

VNiVERSiDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA  
EDUCACIÓN



VNiVERSiDAD  
DE SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

TESIS DOCTORAL

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN CASTILLA Y  
LEÓN (1939-1975).

ALFABETIZACIÓN, FORMACIÓN Y SOCIABILIDAD.

EVA GARCÍA REDONDO

DIRECTOR: DR. LEONCIO VEGA GIL

SALAMANCA, 2014



VNiVERSiDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE EDUCACiÓN

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA  
EDUCACiÓN



VNiVERSiDAD  
DE SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

TESIS DOCTORAL

LA EDUCACiÓN DE ADULTOS EN CASTILLA Y  
LEÓN (1939~1975).

ALFABETIZACiÓN, FORMACiÓN Y SOCIABILIDAD.

FDO. EVA GARCÍA REDONDO

FDO. LEONCIO VEGA GIL

SALAMANCA, 2014



# AGRADECIMIENTOS



Concentrar en tan solo unas líneas todo el cariño recogido durante estos largos años de trabajo es una misión ciertamente imposible. Han sido tantas y tan sinceras las aportaciones, valoraciones, ánimos y respuestas generosas recibidas que no habría palabras para expresar la inmensa gratitud que ahora mismo siento. Sin embargo, consciente de la necesidad de hacer explícitos algunos de estos agradecimientos, paso a ello esperando no caer en el error de olvidar a alguien en el papel que en el corazón tenga cabida.

Gracias a ...

... mi Director, compañero y, honrosamente, amigo, el profesor Leoncio Vega Gil, por su paciencia, tranquilidad y capacidad de relativización. Gracias por ofrecerme alternativas y por permitirme trabajar junto a él. Gracias por enseñarme y querer aprender de mí.

... las dos personas que siempre, de manera incondicional, han estado a mi lado. Mis padres son el sentido de mi vida y sin ellos nada habría sido igual. Gracias por haber creído en mí, por educarme con todas vuestras posibilidades, por darme valores y hacer de mí una persona sensible con capacidad para sobreponerme y avanzar. Gracias por obligarme a mirar siempre hacia delante. Mamá, papá, os quiero.

... mis hermanos, a esos que no he elegido pero que siempre han estado ahí, acompañándome, sin estar, en los largos momentos de soledad. Gracias a Miguel por darme siempre lo mejor de él, a Mayte por apostar por mí, desde el principio y cuando era difícil y Maribel por entregarme las palabras adecuadas en cada momento. Gracias a los tres y, por supuesto, a mis cuñados por su reconocimiento y cariño. Los hermanos forman parte de ese grupo social que uno no elige y con el que no siempre se tiene la suerte de contar. En mi caso me siento nuevamente afortunada.

... mis sobrinos, pequeñas grandes personas de las que aprendo día a día. Su vitalidad, su frescura, su inocencia... son valores que anhelo y veo en ellos reflejados, convirtiéndose en fuente constante de inspiración y cierta

añoranza. A Álvaro, por su siempre plena sonrisa y madurez. A Vega por su espíritu despreocupado y libre.

...mis amigos, a esos que siempre están y no hace falta enumerar, porque saben en cada momento cómo te encuentras sin necesidad de preguntar. Gracias por esos buenos momentos que son, como sabéis, los que más me gusta disfrutar. Gracias por permitirme estar sola y por comprender lo incomprensible.

... todas las personas que ya no están pero que llenan mi corazón de recuerdos. Gracias por recordarme que la vida tiene mucho sentido. Especial recuerdo a mi abuela Teresa, un gran ejemplo de lucha y un espejo en el que mirarme día a día.

... al Grupo de Investigación Reconocido de la Universidad de Salamanca de Educación Comparada por aceptarle, ayudarme y contribuir a mi formación. Gracias a los profesora Belén Espejo Villar por sus consejos, al profesor Juan Carlos Hernández Beltrán por su siempre positivismo y a la profesora Luján Lázaro Herrero, por ser la persona que mayor comprensión me demostró en la última fase, la más dura. Gracias por hacerme sentir una más. Gracias por vuestra amistad.

... mis orientadores en las diversas estancias por Europa, especialmente mi agradecimiento más sincero al profesor Antonio Gómes Ferreira, por su fuerte humanidad y gentil acogimiento en Coimbra, y al profesor António Nóvoa, por su generosidad en Lisboa.

... al Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca, por su esfuerzo en mi formación y a los compañeros de la Facultad de Educación, por su siempre amable consejo y palabras de apoyo.



... Doña Manoli Estevez Hernández, administrativo del Departamento, por sus charlas y consejos. Por su trabajo y diligencia. Por su sonrisa permanente y por su amistad.

... los empleados de los diversos archivos consultados, por su amor a la cultura y por su siempre predisposición a la colaboración.

... los compañeros de la biblioteca José Luis Rodríguez Diéguez, por facilitar mi trabajo.

... Doña M<sup>a</sup> Paz Ron García, por su disponibilidad y atención. Por redescubrirme parte de la historia que no está escrita.

... mi alumnado de quien tanto he aprendido y lo sigo haciendo, día a día. Gracias por su respeto y cariño. Gracias por sus enseñanzas.

... a mis maestros, que creyeron en mí, que me ayudaron. Allá donde estén, mi recuerdo más sincero y mi reconocimiento a vuestra, no siempre bien considerada, función.

... la Junta de Castilla y León y al Fondo Social Europeo por su financiación inicial a través de una beca de formación de personal investigador disfrutada entre los años 2006-2010.

... todo aquel que ha tenido una palabra de aliento en estos años, a quien me ha aconsejado, a quien me ha escuchado, a quien me ha hecho sonreír...



A MIS PADRES,  
POR MOSTRARME EL CAMINO.



**“EL OBJETO DE LA EDUCACIÓN ES FORMAR SERES  
APTOS PARA GOBERNARSE A SÍ MISMOS, Y NO PARA  
SER GOBERNADOS POR LOS DEMÁS”**

**HERBERT SPENCER**



# ÍNDICE





0.	INTRODUCCIÓN	45
I.	EL CONTEXTO FRANQUISTA	69
1.-	El marco histórico, económico, social y político del franquismo en España. Referencia especial a la región de Castilla y León.	73
2.-	Aproximación al Sistema Educativo durante el franquismo (1939-1975).	87
2.1.-	Las apuestas escolares del régimen. De los antecedentes históricos a su desarrollo pedagógico.	87
2.1.1.-	La Enseñanza Preescolar y Primaria.	89
2.1.2.-	La Enseñanza media: general y profesional.	119
2.1.3.-	La Enseñanza Superior.	136
2.1.4.-	El trato a la diversidad en el marco escolar: la educación especial.	148
2.2.-	La aportación institucional a la causa nacional.	157
2.2.1.-	Implicaciones educativas de la Iglesia en el contexto de desarrollo sociocultural del franquismo.	158
2.2.2.-	La organización de los servicios socioeducativos de la Falange (FET de las JONS).	166
2.2.2.1.-	La expresión educativa de la Sección Femenina de Falange.	168

2.2.2.2.- El papel del Frente de Juventudes en la obra educativa nacional.	174
2.2.2.3.- El Sindicato Universitario Español.	184
2.2.3.- La iniciativa socioeducativa de las fundaciones benéfico-docentes.	189
II. ORDENACION DE LA EDUCACION DE ADULTOS FRANQUISTA: HISTORIA, ESPACIO Y ACCIÓN.	195
1.- Antecedentes: la herencia del siglo XIX y XX.	199
2.- La educación de adultos en España durante el periodo azul.	203
3.- El reflejo de la perspectiva internacional en la Educación de Adultos en España.	225
3.1.- La ONU como embajadora de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).	225
3.2.- Definición de la educación permanente en las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos de UNESCO: Elsinor (1949), Montreal (1960) y Tokio (1972).	227
3.3.- El informe Faure y la concepción de Ciudad Educativa según UNESCO.	230
3.4.- La OCDE y la educación recurrente.	232
3.5.- La apuesta por la educación fundamental a través de las Conferencias Internacionales de UNESCO.	233
4.- De la educación de adultos a la educación permanente.	237

4.1.- El concepto de analfabetismo.	242
4.2.- Evolución de la concepción de alumno adulto durante el siglo XX.	248
4.2.1.- Construyendo escuela: las publicaciones periódicas al servicio de la formación del adulto.	255
4.3.- Ámbitos de actuación de la educación de adultos.	259
III. ESCUELAS DE ADULTOS EN ESPAÑA. EL CASO PARTICULAR DE CASTILLA Y LEÓN.	265
1.- Las Escuelas Nacionales en la Educación de Adultos.	271
1.1.- “Escuelas de adultos y adultas” Vs “clases de adultos y adultas”.	278
1.1.1.- Organización curricular de las enseñanzas.	279
1.1.2.- Objetivos.	286
1.1.3.- Metodología.	291
1.1.4.- Los manuales e instrumentos audiovisuales y pictóricos. La biblioteca escolar.	298
1.1.5.- Aprendiendo a ser maestro. Formación del profesorado nacional.	302
1.1.6.- Las formas de evaluación como forma para la promoción social, laboral y personal. Las titulaciones oficiales.	309
1.1.7.- Entre el sostenimiento de las Escuelas Nacionales y remuneración docente. La cuestión económica.	316

1.1.8.- Los datos de las Escuelas Nacionales de Castilla y León: Escuelas, Clases, Maestros y Analfabetos.	322
1.2.- Las iniciativas de las campañas contra el analfabetismo. Las Escuelas Especiales.	330
1.2.1.- Organización de las enseñanzas.	340
1.2.2.- El trabajo interesado de la Campaña. De los objetivos generales a la prioridad con los colectivos más desfavorecidos.	348
1.2.3.- Priorizando métodos. De los Concursos Nacionales a la práctica.	354
1.2.4.- El sentido de los recursos. Variedad y “privilegios” de la Campaña.	360
1.2.4.1.- Los recursos físicos y materiales al servicio de la obra nacional.	360
1.2.4.1.1.- La construcción escolar como espacio de encuentro pedagógico.	360
1.2.4.1.2.- Aprendiendo el abecé: Manuales, cartillas y material fungible en las Escuelas Especiales.	364
1.2.4.1.3.- Escribir, leer y sobre todo contar: Los instrumentos técnicos inventariables.	370
1.2.4.2.- Los recursos personales de la Campaña: maestros, voluntarios e inspección.	373

1.2.5.- Mecanismos evaluadores de la CNA: el Censo y las pruebas de contenido.	387
1.2.6.- Una obra que se mantiene: subvenciones, ayudas y gratificaciones de los profesionales implicados.	395
1.2.7.- La aportación de las entidades colaboradoras en las campañas de lucha contra el analfabetismo.	400
1.2.8.- La problemática de las escuelas especiales y sus propuestas de resolución.	412
1.2.9.- El paso de las actividades de promoción cultural por Castilla y León. Las anécdotas.	416
2.- Las otras escuelas: Retazos de las fundaciones benéfico-docentes dedicadas a la formación adulta en Castilla y León.	423
3.- Otras propuestas de instrucción: Las Escuelas de Formación y las Escuelas Mixtas de la Sección Femenina.	427
IV. LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE ADULTOS.	433
1.- Acercamiento a formación laboral de entreguerras.	437
2.- El marco de desarrollo legal de la Formación Profesional en el franquismo: políticas y programas.	440
2.1.- Reflejo de las políticas de formación profesional en la mujer. El avance de la cualificación femenina.	454

3.- La construcción de la profesión adulta: las instituciones de promoción campesina y obrera.	460
3.1.- Escuelas Elementales y Superiores del Trabajo. Una herencia legada al franquismo.	462
3.2.- La aportación de las Escuelas de Iniciación Profesional a la historia de la formación profesional de adultos franquista.	465
3.3.- Los Institutos Laborales: una verdadera oportunidad de acercamiento a la enseñanza profesional media para los adultos.	468
3.4.- Universidades Laborales.	477
3.5.- Las instituciones sindicales.	481
3.6.- De las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos a las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.	488
3.7.- Las Escuelas de Hogar como ejemplo de institución femenina de formación adulta: profesional y escolar.	497
3.8.- Las Granjas – Escuelas como extensión de un modelo práctico de formación profesional en el medio rural.	504
3.9.- De las Escuelas de Hogar Rural a los Hogares Rurales.	513
3.10.- El fundamental papel de la Hermandad de la Ciudad y del Campo en la construcción pedagógica de las instituciones de formación agraria y profesional.	516

4.- Los centros de capacitación de mandos e instructores de las instituciones afines al régimen. La otra formación profesional de las capas dirigentes de la Sección Femenina y el Frente de Juventudes.	519
4.1.- Academias Nacionales de Mandos.	522
4.1.1.- La experiencia pedagógica de la Academia Nacional de Mandos “José Antonio”. Las vertientes de género de un mismo proyecto.	525
4.1.2.- La formación de Instructoras de las Juventudes en la Escuela “Isabel la Católica” y su reflejo profesional en los centros escolares nacionales.	533
4.2.- La formación de los mandos menores de la Falange en las Escuelas Provinciales y Regionales.	541
4.3.- La realidad de las escuelas de instructoras rurales. De la Onésimo Redondo a la Escuela Castilla.	543
4.3.1.- Los cursos locales externos. La formación teórico-práctica de las candidatas a instructoras rurales.	556
4.4.- Las Escuelas de formación de Divulgadoras Sanitario-Sociales y Auxiliares Rurales.	559
4.5.- De la obligatoriedad del Servicio Social a la formación de mandos.	569
4.5.1.- La Escuela Nacional del Servicio Social “Ramiro Ledesma Ramos”.	569

4.5.2.- El apoyo de las escuelas provinciales en Castilla y León al servicio de la formación socio-profesional de las cumplidoras del Servicio Social.	572
5.- La formación complementaria de los maestros como necesidad social del régimen. Las escuelas de especialidades.	577
6.- La capacitación en relación al rol adulto: milicias para los hombres y hogar para las mujeres.	584
6.1.- La preparación de la mujer como institutriz.	585
6.2.- La formación profesional y el servicio militar.	587
V.    LA EDUCACIÓN POPULAR Y EDUCACIÓN DE ADULTOS. INICIATIVA SOCIAL.	593
1.- La promoción y extensión cultural popular.	597
2.- La acción de la Comisaría de Extensión Cultural.	599
2.1.- Servicios de la Extensión Cultural.	607
2.1.1.- El cine educativo como recurso formativo de la población.	607
2.1.2.- El uso de la prensa y radio escolar como instrumentos de expansión cultural.	612
2.1.3.- Del servicio de misiones educativas a los Centros Culturales Comarcales y Locales. La doble vertiente de la formación popular: laboral y social.	615
2.1.3.1.- Leer en el medio rural: de las Bibliotecas de Iniciación Cultural a las Bibliotecas Públicas.	618



2.2.- Acciones, expresiones y organismos dedicados a la Extensión Cultural adulta.	624
2.2.1.- Casinos, Asociaciones, Peñas... La contribución pedagógica de la Extensión Cultural en Castilla y León.	624
2.2.2.- Las Cátedras Ambulantes “Francisco Franco” de la Sección Femenina de Falange. Un ejemplo de misión cultural dirigida por y para las mujeres.	635
2.2.2.1.- Los datos nacionales de las Cátedras Ambulantes.	647
2.2.2.2.- La expresión de las Cátedras Ambulantes “Francisco Franco” en Castilla y León. Datos y manifestaciones.	652
2.2.3.- Los Teleclubs como experiencia cívica de encuentro sociocultural.	670
2.2.3.1.- El reflejo de la educación popular a través de los Teleclubs en Castilla y León.	685
2.2.4.- Bailando al son de Franco. La acción de los Coros y Danzas.	701
2.2.4.1.- El dibujo de los grupos folklóricos en Castilla y León.	712
2.2.5.- Pequeños retazos de los Círculos Culturales Medina en Castilla y León.	722
2.2.6.- Los Círculos de Juventudes: otra iniciativa femenina.	728
2.2.7.- El beneficio político en el hecho popular: la Pequeña Universidad y las Cátedras Fijas.	736

2.2.7.1.- La vertiente popular de la acción escolar de la Pequeña Universidad.	736
2.2.7.2.- La expansión de las Cátedras Fijas José Antonio en España y su aportación cultural.	739
VI. LA RACIONALIDAD COMO VEHÍCULO DE COMPRENSIÓN DE LAS INICIATIVAS EDUCATIVAS DURANTE EL FRANQUISMO. RESPUESTA ECONÓMICA, POLÍTICA CULTURAL Y SOCIAL.	743
1.- El significado económico en las políticas educativas generadas por el franquismo. Del por qué al para qué.	746
2.- La influencia política en las iniciativas educativas.	760
3.- Los porqués de la importancia destacada de la alfabetización en el desarrollo cultural e ideológico del franquismo.	768
4.- La influencia de las políticas educativas como mecanismo de pacificación y convivencia.	774
VII. CONCLUSIONES	785
VIII. RESUMO E CONCLUSOES. MENÇÃO DOUTORAMENTO EUROPEU.	809
IX. BIBLIOGRAFÍA.	861
X. ABREVIATURAS.	941
XI. ANEXOS.	947

**ÍNDICE DE CVADROS Y FIGVRAS EN  
TEXTO**



## CUADROS EN TEXTO

Cuadro 1.- Tipos de escuela en base a la organización de sus recursos docentes	114
Cuadro 2.- Currículum de segunda enseñanza marcado por la Ley de 1857.	122
Cuadro 3.- Programa curricular del Bachillerato Elemental establecido por la Ley de 1953.	129
Cuadro 4.- Programa curricular del Bachillerato Superior establecido por la Ley de 1953.	130
Cuadro 5.- Materias comunes del plan formativo de Bachillerato según la LGE.	135
Cuadro 6.- Categorías de las afiliadas de Sección Femenina: características y responsabilidades atribuidas en el periodo de prestación del Servicio Social.	174
Cuadro 7.- Participación en las actividades de la Sección Central de Rurales en el curso 1949-1950.	183
Cuadro 8.- Clases de adultos funcionando en España y Castilla y León en 1956.	275
Cuadro 9.- Distribución de la inversión en las 105 escuelas creadas en Salamanca en 1959, en base a los convenios rubricados con el Ministerio.	276
Cuadro 10.- Áreas de trabajo de la Formación Profesional incluida en las iniciales Clases de Adultos.	281
Cuadro 11.- Formación del curso oficial para la conversión de los bachilleres en maestras según lo establecido en el Plan Bachiller (1940).	304
Cuadro 12.- Presentación del Plan de Estudios del Magisterio aprobado en 1969.	307
Cuadro 13.- Asignaturas por cursos que forman parte del programa académico de las enseñanzas de ESEFA.	308
Cuadro 14.- Materias y horas semanales consignadas en el currículum para alumnos de más de 13 años que no disponiendo del Certificado de Estudios Primarios ni del	313

Bachiller elemental, se encuentran cursando el periodo transitorio de adaptación a la Formación Profesional.

Cuadro 15.- Porcentajes de analfabetismo en las provincias castellanas respecto al total nacional, a fecha 31 de diciembre de 1967.	339
Cuadro 16.- Centros de formación profesional industrial en España en 1967 por tipo de iniciativa.	475
Cuadro 17.- Programa formativo de las Granjas-Escuela. Materias y lecciones.	508
Cuadro 18.- Formación teórica de las Instructoras en la Escuela Nacional Isabel la Católica.	535
Cuadro 19.-Enseñanzas complementarias mantenidas en las décadas de los 50 y 60 en la formación de las Instructoras Rurales.	549
Cuadro 20.- Clases que componen el programa de 144 lecciones en las Escuelas de formación de Divulgadoras Sanitario-Sociales y Auxiliares Rurales.	565
Cuadro 21.- Distribución de la inversión, en pesetas, de la Sección Femenina en la provincia de Salamanca para el año 1959 según finalidad.	566
Cuadro 22.- Áreas de formación teórica del Servicio Social ofrecido por la Fundación Sierra Pambley de León.	576
Cuadro 23.- Áreas sobre las que se proponen cintas para el trabajo en Educación Popular de Adultos.	610
Cuadro 24.- Especialidades de los cursos dependientes de las Comisarías Provinciales de Extensión Cultural en 1969.	617
Cuadro 25.- Centros promovidos por la Extensión Cultural en Castilla y León, atendiendo a su denominación, ubicación y finalidad.	629
Cuadro 26.- Datos nacionales de organización de las Cátedras Ambulantes durante las anualidades 1963 y 1968.	649
Cuadro 27.- Datos nacionales de pueblos visitados y población atendida por las Cátedras Ambulantes.	651
Cuadro 28.- Cursos ofertados por el CENIDE para la capacitación de	675

monitores.

Cuadro 29.- Ámbitos de formación práctica de los cursos ofertados por el CENIDE para la capacitación de monitores.	676
Cuadro 30.- Actividades realizadas en los Teleclubs de Burgos durante la anualidad 1968.	690
Cuadro 31.- Grupos de baile y canción funcionando en Castilla y León, entre 1961 y 1962.	720
Cuadro 32.- Círculos Culturales de Juventudes activos en Castilla y León al final del franquismo.	732
Cuadro 33.- Iniciativas de educación popular franquista, atendiendo a carácter, finalidad, duración, destinatarios, tasas económicas de participación y expresiones pedagógicas.	735
Cuadro 34.- Temas propios de las Conferencias de Extensión Cultural.	738

## FIGURAS EN TEXTO

Figura 1.- Certificaciones reconocidas por la LGE al acabar la etapa de EGB.	118
Figura 2.- Organización del Bachillerato en la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953.	127
Figura 3.- Grados de la Formación Profesional en base al esquema organizativo otorgado por la LGE.	134
Figura 4.- Diferencias entre los grados de educación superior reconocidos en las leyes de 1943 y 1970, respectivamente.	147
Figura 5.- Grados concedidos por el Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica y enseñanzas correspondientes a cada uno de ellos.	155
Figura 6.- Modalidades de Servicio Social.	173
Figura 7.- Agentes que forman parte de las Juntas Nacionales, Provinciales y Locales.	214
Figura 8.- Niveles de acción de la Campaña Nacional de Alfabetización y agentes implicados en cada uno de ellos.	216
Figura 9.- Competencias educativas elementales del Programa de Educación Permanente.	224
Figura 10.- Progresión de los porcentajes de analfabetos/alfabetos entre 1900 y 1965.	243
Figura 11.- Progresión de los porcentajes de analfabetos/alfabetos entre 1900 y 1965 (II).	243
Figura 12.- Clasificación dicotómica otorgada por UNESCO	245
Figura 13.- Resumen de la clasificación del analfabetismo emanada de la I Reunión de Estudios sobre Analfabetismo. Ciudad Real, 1956.	246
Figura 14.- Progresión cronológica de las revistas femeninas.	256
Figura 15.- Partes de la Prueba de Madurez establecida por la LGE para los mayores de 14 años, matriculados en enseñanzas de adultos.	286



Figura 16.- Atenciones económicas invertidas en la Campaña de Promoción Cultural, especialmente dirigida a jóvenes del ámbito rural en 1969.	346
Figura 17.- Materias obligatorias de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos por cursos.	495
Figura 18.- Especialidades de la Sección de Decoración y Arte Publicitario y de la Sección de Diseño, Delineación y Trazado Artístico de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos. Desde 1963	495
Figura 19.- Especialidades de la Sección de Decoración y Arte Publicitario y de la Sección de Diseño, Delineación y Trazado Artístico de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos. Desde 1963 (II).	495
Figura 20.- Especialidades de la Sección de Artes Aplicadas al Libro de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos. Desde 1963.	496
Figura 21.- Especialidades de la Sección de Talleres de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos. Desde 1963.	496
Figura 22.- Materias dirigidas a la mujer impartidas en las Escuelas de Hogar ubicadas en los Institutos de Enseñanza Media.	500
Figura 23.- Agentes socioculturales implicados en el desarrollo de las actividades en los Teleclubs.	679
Figura 24.- Jerarquía organizativa de los Coros y Danzas.	724



## ÍNDICE DE ANEXOS



Anexo 1.- Normas para el funcionamiento de clases de adultos y adultas. BOE 164, 12 de junio de 1956, 3795.	949
Anexo 2.- Relación de escuelas y viviendas del maestro proyectadas en Castilla y León en el marco presupuestario del Plan de Construcciones Escolares de 1957.	953
Anexo 3.- Relación de cantidades presupuestarias asignadas a las provincias de Castilla y León en el marco del Plan de Construcciones Escolares de 1960.	957
Anexo 4.- Relación de cantidades presupuestarias asignadas a las provincias de Castilla y León en el marco del Plan de Construcciones Escolares de 1961.	961
Anexo 5.- Relación de escuelas y viviendas del maestro proyectadas en Castilla y León en el marco presupuestario del Plan de Construcciones Escolares de 1961.	965
Anexo 6.- Datos referidos a 2.10.1960 de las escuelas nacionales con expresión de la forma en la que están provistas: con propietarios definitivos, provisionales, interinos, idóneos, vacantes y escuelas clausuradas, por género y provincias de Castilla y León.	969
Anexo 7.- Relación de escuelas terminadas o en construcción. Enero 1957- diciembre 1961.	973
Anexo 8.- Porcentajes de analfabetismo en las provincias de Castilla y León, por sexo. Año 1968.	977
Anexo 9.- Presupuestos para desarrollo de las clases nocturnas y diurnas (de hombres y mujeres), clases de adultas y especiales. Asignación para material pedagógico. 1944-1950.	981
Anexo 10.- Clases de adultos alfabetizados consignadas en Castilla y León en 1965, consideradas como medio para la obtención del CEP.	985
Anexo 11.- Programa mínimo de iniciación cultural para analfabetos absolutos. 1963.	989

Anexo 12.- Propuesta del Ministro Manuel Lora Tamayo de estructura orgánica en la que se inserta la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos.	995
Anexo 13.- Escuelas Especiales de alfabetización de adultos creadas en las provincias de Castilla y León. 1963.	999
Anexo 14.- Metodología de uso con adultos “palabras generadoras”.	1003
Anexo 15.- Maestros y maestras alfabetizadores distribuidos por provincias en Castilla y León, 1965.	1007
Anexo 16.- Escuelas especiales de alfabetización de nueva creación y escuelas suprimidas en Castilla y León. Modificación de lo determinado en la Orden de 10 de septiembre de 1964 (Correspondiente al anexo 13).	1011
Anexo 17.- Plantillas de maestros y maestras destinadas a las Escuelas de Alfabetización en Castilla y León durante el curso 1968-1969.	1015
Anexo 18.- Presupuesto de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción de Adultos, por provincias. 1965.	1019
Anexo 19.- Presupuesto por provincias de Castilla y León para el desarrollo de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos.	1023
Anexo 20.- Ayudas para lotes de iniciación y lotes de continuación ofrecidos a las provincias de Castilla y León para el curso 1963-1964.	1027
Anexo 21.- Fundaciones benéfico-docentes de carácter particular ubicadas en Castilla y León en el año 1942.	1031
Anexo 22.- Procedencia por especialidad profesional o académica de los alumnos de la Escuela de Artes y Oficios Artísticos de Valladolid, durante el curso 1946-1947.	1035
Anexo 23.- Procedencia por especialidad profesional o académica de los alumnos de la Escuela de Artes y Oficios Artísticos de Palencia, durante el curso 1946-1947.	1039

Anexo 24.- Resumen de la labor realizada en las escuelas de formación durante los cursos comprendidos entre 1958-1959.	1043
Anexo 25.- Número de escuelas, de alumnos (mayores, menores y cumplidoras) y subvención destinada a las escuelas mixtas ubicadas en Castilla y León durante los cursos comprendidos entre 1958-1959.	1047
Anexo 26.- Oficiales instructores del Frente de Juventudes titulados en cada promoción (1942 - 1958).	1051
Anexo 27.- Cursos de capacitación en actividades juveniles de tiempo libre en Castilla y León para alumnos y alumnas de las Escuelas Normales, 1969 – 1970.	1055
Anexo 28.- Asignaturas que componen los 3 cursos del plan de estudios de la Escuela Nacional de Instructoras Rurales “Castilla” de Palencia.	1059
Anexo 29.- Plan de formación para las futuras Instructoras de Orientación Rural en Escuelas Regionales, Hogares Rurales Locales, Cátedras Ambulantes, Cursos de Colonización e Instructoras de Explotaciones Agrícolas.	1063
Anexo 30.- Horario de la Escuela Nacional de Servicio Social “Ramiro Ledesma Ramos” (Peñaranda de Duero, Burgos).	1067
Anexo 31.- Lecciones para Institutrices.	1071
Anexo 32.- Cátedras Ambulantes en Castilla y León durante el año 1955.	1077
Anexo 33.- Cátedras Ambulantes en Castilla y León en 1956.	1081
Anexo 34.- Cátedras Ambulantes en Castilla y León en 1957.	1085
Anexo 35.- Cátedras Ambulantes en Castilla y León en 1958.	1091
Anexo 36.- Paso de la Cátedra Nacional nº1 por Castilla y León. Años 1948, 1949, 1950 y 1954.	1101
Anexo 37.- Población atendida durante el curso 63-64: por las Cátedras Provinciales y Nacionales.	1105

Anexo 38.- Cursos desarrollados por las Cátedras provinciales y nacionales en Castilla y León durante los cursos 63-64 y 64-65.	1109
Anexo 39.- Participantes en los cursos de las Cátedras provinciales y nacionales durante el curso 64-65 en Castilla y León.	1113
Anexo 40.- Participantes en los cursos de las Cátedras provinciales y nacionales durante el curso 66-67 en Castilla y León.	1117
Anexo 41.- Participantes en los cursos de las Cátedras provinciales y nacionales durante el curso 68-69 en Castilla y León.	1121
Anexo 42.- Participantes en los cursos de las Cátedras provinciales y nacionales durante el curso 70-71 en Castilla y León.	1125
Anexo 43.- Participantes en las Cátedras con misión pedagógica de Castilla y León durante los cursos 1972-1973.	1129
Anexo 44.- Participantes en las Cátedras provinciales celebradas en Castilla y León y subvenciones concedidas por organismo	1139
Anexo 44A.- Participantes en las Cátedras provinciales celebradas en Castilla y León, con sus correspondientes subvenciones concedidas por organismo, durante el periodo enero-septiembre de 1960.	1141
Anexo 44B.- Participantes en las Cátedras provinciales celebradas en Castilla y León, con sus correspondientes subvenciones concedidas por organismo, en el curso escolar 1960-1961.	1147
Anexo 44C.- Participantes en las Cátedras provinciales celebradas en Castilla y León, con sus correspondientes subvenciones concedidas por organismo, durante el curso 1961-1962.	1153
Anexo 44D.- Participantes en las Cátedras provinciales celebradas en Castilla y León, con sus correspondientes subvenciones concedidas por organismo, durante el curso 1962 - 1963.	1161
Anexo 44E.- Participantes en las Cátedras provinciales celebradas en Castilla y León, con sus correspondientes subvenciones concedidas por organismo, durante el curso 1963 - 1964.	1169



Anexo 44F.- Participantes en las Cátedras provinciales celebradas en Castilla y León, con sus correspondientes subvenciones concedidas por organismo, durante el curso 1964 y 1965.	1175
Anexo 44G.- Participantes en las Cátedras provinciales celebradas en Castilla y León, con sus correspondientes subvenciones concedidas por organismo, durante el curso 1968 y 1969.	1181
Anexo 45.- Pueblos visitados y personas atendidas por las Cátedras en colaboración con el PPO, 1971 - 1972.	1185
Anexo 46.- Pueblos visitados, personas atendidas y alfabetizados por las Cátedras Ambulantes y Fijas en Castilla y León, 1970-1975.	1189
Anexo 47.- Cátedras de Sección Femenina en Castilla y León en 1977.	1193
Anexo 48.- Inversión por municipios de la provincia de Salamanca en cursos de Cátedras entre 1955 y 1959.	1197
Anexo 49.- Cursos de Cátedra celebrados en Salamanca durante 1971.	1201
Anexo 50.- Grupos y participantes de los Coros y Danzas de Castilla y León en el XV Concurso Nacional. Datos de 1961-1962.	1205
Anexo 51.- Actuaciones de los Grupos de Coros y Danzas de Castilla y León, seleccionados para expediciones nacionales y extranjeras. Datos de 1973.	1209
Anexo 52.- Grupos de Coros y Danzas activos en la provincia de Ávila en 1956.	1213
Anexo 53.- Grupos de Coros y Danzas activos en la provincia de León en 1956.	1217
Anexo 54.- Grupos de Coros y Danzas activos en la provincia de Burgos en 1956.	1221
Anexo 55.- Grupos de Coros y Danzas activos en la provincia de Palencia en 1956.	1225

Anexo 56.- Grupos de Coros y Danzas activos en la provincia de Salamanca en 1956.	1229
Anexo 57.- Grupos de Coros y Danzas activos en la provincia de Segovia en 1956.	1233
Anexo 58.- Grupos de Coros y Danzas activos en la provincia de Soria en 1956.	1237
Anexo 59.- Grupos de Coros y Danzas activos en la provincia de Valladolid en 1956.	1241
Anexo 60.- Grupos de Coros y Danzas activos en la provincia de Zamora en 1956.	1245
Anexo 61.- Grupos de Coros y Danzas activos en Castilla y León, por provincias, en 1956.	1249
Anexo 62.- Actividades desarrolladas por los Teleclubs de Salamanca, distinguidas por categoría, entre los años 1971-1975.	1253
Anexo 63.- Número de Teleclubs y socios activos en España. 1964-1974.	1257
Anexo 64.- Presupuestos otorgados a Teleclubs de Castilla y León para su perfeccionamiento y creación. 1969-1970.	1261
Anexo 65.- Teleclubs, por tipo, en la provincia de Salamanca. 1974.	1265
Anexo 66.- Número de asesores y monitores de Teleclubs en la provincia de Salamanca. 1974.	1269
Anexo 67.- Círculos de Juventudes de la Sección Femenina activos en Castilla y León. 1976-1977.	1273

*“Castilla miserable, ayer dominadora,  
envuelta en sus andrajos desprecia cuanto ignora.  
¿Espera, duerme o sueña? ¿La sangre derramada  
recuerda, cuando tuvo la fiebre de la espada?  
Todo se mueve, fluye, discurre, corre o gira;  
cambian la mar y el monte y el ojo que los mira.  
¿Pasó? Sobre sus campos aun el fantasma yerra  
de un pueblo que ponía a Dios sobre la guerra”*

Antonio Machado.

Campos de Castilla. XCVIII. A Orillas del Duero.



# **iNTRoDVCCiÓN.**



## **A modo de introducción.**

Pretender reducir a un limitado número de páginas, más por necesidad práctica que por posibilidad física, las apuestas pedagógicas franquistas que se produjeron en nuestro país, y de manera más específica en nuestra región, en el amplísimo marco de la educación de adultos es, sin duda, un acto de valentía que asumimos ya hace algunos años.

El extendido tramo histórico, cerca de 40 años, y el vasto entorno, 9 provincias de análisis, hace que el lance investigador sea complejo y, por momentos, inabarcable.

El acceso restringido a las fuentes primarias por cuestiones de regulación legal y la desaparición de documentación de archivo de la que se sabe su existencia pasada pero se desconoce su paradero actual, ha dilatado el proceso de reconstrucción historiográfica previsto. A ello hemos de unir la extensión que hemos querido dar al estudio no circunscribiéndolo a un ámbito específico de la educación de adultos, sino abriendo nuestra visión al marco tanto formal como no formal e informal.

Igualmente, manteniendo este carácter global de análisis de la realidad pedagógica de la educación de adultos durante el franquismo, hemos apostado no solo por analizar aquellas propuestas que tienen lugar en Castilla y León sino también por reconocer las estrategias de formación que desde nuestra región conforman una crónica sociocultural estatal. Por tanto, este ensayo debe ser considerado no solo como una expresión manifiesta de la realidad pedagógica sucedida a nivel comarcal, sino como una apuesta nacional en clave regional, siempre que es posible.

La dificultad de trabajar un contexto administrativo no autonómico como el del régimen y extrapolarlo a la realidad regional actual, es sin duda, un hecho más a añadir a nuestras motivaciones indagatorias.

La documentación trabajada no responde, de ningún modo, a patrones comarcales, sino que el reconocimiento local que se observa en toda ella es fruto un trabajo mucho más minucioso, en el que la amplitud y extensión a la que antes aludíamos, se hace patente.

El periplo por multitud de archivos provinciales, locales y, especialmente, nacionales, donde se da una mejor y más amplia custodia de los legajos, fuentes primarias y, en algún caso, secundarias, nos ha permitido el conocimiento de una realidad que, siempre circunscrita a la nacional, da señas de un carácter esencialmente castellano.

Las puertas abiertas y las cajas cerradas nos han hecho comprender el silencio de una historia de la que aún queda mucho por conocer. La delicadeza, susceptibilidad, recelo e incluso dolor que sigue generando entre muchos supervivientes, herederos de vencedores y vencidos del Movimiento, hace que el valor y respeto sea, a lo largo de este trabajo, la tónica dominante. No se pretende juzgar un pasado, sino llegar a comprender el sentido actual de la educación de las personas adultas, asumiendo el postulado que defendiera Santayana, con mucho acierto, respecto a la obligación de no olvidar la historia para no repetir sus errores en el futuro.

En ese intento nos topamos con un conjunto, amplio y bien conformado, de trabajos relativos a los modelos de formación llevados a cabo durante este periodo y, en buena lógica, más reducidos en lo que se refieren a la temática adulta y al contexto castellano y leonés.

Dadas estas circunstancias, ha sido obligado recurrir a referencias previas que atienden, esencialmente, a cuatro aspectos clave: contexto, políticas educativas, historia y acción de la educación de adultos y aportaciones investigadoras al contexto regional.

La búsqueda por generar aportaciones originales que arrojen luz sobre cuestiones hasta el momento en la sombra o segmentadamente aludidas, hace que nuestra atención inicial se centre en el conocimiento del trabajo previo.



Inicialmente queremos descubrir qué aportaciones, referidas al análisis del contexto político, social y económico de la dictadura, son las que cobran sentido en la historia particular del franquismo.

Multitud de historiadores, sociólogos, politólogos y economistas han manifestado su propia visión del hecho fascista a través de grandes obras de relieve, las cuales nos han permitido plantear, matizar y, finalmente, ordenar nuestro propio enfoque contextual. Sin embargo, si importante es el reconocimiento que brindamos a estos profesionales, no lo es menos el que ofrecemos desde el campo pedagógico.

La visión general de la historia de la educación contemporánea, que dedica en muchas ocasiones un recuerdo generoso a la tarea llevada a cabo por el régimen, añade coherencia a nuestra búsqueda. Este carácter generalista, que en ciertos momentos parte de una perspectiva más política y en otros desde una visión más organizativa y práctica, favorece, igualmente, el avance del estudio.

Aún con este reconocimiento, consideramos que la diversidad de fuentes ha generado, en determinados momentos, limitaciones que, lejos de tomarlas como trabas, nos han valido para diseñar nuestras propias tesis e hipótesis de partida.

Las ideas surgidas tras la lectura de una completa bibliografía nos permiten conocer lo estudiado hasta el momento, diagnosticar el punto en el que se encuentra la investigación en el marco pretendido y generar preguntas en base a las cuales abrir nuevas vías de análisis.

De gran ayuda en esta compleja tarea han sido los artículos monográficos (significando el volumen dedicado a la Educación Social de la Revista Interuniversitaria. Historia de la Educación, número 18), y los trabajos doctorales centrados en tópicos o ámbitos circundantes, entre los que destacamos, sin ánimo exclusivista, el de Luis Herrero Martín denominado "Tardofranquismo y educación popular. Aportación socioeducativa de la Red

Nacional de Teleclubs (1964-1974)", y el de María Rosario Limón Mendizabal publicado bajo el título "Educación permanente y educación de adultos en España".

No menos agradecidos debemos sentirnos con la prolija producción de autores reconocidos en el marco de la historia y política de la educación. Destacar en este punto a los profesores Puelles Benítez, Fernández Soria, Mayordomo Pérez, García Hoz, Escolano Benito y Guereña, sin dejar pasar el tributo a la educación de adultos promovido por Sanz Fernández (para quien vaya un sentido y aún más sincero recuerdo), Moreno Martín, Viñao Frago e Hijano del Río, ni a la corriente iniciada por Ballarín Domingo, Flecha García y Cruz Orozco en lo referente a la historia de la formación femenina y a la causa falangista, respectivamente.

Dado el amplio carácter temático y regional de la presente obra, resulta igualmente obligado denotar el esfuerzo que en campo de la Historia de la Educación en Castilla y León nos ofrecen los profesores Hernández Díaz, Nieto Bedoya, Cerezo Manrique, Cano González, Revuelta Guerrero y Vega Gil, todos ellos comprometidos en la actualidad con el avance histórico en nuestra región y sin cuya producción no tendría sentido este estudio.

Junto a estos aportes, que nos permiten participar de una interpretación particular y coherente de la historia socioeducativa más reciente de España, queremos destacar la validez de las fuentes primarias.

La Gazeta de Madrid, posteriormente denominada Boletín Oficial del Estado, el Boletín Oficial del Movimiento Nacional, los Boletines de Educación provinciales y los de la Junta Nacional contra el Analfabetismo se perfilan como yacimientos sobre los que asentamos nuestra construcción investigadora, sin olvidar, claro está, la destacada función que cobran los legajos.

Al igual que apuntábamos en el caso de las fuentes secundarias, esta amplitud en las primarias, que no dudamos en catalogar como favorable, se torna, sin embargo, en tarea investigadora, ardua y complicada.

El incontable volumen documental del que hemos dispuesto resulta, ciertamente repetitivo, incompleto y, lo que es aún peor para el caso que nos ocupa, puntualmente contradictorio. Ni tan siquiera recurriendo a informes acreditados por diferentes servicios de la oficialidad obtenemos discursos equiparables, generando, así, una situación que supera la propia interpretación de la misma y que nos obliga a entrar en el campo de la coherencia documental y el cotejo histórico. Este hecho, lejos de paralizarnos, nos impulsa hacia el descubrimiento de un campo aún por explorar y de una metodología donde el enfoque socio-histórico es nuestro principal aliado.

Podemos afirmar que las motivaciones que nos llevan a elegir esta temática responden tanto a una encontrada necesidad investigadora, como a un interés profesional, acrecentado por la docencia de los últimos años en el marco de la Educación Permanente de Adultos y en la Historia y Política de la Educación.

La curiosidad personal por reconstruir una realidad local, que no por ello deja de tener su sentido global es, igualmente, acicate a tener en cuenta.

Haber sido escolarizados bajo un paradigma legal como fue la LGE, hace que observemos este contexto como reconocido y cercano y que la proximidad temporal nos permita sumirnos de manera más fácil en el pensamiento e ideología promovida por el régimen autoritario. Esa vinculación personal con el tiempo también se observa en el espacio.

No es casual que el marco elegido para esta investigación sea Castilla y León. Nuestra historia particular, personal y profesional, tiene su nacimiento en este entorno que, si bien ha sido en las últimas décadas mimado a nivel de investigación, todavía sigue ofreciendo mucho por descubrir.

La desmembración, sea por etapa política o sea por finalidad educativa, que en la mayoría de casos se ha hecho de la educación de adultos, nos ha impulsado a asumir la necesidad de recrear un espacio colectivo en el que el período y el marco no sean señas fragmentadas de una realidad conjunta.

Todas estas vicisitudes investigadoras hacen que la obra que aquí se presenta haya respondido, necesariamente, a un calendario prolongado.

Como en todo trabajo que se inicia, la lectura bibliográfica es el primer paso. La elaboración del proyecto de Tesis Doctoral precisa de una lectura calmada y de un cierto carácter visionario y de anticipación a los descubrimientos pretendidos. Marcar objetivos, asumir el método y conocer el estado de la cuestión son requisitos *sine qua non* no es posible el avance.

Aprobado el proyecto, con garantías de haber ofertado una idea original avalada por una comisión de doctores, comienzan las visitas a los diferentes archivos provinciales y nacionales, no sin ciertas dificultades de movilidad y económicas.

El disfrute de una beca de formación de personal investigador de la Comunidad de Castilla y León (2006-2010) cofinanciada por el Fondo Social Europeo (ORDEN EDU/1453/2005 de 28 de octubre y resolución EDU 918/2006 de 30 de mayo) y el sacrificio de los tiempos personales de vacaciones, favorecen las prolongadas visitas de investigación archivística fuera de Salamanca.

Mientras que el acceso no resulta complejo, pese a los trámites administrativos necesarios de satisfacer, si lo es el propio proceso de consulta documental. La legislación que lo regula ejerce un veto al investigador que es completamente insalvable. Los datos personales que aparecen en sus cuartillas y la falta de constancia de la muerte de los nombres propios referidos en ellas, hace que un volumen incalculable de fuentes queden encerradas en las denominadas “carpetas rojas”, de acceso prohibido, y que otras muchas lo hagan bajo el requerimiento legal de “informe de acceso restringido”.

Continuas conversaciones con los directores de los archivos hacen posible la consulta de estas últimas, previa rúbrica de un compromiso de uso y confidencialidad por nuestra parte.

Salvando estas cuestiones propias de toda investigación archivística, iniciamos nuestro periplo en Madrid. Varios periodos trimestrales en el Archivo General de la Administración, en el General de Educación y el de la Real Academia de la Historia, además de consultas puntuales en la Biblioteca Nacional, nos reportan una importantísima cantidad de documentación que, sin duda, anima la consecución de nuestros objetivos.

Ya en Castilla y León destacamos nuestro paso por los Archivos Históricos Provinciales, por el de la Universidad de Salamanca y, de manera especial, por el que se conserva en el Centro Internacional de la Cultura Escolar (sito en Berlanga de Duero, Soria), donde la doctoranda disfrutó de una beca de investigación.

Concluida ya la etapa recopilación, nos fundimos en la tarea de selección.

Asumimos, ahora sí, que no toda la información de la que disponemos sirve para dar sentido a los objetivos pretendidos con nuestro trabajo. Pese a que inicialmente la estrategia seguida es hacernos con todas las evidencias documentales disponibles para poder crear un marco más amplio de investigación, rápidamente nos damos cuenta de que lo prioritario es un previo y necesario proceso de criba, que antecede, claro está, a la redacción final del presente estudio.

La expresión de esta última fase tiene su reflejo en la reelaboración de un nuevo esquema de trabajo.

Si bien nuestra idea inicial parte de una tesis anticipada respecto a lo que creíamos que podía ser, este nuevo planteamiento nos hace observar, con distancia pero desde dentro, las posibilidades que, en base a la información disponible, nuestro estudio puede llegar a alcanzar. Es así como reorientamos nuestros objetivos e hipótesis de trabajo, viéndose reflejados en una sencilla estructura por capítulos a la que posteriormente haremos referencia.

Puesto que el presente estudio pretende responder a los cánones que la investigación científica establece respecto a un trabajo doctoral, pasamos a presentar algunas de las tesis de las que, a priori, partimos.

Conociendo el poder histórico que el Movimiento Nacional asigna a nuestra región, dando protagonismo a sus territorios en la construcción de un esquema totalitario de acción política, enfrentamos el reto de comprobar si ese carácter distinguido tiene un reflejo evidente, comprobable y específico, no solo en las regulaciones, sino en las prácticas educativas, es decir, en los resultados sociales.

Para nosotros, Castilla y León refleja la esencia más fiel de un movimiento totalitario que observa en sus iniciativas pedagógicas, tanto formales como no formales e “informales”, un modelo perfecto de avance, reconocimiento y control ideológico de toda la población sin excepción. En él aventuramos que pueden existir mecanismos intrínsecos, anclados a la tradición castellana, a sus habitantes e historia, que facilitan el desarrollo circunstancial de una expresión distinta a la descrita a nivel nacional pero, a la vez, necesariamente circunscrita.

El apoyo demostrado desde el primer momento al bando nacional, unido a la reconocida manifestación antirepublicana, consideramos que hacen de esta región un espacio ideal para realizar una investigación que pretende demostrar que el sentimiento de apoyo social dado al régimen desde sus inicios, tiene su recompensa a nivel político-educativo.

De conformidad con la idea avalada y con aquellas extendidas por el fascismo de manera más o menos explícita en cuanto al valor de la educación como instrumento ideologizador, este territorio puede ser reconocido como uno de primer orden histórico - pedagógico. Por ello, nos planteamos demostrar que Castilla y León es realmente un espacio destacable en el conjunto nacional y que las causas de ese previsible destaque corresponden con las inicialmente aventuradas.

Todas estas hipótesis de las que partimos nos hacen diseñar una obra que, claramente, pretende alcanzar unos objetivos tanto a nivel personal como investigador, que quedan circunscritos a un fin prioritario y general.

Presentar un espacio regional en el que las acciones nacionales, tanto políticas como sociales, queden patentes y, a la vez, garantizar un reflejo fidedigno y crítico de las mismas, es una de nuestras primeras metas a alcanzar. En este sentido, intentar dar respuesta a un nunca sencillo contexto local, con características que lo hacen singular y a la vez diverso, responde a una circunstancia que se resuelve a lo largo de la obra.

A la motivación e interés personal ya mencionado, se une la importancia científica que consideramos que esta obra puede alcanzar, asumiendo, desde el principio, un compromiso con la racionalidad.

Ante la variedad y riqueza de las fuentes primarias y secundarias, y gracias a la perspectiva global que queremos ofrecer desde los ámbitos de la alfabetización, la formación profesional y la socialización, ofrecemos un planteamiento que, a la vez que describir, conocer y dibujar un contexto, pretende avanzar hacia los porqués, hacia la lógica que toda acción pedagógica debe tener y que muchas veces, envuelta en el discurso legal de la oficialidad, queda oculto.

Partiendo de esta idea, aunamos en una única historia los tres espacios de acción de Educación de Adultos, hasta ahora trabajados de manera segmentada en la literatura científica, aludiendo de manera esencial, y siempre que es posible, a la particularidad castellana.

Demostrar que la formación del adulto durante el franquismo no es solo un conjunto de hechos aislados que de manera más o menos puntual y organizada tienden a converger, es nuestro principal reto.

Igualmente, queremos comprobar si la mencionada iniciativa pedagógica, desarrollada entre 1939 y 1975, se ve afectada o modificada por el

contexto social y cultural heredado de la República y, a la vez, descubrir si su progresión y expresión nacional responde más a un interés ideológico de expansión del régimen que a un verdadero intento por favorecer y garantizar la culturización de la población en su conjunto.

De estos propósitos generales se derivan, lógicamente, otros más específicos que atienden y a la vez circunscriben nuestro entorno regional de investigación.

Encontrar relación no solo entre los mencionados ámbitos, sino también entre la oficialidad nacional y la práctica local, es decir, en el discurso y la realidad, e incluso, atender a la diversidad de las distintas provincias, es un hecho preferente en nuestro trabajo.

Creedores de que el contexto determina, en gran medida, las expresiones culturales y sociales que conforman la historia de cualquier territorio, nos planteamos un primer análisis ambiental con el fin de concretar qué factores nacionales, políticos y económicos, tienen sentido en el contexto castellano y leonés o, lo que es lo mismo, qué importancia tiene el propio devenir del Movimiento en el desarrollo de la región. Superado este primer paso, que nos permite conocer el espacio en el que se desenvuelve la obra nacional, nuestra intención se concentra en el descubrimiento de las particularidades locales y del sentido que estas llegan a alcanzar en el planteamiento educativo de una sociedad eminentemente rural como es la de Castilla y León.

El conocimiento, distinción y juicio de la ordenación decimonónica encargada de decretar el sistema educativo que hasta 1970 persiste en nuestro país, nos ofrece un nuevo envite investigador. Reconocer en la Ley Moyano la distinción que, por primera vez, se hace de la enseñanza de adultos y analizar el sentido que esta tiene en relación exclusiva con la primaria, nos aporta una nueva vía de argumentación, que resulta especialmente significativa en el planteamiento, creación y desarrollo de las Escuelas de Adultos y de las



Escuelas Especiales de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos.

A la par, nuestra inquietud pretende hallar argumentos que nos ayuden a confirmar que la superposición de iniciativas fascistas es algo más que la suma de todas ellas.

Encontrar evidencias con las que reconocer o negar una pedagogía del régimen, bien como apuesta original o como reproductora de los patrones de etapas anteriores, es otra de las cuestiones procuradas.

En este complejo espacio de expansión de iniciativas, atendemos la necesidad de estudio de las diversas propuestas institucionales. Resulta vital para nuestra investigación cuestionarnos, primeramente, por qué son estas, y no otras, las organizaciones que consiguen hacerse con el favor del régimen para, seguidamente, establecer si el papel que juegan durante la Guerra Civil o los momentos previos al conflicto bélico tiene relación con esta prebenda franquista.

Atendiendo a la especificidad adulta, nuestra inquietud se posa sobre el papel que la comunidad castellana tiene en la ampliación del marco nacional de formación.

Partimos del conocimiento de que gran parte de las apuestas oficiales del régimen nacen en este territorio y que, algunas de ellas, pasan a la historia de la educación por su marcado carácter pedagógico. Siendo así, nos interesa conocer cuáles son las circunstancias que convergen para que sea nuestro territorio, y no otro, el elegido para el amplio despliegue a nivel formativo que el régimen propone desde esta comarca. Pronosticamos que parte de esta respuesta la encontraremos en el análisis del contexto, de ahí la amplia dedicación al mismo.

Estudiar las apuestas que en materia de educación de adultos tienen expresión en nuestro entorno más inmediato, desde una perspectiva nacional e

internacional es el objetivo planteado a lo largo del segundo capítulo. Comprobar la repercusión legal y social que los diferentes informes y estudios, surgidos en el seno de las organizaciones internacionales, especialmente UNESCO Y OCDE, tienen en la sociedad del régimen, es un nuevo factor a considerar. Aventurándonos en el reconocido hermetismo que define las primeras décadas del régimen y asumiendo el cerco internacional al que se ve sometido nuestro país hasta mediados de los 50, planteamos nuevas cuestiones.

Por un lado, nos interrogamos sobre la concepción que prima en torno al tópico del alumno adulto. En este sentido, pretendemos conocer cuál es la definición supranacional más admitida y a la vez comprobar si esta es asumida, en grado y tiempo, por el régimen. Este primer hallazgo nos permitirá avanzar hacia el papel que la educación permanente, como construcción que creemos más amplia y, por tanto, superior a la mera educación de adultos, va ocupando en el panorama educativo franquista.

Por otro, y en relación con este intento de traslación nacional de las concepciones internacionales en boga, atendemos a la descripción de analfabeto y analfabetismo. Buscar en la problemática alfabetizadora internacional un sentido plural y diverso, en donde encontremos pistas que señalen al adulto como pieza clave del puzle que rompe con la mediocridad cultural de este colectivo, es un factor digno de mención. Del mismo modo, demostrar si esa dificultad encuentra espacio en el debate político y en la práctica educativa de nuestro país y descubrir los términos en el que esta se hace efectiva, copan una nueva vía de pesquisa en nuestro trabajo.

Nos cuestionamos, por tanto, si existe una evolución conceptual del hecho educativo en el marco de la instrucción inicial del adulto y, de ser así, en qué medida y bajo qué parámetros censales y características particulares tiene lugar en nuestro país.

En una línea similar, manteniendo al adulto como protagonista, acometemos la no fácil tarea de distinguir cuáles son las principales

aportaciones pedagógicas que a nivel escolar, profesional y popular tienen efecto en el devenir histórico del franquismo a nivel regional. Argumentar las posibles relaciones que se establecen entre ellas y considerar su significado en nuestro contexto, tanto a nivel de repercusión social y política como económica, son, en este punto, otros de nuestros fines prioritarios.

Primeramente, queremos comprobar si existe un cambio de rumbo en las iniciativas que nacen durante el periodo republicano y si guardan algún tipo de similitud que pueda ser objeto de convergencia en el franquista. A la vez, pretendemos arrojar cierta luz en la denominación dual que adquieren las enseñanzas adultas, siendo en algunos casos entendidas como clases y en otros como escuelas, planteándonos qué sentido tiene la ubicación de las escuelas de adultos en los establecimientos nacionales primarios.

La entrada en escena de la Campaña Nacional de Alfabetización marca el inicio de una nueva etapa en todo lo que a instrucción adulta se refiere. Bajo esta premisa asumimos su descripción y expresión tanto a nivel nacional como regional y pretendemos su distinción del resto de iniciativas nocturnas que, fuera del marco de la Campaña, se dieran en los años anteriores. Valorar sus innovaciones metodológicas y reconocer la expresión cuali y cuantitativa en el previsible avance adulto, se tornan, una vez más, en objeto de análisis.

En segundo lugar, atendiendo al marco profesional, nos surgen nuevos interrogantes a satisfacer.

Inicialmente sabemos que la reforma de la formación laboral llega tarde respecto al resto de regulaciones de otras etapas escolares, lo cual nos hace cuestionarnos el sentido y significado que la cualificación obrera tiene para el régimen y la prioridad que asume en la conformación social de la población en su conjunto.

En otro orden, encuentra desarrollo la formación de las clases medias, de mandos e instructores. Conocer qué finalidad es la que persiguen sus planes y si realmente hay coherencia entre la equiparación que, tanto a nivel

oficial como investigador, se ha dado a la formación de estos colectivos, es un fin más a añadir a nuestro trabajo, máxime si tenemos en cuenta la atención prioritaria a nuestra región. Surge aquí un nuevo interrogante que precisa de respuesta. Concretar y explicar qué circunstancias convergen en Castilla y León como la región que, en principio, prioriza y concreta la expansión de la formación profesional de este colectivo en forma nacional se convierte en una nueva necesidad investigadora.

Finalmente, concluye esta triada el esbozo de los objetivos a nivel de sociabilidad en el marco formación del adulto.

Para nosotros resulta imprescindible reconocer las propuestas educativas que atienden y dan respuesta a la singularidad humana desde una vertiente social o "informal". Las formas de relación que subyacen en el desarrollo del propio individuo, hacen que tendamos a perfilar un panorama que prevemos ciertamente rico a nivel investigador.

Partimos de la consideración del adulto como ser idiosincrásico, genuino y diverso que, necesariamente, ha de atender a los influjos que recibe de su entorno y de la definición de sociabilidad incluida desde los años 60 en el discurso histórico. Por estas dos cuestiones de inmensa importancia, nos planteamos si la educación popular durante el franquismo encuentra modelos específicos de sociabilidad que superen los promovidos en etapas anteriores y si, a la vez, estos amplían la vertiente meramente política e instructiva que prevemos más presente en el marco de la formación escolar y laboral.

El reflejo de esta circunstancia social en nuestra región engloba un nuevo planteamiento. Reconocer los espacios, tiempos y formas en los que la iniciativa oficial, sea a través del propio ministerio o de sus instituciones afines, va ejerciendo su planteamiento socioeducativo y comprender la expresión que esta tiene gracias al contacto social, nos hace pensar en la posibilidad de perfilar un novedoso y original escenario que se aleja de las aulas y de las empresas y que, lógicamente, encuentra una caracterización particular.

En este sentido, trabajamos por distinguir a la mujer. Conocer las particularidades que la envuelven, partiendo de la concepción tradicional de madre y esposa atribuida a lo largo del régimen a su figura, es imprescindible para enmarcar un nuevo tipo de formación y, a la vez, para estudiar las formas en las que esta aprovecha su capacitación a nivel cotidiano. Encontrar si sus modos de relación, sus necesidades, sus exigencias y sus preocupaciones siguen la misma línea que la apuesta cultural ofrecida en el caso masculino, es otra de nuestras prioridades. Pretendemos, para ello, reconocer y categorizar un panorama de su realidad socio-pedagógica distinguido del que afecta al hombre, mostrando una visión particular y siempre acreditada de su singularidad.

El estudio social de este hecho educativo, recurriendo al rastreo de iniciativas que, en el marco no formal e informal de educación de adultos, se van sucediendo, nos ayuda a elaborar un diseño general de la mujer del franquismo reflejo, en cierto modo, de las iniciativas socioculturales llevadas a cabo con ella. Para ello, pretendemos trabajar su expresión en el marco de las Cátedras Ambulantes, los Teleclubs y los Coros y Danzas, sin desdeñar el resto de iniciativas asociadas a Casinos, Asociaciones y Peñas que, aunque menos extendidas, consideramos que pueden igualmente contribuir a la respuesta social y cívica del colectivo femenino. Al tiempo, queremos comprobar si realmente existe una intencionalidad pedagógica explícita o si, por el contrario, se trata, bien de un mecanismo de enculturación e ideologización implícito que oculta a sus participantes los fines auténticos de la iniciativa, o bien de una cuestión casual, en donde la voluntad educativa no existe.

Reconocer y justificar el sentido multifuncional, el temperamento con el que nacen estos espacios populares, es una nueva prioridad que encuentra significado, junto con el resto de objetivos apuntados, en el grueso del trabajo.

Respuesta a todos estos planteamientos la encontramos a lo largo de un extenso trabajo que, necesariamente, se circunscribe a un método

investigador. El elegido está acorde con la temática, con la propia documentación de trabajo disponible y, lógicamente, con las hipótesis y objetivos mencionados.

Dado el carácter pretendido con el estudio, hemos optado por el método histórico-pedagógico que, como sabemos, concentra su atención en el desarrollo descriptivo del hecho pasado. Así, recurriendo a las palabras del recientemente fallecido profesor Ruiz Berrio (DEP), tratamos de unir el análisis pedagógico al histórico alcanzando, con ello, no solo una descripción sino una racionalidad y coherencia que arrojen luz al propio devenir social del franquismo.

Como venimos relatando, la asunción y superación de sus etapas, heurística (ubicación y recogida de documentación), crítica (selección) y hermenéutica (interpretación y comprensión), nos permite ir conformando una realidad pesquisadora que concluye con la defensa del presente estudio ante un reconocido tribunal.

En cuanto al enfoque, hemos abogado por el socio-histórico al considerar que es el que mejor encaja, tanto con el sentido previsto de este ensayo como con el método.

Atender a la realidad biológica, cultural y contextual, así como a las evidencias, ofrecidas tanto a través de las fuentes escritas y puntualmente de las orales, es un acto que no podemos ni queremos dejar pasar. En este sentido, recurrimos a documentos que recogen vivencias personales y marcan el recuerdo de sus participantes, especialmente maestros, inspectores y pedagogos, generando un marco que consideramos adecuado para la comprensión de las personas, los sentimientos y las situaciones.

Este enfoque socio-histórico, introducido de manera magistral por el profesor Nóvoa en el ambiente educativo, es el que, en ningún caso, pretendemos abandonar a lo largo de este ensayo.

La interacción con el medio es, por tanto, una cuestión prioritaria de este compendio. No podemos crear historia sin atender a las circunstancias que fuera de lo político se enmarcan. Consideramos, por tanto, que el método seguido, de carácter más formal, combina a la perfección con el mencionado enfoque en el que la interacción social asume una garantía para el éxito investigador y adquiere coherencia en el desarrollo de los distintos capítulos analizados.

La obra que se ofrece al lector atiende a un formato sencillo y a la vez exhaustivo. Seis son los capítulos que componen el Cuerpo del Trabajo.

El primero de la serie ofrece un acercamiento a la realidad histórica, económica, social y política de una España de postguerra que tiene sus particularidades y limitaciones a nivel local.

De esto se da cuenta a través de una breve introducción en el ambiente castellano que recoge los aspectos peculiares de un contexto plagado de singularidades.

Restringiendo el marco apostamos por una aproximación político-legislativa que alude a las cuestiones más relevantes que van conformando el Sistema Educativo durante el periodo analizado. En buena lógica recurrimos en este capítulo contextualizador al estudio de los antecedentes que van determinando la evolución de cada una de sus grandes etapas (preescolar-primaria, media y superior).

Como cierre de este bloque inicial, brindamos un lugar preferente a aquellas instituciones que más y mejor contribuyen a la expansión de la causa educativa nacional de manera extraministerial. La Iglesia, la Falange y las fundaciones benéficas, en un orden inferior, amplían el panorama estatal.

Se inicia la segunda sección bajo un tópico concentrado en el estudio del caso adulto. Nos remontamos para ello a la concepción heredada del siglo XIX argumentando que esta puede tener algún nexo de unión con las principales

aportaciones desarrolladas durante el periodo azul. Analizamos la respuesta fascista en relación a las políticas implementadas por los gobiernos anteriores, haciendo especial hincapié en su antecedente político inmediato, la II República. La capacidad que el régimen tiene para adaptar a su ideología las propuestas políticas pasadas es, sin duda, uno de los puntos a reseñar en este capítulo.

Por otro lado, el papel de España en el mundo, poco significativo por el cerco internacional de la ONU hasta 1950 y su posterior aceptación como miembro en 1955, no es motivo para ignorar las más modernas tendencias extranjeras que van llegando a nuestro país.

El análisis de instituciones como OCDE y UNESCO, pioneras en la defensa de la educación permanente y de adultos como etapa independiente e irrenunciable de formación, copan los argumentos estudiados de este apartado, que nos permiten determinar qué se entiende por adulto, qué por analfabetismo y cuáles son sus ámbitos de actuación.

Esta idea final es la que se da vida y rige el sentido de los 3 capítulos siguientes dedicados a la expresión escolar, profesional y social de la Educación de Adultos.

A lo largo del tercer bloque, nos acercamos al estudio de las escuelas de adultos en España, circunscritas a su análisis regional y aportando una visión generalizada del perímetro más tradicional en el que se viene desarrollando la instrucción de este colectivo.

Indagamos, por tanto, en el tipo de escolarización llevada a cabo a través de las obligatorias clases nocturnas de analfabetos y en las estrategias organizativas puestas en marcha gracias a la Campaña Nacional de Alfabetización.

Como podemos deducir, el sentido escolar de la causa fascista cobra, en este punto, un relevante espacio que es analizado a través de múltiples



descriptores, entre los que destacan los contenidos, los objetivos, la metodología, los recursos, el papel, formación y función del maestro, el sostenimiento de las escuelas y, finalmente, sus resultados.

Sin ánimo de caer en una exhaustividad que deje de lado la racionalidad educativa, incluimos tanto en este capítulo como en los sucesivos, una cierta explicación histórica, pero también pedagógica y política que nos hace entender la evolución de las mencionadas iniciativas y su papel en la lucha contra la lacra analfabeta.

Alejado de la exclusividad nocturna de las Escuelas Nacionales, optamos por dar un amplio margen investigador a las campañas enmarcadas en la superación del analfabetismo. Las Escuelas Especiales de la CNA responden a una propuesta inicialmente poco organizada y extendida que rápidamente vira a lo orgánico y nacional. El sentido y fin de la iniciativa estatal, unido a la prioridad y exclusividad de sus métodos, instrumentos y recursos, especialmente los personales, guían esta parte final del tercer capítulo que concluye con una expresión más reducida de las apuestas escolares promovidas por ciertas instituciones benéficas y por la Sección Femenina.

La cualificación profesional del obrero y de los mandos concentra la atención del siguiente bloque.

A lo largo del mismo atendemos al desarrollo de las políticas y programas de acción, ofreciendo una visión ajustada de la realidad, en la que convergen tanto los explícitos fines socio-laborales como los meramente ideológicos.

La progresión de instituciones de promoción campesina y obrera, entre las que destacamos las Escuelas Elementales y Superiores del Trabajo, las Escuelas de Iniciación Profesional, los Institutos Laborales, las Universidades Laborales, las Sindicales, las Escuelas de Artes y Oficios, las Escuelas de Hogar, las Granjas - Escuelas, los Hogares Rurales, y las propuestas por la Hermandad de la Ciudad y del Campo, unida al influjo asumido por el Frente de

Juventudes y la Sección Femenina en cuanto a capacitación de jerarquías políticas se refiere, completan un epígrafe altamente complejo y primordial en el conjunto de la investigación.

Es precisamente a esta última organización a la que se le concede un reconocimiento especial en nuestro discurso por ser la encargada principal de la formación profesional de la mujer, a quien ofrecemos una importancia cardinal en este capítulo y, en general, a lo largo de la obra.

Mostramos cómo la formación de este colectivo no solo atiende a la individualidad por cuestión de género, sino que dentro del mismo colectivo femenino, las enseñanzas también son diversas. La finalidad para la que son formadas determina el programa curricular que siguen, evidenciándose un alto contraste entre el seguido por las instructoras de juventudes o rurales y el recibido por las divulgadoras sanitario-sociales y auxiliares rurales.

Concluye este apartado, por un lado, el significado atribuido al cumplimiento obligatorio del Servicio Social, su lógica relación con las instituciones educativas del régimen y el reconocimiento docente y, por otro, el análisis de la instrucción de las futuras profesionales.

La atención a la iniciativa popular y a la sociabilidad como mecanismo para la culturización, resume el quinto de los capítulos.

La Comisaría de Extensión Cultural, como servicio institucionalizado por el régimen bajo el que se concentran la mayoría de las iniciativas sociales, copa el fondo y forma de este apartado. Las diversas iniciativas asentadas en el uso cada vez más regular de recursos innovadores (medios audiovisuales, prensa y bibliotecas), remiten un estudio excepcional de la estrategia de culturización pretendida.

En ese sentido es Falange, a través de sus distintas divisiones organizativas, la que asume primordialmente el encargo ministerial de llegar a

aquellos espacios a los que los mecanismos propios de la Comisaría no pueden.

Las Cátedras Ambulantes, los Grupos de Coros y Danzas y los Círculos de Juventudes dibujan un contexto inicialmente femenino, que los Teleclubs, como ejemplo de “democracia cultural”, y los Círculos Culturales Medina amplían y matizan. La atención que, en cualquier caso, prestamos a todas estas expresiones, ayuda al análisis más que anecdótico de la vertiente popular que, podemos anticipar, es junto a la escolar, promovida por la CNA, la más extensa en cuanto a participantes y número de propuestas.

La racionalidad a la que antes hacíamos alusión cobra explicitación en un capítulo final independiente. Aunque a lo largo de toda la obra se mantiene una coherencia lógica que va dando significativas respuestas a los interrogantes que de manera implícita se van sucediendo, consideramos este bloque como el broche final que recoge de manera resumida todas estas aportaciones.

Los porqués de las circunstancias políticas y contextuales, y sus correspondientes respuestas, envuelven un discurso que recurre a una visión general de la obra. La importancia en este apartado cobra un sentido prioritario que pretende, en cierto modo, anticiparse al capítulo de conclusiones.

Es en este en el que se expresan las tesis comprobadas a lo largo del trabajo, mostrándolas ahora de manera sucinta, didáctica y aglutinada, sin entrar nuevamente en las particularidades propias que la obra franquista presenta y que son desglosadas a lo largo del trabajo. La finalidad, ahora, es otra.

La última sección da cuenta de las evidencias alcanzadas a nivel nacional y regional, arrojando luz al campo investigador actual, abriendo vías de trabajo a estudios ulteriores centrados en análisis de temática similar en otras regiones y permitiendo, llegando el caso, la comparación entre una y otras.

Sin embargo, el fin del cuerpo del trabajo a través de los capítulos mencionados no supone el fin de nuestra investigación.

Esta obra no tendría sentido ni atendería a la singularidad y novedad prevista en un estudio de estas características, si no asentásemos nuestros planteamientos en las siempre necesarias fuentes primarias y secundarias. Por tanto, debemos considerar que tanto unas como otras han resultado imprescindibles en la construcción de este trabajo.

La mimada bibliografía, con más de 500 entradas, remite nuevamente a ese carácter exhaustivo y singular ya mencionado, al que también contribuye un amplísimo conjunto de anexos.

Como sabemos, la ausencia de realidad regional en el contexto franquista hace que, necesariamente, estos sean de elaboración propia. Los datos y expresiones educativas que contienen los 67 anexos, responden a un trabajo de reconstrucción y reelaboración personal que, a partir de los nacionales ofrecidos por las fuentes primarias, otorgan un valor añadido a nuestra investigación. Dada la amplitud de los mismos, y también reconociendo que su manejo será más efectivo en un soporte más ágil, hemos optado por recogerlos en un Cd-Rom que acompaña al texto impreso.

Afrontando todos estos retos presentamos, de manera humilde y relativamente escueta, este trabajo de investigación con el que se opta al título de Doctor por la Universidad de Salamanca, con mención de Doctorado Europeo. Tal y como requieren los requisitos administrativos exigidos por la mencionada Universidad, parte de la Tesis Doctoral (resumen y conclusiones, en un capítulo apéndice) se presenta redactada en una lengua oficial de la Unión Europea. En este caso, el idioma elegido es el portugués, al ser este el que se corresponde con la lengua del país de la estancia que acredita la Mención (Portugal, *Universidade de Lisboa*).

# CAPÍTULO 1. EL CONTEXTO FRANQUISTA.



*“Toda política, como toda educación (ya que ésta es solamente el sistema de medios, reflexiva y metódicamente dispuestos para alcanzar las metas entrevistas por aquella) parten, como de una raíz inmovible, de una realidad histórica (un hombre y unas “formas de vida” humana) que es preciso llevar, conducir a determinadas cimas históricas, exigidas, de consumo, por la “Circunstancia” universal y el aliento creador de un pueblo. Una política y una educación dignas de la gravedad de la cota española han de captar, en el tesoro magnífico de posibilidades que posee nuestro pueblo, aquellas facetas que, potenciadas, elevarán a España, como organismo político cultural, a las costumbres de la vida histórica, podando o destruyendo las propensiones psíquicas y sociológicas que se opongan a la consecución de tan alto y noble fin.”*

Adolfo Maílo.

Educación y Revolución. Los fundamentos de una Educación Nacional. 1943: 20.





## **1.- El marco histórico, económico, social y político del franquismo en España. Referencia especial a la región de Castilla y León.**

Tras un breve periodo republicano (1931-1936)<sup>1</sup>, en el que concepciones de carácter más aperturista se instalan en la sociedad civil y política del momento, se inicia un nuevo tiempo histórico.

Pese a los avances económico-políticos que este gobierno progresista alcanza, estudiados y analizados con ahínco desde su desaparición<sup>2</sup>, el denominado “alzamiento nacional” de 18 Julio de 1936, da al traste con cualquier intento de continuidad de régimen democrático. “Retornar los valores tradicionales, dejando de lado las novedades de tiempos republicanos que se consideraban sumamente peligrosas” (Valdeón, 2008: 176-177) es el principal objetivo.

Desde que las fuerzas nacionales comienzan su estrategia, el apoyo en Castilla y León<sup>3</sup> es manifiesto, siendo esta región “uno de los baluartes esenciales del bando franquista” (Ibíd.:160). No en vano son varias las ciudades castellanas elegidas para establecer la

“(…) triple capitalidad del bando nacionalista: Salamanca, sede del cuartel general de Franco; Burgos, de la Junta (especie de gobierno) y Valladolid (...) capital política, por ser sede del jonismo, con varios <servicios> (...)” (Palomares, 1986: 163).

El por entonces Comandante Militar de Canarias, junto con otros altos cargos de la cúpula castreña, el apoyo de la Iglesia católica, el respaldo de los grandes propietarios, banqueros e industriales y, sobre todo, gracias al

---

<sup>1</sup> Este tiempo es considerado estrictamente republicano al ser en este último año en el que se inicia la denominada Guerra Civil que mantiene al país en lucha durante los siguientes 3 años.

<sup>2</sup> En este sentido cabe destacar la importante obra de Tamames (1999) que recoge de manera interesante y certera el contenido político desarrollado por el movimiento republicano.

<sup>3</sup> En líneas generales, podemos considerar que el color de la región era azul, aunque se distinguen pequeños reductos rojos especialmente significativos en las cuencas mineras de León, en Béjar y entre algunos campesinos charros.

seguimiento de políticos carlistas, demócratas-cristianos y falangistas, acciona un plan de ataque con un fin claro: derrocar el poder republicano. Este planteamiento supone acabar con todas aquellas políticas consideradas anticristianas, antimonárquicas y antiespañolas que el gobierno izquierdista había instalado en su periodo de gobierno. Construir una Nueva España, en la que destaca que el valor de los monumentos, de la religión, de las personas y de la propia nación, asienta el mencionado alzamiento y la defensa del mismo (New Service, 1937 en Franco, 1947).

La sangrienta y larga batida en la que unos resisten y otros atacan, deja al país sumido en una terrible situación que abarca todos los espectros. España vive uno de sus peores momentos. La miseria provocada por la destrucción de casas, la muerte masiva de ganado y la desaparición de los principales sustentadores económicos de las familias, por muerte o por lucha en el frente, diseñan un nuevo contexto.

Mientras que para Franco la guerra es una cruzada santa<sup>4</sup>, la historia nos demuestra lo contrario. Más que un sentido de respeto y lucha de lo cristiano, católico y apostólico, el conflicto tiene otro significado. Evidentemente, alcanzar el poder a través de la batalla, como mecanismo para el cambio y progreso de sus intenciones, es el objetivo prioritario e

---

<sup>4</sup> En la irresistible obra "Franco ha dicho" se recogen múltiples pensamientos que corroboran nuestra idea. Basta mencionar para ello tan solo dos afirmaciones manifestadas por el dictador al *L'Echo de París* en las que se jacta de haber promovido un conflicto bélico que "(...) no es una Guerra Civil, una guerra de partido, una guerra de pronunciamiento, sino una cruzada de los hombres que creen en Dios, que creen el alma humana, que creen en el bien, en el ideal, en el sacrificio, que luchan contra los hombres sin fe, sin moral, sin nobleza (...) una guerra religiosa. Nosotros, todos los que combatimos, cristianos o musulmanes, somos soldados de Dios y no luchamos contra otros hombres, sino contra el ateísmo y el materialismo, contra todo lo que rebaja la dignidad humana, que nosotros queremos elevar, purificar y ennoblecer."

irrenunciable de esta “guerra de hermanos”<sup>5</sup> en la que el nombre de Dios es usado en vano.

No sin esfuerzo y tras casi 3 años de trincheras, el poder marcial logra instalarse en todas las poblaciones del estado haciéndose con el conjunto nacional. La revuelta concluye el 1 de Abril de 1939. El derechismo más radical vence en el levante español ante el último feudo republicano, teniendo lugar el ansiado último parte oficial de guerra que resume el triunfo en tan solo unas líneas: “en el día de hoy, cautivo y desarmado el ejército rojo, han alcanzado las tropas nacionales sus últimos objetivos militares. La guerra ha terminado”.

Estas palabras resuenan en el corazón de la población de forma diversa. Para algunos, suponen el alivio y la tranquilidad, la victoria del triunfo social; para otros, no son más que el reconocimiento de una nueva lucha, ahora desde la sombra.

En este contexto de incipiente cambio, resulta cuanto menos sorprendente comprobar cómo las principales bazas republicanas, sostenidas durante casi 8 años, son aniquiladas sin el más mínimo miramiento, en pro de un nuevo régimen que pretende la expansión incontestable de sus principios. Sin apenas reflexión acerca de las posibilidades y sentido práctico que pueden tener la adaptación de determinadas políticas republicanas en el nuevo contexto nacional, todas ellas son abolidas. Para el franquismo lo realmente importante es generarse desde abajo, atendiendo a sus propias concepciones e ideologías, sin ofrecer chance a ningún símbolo, pensamiento o política que recuerde a la República.

La guerra ha sido larga y dura y es momento de comenzar a andar sin mirar atrás<sup>6</sup>. Sin embargo, los planteamientos legislativos que desde 1939 se

---

<sup>5</sup> Este es el nombre con el que vulgarmente se ha venido conociendo la Guerra Civil Española (1936-1939) recordando tanto las condiciones territoriales bajo las que se llevaron a cabo distintos frentes, como los parentescos ineludibles entre los combatientes de sendos bandos.

<sup>6</sup> Pese a que la Dictadura intentó no hacer alusión directa a los desastres de la Guerra Civil si no era para honrar a sus caídos o justificar el ataque al sistema “democrático” republicano, la

van sucediendo, ofrecen una vuelta a tiempos pasados pre-republicanos sin atisbo de originalidad, lo cual nos hace pensar más en una regeneración asentada en la idea falangista de Primo que en una insólita concepción política. No se consigue, por tanto, un nacimiento ideológico, sino que se cae, con bastante frecuencia, en viejos planteamientos envueltos en novedad.

La extinta dictadura de Miguel Primo de Rivera (1923-1930) surge en este contexto como acicate. Los considerados por el Caudillo como años venturosos del glorioso general, definidos por una buena administración e ilustres victorias bélicas de progreso para la paz sirven de punto de partida a este nuevo gobierno.

Realmente, el intento por presentarse como concepción innovadora asentada en la tradición y el catolicismo, se queda en una mala versión adaptada y recrudescida de la fórmula primoriverista.

Cuando el General Francisco Franco, que encarna “el valor sereno, la idea clara, la voluntad firme y la sonrisa” (----, 1939), parafrasea al dictador argumentando que “ser español era <una de las pocas cosas serías que se puede ser en el mundo>” y que “<había que devolver a los españoles el orgullo de serlo>” (New Service, 1937 en Franco, 1947) está claramente pensando en restablecer esos valores populares que “(...) se centraban en la familia y se apoyaban en la moral católica y rendían culto a la religión” (Abella, 1996: 213).

---

historia nos reporta que miles de personas murieron en esta intencionada guerra. Respecto a esto último, apuntamos que es imposible dar un dato exacto y correcto de esta masacre puesto que no solo se deben considerar muertos de guerra los caídos en combate sino también los que perdieron su vida en bombardeos, por desnutrición o enfermedad, o durante la represión franquista. Así las cifras dependen de lo pesimista u optimista del autor y de los factores que directamente estimen como generadores de muerte. Por ejemplo, para Salas (1977) los muertos directos en combate, basándose en los datos facilitados por el INE, se contabilizan en unos 137.000 mientras que para Juliá (1999) serían unos 149.000. Para otros, la cifra se eleva incluyendo en el computo general a todos aquellos que de alguna manera se vieron afectados por el conflicto de manera directa o no, estimando en medio millón la cifra de fallecidos, que aunque tétrica y oscura se encuentra aún lejana del millón de muertos defendida por otros (Thomas, 2001).

Esos principios conservadores son los que, bajo su prisma, deben ser compartidos por todos los españoles, asumiendo un ejercicio inexcusable de responsabilidad nacional, en los que Patria y Movimiento Nacional ejercen el poder social de lo que ellos, y exclusivamente ellos, entienden por una “democracia orgánica”.

Las casi cuatro décadas de desarrollo franquista<sup>7</sup> dejan como muestra un importante legado que no se manifiesta únicamente en las continuas y exhaustivas regulaciones, sino también en la aplicación tácita de las mismas. Estas “políticas de calle”, como hemos optado por denominarlas, son como bien se encarga de plantear Preston (2010) las encargadas de generar procesos de sociabilidad en la población, amasando un sentimiento del que consigue zafarse solo con el paso del tiempo, tras olvidar el miedo, el hambre y la miseria.

Después de la victoria del bando nacional y hasta 1950, momento en el que se inicia el despliegue económico, España y, por circunscripción, Castilla y León, presenta una situación desoladora. El pavor a la represión política e ideológica<sup>8</sup>, añadido a la desdicha surgida como resultado de la devastación bélica y del procedimiento de racionamiento alimenticio (Valerón, 2008), demuestran que la guerra no tiene esos resultados beneficiosos que sus defensores se empeñan en propagar.

---

<sup>7</sup> Interpretaciones variadas de las políticas desarrolladas en estos años han sido objeto de análisis por algunos autores entre los que destacamos a Tussell, de la Cierva, Reig Tapia, Mo, etc. Convergencias y divergencias se mencionan en sus discursos históricos. Si en el campo de las coincidencias la mayoría de ellos tienden a distinguir diferentes etapas dentro del desarrollo político del franquismo, en el de las diferencias, son múltiples las clasificaciones a la hora de establecer los inicios y finales de estas, así como la inclusión o no de la Guerra Civil como primera fase del periodo dictatorial. El cariz único y características notables de cada uno de los investigadores consultados, ha permitido abarcar el estudio de este vasto y complejo periodo con una visión ampliada que ayuda en nuestra propia reflexión.

<sup>8</sup> Azaña supo describir muy bien ese intento por controlar a los insurrectos, catalogándolo de “odio de los soberbios poco dispuestos a soportar la <insolencia> de los humildes” (1986: 49).

La regresión económica de los años 40, auspiciada por la aparición del mercado negro, el estraperlo, las bajas y pobres producciones agrícolas e industriales y las migraciones masivas campo-ciudad, acrecientan el estado de autarquía económica en el que se va sumiendo España. Los intentos propiciados desde las distintas regiones para acabar con la ruin situación nacional no valen la pena. La puesta en marcha del frustrado Servicio Nacional del Trigo en nuestra comunidad es un claro ejemplo de ello. Aun así, el Estado sigue creyendo en la autosuficiencia como política estrella para garantizar que la balanza comercial se muestre en un ilusorio superávit, en el que las exportaciones superen a las importaciones y donde el espacio nacional quede claramente acotado.

Los movimientos guerrilleros de *el maquis* y la conflictividad laboral, manifestada en una oligarquía que concentra el poder industrial y financiero y una masa acata sus obligaciones con sumisión, son otros importantes escollos de una España dividida entre vencedores y vencidos. Como bien nos recuerdan Hernández y Del Arco, “la reconciliación no existía en el lenguaje del <nuevo> régimen y, en consecuencia, había que hacerles sentir a los enemigos su condición de vencidos” (2011: 75).

Concluida la Segunda Guerra Mundial con la derrota de las potencias del eje<sup>9</sup>, el “Fuero de los Españoles” se cierne como primer gran documento legal del franquismo. Rubricado por el Caudillo de España, Jefe del Estado y Generalísimo de los Ejércitos de la Nación, recoge en sus 36 artículos los

---

<sup>9</sup> Pese a que Franco decidió no implicarse en este conflicto mostrando una postura neutral, al considerar que España aún no se había recuperado de la guerra nacional y que su participación activa provocaría un caos irreversible en España, sí que mantuvo contactos tanto con los partidarios de un lado como de otro participando en el juego político que toda batalla provoca. Sin embargo, el haber sido apoyado durante el encuentro bélico español y seguirlo siendo en ese momento por determinados países, hace que su postura quede condicionada, participando de manera discreta a través del envío de voluntarios a lo que se constituiría como División Azul. Se demuestra, así, una clara preferencia por los países del Eje.

derechos y obligaciones de todos los españoles<sup>10</sup>, así como los principios bajo los que se amparan (Hijano, 1989). Entre ellos, el valor otorgado a la doctrina social – católica, la reafirmación de la familia – “el Estado reconoce y ampara a la familia como institución natural y fundamento de la sociedad con derechos y deberes anteriores y superiores a toda ley humana positiva” (Ibíd.: 359)- y la presencia de la Iglesia.

Maquillar la situación por la que pasa España bajo la indecente idea de que todos los españoles son iguales, no hace sino promover la crítica necesariamente callada de los sectores más reaccionarios. El Fuero es para estos y pese al discurso social en el que se envuelve, un contexto limitador de los derechos humanos (Díaz, 1983).

Con la misma velada intención, tres meses después se aprueba la Ley de Referéndum Nacional, donde se recogen unas mínimas posibilidades de sufragio universal<sup>11</sup>. La “(...) auténtica democracia en la cual todos los

---

<sup>10</sup> Aun siendo un documento bastante abreviado, recoge un amplio catálogo de derechos y uno mínimo de deberes. Presentar en ese preciso momento un documento con ese articulado formal y legal, no es casualidad. Mostrar a sus ciudadanos un pliego en el que ganan, al menos en número, los derechos a los deberes, garantiza una percepción inconsciente de mayor amplitud de las posibilidades respecto a las obligaciones, de las aperturas frente a las restricciones. Mientras que entre los compromisos destacan la prestación fiel a la Patria (explicitado en el Servicio en milicias para los hombres y, posteriormente, en el Servicio Social en el caso de las féminas) y la lealtad al régimen y a sus leyes (por ejemplo, en lo que se refiere a contribución y tributación), entre los derechos conviene reseñar: los de igualdad, (independientemente de su significación y clase social), los que aluden a educación e instrucción, el referente a la participación como cargo público, el de expresión de ideas (siempre en consonancia con los principios fundamentales del régimen), el de intimidad (que estima que no se podrán realizar registros en casa sin consentimiento del dueño o sin el poder de la autoridad al igual que en la correspondencia, lo cual no deja de ser una maniobra más del régimen), los que atienden a seguridad jurídica, al trabajo y a percibir una retribución acorde a ello y, finalmente, el derecho a la propiedad privada, entre otros.

<sup>11</sup> El sufragio universal entre hombres y mujeres mayores de edad era únicamente efectivo cuando así lo considerase el Jefe del Estado, bien por la trascendencia que pudieran llegar a tener determinadas leyes o bien por el interés público que despertasen se daría voz (BOE, 1945d).

ciudadanos participarán en el gobierno (...) por medio de su actividad profesional y de su función específica” (Franco, 1947) sigue siendo solo un argumento manido de un predicador en ciernes. La participación global es ficticia y sigue estando fuertemente controlada por el poder totalitario.

Evidentemente, estos desarrollos no pasan desapercibidos fuera de nuestras fronteras, comenzándose a cuestionar el valor y sentido de los mismos en una Europa cada más asentada en la construcción democrática. En este sentido, el primer paso es dado por la Organización de Naciones Unidas (ONU). Tan solo un año después de la aparición de estas dos últimas reglamentaciones, la institución internacional decide retirar cualquier tipo de apoyo económico y político a la España fascista de Franco provocando, de este modo, un aislamiento mundial percibido por el gobierno local como altamente preocupante<sup>12</sup>.

La Falange Española Tradicionalista (FET), erigida como máximo apoyo del alzamiento durante la guerra nacional, es, desde ese instante, desvinculada parcialmente del gobierno. Interesa que a nivel externo se perciba una separación Franco – Falange que permita acabar con el fin del aislamiento diplomático del reino de España<sup>13</sup>, que aunque “(...) crece todos los años en trescientas mil almas, (...) la Patria no crece” (Ibíd.).

La ONU, que en la mencionada Resolución apunta el compromiso tácito de aceptar a nuestro país como miembro de la Organización cuando establezca

---

<sup>12</sup> Para un mayor estudio del rechazo internacional del régimen fascista, se puede consultar la “Resolución 39 (I) de la Asamblea General de la ONU sobre la cuestión española”, en la que se desglosan las razones de la retirada del apoyo internacional a nuestro país.

<sup>13</sup> La Ley de Sucesión de la Jefatura del Estado de 1946 describe a España como reino sin rey mientras el Caudillo viva. La promulgación de esta ley trae consigo la oposición de los monárquicos que apoyan al legítimo rey, Don Juan de Borbón. Esta situación se mantendrá a lo largo del tiempo, si bien con momentos de acercamiento y otros de distancia y oposición



“un gobierno cuya autoridad emane del consentimiento de los gobernados, que se comprometa a respetar la libertad de palabra, de culto y de reunión, y esté dispuesto a efectuar prontamente elecciones en que el pueblo español, libre de intimidación y violencia y sin tener en cuenta los partidos, pueda expresar su voluntad, (...)” (GA Res. 39(I), 1946: 57-58),

acuerda, finalmente y tras una visión empolvada de la realidad política (restricción del poder fascista y reducción del protagonismo de la Santa Sede en cuestiones de Estado), aceptar a España entre sus socios.

Nace así una segunda etapa en la historia franquista.

La reapertura de las fronteras internacionales a mediados de siglo sitúa a nuestro país en una mejor posición a nivel mundial y además le otorga un mayor grado de confianza a nivel nacional.

Casi al mismo tiempo y procurando la expansión global y de seguridad de su estatus internacional<sup>14</sup>, firma el “Concordato Vaticano - Estado Nacional”. Por esta rúbrica el gobierno español define al país como católico, reconoce la religión como obligatoria en aulas y rúas, y abre la posibilidad de crear centros docentes por parte del clero, sin obligación de tributo. La Iglesia, como cambio en el trato, asume las funciones de velación de España y su Caudillo, y garantiza el apoyo total a sus propuestas e iniciativas en el campo de lo social y lo económico.

Todos estos hechos que convergen nos permiten afirmar que la puerta se abre al poder eclesiástico a partir de la signatura de 1953.

---

<sup>14</sup> Destacamos en este punto los acuerdos bilaterales entre España y EEUU firmados en 1953 por considerarlos como el triunfo de una espera de más de un lustro, tras la exclusión del Plan Marshall en 1947. La posibilidad de establecer bases de operaciones aéreas del ejército norteamericano en España a cambio de un apoyo económico supone, para el país europeo, un paso firme en su reconocimiento y posición mundial.

En el orden económico, la liberalización gradual y parcial de precios y mercancías<sup>15</sup> genera una expansión productiva, especialmente destacable a partir de 1954. Desde ese momento la renta per cápita aumenta adquiriendo valores que no habían sido alcanzados desde el fin de la República (Valdeón, 2008).

El proceso de afianzamiento del régimen marcado por su consolidación dentro de la ONU, por la recepción de cuantías de ayuda norteamericana provenientes de los acuerdos bilaterales, por la entrada de los tecnócratas en el gobierno y por la aprobación el Plan de Estabilización en 1957 y 1959, respectivamente, comienza su curso.

La formación de una “nueva España” va modificando, especialmente en el exterior, la concepción pasada en el exterior y también, en cierto modo, en el interior.

A mediados de esa década (1956) se inician tímidos movimientos provenientes, tanto de sectores nacionalistas regionales, como de núcleos intelectuales. Las huelgas y agitaciones universitarias se suceden. Parece que la libertad, o mejor dicho, lo más parecido a ella, comienza a nacer en entornos, hasta entonces, cercenados.

El derecho de expresión -que tanto había defendido la ONU- y de manifestación, aún de manera incipiente, se dejan entrever dentro del marco de legalidad dictatorial en el que prima el control. Sin embargo, este atisbo de libertad es solo un espejismo.

La aprobación en 1958 de la Ley de Principios Fundamentales del Movimiento Nacional, pone cota a estos desórdenes sociales no dejando lugar a interpretaciones. El Partido Único, que sigue siendo el único partido (Chueca, 1983), descarta cualquier tipo de alternativa democrática al régimen aunque garantiza la liberalización y disminución intervencionista del Estado. Este hecho

---

<sup>15</sup> Esta apertura del mercado tiene una eminente expresión tras el levantamiento del racionamiento de alimentos en 1951.

lo entendemos como muestra de firmeza pero, a la vez, de cierta flexibilidad en un marco esencialmente encorsetado.

La celebración del Concilio del Vaticano II (1959) deja patente algunas fisuras Estado – Iglesia. Los últimos actos de apertura económico-social asumidos por el franquismo no son bien recibidos por la cúpula vaticana con quien mantenía inmejorables relaciones desde 1953. La falta de preocupación del gobierno a la hora de retomar relaciones con el clero, hace que estas entren en crisis. Su atención y esfuerzos se centran ahora en el despliegue financiero y no en la Iglesia. Atendiendo a este planteamiento en el que prima lo económico frente a lo religioso, se inicia el conocido “milagro económico español” (1961)<sup>16</sup>. La labor estatal consigue trasladar

“a la economía española del grupo de los países subdesarrollados al de los países industrializados (*tendiendo hacia una*<sup>17</sup>) ortodoxia económica con posturas más liberalizadoras (*reduciendo en un cambio de*) actitud de los españoles que, claramente, optaron por la modernización” (Mochón, 2007: 338).

La mudanza ideológica y el avance mercantil marchan.

Los Planes de Desarrollo (1962-1975), son, sin duda, los principales baluartes de este nuevo modelo productivo. Las ayudas e incentivos fiscales que se ofrecen a los empresarios que deciden instalar sus industrias en España, generan la llegada de un importante número de multinacionales.

---

<sup>16</sup> “Dentro de un año o de dos se hablará del milagro español, como se ha hablado del italiano y del alemán” afirma el enviado especial en Roma del Diario ABC, aludiendo a las “buenas perspectivas del desarrollo económico español” (---, 28.12.1962).

<sup>17</sup> La cursiva en todas las citas textuales de aquí en adelante indica la incorporación de palabras no textuales fruto de la construcción en nuestro hilo argumental.

En Castilla y León dos polos de desarrollo<sup>18</sup> destacan frente al resto de pequeñas y medianas empresas. Pese a la crítica a la que deben hacer frente al responder a un tipo de producción inducida y controlada desde el extranjero, la verdad es que la instalación de estas industrias logra aliviar la situación económica<sup>19</sup> de un territorio fuertemente ruralizado con muchas carencias. Tanto es así que aunque nunca llega a estar al nivel de las potentes factorías del norte (País Vasco, Cataluña, Asturias...), nuestra comunidad se hace un hueco en el complejo y aún inexperimentado mundo de producción nacional.

Al mismo tiempo en el orden sociopolítico, la celebración en Múnich del “IV Congreso del Movimiento Europeo”, al que acuden más de una centena de representantes de los partidos opositores al régimen fascista, trae consigo el enojo de Franco y la publicación del Real Decreto 17/1962. Este documento además de poner fin al derecho de libre residencia reconocido en el Fuero del Trabajo, obligando a los participantes en el “contubernio de Múnich”<sup>20</sup> a exiliarse fuera de las fronteras españolas, durante al menos dos años (Toquero, 1988), supone un paso un falso en Europa. La petición de ingreso que estaba siendo estudiada por la Comunidad Económica Europea es

---

<sup>18</sup> Burgos y Valladolid son las capitales castellanoleonesas elegidas para instalar industria metalúrgica. Burgos, por su parte apuesta por la producción en el ámbito de la química y la alimentación y Valladolid en el de la automoción.

<sup>19</sup> En 1960, antes de la puesta en marcha de estos Planes de Desarrollo, el Producto Interior Bruto de Castilla y León supone solo un 6.4% del país (Palomares, 1986). Cabría esperar que tras su aplicación este se hubiera visto incrementado, sin embargo, los datos nos indican que en 1975, la riqueza de nuestra región únicamente supone un 5% de la nacional, obteniendo, por tanto, un descenso en el poder adquisitivo de la población castellana en favor del de otras que, aunque iniciaran su despliegue industrial más tarde, han sabido hacer frente a la modernidad y competitividad necesaria en la nueva España predemocrática en donde la exportación es una baza fundamental para el avance social.

<sup>20</sup> Este despectivo nombre, que combina con el de “nauseabundo episodio de Múnich”, se refiere al Congreso celebrado en la ciudad alemana en el que se defienden valores tales como “la instauración de instituciones representativas y democráticas, la garantía de los derechos de la persona humana, las libertades sindicales y la posibilidad de organizar corrientes de opinión y partidos políticos” (Valdeón, 1988: 172), todos ellos contrarios a los principios de acción de poder totalitario previstos por el franquismo.

rechazada y España es nuevamente apartada, como ya ocurriera con la ONU, de los planes internacionales.

El impulso del turismo junto al reconocimiento de la libertad de prensa, que suprime la censura previa a los medios de comunicación, el cine y el teatro, y la autorización de la práctica privada de todos los cultos religiosos, en 1966 y 1967, respectivamente, son algunas de las estrategias que usa el régimen para cambiar, nuevamente, la visión de nuestro país en el continente. Estas decisiones, lógicamente, le hacen alejarse un poco más de la Iglesia de la que ya lo estaba desde 1959, y de sus apoyos más conservadores, situación que, por otro lado, sigue sin preocuparle.

La entrada en la nueva década aporta una visión edulcorada del régimen. Ya no se persigue a los disidentes del Movimiento, ni a los comunistas y los masones como en tiempos pasados. Algo está cambiando.

La mujer se incorpora tímidamente al mercado laboral y los obreros de las principales zonas industriales del país reclaman sus derechos en huelgas.

Poco o nada tiene que ver esta España con la de los primeros años 40, que incluso llega a nombrar como sucesor en el puesto de Jefe del Estado al hijo de su real enemigo, el Infante Don Juan<sup>21</sup>.

Próximo el fin del régimen, se comienza a observar una más evidente evolución industrial gracias a los resultados de los Planes de Desarrollo iniciados en la década anterior. El sector servicios es el que mayor avance reporta, apoyado por el aumento en la tasa de natalidad (*baby boom* de los 60, y primeros años 70) y el ya mencionado “turismo de sol y playa” dirigido especialmente al extranjero europeo. Sin embargo, la salida del letargo es demasiado lenta. La población lleva tiempo pensando en la emigración como la

---

<sup>21</sup> El, desde entonces, príncipe Juan Carlos es nombrado sucesor de la Jefatura del Estado en base a lo establecido en la Ley de Sucesión de 1969. La decisión de Franco sorprende a propios y extraños.

mejor de las soluciones<sup>22</sup> y da el paso de manera masiva. Castilla y León sufre el abandono territorial más importante de su historia, situación que comparte con el conjunto de España.

Ante este panorama, el Caudillo, siendo ya conocedor de su enfermedad, delega en 1973 la Presidencia del gobierno a un hombre de su total confianza, el Almirante Carrero Blanco. Su inmovilismo y dureza en tiempos difíciles, propicia huelgas y encarcelamientos sindicales (algunos de los cuales siguieron el “Proceso 1001”). Tan solo medio año después, como resultado de la “Operación Ogro”, es asesinado en pleno centro de Madrid por la organización terrorista ETA.

Sin casi tiempo para reflexionar sobre el fatal hecho, se coloca como nuevo presidente a Carlos Arias Navarro. Su breve gobierno da para distinguir dos etapas. Una primera en la que cumple la palabra del aún Jefe del Estado y por la que sufre muchas oposiciones sociales al igual que su predecesor y, una segunda, más calmada a nivel popular, pero con la falta de apoyo del nombrado príncipe.

El pasado de este presidente destaca por no ser lo que España necesita, reconociendo, a su vez, fue un mal necesario, tal y como Cruzado afirma al mencionar que “Arias era inevitable, que cualquier otra opción habría sido arriesgada” (Cruzado, 2004: 2).

Franco muere en 1975, iniciándose la transición democrática. Cumpliendo lo marcado en la Ley de Sucesión y dando oportunidad a los

---

<sup>22</sup> Tal como se encarga de recordarnos Valdeón (1988), desde los años 50 la emigración había sido un constante goteo, especialmente significativo en el caso de Castilla y León. Durante esa década fueron 349.391 las personas que optaron por abandonar la región con destino a las grandes ciudades industriales nacionales o a las urbes internacionales, especialmente de Alemania, Suiza o Francia. A nivel nacional, se estima que unas 628.117 personas emigraron entre 1960-1975. En este mismo periodo, la población castellanoleonés pasa a representar un 9.3 % de la población nacional en 1960, a un 7,5% en 1975.

partidos políticos de trabajar en un marco democrático, se aprueba la Constitución de 1978.

El partido único da paso a la España de partidos. El país comienza a oler a democracia y las políticas falangistas asumidas por la dictadura comienzan a ser, de manera progresiva, abolidas o modificadas.

## **2.- Aproximación al marco educativo durante el franquismo (1939-1975).**

### **2.1.- Las apuestas escolares del régimen. De los antecedentes históricos a su desarrollo pedagógico.**

La educación para el franquismo, tanto a nivel individual, asumiendo funciones alfabetizadoras y culturales, como a nivel social refiriéndose al

“(...) instrumento ideologizador mediante el cual se adquieren los conocimientos elementales indispensables, se logra la unificación de los anhelos desde el punto de vista patriótico-político, haciendo posible la confluencia de las ilusiones de todos en una empresa histórica común y se generalizan los hábitos y las convicciones mediante los cuales se distingue la vida civilizada de la existencia primitiva” (Maíllo, 1967: 100),

desempeña un papel irrenunciable en el desarrollo social, económico y cultural de los pueblos, tal y como reza el emblema del Congreso Nacional del Movimiento de 1964. Esta idea, sin embargo, no surge de manera aislada.

España sufre a lo largo de su historia un periplo de iniciativas legales que, con mayor o menor éxito determinan el devenir de las políticas franquistas.

Los antecedentes que, de manera previa al inicio del periodo dictatorial, influyen en el modelo educador propuesto por el régimen sirven de arranque para el estudio de la evolución de cada una de las etapas educativas que presentamos en este epígrafe.

Como sabemos, la creación de los llamados Sistemas Educativos Nacionales, encuentran su expresión en España después de la aprobación de la Constitución de Cádiz de 1812, del Decreto de Cortes de 1814 y, especialmente, del Plan de 1836. Estos tres hitos que entendemos antecedentes inmediatos de la Ley Moyano se ven reflejados, en distinta medida, en la regulación decimonónica.

La llegada del moderantismo se manifiesta en la Ley de Instrucción Pública<sup>23</sup> convirtiéndose, tan solo unos años después de su publicación y durante un largo periodo no equiparable al de cualquier otra orden, en la principal abanderada de la lucha pedagógica durante los siglos XIX y XX.

El consenso de unas líneas inalterables, definidas en principios y estructuras básicas del sistema educativo, permite el desarrollo particular de su articulado, según sea el signo de un gobierno u otro. Gracias a ello, la instrucción pública no se convierte en chivo expiatorio de los vaivenes políticos ni se produce una desvirtuación del hecho pedagógico por el antojo del gobernante en el turno.

El carácter nacional y compartido, que supera los intereses de partido, es imprescindible para su vigencia y para su adaptación a las distintas vicisitudes que van promocionándose (Vega, 1995). Podemos asegurar que el éxito de esta regulación, esencial en el desarrollo pedagógico durante el franquismo, se debe a la “confianza amplia y flexible al Gobierno para su posterior desarrollo normativo” (Escolano, 1995: 67).

El aumento de la obligatoriedad y la adaptación del currículum, la conformación de las distintas etapas o niveles educativos y la forma de organizar la escuela son algunos cambios que, aunque importantes, no consiguen afectar a la esencia del sistema centralizado y jerárquico establecido por Moyano (Escolano, 1984). Por tanto, estamos en disposición de reconocer

---

<sup>23</sup> Popularmente conocida como “Ley Moyano” en homenaje al zamorano Claudio Moyano y Samaniego, ministro de Fomento encargado de su rúbrica.



que la convergencia de todas estas circunstancias nos ofrecen un modelo contextual y de partida que centra su trabajo en la adecuación de las políticas liberales al franquismo.

Los distintos partidos políticos, de muy distinto tinte, que forman los sucesivos gobiernos nacionales durante la segunda mitad del XIX y hasta el último tercio del XX, otorgan un alto reconocimiento a la Ley. El respeto a los ideales y a los principios básicos que se emanan de ella, son la seña de identidad que se perpetúa en el tiempo gracias al mimo y compromiso político con el que naciera<sup>24</sup> y con los que ni el propio régimen fascista, de fuertes y particulares convicciones, pudo.

Si importante es el análisis de los vestigios sociales y políticos, no lo es menos el de las sucesivas reformas que, ya bajo el prisma franquista y manteniendo los principios básicos<sup>25</sup> de la ordenanza pedagógica de 1857 (Puelles, 2008), van aportando nuevas expresiones. En ellas centraremos nuestra atención a lo largo de este epígrafe.

### **2.1.1.- La Enseñanza Preescolar y Primaria.**

El liberalismo reinante en Europa durante las primeras décadas del XIX, legado de los ideales revolucionarios de 1789, se extiende con algunos años

---

<sup>24</sup> En realidad esta Ley descrita siempre como fruto del consenso, atiende a un par de circunstancias que restan valor a esa tesis. Nos referimos, por un lado, a la poca manifestación progresista en la votación de la misma y, por otro, a las elecciones propuestas desde el propio gobierno.

<sup>25</sup> Según apunta Manuel de Puelles Benítez, los fundamentos pedagógicos sobre los que se asienta la Ley de 1857 atienden a una "(...) estructura bipolar de la enseñanza, es decir, la división de la población escolar en dos grupos distintos a los que se destinan dos tipos diferentes de educación; la coexistencia de la enseñanza pública y de la enseñanza privada; la libertad de creación de centros docentes para las enseñanzas primaria y secundaria, y el monopolio estatal para el nivel universitario; la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, en contraposición a la onerosidad y voluntariedad de los demás niveles educativos; la uniformidad de los planes de estudios; la secularización de la enseñanza -sólo el Estado será competente para su ordenación e inspección-; la centralización administrativa" (2008: 9).

de retraso y con ciertas particularidades al ámbito educativo nacional, viéndose claramente reflejado en la publicación de la mencionada Constitución liberal de Cádiz.

Por primera vez en la historia de la educación, esta Carta Magna reconoce, de manera explícita en su articulado, la necesidad de una instrucción pública. El título IX otorga el lugar supremo que le corresponde por mérito propio a la educación, aludiendo a las posibilidades que esta ofrece en la construcción del estado que se pretende. La religión, junto a la escritura, lectura y cálculo son las materias propias de las escuelas de primeras letras que, asumiendo y garantizando un currículo que hoy podemos catalogar de muy básico, responden a la expresión que se busca con la expandida instrucción.

Las vicisitudes políticas que se plantean durante los años siguientes hacen que la educación primaria, con sus pequeñas atribuciones y reconocimientos, no acabe de despegar. Consideramos que no es hasta 1836, cuando se delimitan las líneas de un nuevo sistema educativo. El Plan del Duque de Rivas reconoce, en términos generales, el carácter público de la enseñanza y el abandono de su gratuidad universal. En este sentido, el pago por instrucción debe ser interpretado como un paso hacia atrás en lo que se refiere a derechos alcanzados años atrás.

La sensación que proyecta ese Plan es de clara asunción de derechos y de abandono de obligaciones, desvinculándose de los principios liberales de Cádiz. La educación inicial, pero también y de manera más acentuada la secundaria, se vuelve más selecta dirigiéndose esencialmente a aquellos alumnos que provienen de los círculos sociales más destacados. Es verdad que no se niega la capacitación en los rudimentos básicos al grueso de la población, pero, en la práctica, estas enseñanzas quedan en meros remiendos de una lacra analfabeta que asola a la población. A ello contribuye, claro está, no solo ese acceso restringido por la cuestión económica al que antes

aludíamos, sino también la dualidad de etapas que componen la primaria, ambas cuestiones mantenidas en la ley de 1857.

El segundo tercio del siglo XIX, está marcado por el desarrollo de iniciativas económicas y políticas, que dejan en un segundo plano la necesaria revolución cultural. Sin embargo y pese a la desidia, no queremos renunciar a ciertos antecedentes pedagógicos que nos ayudan a comprender el desarrollo de la centenaria Ley Moyano.

Hasta 1837, cuando la creación de un nuevo sistema educativo comienza a ser un proyecto, no podemos hablar de un verdadero impulso a los valores escolares. Aunque ciertamente distantes de los promovidos por los diputados de Cádiz, la educación como desarrollo político y cuestión de estado adquiere un significado esencial y genuino.

La aprobación de la ley del 38 rubricada por Someruelos es el antecedente directo de la Ley Moyano. Los principios y aportaciones que aquella recoge en materia de formación primaria aparecen prácticamente calcados en la de 1857. Así, la política doctrinaria sobre la enseñanza primaria, ya apuntada en la propuesta del Duque de Rivas, se hace aún más explícita en este reglamento (Puelles, 1995; Escolano, 1995).

Las escuelas primarias elementales son para la masa mientras que las superiores van dirigidas a una determinada clase social; por tanto, mientras que los conocimientos proporcionados por las primeras son imprescindibles para el pueblo, los que se ofertan en estas segundas responden a intereses que no se corresponden con los de las clases pobres, dificultando así su acceso y negando su sentido en las mismas.

La década moderada en la que se inserta esta regulación, precede de manera temporal e ideológica al desarrollo de Claudio Moyano. Hasta el momento la realidad social y las políticas parecían haber trabajado desde perspectivas e intereses diversos, siendo esta falta de comprensión mutua la que había dado al traste con cualquier verdadera y permanente construcción

político-educativa capaz de superar los envites particulares de un panorama gubernamental ciertamente inestable y a la vez tradicional.

La burguesía comienza a hacerse cada vez más visible, no alcanzando, de ningún modo, la entidad numérica necesaria para promover el cambio previsto, pero haciéndose cada vez más protagonista tanto en el panorama social como en el propiamente educativo.

En este sentido, debemos apuntar que aunque el paso del Antiguo al Nuevo Régimen está siendo más lento en nuestro país que en otros europeos, no es por ello menos comprometido. Las clases populares, hasta entonces “totalmente analfabetas, van a poder aspirar a una instrucción primaria concebida para ellas” (Puelles, 2008: 9) siguiendo un modelo de “pirámide escolar”, que asume la Ley Moyano y que proviene del Plan del 36, en cuya base se siguen asentando las clases populares, y en centro y cúspide las futuras élites.

Con la finalidad de atender y reconocer las necesidades pedagógicas de toda la población, respondiendo a su edad y a su futuro rol social, las políticas reveladas de un humanismo popular comienzan a hacerse explícitas a través de la Ley de Instrucción Pública de 1857.

A nivel estructural este reglamento establece tres niveles educativos: primera enseñanza, segunda enseñanza, y enseñanza superior y profesional.

Centrándonos en la primaria, como principal “beneficiaria” de esta regulación, podemos afirmar que su articulado apuesta tanto por el reconocimiento universal y la uniformidad de sus planes de estudio, como por el deber irrenunciable del Estado, en cuanto a su organización y control<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Estos tres aspectos (reconocimiento universal, comprensividad y control del Estado) quedan explicitados en la ley a través de los artículos 366, 368 y 369, respectivamente:

La falta de graduación de estas enseñanzas significa que no existe un número de cursos que las estructuren y, por tanto, que el sentido promocional de las mismas quede en mano de los maestros, que sea dicho de paso, son profesionales únicamente distinguidos del resto de población culta por la posesión de un certificado de aptitud y moralidad.

El gobierno decimonónico propone el establecimiento de un marco de acción común en el que su implicación es máxima a nivel de gestión y control, pero mínima en cuanto a participación presupuestaria. Podemos afirmar, por tanto, que la responsabilidad última recae sobre la autoridad, a quien se le concede la exclusividad inspectora, el control de su cumplimiento y, en casos puntuales y aislados, la satisfacción económica.

Dadas las circunstancias, las propias familias deben asumir el pago educativo de sus hijos siempre que esto sea posible. Sin embargo, consciente de la situación social por la que atraviesa la población, apunta una excepción, dando señas de una mínima sensibilidad social. Únicamente cuando las familias no puedan hacerse cargo del pago, los municipios lo harán, añadiendo a las asignaciones consignadas para retribuciones a maestros y mantenimiento de establecimientos, las derivadas de aquellos alumnos que justifiquen su imposibilidad de pago<sup>27</sup>.

- 
- “En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.”
  - “El Plan General de enseñanza será uniforme en todo el reino, debiendo explicarse la Constitución Política de la Monarquía en todas las universidades y establecimientos literarios, donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas.”
  - “Habrá una dirección general de estudios compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública.”

<sup>27</sup> Se reconoce que sea el cura párroco de la localidad correspondiente, siempre bajo el visto bueno del Alcalde, el que se encargue de certificar de manera documental, qué personas no pueden hacer frente a los pagos pretendidos, asumiendo así el rol de inspección educativa.

Hablamos, por tanto, de una educación inicial no gratuita, que queda garantizada, en todo caso, por el propio gobierno (Mateos, 1995).

En lo que se refiere a la cuestión presupuestaria, la enseñanza primaria sigue siendo pagada por sus participantes, manteniendo su exención en los casos de demostrada precariedad; por lo tanto, podemos pensar que aquella persona que quiera seguir estudios postobligatorios primarios no debe encontrar hándicaps, al menos en lo que se refiere a nivel económico, quedando en manos, exclusivamente, de las capacidades intelectuales. Sin embargo, como apuntábamos, no todos los costes son directos. A estos que previsiblemente son salvados por la autoridad, en casos de excepcionalidad, se unen otros indirectos<sup>28</sup>, mucho más difíciles de superar y, lógicamente, imposibles de asumir a nivel oficial.

Situándonos en este contexto de mediados del XIX, los 9 años es la edad estimada para concluir la educación obligatoria. Este es un momento ciertamente proclive para iniciarse en las necesarias tareas laborales que aporten sustento a la familia y, por lo tanto, tiempo ideal para abandonar la escuela. Con esta reflexión queremos dejar claro que el curso de este segundo periodo básico no depende solo de la buena y reconocida intención ministerial, sino de las propias condiciones familiares, culturales y económicas de sus candidatos, creándose un filtro social, que es conocido por el gobierno y frente al cual no pone remedio.

---

<sup>28</sup> La situación de las familias españolas del XIX requería del trabajo complementario y, a veces esencial, de sus menores. Contribuir a la economía del hogar resulta imprescindible, dejando en un segundo plano la asistencia a las clases de culturización. En un intento por acabar con esta prioridad, se idea la Ley de 24 de julio de 1873 prohibiendo el trabajo de menores de 10 años en establecimientos fabriles, mineros, talleres y fundiciones. En base a esta ordenación, podemos decir que la coincidencia entre la edad mínima laboral y la de finalización de la escolaridad obligatoria no es casual, sin embargo, esto no es suficiente para que este intento regulador del gobierno por garantizar la asistencia de los niños a la escuela y evitar su contacto profesional, quede en "letra muerta".

A esta cuestión socioeconómica, se ha de añadir otra no menor. Como decíamos, las enseñanzas no están graduadas, situación que no es condicionante para que existan ciertos criterios evaluadores de promoción. Puesto que el acceso a la primaria superior depende del curso de los primeros tres años de elemental (entre los 6 y los 9 años) y de la adquisición de sus contenidos, el número de estudiantes en este segundo periodo no obligatorio ni gratuito será previsiblemente inferior. La capacidad intelectual junto a la problemática social que describe la situación del alumnado condiciona, en cierto modo, este restringido acceso a la primaria de segunda etapa. Asumimos, por tanto, que aquellos que no siguen de manera regular las clases durante los 3 años obligatorios, difícilmente van a adquirir los conocimientos requeridos para la promoción a la superior y que, a su vez, esa dejadez se puede deber a las causas que envuelven su realidad sociocultural y familiar. Por muchas que sean las posibilidades que sobre el papel la ley manifieste en cuanto a garantías de continuidad y a facilitación económica en ciertos supuestos, en la práctica estas quedan reducidas, disfrutando de este segundo tramo escolar solo aquellos alumnos con un respaldo que supera el meramente económico.

Respecto al planteamiento curricular conviene destacar que mientras que la elemental<sup>29</sup> se articula como indispensable para adquirir los rudimentos básicos de la escritura, la lectura, la gramática, la aritmética, la doctrina cristiana e historia sagrada, y agricultura, industria y comercio, la superior exige, además de la ampliación de estos contenidos, un nuevo currículum centrado en el estudio de los principios de geometría, de dibujo lineal y de la agrimensura, de los rudimentos de historia y geografía y, finalmente, de nociones generales de física e historia natural. En este sentido, conviene aclarar que el desarrollo académico básico que se hace de esta etapa, concuerda con el carácter inicial que se pretende de la misma, dejando para la segunda enseñanza, aprendizajes más avanzados.

---

<sup>29</sup> Se decreta como obligatoria y gratuita (artículos 7º y 9º, respectivamente) solo en los casos en los que no pueda ser pagada por padres, tutores o responsables legales.

Al aspecto económico y de promoción se une otro a tener en cuenta.

Pese al reconocimiento de la Ley Moyano en cuanto a obligatoriedad, el mantener una etapa primaria a camino entre lo obligatorio (la elemental) y lo optativo (la superior) no hace sino entender que este gran nivel en su conjunto, y especialmente en su etapa elemental, viene a salvar poco más que las necesidades básicas de alfabetización. El que la instrucción inicial sea considerada solo parcialmente obligatoria da muestras, por un lado, del esfuerzo político que en ese momento de la historia se da, pero también de las carencias que aún presenta. Y es que la segunda etapa, la superior, no cumple, en nuestra opinión, con el fin pretendido de cualquier enseñanza inicial. Su voluntariedad, como hemos manifestado, otorga pocas posibilidades a aquel alumnado más carente a nivel social y económico restringiendo el curso de la formación más especializada en el marco de las profesiones industriales<sup>30</sup>. Es, por ello, por lo que consideramos que la “escuela incompleta”, tan defendida desde los proyectos liberales, es heredada en el de Claudio Moyano marcando “un límite estructural que impide el progreso académico hacia otros niveles y origina un estancamiento cultural y social de las clases populares que no pueden cursar la completa” (Escolano, 1995: 73).

La prioridad de las incompletas determina el panorama inicial de desarrollo de esta legislación, que se torna en problemática especialmente en los municipios de menos de 500 habitantes y en aquellos que con mayor población opten por el establecimiento de enseñanzas para niñas.

Si tenemos en cuenta que son las localidades más pequeñas las que mayores dificultades tienen, especialmente desde los pasados procesos de desamortización y que son estas, a su vez, las que disponen de menos recursos culturales, la progresión de incompletas no hace sino añadir más hándicaps a la necesaria progresión cultural de la infancia.

---

<sup>30</sup> A ella se tiene acceso si se cumplen dos requisitos previos: tener cumplidos 10 años y haber cursado la Primaria Superior.



Más preocupante resulta la situación de los centros elementales rurales de niñas, siendo el modelo predominante el de escuela incompleta.

En este sentido, entendemos que la segregación por sexos excede el propio espacio, llegando a convertirse en una divergencia estructural a nivel curricular y de futura progresión social. Por esta última situación, se ven afectados tanto varones como hembras, denotando que solo con los estudios elementales en las completas es posible el acceso a la segunda enseñanza, restringiéndose a las mujeres pero también de los varones de las clases más bajas.

Siguiendo esta línea organizativo-curricular, se promueve la exención de curso de algunas las materias<sup>31</sup> que, por su género, son consideradas lejanas a los intereses femeninos y al papel que estas han de desarrollar en la sociedad, como madres, hijas y hermanas. A cambio, y para garantizar el buen cumplimiento de ese rol, se incluyen en su temario estudios relativos a las labores del hogar, al dibujo doméstico y a la higiene familiar, aprendizajes todos ellos de aplicación a la vida diaria, es decir, aprendizajes prácticos.

Estas discriminaciones por razón de sexo no son objeto de debate ni de manifestación. La población consiente y además participa de esta división escolar que estima adaptada a las propias circunstancias sociales. Sin embargo, este consentimiento traducido en un *laissez faire* contrasta con el papel reivindicativo que asume, si bien en otro frente, la institución eclesiástica.

“La iglesia jerárquica que considera al sistema educativo como instrumento de adoctrinamiento más que como un medio para la educación nacional” (Puelles, 1995: 60 y 61) no consigue ocupar el papel pretendido en el modelo educativo previsto, principalmente por el escaso reconocimiento que el Estado le concede. Esto hace que la oposición ante la ley de los neocatólicos

---

<sup>31</sup> En el caso de las niñas son eliminadas las asignaturas siguientes: breves nociones de agricultura, en el ciclo elemental, e industria y comercio, geometría del dibujo lineal y de la agrimensura y nociones generales de física e historia natural, en el superior.

sea bastante evidente y que, aún con las concesiones otorgadas a través del Concordato de 1851, el malestar siga estando patente.

Nos encontramos, por tanto, ante una institución religiosa que lucha por un protagonismo que cree vital y frente a una sociedad que asume necesariamente un modelo de instrucción primaria atribuido, que como bien apunta Puelles, es limitado y precario.

Consecuencia de esta ley son los distintos desarrollos prácticos de conservadores y liberales que no llegan a alcanzar valores totales de escolarización obligatoria. Ello nos hace pensar en el pensamiento de Larra, quien manifiesta su llanto por la escasa repercusión de la escolaridad primaria a lo largo de este siglo XIX. El consuelo que este intelectual no encuentra lo buscamos en sus décadas posteriores.

La fuerte entrada de las ideas regeneracionistas, la ampliación progresiva de la escolaridad obligatoria, primero hasta los 12 años (1901) y posteriormente hasta los 14 (1923), y el incremento de la carga curricular de esta etapa de formación inicial, marcan los albores de un nuevo siglo que promete cambios. Este clima previo explica, en gran medida, la situación en la que se desenvuelve la política educativa de la II República.

Las tasas de asistencia obligatoria que rondan el 50% sirven al gobierno para reconocer, con ciertas reservas, que el avance es destacado pero que, aun así, es imprescindible la programación de nuevas acciones políticas que consigan mejorarlas (Barreiro, 1995; Viñao, 1998).

Todos los problemas pospuestos durante varias décadas comienzan a ser progresivamente atendidos por este nuevo gobierno, que asume un verdadero y serio compromiso que cala en la conciencia social. El pueblo se hace oír y exige su atención, al menos en el escaso pero fructífero y destacado tiempo en el que el poder republicano dirige el Estado.

En este momento se pone fin, no solo formal, como viniera siendo desde el XIX, sino práctico al Antiguo Régimen, convirtiendo la escolarización básica en un fin social y universal (Jiménez, 1995).

El influjo de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) de manera particular, y del krausismo en general, junto a las apuestas intelectuales del 27, asientan las coordenadas de acción de este periodo progresista, entre cuyos logros está la mejora de la formación y retribución del magisterio primario y la promoción de las construcciones escolares. A ello se une el carácter secularizador y laico, que se traduce en una expulsión del hecho religioso de la escuela y en una ferviente estatalización de la misma.

El desprecio con el que el franquismo recoge el testigo tras su victoria bélica, se manifiesta en la crítica a las apuestas republicanas tachándolas de anarquistas y anticristianas y en el desprestigio de los principios defendidos por la ILE. Como se puede observar, especialmente duro es en todo lo que se refiere de manera específica a la enseñanza obligatoria, al considerar que es ella, realmente, la que se educa al pueblo, a ese pueblo peligroso del que pretende su silencio y control.

Poco más de un lustro después de su triunfo y tras la aprobación de una Ley Universitaria, prioritaria más por cuestiones ideológicas<sup>32</sup> que pedagógicas, el Caudillo pone a sus hombres de confianza a trabajar sobre un proyecto de organización de las enseñanzas iniciales.

La “importante Ley de Educación Primaria”<sup>33</sup>, ideada por José Ibáñez Martín<sup>34</sup> y rubricada por Franco en el verano de 1945 en el Palacio de El Pardo,

---

<sup>32</sup> Franco, conocedor de que las Universidades se habían convertido en nichos progresistas en donde los militantes intelectuales de la oposición campaban a sus anchas, decide iniciar un proceso de depuración, expulsión y saneamiento de las Instituciones de Enseñanza Superior.

<sup>33</sup> Esta definición corresponde al titular textual dado por la prensa nacional el mismo día que se firma la norma escolar (ABC, 17/07/1945).

<sup>34</sup> Fue el primer ministro de Educación Nacional del franquismo (1939-1951) cargo que compartió con el de primer presidente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas

parte de dos antecedentes<sup>35</sup> que le sirven como punto de arranque para la elaboración y aprobación de un nuevo modelo organizativo de enseñanza básica.

La propuesta ratifica el retroceso pedagógico, materializado previamente por la República, en cuanto a la reducción de la escolaridad obligatoria, que desciende de 8 a 6 años<sup>36</sup>. Al mismo tiempo se reconocen nuevos periodos que, en forma de ciclos rompen con la denominación y fines culturales y educativos mantenidos por esta etapa (Lozano, 1995). La reforma franquista distingue cuatro grados, siendo únicamente los dos centrales obligatorios.

La primera etapa, reconocida como periodo de iniciación, se extiende hasta los 6 años y tiene carácter voluntario<sup>37</sup>. Esta coincide con la educación parvularia que hasta el momento se venía ofreciendo, manteniendo un carácter aislado y poco extendido.

Ya que la idea del Estado es mejorar la red republicana, se propone llevar este tipo de enseñanzas al máximo número de localidades, situación que, debido principalmente a la falta de recursos, no llega a materializarse y queda en un intento frustrado del régimen. La priorización de estas enseñanzas nace en el seno ministerial, implantándose solo en aquellos municipios en donde estima un valor rentable. En la práctica esto tiene lecturas un tanto diversas. Si

---

(1939-1967) tras su cambio de nomenclatura (antes, Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas – JAE) y de concepción.

<sup>35</sup> Nos estamos refiriendo a la organización general de las etapas escolares a nivel de primera enseñanza (párvulos, elemental y superior) decretada durante el gobierno del Conde Romanones en 1901 y al aumento de la escolaridad obligatoria, quedando establecida entre los 6 y 14 años, tal y como se recoge en el Estatuto General del Magisterio de Primera Enseñanza aparecido en 1923.

<sup>36</sup> La edad máxima de escolarización obligatoria en el tiempo pre democrático se alcanza con el Estatuto de 14 de mayo de 1923. Los 14 años son mantenidos hasta la llegada de la II República, cuando se reducen a 12 e incrementada nuevamente en 1964, volviendo a los 14.

<sup>37</sup> No llama nuestra atención este carácter voluntario puesto que en la actualidad la educación infantil sigue siendo facultativa. No es hasta la LGE cuando la enseñanza preescolar adquiere tanto un carácter propio y exento de la primaria, como una finalidad ciertamente educativa.

bien es verdad que consiguen funcionar de manera puntual, la dejadez y la ineffectividad de dotación y recursos obligan a considerar estas escuelas infantiles como meramente anecdóticas y con poco o ningún valor pedagógico.

De ello da cuenta un currículum que teóricamente parte de las potencialidades con las que cuenta el propio discente, adaptando la enseñanza a sus características psicológicas y evolutivas. Las materias indispensables coinciden con las establecidas en el resto de etapas primarias pero ajustadas al nivel experiencial y práctico que dispone el alumnado aceptado que puede ser incluso menor de 4 años.

El reconocimiento de este periodo en la organización general de la primaria, da muestras de un falso avance educativo. Es verdad que su introducción en el sistema rompe con el exclusivo carácter asistencial que hasta el momento había primado, sin embargo, la dejadez de recursos materiales y organizativos, y la mínima expansión de su estructura, no nos permite considerar este periodo como vinculado a la mejora de la calidad de la etapa en su conjunto, sino más bien como un estadio que nuevamente amplía posibilidades pre-culturales a un colectivo muy concreto de la población infantil.

El primer periodo obligatorio de escolarización, denominado “enseñanza elemental”, se extiende hasta los 10 años y no muestra divergencia respecto a lo ordenado con la reforma de 1901 que lo precede. Muchos son los alumnos que acuden a aulas oficiales por primera vez a los 6 años lo cual obliga al estado a promover una red de centros que atienda esa necesidad y que amplíe la escasa promoción ofrecida en la etapa previa.

En este sentido, el franquismo recurre a la creación de un tipo de escuela especial bautizada como “preparatoria” que ensancha la red de las tradicionales unitarias y graduadas. En este caso, la finalidad es la formación de aquellos alumnos que por sus condiciones intelectuales tienen previsión de cursar la enseñanza media. El sentido segregador que se desprende de estos tipos de escuelas, unas para los que van a cumplir con la obligatoriedad estatal sin mayor aspiración y otras para los que la naturaleza les ha provisto de

capacidades superiores, hace pensar en un sistema dual que promueve la marginación y, a la vez, reproduce la ordenación social del régimen.

Estas preparatorias, que se instalan tanto en establecimientos primarios como en los que se corresponden con los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, tienen un fin propio que las distingue a nivel curricular y de exigencia. Aunque forzosas en ambos casos, las preparatorias se distancian de las unitarias segregando a su alumnado en base a un futuro educativo y/o laboral mucho más elevado. Lógicamente esto hace que se acrecienten distancias entre el carácter popular que describe a estas y el elitista de aquellas.

El argumento legal, que alude a criterios estrictamente intelectuales y de capacidad, no se sostiene en nuestra lógica investigadora. Comprendemos que existen razones de índole económico-social<sup>38</sup>, de estatus y clase, que se priorizan frente a las posibilidades cognitivas, respondiendo al verdadero y válido criterio de selección.

De cualquier modo, la continuidad está garantizada por un tercer periodo prescriptivo de “perfeccionamiento”. Hasta los 12 años el alumnado persigue tanto la adquisición de nuevos conocimientos como el afianzamiento de los promovidos en la etapa previa. Con este tiempo se concluyen los estudios obligatorios, iniciándose el reconocido como “iniciación profesional”.

El último escalón de la escuela primaria es ocupado por estas enseñanzas voluntarias de doble finalidad. Por un lado, pretende la introducción en conocimientos prácticos aplicados a diferentes campos profesionales -agrícola, industrial o comercial en el caso de los jóvenes, y de artesanía y labores del hogar en el de las féminas-, con el fin de su inmersión obrera o empresarial, y, por otro, genera expectativas propedéuticas como medio para la continuidad en la enseñanza media profesional.

---

<sup>38</sup> El que la educación gratuita concluyese a los 12 años daba pocas posibilidades de continuidad escolar a los hijos de familias con pocos recursos y necesidad laboral. Se trata, por tanto, de un argumento legal que no entronca con la realidad del momento y que deja, nuevamente de lado, a la clase social más carente.

Comparte con el periodo de iniciación la disposición de curso en distintos tipos de centros aunque, en este caso, su acceso ya no depende de la procedencia social sino de la estabilidad de sus enseñanzas que, en términos generales, se extienden entre los 12 y los 15 años.

El primer modelo de escuela primaria de iniciación profesional de las tres ideadas, recibe el nombre de permanente. Como establecimientos de formación estable durante todo el curso académico, se ubican en grandes núcleos poblacionales con un alto censo. Se garantiza así que la inversión en las mismas va a tener un cierto aprovechamiento. Junto a estas se describen las de Temporada, que funcionan “a la carta” y de manera estacional asumiendo la idiosincrasia local de su ubicación. Finalmente cierran este catálogo las Ambulantes, encargadas de recorrer varias poblaciones de manera itinerante respondiendo a las insuficiencias formativo-profesionales que cada una de ellas va presentando.

Existe, por tanto, una relación directa entre el asentamiento de estas escuelas y el desarrollo demográfico, laboral y económico de los municipios. Esta distinción franquista, que se justifica en la racionalización y rentabilidad de los recursos disponibles es, en nuestra opinión, una expresión más del carácter diferenciador y clasista que el régimen quiere establecer a nivel social y generar a nivel escolar.

Pese a la insistencia y empeño del gobierno por extender una visión igualitaria de posibilidades educativas, vivir en un municipio de menor tasa poblacional, en donde las iniciativas culturales, tanto públicas como privadas, son prácticamente inexistentes y donde además no se dispone de una escuela estable de iniciación profesional, nos remite irremediabilmente al estudio de una situación de desigualdad educativa. Del análisis historio-pedagógico que de manera sucinta hemos presentado en líneas anteriores de estas escuelas pre-profesionales, se extrae esta crítica que la población afectada no hizo en su momento, especialmente por creer la palabra del franquismo, por sentirse

agradecida de, al menos, disfrutar de tales inestables establecimientos formativos y por tener, necesariamente, que guardar silencio.

La organización de la enseñanza primaria, con la salvedad de esta distinción por periodos analizada, guarda una serie de principios comunes de desarrollo.

El papel subsidiario del Estado en materia educativa<sup>39</sup> y el reconocimiento de la iniciativa privada, especialmente unida a la fe de la Iglesia, son sus distintivos más representativos. Patria y religión son su inspiración.

El patriotismo, tal y como lo define Maíllo<sup>40</sup>, se entiende como

“una emoción, un sentimiento de amor y reverencia a lo nacional, <porque es lo nuestro> (*que*) (...) debe ser predicado a las gentes todas, en los campos, en los talleres, en las escuelas, por medio de la palabra, la prensa, el libro, el cine y la radio” (1943: 78 y 80).

---

<sup>39</sup> La Ley de Educación Primaria de 1945 establece un orden de responsabilidad educativa. El primer lugar es ocupado por la familia, reconociendo su derecho “primordial e inalienable y el deber ineludible de educar a sus hijos” y de “elegir a las personas o centros donde aquellos hayan de recibir educación primaria”. El segundo es asumido por la Iglesia, institución a la que se le permite la creación de escuelas primarias y del Magisterio, así como la capacidad de vigilancia e inspección de toda la enseñanza en centros tanto públicos como privados en lo referente a las costumbres y la fe. Finalmente, el último escalón es controlado por el Estado, que se encarga de “proteger y promover la enseñanza primaria en el territorio nacional” a través de la creación y sostenimiento de escuelas y de la expedición de los títulos de Magisterio. De todo ello se da cuenta en su artículo 4.

<sup>40</sup> Morente (2005a) defiende la tesis de Maíllo considerando que los planteamientos pedagógicos surgidos durante las primeras décadas del franquismo se corresponden, en gran medida, con las aportaciones realizadas por los fascismos europeos décadas antes de la instalación del español. Concordamos plenamente en que ese intento por formar la voluntad de la sociedad a través de la priorización del ejercicio físico, la formación premilitar y la educación disciplinaria que reprime impulsos, cuestiones centrales en el discurso del inspector, tienen, a su vez, un claro antecedente en los principios rectores del fascismo italiano y del nazismo alemán.



Nadie, por tanto, puede quedar exento de esa formación nacional que se extiende de manera prioritaria en la escuela, independientemente del nivel y del contexto cultural y social. En buena lógica, siguiendo la tendencia formativa mencionada, se otorga un carácter más amplio de conocimientos y exigencia a aquellos que se prevé van a ocupar puestos de responsabilidad política y pública en un futuro.

Junto a esta idea de exaltación del valor nacional surge, indisolublemente, la de respeto y participación de la religión cristiana. En este sentido, la Ley se erige como principal estandarte del reconocimiento de la Iglesia<sup>41</sup> y de la Familia, colectivos preferentes e imprescindibles en la empresa educativa oficial.

La Iglesia recupera así el papel co-protagonista, cerneado por el poder anterior. La presión llevada a cabo por las instituciones de Falange, el apoyo al bando nacional durante la Guerra Civil y la fuerte creencia personal de Francisco Franco en la institución eclesiástica, justifican esta implicación excesiva en el desarrollo de las políticas educativas.

La unidad familiar, entendida como espacio socializador de primer orden, recupera igualmente el halo tradicional defendido durante la dictadura de Primo. En realidad, a lo largo de la historia, la familia nunca deja de tener

---

<sup>41</sup> El régimen dictatorial asumió, desde un principio, la necesidad de acabar con todos los desarrollos políticos del gobierno anterior asentándose en el convencimiento de que “la etapa republicana de mil novecientos treinta y uno llevó a la Escuela una radical subversión de valores. La legislación de este periodo puso su mayor empeño en arrancar de cuajo el sentido cristiano de la educación, y la Escuela sufrió una etapa de influencias materialistas y desnacionalizantes que la convirtieron en campo de experimentación para la más torpe política, negadora del ser íntimo de nuestra conciencia histórica. La imagen de Cristo fue prohibida en las aulas en tanto que las propagandas sectarias preparaban la incorporación de la adolescencia al torvo empeño de la revolución marxista” (BOE, 1945: 385-386). Sin embargo, la situación desoladora y de fuerte carestía que mostró el fin de la guerra, no permitió hacerlo de la manera que le hubiese gustado, manteniendo ciertos espacios e iniciativas que, fulminando las señas más evidentes de la República, se adaptaron para los nuevos propósitos franquistas.

responsabilidad educativa, es más, durante el *impasse* republicano, esta institución cobra un papel realmente significativo, si bien, atendiendo a principios dispares a los que el régimen pretende.

En relación con estas propuestas ideológicas, la Ley de 1945 vuelve a la idea de gratuidad<sup>42</sup> recogida en la Moyano, añade años de obligatoriedad<sup>43</sup> y niega el principio de coeducación, principal baluarte de la República<sup>44</sup>, aludiendo a razones de índole moral y de eficacia pedagógica. Debemos entender que la segregación por género ya explicitada, es una prebenda más a la Iglesia, al igual que la inclusión de la religión en el currículum ordinario y obligatorio a lo largo de toda la enseñanza básica y el reconocimiento docente de los párrocos en su desarrollo didáctico.

Durante más de 240 días al año, a razón de 5 horas diarias<sup>45</sup>, se insiste en la exposición de un vastísimo programa en el que la educación religiosa y la formación del espíritu nacional son áreas consustanciales al propio carácter escolar. Junto a estas, la lengua nacional, la educación social, la intelectual, la física y la profesional se presentan como marcos de trabajo preferente encargados del desarrollo de las grandes líneas temáticas del currículum primario. La finalidad es, por tanto, desarrollar competencias instrumentales,

---

<sup>42</sup> Se estima que será gratuita solo en aquellos casos en los que se acredite la falta de recursos.

<sup>43</sup> Resulta curioso comprobar cómo la Ley de 1945 no determina las edades escolares obligatorias, pese a que indica que hay un mínimo de Educación Primaria irrenunciable y que el segundo y tercer periodo deben ofrecerse, obligatoriamente, en todas las Escuelas. De ello se deduce, aunque, insistimos, no lo indica así la ley, que la edad escolar obligatoria queda fijada entre los 6 y los 12 años.

<sup>44</sup> En plena crisis bélica el Franquismo dedica parte de su ordenación reglamentaria a negar uno de los principios más originales y aplaudidos de la República. Por el Decreto de 9 de Septiembre de 1937 la coeducación deja de tener efecto, inicialmente en los cada vez más extendidos territorios franquistas y, poco a poco, y con el avance de la conquista fascista, en toda la nación.

<sup>45</sup> En estas 5 horas no se computan las destinadas a las enseñanzas complementarias.

formativas y complementarias que guarden orden con los principios morales del régimen.

Los objetivos instrumentales son definidos como estrategia encaminada a la adquisición de aquellas nociones y hábitos considerados como indispensables en el estudio de las materias de enseñanza y para la práctica de los ejercicios educativos. La lectura, escritura, ortografía, redacción, dibujo y cálculo advierten el carácter más tradicional de un programa que, necesariamente, combina con los contenidos formativos más culturales e ideológicos. Estos, por su parte, pretenden la capacitación moral e intelectual del joven, esto es, su culturización general. En torno a ella giran la religión, la historia, la geografía y la lengua de España, lógicamente, en estrecha relación con la Formación del Espíritu Nacional, las Matemáticas y la Gimnasia. Por último, la ley no se olvida de las enseñanzas calificadas como complementarias, que se corresponden con el último periodo de escolaridad primaria no obligatorio. En este caso, se pretende matizar la cultura adquirida demostrando tanto un carácter práctico, que podemos concretar en la adquisición de las competencias necesarias para el desarrollo de trabajos manuales, iniciación de prácticas en taller o labores femeninas, como un valor más artístico (música, canto y dibujo) y científico-natural.

A nivel metodológico, se reconoce un amplio margen de iniciativa al maestro. Esto es así puesto que es el propio régimen el que se encarga de su selección, certificando así el cumplimiento de los patrones culturales e ideológicos que han de regir los procedimientos y recursos con los que llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Puesto que el objetivo está en la obtención de los resultados previstos atendiendo al periodo, mejorar su trabajo de implementación en el aula pasa por la posesión de una serie de particulares capacidades e instrumentos que son necesariamente inherentes a la figura docente. Entre ellos destacan, además de los personales y morales, imprescindibles para el reconocimiento profesional y heredados de la ley Moyano, los propiamente culturales. Mientras que los primeros forman parte del acervo que ha de conformar al buen ciudadano franquista, independientemente

de su cargo, los últimos son adquiridos de manera específica por los maestros ya desde la enseñanza media, y ampliados con los cursados en las Escuelas del Magisterio.

En este sentido, podemos afirmar que la ley de 1945 introduce una exigencia superior a la prevista por la Ley Moyano que se traduce en un requerimiento de formación y motivación pedagógica mucho más elevada. Todo candidato al magisterio primario debe cursar, al menos, 3 años de enseñanzas especializadas gracias a las cuales se adquieren las correspondientes técnicas y conocimientos psicológicos y pedagógicos que les valen para hacer frente a la compleja realidad primaria y despertar su vocación. Precisamente por esa diversidad mencionada, que es cada vez más patente y, a su vez, por la rapidez con la que estas enseñanzas se implantan a mediados de los 40, la autoridad promueve una nueva reformulación de los planes de estudio aludiendo al avance de la educación primaria y al beneficio que estos tendrían en la formación de las nuevas generaciones.

Siguiendo el modelo del Centro de Orientación Didáctica (1954) destinando al apoyo docente en la enseñanza media, se promueve la organización de su homólogo para la etapa inicial. Bajo esta concepción nace el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, que se encarga, entre otras cuestiones, de velar por la difusión y actualización de toda la documentación nacional e internacional referida al ámbito pedagógico de la primaria así como de todo lo relativo a la metodología en las enseñanzas pre, post y circunesculares, la alfabetización y la educación fundamental. La atribución de todas estas competencias a la citada institución pretende no tanto atender a la capacitación inicial del maestro sino a su promoción permanente, quedando, en cierto modo, resuelta la cuestión de su formación en ejercicio y la adaptación necesaria a las nuevas exigencias sociales reflejadas en la escuela.

El papel del Ministerio de Educación Nacional se mantiene constante a lo largo de estas dos décadas, interviniendo en un orden superior a través de la

inspección de la acción pedagógica que se lleva a cabo tanto en las escuelas como en los centros de formación docente. A ello se une la exclusiva emisión de títulos que, en el ámbito de la primaria, remite dos variantes, de estudios generales o especiales. Esta dualidad que atiende al curso y superación de los periodos ya descritos, no hace sino demostrar, una vez más, la diversidad y divergencia de esta etapa y, por tanto, la segregación entre sus destinatarios.

Los 60 marcan una búsqueda incesante de la eficacia. Los resultados obtenidos tras la puesta en marcha de esta reforma son positivos pero aún lejanos de los estimables. En este sentido, la autoridad no cesa y continúa en su labor de reordenación manteniendo, como fin último, el avance hacia un contexto escolar más complejo y efectivo que redunde en una mejora nacional del rendimiento.

La orden de 22 de Abril de 1963 es un fiel reflejo de esa necesidad. Determinar la capacitación del alumnado cada curso escolar en base de la definición exacta de las actividades que desarrolla y del provecho que demuestra en las mismas, obliga a la creación de un nuevo sistema de evaluación final, en el que se contempla la posibilidad de la repetición de curso.

La lógica ministerial parte de que, definido ya el sistema, es tiempo de avanzar sobre mecanismos de evaluación generalizados que midan aquello que se quiere medir de la manera más objetiva posible. Así, los cuestionarios nacionales que propone, se convierten en herramientas de uso obligado para las escuelas primarias de su tiempo. Dado que la efectividad de estos instrumentos depende no solo de la buena aplicación que de ellos hacen sus maestros encargados, sino también de la común ordenación de los contenidos que forman parte del programa curricular, se perfilan una serie de requisitos exigibles a todo manual de enseñanza primaria, alfabetización y educación fundamental de adultos, así como a los libros de lectura, textos y guías didácticas de uso en el aula.

No es casual que el franquismo retome estos procedimientos de control editorial que hasta el momento habían estado centrados en la censura y

aprobación de contenidos acordes a la ideología y no tanto en su adecuación educativa. Para el Ministerio, el despliegue de todas estas estrategias reguladoras garantiza, tanto el cumplimiento de sus principios doctrinales y de la propia etapa educativa como la adecuación a los contenidos a los mencionados cuestionarios nacionales<sup>46</sup>.

Concretada ya la situación del rendimiento gracias al control de los manuales y a la aplicación de los cuestionarios, se da un paso más, retomando la cuestión que se refiere a la extensión de la escolaridad obligatoria.

Sorprende que esta cuestión no sea tenida en cuenta en una norma que proceda de la máxima competencia educativa y que, en su lugar, aparezca referida en el primer Plan de Desarrollo Económico-Social. Este hecho, sin duda, nos demuestra que el interés de esa extensión educativa parte de una clara necesidad productiva.

El ofrecimiento propuesto insta a recrear la etapa primaria haciéndola preceptiva entre los 6 y los 14 años, aumentando, por tanto, en dos años el periodo primario obligatorio (Ley 27/1964). Este incremento etario es justificado a través del Plan aludiendo a la necesidad de preparación del futuro trabajador para asumir las nuevas exigencias de la industria y solucionar, al tiempo, los problemas económicos y sociales que asolan la Patria. Este primer paso dado a nivel extra ministerial es rápidamente incluido en su ordenación particular. Así, desde 1967 esta exigencia es asumida a nivel educativo y ratificada, tan solo 3 años después, en base a lo establecido por la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma. Podemos considerar, por tanto, a este texto refundido de finales de los 60 como antecedente directo de las políticas desarrolladas en España en los años 70 y 80.

En este sentido conviene reseñar aquellas apuestas más novedosas que influyen de manera directa en la organización y certificación de las enseñanzas

---

<sup>46</sup> Todos sus pormenores se detallan en la Orden de 28 de octubre de 1965.

y que resultan de interés vital para el análisis del sistema educativo durante el tardofranquismo.

A nivel organizativo, dos diferencias de peso se encuentran respecto a su antecedente legal de 1945.

La primera alude a la graduación escolar, hasta el momento inexistente y únicamente catalogable gracias al conjunto de periodos escolares que se van sucediendo, siempre con un orden temporal pero sin una lógica de cursos escolares. A partir de ahora, ocho grados, uno por curso, conforman la nueva escolaridad obligatoria, que se corresponde, exclusivamente, con la etapa primaria.

La segunda, en relación con el hecho anterior, atiende a la inclusión como nueva etapa independiente de las enseñanzas maternas o parvularias, manteniendo el carácter facultativo, enmarcándose en una etapa exenta de la etapa primaria y definiéndose como preparatorias del periodo prescriptivo.

Concedor como es el régimen de la obligación de avanzar en apuestas más seguras que consigan atender las necesidades de una sociedad cada vez más evolucionada tanto en lo económico como en lo social, decide evitar la comprensividad en toda la etapa y seguir la disposición dual asumida en la ley del 45 en cuanto a las escuelas de iniciación profesional. La idea que sigue rigiendo su concepción pedagógica promociona dos tipos de enseñanzas a partir de los 10 años, basando tal organización en las necesidades que a nivel particular presenta cada colectivo discente en base a su futuro profesional.

Por tanto, podemos describir un sistema comprensivo hasta los 10 años, en los que todo el alumnado comparte no solo programa curricular, sino espacio físico de aprendizaje y otro sistema no comprensivo que se bifurca a partir de esa edad.

En esos últimos 4 años de escolaridad obligatoria se mantiene la posibilidad de curso bien en centros docentes primarios o bien de ingreso en

establecimientos de enseñanza media. Por tanto, la disparidad curricular y espacial del periodo obligatorio es mantenida, no es así en lo que se refiere a la titulación que se obtiene al finalizar la escolaridad obligatoria que, en ambos casos, se corresponde con el Certificado de Estudios Primarios.

La primera opción es elegida mayoritariamente por aquellos alumnos que provienen de entornos socioculturales y económicos deprimidos y que, en pocos casos, barajan la posibilidad de continuar con su formación una vez concluida la obligatoria. Es verdad que el propio sistema no cierra puertas permitiendo tras la conclusión del 8º curso a la promoción a estudios de Bachiller, sin embargo el propio perfil de su alumnado nos permite afirmar que en la práctica esta situación es raramente común. En un extremo opuesto se perfila la de aquellos “elegidos” que optan por su matrícula en centros de enseñanza media a los 10 años, anticipando su formación pre-secundaria. Concluida la obligatoria a los 14, se permite a estos últimos matricularse directamente en el tercer curso de Bachiller y no en el primero, como es el caso de los candidatos escolarizados en establecimientos primarios.

De este planteamiento se extrae, a simple vista, una evidente conclusión: permanecer en las escuelas primarias para el curso de las enseñanzas prescriptivas supone un desfase de dos años si posteriormente se pretenden continuar estudios postobligatorios. Esta desigualdad que claramente se percibe, es justificada por el Ministerio aludiendo tanto al carácter diverso de las enseñanzas que se imparten en los distintos centros, como a la capacitación de los docentes que las regentan<sup>47</sup>, no siendo, en ningún caso, un argumento que atienda a la equidad.

Evidentemente, a quien se sigue premiando con la doble vía es a aquellas personas y familias con mayores posibilidades económicas y sociales. Mientras que las escuelas primarias se ubican de manera regular en un amplio

---

<sup>47</sup> Existe una clara divergencia a nivel formativo y, por tanto, también a nivel de percepción social, salario... Por un lado están los Maestros, dedicados a la tarea en escuelas primarias y, por otro, los Licenciados que hacen lo propio en las secundarias.



conglomerado de localidades, facilitando el acceso y cumplimiento de la obligatoriedad, las secundarias, ocupan espacios con mayor densidad de población, reduciendo las posibilidades de ingreso especialmente a escolares provenientes del ámbito rural que son, a su vez y como sucedía en décadas anteriores, los más carenciados, por su entorno inmediato, de recursos estimuladores y culturales.

Superada ya la originalidad organizativa, conviene aludir al marco de las titulaciones en donde la singularidad no es menor.

Al certificado que acredita el rendimiento positivo de los ocho grados se añade un segundo diploma destinado a aquellos que, pese a haber seguido los estudios formales de manera rigurosa en cuanto a asistencia se refiere, no alcanzan las competencias necesarias para titular de manera completa. Este “Certificado de Escolaridad”, título mínimo para ejercer determinados derechos públicos y celebrar de contratos de trabajo y de formación, que se ve superado, en cualquier caso por el “Certificado de Estudios Primarios”, que además de garantizar esos mismos derechos, reconoce la satisfacción de los objetivos primarios y ofrece la posibilidad de continuidad académica en las enseñanzas medias oficiales.

Retomando la idea del carácter diverso de centros y de profesionales que los gobiernan y recurriendo a la nueva organización graduada de sus enseñanzas, parece lógico pensar en la necesidad de disponer de nuevos establecimientos primarios que se adecúen a la mencionada organización. Tanto es así, que junto a las ya tradicionales Escuelas Unitarias se añade el reconocimiento de Escuelas Graduadas y Colegios Nacionales de Enseñanza. Todas ellas forman un conglomerado institucional distinguido, exclusivamente, por el número de docentes encargados de sus enseñanzas.

Tipo de Escuela	Docentes que se corresponden
Unitaria	Un maestro único para alumnado (máximo 30) de distinta graduación.
Graduada	Más de un maestro (hasta un máximo de 8)
Colegios Nacionales de Enseñanza	Un maestro encargado de cada uno de los ocho cursos.

Cuadro 1. Tipos de escuela en base a la organización de sus recursos docentes. Fuente: Elaboración propia.

Algo similar ocurre con el cambio de nomenclatura de las hasta entonces Escuelas del Magisterio. Las resurgidas Normales<sup>48</sup> establecen mayores requisitos de acceso pero reconocen menos tiempo de formación que sus antecesoras, situación que no favorece su profesionalización ni mucho menos su equiparación con los docentes de enseñanzas medias.

Desde este momento se requiere estar en posesión del Bachiller Superior como requisito previo a la matrícula para posteriormente cursar un conjunto de contenidos teóricos y prácticos a través de un modelo de formación consecutivo. Así, a los dos primeros años de enseñanza profesional en Escuela Normal le suceden otro par dedicados a prácticas en una Escuela Primaria Nacional. La superación de las propuestas pedagógicas surgidas durante esos 4 años concluye con la obtención del título de Maestro y con la posibilidad del ejercicio profesional en cualquiera de los centros nacionales ya descritos.

Este tipo de formación responde a un modelo que podemos catalogar de tradicional, si bien es verdad que la ampliación del periodo experimental hace

<sup>48</sup> Conviene en este punto explicitar la idea defendida por Egido (2001) en la que alude a que, pese a que la creación de estas Escuelas de Formación de Maestros hunden raíces a principios del siglo XIX con la creación en 1939 de la primera Escuela Normal en Madrid, es con la centenaria Ley Moyano cuando este tipo de institución cobra un importante relieve, al ser distinguida como Escuela Profesional alejada de los Institutos de Bachillerato y de las Facultades Universitarias. Pasado el tiempo, con la Guerra Civil reciente y el triunfo del franquismo presente, se produce, además de un cambio en su dirección curricular, un viraje en su denominación, eliminando cualquier reminiscencia del pasado y otorgando a las antiguas Escuelas Normales el título de Escuelas del Magisterio. Es, con el texto refundido de 1967, cuando el nombre originario cobra nuevamente protagonismo en el marco legislativo.

que podamos entrever una cierta tendencia hacia una cualificación combinada en la que la participación del centro de trabajo denota un avance y adecuación de las enseñanzas a la realidad escolar, no exclusivamente centrado en el conocimiento teórico.

Finalmente, ocupa un señalado espacio el relativo al reconocimiento, por primera vez en el periodo franquista, de la gratuidad total<sup>49</sup> de la enseñanza primaria, preludio del marco organizativo y funcional sobre el que se asienta la siguiente ordenación escolar.

Tan solo unos meses después, y gracias a esta última y compleja fórmula legal, se cimientan los pilares de una nueva reforma educativa.

“Por primera vez en más de treinta años nuestra Administración se enfrentaba con rigor a su propio pasado (...) a la crítica de la estructura educativa existente en 1968” (Puelles, 1986: 414)

a través de un documento de reflexión titulado “la Educación en España. Bases para una política educativa”. Este pliego manifiesta de manera explícita cuales son las circunstancias sociales que envuelven la realidad nacional y en qué medida el sistema educativo puede ser un elemento primordial en la generación del cambio, superando las debilidades ensayadas a lo largo de las tres décadas en las que el régimen ha ejercido su gobierno.

En este sentido, se estima que la implicación de la sociedad en esta reforma es indispensable para no caer en los errores del pasado, errores que, sin duda, han llevado a que ninguna de las emprendidas a lo largo del franquismo hayan conseguido los objetivos de alfabetización previstos. Por ello, se inicia un debate en el que las críticas y sugerencias que los agentes implicados conforman una baza importante en el desarrollo del nuevo articulado que pretende poner fin a la decimonónica Ley Moyano.

---

<sup>49</sup> Ya no se atiende a posibilidades económicas familiares como había sido hasta el momento, sino que la gratuidad es enunciada como universal, refiriéndose tanto a puesto escolar, como a libros y material didáctico.

Uno de los juicios más compartidos responde a la falta de financiación. Muchas de las propuestas políticas enunciadas hasta el momento no llegan a tener los resultados previstos por no disponer de un plan financiero viable y adaptado a la situación administrativa y económica del Estado, generando así alternativas más o menos coherentes sobre el papel pero difícilmente alcanzables en la práctica. Este hándicap pretende ser salvado en el caso de la moderna ley. Así en 1970, la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, también conocida como Ley de Villar Palasí en referencia a su ministro impulsor, proporciona una estructuración global del sistema educativo que, como hemos ido anticipando, recoge algunas de las políticas, reglamentaciones y reformas parciales que se han venido sucediendo en los últimos 30 años y, de manera más evidente, en la última década. Como acertadamente se apunta en la exposición de motivos, todos estos ensayos previos han permitido satisfacer de manera puntual la demanda social pero ha llegado el momento de atender, sin excusas y de manera preferente, los problemas educativos a través de una amplia y profunda revisión encargada, no solo de velar por la satisfacción de las necesidades actuales, sino de prever las necesidades que en un corto y medio plazo puedan surgir a nivel cultural y productivo. Para ello no se puede recurrir a medidas apresuradas sino que estas deben estar completamente justificadas y avaladas bajo el amparo social y económico, además del político.

Esta justificación es más que suficiente para poner fin a la Ley de 1857, cuyos fines educativos habían quedado anclados en un contexto social mucho más clasista que no encaja con el tono democrático y modernizador pretendido para la escuela en los albores de esta nueva década.

Cuando el gobierno de Franco da sus últimos bandazos, se muestra, ilusionantemente vulnerable. El empuje a la concepción de “democratización cultural”, entendido como proceso de “ampliación y universalización del sistema educativo de forma que llegue a todas las capas sociales, sin condicionamiento alguno de tipo familiar económico o geográfico” (Jefatura Nacional del Servicio Español del Magisterio, 1969: 39) es, sin lugar a duda, uno de los principios

más aplaudidos por el colectivo progresista que comienza a dejarse ver. Sin embargo, pese a la fragilidad y apertura aparente, la idea del Estado no es la de ceder su poder sino la de mantener el control de la actividad educativa estableciendo políticas que proporcionen oportunidades culturales a la totalidad de la población viéndose reflejadas en el devenir social y económico, esto es atendiendo a un alto grado de significatividad.

Aunque ciertamente tarde, el régimen cae en la cuenta de que una sociedad que se autopercebe como implicada en el desarrollo de las políticas es una sociedad más fácil de gobernar.

La educación es concebida, tanto por parte de la población como por parte del propio gobierno, como servicio público dependiente del Estado en el que sigue teniendo una presencia más que destacada la iniciativa privada, principalmente representada a través de las instituciones pías que no abandonan el protagonismo otorgado a lo largo de los años anteriores (Navarro, 1990).

La nueva estructura del sistema educativo que ordena esta ley, responde de manera precisa a las finalidades anteriormente enunciadas. A partir de su aprobación, la Educación General Básica es considerada como una etapa gratuita y única de escolaridad obligatoria<sup>50</sup>.

La enseñanza preescolar, nivel que precede a la EGB, atiende a una organización similar a la de la reforma del 67<sup>51</sup>. En ambos casos la educación

---

<sup>50</sup> Una de las principales críticas emanadas del libro Blanco de 1969, atiende a la injusta situación que genera la existencia de dos niveles de enseñanza primaria. Un primer tipo, dirigido a aquellos que mantienen una posición social y cultural más holgada pudiendo acceder a Centros de Enseñanza Media, y un segundo modelo diseñado para los que permanecen a lo largo de toda la etapa en las Escuelas Primarias. Esta misma crítica es, como veremos en páginas sucesivas, extrapolable a la enseñanza secundaria.

<sup>51</sup> Aunque la tendencia heredada mantiene los objetivos y fines planteados con la reforma de 1967, observamos, sin embargo, un cambio en la nomenclatura. Las Escuelas Maternales que hasta el momento acogían a los menores de 4 años pasan a denominarse “Jardines de Infancia”.

infantil se estima como un periodo anticipador, preparador y exento de la primaria, a la vez que no obligatorio.

Divergencias mayores se dan en la Básica. El carácter comprensivo recorre sin excepción sus ocho cursos, poniendo fin a esa dualidad posibilitada por la regulación previa en los últimos cuatro años de la etapa y dando ejemplo del verdadero intento igualitario y equitativo de la etapa obligatoria. Sin embargo, la línea continuista no se ve rota en lo que se refiere a los procesos de evaluación, promoción y, especialmente, certificación. La ley del 70 mantiene esa doble titulación al finalizar la escolaridad obligatoria, considerando que este modelo doble atiende a las posibilidades de dos colectivos claramente distinguidos, ofreciendo a cada uno un diploma que responde a los objetivos alcanzados y a sus ulteriores aspiraciones. Esta cuestión que el régimen plantea de manera tan sencilla y lógica ha sido considerada con el paso del tiempo, como uno de los principales errores de la Ley (Merino, Casal y García, 2006).

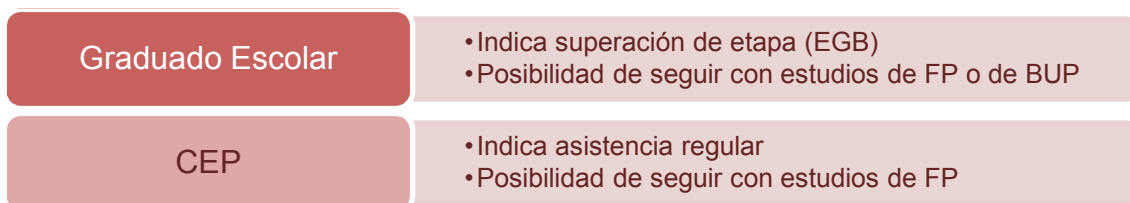


Figura 1. Certificaciones reconocidas por la LGE al acabar la etapa de EGB. Fuente: Elaboración propia.

En este contexto graduado, la educación de adultos se articula como un añadido, específico y relevante para aquellos que no alcanzando el CEP o el Certificado de Escolaridad en la infancia, deciden, a la sazón, escolarizarse para tener una segunda oportunidad. Esta vía abierta por la Ley, pretende recompensar la deficitaria educación primaria de su alumnado compartiendo en todo momento objetivos, fines, recursos y profesionales.

Aunque como veremos a continuación “las primeras medidas legislativas de envergadura se refieren a la enseñanza universitaria y secundaria” (Nuñez,

2003: 30), el análisis de las reglamentaciones expuestas, nos permite afirmar que las políticas de primera enseñanza son altamente proliferas, superando, en número y expansión, a las que se desarrollan en otras etapas del Sistema, denotando así, la importancia que el régimen desde sus primeros momentos da a este nivel.

Este poder que el franquismo otorga a la formación inicial de la población hunde sus raíces en terrenos que superan su propio sentido pedagógico. La ideologización de los colectivos más vulnerables y a la vez más críticos con el sistema político se hace, esencialmente, a niveles básicos de formación, siendo en ellos en los que se prioriza un desarrollo más constante y una ordenación más profunda de la que ciertamente se ve beneficiada la enseñanza de adultos.

El interés en el aprendizaje de la lectoescritura, básico en este nivel, radica en la asunción del mismo como mecanismo de control, seguimiento y transmisión de la formación del espíritu nacional y religioso. El resto de planteamientos educativos, cercanos al pensamiento y la crítica, se alejan de este estadio inicial de instrucción, evitando así el peligro que siempre observa el franquismo en la población que proviene de las clases más bajas.

La falta de inversión, aun con un programa de financiación incluido en su ley, y la precaria formación de los maestros que sigue estando en un nivel inferior al del resto de profesionales de otras etapas, son las principales críticas que se le pueden hacer a este intento legal por universalizar, a su manera, la escuela primaria.

### ***2.1.2.- Enseñanza media: general y profesional.***

Al igual que en el caso de la enseñanza primaria, la media durante el franquismo recurre a planteamientos que parten de contextos sociales y desarrollos políticos anteriores. Su labor consiste básicamente en adaptar y adecuar esas iniciativas consideradas de éxito a la realidad ideológica del régimen.

Si para analizar los antecedentes de las generadas a partir de la ley Moyano en la etapa primaria recurriéramos a las apuestas aprobadas por los planes del Duque de Rivas y de Someruelos, en este caso de las enseñanzas medias resulta imprescindible aludir al Plan Pidal de 1845.

Asumiendo los principios del liberalismo doctrinario, Pedro José Pidal por entonces ministro de la gobernación, promueve la creación de una constitución en la que, de manera explícita, se cercena el poder de los grupos progresistas y se consagra la ideología moderada presente, a la sazón, en el pensamiento de Moyano.

Restringir las libertades públicas y promover el centralismo estatal se convierten en las señas de identidad de un gobierno que, a nivel educativo, se empeña en la conformación de un modelo de enseñanza secundaria dirigido especialmente a las clases medias y burguesas y alejado de la educación superior, como había permanecido a lo largo del Antiguo Régimen. Lejos queda de esta concepción cualquier atisbo de apertura al pueblo y de extensión popular de la misma, pese a ser tratado como asunto público y, por tanto, de Estado y de no negar tácitamente esa posibilidad.

La secularización pretendida choca frontalmente con el interés católico, llegando a un acuerdo por el que ambas instituciones salen favorecidas. La organización religiosa es reconocida a nivel administrativo como entidad autorizada para la creación de centros docentes siempre y cuando cumpla con los patrones establecidos a nivel oficial, equiparando su acción a los requisitos exigidos a los centros públicos.

Tanto en un caso como en otro, la expansión es rápida y constante. Antes de la publicación de la Ley de Instrucción Pública del 57 son ya muchas las plazas creadas tanto en institutos estatales como en centros privados, viéndose, lógicamente, incrementados con la aplicación de la misma. El aumento de la matrícula en este nivel es un logro que debemos atribuir a la Ley Moyano y al esfuerzo que, en lo sucesivo, hace la burguesía por posibilitar el ascenso social y distinción de las clases más pobres relegadas a una mínima



educación obligatoria. Sin embargo, este no es el único reconocimiento que podemos hacerle a esta ley que, aun estando más centrada en aspectos de regulación general del sistema y de escolaridad obligatoria, aporta principios destacados en el grado de segunda enseñanza, marcando una clara tendencia y comunión con las propuestas generadas en el Plan de 1845.

A medida que la ley del 57 se va ejecutando, el carácter de preparación para la vida otorgado en décadas anteriores se va perdiendo, jugando ahora en favor de la cualidad propedéutica y de la cada vez más interesante iniciación profesional, gracias a la apertura a los estudios aplicados. Como nos recuerda el profesor Vega (1995), la centralización, uniformidad e independencia que asume esta ley permiten hablar, por primera vez, de una configuración autónoma de la enseñanza secundaria.

El plan de estudios defendido y mantenido hasta la década de los 30, reconoce un planteamiento que oscila entre el humanismo (resultado de la todavía patente tradición de los estudios de latinidad más clásicos) y el utilitarismo, atendiendo al carácter laboral mencionado anteriormente, sin olvidar el lógico sentido moral que, de manera transversal, atraviesa todas las enseñanzas. Por tanto, podemos entender que los contenidos previstos para esta etapa están destinados a trabajar los tres objetivos básicos de culturización secundaria: la educación cívica, la educación humanista y la formación especializada.

Si diversa es la formación planteada no lo es tanto en lo que se refiere a sus destinatarios. Como mencionábamos, la segunda enseñanza responde a los intereses propios de la burguesía (especialmente en lo que se refiere a las enseñanzas prácticas industriales y comerciales) y de las clases medias (más en las humanísticas) lo que hace que el sentido, la significatividad que hipotéticamente pudieran tener esos contenidos para un alumno no perteneciente a esa realidad social, quede minado. Desde el moderantismo se reconoce que cada clase tiene atribuido un nivel de instrucción y que tender

hacia otro que pretenda la superación de su grado natural es, cuanto menos, ilusorio e ingenuo.

Como anticipábamos, la segunda enseñanza<sup>52</sup> cuenta, al igual que la primera, con dos etapas que se corresponden con estudios generales y estudios de aplicación a las profesiones industriales. Si para el curso de los primeros la organización legal queda bastante determinada, para el de los profesionales es algo más vaga.

Los estudios generales se desarrollan en dos periodos de tiempo y currículo diverso. Durante los dos años iniciales se desenvuelve el primero de ellos, centrando sus objetivos en la ampliación de los conocimientos adquiridos durante la etapa previa, mostrando un carácter altamente humanista. Los cuatro años que restan son empleados, una vez más, en el ahondamiento de los mencionados contenidos así como en la adquisición de otros novedosos, estando, por tanto, a caballo entre lo pragmático y lo propedéutico, en medio de esa “doble funcionalidad” (Vega, 1995: 95) en la que, pese a todo, se privilegia el acceso a estudios superiores.

<b>Primer periodo (Humanista)</b>	<b>Segundo Periodo (Pragmático-Propedéutico)</b>
Gramática castellana y latina Elementos de Geografía Ejercicios de Lectura Escritura, Aritmética y Dibujo.	Traducción y aprendizaje de lenguas muertas: Latín y Griego Retórica y Poética Historia Universal y de España Psicología y Lógica Estudio de lenguas vivas.

Cuadro 2. Currículum de segunda enseñanza marcado por la Ley de 1857. Fuente: Elaboración propia.

<sup>52</sup> La justificación dada por la Comisión encargada del proyecto legal argumenta el carácter no obligatorio de la enseñanza media recurriendo al riesgo que supone encaminar a los niños a actividades educativo-culturales “en la edad más adecuada de la faena en los campos y del aprendizaje de las artes y oficios, lastimando así profundamente los intereses de la agricultura y la industria” (---, 1857: 586).

Traemos a colación en este punto la “tercera enseñanza (llamada también profesional)” (Hernández, 1995: 121) porque, pese a ser considerada en una etapa superior y ajena a la media en este periodo, su relación y tendencia es a ser incluida en la media. En este momento, la enseñanza profesional se refiere al nivel que sucede al medio y que incluye tanto estudios profesionales, como universitarios y superiores. El acceso a este grado está condicionado por una exigencia que difiere de unos a otros. Así, mientras que el ingreso en las escuelas profesionales exige un periodo previo de estudio inferior a los 6 años imprescindibles y mínimos para el ingreso en las superiores, la matrícula en las facultades universitarias únicamente es posible si se dispone del título de Bachiller de Artes, que a su vez resulta de la superación de una prueba específica y de los 6 años de estudios generales de segunda enseñanza.

En este punto, resulta interesante el argumento mantenido por Lorenzo respecto a que

“en estos años del final de la Restauración, sobre todo en los años de la Dictadura de Primo de Rivera y de la Segunda República, los temas y aspectos relacionados con la Segunda Enseñanza fueron más bien motivo de discusión y debate, cuando no de enfrentamiento” (2005: 310).

Por tanto, muchos flecos quedan aún por tejer en estas primeras décadas del XX, no siendo hasta 1938 cuando se lleva a cabo una auténtica ley de segunda enseñanza que consideramos antecedente inmediato de las políticas del régimen.

Durante este periodo pre-franquista, uno de los debates más controvertidos gira en torno a la idea del texto único, de los exámenes y de sus contenidos.

El Plan Callejo aprobado en plena dictadura primoriverista (1926), defiende la idea de libertad científica y cultural circunscribiendo esta acción a un cuestionario único estatal que guíe el arbitrio de los docentes y atienda a la realidad de los alumnos, desechando la idea de seguir un libro único y

promoviendo la de compartir unos contenidos básicos. Esta propuesta encuentra sintonía con la idea de reducir los exámenes que se desarrollan a lo largo de la etapa de Bachiller. Estimando que tres pruebas son suficientes para responder a los conocimientos básicamente propedéuticos y teóricos propios de la etapa.

Justificando que la enseñanza media es el instrumento más eficaz para influir en la transformación social de un pueblo que necesita una formación intelectual y moral especialmente exigente en el caso de sus futuras clases directoras, se rubrica, incluso antes del fin de la batalla civil, la primera ley encargada de reformar la segunda enseñanza durante el periodo triunfal<sup>53</sup>.

Desde el régimen se defiende que no toda la enseñanza media debe ser entendida en términos de bachillerato, abriendo la posibilidad a las enseñanzas profesionales a nivel de enseñanzas medias, rompiendo así con el carácter superior en donde se incluía anteriormente.

Retomando la idea propuesta años antes, los libros de texto son considerados como un complemento didáctico en la vía académica, es decir, como un apoyo sobre el que la intelectualidad del docente debe avanzar en base a las posibilidades del discente y a los consecuentes objetivos pretendidos en cada caso. En ese sentido, la bifurcación que toma la enseñanza secundaria es también patente.

Otra de las cuestiones que poco más de una década antes había copado el desarrollo del Plan de 1926, vuelve a ponerse de manifiesto en esta orden, denotando una cuestión no resuelta. A la simplificación del proceso evaluador establecido por el mencionado reglamento, se añade una restricción aún mayor. Las tres pruebas de este quedan reducidas a una final que, tras el

---

<sup>53</sup> El Plan de Bachillerato propuesto por Sainz Rodríguez a través de la rúbrica de la Ley de la Reforma de la Enseñanza Media de 20 de Septiembre de 1938, recoge las necesidades demostradas por la burguesía a través de un programa de Bachillerato altamente enciclopedista. Tal y como se determina en el mismo, tras 7 años de estudios un examen de Estado determina la capacidad de acceso del candidato a los estudios universitarios.

curso de 7 años de Bachillerato Universitario (entre los 10 y los 17 años), uno más que en la anterior reforma, califica el acceso a las enseñanzas superiores. Es el conocido como "Examen de Estado del Bachillerato" (1938).

La evaluación propuesta nos permite hablar de una clara distinción entre el rol del profesor, exclusivamente docente, y el de la universidad, meramente calificador. En este sentido son retomados los cuestionarios únicos ya aludidos que permiten a la institución superior evaluar con garantías de objetividad aquellos conocimientos que estiman imprescindibles para el acceso a los estudios que controla.

El Humanismo que embriaga el Bachillerato contrasta con el carácter práctico de las enseñanzas profesionales, a las que la Ley incluye sin articular su expresión. Lo fácil hubiera sido reconocer los "bachilleratos abreviados para obreros" que con tanto éxito venía desarrollando la República, pero la idea de romper con todo lo promovido por el movimiento progresista ni tan siquiera permite su planteamiento.

Tras 10 años del primer intento normativo y casi 20 del estatuto primoriverista, la Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional de 1949 pone de relieve la necesidad de una ampliación reglamentar. Ya en su preámbulo, explicita la necesidad de atraer hacia el ciclo elemental de estas enseñanzas secundarias a aquella población hasta el momento privada por sus circunstancias geográficas, denotando una ampliación de sus centros y recursos.

Este reconocimiento distingue, al menos en el papel, una mayor posibilidad y apertura social. Aunque en esencia mantiene lo regulado en 1938 (Viñao, 1992), la ley introduce de manera efectiva una nueva vía escolar.

El Bachillerato Laboral nace de manera paralela al clásico y humanista heredado del Plan Callejo y alejado del obrero republicano. El conocimiento necesario para desenvolverse en la vida es defendido desde este

planteamiento educativo que sigue remitiendo a los mejor dotados hacia a los estudios medios más clásicos.

Estamos convencidos que esta dualidad en la enseñanza media pretende, no tanto favorecer el marco formativo de las clases, sino mantener el elitismo académico de sus enseñanzas de bachillerato universitario. Así, proponer una vía alternativa que “libere” la más clásica, que sigue siendo pensada para las clases medias de cuna, es la opción prioritaria. Aun así, y sea cual fuere la finalidad real que motiva el establecimiento de esta vertiente profesional, compartimos la convicción de que su propuesta trae consigo un impulso ciertamente destacable. La apertura de la enseñanza media comienza a manifestarse.

Las instancias encargadas de hacer frente a este nuevo ciclo son los Institutos Laborales. Estos centros acogen a aquel alumnado que, superando una prueba de acceso, habiendo cumplido los 11 años y estando, por tanto, aún en edad de escolaridad obligatoria, deciden seguir sus estudios en centros de enseñanza media y profesional. Concluidos los primeros 5 años<sup>54</sup>, cabe la posibilidad de insertarse en el mundo laboral con un título profesional o de continuar con estudios de Bachillerato Universitario<sup>55</sup>.

Observamos que se trata de un sistema altamente selectivo pese al carácter flexible que subyace en el mismo: existe la posibilidad real de promocionar de un bachillerato a otro, lo que significa progresar a nivel académico, siempre y cuando se superen determinadas pruebas que

---

<sup>54</sup> Esos pueden cursarse indistintamente en las modalidades de “Bachillerato Laboral Industrial, Bachillerato Laboral Marítimo-Pesquero, y Bachillerato Laboral Agrícola, según el tipo de producción dominante en las distintas zonas de ubicación de los centros” (Fernández y González, 1975: 83).

<sup>55</sup> La continuidad con los estudios propedéuticos era posible para todos los titulados laborales que previamente superasen una prueba de acceso. Esta pretende demostrar que los candidatos al universitario conocen otras disciplinas no recogidas en el examen final del Profesional. Acreditados los conocimientos de las mismas, se cumplían dos cursos más de estudios.

garanticen la calidad educativa del estudiante y, por ende, su futuro rendimiento.

Bajo esta dualidad de bachilleratos y de instituciones secundarias se llega a la mitad del XX. El cambio aperturista<sup>56</sup> surgido en el seno del Ministerio en los primeros años 50, trae consigo una reorganización de la segunda enseñanza.

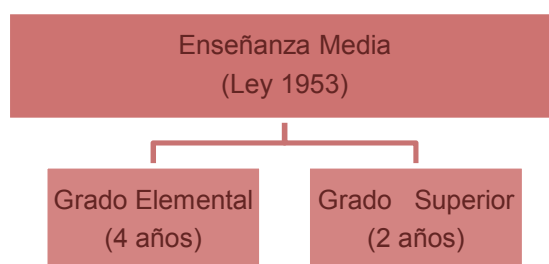


Figura 2. Organización del Bachillerato en la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953. Fuente: Elaboración propia.

La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 establece las coordenadas de los nuevos estudios de Bachillerato. A la incorporación cuantitativa de la mujer se une un nuevo objetivo curricular que oscila entre la preparación técnica y la cultural y se aleja de la intención de la Primaria centrada en la “generalización de la cultura mínima” (Maíllo, 1967). Esta etapa queda reservada, en exclusiva, para los alumnos y alumnas más capaces, proclamando que, al menos el grado elemental de esta enseñanza debe llegar a “todos” los que el régimen cataloga de “españoles aptos” en la propia legislación.

Subyace en este juego de palabras una clara intención. El uso de la absoluta “todos”, junto a la excluyente “aptos” intenta generar en el receptor un estado ilusorio de inclusión que únicamente es destruido por la realidad del

---

<sup>56</sup> Tal y como se encarga de recordarnos Navarro (1990), se considera que la entrada de Joaquín Ruiz Jiménez en el Ministerio de Educación (1951), pese a la constante crítica que durante los años 40 había mantenido a las políticas sociales asumidas por el gobierno nacional, es un signo de apertura del régimen.

momento. La idea a la que antes aludíamos de “pirámide educativa” se hace, ahora más que nunca, patente: los aptos progresan y los menos idóneos tienden a su parálisis y letargo educativo<sup>57</sup>. Es la “ley de selección natural” que, prevalece en el desarrollo de esta etapa no obligatoria. No podemos dejarnos llevar por el aparente reconocimiento de igualdad que se presenta en su articulado en base al criterio intelectual y nunca al social o biológico, puesto que, en la práctica, las posibilidades de acceso masivo se reducen, básicamente, a aquellos varones elegidos, llamados a continuar con estudios superiores y, por tanto, a ser las élites intelectuales, sociales y políticas del futuro (Ruiz, 2006; Grana, 2007). Sostener un enfoque propedéutico, pese a la vía laboral abierta a partir de 1949, cierra las puertas de las personas que teniendo capacidades intelectuales no disfrutaban de las económico-sociales.

El bachillerato universitario proyectado en esta ley distingue, una vez más, dos etapas que ven menguado su desarrollo en un año respecto a la propuesta combinada profesional-generalista de 1949 y a la tradicional de 1938, volviendo al periodo de 6 años defendido en el Plan de 1926. La “descongestión” de los programas a nivel curricular y el descenso del horario de trabajo escolar justifican esta reducción de cursos, que presentan un carácter elemental en los 4 primeros y uno superior en dos restantes<sup>58</sup>.

La formación moral, intelectual y física, durante el grueso de este periodo, se desarrolla atendiendo a la separación de sexos, aun con el reconocimiento a los centros mixtos<sup>59</sup>. El plan de formación en todos ellos, sean masculinos, femeninos o mixtos, define un currículum diferenciado según el grado secundario al que se refiera (profesional o bachiller), y el género de

---

<sup>57</sup> El alumnado al que se refiere en esta ley como “apto” puede definirse atendiendo a un perfil bastante evidente y concreto: varones con posibles económicos y/o sociales. Por el contrario, los menos capaces, son mantenidos en la educación primaria hasta los 12 años, edad que se mantiene como obligatoria.

<sup>58</sup> De los 10 a los 14 años y de los 14 a los 16 años, respectivamente

<sup>59</sup> Estos debían cumplir, igualmente, con el criterio enseñanzas segregadas por género, pese a que aceptasen la matrícula de unos y otras.



sus estudiantes<sup>60</sup> manteniendo de manera esencial, común e irrenunciable la formación del espíritu nacional y la educación física.

De manera específica, podemos distinguir a nivel curricular un Bachillerato Elemental cuya meta es formar técnicos en un nivel básico. Para ello proyecta un programa centrado en enseñanzas clásicas y poco adaptadas a las exigencias técnicas que se pretenden con su aprendizaje, denotando, en gran medida, una importante incoherencia entre el fin perseguido y las asignaturas impartidas que siguen teniendo un carácter ciertamente generalista.

---

**Materias Comunes del Bachillerato Elemental (10-14 años)**

Religión  
Lengua Española y literatura  
Matemáticas  
Latín  
Geografía e Historia  
Ciencias Físicas, Químicas y Naturales  
Dibujo  
Idioma Moderno

---

Cuadro 3. Programa curricular del Bachillerato Elemental establecido por la Ley de 1953.  
Fuente: Elaboración propia.

El Superior, por su parte, sigue la línea del Bachillerato más clásico recreando, a su vez, dos vías de especialización. Además de compartir una serie de asignaturas, el programa formativo propone dos itinerarios; uno de Ciencias (Matemáticas y Física) y otro de Letras (Latín y Griego), concentrando ambos su atención en la adquisición de una vasta cultura general, y manteniendo así el sentido más tradicional y humanista de esta etapa.

---

<sup>60</sup> En este Plan se incluía como materia específica y obligatoria de las mujeres a lo largo de todo el bachillerato la de “Escuela de Hogar”. Esta se entendía como vehículo de preparación para las futuras esposas y madres. La mayoría de las que accedían a estas enseñanzas postobligatorias no iban a precisar de trabajar fuera de su hogar, por lo que el Bachillerato se consideraba como un buen mecanismo de enculturación de esa clase media femenina.

Como venimos poniendo de manifiesto, las similitudes que comparte este programa con el de 1926 a nivel estructural son más que evidentes. Sin embargo, la introducción de una prueba de acceso universitario envuelve en novedad la ley franquista. A partir de este momento, la titulación en enseñanzas medias no posibilita, como sucedía en leyes precedentes, el ingreso directo en la Universidad.

---

**Materias Comunes del Bachillerato Superior (14-16 años)**

Religión

Elementos de Filosofía

Literatura (comentarios de textos y composición)

Historia del Arte y de la Cultura

Ciencias Exactas, Física y Naturales

Idioma Moderno

---

Cuadro 4. Programa curricular del Bachillerato Superior establecido por la Ley de 1953. Fuente: Elaboración propia.

La gran apuesta es ahora la introducción de un curso específico de preparación universitaria, en el que se insiste en aquellas competencias y conocimientos<sup>61</sup> que se consideran imprescindibles para su futuro académico. Es, sin duda, un nuevo mecanismo de selección. Únicamente superándolo se tendrá opción a las pruebas de madurez que cada facultad estima oportunas para la entrada en sus enseñanzas y, que anticipamos, son altamente selectivas (perpetuando el esquema piramidal ya mencionado).

La evidente descoordinación que existe entre los bachilleratos laborales y los tradicionales, aun con las posibilidades de movilidad ofrecidas, junto a la no equiparación de ambos itinerarios justifica la aparición del Decreto de 6 de Julio de 1956 que promueve, en los mismos términos que lo hace la ley de

---

<sup>61</sup> Nos gusta hacer esta distinción entre competencias y conocimientos pese que a ley no la hace, al considerar que se exigen competencias tales como la síntesis de argumentos, los comentarios y composición de textos literarios,... que van más allá del mero conocimiento teórico o académico.

1953 con el Bachillerato Universitario, la creación de un Bachillerato Laboral Superior.

Sus dos cursos, añadidos al ciclo elemental, tienen el objetivo de ampliar la instrucción recibida durante los años iniciales, en la misma rama profesional y evitando, por tanto, que la continuidad de los estudios se haga exclusivamente a través de estudios generalistas. Se rompe así con la incoherencia planteada para esta fase de estudios superiores de bachillerato, en la que solo era posible su continuidad por la rama propedéutica.

En esta idea que pretende la vinculación curricular de toda la etapa de estudios medios se insiste en las legislaciones que van sucediéndose.

Traemos a colación lo previsto en la Ley 11/62, de extensión de la enseñanza media por ser en ella en la que se expresa una amplia multiplicidad de establecimientos educativos y tipos de estudios, con el fin de encontrar en su catálogo aquella formación que atienda todas las necesidades de la sociedad y llegue a la mayoría de territorios nacionales. Sin embargo, no es en esta norma en la única en la que se refleja. Tan solo un lustro después, coincidiendo con un incremento en la edad de escolaridad obligatoria<sup>62</sup>, se unifica el primer ciclo del bachillerato. El objeto es ahora es estandarizar el currículo de esta etapa elemental para a continuación en un segundo ciclo, especializar el conocimiento en las modalidades de Ciencias, Letras y Técnico (Moratalla y Díaz, 2008).

Resuelto ya el problema de conexión de toda la etapa en sus diversas vertientes, es el momento de atender a otra de las dificultades detectadas.

Como sabemos, hasta finales de los 60 es posible elegir una escolarización obligatoria, que puede ser continua, en escuelas primarias, o combinada, entre estas y las escuelas medias, a través del curso del

---

<sup>62</sup> Conviene recordar que la obligatoriedad había quedado establecida ese mismo año, a través del texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria, en 8 cursos, comprendidos entre los 6 y los 14 años.

Bachillerato Elemental. La matrícula en diversos centros y que no exista una etapa primaria, obligatoria y comprensiva, hace que se perciba una clara disparidad, considerando que aquellos que han cursado la secundaria elemental son los que presentan más posibilidades sociales y económicas, que no siempre intelectuales, de continuar con estudios de Bachillerato. A esta situación solo se pone fin con la Ley Villar Palasí, gracias a la cual se refunde

“el bachillerato elemental con la enseñanza primaria mediante la creación de la segunda etapa de la E.G.B., creando en cambio un solo bachillerato, el Unificado y Polivalente, de tres años de duración, seguido de un <Curso de Orientación Universitaria>” (Ruiz, 2006: 109)

al estilo del preuniversitario de la ley del 53.

A pesar de las continuas reformas sectoriales que se han sucedido hasta finales de los 60, no se consigue dar una respuesta al cambio continuo y rápido que a nivel social y económico está padeciendo España (Moratalla y Díaz, 2008).

Los ideólogos de la LGE, concedores de esta situación, emplean todos sus esfuerzos en la resolución de algunos de los problemas más acuciantes de nuestro sistema educativo. Crear una estructura única con visión permanente a lo largo de la escolaridad obligatoria es el principal de sus empeños, reconociendo, exclusivamente en la postobligatoria, la doble vía, a partir de entonces constituida por el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) o la Formación Profesional (FP).

Varias son las cuestiones que podemos referir al respecto de esta nueva proyección de la secundaria dual.

En lo que respecta al acceso, en ambos casos está condicionado, como apuntábamos, por el curso previo de una común, obligatoria y comprensiva Educación General Básica (EGB), extendida entre los 6 y los 14 años. Aun reconociendo lo novedoso de esta estructura, la diferencia más evidente de lo redactado en la ley del 70, se encuentra en la cuestión de la titulación. En este

sentido, el acceso al BUP queda determinado por la posesión del Graduado Escolar<sup>63</sup> que acredita, a su vez, la superación de la EGB, mientras que para el ingreso en la FP es suficiente con disponer del Certificado de Escolaridad<sup>64</sup>, que atestigua, únicamente, la escolarización durante el tiempo reglamentario.

Este diferente nivel de exigencia que se observa ya en el acceso, denota una fuerte tendencia despreciativa hacia los estudios profesionales, situación que ha sido interpretada recurrentemente como una de las más feroces críticas a la LGE (Grande, 1997), a la que se añade la falta de coordinación temporal entre las dos posibles vías, general y profesional, que se manifiesta en un Bachillerato de 3 cursos (entre los 14 y los 17 años) y una Formación Profesional de 2 años por grado, respectivamente. En este último caso, podemos decir que la divergencia está justificada atendiendo al carácter diverso de una y otra que requieren de tiempos igualmente diferentes.

Aun con la reestructuración enunciada, el Bachillerato sigue manteniendo un carácter ciertamente clásico, tradicional y expandido. Asumimos, por tanto, que ya que la finalidad del BUP es otorgar una formación generalista del carácter, ampliar los hábitos de tipo moral, religioso y cívico-sociales, mejorar capacidad de estudio, de trabajo y de autocontrol y fomentar la educación física, entre otras finalidades, el currículum mantiene un fuerte carácter comprensivo y propedéutico que se dilata en el tiempo por la cantidad de competencias y conocimientos que se han de adquirir en un marco generalista de apertura a las distintas vías de especialización de la enseñanza superior.

---

<sup>63</sup> También se reconoce su posible acceso si se dispone del título obligatorio anterior, el CEP.

<sup>64</sup> En este punto encontramos cierta contradicción puesto que si en el artículo 20.3 se considera que “el Certificado de Escolaridad habilitará para el ingreso en los Centros de Formación Profesional de primer grado”, en el 40 se apunta que “deberán acceder a los estudios y prácticas de la Formación Profesional de primer grado quienes hayan completado los estudios de la Educación General Básica”, es decir, los graduados. En la práctica, se permitió el acceso a la Formación Profesional sin disponer del Graduado Escolar, dejando sin aplicación lo recogido en este último apartado.

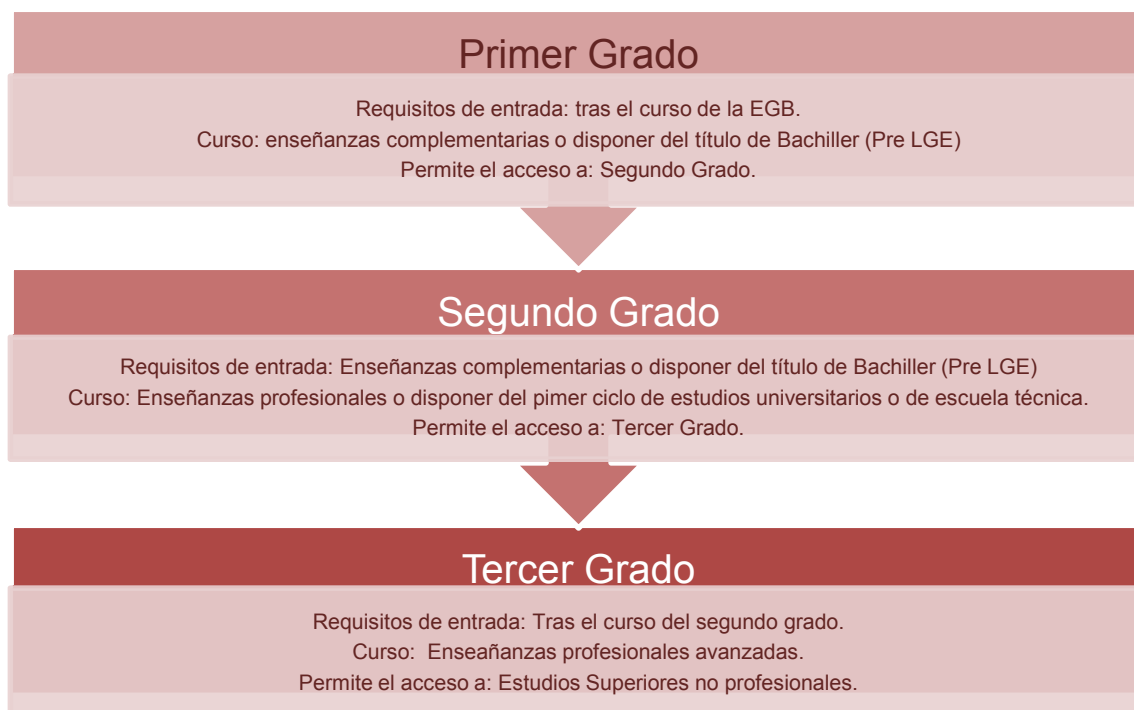


Figura 3. Grados de la Formación Profesional en base al esquema organizativo otorgado por la LGE. Fuente: Elaboración propia.

Reconociendo que esta etapa se compone de materias comunes, optativas y de introducción a la orientación vocacional<sup>65</sup>, no se consigue superar esa visión del Bachillerato “demasiado nocionístico y recargado de materias” (García, 1994a: 939) que tanto recuerda a los programas anteriores.

<sup>65</sup> Las optativas serán, necesariamente, tanto la lengua griega como las ampliaciones de las obligatorias, con el fin de ahondar en un mayor conocimiento de las mismas. También se da la posibilidad al centro de determinar y concretar sus propias optativas, oído el Instituto de Ciencias de la Educación competente y garantizando una oferta de, al menos, el doble de las materias con las que deba cumplir el alumnado. Asimismo, la única asignatura del ámbito técnico profesional que debe cursar de manera obligatoria, podrá ser elegida por el alumno en base a un catálogo sectorial agropecuario, industrial-comercial, náutico-pesquero, administrativo, artístico... Esta enseñanza laboral, al igual que sucede con las optativas, son de elección personal y, por tanto, el Instituto tiene que ofertar, al menos dos, de las cuales el alumnado elegirá una.

Materias Comunes											
Lengua Española y Literatura	Lengua Latina	Lengua Extranjera	Dibujo y Música	Geografía e Historia de España	Filosofía	Formación Política, Social y Económica	Religion	Matemáticas	Ciencias Naturales	Física y Química	Educación Física y Deportiva

Cuadro 5. Materias comunes del Plan formativo de Bachillerato según la LGE. Fuente: Elaboración propia.

La novedad, en este caso, la encontramos en la formación profesional. Es en esta vertiente secundaria donde encontramos las principales y más innovadoras apuestas curriculares no recogidas en ninguno de los planes hasta el momento mencionados.

Capacitar de manera práctica para la profesión es la pretensión final. La creación de diversos itinerarios formativos capaces de atender a las diferentes especializaciones laborales es, sin duda, el mayor reto al que pretende hacer frente esta Ley que reconoce en su preámbulo la necesaria adaptación del sistema educativo a la realidad social y productiva del país. En este sentido, es la formación profesional de calidad prevista con esta ley la que puede contribuir a ese objetivo.

Aun así, y pese al valor que desde la LGE se pretende transmitir de estos estudios profesionales, la traducción y percepción social es contraria. El pueblo observa que el nivel de exigencia y duración es mayor en el BUP que en la FP lo cual desemboca en un reconocimiento prioritario, no premeditado, del primero frente a la segunda. Consciente de la posibilidad de extensión de esta conciencia común que prioriza unos estudios frente a otros pese a estar enmarcados en el mismo nivel del sistema educativo, esto es, pudiendo llegar a ser distinguidos por la sociedad estudios secundarios de primera y estudios secundarios de segunda, la LGE se anticipa incorporando pasarelas de acceso de unos estudios a otros, extendiendo la idea de un mismo nivel y distintas posibilidades. Sin embargo, la atención que, en lo sucesivo, los distintos gobiernos en democracia otorgan a la FP, hacen que esta formación, en el marco de lo establecido por la LGE, nunca llegue a la equiparación ni social ni

académica que parece pretenderse. Decimos bien “parece pretenderse” porque consideramos que aunque el interés inicial del Régimen radica en ofrecer una vía alternativa de calidad a la formación secundaria y, en cierto modo, desbrozar la propedéutica, limitándola a los más válidos que pretendiesen estudios universitarios, la autoridad nunca tuvo interés porque aquella alcanzase valores formativos equiparables a los de estas enseñanzas generalistas.

A este argumento contribuye la creación de un curso específico de preparación universitaria, el denominado Curso de Orientación Universitaria (COU). Esta es, sin duda, otra de las señas de identidad de la Ley, que pese a haber reconocido un ensayo, puntual y con poco desarrollo en la norma de Enseñanza Media de los años 50, no fue perpetuada en sus regulaciones ulteriores hasta 1970.

Cierta contradicción encontramos en la ordenación de este curso orientador. Por un lado es considerado legalmente como parte de la educación universitaria<sup>66</sup>, y por otro se distingue como espacio previo de acceso regular a la misma, siendo entendido, por tanto, como parte de la enseñanza media. Explicación a esta situación la tenemos en que estos estudios son programados y supervisados por la Universidad e impartidos por los centros de enseñanzas medias. Por ello, consideramos al COU en el marco de la educación secundaria que expresamos en este epígrafe, al ser sus centros los encargados de llevar a la práctica un currículum de profundización en las ciencias básicas, de orientación educativa y profesional y de introducción en el uso de las técnicas de trabajo, imprescindible para su desempeño en la educación superior.

### ***2.1.3.- La Enseñanza Superior.***

---

<sup>66</sup> Este curso aparece referido como parte de la Universitaria, al iniciar su reglamentación en el marco de la Sección Cuarta de Educación Universitaria de la LGE.



Hasta ahora hemos visto como diferentes reglamentaciones, en los dos grados descritos, se van engranando en un sistema educativo cada vez más complejo y exigente. Sin embargo, no es el orden escolar el que marca el legislativo. Antes de la reforma primaria y secundaria surge la universitaria. Este hecho, es decir que el cambio en el sistema comience por la cúspide, no podemos atribuirlo a un hecho casual.

Si tenemos en cuenta el insistente argumento que el franquismo mantiene desde sus inicios, respecto a la necesidad de purificar la Universidad y de controlar a los profesionales y estudiantes que en ella se albergan, entendemos el porqué de la preferencia legisladora, que viene siendo una constante ya desde el siglo XIX. Y es que ya Gómez de la Serna, diputado de las Cortes en 1841, afirmaba que la instrucción secundaria y superior necesita de una reforma que fuese capaz de atender las necesidades propias de un Estado que pretende su reconversión.

El intento surgido a partir del Plan de 1845 por desvincular la enseñanza media de la universitaria, rompiendo así con uno de los patrones más defendidos y mantenidos a lo largo del Antiguo Régimen y de manera evidente en la norma moderada de 1838, hace que podamos hablar de una nueva concepción de la institución de formación superior por antonomasia. La defensa del principio de secularización, la centralización y libertad de enseñanza rigen las nuevas políticas universitarias de mediados de siglo.

Como bien apunta Hernández,

“la idea de un nuevo modelo de universidad está presente en los mismos cimientos del sistema liberal, sufre una andadura muy oscilante en las etapas posteriores, se diseña inicialmente con el liberalismo progresista, cuaja como práctica reformista con los moderados, y definitivamente toma carta de naturaleza con rango de ley en la más tarde longeva ordenación (...) de 1857” (1995: 109).

Para entender la progresión aludida, es necesario acudir a las propuestas y reformas surgidas en el contexto de la segunda enseñanza al

tener un claro reflejo en este nivel superior. Lógicamente, el que cada vez más personas consigan acceder a las enseñanzas medias, en base al progresivo incremento de la escolaridad obligatoria, a la apertura de los centros secundarios al curso primario y, en orden bien distinto, al carácter propedéutico exclusivista denotado en las mismas, genera un incremento de matrícula en el grado superior. Encontramos, por tanto una relación causal entre la amplitud de esta enseñanza previa y la final. Tanto es así que en los años que suceden a la publicación de la Ley Moyano y durante las dos primeras décadas del XX, el aumento de alumnado en la Universidad se triplica, llegando a ser nueve veces superior en el caso de las Escuelas Técnicas Superiores incluso cuando el proceso de industrialización todavía no ha dado comienzo en nuestro país (Escolano, 1995).

Por esa misma relación causal, la universidad de la segunda mitad del XIX se compone mayoritariamente de burgueses pudientes que son los únicos capaces de soportar las tasas académicas derivadas de los mencionados estudios y, a la vez, los liberados del trabajo, circunstancias ambas que les separan del resto de población. Este es otro de los emblemas de la Universidad Liberal. La distinción que afecta a los estudiantes pudientes respecto de los no pudientes, se manifiesta en la posibilidad de pago de las cuantías requeridas, alargando la diferencia cultural, social y económica entre unos y otros.

Las propuestas más destacadas de la norma decimonónica que generan este avance censal, recurren, en esencia, a las aprobadas durante las décadas anteriores. Claudio Moyano, encabeza una reforma en la que consigue un amplio consenso en cuanto a la no gratuidad y a la centralización de la tercera enseñanza, reflejando mayores conflictos en lo referido a la secularización y a la libertad de enseñanza. Si nos damos cuenta, estas dos últimas cuestiones tienen en el fondo un protagonista.

La Iglesia, a través de sus representantes parlamentarios, sigue defendiendo el papel irrenunciable que ha de tener en el desarrollo orgánico de la Universidad no considerando suficientes el respeto y las atribuciones

otorgadas gracias a la rúbrica del Concordato de 1851, que son las que finalmente rigen su presencia en las aulas superiores. Resuelto ese entuerto, la ley asume al igual que en el resto de sus niveles la secularización y la libertad de pensamiento, enseñanza y escritura.

Las asentadas bases que determinan esta ley hacen que, salvo con alguna excepción, poco se avance en ellas. Reconocemos que los vaivenes políticos no ofrecen el mejor espacio para la promoción de políticas permanentes que, a su vez, desarrollen modelos prioritarios de atención universitaria. Aun con todo, surgen apuestas que anticipan el devenir de las regulaciones de educación superior franquistas.

El primer intento serio por reformar la universidad liberal parte del trabajo de Ruiz Zorrilla. La revolución del 68 abre un espacio para repensar la autonomía, ampliar la libertad de enseñanza, modificar el sistema de acceso a la función docente universitaria y mejorar la ciencia y la enseñanza. Sin embargo, todas estas cuestiones, claramente aperturistas, quedan como meros proyectos que son cercenados durante la Restauración, oyendo de fondo el discurso krausista que propone el establecimiento de una pedagogía más moderna y cercana.

El reconocimiento al inicio de siglo de un ministerio dedicado en exclusiva a la instrucción pública recupera de forma expresa el sentimiento liberal. Con García Alix al frente, el intervencionismo está garantizado no así el proyecto de organización universitaria que comienza a elaborar.

Heredado y defendido por el liberal Conde de Romanones, quien le sucede en la cartera ministerial, este propósito queda en una iniciativa frustrada que no llega a aprobarse. Es, por ello, por lo que se retoma la idea de poder centralista heredada del siglo XIX, con algunas excepciones que se traducen, esencialmente, en cesiones en el marco de la autonomía económico-administrativa. La cuestión pedagógica, que es la que más prisa requiere, queda aún sin resolver, más allá de la reconocida posibilidad a la concreción de contenidos y métodos por la Universidad, siempre dentro del marco fijado por la

autoridad suprema educativa. Ese intento de emancipación descafeinado y alejado del ejemplar modelo alemán, no avanza más que a través de una mera y superficial apariencia que sí que llega a hacerse efectiva a lo largo del primer tercio del pasado siglo.

La función social de la universidad, la viabilidad de una auténtica autonomía y la ordenación política de las enseñanzas universitarias, ocupan el grueso de los debates en estas décadas iniciales (López, 1995). La convicción de todos los partidos políticos de que es necesaria una reforma, que no solo atienda aspectos de organización sino también pedagógicos, ofrece un panorama predispuesto al avance.

La afirmación de Macías Picavea en su obra “El Problema Nacional” respecto a que “(...) la universidad es una cosa muerta por dentro” (1899: 131), es un argumento compartido del que parte el debate político y social del siglo XX. La III Asamblea Universitaria celebrada en la capital de España en 1915 insiste, nuevamente, en la autonomía pedagógica como paso previo para la regeneración procurada por el país. Tan solo unos años más tarde, en 1919, el ministro Silió declara la autonomía universitaria, considerando sus centros como escuelas profesionales y, además, pedagógicas (Reyna, 1973), a la vez que manteniendo el rol fundamental del Estado en cuanto a inspección, establecimiento de los planes de estudio y función examinadora. Por su parte, el cuerpo docente deja de tener el calificativo de nacional siendo desde ese momento considerado personal de la universidad correspondiente distinguiendo entre él particularidades en su contratación y promoción.

Pese a los argumentos que desde hace tiempo se perciben en torno a la necesidad de reformar la universidad de manera global, este reconocimiento no deja de sorprender. En solo 4 meses la Gazeta publica el Decreto que

reconoce esta independencia surgiendo no pocas voces<sup>67</sup> que abogan por un control ministerial, al menos inicial, de las distintas instituciones.

Si rápida es su aprobación, no menos fugaz es su suspensión. A finales de 1922 una nueva regulación da al traste con el avance de 1919.

La dictadura militar de Miguel Primo de Rivera devuelve el carácter clerical y tradicional que la Universidad ha mantenido de manera extensa a lo largo de su historia renegando de esa autonomía pedagógica conquistada por las instituciones universitarias.

Sus primeros años se desarrollan de manera ciertamente tranquila siendo destacable la Reforma de 1928 que, olvidando la “formación de hombres antes que sabios” (López, 1995: 175) y recurriendo a la capacidad más tradicional de la acción universitaria, logra contentar a los sectores más conservadores y católicos. Los liberales, por su parte, se unen a las protestas estudiantiles consiguiendo, tan solo unos meses después, el derroque de la dictadura y tras un mínimo periodo de transición, el establecimiento de un gobierno progresista, enunciado bajo el título de II República Española.

La caída de Primo después de ser nombrado, en palabras de Unamuno, “doctorado honoris causa (...) por una parte del claustro de siervos analfabetos de la difunta Universidad de Salamanca” (1927: 11), deja para la historia datos destacables en esta institución, en la que a lo largo de los 7 años de dictadura su matrícula se ve incrementada en cerca de un 90% (López, 1995).

Tal y como nos recuerda Puelles, “con el advenimiento de la II República, las viejas ideas del regeneracionismo costista (...) van a encontrar el momento adecuado para su realización” (1980: 316). En nuestra opinión, la ambición con la que se inicia este gobierno no es comparable con el interés tan

---

<sup>67</sup> Ramón López Martín pone nombres a estos intelectuales a quienes les habría gustado una implantación gradual de la reforma. Entre ellos destaca los siempre relevantes Cossío, Menéndez Pidal, Besteiro y García Morente.

rápido y amplio manifestado por ningún otro a lo largo de la historia contemporánea de nuestro país.

Las ideas institucionistas, las propuestas del socialismo más clásico y las propias del mencionado regeneracionismo, crean un marco de acción propicio para el avance social de todos los estamentos y en todos los niveles del sistema educativo. Si a nivel primario la batalla se centra en la lucha contra el analfabetismo y en la enseñanza media concentra toda su atención en el mejoramiento de las capacidades culturales y profesionales, en ambos casos a través de la escuela única y de la cualificación de su profesorado, a nivel universitario, la República abre nuevos frentes.

La tradición de la Ley Moyano es “superada” por un intento de generar una “nueva universidad”. En este sentido, encontramos un fuerte contraste entre

“una institución tradicional que se limita a administrar el saber adquirido y a proporcionar títulos académicos, y una institución que asuma la triple función de difundir la cultura moderna, formar científicamente a los diferentes profesionales que la sociedad requiere y fomentar la investigación en su propio seno” (Ibíd.: 341).

Este último modelo previsto desde el orden reformador progresista es paralizado, en cierto modo, durante el bienio radical-cedista. Las revueltas estudiantiles y el propio carácter del gobierno hacen que esta idea regeneradora no sea contemplada en este instante, si bien meses después es retomada cuando el Frente Popular ocupa el escaño. Nada sirve para que en 1936 estalle la Guerra Civil y se implanten, primeramente en los territorios conquistados por el Movimiento Nacional y, posteriormente, en toda la extensión estatal, iniciativas que, pese a no valerse de una ideología propia, sí que atienden de manera prioritaria al exterminio y desmantelamiento de las republicanas. Esa es su única y original idea política.

La depuración ideológica es el primer fin del recién estrenado fascismo, alcanzando no solo al profesorado, que es el más afectado, sino también a los estudiantes, a los libros y, en buena lógica, a las bibliotecas.

A nivel político, la percepción del régimen cuando llega al poder nacional es doble; por un lado, considera que tanto la legislación de 1857, que de forma bastante general plantea aspectos y perfiles externos sin llegar a una reforma verdadera más por dificultades de ambiente<sup>68</sup> que de otra cosa, como los sucesivos reglamentos del finales del XIX y principios del XX, no han conseguido una mudanza universitaria profunda que eleve al nivel que se merecen nuestros Centros de Cultura y la formación que en ellos se imparte. Por otro, y en clara relación con el primer argumento, estima que el gobierno de la II República lanzó a la Universidad al precipicio del aniquilamiento y la desespañolización, y que la recuperación del país pasa necesariamente por la negación de todo lo andado. En este marco se plantea la primera reforma a nivel global en el periodo dictatorial, que se vende a la sociedad como una obligación y, a la vez, como una gratificación por la sangre de los que murieron por España. Para nosotros, esa mezcla de la cuestión política y la educativa es una de las estrategias que el régimen utiliza para crear sensibilidades, que no aprobaciones, en un pueblo preocupado por otras cuestiones muy lejanas a normativa universitaria.

Tal y como se afirma desde el gobierno, la Ley de Ordenación Universitaria de 1943, “la <más azul> de las leyes educativas del franquismo” (Morente, 2005: 184), pretende devolver a la sociedad el valor tradicional de la dictadura de Primo que se manifiesta en la formación para el ejercicio de diversas actividades profesionales y en capacitación de investigadores en un contexto de acceso y desarrollo claramente clasista y tradicional. De ese modo, podemos considerar esta norma adaptada, básicamente, a los intereses

---

<sup>68</sup> Estas “dificultades de ambiente” que aparecen descritas en la regulación de 1943, nosotros las entendemos como “posibilidades de consenso”.

falangistas, llegando a ser calificada en algún trabajo inédito como “delirio legal”<sup>69</sup>.

El reconocimiento de derechos docentes a la Iglesia<sup>70</sup> y de la Universidad del Estado como católica, el mantenimiento de una organización rígida y, a la vez, poco autónoma, y el control de cátedra, son algunas de sus principales apuestas. Afirmar que la universidad que se pretende está cerca del pueblo es, en este sentido, una verdad a medias. Lejos está este modelo de uno realmente democrático en el que el objeto prioritario sea la población. Sin embargo, y pese a todas las críticas que desde el momento actual pudiéramos hacerle, esta legislación es aprobada bajo la autoridad totalitaria y católica ejercida por el régimen.

A partir de entonces, el acceso universitario está marcado por una edad mínima de 16 años y la disposición del título de Bachiller. A ello se añade un mecanismo más de selección, el conocido como examen especial de ingreso en estudios de Licenciatura<sup>71</sup> y, tras su matrícula, la acreditación obligatoria

---

<sup>69</sup> La Tesis Doctoral de Juan Damián Traverso defendida en 1976 bajo el título “La libertad en la Ley General de Educación” da muestras, si bien desde la vertiente del derecho, de este carácter falangista que imbuye la ordenación universitaria otorgada durante el franquismo. Así, se trabaja sin descanso y prácticamente de manera obsesiva, por eliminar todo carácter laico, krausista y masónico desprendido de las propuestas republicanas del gobierno anterior.

<sup>70</sup> Como hemos manifestado lo largo de este capítulo el papel de la Iglesia en el desarrollo organizativo y político del sistema educativo franquista es ciertamente destacable. Los reconocimientos otorgados en 1943 a nivel universitario se ven incrementados una década más tarde cuando se firma un nuevo Concordato con la Santa Sede. Este contrato tiene beneficios para el régimen, no solo a nivel educativo e ideológico sino también político, siendo considerado un primer paso para la ruptura del cerco internacional en el que se encontraba inmerso. Podemos hablar, por tanto, de una relación que se torna aún más interesada y necesaria a partir de esta rúbrica.

<sup>71</sup> La organización de los estudios superiores universitarios se concretan en estudios iniciales de Licenciatura y de profundización investigadora o Doctorado. Mientras que en el caso de la Licenciatura, la duración dependerá de los cuatrimestres que le sean reconocidos a la rama cursada, en el del Doctorado, se atenderá tanto al tiempo de superación de los estudios y



como miembro del Sindicato Español Universitario. Se garantiza así tanto la capacidad académica como la ideológica de todas las personas que ingresan en estos estudios superiores.

En otro orden, resulta interesante el reconocimiento oficial que se hace de los Institutos y Escuelas de Formación Profesional. Estos centros de capacitación exclusivamente laboral son descritos bien como órganos universitarios que dependen de manera inmediata de una Facultad, con la que quedan vinculados en base a la naturaleza de sus estudios, o bien como establecimientos independientes universitarios.

Resulta comprensible pensar que los Institutos, esencialmente como centros de formación de enseñanzas propedéuticas, aunque también, en base al currículum que ofrecen sus planes, como centros de cualificación profesional, sean los encargados, en términos generales, de la instrucción de los futuros universitarios. Comentario aparte merecen las escuelas medias de formación profesional.

Aún con el carácter práctico que emanan, eminentemente alejado de los estudios propedéuticos y científicos que promueve la universidad, la formación para la profesión adquiere un papel relevante en esta regulación de la enseñanza superior, siguiendo, en cierto modo y salvando las distancias, el reconocimiento propuesto por Silió décadas antes. Probablemente, la falta de un mecanismo legislativo estrictamente franquista para la educación secundaria<sup>72</sup>, impulsa su cobijo al amparo de esta reglamentación universitaria que, incluso con la publicación de la disposición de 1953, es mantenido<sup>73</sup>.

---

pruebas específicas como al periodo de realización, presentación y aprobación de la Tesis Doctoral.

<sup>72</sup> Recordemos que la reforma de la enseñanza media está aún en ciernes. No es hasta 1953 cuando se produce.

<sup>73</sup> Tal y como reza en el artículo 16, "el Rector de la Universidad ostentará la autoridad delegada del Ministro de Educación Nacional en el orden de la Enseñanza. Media, así como la

La aprobación de la LGE del 70 supone la apertura a una nueva forma de entender y reestructurar los estudios universitarios, exentos completamente de los medios precisos y prácticamente inmutables durante los casi 30 años que pasan entre ordenación y ordenación. Por primera vez durante el gobierno de Franco se habla de manera expresa y sin justificaciones del “problema universitario” anticipado por Picavea. Este reconocimiento desde la propia cúpula del régimen ofrece una autocrítica, hasta entonces escondida bajo parches normativos, del mal estado del sistema educativo en su conjunto.

El derecho tutorial, la evaluación de proceso y la reorganización de estudios, son las principales apuestas encargadas de revitalizar una política educativa universitaria obsoleta y poco adaptada a la realidad social, laboral y económica de nuestro país. Así se reconoce en su articulado cuando afirma que poco tiene que ver, a nivel sociocultural, la España de los años 50, momento en el que se publica a anterior disposición, con la de los 70, añadiendo que ya no sirve con pequeñas tiritas que vayan cubriendo las heridas de un sistema enfermo que precisa de una cura global.

A simple vista, lo que más llama la atención es la ampliación de las enseñanzas a tres ciclos, agregando uno inicial a la disposición contemplada en la reforma de 1943.

Desde 1970 se innova con una realidad académica dirigida a aquellos alumnos que cursan estudios de ciclo inferior al de licenciatura. Pese a que tienen un carácter final, de preparación profesional completa y con los que se obtiene el título de Diplomado, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico que permite el acceso al segundo ciclo, que otorga certificados de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto y que confiere, exclusivamente, el disfrute del tercer y último escalón universitario, esto es, el de Doctorado.

---

representación corporativa, a efectos oficiales, de los Centros de ese grado pertenecientes a su distrito” (BOE, 1953: 1121)



Figura 4. Diferencias entre los grados de educación superior reconocidos en las leyes de 1943 y 1970, respectivamente. Fuente: Elaboración propia.

Esta diversidad de grados establece una lógica e inherente categorización de centros. Los estudios de primer ciclo son cursados a partir de esta disposición en Escuelas Universitarias y Escuelas Técnicas Superiores, principalmente<sup>74</sup>, y los de segundo y tercer ciclo en Facultades, estableciendo, como ya hemos venido apuntando en el estudio de las distintas etapas, una nueva discriminación por centro y por titulación, en este caso, en el contexto de la enseñanza superior.

La caída del régimen y la entrada en democracia no consiguen superar este modelo ternario mantenido, aún con sucesivas reformas, hasta la primera década del siglo actual.

---

<sup>74</sup> Aunque el primer ciclo se cursaba mayoritariamente en los mencionados establecimientos, también se reconoce la posibilidad de curso del primer ciclo de estudios en las Facultades.

#### **2.1.4.- El trato a la diversidad en el marco escolar: la educación especial.**

Concluyendo este epígrafe dedicado al desarrollo apuestas escolares que hemos analizado atendiendo a la construcción histórico-pedagógica de cada de las tres grandes etapas reconocidas a lo largo del franquismo, no queremos dejar pasar la ocasión para apuntar una serie de cuestiones que consideramos de especial relevancia en la construcción de esta expresión escolar que se desarrolla durante la dictadura.

Ya que en capítulos posteriores centraremos nuestra atención en el trato tanto político, como regulador y social que se da de la educación de adultos al ser este nuestro tópico de análisis prioritario, consideramos interesante atender, aunque sea de manera sucinta, las primeras expresiones que en el ámbito de trato a la diversidad se dejan entrever y que, en cierta medida, describe la “sensibilidad” del régimen hacia la diferencia, sentimiento que, como decimos será el que nos extendamos al estudiar el caso adulto.

Podemos afirmar, en un primer momento, que aun considerando el constante desarrollo de normativas educativas que el régimen se encarga de publicar y del que hemos dado cuenta en lo anterior, las enseñanzas especiales y sus protagonistas no se ven especialmente reflejados en ellas.

Llegamos a esta afirmación partiendo del estudio de la Ley de Instrucción Pública de mediados del XIX. En ella observamos como, por primera vez en una ley de máxima envergadura pedagógica, se reconoce la atención al alumnado con discapacidad sensorial (aludiendo exclusivamente a sordomudos y ciegos). La Ley deca de 1857 decreta que, sea dentro de una escuela especializada y paralela, o sea en una escuela pública ordinaria<sup>75</sup>, estos escolares, desafortunadamente calificados de “desgraciados”, han de quedar

---

<sup>75</sup> El artículo 108 de la mencionada ley, indica que “promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordo-mudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una Escuela de esta clase en cada Distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados”.

integrados y sujetos a las mismas obligaciones y condiciones de escolaridad que el resto de población infantil<sup>76</sup>, lo que es, con matices, un importante reconocimiento. Decimos con matices puesto que hasta 1970, cuando la Ley General de Educación “(...) atendió la escolarización de la infancia con otro tipo de discapacidad” (González, 2009: 249), esta integración no fue completa ni real.

Pese a lo regulado en la centenaria ley, sabemos que en la práctica la integración no se produce ofreciendo, en el mejor de los casos, un deficitario sistema paralelo en donde la cuestión educativa queda ensombrecida por la meramente asistencial. Los centros especiales, que en términos generales no admiten el calificativo de educativo por no atender a las necesidades pedagógicas que requiere la discapacidad, recuerdan la falta de recursos tanto materiales como personales, alejando de ellos la ansiada integración escolar y el trato individualizado.

Incluso en los albores del pasado siglo es una situación bastante frecuente comprobar cómo estos escolares, que no tienen ni tan siquiera la posibilidad de escolarizarse en estos establecimientos especiales, están reclusos en el seno del hogar, relegados a un segundo plano en base a la posibilidad, reconocida por la ley, de “educar” en el marco familiar. Esa invisibilidad a la que están sometidos los alumnos con discapacidad es la que, en general, desean las familias y apoya el Estado, que a su vez sigue disponiendo de pocos medios para su atención. Sin embargo, no siempre es una opción voluntaria. Las todavía mínimas plazas en centros puntuales ubicados en algunas capitales de provincias y, en ciertos casos, entendidos

---

<sup>76</sup> Como apunte, remitimos a la posibilidad de instrucción en el hogar antes mencionada que, en el caso de este alumnado especial y de sus padres, supone un matiz reseñable. Pese a que en el aludido artículo 108 recoge la idea de obligación de una escuela especial por distrito universitario y de atención en las escuelas públicas, eran algunos los padres que, desencantados por la escuela o por la falta de posibilidades educativas en su población y aferrados a la medida legal de instrucción en casa, optaban por recluir a sus hijos en sus casas aprovechando, en el mejor de los casos, la enseñanza informal que en el seno familiar podían ofrecerles o el pago de un profesor particular, una institutriz, etc.

como centros de rehabilitación psiquiátrica, no favorecen la auténtica prioridad didáctica que sobre el papel había rubricado la Ley Moyano.

Tras la asunción del poder franquista, poco cambia al respecto. Hasta 1945, no se introducen un par de aspectos que creemos de cierto avance, al menos, teóricamente.

Por un lado, la iniciativa pública deja de asumir la exclusividad de la formación especial al reconocer el papel de la iniciativa privada en este objetivo. Esta apertura institucional no supone un gesto generoso del régimen sino más bien un hecho interesado. Consideramos que la autoridad ofrece un nuevo espacio de intervención social a aquellos colectivos particulares que apoyaron su revuelta, y que, además, comparten en ese momento el planteamiento ideológico del Movimiento. A su vez, garantiza que la inversión directa en la consecución de estos fines será menor, reduciendo los gastos ministeriales previstos, por ejemplo, en la construcción de centros específicos.

Por otro, exige que el profesorado que regente estas escuelas, independientemente de su condición, esté titulado en la especialidad de atención pedagógica que corresponda, dando un valor hasta entonces inexistente a la cualificación y capacitación de los maestros y, al mismo tiempo, a la importancia que esta tiene en el aprendizaje del alumnado con algún tipo de discapacidad.

Tanto en un caso como en otro se comienza a buscar tímidamente el avance y reconocimiento educativo de un colectivo ciertamente excluido. La incorporación de ambas innovaciones promueve una ampliación teórica del marco de acción con garantías de atención prioritaria y especializada que, sin embargo, no llega a tener un verdadero reflejo en el desarrollo real y social de la ley.

Si breve y teórica es la atención que se presta a este colectivo en la ley primaria, inexistente es el reflejo en la de enseñanza media de 1953. Curiosamente, nada se dice respecto a la forma en que el alumnado con

dificultades será atendido en esta etapa educativa, lo cual ayuda a incrementar la tesis “de selección natural”, manifestada anteriormente, que alude a que solo los más aptos son los que pueden acceder a este grado reservado.

Ese mismo año, el Ministerio de Educación Nacional reconoce que la situación que envuelve al alumnado especial en el marco del sistema escolar debe ser tratada con prioridad y urgencia. No importa tanto el avance o desarrollo personal, escolar y social de estos niños sino atajar el considerado “problema” que estos alumnos, catalogados de peligrosos para el orden social, originan cuando se escolarizan en aulas normalizadas. Por tanto, la educación especial en este momento se concibe, no como una herramienta para la mejora de los afectados sino como una estrategia de defensa de la población no discapacitada.

Partiendo de esta nítida idea en la que los alumnos con necesidades se perfilan como inconveniente al que poner remedio para mantener el equilibrio de la sociedad, se articula un nuevo establecimiento. Nos referimos al “Patronato Nacional de Educación de la Infancia Anormal”.

Gracias al reconocimiento de esta institución, encargada de la selección -en base a un diagnóstico-, clasificación -a través de censos y estadísticas- y educación de la infancia anormal<sup>77</sup>, se consigue ampliar el hasta el momento poco extendido y reconocido mundo científico e investigador de la instrucción especial. Ahondando en las ideas iniciadas en la Ley del 45, el Patronato se preocupa, tanto por establecer marcos formativos de especialización docente que continúan siendo considerados obligatorios para los maestros dedicados al tratamiento de la discapacidad, como por formular propuestas de creación de centros específicos, siempre por demanda y manteniendo la línea de educación segregada no integrada. Para todo ello, el Nacional prevé la creación de sedes provinciales que, con sus mismas competencias, actúen en sus contextos más inmediatos, adaptando la intervención a las propias posibilidades que les marca el entorno y a las de su alumnado.

---

<sup>77</sup> Se reproduce la nomenclatura de la época.

La sensación que percibimos tras el reconocimiento de este primer organismo dedicado a la discapacidad, es que el avance es progresivo pero muy lento. Esa misma idea es la que comparte el gobierno para el que, aun con los inmensos esfuerzos realizados por diversas instituciones, no se han alcanzado los fines pretendidos. Atender la rehabilitación moral y social de un sector destacado de la población infantil que precisa de unos tratamientos adecuados a su carácter específico y superar esas “deficiencias o taras”, como textualmente se cataloga a las distintas evidencias de la discapacidad son, a finales de esta década, los planteamientos más reiterados desde el Patronato. De su propia terminología se extrae el carácter básicamente terapéutico que sigue primando sobre el educativo, que no acaba de encontrar el espacio distinguido y prioritario que le debería corresponder.

El carácter aperturista que comienza a envolver al Ministerio de Educación encabezado por Ruiz-Jiménez, se ve manifestado en la exigencia de cambio de nomenclatura del Patronato, dotándole, necesariamente, de un nombre más comprensivo y discreto que no ataque directa ni indirectamente la sensibilidad de los afectados ni de sus familias. El reestrenado “Patronato Nacional de Educación Especial” asume, además, la obligatoriedad de la educación primaria para el conjunto de la población infantil sin excepción, por lo que ese conjunto de “tarados” que tanto precisa de la misma para su desarrollo profesional y social, no puede ni debe quedarse excluido. En este sentido, el Patronato no solo propone la igualdad con el resto de escolares, sino que amplía su edad de atención educativa obligatoria hasta los 20 años.

Al igual que sucedía con el extinto “Patronato Nacional de Educación de la Infancia Anormal”, esta institución continúa con la creación de secciones provinciales de Educación Especial<sup>78</sup> a la vez que promueve una Comisión

---

<sup>78</sup> La orden de 2 de Febrero de 1956 regula, provisionalmente, la constitución de estas unidades locales, que ven ampliadas de la exclusividad de la educación primaria a la media. Una vez más se observa el carácter universal y vasto que introduce el Ministro de Educación en su ámbito de ejercicio; carácter que se ve, en otro sentido, menguado por el cambio al frente de la cartera educativa (BOE, 1956a).



Permanente. Esta se crea al amparo del Ministerio y del Patronato y está compuesta tanto por políticos como por representantes del clero, la judicatura, la medicina y la pedagogía. Esta comisión interdisciplinar, que pretende proporcionar el mejor cuidado psico-educativo tanto de aquellos niños que por su incapacidad no pueden seguir con éxito los estudios de las Escuelas Primarias o Medias ordinarias, como de aquellos que precisan de una reeducación general y profesional, se define como equipo de trabajo de referencia en la educación especial nacional<sup>79</sup>. Se inicia así la primera apuesta seria del franquismo por la instrucción de la infancia con características especiales aunque el carácter médico, considerando la discapacidad como una enfermedad, sigue sin abandonarse.

El falangista Jesús Rubio García-Mina, nuevo ministro de educación nacional tras la dimisión de Ruiz-Jiménez, estima que para dar una mayor agilidad al Patronato, atendiendo a los fines cada vez más ambiciosos que se plantean en la educación de las personas con discapacidad, es necesaria una recomposición de su Comisión Permanente. Así, dejan de formar parte de ella representantes que hasta el momento habían tenido mucho peso en el anterior gobierno, siendo especialmente sonada la salida del representante de la jerarquía eclesiástica.

Durante los años 60, la educación de las personas con necesidades educativas especiales cobra un nuevo rumbo gracias a la aparición de diferentes asociaciones de padres que, preocupadas por el porvenir educativo, social y profesional de sus hijos, se empeñan en alcanzar la igualdad de oportunidades que aún no es atendida desde la iniciativa ministerial.

Organizadas por ámbitos de discapacidad, estas asociaciones pretenden responder, con mayor calidad y eficiencia, las necesidades que cada colectivo

---

<sup>79</sup> El Decreto de 9 de Diciembre de 1955 al que hacemos referencia, reconoce entre los sujetos a tratar aquellos que padecen discapacidades tales como: sordo-mudez, semi-sordomudez, disartria, ceguera, ambliopía, deficiencia psíquica, inadaptación, psicopatía, epilepsia o cualquier otra deficiencia que tenga un origen natural o adquirido.

presenta, a la vez que luchan por mejorar las oportunidades escolares y los derechos sociales de sus familiares. El interés social que están despertando repercute en el reconocimiento ministerial. Obligado por estas asociaciones a las que hay que agradecer su labor y su constante trabajo, no solo a nivel familiar sino también político, la Dirección General de Enseñanza Primaria promueve, desde el año 64, un programa de ayudas para alumnado con algún tipo de discapacidad con el objetivo de servir de mejora a su desarrollo educativo en el todavía pretendido e inalcanzado marco de la igualdad.

En esta misma línea progresiva se crea en Madrid, un par de años más tarde y gracias a la refundición de la Ley de Educación Primaria, el “Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica”. Este centro docente y de estudio de los problemas que la infancia y juventud en situación de deficiencia o inadaptación presentan, anticipa algunas de las atenciones que se ven recogidas en la posterior LGE.

La labor pedagógica de este Instituto se mezcla con la de rehabilitación, enseñanza especial y formación laboral, intentando así atender todos los espectros vitales en los que ha de salvar barreras el alumno con discapacidad. Las bibliotecas, las secciones de investigación y espacios de formación docente, en el campo de la prevención, el diagnóstico y la intervención/tratamiento ayudan, no solo a los propios estudiantes, sino también a sus familias, quienes generalmente no disfrutan de mucho conocimiento ni recursos respecto a lo que significa su convivencia con la discapacidad. Es un centro, por tanto, que apuesta por la incapacidad no solo posando su atención en el sujeto sino en su contexto más inmediato y en la propia investigación como medio singular y exclusivo para el avance en este campo.

A nivel organizativo, las enseñanzas psicopedagógicas que se promueven a nivel primario se suceden a través de dos ciclos.

El primero de ellos podemos definirlo como básico al ser considerado como prioritario en el desarrollo global del alumno. Distingue 5 grados, que se

extienden entre los 5 y los 15 años, ampliando en unos años los habituales de escolaridad obligatoria. El segundo ciclo se proyecta exclusivamente para aquellos que, tras el curso completo del primer ciclo, no hayan podido alcanzar las competencias necesarias para incorporarse a los centros de formación profesional o a la vida laboral. Su duración se extiende, al igual que sucedía en el caso de las enseñanzas propuestas por el Patronato Nacional de Educación Especial, hasta los 20 años. Llegada esta edad, no se ofrecen más alternativas de capacitación especializada quedando como única vía, la inclusión, si se dispone de las competencias necesarias, en los estudios regulares del sistema regular de educación.

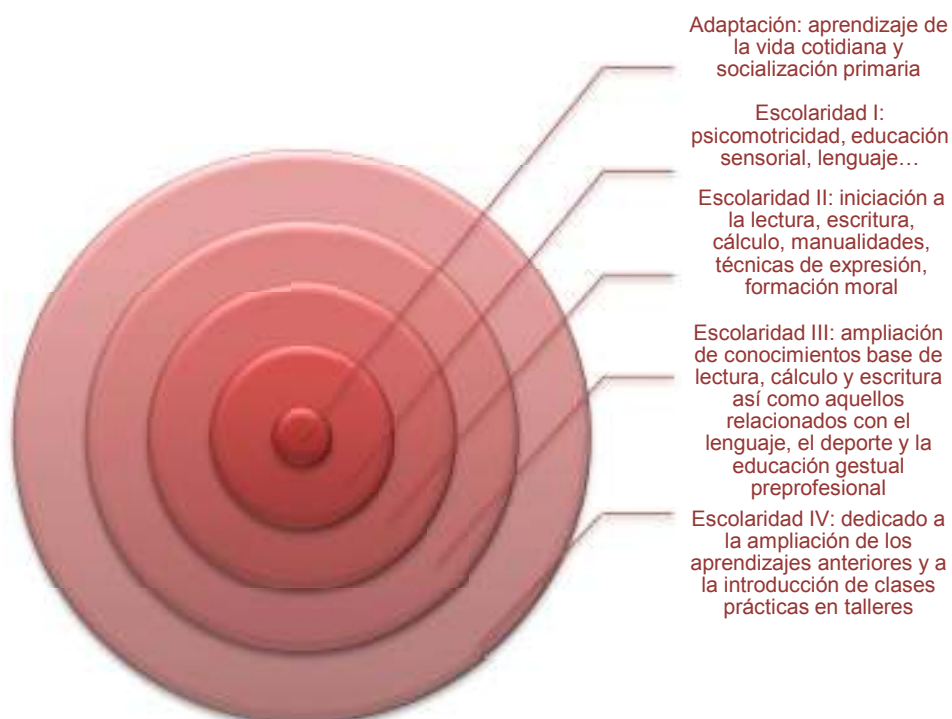


Figura 5. Grados concedidos por el Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica y enseñanzas correspondientes a cada uno de ellos. Fuente: Elaboración propia.

Como podemos comprobar, el concepto de educación especial diferenciada va cobrando, cada vez más, un cariz y relevancia educativa que se aleja de la concepción asistencial todavía reinante y a la vez de la propia integración.

El II Plan de Desarrollo Económico y Social que se aprueba meses antes de que lo haga la nueva reforma educativa, recoge la esencia que es asumida de manera textual en la LGE.

El marco administrativo en el que se asienta esta formación es similar al de los centros normalizados, garantizando su gratuidad en los mismos términos que la educación primaria, asumiendo objetivos adaptados a las necesidades y posibilidades reales de su alumnado y considerando que el material didáctico<sup>80</sup>, junto con los profesionales educativos, constituyen un bloque eficiente e imprescindible para su éxito.

La finalidad suprema de la educación especial se perfila, en ambos documentos, como la incorporación plena a la sociedad de su alumnado, en base a sus condiciones particulares y posibilidades. Esta idea que pudiéramos atribuir a esta institución de creación franquista, no es nueva si atendemos al contexto internacional. El Principio de Normalización introducido por Nirje y Bank-Mikkelsen que, como hemos apuntado en otro sitio,

“reconoce el derecho de todas las personas a llevar una vida lo más normalizada posible, respetando su estado o situación de discapacidad, así como a poder utilizar los servicios propios que la comunidad donde viven pone a su disposición” (García, 2009: 59)

es, sin duda, el bastión sobre el que se asienta la reglamentación post LGE.

Por primera vez en la historia de la educación especial de nuestro país se reconoce la atención prioritaria y específica que se ha de prestar al colectivo superdotado, para el que se programa un modelo formativo integrado, y se prima la integración, siempre que sea posible, de los alumnos con discapacidades e inadaptaciones salvables dentro de los centros ordinarios

---

<sup>80</sup> Aludiendo a esta cuestión, sirva como ejemplo la Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria a través de la cuál provee de material didáctico específico a la educación especial en el ámbito de primaria (BOE, 1969).

frente al modelo mantenido hasta el momento de enseñanza segregada en escuelas especiales.

Sobre estos principios se comienzan a gestar las nuevas políticas que encuentran en los albores del siglo XXI el paso de la integración a la inclusión.

## **2.2.- La aportación institucional a la causa educativa nacional.**

Junto a las atribuciones realizadas por el Ministerio de Educación Nacional en lo que se refiere a ordenación, administración y seguimiento de las distintas etapas y tipo de alumnado, conviene reseñar el sentir de otras instituciones que, aun estando próximas al régimen, como no podría ser menos, ejercen su función pedagógica en un contexto particularizado y original.

Atendiendo a un sentido colaborador y ciertamente cómplice, diversas corporaciones ofrecen sus recursos a un régimen que, a medida que va alcanzando su identidad propia, va olvidándolas. Entendemos, por tanto, que la autoridad se vale de estas organizaciones, principalmente durante la primera década, para expandir su mensaje social e ideológico y que, a medida que su obra oficial se va haciendo más amplia, va delimitando las competencias atribuidas. En ningún caso podemos afirmar que el franquismo niegue en las décadas centrales de su mandato el trabajo de estas entidades, pero sí que vayan mudando tanto en forma y fondo, como en espacio y tiempo.

Iglesia y Falange muestran su apoyo al fin nacional desde sus inicios. En este caso, la mera generosidad hacia el régimen es superada por el ansia de reconquistar viejos privilegios y antiguos reconocimientos que, tras la caída de Primo de Rivera y la instalación de la II República, habían quedado relegados.

Mientras que la Iglesia se perfila en este contexto como estandarte de la integridad y dignidad nacional, recuperando una serie de competencias

pedagógicas que le son devueltas, la Falange, como “movimiento”<sup>81</sup> de acción política contribuye, a la extensión de la moralidad educativa del franquismo.

Junto a estas dos organizaciones, las fundaciones benéfico-docentes cobran una pequeña parcela de protagonismo. Aunque ha sido poco lo que se ha avanzado a nivel investigador en ello, por ser un tiempo considerado como poco fructífero en este campo, consideramos igualmente interesante apuntar brevemente su presencia durante el franquismo. Bajo el mandato pío estos establecimientos particulares desarrollan, igualmente, una labor educativa que, dentro de los límites permitidos, de la rigidez ministerial y del control político ofrecen alguna liviana aportación al análisis del contexto educativo pretendido en este epígrafe.

### ***2.2.1.- Implicaciones educativas de la Iglesia en el contexto de desarrollo sociocultural del franquismo.***

Como anticipábamos, el régimen de Franco decide, desde el principio, depositar en la Iglesia la confianza que el periodo republicano le había privado (Gallego, 1983). El apoyo prestado a lo largo de la batalla nacional y los pilares básicos del nacional-catolicismo en los que se asienta el mensaje fascista, contribuyen a la comprensión de esta estrecha y cercana relación.

Gracias a la unión Iglesia-Estado, “indisoluble hasta extremos nunca conocidos” (Puelles, 1980: 364), ambas partes salen beneficiadas. Mientras que la institución eclesiástica asume competencias educativas que le permiten extender su ideología, el Estado se ve descargado de algunas obligaciones pedagógicas sin poner en riesgo el equilibrio y cuestionamiento del régimen. Hablamos, por tanto, de una relación ciertamente interesada.

---

<sup>81</sup> Desde sus inicios la Falange se define como movimiento y no como partido, intentando mantener su significado textual para indicar que siempre está en acción, que no se estanca y que la adquisición de sus fines requiere de una siempre necesaria y periódica renovación de los mismos.

A nivel formal, la institución clerical recupera su rol de formadora moral, axiológica y religiosa en la escuela estatal. Decimos bien cuando hablamos de “recuperar” puesto que la laicidad decretada durante el periodo histórico que antecede a la dictadura, paraliza los enunciados generales de la que, hasta 1970, sería la ley general encargada de la ordenación del sistema educativo, la Ley Moyano.

Las continuas y manifiestas alusiones en la decimonónica al papel moderado de la Iglesia en la escuela no son suficientes para quebrar uno de los principios vertebradores de la escuela republicana. Para el gobierno progresista la religiosidad debe quedar fuera de toda acción educativa, garantizando así la neutralidad axiológica y recurriendo a una fundamentación ideológica asentada, exclusivamente, en la formación del ciudadano libre, tanto a nivel intelectual como moral.

El triunfo del franquismo devuelve a la política los postulados más integristas del neocatolicismo y del carlismo más ferviente. Como bien indica Fernández (1984), aunque el marco general elaborado por Moyano favorece la incorporación institucional de la Iglesia en unos términos ciertamente moderados, la interpretación de la misma por parte de los vencedores pretende un cariz mucho más elevado. Rara es la política social y económica que se va rubricando sin la presencia expresa del clero. Las referencias en el Fuero del Trabajo, anterior incluso del triunfo nacional, es un claro ejemplo de ello.

A nivel socio-pedagógico, la depuración del profesorado en nombre de Dios y de la Patria y la obligación de restaurar en todos los niveles la religión católica a través de sendas órdenes de 1939<sup>82</sup>, anticipan todo el conglomerado que, de manera destacada en los años 40, se va generando en torno a la denominada “escuela cristiana”.

El poder que va adquiriendo el falangismo y el campo de acción que le va cediendo el Estado hace que la Iglesia no solo luche por imponer sus

---

<sup>82</sup> Nos referimos a las órdenes ministeriales de 18 de marzo y 24 de julio, respectivamente.

principios, sino que lo haga también por romper el monopolio de Falange. Esto no llega a conseguirse en la primera ley aprobada tras la Guerra Civil que, como sabemos, se refiere a la cuestión universitaria. En ella, la política falangista ultrapasa las posibilidades del clero que, en menor modo, quedan también recogidas. Se prioriza, entonces, la capacitación política frente a la espiritual y moral.

Tenemos que pensar en la Ley de 1945 para poder hablar de una norma del franquismo con predominio eclesiástico. Parece que las ideas extendidas a través de su órgano oficial de comunicación, *Ecclesia*, son tomadas a pies juntillas en el articulado de una regulación que no duda en reproducir, incluso de manera literal, algunos de los pasajes de la Encíclica *Divini Illius Magistri* de Pio XI (1929).

La plena libertad de organización de su régimen interno, didáctico, económico e incluso administrativo, les ofrece la posibilidad de expedición de títulos y la vigilancia e inspección tanto de sus propios centros como de los públicos en todo lo relacionado con la fe, las costumbres y la moral. A ello se añade, por primera vez en España, la creación de escuelas -en todos sus niveles: primario, secundario y universitario- y de magisterio, garantizando a estas últimas la emisión de títulos profesionales para el ejercicio de la docencia, sea en escuelas propias o de patronato, o sea en escuelas nacionales<sup>83</sup>.

El control, por tanto, es total y las prebendas que va obteniendo del régimen son cada vez más y más relevantes. La institución religiosa va asumiendo un poder que supera lo pedagógico y acusa lo político y social. La

---

<sup>83</sup> Para ejercer el magisterio en las escuelas nacionales primarias es preciso acreditar la cualificación recibida. Si esta ha sido recibida en instituciones superiores de formación de maestros de la Iglesia, los candidatos deben pasar un examen de conjunto que avale sus conocimientos y a la vez los equipare a los que disponen los formados en el sistema oficial de escuelas de maestros.



firma del Concordato con la Santa Sede el 27 de Agosto de 1953 es, como ya hemos manifestado anteriormente, una evidente muestra de ello.

Cuando Ruiz-Jiménez rubrica este “contrato” lo hace atendiendo a un criterio personal relacionado con sus creencias morales y a la vez a uno pedagógico-económico, como ministro de la causa. La obligación de que la asignatura de religión católica sea impartida preferente y casi exclusivamente por miembros de la curia<sup>84</sup> y el reconocimiento que todos ellos tienen como docentes, con los mismos derechos y deberes al resto del claustro, magnifica y acelera su inclusión formal en la organización profesional y curricular del sistema educativo nacional.

Tan solo algunos meses después, entre 1955 y 1956, surgen las primeras Universidades Laborales. La orden Jesuita en la de Gijón, la Salesiana en las de Sevilla y Córdoba y la Dominicana en Tarragona (Cantero, 2006) ocupan su dirección, delimitando su posición también en el ámbito de la formación profesional.

Aun con todos estos reconocimientos mencionados, con la incorporación de los representantes píos a los centros educativos y con la creación de centros particulares, las posibilidades de la Iglesia se ven en cierto modo menguadas a medida que avanza el siglo, especialmente por la protagonismo exigido por otras instituciones que pretenden su espacio social, cultural y educativo. En ese momento, siente miedo. La pérdida de poder es algo que ha vivido en otras etapas precedentes de la historia más reciente, sin embargo, en este momento en el que parece que el orden político y social está de su lado, se niega a aceptarlo.

Como golpe de impacto e intento de ampliación de los marcos de acción educativa, el clero se propone superar el ámbito formal, en el que sigue poniendo su máximo esfuerzo, planificando tareas de apostolado de índole

---

<sup>84</sup> La Ley determina que sean maestros o párrocos, en el caso de primaria, sacerdotes, vicarios o seglares autorizados, en el caso de la secundaria, y doctores universitarios en la universidad.

informal que le permitan diversificar su radio de difusión. Por tanto, aunque la realidad sigue describiendo una posición privilegiada de la institución religiosa, el poder que otras organizaciones civiles van adquiriendo tras finalizar la II Guerra Mundial, justifica el desencanto e inseguridad de la Iglesia.

El desasosiego que embriaga a los representantes encargados de ejercer diariamente su acción evangelizadora hace que exista una clara asincronía entre lo pretendido y lo realizado. La idea de potenciar y expandir su mensaje se manifiesta en la progresiva reclusión en sus parroquias, contrariamente al amplio marco de acción que van alcanzando las nuevas instituciones sociales, especialmente los sindicatos y otras derivadas de la Falange como veremos a continuación.

Es ahí donde nace la rivalidad por el poder y el control entre estas dos redes, la pía y la profana, que, pese a que en algunos momentos tienden a converger y a buscar la comprensión mutua<sup>85</sup>, son, esencialmente, paralelas. Así, aunque ambas intentan hacer frente a los objetivos pretendidos y determinados por el régimen como imperturbables, el poder del entramado falangista cobra más protagonismo en la foto educativa.

Acción Católica (AC), institución nacida gracias a la reorganización emprendida en 1926 por el cardenal Reig y Casanova y su compañero de curia Ángel Herrera Oria (Escartín, S.f.), se torna en el aparato institucional imprescindible al que la organización eclesial recurre en busca de ayuda para recuperar la imparable pérdida de representación social.

No es casualidad que la Iglesia recurra a esta organización. La persistencia a los envites históricos y políticos hace que tras el *impasse* surgido con motivo del estallido de la Guerra Civil, se reorganice adquiriendo una

---

<sup>85</sup> Desde los colectivos más moderados de la Iglesia y Falange se llega a afirmar que, en realidad y siempre en el marco de defensa de sus intereses particulares a nivel educativo, no existen grandes contradicciones entre los planteamientos promovidos por ambas instituciones. Las dos quieren ofrecer a la sociedad una capacitación que, acorde a los principios del nacional-catolicismo, permita su desarrollo social, profesional y espiritual (Morente, 2005a).

estructura ciertamente fuerte. Dirigida por laicos, y mucho más próxima al pueblo y a la labor popular que la curia, reconsidera su función, exclusivamente, en el marco social y asume el nuevo papel que la Iglesia le pide en la formación de sus fieles. Para ello no se vale de originalidad considerando que no es momento de arriesgar, sino que prefiere copiar algunas de las actividades socioeducativas que, tiempo atrás, había llevado a cabo con éxito la Falange. El fin “eminente pastoral recristianizador que tienen todas las obras católicas” (Montero, 2005: 115), es el rasgo que más distingue estas acciones plagiadas, prácticamente, de las falangistas.

Para una mejor ordenación, y gracias a la reforma estatutaria llevada a cabo en 1946, los Movimientos Especializados de AC, auspiciados por el “colaboracionismo católico” que inunda Europa (López, 2005; Montero, 1999), comienzan su organización a través de diferentes grupos, siendo especialmente significativos los de estudiantes universitarios -Juventud Universitaria de Acción Católica (JUMAC, 1947)- y los de obreros -Hermandad Obrera de Acción Católica (HOAC, 1946) y Juventud Obrera Cristiana<sup>86</sup> (JOC, 1947) (Sanz, 2000; Escartín, s.f.)-. Unos y otros consiguen extender su radio de acción creando, dentro de los mismos, subsecciones femeninas que persiguen intereses más particulares y acordes a las necesidades y expectativas del género, manteniendo, de cualquier modo, el planteamiento general de AC y las lógicas indicaciones de la Iglesia. En este sentido, cabe destacar, por encima de cualquier otro colectivo, el formado por las mujeres de la HOAC, que se asemeja en muchas de sus acciones a las emprendidas por sus coetáneas falangistas en el auxilio social, por poner un ejemplo.

---

<sup>86</sup> Aprender a ver, a juzgar y a actuar son los postulados bajo los que nace esta organización durante la segunda década del siglo XX en Bélgica. Su reflejo en España tiene lugar algunos años más tarde durante el franquismo, intentando distinguirse de los Jóvenes Obreros de Acción Católica (JOAC) instalados previamente en el conjunto organizativo de la juventud del momento. Aconsejamos al lector interesado en la temática recurrir a algunas obras de Sanz Fernández (2001; 1990; 1994) en las que se observa un análisis complejo y pormenorizado de esta situación.

Cristianas y fascistas se encargan de las obras benéficas y de caridad que tienen que ver con la infancia y la mujer, denotando en todas sus actuaciones un carácter excluyente y matizado respecto a la actividad adulta y masculina, respectivamente, de sendos movimientos.

Como comprobamos, pese a la prohibición expresa de su exposición pública, la mujer va adquiriendo un papel cada vez más relevante a nivel social que nos valdrá como argumento diferenciado de análisis en los siguientes capítulos. Por ello, la dictadura se ve obligada a

“reajustar el orden de géneros en el marco de un Estado autoritario (... *en donde*) la difusión de un modelo de mujer en el hogar, columna vertebral de la familia y conservadora de las supuestas esencias nacionales y religiosas” (Blasco, 2005: 55 y 60),

deja paso a un nuevo paradigma femenino, defendido especialmente por los movimientos femeninos falangistas y por los católicos. Debemos llamar la atención, en que eso no supone romper con todos los valores otorgados a la figura femenina sino ampliarlos y valorarlos en relación a la impagable labor que desempeña. Esta es la idea fielmente defendida por las católicas en cuyo discurso nunca tuvo cabida ningún tipo de “referencias a la sumisión e inferioridad femeninas” (Ibíd.) siempre en el marco de lo legislado por el régimen, no así en el de la Sección de Pilar Primo de Rivera. En este caso se muestra una tendencia progresiva hacia la igualdad que, pese a los avances, en ningún momento llega a ser completa. He aquí la primera de las divergencias entre ambos grupos, pero no la única.

Las actividades que comienza a desarrollar la vertiente femenina HOAC (culturales y caritativo-asistenciales) entran rápidamente en conflicto con las de propuestas por Falange. Si inicialmente el movimiento fascista se perfila como exclusivo brazo ejecutor de las políticas de justicia social, a medida que nos acercamos a la década de los 50, Acción Católica va abandonando sus primitivos objetivos de limosna y amparo (Montero, 2005) para mimetizarse con los de la organización joseantoniana y no perder así su presencia social. Este

celebrado viraje en las tareas de la organización religiosa no es reconocido con el mismo aprecio por la Sección, que percibe un cierto peligro en la exclusividad cultural e ideológica que a nivel extraministerial estaba manteniendo desde el triunfo del régimen.

Algo similar ocurre entre la Organización Sindical y la Iglesia, en este caso con un desenlace mucho más satisfactorio. Desde mediados de siglo asumen la realización conjunta de cursos de estudio, congresos, semanas sociales, misiones... que favorecen la colaboración interinstitucional sin mediar entre ellas grandes conflictos ni fricciones vanidosas. Por tanto, las reticencias y la desconfianza patente en la relación Sección – Acción Católica no son trasladables a la apuesta sindical, principalmente porque los márgenes y principios de actuación de una y otra, aunque cercanos, no son idénticos.

A través de la asesoría eclesiástica de AC, se ofrecen posibilidades de mejora empresarial y académica sin abandonar la labor apostólica que se ve igualmente apoyada por la aparición de la “Revista de Fomento Social”<sup>87</sup>, instrumento de canalización del colectivo católico obrero. Esta publicación, de contenido esencialmente económico-laboral, propone la vuelta a viejas fundamentaciones restauradoras que, pese a lo mercantil, revierten en lo educativo. Crear una moral profesional es, sin duda, su finalidad; finalidad que pasa, lógicamente, por la construcción de conciencias que es, como sabemos, el objetivo prioritario de la educación franquista. Se inician, así, actividades que, enraizadas con el “talante armonizador y paternalista” (Berzal, 2008: 4) la Iglesia viene asumiendo desde antiguo y a las que ahora se une el Movimiento Sindical. Una nueva forma de entender la sociedad, alejada de los fines económicos que priman a nivel mundial, es el espíritu que impregna esta formación conjunta en la que liberalismo y marxismo forman parte de un compendio teórico necesariamente evitable para España.

---

<sup>87</sup> Esta publicación nace bajo la promoción de la Compañía de Jesús en 1946. Desde entonces y a lo largo de la dictadura, centra su temática en el análisis de la realidad laboral del obrero católico y en la defensa del sentimiento ético que han de compartir todos ellos.

Con la nueva reforma estatutaria de 1959, los seculares aceptan el reto de “evangelizar” en ambientes cotidianos, comenzando su tarea poco después (Montero, 1990). La práctica, la reflexión y la aplicabilidad son las líneas maestras que rigen, a partir de entonces, el movimiento laico que se construye en el seno de la comunidad cristiana. “Los laicos son Iglesia, construyen la Iglesia, son la línea más avanzada de la Iglesia” (Escartín, s.f.: 10). Aun manteniendo como principios rectores de toda su actividad los postulados católicos, la escisión laica pretende, a través de un mecanismo de acción más cercano y útil, llegar a una sociedad que en los años 60 comienza a presentar su desencanto político de manera manifiesta.

En esta misma línea argumental y temporal, debemos destacar que la tendencia asamblearia comienza a cobrar forma. Las asociaciones profesionales, tanto de AC como independientes, defienden sus intereses y derechos promoviendo la participación y reivindicando el protagonismo social, hasta entonces cercenado (Berzal, 2002). La convivencia, tanto de participantes de izquierdas como de derechas, todos ellos defensores de la libertad y la democracia, promueve entre los católicos de la Hermandad Obrera una apertura ideológica cuando se rozan ya los años 70. En ese momento se crean las Plataformas Unitarias de Participación Popular (PUPP), pro defensa de los derechos cívicos y políticos de la población, que suponen una revolución y, a la vez, un ensayo de socialismo básico (Berzal, 2008a) heredado por la democracia.

### ***2.2.2.- La organización de los servicios socioeducativos de la Falange (FET de las JONS).***

Cuando en 1933 un joven José Antonio Primo de Rivera, descendiente del dictador sustituido por el general Berenguer, decide fundar un movimiento político en el que acoger a opositores del sistema y nostálgicos del pasado y, a la vez, honrar la figura de su padre, no puede imaginar la difusión y relevancia que en el futuro llegará a adquirir.

El apoyo incondicional que presta, junto a la analizada institución eclesiástica, a los nacionales durante la Guerra Civil explica el reconocimiento y confianza depositado por el franquismo en la organización fascista una vez finalizada la contienda.

Los primeros años son en los que mayores y mejores relaciones mantienen el Estado y la Falange. La unión dictadura-fascismo permanece en el tiempo superando el alejamiento puntual y circunstancial que se produce durante la segunda mitad de la década de los 40 que, aunque retomado, nunca alcanza los valores de cercanía, colaboración y confianza de los primeros años. La inseguridad que el recién estrenado régimen demuestra ante el cada vez mayor protagonismo de la institución fascista, hacen observar a Falange como rival ideológico en el panorama social y educativo del momento (Sanz, 1990).

Desde su nacimiento, mantiene una doctrina centrada en el triunfo del pensamiento nacional recurriendo a los argumentos expandidos durante la dictadura de su progenitor (Dávila y Pemartín, 1938). Educativamente, un espíritu fuerte y unido, capaz de instalarse no solo en la mente, sino en las almas de las futuras generaciones se reconoce como guía de acción. Su famoso “tú que puedes hacerlo, moldea España en el alma del hombre y del niño” se expande entre todos sus mandos, convirtiéndose en otro de los emblemas pedagógicos de esta institución.

La precipitada muerte de José Antonio y el triunfo nacional de Franco, sirven a la FET para rendir sentido homenaje a su caído más insigne y perpetuar sus lineamientos políticos en un contexto proclive a su expansión. Mantener una España unida, fuerte y alejada de todo mal democrático, sigue siendo su prioridad; prioridad que, por otro lado, es compartida por el nuevo régimen. De ese modo, y dado que cualquier actividad política a excepción de las promovidas por la FET y de las JONS son consideradas ilegales, siendo especialmente perseguidas aquellas que provienen de grupos con cierta personalidad y autonomía durante la guerra, la Falange, como partido único, comienza su expansión con el beneplácito de la autoridad. La reformulación de

antiguos combinados del partido y el nacimiento de otros para hacer frente a las nuevas competencias otorgadas por el franquismo, marcan desde sus inicios un complejo devenir institucional que, como veremos en los capítulos sucesivos, van construyendo la política y la sociabilidad educativa del franquismo a nivel extraministerial.

### ***2.2.2.1.- La expresión educativa de la Sección Femenina de Falange.***

Pese a que su nacimiento se remonta a 1934, fecha en la que se constituye de forma oficial como Sección Femenina del partido al aprobarse sus estatutos, existe constancia de iniciativas previas, menos organizadas e informales. A partir de esta fecha, la significación que pretenden las féminas de la Falange a través de su trabajo social ayuda a la consideración de la Sección Femenina como una fuerza de vanguardia encargada de integrar a la población en el desarrollo de una obra común.

Romper con el modelo republicano, crear un regenerado espíritu acorde al nuevo orden social y “preparar a la mujer para que otro día pueda ser madre de una familia católica, patriótica y modélica en todos los aspectos” (Plá, 1958: 89) son los fines que persigue en sus inicios. Esta idea de madre y jefa de hogar abnegada y servicial, y de reconocimiento del hombre, como ejemplo de valor, de conquista y de dirección política, le valen para seguir la misma línea de la recién estrenada moral franquista (Ballesteros, 2006).

Esa confluencia y compartido de principios hace que la relación política que ambas instituciones mantienen sea, en términos generales y a lo largo de toda la etapa franquista, bastante positiva.

Pilar Primo de Rivera, como anticipábamos, asume desde el principio su Jefatura Nacional gracias al reconocimiento y confianza de su hermano, a su vez líder de Falange hasta su prematura muerte en 1936.



El estallido de la Guerra Civil, hace que el eje central de sus acciones quede fijado en una campaña de atención y visita social a enfermos en hospitales, a camaradas presos y a los familiares de todos estos colectivos y de los propios caídos, extendiendo y propagando el mensaje fascista allí donde se ofreciese la oportunidad en ese momento crítico de acalorada lucha armada.

Sin embargo, esta no es su tarea exclusiva. Pese a la situación penosa por la que pasa el país, el periodo bélico supone un marco incomparable para la proliferación de las más variadas propuestas pedagógicas. Tal y como hemos analizado en el epígrafe anterior, son varios los desarrollos normativos que se van sucediendo, atendiendo a la confusión y a la progresiva conquista de territorios nacionales resultado del triunfo local. Todas ellas recogen el espíritu falangista quedando incluido en las escuelas a través de sus planes de estudios. Este reconocimiento oficioso se ve oficializado en 1941 cuando se le ofrece su inclusión docentes en las Escuelas Nacionales.

Años antes, durante el II Consejo Nacional celebrado en Segovia (1938), proclama la necesidad de establecer una obra seria de educación social, que enmarcada en el campo de lo profesional, se aleja del meramente lectoescritor. En ese acto la prioridad gira en torno a la creación de escuelas de instrucción de jefes y la educación de sus camaradas no encontrando, sin embargo, su expresión práctica. Por ello, la siguiente reunión celebrada en Zamora retoma la idea de proyecto de las escuelas de formación que, aun así, tarda en materializarse.

La Sección Femenina da muestra de una interesante sensibilidad. Conoce que las circunstancias socioeconómicas que describen a la población en su conjunto, lleva a que muchas mujeres, viudas y esposas de mutilados principalmente, tengan que salir de sus casas para trabajar y encontrar así el sustento familiar. No hablamos ya de una necesaria formación de mandos medios para su reafirmación jerárquica, sino de una cualificación básica profesional que permita a las mujeres, hasta entonces recluidas en el hogar y

con poca o ninguna posibilidad cultural, encontrar su espacio educativo y desarrollar su “particular” proyecto vital.

La puesta en marcha de las Escuelas de Hogar en Centros de Educación y de Trabajo dependientes del Estado, inicia un proceso de reformulación pedagógica que se extiende a todos los centros públicos y privados de 1ª y 2ª enseñanza y, cuyas enseñanzas, tan solo unos años después, se hacen imprescindibles para obtener el título de Bachiller. Esto sucede en 1941 y 1944, respectivamente.

De ese modo es como la Sección Femenina entra en el sistema educativo formal ya no solo como ideología sino como ejecutora didáctica.

“Las jóvenes escolares que tendrían como asignaturas impartidas por la Sección Femenina, hogar, educación física y, corriendo el tiempo, formación del espíritu nacional” (Rincón, 2010: 73) ven incrementar su acervo cultural en cuanto futuras regidoras familiares, rol para el que especialmente se forman, pero también para poder incorporarse, llegado el momento y en casos excepcionales, al mundo productivo.

Al frente de la docencia en estas escuelas se encuentran instructoras, mandos intermedios que pueden ser afiliadas formadas exclusivamente para la mencionada tarea o maestras recualificadas en los principios falangistas. En este último caso, se programa un periodo de instrucción, tras cuyo cumplimiento y satisfacción se otorga un título que les permite mantenerse en su puesto con las competencias falangistas que el Ministerio exige para el desarrollo docente de las mencionadas materias. Gracias a estas enseñanzas se consigue, en cierto modo, superar la crítica hecha a la escuela desde la propia Falange en cuanto a la mínima formación de su profesorado y a las estrictas didácticas, poco relacionadas con los fines y principios prioritarios de la organización.

Junto a la escolar y a la de las propias instructoras (profesional), la Sección Femenina también se encarga de la atención curricular del amplio colectivo femenino encuadrado en el Servicio Social.

Asignado a la institución falangista por el Decreto de 28 diciembre de 1939<sup>88</sup> y ampliado en sus modificaciones posteriores<sup>89</sup>, el Servicio incluye a todas las mujeres en edades comprendidas entre los 17 y los 35 años<sup>90</sup> en un programa de formación comunitaria de doble etapa, durante un mínimo de 6 meses a razón de dos horas diarias<sup>91</sup>.

La superación de la fase formativa centrada en el aprendizaje de contenidos morales, domésticos y sociales, da lugar a la otra en la que se ponen en práctica y desempeñan funciones básicamente de interés nacional<sup>92</sup>.

---

<sup>88</sup> El Servicio Social nace al amparo de los nacionales en plena Guerra Civil. La publicación del Decreto 378, de 7 de octubre de 1937, que pretende “aplicar las aptitudes femeninas en alivio de los dolores producidos en la presente lucha y de las angustias sociales de la postguerra, a la vez que valerse de la capacidad de la mujer para afirmar el nuevo clima de hermandad que propugnaban los veintiséis puntos pragmáticos” (Rebollo, 2001: 299), es el arranque de la obligación política de todas las jóvenes españolas mantenida durante décadas.

<sup>89</sup> En este sentido conviene reseñar, por un lado, los decretos de 31 de Mayo de 1940 y 6 de diciembre de 1941, introduciendo medios coercitivos y, por otro, el de 9 de febrero de 1944 y la orden de 21 de noviembre de 1944.

<sup>90</sup> Estas son las edades generales de cumplimiento, sin embargo, la legislación también reconoce algunas excepciones. Así se propone que pueden formar parte del Servicio las menores que tengan los 16 años cumplidos y opten por su cumplimiento voluntario, cercenando esta posibilidad a aquellas que en un plazo de 6 meses cumplan los 35 años, que justifiquen alguna enfermedad grave, que estén casadas o viudas y tengan menores a su cargo, que dispongan de un trabajo retribuido (esta circunstancia se modifica con la Orden de 26 de noviembre de 1946 que hace extensiva la obligatoriedad a las obreras y personal femenino subalterno) o que sean el sustento económico o doméstico de su familia, entre otras circunstancias especiales evaluadas como tales por la autoridad competente.

<sup>91</sup> Cinco años más tarde de su arranque, el Decreto de 9 de febrero de 1944 distingue en el periodo general, una etapa práctica de 3 meses y 6 horas al día.

<sup>92</sup> Entre las tareas a desarrollar a lo largo del periodo práctico o de prestación destacan las referidas a atención de comedores infantiles, trabajo en cocinas de hermandad, auxilio de

Tras el curso de la primera etapa, celebrada cotidianamente en las Escuelas de Hogar, y el aprovechamiento de la práctica en diversos servicios, las cumplidoras obtienen un certificado, exigido tanto para el acceso a la función pública y privada y para la obtención del pasaporte, como para ocupar cargos dentro de los diversos servicios de Falange, entre otras múltiples circunstancias. Las divergencias de este amplísimo colectivo llevan a que, a finales de los 40, existan 9 modalidades de desarrollo del Servicio, cada una de ellas adaptada a las circunstancias particulares, familiares y laborales, de cada cumplidora. Esta flexibilidad ofrecida por la Sección Femenina para responder a la obligación nacional, entendida como “un medio excepcional de adoctrinamiento de las mujeres, un método de control y una nueva forma de socialización” (Rebollo, 2011: 314), va generando, tanto entre las féminas del ámbito urbano como del rural, un cierto descontento al que no se pone mucho freno y que se manifiesta en una reconocida resistencia, una falta de atractivo y un bajo significado teórico y práctico de la formación recibida.

Esta dejadez hace que la imagen tradicional y anacrónica de la Sección no enlace con los ideales de “nueva mujer” que comienzan a filtrarse en España a finales de los 60. Consciente de ello, su Consejo Nacional de 1970 celebrado en San Sebastián, centra los argumentos inaugurales en la contemporaneidad de las políticas femeninas y en la apertura europea (ABC, 08.03.1970). A partir de entonces, una modificación legal renueva la edad de curso del Servicio, quedando establecida entre los 17 y los 30, reduce su periodo de cumplimiento a 3 meses (la mitad que durante el periodo anterior) y enfatiza la prestación social frente a la formación teórica.

---

soldado, del enfermo, hogares de auxilio social, comedores para niños, cocinas de hermandad, clínicas y hospitales, centros de maternidad, lucha contra el cáncer, rehabilitación de inválidos, viviendas y ajuares, lucha contra el analfabetismo, socorros de urgencia y salvamento náutico.

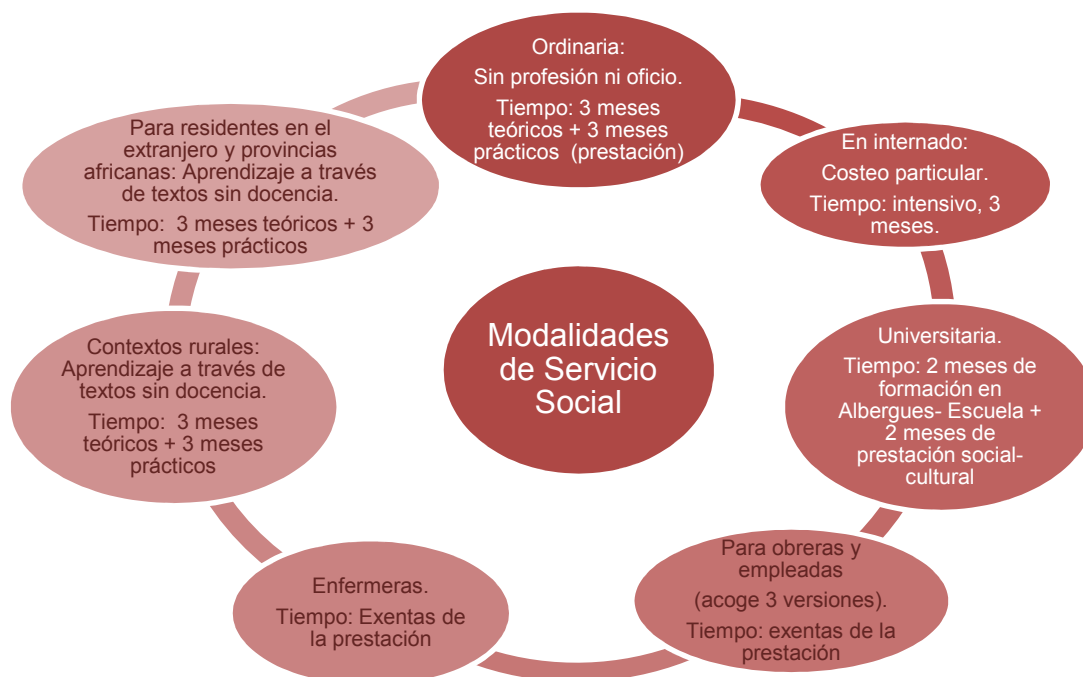


Figura 6. Modalidades de Servicio Social. Fuente: Elaboración propia a partir de Rebollo, 2001.

Por otro lado, junto a las cumplidoras, las escolares y las mujeres con necesidad de cualificación profesional, encontramos un colectivo específico de atención prioritaria y permanente por parte de la Sección Femenina desde mediados de los años 40. Son las analfabetas.

Estas ocupan los locales escolares que cede el Ministerio de Educación y disfrutan de los recursos humanos y materiales que este pone a su disposición. Asimismo, contribuyen a su objetivo alfabetizador y cultural las Cátedras Ambulantes que, como veremos en capítulos posteriores, ejercen una labor, nada desdeñable en los núcleos rurales, no solo dirigida a las mujeres sino también a hombres, jóvenes y niños gracias a una amplia variedad de enseñanzas que, adaptadas a las necesidades particulares de cada municipio, conforman su plan de formación.

De todo ello, de formar a la “masa”, se encarga la “élite” (Manrique, López, Torrego y Mongas, 2008). La empresa pretendida requiere de multitud de recursos, máxime en los primeros años triunfales. Tener extensiones tanto en el ámbito formal, como en el no formal e informal, se convierte en una

necesidad desde sus inicios y, por lo tanto, formar a sus representantes también lo es.

Afiliadas activas	Afiliadas pasivas
<ul style="list-style-type: none"><li>• Menores de 35 años</li><li>• Sin cargas familiares.</li><li>• Dedicación: Extensión cultural, ideológica y educativa.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mayores y menores de 35 años</li><li>• Con familia o que hayan prestado al menos 3 meses de Servicio durante la Guerra o 6 durante la postguerra.</li><li>• Dedicación: elaboración de ropero, canastilla..</li></ul>

Cuadro 6. Categorías de las afiliadas de Sección Femenina: características y responsabilidades atribuidas en el periodo de prestación del Servicio Social. Fuente: Elaboración propia a partir de Boletín del Movimiento Nacional, 1940.

Las afiliadas vienen trabajando desde el nacimiento de la Sección Femenina en ello, llegando a ser distinguidas dos categorías: afiliadas activas y pasivas. Principalmente las primeras, pero también las últimas, ejercen un papel de difusión y apoyo a la obra que la propia Sección cataloga de impagable. Por encima de ellas, manteniendo la exquisita jerarquía reinante en cualquier organización fascista, los mandos formados en tareas específicas de organización y control durante un lapso variable según el ámbito territorial de acción<sup>93</sup> que se perpetua hasta su desaparición en los años 70.

#### *2.2.2.2.- El papel del Frente de Juventudes en la obra educativa nacional.*

Al igual que sucede con las mujeres, bajo el palio de FET y de las JONS se instituye el Frente de Juventudes (FJ) como organización específica encargada de la formación y el encuadramiento de los y las jóvenes<sup>94</sup>. Como

<sup>93</sup> Dependiendo de si el puesto a ocupar era directivo, nacional o provincial, el periodo variaba. Para dirigir se requería de 6 meses de formación, para cargo nacional 4 y medio y, finalmente, para provincial únicamente 3 meses.

<sup>94</sup> No es hasta 1945, gracias a la Orden de 24 de Enero del Secretario general de FET y de las JONS, cuando la Sección Femenina del Frente de Juventudes pasa a formar parte de la SF que dirigiría Pilar Primo de Rivera.

heredera de la Organización Juvenil de Falange creada al amparo del Decreto de Unificación de 1937, propone el encuadramiento legal de todos los españoles, mujeres y hombres sin excepción<sup>95</sup>, rechazando el carácter voluntario que antes de la guerra había mantenido.

Aunque pudiera parecer contradictorio, esa obligatoriedad permite una cierta flexibilidad, distinguiendo entre sus encuadrados a afiliados y no afiliados. La formación de ambos colectivos requiere de responsabilidad y tareas específicas que dependen, a su vez, del fin prioritario que se persigue con ella y del lugar que, dentro de la jerarquía falangista, van a ocupar. Así la prioridad es la formación de los afiliados como futuros militantes del partido y, en un segundo orden, la instrucción de los no afiliados en las consignas políticas del Movimiento.

Por tanto, dos son los objetivos que inicialmente se marca esta sección de Falange: formar a los futuros mandos y conseguir que toda la población respete y comparta los principios básicos del fascismo. Mientras que para alcanzar el primero, se confía en el trabajo de instituciones específicas encargadas del desarrollo de actividades cuasi militares, para el último se opta por el acogimiento institucional en los centros de enseñanza primaria y secundaria.

Hasta 1960, las “Organizaciones Juveniles” (OO.JJ), posteriormente denominadas “Falange de Voluntarios” y, finalmente, “Falanges Juveniles de Franco”<sup>96</sup>, dominan la formación militante. Ese mismo año nace la “Organización Juvenil Española” (OJE)<sup>97</sup> y, solo uno después, sus asociaciones

---

<sup>95</sup> En el prólogo de la ley de creación se propone la diferenciación por sexos, atendiendo en el caso de la mujer a patrones educativos más adaptados a las competencias exigibles en las futuras afiliadas. Para ello, se propone que la formación de este colectivo, entre los 7 y los 17 años, se desarrolle en centros distinguidos de los más mayores (BOE, 1940b).

<sup>96</sup> A partir del 1 de enero de 1940 las OO.JJ. pasan a conocerse como “Falange de Voluntarios” y, desde septiembre de 1942, como “Falanges Juveniles de Franco”.

<sup>97</sup> No existe unanimidad respecto a la posición que las Falanges Juveniles de Franco cobran tras el reconocimiento de la OJE. Mientras que para alguno la Organización Juvenil Española

filiares. Desde el principio la OJE no presenta competencia y, en muy poco tiempo, se perfila como el grupo juvenil de encuadramiento de afiliados de Falange con más poder hasta el final del franquismo.

Por otro lado, la formación ideológica de aquellos no directamente circunscritos a la organización fascista, es decir, de los no afiliados, promueve un desarrollo que difiere completamente del que se lleva a cabo con los afiliados. Desde su origen se extiende la idea de que hay que “salir” a buscar a los jóvenes, considerando que los mejores contextos para encontrarlos son la escuela y los espacios laborales. Sin embargo, desarrollar esta tarea precisa de la siempre necesaria y obligada colaboración del Estado. El ente político supremo es el encargado de ofrecer los medios imprescindibles para llegar a los centros de enseñanza oficial y privada, a los de trabajo en el ámbito urbano, a los espacios controlados por la Sección Central de Rurales y, por supuesto, a los establecimientos de enseñanza universitaria<sup>98</sup>, entornos, todos ellos, en los que se concentra el capital humano que la obra precisa (Victoria, 2000).

Es así como se promueven las secciones de encuadramiento que desde 1944 apuestan por el adoctrinamiento político de los jóvenes a través de una fórmula específica, organizada y concreta, que se adapta a cada situación vital (Fernández, 2002). Sin embargo, no todo son avances. La crítica que podemos hacer a esta organización por secciones es la que nos reporta la dualidad formativa que se genera en aquellas personas que, encuadradas en las mencionadas Falanges Juveniles de Franco, participan también de las iniciativas didácticas promovidas en escuelas y empresas. La superposición tanto del programa como de las finalidades, genera desinterés e incluso cierto abandono entre los jóvenes implicados al ver como su participación se ve duplicada sin que ello suponga una mejora o avance a nivel de conocimientos,

---

no es más que el resultado de la transformación de las Falanges (Fernández, 2002), para algún otro se trata de dos organizaciones que conviven en un breve espacio de tiempo, sucumbiendo una en pro de la otra (Ruidavets, 2008).

<sup>98</sup> En este sentido, queremos destacar que es el Sindicato Español Universitario, SEU el que mayores recursos humanos ofrece a la obra.



cualificación o ascenso en la jerarquía del Frente. Aun así el planteamiento secciones de centros sigue adelante distinguiendo entre centros de enseñanza, de trabajo y de rurales a los que dedicamos un breve análisis en páginas sucesivas.

El primer contacto de la Falange con la escuela no se hace a través de las enseñanzas oficiales del currículum, como sucediera con la SF<sup>99</sup>, sino gracias al desarrollo de actividades complementarias que pretenden introducir el espíritu falangista como ensayo de una acción ulterior de carácter más formal.

En 1939 las “tardes de enseñanza” son oficializadas, no siendo hasta un año después cuando se institucionalizan, ocupando entonces un espacio y tiempo social altamente destacable.

Puesto que crear una conciencia nacional es el principal objetivo del Frente, las aulas vespertinas diseñadas para jóvenes se perfilan como suplemento a un sistema formal considerado escaso en lo referente a la enseñanza de la religión, la formación política y el adoctrinamiento en torno al nacionalsindicalismo (Díez, 1995). Aun así, y pese a las disposiciones legales, padres y profesores muestran su resistencia. Prohíben la asistencia de los jóvenes a las recién programadas enseñanzas en las tardes de descanso semanal manifestando su total independencia del Frente o la defensa de su quehacer profesional, respectivamente (Dávila, 1941). Sin embargo, la insurrección inicial va poco a poco cediendo y las actividades ampliándose. De esa manera, a los descritos tiempos de descanso semanal se unen los días festivos y los periodos vacacionales, siempre intentando compatibilizar esta actividad con el estudio, el trabajo y las obligaciones familiares que presentan sus miembros.

---

<sup>99</sup> Sin ánimo de reiterarnos, creemos conveniente recordar que su primera incursión formal es a través de las Escuelas de Hogar en los Centros de Educación y de Trabajo en 1941.

Posteriormente, una vez conseguidos los primeros fines en el ámbito de lo no formal, es el paso de entrar en la escuela. La irrupción autorizada por el Ministerio de Educación del Frente en los centros escolares, implica una extensa y completa serie de innovaciones, que vienen a poner cauces de actuación didáctica a estas nuevas secciones de encuadramiento, ahora sí, en el marco de lo formal.

A nivel curricular, podemos afirmar que esta organización se implica tanto en la formación de juventudes como en la de sus docentes. Las áreas de instrucción política (del “espíritu nacional”), de educación física (a través de deportes y juegos) y de iniciación a las enseñanzas de hogar (exclusivamente en el caso de las mujeres) son, tanto en un caso como en el otro, las prioritarias. Se considera que los intereses socioculturales que pretende extender el Frente no están siendo lo suficientemente atendidos, principalmente por la falta de formación que reconoce en los maestros encargados de su docencia, y que es preciso poner fin a esta falta de cualificación que no permite atender las demandas de esta nueva juventud falangista. Para ello se crea la figura de instructor que independiente de la docente recoge la esencia ideológica que debe extender a la juventud.

Estos profesionales, formados y asignados desde la propia cúpula fascista, encuentran cobijo en un comprometido contexto escolar en el que los profesores ven peligrar su función, hasta el momento, exclusiva e incuestionable. Ante esta situación, un par de opciones válidas se presentan, no dando lugar a la resistencia o el rechazo, pese a los intentos iniciales del magisterio en ambos sentidos.

Las posibilidades, por tanto, de los maestros son dos. Bien la colaboración-obligación con los misioneros del Frente de Juventudes abriendo sus aulas y ofreciendo a sus alumnos para el desarrollo de su plan formativo, o bien su recualificación como maestros-instructores, a través de la superación

de un curso y la obtención de un diploma acreditativo que les permita desarrollar tareas, ora maestro ora instructor de juventudes<sup>100</sup>.

Conviene reseñar, pese a lo descrito, que la tarea de los instructores no se circunscribe, exclusivamente, al ámbito educativo sea formal o extraescolar, tal y como hemos analizado hasta el momento.

Mientras que “la escuela en general quedó sometida a un conjunto de disposiciones que le dieron una impronta propia del estado fascista” (Victoria, 2000: 335), los Centros de Trabajo se presentan igualmente como lugares de encuentro ideológico en donde la acción se ejerce de manera especial sobre aquellos no afiliados en los mismos campos de instrucción prioritarios de la sección de centros de enseñanza, esto es, en el de la iniciación política, la educación física y la vigilancia en el cumplimiento de las consignas del Movimiento (Sáenz, 1988).

Conscientes de que la inmersión educativa, sea a través de las sesiones vespertinas y dominicales o sea a través del currículo escolar, está dando frutos importantes pero no suficientes, y de que dejar al margen a un amplio colectivo de jóvenes que ya han abandonado la escuela al haber concluido su escolaridad obligatoria no ayuda a alcanzar el objetivo planteado, se propone, de manera paralela a la sección de centros de enseñanza, la de centros de trabajo. Es en ella en la que la juventud no afiliada, tras su salida del sistema escolar, inmersa ahora en el laboral y a la espera de su ingreso en filas<sup>101</sup>, se encuentra encuadrada con el fin principal de alfabetización.

Si apuntáramos que el órgano institucional con el que la Sección de Enseñanza mantiene contacto es con el Ministerio de Educación, en este caso, el organismo oficial intermediador es el de Trabajo, lo cual denota un nuevo y diferente carácter entre estas dos. En este espacio ya no son los maestros y

---

<sup>100</sup> Como podemos observar esta es la misma situación que habíamos descrito en el caso de la Sección Femenina, entendiéndose entonces que se trató de una estrategia política propia de la Falange en su conjunto y no de sus secciones en particular.

<sup>101</sup> A través del Servicio Militar, en el caso masculino, y posible Servicio Social, en el femenino.

padres sino los Jefes de Empresa los encargados de permitir a sus trabajadores el tiempo requerido para su completa formación religiosa, política, física, deportiva y premilitar.

Tras los primeros meses de expansión, se comprueba que ni los patronos cumplen con lo requerido ni los trabajadores sacrifican parte de su jornal por asistir a la formación falangista ofrecida desde la sección. Dada esta situación, el Ministerio elabora una estrategia considerada de obligado cumplimiento. Desde 1942, los empresarios están forzosamente sujetos a contribuir a la formación de sus aprendices. De este modo, deben ofrecerles al menos una hora semanal de libertad laboral manteniendo todos sus beneficios económicos para que acudan a las enseñanzas promovidas por el Frente. En caso de que no se cumpla con este requisito y se opte por el absentismo, se prevé una sanción al trabajador con el equivalente económico a dos horas de trabajo que debe abonar a favor de la autoridad.

Asentada ya esta regulación bajo un grado aceptable de acatamiento, se propone como mecanismo de consolidación e incentivación de la misma, la convocatoria anual de un Concurso Nacional de Formación Profesional Obrera en el que cada aprendiz pueda expresar sus avances laborales gracias a lo aprendido de la formación ofrecida por el Frente.

Extender su obra, dar a conocer sus logros y, como se encarga de recordarnos la prensa del momento,

“despertar en la juventud su afán de superación y mejora en el trabajo, con objeto de buscar entre todas las ramas de la industria nacional a los mejores obreros que han de ser beneficiados con becas y premios de diversa índole que les sirva de estímulo en su trabajo” (El Noticiero de Cartagena, 25/04/1947),

son las finalidades prioritarias que, como comprobamos, inciden en el aspecto más profesional de las enseñanzas y no tanto en el ideológico que nunca se llega a abandonar.

Tanto por la acción en los centros como por la motivación que generan los concursos, sin olvidar el carácter obligatorio y sancionador, se consigue, en algo menos de una década, llegar a

“no menos de 600.000 trabajadores jóvenes (...) con mayor o menor intensidad (*creando en ellos*) una conciencia profesional y un afán por servir a la patria hasta ahora desconocido en los sectores industriales y mercantiles: talleres, fábricas, minas, transportes, etc.” (Elola-Olaso, 1950: 140).

Pese al dato anterior, la alfabetización de la juventud, que apuntábamos como fin principal de la Sección de Trabajo, sigue siendo un objetivo ciertamente abandonado en pro del mimado profesional.

La organización juvenil asume desde su creación el estigma social del analfabetismo como problemática a atajar y desarrolla, para ello, actividades más o menos puntuales a través de sus distintas secciones, no logrando, pese al esfuerzo, cumplir con los resultados pretendidos. Consciente de ello, decide en 1949 acentuar sus esfuerzos y, en colaboración con el Estado, iniciar una nueva misión.

Los campamentos y escuelas especiales de formación se tornan en valiosos instrumentos propagandísticos de la “Campaña de Cultura Popular en la Lucha contra el analfabetismo”. Estas iniciativas, junto a la intensificación de las tareas formativas que se llevan a cabo en centros de trabajo<sup>102</sup>, prometen un esquema de acción más completo y complejo. Gracias a esta combinación se consigue llegar tanto a aquellas poblaciones alejadas de la escuela y aquejadas de la enfermedad de la incultura, como a otras concentradas en espacios urbanos dedicados a la praxis y no al logos.

Aun con la importancia de la acción conjunta, o quizás por eso mismo, unos meses más tarde se decide dar mayor empaque a la labor alfabetizadora

---

<sup>102</sup> Como sabemos, gracias a la Ley de Instrucción Primaria de 1945 los mecanismos para obligar a los centros de trabajo y a sus regidores a cumplir con el carácter irrenunciable de la formación se ven ampliados.

creándose así la Junta Nacional contra el Analfabetismo. En este caso, asume la responsabilidad institucional el Ministerio de Educación que, ayudado por las diferentes secciones del régimen (Sindicatos, Consejo Nacional de Educación, Sección Femenina y el analizado actualmente, Frente de Juventudes) otorga carácter de “Campaña” a las puntuales iniciativas provenientes de diversas organizaciones afines al franquismo.

La tercera sección del Frente nace como yuxtaposición a los Hogares Rurales<sup>103</sup> y como escisión de la Sección Central de Trabajo en la ciudad (Fernández, 2002).

En la práctica, la Central de Rurales se encarga esencialmente de adaptar los objetivos propuestos para la obra urbana a los de la realidad rural. Reducir el analfabetismo entre los trabajadores del campo e instalar una conciencia nacionalsindicalista se describen como fines imprescindibles de esta agrupación.

La expansión que pretenden estos Centros, que aun estando repartidos por toda la geografía del país ocupan espacios aislados y mal comunicados, junto a la falta de recursos, hacen que mayoritariamente estas organizaciones se instalen en los Hogares Rurales. Aprovechando las instalaciones cedidas por el Ministerio de Agricultura y la estupenda gestión que de los mismas lleva a cabo el conglomerado femenino falangista, la Sección Rural del Frente tiene un desarrollo que podemos catalogar de más fácil e inmediato al que hubiera tenido de iniciar la obra de manera independiente. Este apoyo institucional que de manera prácticamente anecdótica presentamos en presente epígrafe, es que el que, como veremos, se repetirá a lo largo de muchas de las iniciativas socioeducativas llevadas a cabo por el franquismo y que será, a su vez, una de

---

<sup>103</sup> Según los datos ofrecidos por el Delegado Nacional del Frente de Juventudes, en 1950 son ya 358 los Hogares Rurales extendidos por toda la geografía española, pronosticando que “su número irá en aumento a medida que vayan creciendo nuestras posibilidades” (Elola-Olaso, 1950: 140)

las señas de identidad que favorecerá, en algunas ocasiones, el desarrollo de la misma y, en otras, entorpecerá su análisis y construcción histórica.

<b>Propuesta Formativa</b>	<b>Implicados</b>
Cursos de Capacitación Agropecuaria y Forestal <sup>104</sup>	11.500
Cursos de Oficios	17.000
Campamentos	18.000
Analfabetos y Semi-Analfabetos	21.000

Cuadro 7. Participación en las actividades de la Sección Central de Rurales en el curso 1949-1950. Fuente: Elaboración propia a partir de Elola-Olaso, 1950.

La formación de la juventud campesina pasa, desde entonces, por la asistencia a cursillos de corta duración y contenido variado, creados por el Ministerio de Cultura para la población obrera rural, la participación en campamentos de invierno y verano y la frecuencia a Escuelas de Adultos. Todo ello combina con actividades obligatorias que tienen como protagonistas los teatros, las charlas, las exposiciones o las siempre multitudinarias competiciones deportivas.

A esta amplia nómina se unen las iniciativas desarrolladas por equipos volantes que, dirigidos por los propios instructores del Frente y de manera conjunta y puntual con la Sección Femenina, acuden a los distintos pueblos realizando visitas de siembra espiritual. Este hecho de coincidencia y cooperación se manifiesta en la colaboración que, igualmente, mantienen en el desarrollo de las Cátedras Ambulantes, si bien en este caso el peso mayoritario de la acción recae sobre la institución femenina y el colectivo adulto. Por tanto, a la misión propia de los centros de rurales y a la propuesta desarrollada por las Cátedras se unen otras en las que coparticipan FJ y SF.

<sup>104</sup> Para mayor estudio de estos cursos ofrecemos al lector la posibilidad de recurrir a la publicación de las lecciones desarrolladas en el I Curso Nacional de Instructores Forestales en 1943.

Como podemos extraer de lo presentado hasta el momento, el soporte físico o arquitectónico que el Hogar ofrece a la sección de rurales, no niega el pedagógico y moral. Así, Frente y Sección no solo comparten un espacio sino que propician el encuentro educativo, adaptando los tiempos a las necesidades de los distintos destinatarios y los contenidos a los objetivos de orden, especialmente, ideológico y profesional.

#### *2.2.2.3.- El Sindicato Español Universitario.*

Como es habitual en los sistemas autoritarios de la primera mitad del siglo XX, la representación de los estudiantes es asumida a través de un sindicato que, bajo el siempre control oficial, colabora y transmite al gobierno sus reivindicaciones y peticiones. Esta es la premisa bajo la que nace también el Sindicato Español Universitario de Falange (SEU): organizar la intervención del estudiantado en la universidad así como su socialización política (Díaz, 2001).

Tras la propuesta de Ortega y Gasset de reordenar el poder universitario, hasta entonces monopolizado en manos de “los catedráticos y sus subalternos” (1930: 88), a favor de los estudiantes, quienes “deben dirigir el orden interior de la universidad” (Ibíd.), y la llegada al poder republicano de un partido de derechas como es la CEDA en 1933, su creación se ve acelerada en los términos ya mencionados.

Aunque sus inicios no nos permiten categorizar a este sindicato como autoritario, sí que podemos afirmar que el SEU adquiere un lugar relevante a nivel social y político gracias a su dependencia de la Falange Española y a su comunión con los principios franquistas.

En 1937 el agrupamiento de varias asociaciones de estudiantes cercanas que luchan de manera ideológica por el bando nacional en el SEU supone un empuje para su organización. Sin embargo, y pese a estas rápidas uniones, no es hasta que finaliza la contienda cuando culmina su proyecto de reconocimiento oficial.



Tres años más tarde, por la Ley de 6 de diciembre de 1940, el SEU queda encuadrado como organización sindical del régimen. Desde entonces, todos los miembros del Frente de Juventudes, afiliados y no afiliados, que cursan estudios superiores forman parte irremediamente del Sindicato de Estudiantes o de la estudiada Sección de Centros de Trabajo, dependiendo de cuál sea su realidad escolar o profesional, respectivamente. Hasta los 21 años, o los 17 en el caso de las féminas, el SEU ejerce su papel formativo en la institución de enseñanza superior, siendo tras la publicación de la Ley de Ordenación Universitaria considerado como sindicato único y obligatorio de los estudiantes en la etapa terciaria.

Este reconocimiento lo entendemos como la exclusión de cualquier otra propuesta sindical y el imperativo de pertenencia de todo el alumnado universitario. Su inscripción y pago<sup>105</sup> se convierten desde ese momento en rituales de iniciación universitaria. Por tanto, ser universitario supone atender las tasas académicas establecidas al efecto y respetar los programas pedagógicos e ideológicos añadiendo la satisfacción tanto de los pagos de sindicación como las obligaciones que el propio Frente establece desde esta organización.

Esta recién enunciada sección del Frente de Juventudes, tal y como la llega a definir el propio Movimiento Nacional, encuentra un alto porcentaje de apáticos e incluso contrarios a las políticas totalitarias del régimen. Distinguimos entre la población estudiantil varios grados de implicación. Por un lado, se presentan los que prefieren mantenerse al margen de cualquier actividad del SEU por desinterés u oposición velada; por otro, los que, contrariamente, colaboran de manera activa con el sindicato y, por último, aquellos que únicamente se benefician de las propuestas culturales que les ofrecen, entre ellas las sesiones de cine, el teatro<sup>106</sup>, las exposiciones, las

---

<sup>105</sup> Antonio Crespo (2006) apunta la cantidad de 48 pesetas por curso.

<sup>106</sup> Sobre el desarrollo del teatro asentado en los establecimientos universitarios bajo la atención, seguimiento y control del SEU, conviene consultar la compilación "Aproximación al teatro español universitario (TEU)" editada por Luciano García Lorenzo. En ella se puede

conferencias... sin llegar a una mayor implicación ni política ni ideológica (Crespo, 2006).

Esta dispersión entre sus inscritos no contribuye a mejorar la obra fascista, sino que, por el contrario, ve como le surgen ilegales competidores. El resurgir de la *Federació Nacional d'Estudiants de Catalunya* (FNEC) y el intento por parte de la Federación Universitaria Escolar (FUE)<sup>107</sup> acrecientan el conflicto universitario entre los años 46 y 47.

La llegada de Ruiz-Jiménez al Ministerio de Educación, como ya hemos evidenciado marcada por un halo aperturista, propicia la incipiente autonomía intelectual anhelada, desde décadas, por aquellos colectivos que se oponen al régimen y que, en cierto modo y de manera puntual, consigue calmar los ánimos estudiantiles. Por el contrario, el carácter visionario del ministro no es bien visto desde la cúpula franquista, que decide su destitución. En este momento cobra protagonismo un renovado sindicato que va abandonando progresivamente “la demagogia falangista en favor de una pretendida eficacia y profesionalidad, que consideraba más cercanas a las inquietudes estudiantiles del momento” (González, 2005: 43). Al mismo tiempo las asociaciones clandestinas siguen su lucha por la democracia, especialmente en lo que respecta al derecho de expresión y de asociación y al pluralismo político. Tras meses de malestar, las reivindicaciones llegan a las aulas en febrero del 56. Los estudiantes, jóvenes que mayoritariamente no han vivido la guerra y que se encuentran muy en contacto con los planteamientos del movimiento obrero, se manifiestan contra el sistema de oposiciones, la falta de profesionalidad y absentismo docente, el bajo sentido de los títulos, la inexistente libertad para elegir a sus representantes estudiantiles... las huelgas de exámenes, la

---

comprobar, por un lado, la evolución sociocultural y política del movimiento teatral en estas instituciones superiores y, por otro, cómo fue el desarrollo de la obra en distintas provincias españolas a lo largo del periodo franquista.

<sup>107</sup> Conviene reseñar que ambas federaciones habían nacido a finales del primer tercio del siglo XX respondiendo a una ideología claramente de izquierda.

resistencia policial y la solidaridad con otros estudiantes aprehendidos en revueltas, son los medios que usan para hacerse notar ante el régimen.

Prácticamente a la par, se alzan voces aún más radicales y rupturistas, si cabe denominarlas así, que pretenden crear un Consejo Nacional de Estudiantes donde la diversidad ideológica tenga cabida rompiendo así con el monopolio otorgado al SEU.

Tanto el Sindicato, que defiende algunas reformas pretendiendo su desvinculación de Falange, como el propio gobierno se ven sorprendidos y desbordados por el cariz que van tomando los acontecimientos.

Al número cada vez mayor de estudiantes demócratas en las filas del SEU se une una importante suma de docentes que apuesta desde el intelectualismo por el cambio. Unos y otros comienzan a burlar la, hasta entonces, insoslayable barrera del fascismo. La publicación de revistas, boletines de carácter cultural e incluso informes levemente críticos respecto a la realidad universitaria consiguen, junto al desarrollo de actividades socioculturales, acercar a la población la idea de que un nuevo modelo educativo es posible (Gómez, 2008) e ir creando una conciencia que supere los propios muros de la institución superior.

En el lado opuesto encontramos la propaganda que hacen los miembros más conservadores del SEU, así como las figuras relevantes y clásicas del régimen, a través de diversas ediciones en las que se les permite colaborar. Estas “revistas de sindicato” mantienen hasta las década de los 60 un relevante papel pedagógico (Ruiz, 1996).

“Haz” (1938), “Juventud” (1942), el propio “Boletín de Información del SEU” publicado hasta 1944 o la profesionalizante “Guía” (1947) son solo algunos ejemplos de publicaciones periódicas que preceden en finalidad promocional, a la intelectual y ultracatólica “Alférez” (1947-1949), a la

reconocidísima revista “Laye” (1950-1953)<sup>108</sup> o a la menos extendida, pero no por ello menos importante, “Alcalá” (1952-1955).

La preocupación por la cada vez mayor influencia del colectivo progresista en el seno universitario, hace que los argumentos de sus artículos hasta finales de los 40 se centren en el desprestigio del mismo y en la advertencia desde el poder falangista.

En el lado opuesto nos encontramos con la fácil burla de la censura al tratarse de publicaciones protegidas por la marca SEU (Pecourt, 2006), que permiten publicar con una libertad impensable desde otros medios. Aprovechando esta situación resurge “La Hora” que, aunque nacida en 1946, afronta una nueva época a partir de 1949 con un carácter desligado de las propuestas oficiales del SEU, dando entrada a nuevas figuras culturales aperturistas. Si los representantes más liberales ven en esta revista, que para mayor difusión es gratuita, un progresismo ideológico, las propias jerarquías del Movimiento Nacional la perciben como una amenaza. Así, en 1950 es suprimida y recuperada, nuevamente, tras los “Sucesos de 1956”. Tras la revuelta estudiantil surgen otras publicaciones universitarias, entre las que destacan “Presencia”, “Marzo”, “Acento Cultural” y “El Estudiante”, reseñable por ser la última publicación del SEU antes de su desaparición (Ruiz, 1996).

Desde 1961, la elección libre de los delegados de clase y de los representantes de centro es un logro conquistado. Junto a la expansión de las revistas mencionadas que van calando en el colectivo, las capacidades totalitarias de un SEU cada vez más minado y menos influyente burocrática y administrativamente, se ven más reducidas y alejadas del falangismo más acérrimo. Inteligentemente, esto deriva en la publicación del Decreto de 7 de Abril de 1965, por el que desaparece como sindicato único convirtiéndose en una rama más de las Asociaciones Profesionales de Estudiantes (APE). Se pone fin, de este modo, a su competencia como organismo exclusivo de

---

<sup>108</sup> Sugerimos al lector interesado la consulta de la obra de Laureano Bonet titulada “La revista Laye. Estudio y Antología”.

encuadramiento y representación del alumnado, consiguiendo un freno en el cada vez más rápido y progresivo avance de los estudiantes. Decimos que se trata de una maniobra hecha con inteligencia puesto que el régimen sabe apreciar que la confianza mantenida hasta el momento en el SEU no es sostenible por las “filtraciones” acontecidas entre sus dirigentes y por el propio sentimiento del estudiantado en cuanto al valor de la libertad de encuadramiento y asociación.

Con el SEU prácticamente acabado, los diversos sindicatos, “sucedáneos pseudo-democráticos” (Gómez, 2008: 102), alcanzan una interesante progresión que es controlada gracias al Decreto de septiembre de 1968, preludio de la Reforma del Sistema Educativo de 1970.

### ***2.2.3.- La iniciativa socioeducativa de las fundaciones benéfico-docentes.***

Junto a las propuestas emanadas del clero y de la corporación falangista se encuentran otras que, constituidas bajo la forma legal de fundaciones dan lugar a un nuevo contexto educativo de acción pedagógica alejado de la creación estatal.

La iniciativa fundacional en el marco docente no encuentra en el régimen la atención requerida. Sus esfuerzos legislativos, especialmente al principio de su gobierno, se concentran, como venimos reiterando, en la ordenación y control de la población a través de las obras falangistas y del papel de la Iglesia, dejando en un segundo plano la promoción de los establecimientos píos, que siguen ateniéndose a la reglamentación aprobada en las primeras décadas del XX, momento de mayor auge de las mismas. Esta idea es la defendida por Carmen del Río, para quien el pasado siglo

“(…) se inició con un auge de las fundaciones docentes sobre las asistenciales, tendencia que seguirá vigente hasta los años treinta, en que se inicia un letargo fundacional del que no se despertará hasta pasados los años sesenta” (2010: 53).

La II República es el momento culmen a nivel de desarrollo normativo. En la etapa previa al alzamiento militar franquista, la originalidad, el avance, la mejora y la innovación marcan todas las políticas de carácter educativo, en las que tienen un sentido patente las fundaciones, que son vistas como el instrumento imprescindible para conseguir una auténtica reforma de la Enseñanza Primaria (Terrón y Mato, 1992). No existe, sin embargo, continuidad una vez que el Movimiento Nacional se alza con el poder.

Aunque el esquema organizativo heredado de las primeras décadas de siglo persiste<sup>109</sup>, con la salvedad de que es el Ministerio de Educación Nacional el que asume la responsabilidad de tutela y protección de las fundaciones siempre en claro respeto a “la voluntad de los fundadores, (...) evitando cualquier desviación en la interpretación adecuada de las mismas” (García-Conde, 1952: 53), no podemos destacar al régimen como un gobierno preocupado por potenciar la colaboración institucional.

Hasta los años 50, Franco se encarga casi exclusivamente de clasificar el panorama fundacional, esto es, de comprobar que las obras instituidas como benéfico-docentes se adaptan a la legalidad vigente<sup>110</sup> y a los patrones morales

---

<sup>109</sup> Atendiendo a esta cuestión, y para poder comprender la obra fundacional durante el periodo dictatorial, resulta vital retroceder en el tiempo y acudir tanto al Real Decreto de 14 de Marzo de 1899, como al de 27 de Septiembre de 1912. Ambas regulaciones ofrecen una visión general y autónoma del panorama fundacional de nuestro país heredado por el franquismo. En este sentido, conviene recordar que las instituciones de carácter benéfico docente nacen bajo la premisa de libre constitución, cumpliendo con la licitud de las leyes vigentes en cada momento y siempre que se haya comprobado el fallecimiento del causante de la obra (Unquera, 1990). A partir de entonces un Patronato, órgano gestor de los bienes, y un Protectorado encargado del cumplimiento de los fines fundaciones gestiona la propia institución benéfica (Gazeta de Madrid, 1913).

<sup>110</sup> Especial empeño encuentra el régimen en inspeccionar lo que se refiere al pago o la exención de impuestos por bienes, a su organización interna y al cumplimiento de las normas de adecuación como fundación de carácter benéfico particular, entre otras cuestiones. A esta afirmación llegamos tras hacer una exhaustiva revisión de la regulación publicada respecto a “Fundaciones” en el Boletín Oficial del Estado entre los años 1939 y 1975.

del nacionalsindicalismo. Es la personal “censura” a la que son sometidas aquellas obras docentes que provienen, principalmente, del éxito republicano.

Más allá de estas cuestiones de control, poco más se avanza, quedando paralizada la creación de nuevas organizaciones benéfico-docentes entre, aproximadamente 1931 y 1942<sup>111</sup>. Desde mediados de siglo, España vive un ilusorio despliegue que se traduce en la creación de algunas fundaciones y en el mantenimiento de otras tantas. Conseguir atraer hacia las actividades educativas que promueven a aquella población que, en condiciones carenciadas, precisa de la labor pedagógica que la obra en sí determina como prioritaria (Infancia, juventud, adultos, escolar, circunescolar<sup>112</sup>, pía, misericordiosa...) es su principal fin. Para alcanzar este propósito principal y común en el régimen, se programan diversos procedimientos que ofrecen una ayuda extraordinaria a través de concursos, premios, becas, bolsas de viaje, pensiones de estudio,... siempre a través del marco de protección escolar y asistencia social que defiende el Ministerio.

El desarrollo de esta magna obra requiere no solo de una institucionalización inicial, sino de un mantenimiento en coherencia con sus objetivos fundacionales. La permanencia en el tiempo y en el espacio – como centro local de referencia pedagógica en un municipio o en una comarca- implica una responsabilidad social que ultrapasa los límites de acción primaria. Por ello, junto a la construcción y dotación de los edificios e instalaciones, es igualmente necesario establecer estrategias para su costeo y para el de sus programas educativos.

---

<sup>111</sup> Según nos reportan los datos del INE, el montante de fundaciones, 1.625 para ser precisos, no varía en esta década comprendida entre 1931 y 1941, no solo a nivel global sino tampoco a nivel provincial. Siendo más concretos, podemos afirmar que en 1942 todas las provincias mantienen el mismo número de fundaciones que en 1931 (Instituto Nacional de Estadística, 1932; Instituto Nacional de Estadística, 1943).

<sup>112</sup> Entendemos las actividades circunescolares en el sentido que describe el Diccionario de Pedagogía de 1936. Así, consideramos estas como “aquellas por las cuales cumple la escuela moderna una misión social y protectora del niño, como las cantinas escolares, desayuno escolar, roperos, colonias y mutualidades” (Sánchez, 1936).

De ello es consciente el régimen implicándose en la ordenación de estas fundaciones y comenzándose a plantear la necesidad de una revisión del ordenamiento jurídico de estas fundaciones, descartando “tanto la idea de reformas a ultranza, como la de eliminar de la misma a *priori* cualquiera de las notas fundamentales del actual ordenamiento” (Ibíd.: 55).

Coincide este hecho con otro de índole demográfico-económico: el retorno de los emigrantes americanos a sus tierras natales propicia un incremento en el establecimiento de obras fundacionales educativas, destacable, especialmente, en el norte de España (Prieto, 2010). Las escrituras de gran parte de las creadas en esta época, recogen como los recién llegados recuerdan “con cariño -y también, frecuentemente, con nostalgia- el ambiente rural y modesto del lugar de su origen” (Ibíd.: 52), siendo este el principal motivo para su promoción. De esa manera, y así lo entiende la propia administración franquista, las fundaciones no vienen a entorpecer la labor realizada desde las instancias nacionales tanto oficiales como reconocidas, sino a garantizar la

“actividad cultural o educativa, en grado semejante o análogo al que el Estado realiza mediante sus propios Establecimientos, o (...) a cubrir el fin fundacional un mayor grado de amplitud o de especialización respecto de la esfera a que el Estado atiende (...)” (Ibíd.: 53).

A partir de entonces y hasta el fin del franquismo las fundaciones educativas no dirigidas por la institución eclesiástica atienden a unos criterios generales de atención legal que no les permiten ampliar sus márgenes de acción ni reconocimiento, principalmente por miedo de los valores ideológicos que estas pueden transmitir y por el impacto que a nivel social y educativo alcancen.

Las trabas administrativas propuestas por el régimen a las instituciones docentes incluyen tanto la disposición de un edificio en el que establecerse con garantías de salubridad e higiene, como la dotación inicial de material considerado suficiente para atender el fin fundacional marcado y la disposición



de una consecuente nómina de colaboradores pedagógicos encargados de aplicar los planes de estudios o las propuestas de acción educativa recogidas en los fines. Por tanto, la apertura y el reconocimiento de una fundación está sometido, además de a la posibilidad de creación, a la provisión económica de su mantenimiento. Esta última situación hace que muchas de las obras benéficas sufran situaciones complicadas llegando, incluso, a su desaparición, y evitando, así, un problema mayor al régimen.



**CAPÍTULO 2. ORDENACIÓN DE LA  
EDUCACIÓN DE ADULTOS FRANQUISTA:  
HISTORIA, ESPACIO Y ACCIÓN.**



*“La ignorancia del pasado no solamente impide el conocimiento del presente, sino que compromete, en el presente, la misma acción”*

Marc Bloch.  
Introducción a la historia. 1975: 45.



## 1.- Antecedentes: la herencia del siglo XIX y XX.

La Revolución Industrial con la que se inicia el siglo XIX genera una conciencia pedagógica que consigue abrirse paso en un contexto que procura, primordialmente, el éxito económico. La necesidad de alfabetización del obrero se hace cada vez más necesaria para alcanzar los niveles de productividad considerados como deseables en este contexto paradigmático de evolución social.

El movimiento ilustrado que se extiende por nuestro país durante este tiempo, reconoce la ignorancia que enferma al pueblo y pretende, como remedio, la acción educativa, especialmente destinada a aquellos que no se encuentran en periodo de escolaridad inicial. Conscientes de que el analfabetismo futuro encuentra respuesta en la acción educativa presente, la Ley Moyano incorpora la formación de las personas adultas a través del desarrollo de un doble articulado, “si bien de una manera genérica y con escaso eco” (Requejo, 2003: 232).

Pese a que las alternativas pedagógicas alejadas de las propuestas estrictamente gubernamentales cumplen con su propósito de formación compensatoria, formación y concienciación de clase y carácter lúdico<sup>113</sup>, nuevas redes de centros y escuelas comienzan a distribuirse a lo largo y ancho de la geografía española con el fin de atender tanto a aquellos adultos cuya instrucción haya sido descuidada como a los que, habiendo superado esta cualidad, deseen ampliar conocimientos, dotando a esta manifestación educativa de un carácter más formal.

Gracias a su reconocimiento en la ley decimonónica, estas enseñanzas adultas son entendidas no solo como medio reparador, de apoyo y refuerzo de los mínimos conocimientos alcanzados durante la niñez, sino también como instrumento para el perfeccionamiento y avance socioeducativo. Ocupando los

---

<sup>113</sup> Estamos pensando en iniciativas de máximo relieve republicano como son los Ateneos, Círculos, Asociaciones,...

espacios y recursos, tanto materiales como personales, propios de la escuela de primera enseñanza, consigue abaratar costes y disponer de un sistematizado conglomerado que, inicialmente y de manera progresiva va respondiendo a los fines prioritarios en el marco principal de la formación del pueblo.

Si la escuela acoge diariamente a los alumnos venidos a cumplir con la obligatoriedad establecida, en las noches semanales o tardes de domingo el establecimiento escolar acoge a otros protagonistas. Los adultos son los únicos actores educativos llamados a disfrutar de un programa curricular que Moyano no llega a concretar. La escasa alusión que en este reglamento se hace del carácter, composición y fin de las enseñanzas, permite solo un breve análisis que, según el argumento de Jiménez (s.f), oscila entre los intereses de una educación básica, una profesional y una permanente.

Esa inconcreción oficial, unida al auge de la amplísima corriente intelectual que recorre nuestro país especialmente a partir de la segunda mitad del XIX y a las altas tasas de analfabetismo, hace que las enseñanzas que comienzan a funcionar a finales de siglo se enmarquen en un contexto en el que predomina la iniciativa y el fin popular. Para ello se ofrecen actividades culturales que no hacen sino trabajar, desde otro marco formativo como es la escuela, la extensión educativa de la población adulta.

Junto a esta expresión encontramos otras que, por paradigmáticas, traemos a colación. La apertura de la Institución Libre de Enseñanza a los trabajadores, y la creación en 1901 de la primera Universidad Popular en España, preludio de su serie (Moreno, 2001; Moreno, 2005), permiten una progresiva extensión y accesibilidad de la cultura que, poco a poco, va alcanzado mayores cotas cuantitativas y cualitativas de participación.

Pese al éxito de estas iniciativas, los resultados siguen siendo escasos y no acaban de llegar a todos los necesitados de ellas. Las tasas de analfabetismo adulto, que en los primeros años del XX son superiores al



60%<sup>114</sup>, acreditan nuestra anterior afirmación. El problema sigue ahí las soluciones legislativas comienzan a sucederse, entendiéndose siempre como complemento y atención a lo legislado por la Ley de 1857 en términos generales a nivel de enseñanza primaria. Las clases nocturnas para obreros en Institutos y Escuelas Normales, la ordenación de sus enseñanzas, la creación de escuelas de adultos y la organización de una Comisión Central de lucha contra el analfabetismo, son las primeras concreciones normativas que los distintos gobiernos van adecuando a su condición ideológica y política.

La etapa que media entre la publicación de Moyano y la II República es considerado como el periodo en el que “se dedicaron los mayores esfuerzos a la educación de personas adultas”, y en el que, sin embargo, “(...) no sirvió para transformar ni dar respuesta a las grandes necesidades de los adultos” (Requejo, 2003: 234-235).

El periodo republicano, como hemos visto en el capítulo anterior, es un momento en el que la educación cobra un auge hasta el momento desconocido. En este sentido, la educación de adultos se convierte en fiel abanderada de la instrucción popular, proponiendo una reconciliación sociocultural frente al divorcio legislación-realidad. Entendemos, por tanto, que la idea prevista desde el gobierno es buscar la coherencia entre la teoría normativa y la práctica para atender el objetivo prioritario de la escuela democrática y popular prevista por la República. Bajo este prisma se crea en 1931 el Patronato de Misiones Pedagógicas. La difusión cultural que pretende se convierte, rápidamente, en estandarte de una sociedad que todavía denota su falta formativa.

La siembra de conocimiento, especialmente en aquellos territorios más castigados por la incultura, va, poco a poco, dando floridos frutos que no son

---

<sup>114</sup> El profesor Requejo Osorio (2003) indica que a principios del XX el porcentaje de analfabetismo era de un 63.79% de media, siendo bastante más benévolo en el caso de los hombres (55.78%) que en el de las mujeres (71.43%). En términos absolutos, la población analfabeta se estima en 11.874.890 siendo el total habitantes de España 18.618.016.

apreciados por los sectores más clasistas y reaccionarios. Extender la cultura rompiendo los límites marcados por la tradición y el orden jerárquico social no facilitan el reconocimiento entre los colectivos que pretenden el poder, es más estos ofrecen un cierto grado de ignorancia a las apuestas que de manera original y esforzada el gobierno republicano está desarrollando.

Destacado resulta el caso referido a las Misiones Pedagógicas que, analizado hasta la saciedad, tanto éxito reporta a la población adulta rural durante los primeros años 30<sup>115</sup>. Su suspensión en el II Año Triunfal (1938) aludiendo, soterrada y falsamente, a los parvos resultados obtenidos, responde a una estrategia política que sería la que el régimen dictatorial, durante al menos su primera década de desarrollo, mantendría. Esta está basada en una negación de todas las iniciativas educativas anteriores independientemente del grado de actuación y triunfo de las mismas, no por disponer de un plan didáctico-cultural alternativo que entrase en contradicción con el anterior, sino por la simple negación de cualquier tipo de expresión cultural pasada (Ferrández y Puente, 1991). Significamos, por tanto, la falta de discurso pedagógico de este primer franquismo, recurriendo, básicamente, a la censura y la prohibición. Aun con esta dejadez inicial, el devenir social y las propias aspiraciones del régimen hacen que se vea abocado a ofrecer una respuesta de formación a las personas adultas que, inicialmente de manera poco extendida y dotada, va alcanzado mayores niveles de responsabilidad ministerial. El convencimiento de que el poder adulto, desde el punto de vista ideológico y especialmente después de una guerra como la civil, es mucho más fuerte que el de los escolares más dúctiles y maleables y, por supuesto, con menor capacidad de acción contra el franquismo, ayuda a que estas enseñanzas específicas se regulen con cierta preferencia en ese proceso de purificación de conciencias.

---

<sup>115</sup> Del que dan buena cuenta las memorias publicadas por el Patronato de Misiones Pedagógicas, y las obras de Eugenio Otero Urtaza o Luciano García Lorenzo en el contexto zamorano, por poner un ejemplo en el contexto castellano y leonés.

Como se puede apreciar, el extinto gobierno no es olvidado por el poder en ciernes, para quien el republicanismo sigue siendo un movimiento residual que mantiene su parcela de poder, si no en el marco de la legalidad, sí en el de la clandestinidad, lo cual es interpretado como aún más peligroso. Por tanto, no es de extrañar que muchas de las acciones, por no decir todas, mimadas durante el primer lustro de los años 30 y favorecedoras de las clases más bajas y rurales en un ambiente propio y desinhibido de educación popular, sean consideradas por el gobierno de Franco como enemigas<sup>116</sup> del bienestar del nuevo sistema político. De ahí el brío con el que se toman decisiones, que como anticipábamos, no responden a ningún modelo pedagógico, sino única y exclusivamente a la paralización y prohibición del vigente.

## **2.- La educación de adultos en España durante el periodo azul.**

Si por algo destaca esta enseñanza es por la fuerte semejanza y fusión que, en determinados momentos de la historia de la educación, mantiene respecto a la primaria. Podemos afirmar que, en términos generales, y desde hace tan solo unas pocas décadas, los planteamientos organizativos y estructurales que asume la escolaridad inicial son extrapolados al campo de la de adultos. Es, por ello, por lo que la educación de adultos durante los primeros años del franquismo garantiza los mismos fines que la enseñanza infantil y, lo que es aún más importante, comparte los escasos recursos disponibles.

Tras el auge republicano otorgado a la educación y, de manera específica, a la de personas adultas, y en base a ese sentimiento descrito de ruptura y negación franquista, en los meses que suceden al triunfo nacional, se regula la instrucción de adultos. La idea clave de este inicial planteamiento es que la educación no debe encontrar su fin tras la edad escolar y que, por tanto,

---

<sup>116</sup> Ese éxito nunca fue reconocido abiertamente por el régimen, pero el continuismo de algunas de las actividades culturales, eso sí, lejos del sentido republicano, demuestra una contradicción en su callada respuesta. Las Milicias de Cultura para los soldados, las Brigadas Volantes para los analfabetos durante la Guerra Civil, las clases de adultos, los cursillos de cultura general del estío de 1937 o cursos de divulgación para trabajadores, son solo algunos ejemplos que serían tomados en cuenta para el desarrollo educativo-cultural de las apuestas franquistas.

“las enseñanzas de adultos deben responder a las necesidades del medio y a la vez han de dar al adulto una preparación cultural, manual y técnica armonizada con su vida social y profesional, unido todo ello al espíritu patriótico, religioso y social que encarna nuestro Glorioso Movimiento Nacional” (BOE, 1940a: 122).

Bajo este prisma formal se instauran las clases nocturnas de invierno, que podemos considerar como la primera expresión franquista de preocupación por este colectivo. En un horario determinado y breve, justificado por el carácter económico-productivo del país<sup>117</sup>, se desarrollan unas enseñanzas generalistas centradas, primordialmente, en la adquisición de los considerados rudimentos básicos de lectura y escritura y en la formación del espíritu que ha de acompañar a todo buen español. Este sentido de formación del alma nos remite tanto al carácter eclesiástico como al fascista.

Lejos de este planteamiento están aquellas iniciativas que se proponían en las sesiones vespertinas de las Milicias de Cultura que el Ministerio de Instrucción Pública republicano reguló en plena Guerra Civil con la principal finalidad de alfabetizar. Ahora los intereses son otros. Como decíamos, la prioridad económica y el control ideológico marcan la evolución de la formación del pueblo. Recuperarse de las pérdidas generadas por la larga guerra y mantenerlo calmado y pasivo son objetivos preferentes frente al de la alfabetización; y es que si

“(…) el régimen franquista no creó brigadas de alfabetización no fue por falta de dinero: la República pidió y obtuvo voluntarios; fue porque la nueva clase política no tenía excesivas preocupaciones por el tema” (Navarro, 1990: 66).

Varias cuestiones llaman nuestra atención en este punto.

Primeramente la especificidad que se da en su primer articulado oficial respecto a la edad y sexo de sus destinatarios. Solo los varones de entre 14 y

---

<sup>117</sup> Las principales cosechas se dan durante el verano, así que para garantizar la asistencia a las clases se piensa en el trimestre invernal enero-marzo, de menor actividad agrícola.

40 años pueden asistir a estas clases, lo que supone un hándicap para la figura femenina y para aquellos varones de mayor edad que, evidentemente, debemos comprender en el seno del régimen fascista<sup>118</sup> y de su perspectiva laboral que, por un lado, al no concebirse el trabajo de la mujer fuera del hogar y/o autónomo, no es necesaria su formación y, por otro, al considerar que la resolución de las “necesidades del medio” son feudo exclusivo de la juventud y adultez temprana, no es necesaria la atención prioritaria a los más viejos.

Para este restringido colectivo, la jornada diaria de las clases nocturnas está marcada por la escolar. Cuando la sesión esencialmente matutina de los niños concluye, los adultos ocupan sus aulas, disfrutan de sus maestros e incluso se “benefician”<sup>119</sup> de sus materiales. Son, por lo tanto, enseñanzas que podemos catalogar de dependientes de las infantiles en tiempos, espacios y recursos.

Al margen de estas iniciativas vespertinas en la escuela, surgen “misiones culturales” que, en el ámbito no formal, pretenden atender las necesidades formativas, ahora sí, de toda la población. Decimos que surgen y no que se mantienen puesto que aunque no podemos hablar de una

---

<sup>118</sup> En torno a la cuestión de si el franquismo puede y debe ser considerado como un fascismo al estilo de los europeos (Italia y Alemania, principalmente) se han publicado algunos interesantes trabajos. Para algunos autores, la dictadura española solo adquiere principios fascistas en sus primeros años, pudiendo llegar a aceptar su extensión durante la primera década; para otros, sin embargo, se trata de un régimen totalitario que nunca tuvo visos fascistas, al menos en los términos y extensión de los grandes fascismos. Repaso de todo ello da cuenta Morente (2005) en un acertado artículo. Para nosotros, el régimen de Franco debe ser catalogado de fascista pues incorpora los principios de educar al pueblo en lo militar, lo patriótico y lo político. Aun así, reconocemos que con el paso del tiempo y tras ver la caída mundial de los Aliados, la dictadura evoluciona a tendencias menos radicales, pero siempre dentro de un ideal totalitario favorecido por la presente figura de Falange.

<sup>119</sup> Hemos querido entrecornillar esta acción al considerar que el uso de recursos no adaptados a las particularidades biológicas, cognitivas y de desarrollo de los adultos no ayudaron al avance de esta propuesta pedagógica en los términos que hubiera sido deseable. Aun así, reconocemos la importancia que estos tuvieron durante las primeras décadas del periodo franquista en donde cualquier medio se podía tornar en contribución al fin.

continuidad ideológica y temática sí que recuerdan en ciertos aspectos a las iniciadas por la República. En este caso,

“la misión cultural es la escuela para todos que enseña pocas cosas pero que intenta enseñarlas por la vía de los más asequibles procedimientos (*incluyendo en ella*) al niño, (...) al joven y a la joven, al hombre y a la mujer y cuando surge la ocasión, al anciano (...) para el cultivo de los sentimientos artísticos, religiosos y patrióticos o sociales (...) (Navarro, 1957: 84).

Lejos está esta cultural de las Misiones Pedagógicas republicanas, especialmente al incluir en la misma esa esencia católica y de defensa de la patria. La inspiración<sup>120</sup> sobre la que resurge es bien distinta a las de las originales. Aunque la finalidad del franquismo es la “de obviar, de eliminar de la memoria colectiva, una reseñable y extensa tradición asociativa libre y plural de carácter educativo” (Moreno y Viñao, 1997: 37), las misiones pedagógicas “o las propias universidades populares, (...) serían, con posterioridad, redefinidas, instrumentalizadas y puestas al servicio del propio régimen”<sup>121</sup> (Moreno, 2005: 24). Las bibliotecas circulantes, las discotecas, las exhibiciones teatrales, las exposiciones científicas, el cine educativo,... son algunos de los ejemplos de iniciativas republicanas integradas en estas nuevas “misiones” franquistas, si

---

<sup>120</sup> Los objetivos prioritarios de estas nuevas misiones, insertadas desde 1942 en el “Instituto de Pedagogía San José de Calasanz” dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, estaban más centrados en lo económico y lo sanitario que en lo estrictamente pedagógico dejando de lado cuestiones de tanta importancia como la adecuación de las enseñanzas a sus destinatarios, la mejora técnica y pedagógica de los maestros misioneros y la reconversión de nuevos espacios educativos. El profesor Florentino Sanz nos recordaba que estas Misiones bajo el influjo franquista dejaron una huella escasa “(...) y llevaron una lánguida existencia asfixiadas bajo el frondoso bosque de pretendidas investigaciones pedagógicas de altos vuelos” (1995: 174).

<sup>121</sup> Las denominadas misiones pedagógicas rurales del franquismo surgen en la segunda mitad de los 60 (BOE, 1966d). De su instalación y desarrollo se encarga tanto el propio Ministerio de Educación Nacional como las organizaciones del Movimiento, siendo su personal encargado el mismo que forma parte de los cuerpos docentes regulares. Salamanca, León y Ávila se incorporan a esta obra años más tarde, exactamente en 1969 (BOE, 1969b; Hijano, 1989).

bien sin el éxito, previamente minusvalorado, reconocido durante la II República.

Si Bartolomé Cossío pensó en un proyecto a través del cual

“(…) llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos del avance universal, de modo que los pueblos todos de España, aún los apartados, participen de las ventajas y goces nobles reservados a los centros urbanos” (Gazeta de Madrid, 1931),

el régimen dictatorial prioriza la cuestión política, ideológica y de adoctrinamiento religioso y social, a la estrictamente educativa. La formación global de la persona, de creación de ese *Zoon Politikon* aristotélico en un marco de pretendido avance social, queda, en este punto, relegada.

Si durante los primeros años la educación de adultos se reparte entre las segregadas clases nocturnas y el desarrollo minoritario y carenciado de la misión cultural, con la Ley de Educación Primaria de 1945, se produce un importante avance en el reconocimiento y entidad de esta enseñanza.

El carácter obligatorio general, sin distinción de sexo ni de edad, fuerza a todas aquellas personas que no disponen del certificado de estudios primarios, bien por falta de asistencia o por no haber alcanzado los objetivos marcados durante la infancia, a regresar a las aulas. Para esta dura y compleja tarea, el Estado no se encuentra solo, sino que busca “aliados” en aquellos contextos en los que mayoritariamente se encuentra imbuido el adulto. Los patronos, forzados a participar de la Campaña Cultural<sup>122</sup>, bien exigiendo a sus trabajadores la asistencia a las escuelas de adultos según las posibilidades que se extraen de su horario laboral o bien reduciendo su horario laboral en pro de la causa educativa cuando exista una incompatibilidad insalvable, adquieren una responsabilidad irrenunciable. El castigo a través de multas, que deben asumir tanto la empresa en la que desarrolla su labor profesional el obrero

---

<sup>122</sup> Esta exigencia es recogida en el Título 2, capítulo 3 de la Ley de 1945.

como él mismo, son los mecanismos de presión de los que se vale el régimen para cumplir sus expectativas.

Es por esta misma norma por la que se reconoce el material didáctico adulto con separación absoluta del usado en las escuelas infantiles nacionales, al igual que lo es la idea de su copago, pensando siempre en la carencia económica del régimen y en la necesaria creación de fondos de las mutualidades o cooperativas de las Escuelas de Adultos<sup>123</sup>. Estas propuestas, en relación con el currículum, nos devuelven una visión halagüeña: el disponer de materiales propios otorga, en principio, un nivel de adaptación mayor a las necesidades del alumnado que, a su vez, redundará en una asimilación de los conocimientos más propicia y significativa para alcanzar ese “doble cometido”<sup>124</sup> que propone la norma.

Sin embargo, hay cuestiones que aún no quedan resueltas.

Los espacios y tiempos están aún sometidos a los escolares y los maestros nacionales continúan ocupándose obligatoriamente de la tarea formativa percibiendo a cambio una remuneración “extra”. A ello se une que la especialización es inexistente entre el profesorado, y que las enseñanzas prácticas continúan dependiendo del conocimiento e interés del maestro y de las posibilidades locales, que, muchas veces, son mínimas. En este contexto prima la rapidez frente a la calidad de la educación, que evidentemente se ve afectada.

Hasta este momento, el analfabetismo como tal no ha sido considerado problema preferente en la educación del adulto. Ni la Orden de 1939 (BOE, 1940a) ni la Ley de 1945 hacen alusión, de manera explícita, a su lucha. Sin

---

<sup>123</sup> Respecto a esta cuestión económica, debemos decir que un 25% del importe total que suponía el material debía ser abonado por cada uno de los alumnos, revirtiendo en un fondo común que permitiese la mejora de la Escuela de Adultos.

<sup>124</sup> La dual finalidad se explicita en “iniciar o completar la enseñanza primaria y formar o perfeccionar en el orden profesional a aquellos alumnos que ya posean aunque elementalmente los conocimientos de la Escuela” (BOE, 1945: 393).



embargo, y aunque esta última reconoce implícitamente la importancia de aquellos docentes encargados de su extinción, no es hasta el final de década cuando la obsesión por erradicar esta la social comienza a ser el argumento estrella de la política educativa franquista. Para alcanzar este fin alfabetizador, se amplía entre el empresariado la obligación moral y formal de contribución a la alfabetización obrera y el reconocimiento, ahora explícito, a los maestros enrolados en la misma (BOE, 1948; BOE, 1949a). Se genera así el caldo de cultivo de la obra pedagógica más importante del franquismo (Beltrán y Beltrán, 1996): La Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos.

La Junta Nacional Contra el Analfabetismo (JNCA) es el soporte institucional de esta Campaña a la que aún le queda más de una década para echar a andar. En la primavera de 1950 se establece legalmente la Junta cuyo principal objetivo, “redactar las normas convenientes para que se lleven a cabo en diversas regionales españolas una amplia y rápida campaña de extensión cultural” (BOE, 1950: 135), asienta las bases de una obra nacional destinada a eliminar el analfabetismo<sup>125</sup>.

Pese a que más de dos lustros pasan desde el triunfo militar, “el analfabetismo y la incultura (*entendidos*) (...) como enfermedades infecciosas que atacan, no solamente, a quienes las padecen, sino a todo el ámbito social en el que los atacados viven” (AGA, 37392c), siguen siendo considerados por el régimen como el justo resultado de las políticas progresistas promovidas en las etapas laicistas anteriores. De ese modo, la situación penosa que atraviesa España<sup>126</sup> es justificada por la autoridad, refiriéndose, exclusivamente, a las

---

<sup>125</sup> Por entonces la tasa de analfabetismo fue cifrada en un 15.67% de media nacional, encontrando a nivel provincial diferencias tan significativas como las censadas entre Burgos y Huelva, de un 0.19% y un 44.5%, respectivamente (Sanz, 1995).

<sup>126</sup> La falta de autocritica tras más de una década en el poder, se observa en este argumento. Para el franquismo el no haber establecido políticas que atendiesen de manera integral y seria la causa analfabeta, y no reconocer los horrores que había dejado la Guerra Civil en cuanto a pobreza y muerte, no son causas que justifiquen de por sí el problema de la alfabetización en España. El chivo expiatorio sigue siendo la República.

políticas desarrolladas por un equivocado gobierno republicano sin llegar a reconocer la poca prioridad con la que el propio gobierno ha tratado, hasta el momento, la cuestión adulta (Documenta, 1954).

Aun con lo difícil de la hazaña, el franquismo por primera vez se vuelca con un proyecto de educación de adultos. Comienza por organizar su sistema de gestión, en cuya cúspide se encuentra la Junta Nacional y en sus estratos inferiores las Provinciales y Locales. Podemos decir, por tanto, que este plan se constituye por y desde la cúpula y que, aun con el avance que supone, rápidamente el gobierno se da cuenta de su equívoco. Reconoce que es necesaria la atención a la experiencia didáctica del profesorado si bien sigue negando la aportación vivencial del alumno todo ello manteniendo ese carácter jerárquico en su organización.

Por ello, en el verano del 53, casi a la par que la publicación de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, el Ministerio de Educación Nacional convoca el concurso “Causas y Remedios del analfabetismo”<sup>127</sup> con el fin de recopilar trabajos pedagógicos que den ideas a los miembros de la Junta acerca de las necesidades y particularidades que este tipo de formación requiere y, en base a las cuales, establecer futuras políticas. A esto último ayuda de manera primordial, la creación de un “Censo Nacional de Analfabetos” gracias al cual, además de conocer el número aproximado de

---

<sup>127</sup> Tal y como se recoge en el diario ABC (01/01/1954) fueron premiados 7 trabajos en base a los criterios establecidos por un jurado compuesto por el inspector general de Enseñanza Primaria, Agustín Serrano de Haro, así como por figuras relevantes del ámbito pedagógico del momento (entre ellas, José Blat Gimeno, Rodrigo Fernández Carvajal, Gaspar Gómez de la Serna y Adolfo Maíllo). Los títulos y autores de los trabajos premiados en este concurso son los siguientes: “Y de sabiduría clara fuente” de Antonio Guzmán Reina; “Hasta que no hayan sido computados no serán tenidos en cuenta” de Santos Gil Carretero y Fernando Rodríguez Garrido; “Un problema complejo” de Alfredo Cerrolaza Asenjo; “*Mens agitat olem*” de Leoncio Hernández Hernández; “Alfo hoy para mañana, Omega” de Alfonso Castañeda Cagigas, José Antonio de Ory y Domínguez de Alcahud y Carlos Manuel Porrás Pasamontes; “Un arbitrista más” de Teófilo García Edo y “Escuela y dispensa” de José Maroto Muñoz (BOE, 1953c).

personas -entre 12 y 21 años- que se encuentran carenciadas<sup>128</sup>, permite su distinción por edad, sexo y ubicación (BOE, 1953e). Este reconocimiento del hecho analfabeto por la educación de adultos marca el interés, siempre particular, de la dictadura.

Con la finalidad de

“hacer llegar los beneficios de la cultura a zonas cada vez más extensas de la población de edad no escolar con la voluntad de proporcionar a cada uno de los españoles, en la medida de lo posible, aquella educación fundamental que les permita no solo adquirir las nociones fundamentales para su vida y el cumplimiento de su destino religioso y nacional, sino también para lograr la capacidad necesaria para el ejercicio de una profesión elemental, media o superior, y, en definitiva, para participar con la mayor consciencia y responsabilidad en el alto quehacer nacional” (BOE, 1954),

se crea la Comisaría de Extensión Cultural. Este nuevo departamento del Ministerio de Educación Nacional pone en marcha estrategias de difusión educativa y cultural entre todos los españoles de edad post-escolar, teniendo como medios, el cine educativo, la radio escolar y otros soportes audiovisuales de interés formativo.

Como se puede prever, el auge en estos primeros años 50 promueve un proceso de reorganización de las enseñanzas de adultos que se ve apoyado

---

<sup>128</sup> En la obra “Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981” (1992) se recoge la evolución del concepto de analfabetos. Mientras que en el censo de 1930 el semianalfabetismo computaba, únicamente, si la respuesta había sido afirmativa en una de las dos preguntas (¿Sabe leer? o ¿Sabe escribir?), en el de 1940 esta categoría era incluida dentro de la de analfabetismo y se consideraba tal, si no se había respondido afirmativamente a las dos preguntas antes mencionadas. A partir de este momento “el termino analfabeto englobará tanto a aquellas personas que no sepan leer ni escribir como a aquellas que únicamente sepan leer” (Ibíd.: 114). En la recopilación de 1950, a la que ahora nos referimos, se produce un cambio en el cuestionario censal. En lugar de aparecer dos preguntas aparece una única (¿Sabe leer y escribir?) estimando que quién no sepa leer aunque sepa escribir o viceversa, es analfabeto.

por un aumento en el presupuesto, denotando, una vez más, el creciente interés ministerial que aún sigue siendo insuficiente.

El Decreto de 16 de Junio de 1954 avanza en este sentido distinguiendo varios tipos de clases dependiendo de su finalidad. Desde este momento, la educación del adulto reconoce clases en escuelas permanentes, de ampliación de conocimientos, de perfeccionamiento profesional y, finalmente, especiales contra el analfabetismo, siendo estas últimas las que mayor relieve cobran no solo en la regulación<sup>129</sup> sino también en la práctica.

Si cuando hablábamos de la Ley de 1945 aludíamos a la tesis de la rapidez frente a la calidad de la enseñanza, en este punto, nuestro juicio se hace aún más patente. El artículo sexto del 54 exige que en las clases de analfabetos se empleen procedimientos rápidos de enseñanza, demostrando el interés del Ministerio por acabar con la mácula en el menor tiempo posible, sin tener en cuenta que estas metodologías sean las adecuadas, sin aplicar algunos de los métodos premiados en el concurso del año anterior, y además “abandonando” los otros tipos de clases dirigidas a alfabetizados y profesionales.

Partiendo de esta segmentada realidad del problema adulto y asumiendo su dejadez didáctica en los mencionados ámbitos, surgen en 1963 y 1964 dos iniciativas de alto calado.

Por un lado, el Programa de Promoción Profesional Obrera, iniciativa netamente ocupacional del Ministerio de Trabajo, centra sus esfuerzos en la capacitación profesional, dando

“posibilidad de adiestramiento y formación profesional a 800.000 trabajadores españoles, con el afán de liberarlos del peonaje e integrarlos en la comunidad nacional desde los puestos de trabajo cualificado y especializado que el Plan de Desarrollo exige de la mano de obra, enlazando así el sentido

---

<sup>129</sup> Mientras que del resto de clases se hace únicamente la mención, a las clases para analfabetos se dedica un artículo del Decreto Ministerial; es el sexto.

social con la apertura de nuevos niveles económicos y sociales que el Plan persigue” (BOE, 1964: 5189).

El interés por recualificar a la población obrera, especialmente en el ámbito agrícola, como medio para la incorporación al naciente mundo industrial nacional e internacional, se materializa en cursos de formación. Estos, sea por iniciativa oficial o sea a través de los conciertos ministeriales que se establecen desde 1969 con centros de formación profesional, empresas, asociaciones o fundaciones, se expanden a lo largo y ancho de la geografía nacional bajo la dirección de monitores especialistas que, en algunas ocasiones, coinciden con el desarrollo de la Campaña Nacional de lucha contra el analfabetismo.

Por otro, el Decreto 2123/1963, de 24 de Julio, encargado de poner en marcha un programa global de instrucción adulta, marcada por la creación de hasta 5.000 escuelas especiales de alfabetización en el territorio español, y de otros tantos puestos para maestros. Arranca así la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos, que pretende de manera global “la desaparición o reducción hasta límites mínimos de los índices de analfabetismo” (BOE, 1963b: 1076). El derecho de todo hombre a la educación permanente, a la igualdad de oportunidades para alcanzarla y a su reconocimiento social, económico y cultural, son los tres pilares sobre los que se asienta esta obra de envergadura.

No podemos entender la Campaña como la expresión de una regulación que es simplemente organiza unas clases de lectura y escritura sino que su objetivo es alcanzar una hazaña superior, que se concreta en “(...) la realización de un proceso permanente que actualice la cultura popular en función de los progresos del saber teórico y práctico y de las necesidades del país” (AGA, 37392c).



Figura 7. Agentes que forman parte de las Juntas Nacionales, Provinciales y Locales. Fuente: Elaboración propia.

La participación de distintos colectivos cercanos al régimen tanto en la Junta Nacional, como en las Provinciales y Locales, garantiza el cumplimiento y amplitud de la misma. En este sentido, es de destacar la labor de los maestros alfabetizadores como último eslabón del entramado estructural sobre el que recae el máximo peso pedagógico. El doble turno que diariamente acostumbran a soportar estos profesores va más allá de la mera docencia<sup>130</sup>. Al desarrollo de las clases, finalmente proyectadas para aquellos adultos analfabetos absolutos mayores de 12 años<sup>131</sup>, se añaden trabajos preparatorios

<sup>130</sup> Generalmente el número de alumnos supera los 40, situación que obliga a la necesaria formación de dos grupos (AGA, 37388).

<sup>131</sup> Determinar el nivel de analfabetismo de la población en su grado más extremo responde a un ejercicio de extrema sencillez que no todas las veces se corresponde con un ejercicio de calidad y coherencia evaluadora, pero que, sin embargo, atiende al cumplimiento de las expectativas del régimen. En un documento datado con fecha 3 de Octubre de 1963, encontramos un ejemplo de enunciado que propone: "lee con atención este escrito; y después de leído, cópialo en la hoja de papel y con el lápiz que tienes delante; escribe a continuación los nombres de seis objetos que estés viendo; dínos después cuál es tu diversión preferida; pon, por último, la fecha de hoy, y firma con tu nombre y apellidos" (Ibíd.). La superación del mismo implica formar parte del colectivo "no prioritario" de analfabetos relativos; por el contrario, la no superación requiere de un trato prioritario en la atención alfabetizadora. Respecto a la edad, como veremos en páginas sucesivas, la disposición legal de la Campaña estima que la población diana sean los mayores de 14 años. Hubo que esperar algunos meses para que el vacío educativo evidente entre los 12, fin de la escolaridad obligatoria, y los 14 años fuera asumida por alguna iniciativa formativa. Este hecho coincide con el incremento de la escolaridad obligatoria hasta la edad de 14 años.

de censo, captación de alumnos y registro de analfabetos<sup>132</sup> complicando su función prioritaria.

La obligatoriedad de asistencia a las actividades socio-formativas de todas las adultas<sup>133</sup> y adultos, que teniendo entre 14 y 50 - 60 años respectivamente, no dispongan del Certificado, es regulada por este Decreto. Gracias al mismo, se concretan los márgenes etarios indeterminados por la Ley de 1945 y se define rigurosamente la indispensabilidad del CEP. El fin sigue siendo obtener, para el número más elevado de población posible, el Certificado de Estudios Primarios, al ser desde ahora requisito indispensable para ser considerado ciudadano de derecho<sup>134</sup>.

El programa mínimo de complemento cultural para las clases de alfabetización básica comprende, tanto enseñanzas de lectoescritura y cálculo, como formación religiosa, patriótica, política, social, humana, y si es el caso, formación femenina. Distinguimos, por tanto, dos cuestiones de importancia; una la que se refiere al sentido pedagógico que tiene esa obligatoriedad y otra en lo que hace alusión al aspecto social y ciudadano.

---

<sup>132</sup> Atendiendo a todas las responsabilidades frente a las que debe rendir el maestro alfabetizador, la jornada laboral se estima en dos turnos de 5 horas, siendo el tiempo dedicado a estas actividades extradocentes de 1 hora por turno.

<sup>133</sup> Esta diversidad en la edad máxima de participación se justifica en el propio planteamiento social y político ofrecido por el régimen. En él, el papel de la formación femenina debía estar en relación con el role que esta iba a ocupar dentro de la familia y el hogar, menos importante y prioritario que el de su pareja masculina.

<sup>134</sup> Como apuntábamos en el capítulo anterior, el diploma escolar es imprescindible para ejercer el derecho a voto, prestar servicio voluntario en el ejército, acceder a cualquier tipo de cargo público, celebrar contrato laboral (tal y como ya vimos que sucedía desde el decreto de 27 de mayo de 1955) e, igualmente, para continuar estudios inmediatamente posteriores en centros oficiales de enseñanza.



Figura 8. Niveles de acción de la Campaña Nacional de Alfabetización y agentes implicados en cada uno de ellos. Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la primera idea, conviene apuntar que, estructurada en tres niveles de acción, la tarea alfabetizadora de la Campaña dispone, por primera vez, de maestros propios y de recursos y materiales adaptados a las necesidades específicas de la población adulta<sup>135</sup>, dejando de lado, finalmente, el uso de instrumentos y aparejos didáctico-infantiles. En este punto, cabe destacar la edición de nuevas cartillas de aprendizaje que procuran tanto principios de orientación didáctica en el marco del aprendizaje adulto como atiende temáticas que resultan significativas para el mencionado colectivo.

Aludiendo al sentido social y ciudadano, la Campaña asume que puede transcurrir un tiempo dilatado desde que un participante se inscribe en ella hasta que se refrenda su nivel alfabetizador. Es así la propia Junta, en nombre del Ministerio, la que idea la expedición de la denominada “Tarjeta de

---

<sup>135</sup> Se promovió un concurso público de adjudicación de los recursos materiales, audiovisuales... que la Campaña necesitaba con fin de obtener, al mejor precio, las tecnologías e instrumentos más modernos y avanzados en materia de educación de adultos (BOE, 1963g). Destacables son los manuales escolares de lectura y escritura, de oficios, de accidentes de trabajo, de derecho usual y de matemáticas que, gracias al mismo, comienzan a inundar las aulas de la Campaña.



Promoción Cultural”. Disponer de este carnet temporal y gratuito permite, entre otros “beneficios”<sup>136</sup>, acceder a prestaciones de índole económica de la Seguridad Social, recibir pagos y préstamos de cajas de ahorros y bancos, percibir ayudas de protección escolar para sus vástagos y obtener el pasaporte mientras que alcanza el CEP y se encuentra enrolado en las acciones promovidas por la CNA. Además, reconoce al depositario la posibilidad de “ejercer sus derechos ciudadanos” (ABC, 26.07.1963) durante el tiempo que está inscrito, que no puede ser superior a 4 años. Finalizado este periodo formativo, el Ministerio expide, bien el citado CEP o bien uno alternativo de aprovechamiento y seguimiento escolar. Las diferencias entre ambos son significativas a nivel de exigencia y de participación social, disfrutando de todos los derechos ciudadanos o exclusivamente de la posibilidad laboral, respectivamente. Mientras que para obtención del primero es indispensable rendir resultados positivos, para el segundo es necesaria, únicamente, la asistencia.

Tras unos meses de rodaje que sirven como ensayo de la obra, se proponen actuaciones preferentes de atención a colectivos específicos, siendo el de la mujer el más beneficiado por las excepciones contempladas, pero no el único.

Pese al año de funcionamiento de Campaña y de los todavía discretos resultados obtenidos, el analfabetismo femenino sigue siendo considerablemente superior al masculino. Ante esta circunstancia que no sorprende<sup>137</sup> pero si comienza a preocupar se opta por la adecuación de los fines generales de la CNA a la posibilidad femenina.

---

<sup>136</sup> Entrecorramos “beneficios” al ser considerados como tales en el orden político del franquismo.

<sup>137</sup> Es la misma tendencia que fuera de la Campaña se sigue. En términos generales, las mujeres presentan mayores tasas de analfabetismo que los hombres tal y como se puede comprobar en la evolución presentada en las tablas de la obra “Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981” (1992).

Para ello se implica en esta labor de género a aquellas mujeres españolas cultas que, sea por su colaboración institucional en Sección Femenina o Acción Católica, o sea por su formación profesional como inspectoras, maestras o educadoras, pueden servir de ejemplo y guía a sus pares analfabetas, reconociendo que

“(...) la culturalización de la mujer no solamente beneficia a aquella, sino que ejerce una influencia enorme sobre la culturalización total del país a través del ambiente familiar, cuya tónica da principalmente la mujer” (AGA, 37392b).

Igualmente se plantea la necesidad de alfabetización prioritaria y especial de los reclutas que, siendo analfabetos, han de cumplir su servicio de manera inmediata, de los futuros emigrantes<sup>138</sup>, de los trabajadores del mar y de los iletrados con algún tipo de discapacidad, excluidos hasta el momento de las acciones culturales de la Campaña por su propia condición (AGA, 37388g).

En el desarrollo legal, los objetivos de la Campaña se van concretando, manteniendo entre sus prioridades alfabetizar rápida y urgentemente a aquellos analfabetos absolutos y a los neolectores, elevar el nivel mínimo de cultura e instrucción de la población y, finalmente, adecuar la educación a las necesidades sociales, económicas y profesionales que presenta el país, como mecanismo para su desarrollo. Aun así y pese a la justificación de concreción de la Campaña, estos fines siguen siendo extremadamente amplios y especialmente generales. Trabajar en base a ellos supone un éxito social, sea cual sea el grado de consecución. Poner la mira en finalidades tan universales, reduce la posible frustración de la obra y la percepción de su fracaso en la sociedad. Sin embargo, no podemos entender esta situación ni como

---

<sup>138</sup> El régimen no quiere perder control ni incluso sobre aquellos inminentes emigrantes. Desde la autoridad se extiende el pensamiento que considera que “al prepararse para emigrar necesitan llevar un repertorio de saberes que les hagan más fácil la estancia en el extranjero y mantengan en alto el prestigio del país de origen” (AGA, 37392b), empeñándose en su formación al mismo nivel, e incluso superior, que con el resto de participantes.

contradictoria ni como casual. La autoridad, previsora, se pone la venda antes de tener la herida.

Pese a que los resultados facilitados por la obra redentora en sus primeros años son ciertamente positivos<sup>139</sup>, el propio Ministerio opta por impulsar una original medida con nombre propio en la que se hace posible el recurrente slogan extendido por la Junta: “si cada persona que sabe leer y escribir enseñara a una de las que no saben, el analfabetismo se acabaría en pocos meses” (AGA, 39392b). Ahora sí, una contradicción se cierne sobre esta política ya que, ante unos óptimos resultados, lo más responsable sería intensificar las iniciativas de éxito en lugar de apostar por formas alternativas de organización, sin embargo las escaseces económicas obligan en cierto modo a diversificar su acción. Así, en 1965 nace, enmarcada dentro de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos<sup>140</sup>, la “Pequeña Universidad”, concebida, en términos generales, como un ciclo de educación popular que va a cubrir el espacio dejado vacío años antes por las Universidades Populares (Moreno, 2001; Moreno 2005) y, de manera específica, como un tipo especial de escuela nocturna de adultos alfabetizados, tal y como Vega Relea se encargó de definir las.

---

<sup>139</sup> Queremos llamar la atención sobre estos valores. Así los tomamos, con ciertas reservas, por ser los únicos disponibles y no favorecer el contraste de fuentes. El ser facilitados por el propio gobierno franquista, nos hace mal pensar y considerar que quizás en algún punto pudieran haber sido maquilados en pro de una más que óptima propaganda política. En este punto, cobran sentido las palabras de Don Pedro Casellas, Inspector Jefe de Galicia en 1964, cuando dirige, con cierto grado de escarnio, las siguientes palabras al magisterio de la Campaña: “sabemos que no vais a hacer absolutamente nada, pero la UNESCO nos exige cifras, mandad cifras” (Cabello, 2002). De cualquier manera, dejando claro que nuestras dudas al respecto no son infundadas, trabajaremos en lo sucesivo y siempre que no sea posible la fuente alternativa, con los datos que se transmiten a nivel institucional desde el propio Ministerio de Educación Nacional.

<sup>140</sup> Situación que para Moreno “pudo, al tiempo que justificar su creación, limitar sus pretensiones” (2005: 31).

Las 574 clases de neolectores y alfabetizados que se regulan en el territorio español y, excepcionalmente, en Lisboa<sup>141</sup>, quedan instaladas en edificios escolares u otros locales, generalmente de titularidad municipal, en los que a lo largo de “dos horas diarias, durante 160 días lectivos al año<sup>142</sup>, repartidos en dos periodos de 80 días cada uno y con horarios adaptados a la climatología y costumbres de cada localidad” (Moreno, 2005: 31) desarrollan un programa en donde la escritura, el cálculo y las nociones de cultura general, conviven con la formación religiosa, moral, cívica, social, sanitaria y económica y la información<sup>143</sup> inicial teórico-práctica en oficios especializados.

La publicación quincenal del periódico “Alba”<sup>144</sup> y las emisiones radiofónicas y de Televisión Española<sup>145</sup>, centradas, tal y como se apunta en la

---

<sup>141</sup> Estimamos que la capital lusa fue considerada por el gobierno como centro de interés en el desarrollo de la iniciativa cultural “Pequeña Universidad”, barajando el alto número de emigrantes españoles que allí se encontraba y, evidentemente, atendiendo a la simpatía mutua entre Franco y Salazar. Muestra de ello queda patente en las palabras que el español no se contiene en dedicar al portugués, a quien define como “el hombre de Estado más completo, más respetable entre todos los que he conocido (...) un personaje extraordinario, por la inteligencia, el sentido político, la humanidad. Su único defecto es, tal vez, la modestia” (Groussard, 1958: 4 y 5).

<sup>142</sup> Este dato nos resulta ciertamente conflictivo. Mientras que en la citada obra del Profesor Moreno se indica que la duración de las actividades es de los 160 días referidos, en el “Comentario de actualidad - La Pequeña Universidad”, rubricado por Juvenal de Vega y Relea nos encontramos con que se habla de 180 (AGA, 37392a). Nuevamente la contradicción incluso entre fuentes afines y provenientes de la misma autoridad son discordantes.

<sup>143</sup> Llámese la atención en este punto al no tratarse de una errata. La resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria apunta el carácter informativo de las enseñanzas y no el formativo.

<sup>144</sup> Este periódico, dirigido exclusivamente a neolectores adultos, inicia su andadura con 36 páginas y una tirada de 300.000 ejemplares, repartidos por los maestros entre los adultos a través de los distintos centros en los que se desarrollan las clases de la Campaña. Su objetivo, al igual que las clases que siguen una vez que se alfabetizan, es evitar el retorno al iletrismo por desuso y facilitar la promoción cultural progresiva de los alfabetizados.

<sup>145</sup> Para Cabero “lo significativo de estas experiencias son dos aspectos: por una parte que se forma un grupo de técnicos, docentes y pedagogos para su realización, asumiendo que los programas educativos deben poseer una narrativa y estructura diferente a los programas de

Circular Nº1 a las inspecciones provinciales de enseñanza primaria, en “un contenido más formativo y de integración que informativo” (AGA, 39388b) se dirigen esencialmente a los neolectores que acuden a clases de ampliación cultural.

Durante las tres anualidades que se mantiene activa la iniciativa (1965 - 1967), se instalan cerca de 3.500 clases, que reportan más de 200.000 adultos por curso en sus últimos dos años. Con estos dignos resultados en el descrito proyecto pedagógico, al menos en lo que se refiere a matrícula, y pese al considerable distanciamiento ideológico y educativo de su iniciativa predecesora<sup>146</sup>, la Pequeña Universidad es evaluada por sus promotores políticos como la experiencia mejor planificada de la Campaña.

Finalizada esta última iniciativa, la Orden Ministerial de 6 de Agosto de 1968 estima prácticamente concluida la mencionada Campaña (Limón, 1988; Requejo, 2003; García, 2004). Reconoce que no se deben invertir más de dos años en la alfabetización del último contingente de analfabetos y que, para ello, con menos de la mitad de la plantilla nacional de Maestros alfabetizadores es suficiente.

La reducción de recursos no permite seguir la tendencia de los años anteriores. Casi después de 5 años de su publicación, una nueva normativa legal anuncia, ahora sí, el fin institucional de la Campaña, al suprimir las escuelas especiales que “han venido desarrollando su misión con indudable eficacia” (BOE, 1973: 14.111.).

---

carácter cultural y divulgativos, y en segundo lugar que se producen materiales didácticos de acompañamiento para el trabajo de profesores y estudiantes” (2000: s.p.). Destaca, en este sentido, el programa “Imágenes para el saber” que, aunque todavía de manera incipiente puesto que las zonas rurales aún no disponían de difusión televisiva, hacía las veces de alfabetizador en el hogar. Corría el mes de Octubre de 1966 cuando inició su emisión.

<sup>146</sup> El rasgo más diferencial es su origen. La Pequeña Universidad no nace de la iniciativa popular, como sí lo habían hecho décadas antes las Universidades Populares, sino que parte de la idea de la administración educativa, convirtiéndola, de este modo, en un elemento más de control ideológico del régimen.

Esa ilusoria virtud únicamente se hace aparente en el conformismo político puesto que los datos disponibles de la época nos muestran una realidad menos digna y las circunstancias que envuelven las políticas de los años siguientes también reconocen que la cuestión adulta no está todavía erradicada. Como decíamos, en los primeros 7 años de Campaña (1963-1970) “tan solo” un 5% de la población total (descendiendo del 13.64% al 8.80%), lo que en términos absolutos no supone ni un millón de adultos (un 28.34% de los casi 3.390.900 analfabetos) consiguen su redención (Requejo, 2003; Flecha, López y Saco, 1988). Estos valores están aún lejos de la utópica y completa alfabetización, sin embargo, sus resultados y el mantenimiento de un modelo consumido por el uso, obligan a abrir nuevos cauces políticos.

Es en este momento en el que se habla, por primera vez en una disposición legal, de educación permanente. El Libro Blanco sobre la enseñanza, “La educación en España. Bases para una política educativa”, publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia en los inicios de 1969, es considerado, como sabemos, el prelude de la LGE. Este documento introduce como vehículo orientador el concepto de Educación Permanente de Adultos, una noción mucho más amplia y globalizadora que la de educación de adultos, de mayor tradición en España<sup>147</sup>. Así pues, esta enseñanza, hasta entonces “casi exclusivamente reparadora de las insuficiencias de la instrucción elemental y sólo en contados casos pudo complementarla y perfeccionarla, pero siempre con un enfoque de enseñanza primaria” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969: 118), adquiere un cariz mucho más amplio y eficaz. Se rompe con la falta de coordinación entre las distintas y constantes regulaciones, asumiendo que “cada grado de la educación se había considerado a sí mismo en la legislación (...) como una entidad aislada e independiente” (Seage, 1969: 30) lo que no hace sino restar posibilidades de acción a una “política eficaz de

---

<sup>147</sup> Moreno (1992) defiende que son ya unos 50 años de trayectoria legal los que avalan la educación de adultos, ampliándose a más de cien si nos referimos a sus inicios en la reflexión teórico-práctica.

educación de adultos, parte indispensable de toda política cultural” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969: 119).

El alto carácter centralista de la administración educativa<sup>148</sup>, la falta de profesionales, medios y métodos realmente adaptados al trabajo con adultos y, finalmente, el establecimiento de políticas de corto alcance, sin visión de futuro y justificación económica, son los factores que, según apunta el Libro Blanco, intervienen negativamente en la eficacia y eficiencia del modelo educativo arrastrado durante el franquismo.

De la necesidad de su abandono surge, como decíamos, este Libro y su derivada ley educativa. Gracias a ambos, el “problema”<sup>149</sup> de la Educación Permanente es entendido, por primera vez,

“como respuesta actualizada a las exigencias de participación responsable y de promoción social y comunitaria, superando ampliamente los moldes de una Alfabetización y de una Educación de Adultos tradicionalmente entendidas (*lo que implica*) una cuidadosa investigación, experimentación y evaluación de resultados, para lo cual, previamente, han de elaborarse unas orientaciones sistemáticas, flexibles y adaptadas a las necesidades que el adulto presenta en los diversos campos de la cultura y de la acción, que formulen sucintamente tanto los objetivos a alcanzar como los contenidos, técnicas didácticas, esquemas organizativos y principios de evaluación” (BOE, 1974: 4487).

Estas palabras parecen encajar en un modelo predominantemente escolar en donde el interés personal y social quedan reducidos (Medina, 1997).

---

<sup>148</sup> Julio Seage Mariño, quien fuera en los 80 Director General de Personal y Servicios del Ministerio de Educación y Ciencia y en la década pasada Director del Boletín Oficial del Estado, se refiere a esa visión y consideración ciega de la sociedad en el pensamiento y acción de las políticas como “insulismo pedagógico” (1969: 30).

<sup>149</sup> Este apelativo es extraído desde la propia regulación.



Figura 9. Competencias educativas elementales del Programa de Educación Permanente.  
Fuente: Elaboración propia a partir de BOE, 1973a.

El Programa de Educación Permanente de Adultos (EPA) (BOE, 1973a) se presenta como macroproyecto pedagógico con el objetivo principal ya no de acabar con el analfabetismo, ya que este se ha eliminado por Decreto<sup>150</sup>, sino otorgar competencias educativas elementales a aquella población adulta que, por diferentes circunstancias, no ha podido completar su escolaridad básica en la edad infantil.

Tres son los ciclos de estudios que se regulan a continuación. El primero de ellos que podemos entender como heredero de los fines de la CNA está encaminado al perfeccionamiento de técnicas de lectura y escritura, es decir, a mantener los incipientes conocimientos e insistir en “enseñanzas rápidas”; el segundo, dedicado en exclusiva a los adultos llamados a la obtención del Certificado de Estudios Básicos y, finalmente, el tercero, dirigido a aquellos que pretenden alcanzar el nivel máximo de escolaridad obligatoria en base a la recién establecida LGE y obtener así el Graduado Escolar.

Como herencia de la pasada Campaña de Alfabetización, en torno a 1.000 profesores alfabetizadores procedentes de ella asumen su función en el nuevo programa EPA con ciertas garantías formativas y de experiencia, no así otros docentes de la recién estrenada Educación General Básica a quienes, pese a su nula formación en educación de adultos, se les permite la docencia hasta 12 horas a la semana, en concepto de horas extras. En el curso 1978-

---

<sup>150</sup> Un Decreto rubricado por Julio Rodríguez, Ministro de Educación durante los 6 meses previos al asesinato del Almirante Carrero Blanco, pone fin oficial, que no real, al analfabetismo.



1979, con un inaugural marco político constitucional y democrático los docentes de EPA suman ya 4.000 (Puente, Ferrández y otros, 1986).

### **3.- El reflejo de la perspectiva internacional en la Educación de Adultos en España.**

Junto a estos acontecimientos nacionales que determinan la evolución de las políticas de formación de personas adultas durante el franquismo, encontramos otros de corte más amplio e internacional que, en mayor o menor medida, influyen igualmente en su devenir.

Sin remontarnos más allá del periodo que envuelve nuestro estudio, podemos afirmar que la progresión y el avance teórico-científico a nivel mundial a partir de los 40, pretende dotar de vías de salida a las críticas generalizadas que la educación formal tiene hasta el momento, focalizadas en el todavía escaso poder que la escuela dispone para alcanzar objetivos. Ser buen ciudadano, profesional y además saber responder con garantías a una sociedad que precisa de virtudes y moralidad, son retos aún por alcanzar. Evidentemente, la necesidad de una educación alternativa y compensatoria por la pérdida o abandonada formación inicial, se torna en este sentido como fiel y recurrente estrategia pedagógica.

En este caso, es la educación permanente en sentido estricto y de adultos en particular, la que ofrece una segunda oportunidad. Diferentes organismos internacionales marcan el ser y estar de las políticas nacionales que, envueltas en intereses particulares, adaptan progresivamente su discurso particular a la tendencia global.

#### **3.1.- La ONU como embajadora de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).**

Tras la finalización de la 2ª Guerra Mundial se abre un periodo de necesario restablecimiento de valores. Los más de 60 millones de muertos a cargo de la sinrazón muestran un panorama que poco o nada tiene que ver con

la lógica y la convivencia y mucho con la forma de entender las políticas sociales del futuro.

La masacre deja, si se nos permite calificarlo así, algo positivo. La ONU, institución encargada de dar forma organizativa a un conglomerado de naciones comprometidas, estima que es el momento idóneo para la rúbrica de un documento de mínimos. El compromiso por la paz y el trato pacífico del conflicto político mantenido por algunos países, contribuye a ello.

La “Declaración Universal de los Derechos Humanos” recoge entre su articulado uno fundamental para nuestro estudio, el destinado a la educación. En este se reconoce el derecho y deber de toda persona, independientemente de su condición social, cultural o económica, a la educación a través de un sistema que garantiza la gratuidad y obligatoriedad en los niveles básicos de instrucción. Como bien se encarga de recordarnos este organismo, solo así es posible llegar al “pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (ONU, 1948), objeto primordial de la educación permanente.

Es verdad que esta declaración no recoge de manera explícita la atención a la formación de las personas adultas, pero lo que no es menos cierto es que en ella se hace una clara alusión implícita al manifestar la intencionalidad que se otorga a la educación como resorte de aprendizajes fundamentales para el desarrollo vital y cultural, y generadora de participación libre en cualquier actividad de orden particular y/o social.

La exclusión internacional a la que España se encuentra sometida en ese momento no le permite la firma de este tratado. Aun así, las aportaciones que ha venido haciendo, tanto a nivel de escolarización inicial como de adultos, indican que, si bien sigue sin cumplir muchos de los aspectos prioritarios demarcados por la ONU, sí mantiene cierta sintonía con las propuestas y avances educativos que, al menos en lo que se refiere a obligatoriedad, tienen un claro reflejo en las políticas escolares de la nación. La gratuidad es, por el contrario, el caballo de batalla. La situación posbélica no permite asumir más

gastos de los presupuestados y el papel estatal sigue siendo, en lo económico, subsidiario.

En este contexto nuestro país se convierte en receptor de las iniciativas, propuestas y reformulaciones de los organismos internacionales más influyentes durante los últimos dos tercios del siglo XX.

### **3.2.- Definición de la educación permanente en las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos de UNESCO: Elsinore (1949), Montreal (1960) y Tokio (1972).**

Bajo este planteamiento comienzan a surgir, en el seno de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) dependiente, a su vez, de la ONU, sucesivas Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos (CONFINTEA). La esperanza de los seres humanos es el estandarte que dirige la actividad de estos encuentros, enfocados hacia la mejora, la adaptación y el cambio en un contexto de educación integral y permanente (Ríos, 2003).

La ruptura de los espacios y tiempos, ayuda al entendimiento global de la educación como constructor académico y profesional, pero también cultural y social.

Las tres primeras, celebradas en Elsinore, Montreal y Tokio en 1949, 1960 y 1972, respectivamente, resultan todo un éxito. Compartir concepciones, objetivos e intereses comunes a nivel supranacional es de vital importancia para el establecimiento de políticas de acción centradas en el analfabetismo, la formación profesional y el desarrollo sociocultural.

Elsinore se perfila a finales de los años 40 como el espacio de encuentro mundial en el que la educación de adultos es definida como elemento esencial para satisfacer las necesidades, aspiraciones y sueños del colectivo analfabeto, hasta entonces privado de estrategias supranacionales de acción. La formación integral de la persona pasa, en este punto y de manera

primordial, por la adquisición inicial de los rudimentos básicos de lectura y escritura, imprescindible para alcanzar la libertad e independencia de la vida diaria. Pese a que “la definición de educación de adultos que allí se estableció era todavía imprecisa” (Sabán, 2009: 210) y a que la alfabetización como base para la educación popular no es considerada como objeto prioritario de estudio, se genera la idea de que “la responsabilidad de la educación de adultos es satisfacer todas las necesidades y aspiraciones del adulto” (UNESCO, 1949: 12) usando todos los medios que estén a su alcance.

Haber superado dos guerras mundiales y mantener la convivencia con las secuelas de las mismas, acentúa la necesidad de participación en la vida cultural a través de valores como la democracia educativa y el equilibrio entre los derechos individuales y colectivos. Del mismo modo, el conocimiento y respeto de uno mismo y del otro del que nos hablara Delors 4 décadas antes, refuerza el sentido social de responsabilidad e igualdad, tan necesario en este momento en el marco de la educación de adultos, que pasa a estar “al servicio de la paz y la instauración de una civilización más completa y humana” (Requejo, 2003: 211).

España no participa en esta Conferencia, sin embargo las conclusiones de la misma son tenidas en cuenta, en la medida de lo posible, en las políticas nacionales desarrolladas en los años 50 por la JNCA. Creemos que esto es así, tanto por la confianza real puesta en las mismas como por hacer ver a la comunidad internacional su adecuación progresiva a la línea de pensamiento social de la ONU.

Pese a que problema del analfabetismo se mantiene como objeto de trabajo en la siguiente Conferencia celebrada en Canadá, bajo el lema “La educación de adultos en un mundo en transformación”, otros tópicos afloran compartiendo su protagonismo. A principios de los 60 se observa un importante avance, especialmente significativo tras la puesta en marcha del Programa Experimental Mundial de Alfabetización - PEMA (1966) (Sanz, 2000a). Los métodos y currículos se adaptan, ahora sí, a la realidad adulta demostrando

que los procesos psicológicos básicos difieren en este estadio vital cuestión que podemos ver ciertamente anticipada en el desarrollo de nuestra CNA.

La visión de apéndice de los sistemas educativos nacionales que hasta entonces es mantenida, se elimina de este contexto. A partir de esta Conferencia, la educación de adultos alcanza entidad propia en el marco escolar como mecanismo pedagógico encargado de atender las nuevas necesidades que “de acuerdo con su historia y tradiciones y su desarrollo económico, social y educativo” (UNESCO, 1960: 12), cada sociedad presenta.

En el caso de España la propuesta de Montreal es acogida por la Campaña adaptando las consignas generales a la particularidad nacional que Maíllo atribuye igualmente a la historia y a la tradición que nuestro país reconoce y que difiere, lógicamente, de la del resto (1969).

Comentario aparte merece la 2ª cuestión que plantea esta Conferencia, que atiende a que ya no sirve solo con disponer de los rudimentos básicos de escritura y lectura, sino que ahora los conocimientos y capacidades han de ir más allá; han de ser de aplicabilidad al mundo cambiante y dinámico que nos rodea. La amplitud de conocimiento debe oscilar entre lo teórico y lo práctico, entre la formación social y la profesional. En este sentido, la Campaña española, aunque lo intenta, queda corta al concentrar, casi en exclusiva, sus esfuerzos y recursos en la cuestión alfabetizadora. Casualmente, el despliegue industrial nacional, que coincide en fechas con este planteamiento, hace que sus principios sean tenidos en cuenta con un grado de oficialidad y seriedad no manifestados hasta el momento. Sin duda, el reflejo directo de estos acuerdos internacionales tiene su expresión en el desarrollo del plan de PPO, iniciado en 1964 y del que daremos cuenta en el capítulo siguiente del presente estudio.

Por tanto, si el reto de Elsinore, decíamos, es garantizar la igualdad entre hombres y mujeres, el de Montreal se centra en superar el desfase mundo rural - mundo urbano, siendo aquel más afectado que éste por los procesos de industrialización que comienzan a dar señas de una incipiente problemática territorial. Es por ello, por lo que podemos afirmar que las nuevas

formas de producción están segmentando una sociedad mundial que ha de permanecer unida para sobrevivir y que el vehículo para esa unidad es la educación a lo largo de la vida.

La última conferencia objeto de análisis es la celebrada en Asia, poco más de una década después (1972). Tokio es la capital elegida para clarificar y distinguir el término educar, mantenido hasta entonces, del de aprender. Para la UNESCO, aprender supone colocar en el foco del proceso educativo al educando, en este caso, al adulto, gestionando un aprendizaje adaptado a sus capacidades y necesidades en el que la crítica y el análisis cobran una importancia hasta ahora minoritaria. Esa “alfabetización funcional” que describe el organismo internacional, permite a cada persona adecuar el conocimiento adquirido a su realidad personal, social y laboral lo que supone, nuevamente, optar por un desarrollo integral. Por tanto, cuatro son los ámbitos de formación permanente, básico, profesional, humano y social (Ríos, 2003), que quedan dispuestos en un único esquema de acción cultural encargado de regir las políticas nacionales de las décadas venideras. Anticipándose a esta declaración, la LGE recoge, por primera vez, este sentido integral de la educación favoreciendo todos y cada uno de los espacios de desarrollo adulto.

Tanto en un caso como en otro, el concepto de educación permanente permanece unido al de adultos<sup>151</sup>, mostrándonos dos realidades distintas pero complementarias, quedando la segunda inserta en la primera.

### **3.3.- El informe Faure y la concepción de Ciudad Educativa según UNESCO.**

Siguiendo la estela de este último congreso se celebra ese mismo año un encuentro de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación. Presidida por el francés Edgar Faure, resulta una reunión altamente

---

<sup>151</sup> La Conferencia de Tokio se titula “La Educación Permanente de Adultos en el contexto de la Educación Permanente” y el capítulo IV de la LGE que se anticipa a la misma se denomina “Educación Permanente de Adultos”.

provechosa de la que se deriva un “documento visionario, inspirador, esperanzador. Diríamos que, incluso, es necesario pero bienvenidamente utópico” (Schmelkes, s.f.). Es el Informe titulado “Aprender a ser. La educación del futuro” (1973).

Incluso compartiendo con Sanz lo paradigmático y original del mismo, creemos imprescindible apuntar que la idea de espacio educativo y educador que se le atribuye originalmente a este autor fue descrita años antes. Las “sociedades educadoras”, entendidas como lugares encargados de

“ofrecer educación a los adultos durante una parte de su tiempo (...) con la finalidad de transformar sus valores de tal manera que aprender, realizarse, humanizarse, se conviertan en sus objetivos y todas sus aspiraciones se orienten a ese fin” (Tutchins, 1968: 134)

son ya viejas conocidas del discurso internacional a finales de los 60 antecediendo, al menos un lustro, a la propuesta de Faure. Aun así, no es hasta este momento cuando ese fin se asume a nivel mundial.

Los últimos cambios científicos y técnicos que despiden el franquismo, necesitan del desarrollo de una educación democrática que acuda a nuevos medios y que rompa con la extendida expansión lineal que tradicionalmente ha mantenido la educación, optando por una visión más global del aprendizaje donde los límites rebasen el entorno escolar (Ortega, 2005). Así nace la idea de “ciudad educativa”, similar a la de “sociedad educadora”, como marco otorgado a la construcción social, política y económica donde la vida en comunidad facilita al ciudadano la posibilidad de formarse a través de los diversos medios que la sociedad tiene a su alcance, percibiendo que la educación es una responsabilidad cívica en lugar de una obligación estatal.

Esa es la concepción básica de la que parte la educación permanente del último cuarto del XX en el mundo más avanzado, aludiendo a la necesidad de que toda iniciativa pedagógica puede y debe ser entendida como permanente. Como afirma el que fuera director de UNESCO, René Maheu, la educación deja en este momento “(...) de ser el privilegio de una élite y de

estar vinculada a una determinada edad; tiende a ser coextensiva a la vez con la totalidad de la comunidad y con la duración de la existencia del individuo” (Faure, 1973: 20). A partir de entonces la tendencia global asume “que la educación forma parte de todas las actividades humanas. No se añade a la vida, sino que forma parte de ella” (Requejo, 2003: 22). He aquí el verdadero avance.

Gracias a esta visión, la ruptura de espacios y tiempos concretos en pro de una ciudad educativa permanente garantiza la adquisición de competencias realmente importantes para el desarrollo cívico-social de la persona. La construcción de la sociedad que se anhela, pasa por aceptar un enfoque global en el que todos tienen cabida y, por ende, se permite la máxima amplitud y pluralidad.

Este humanismo que desprende el Informe es, en lo sucesivo, tomado como objeto de crítica por alguna organización que, centrada de manera especial en el ámbito productivo, entienden que la educación debe ser “usada” como mecanismo para incrementar la competitividad a nivel económico y mejorar, así, el nivel de vida de las personas, rechazando, por tanto, la idea de formación global de la persona y negando, al mismo tiempo, la idea compartida y esencial de educación integral que venimos defendiendo (García, 2009).

### **3.4.- La OCDE y la educación recurrente.**

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es una de las instituciones que se contraponen al fin social mantenido por el informe Faure. Recuperando el argumento economicista que durante las décadas de los 20 y los 30 marca el devenir de la población mundial (Kallen, 1996) la OCDE introduce la visión empresarial en el espacio educativo dando como resultado el rechazo del concepto tradicional de educación a lo largo de la vida. Para la OCDE, la “educación recurrente”<sup>152</sup> se perfila como mecanismo

---

<sup>152</sup> La Comisión sueca U’68 encabezada por el Ministro Olof Palme introduce el concepto de “educación recurrente”.



estratégico para el aprendizaje permanente (Kallen y Bengtsson, 1973), gracias al cual es posible la alternancia “educación formal/no formal” y “estudio/trabajo” sin que ambas posibilidades, en cada uno de los casos, queden resumidas a un espacio y tiempo de acción excepcional y concreto (Bajo, 2009).

La posibilidad de dar segundas oportunidades a aquellas personas que las necesitan se aleja de la exclusividad y uniformidad de la educación inicial. La ruptura del ciclo tradicional de aprendizaje resulta obligatoria para acabar con la ineficacia del mismo. La flexibilidad es, pues, una de las características más novedosas de este modelo educativo propuesto por la OCDE, que permite la adaptación real y efectiva a las exigencias personales, sociales y, especialmente, de mercado (Kallen, 1996).

A esta misma corriente, alejada del humanismo escolar, se unen diferentes autores (Illich, Coleman...) que asumen una postura crítica respecto a lo que hasta el momento ha sido y representado el sistema educativo. El carácter monopolizador y adoctrinador atribuido a la escuela no contribuye a las nuevas aspiraciones de libertad y democracia pretendidas a nivel mundial, por lo que, generalmente, nuevas instituciones menos formalizadas y que ofrecen otro aprendizaje alejado del escolar, en el que especialmente los adultos tienen mayores posibilidades de sintonizar con las nuevas exigencias del mundo laboral y social, se convierten en las verdaderas ejecutoras de la educación, en su sentido más pleno y significativo.

Esta es la expresión que en los últimos años del franquismo se traslada a toda España reconociendo diversas vías para la cualificación que no directamente tienen la ejecución ministerial pero sí el reconocimiento oficial, social y profesional.

### **3.5.- La apuesta por la educación fundamental a través de las Conferencias Generales de UNESCO.**

A finales del año 54, Montevideo acoge al VIII Conferencia General de UNESCO, dejando tras de sí una serie de interesantes conclusiones que

consideramos de relevancia. El compromiso adquirido por los representantes que de ella forman parte, marca las políticas educativas de los años venideros en materia de educación supranacional.

Entre los planteamientos derivados de la Conferencia, son especialmente significativos los que se refieren al desarrollo de estrategias y experiencias de educación fundamental y al fomento de la educación de adultos, “comprendiendo la educación de trabajadores y la educación femenina” (ACE, 78794: 1). No obstante, no podemos atribuir a este encuentro la ocurrencia del concepto de Educación Fundamental, que nace años antes en México durante la celebración de la II Conferencia, definiéndola como la encargada de

“proporcionar a hombres y mujeres una vida más amplia y feliz de acuerdo con su medio ambiente variable, desarrollar los mejores elementos de su propia cultura y lograr el progreso económico y social que les permita ocupar el lugar a que tienen derecho en el mundo moderno para realizar así el anhelo de las Naciones Unidas de vivir en paz unos con otros” (Seminario Regional de Educación en América Latina, 1949: 3, citado por Rodríguez, 2009: 71)-

y viéndose reafirmado en la VI Conferencia de París, aludiendo a

“(...) la instrucción mínima y general que tiene por objeto ayudar a los niños y a los adultos privados de las ventajas que ofrece la instrucción oficial a comprender los problemas que se plantean en su medio ambiente inmediato así como sus derechos y deberes en calidad de ciudadanos e individuos, y a participar de un modo más eficaz en el progreso social y económico de su comunidad” (UNESCO, 1951: 71).

Ambas definiciones comparten una misma idea pretendida por las políticas educativas emprendidas por España en los primeros años 50. La propuesta de acabar con el analfabetismo a través de una educación global, adaptada a las necesidades personales, sociales y didácticas de cada alumno, entronca, en cierta medida, con los fines previstos en la lucha nacional contra el analfabetismo, ampliando su radio de acción y reconociendo que aunque

“nada tiene que ver la educación fundamental con la educación postescolar (...) gran parte de la enseñanza comprendida en la educación fundamental es, en realidad, una enseñanza destinada a los adultos” (Howes, 1955: 11).

Algo similar ocurre respecto a los fines que propone como básicos la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. La nueva forma de entender la educación de adultos como parte de la educación fundamental sugiere límites más ambiciosos que quedan definidos en:

“a) Realizar las investigaciones y estudios conducentes al completo conocimiento de la comarca en que se instalase y de aquellas otras que necesitasen recibir educación fundamental.

b) (La) formación del personal especializado necesario para este tipo de educación.

c) (La) producción del material docente –específicamente distintos del empleado en la educación primaria corriente- indispensable para la educación fundamental” (Ibíd.: 1).

Es evidente que la ruptura del círculo vicioso del analfabetismo está entre las prioridades internacionales y que España es un país que, particularmente, forma parte del mismo. Consciente de que el carácter efímero y la falta de adecuación que hasta entonces han tenido las propuestas de iniciación cultural no ayudan a la mejora de la educación española, y de que la concepción de educación fundamental prevé mayores y mejores garantías de éxito, la UNESCO ofrece a España, al igual que a otros Estados Miembros y organizaciones internacionales, la celebración de cursos especializados así como la creación de centros de trabajo que incidan en la consecución de los objetivos antes referidos. Nace de este modo la idea de abrir un Centro Nacional de Educación Fundamental en España<sup>153</sup> que, aunque inicialmente

---

<sup>153</sup> Previamente había sido inaugurado el Centro de Educación Fundamental para los Estados Árabes y los Centros Regionales para América Latina en 1953 y 1950, respectivamente.

estuviese gestionado desde la UNESCO, podría, en poco más de dos años, pasar a cargo de la administración española.

<b>Comarcas – Localidades</b>
Las Hurdes (Cáceres)
<b>La Cabrera (León)</b>
Santiago de la Espada (Jaén)
Sierra de Alcaraz (Albacete)
Siberia Extremeña (Badajoz) <sup>154</sup>
Sorbas y Míjar (Almería)
<b>Sanabria (Zamora)</b>
Antequera y Vélez-Málaga (Málaga)

Cuadro 5. Comarcas propuestas como prioritarias en el establecimiento del Centro Nacional de Educación Fundamental en España en 1954. Fuente: Elaboración propia.

Sin darle una ubicación concreta por las innumerables demarcaciones “comarcales necesitadas de educación fundamental” (Ibíd.), se proyecta un espacio que distingue varias estancias dedicadas a la docencia, sin olvidar las dirigidas a la producción de material, a biblioteca y, por último, a dormitorio para alumnos y vivienda para el director y profesorado. Igualmente se determina que este colectivo docente esté compuesto tanto por expertos de UNESCO como por referentes nacionales que “no serían sola ni predominantemente pedagogos, sino especialistas en Sociología, Sanitarios y Expertos en Juegos y Deportes” (Ibíd.: 8).

Aun con lo atractivo de la propuesta y el inicial interés por parte de la JNCA de incorporarla a su lucha, no tenemos constancia de que llegue a abrirse<sup>155</sup>. Aunque desconocemos las causas, las palabras con las que Adolfo

<sup>154</sup> Después de barajar posibilidades, se opta por su instalación en esta comarca al ser considerada una “zona muy alejada de toda vida principal de comunicación y en la que hay pueblos que (...) tenían un 75 por cien de analfabetos” (ACE, 78794a: 7).

<sup>155</sup> En el documento “La UNESCO y la educación: antecedentes y desarrollo”, que hace un repaso por la historia de esta organización, no se alude a la apertura del Centro en España, motivo por el cual entendemos, al igual que Valderrama (s.f.) que o bien el mencionado

Maíllo, Secretario de la Junta, cierra el informe de 1955 sobre la invitación de la UNESCO, -“con esto creemos haber analizado sobradamente los problemas que plantea la creación en España de un Centro de Educación Nacional” (Ibíd.: 9)- hacen pensar que desde la organización nacional no se aprecia la oferta únicamente con ventajas, sino también con inconvenientes que la administración española no puede resolver.

Seguramente, perder el poder soberano y monopolizador que el Estado tiene en este ámbito educativo no entra en los planes de un Ministerio que se ve fortalecido y que sigue creyendo en el valor nacional para la mejora cultural e instructiva de su población.

#### **4.- De la educación de adultos a la educación permanente.**

Los desarrollos internacionales que hemos visto hasta el momento, nos demuestran que el progreso de la educación de personas adultas a lo largo de las décadas centrales del siglo XX ha sido altamente significativo. Aunque la mayor expresión tanto en cantidad de iniciativas como en preocupación por las mismas se refiere a este periodo, no podemos dejar pasar que en realidad, la preocupación por la educación permanente, en general y sin distinción específica de la de adultos, ya había cobrado algunos siglos antes un papel destacado en el vasto campo educativo.

Teniendo en cuenta el incalculable número de definiciones que históricamente se han dado de la concepción educativa estudiada, resultan de especial relevancia algunas que pasamos a presentar. Estas mantienen una serie de características comunes que hacen de ellas un conglomerado compacto y conjunto, en donde la diferencia establecida entre las mismas es una cuestión de matices.

Ya en el siglo XVII, Comenio, considerado padre de la pedagogía moderna, estima que la educación ha de atender al deseo generalizado de

---

proyecto nunca estuvo en marcha o bien no llegó a tener el grado de repercusión social previsto de antemano

instrucción plena para toda la humanidad. Siendo así, ni la edad, el sexo, o la condición social o económica deben determinar la capacidad de aprendizaje del hombre, puesto que cualquier espacio y tiempo son potencialmente pedagógicos. Sus planteamientos defienden que todos los hombres

“(...) puedan ser instruidos plenamente y acceder así a la completa humanidad, no sólo uno, algo o muchos hombres, sino todo el conjunto de los hombres y cada uno aisladamente, jóvenes y viejos, ricos y pobres, nobles y plebeyos, hombres y mujeres, en una palabra, todo ser humano para que toda la humanidad sea instruida, independientemente de la edad, estado, sexo o nacionalidad. (Añadiendo que) al igual que el mundo entero es una escuela para el hombre es su escuela, desde la cuna a la tumba. Cada edad está destinada a aprender, y los mismos límites están impuestos al hombre para la vida y para el aprendizaje” (León, 1957: 103 y 154).

Esta es la concepción sobre la que se construyen los planteamientos didácticos del siglo XVII y buena parte del XVIII, momento en el que se introduce una variación optando por hablar de educación de adultos de forma equiparada a la permanente. Esta, que hoy entendemos, equivocada concepción, es la que se recoge en el famosísimo Informe Condorcet (1789). Su publicación se produce en un contexto de incipiente malestar social y refleja una visión tremendamente crítica de la educación y de su significado social. La enseñanza que pretende paliar la incultura comienza a ser el propósito expreso de los poderes públicos a finales ese siglo (Maíllo, 1969). En ella detienen su atención los estudiosos del momento transmitiendo el mensaje que insiste en que una sociedad en cambio precisa de una educación que supere tiempos y espacios. Para León el *rapport* francés asume que

“al continuar la instrucción durante toda la vida, se impedirá que los conocimientos adquiridos en la escuela se olviden demasiado pronto; se mantendrá en los espíritus una actividad útil; el pueblo podrá conocer nuevas leyes, nuevas observaciones en el ámbito de la agricultura, métodos económicos que no debe ignorar. Se le podrá enseñar, en fin, al arte de instruirse por sí mismo” (León, 1986: 22).

Esta inspiración llega a España un par de décadas después materializándose en la bicentenaria Constitución de 1812, entendiendo este como primer documento legal español que hace alusión indirecta a la educación de adultos (Rumbo, 1998), y el malogrado “Informe Quintana” de 1814 (Utande, 1982).

Al igual que sucede con “la Pepa”, el informe español no hace explícita su finalidad educativa en el marco adulto, aunque en su planteamiento previo<sup>156</sup> mantiene que la instrucción

“debe ser universal, esto es, extenderse a todos los ciudadanos. Debe distribuirse con toda la igualdad que permitan los límites necesarios de su costo, la repartición de los hombres sobre el territorio, y el tiempo más o menos largo que los discípulos pueden dedicar a ella. Debe, en fin, en sus grados diversos abrazar el sistema entero de los conocimientos humanos, y asegurar a los hombres en todas las edades de la vida la facilidad de conservar sus conocimientos o de adquirir otros nuevos” (Quintana, 1813).

Si Condorcet centra su atención en el poder educativo del colectivo adulto, Grundtvig lo hace, un siglo después, en la concepción de educación popular, como marco democrático de acción social. Como nos recuerda Lengrand

“Hasta ese momento, la vida de cada persona se componía de dos periodos de duración desigual. (...) En un momento determinado, que variaba de una comunidad a otras, se consideraba terminada la fase de iniciación para entrar en el segundo periodo de la existencia, el de la vida adulta ” (1958: 91).

Por tanto, podemos prever que los tiempos estancos y cerrados que predominan, poco o nada tienen que ver con el significado pedagógico que se comienza a extender a finales del XIX. El considerado propulsor de las Universidades Populares, es un buen representante de este planteamiento que pretende extender la ilustración entre los ciudadanos ilustrados, no como un

---

<sup>156</sup> El nombre oficial del mencionado documento de trabajo es “Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción Pública”. Corre 1813.

saber abstracto y universalmente, sino como una fuentes de la cultura autóctona y propia del campesino. Para ello se recurre a una institución de carácter superior, que Grundtvig define como “Escuela Popular Superior”, cuya finalidad es la de promover una capacitación que responda a la responsabilidad cívica y al propio desarrollo cultural y personal, lo que en otras palabras supone

“(…) despertar y alimentar el amor a la Patria, enseñar a conocer la vida, guiar a los jóvenes hacia la cultura que tiene su recompensa en sí misma, que no conduce a ninguna ocupación lucrativa” (Maíllo, 1969: 27-28).

Esta nueva y extensa visión de la educación marca los inicios del siglo XX, en los que se percibe un claro valor de lo pedagógico. La permanente es entendida a nivel internacional como una estrategia mucho más amplia y compleja que la instrucción adulta. El “1919 Report”, rubricado por A.L. Smith, presidente del Comité de Educación de Adultos del Reino Unido, supone un importante avance en este sentido. Las personas adultas, o mejor dicho, su educación, comienza a ser considerada como “una necesidad permanente, un aspecto imprescindible de la ciudadanía y, por tanto, debe ser general y durar toda la vida” (Adult Education Committee, 1956: 55). El privilegio y el lujo, da paso a la igualdad y sencillez “asequible a todos a la vez que permanente” (Pernas, 1997: 154).

Como observamos, la flexibilidad en los estudios es otra de las señas de identidad que se va esbozando en la nueva enseñanza adulta del XX. “Capacitar a los individuos para comprender la sociedad en que viven y para adaptarse a ella potenciando al máximo sus posibilidades profesionales, sociales y humanas” (Maíllo, 1969: 24) es una realidad a la que las propuestas pedagógicas se van progresivamente adaptando.

A partir de los años 60 esta idea cobra, si cabe, mayor fuerza. Cuando Maíllo asevera que

“la educación de adultos no se entiende hoy ni como recuperación de una alfabetización no recibida en la infancia, ni como mera ampliación de la cultura primaria (...): abarca un complejo de actividades que obedecen a



criterios derivados de las necesidades de los adultos en la diversas facetas de su existencia individual y social” (Ibíd.: 23),

está reconociendo lo que Córdoba entiende por diversidad y divergencia de “las masas populares actuales (...) y los caracteres generales de cada país en la época actual” (1970: 17). Es el momento del respeto al tiempo y al espacio, pero también al origen y a la costumbre.

Poder recurrir a la educación según convenga, encontrando en todo momento el tren en la estación que se dejó es una garantía pedagógica del más alto nivel (Schwartz, 1970) que gracias a esta nueva concepción de aprendizaje a lo largo de la vida es posible. Como hemos analizado, tanto la celebración de las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos como la publicación del Informe Faure abonan el campo educativo-ideológico durante las décadas de los 70 y 80. En este momento, la UNESCO da una definición clara, considerando la permanente como el

“orden de ideas, de experiencias y de realizaciones muy específicas, es decir, la educación en la plenitud de su concepto, en la totalidad de sus aspectos y dimensiones, en la continuidad ininterrumpida de su desarrollo, desde los primeros momentos de la existencia hasta los últimos, y en la articulación íntima y orgánica de sus diversos momentos y de sus fases sucesivas” (Legrand, 1973: 26).

Interesa, por tanto, reconocer la dificultad de aprendizaje planteada para no caer en los mismos métodos, recursos y enseñanzas falladas, justificando que “si el adulto se desinteresa de su formación y se desvía, es porque durante su infancia y la adolescencia, no ha encontrado las formas que se le proponían o se le imponían, ni lo que correspondía a sus deseos y esperanzas” y que, por ello, la nueva oportunidad educativa ha de trabajar por alcanzar nuevos y variados retos en base a “la unidad y la globalidad del proceso educativo” (Ibíd.: 23).

Como hemos querido dejar claro a lo largo de este epígrafe, las diferentes visiones que de la educación permanente se vienen dando a lo largo

de la historia, proponen un espacio de encuentro, de análisis... que encuentra su expresión en las políticas de educación de adultos nacionales de las que hemos dado cuenta en lo anterior. En realidad, todas ellas presentan unos movimientos, actitudes, intereses y objetivos que son comunes y que contribuyen a la consolidación de su concepción, aunque en algunos casos, esta visión constante de la educación que salva espacios, tiempos y ámbitos, queda reducida a la de educación de adultos, siendo la alfabetización el principal objeto de análisis, tal y como veremos a continuación.

#### **4.1.- El concepto de analfabetismo.**

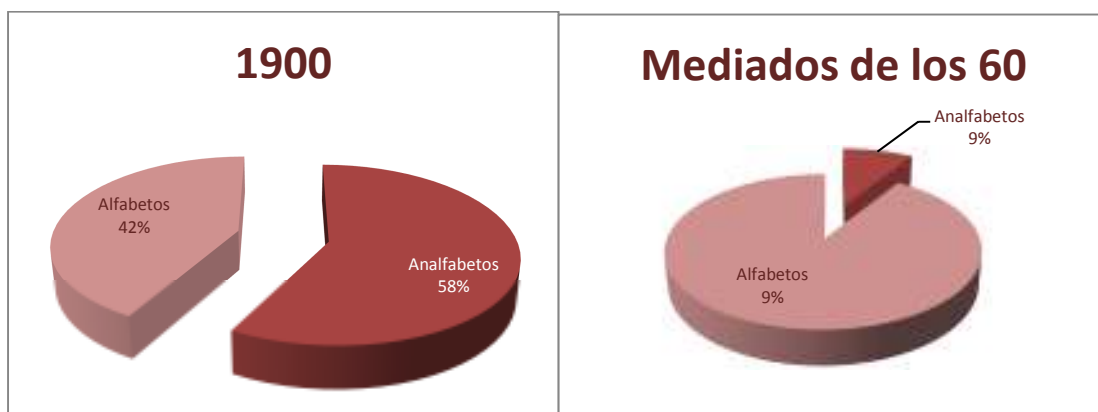
El objeto central de la formación adulta hasta los años 60 es la redención del analfabetismo, de ahí que los argumentos manifestados deban entenderse siempre en el marco global de educación permanente pero circunscritos de manera intencional a la alfabetización, por ser este el objetivo pedagógico de primer orden en las sociedades contemporáneas durante la primera mitad del XX y, en el caso de España, hasta bien entrada la década de los 70. Esta concepción va sufriendo leves modificaciones que se traducen en una progresiva ampliación del término, especialmente significativa en las últimas dos décadas del franquismo, cuando se va ampliando gracias a la incorporación de todos los acuerdos gestados a nivel internacional.

Las primeras propuestas en torno a su calificación como estado educativo y social, surgen una vez concluida la I Guerra Mundial. Los desastres del conflicto no dejan únicamente muertos, miseria y dolor, sino que también se observa un triste legado pedagógico que obliga a repensar la situación. Buscar el resurgimiento económico y recuperar la confianza social se tornan, desde entonces, objetivos principales de la misión formativa.

Describir y categorizar la realidad, la nueva realidad tras la confrontación y la crisis económica de 1929, es especialmente significativa en el caso de los Estados Unidos de América. No extraña, por tanto, que sea considerado este país como cuna del concepto de “analfabetismo funcional”. En el marco del proyecto político de Roosevelt, bautizado como *New Deal*, una propuesta tiene

especial relevancia en nuestro estudio. El *Civilian Conservator Corps*, programa que asume la instrucción de la juventud norteamericana, se ocupa, desde marzo de 1933, de clasificar a los más jóvenes en base a sus capacidades/incapacidades para hacer frente a la vida diaria y, a su vez, de crear un indicador que las identifique.

El analfabetismo funcional juega, desde ese momento y junto a la definición tradicional que nunca se llega a abandonar<sup>157</sup>, un papel muy destacado. El sentido de aplicabilidad del conocimiento a diversas situaciones, actividades y desarrollos sociales, políticos y económicos de la vida diaria (Scribner, 1984) es el sentido de esa nueva alfabetización que se distancia de la descripción más clásica.



Figuras 10 y 11. Progresión de los porcentajes de analfabetos/alfabetos entre 1900 y mediados de los 60<sup>158</sup>. Fuente: Elaboración propia a partir de Maíllo, 1967.

<sup>157</sup> Recordemos que tradicionalmente el analfabetismo se ha asemejado a la falta total de capacidades lectoescritoras.

<sup>158</sup> Aunque atendiendo a las fuentes nos podemos encontrar con valores que difieren de unas a otras, las tasas de analfabetos mayores de 5 años evolucionan rápidamente a lo largo de la primera mitad del XX. Tomamos en consideración las ofrecidas por Maíllo, quien destaca este dato considerándolo de especial interés puesto que, mayoritariamente, incluye a aquellas personas que se encuentran fuera del sistema escolar obligatorio, es decir, a los adultos y adultas.

Este avance tiene una clara repercusión en la definición de analfabeto en nuestro país. Durante el periodo dictatorial, ser analfabeto cobra un significado que va evolucionando a lo largo de las décadas centrales del siglo XX, llegando a ocupar un espacio definido y definitorio, insistimos, a partir de los años 60 (Martínez y Fernández, 2010). La inquietud generada por la II Guerra Mundial en cuanto a la educación social se va poco a poco diluyendo.

La consideración del derecho alfabetizador por parte de la UNESCO en 1948, como condición fundamental para el cumplimiento del resto de derechos humanos y medio para la realización personal del individuo, constituye la primera de nuestras paradas. Entre el abanico de competencias se significan, como imprescindibles dentro del currículum del iletrado, aquellas clásicas referidas a la capacidad lectora, escritora y cálculo (UNESCO, 2006).

Tan solo una década después, esta misma institución asume la necesidad de normalizar, a nivel internacional, qué se entiende por analfabeto y alfabeto para garantizar, así, un mejor trabajo estadístico y de acción en el seno de la educación de jóvenes y adultos. Desde esta visión se concibe al primero como “la persona que no es capaz de leer y escribir, comprendiendo una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana” (UNESCO, 1958: 97) y, al segundo como aquel que demuestra capacidad lectora, escritora y de expresión simple.

Esta descripción es, desde ese mismo momento, tomada como clave internacional para la comprensión del analfabetismo. Todos los países participantes en la Conferencia Internacional de UNESCO, entre los que se incluye España, asumen, como medida oficial del grado de alfabetización de un país los resultados de los censos nacionales. Estos parten de la escueta pregunta ¿sabe leer y escribir? (Infante, 2000) para, en base a su respuesta, extraer una clasificación, considerada por Maíllo (1961) como dicotómica y vulgar. La exclusión de otras categorías en base a condiciones de grado, reconoce una falta de atención a la diversidad social y cultural, puesto que

realidades de alfabetización hay muchas, y que la particularidad y especificidad humana no queda recogida en esta categorización dual.



Figura 12. Clasificación dicotómica otorgada por UNESCO. Fuente: Elaboración propia.

La inclusión de estos mecanismos de medición cultural no es, sin embargo, una novedad, donde se vienen usando de manera regular desde años atrás (BOE, 1953e) siendo en la I Reunión de Estudios sobre Analfabetismo celebrada en Ciudad Real en 1956, cuando la JNCA fija una interesante clasificación que recuerda bastante a la asumida en 1958 (Mayordomo, 1999). Tres son los grados en los que cobra vida el analfabetismo: absoluto, relativo y por desuso. Si el primero atiende a la definición del mismo concepto hecha por UNESCO, los otros dos envuelven en novedad su carácter más clásico.

Mientras que se define a los relativos como aquellos que son capaces de comunicarse pese a no conocer, ni haberlo hecho nunca, los signos propios de la lectura, la escritura y el cálculo, los analfabetos por desuso engloban a los que, habiendo disfrutado alguna vez de estos conocimientos, los pierden por falta de aplicabilidad de los mismos. Esta interpretación, resulta cuanto menos confusa, puesto que los límites entre estas dos últimas son extremadamente

difusos. Tanto es así, que incluso algún autor las ha equiparado<sup>159</sup>, eso sí, otorgando a la cualidad relativa un carácter más práctico que temporal (Maíllo, 1967). Quizás por la constatación de este hecho y de otros acontecimientos en los países miembros, UNESCO solo distingue 2 tipologías en 1958.

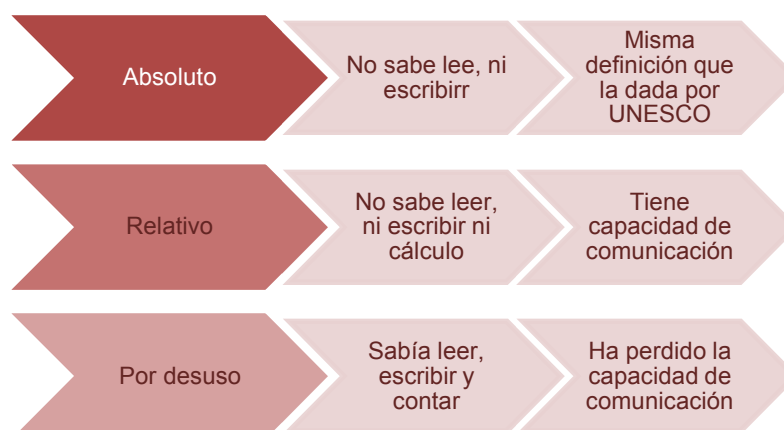


Figura 13. Resumen de la clasificación del analfabetismo emanada de la I Reunión de Estudios sobre Analfabetismo. Ciudad Real, 1956. Fuente: Elaboración propia.

El avance hacia la masificación de la educación formal y el planteamiento de interesantes campañas de alfabetización, evoluciona a mediados de siglo la idea de analfabetismo y amplía su radio de acción. Tanto es así que en España, la Dirección General de Primera Enseñanza comienza a usar de manera diferenciada los términos alfabetización y escolarización. Mayores y niños son, respectivamente, los protagonistas de esta delimitación, en donde las causas del bajo rendimiento educativo y los remedios para superarlo son compartidos.

<sup>159</sup> En ese momento, más que hablar de analfabetismo funcional, que también, se opta por insistir en la falta de práctica como justificación a la baja situación cultural. El analfabetismo relativo permite otorgar una responsabilidad ajena al propio Estado dotando de toda responsabilidad al propio analfabeto: conoce los símbolos pero no sabe aplicarlos a la vida diaria, por desinterés o falta de uso.

La falta de establecimientos suficientes para atender a toda la población, la irregular frecuencia de los alumnos a las clases propuestas, y los métodos memorísticos, inflexibles y librescos, exigen remedios excepcionales. La creación de un mayor número de centros escolares<sup>160</sup>, el fomento de una inspección más implicada tanto en cuestiones de formación del profesorado como en las de asistencia del alumnado, la revisión de las enseñanzas postescolares y la creación de una conciencia global que sepa reconocer los problemas de la escuela, son algunos de los propuestos.

A mediados de los 60, se incorpora nuevamente la idea de analfabetismo funcional. A partir de entonces, el acento se fija en el vasto y complejo campo de las habilidades comunicativas asociadas al desarrollo de la vida social y productiva (Martínez y Fernández, 2010) tal como se había hecho en los finales años 20. De ese modo, el iletrismo se define por su capacidad dinámica y práctica y no por su sentido puntual y estático. Al menos esto es lo que la Comisión de Población de las Naciones Unidas entiende en el concepto científico del analfabetismo. Hablar y comprender el idioma materno de forma clara y fácil, disponer de capacidad lectora suficiente para interpretar los textos de la vida diaria, expresar ideas por escrito y, finalmente, tener una cultura general en el campo de la historia, la civilización y las instituciones que conforman las Naciones Unidas, así como de las propiamente nacionales y locales permite el reconocimiento como alfabetizado (Maíllo, 1961; Ministerio de Educación Nacional, 1960).

Retomando la noción de alfabetización funcional puesta en marcha durante el primer tercio del siglo XX y de acuerdo con lo acordado en el Congreso Mundial de Ministros de Educación de 1965 en Teherán, los programas de instrucción adulta cobran un nuevo sentido (Jiménez, 2005). Por primera vez se establece a nivel mundial una relación causal entre alfabetización y desarrollo productivo en un marco de modernidad, siendo en su carácter práctico en lo que más se enfatiza por ser prioritario para alcanzar

---

<sup>160</sup> Conviene recordar que si la idea del gobierno era la de crear 30.000 escuelas en 5 años, el resultado fue que tan solo vieron la luz 2.500 debido, esencialmente, a la falta de presupuesto.

el progreso económico. Se estima que el aprendizaje social es el ideal para que las personas puedan actuar conforme a su rol de ciudadano, de padre o de trabajador, con el objetivo, siempre presente, de avanzar económicamente (Bujanda y Zuñiga, 2008).

“Movilizar, formar y educar a la mano de obra aún subutilizada, para volverla más productiva, más útil a ella misma y a la sociedad” (Londoño, 1990: 25) es el argumento que se extiende desde 1972 a nivel internacional gracias al impulso de la UNESCO.

Cuando el franquismo clama su fin y poco después de que se reconociese el término “alfabetización” en nuestro diccionario de la Real Academia de la Lengua Española<sup>161</sup> (Viñao, 2009), se celebra en la ciudad de Persépolis un Simposio que recoge especialistas de las más variadas nacionalidades bajo este mismo tópico. Comprobar los resultados que las diversas políticas internacionales y nacionales habían tenido, especialmente durante la última década, centra la atención de este encuentro promovido nuevamente por la Organización Mundial. La conclusión a la que se llega, tras días de encuentro, es clara: el número de iletrados aumenta a nivel global, las estrategias e instrumentos educativo-sociales no están dando los frutos pretendidos, las políticas emprendidas no se adecúan a la originalidad humana ni a las expectativas de sus actores principales, y la alfabetización como constructo teórico supera a la suma de aprendizajes lectores, escritores y matemáticos básicos (UNESCO, 1975).

#### **4.2.- Evolución de la concepción de alumno adulto durante el siglo XX.**

---

<sup>161</sup> El profesor Viñao Frago realiza un interesante análisis de las voces afines a alfabetización y analfabetismo que, desde el siglo XVIII, se van incluyendo en los diferentes diccionarios españoles, desde el de “Autoridades (1716-1739)” al de la Real Academia de 1970. Es en este último en el que encontramos, por primera vez, el término alfabetización con sentido de “acción o efecto de alfabetizar”.



Frecuentemente unida a la concepción del analfabeto, nos encontramos la de alumno adulto.

El reconocimiento de una educación especial para adultos, subsume, a su vez, una realidad biológica, cultural y social que difiere de la de cualquier otra etapa vital, que va adquiriendo su espacio de acción a medida que va evolucionando. Disponer de una estructura didáctica que atienda las necesidades particulares de este colectivo es el objetivo máximo de un grado educativo que ha de esperar hasta bien entrado el siglo XX para ser reconocido en cuanto a métodos, espacios y tiempos diferenciados.

Durante el XIX, poco difiere la enseñanza infantil de la adulta. Se considera que los métodos y sistemas de enseñanza pueden y deben ser compartidos, anulando así la idiosincrasia de unos y, especialmente, de otros, al estar los recursos y espacios diseñados para los niños y no para los jóvenes y adultos. La excepción en este contexto español la marcan aquellas incipientes iniciativas de defensa de una didáctica específica. A destacar la propuesta que, por aquellas fechas de mediados del siglo XIX, el entonces gobernador de Zamora demanda para su provincia (1842) y el tratado pedagógico que, al mismo tiempo que la ley Moyano, es publicado por Luis Puig y Servall, defendiendo la atención diferenciada de las personas adultas en base a métodos, textos y a una organización particular de sus enseñanzas (Guereña, 1992).

La llegada del pasado siglo incorpora una nueva visión del alumno adulto que, aunque heredada del periodo anterior, hace frente a la situación del momento asumiendo una reactualización de la misma. Como sabemos, acabar con las altas tasas de analfabetismo es el principal objetivo durante este periodo. Por tanto, conseguir una mayor escolarización, tanto a nivel infantil como adulto, hace que se sucedan regulaciones con mínimo calado en la práctica, y que la masificación y rapidez de estas enseñanzas ensombrezcan el verdadero objetivo. Pese a todo, los avances durante la primera década se van produciendo. Es entonces cuando

“los libros de cuentos infantiles y otros análogos quedan desterrados de la enseñanza de la lectura (...). En su lugar, se utilizarán libros de instrucción cívica, de instrucción agrícola o sobre temas de higiene. Para la escritura se sustituyen las copias y los dictados por la redacción de cartas, facturas e instancias sencillas” (Rumbo, 1998: 193).

Las enseñanzas femeninas reguladas desde 1901, siguen la misma senda; y es que, aunque el currículum poco difiere del masculino, los materiales didácticos cobran un protagonismo de género hasta entonces inexistente. Los nuevos libros dirigidos a la mujer proponen un aprendizaje lectoescritor siempre en estrecha relación con la economía doméstica, los viajes, la higiene y el cuidado de la infancia, dejando el conocimiento de la geometría en manos de las enseñanzas de corte y confección.

La República trae consigo nuevas concepciones a nivel didáctico. Durante este periodo, se atiende a un criterio organizativo que no deja a la casualidad ningún detalle, dando a cada uno de ellos una importancia máxima. La preparación del maestro es fundamental, no solo en el proceso de enseñanza sino también en el aprendizaje, por lo que la acumulación de conocimientos no es suficiente si esta no se acompaña de estrategias pedagógicas de transmisión eficiente. Esa profesionalidad que se le requiere al nuevo docente favorece que las clases sean más provechosas y gratas no solo para él sino también para sus discípulos, derivándose de ello un “gran ahorro de tiempo y de trabajo (...) por no existir vacilaciones ni ensayos, exponiendo todo con orden y claridad” (Herrero, 1931: 11).

Para ello, el maestro, acostumbrado al trabajo con niños, necesita de un proceso de adaptación a las circunstancias específicas y particulares del adulto. A las físicas evidentes<sup>162</sup>, se añaden las psicosociales que no lo son

---

<sup>162</sup> Los libros de pedagogía gracias a los cuales se forman los maestros durante los años 30, recogen estos aspectos físicos dándoles un valor esencial en el currículum formativo de la carrera docente. En uno de estos manuales rubricado por Maíllo encontramos la siguiente información: “físicamente el volumen de la cabeza y el peso del encéfalo son en el niño mucho mayores que en el adulto en relación con el resto del cuerpo. <<Si se aumentasen las

menos. El nuevo alumno es considerado en la España republicana, gracias a los novedosos planteamientos llegados del extranjero<sup>163</sup>, como un ser que “ha alcanzado ya su forma y poder definitivos” (Maíllo, 1935: 43) y que dispone de mecanismos intelectuales que se asientan sobre la razón y el pensamiento, y se alejan del impulso y la ignorancia vital con la que cuenta el infante.

Esta idea de atención escolar diversificada, niños – adultos, se mantiene en el contexto dictatorial. La estela iniciada por el que fuera inspector de enseñanza primaria, es bien recibida por el nuevo régimen al reconocer en Maíllo el paradigma educativo que necesita el recién estrenado gobierno. De ahí el permiso estatal para la innumerable producción de manuales, dirigidos a docentes y discentes, de este “pedagogo orgánico del estado” (Mainer y Mateos, 2011). El análisis de didácticas específicas centradas en las diferencias que alejan la infancia de la adultez y el descubrimiento de actividades para el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo bajo un prisma preferente de atención al adulto, son sus logros más extendidos.

En sinfonía con este último planteamiento, se extiende la idea que asume que toda persona que recurre a la educación en su edad adulta lo hace para compensar sus carencias iniciales que, como hemos visto, no responden

---

dimensiones del esqueleto del niño de manera que tuviese las dimensiones del adulto, el cráneo será en el recién nacido 7 veces mayor que en el adulto; a los cinco años, 6 veces mayor y a los diez años, 5 veces mayor>>. En cuanto al peso del cerebro, la relación existente entre el mismo y el peso del cuerpo es en el recién nacido de 1:8 y en el adulto, de 1:30 o 35. La osificación de los huesos del cráneo es en el niño incompleta. La frecuencia del pulso, mayor. La respiración, dos veces más rápida que en el adulto a los seis años” (1935: 44).

<sup>163</sup> En este sentido conviene destacar la figura del insigne pedagogo Ovide Decroly, quien pese a centrar su investigación pedagógica en el marco de las discapacidades, en lo que se refiere al trato individualizado del alumnado, a la atención a sus diferencias y al destierro de la pasividad en el aprendizaje, aporta planteamientos al marco educativo general. Una vez más, reconocemos a Maíllo como uno de los máximos defensores y perpetuadores del discurso de este estudioso, lo que se refleja en la publicación de sus obras enmarcadas en el ámbito de la educación permanente, la educación de adultos y la educación social. En ellas encontramos muchos de los principios del pedagogo belga, que le sirven para plantear alternativas pedagógicas y adaptarlas a la educación española desarrollada durante el franquismo.

únicamente al ámbito cultural, sino también al laboral y al social. Esta es una de las principales diferencias respecto a la infancia, lo que permite visionar el problema de la educación del adulto “con perspectivas más favorables para una labor de resultados positivos y eficaces” (Navarro, 1957: 32).

Para este colectivo, el mundo del trabajo y el de la familia se combinan con otro mucho más alejado, en tiempo y espacio, como es el escolar. A esta situación de partida difícil, hay que unir, entre otras carencias, la falta atencional y desmotivación, fruto de las interminables jornadas laborales<sup>164</sup>. Garantizar la implicación de los participantes para obtener los mejores resultados, se torna en fin primordial de un renovado proceso didáctico que convive con el modelo perdurable de utilización de materiales concebidos para niños y aplicados en adultos<sup>165</sup> (Flecha, López y Saco, 1988; Viñao y Moreno, 1998).

Dos son las estrategias de este nuevo modelo pedagógico.

La primera pasa por el reconocimiento en los contenidos curriculares de la forma y fondo del alumno adulto, es decir, de su esencia. En este sentido, el temario a trabajar promueve la inmediatez y utilidad, y apela “siempre a las actividades prácticas y al trabajo en equipo” (Maíllo, 1967: 258-259); La segunda da un paso más e inicia la reformulación del nuevo rol de los protagonistas del proceso de aprendizaje, en el que tienen un margen destacado los maestros, como “animadores culturales de uno y otro sexo” y el alumnado, “una clientela plural, cuya coordinación exigirá mucho entusiasmo y no poca competencia socio-cultural y educativa (más que pedagógica, antropológica)” (Maíllo, 1969: 198). En otras palabras, hablamos de contenidos adaptados y profesionales “innovadores”, respectivamente.

---

<sup>164</sup> Es necesario recordar que a la jornada estrictamente laboral, generalmente en fábricas y/o en el campo, se unía, exclusivamente en el caso de las mujeres, también la doméstica y la familiar.

<sup>165</sup> De lo estudiado hasta el momento se deriva que son muchos los recursos infantiles usados sin criterio de discriminación a los adultos. Sirva como ejemplo, uno de los más usados durante esta década central del franquismo, el manual “Guía Nueva”.

Junto a estas apuestas, y dada la expresión que los programas de promoción cultural y alfabetización de adultos comienzan a tener en los años 60, el autodidactismo y la autodeterminación (AGA, 37385), son las metodologías que permiten seguir aprendiendo una vez que las clases concluyen.

La nueva literatura educativa, pese a tener “más bien pocos antecedentes en nuestra bibliografía o en la tradición docente nacional” (Navarro, 1957: 5), comienza a hacerse un hueco en el mundo editorial bajo “el sincero deseo de proporcionar a los encargados de las enseñanzas de adultos algunas ideas que puedan servir para desarrollar su trabajo” (Ibíd.). En este sentido, “dar a la enseñanza un carácter problemático y no dogmático, para estimular la capacidad crítica y la colaboración personal en la asimilación del saber” (Maíllo, 1967: 258-259) son los objetivos de trabajo que se presentan con mayor viveza en las nuevas producciones bibliográficas.

Pasamos, por tanto, del uso restringido y ocasional de enciclopedias de adultos, a una ágil expansión de textos especializados<sup>166</sup>. Las cartillas y libros con métodos rápidos<sup>167</sup> y, en menor medida, los textos de iniciación elemental

---

<sup>166</sup> La Sección Femenina y la Junta Nacional contra el Analfabetismo son las principales instituciones encargadas de impulsar, durante los años 50 y 60, la edición de manuales de iniciación cultural. Por otro lado, aparecen editores que, de manera particular, centran su producción en la publicación de libros dirigidos al personal docente que específicamente trabaja con adultos. En este sentido, podemos destacar a Julio Bailón, con sus obras “Nueva senda. Método mnemotécnico para el aprendizaje de la lectura y la escritura” y “Para enseñar a leer por mnemotecnia”, publicados en 1959 y 1960, respectivamente.

<sup>167</sup> Como apuntábamos al inicio de este estudio, la alfabetización rápida es, durante el periodo central del franquismo, el objetivo prioritario de la educación postescolar. Atendiendo a esta evidente cuestión, los métodos que más se propagan durante los años 50 son los que corresponden a los ideados por los profesores Sanabria, Aragón, Bailón y Palau. Los 60, por su parte, favorecen la expansión de las “palabras generadoras” (Viñao y Moreno, 1998). Esta técnica es promovida por el entonces director de la Campaña, Juvenal de Vega y Relea, considerándola como la más adaptada a las propuestas internacionales de UNESCO y a las circunstancias específicas de España (ACE, 79331).

a la lectura<sup>168</sup> y de educación fundamental<sup>169</sup>, copan el mundo editorial a mediados de siglo. Sin embargo, y pese a la rápida propagación de las técnicas contenidas en estas publicaciones y a la celebración de cursos y reuniones donde se trasladan a los nuevos docentes con el fin no solo de hacerlos conocedores sino partícipes, se sigue denunciando su falta de base científica (Viñao y Moreno, 1998).

En convivencia con esta crítica, se sigue adelante con el boom editorial. Desde el inicio de la Campaña Nacional de Alfabetización y hasta su finalización, diferentes imprentas incrementan y diversifican el mercado didáctico atendiendo las vías de acción iniciadas por la Campaña - redención del analfabeto y promoción cultural del ya alfabeto- y los criterios de adecuación marcados por el régimen.

La creación, en 1965, de un catálogo anual de textos y materiales de enseñanza por parte del Instituto Nacional del Libro, viene a demostrar el poder de este soporte y el control que sobre su contenido ejerce el Estado. En este sentido, la gran novedad respecto a los cursos que le anteceden es la superación de las mencionadas cartillas y libros de lectura por nuevos recursos, que atienden a las necesidades, intereses y psicología adulta. Cuadernos de escritura, de cálculo, libros para neolectores, de orientación profesional y manuales de religión y formación cívico-social, conforman un elenco bibliográfico que, pese a lo diverso del mismo, todavía no consigue desterrar totalmente los viejos recursos y contenidos procedentes de la enseñanza pueril.

---

<sup>168</sup> Estos primeros libros de lectura adulta, adecuados a sus posibilidades de comprensión, ideas e intereses, venían a cubrir el espacio que, tanto el analfabetismo inicial como el de desuso, dejaban al aprendizaje lectoescritor. A través de una temática y un lenguaje adaptado abrían posibilidades al conocimiento y ampliación léxica, siempre en respeto a la religión y la patria, y en el triple marco de la educación de adultos: cultural, laboral y cívico.

<sup>169</sup> La Iglesia, junto con la Organización Sindical, la Sección Femenina y el Frente de Juventudes principalmente, son acreditadas tanto para su participación en las iniciativas de educación fundamental a llevar a cabo en zonas deprimidas económica, social y culturalmente, como para la publicación de libros y el desarrollo prácticas de extensión cultural.

#### **4.2.1.- Construyendo escuela: las publicaciones periódicas al servicio de la formación del adulto.**

Junto a los libros, bajo sus distintas denominaciones y finalidades reconocemos como instrumento docente, las publicaciones periódicas a las que dedicamos un epígrafe específico por la importancia que estas adquieren especialmente en el contexto social de formación del adulto.

Nuestra primera apreciación alude al mercado que diarios y revistas abren a lo largo del franquismo. Con el fin expreso de difusión y transmisión de modelos ideales de ciudadano, la prensa realiza un importante trabajo a nivel paraescolar (Capellán, 2006). Las revistas femeninas, las destinadas a jóvenes, y las ediciones encaminadas tanto al estrenado público alfabetizado como al adulto en general, copan los mostradores de librerías y quioscos.

Respecto a las publicaciones dirigidas a la mujer, entendidas como “instrumento decisivo tanto en la configuración de modelos de comportamiento femeninos, como en su difusión” (Muñoz, 2004: 146), podemos afirmar que sirven como vehículo educativo a sus lectoras.

Una vez más, el papel de la Sección Femenina es vital. En este caso, es la organización falangista encargada de dar vida a los distintos proyectos de prensa específicos que comienzan a sucederse alejados de los propiamente masculinos. En este amplio espectro destaca la mensual “Y. Revista de las mujeres nacionalsindicalistas”, que poco después de su nacimiento pasa a denominarse “Y. Revista para la mujer”. Esta última pretende poner de relieve las actividades que Falange desarrolla a través de su escisión femenina, Promoviendo entre las lectoras su afiliación a la institución, demostrando un gesto voluntario y generoso de servicio y sacrificio (Nash y Tavera, 2003).

En la misma línea trabajan las revistas “Medina” y “Teresa” que, tal y como nos recuerda una noticia de prensa, son las encargadas de promover

entre sus fieles lectoras falangistas la mejora intelectual a través de la ampliación de conocimientos y la reeducación del gusto<sup>170</sup>.

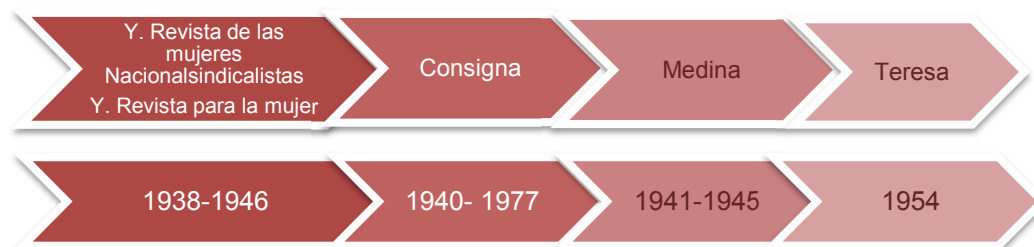


Figura 14. Progresión cronológica de las revistas femeninas. Fuente: Elaboración Propia.

Mención aparte merece en este relato la revista “Consigna”. Especialmente diseñada para maestras rurales afiliadas a Falange, muestra mensajes que van variando de década a década. Mientras que en sus inicios, la reintegración de las maestras del bando vencido ocupa la mayor parte de sus páginas, según se aproxima su final se incrementan los artículos de orientación pedagógica, extensión cultural y actualidad (Martín, 2010; ARAH, 25).

“Flechas y Pelayos”<sup>171</sup>, versión infantil del semanario nacional publicado por la Delegación Nacional del Frente de Juventudes, y su suplemento “Maravillas”<sup>172</sup>, se valen del formato tebeo para conseguir atraer a la juventud falangista hacia el adoctrinamiento político. Los cuentos tradicionales se entremezclan en sus páginas con las historias más actuales cobrando, tanto en un caso como en el otro, un carácter oficial en su discurso. Algo similar ocurre con las publicaciones “Chicos” o “Mis chicas”, esta última como primera revista

<sup>170</sup> La noticia referida se puede encontrar en el Diario ABC correspondiente al 12/05/1955.

<sup>171</sup> Esta publicación proviene de la fusión de las revistas “Flechas” y “Pelayos” que durante la Guerra Civil mostraron, en palabras de Martín (2001), extrema beligerancia y clara sordidez, respectivamente. Se mantiene activa entre 1938, cuando se fusionaron las revistas que hasta entonces editaban de manera independiente – Revista de Flechas y Revista de Pelayos-, y 1949.

<sup>172</sup> En 1949, gracias a la implicación de Justo Pérez de Urbel, Consejero Nacional de las Cortes, fraile asesor de la Sección Femenina y creador de la mencionada “Flechas y Pelayos”, la revista “Maravillas” pasa a ser el suplemento infantil del “Diario Arriba”.



infantil femenina tras la guerra y, en otro orden más profesional, con la Revista “Mandos” del FJ.

Al margen de estas publicaciones de género y juventud, en la primavera de 1964, nace una más, especializada, en este caso, en la culturización de neolectores. El periódico Alba se convierte, desde sus inicios, en un recurso habitual tanto de las escuelas de adultos y de los Teleclubs, como de los centros de emigrantes españoles en el extranjero. Con una tirada de unos 300.000 ejemplares, a orden 32 páginas cada uno de ellos<sup>173</sup>, se convierte en el encargado de superar espacios, tiempos y contextos. La posibilidad de que su uso no sea restringido exclusivamente al ámbito escolar, apoya esta idea, prolongando el aprendizaje de la lectura y la escritura más allá de la propia escuela. Las noticias de actualidad junto a las páginas especiales de temática tan variada (emigración, desarrollo agropecuario e industrial, mujer...), conviven con aquellas más estrictamente culturales (descubrimientos, figuras y hechos relevantes de la historia de España, literatura y arte, etc.)

En un orden alejado que se acerca a la generalidad de la población surgen el “Diario Arriba”, considerado como el más emblemático del régimen (Martín, 2011; Ramos, s.f.; Davara, 2005) y el “Diario Pueblo”, asumido por los Sindicatos Verticales con cierto grado de independencia y autonomía. Podemos considerarlos como ejemplos mediáticos de defensa de la dictadura “con celo avasallador no solo frente a los críticos, sino incluso contra los tibios” (Alfárez, 1986: 141) que ejercen su poder social a través de publicaciones regulares.

Al medio impreso del que venimos hablando, se añaden en los 60, otros muchos recursos audiovisuales como son la tele-enseñanza (por radio<sup>174</sup>,

---

<sup>173</sup> Pese al júbilo inicial con el que se pone en marcha este periódico gratuito encaminado a alcanzar resultados en el ámbito de la promoción cultural, a través de una amplia tirada quincenal, en 1969 las exigencias económicas obligan a reducir exactamente a la mitad, tanto el número de ejemplares como el número de páginas.

<sup>174</sup> Gonzalo Capellán de Miguel nos recuerda las declaraciones que, al finalizar el conflicto civil, Antonio Tovar vierte en el número 36 de la Revista Radio Nacional. En ellas alude a la

televisión o correspondencia) y los ordenadores electrónicos, sin dejar de lado otras estrategias pedagógicas gracias a la enseñanza programada<sup>175</sup>.

Eliminar de las actividades de educación de adultos todo clima “escolar”, en el sentido estricto del término, para así acabar con la dispersión y resistencia a las aulas y superar la rémora de los espacios poco adaptados, los profesionales mínimamente preparados y la rigidez de los métodos de estudio memorísticos, se convierte en el objetivo prioritario de la Comisaría de Extensión Cultural (ACE, 78794b). En esta nueva concepción de la enseñanza adulta, observamos que la flexibilidad cobra protagonismo supremo. Cada uno tiene la posibilidad de guiar su aprendizaje en base a la construcción de espacios de encuentro pedagógico e intercambio cultural, dirigiéndose hacia la elevación de la cultura y la eliminación del analfabetismo. Nace entonces el primer Teleclub<sup>176</sup> como

“asociación voluntaria para la promoción de la cultura popular mediante hogares adecuados, en los que el uso de la televisión y otros medios audiovisuales, rodeado de medios de lectura y otras formas culturales, crean el marco de un coloquio creador entre los asistentes” (González-Estéfani, Molto y Del Valle, 1968).

Aunque más adelante daremos cuenta del significado de esta estrategia pedagógica, así como del papel asumido por la Comisaría, conviene apuntar ahora, en relación con la construcción del “alumno adulto”, que es la pedagogía popular la que va consiguiendo una progresiva transformación de las actitudes

---

legitimación del poder que todavía le quedaba a la radio como transmisora de la base cultural y política de toda la nación.

<sup>175</sup> En clara relación con esta temática, conviene remitir al lector al estudio que Amparo Martínez Sánchez (1998) ofrece en torno a los materiales auto-instructivos usados durante este periodo, entre los que destacada el libro programado y las fichas de enseñanza como indispensables de la enseñanza programada.

<sup>176</sup> Matilla la Seca es la población zamorana en la que se crea, en 1964, el primer Teleclub del territorio nacional. Del nacimiento de este y otros centros televisivos daremos cuenta, por extenso, en el capítulo 5 del presente estudio, dedicado a la formación cultural y popular del adulto.

sociales gracias a la aplicación de técnicas de desarrollo comunitario entre las que destaca el debate. Anticipándonos a ese momento conviene reseñar que estos centros ciudadanos de encuentro accesible y facultativo<sup>177</sup>, entendidos como espacios de colaboración en grupo, trabajan por mejorar el nivel de vida y perfeccionar la condición humana de todas las personas, sin distinción por sexo, raza, o profesión, contribuyendo a la autodefinición del aprendizaje adulto.

El adulto debe al final de esta década hacer frente a “nuevas actitudes de responsabilidad ciudadana, de integración y participación en el desarrollo del país y en la realidad del tiempo en el que viven” (AGA, 79321: 4) para las que los medios extraescolares están, poco a poco, más preparados.

Esta visión metodológica de proceso flexible, “democrático” y permanente de aprendizaje que hemos intentado poner de manifiesto en este último punto, reconoce que la educación, en el sentido que le otorga el que fuera director general adjunto de la UNESCO Malcolm S. Adiseshiah, debe adaptarse a la sociedad, pero sin olvidar su carácter transformador (AGA, 79350), indispensable, a su vez para el avance sociocultural del adulto en el marco de su concepción educativa.

#### **4.3.- Ámbitos de actuación de la educación de adultos.**

Tres son las esferas en las que centra su actividad la educación permanente (con sus distintas denominaciones) a lo largo de su historia y, de manera expresa, en el franquismo. Ellas son la cultural-educativa, la profesional y la cívico-social (Maíllo, 1969; Pérez, 2001). Aunque pudieran parecer propuestas exentas e independientes, en verdad, durante el periodo referido estas parecen entremezclarse. El interés político que ya hemos puesto de manifiesto a lo largo de esta obra, se centra, en el caso de la educación de

---

<sup>177</sup> El artículo 3 de los Estatutos de los Teleclubs (Ministerio de Información y Turismo, 1971) describe lo que ha de ser un centro de estas características: un espacio cívico de colaboración abierta y voluntaria que promueve la formación personal, el desarrollo comunitario y el progreso profesional, social y económico del núcleo humano al que dedica su actividad.

adultos, en conseguir formar ciudadanos, obreros y católicos a disposición del régimen asumiendo que el deber supera el derecho (Flecha, López y Saco 1988).

Garantizar el cumplimiento de esa obligación pedagógica sin una gran inversión económica, parece ser la clave para un gobierno que se resiste a reconocer la educación de adultos como un servicio público que pretende cumplir con pulcritud los objetivos de “convivencia humana, social y política” (VV.AA, 1964: 36). Mientras que en la infancia este planteamiento se ve superado gracias a la obligatoriedad primaria y a la extensión de la media, las clases de alfabetización para mayores siguen siendo consideradas como bondad de los que gobiernan.

El control en las pautas de socialización y el uso de la educación como medio para construir el espíritu nacional es el sacrificio que todos han de asumir, no siempre de manera voluntaria, por mantener la unidad, la grandeza y la libertad que merece España. Para la UNESCO la dificultad radica no tanto en la alfabetización sino en la “educación básica, de adultos, profesional o de extensión” (Howes, 1955: 62) que todo hombre requiere para su formación integral. La reparación de los vacíos que la educación escolar obligatoria deja en la población, es un frente al que se debe hacer cara más pronto que tarde. Sin embargo, mantener una conciencia más centrada en la ideología franquista que en el propio significado del aprendizaje que impulsa, tímidamente, la iniciación y promoción obrera como vehículo para el avance de una sociedad cualificada no es suficiente, al menos para lo que a nivel internacional se pretende. En este sentido estamos de acuerdo con la idea de Maíllo en cuanto a que

“la enseñanza postescolar debe cumplir entre nosotros dos funciones a cada cual más importante. Por una parte, llenará las lagunas, las múltiples lagunas que la cultura primaria ofrece (...) (y, por otra, se encargará de) atender las necesidades pre-profesionales de los adolescentes en un sentido congruente con los mandatos de la coyuntura de industrialización porque atraviesa España (...)” (1961a: 113).

Igualmente esta idea es compartida por Bertín para quien en

“una sociedad en proceso de avance tecnológico, la educación de adultos no puede limitarse a un trabajo de recuperación escolar ni tampoco a una tarea de calificación, recalificación y perfeccionamiento profesional” (1962: 179).

Dicho en otras palabras tender hacia una “vida democrática, mediante iniciativas que desarrollen gradualmente el sentido de la cooperación en la resolución de problemas que interesen a la comunidad entera” (Ibid.), resulta imprescindible abandonar esa extendida y perenne creencia que equipara educación con instrucción escolar.

Es en el ámbito cultural-instructivo-educativo donde esta tesis cobra sentido. Aunque su principal foco de actuación sigue siendo la erradicación del analfabetismo, nuevos objetivos, como hemos visto, comienzan a surgir tanto a nivel internacional como nacional.

La preocupación de Franco se hace manifiesta a partir de 1955 cuando, frente a las Cortes, expresa su preocupación por esta causa, considerando la necesidad de empezar una cruzada que obligue a aprender al que no sabe. Así se inician las primeras escuelas especiales que, bajo distinta denominación, se mantienen a lo largo de todo el periodo franquista. Gracias a ellas se comienza a extender la idea de que

“la cultura no es un privilegio de minorías ni mucho menos un arma de las minorías para mantener sus privilegios sobre el pueblo, sino un derecho y deber elemental y vital de todo hombre” (Córdoba, 1970: 26)

al menos en lo que se refiere a educación primaria. De ese modo, las actividades instructivas además de “promover y fomentar la adquisición de conocimientos con independencia de su validez académica (*pretenden*) (...) reincorporar al sistema educativo a quienes lo abandonaron por ingresar en la vida laboral” (Maillo, 1969: 57), ampliando así el abanico de posibilidades, que

pasan por la iniciación, la recuperación, la continuación y la actualización del conocimiento.

Por su parte, la reparación y reformulación profesional adquiere su parcela de acción en la campo de la educación de adultos especialmente a través de la Obra Sindical<sup>178</sup> que como se publicita a través del Diario Pueblo

“no tendrá la misión de suplantar ni la acción del estado ni la de las empresas sino la de servir de tipo modelo a estos segundos y suplir sus deficiencias, siempre supeditándose a las supremas orientaciones culturales que señalen los organismos docentes del estado” (07.01.1942).

Es, por tanto, una formación “complemento” a la meramente instructiva<sup>179</sup> y a la cívico-cultural. Antes, incluso, que medidas de envergadura como los Programas de Promoción Profesional Obrera estuvieran en el pensamiento político, esta obra ya presupuesta 19 millones de pesetas<sup>180</sup>.

Conseguir mano de obra rápida y barata es el objetivo que desde finales de los 60 marca el devenir de las políticas educativas del franquismo, entendiendo a este como medio para alcanzar el ansiado despliegue del capitalismo en España y superar así el catalogado como escollo insalvable de cultura mínima. Conjugar nociones científicas con técnicas, y concienciar al obrero con lo que supone el trabajo, tanto dentro de la empresa como fuera de ella, son, sin duda, factores claves en la reconversión social y económica del empleado.

Finalmente, la formación cívico-social se transmite entre la población adulta de manera dual. Por un lado, a través de enseñanzas explícitas en los currículos de las clases nocturnas (Formación del Espíritu Nacional) y, por otro,

---

<sup>178</sup> Ampliación en detalle de esta iniciativa daremos cuenta más adelante.

<sup>179</sup> La Formación Profesional Acelerada, que pretende dar resultados positivos que redunden en la reconversión económica, se entiende que ha de ir “precedida, acompañada y seguida por una actividad de educación básica” (Maíllo, 1969: 71), sea en el marco de la reparación o sea en el de la ampliación.

<sup>180</sup> Este es el dato que nos ofrece el Diario Pueblo en su edición del 18.07.1951.

a través del adoctrinamiento, siempre presente, que de manera más o menos implícita las distintas organizaciones falangistas afines al régimen se encargan de difundir entre la población. Es, en este último caso, donde la presencia de un espíritu conjunto, global, nacional supera cualquier otra forma de acción.

Reconocer la “verdad” manifiesta y aprender tras el equívoco reconduciendo su camino hasta un espacio de entendimiento conjunto (Guardini, 1970), es el mérito de esta enseñanza moral.

Junto al carácter implícito presente en esta formación social, se define de modo sistemático el que ofrecen las clases y escuelas de adultos, y las enseñanzas profesionales, gracias, principalmente, a la Obra Sindical y a los Programas de Promoción Profesional Obrera. Los cursos permanentes centrados en el desarrollo de cuestiones de interés local, la organización de encuentros con pretexto social (exposiciones, conciertos...) y el impulso de las mencionadas actividades de extensión cultural, son solo algunos ejemplos de las actividades en las que todo ciudadano debe participar para comprender el mundo que le rodea e integrarse plenamente en el movimiento cívico que garantiza, al mismo tiempo, el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes anejos a su condición de miembro de una sociedad políticamente organizada (Behrendt, 1964; Maíllo, 1971).

De la confluencia y común acción de todos estos ámbitos, encaminada a alcanzar la formación en todos los ambientes y circunstancias, se extrae la idea de “educación general humana” que defiende Maíllo (1969). Esta tiene como meta el cultivo de la personalidad humana y su triunfo de la vida cotidiana, en la que los hombres son considerados seres y no fuerzas de trabajo. La necesidad de ocio activo, de tiempo libre como forma de expresión social, comienza a ser un argumento propio de la literatura aperturista de finales de los 60, tal y como se desprende del trabajo de Córdoba (1970). Esta nueva visión ofrece un cariz cercano a la compensación de las deficiencias culturales y a la aceptación de las capas más desfavorecidas, aunque sin abandonar la formación prioritaria de los cuadros intermedios, sindicales y políticos que es

heredada en los años siguientes y que sigue teniendo un sentido actualizado hoy en día.



**CAPÍTULO 3. ESCUELAS DE ADULTOS EN  
ESPAÑA.  
EL CASO PARTICULAR DE CASTILLA Y  
LEÓN.**



*“En la andadura histórica de España, Castilla es prudencia y audacia, impulso y reflexión, fuego sin llama, equilibrio, ponderación, fidelidad, lealtad, servicio, contingencia, sobriedad en el porte y en el gesto, verticalidad en la vida y en las creencias. Castilla, paridora de pueblos, fermento de unidad, antídoto de la disgregación. A lo largo de los siglos, Castilla ha tomado sobre sus hombros la empresa penosa y gloriosa de la unidad, entendida no como uniformidad, sino como síntesis superadora de los particularismos locales, aunque respetuosa con la personalidad y las instituciones alumbradas en el seno de otras regiones”.*

Carlos Pinilla Turiño.

Discurso en el acto conmemorativo de la fusión de Falange Española y de las JONS.

Valladolid, 4 de marzo de 1974. 1974: 33.



Pese a que pudieran parecer palabras de amor a la tierra, la idea que se desprende de las mencionadas al inicio de este capítulo por el que fuera Jefe provincial del Movimiento en Zamora y, posteriormente, en León, tienen más de razón que de sentimiento.

Castilla<sup>181</sup> destaca por ser una región especial dentro del conjunto nacional mostrándose como algo más que la suma de sus partes. El *modus vivendi* de sus gentes, la tradición de sus territorios, el ceremonial lingüístico y, en otro orden, el apoyo incondicional y casi inmediato al movimiento sublevado, hacen de este territorio el más rico y apreciado por el franquismo. Prueba de ello es el establecimiento de la Junta de Defensa Nacional y del domicilio del Caudillo en Burgos, la asignación como sede del Gobierno General en Valladolid y el mantenimiento del Cuartel del Generalísimo en Salamanca desde el inicio de la Guerra Civil.

Mientras que algunos autores consideran este espacio como libre de guerra por la escasa resistencia que se practica al movimiento militar (Delgado, Prado y López, 2009), en verdad, la actual Castilla y León sufre, en cierta medida, los envites de la batalla nacional. La represión, la censura y la depuración marcaron los espacios y las formas de desarrollo social, especialmente durante las primeras décadas del franquismo, siendo la resistencia y la desconfianza las protagonistas.

Entendemos, por tanto, que ya en los preludios, la educación, como resultado y manifestación de la acción política, comienza a cobrar un papel destacado y central que no nos permite distinguir unos límites concretos, ofreciéndonos, por el contrario, un espectro ciertamente difuso. Las distintas instituciones encargadas de la obra pedagógica y el propio marco de

---

<sup>181</sup> Hasta 1983, con la entrada de la “España de las autonomías”, Castilla y León no cobra la forma administrativa y política que hoy en día conocemos. Por ello, y a fin de facilitar la comprensión del lector, apuntamos que cuando hablamos de Castilla y León en este estudio, lo hacemos atendiendo a las provincias que en la actualidad la conforman (León, Zamora, Salamanca -de la histórica región de León-, Ávila, Soria, Segovia, Burgos, Valladolid y Palencia – de Castilla la Vieja-).

entreguerras, perfilan un contexto ciertamente indefinido que pasa por la superposición de objetivos y la duplicación de actividades.

La de adultos se torna en constructo complejo dentro del vasto entorno educativo. Las propuestas curriculares en el marco escolar se entrecruzan con las de finalidad profesional que, a su vez, coinciden en ciertos momentos con las de intención popular. Así, al objetivo alfabetizador se une el profesional-cualificador y el meramente cultural, sumiéndose todos ellos bajo la intencionalidad prioritaria de extensión ideológica.

Esta triada pretende resolver los problemas extraídos de una escolarización infantil escasa, tanto en tiempo como en contenido, y de una ausencia que desemboca en una falta evidente de formación profesional, que no ideológica el desarrollo social, el disfrute del ocio y del tiempo libre y la culturización de un pueblo carente.

Coinciden en este contexto decrépito las políticas locales con las nacionales, quedando aún lejos la España autonómica resuelta en los primeros años de democracia. Por tanto, la legislación estatal ofrece un marco de acción bajo el que cual el orden provincial se va concretando. En este sentido, entendemos que las alusiones a las iniciativas locales de la actual Castilla y León suponen un reflejo exacto de nacionales, aportando, en cada caso, una visión regional de la verdad nacional.

Por su parte, el adulto como objeto educativo, es entendido en nuestro trabajo como aquella persona que, habiendo abandonado o concluido la escolaridad primaria por ser su edad superior a la obligatoria, participa de las actividades alfabetizadoras, profesionales o culturales que, desde las instituciones educativas permitidas por el régimen, se le ofertan y van siendo concretadas en base a los avances internacionales y a las propias posibilidades e intereses franquistas.

Aclaradas estas cuestiones, el presente capítulo y los que le suceden se presentan como estudio pormenorizado de las diversas formas de enseñanza

que se desarrollan en el contexto castellano (espacios y profesorado incluido), teniendo como pieza central al alumno adulto y a su desarrollo escolar, laboral y social.

### **1.- Las Escuelas Nacionales en la Educación de Adultos.**

Como sabemos, la prontitud con la que el movimiento victorioso inicia sus asentamientos educativos coincide con un panorama de triste postguerra. Consciente del poder de la escuela como mecanismo para el control social, se promueven estrategias que ordenan, de manera general, la enseñanza primaria y, de manera específica y en relación con ella, la de adultos. A esta última se la dota de una idiosincrasia y objetivos que no responden a una ordenación exenta, al menos hasta 1970. Esto significa que, pese al intento inicial de otorgar a las escuelas de adultos un carácter independiente, la práctica real refuta la idea de “prolongación” de la escuela infantil.

El uso de espacios construidos exclusivamente para el acto escolar de la infancia es una tónica que se mantiene a lo largo del periodo dictatorial. La herencia republicana, rica en construcciones de pobre calidad, y el esfuerzo del nuevo régimen por la ampliación e higienización de la mencionada red, dan como resultado una suma interesante de establecimientos escolares, abiertos de día y amortizados de noche. Sin embargo, “el espacio escolar (...) no es un contenedor pasivo y neutro, vacío de significados y contenido” (Viñao, 2008: 17). Desde el principio la escuela trata de ser un mecanismo más de socialización y educación que, en consonancia con sus estructuras materiales, otorga un poder simbólico a la labor educativa.

El neutralismo queda ajeno a la obra, siendo el orden, la limpieza, la disciplina y el control los aspectos que realmente van conformando un escenario acicalado para la ocasión pedagógica. La bandera, los símbolos religiosos<sup>182</sup> y el emblema de la Falange, en clara alusión a su creador José

---

<sup>182</sup> Son especialmente reseñables aquellos que sirven como advocación de la Inmaculada Concepción y de Jesús Maestro.

Antonio, presiden las escuelas. “Mi escuela es grande, limpia, con muchas ventanas. En las paredes hay varios mapas, un retrato del Caudillo y una imagen de la Virgen María” (1952: 48-49) describe Maíllo en referencia directa el centro que el mismo regenta. La arquitectura escolar, entendida “como un programa educador (...), como un elemento del currículum invisible y silencioso, aunque ella sea por sí misma bien explícita o manifiesta” (Escolano, 1993-1994: 113) añade categoría a un espacio discreto pero pulcro que va progresivamente alcanzando una entidad propia.

Como decíamos al principio, Castilla y León, al igual que el resto de jurisdicciones nacionales, es el reflejo de las políticas estatales adaptadas a las realidades particulares. El estudio del medio sociocultural de la tierra castellana nos reporta indicadores paradigmáticos de la verdad nacional que no siempre se extiende en los términos deseados ni regulados por la autoridad, sea por falta de economía, de interés o por motivos de índole variada y particular.

En el I Año Triunfal, Salamanca, por poner un ejemplo que ilustre este argumento, disfruta de una todavía carente red de establecimientos de enseñanza. Pese a que la Diputación Provincial sostiene 8 grados escolares, el aumento de la población de la capital (tanto a nivel infantil como adulta) hace que se comience a pensar en la obligación de crear nuevas escuelas municipales que atiendan a las necesidades (AHPSA, 3619). Ello, sin duda, afecta a la forma en la que se establecen las primeras clases de adultos a partir de 1940, ubicadas masivamente en escuelas de formación primaria en la capital y dirigidas, como anticipábamos en el capítulo anterior, al hombre.

Hasta 1945, coincidiendo en el tiempo con la publicación de la Ley de Educación Primaria, no se recoge en los Presupuestos del Ministerio de Educación Nacional (PMEN) ninguna partida específica dedicada a la edificación educativa, siendo desde este momento un capítulo que, aunque catalogamos como insignificante en su cómputo global, va siendo



progresivamente aumentado<sup>183</sup>. No es rentable crear y mantener escuelas para la masa, por lo que las cuentas ministeriales priorizan sus recursos en otros ámbitos. De este modo, el periodo comprendido entre el fin de la Guerra Civil y los años 50 debemos considerarlo como un tiempo inerte de “absoluta inhibición estatal en el campo de las construcciones escolares” (2007: 20), tal y como nos recuerda Viñao.

La exigüidad de los años 40 contrasta con el despliegue durante la siguiente década. Aunque el número de construcciones escolares no encuentra aún el empuje requerido, el porcentaje de analfabetos sigue siendo preocupante, ello hace que, a mediados de siglo, las clases de adultos comiencen a establecerse de manera más habitual en las escuelas primarias y vayan, progresivamente, extendiéndose por los núcleos rurales de las provincias.

El modelo predominante hasta el momento, tolera el analfabetismo y define la escuela como mecanismo de control social: solo los mejor formados<sup>184</sup> podrán continuar sus estudios y ocupar, en un futuro, la clase dirigente. Este es un claro ejemplo de endogamia educativa. Sin embargo, a la vez que este argumento se expande, el sentido político que pretende incorporar a toda la población escolar a las aulas garantizando un control ideologizador, encubierto bajo el argumento de igualdad de oportunidades, se materializa en el articulado de una necesaria “Ley sobre Construcciones Escolares” (BOE, 1953g). El compromiso de Ruiz Jiménez con la creación de, al menos, 1.000 escuelas anuales durante los próximos diez años es, sin duda, su apuesta más firme y destacable. Para ello la autoridad requiere, por un lado, del apoyo privado y

---

<sup>183</sup> El PMEN de 1945 se ve incrementado en 59 millones de pesetas respecto a la anualidad anterior. Se pasa, así, de 581 a 634 millones (Ministerio de Educación y Ciencia, 1974).

<sup>184</sup> Los documentos oficiales de la época transmiten un mensaje claro respecto al carácter superior de las escuelas privadas. Es en ellas en las que se demuestra una capacidad pedagógica más elevada y un mayor prestigio, redundando, todo ello, en una formación de nivel mucho más alto.

particular<sup>185</sup>, y de la colaboración de entidades públicas tales como ayuntamientos y diputaciones, y, en otro orden, de los reconocidos organismos de Falange, acogidos bajo la luz y el raciocinio del Movimiento.

El afán nacional, justificado por la “descentralización administrativa en la gestión mediante Juntas Provinciales” (Ibíd.: 7570), obliga a las distintas localidades a la apertura de espacios escolares que atiendan, en número y dotación, a su población. De esta ley se excluyen aquellos centros que requieren de una mayor inversión<sup>186</sup>, y que siguen siendo sostenidos por el Ministerio de Educación Nacional.

Lógicamente, la unión de estas entidades políticas en la labor de construcción escolar supone, en la práctica, una desigualdad de la que el Estado es consciente. Los municipios con mayores recursos disponen de centros más modernos y adaptados a las necesidades didácticas, climatológicas e higiénicas, mientras que los más carentes, sucumben a las propinas de las Juntas Provinciales y, en último término, a las ministeriales.

La recomendación que el Banco Mundial hace al gobierno español a mediados de los 50 es mal traducida en el “Plan Quinquenal de Construcciones Escolares” (1955-1961) que inicia el gobierno de Franco con el pretendido objetivo de completar lo iniciado en 1953.

El ente internacional insiste en la ampliación del marco presupuestario en educación, priorizando todo lo relativo a la formación de personas adultas tanto a nivel profesional como pre-profesional. El crecimiento económico y la modernización del mercado<sup>187</sup> son dos de los factores que inciden de manera primordial en esta decisión supranacional. Sin embargo, la falta de recursos y la preferencia política en el sector de la construcción escolar, dejan en papel

---

<sup>185</sup> Se refiere, principalmente, a la aportación de las instituciones eclesiásticas y benéficas no pías.

<sup>186</sup> Entre ellos mencionan las Escuelas de Magisterio, los grupos escolares conmemorativos, las instalaciones deportivas y las escuelas de municipios.

<sup>187</sup> En esta idea insistiremos a lo largo del próximo capítulo dedicado a la formación profesional.

mojado la idea del Banco Mundial. La publicación y posterior aplicación del aludido Plan, supone una inversión total de 2.500 millones de pesetas empleados, exclusivamente, en “la construcción, reforma, adquisición, reparación e instalaciones de los edificios escolares de toda clase de Enseñanza Primaria dependientes del Ministerio de Educación Nacional” (BOE, 1956: 4683), ignorando de manera evidente la propuesta mundial de formación de adultos, adscrita a la curricular.

A nivel regional, este proyecto tiene también su reflejo.

<b>Clases totales</b>	<b>Clases para hombres</b>	<b>Clases para mujeres</b>
España: 15.000	12.800	2.200
Castilla y León: 2.665	2.275	390

Cuadro 8. Clases de adultos funcionando en España y Castilla y León en 1956. Fuente: Elaboración propia a partir de BOE, 1956a.

En 1956 son ya 15.000 las clases de adultos que disponen de un crédito total de funcionamiento cercano a los 30 millones de pesetas. De ellas, cerca de un 18% se ubican en Castilla y León, siendo en las provincias de Salamanca y León donde se concentra un mayor número, tanto a nivel global, como de adultos y de adultas de manera independiente<sup>188</sup>. El ingente esfuerzo realizado por sus municipios, de corte eminentemente rural y con pocas posibilidades económicas, se manifiesta en estos resultados. Los 15 millones que invierte la provincia charra hasta 1959 en 105 nuevas construcciones escolares<sup>189</sup> y los cerca de 12 en la mejora de otros centros, ilustra este argumento.

Volviendo al contexto nacional, podemos afirmar que el Plan concluye aún con muchas deficiencias en sus establecimientos incluso con el reconocido empuje que este supone a la creación de centros primarios. Gracias a ello consigue mejorar, en cierta medida, el déficit escolar, que pasa de 720.000

<sup>188</sup> BOE, 1956b. Consultar anexo 1.

<sup>189</sup> Gracias a estos 15 millones se crean 105 escuelas, por un importe total de 10.145.567,80 pesetas, mejorándose las condiciones de otras muchas.

plazas en 1957 a unas 250.000 en 1962 (Navarro, 1989). Sin embargo, no es suficiente y las necesidades siguen aumentando. El I Plan de Desarrollo que se promueve años después, entre 1964 y 1968, estima todavía como necesarios 1 millón de puestos escolares, ni que se ven reducidos levemente como resultado de las actuaciones de la Reforma de Villar Palasí, quedando en 700.000 a nivel de enseñanza básica (Villar, 1972).

Número de Escuelas	Entidad con firma de convenio	Prepuestado asignado
13	Diputación Provincial de Salamanca	956.008,21 pesetas
92	Junta Provincial de Construcciones Escolares	9.189.558,80 pesetas

Cuadro 9. Distribución de la inversión en las 105 escuelas creadas en Salamanca en 1959, en base a los convenios rubricados con el Ministerio. Fuente: Elaboración propia a través de AHPESA, 0642.

Estos datos concuerdan con los que se refieren a la creación y funcionamiento de los centros educativos estatales. Cada vez se abren más escuelas con el fin de reducir las necesidades de puestos escolares considerando que la apertura es lo primordial para atajar el problema cultural de la población en España. Así, en términos absolutos, España pasa de 45.804 centros a 72.480, entre 1970 y 1974 respectivamente, observando un incremento de cerca del 60% en el mencionado periodo.

Las provincias castellano y leonesas, por su parte, cuentan hasta la entrada de la LGE con 3.391 colegios nacionales suponiendo más de un 7% del conjunto nacional. A partir de ese momento, estos centros ven aumentado su número de vacantes, si bien no al ritmo ofrecido por otras regiones<sup>190</sup>. La zona castellanoleonés disminuye a nivel relativo el peso nacional que, desde el principio del franquismo, nuestras provincias mantienen. Estos territorios, como paradigmas nacionales de construcción escolar, ralentizan la creación/construcción en los años finales de la dictadura.

<sup>190</sup> En 1974 llegan a tener funcionando 4.435 colegios, lo que refiere un 6% del cómputo nacional.

Lógicamente, la aprobación de la Ley General de Educación, supone un empuje especialmente significativo en aquellas provincias hasta entonces más castigadas, siendo en ellas en las que más se invierte y, por tanto, en las que mayor evolución se observa. Las nuevas construcciones setenteras, auspiciadas a nivel ministerial y no municipal, conjugan con las tendencias pedagógicas en boga. Los espacios abiertos y el mobiliario movable permiten la ordenación de nuevos agrupamientos y metodologías punteras, conformando un panorama que, debido a la precipitación de los hechos políticos, es heredado por la democracia.

Como deducimos de los argumentos anteriores, la enseñanza de adultos se encuentra supeditada a la educación básica. Los centros escolares creados, reformados y reordenados durante las décadas centrales del siglo XX, dan respuesta a las distintas necesidades educativas que se van estableciendo, especialmente en la etapa primaria, por ser esta la legislada como obligatoria y universal. Sin embargo, estas construcciones atienden también una realidad que viene marcada por la propia sociedad. Los adultos se mantienen<sup>191</sup> en las escuelas infantiles, cobrando un sentido de alterabilidad y multifuncional que, como veremos, no atiende a las cualidades específicas de este sector tan característico.

Igualmente, al tratarse de iniciativas estatales promovidas por el Ministerio de Educación Nacional y ejecutadas, en el mejor de los casos, por las autarquías provinciales (Diputaciones) y locales (Ayuntamientos)<sup>192</sup>, no responden de manera exacta a las exigencias que nuestro análisis regional requiere. La realidad autonómica aún está lejos de la organización territorial

---

<sup>191</sup> Decimos que se mantienen puesto que esta ya era una práctica habitual durante el periodo de la II República. Resulta cuanto menos extraño comprobar cómo, pese a la ruptura imperante con todo lo republicano, la dictadura perpetúa la concepción organizacional de los espacios escolares.

<sup>192</sup> El reconocimiento se hace explícito en la Ley de Educación Primaria de 1945 al afirmar que “se incorpora al Estado la enseñanza primaria provincial y municipal con el propósito de asegurar la unidad pedagógica de la educación” (BOE, 1945).

ciertamente centralista que propone el Franquismo. Sin embargo, y por ello mismo, consideramos de vital importancia añadir a nuestro discurso aquellas breves pero interesantes notas provinciales que siempre que sea posible dotarán de originalidad el desarrollo de las estrategias políticas propuestas por el poder central en un contexto, tan amplio y a la vez particular, como es el castellano y leonés.

### **1.1.- “Escuelas de adultos y adultas” Vs “clases de adultos y adultas”.**

Encontramos en la literatura pedagógica un uso indistinto de las concepciones de “escuelas de adultos” y “clases de adultos”, que será el que de manera general usemos también en este trabajo pese a encontrarnos en una y otra ciertas particularidades. Consideramos que, en sentido estricto, se debe usar la primera, “escuelas de adultos”, cuando hablemos de espacios educativos destinados, en exclusiva, a la formación de aquellas personas que, fuera de la edad escolar obligatoria, frecuenten espacios pedagógicos de educación formal y/o no formal, mientras el uso de “clases” debe reducirse a aquellas sesiones, más o menos puntuales o habituales que se desarrollan en espacios cedidos, y a su vez, compartidos.

Esta idea no surge de manera espontánea, sino que es el propio Boletín Oficial del Estado, el que defiende esa distinción. Gracias a su análisis observamos que las escuelas de adultos se ubican siempre en las capitales de provincia y persiguen, además del objetivo meramente alfabetizador, un fin más profesionalizante, atendiendo a áreas de dibujo geométrico y artístico, corte y confección, taquigrafía y mecanografía, dibujo, francés,... Además se entiende que a estas enseñanzas acceden personas que pretenden completar la formación básica y, a su vez, ampliar su conocimiento en un campo de especialización que les permita, bien insertarse en el mundo profesional o bien incrementar su acervo cultural. Este no es, sin embargo, el sentido principal de las clases de adultos instaladas en las Escuelas Nacionales desde 1939. En este caso, su finalidad es reparar la carencia alfabetizadora de la que disfruta la

población rural, sea por falta de asistencia a la escuela primaria o sea por insuficiencia de interés, y en introducirla en los rudimentos básicos del trabajo manual, siguiendo la modalidad regional que se encuentre en boga. Por tanto, la diferencia entre unas y otras radica en su ubicación y, por ende, en el tipo de alumnado que acoge y en la prevalencia de un tipo de contenidos frente a otros.

Teniendo claras estas divergencias que hemos dejado manifiestas, proponemos a lo largo del estudio que sigue un argumento unificador en el que indistintamente usaremos clases o escuelas de adultos, haciendo hincapié, cuando así lo consideremos en su carácter diferencial.

### **1.1.1.- Organización curricular de las enseñanzas.**

Coincidiendo en que la amplitud de contenidos “desde un punto de vista técnico-pedagógico, depende, en cada etapa histórica, de la estructura e ideología anejas al correspondiente tipo de sociedad” (Maíllo, 1961: 80) iniciamos este repaso por las diversas realidades que conforman la “flora sociológica y cultural” (Ibíd.) de este periodo histórico.

Desde que el franquismo pone en marcha su aparato formativo nada más concluir la Guerra Civil, diversas materias son las que, auspiciadas bajo la marca de construcción del espíritu nacional, completan el currículum primario. Y decimos bien al hablar de currículum primario porque, en realidad, en poco o nada difieren los contenidos organizados para las enseñanzas de adultos de los puramente infantiles<sup>193</sup>.

Cuando Serrano afirma que “las clases de adultos son quizá lo más lánguido y falto de tono que tiene la docencia española” (1941: 151) está

---

<sup>193</sup> Del análisis de los Boletines Oficiales de algunas provincias castellanas extraemos esta idea, puesto que en los mencionados documentos, venidos a ser guías de difusión e información en todo lo referente a la enseñanza primaria en las determinadas comarcas, no se alude, en ningún momento, a la particularidad curricular de las clases de adultos considerando su coincidencia con las escolares primarias.

aludiendo a que, pese al intento del régimen por dotar a estas enseñanzas de una personalidad propia adaptada a la realidad adulta, la necesidad de alfabetización, rápida y económica, no permite la atención que, ineludiblemente, requiere. Interesa, en estos primeros tiempos, alfabetizar a buen ritmo y no crear teoría pedagógica sobre el adulto.

El mantenimiento de la tradicional triada “lectura, escritura y cálculo”, en combinación con otras materias dependientes en gran medida de las anteriores, dibuja el panorama de la enseñanza escolar adulta casi a lo largo de todo el periodo dictatorial, considerando que “(...) quizá con esto haya bastante, si se sabe elegir el <qué> y el <cómo> en la lectura, en la escritura, en las cuentas” (Ibid.:155).

Bajo este prisma formal establecido desde 1940, se instauran las ya mencionadas clases de adultos. A esta falta de adecuación curricular se une la diversidad de las personas que acuden a ellas, la frecuencia, a veces reducida por la obligación laboral, y la dilatación en el tiempo<sup>194</sup>, convirtiendo el programa en un constructo poco adaptado a las necesidades de esta población escolar.

El plan formativo es interpretado desde un punto de vista dual, en el que la formación profesional, manual y técnica, combina con la estrictamente cultural. Encontramos en este planteamiento una clara supeditación a la ordenación infantil. No dispone de un proyecto propio y, por tanto, el tipo de instrucción que promueve está todavía bastante alejado de su principal aspiración: atender a la orientación y contenido que las personas adultas, de acuerdo a su edad y circunstancias, necesitan para desenvolverse en la vida.

---

<sup>194</sup> Inicialmente se estima en 5 meses el funcionamiento de las clases de adultos a razón de una hora diaria.



Áreas de la Formación Profesional Manual <sup>195</sup>	Áreas de la Formación Profesional Técnica <sup>196</sup>
Madera	Correspondencia
Cartón	Contabilidad mercantil
Papel	Taquigrafía

Cuadro 10. Áreas de trabajo de la Formación Profesional incluida en las iniciales Clases de Adultos. Fuente: Elaboración propia a través de BOE, 1940.

La asistencia obligatoria a partir de 1945 tiene un fin claro. Acabar con el absentismo supone no solo la imposición de curso sino el aumento de contenidos más prácticos en el currículum escolar para atraer de manera permanente al alumnado, que precisa percibir una cierta significatividad entre lo que la Escuela le ofrece y su vida diaria. En base a esa idea se crean escuelas o secciones que pretenden adaptarse a las circunstancias económico-productivas de la localidad de asentamiento y del propio adulto<sup>197</sup>, denotando un leve movimiento de los contenidos educativos en favor de las incipientes necesidades locales de mercado. En el caso de Castilla y León, estas enseñanzas viran hacia horizontes agrícolas y ganaderos, industriales y de producción en serie, en el caso masculino, y de confección en el femenino, manteniendo siempre al frente su interés supremo por la alfabetización.

Este movimiento de apertura y diversificación que se inicia con la Ley de Educación Primaria encuentra su verdadera concreción casi una década después cuando se reconocen distintos tipos de enseñanzas (BOE, 1954a). La adaptación a la realidad local, la aportación de los censos de analfabetos y las posibilidades económicas de un Ministerio cada vez más desbordado,

<sup>195</sup> En la mencionada Orden se enuncian estos trabajos subordinados, siempre, a las “posibilidades disponibles” (BOE, 1940: 127)

<sup>196</sup> Las enseñanzas técnicas propuestas están igualmente supeditadas a las posibilidades económicas y de profesorado de cada población, lo que nuevamente fomenta las desigualdades, en este, caso por causa territorial.

<sup>197</sup> El adulto ha de demostrar previamente estar en posesión de los conocimientos elementales que la escuela primaria ofrece, atendiendo a un orden de prioridad en lo que respecta a los contenidos.

proponen la inauguración de clases en escuelas permanentes, clases especiales contra el analfabetismo, clases de ampliación de conocimientos adquiridos durante los periodos obligatorios de la enseñanza primaria y, por último, clases de perfeccionamiento profesional. Aunque podemos entender que los contenidos difieren entre unas y otras, en realidad poco se legisla respecto a ello. Distinguidas en teoría, encuentran poca expansión en la práctica más allá de la marcada las características personales y sociales de sus destinatarios y por la preponderancia de unos contenidos en detrimento de otros. Con ello nos estamos refiriendo a que, si bien los dos primeros tipos (escuelas permanentes y de lucha contra el analfabetismo) parecen promover un currículum más centrado en lo escolar, es decir, en la adquisición de los rudimentos básicos de la cultura, los dos últimos trabajan con una población que ya cuenta con una base de conocimientos primarios que pretende solidificarse o especializarse en un área laboral concreta, respectivamente. Por tanto, este catálogo de enseñanzas queda resumido en la atención a dos frentes: el de la alfabetización para la obtención del Certificado de Estudios Primarios y el de “conservación de las adquisiciones correspondientes al periodo primario o a una ligera ampliación de carácter general o profesional” (Navarro, 1957: 25).

El temario que recoge los contenidos imprescindibles para superar el examen del certificado especial por parte de los adultos analfabetos, incluye las materias de lenguaje, aritmética, religión, educación patriótica, cívica y política, y conocimientos generales, a los que se unen, en el caso de las mujeres, las irrenunciables enseñanzas femeninas.

Por su parte, la formación general profesional va conformado un campo imprescindible “que, si no podemos decir que estaba olvidado, bien cabe afirmar que carecía de un enfoque y de un desarrollo sistemáticos entre los objetivos pedagógicos tradicionalmente admitidos” (AGA, 27264: 5-6). Como veremos en el próximo capítulo, esta última propuesta es la que mayor apoyo ministerial encuentra en la década de los sin abandonar nunca el discurso alfabetizador, constante en el planteamiento político nacional hasta

prácticamente el fin de la dictadura. En este sentido, el reconocimiento a las enseñanzas específicas de preparación para la obtención del Certificado de Estudios Primarios de neolectores y alfabetizados en el marco de la Campaña Nacional de Alfabetización, introduce un nuevo concepto formativo hasta ahora no priorizado y, al mismo tiempo, un nuevo objetivo imprescindible: la titulación. También, por primera vez, alude de manera manifiesta al plan de estudios que todo alumno adulto mayor de 14 años ha de cursar, si bien no introduce ningún contenido que no hubiese sido antes explicitado a nivel de primaria denotando nuevamente, y aun con el intento por dotar de cierta autonomía e individualidad a sus enseñanzas, una fuerte similitud con el currículo escolar regular. El currículum previsto para la obtención del CEP en la versión de adultos, se compone de tres bloques. El primero de ellos, responde a las enseñanzas de la lectura, la escritura, el cálculo y a algunas nociones de cultura general adaptadas “a las características, realidades y necesidades del medio geográfico-social” (BOE, 1965: 2504). El segundo contiene el temario religioso, moral, cívico, social, sanitario y económico para, finalmente, apostar por un tercer componente referido a la “información inicial teórico-práctica sobre el mayor número posible de oficios especializados” (Ibíd.).

Pudiera parecer cuanto menos sorprendente, la ordenación de este último bloque formativo, no tanto por su carácter pre-profesional, que como ya hemos visto es una idea que va, poco a poco, abriéndose paso en la formación inicial tanto de niños como de adultos, sino por la manera en la que éste se define. No se refiere a formación sino a “información”, otorgándole un carácter orientador y, en ningún caso, científico o técnico. Deducimos así, que estos elementos curriculares priorizan las enseñanzas preparatorias para la conquista del ansiado CEP en un marco más alfabetizador que profesional. Formar al alumno en competencias generalistas que sirvan para disminuir las tasas de analfabetismo en España y, a la vez, potenciar la figura de un trabajador, fiel y respetuoso con la legalidad vigente, son los fines de esta Campaña que, por momentos, olvida la auténtica “formación profesional” que es necesariamente asumida por otras iniciativas.

La ordenación general del sistema educativo de 1970 reconoce un espacio específico a la educación de personas adultas que deja de lado la prioridad lectoescritora. Ahora toda la atención gira en torno a la promoción de nuevos aprendizajes que, manteniendo su entidad propia, pretenden “capacitar al individuo para afrontar con eficacia las nuevas situaciones que le deparará el ritmo acelerado del mundo contemporáneo y la urgencia de contribuir a la edificación de una sociedad más justa” (BOE, 1970: 12.525). Este reconocimiento pedagógico supone un cambio que responde a las ideas expresadas por los estudiosos más ilustres y a las aportaciones de las instituciones internacionales, tal y como hemos visto. Si hasta esta década se considera “que el analfabeto adulto vive siempre, o ha vivido, en la primera etapa de su vida en medios rurales” y que, por tanto, “de aquí se han de extraer los temas, el vocabulario y las aplicaciones” (Pulpillo, 1965: 15) que han de regir sus aprendizajes, el auge industrial de finales de los 60 hace que, aunque la esencia siga siendo proponer lecciones para el adulto “siempre funcionales, es decir, que estén verdaderamente enraizadas con su ambiente natural y sus necesidades” (Ibíd.), estas comiencen a adaptarse a una realidad más urbana, menos local y más abierta.

Como decíamos, bajo la novedosa denominación de “Educación Permanente de Personas Adultas”, la alfabetización deja de ser la prioridad, estableciendo una “adecuación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y las exigencias que plantea el mundo moderno” (BOE, 1970: 12526). Sus contenidos y “el tratamiento pedagógico-didáctico que se le otorga a la educación básica de las personas adultas (...) idéntico al que se imparte en la E.G.B (Enseñanza General Básica)” (Rumbo, 2008: 85) sigue sin superar uno de los hándicaps constantemente atribuido a la EA. Sin embargo, algo en lo que sí avanza esta norma es en presentar a la educación permanente, como algo más que educación escolar. El carácter recualificador y profesional que hasta entonces no había sido reconocido en una etapa exenta de la legislación escolar nacional, fuera aparte de los breves y básicos cursillos encaminados a la adquisición de mecanicismos, a los que ya hemos hecho mención y en los

que insistiremos en el siguiente capítulo, supone la segunda vertiente de la educación permanente.

Retomando la apuesta escolar por la educación básica de adultos, surgen a lo largo de estos primeros años 70 diversas órdenes que pretenden generar mecanismos administrativos y pedagógicos para el establecimiento de equivalencias entre las enseñanzas infantiles y las de adultos.

Como requisito para la matrícula se requiere una edad superior a los 14 años y no disponer de título educativo previo. Alcanzar el Graduado Escolar, el Certificado de Estudios Primarios o el Certificado de Escolaridad, según el caso, depende de un proceso de evaluación continua, similar al que se lleva a cabo en las enseñanzas obligatorias. Como alternativa para aquellas personas que no pueden seguir este camino con las garantías exigidas, se regula la “prueba de madurez”, que no es más que un conjunto de exámenes que pretenden calificar los conocimientos del candidato antes de emitir el título correspondiente.

Cuando el franquismo toca su fin, se produce una reestructuración de la organización curricular de las enseñanzas de adultos. Las áreas educativas, atienden a las secciones de comunicación, social, de formación religiosa, de ciencias de la naturaleza, de matemáticas, de expresión artística, y de pretecnología y profesional (BOE, 1974). La combinación de todas ellas persigue la capacitación a nivel personal, social, académico y profesional, sin priorizar una frente a otra, considerándose, en su conjunto, una versión curricular madura de la que el adulto precisa para alcanzar los objetivos de las distintas etapas de la educación general en curso. En esto poco difiere de las enseñanzas “normalizadas” de EGB, al igual que no existe gran diversidad en lo tocante a la ordenación por ciclos<sup>198</sup>.

---

<sup>198</sup> La EGB distribuye en 3 ciclos sus estudios; el primero de ellos comprende 1º y 2º, el segundo los cursos 3º, 4º y 5º y, finalmente el tercero, 6º, 7º y 8º. Esta misma organización es la que se proyecta a nivel de Educación Permanente de Adultos, en su versión de Educación Básica.



Figura 15. Partes de la Prueba de Madurez establecida por la LGE para los mayores de 14 años, matriculados en enseñanzas de adultos<sup>199</sup>. Fuente: Elaboración propia.

Este organigrama se mantiene casi a lo largo de las dos primeras décadas de democracia introduciendo las reformas precisas que, finalmente, concluyen en el desarrollo normativo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990.

### **1.1.2.- Objetivos.**

En estricta relación con los contenidos se van sucediendo los objetivos educativos de estas clases de adultos. Tal y como hemos anticipando, en términos globales la EA pretende cubrir tanto

“las lagunas, las múltiples lagunas que la cultura primaria ofrece cuando la irregularidad de la asistencia a las clases impidió que los niños las adquieran (*como*) (...) atender las necesidades pre-profesionales de los adolescentes en un sentido congruente con los mandatos de la coyuntura de industrialización porque atraviesa España” (Maíllo, 1961: 113).

Centrándonos en el ámbito compensador de la educación básica que ahora nos ocupa y asumiendo que el trabajo de la Escuela no puede terminar cuando el niño cumple su tiempo escolar, las finalidades pedagógicas recurren

<sup>199</sup> Si este proceso evaluador se repite hasta un máximo de 5 veces sin resultados aptos, se solicita el Certificado de Escolaridad (BOE, 1972c; BOE, 1972d).

a argumentos de edad y circunstancia social, laboral y vital. Con ello nos referimos a que, aunque los contenidos son los mismos que los primarios, la finalidad es modificada en base a ese rol maduro que debe desempeñar en la sociedad. Encontramos, por tanto, una mayor adecuación, al menos en el discurso, de los objetivos a la realidad adulta que de los contenidos.

Aunque la alfabetización es recurrente a lo largo del mandato franquista, el sentido que se le da a la misma difiere de un momento a otro, tendiendo siempre hacia la ampliación de su concepción y denotando un cierto grado de “flexibilidad” o adecuación dentro del rígido esquema funcional del aprendizaje lectoescritor adulto.

Si inicialmente pretende la redención estadística que a una preocupación frente a la mejora real de la cualificación personal de la sociedad, según van avanzando las décadas, la necesidad laboral y la diversidad de carencias educativas que presenta el alumnado hace que apueste por la pluralidad de intenciones. Se da, por tanto, un cambio progresivo de paradigma, del compensador/reparador -sin ser nunca abandonado del todo-, al mejorador/perfeccionador, cuestión que, evidentemente, tiene mucho que ver con los positivos y progresivos datos que la autoridad difunde mediante los Censos de Analfabetos.

A finales de los 60, esta es la idea compartida a nivel político. El borrador de reforma general del sistema educativo afirma que

“la enseñanza de adultos ha sido casi exclusivamente reparadora desde las insuficiencias de la instrucción elemental y solo en contados casos pudo complementarla o perfeccionarla, pero siempre con un enfoque de enseñanza primaria” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969: 113).

Este argumento alude, claramente, al doble cometido que la Ley de Educación Primaria ya otorgara a las escuelas de adultos en cuanto a “iniciar o completar la enseñanza primaria y formar o perfeccionar en el orden profesional a aquellos alumnos que ya posean aunque elementalmente los conocimientos de la Escuela” (BOE, 1945: 393).

Teniendo en cuenta que las metas generales de la enseñanza obligatoria se combinan con las específicas adultas, podemos llegar a la conclusión de que estas quedan recogidas en aquellas.

Durante gran parte del franquismo, la mayoría de regulaciones remiten a la etapa primaria, al ser esta la de escolarización obligatoria. Hasta su reconocimiento específico en la LGE, las enseñanzas de adultos se circunscriben a las primarias por lo que

“proporcionar a todos los españoles la cultura general obligatoria, (...) infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea de servicio a la patria, de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento (...) y contribuir dentro de su esfera propia, a la orientación profesional para la vida de trabajo agrícola, industrial y comercial” (Ibíd.:387),

se convierten en fines oficiales tanto de unas como de otras.

Igualmente compartido es el sentimiento que persiste bajo los artículos legales y que, de manera más o menos implícita, dibuja el verdadero carácter franquista. La transmisión de una conciencia ideológica, como objetivo destacado frente al del aprendizaje (Flecha, López y Saco, 1988), se hace manifiesto gracias al trabajo de control editorial y docente que, como veremos, prima especialmente a lo largo de las dos primeras décadas del periodo estudiado.

Si esto es así hasta los 50, durante los años finales el protagonismo recae sobre los desarrollos legales relacionados con la lucha contra el analfabetismo y formación diferenciada por género. La amplitud de miras que, poco a poco, se va extendiendo entre la población, permite al régimen abrir campos de acción a problemas más amplios y no tan coyunturales.

Progresivamente, la autoridad asume que la educación de base requiere no solo de ideologización sino de políticas, de medios técnicos y de presupuestos que atiendan con rapidez y efectividad las necesidades humanas en su vertiente femenina y masculina.



A las exigencias que corresponden por edad e instrucción, añade las propias del género. El papel de la mujer se ve, en este contexto, acentuado e incrementado a nivel de trabajo pedagógico, considerando que el lugar que sigue y debe seguir ocupando en el hogar y en la familia, requiere de una formación conforme a las exigencias esperables de su rol. Pese a que se observa un avance entre la concepción de 1911<sup>200</sup> y la de los años 40, la distancia entre ambas sigue siendo mínima. Desde que se reconocen por primera vez las clases de adultas como espacio didáctico intencionadamente anejo de las masculinas, la tendencia política ha ido virando, lentamente, hacia un programa organizado y diferenciado, en el que, aun con todo, la enseñanza femenina sigue siendo “menos importante y prioritaria que la educación de los hombres” (Navarro, 1957: 878).

LA CNA, tal y como veremos a continuación, deja en un segundo plano las clases de adultos como generadoras exclusivas de objetivos educativos en el seno de la Escuela Nacional. El convencimiento de que “no basta con que las gentes sepan leer y escribir” sino que

“es preciso elevar la altura de sus conocimientos en todos los órdenes, lo que enriquecerá la personalidad española y dotará al país de nuevas capacidades para enfrentarse creadoramente con su futuro”  
(Movimiento Nacional, 1961: 16)

lleva al poder fascista a depositar en ella un amplísimo conjunto de esperanzas didácticas y, lógicamente, ideológicas.

La formación social copa, junto a la estrictamente escolar, las expectativas ministeriales. Es ahí donde entra en juego el sentido de las

---

<sup>200</sup> El Real Decreto disponiendo la creación y funcionamiento de clases especiales de adultas, al objeto de ampliar y perfeccionar la educación dada en las Escuelas Primarias a la mujer (dado por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes el 19 de Mayo de 1911), reconoce, por primera vez de manera explícita (antes, en 1906, ya se habían reconocido algunos ensayos de enseñanzas femeninas), la necesidad de incluir y atender la instrucción de las féminas, trabajando por su perfeccionamiento y mejora de la capacidad intelectual, al ser estas consideradas en clara desventaja respecto al hombre.

diversas instituciones que trabajan en la cruzada contra el analfabetismo. Promover “escuelas”<sup>201</sup> más cercanas, de manera literal y figurada, a las necesidades reales de la población, es parte de su éxito. La “alfabetización de residuos, de una parte, y una acumulación de garantías y posibilidades de que aquellos índices funestos no han de reproducirse” (Lora, 1964: 54) son las motivaciones que mueven la actividad de la Campaña.

La pretendida reforma de finales de los 60 restablece el orden y particularidad escolar. Cerca está ya el fin de la empresa alfabetizadora y, aún más próxima, la aprobación de la nueva ley general que, como nos anticipa su documento de debate previo, asume la formación adulta como elemento inmerso en el amplio campo de la educación permanente. Así, los objetivos se refieren casi exclusivamente al contexto laboral -asumiendo la formación inicial y la permanente como un *continuum educativo*- y dejando un espacio prácticamente testimonial<sup>202</sup> a la alfabetización. Es entonces cuando “la educación de adultos no se entiende (...) ni como recuperación de una alfabetización no recibida en la infancia, ni como mera ampliación de la cultura primaria (...)” (Maíllo, 1969: 23), sino que es algo más. El límite de la nueva concepción pedagógica incluye actividades que hasta el momento no han sido consideradas como tales y que, sin embargo, están contribuyendo al desarrollo de las facetas vitales y sociales de la persona, esto es, a su formulación integral y permanente.

Comprender la sociedad, respetar sus reglas y ayudar a su mantenimiento, son algunos de los nuevos objetivos que comparten protagonismo con los clásicos lectoescritores e ideológicos. La igualdad de

---

<sup>201</sup> Usamos el término genérico escuela para referirnos a todas las iniciativas que durante el desarrollo de la Campaña Nacional de Alfabetización asumen esa responsabilidad redentora y reeducadora. De manera expresa, recurrimos a ellas al estudiar el fenómeno de las especiales en la Campaña.

<sup>202</sup> De los seis objetivos que se marcan en el Libro Blanco de 1969, tan solo uno se refiere, exclusivamente, a la alfabetización, dos al ámbito de la educación cultural y/o popular y tres a la formación profesional.

oportunidades, la justicia social y el derecho a la educación pasan a formar parte, como elementos indispensables y explícitos, del nuevo conglomerado legal, alejando el carácter instructivo y controlador por el que apostaba la anterior ley.

Las sendas conmemoraciones del “Año Español de la Educación” y del “Año Internacional”, paralelas en el tiempo, demuestran que las preocupaciones y esperanzas en el núcleo ministerial se están adaptando a esta forma novedosa de entender la educación. La adaptación de la realidad pedagógica a la social y la renovación de instituciones escolares para alcanzar su mejor y mayor adaptabilidad, son originales vías abiertas a la educación y aprovechadas por la de adultos (ABC, 19.01.1970; Vida Escolar, 1970).

Asumiendo que “la educación es una permanente tarea inacabada” (BOE, 1970: 12.526) y que, tanto con la intervención estatal en cuanto a presupuestos, cambio en las estructuras, modificación de planes de estudios y creación de centros dedicados a la investigación educativa, como con el apoyo social de padres, maestros, profesores, alumnos... se puede alcanzar la pretendida reforma educativa “viva y, en consecuencia, abierta” (Vida Escolar, 1970: 34) se pone fin al periodo dictatorial.

### **1.1.3.- Metodología.**

La falta de adaptación y desarrollo de métodos e instrumentos adecuados a la realidad adulta de las Escuelas Nacionales, marca el inicio de esta etapa histórica. Pese a que, como hemos analizado, durante la República ya se había prestado atención a ello, la convicción franquista de romper y desechar todo lo proveniente de ella, supera las incipientes vías abiertas.

El cuerpo docente, básicamente novel en su puesto<sup>203</sup> y con nula formación especializada en el adulto, reproduce la metodología infantil, al ser la

---

<sup>203</sup> La represión, persecución y depuración que un altísimo porcentaje de maestros en ejercicio durante la II República sufre durante los primeros años de la dictadura, unido al número de

única didáctica que, en el mejor de los casos, ha aprendido durante su cualificación inicial. Existe, por tanto, una clara la relación causal entre la formación del profesorado y sus estrategias pedagógicas. A medida que las enseñanzas del magisterio son más completas y atienden de manera primordial al capítulo metodológico, la especificidad adulta se ve más reconocida “(...), tanto en cuanto a los medios a poner en juego como a los procedimientos o métodos que aplicar” (Pulpillo, 1965: 14).

Como ya anticipábamos, la definición del alumno adulto, como ser independiente y singular, biológica y psicológicamente diverso del niño, es la premisa desde la que parte nuestro trabajo y que, sin embargo, no encuentra reflejo en la España de los 40, en donde prima exclusivamente la edad. En este tiempo, los intereses sociales y políticos siguen ocupando el lugar que le corresponde a las necesidades personales y educativas. Destaca el orden colectivo, la mejora global,... en definitiva, el brillo de un país que procura datos y no tanto hechos. Son las “necesidades del medio” (BOE, 1940a: 122) como desde el Ministerio se encargan de aclarar y no las “particulares” hacia las que, lenta y progresivamente, se va avanzando.

Ciertamente se reconoce sobre el papel que la vida actual precisa de innovaciones técnicas y metodológicas y que es el maestro, como redescubridor de la enseñanza, el máximo responsable de llevarlas a cabo y adaptarlas a su práctica; aun así, las escuelas de adultos mantienen los estándares didácticos propios de la enseñanza pueril y el horario reducido, no contribuyendo, ni lo uno ni lo otro, a la mejora de las técnicas de aprendizaje. Siguiendo esa idea, una sesión cotidiana de una hora de enseñanza de adultos se estructura del siguiente modo:

“los tres primeros cuartos de hora pueden dedicarse a las enseñanzas instrumentales, trazando una distribución y empleando unos procedimientos que permitan progresos rápidos y capaciten para la satisfacción de necesidades reales. ¡No eternizarse en copias ni en cuentas kilométricas!

---

asesinados en la guerra y posteriormente, hace que la nómina docente se componga de profesorado que, más que por experto, se caracteriza por su afinidad al régimen.

(...) Y el último cuarto de hora (...) una charla o una lectura comentada por el mismo Maestro. Y el tema, invariablemente, por el momento, la doctrina social católica y su encarnación en la actual legislación española” (Serrano, 1941: 153 y 155).

Por lo tanto, no “(...) tener en cuenta en la enseñanza las exigencias del educando como sujeto de la educación” (Navarro, 1957: 31) es un error que se comete con bastante frecuencia, pese a las propuestas mundiales que llegan a España de la mano de organismos como UNESCO, que proponen una intervención particular, específica y adaptada al alumno. A partir de esta fecha se ofrece a los estudiantes, en base a diferentes móviles y diversos motivos, entre ellos la experiencia y la madurez, un estilo de enseñanza que varía considerablemente del aplicado a la infancia (Fernández, 1958).

Aun así, las enseñanzas que se mantienen en España, siguen compartiendo patrones rutinarios de aprendizaje, que copan el grueso metodológico. Abrir la posibilidad de probar nuevas metodologías, más adaptadas a la situación personal del alumno adulto es la baza con la que algunos maestros y centros deciden contar, convirtiéndose en raras, aunque cada vez más presentes, situaciones. Al mismo tiempo, se comienza a afirmar que el trato pedagógico adaptado al grado de enseñanza es posible, iniciándose el reconocimiento de nuevas vías para la resolución del problema adulto: el analfabetismo. Navarro nos recuerda que “vestir a un cuerpo con ropas que le son notoriamente pequeñas” (1957: 32) se perfila como el principal de los hándicaps de todas cuantas iniciativas de alfabetización se han llevado a cabo hasta el momento.

Como decíamos, la conciencia que toman algunos profesionales dedicados a la práctica educativa<sup>204</sup> (especialmente maestros e inspectores) sobre la importancia del método es la que genera que, aún con una clara

---

<sup>204</sup> Entre los hombres que contribuyen a este despliegue didáctico se encuentran, por un lado, los conocidos Adolfo Maíllo, Juan Fernández Huertas, Juan Navarro Higuera, Agustín Serrano de Haro,... y, por otro, los maestros anónimos que, en el quehacer diario, recompensan a la pedagogía con sus atribuciones desinteresadas.

escasez de tiempo de dedicación a la instrucción y la plenitud física y psíquica del adulto, se comienzan a ensayar las primeras propuestas de metodología adaptada. Se pasa de una puntual informalidad por parte de un colectivo concreto de especialistas sensibilizados a una reconocida y extendida formalidad, cuya máxima expresión se alcanza con la creación del “Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria” (CEDODEP) (BOE, 1958) y las expresiones de Juan Navarro Higuera, inspector de enseñanza primaria de Castellón y director, a la sazón, del Centro desde febrero de 1959.

La elaboración y difusión de normas técnicas y el perfeccionamiento metodológico docente por medio de la consulta documental y la investigación, se convierten en emblemas de este organismo. Por su parte, romper con la inconcreción recogida en el Decreto de reorganización de las enseñanzas de adultos de 1954, en el que se indica como método de referencia “cualquiera” que tenga como única y máxima finalidad la rapidez alfabetizadora, es una de sus más fieles batallas. Gracias al establecimiento de este Centro y a la difusión de sus hallazgos investigadores en la revista “Vida Escolar”, la preocupación por las herramientas de enseñanza comienza a extenderse entre diversas instituciones y, lo que es aún más importante, entre sus agentes implicados. El aprendizaje comienza a ser percibido como válido únicamente cuando resulta significativo y adaptado al adulto, es decir, cuando le reporta garantías de “(...) una vida más plena, más activa y más armoniosa” (AGA, 37385: 1), cuando está “enraizado con su ambiente natural y sus necesidades” (Pulpillo, 1965: 15), y cuando coincide con su psicología, capacidad y motivación. Sin embargo, y pese a los avances apuntados, el problema del horario sigue estando presente. Las enseñanzas continúan estando supeditadas a las posibilidades espaciales que ofrecen las Escuelas Nacionales de educación primaria y la restricción temporal implica no poder poner en marcha ciertas estrategias que requieren de un mayor nivel de expresión y desarrollo curricular. Es ahí donde se comienza a hablar de la posibilidad, nunca alternativa sino complementaria, del autodidactismo como mecanismo para el aprendizaje autónomo y la autodeterminación en el marco

de las campañas fugaces o estables de culturización<sup>205</sup>. Así lo manifiesta el Jefe de Coordinación del CEDEDOP al recordar que

“hoy nadie admite que la enseñanza sea una simple transmisión de conocimientos. Pero tampoco es admisible la tesis idealista de que la adquisición de los saberes sea una pura creación personal que el alumno realiza. La enseñanza debe ser entendida como un <diálogo> íntimo, profundo, dinámico, entre dos almas, una superiormente formada y otra en vías de formación, del que resulte un adecuado aprendizaje” (Lavara, 1963: 15).

La flexibilidad y el ensayo pedagógico forman, desde entonces, parte de una metodología moderna que se expande por nuestro país. El orden (de lo concreto y conocido a lo desconocido y abstracto), la claridad (conceptos simples), la exclusividad (un solo tema por clase), el tiempo (no superior a una hora por clase), la cercanía en el lenguaje (próximo y sin caer en infantilismos) y la responsabilidad docente (dejando poco a la improvisación) (AGA, 37385) son las señas de la nueva pedagogía española que se ve, a su vez, influida por las aportaciones internacionales que no dejan de llegar, siendo incorporadas o matizadas en las políticas y desarrollos legales nacionales.

Como sabemos, destacables son, en este punto, las aportaciones de la UNESCO que se erige estandarte de “proyectos piloto que permitan a las autoridades de enseñanza experimental crear nuevas técnicas de educación mediante radio, televisión, cine, calculadoras y máquinas de enseñanza” (Vida Escolar, 1963: 29) y, a su vez, reducir, en al menos un 50%, el analfabetismo adulto en un plazo fijado en 10 años.

Debido al empuje y avance científico alcanzado, los métodos fílmicos, adoptados por “los países más interesados” (Pulpillo, 1965), entre ellos España, comienzan una fase de pruebas, que antecede a su inclusión y desarrollo permanente.

---

<sup>205</sup> Sobre los métodos empleados en las Escuelas Especiales de Alfabetización en el marco de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural, hablaremos por extenso a lo largo del apartado dedicado al estudio de las mismas.

El cine-club, por poner un ejemplo, permite participar a una audiencia diversa en una actividad original que aporta más de lo que requiere. El alumno no precisa tener conocimientos previos puesto que la dinámica metodológica ofrece la expresión libre de cada participante atendiendo a las preguntas propuestas, en base a las cuales se va generando el aprendizaje. Algo similar, salvando las lógicas distancias, sucede con la enseñanza por correspondencia (Maíllo, 1969). Mientras que los primeros ensayos en nuestro país remiten a tiempos pasados<sup>206</sup>, es durante los años 50 y 60 cuando mayor auge presenta. El reconocimiento en 1954 del Centro Nacional de Enseñanza por Correspondencia contribuye a la expansión de los principios de justicia y solidaridad social especialmente significativos en el caso del alumno adulto. La combinación que mantienen estas didácticas experimentales, de alfabetización en masa, propaganda y estímulo de promoción cultural, concuerda perfectamente con los objetivos nacionales y con otras técnicas en boga. La conferencia con coloquio, la discusión, el sociodrama y el simposio-fórum incrementan la nómina de prácticas pedagógicas esenciales del colectivo adulto<sup>207</sup>.

En un segundo plano, que no desterradas, quedan ya las herramientas tradicionales heredadas de los escolares. La repetición como método de memorización se va extinguiendo, no sin resistencia, en un contexto donde la autonomía tutelada, la reflexión y la experiencia van cobrando un espacio que se traduce en una mayor acción grupal, más capacidad crítica y menor dogmatismo (Pulpillo, 1965; Maíllo, 1961).

---

<sup>206</sup> Podemos encontrar una alusión explícita al sistema de enseñanza por correspondencia para aquellos alumnos que, en situaciones especiales, se encuentren matriculados en las Escuelas Industriales en la Gazeta de Madrid del día 3.05.1929. Sorprendentemente, esta apuesta pedagógica se hace bajo el palio del Ministerio de Trabajo y Previsión y no de Instrucción Pública y Bellas Artes, lo cual denota el carácter del mismo.

<sup>207</sup> La posibilidad de expresar su opinión respecto a temas de actualidad supone un mecanismo de alto valor educativo en el caso del alumno adulto. Crear confianza en sí mismo y como miembro del grupo, mejorar la expresión y comprensión, favorecer la reflexión y el juicio... son solo algunas de las metas que se prevé alcanzables tras la aplicación de estas técnicas.



Las aulas se abren al exterior, tanto de manera figurada, con la entrada de los medios de comunicación en la escuela, como textual, gracias al “abandono” temporal de los espacios que podemos considerar estrictamente formativos. Los procesos de aprendizaje adulto precisan de nuevas motivaciones difíciles de encontrar entre las paredes de una clase tradicional. De aquí que la metodología asentada en estas nuevas técnicas se conjugue con el desarrollo de exposiciones y con las visitas y viajes. Estas experiencias pedagógicas ayudan al alumnado a encontrar espacios más informales para el aprendizaje y a marcar tiempos y objetivos alejados de los estrictamente académicos<sup>208</sup>. Permiten, además, el establecimiento de lazos afectivos más humanos y próximos entre sus participantes y también con sus maestros y maestras y, finalmente, favorecen el enriquecimiento, no solo cultural, sino también del espíritu y de los sentidos (AGA, 37385).

Actuar con método supone dejar poco a la improvisación y mucho a la reflexión.

“Reflexión en torno a las exigencias que el mundo actual, con su vertiginosa aceleración y con sus cambios de estructuras sociales, plantea. Reflexión acerca del verdadero fin de la labor docente, que no se puede quedar reducido a lo más gris de la misma: la transmisión mecánica de conocimiento. Reflexión en torno a las posibilidades de cada uno de los alumnos...” (Lavara, 1963: 17).

La reforma del 70 mantiene esta línea de cambio en la concepción más clásica de la educación de adultos iniciada algo más de una década antes. La metodología de la nueva Educación Permanente de Adultos se adapta a las circunstancias formativas que cada grupo social, y no cada individuo como sería deseable, manifiesta como prioritarias, así como a su realidad local y a los fines ideológicos del régimen, que no pueden ni deber ser abandonados. Comprendiendo que el aprendizaje debe estar adaptado a cada persona pero, a la vez, consciente de que la educación individualizada al cien por cien es un

---

<sup>208</sup> Como apuntábamos en el epígrafe anterior, este es el momento de incorporar objetivos profesionales y sociales que, lógicamente, obligan a un cambio metodológico.

hito por ahora inalcanzable<sup>209</sup>, el Ministerio propone la adopción de la investigación como garantía previa de éxito de cualquier tipo de aplicación didáctica.

Estas propuestas son trabajadas por el CEDEDOP hasta 1971, cuando por la reestructuración a la que es sometida el Ministerio, ahora de Educación y Ciencia, el Centro es suprimido. La Dirección General de Ordenación Educativa continúa con su labor. Ahora más que nunca se recurre a la realidad psicobiológica de los estudiantes acomodando a “(...) las condiciones y posibilidades de los alumnos, las enseñanzas y las maneras de acercarlas a los alumnos de cada edad” (Maíllo, 1969: 196).

#### **1.1.4.- Los manuales e instrumentos audiovisuales y pictóricos. La biblioteca escolar.**

Navarro asevera a finales de los 50 que aunque “se hayan obtenido provechosos resultados trabajando sin la menor ayuda de material no es razón para que quitemos valor al papel que este puede desempeñar en toda organización escolar” (1957: 77). Esta manifestación abre las puertas al análisis que, a lo largo de este epígrafe, dedicaremos al papel de los instrumentos y materiales aplicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje del adulto a partir de la segunda década del franquismo. Antes de esta fecha, la situación es bien distinta: los recursos son compartidos de manera global y sin modificaciones para atender de manera individualizada a niños y mayores, hombres y mujeres.

Aunque sabemos que el primer libro editado en España destinado al colectivo adulto data del siglo XIX<sup>210</sup>, podemos decir que no es hasta la segunda mitad del siglo XX cuando la publicación de manuales y textos didácticos cobra un protagonismo extendido y favorecido desde la oficialidad.

---

<sup>209</sup> Únicamente se reconoce en el caso de la educación especial.

<sup>210</sup> Tal y como nos informa el profesor Jean-Louis Guereña (1992), en 1868 se publica “Lecturas de Enseñanza Primaria”, de la autoría de J.M.C. Este es considerado como el primer texto español concebido especialmente para el aprendizaje lectoescritor adulto.

Salvo algunos ensayos previos<sup>211</sup>, podemos considerar como práctica corriente en los años 40 el uso de “los mismos libros que manejan los niños de ocho años”<sup>212</sup> (Serrano, 1941: 155).

Junto a los de lectura se presentan otros textos de temática diversa, más adaptados a la realidad rural compartida por el grueso de la población española de postguerra. Dadas las características de este colectivo, contar con manuales que insistan en el tema agrícola e incluso ganadero, a través de la presentación e información referente a abonos, riegos, maquinaria, plantas, industrias y economía agrícola, etc. se presenta como una prioridad didáctica, de la que el mundo editorial va tímidamente haciéndose eco, si bien sin distinción etaria.

Teniendo en cuenta que han de servir igual para niños que para adultos, tanto los de lectura como los de cultura general destacan por ser publicaciones claras y cortas en las que se distingue un vocabulario fácil, sin alusiones a cuestiones literarias o históricas, y plagadas de ejemplos, fotografías, dibujos y gráficos que ayuden a la comprensión de los contenidos previstos. Nada de retórica, ni de filosofía y mucha sencillez tanto en el contenido como en el formato, destacando, en este sentido, la organización por apartados, la presencia del resumen y el encabezado con títulos destacados.

---

<sup>211</sup> Nuestra historia más reciente nos recuerda los esfuerzos republicanos por implantar en cada escuela primaria una biblioteca escolar (Decreto de 7 de agosto de 1931) y por garantizar bibliotecas circulantes allá donde aquellas permanentes no llegaban (Decreto de 22 de agosto de 1931). Ofrecer a toda la población, infantil y adulta, un soporte cultural que mejorase la capacidad lectora de la población e incrementase su acervo cultural, era su principal objetivo. De ese modo, los clásicos de la literatura universal se combinaban con obras de divulgación científica, agraria y sanitaria, entre otras temáticas y, por supuesto, con diccionarios y enciclopedias.

<sup>212</sup> En tono sarcástico, Serrano critica la falta de adecuación biológica, psicológica y pedagógica de los textos, Este no duda en catalogar de práctica habitual “oír a los hombres de veinticinco, lecturas ¡tan interesantes! como éstas <Juanito tiene una pelota>” (1941: 155).

Esta es la línea editorial que se mantiene hasta bien entrados los años 60<sup>213</sup>. En esta década, además de los textos intergeneracionales mencionados, el panorama pedagógico comienza a verse incrementado con nuevos recursos impresos, visuales, auditivos, audiovisuales..., en frecuencia mucho más escasa y puntual que la producción bibliográfica, pero con una interesante aportación en el marco de apertura a la crítica y a la reflexión. Consideramos que no es coincidencia que este cambio en la visión didáctica de las ediciones converja con el viraje metodológico propuesto desde el CEDEDOP, sino que ambos hechos suceden a la par por la influencia pretende de uno sobre otro y viceversa.

Insistiendo un poco más en los nuevos recursos, conviene reseñar que es la década de los montajes y de los periódicos murales. Mientras que los primeros buscan a través de fichas de trabajo mejorar la capacidad lectora (tanto al nivel básico de alfabetización como de incremento cultural en las áreas de la música o la literatura), los periódicos murales hacen lo propio con noticias de la prensa diaria.

Por su parte, los materiales visuales o pictóricos suponen, también, un gran apoyo didáctico a las enseñanzas. Los escuetos mapas, la sencilla pizarra o el innovador franelógrafo son instrumentos que permiten al docente mantener la atención de sus alumnos de manera más continuada y, a su vez, favorecer un aprendizaje más significativo. A la par, el uso de los medios auditivos se va haciendo hueco en la escuela. Las emisiones de la radio nacional son usadas en las aulas primarias como recurso didáctico, extrapolándose, en poco tiempo, por sus virtudes pedagógicas y también, por qué no decirlo, propagandísticas, a las enseñanzas de adultos. Los maestros y maestras son los encargados de las audiciones radiofónicas, programando cuáles, en qué horarios<sup>214</sup> y bajo qué

---

<sup>213</sup> Recomendamos la consulta del capítulo dedicado a la educación popular en el que se hace alusión a la creación y desarrollo de las Bibliotecas de Iniciación Cultural.

<sup>214</sup> Puesto que muchos de los programas considerados como recomendables para el aprendizaje adulto se emitían fuera del horario escolar, se recurría al magnetofón, encargado de grabar y reproducirlos en diferido.

finalidad se realizan, al igual que lo son de las sesiones musicales, que insisten en el carácter patriótico de España como nación de tradiciones diversas a través del fomento de la música regional. De la unión de unos y otros nacen los audiovisuales, cuya máxima representación es la televisión. La instalación progresiva de televisores en las escuelas permite, al igual que con las emisiones de radio, organizar un programa de trabajo que favorece la democratización del aprendizaje y el acceso a la cultura. Junto a la tele y casi con los mismos objetivos, el proyector de vistas fijas y el cine suscitan en el público actitudes y reacciones que se tornan educativas gracias al manejo pedagógico de sus contenidos.

La proliferación de libros y demás recursos didácticos no hace que las bibliotecas escolares, concebidas tradicionalmente como lugares en los que custodiar los manuales para su útil manejo, se conviertan en territorios accesibles. La amplitud y frialdad de sus locales, la falta de un animador-educador y la separación física del espacio educativo, afecta de manera negativa a la irradiación cultural a los adultos de la comunidad (Vida Escolar, 1969). La ideal conjunción que combina atención a los escolares inmersos en el sistema educativo y proyección cultural a la sociedad en su conjunto, queda, en cierto modo, relegada por esta desorganización inicial. Así, pese a la pretendida modernización, la tradición aflora manteniendo el sentido único de la biblioteca como espacio de uso propio para la infancia. La nueva concepción de biblioteca como recurso más de la escuela pero no exclusivo de ella, es necesaria para que la cultura bibliotecaria se convierta en un bien democrático al que todas las personas tengan acceso.

Cuando los 70 asoman a través de un régimen cada vez más debilitado y menos totalitario, no se duda en afirmar que del texto educativo que nació para élites intelectuales se ha pasado al manual dirigido a las masas y a la era de la electrónica. Este argumento, lejos de ser una reflexión catastrofista, es un alegato a la modernidad y al reconocimiento de un todavía frustrado cambio de paradigma fraguado en la década anterior.

El nacimiento de la civilización de la imagen y del sonido apuesta por el tránsito pausado en el que la biblioteca sigue ocupando un lugar ciertamente prioritario. No consiste en desdeñar el pasado, sino en integrarlo con visión de futuro en las nuevas apuestas didácticas que se abren a la comunidad y que rompen los patrones clásicos en los que el libro era el objeto primordial y los escolares sus destinatarios únicos.

El fomento de la lectura y las infinitas actividades que pueden derivarse de la misma, amplían el menú formativo de las bibliotecas a las que el acceso adulto no solo no está restringido sino que es, poco a poco, fomentado. El fondo cultural y recreativo que sedimenta en los adultos ayuda, no únicamente a su formación escolar, sino también a su capacitación cultural, es decir, a su ser y estar social.

#### ***1.1.5.- Aprendiendo a ser maestro. Formación del profesorado nacional.***

Respecto al reconocimiento, dotación económica, importancia social y política, que a lo largo del tiempo la enseñanza de adultos va adquiriendo, la figura del maestro sigue quedando rezagada. Esta situación, lamentablemente, no nos sorprende. Hoy en día, después de casi 40 años del fin franquista y de cerca de 80 de sus inicios, la especialización docente en el área de la educación permanente sigue siendo un reto a alcanzar. Nuestros maestros, antes y ahora, mantienen una formación generalista centrada en tópicos de infancia que reproducen en contextos adultos con más o menos acierto. Ello supone una falta de reconocimiento en el cuerpo docente como educador de adultos y, lo que es aún más grave, una dificultad de acción medida en carencia pedagógica. Por tanto, no existe mayor formación que aquella que de manera voluntaria y complementaria el interesado quiera cursar.

Esta situación nos remite a casi un siglo de políticas de formación del profesorado en las que centramos nuestro siguiente análisis y de las que anticipamos su falta de especialización.

En 1939 cuando se decretan las clases nocturnas de adultos, poco o nada importa el profesorado. La necesidad urgente de alfabetización y el problema de la depuración aflora frente a la adecuación y calidad de esa enseñanza. En otras palabras, podemos decir que la formación docente sucumbe, en este primer momento, a la rapidez didáctica para la mejora cultural de la carente población española.

Los maestros de la escuela nacional, acreditados por el régimen para la docencia escolar, asumen la obligación de impartir una hora diaria de formación adulta. “Las explicaciones oportunas y adecuadas para exaltar el espíritu de nuestro Glorioso Movimiento Nacional y su significación en el orden patriótico, religioso y social” (BOE, 1940a: 127-128) son inherentes al maestro, quien, al tener que atender a estudiantes tan diversos en tiempos restringidos, no tiene oportunidad ni estrategias formativas para responder a las necesidades particulares o personales que cada uno plantea. Así, significamos dos problemas de partida -la falta de formación y de tiempo- que no son los únicos; a ellos se unen la inexistente remuneración de las sesiones obligatorias, y el cansancio físico y mental que hace mella en un docente, en términos generales, poco motivado, “sin gusto, sin cariño, sin emoción” (Serrano, 1941: 153).

Para poner fin a estos males se restablece, “con todo su vigor”, el Plan de 1914 como medida de emergencia (BOE, 1940c). Entre sus fines están la reordenación de las plantillas profesionales, renqueantes tras los procesos de depuración en curso, y el restablecimiento del orden nacional-católico.

Este Decreto, junto a sucesivas regulaciones<sup>215</sup>, viene a conformar lo que, de manera general, se conoce como “Plan Bachiller” (1940). A través de este se abre la posibilidad a los bachilleres de convertirse en maestros y

---

<sup>215</sup> Nos estamos refiriendo a la Orden Ministerial de 17 de febrero de 1940 y a la Circular de 28 de febrero del mismo año.

maestras<sup>216</sup> siempre y cuando superen un curso oficial teórico-práctico de unos 7 meses de duración, en el que no tiene cabida, pese a las mencionadas normativas, ningún atisbo formación específica referida a este colectivo, más allá de la mera y generalista “pedagogía”.

Esta medida de urgencia frente a la inminente falta de profesorado, no supone ninguna mejora en el sistema educativo. En verdad consigue poner al frente de las escuelas nacionales a personas de cierta cultura pero que aún distan mucho de los maestros deseables y necesarios para dar salida a la crisis educativa y social por la que pasa el país. Tanto es así, que solo dos años después, es el propio gobierno el que, reconociendo su equivocación de forma velada, propone un nuevo modelo de formación docente que, de manera provisional y hasta la publicación de una auténtica reforma de la enseñanza primaria, ataja la insostenible situación profesional del Magisterio.

<b>Formación común y constante a lo largo de todo el periodo formativo</b>	
Religión	
Caligrafía	
Música	
Pedagogía	
Prácticas de enseñanza	
<b>Formación específica del 1er periodo</b>	<b>Formación específica del 2º periodo</b>
Costura	Corte de vestidos
Bordado en blanco	Labores artísticas
Corte de ropa blanca	Economía doméstica
	Historia de la Pedagogía

Cuadro 11. Formación del curso oficial para la conversión de los bachilleres en maestras según lo establecido en el Plan Bachiller (1940). Fuente: Elaboración propia a partir de BOE, 1940d.

<sup>216</sup> Rompen así con el paradigma republicano de coeducación, también el ámbito de la formación del profesorado primario.



Igualmente, el Plan Provisional del 42 describe un sistema de ingreso a las Escuelas Normales que, a simple vista resulta insuficiente<sup>217</sup>. El intento de flexibilización en el acceso, acaba convirtiéndolo en un grueso tamiz que realmente no actúa como filtro de una profesión que ya ha manifestado sus debilidades. El nuevo proyecto se presenta como un amplío coladero en el que la posibilidad de obtener el título de maestro es doble; esto es, a través de la enseñanza oficial o de la no oficial, reservada en exclusiva para los bachilleres. Con toda certeza, lo más novedoso de este plan es la ordenación de la formación del maestro, que amplía materias y tiempo<sup>218</sup>, pese al estudio de las didácticas específicas, sigue estando excluido.

La situación objeto de análisis no mejora con la ansiada publicación de la reforma primaria<sup>219</sup> (1950), ni tan siquiera con la del Reglamento de las Escuelas de Magisterio ni tampoco con la de los sucesivos planes de formación de maestros.

La instrucción docente en el campo de la adultez sigue encerrándose en un feudo soterrado bajo el florecimiento del primario, en el que sí se prevé la dignificación del educador.

La entrada a los estudios del magisterio con 14 años de edad, tras 4 años de bachillerato, es completada con 3 cursos de escolaridad en las Normales que concluyen con un examen-reválida final, en el que se pretende demostrar tanto su capacidad pedagógica general, como su “mediana cultura” y su “reconocida solvencia moral, patriótica y religiosa” (Rodríguez, 1998: 69).

---

<sup>217</sup> Los requisitos que se marcan como imprescindibles son tener cumplidos los 12 años, disponer de buena salud y superar el examen de cultura general que acredite conocimientos básicos de lectura, aritmética y geometría, geografía e historia, nociones de ciencias naturales y, en el caso femenino, costura.

<sup>218</sup> Tres cursos de formación cultural básica y uno más de profesional, componen el ciclo de estudios de las Escuelas Normales.

<sup>219</sup> La Ley de 1945 sustituye el nombre de las “Escuelas Normales” por “Escuelas del Magisterio”.

Una reforma más olvida la formación especializada.

La de 1967 define al maestro como el cooperador principal en la educación de la niñez relegando, una vez más, a nuestro colectivo protagonista. El alumno adulto, que mantiene su obligación de asistencia escolar, sigue formando parte de un grupo desfavorecido por las estrategias de formación docente que provienen del Ministerio. Parece como si la retórica en la que se envuelven sus discursos, sus políticas y sus puntuales propuestas, de las que ya hemos dado cuenta en apartados anteriores, no tuviese en cuenta el desarrollo formativo del profesorado. Y es que, realmente, así es.

El fin del plan del 50 gracias a la aportación de Villar Palasí en 1969, otorga un espacio preferente a los “educadores de adultos”.

Esta atención, que de manera específica se presta a los profesores, responde a un cambio conceptual, didáctico y escolar que desde el Ministerio se pretende dar a la recién legislada Educación Permanente de Adultos.

El gobierno asume la necesidad de establecer planes y programas para estos docentes que serán de desarrollo en los Institutos de Ciencias de la Educación y siempre entendidos como complemento a las enseñanzas de magisterio. Estas unidades docentes e investigadoras anejas a las universitarias, “un instrumento asesor, un centro de estudio y ensayo y una institución encargada del perfeccionamiento y preparación del personal docente” (BOE, 1969: 12.979), ocupan un lugar vacío hasta entonces. Tareas de pesquisa social combinadas con análisis de métodos y medios son los temas prioritarios que trabajan estos centros. En ellos encontramos una interesante combinación entre el ámbito de la docencia, centrado tanto la formación inicial como la permanente, a nivel de primaria, secundaria y universitaria, y el de la investigación, implicando los hallazgos de esta en la práctica de aquella.

Primer Curso (33 horas/semana)	Segundo Curso (33 horas/semana)	Tercer Curso (33 horas/semana)
<b>Psicología evolutiva y diferencial (3)</b>	Psicopedagogía (3)	<b>Didáctica general y Organización escolar (3)</b>
Manualizaciones y su didáctica (3)	<b>Manualizaciones y su didáctica (3)</b>	Manualizaciones y su didáctica (3)
Técnicas domésticas (3)	<b>Técnicas domésticas (3)</b>	<b>Ciencias económicas (3)</b>
<b>Historia de la cultura (3)</b>	<b>Corte y Confección y su didáctica (3)</b>	Corte y Confección y su didáctica (3)
Alimentación y nutrición (3)	<b>Nutrición, cocina y su didáctica (3)</b>	Nutrición cocina y su didáctica (3)
<b>Técnicas de expresión (3)</b>	Labores, Encajes y su didáctica (3)	<b>Higiene general y su puericultura (3)</b>
<b>Prácticas de taller (3)</b>	Sociología (3)	<b>Prácticas de enseñanza (6)</b>
Dibujo y técnicas pictóricas (3)	<b>Dibujo y Diseño (3)</b>	
<b>Física y química aplicadas (3)</b>	<b>Decoración (3)</b>	Decoración (3)
Religión (1)	<b>Religión (1)</b>	Religión (1)
Formación del Espíritu Nacional (1)	<b>Formación del Espíritu Nacional (1)</b>	Formación del Espíritu Nacional (1)
Educación Física (3)	<b>Educación Física (3)</b>	Educación Física (1)
Idioma (1)	Idioma (1)	Idioma (1)

Cuadro 12. Presentación del Plan de Estudios del Magisterio aprobado en 1969. Fuente: Elaboración propia a partir de AHPSA, 1024.

La atención a la formación especializada de adultos no es, sin embargo, una originalidad que se inicie en 1969. De manera previa y fuera de cualquier oficialidad, algunas instituciones habían asumido, de manera más o menos permanente, este tipo de concreción profesional.

En este sentido cabe destacar, no solo por tratarse de una apuesta castellano y leonesa sino por ser el primer centro en nuestro país que se propone formar educadores de adultos, tal y como nos recuerda Claudio Vilá Pala, regidor de la Sección de Pedagogía de la Pontificia de Salamanca, la Escuela Superior de Expertos para la Formación de Adultos (Alfonso, 2010).

ESEFA, tal y como se la conoce en el gremio, comienza su andadura en 1966<sup>220</sup>, momento desde el cual se le da el empaque y categoría que merece tal alta obra, dotándola, tan solo unos meses después, de unos estatutos

<sup>220</sup> Cerca de 25 años mantiene su presencia en la realidad pedagógica salmantina la obra de ESEFA, siendo el curso 91-92 en el que cesan sus actividades académicas.

amplios y certeros que se adaptan con majestuosidad a la realidad pedagógica del momento. Con posibilidad de curso por parte tanto de titulados universitarios como de alumnos de Pedagogía y Ciencias Sociales, estos estudios pretenden ser el complemento idóneo a la formación superior que tantas carencias presenta en lo referido a la didáctica del adulto.

<b>Primer Curso</b> <b>(materias/lecciones)</b>	<b>Segundo Curso</b> <b>(materias/lecciones)</b>	<b>Tercer Curso</b> <b>(materias/lecciones)</b>
Introducción a la Educación de Adultos (10)	Sociología de la Formación de Adultos (20)	Técnicas de la Educación de Adultos (10)
Psicología del adulto (6)	Economía de la EA (10)	Planificación y dinámica de la Formación de Adultos (12).
	Pedagogía Comparada de Adultos (no se consignan lecciones)	
	Prácticas	Prácticas
<b>TO</b>	<b>TA</b>	<b>L</b>
2 materias/16 lecciones	4 materias/ + de 30 lecciones+ prácticas	3 materias/22 lecciones + prácticas

Cuadro 13. Asignaturas por cursos que forman parte del programa académico de las enseñanzas de ESEFA. Fuente: Elaboración propia a partir de AGA, 37380.

La idea de formar educadores de personas adultas a nivel universitario se explicita a través de un completo programa de tres cursos de duración<sup>221</sup>, 2.500 pesetas de matrícula<sup>222</sup> y dos especialidades: animador sociocultural y profesor diplomado en Educación de Adultos (Senent, 1994). Observando el currículum de esta última titulación, al ser la que más nos interesa para este estudio, distinguimos un catálogo de materias que incluye materias en los marcos de la teoría y práctica, además de una necesaria introducción a la investigación, materializada en la elaboración de breve trabajo monográfico<sup>223</sup> y un breve periodo de prácticas en centros educativos de personas mayores.

<sup>221</sup> El primero ocupa los meses comprendidos entre enero y marzo; el segundo y tercer curso se extiende entre octubre y abril.

<sup>222</sup> A razón de 500 pesetas el primer año y 1.000 los restantes.

<sup>223</sup> Esto se elabora durante el último curso de formación.

Es en este modelo de formación en el que muchos de los planes extraoficiales y oficiales posteriores, encuentran su referencia conceptual y organizativa a lo largo de las décadas de los 70, 80 e incluso 90. Dotar de una formación específica, inicial y en curso, a aquellos docentes que, como los de adultos, no disponen en el currículum oficial de sus enseñanzas superiores, ninguna concreción didáctica y metodológica es el reto que, progresivamente, va expandiéndose y que actualmente sigue sin haber sido del todo superado.

***1.1.6.- Las formas de evaluación como forma para la promoción social, laboral y personal. Las titulaciones oficiales.***

La certificación de las enseñanzas adultas no siempre ha sido una cuestión preferente en la ordenación franquista. Como sabemos, inicialmente su interés se asienta en la adquisición de los rudimentos básicos de lectura, escritura y cálculo que, en convivencia con la enseñanza religiosa y la del espíritu del nuevo ciudadano del régimen, pretender mostrar a la sociedad las bondades del orden político reinante. Nada interesa certificar a los alumnos porque el objetivo no es tanto crear ciudadanos, ni tan siquiera formar obreros, pese a que de manera vaga así se manifieste (BOE, 1940), sino mantener el orden y la estabilidad social y política del recién instaurado sistema autoritario. En este sentido, los títulos no tienen valor inicialmente. El aprendizaje es válido en tanto que aplicable a la vida diaria en los términos justos y necesarios que se requieren para un desarrollo moral y ético acorde a la misma.

Presentar a los adultos heredados de la República un nuevo sentido político que inculque la ideología propia del nacional-catolicismo es el mayor logro a alcanzar. Estos, acostumbrados a las posibilidades culturales ofrecidas por las Misiones Pedagógicas y al despliegue de la educación de adultos experimentado durante los años previos, reclaman su vuelta, del modo restringido que se les permite.

La primera expresión del franquismo en cuanto a formación adulta recoge los patrones generales de unas enseñanzas que, más que legislar de manera autónoma y novedosa, pretenden alejarse de las regulaciones previas.

De ese modo, se establece un simple articulado que ni alude a la certificación ni tan siquiera a las formas en las que evaluar los objetivos pretendidos porque realmente no hay finalidades pedagógicas explícitas, sino meramente algunas generales.

La eficacia y el rendimiento son los tópicos bajo los que se asienta la educación de adultos en la primera ley netamente dedicada a la educación primaria durante el Franquismo.

En ella se expone que conseguir, al menos, el Certificado de Estudios Primarios es una obligación para todos aquellos que, con anterioridad, no dispongan de ninguna titulación primaria que avale su conocimiento e instrucción. Esta medida no pasa desapercibida para nosotros, igual que no lo hizo en su momento para el régimen franquista. La casualidad no existe en esta disposición.

El interés republicano por la alfabetización y la culturización, y no tanto por la certificación, y los horrores de la guerra, manifestados a través de una destrucción tanto moral como física de las familias, abonan un terreno proclive al cumplimiento de esta norma. En realidad, poco importa la titulación en sí; lo realmente imprescindible es el paso por la escuela de aquellos que únicamente lo hicieron bajo el palio republicano. Es la particular “depuración” de las enseñanzas adultas.

La concepción dual de esta formación no solo como enseñanza básica inicial, sino también como complemento de la recibida con anterioridad, y la explicitación de su componente de formación profesional no dejan lugar a la escisión. Todos los adultos, a excepción de una minoría que ocupa puestos sociales, profesionales o políticos de mayor nivel, de un modo u otro, precisan de esa formación. Sea por obtener el CEP para poder celebrar contrato en una España de postguerra que tanto lo necesita, o sea por mejorar su cualificación, la asistencia a las clases de adultos se torna no solo obligatoria, como bien se encargan de hacer cumplir las Juntas Municipales de Educación, sino imprescindible para la fidelización ideológica pretendida.

La cartilla de escolaridad, documento esencial que acompaña todo el proceso formativo del alumno, resulta indispensable en el caso del adulto. Su historia académica y sus referencias familiares y/o profesionales permiten observar la evolución de su aprendizaje, que concluye, una vez que se ha cumplido con la asistencia y un mínimo de aprovechamiento, con la emisión del Certificado. La disparidad de este permite dos versiones. Una, general, ampliamente extendida y entendida más como una gestión administrativa que como un fin educativo y, otra de estudios especiales, que mantiene un fin más propedéutico, de continuidad académica. Tanto el Certificado de Estudios Primarios Generales como el de Especiales, pese a obligatorios, requieren en un caso u otro de un pequeño pago por su emisión. Un último esfuerzo, ahora económico, a un trámite complejo y sacrificado de los que nunca han pisado una escuela o han olvidado ya el olor a humedad de las aulas.

La voluntad pedagógica acompaña a los trabajadores, que no escapan de su cumplimiento. Desde 1948, es ordenada la colaboración de empresarios y patronos en la obra educativa nacional. Ellos son los encargados, inicialmente, de incentivar y facilitar el acceso cultural a sus empleados, sea a través de la cesión de horarios para la asistencia a escuelas nacionales o creando clases especiales en el mismo espacio laboral. Tanto en un caso como en otro, todos mantienen el mismo orden de cumplimiento que sus coetáneos.

En consonancia con todo lo legislado hasta el momento<sup>224</sup>, se publica una nueva norma que introduce un par de consideraciones innovadoras, íntimamente ligadas al tiempo para la obtención del CEP y a la medida punitiva derivada de la no titulación (BOE, 1955b).

Puesto que no se han alcanzado los objetivos previstos, al ser muchos los trabajadores que, amparados bajo el resquicio legal de obligatoriedad exclusivamente “de matrícula”, no responden con aprovechamiento a las enseñanzas que se les ofrecen, se idea un nuevo Plan. En él se distinguen los aprendices de los productores y, dentro de estos, los de nuevo contrato y los

---

<sup>224</sup> BOE, 1945 y BOE, 1948.

de antiguo. Mientras que para estos últimos, se mantiene la obligación educativa “hasta que los productores enunciados obtengan el certificado de estudios primarios” (Ibíd.: 3.667), para los contratados a partir de la publicación de esta norma, se fuerza un plazo de alfabetización: los obreros de nuevo ingreso que no cuentan con el Certificado de Estudios Primarios, disponen de un máximo de 2 años para obtenerlo o, en caso contrario, su contrato queda extinguido. Esta dura medida centrada en el proceso causal acción-repercusión pretende, no solo frenar o extinguir la falta de intención e interés reconocido en los adultos en cursos previos, sino la recuperación de la inversión que en estas enseñanzas el régimen está haciendo<sup>225</sup>.

Los aprendices, por su parte, cumplen con un plan formativo doble para obtener el Certificado de Estudios Primarios<sup>226</sup>. A la formación profesional propia de su oficio se añade la alfabetización y culturización mínima<sup>227</sup>. Una sin la otra supone la no obtención del documento acreditativo necesario para continuar su labor profesional.

En 1967, con motivo de la reforma de la Ley de Enseñanza Primaria, se reconoce una nueva credencial. Aunque el modelo “libro de escolaridad – certificado de estudios primarios” se mantiene, este documento instaura un sistema dual de acreditación de diverso nivel.

---

<sup>225</sup> Los datos del analfabetismo seguían siendo penosos pese a la inversión y preocupación cada vez mayor del gobierno. El mantener unos estándares en la recién ingresada ONU era un objetivo marcado que no veía cumplimiento en el campo de la alfabetización.

<sup>226</sup> Las pruebas para la obtención del CEP responden a un cuestionario común que engloba pruebas del ámbito del lenguaje, la aritmética, la religión, la educación patriótica, cívica y política y una serie de conocimientos generales. Este cuestionario se ve incrementado en el caso de las adultas, a quienes se les exige, además, la superación de una serie de actividades propiamente femeninas (AGA, 27264).

<sup>227</sup> Esta formación recae sobre las clases especiales de lucha contra el analfabetismo que se vienen desarrollando en distintas localidades españolas desde principio de década. Se ofrece la oportunidad de asistir a las mismas, siendo la correspondiente Empresa la encargada de dispensar a sus trabajadores de 1 hora al día durante 3 meses. En caso de que no estén disponibles las mencionadas clases en su municipio, la responsabilidad recae sobre la empresa, que debe incorporar a los aprendices a las clases de trabajadores.



El novedoso “Certificado de Escolaridad” es una declaración secundaria, pero a la vez oficial, que únicamente se otorga cuando, aún sin haber alcanzado los fines propios de la enseñanza primaria, se ha cumplido con la obligación escolar. No debe, por tanto, ser entendido como un documento “para acreditar los conocimientos y formación propia de la Enseñanza Primaria” (BOE, 1967: 1.953), como sí lo es el CEP, sino como un “premio de consolación” para aquellos adultos que han cumplido, esencialmente, con el deber de asistencia.

<b>Materia</b>	<b>Horas semanales</b>
Matemáticas	4
Ciencias Naturales	3
Ciencias Físico Químicas	3
Lengua Española	4
Lengua Extranjera (Francés o Inglés)	2
Geografía e Historia	2
Expresión Gráfica y Estética	3
Actividades Prácticas	3
Educación Cívico-Social	1
Formación Religiosa	2
Educación Físico-Deportiva	3
Actividades Domésticas (para alumnas)	1
11+1 materias	30+1

Cuadro 14. Materias y horas semanales consignadas en el currículum para alumnos de más de 13 años que no disponiendo del Certificado de Estudios Primarios ni del Bachiller elemental, se encuentran cursando el periodo transitorio de adaptación a la Formación Profesional. Fuente: Elaboración propia a partir de BOE, 1971b.

La gran diferencia respecto a las reglamentaciones pasadas es que, tanto con la expedición del uno como del otro, se reconocen derechos sociales y profesionales hasta entonces destinados únicamente a los poseedores del de estudios primarios que, a partir de este momento, se obtiene con la aprobación de los 4 primeros cursos del bachillerato y da acceso directo a estudios medios.

La entrada en vigor de la LGE perpetúa el sistema de doble titulación, sufriendo un cambio en su nomenclatura. El “Certificado de Estudios Primarios”

pasa a denominarse “Graduado Escolar”, siendo desde entonces el título mínimo requerido para el ingreso en estudios superiores de bachillerato. El de Escolaridad, por su parte, mantiene su nombre y definición e incluye una posibilidad hasta entonces negada, la de acceso a las enseñanzas profesionales de primer grado. Esta ordenación general de las nuevas titulaciones primarias abre un periodo de convivencia entre las tres certificaciones que, en el caso de las enseñanzas de los adultos, tarda en concretarse unos meses más.

Las pruebas para la obtención del título de graduado escolar<sup>228</sup> a realizar por mayores de 14 años que no disponen de esta titulación ni de su precedente - Certificado de Estudios Primarios-, da respuesta a un “gran número de personas adultas que, por diversas circunstancias, no tuvieron oportunidad de incorporarse o terminar los ciclos de enseñanza establecidos” (BOE, 1971a: 8.413). La primicia en esta regulación radica en el reconocimiento “al principio de permeabilidad y flexibilidad del sistema educativo, (...) y al propósito enunciado en la Ley de abrir nuevos cauces para la incorporación a la educación de todos los españoles sin distinción de edades” (Ibíd.). Así, la capacidad y voluntad adulta y el reconocimiento de un título apropiado, que “en muchas ocasiones ha sido el obstáculo insuperable a sus legítimas aspiraciones” (Ibíd.), se presentan como los únicos requisitos para conseguir niveles superiores de estudio, formación y realización personal.

A la vez que se rompe el monopolio juvenil que el Sistema Educativo había mantenido en sus niveles postobligatorios, se abre un periodo de convivencia entre las dos titulaciones, la antigua y la nueva, que pretende no interrumpir el proceso formativo de aquellas personas que lo hubieran

---

<sup>228</sup> Los ejercicios aludidos, que pretenden “determinar para cada alumno su capacidad y madurez y el dominio de los aspectos culturales básicos” (Ibíd.), combinan una prueba de desarrollo -que mide la capacidad de expresión y comprensión-, con una objetiva – de cultura general- y, por último, añaden una entrevista personal. La superación global de estas pruebas implica la emisión del Título de Graduado Escolar con todas las garantías y derechos similares que se obtienen a través de los cauces normales del sistema educativo en su versión infantil.

empezado de manera previa a la promulgación de la ley. Durante el periodo transitorio que abarca los primeros 5 años de la década de los 70, Ávila, por poner un ejemplo, emite una nada desdeñable cifra de certificados de estudios primarios a mujeres adultas bajo este sistema<sup>229</sup>.

Al igual que sucede con el reciente Graduado Escolar, conseguir el Certificado de Escolaridad adulto que da acceso a las enseñanzas profesionales, pasa por la aprobación de un Plan de Estudios que incluye, tanto enseñanzas generalistas, que son la mayoría de ellas, como actividades prácticas.

Este variado marco de titulaciones es con el que se despide el franquismo y que hereda, durante casi dos décadas, el régimen democrático.

---

<sup>229</sup> La progresión de emisión de certificados de estudios primarios para adultas en Ávila durante la primera mitad de los 70 se expresa atendiendo a las siguientes cifras: 1970: 24; 1971: 11; 1972: 88, 1973: 131; 1974: 52. Podemos encontrar en la evolución de los mismos una explicación. Entre 1970 y 1971 se dan los valores más bajos, al ser estos los cursos en los que aun no se había regulado de manera expresa el título de Graduado escolar. Las dos siguientes anualidades son las que más alumnas tituladas albergan, al ser estos los cursos previos a su extinción y a la entrada del Título único de Graduado Escolar, considerado como más exigente que su antecesor. Estudiando de forma aislada estos valores no podemos hacernos una idea de su implicación relativa. En 1970, cerca de 2.100 mujeres siguen padeciendo la enfermedad del analfabetismo en la provincia de Ávila, cifra que se ve levemente reducida a medida que avanza la década, llegando en 1974 a ser 1.775 las adultas aun por alfabetizar. Esta cifra pudiera parecer, al respectivo aterradora, sin embargo, no todas ellas acuden a las enseñanzas regladas establecidas por el ministerio para su aprendizaje y acreditación de conocimientos. De ese modo, si recurrimos a los datos que nos indican la matrícula, por así llamarlo, de las mujeres que pretenden alfabetización en Ávila, obtenemos indicadores más reales de la redención analfabeta y de las resistencias que aún se mantienen. Atendiendo a este último criterio comprobamos una evolución de 136 mujeres en pretensión de alfabetización no alcanzada en 1970 a tan solo 2, en 1974. Pese a todo, y volviendo a los valores generales de analfabetismo femenino, se afirma que “las cifras son desoladoras y urge una campaña de inquietización en orden al desarrollo cultural femenino de nivel muy bajo en las zonas rurales” (AGA, 1: 7).

### **1.1.7.- Entre el sostenimiento de las Escuelas Nacionales y remuneración docente. La cuestión económica.**

La dotación y mantenimiento de las escuelas nacionales supone un capítulo más en el análisis de la situación adulta a nivel de educación básica.

La consciencia que, poco a poco, va adquiriendo el régimen al otorgar un presupuesto acorde a las necesidades educativas, es más una convicción que una acción. La falta de recursos nacionales y la priorización de otras áreas sobre la educativa, hace que, especialmente durante los primeros años de la Victoria, la cuantía económica resulte insuficiente. Solo con el paso del tiempo el régimen asume que “la educación es a la larga una de las inversiones más rentables para la vida nacional” (AHPSA, 0642: 16) comenzando una verdadera preocupación nacional.

Como aludíamos en otro capítulo, la participación de unidades administrativas como las Diputaciones y municipios, es indispensable en la cooperación y ayuda al ente ministerial. La competencia municipal requiere atender a los intereses particulares de los pueblos respecto a instrucción y cultura (Ministerio de la Gobernación, 1951), al igual que las Juntas Provinciales de Educación están obligadas a emprender la mejora de la calidad educativa a nivel primario, en el cual se circunscribe la enseñanza adulta.

En general, lo que se les exige a estas administraciones locales es que ofrezcan espacios y recursos, tanto materiales como personales, dejando en manos de la propia autoridad nacional la organización pedagógica y curricular a nivel general.

Mientras que la autorización para el funcionamiento de clases nocturnas corre a cargo del Ministerio, estableciendo los cupos en base a las peticiones que desde los ayuntamientos o desde las Juntas Provinciales se hacen, el mantenimiento de las mismas se consigna como competencia de los municipios, convirtiéndose en un servicio público. Las Diputaciones provinciales, por su parte, atienden las necesidades que el propio servicio de

instrucción pública exige a nivel de enseñanza general, técnica o profesional, beneficiando a las personas que conviven en sus territorios de competencia administrativa. Derechos y tasas, siempre que las enseñanzas no se incluyan dentro de las consignadas como obligatorias, son satisfechas por sus estudiantes.

Gracias a este planteamiento podemos afirmar que el proceso irreal de tendencia descentralizadora<sup>230</sup> nace de la propia necesidad presupuestaria.

El Estado, como ente supremo, no puede hacer frente a todas las exigencias económicas que la empresa educativa requiere. Pese a destinar a educación un 6,1% del presupuesto general del Estado en 1942, significativo porcentaje para los tiempos de postguerra sigue resultando insuficiente. La construcción de escuelas y la mejora de las existentes, la dotación de maestros y su asignación salarial, y, por último, los gastos de funcionamiento requieren de cifras superiores que además sean consignadas a necesidades concretas. De ahí la solicitud nacional de apoyo a las mencionadas unidades territoriales.

El primer reconocimiento que, en este sentido, el franquismo hace a las enseñanzas de adultos, surge tan solo un par de meses después de alcanzar el poder nacional. En forma de circular, se declara la acumulación de la gratificación de los maestros nacionales dedicados a la formación adulta. La estrategia del régimen es clara. Primero otorga ilusorios derechos que, posteriormente, torna obligaciones (BOE, 1940a).

---

<sup>230</sup> Queremos destacar que, pese a que se mencione la idea de descentralización, se hace exclusivamente para apuntar las diversas vías de financiación de las que bebe la educación, implicando así un proceso de tendencia más local y, por tanto, unos resultados especialmente divergentes entre municipios, significando los más ricos, o los que más inversión otorgan a educación, frente a los de menos posibilidades. Esta tendencia predominante, como toda generalización, también recoge excepciones: pueblos con escasa inversión y buenos resultados. Lejos está, en sentimiento y acción, lo que en la actualidad entendemos por descentralización total. Las normas, legislación, currículo,... siguen siendo competencia estatal.

Las propinas docentes, asentadas bajo el deber decretado, no se traducen en la práctica. Muestra de ello son las palabras de Serrano que resume de manera certera la situación que se está viviendo. En su opinión

“(...) las clases de adultos son un fracaso. Y son un fracaso, por lo pronto, por dos razones principales: porque no se pagan y porque el Maestro llega a ellas extenuado, fatigado por el trabajo agotador de las clases diurnas. Los remedios son igualmente claros: páguese este servicio con un elemental sentido del decoro y de justicia y descárguese al Maestro un poco durante el tiempo que haya de soportarlo” (1941: 151-152).

Estas duras declaraciones del inspector de enseñanza primaria, permitidas en un contexto de libertad editorial inexistente, abren la puerta a un original planteamiento que, desde el propio régimen, se observa, pocos años después, como prioritario.

Sin descanso, una orden ministerial acota el crédito “para los gastos de material y los que sean necesarios para el aseo, limpieza, conservación de las Escuelas Nacionales y Clases de Adultos y Adultas y Especiales de éstas” (BOE, 1944a). La enseñanza adulta cobra, de este modo, cierta independencia presupuestaria que no se circunscribe exclusivamente a las gratificaciones docentes reconocidas desde 1939. En este caso, los conceptos fijos en los que se invierte el presupuesto responden exclusivamente a material, sea para las clases diurnas y nocturnas de las Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria regidas por maestros, maestras o profesoras especiales, o sea para la adquisición de material pedagógico por concurso público, crédito este último que desaparece en 1947. Sin embargo, y pese al desembolso oficial, el presupuesto sigue siendo insuficiente. La obligación que se otorga al alumnado de contribuir económicamente a los gastos de material y alumbrado que se generan en su uso escolar, ratifican esta tesis.

Estas asignaciones van lentamente en aumento, exceptuando el periodo que va entre 1945 y 1949, cuando el crédito de 9.625.000 pesetas queda

congelado<sup>231</sup>. De estos cercanos 10 millones la mayor de sus partidas, superior al 50%, es destinada a materiales para las clases diurnas y nocturnas frecuentadas por varones<sup>232</sup>, que son, a la sazón, las más populares.

El Decreto de reorganización de 1954 pretende dar un giro pedagógico a la enseñanza de adultos. Hasta entonces, y pese a los esfuerzos, los recursos invertidos en esta modalidad educativa no han cumplido con las expectativas planteadas en ya veterana Ley de 1945. El panorama no es muy alentador: el profesorado sigue sin percibir los beneficios reconocidos en su artículo 31

–“La remuneración que perciba el profesorado será proporcional al número de horas de clase en relación con la duración legal de la jornada escolar y será duplicada como justificación de horas extraordinarias cuando el Profesorado fuese el mismo de las clases diurnas”- ,

no siendo hasta principios del 55 cuando se explicita el salario de estos maestros.

Con 1.312 pesetas se recompensa a cada maestro por su labor en las enseñanzas nocturnas que frecuentan durante 60 días lo que en términos absolutos se corresponde con un crédito global de 18.400.000. De este montante, más de 3 millones se destinan a gratificaciones de maestras y maestros castellano y leoneses<sup>233</sup> y un añadido a aquellos que frecuentan la “dirección de graduadas de menos de seis secciones y premios y diferencias de sueldo no producidas por corrida de escalas y clases de adultas establecidas en las Escuelas Nacionales, etc.” (BOE, 1955c).

---

<sup>231</sup> A partir de 1950 se inicia el despegue antes anunciado, ordenándose para esta anualidad 11.000.000 de pesetas.

<sup>232</sup> Consultar anexo 9.

<sup>233</sup> Este dato lo obtenemos de multiplicar las 2.325 clases sitas en Castilla y León por las 1.312 pesetas asignadas por clase (BOE, 1955c).

Algo menos del doble se aprueba en los sucesivos años<sup>234</sup> para hacer frente al incremento de 2.000 clases de adultos y adultas.

El presupuesto heredado de la década anterior, cercano a los 28 millones, y la reducción de 1.500 clases en 1961, distribuye mejor las gratificaciones de los directores y directoras de las escuelas graduadas, restringe la extensión de las clases de adultos y aumenta la compensación económica de cada una de ellas que, en 1963, llega a incrementarse más de un 100% que en anualidades anteriores. Cada clase de adultos en este primer año de la década, percibe unas 3.500 pesetas, que destina, esencialmente, a personal y, en menor medida, a material (BOE, 1964d).

La publicación de la nueva orden en 1970 trae consigo, no solo nuevas formas de concebir la educación de adultos en lo que se refiere a avances curriculares de recursos y metodológicos, sino la inclusión de la misma en los presupuestos generales dedicados a educación. Se reduce, por tanto, el papel económico exclusivo y diferenciado otorgado a estas Escuelas Nacionales apostando por una partida generalista donde la permanente cobra un espacio distinguido, ahora ya como etapa educativa. Los espacios, tiempos y materiales son específicos en un contexto cotidiano, continuo, abierto y organizado de formación.

Las medidas generales legisladas obligan a atender a la especificidad adulta en un marco estructural y de fines básicos. Se recurre así a la colaboración presupuestaria de asociaciones, corporaciones y entidades que, aun asentadas bajo el palio nacional, ofrecen posibilidades que van más allá de las responsabilidades económicas que las organizaciones locales ya tenían en décadas anteriores.

Incluir en el organigrama administrativo a la educación permanente responde a una necesidad que la LGE manifiesta como prioritaria. Tanto es así

---

<sup>234</sup> Para incidir en este aspecto se remite al lector a los documentos bibliografiados en la presente obra: BOE, 1956a y BOE, 1959.



que, incluso en su propia denominación, se incluye el carácter financiador de la labor educativa en su conjunto y sin excepciones.

A partir de entonces, el gasto educativo se entiende como una inversión que, a corto y medio plazo, redundará en una progresión social y cultural, primordial para el despliegue económico del país. Más de 1.100 millones de pesetas se acuerdan como esenciales para los gastos corrientes de establecimiento y despliegue inicial, a los que, posteriormente y de manera progresiva, se van añadiendo partidas que continúan *in crescendo* hasta invertir otros 700 millones.

Si bien no podemos afirmar que la educación de adultos sea la más beneficiada, sí que podemos garantizar que su inclusión como etapa del sistema educativo formal supone un avance a nivel presupuestario. La construcción de nuevos centros, la cualificación y especialización del profesorado especialmente a través de la formación en ejercicio, y el sentido incluido pero a la vez diferenciado en lo que se refiere a recursos, hace que el beneficio por extensión esté patente. Bienvenidas son las cuantías que se van otorgando a esta etapa, cada vez más reconocida, social y políticamente, y más frecuentada por alumno interesado y ya no obligado.

En el ámbito de lo privado, hasta 1973 no se atiende al capítulo de subvenciones a las entidades colaboradoras del Programa de Educación Permanente de Adultos. Como hemos comprobado, forman parte de este conjunto aquellas organizaciones enroladas previamente en las tareas de alfabetización de la CNA que ya disponen de ciertos recursos y experiencia. No se parte, por tanto, desde cero, beneficiándose tanto el gobierno como las propias instituciones particulares que ven cumplida su coparticipación educativa. En este caso, la autoridad facilita recursos a aquellas organizaciones que lo soliciten para el sostenimiento, funcionamiento y adquisición de recursos, siempre y cuando cumplan con una serie de criterios básicos tales como matrícula, especialidades ofrecidas o número de horas lectivas.

El interés mutuo se ve reflejado en el esfuerzo realizado y en la buena marcha de los centros “concertados”, que se mantiene incluso tras la caída del régimen y el inicio de la democracia<sup>235</sup>.

### **1.1.8.- Los datos de las Escuelas Nacionales de Castilla y León: Escuelas, Clases, Maestros y Analfabetos.**

El espacio escolar, tal y como venimos viendo, asume un papel relevante en la configuración del nuevo escenario formal. Este es habitado por unos actores, viejos conocidos, que responden en edad y género a una diversidad que se enmarca dentro de la idea global de “adulto”. Junto a ellos, el profesorado, maestros que acuden a la llamada nacional que pretende el restablecimiento de la conciencia moral nacional-católica, ejerce un papel decisivo que arranca al finalizar la Guerra Civil y que nunca se ve concluido, ni siquiera con la caída del régimen.

La brecha que se genera a nivel escolar en el año 39, reporta a las ilusionantes clases nocturnas establecidas urgentemente por el régimen, poco más de 230 mil alumnos<sup>236</sup>, lo que significa cerca de dos tercios menos que la matrícula alcanzada por la República en su último año de poder (Instituto Nacional de Estadística, 1944).

---

<sup>235</sup> Aunque excede nuestro marco temporal de análisis, creemos conveniente apuntar que en 1977 se lleva a cabo una reformulación de los requisitos a cumplir por estas instituciones docentes. Justificando que la nueva realidad obliga a medir con un rasero mucho más fino a las mismas y dada la situación de avance en la escolaridad obligatoria y también de adultos, los criterios presupuestarios se tornan mucho más exigentes. La colaboración sigue siendo importante, sin embargo, la red de centros y recursos propios hace que la relación con las instituciones extraoficiales deba adaptarse. La inversión prioritaria recae sobre los espacios públicos (BOE, 1977a).

<sup>236</sup> La cifra absoluta de alumnos matriculados en enseñanzas de adultos durante el curso 1939-1940 es de 233.591 (de los cuales, 2.809 eran mujeres) mientras que la del curso 1935-1936 alcanzó la participación de 618.114 (siendo 54.075 las escolarizadas) (Instituto Nacional de Estadística, 1944: 203).

La constante comparación que el actual gobierno mantiene con el anterior, coloca al alumnado y profesorado en su punto de mira. Ellos son los protagonistas de este proceso de revitalización propuesto para las clases de alfabetización. Aunque podemos anticipar que no llegan nunca a alcanzar las admirables cotas republicanas, ni en lo que se refiere a matrícula ni en asistencia, el papel que ambos colectivos ejercen es digno de destaque máxime si lo demarcamos dentro de las posibilidades educativas permitidas por el régimen. Manteniendo esta tendencia nacional, durante el curso 44-45 más de 82.000 alumnos y alumnas de matrícula, destacan las provincias de Castilla y León<sup>237</sup>.

Dentro de esta visión regional, destaca, sobre cualquier otra de las provincias estudiadas, la de León, que además de ser la más sobresaliente en el conjunto castellano y leonés, ocupa los primeros lugares a nivel nacional<sup>238</sup>. Esto es así, principalmente por el reflejo que la reforma de 1945, que instituye la obligatoriedad de las clases de adultos, comienza a tener en algunas provincias españolas, preferentes frente a otras. A lo largo del curso 46-47, se crean en España 1.000 clases que hacen aumentar el número de escolares en unos 16.000, rozando la cota de los 100.000.

Esta metamorfosis del sistema educativo a nivel primario también afecta al territorio castellano pero en dirección contraria. Con la entrada en vigor de la Ley, nuestra región ve disminuidas sus clases en 141, lo que reduce a 5.213 alumnos su matrícula. En este contexto, es la provincia de Burgos la que se alza con el máximo número de espacios en funcionamiento, no pudiendo derrocar a la siempre destacable León en cuanto a tasa de alumnos. Por el contrario, los niveles mínimos de escolarización se consiguen en las provincias

---

<sup>237</sup> Los datos presentados son de elaboración propia. Para su alusión en esta obra se ha recurrido a los anuarios estadísticos de los mencionados años de donde han sido extraídos. En términos relativos, Castilla y León asume un 18.20% de escuelas organizadas a nivel nacional, un 16.60% de su matrícula y un 8% menos de asistencia que la media nacional.

<sup>238</sup> Es la 2ª provincia nacional en número de clases, 5ª en alumnos y 6ª en asistenta media a las clases (Instituto Nacional de Estadística, 1945: 327).

más carentes, poblacionalmente hablando. Así, Soria, Palencia y Zamora son los territorios que acogen el menor número de adultos escolarizados en estas clases.

Consideramos que uno de los motivos que influyen en la inversión de la tendencia nacional en nuestra región, es la anticipación con la que la labor alfabetizadora es emprendida en la misma. El freno echado en Castilla y León una vez que se comienzan a alcanzar mejores resultados a favor de otras provincias consideradas más necesitadas, hace que la tendencia estatal descrita no tenga el resultado esperado en un territorio que ha ganado tiempo aprovechando las, hasta entonces, mínimas iniciativas de la autoridad.

Con la reestructuración de las enseñanzas de adultos de mediados de los 50, la configuración educativa de nuestra región se ve, una vez más, afectada. León, Burgos, Salamanca y Ávila son las provincias en las que mayor número de clases de adultos se autorizan, destacando Ávila, como comarca más beneficiada con 300 clases y Burgos, de dato similar.

Segovia es, en este contexto, un caso reseñable. Pese a que el número de unidades no es, ni mucho menos, superior al que demuestran los territorios de la región ya mencionados, la atención que se dedica en esta pequeña provincia a la alfabetización es ciertamente destacable. 167 clases de adultos funcionan durante el año 1955 en orden de una por municipio, sin perjuicio de que en algunos núcleos de población más extensa y con mayores necesidades<sup>239</sup> lleguen a trabajar simultáneamente hasta 6 escuelas, que en la capital se cifran en 26. Pese a estos resultados reservadamente positivos, el Plan de Construcciones Escolares del año 1957, propone incrementar el número de aulas. Aunque la segoviana no es la provincia castellanoleonesa

---

<sup>239</sup> Estos pueblos son: Cuéllar, Fuentesolo, Fuentepelayo, Fomezserracín, Hontalbilla, Navlamanzano, Navas de oro, Sanchonuño, Corral de Ayllón, Maderuelo, Moral, Riaza, Cobos de Segovia, Coca, Martín de Muñoz de las Posadas, Melque de Cercos, Santa maría de Nieva. Aldea Real, Carbonero el Mayor, El espinar, San Rafael, Mazoncillo, Otones de Benjumea, San Ildefonso, Arcones, Cabezuela, Cantalejo, Fuenterrebollo, Valdesimonte, Valle de Tabladillo y Villar de Sobrepeña (AGA, 27364).

que mayores beneficios obtiene de la distribución, se le recompensa con la proyección de 25 escuelas, que se añaden a las que ya funcionan, contribuyendo al cómputo global de la región, que en este caso se estiman en 367.

En línea con la progresión que ya iniciaran una década antes, Burgos y León encabezan este Plan. En un extremo opuesto, Soria, la mencionada Segovia y Ávila<sup>240</sup> describen una realidad carente en lo que toca a creación de escuelas y construcción de viviendas de maestros.

Un puesto intermedio lo ocupan Valladolid y Salamanca. Tanto una, en donde el “porcentaje de analfabetos (...) es escaso” (Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria de Valladolid, 1955: 115) como la otra, que declara que “no es Salamanca una de las que tienen mayor índice de analfabetos” (Boletín de Educación de la Provincia de Salamanca, 1960: 1), no son las demarcaciones que mayores atenciones reciben porque las autoridades estiman que no las precisan al menos de manera prioritaria, reconociendo, al mismo tiempo, que la tendencia demográfica creciente, especialmente en sus capitales, necesitará en un futuro no muy lejano de un mayor impulso en la dotación de clases de adultos.

#### Aunque en Salamanca

“solo existe un 4% de analfabetos, tanto por ciento referido especialmente a personas de mayor edad, fuera incluso del alcance de las clases nocturnas organizadas en casi todos los pueblos de la provincia, lo que hace previsible la casi totalidad desaparición del analfabetismo en Salamanca en un futuro muy próximo” (AHP SA, 0642: 150),

desde finales de la década de los 50, persiste la idea de invertir, construir y mejorar en el acceso de los adultos a las escuelas nacionales y promover la construcción de casas del maestro muy convenientes “para que no <huyesen> de pueblos inhóspitos” (AHP SA, 0643). Todavía queda mucho por

---

<sup>240</sup> Consultar anexo 2.

avanzar. En clara relación con este fin se crean hasta 1959, 105 escuelas y 84 viviendas de maestro. El importante esfuerzo económico que esto implica responde tanto a la colaboración de la Junta Provincial de Construcciones Escolares, que aporta la mayoría de la suma, como al convenio que rubrica la Diputación provincial con el Estado<sup>241</sup>.

El Plan de Construcciones Escolares que asciende, en 1960, a 500 millones de pesetas (Vida Escolar, 1960a) es generoso con nuestra comunidad; cerca de 53 van a parar a Castilla y León<sup>242</sup>, lo que supone un nada despreciable 10.56% del presupuesto nacional. Una vez más, la apuesta por las escuelas de nuestra región es especialmente significativa en el caso de la provincia leonesa. Es ella la que asume un montante próximo a los 13 millones, que se ve incrementado, al igual que lo hace el presupuesto estatal (que asciende a 600), superando los 15 millones en la anualidad siguiente<sup>243</sup>.

Este influjo económico, permite la creación de cerca de 12.000 escuelas en España y de algo más de 7.100 viviendas para maestros. En Castilla y León, un total de 1.915 nuevas construcciones modifican el panorama educativo en 1961, alcanzando un 10% de la suma nacional. De esta partida salen beneficiadas por encima del resto de provincias, las ya tradicionales Ávila en el primer concepto, León en el segundo y Burgos, tanto en uno como en el otro<sup>244</sup>.

La cada vez mayor extensión que va cobrando el espacio físico escolar adulto requiere, evidentemente, de un incremento de los recursos humanos que lo atiendan. Como hemos manifestado, la falta de expresión y reconocimiento del educador de adultos sigue siendo un hecho en estos

---

<sup>241</sup> Corresponde a la Diputación Provincial un presupuesto de 4.219.918,61 pesetas que invierte en la construcción y mantenimiento de 13 escuelas y 63 viviendas, y a la Junta Provincial de Construcciones Escolares un crédito de 11.119.942,15 que distribuye entre 92 escuelas y 21 viviendas (AHPSA, 0642).

<sup>242</sup> Consultar anexo 3.

<sup>243</sup> Consultar anexo 4.

<sup>244</sup> Consultar anexo 5.

primeros años 60 que, sin embargo, no es motivo para que podamos recurrir al estudio y análisis de los datos generales que, desde las delegaciones administrativas del Ministerio de Educación Nacional, se nos ofrecen respecto a la situación del magisterio en términos generales, pudiendo ser extrapolados a la realidad alfabetizadora.

Con unos 75.000 maestros y maestras, mayoritariamente propietarios y definitivos (en torno al 83%), España hace frente a la lucha contra el analfabetismo a finales de 1960. De ellos, más de 12.000 imparten docencia en tierras castellanas. León, seguido de lejos por Burgos y Salamanca, alberga el mayor número de docentes primarios en todas las categorías, siendo destacable la cifra que se refiere a las maestras propietarias definitivas, que llegan a ser 1.324, doblando la cantidad de las disponibles en Salamanca y triplicando, por ejemplo, el número de las de Palencia. Del mismo modo, las provisionales leonesas destacan sobre cualquier otro territorio, siendo similares en número a los maestros propietarios de Soria.

Una vez más, no podemos atribuir estos datos a la casualidad. Como analizábamos, León, Burgos y, en un orden inferior pero también destacable, Salamanca, son las provincias que mayores beneficios obtienen en los ordenamientos de creación de centros escolares. La dotación personal de estos responde, sin duda, a una coherencia necesaria y prevista entre la apertura de escuelas y maestros a su frente.

Mención aparte es la que les otorgamos a los maestros interinos de la región, que suman más del 20% del cuerpo nacional<sup>245</sup>, lo que en términos absolutos se traduce en 4.868 profesores y profesoras. Si tenemos en cuenta, exclusivamente, al género femenino este porcentaje llega a un 23%, significando 849 interinas regionales que se concentran de manera especial en Burgos, León y Soria.

---

<sup>245</sup> En España este colectivo ronda el 17%.

Igualmente destacable es el número de vacantes en nuestra región que no llega al 10% de las ofertadas a nivel nacional, denotando un cierto interés del profesorado por mantenerse en sus provincias. Ávila, Zamora y Salamanca son las únicas provincias en las que no hay vagas, concentrándose en León el 50% de las disponibles regionales, lógicamente al ser esta la provincia en la que más clases se crean y funcionan.

Respecto al número de escuelas clausuradas, la región supera el 15% nacional, pese a que tan solo Segovia con 12 y Palencia con una, suprimen clases durante 1960<sup>246</sup>. Queremos encontrar explicación en este último hecho refiriéndonos a los procesos de despoblación que comienzan a experimentarse en los núcleos rurales más pequeños y con menos posibilidades de desarrollo profesional y económico, situados de manera reseñable, aunque no única, en estas provincias. Los adultos comienzan a emigrar y con ellos sus hijos, que son los escolares tomados como criterio para el establecimiento de escuelas nacionales de las que, a su vez, se valen las de adultos. Debido a estos movimientos comienzan a clausurarse algunas y a inaugurarse otras en aquellas poblaciones con mayor despliegue laboral y futuro económico. Reafirma nuestra tesis el dato que se hace público en 1962 en la revista Vida Escolar: pese al aumento en el cierre en algunos territorios, aún hay 874 escuelas que se encuentran en construcción en Castilla y León. Aunque este número está muy lejos de las levantadas un año antes, el dato sigue siendo un importante marcador de progreso y promoción. En este sentido destaca, una vez más, León por ser en esta provincia en la que se está construyendo un número sustancialmente superior al de escuelas terminadas, lo cual indica por un lado, la necesidad que el aumento de población en la provincia ha generado a nivel de construcciones escolares y por otro la falta de recursos para hacerle frente con la celeridad requerida<sup>247</sup>. La industria minera e industrial demuestra los porqués de esta situación privilegiada en la comunidad.

---

<sup>246</sup> Consultar anexo 6.

<sup>247</sup> Consultar anexo 7.



El empeñamiento de las autoridades locales y nacionales en el desarrollo continuo de las citadas políticas de dotación de plazas docentes y de construcción de escuelas y clases de adultos, reporta una relación de analfabetos que, distribuidos provincialmente, muestra una tendencia inversa a la de creación de escuelas en los años 40.

Los datos de iletrismo<sup>248</sup> correspondientes a 1968, ubican Palencia y Soria como primera y segunda jurisdicción nacional, respectivamente, con menor porcentaje de analfabetos varones, seguidas de cerca por Segovia que ocupa un tercer puesto. Si esta es la tendencia consignada para adultos, en el caso de adultas, se ve modificada. Estos dos territorios del norte siguen siendo los más favorecidos en cuanto a alfabetización se refiere, intercambiando ahora el orden antes descrito. El espacio soriano, con el menor porcentaje de analfabetas, es seguido por el palentino<sup>249</sup>, relegando al segoviano, que retrocede hasta un igualmente destacable 8º lugar nacional.

A nivel de alfabetización total, Soria ocupa el mejor puesto de la región, no así a nivel nacional en donde es superado por Oviedo, seguida inmediatamente después por Segovia<sup>250</sup>.

Sorprende que la provincia que lidera esta clasificación nacional a finales de los 60 no sea la más beneficiada por las políticas económicas desarrolladas durante las décadas de los 40, 50 y 60. Aceptamos, y esta es nuestra tesis, que el desarrollo de las enseñanzas primarias en este espacio no ha necesitado de los recursos con que han contado otras provincias, situación pese a la cual ha sido capaz de hacer frente al analfabetismo con unos valores envidiados por el resto del país. De ello podemos extraer que la gestión y administración local del problema analfabeto es más importante que la dotación de recursos presupuestarios, sin desatender las propias y originales

---

<sup>248</sup> El documento aludido nos indica que se han consignado como analfabetos, en el caso de los varones, los comprendidos entre 15 y 60 años y, en el de las mujeres, entre 15 y 50 años.

<sup>249</sup> Palencia comparte posición en el ranking nacional con Huesca.

<sup>250</sup> Consultar anexo 8.

circunstancias geográficas y demográficas de cada territorio que, lógicamente, influyen en estos resultados.

La entrada en vigor de la última reforma escolar del franquismo asume una realidad bien distinta. La proliferación de puestos escolares y, por tanto, la creación de escuelas, abandona la permanente obsesión mantenida en las décadas de los 50 y los 60. La afirmación referida a la provincia de Zamora manifestando que “existen suficientes puestos escolares para su población escolar. Tan solo se plantean problemas de deficiencia en las ciudades de Toro y Zamora” (AGA 33 3685, 1974: 3) es extensible a la mayoría de territorios de Castilla y León, salvo pequeñas excepciones concentradas en núcleos específicos rurales donde la atención primaria aún no está garantizada o en aquellos otros donde la progresión de la inmigración está haciendo mella.

Las circunstancias de penuria escolar que surgieran en 1939 quedan satisfechas, mayoritariamente, al concluir este periodo.

### **1.2.- Las iniciativas de las campañas contra el analfabetismo. Las Escuelas Especiales.**

Como propuesta del gobierno franquista surgen, junto a las tradicionales y permanentes clases nocturnas de adultos de las Escuelas Nacionales, otro tipo de escuelas que, bajo una finalidad similar de alfabetización masiva, comienzan su progresión a finales de los años 40. El reconocimiento en la Ley de Educación Primaria a la creación de establecimientos de modalidad especial, abre la puerta a nuevas formas de ordenación de la enseñanza adulta que responden a “la necesidad de un mínimo de cultura elemental para todos los hombres, participantes, por derecho y por deber, del progreso humano y social” (Vega, 1971: 141).

Desde ese momento, su desarrollo queda marcado por dos grandes hitos; por un lado, la aparición de la Junta Nacional contra el Analfabetismo (JNCA) en 1950 y, por otro, la reorganización de las enseñanzas de adultos, como sabemos en 1954.

La JNCA, institución encargada de la reducción de la incultura en España<sup>251</sup>, inicia su trayectoria promoviendo una amplia red organizativa de difusión de recursos que le permite llegar a todos los territorios del país, por recónditos que estos sean, de una manera relativamente rápida. A esta tarea contribuyen de manera primordial juntas de carácter provincial e incluso local, que se erigen encargadas de llevar a la práctica las normas que a nivel nacional se van decretando.

No conforme con ello y debido a la grandeza de la obra pretendida se incluye en su organización todas aquellas instituciones que, concienciadas con el régimen y con su propósito cultural, aportan recursos personales, materiales y económicos a las distintas campañas que la Junta Nacional propone. Se convierte, así, en una macro-iniciativa que, aunque germina bajo la capa ministerial, ultrapasa sus límites.

A la petición del franquismo acuden veloces todas las autoridades y organismos afines, iniciados, de un modo u otro, en la tarea social de formación y redención adulta en sus años previos. Tanto las instituciones nacional-sindicalistas (Sección Femenina, Frente de Juventudes y Delegación Nacional de Sindicatos) como otras de índole benéfica se ponen a disposición de la Junta desde sus inicios. La posibilidad de maniobrar, en base al respeto a los objetivos nacionales y, a la vez, en consonancia con los suyos, es aliciente más que suficiente para garantizar su afiliación a esta causa. Mantener su identidad y su campo de acción otorgando, siempre y en todo lugar, su reconocimiento y ayuda al Ministerio, es la clave de un éxito esperado que no pasa desapercibido. El rotundo apoyo que el Ministerio encuentra en estas organizaciones, permite la extensión de la misión que, en diversas expresiones, va cobrando forma.

---

<sup>251</sup> Cuando la Junta Nacional contra el Analfabetismo se crea, alrededor de un 12% de los varones y un 22% de las mujeres mayores de 14 años son analfabetos/as en España (Ministerio de Educación y Ciencia, 1971).

Inspirado por las circunstancias ambientales, el Decreto de 1954 concreta, tal y como venimos apuntando, 4 tipos de escuelas<sup>252</sup>. Pese a que mantienen una organización “común a todas, especialmente en lo que hace referencia a creación, provisión, funcionamiento, etc.” (Navarro, 1957: 69), cada una de ellas responde a su propia naturaleza y muestra su personalidad. Se encarga de recordarnos el Ministerio de Educación que “su funcionamiento eficaz (es) el remedio más positivo contra el analfabetismo allí donde no existen las suficientes” (1960: 26).

Mientras que las permanentes son protagonistas de la primera parte de este capítulo y las profesionales lo serán en el siguiente, las especiales de alfabetización (BOE, 1954a; BOE, 1963a) cobran aquí su requerida expresión.

Se denomina a estos centros “especiales”, no solo por la limitación temporal o por la posibilidad de movilidad que presentan. La flexibilidad de estos espacios engloba una concepción didáctica que supera y redefine el tradicional programa escolar de alfabetización y, a la vez, apoya las vías de actuación anunciadas por la Junta desde su origen. Es verdad que la falta de locales apropiados, de materiales y la ausencia de maestro (y de vivienda) favorece su establecimiento, sin embargo, no son únicamente estas características, tal y como veremos a lo largo de los siguientes epígrafes, las que otorgan a estas escuelas el título de especiales.

Las Escuelas de Temporada y las Ambulantes o Volantes, brotan como tallo verde en aquellos contextos en los que, generalmente, las iniciativas permanentes han tenido una reconocida ineficacia. La indiscriminada extensión promovida por el Ministerio de las clases nocturnas en escuelas nacionales desde 1939, encuentra su fracaso en muchas poblaciones no preparadas ni social ni culturalmente ni, mucho menos, económicamente, para ello. La falta de un horario adaptado a las situaciones climatológicas y laborales de la población y la desilusionante matrícula, lleva, lógicamente, a la reformulación

---

<sup>252</sup> Recordemos que son escuelas permanentes, de ampliación de conocimientos, de perfeccionamiento profesional y, por último, especiales contra el analfabetismo.

de nuevas propuestas más flexibles y puntuales, que se acomodan a los núcleos humanos a los que están destinadas.

El Principio de Igualdad de Oportunidades (PIO) del que hace gala el régimen fascista en los primeros años 60 (BOE, 1963b; Sindicato Español Universitario, 1962), parece, cuanto menos, contradictorio. Si recurrimos a las palabras del Subsecretario de Educación Nacional, podemos reconocer un argumento paradójico en torno al valor democrático de la igualdad de oportunidades en un marco de dictadura totalitaria. Para él,

“todo principio que afirme una igualdad es un principio democrático; pero, naturalmente, una sociedad bien constituida tiene que partir de la base de una igualdad fundamental, porque todo hombre, en cuanto tal hombre, por el hecho de ser hombre, por el hecho de ser una persona humana creada a imagen y semejanza de Dios, posee como tal una dignidad y tiene, por consiguiente, el derecho a reconocimiento de unas posiciones y atributos fundamentales de todo ser humano” (Ibíd.).

Estas palabras responden a una equidad que, en la práctica, no se sostiene y he ahí lo singular. La obligatoriedad escolar, tanto en el contexto adulto como en el primario, sigue siendo insuficiente para mantener el principio de igualdad. La imposición no responde a un criterio certero de paridad, al igual que tampoco lo hace el incremento en la construcción de escuelas, la dotación de estas con materiales o la mejora en la formación docente. Todos estos indicadores vendidos por la autoridad como compromisos con la mejora de calidad de la educación, no resuelven la cuestión planteada de equidad, que es un asunto mucho más importante de solventar. La distinción que se hace entre varones y féminas en la ordenación general de las clases especiales de las Campaña nos asombra por la especial forma de entender el principio igualitario de oportunidad. Por tanto, para nosotros es más un argumento interesado que queda avanzado sobre el papel, pero que no se cumple como realidad.

En conformidad con esta equivocada idea de igualdad y asumiendo la falta de éxito antes apuntada, el Ministerio reconoce la conversión de muchas escuelas permanentes en temporales y, de otras tantas, en ambulantes. Sin

embargo, no todas las especiales proceden exclusivamente de la transformación de malogradas permanentes. Algunas emergen como propuesta original en localidades hasta entonces “vírgenes”, escolarmente hablando. Por tanto, las clases especiales de alfabetización se instalan bien donde la acción educativa no puede llegar o tiene más difícil su acceso o bien en aquellos territorios donde los ensayos previos no han sido satisfactorios.

Las tres campañas emprendidas con anterioridad a la Nacional muestran dificultades y divergencias interterritoriales, denotando un escaso reflejo en nuestra región. Únicamente León participa en ellas evidenciando pequeños y poco destacados frutos. La falta de coordinación y éxito de estas campañas lleva al gobierno a emprender una verdadera cruzada. Es así como nace la “Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos” (BOE, 1963b) que, sirviéndose tanto de los recursos del Ministerio y de la estructura orgánica que propiamente se decreta para ella<sup>253</sup>, como de aquellas instituciones que voluntariamente participan, extiende la primera apuesta “verdaderamente nacional y de móviles (...) elevados” (Boletín de la Provincia de Salamanca, 1963: 3) referidos a la lucha contra el analfabetismo adulto<sup>254</sup>.

Podemos afirmar que las bases doctrinales sobre las que se asienta la Campaña se mantienen intactas a lo largo de su existencia. El derecho del hombre a la educación, el “particular” principio de igualdad de oportunidades, la vinculación entre el desarrollo económico-social y el nivel de cultura, y la triple proyección de la Campaña – alfabetización básica, elevación del nivel mínimo de cultura y educación permanente-, son los principios rectores que rigen esta nueva estrategia redentora (AGA, 37390).

A la tradicional apuesta pedagógica, mantenida por las Escuelas Nacionales, perpetuada por las ensayadas campañas y centrada,

---

<sup>253</sup> Consultar anexo 12.

<sup>254</sup> La CNA entiende como tal a los y las mayores de 12 años, considerando obligatoria la escolarización para aquellos varones entre los 14 y los 60 años y para las mujeres entre los 14 y los 50.

especialmente, en la instrucción más básica, se une la finalidad de promoción cultural. Esta iniciativa adicional se justifica argumentando que “llegará un momento en el que todos los adultos sabrán leer” (ABC, 8.9.1967: 37) y que, por consiguiente, la atención educativa habrá de abandonar la obsesión alfabetizadora a favor de otras más adaptadas a la realidad educativa y laboral de la población. La apertura sociocultural que propone la Campaña está en marcha y no debe hacerse esperar.

En este sentido, conviene no olvidar que la titulación básica sigue denotando un valor especial, esencial, y prioritario en las políticas educativas pese a que las nuevas estrategias pedagógicas encaminadas a la extensión de la cultura popular, comienzan a hacerse un ejemplar hueco en el cada vez más extenso panorama formador. La continuidad del aprendizaje neoelector más clásico combina con la extensión y promoción de los valores propios del régimen en contextos de informalidad<sup>255</sup>.

Llegar a la culminación escolar y cultural pretendida supone ir salvando una serie de obstáculos. Desde nuestra perspectiva el proceso de alfabetización adulta sigue un orden bastante fiel que comienza por la elaboración de un censo de analfabetos absolutos. Sea de forma más elaborada y formal a través de las inspecciones provinciales o, de manera más informal, gracias al trabajo de las juntas municipales, la obra ministerial va avanzando la información previa que le permite prever las dificultades de las actuaciones futuras es, en este momento, vital. Posteriormente, tras la localización y asignación de actividades, se inicia el periodo de matrícula en sus escuelas de alfabetización, ofreciendo como garantía y justificante de participación la Tarjeta de Promoción Cultural. A la par, se contacta con las empresas en mor de su apoyo y participación en la causa, concluyendo con una selección del material, personal adecuado y entidades colaboradoras, iniciándose así las clases de lucha contra el analfabetismo.

---

<sup>255</sup> Para conocer más al respecto se remite al lector al capítulo centrado en el análisis de las actividades de educación popular.

Este completo proceso hace que la Campaña se inicie en cada núcleo poblacional con ciertos avales de éxito.

La evolución de esta empresa socioeducativa se explicita desde su primer año. Si durante el curso 63-64, centra toda su atención en la puesta en marcha de todas y cada una de las propuestas curriculares y culturales contenidas en su reglamento de ordenación inicial, a medida que el tiempo pasa, nos encontramos con que va surgiendo la necesidad de intensificar algunas actividades y reformar los aspectos que, se estiman, no están cumpliendo los intereses esperables de la acción alfabetizadora. Este ejercicio de retroalimentación ayuda a no caer en errores pasados y en proyectar victorias futuras.

En 1965 se produce la primera llamada de atención. Ante la inauguración del curso en ciernes, se requiere el mayor compromiso solicitado a los responsables que insistan en su expansión e intervención en los focos de población con mayor índice de analfabetismo, tanto a nivel de alfabetización inicial como de neolectura.

Durante los primeros días del verano del 67 la propia cúpula de la JNCA reconoce “el evidente y progresivo descenso del analfabetismo de adultos”, justificando que los casos residuales “que van quedando son, por lo general (...), más difíciles” (AGA, 39388o: 2) de redimir. Este argumento da lugar a una nueva manera de entender la Campaña.

Recurriendo a los hechos considerados por la autoridad como objetivos en lo que se refiere a la cada vez más baja participación<sup>256</sup> y a los positivos resultados con los que nos deleita la autoridad, la Junta propone la disminución de la plantilla de maestros alfabetizadores en algunas provincias. Estos quedan

---

<sup>256</sup> Las sensaciones comunes en un porcentaje elevado de la población adulta tras algunos años de prueba alfabetizadora, comparten un cierto sentimiento de malestar y de temor promovido por la autopercepción de incapacidad en el avance. No alcanzar los resultados esperados y priorizar problemas más urgentes de índole familiar, económica y/o laboral justifican una dejadez de la obra.



destinados, únicamente, en aquellas poblaciones en las que se corrobora la existencia de un número mínimo de analfabetos absolutos, aun cuando el fin de la Campaña está programado (BOE, 1968). Por el contrario, tenemos constancia de que, en la práctica, la retirada de estos alfabetizadores no es tan radical, al menos en determinados territorios que, reportando unos elevados niveles de alfabetización, tanto antes como durante la Campaña, mantienen su mismo número de clases en 1969<sup>257</sup> no viéndose afectados por la decisión ministerial. En la provincia de Salamanca esto es más evidente. A finales de este año, siguen funcionando en su jurisdicción las cerca de 50 clases con las que se ya contara la Campaña un lustro antes.

Pese a la tendente reducción de profesorado, los criterios didácticos que tanto relieve cobran durante los primeros años 60 son mantenidos: El adulto es presentado gracias a los influjos internacionales antes aludidos, como un ser con idiosincrasia particular que encuentra en la reformulada concepción pedagógica la atención a sus hábitos, actitudes e intereses. Del mismo modo, se mantienen los fines ministeriales de la obra, pero adaptados en forma y número<sup>258</sup> a la nueva realidad social y a las continuas aportaciones político-

---

<sup>257</sup> La relación de poblaciones agraciadas con las mencionadas clases de adultos aparecen recogidas de manera nominal en el Boletín de la Provincia de Salamanca y se corresponden con: Alba de Tormes, Guijuelo, Gajates, Valdecarros, Béjar Marqués de Valero, Cabeza de Béjar, Puerto de Béjar, Santi Spiritus, Aldehuela de Yeltes, Sepulcro-Hilario, Puebla de Yeltes, Ciudad Rodrigo San Francisco, El Bodón, Fuenteguinaldo, Alberquería de Argañán, Cabrillas, Pereña, Bañobarez, Cerezal de la Horcajada, Vilvestre, Aldea del Obispo, La Fregeneda, Villar del Ciervo, Espeja, Hinojosa de Duero, Sotoserrano, Arroyomuerto, Herguijuela de la Sierra, Navarredonda de la Rinconada, Sanchotello, Sorihuela, Ledrada, Peñaranda de Bracamonte, Alaraz, Palaciosrubios, Cantalpino, Babilafuente, Rágama, Villanueva de los Pavones, Aldearrubia, Torresmenudas, Aldeanueva de Figueroa, Aldehuela de la Bóveda, Villalba de los llanos, Calvarrasa de Arriba y Salamanca Luis Vives (1968: 9).

<sup>258</sup> Por ilustrar esta afirmación podemos decir que los maestros alfabetizadores son reducidos a algo menos de la mitad de los que estaban trabajando durante los años precedentes, estimando en dos los años que restan al final de la obra, que ya había superado los 4 iniciales con los que se programó.

educativas que, tanto en el Libro Blanco como en la posterior Ley de Reforma Educativa, ven la luz en el cambio de década.

La iniciativa oficial va perdiendo vigencia, recursos y visibilidad social y presupuestaria, en pro de una ordenación pedagógica insertada en el seno del sistema educativo ordinario. La apuesta de la Junta no puede competir con la programada Educación Permanente de Adultos, mejor organizada, con mayores instrumentos y más moderna y adaptada a las necesidades reales de una población, que demanda cada vez más. Es el momento de ampliar la prioridad mantenida por la Campaña y centrar sus esfuerzos en fines de mayor trayectoria y reconocimiento. El iletrismo con el que pretende acabar la empresa nacional sigue dibujándose como problema persistente pero, ahora sí, menor que cuando se iniciara.

Las tasas de analfabetismo publicadas por la Dirección General de Enseñanza Primaria nos remiten un panorama ciertamente alentador que es usado, como ya hemos apuntado, como justificación de la retirada progresiva de recursos. A finales de 1969, solo 13 provincias españolas presentan valores superiores a 5%, siendo único el caso que supera el 10%<sup>259</sup>. Los territorios castellano y leoneses destacan por sus casi imperceptibles tasas, que oscilan entre el 0.33% de Soria y el 2.3% de Ávila. Las estrategias llevadas a cabo en nuestras provincias, no solo durante la Campaña sino también de manera previa en sus escuelas permanentes de adultos, el contingente profesional y colaborador y la distribución de los medios disponibles, entre otros factores, nos permiten reconocer esta región como una de las más avanzadas a nivel de escolarización adulta de toda España, en donde el analfabetismo se cifra en un 3.21% de media, frente al 1.13% consignado en Castilla y León<sup>260</sup>. Este último valor comarcal se mantiene prácticamente inalterable en las siguientes

---

<sup>259</sup> La provincia que manifiesta las tasas más elevadas de analfabetismo en España es Las Palmas, con un preocupante 10.10%.

<sup>260</sup> Datos de elaboración propia tras el análisis estadístico de las tasas provinciales de analfabetismo recogidas en la mencionada obra "Datos y cifras de la enseñanza en España" de 1971.

anualidades, salvo en las provincias de Segovia, Ávila y Soria que lo ven incrementado<sup>261</sup>. Para este retroceso encontramos una clara explicación que es la misma utilizada anteriormente cuando hablábamos de la situación local de las Escuelas Nacionales. La Campaña retira recursos allí donde considera que la alfabetización ha conseguido resultados ciertamente positivos, siendo un espejismo, y a la vez, una justificación de su comportamiento.

---

<b>Provincia</b>	<b>Tasa de Analfabetismo</b>
Ávila	2.3%
Zamora	1.29%
Valladolid	1.10%
Segovia	1.08%
Salamanca	1%
Burgos	0.99%
León	0.86%
Palencia	0.53%
Soria	0.33%

---

Cuadro 15. Porcentajes de población por instruir en las distintas demarcaciones territoriales de nuestra región, a fecha 31 de Diciembre de 1969. Fuente: Elaboración propia.

En 1973, una Orden da por finalizada la empresa alfabetizadora de manera oficial, al considerar que “se han logrado plenamente los objetivos que se propuso el mencionado Decreto de 10 de agosto de 1963” (BOE, 1973: 14.111). Las clases especiales de alfabetización, que en ese mismo año alfabetizan a 23.615 adultos, dotan a casi 100.000 con el CEP y a 8.000 con el Graduado Escolar (Ministerio de Educación y Ciencia, 1974), dan paso a las oficializadas enseñanzas permanentes de adultos en escuelas de régimen ordinario que, insertadas en el colosal Programa de Educación Permanente de Adultos (BOE, 1973a), asumen tanto los objetivos todavía inalcanzados por la

---

<sup>261</sup> Ávila pasa de un 2.3% a un 3.66% (1971) y un 3.39% (1973), Segovia de un 1.08% a un 1.40% y un 1.30% (1971 y 1973, respectivamente) y Soria de un 0.33% en 1969 a un 0.91% en 1973 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1971; Ministerio de Educación y Ciencia, 1973; Ministerio de Educación y Ciencia, 1974).

suprimida Campaña como otros muchos nuevos, otorgando un cariz novedoso y serio a la institucionalizada enseñanza de adultos.

Su puesta en marcha tarda en llegar algunos meses más. Hasta 1974 no podemos hablar de una organización amplia y detallada del Programa, así como de la nueva disposición de los reconocidos y variados Centros de Educación Permanente de Adultos (Centros, Círculos y Aulas) (BOE, 1974) que únicamente encuentran expresión una vez que el franquismo cae.

### **1.2.1.- Organización de las enseñanzas.**

Pese al relativo éxito de las campañas y los planes provinciales de alfabetización, ejes fundamentales de la actuación estatal en materia de educación de adultos durante los años 50, la ordenación de sus propuestas legislativas, la falta de crédito y, especialmente, la inexistencia de un programa curricular integral, no permiten atajar de manera categórica la enfermedad escolar que asola a la población adulta. Como remedio de este mal, surge la Campaña Nacional, bajo la repetida triple proyección: alfabetizadora, preparadora del certificado de estudios primarios y promotora de la extensión cultural.

Para atender a estas dos primeras<sup>262</sup> se erigen las escuelas especiales, que en un intento de flexibilidad y primicia, apuestan por un programa académico consignado como “único, en el aspecto general, (siempre con un apartado para la formación femenina)” (AGA, 39388: 3) que puede verse incrementado por el reconocimiento otorgado a las inspecciones provinciales de enseñanza primaria, atendiendo a las características físicas, humanas y culturales de los estudiantes de cada una de sus jurisdicciones.

Tanto en las enseñanzas de alfabetización como en las encaminadas a conseguir el CEP, prima un currículum diferenciado que se adapta a un horario delimitado por las circunstancias que cada uno de los programas requieren.

---

<sup>262</sup> De lo que se refiere específicamente a la Educación Popular o Extensión Cultural del adulto daremos cuenta en un capítulo sucesivo.

En el primer caso, son necesarios 75 días lectivos, a razón de dos horas diarias<sup>263</sup>, distribuidos en tres etapas<sup>264</sup> para conseguir que el alumnado alcance los rudimentos básicos de la escritura y la lectura, repitiéndose este proceso dos veces por población, o lo que es lo mismo, distinguiendo dos turnos de alfabetización por localidad<sup>265</sup>. Durante este periodo se desarrolla el designado “programa elemental mínimo” que consta, a su vez, de dos partes diferenciadas. La primera, entendida como común, opta por un modelo intensivo se desarrolla de manera intensiva y tradicional a través de la celebración de clases diarias, en las que se trabajan contenidos de lectura y escritura instrumental básica, durante los primeros 100 minutos, y un programa mínimo, de 20 minutos, como complemento cultural de la alfabetización inicial. Este bloque trabaja contenidos de cálculo, formación religiosa, patriótica, política, social, humana y, en el caso exclusivo de las mujeres, formación femenina, aprendizaje ideológico y doctrinal<sup>266</sup> (AGA, 39388b; AGA, 39388c). La segunda parte con carácter auxiliar de la primera, de periodicidad semanal y programada a nivel comarcal, es asignada a los equipos de extensión cultural, bajo el nombre de “Pequeña Universidad” (BOE, 1965).

---

<sup>263</sup> A estas dos horas diarias se añaden las actividades complementarias que, semanalmente, se programan.

<sup>264</sup> El calendario de las etapas (AGA, 39388c; Vida Escolar, 1966) que se propone es el siguiente:

- Primera etapa: 40 días, que finalizan el 31 de enero.
- Segunda etapa: 20 días, entre los meses de febrero, marzo y abril.
- Tercera etapa: últimos 15 días, que se extienden entre mayo y julio.

Tras cada una de ellas, y con la finalidad de comprobar los avances en lectoescritura del alumnado, se realiza una prueba de evaluación que determina el grado de alfabetización del adulto y la consiguiente modificación de su estatus social. De esto último daremos cuenta ampliada en el epígrafe dedicado a los mecanismos evaluadores de la Campaña.

<sup>265</sup> Estos datos aluden a las disposiciones generales que se hacen desde la ordenación general de la Campaña. Estas regulaciones pueden y deben ser adaptadas a las circunstancias individuales de matrícula de cada una de las localidades en las que se establezcan las propuestas clases especiales.

<sup>266</sup> Se invita a consultar el anexo 11 para conocer, de manera textual, el programa aprobado para esta etapa educativa.

El transcurso de los primeros meses introduce una mayor flexibilidad: posibilita la variación de los turnos descritos y de los horarios de las clases de alfabetización y atiende las mencionadas características de las poblaciones y la disponibilidad de sus encargados. Esta ductilidad que pretende conseguir mejorar la condición educativa del mayor número de analfabetos es recibida de buen grado, tanto entre maestros, como entre alumnos, llegando incluso a permitirse la elección local entre distintas opciones de escolarización; una propone el mantenimiento de un turno nocturno y otro diurno, siendo este último especialmente diseñado para mujeres y ancianos no trabajadores; otra reduce a un único turno vespertino de tres horas los dos anteriores y dedica la hora restante a la captación de adultos a través de las visitas a domicilio; y finalmente, la más radical que suprime las dos sesiones por actividades en pequeños grupos, con horario adaptado y “a la carta” en un espacio que no necesariamente tiene que coincidir con el escolar. En base a esta clasificación nos encontramos con una intervención diferente,

“no solo para cada provincia, sino para cada localidad y aún para cada una de dichas escuelas, según la fecha, variable por diversas circunstancias de la puesta en marcha de la actividad alfabetizadora, de comienzo de las tareas” (AGA, 39388c: 1),

que pretende resolver tanto la falta de asistencia denotada en las escuelas permanentes, como la ausencia de motivación.

Tan solo un mes después del Decreto de organización, se regulan las condiciones de la primera remesa de escuelas especiales de alfabetización de adultos.

De las 5.000 programadas como equipamiento básico para alcanzar los objetivos previstos a lo largo de los años de Campaña, 185 se destinan a la región castellano y leonesa (BOE, 1963c). Aunque pudiera parecer escaso el porcentaje destinado, un 3.7% del total nacional, se debe entender que la concesión de creación y apertura responde a un criterio que pone en relación la

demografía y las tasas de analfabetismo<sup>267</sup>. Estos centros de formación adulta se enclavan en localidades lo suficientemente grandes como para justificar su establecimiento según su número de matrícula de analfabetos absolutos y, a la vez, bastante pequeñas<sup>268</sup> como para gestionar con garantías a los participantes, lo que significa, en base a la descripción hecha de nuestra región en el primer capítulo del presente estudio, que son muchos de los pueblos castellanos englobados en este amplísimo baremo. Como principales beneficiarios están ciertos municipios de León, Ávila, Zamora, Valladolid y Salamanca, con un número de escuelas que llega a duplicarse, e incluso triplicarse, respecto al del resto de provincias de la región<sup>269</sup>.

Las clases para neolectores, englobadas también bajo la iniciativa de la “Pequeña Universidad”, se inician unos meses más tarde<sup>270</sup>, presentando una organización curricular diversa al complemento cultural de las enseñanzas anteriormente descritas de iniciación lectoescritora<sup>271</sup>.

Acabada la primera etapa de alfabetización masiva, se incluye la atención a los alumnos alfabetizados, paralelamente y sin abandonar la que se mantiene respecto a los nuevos analfabetos que se van incorporando. La idea es avanzar

---

<sup>267</sup> Es la región andaluza (Sevilla con 300, Jaén con 286, Málaga con 257, Granada con 250, Córdoba con 246, Cádiz con 189, Almería con 112 y Huelva con 111) y la extremeña (Badajoz con 268) las que destacan por el número de escuelas especiales asignadas (Hijano, 1989: 28).

<sup>268</sup> Se refiere a poblaciones inferiores, en censo, a los 10.000 habitantes.

<sup>269</sup> Consultar anexo 12.

<sup>270</sup> Se considera que tras los 75 días indicados, la primera promoción de alumnos alfabetizados en las escuelas especiales requiere de algún medio, soporte o iniciativa cultural que les ayude a no olvidar lo aprendido y, a la vez, a poder seguir avanzando a nivel académico. Es así como, al mismo tiempo que comienza la segunda etapa de las de alfabetización, se inician las clases de neolectores. Corre febrero de 1964.

<sup>271</sup> Excepcionalmente, las iniciativas de Pequeña Universidad permiten la participación de analfabetos, siempre y cuando el municipio en el que se encuentren no disponga de clases especiales y no entorpezcan el funcionamiento corriente de sus enseñanzas infantiles.

“con decisión y continuidad, para dos cosas: una para evitar el analfabetismo por desuso; otra para seguir la promoción cultural del neoelector hasta ponerle en condiciones de obtener el certificado de estudios primarios, y mantener un nivel mínimo de cultura actualizada” (AGA, 39388c: 2).

### Lo que en otras palabras supone

“fomentar la organización de clases nocturnas voluntarias a cargo de maestros nacionales para preparar a los aspirantes al certificado de estudios primarios, dándoles el programa (...) a base de los cuestionarios oficiales de enseñanza primaria” (AGA 39388: 7).

Cerca de 3.500 clases de alfabetizados<sup>272</sup>, a razón de 160 días, en dos periodos de 80 cada uno, funcionan en España durante la segunda mitad de los años 60 (BOE, 1965; Vida Escolar, 1965; AGA, 37392); de ellas, 481 se ubican en Castilla y León, significando un destacable 14% del total nacional. León, Burgos, Palencia y Zamora son las que obtienen mayores recursos presupuestarios, situación que les permite mantener un número más elevado de clases en nuestra región. En el extremo opuesto se encuentran Ávila, Valladolid y Soria<sup>273</sup>.

Como podemos observar, contrastando los valores antes expresados de concesión y apertura de escuelas especiales para alfabetización con estos establecimientos del ciclo “Pequeña Universidad”, la situación en Castilla y León es paradigmática.

Tal y como hemos puesto de manifiesto a lo largo de este trabajo, el principal hándicap de nuestra región no es el analfabetismo, al encontrarse en cifras mejores a la media nacional sino, más bien y a la luz de estas últimas cifras de clases de alfabetización, lo es la regresión al analfabetismo, la falta de titulación básica y la ausencia de cultura general. Es ahí donde se asientan las principales apuestas en nuestra comunidad. Las localidades más atendidas (al

---

<sup>272</sup> Exactamente son 3.474 las clases de adultos alfabetizados a efectos de promoción cultural y obtención del Certificado de Estudios Primarios.

<sup>273</sup> Consultar anexo 10.



menos en cuanto a centros se refiere) son, un par de años más tarde, las priorizadas para en las clases de alfabetizados. Este es el caso compartido por León y Zamora, en el que podemos denotar una deseada continuidad y ampliación pedagógica.

Sin perder de vista la tasa poblacional, que lógicamente es el primer criterio para el establecimiento de unas y otras, estamos en disposición de afirmar que la situación de Ávila es bien distinta. En esta provincia no observamos esa relación directa. Sus esfuerzos se concentran en el ámbito del analfabetismo dejando en un segundo plano el de culturización básica y obtención del CEP, lo que nos aventura a pensar que el principal y verdadero problema de esta provincia radica en la baja tasa de alfabetización adulta, a la que la Campaña le da prioridad. Llegamos a esta conclusión al considerar que, si el caso de la demarcación abulense fuese similar al de Soria, es decir, contase con pocas iniciativas de creación de ambos tipos de escuelas por su bajo censo poblacional, no tendría sentido el reconocimiento como una de las provincias que más clases de primer orden crea.

Avanzando en esta idea, podemos demostrar que durante los primeros tres cursos, el esfuerzo nacional se refleja de manera bastante fructífera, y no solo en lo que se refiere a organización de clases.

Más de 27.000 participantes distribuidos en cerca de 2.000 equipos configuran una nueva versión de la Campaña. La atención a las diversas y complejas realidades y a las necesidades que los alumnos presentan, se convierten en los elementos centrales en torno a los que gira toda actividad cultural. La practicidad, tanto en el orden material como en el espiritual, encuentra razón en las nuevas lecciones que conforman los Planes Provinciales de Alfabetización.

A nivel elemental, las 96 lecciones, o 108 en el caso de las féminas, se distribuyen de manera irregular siendo las áreas más favorecidas las de cálculo y formación e información religiosa. Le siguen de cerca las lecciones de formación e información patriótica y, de forma más alejada, las de formación e

información humana, formación e información social, lengua y ciencias de la naturaleza.

Treinta lecciones más componen el currículo para obtener el CEP. Geografía e Historia son las materias que se distribuyen este incremento de la carga lectiva, la cual se ve, en términos generales, modificada en favor de la lengua y el cálculo y reducida en cuanto a formación patriótica. Observamos, por tanto, una interesante divergencia entre el peso curricular del programa a nivel básico y el que pretende la emisión del CEP, denotando el primero un carácter más ideologizador y propagandístico y el segundo un sentido más propiamente académico y cultural.

---

Número de alumnos	27.440
Material de enseñanza	548.800
Gratificaciones profesorado	750.000
Cursos provinciales de 3 días	720.000
Cursos nacionales de 10 días	1.740.000
Aportación Delegación Nacional	2.278.800
Aportación Junta Nacional de Alfabetización	980.000

---

Figura 16. Atenciones económicas invertidas en la Campaña de promoción cultural, especialmente dirigida a jóvenes del ámbito rural en 1969. Fuente: Elaboración propia a partir de AGA, 37377.

Según datos oficiales, se pasa de 1.510.899 analfabetos, cuando se inicia la Campaña, a 588.355 “sin liberar” en el momento de publicación de la Orden de 1968, que, como hemos mencionado anteriormente, reconoce la retirada y disminución masiva de los recursos puestos a disposición de la empresa alfabetizadora nacional, argumentando que

“si, como es de esperar, quedan totalmente cegadas las fuentes del analfabetismo, no será excesivo predecir que en fin de 1970 el analfabetismo de adultos de quince a sesenta años de edad será inferior al 1 por 100

(analfabetismo residual) y podrá considerarse extinguida esa plaga social, freno del desarrollo. La campaña será cada vez menos de <alfabetización> y cada vez más de <promoción cultural de adultos>. Sus escuelas deberían llamarse, ya desde ahora, no de alfabetización (expresión que resulta un poco peyorativa) sino de educación de adultos. Y, en ellas, deberá realizarse simultáneamente la alfabetización de los que la necesiten. La promoción cultural hasta el nivel de Certificado de Estudios Primarios y la educación continua y permanente de adultos siempre con su doble función reparadora y sustantiva, de actualización de la cultura. Actualmente, hay 3.943 Escuelas de Alfabetización y 3.474 de adultos alfabetizados. Será necesario fundir dos clases en un tipo de escuela que sea, en conjunto, escuela de educación popular de adultos. Y con miras más amplias a tono con lo que preocupa actualmente en el mundo civilizado, habrá que proyectarse decididamente a la educación de adultos a nivel popular y a nivel medio y superior a base de una Ley de Educación Extraescolar<sup>274</sup> (Vega, 1971: 166 y 167).

Solo durante este último curso se pretenden cifras que giran en torno a los 250.000 adultos promocionados para la obtención del CEP y más del doble en el caso de la mera alfabetización, quedando, por tanto, más que solventado.

Es ahí donde cobra sentido una novedosa idea de la autoridad.

Para el gobierno, el avance decisivo en la cuestión cultural adulta pasa por reformar los límites organizativos de las etapas antes descritas. La reducción de las clases que propone trae, sin embargo, una problemática añadida, reconociendo y, a la vez, haciendo frente a que siempre que

“existan adultos analfabetos sin clase especial de alfabetización a que asistir, la inspección podrá autorizar discrecionalmente, la asistencia a las clases de adultos alfabetizados de un número de analfabetos que no perturbe la finalidad esencial de las mismas y que deberá ser siempre inversamente proporcional al número de matrícula de alumnos adultos alfabetizados” (AGA, 39388I: 3).

---

<sup>274</sup> Corresponden estas palabras a las recogidas en la Memoria de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de 1967, rubricada con fecha 15 de enero de 1968, que el que fuera secretario de la JNCA y Director de la Campaña, Juvenal de Vega y Relea, se encarga de transcribir en el citado documento.

Esta solución salomónica debe ser entendida como excepcional y, en ningún caso, como regla o norma de aplicación general puesto que, siendo así, ningún sentido tendría lo reglamentado en el 68. Pese a la posibilidad puntual, el planteamiento académico se mantiene constante a lo largo de las 5 anualidades en las que la Campaña sigue en vigor, asumiendo el carácter “mutatis mutandis” de toda su reglamentación.

En el ocaso de década, una nueva oferta cultural aparece como específicamente dirigida a las juventudes del medio rural que, ciertamente, quedan incluidas en las mencionadas políticas de la empresa alfabetizadora. El reconocimiento en el II Plan de Desarrollo Económico y Social de una política juvenil, que

“tendrá como finalidad primordial la de asegurar a los jóvenes los niveles óptimos en su formación integral, que permita incorporar a las nuevas generaciones a la tarea colectiva, en la fidelidad a los Principios del Movimiento Nacional, para un mejor servicio a la comunidad” (BOE, 1969a: 2.138),

la aparición del Libro Blanco de la Reforma Educativa, y los resquicios aún vigentes de la CNA, favorecen la ordenación de nuevas actividades que, en forma de misión cultural, atienden de manera prioritaria a los jóvenes alfabetizados rurales. Se constituyen así equipos de “tareas culturales” en los que los mozos, además de ampliar su formación general, hacen lo propio con la profesional, centrada, esencialmente, en los oficios agrarios. Su circunscripción local hace que las Delegaciones de la Juventud y Comités Provinciales de Concursos, sean los encargados de nombrar en cada localidad a personal que, de manera colectiva, atienda sus necesidades y gestione los recursos económicos de las mismas.

### ***1.2.2.- El trabajo interesado de la Campaña. De los objetivos generales a la prioridad con los colectivos más desfavorecidos.***

El mensaje con el que se crea la JNCA en 1950 poco tiene que ver con el que, algo después, se pretende difundir entre sus participantes. Para el Ministro de Educación Nacional, lo más importante no es borrar las

preocupantes cifras y porcentajes de analfabetismo, argumento bajo el que siempre se asemeja a la Campaña, sino extender entre las gentes “quién ocupa por derecho y por mandato su más alta magistratura” (Boletín de la Junta Nacional, 1951). Extraemos de este enunciado que el carácter con el que nace la mencionada Junta es básicamente propagandístico. Interesa dar a conocer la labor del régimen y qué mejor que la educación para llegar a todas y cada una de las gentes implicadas. En este sentido, podemos definir a este organismo estatal como medio, como mecanismo puesto a disposición de un gobierno que aprecia la educación en tanto que instrumento de difusión de la labor franquista.

Aunque esta visión publicitaria está presente a lo largo de toda la Campaña, el argumento no es nunca más utilizado en sus manifestaciones públicas, el avance reglamentario y social va proponiendo nuevas orientaciones que, al menos en el papel, abandonan la finalidad estrictamente propagandística a favor de una de tendencia cada vez más económica. “La extensión de la educación a todos los sectores de la sociedad es condición precisa para la consecución del desarrollo económico” (Movimiento Nacional, 1961: 5) que tanto precisa España siendo esta la herramienta primordial para restablecerse de la miseria, aún flotante, generada tras los desastres de la Guerra Civil. En otras palabras, la instrucción, que no debe quedarse en la enseñanza de la lectura y la escritura sino que pretende elevar sus competencias hasta conocimientos más amplios que consientan el crecimiento futuro de un país que los necesita, se torna en el medio más favorable como medio de control extendido. Sin embargo, aunque esa es la intención, la visión pedagógica del Ministerio de Educación aún queda lejos del paradigma de formación global e integral deseable. El Decreto de creación arguye argumentos que justifican la ordenación de una cruzada nacional contra el analfabetismo.

Encontrar ordenamiento y solución a los problemas de tipo espiritual, religioso y patriótico, y también a los de orden profesional, se presenta como objetivo máximo de una obra de amplia envergadura. Ordenada inicialmente

por 4 años, la Campaña presenta finalidades concretas y objetivos operativos respecto a alfabetización, elevación del nivel básico de cultura y contribución al mantenimiento de una educación permanente, atendiendo así a los 3 niveles de formación mínima que debe alcanzar cualquier persona.

Instruir a los analfabetos absolutos, privados de cualquier tipo de capacidad lectoescritora, así como a los neolectores, en peligro de caer nuevamente en las redes del analfabetismo por desuso, es la finalidad en la que más empeño pone. La rapidez y urgencia en la tarea incluye una doble vertiente: la meramente informativa y la formativa. Ambas contribuyen a generar en el adulto un espíritu de superación que no concluye cuando se alcanza la cultura mínima, “que acabará o, al menos, disminuirá en gran parte la lacra social del analfabetismo que todavía se mantiene en algunas de nuestras regiones” (Boletín de la Provincia de Salamanca, 1963), sino que avanza hacia cotas más elevadas de aprendizaje. Conseguir un título académico que permita al depositario continuar con estudios superiores describe el segundo nivel de formación básica. Finalmente y como suma de los anteriores, la Campaña pretende contribuir a través de sus acciones a una educación permanente que ultrapase tiempos y espacios, y que actúe como recurso perfeccionador y actualizador de un progreso social y económico. Por tanto, no se puede permitir el retroceso de la cultura popular hasta entonces adquirida, manteniendo el fin único de enseñar a leer y escribir, sino que se tiene que aspirar “a la llamada educación continua de adulto, es decir, a la realización de un proceso permanente que actualice la cultura popular en función de los progresos del saber teórico y práctico y de las necesidades del país” (AGA, 37392c) y que, además, sea generadora de condiciones previas para el éxito de los posteriores aprendizajes profesionales. De este modo se abre la puerta a la alfabetización funcional, que se adapta a la vivencia, a la realidad y a la especificidad de cada uno de los casos.

En esta propuesta, la atención a colectivos de la población que por sus propias características de género, laborales o vitales, presentan necesidades educativas específicas, encuentra también su reconocimiento en la misión

alfabetizadora. Si la urgencia es la tónica dominante en el desarrollo de la obra, lo es, más aún, en los casos indicados como prioritarios.

La mujer, que acumula, en términos generales, una tasa de analfabetismo superior a la masculina, requiere de un tipo de enseñanza que se adapte de manera especial a sus particularidades. La tradicional reclusión en el hogar, en pro del cuidado de la familia y del desenvolvimiento de tareas domésticas, juega un papel destacable a la hora de proyectar sus objetivos educativos. Se debe perpetuar y salvaguardar el rol de madre y esposa, para lo que la colaboración, tanto de mujeres cultas locales como de organizaciones dedicadas a la causa femenina, es imprescindible. La educación de género encuentra, gracias a estas, el cariz de cruzada en favor de la promoción cultural de adultas (AGA, 39388g).

Sección Femenina, miembros de Acción Católica, inspectoras, profesoras y maestras conforman el sólido bloque de recursos femeninos de la Campaña en su camino hacia la formación de la mujer. Aunque es considerada por el propio régimen como su “objeto predilecto”, el “uso” y “aprovechamiento” de este colectivo, no solo para su beneficio propio sino para la “influencia enorme sobre la culturalización total del país a través del ambiente familiar” (AGA, 39392b), lo interpretamos como insuficiente, como un mero intento de distraer la atención femenina en pro de un verdadero esmero en la causa masculina. Sin embargo, hay un hecho que matiza esta tesis. Por primera vez se piensa en la situación social y familiar de la mujer y enuncia la intención de crear guarderías en las que las madres puedan dejar a sus hijos durante las clases. La prioridad cambia, no manteniéndose solo en la asistencia obligatoria, sino en la participación tranquila y, en cierto modo, en su disfrute, al ser liberadas de las obligaciones intrínsecas a la labor de madre. Por tanto, estos espacios infantiles se idean, exclusivamente, para promover y garantizar la asistencia de las analfabetas con cargas maternas a las escuelas especiales. Así, en un mismo local se combina la acción pedagógica adulta con la asistencia infantil, siendo esta última tarea a la que dedican su tiempo y esfuerzo tanto SF como AC (AGA, 39388c).

Mudando de colectivo, las metas fijadas en torno a los reclutas analfabetos próximos a incorporarse a filas, no distan especialmente de las que a nivel general determina la Campaña para el grueso de la población. Elaborar inicialmente un censo especial que localice la lacra educativa, recoger los datos necesarios para el desarrollo de un servicio militar propicio, y, posteriormente, proponer una estrategia completa de alfabetización que, siempre que sea posible, se expanda previamente al cumplimiento nacional, se convierten en engranajes compartidos con el original plan de acción. Algo similar, pero mucho más sencillo en cuanto a lo que a la primera parte de preparación censal se refiere, ocurre para el caso de los establecimientos penitenciarios. En ellos se concentra un altísimo porcentaje de adultos y adultas analfabetos que comparten unas características comunes en torno a la situación que genera la privación de libertad. El objetivo, en este caso, es, por encima de cualquier otro, el de facilitar a los condenados un espacio más amplio para la reeducación, la rehabilitación y la culturización. Otorgar herramientas para hacer frente a la vida en libertad sin caer en los mismos errores pasados, es la principal baza de la educación proyectada en las prisiones.

Los españoles, por su parte, empiezan a encontrar el camino salvador de su economía allende de las fronteras nacionales, iniciándose el ya mencionado proceso de emigración. La esperanza de volver a su país de origen persiste en la mayoría de ellos incluso antes de marcharse, por lo que la actividad se centra en seguir inculcando el carácter patriótico, social y económico de una España que invoca su vuelta pero que, a la vez, prepara al emigrante para “llevar un repertorio de saberes que les hagan más fácil la estancia en el extranjero y mantengan en alto el prestigio del país de origen” (AGA, 39392b). En este caso, como en el resto de los presentados hasta el momento, la alfabetización adquiere un carácter especial. A los fines propiamente escolares de lectoescritura en lengua materna se añaden los correspondientes con la lengua extranjera que, obligatoriamente, van a tener que usar en su “elegido” destino. En este caso, la meta cultural prevista por la obra nacional es doble; por un lado, en referencia al aprendizaje de unas pocas



centenas de palabras usuales<sup>275</sup> en el idioma del país visitado, y por otro, en relación a la introducción en la realidad social, geográfica y económica del territorio de acogida.

Los trabajadores del mar es otro colectivo que comparte con los emigrantes su alejamiento de la patria por periodos largos de tiempo. La falta de acceso a casi todas las posibilidades pedagógicas reguladas y el no disponer de escuelas especiales embarcadas en las expediciones marinas, requiere de un planteamiento radicalmente distinto que afecta, especialmente, a la metodología de trabajo. Ni el espacio, ni los tiempos, ni, por supuesto, los recursos son los mismos que los ofrecidos en tierra, lo que hace que los objetivos tampoco sean los mismos que, a nivel general, dispone la Campaña. Aunque la alfabetización del mayor número sigue siendo la prioridad de esta empresa en el mar, las condiciones de vida de los fletados y sus intereses particulares de culturización apuestan por metas de envergadura diversa. Por ejemplo, interesa extender el conocimiento de los rudimentos de la lectura en cuanto que medios para la interpretación de los artefactos de navegación, enlazando, así, con sus intereses, conocimientos previos y pretensiones laborales futuras. Para generar en ellos motivación se propone que como monitor auxiliar<sup>276</sup> encargado de la formación actúe el propio personal marino. Este grupo, inicialmente reticente a la propuesta pedagógica, no observa a su compañero como un maestro sino como un igual que le introduce, casi sin darse cuenta, en las enseñanzas que le son necesarias para su mejora y ascenso profesional.

Como cierre de este epígrafe no podemos, ni queremos dejar de mencionar la labor llevada a cabo con las personas que padecen algún tipo de

---

<sup>275</sup> La preferencia que se regula es que sean en torno a 200 o 300 las palabras que se deban aprender de manera previa a la emigración. Estas coinciden con aquellas consideradas como de mayor uso en la vida cotidiana.

<sup>276</sup> Se trata de monitores embarcados que mantienen contacto con el maestro alfabetizador responsable en tierra. Ellos se encargan de dotar a los pescadores de los rudimentos mínimos necesarios para hacer frente a su vida personal y laboral.

disfuncionalidad sensorial. Aunque no es mucho lo que se regula respecto a ellas, sí que se reconoce la atención específica que les tiene que ser prestada. En el caso de las personas ciegas, por poner un ejemplo concreto, se pretende la elaboración de un censo que consiga la adaptación, por un lado, de los medios y recursos didácticos, y por otro, de los objetivos educativos a la discapacidad manifestada como la que más impide el seguimiento cotidiano de las actividades de la Campaña.

Como se puede observar la iniciativa de la JNCA responde a las necesidades de un amplio y complejo conglomerado de participantes que, en la medida de lo posible, es atendido para su progresión alfabetizadora.

### ***1.2.3.- Priorizando métodos. De los Concursos Nacionales a la práctica.***

Al contrario que en el caso de las escuelas permanentes, los métodos pretendidos por la cruzada nacional se adaptan de manera específica a la realidad psicológica y social del alumnado al que van dirigidos desde el principio. El adulto que acude a las clases especiales de su municipio, requiere de una serie herramientas didácticas que se adecúen a su naturaleza ambiental y biológica, que en poco o nada tiene que ver con la que disfruta la infancia. Como venimos apuntando, los ritmos, los espacios, los intereses,... son objetivamente divergentes a los que son propios de otros grupos etarios. Su experiencia, madurez y la propia concepción y organización interna de estas escuelas, proponen un aprendizaje diverso que tiene que ser adecuadamente atendido, metodológicamente hablando.

Antes incluso de que la Campaña eche a andar de manera oficial, una serie de concursos “sobre el tema: causas y remedios del analfabetismo” allana el camino a esta cuestión. El primer certamen supone un inicial acercamiento en el que se priorizan los mecanismos para la extensión de sus propuestas a nivel pedagógico-social.

Las causas de la nefasta situación adulta<sup>277</sup> es el tema más recurrente en los trabajos premiados, que comparten un cierto tufo justificador y promocional en cuanto a la aplicación de nuevas herramientas, métodos e instrumentos pedagógicos para la ineludible superación del analfabetismo adulto.

Los errores didácticos cometidos en la organización escolar son perfilados como principales motivos de la pésima realidad adulta. El escaso interés puesto en el fomento de las clases nocturnas, el bajo aprovechamiento del tiempo y del trabajo en la escuela, y especialmente, las simplezas psicopedagógicas debidas a la metodología empleada para el aprendizaje de la lectura y de la escritura (Vida Escolar, 1965), describen un panorama nada alentador que comienza a ser redefinido de manera constante.

La estrategia reparadora insiste en el compromiso de todos los agentes implicados, desde el maestro al alumno pasando por la propia administración. Adaptar los horarios a las situaciones locales del discente, concretar los recursos, y variar y acomodar las actividades a las posibilidades adultas, evitando así caer en el infantilismo propio de las Escuelas permanentes, son las tácticas que comparten los tratados gratificados por el concurso.

El trabajo por la “obsesión alfabetizadora” depone, poco a poco y sin trabajo, las viejas metodologías asentadas en el paradigma tradicional. La lectura y escritura abandonan la práctica disociada promovida en tiempos anteriores recurriendo a la simultaneidad, “bien leyendo lo que se escribe o ya escribiendo lo que se lee” (Ibíd.:2).

---

<sup>277</sup> Aunque los datos oficiales nos muestran un avance considerable desde 1936 cuando los analfabetos suponían un 29%, en 1957 la tasa seguía situándose en un todavía elevado 17%, llegando, en 1959, cuando más del 40% de la población mundial seguía presentando esa carencia, a un 9.2% (Vida Escolar, 1960; Vida Escolar, 1961).

Nuevas estrategias didácticas adecuadas a los fines pretendidos de alfabetización como, por ejemplo, las “palabras generadoras”<sup>278</sup>, revolucionan los modos de enseñanza<sup>279</sup>. El uso de este programa especializado en el aprendizaje de las normas ortográficas supone, a mediados de los 60, una auténtica primicia y revolución educativa en el contexto formativo adulto. A la vez, la instrucción grupal adquiere un relevante papel. Las explicaciones y la realización de las actividades cobran un sentido unitario, continuo y sincrónico que revierte en una mejor y mayor distribución del tiempo.

Siguiendo estas mismas líneas de actuación se desarrollan las clases de neolectores. Teniendo en cuenta que el fin primordial es preparar a los adultos y adultas para la promoción y obtención del CEP, la Campaña promueve estrategias didácticas de difusión cultural que, por un lado, son novedosas para el alumnado y, por otro, conectan con los intereses reales que este combinado presenta. Las “emisiones radiadas”<sup>280</sup> además de servir como mecanismo de magnífica eficiencia para la propaganda del régimen franquista, consiguen despertar el interés por una realidad mucho más amplia y diversa de la que envuelve su entorno más inmediato. Esa apertura de miras, ese “conocer el mundo”, se va haciendo plausible a medida que el profesor aplica el carácter pedagógico a las emisiones ofrecidas por Radio Nacional de España<sup>281</sup>. Treinta minutos al día son considerados suficientes para cumplir con los objetivos y generar en los alumnos el “vicio” por la cultura radiofónica. “Alba en el aire”, nombre que hace un guiño a la publicación en papel para neolectores, es el primer programa que, difundido a través de los centros territoriales, ejerce una

---

<sup>278</sup> Este método es definido por la Campaña como “preferente” para su uso alfabetizador (AGA, 39388c).

<sup>279</sup> Consultar anexo 14.

<sup>280</sup> Las audiciones se organizan por lecciones “dispuestas, no solamente para que las oigan los alumnos, sino para que sea glosadas y ampliadas por sus maestros” (Vida Escolar, 1965: 13).

<sup>281</sup> Ya que la programación utilizada para estas clases salía al aire a las 10 de la mañana, horario en el que habitualmente no se desarrollaban estas clases de preparación de certificación, se recurría a artefactos grabadores para poder disfrutar de las potencialidades de este recurso en diferido, es decir, durante las tardes y noches de enseñanza.

función de propaganda e información que, magistralmente, combina con la de formación, bien para la obtención de Certificado de Estudios Primarios, o bien para el desarrollo del programa de educación continua, tal y como nos recuerda Vega (1971).

El movimiento de actualización pedagógica consigue arrastrar a maestros e inspectores a su participación. Nadie mejor que ellos, implicados en esta labor diaria, para aportar sus hallazgos y compartir sus experiencias. Los trabajos en los citados concursos así como la extensión de sus ideas a través de cursos y encuentros, da lugar a una coherente línea pedagógica que marca un antes y un después en la forma de adquirir las competencias enunciadas. Se parece llegar así, a un acuerdo entre lo deseable y lo posible que desemboca en métodos que requieren, además del compromiso del magisterio, la administración y el alumnado, de un calendario preciso.

Como apuntábamos al referirnos a la organización de las enseñanzas, los 75 días que definen el periodo de alfabetización en las escuelas especiales se distribuyen en tres tiempos que responden a un modelo correlativo de formación no simultáneo. El primero, de 40 días, ofrece un acercamiento inicial a las unidades morfológicas y semánticas, otorgando a los símbolos del abecedario la forma y sonido que requieren y el significado que su unión va estableciendo, concluyendo con el reconocimiento de las palabras y de su sintaxis. El siguiente periodo, aboga por la leída colectiva y la expresión escrita. Esta actividad es completada con otras referidas a la lectura silenciosa, la redacción de cartas y telegramas y la comprensión de recibos que se extiende durante los 20 días siguientes. A lo largo de las últimas dos semanas se trabaja el afianzamiento de los conocimientos y habilidades adquiridas durante las etapas anteriores. El repaso a la caligrafía y a la lectura comprensiva ocupa el grueso del programa, en el que también se presta atención a la redacción, al manejo de revistas y periódicos, a la utilización de libros<sup>282</sup> y al uso del

---

<sup>282</sup> Como veremos, la posibilidad que introducen las Bibliotecas de Iniciación Cultural (BIC) en la formación del adulto en proceso de alfabetización, es significativa. Esta se entiende como la

diccionario, denotando un carácter más avanzado, tanto en los métodos usados como en los recursos previstos.

Todos estos ejercicios, y otros muchos que desarrolla cada maestro en base a las propias características de su alumnado, reconocen unos principios generales compartidos a nivel metodológico. Toda acción alfabetizadora comienza con propuestas de pre-lectura y pre-escritura que insertan al adulto en el desconocido mundo de las letras. Estos se fundamentan en el uso y concepto del idioma castellano y en el ambiente de aplicación, poniendo a su disposición “todos los recursos activos, asociativos, lúdicos y autocorrectores posibles” (AGA, 39388c)<sup>283</sup> para su completa adquisición. La capacidad docente para estimular y adaptarse a las necesidades individuales del aprendizaje adulto, revierten en un incremento en el interés de los alumnos y en la confianza que ellos perciben. La variedad en la tarea, la amenidad y su percepción de utilidad práctica, son principios básicos que forman parte de las técnicas más avanzadas y prolijas que solo el buen maestro es capaz de poner en marcha. Por tanto, la importancia ya no solo radica en el conocimiento y aplicación rutinaria de un método, sino de la implicación docente y en su capacidad de adaptación al aula y a su alumnado.

El “diario del maestro”<sup>284</sup> es un ejemplo que resume esta idea. El dedicar un tiempo a la reflexión y el análisis de la práctica diaria contribuye, sin duda, al replanteamiento de su propia acción pedagógica y al análisis final que, en forma de informe, ha de remitir a la superioridad. Este recurso metodológico que inicialmente surge como una iniciativa puntual y voluntaria puesta en funcionamiento por algún maestro responsable con su función, se convierte,

---

única posibilidad, en la mayoría de los casos, de acceder a recursos literarios que potenciasen y mejorasen las capacidades lectoescritoras en proceso de adquisición o ya adquiridas.

<sup>283</sup> Consultar anexo 2.

<sup>284</sup> Se trata de un cuaderno, de los usados habitualmente en las aulas, que resume en una cuartilla diaria la labor realizada. En el diario se indica lugar, turnos, asistencia, altas y bajas, número de horas invertidas, así como cualquier otro tipo de incidencia de la que el maestro quiera dejar constancia tanto ante su maestro tutor, quien lo revisa cada 15 días, como frente a la inspección, en las visitas rutinarias que realiza a las escuelas especiales (AGA, 39388).

tras la celebración del primer concurso, en una obligación trasladada a la totalidad de los alfabetizadores y evaluada por parte de la inspección (AGA, 39388b).

Otro mecanismo de expansión procedimental, junto a los “concursos de causas y remedios”, son los cursillos de adiestramiento destinados a los maestros empleados en la CNA.

“Evitar cualquier defecto didáctico o metodológico en la enseñanza de la lectura y de la escritura que puede desalentar a los alumnos e invalidar, cuando ya el analfabeto esté con nosotros, todos los propósitos que inspiran la campaña” (AGA, 39388: 2),

se erige como el principal objetivo no solo de esta formación, sino también de los ejemplares del “libro de alfabetización” que la Junta Nacional se encarga de hacer llegar a todos los docentes inmersos en la tarea. Este manual ofrece un conjunto de orientaciones técnicas que, tanto para los alfabetizadores como para los auxiliares, son esenciales independientemente del método particular aplicado por cada uno de ellos a su experiencia didáctica. Al tratarse de una guía detallada de carácter polivalente, ofrece ideas metodológicas especialmente útiles cuando el maestro presente incerteza, indecisión o duda, situación, por otro lado, bastante frecuente al no disponer, como ya hemos manifestado, de ninguna formación especializada. En el trabajo con neolectores la metodología vira relativamente hacia un incremento de los instrumentos. Además de la dinámica corriente asentada en el uso de manuales, cartillas... y de las oportunidades abiertas por la radio, se baraja la posibilidad, probada ya en algunos países próximos, de enseñanza por correspondencia. Esta estrategia postal,

“dedicada a los núcleos de neolectores y adultos no analfabetos en general, más capaces de aprovecharla, y que no dispongan de clases locales en que hacer su preparación para las pruebas del certificado de estudios primarios” (AGA, 39388c: 3),

va ganando terreno y reconocimiento oficial, especialmente a partir de 1968 cuando las clases de “Pequeña Universidad” se ven fuertemente reducidas. Su bajo costo y los positivos resultados otorgan a esta modalidad a distancia un cada vez mayor número de adeptos.

Sin embargo, la lentitud ministerial en su puesta en marcha obliga a recurrir, nuevamente, a Sección Femenina, Frente de Juventudes y Acción Católica. Estas instituciones inician el contacto postal con los alfabetizados durante un periodo aproximado de tres meses tras su redención. Las cartas mantienen vivo el interés por la cultura, permiten la práctica caligráfica y generan procesos de reminiscencia, objetivos a los que, en buena medida, también contribuye el uso de la prensa local y provincial en las aulas y bibliotecas.

Aunque claramente insuficiente, estas instituciones consiguen mantener el vínculo formativo más allá de la conclusión de las clases alfabetizadoras, contribuyendo como un recurso más a la capacitación para la obtención del CEP.

#### ***1.2.4.- El sentido de los recursos. Variedad y “privilegios” de la Campaña.***

##### *1.2.4.1.- Los recursos físicos y materiales al servicio de la obra nacional.*

1.2.4.1.1.- La construcción escolar como espacio de encuentro pedagógico.

Ocupando en la mayoría de los casos los mismos locales que las enseñanzas de adultos fijas promovidas durante la década anterior, y recurriendo a nuevos cuando las actividades así lo requieren o cuando no se disfruta de espacio escolar en la población<sup>285</sup>, la Junta Nacional contra el

---

<sup>285</sup> Se distinguen locales de escuelas de régimen ordinario, que son la mayoría, y otros locales “ad hoc” entre los que podemos destacar en nuestra región los de Ciñera de Gordón, Fabero,



Analfabetismo, apoyada por sus derivadas Juntas Provinciales y Locales, inicia el despliegue constructor. Su fin, “acometer primordialmente una campaña nacional para combatir el analfabetismo” (BOE, 1950: 1353), que en aquel momento castiga a un 17% de la población nacional y tan solo a un 6% de la castellano y leonesa tal como indican Vilanova y Moreno (1992), precisa de una superación de los marcos físicos, hasta entonces específicamente escolares. Sin embargo, la rapidez que la obra requiere y la insuficiente red escolar, obligan, en cierta manera, a que entre los criterios necesarios para solicitar una campaña de extensión<sup>286</sup>, la Junta no recoja las condiciones que ha de cumplir el establecimiento, considerando que así será más fácil la amplitud de centros adheridos. A ello contribuyen también las humildes partidas presupuestarias de las que disfruta la empresa, que no incluyen la construcción escolar entre sus prioridades, repartiendo su crédito en gratificaciones de personal y gastos escolares, tal y como se promueve desde la reordenación de 1954.

Bajo estas premisas se empiezan a divisar en el panorama alfabetizador distintos tipos de instalaciones que van apostándose a lo largo y ancho de la geografía española, manteniendo el objetivo común de redención escolar adulta y adaptándose a las características de las localidades.

Las “escuelas volantes o ambulantes” mencionadas con anterioridad son el primer ejemplo de estas. Inicialmente se establecen como ensayo en diez poblaciones consideradas con menos posibilidades pedagógicas. La falta de escuela y de recursos materiales o personales son circunstancias comunes a todos estos municipios en los que se dibuja una inminente situación de carestía económica. Se buscan locales que no siempre se encuentran en las mejores condiciones para acoger estos cursos que, durante un periodo concreto, inundan de cultura aquellos pueblos

---

Páramo del Sil, Campamento del Ferral y la Base Aérea de la Virgen del Camino (AGA, 37376).

<sup>286</sup> Las instituciones organizadoras que piden participación a la Junta Provincial son la Iglesia, las instituciones del Movimiento u otras entidades reconocidas por el Ministerio (BOE, 1952).

“donde la matrícula sea escasa, la asistencia irregular y el nivel de vida bajo. Donde no hay ni local, ni material, ni vivienda para el Maestro en las debidas condiciones. Donde el clima sea extremado, las vías de acceso difíciles y dura la estancia (...)” (Navarro, 1957: 70).

Junto a las clases errantes se desarrollan las “escuelas al aire libre o campamentos” y los “albergues u hogares para analfabetos”, que muestran un carácter más intensivo. Al igual que sucede en el caso de las escuelas volantes, los establecimientos son variopintos, difieren considerablemente entre poblaciones e incluso entre barrios, y, en bastantes ocasiones, no atienden a los patrones arquitectónicos marcados como deseables para la labor pedagógica. La falta de un modelo estatal de espacio educativo y el inexistente apoyo en su construcción, genera esta disparidad que poco ayuda a la extensión alfabetizadora prevista.

La ampliación del espacio educativo describe una irónica situación. No hay recursos ni atención a la edificación escolar, sin embargo, las escuelas siguen proliferando.

Como bien informa Navarro, “la insuficiencia de las escuelas, por falta de ellas o incapacidad de los locales” (1957: 57), la diseminación de la población, alejada de la influencia territorial de una escuela, la climatología y la incompetencia de las administraciones locales encargadas del control del analfabetismo y, por tanto, responsables del bajo flujo de atención escolar, justifican la presentación de un nuevo modelo de centro. La proliferación de las “Escuelas de Temporada” es bastante rápida, como ocurre en los casos anteriores, debido a que se conforman gracias a “una habitación de inferiores condiciones a las que se exigirían para una escuela ordinaria” (Ibíd.: 71) y unas cuantas “mesas y asientos para los alumnos de cada sesión (que pueden ser muebles ordinarios)” (Ibíd.: 73). Dirigidas a un número de alumnos y alumnas no inferior a 20<sup>287</sup>, completan un almanaque adaptado, como no puede ser

---

<sup>287</sup> Estas escuelas están diseñadas prioritariamente para personas comprendidas entre los 5 y 21 años, aunque también se permite la participación de población de mayor edad, aprovechando así la presencia del maestro para aprender a leer y escribir.

menos, a las vicisitudes y festividades de la localidad (Hijano, 1989). La posibilidad de albergar por un tiempo no superior a 4 meses al maestro, hace que el mantenimiento de ellas sea mucho más factible, máxime cuando el pueblo no dispone tampoco de vivienda para este.

Todo este catálogo necesita de los municipios, responsables, a su vez, del sostenimiento, la conservación y la limpieza de todos los edificios escolares que se encuentran emplazados en sus límites (Boletín de Educación de la Provincia de Salamanca, 1960a). El incumplimiento en alguno de estos términos remite al castigo por parte de la inspección educativa y del gobierno civil, ambos designados como revisores de las normas legales y el control las de las mismas.

En el caso de Castilla y León, coincidiendo con la tendencia seguida por la gran mayoría de territorios nacionales, estas escuelas suelen establecerse en los meses de invierno, al ser estos los de menor faena en el campo, garantizando la asistencia, no únicamente de los más menudos, sino de los jóvenes y adultos que son, claramente por los que se decantan las mismas.

Con el paso de los años, la propia empresa de alfabetización cae en la cuenta de que requiere de una serie de intervenciones que no puede ni debe obviar. Las circunstancias físicas de las instalaciones escolares son completamente penosas iniciándose una maniobra *pro* de su mejora e higienización. A partir de entonces, se estima que el tamaño de la sala y su iluminación han de superar la sencillez del local, al ser estos los factores mínimos de confort requeridos en cualquier construcción de uso escolar, y que el mobiliario debe adaptarse a las circunstancias “viajeras” y a la doble jornada escolar que, en la mayoría de los pueblos, se agenda en las escuelas.

Dadas las pocas posibilidades descritas, la necesidad de recurrir a instituciones y particulares de distinta índole para recabar soporte arquitectónico y cesión de recursos, se convierte en una realidad que parece únicamente ser mejorada, que no superada, una vez que la Dirección General

de Enseñanza Primaria se encarga de la organización de los servicios de la cruzada nacional contra el analfabetismo.

Estamos en disposición de afirmar que aunque la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos nace como estrategia institucionalizada y organizada de todas aquellas propuestas que, de manera más o menos formal, se suceden durante la década anterior gracias al empuje de la Junta, poco modifica los espacios. Mientras que para aquellas instituciones que forman parte del propio Ministerio no se requiere nivel alguno de exigencia, para las de ordenación privada o fundacional, que ofrecen colaboraciones voluntarias a la Campaña, las obligaciones se acentúan: deben informar de los elementos personales, culturales y materiales con que cuentan para hacer cara a su compromiso pedagógico con el Ministerio.

El ministro Manuel Lora Tamayo decreta una estructura orgánica en la cual solo tienen cabida aquellas instalaciones que se adaptan a unas condiciones mínimas en cuanto a disposición del local y mobiliario<sup>288</sup>.

La aportación, tanto privada como pública, responde a una maniobra empecinada en la apertura de 5.000 escuelas dedicadas en exclusiva a la alfabetización adulta.

1.2.4.1.2.- Aprendiendo el abecé: Manuales, cartillas y material fungible en las Escuelas Especiales.

Los aperos aplicados a las enseñanzas adultas cobran un imprescindible valor en el seno del programa educativo previsto y de los objetivos a alcanzar por el mismo. Si bien durante la primera década de funcionamiento de la JNCA estos recursos quedan en un segundo plano frente a la atención al maestro, hoy podemos reconocer la importancia de los mismos en la mejora cultural de la población, especialmente significativa a partir de 1964. Los avances conseguidos hasta esta fecha, con apenas material, no hacen sino remarcar el

---

<sup>288</sup> Consultar anexo 12.

empeño que, durante estos primeros años, los alfabetizadores ponen en la empresa.

La obstinación y terquedad de la propia Junta por seleccionar, e incluso editar<sup>289</sup>, material adaptado a los fines de la Campaña, se une al esfuerzo demostrando en la dotación de material fungible suficiente a todas y cada una de las escuelas organizadas bajo su amparo<sup>290</sup>. Así lo reconoce la propia Junta argumentando como “una de las dificultades iniciales de la campaña (...) la relativa al material fungible para las clases de alfabetización” (AGA, 39388: 6) situación que, como decíamos, queda satisfecha gracias a las medidas de urgencia iniciadas por las inspecciones provinciales. Estas recurren, como veremos de manera más extensa en sucesivos capítulos, a gran parte de los recursos ofrecidos por el PIO a diversas instituciones, tanto oficiales - Ayuntamientos y Diputaciones, principalmente- como privadas, a los Servicios Provinciales de Alfabetización, que también amplían su disponibilidad presupuestaria para aquellos casos de emergencia en el marco de su jurisdicción y, por último, a la Comisaría de Extensión Cultural, que desde 1954 viene dando muestras de una fidelidad extrema a la causa postescolar.

Consciente de tal carencia y de los pasos puntuales desarrollados, tan solo unos meses después de su Decreto de creación, la CNA promueve el concurso público para la selección de material adaptado a las enseñanzas adultas en su propio marco de acción y en conformidad con los contenidos, objetivos y metodología prevista<sup>291</sup>.

---

<sup>289</sup> No podemos olvidar en nuestro estudio la importancia que tiene la publicación del “libro de alfabetización” y el “libro de técnicas especiales” en la planificación didáctica y metodológica de las enseñanzas adultas.

<sup>290</sup> Cuadernos, cartillas, bolígrafos, lapiceros, reglas,... componen el material escolar que sirve a los alumnos para seguir las enseñanzas programadas en cada una de las etapas. El caso del bolígrafo anatómico (AGA, 37376), que se adapta de manera especial a la mano de su usuario, es solo un ejemplo más de la particular atención al instrumental en la etapa de alfabetización o iniciación.

<sup>291</sup> De todo ello hemos dado cuenta en epígrafes anteriores.

La Dirección General de Enseñanza Primaria, de quien sabemos depende la Campaña, resuelve, medio año más tarde, el mencionado concurso. Un amplio listado, que comprende 58 títulos y distingue 7 categorías<sup>292</sup>, organiza, por primera vez, los recursos bibliográficos de utilización especial en el seno de la pretendida obra. Múltiples y variadas son las autorías de los mismos, en los que editoriales tan importantes como Dalmau, Palau, la salmantina Santillana, Salvatella y Teide, copan el grueso del inventario, en el que destaca la aportación de la editorial Hernando, de procedencia segoviana<sup>293</sup>. Cartillas, libros y cuadernos son los materiales agraciados en esta primera convocatoria.

La enseñanza de la escritura y de la lectura son las grandes beneficiadas de los concursos y, por ende, las áreas mimadas de las editoriales. Mientras que el argumento que se le da a este hecho es que, sobre la base de estas competencias es más fácil el progreso del resto<sup>294</sup>, en realidad la razón radica en una cuestión productiva y económica, en clara relación con el rendimiento empresarial. Por ello, el 28% de las publicaciones premiadas

---

<sup>292</sup> Las categorías son: cartillas para la enseñanza de la lectura a los adultos, cuadernos para la enseñanza de la escritura, cuadernos para la práctica del cálculo, material auxiliar de cualquier clase para la enseñanza de la lectura y la escritura, libros de lectura muy elemental para neolectores, libros de nociones generales redactado en estilo muy sencillo y con abundante expresión gráfica y, por último, libros de lectura para segunda fase de alfabetización (BOE, 1964).

<sup>293</sup> Don Victoriano Hernando y Palacios, segoviano de nacimiento, decide crear la editorial Hernando especializada en la edición y publicación de manuales escolares. En un contexto en el que son aún muy pocas las empresas dedicadas a ello (1828), consigue hacerse un hueco que mantiene hasta mediados de los años 80 del pasado siglo, cuando la editorial cesa en su labor empresarial. Ubicada en Madrid durante el franquismo, esta Casa se convierte en una editorial de referencia, tanto en el marco de educación de la infancia, como en el de la de adultos. En este último campo, son premiados en el primer Concurso convocado por la Dirección General de Primera Enseñanza el 9 de Agosto de 1963, sus "Cuadernos de Cálculo" y los textos encaminados a la enseñanza de la escritura, titulados "Nuevas Letras".

<sup>294</sup> El cálculo, "nociones de cosas" y material auxiliar completan la nómina de materiales impresos aprobados por la Campaña en esta fase inicial.

responden al aprendizaje escritor<sup>295</sup> y un 47% al lector<sup>296</sup>. Dentro de estas últimas, los recursos para neolectores o adultos en la segunda fase de alfabetización ocupan un espacio destacable. La destreza lectora se pretende a través de textos elementales en forma de historietas cortas y banales, manteniendo siempre un carácter ideologizador, en combinación con lecturas de calado histórico, moral y laboral.

La organización de este primer concurso es especial no solo porque es el único y original que bajo su exclusiva concepción se da, sino por el poder y valor que tiene como empuje al reconocimiento del material escolar adulto.

Pese a la importancia que se le da a la relación de documentos bibliográficos y estrictamente impresos, esta es superada por la atribuida, a través de estas mismas convocatorias, a otros instrumentos y equipos técnicos. De este modo, aunque la tarea de control y aprobación de manuales sigue manteniéndose, los nuevos concursos adquieren una finalidad que se amplía de lo material a lo técnico. Dotar de artefactos a las escuelas que puedan ser de uso regular en la práctica didáctica que, como hemos visto, va poco a poco innovándose, es el pensamiento que comienza a ganar terreno en este contexto.

Continuando con esta labor, una nueva partida es aprobada para su establecimiento en los centros oficiales de la Campaña (BOE, 1964a). Esta distingue dos lotes de interés editorial que incluyen, por un lado, material de iniciación adjudicado a 4 editoriales bajo un presupuesto global de 10 millones de pesetas<sup>297</sup> y, por otro, recursos de continuación de promoción cultural, con un presupuesto de 5 millones a distribuir entre tres empresas nacionales.

---

<sup>295</sup> Son exactamente 16 de las 57 galardonadas, las que se reseñan como cuadernos para la enseñanza de la escritura.

<sup>296</sup> En el ámbito de la lectura son 27 las publicaciones premiadas y visadas para su uso en las actividades de alfabetización de la CNA.

<sup>297</sup> En este lote se incluyen cartillas, manuales, cuadernos y material fungible tales como bolígrafos, cuadernos, lapiceros, gomas...

Poco a poco, los medios tradicionales descritos combinan con la propuesta de incorporación de herramientas técnicas nuevas. Sin embargo, la sencillez de las propuestas y la consignación económica prevista, “sin perjuicio de la ayuda que pueden prestar otros organismos de los que se ha recabado” (AGA, 39388c: 4), no son motivos lo suficientemente importantes para que se encuentren licitadores en el caso de las cajas tipográficas y de las bibliotecas-escritorio. La falta de producción de las editoriales, en el primer caso y de interés en el segundo, da lugar a una situación de cierto estancamiento, que rápidamente es superada.

Aun con este inicial desinterés, las cajas tipográficas consiguen hacerse un hueco destacable en las escuelas fruto de la preocupación de algunos empresarios y del interesante presupuesto asignado<sup>298</sup>. Situación contraria es la que vive la “red de bibliotecas-escritorios”, menos beneficiada. La flexibilidad permitida en su establecimiento por las “variadas formas de instalación y funcionamiento, (*en*) aquellos lugares apartados y subdesarrollados en los que la población carezca de modos y de estímulos para una fácil y elemental actividad lectora y escritora” (Ibíd.) no es suficiente para su puesta en marcha. Siguen faltando los recursos<sup>299</sup>.

Mayor grado de implicación empresarial se percibe en la asignación de otros materiales atribuidos a los neolectores y candidatos al CEP. Los catecismos y, posteriormente, las enciclopedias y las cartillas de oficio para la orientación profesional (BOE, 1965b), dibujan un panorama que oscila entre la tradición y la modernidad, entre la religión y la profesión.

Las obras de compendio cultural mínimo, como hemos querido definir a las enciclopedias, se muestran, desde mediados de los 60, como el mejor

---

<sup>298</sup> Para hacernos una idea, la partida económica asignada a las cajas tipográficas es similar a la que reciben los cuadernos de cálculo para la iniciación (BOE, 1965b).

<sup>299</sup> “Una mesa con una pequeña estantería central y con sus asientos; unas docenas de libros renovables periódicamente, como los de las BIC, algunos periódicos y revistas; utensilios de escritura, tinta, plumas, lápices, papel, papel de cartas, etc.” (AGA, 39388c:4), componen el material considerado como imprescindible para su apertura.



soporte didáctico disponible para todos aquellos instruidos en la lectoescritura. El valor que se le otorga a esta publicación se evidencia en los cerca de 90.000 manuales preparatorios para adultos presupuestados en enero que, sumados a los casi 110.000 de junio del mismo año (BOE, 1965a), hacen un total de 200.000 durante 1965. Cuatro lotes concretan este último concurso siendo dos de ellos destinados específicamente a los neolectores, de manera discriminada por sexo, y otros dos, igualmente segregados, a la obtención del CEP. Las adjudicaciones económicas de los mencionados lotes son completamente paritarias y a la vez ciertamente elevadas<sup>300</sup>, lo que nos describe un intento y esfuerzo por otorgar a la enseñanza adulta de segunda etapa el lugar que le pertenece.

Las cartillas de orientación profesional, también conocidas como cartillas de oficios, dan muestras, por su parte, de otra vertiente pedagógica de la educación de adultos. La necesidad de formar a productores mínimamente cualificados en tiempos en los que la emigración tanto intra como internacional está siendo muy elevada, es una constante en los currículos de los neolectores. Estos libretos vienen a ocupar un hueco hasta entonces salvado por la iniciativa metodológica del maestro, siendo desde ahora incluidos a nivel presupuestario y percibiendo la cuantía por lote más elevada de todo este concurso.

“Se editan y se distribuyen por primera vez sistemáticamente, con la finalidad de motivar la apertura a la vocación profesional en los alumnos de nuestras clases de adultos, que casi siempre son obreros sin cualificar. Esas cartillas, y más si se cuenta con la colaboración de técnicos de la localidad, pueden producir grandes beneficios” (Vida Escolar, 1966: 20).

Los contenidos se corresponden con los oficios más en boga en el marco de la baja e inicial cualificación masculina; así, el trabajo de la madera, del metal, de la construcción, la agricultura, la zootecnia y la ganadería, la cerámica, el calzado y vestido, la electricidad,...se convierten en temas prioritarios que se tornan en administración del hogar, cocina, higiene y

---

<sup>300</sup> El presupuesto asciende a 21.680.000 pesetas.

sanidad, mimbre y rafia, hostelería, peluquería y belleza, etc. en el caso de las cartillas vocacionales para la mujer. En sintonía con este interés laboral surgen, más de año después, las cartillas de prevención de accidentes laborales que, junto a las de derecho usual, amplían el panorama de la edición de manuales de formación adulta, si bien no con la tirada editorial de las anteriores.

Junto a estas, que procuran de un modo u otro la mejora sociolaboral, se consignan otras centradas en la formación cívica y patriótica. Con ellas se pretende dar la oportunidad al alumno de conocer el mundo que le rodea, planteándole los problemas y vicisitudes a los que su comportamiento social y personal debe hacer frente. El carácter ideológico y panfletario encuentra expresión en estos cuadernos que, más que preocupados por el fomento de la autonomía y la libertad, lo están por la inspección y el control.

Algo similar a lo de estas cartillas ocurre con el famosísimo periódico Alba. Aunque propugna una finalidad estrictamente de extensión cultural, en realidad sus páginas desprenden cierto tufo examinador. Su obligación de suscripción se ve recompensada por la gratuidad de la misma y el reconocimiento que en sus páginas se hace de la capacidad escritora de los recién alfabetizados. A través de la sección “vuestras cartas están aquí”, el adulto cobra un protagonismo hasta entonces negado por su baja cultura (Limón, 1988). Tan solo unos meses después de su redención, el analfabeto ya ejerce como incipiente periodista, llegando con su prosa a una cifra más que considerable de la población nacional. Esta motivación hace que sus ganas por seguir sigan estando presentes incluso cuando los recursos de la Campaña comienzan a recortarse.

1.2.4.1.3.- Escribir, leer y, sobre todo, contar: Los instrumentos tecnológicos inventariables.

Si la atención al material fungible al que anteriormente aludíamos encuentra su referencia nada más comenzar la Campaña Nacional, la apuesta por la adquisición de otros recursos tecnológicos, ha de esperar al menos unos meses (BOE, 1964a).

Ante esta falta de material y respondiendo a los patrones y ejemplos internacionales de los que comienza a hacerse eco, la Comisaría de Extensión Cultural se ofrece como prestadora de cuantos recursos alberga, resultado de una labor que cumple ya una década. De este modo, se ponen a disposición de la Campaña múltiples filminas, películas, aparatos videográficos y cursos por correspondencia que son bienvenidos por las Escuelas. Desde la Comisaría se percibe que todo es poco para facilitar tanto el arranque de esta vasta obra como su mantenimiento, facilitando un apoyo constante hasta la extinción de la misma

Los albores de su segundo curso, iniciado en septiembre del 64, coinciden con la resolución de su primera partida de material inventariable. Más de 6.000 electrófonos son asignados a tres empresas encargadas de su instalación en las escuelas. Teniendo en cuenta la pretensión de crear 5.000 escuelas, la cifra aprobada resulta ciertamente satisfactoria, dando señas de que todas las escuelas, sin excepción, recibirán estos recursos.

Tan solo unos meses después, con las escuelas dotadas, se procede al concurso de grabaciones de discos de 45 revoluciones por minuto. Aprovechar los recursos inicialmente no escolares para su uso pedagógico es el objetivo pretendido, lo que da muestra de una cierta aproximación escuela-sociedad. En este sentido los discos resultan completamente necesarios para el manejo y uso de los electrófonos, obteniendo de ellos sus máximas potencialidades. En torno a 190.000 unidades son adjudicadas en la convocatoria de 1965, donde también se proyectan como indispensables equipos de metrología, proyectores de vistas fijas, con sus correspondientes diapositivas, y los de iniciación a las ciencias, que solo comienzan a distribuirse a partir de la segunda mitad del 66.

La llegada del transistor a la escuela no se hace esperar. La radio se ha convertido en un recurso valiosísimo de extensión de la cultura y, al mismo tiempo, de propaganda fascista. La dotación de “3.000 receptores de radio, a base de los cuales se podrán construir grupos de radioyentes que aprovechen la emisión” (Vida Escolar, 1965: 13) insiste en la tesis que anticipábamos de

cercanía social a la escuela. La justificación de tan elevado desembolso, cercano a los 5 millones, se encuentra en que este instrumento “puede servir tanto para las Escuelas diurnas de niños como para las nocturnas de adultos” (AGA, 39388o: 3), considerando, por tanto, su inversión como amortizada.

Algo similar ocurre con la televisión, aunque en expansión mucho más lenta debido, básicamente, a los precios de los equipos. 353 aparatos se distribuyen durante 1965 entre escuelas agraciadas. Los recientemente incluidos Teleclubs se convierten, siempre que es posible, en espacios benefactores de aquellas escuelas carentes del ansiado electrodoméstico. Desde ellos se programan actividades organizando grupos de televidentes que siguen los cursos de alfabetización y promoción cultural que se emiten en Televisión Española<sup>301</sup>, siguiendo el planteamiento didáctico descrito con la radio.

El incremento tanto de transistores como de televisores<sup>302</sup> en la sucesiva anualidad, eleva las condiciones de acceso de la población a estos materiales, no siendo hasta 1967 cuando su uso se difunde de manera más general.

Tras cuatro años de Campaña y el fracaso, en algunos casos difíciles, de la metodología tradicional de alfabetización, que sigue siendo usada pese a los Concursos ya señalados, se comienzan a extender nuevos métodos de manera progresiva. Es el momento de pensar seriamente en los referidos medios audiovisuales como “recursos que puedan llegar eficazmente a todas las situaciones, incluso a domicilio” (AGA, 39388o: 3). El trabajo de las

---

<sup>301</sup> El programa “imágenes para saber” emitido por TVE desde 1966, pretende los mismos objetivos que el radiofónico “Alba en el aire”. Durante 30 minutos al día, tres días a la semana (lunes, martes y miércoles), es tiempo irrenunciable dedicado al entretenimiento cultural. Pese a que la radio es un medio todavía mucho más extendido que la televisión, la fama de sus presentadores y colaboradores (Marisa Paredes, Félix Rodríguez de la Fuente...) hace que estas emisiones lleguen a ser seguidas por hasta 25.000 alumnos (Vega, 1971). En el capítulo 5 del presente estudio, se amplía la labor educativa de los Teleclubs en el seno de la formación popular del adulto.

<sup>302</sup> 757 y 69, respectivamente (BOE, 1966).

emisoras locales de radio a favor de “programas de propaganda, de alfabetización, de preparación para el certificado de estudios primarios y de educación continua de adultos” (Ibíd.) complementa la labor de difusión social, política y cultural que desde Radio Nacional de España (RNE) se viene desarrollando desde sus inicios en 1937.

Magnetófonos, discos, máquinas de escribir y sólidos geométricos amplían, durante el año previo a la finalización oficiosa de la Campaña, su material técnico que una vez extinguida pasa a formar parte del inventario de la nueva administración encargada de la enseñanza del adulto.

1.2.4.2.- *Los recursos personales de la Campaña: maestros, voluntarios e inspección.*

El reconocimiento en páginas previas a la importancia de los materiales en el impulso de la obra educativa emprendida por la JNCA, no guarda sentido pedagógico sino es junto al trabajo realizado por todos los agentes implicados en su extensión y difusión.

La diversidad de encargados que intervienen en la Campaña y la distinción de sus competencias, abren la puerta hacia una profesionalización, hasta entonces inexistente. La idea de que es necesario

“ofrecer y solicitar la colaboración indispensable para que la empresa alfabetizadora que tenemos a nuestro cargo, y que es de todos y solamente entre todos podremos desarrollar, se realice con la mayor eficacia posible” (AGA, 39388: 1),

es la que persiste en toda regulación referida al acceso a la función docente y a sus actividades auxiliares.

Superados ya los años de la depuración más agresiva, los previos a la Nacional destacan por la configuración de un sistema compuesto, esencialmente, por maestros y maestras encargados de despachar en las descritas escuelas con escasos recursos y básicas condiciones formativas.

La formación especializada es estimada como prescindible<sup>303</sup>. La idea más extendida promueve que el conocimiento generalista e infantil puede atender suficientemente a las demandas específicas adultas, al no diferir en demasía uno de las otras. Lo más importante es dejar de lado el desánimo y el pesimismo, y recurrir a la vocación y al compromiso con la misión, al trabajo incesante por la elevación del espíritu de todos y cada uno de los implicados hasta alcanzar un mundo mejor porque, ahí y solo ahí, reside la auténtica esencia. En nada se alude, ni en este ni en otro documento legal que hayamos podido consultar, a la necesidad de formación lo que indica la falta de planteamiento que hay a la hora de abordar una verdadera y seria acción a favor de la cualificación pedagógica que permita atender al adulto con las mismas garantías que al infante.

Hay que esperar un año más, para que la tecnificación del personal dedicado a la alfabetización se convierta en un tópico importante del panorama escolar.

Es el Magisterio Nacional, por su entrega total, su espíritu de sacrificio y su preparación, el encargado de dotar a los adultos del valor alfabetizador y de rescatarlos de la tiranía analfabeta. Para ello, cualquier ayuda es digna siempre y cuando atienda a las condiciones generales de mejora de la calidad formativa del adulto. Remediar el analfabetismo pasa, ineludiblemente, por una mejora en las condiciones formativas del maestro.

Los anales de la II Reunión de Estudios sobre el Analfabetismo y Educación Fundamental, recogen que lo indispensable, es dotar a los docentes encargados de la formación adulta de unos conocimientos específicos que, en forma de cursillo, complementen su formación inicial. Aunque todavía muy

---

<sup>303</sup> Podemos ver reflejado este argumento en las palabras de Carlos Sánchez-Redondo Morcillo cuando afirma que los maestros y maestras de los primeros años 60 no recibían ningún tipo de formación específica puesto que “seguramente no hacía falta, ¡total para leer y escribir!” (2004: 40).

incipiente y frágil, la especialización se abre paso en un territorio didáctico hasta entonces feudo de la infancia y de sus condicionantes pueriles.

Especial atención cobran, en los ya conocidos cursos de adiestramiento, las técnicas de alfabetización, las propuestas psicológicas y pedagógicas adaptadas a la realidad adulta y las nociones de antropología cultural y sociología rural que sirven de paso inicial a una formación diferenciada y con un cierto cariz técnico tanto para maestras como para maestros.

En la práctica, los docentes varones, “sin prejuicio de emplear mujeres en las cosas en las que las circunstancias lo aconsejen” (Navarro, 1957: 878), son especialmente requeridos en aquellas escuelas sitas en localidades con duras condiciones de vida. La profesión se define en estos contextos curtidos como necesariamente masculina, oponiéndose a la tendencia feminizadora que envuelve al magisterio primario durante el franquismo (Grana, 2004). Como podemos pensar, las escuelas de temporada, junto a las volantes y ambulantes son las principales afectadas, al ser sus circunstancias las más duras de cuantas son posibles. Sin embargo, la prioridad en la continuidad de género supera esta inicial reserva. Así, las escuelas frecuentadas por mujeres son regentadas por maestras, mientras que las de varones lo son por maestros. Esta es la convicción bajo la que se organiza la Campaña Nacional a nivel de personal.

Partiendo de que “el analfabetismo y la incultura son como enfermedades infecciosas que atacan, no solamente, a quienes las padecen, sino a todo el ámbito social en el que los atacados viven” (AGA, 37392d), el campo de acción de la tarea nacional amplía el que venía desarrollándose hasta el momento, recurriendo a entidades colaboradoras y superando, por ello, la exclusividad asignada a los maestros alfabetizadores. Todos los recursos nacionales, mismo los humanos, se ponen a disposición del cometido.

A nivel nacional, el conjunto destinado en cada provincia atiende a las expectativas marcadas a nivel territorial. En el caso de las castellanas este “gigantesco esfuerzo (...) para redimir a los que no posean el más mínimo

grado de cultura exigible en los actuales tiempos” (Boletín de la Provincia de Salamanca, 1963) no se ve satisfecho en cuanto a número de maestros asignados. Por poner el caso, Salamanca, aun teniendo en cuenta que su nivel de analfabetismo es relativamente bajo, percibe como “pocas las plazas de Maestros Alfabetizadores de adultos (...) que han sido creadas” (Ibíd.), considerando que estas no responden a las necesidades previstas. La visión ampliada de la situación charra, en la que no se distinguen

“muchos analfabetos absolutos, sí, en cambio, abundan y bastante, los analfabetos relativos, a los que hay que interesar para que lean, escriban y se cuiden de ampliar sus conocimientos, tanto de orden puramente cultural como de aplicación a los diferentes órdenes de la vida” (Ibíd.)

justifica, en gran medida, esta reivindicativa posición.

Los 70 maestros de ambos sexos encargados de las clases nocturnas durante el primer curso de la Campaña en Salamanca y los 54 del segundo (Boletín de la provincia de Salamanca, 1964), no atienden, ni remotamente sus pretensiones y necesidades pedagógicas aun siendo uno de los territorios regionales que mayor número de docentes alberga. Con el paso del tiempo y los avances producidos, la plantilla de profesorado de décadas anteriores<sup>304</sup> se ve reducida en extremo reconociendo, a su vez, un cuerpo especial de maestros, los alfabetizadores, dedicados ahora, en cuerpo y alma a los objetivos de la CNA.

Junto a los docentes otras figuras que componen el escenario pedagógico. Desde su inicio, la obra nacional distingue una amplia relación de agentes implicados<sup>305</sup>. Ello supone un gran avance respecto a la unicidad

---

<sup>304</sup> Recordemos que se trata de maestros y maestras que ejercían su función docente a través de una doble jornada, matinal y vespertina, o lo que es lo mismo, infantil y adulta, respectivamente.

<sup>305</sup> Los datos oficiales de la Campaña nos ofrecen los valores siguientes: 55 inspectores delegados de alfabetización, 2.000 maestros tutores, 5.000 alfabetizadores, que desarrollan unas 30.000 clases por curso y 3.275 maestros nacionales encargados de los alfabetizados y neolectores (AGA, 37390; Lora-Tamayo, 1964a)



mantenida hasta el momento aunque se sigue manteniendo una falta de reconocimiento a la especialización docente en el marco de la educación de personas adultas. Inspectores, maestros tutores, alfabetizadores, alfabetizadores voluntarios, alfabetizadores auxiliares y equipos de colaboradores son los responsables de alcanzar las competencias que les son exigibles para el buen funcionamiento de la empresa pedagógica. Toda persona que sabiendo leer y escribir esté dispuesta a ser maestro de aquel que no sabe o que sabe menos y, en mejor y mayor medida, cuanto más basta sea su cultura y supere los límites de la estrictamente primaria (AGA, 37392e), puede formar parte de los recursos personales de la Campaña en grado y extensión acorde a su posición jerárquica. El papel del maestro titulado se aminora. Por su parte, el rol de los inspectores provinciales de enseñanza primaria es, como pudiera ser esperable, el de velar por el cumplimiento de las disposiciones que la propia CNA va publicando. Por tanto, su trabajo no concluye con las orientaciones de principio de curso o cuando puntualmente surge una novedad. Las visitas a los centros de enseñanza, en las que además de presentar una estrategia evaluadora y coercitiva respecto al cumplimiento de rendimientos mínimos, de horarios<sup>306</sup>, etc., se eleva el entusiasmo de los maestros alfabetizadores que se encuentran a pie de obra, son esenciales y obligatorias. A pesar de estos encuentros, su contacto diario es con los tutores, con quienes se produce una relación más estrecha siendo a ellos a los que les prescriben las propuestas de mejora de la calidad de la enseñanza para las escuelas de forman parte de su jurisdicción a través de reuniones trimestrales de carácter provincial o comarcal (AGA, 39388l: 1).

Como elemento mediador entre la inspección y el alfabetizador, el maestro tutor asume diversas competencias, que oscilan entre la sencilla presentación ante las autoridades locales del alfabetizador y la guía técnica y social para la práctica pedagógica. Conocer su localidad de destino y los

---

<sup>306</sup> El uso del horario, tal y como apuntábamos anteriormente, se torna en recurso imprescindible para el conocimiento cuantitativo y también cualitativo de las vicisitudes de la escuela en causa.

patrones que rigen las relaciones humanas que en ella se establecen, son tanto o más importantes que la labor administrativa y gestora que mantiene con la inspección. Al envío de partes y formularios, se une la responsabilidad máxima que se les atribuye de las clases nocturnas establecidas por la Campaña. Los maestros alfabetizadores, siempre bajo sus órdenes inmediatas, divisan en su tutor la referencia técnica que, ante la incerteza, resuelve la dificultad. Sin embargo, esta organización fuertemente jerarquizada que venimos presentando se ve, en cierto modo, constreñida por las elevadas cifras de analfabetismo que hacen que varios maestros estén bajo el mandato de un mismo mentor-tutor, requiriendo de un mayor nivel de responsabilidad para el que ha de estar preparado en base a la confianza que la propia inspección deposite en él. La ratio ideal 1/1 se ve rota quebrándose así la estrategia inicialmente prevista que, pese a ello, no es modificada.

Aunque con un mismo estatus que el de sus colegas de escuela primaria, los 5.000 maestros alfabetizadores que ocupan el espacio alfabetizador entre 1963 y 1968, se encuentran ante un marco de actuación ciertamente complejo que va variando curso a curso. Sea por elección propia o sea por necesidad nacional<sup>307</sup>, emprenden una carrera con un objetivo primordial que es establecido por la CNA.

Las necesidades de alfabetización y la situación de reconocimiento de docentes mudan el panorama escolar de todas las regiones españolas. En Castilla y León esta situación se manifiesta de manera evidente. De los 185 maestros y maestras que inician su labor en 1963, y que se amplían en 11 en la anualidad siguiente, solo 105 alfabetizadores trabajan en nuestra región durante 1966. La justificación a esta caída de casi el 50% la encontramos, tanto en la reciente y masiva incorporación de auxiliares de la labor pedagógica de la para su asignación o supresión.

---

<sup>307</sup> La posibilidad de elección del primer destino queda condicionada a la posición obtenida en la oposición, no siendo así en el caso de la designación de los sucesivos destinos que "serán siempre adjudicados discrecionalmente por la inspección según las necesidades del servicio" (AGA, 39388b: 2).

La plantilla que ejerce en las escuelas especiales castellano y leonesas difiere considerablemente de unas provincias a otras, debido principalmente a la cuestión censal y de distribución poblacional. Desechamos, así, la tesis exclusiva de porcentaje de población analfabeta, puesto que, como decíamos, los territorios castellanos destacan por mantener unas cotas de lectoescritura adulta superiores a la media nacional.

León, Ávila, Zamora, Valladolid y Salamanca son las demarcaciones a las que mayor número de profesorado se les reconoce al inicio de la Campaña<sup>308</sup>, pese a que, como ya apuntábamos anteriormente, es leído a nivel local como insuficiente. A estas se une, rápidamente, Burgos, que alcanza un valor similar al de Salamanca tan solo un curso más tarde y gracias a la incorporación de 4 maestros y 3 maestras a su lucha provincial, abandonando, así, las últimas posiciones regionales y nacionales<sup>309</sup> compartidas hasta entonces con Soria, Segovia y Palencia.

La primera modificación de plantilla practicada en 1964 no afecta negativamente a las localizadas en nuestra región, sino que las favorecen. Zamora, con un incremento de 4 maestras, y Burgos, con el aumento de los 7 docentes mencionados, amplían en un 9% los recursos personales de la Campaña disponibles en Castilla y León durante el año 1965. Sin embargo, esta evolución es solo un espejismo.

La nueva ordenación del magisterio en las escuelas especiales, atendiendo a los primeros logros alcanzados por la Campaña y como consecuencia de los mismos, no favorece la continuidad de los y las alfabetizadores instalados en la región durante los dos años previos. Mientras que Soria salva la situación manteniendo sus 8 profesores, Ávila es la que más recortes sufre pese a que conserva algo más de la mitad de los maestros

---

<sup>308</sup> Consultar anexo 12.

<sup>309</sup> En el ranking nacional, Álava ocupa en primer lugar con tan solo 3 escuelas en funcionamiento. Esta provincia es seguida por las mencionadas castellanoleonesas, disponiendo de 8 Soria, 9 Segovia y 11 Palencia (BOE, 1963c).

atribuidos con anterioridad. La misma tendencia, aunque algo aminorada, es seguida por León, Valladolid y Zamora, esta última en menor medida. Palencia sigue sin remontar y, durante 1966, solo 4 docentes se encargan de alfabetizar la provincia. Esta risible cantidad le hace ser la que menos maestros aporta a la cruzada a nivel nacional, a excepción de las suprimidas Salamanca, Segovia, Tarragona, Santander, Álava y Logroño (BOE, 1965d).

La concepción solidaria bajo la que se establece la empresa permite observar el incremento docente en otras provincias ajenas a nuestra comunidad. Debido a que la captación de voluntarios es inferior a las que el censo requiere y a que son capaces de justificar el trabajo alfabetizador “de parte del horario diario en una de las tres etapas del curso” (AGA, 39388p: 2), estos territorios extraregionales obtienen un mayor número de maestros titulados, lo que hace incrementar su nómina respecto a 1963. A ello contribuye el cambio de adscripción de unas provincias a otras, sosteniendo el número original, en contra de la supresión barajada por el Decreto de creación de las escuelas especiales. Esta situación da muestras de la implicación y confianza gubernamental en la batalla emprendida. No cejar en el empeño es la tónica dominante hasta 1968. En esa fecha, son las localidades del sur y del levante las más beneficiadas en términos numéricos, y, por el contrario, las del centro y norte las más perjudicadas. Dos son los motivos que explican este hecho. El primero, estrictamente demográfico, alude a que las provincias ubicadas en Andalucía, Extremadura y Comunidad Valenciana disponen de mayor número de municipios con una alta densidad de población, que supera, evidentemente, a las pequeñas y mayoritarias aldeas castellanas en necesidades docentes. El segundo, eminentemente cultural, que ubica en estos territorios las tasas de analfabetismo más elevadas de España, tanto en edad adulta como en infantil.

Si la disposición y distribución geográfica del profesorado es importante en el transcurso de la Campaña, no lo es menos lo que se refiere a su horario y formación. Con 40 alumnos por aula, el docente asume por primera vez un horario completo dedicado a la instrucción adulta. La doble jornada (infantil/adulta) mantenida durante décadas, da paso a una única vespertina de

5 horas<sup>310</sup> que, mayoritariamente, se consume en docencia directa y que cumple con las 1.100 horas anuales<sup>311</sup> consignadas en su contrato.

En un terreno inexplorado y con un fin que diverge, en cierto modo, del tradicionalmente asignado a sus pares de escuelas ordinarias, el alfabetizador inicia sus funciones pedagógicas en combinación con otras adyacentes y obligatorias, como son, por ejemplo, la localización y captación de alumnos, la elaboración del conocido censo de analfabetos y su registro en la oficina de la Junta Municipal de Educación<sup>312</sup>.

Para hacer frente a todas estas responsabilidades, además de los méritos académicos y profesionales exigibles a todo maestro y del apoyo ofrecido por la inspección y los tutores -para “que (...) no se sientan solos en su trabajo” (AGA, 39388: 4)-, se programan, anualmente, los cursillos de adiestramiento con orientación práctica<sup>313</sup>. Su asistencia supone el “primer acto de servicio de los maestros destinados a escuelas especiales de alfabetización de adultos” (Ibíd.) por primera vez, y un trance más a añadir entre los superados por los veteranos. El estudio del perfeccionamiento metodológico y técnico y el fomento del interés y entusiasmo patriótico, configuran un

---

<sup>310</sup> Esta jornada se divide en dos sesiones de 2 horas cada una de ellas, adaptándose a las necesidades de la población en la que se encuentren establecidas las clases. Aunque a nivel general se considera como horario recomendable el que se inicia a partir de las 5 de la tarde, especialmente durante el invierno, cada escuela bajo informe consentido de la inspección puede determinar su propio horario, al igual que sucede con la hora empleada en tareas de gestión.

<sup>311</sup> Dentro de esta excepcionalidad de la que disfrutaban las escuelas especiales, puede darse el caso que, en determinadas localidades en las que solo haya un único turno, el alfabetizador no cumpla con las mencionadas 1.100 horas. Para ello, la inspección establece un mecanismo de compensación aplicado en “la tercera etapa con tareas de alfabetización, elaboración del censo o de preparación del nuevo curso” (AGA, 39388f: 5)

<sup>312</sup> Sobre la cuestión censal daremos cuenta en el siguiente epígrafe.

<sup>313</sup> Se exige este curso tanto a los maestros alfabetizadores de nuevo ingreso como a los que repiten estatus en la Campaña, con el fin de garantizar y promover un reciclaje profesional que redunde en unos mejores resultados académicos a nivel de analfabetos redimidos y de certificados de estudios primarios alcanzados.

obligatorio programa curricular en el que subyace una fuerte implicación con la causa y una libertad temática adaptable a las circunstancias y necesidades técnicas que cada grupo de docentes manifiesta. La inspección, como institución responsable de su desarrollo, es la única encargada de su concreción y seguimiento.

Durante los días que dura el curso<sup>314</sup>, entre 5 y 10, se prepara a los encargados de la educación adulta para emprender la misión de apostolado que no siempre se desarrolla en las mencionadas escuelas sino que, cuando la situación lo requiere, se practica en otras dependencias. Las empresas y, en otro orden, los Teleclubs y los Centros de Formación Profesional Acelerada, se convierten en espacios, más o menos estables de instrucción adulta, para cuya docencia también se requiere de esta formación específica que, pese a lo innovadora, seguimos considerando claramente insuficiente.

La amplitud de la obra descrita y el carácter de la pedagogía diferencial ensayada desde la Campaña, desborda el trabajo de estos profesionales que no pueden atender “por razones de edad, clase de trabajo, aislamiento, problemas hogareños, falta de motivaciones, etc.” (Vida Escolar, 1966: 19) a los alumnos. La necesidad de acudir a nuevos agentes educativos o pseudo-educativos ajenos a esa reciente especialización adulta, es inevitable para alcanzar las cifras proyectadas y perseguidas por el propio Ministerio<sup>315</sup>. La “movilización general de la mayor suma posible de elementos humanos, instrumentales y económicos para llegar a la meta de la alfabetización básica

---

<sup>314</sup> Tal y como hemos podido constatar, estos cursos se programan cada año durante los primeros 20 días del mes de septiembre, anticipándose así al comienzo de las clases.

<sup>315</sup> Para ilustrar esta afirmación, acudimos a los datos pronosticados para 1966. Durante esa anualidad se estima que, atendiendo a una media de 60 analfabetos por alfabetizador, se deben redimir 300.000 iletrados, que se extenderán hasta los 500.000 gracias a la colaboración de voluntarios y auxiliares (Vida Escolar, 1965).

masiva” (BOE, 1965c: 1878) supone la entrada en escena de los alfabetizadores auxiliares voluntarios<sup>316</sup>.

Esta nueva categoría educativa incluye, inicialmente, a toda persona que, sensibilizada con los objetivos pretendidos, desee colaborar en su conquista. Al contrario que sucede con los alfabetizadores y tutores, los auxiliares voluntarios, con o sin titulación, ofrecen sus servicios a la Campaña a través de una propuesta nominal focalizada en una localidad concreta donde los recursos de la empresa alfabetizadora nacional no llegan y no consiguen atender a la población necesitada. No es, por tanto, una labor profesional, como lo es la de los maestros inmersos en la Campaña, sino una contribución altruista que es aprobada o denegada por la Inspección Provincial correspondiente, en base a los datos obtenidos del Censo y de los Servicios Provinciales del Instituto Nacional de Previsión. La orientación, adiestramiento y supervisión de estos son competencias que asume el mencionado organismo local que, a su vez, delega en tutores y alfabetizadores su control diario.

La disgregación de estos subalternos en dos categorías -alfabetizadores voluntarios y alfabetizadores auxiliares- no queda recogida en la aludida Resolución. Ante la falta de claridad que esta normativa produce entre los interesados colaboradores, la propia JNCA redefine, de manera sintética, lo que la autoridad superior no ha sabido transmitir. De ese modo, los

“maestros nacionales de régimen ordinario que deseen participar en la campaña organizando de acuerdo con la inspección, sus propias escuelas o en otros locales, durante la noche, clases de alfabetización de adultos, remuneradas con 200 pesetas por cada alfabetizado” (Vida Escolar, 1966: 20),

cobran la denominación de voluntarios, mientras que las

”personas cultas, no maestros nacionales, que quieran incorporarse a la campaña, también de acuerdo con la inspección y bajo su orientación técnica

---

<sup>316</sup> Antecedente directo de estos empleados, son los Legionarios de la Alfabetización de Venezuela y los Brigadistas de Cuba. Los buenos resultados obtenidos por sendos colectivos promueve su reconocimiento en España.

o de los maestros oficiales, para actuar especialmente en la alfabetización de pequeños grupos de analfabetos (familiares, vecinos, compañeros de trabajo, asilados, del servicio doméstico, etc.) que no pueden asistir a clases regulares de alfabetización; también con la remuneración indicada y con el estímulo de un diploma honorífico cuando alfabeticen un mínimo de doce iletrados" (Ibíd.),

obtienen la condición de alfabetizadores auxiliares. Como se deriva de estas designaciones, toda persona que ofrece un mínimo de garantías culturales es incluida como elemento activo de la lucha contra el analfabetismo.

Por tanto, unos y otros colaboran igual en tareas de propaganda y censo, que en las propiamente de alfabetización y extensión cultural, "allí donde no puede llegar la acción de las escuelas especiales creadas oficialmente en cada provincia" (AGA, 39388: 2).

Defendiendo la línea marcada por la inspección en el caso de los alfabetizadores, y dada la implicación directa que la colaboración de estos auxiliares y voluntarios tiene en el devenir de la obra, la formación pedagógica se torna nuevamente en esencial, máxime en el caso de los auxiliares.

La necesidad creada a partir de su incorporación hace que se proponga una preparación intensiva y sistemática, a cargo del personal de SF, del FJ y de AC. Estas tres organizaciones se encargan de instruir a los interesados en las artes de alfabetización más modernas y adecuadas a los objetivos nacionales, asumiendo que los cursillos breves colectivos para auxiliares orientan la técnica básica en la que todo proceso de enseñanza adulta debe enmarcarse.

La concisión de esta formación es una seña de identidad que no obedece a la casualidad. Además de estar en sintonía con la idea que atraviesa toda la acción alfabetizadora hasta ahora estudiada, la brevedad aparece como nota dominante de esta sinfonía didáctica. Capacitar al mayor número de personas para que se enrolen, mejor hoy que mañana, en la cruzada contra el analfabetismo, determina el calendario formativo de estos auxiliares que deciden ofrecer su cultura a amigos, familiares o convecinos.



Además de los reclutados en escuelas medias, en las Normales, en las Universidades... se piensa en englobar en el entramado de la Campaña, y con categoría igualmente de auxiliares, a niños y niñas que, estando en los dos últimos cursos de escolaridad obligatoria, muestren óptimos resultados culturales y competencias suficientes para su éxito en la labor encomendada. Juvenal de Vega y Relea, director de la Campaña, hace público ese pensamiento a través del siguiente imperativo: “tú, lector de estos preceptos, informa de ellos a los analfabetos que conozcas para que puedan cumplirlos y redimirse del analfabetismo” (AGA, 37392).

Los equipos de “cruzados de la alfabetización de adultos”<sup>317</sup>, en su vertiente escolar y adulta, emprenden la tarea alfabetizadora a domicilio. Se dirige a aquellas personas adultas que, por razones atendibles, no asisten a las clases regulares. Cada uno de estos grupos ejerce su labor de localización y alfabetización, previa orientación didáctica, en una zona concreta de la localidad o de la provincia en la que residen. Esta misma tarea, pero en el marco de la Pequeña Universidad, es asumida por profesionales ilustres de la localidad, como, por ejemplo, “sacerdotes, médicos, secretarios de ayuntamientos, farmacéuticos, veterinarios, abogados, técnicos de distintas especialidades laborales...” (AGA, 37392a) quienes, junto al maestro, responsable de la dirección y participación de los auxiliares, voluntarios y cruzados, se proponen

“preparar para el Certificado de Estudios Primarios, lograr la formación cívico-social indispensable, actualizar la cultura teórica y práctica y realizar una apertura a la vocación profesional” (Ibíd.).

Según va avanzando la Campaña, la JNCA se replantea la posición y categoría profesional de sus agentes implicados y, por tanto, la reordenación jerárquica hasta el momento mantenida. Los resultados están siendo

---

<sup>317</sup> Dependiendo de las posibilidades y número de cruzados auxiliares de la población, pueden organizarse grupos de unas 5 personas. Excepcionalmente, y cuando las circunstancias así lo requieran, podrá desarrollarse la labor por parejas (AGA, 39388k).

aceptables<sup>318</sup>, pero aún sigue habiendo muchos reductos etarios y geográficos de difícil redención. Para salvar esta situación recurre a la opinión de las distintas inspecciones provinciales, a las que les plantea “si la alfabetización y promoción cultural de adultos debe estar a cargo de maestros especializados o de maestros de régimen ordinario en horas extraordinarias” (AGA, 39388o: 4). Esta propuesta coincide en el tiempo con la idea fraguada en el seno de la Junta de concluir la Campaña Nacional, y con la elaboración de la nueva Ley Educativa, en la que ocupa un lugar destacable la Educación Permanente de Adultos como parte del sistema educativo, fuera ya de acciones más o menos puntuales.

Solo dos años de gracia se presta a los 2.250 maestros<sup>319</sup> para la alfabetización de 300.000 adultos. La elevada ratio, superior a los 130 alumnos por docente, da señas de la dejadez de personal con la que se convive en estos últimos tiempos. El ejemplo de León, que como hemos manifestado destaca por ser la provincia castellano y leonesa que en los años de mayor auge alfabetizador ocupa los principales puestos a nivel regional y nacional en cuanto número de escuelas y, por ende, de maestros<sup>320</sup>, y que en 1965, tan solo dos años después del inicio de la Campaña, alberga un porcentaje ínfimo

---

<sup>318</sup> Hasta Junio de 1968, 869.938 adultos (un 3.3% de la población adulta entre 15 y 60 años) han sido alfabetizados, estimando que restan unas 641.000 personas, de las que 300.000 no serán objeto educativo, bien por encontrarse próximamente fuera de los baremos establecidos por la Campaña, o bien por carecer de posibilidades intelectuales y/o físicas para ello (BOE, 1968).

<sup>319</sup> La plantilla de 5.000 alfabetizadores que comenzó a funcionar en 1963, ya se había visto considerablemente reducida en 1967, cuando desciende hasta casi 4.000. Un nuevo desposo en el curso siguiente, presenta una distribución desigual, en la que el combinado femenino, de 1.308 maestras, supera en un 40% al masculino, de 942.

<sup>320</sup> En 1965 los empleados en la Campaña en León responden a: 235 maestros secretarios de las Juntas Municipales de Enseñanza Primaria, 33 maestros tutores de alfabetización y otros tantos maestros de escuelas especiales de alfabetización, y 10 maestros encargados de las clases para neolectores de “Pequeña Universidad” (AGA, 37376).

y residual de analfabetismo<sup>321</sup>, es el paradigma al que recurre la empresa nacional para justificar los buenos resultados y, por tanto, la reducción de sus efectivos.

Sin embargo, no en todas las localidades estos datos son tan satisfactorios. Si comparamos nuestra región, toda ella, con la realidad del resto del territorio español nos encontramos con que las divisiones anteriormente establecidas norte, centro y sur tienden, con datos aminorados por el efecto de la Campaña, a mantener la misma tendencia de analfabetismo.

La lentitud en la redención y el acrecentado problema en los mencionados territorios, hace que el plazo se extienda algún tiempo más para alcanzar “plenamente los objetivos que se propuso el mencionado decreto de 10 de Agosto de 1963” (BOE, 1973: 14.111). De ese modo, los alfabetizadores mantienen su estatus hasta 1973 cuando, como sabemos, las escuelas especiales de alfabetización quedan suprimidas.

#### ***1.2.5.- Mecanismos evaluadores de la CNA: el Censo y las pruebas de contenido.***

Si importantes son las figuras pedagógicas responsables de alcanzar los objetivos pretendidos, no menos lo son las estrategias relacionadas con la comprobación del propio proceso alfabetizador y de sus resultados. En este sentido, descubrimos una doble categorización evaluadora, formativa y final, respectivamente.

Los resultados, medidos en cifras de alfabetizados o restos de analfabetos, acostumbran a copiar las publicaciones oficiales que se satisfacen en presentar sus avances, exclusivamente, a través de expresiones cuantitativas. El intento por mostrar a la población que la obra se está extendiendo con garantías, supera a otros mecanismos que, igualmente, contribuyen a retroalimentarla. Un claro ejemplo de ello es el censo (ABC,

---

<sup>321</sup> Cerca de 4.300 personas son nominadas como analfabetas en la provincia de León en 1965, siendo aproximadamente el 50% mujeres y el 50% hombres.

26.7.1963: 32; ABC, 8.9.1967: 37; BOE, 1953e). Pese a que tradicionalmente esta iniciativa no es considerada como evaluadora sino como meramente informativa, su ordenación en la obra nacional objeto de análisis, nos hace replantearnos su utilidad y sentido evaluador de esta otra perspectiva clasificadora.

La revisión estadística previa al inicio de la Campaña la previene de cifras, anticipando la situación en la que ha de actuar. Tal y como afirma la propia inspección,

“el conocimiento exacto del número de analfabetos, el emplazamiento de los núcleos principales y las posibles causas de su existencia, han de proporcionarnos los datos necesarios para cometer, de frente y con toda intensidad, la solución del problema de su completa extinción” (Boletín de la provincia de Salamanca, 1960).

Tomar decisiones a la medida del problema es imprescindible para los buenos resultados de la empresa.

De ese modo, los Ayuntamientos, sus Juntas Municipales de Educación y todos los maestros nacionales, colaboradores por obligación, cumplen escrupulosamente con un cometido que supera la mera recogida de datos vacíos y sin historia. La objetividad, la veracidad y la vivencia de esos valores estadísticos son los que otorgan capacidad de acción a las estrategias de redención analfabeta en curso y proyección. Por ello, podemos decir que, el censo responde, en cada demarcación local, a las siguientes finalidades. Primeramente, a elaborar un listado provisional de posibles analfabetos, en el que se recoge la confirmación de su estado, su ubicación territorial y su sexo. En segundo lugar, a llevar a cabo la distinción por edad del problema planteado, reconociendo dos grupos, uno compuesto por los alumnos entre los 13 y los 20 años y otro por los que superan esta edad.

Esta estrategia se ensaya a través de las diversas campañas que contra el analfabetismo se van desarrollando hasta 1963. Durante este inicial periodo, se comienza la producción de expedientes escolares de sus inscritos,

siguiendo los criterios previstos en la Ley de 1945 y en sus sucesivas órdenes (BOE, 1950b; BOE, 1958a) respecto a la emisión del CEP que, sin duda, son documentos que facilitan la posterior tarea evaluadora. El reconocimiento absoluto y oficial al significado y valor de la educación primaria en el marco de las sucesivas Campañas de Alfabetización, permite percibir que la labor del maestro tiene un sentido más profundo que el de la mera instrucción. Acreditar un mínimo de cultura para poder ejercer los derechos públicos y establecer un nexo entre las enseñanzas iniciales y las medias, son los principales valores de un certificado que, desde 1951, se concede de manera regular. Lejos de esta última finalidad queda el alumnado que, aun participando de las iniciativas culturales, no consigue alcanzar los objetivos previstos por las mismas<sup>322</sup>. Es el espacio del CEP, que, indistintamente con el de escolaridad, se reafirma como imprescindible para la celebración de contratos laborales y de aprendizaje, y para la candidatura a destinos públicos y a centros oficiales.

Iniciada ya la empresa redentora, comprobar, año a año, su avance no hace sino contribuir a la redefinición constante de los objetivos, contenidos, metodología... en todos y cada uno de los contextos en los que se pone en marcha y también en aquellos a los que llega el halo alfabetizador de manera más informal.

El *feedback* que se obtiene de la colaboración de empresas, de la Hermandad de Labradores, de la Guardia Civil, de los equipos de colaboradores, de los cuarteles militares, de los sanatorios y asilos... reporta un completo y complejo catálogo de revisión de la obra. La multiplicidad de vehículos puestos en marcha para la recopilación de información y la exhaustividad de cada uno de ellos, garantiza un orden exigente y difícilmente alterable que asiste a los objetivos académicos de la cruzada.

---

<sup>322</sup> Las pruebas previstas para alcanzar el CEP, tal y como se regula por Orden Ministerial en Mayo de 1958, serán, exclusivamente, escritas y comprenderán ejercicios de distinta índole conceptual y práctica. Dictado, redacción, análisis gramatical, problemas de aritmética y geometría, dibujo lineal y artístico y una prueba objetiva con contenidos correspondientes a los aprobados en los cuestionarios nacionales.

El "Censo de Promoción Cultural", nombre propio con el que cobra vida tras la publicación del Decreto de 10 de agosto de 1963, no es solo un inventario de inscripción obligatoria para todos aquellos que, encontrándose en los márgenes de edad marcados por la CNA, son calificados como analfabetos al no disponer del CEP que determina la Ley de 1945, sino que se trata de un documento que adquiere un valor evaluador añadido. El peritaje que promueve, curso a curso, suscita la publicidad y reorganización de un proceso que pretende el mantenimiento de una objetividad oficial<sup>323</sup> y de una expresión social que extiende la fe en el proyecto nacional.

La Tarjeta de Promoción Cultural es el único documento que acredita a las personas adultas analfabetas absolutas como participantes en la Campaña. No es, por tanto, un título académico al uso, sino un certificado de suscripción a la causa alfabetizadora<sup>324</sup>. Gracias a su distribución gratuita se amplía su difusión y, en este sentido, aparece como el mejor y mayor estimador de datos de participación. La ausencia de coste supone que todos sus participantes deben poseerla, puesto que es el único documento que recoge el cumplimiento de matrícula establecido por la autoridad como indispensable.

Paralelamente, los mecanismos tradicionales de evaluación, que desde 1951 se vienen desarrollando en las escuelas nacionales, se instalan en esta iniciativa especial. La certificación de conocimientos, en su grado más básico, acumula la prioridad evaluadora cotidiana. La preocupación sigue siendo redimir analfabetos bajo la premisa dual de alcanzar el CEP o, en su defecto, el certificado de aprovechamiento de la actividad alfabetizadora o certificado de escolaridad. Ambos documentan su participación activa, pese a que uno y otro reconocen un rendimiento desigual.

---

<sup>323</sup> Son algunos los autores que han querido ver en los datos de los censos más un deseo que un valor objetivo. El miedo del régimen por mostrar a nivel nacional e internacional unas cifras que aún resultasen insuficientes, justifican esta actuación.

<sup>324</sup> La Tarjeta de Promoción Cultural presenta, además de información sobre afiliación, la fecha de alfabetización y la de obtención del Certificado de Estudios Primarios (AGA, 39388b).

“El certificado de escolaridad no puede ser el medio normal de acreditar la instrucción primaria, ni sustituir -por más fácil- al de estudios primarios: pues su función es la de proveer a los casos de deficiencia o lindantes con la incapacidad, para no condenar a los menos aptos a una verdadera <muerte civil> si por no lograr la posesión de los conocimientos propios de la enseñanza primaria, no pudieran trabajar (*por no celebrar contratos laborales*) ni ejecutar el más elemental derecho ciudadano” (Boletín de Educación de la Provincia de Salamanca, 1959: 8).

La tendencia, por tanto, debe ser a la titulación de los estudios primarios.

Adquirir los hábitos, usos y costumbres adecuados al régimen político en curso, es el primer paso para la formación de una verdadera sociedad concienciada con el avance económico y cultural del franquismo. La enculturación que promueve la empresa se hace manifiesta a lo largo de las diferentes pruebas que, en distinto orden, van conformando el proceso evaluador.

Tras las dos primeras etapas<sup>325</sup>, y con la finalidad de comprobar los avances que el alumnado va experimentando debido a la gracia redentora de la Campaña, se realiza una prueba de evaluación que determina el grado de alfabetización del adulto y su consiguiente modificación en el estatus social y educativo. Estas se realizan exclusivamente ante la presencia del inspector provincial, quien, sin previo aviso “y con ocasión de sus visitas ordinarias o extraordinarias a las localidades de la zona respectiva, realizarán como un acto más de la visita, siempre que haya aspirantes a ello, las pruebas mencionadas” (BOE, 1963: 15296), elaboradas por el CEDODEP y previa satisfacción de las tasas de examen en la correspondiente Junta Municipal de Educación Primaria.

El plan de trabajo en las escuelas especiales creadas bajo el mandato de la CNA, tiene su origen en las “pruebas exploratorias” de lectura y escritura. Como su mismo nombre indica, estas pretenden comprobar en el alumnado el

---

<sup>325</sup> Conviene recordar que desde la publicación del Decreto de creación de la CNA, 3 son las etapas independientes, pero a la vez sucesivas, que conforman su actividad: alfabetizadora, preparadora del Certificado de Estudios Primarios y promotora de la Extensión Cultural.

nivel de competencias disponibles respecto a su capacidad para interpretar una orden (tanto a nivel oral como escrito) y para ejecutarla, a través de su escritura de manera correcta, tanto a nivel ortográfico como caligráfico. Este pre-test criba a los participantes de la Campaña, distinguiendo entre alfabetos y analfabetos. Son estos últimos los que acceden a la primera etapa de instrucción de 75 días de formación, periodo tras el cual, se presenta la denominada “prueba de comprobación del nivel mínimo del proceso de alfabetización” (AGA, 39388c), que insiste nuevamente en las mismas tareas que en el caso exploratorio. Comprender bien el texto propuesto y expresar correctamente las principales ideas contenidas en el mismo, tanto a nivel oral como escrito, se premia con el certificado de escolaridad que, además de reconocer el estatus permanente de ciudadano de pleno derecho en el contexto franquista, permite la continuidad formativa para aquellas personas interesadas de alcanzar el Certificado de Estudios Primarios.

Con un carácter evaluador mucho más exigente y diverso concluye el plan de estudios de segunda etapa. La posesión de unos conocimientos básicos en cuanto al “empleo eficaz de nuestra lengua, (y) la participación cultural efectiva en la comunidad nacional” (Vida Escolar, 1959) definen el carácter del CEP, “obligatorio para los españoles menores de sesenta años” (Vida Escolar, 1963a).

Los tipos de ejercicios que han de superar los candidatos<sup>326</sup> se engloban en diversas y complementarias pruebas en el marco de la instrucción, la integración y la formación. Sin embargo, no todas estas actividades evaluadoras disponen de la misma categoría y prioridad.

---

<sup>326</sup> Los aspirantes al CEP podían ser tanto menores como mayores de edad. Pese a que este es un reconocimiento que la JNCA mantiene desde su creación, no es hasta 1961 cuando se reconoce de manera explícita en un documento oficial, como es el boletín de educación de la provincia de Salamanca, que las solicitudes a examen extraordinario del CEP ya no solo pueden estar rubricadas por padres (en el caso de menores) sino por los propios interesados sin son mayores de edad.



Las pruebas de instrucción, superan en importancia certificadora a las restantes. Con ello no queremos decir que las otras dos no signifiquen nada en el conjunto evaluador, sino que son solo a estas a las que se les otorga el carácter eliminatorio individual. No sucede así, en el caso de las de integración y formación que conforman un tándem no eliminatorio sino compensador, lo que supone que siempre que la media de ambas supere la nota mínima establecida<sup>327</sup>, se considerarán aprobadas.

Dándose el caso de que estas últimas pruebas no se culminen, pero si la primera,

“el alumno a efectos estadísticos estará alfabetizado; pero a efectos, por decirlo así, de régimen interior, se considerará al alumno como <alfabetizado condicional> y se le interesará para que complete su formación continuando en la clase algún tiempo más” (Ibid.: 4).

De esta afirmación se deriva el carácter esencial y tremendamente básico de los ejercicios de instrucción, que combinan actividades instrumentales (de lectura, escritura y cálculo), fundamentales y complementarias.

La Extensión Cultural, tercera de las etapas enunciadas en la Campaña, por su propia concepción pedagógica, no requiere de instrumentos evaluadores, tal y como los precisan las anteriores. El proceso calificador adquiere un nivel más informal que se manifiesta en la expresión social y en el cumplimiento legal de las políticas del régimen. La formación cultural del ciudadano en el tardofranquismo recurre, tal y como veremos en un próximo capítulo, a estrategias e instrumentos metodológicos diversos que influyen en el modo de valorar el aprendizaje popular.

---

<sup>327</sup> Las pruebas son superadas cuando se obtiene una puntuación superior a 5, en un baremo 0-10, en la de instrucción, y esa misma puntuación media, en la de integración y formación.

Los tribunales encargados de la corrección de las pruebas y la expedición de diplomas se mantienen como responsabilidad exclusiva de la Inspección y el Ministerio, respectivamente.

La comisión examinadora, encabezada por el inspector de enseñanza primaria de la zona que ejerce de presidente, cuenta además con un selecto grupo de ilustres de la población que, a su vez, actúan como vocales. El alcalde presidente del ayuntamiento, el cura párroco de la localidad, el maestro secretario de la Junta y otro maestro, designado por la Junta y aprobado por la inspección, componen el tribunal que remite al Ministerio el listado de aspirantes aptos. La labor de este es, trabajando siempre con celeridad, facilitar los títulos en el menor tiempo posible, agilizando sus trámites incluso en vacaciones. Es gracias a todo este aparato fuertemente organizado, como se superan las expectativas marcadas. Si la aspiración máxima era alcanzar en los dos primeros años de Campaña unos 250.000 certificados básicos en todo el territorio nacional y en los dos siguientes llegar al doble, la fecha de 1968 nos ilustra con una cifra mucho más que satisfactoria. Más de 700.000 adultos y adultas, el 70% de las personas alfabetizadas que suman un millón, disponen ya del CEP gracias a las actuaciones llevadas a cabo por la obra franquista y solo tres de cada cien personas adultas son todavía analfabetas (Lora-Tamayo, 1974; Ministerio de Educación y Ciencia, 1971; Ministerio de Educación y Ciencia, 1973).

El aumento progresivo de emisiones durante las tres primeras anualidades (1963-1966) da muestra de la importancia que, a nivel social, va adquiriendo el CEP. Sin embargo, 1967 y 1968 son años en los que se sufre una caída que responde a la reinterpretación, por parte de la población tras la inicial retirada de recursos propios de la Campaña, de que los conocimientos básicos adquiridos son suficientes para poder hacer frente a las demandas de la vida en social, sin tener que optar a otros más avanzados.

La publicación de la LGE garantiza un sistema oficial y único de evaluación de conocimientos que recuerda en similitud, extensión y contenido al propio del periodo escolar infantil, innovando en cuanto a una nueva

titulación “Graduado en EGB” y combinándolo con el antiguo “Certificado de Escolaridad”.

**1.2.6.- Una obra que se mantiene: subvenciones, ayudas y gratificaciones de los profesionales implicados.**

Los fines perseguidos, la ordenación de agentes educativos y los materiales utilizados dependen, en gran medida, de las posibilidades económicas derivadas de los presupuestos y partidas monetarias atribuidos a la Campaña por el Ministerio.

Como sabemos, son muchas las propuestas educativas que a lo largo de la historia de la educación han quedado dormidas o dejadas en el olvido por falta de financiación. Por tanto, debemos reconocer la cuestión económica, junto a la ideológica, como primordial en el planteamiento inicial de las políticas educativas y, por supuesto, también en el devenir de sus actuaciones más concretas.

Las aportaciones públicas a la empresa nacional generan estabilidad a lo largo de la década comprendida entre 1963 y 1973. Ya en 1960, la Junta Nacional contra el Analfabetismo expone la necesidad de que la administración, en su nivel más local, participe de la cruzada. Hasta entonces, las reducidas partidas dedicadas a la redención adulta incluyen un crédito variable que se distribuye entre pagos docentes y otro tipo de gasto escolar de funcionamiento (BOE, 1955) que provienen principalmente de los recursos de la Junta y de sus filiales, es decir, del Ministerio, que se ve, en lo sucesivo, incrementado por las aportaciones de las diputaciones provinciales y los ayuntamientos.

La responsabilidad otorgada desde 1945 a estos gobiernos locales hace que la divergencia entre distintas escuelas nocturnas sea más que evidente. Las clases de adultos quedan garantizadas en los municipios seleccionados a través de un mínimo presupuesto capaz de cubrir el sueldo del maestro y las dimensiones más básicas de funcionamiento (casa-habitación de los maestros

y gratificaciones). Por su parte, las Diputaciones, como organizaciones oficiales destinadas al socorro de los municipios más empobrecidos, asumen la obligación anual de dotación educativa. Sus presupuestos distinguen partidas que, acordes a las necesidades de sus poblaciones, es decir, “al coeficiente de analfabetismo y al número y grado de retraso de las comarcas subdesarrolladas que existan en la provincia” (Ministerio de Educación Nacional, 1960: 33), consiguen salvar las carencias iniciales, e incluso permanentes, que tiene toda cruzada educativa, máxime en el medio rural. Gracias a este apoyo, los ayuntamientos asumen el compromiso contra el analfabetismo. Aumentar sus aportaciones a la causa se convierte en un deber que supera los fines de la Campaña y que avanza hacia una cuestión más de honor que pedagógica. Tener unas escuelas preparadas, conocidas y reconocidas en la región, es una satisfacción a la que pretenden algunos de estos municipios y, para lo cual, no dudan en hacer los esfuerzos presupuestarios necesarios.

La construcción escolar ofrece la visión más extrema de este argumento. La responsabilidad en la creación y mantenimiento de edificios escolares, o de locales que sin llegar a ser escuelas se presentan como espacios más o menos habilitados para la labor pedagógica, supone un cuidado que, mayoritariamente, es asumido por la administración local. Sin embargo, y pese a estas aportaciones locales, la CNA comienza su andadura reconociendo como principal sostenedora económica a la Junta. La cantidad consignada cada año en el Presupuesto General del Estado y la suma igualmente establecida en el Plan de Desarrollo, dan como resultado un contingente que atiende, progresivamente, las necesidades de cada provincia.

Los más de 500 millones de pesetas presupuestados para el cuatrienio 1963-1967<sup>328</sup>, “una cantidad que pudiera parecer elevada, pero que equivale a una inversión de 700 pesetas por alumno alfabetizado o promocionado culturalmente” (ABC, 25.11.1966: 45), se ven ampliados con la cuantía

---

<sup>328</sup> Durante las anualidades 1964 y 1965 se obtuvieron 90 millones, mientras que en las dos siguientes, 1966 y 1967, se aumentó a 168 millones (Vega, 1971).

estipulada en la atención a los sueldos de los 5.000 maestros alfabetizadores, llegando así a una cifra total de inversión cercana a los 1.500 millones<sup>329</sup>.

Las posibilidades de subvención a cada localidad dependen de las necesidades que sean capaces de acreditar siempre “dentro de las consignaciones fijadas y de los conceptos generales previstos” (AGA, 39388b: 7). No es, por tanto, la distribución aritmética la que prima, sino las demandas de recursos, materiales y humanos, de los servicios alfabetizadores según el padrón local analfabeto. El censo que antes presentábamos como medio evaluador, es ahora también reconocido como principal instrumento de decisión y atribución económica

Las ayudas nacionales a las provincias diseñan un presupuesto que es superior en la etapa de iniciación que en la de continuación. En 1963, el PIO aporta 75.000 lotes de iniciación y 45.000 de continuación, siendo solo un 5% de cada uno de ellos recibido en la región castellana. Como podemos afirmar la considerable diferencia entre ambas consignaciones radica, lógicamente, en el carácter obligatorio que adquieren las de iniciación y el ciertamente voluntario de las de continuación.

En este estudio no podemos olvidar el papel transversal que los Planes de Inversiones del Patronato del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades asumen. Los calificamos como tal, puesto que estos aluden, únicamente, a previsiones de ayudas a la enseñanza primaria<sup>330</sup> que revierten en la de adultos. Entendemos que pese a que en ellos no se explicita la asignación para la formación de este colectivo en su vertiente alfabetizadora, la contribución a la primaria y la estrecha relación que esta mantiene con la Campaña a lo largo del periodo analizado, certifica cierto provecho reportado. Un ejemplo de ello lo encontramos en las partidas

---

<sup>329</sup> Cuenta de ello dan Limón, 1988 y Vega, 1971, entre otros.

<sup>330</sup> Becas para el acceso a la enseñanza media, de comedor y transporte, ayudas a internos en Escuelas-Hogar, personas con discapacidad, seguro escolar, ayudas para trabajadores que sigan cursos de capacitación profesional...

destinadas a material de continuación en el marco de la promoción cultural en 1964. Libros de lectura, compendios de conocimientos generalistas y periódicos locales constituyen la ayuda material ofrecida a las reiniciadas Escuelas de Campaña.

Los dispendios por formación especializada, resultado de los cursillos de adiestramiento, y las gratificaciones en forma de premios dirigidas a distinguidos maestros alfabetizadores, tutores e inspecciones provinciales modélicas, incrementan, por su parte, el apartado de gastos que no queda consignado en los presupuestos generales que cada servicio provincial maneja y que, por tanto, viene a ser un añadido económico que beneficia al propio sistema alfabetizador, aún inscrito en el primario.

Las 1.500 pesetas que cada alfabetizador recibe para el mantenimiento del día a día de su asignada escuela<sup>331</sup>, acomoda un gasto total que podemos catalogar de mínimo y prácticamente irrisorio<sup>332</sup>, máxime si atendemos a la cuantía mencionada anteriormente de 500 millones. Considerando que el número de clases establecidas en su marco de acción es de 5.000, que su presupuesto para limpieza, alumbrado y material fungible no supera los 7 millones y medio de pesetas anualmente y que se espera que, al menos, 60 adultos y adultas sean redimidos por alfabetizador, nos encontramos con que, a nivel de gasto de establecimiento cotidiano, el adulto cuesta al Estado tan solo unas 25 pesetas al curso. A esta cifra hay que unir la que corresponde a material inventariable, donde se invierte la mayoría, y a gastos docentes.

Junto a los salarios de los maestros permanentes, mucho más generosos y constantes en el presupuesto nacional, las gratificaciones a voluntarios y auxiliares ocupan un discreto papel en el cómputo global de los presupuestos provinciales. A ello se añade el plus por redención. La moderada

---

<sup>331</sup> De esta cantidad el 40% se dedica al cuidado sanitario y eléctrico de la escuela y el 60% restante a material fungible.

<sup>332</sup> Consideramos la cifra exigua si, por ejemplo, la comparamos con el salario agrario medio nacional que en 1965 fue cifrado en más de 3.000 pesetas mensuales (VV.AA., 1976).

cifra de 200 pesetas por liberado (AGA, 39388j; Vida escolar, 1965), se ve fuertemente incrementada hasta las 500 pesetas en 1967 (AGA, 39388n) contradiciendo la tendencia general que es aminorada tras la previsible cercanía del fin estimado de la Campaña. Mientras que 1966 cuenta con un gasto provisionado en agentes educativos no profesionales de 2.635.000 pesetas a distribuir entre las provincias de Castilla y León<sup>333</sup>, la anualidad siguiente reduce a poco más de una quinta parte su presupuesto regional. Con 580.000 pesetas nuestra comunidad pretende hacer frente a la liberación adulta, cantidad que, sin dudarlo, es claramente insuficiente pese a los buenos resultados censales de los que disfruta este territorio durante toda la década<sup>334</sup>.

Si las escuelas nacionales de Castilla y León dedicadas a la alfabetización durante la década de los 50 dan muestras, tal y como hemos podido estudiar, de la diversidad existente entre unas y otras, las que emergen bajo la iniciativa de la CNA no son menos.

Sabemos que Salamanca es la provincia con mayor número de alfabetizadores amateurs, lo que supone que en los presupuestos de 1966 y 1967<sup>335</sup> este territorio se perfile como el más favorecido en la partida de pago a auxiliares y voluntarios. Con casi un tercio del montante regional en 1966, la comarca charra es seguida de lejos por las de Ávila, León, Burgos y Zamora (BOE, 1965d). Muy distantes de estos valores quedan ya las provincias de Segovia y Soria, que reciben entorno a un 5% del presupuesto regional. Esta misma tendencia es la que persiste, en términos generales, durante el curso siguiente. Nuevamente, Salamanca y Ávila son las zonas más beneficiadas en cuanto a cantidad de agentes educativos no funcionarios, aunque denotando, como ya apuntábamos anteriormente, un fuerte descenso de los recursos

---

<sup>333</sup> Correspondientes a la liberación de más de 13.000 adultos, del casi medio millón (Vida Escolar, 1965) pretendido en el conjunto del Estado español.

<sup>334</sup> Si tomamos como valor aproximado las 400 pesetas a ofrecer por redención, nos encontramos que según el presupuesto mencionado, menos de 1.400 analfabetos pueden ser liberados.

<sup>335</sup> Consultar anexos 17 y 18, respectivamente.

económicos. Mientras que para la provincia abulense este responde a casi un tercio del registrado de un año antes, para la salmantina la bajada es aún más apreciable, siendo casi 9 veces inferior. Así, una y otra recurren a un crédito de 100.000 pesetas, que permite la redención de tan solo 200 personas en cada una de las provincias<sup>336</sup>.

Pese a que las noticias extendidas desde la dirección de la Campaña muestran un panorama mucho más alentador que con el que se iniciara, el analfabetismo sigue siendo la lacra contra la que todo recurso es poco. La disminución en los presupuestos a nivel general ante el eminente fin de la obra nacional, afecta, especialmente, a esta partida de voluntarios, aunque no solamente a ellos.

Los maestros alfabetizadores se ven reducidos en número, anteponiendo el criterio productivo de rendimiento al de extensión, dominante a lo largo de estos primeros 3 años de Campaña (BOE, 1966a). Mientras que el argumento oficial, como nos recuerda Hijano (1989), recurre al bajo beneficio que algunos de estos docentes están teniendo, pensando en su reubicación en escuelas de régimen general, en verdad la cercanía del fin de la programada CNA permite aventurar que, en realidad, esta ordenación es una maniobra más del régimen para reducir los recursos económicos otorgados a la alfabetización adulta y ahorrarlos para invertirlos en gastos de escolarización infantil. Así, progresivamente, se van reduciendo hasta su conclusión en 1973.

### ***1.2.7.- La aportación de las entidades colaboradoras en la lucha contra el analfabetismo.***

Como hemos puesto de manifiesto de manera reiterada a lo largo de este estudio, la gran obra alfabetizadora necesita de algo más que poder e implicación ministerial para su completo desarrollo. Es verdad que el responsable supremo de toda esta empresa es el gobierno nacional, sin

---

<sup>336</sup> En base a las 500 pesetas que acaban de ser reconocidas por liberación adulta.



embargo, la aportación de diversas instituciones contribuye, necesariamente, a la consecución de unos fines más ambiciosos.

La petición estatal de colaboración surge nada más arrancar la Nacional, cuando se constituye la Comisión Técnica de Alfabetización de Adultos y las competencias de la JNCA se ven incrementadas. Entre ellas destacan, por un lado, las referidas al conocimiento y aprobación de los planes nacionales de lucha contra el analfabetismo, previamente ordenados por la mencionada Comisión y, por otro, las de implicación, colaboración e incentivación de las instituciones y entidades que forman parte de ella. La extensión de las aspiraciones de la Campaña, trasladadas al grueso de los agentes sociales sensibilizados con su causa, ultrapasa los límites exclusivos del gobierno y reporta nuevas vías para su ensanchamiento y proliferación (BOE, 1963f).

Por tanto, la colaboración es un hecho destacable desde los primeros ensayos.

El Ministerio de Trabajo, gracias al fomento de los Programas de Promoción Profesional Obrera en las empresas<sup>337</sup>, la Organización Juvenil Española en el ámbito rural<sup>338</sup>, el Sindicato de Estudiantes Universitarios<sup>339</sup> al

---

<sup>337</sup> Aunque los Programas de PPO destacan por la atención que prestan a la formación profesional del asalariado a través de un amplio y variado conjunto de estrategias instructivas, (tal y como veremos extensamente en el próximo capítulo), los denominados “cursos de preformación”, en el mismo marco de promoción profesional obrera, concretan su currículum en contenidos lectoescritores, de cálculo y de cultura general, facilitando a trabajadores y desempleados todos los conocimientos básicos que, por otras de las mencionadas vías, no hayan sido capaces de adquirir. Mientras que para los obreros la motivación pedagógica reside en la mejora profesional, por lo tanto, convirtiéndose en una motivación intrínseca, para los que se encuentran en paro obrero se idea otra estrategia consistente en dotar a estos alumnos de un “salario estímulo” (Bunes, 2000; Limón, 1988), optando así por la potenciación de su motivación extrínseca en el sentido más estrictamente tayloriano.

<sup>338</sup> La OJE promueve actividades de diverso orden para jóvenes (7-21 años) desde su creación en el verano de 1960. Una vez iniciada la campaña nacional, en 1963, incorpora a sus propuestas la meta alfabetizadora siguiendo los principios, métodos y objetivos que la obra

frente de sus representados, las Mujeres de Acción Católica en zonas deprimidas y suburbiales<sup>340</sup>, las congregaciones religiosas a través de sus establecimientos sociales, el Opus Dei y sus centros de formación profesional... son solo algunos de los ejemplos institucionales que, en mayor o menor medida, y siempre bajo el control y representación de la Campaña, colaboran con la cruzada educativa (Limón, 1988; Escolano, 1992).

Su actuación, entendida como apoyo a la labor principal avalada por el Ministerio, se extiende, mayoritariamente, entre los colectivos considerados socialmente más vulnerables. Es por lo que mujeres, trabajadores rurales, empleados no cualificados de fábricas y jóvenes se convierten en los protagonistas de estas iniciativas, que combinan el fin estrictamente alfabetizador con los profesionales e ideológicos.

Mención aparte, por la extensión y repercusión de su obra, merecen las agrupaciones femenina y masculina de FET y las JONS.

La Sección Femenina es, en este sentido, una organización paradigmática. Desde 1940 no cesa en el empeño de reducir la tasa de

---

pretende, pero sin renunciar a sus propios fines: fidelidad al Movimiento Nacional y respeto a las Leyes Fundamentales.

<sup>339</sup> Sus miembros son invitados a participar en la Campaña aprovechando los periodos vacacionales. Estos se desplazan, como personal de apoyo y colaborador, a aquellos territorios en los que, por sus características geográficas o demográficas, son especialmente bien necesitados.

<sup>340</sup> Durante las anualidades que siguen a 1964, las mujeres de Acción Católica colaboran con el Ministerio de Educación Nacional (Moreno, 2003). AC ve en la progresión de la Campaña su propia proyección ideológica, incrementando su visibilidad social hasta entonces levemente escondida por el trabajo de la gran Sección Femenina. Su tendencia al mimetismo con Falange, hace que la CNA se convierta en un escaparate en el que mostrar las bondades de una institución con un carácter propio, tradicionalmente reconocida por su labor caritativa y, no tanto, por la social, pese a que desde años anteriores ya se reconocía en la prensa la "Cruzada diocesana de alfabetización" (ABC, 1962) que desde las distintas parroquias se venía desarrollando. Disponer de un vasto número de locales, de elementos materiales y, además, personales hace que se colabore de manera conjunta.

analfabetismo entre las mujeres. A través de la creación de escuelas de hogar y de formación-hogar<sup>341</sup> consigue cumplir un doble cometido: defender la responsabilidad otorgada por la dirección y organización del Servicio Social y fomentar la alfabetización. El generoso apoyo económico del Ministerio en los primeros años de gobierno, contrasta con la disminución progresiva en los sucesivos, obligando a la SF a mudar su estrategia, ampliar su campo de acción y reducir su número de escuelas.

Su fortaleza ideológica y su destacada independencia viran, por esa falta de recursos, hacia una colaboración, más o menos puntual, en las Campañas promovidas por el propio Ministerio, lo cual no significa el abandono de sus iniciativas particulares, sino la ampliación de su presencia “en otras escuelas de alfabetización dirigidas y subvencionadas por el Ministerio de Educación y otras entidades” (ARAH, 29).

Siempre con el apoyo de las Juntas Provinciales y Locales como contexto formal de acción, la Sección Femenina asume responsabilidades tanto en actividades

“referentes a la lucha contra el analfabetismo como las de Extensión Cultural (...). Esto es importantísimo tanto para la eficacia de la formación del español en general como para conseguir una coordinación efectiva de nuestra tarea en el Estado ya que nosotras no tenemos sentido si no conseguimos esta integración, armonía y eficacia” (ARAH, 60: 11).

La combinación de las establecidas clases nocturnas con las Escuelas de Formación de la SF, de contenido más amplio aunque de edad reducida (15-35 años), desembocan en una necesaria intensificación de medios que la Falange no es capaz de asumir por sí misma. Es el momento de pedir al régimen que las hasta entonces maestras volantes ocupen puestos estables en

---

<sup>341</sup> Las Escuelas de Formación-Hogar responden a un nivel más bajo de rendimiento. La SF decide fomentar este tipo de centros cuando comprueba que el nivel cultural de muchas mujeres es tan bajo que, ni después del proceso instructivo, podrán alcanzar los ambiciosos objetivos previstos en el programa de las Escuelas-Hogar.

las de Formación<sup>342</sup>, sometiendo su labor al mismo amparo que el de las maestras y maestros nacionales, es decir, al de la Inspección Provincial correspondiente.

Existe, por tanto, la convicción y certeza de que la labor de la Sección no puede ni debe quedarse encerrada en su exclusividad alfabetizadora. Es verdad que su papel en el alcance de este fin es vital pero, igualmente, lo es en la obtención de la certificación básica y en la ampliación cultural y profesional especial de las mujeres.

Las Cátedras Ambulantes son un buen ejemplo de conjugación escolar y popular, llevado a cabo por FET.

En el sentido que ahora nos interesa, esto es, en el estrictamente alfabetizador, todas las iniciativas puntuales que siguen el programa educativo de lucha contra el analfabetismo, independientemente de si están o no incluidas en el seno de la Cátedra Nacional, responden a propuestas de formación volante que la Sección se encarga de gestionar. Siempre que no haya clases de adultos o que estos no acudan a las establecidas en su municipio, las Cátedras, a través de su “cultura general” se encargan de proporcionar las enseñanzas necesarias para superar el estado analfabeto o semianalfabeto en el que la población se encuentra.

Igualmente y bajo la misma premisa, la apertura de la formación volante a centros de trabajo, en los que además de cumplir con la tarea redentora se facilita el cumplimiento del Servicio Social a sus obreras, reporta una extensión a la obra altamente conveniente y en amplía sintonía con el objetivo final de sus planes de enseñanza: la salvación cultural.

---

<sup>342</sup> Estas recién ingresadas maestras en las escuelas de formación de la Sección Femenina deben rendir en “un curso especial en el que además de las nociones de metodología especial para analfabetas” (ARAH, 60: 7) intensificarán su formación en el campo del hogar, la educación física, la educación político-social, y la organización de la propia institución.

La falta de medios y la insistente participación de estas instituciones hace que, cada vez con más fuerza y ya no solo por parte de la organización femenina sino también de su vertiente masculina, se reafirme la conveniencia de “hacer una campaña general de lucha contra el analfabetismo (*en la que*) todo español de cultura media alfabetice por lo menos a otro a lo largo de un curso” (Ibíd.:7).

La ley fundacional de la sección masculina de la Falange recoge la necesaria influencia que ha de tener en las instituciones educativas. Esta se concreta, en la práctica, en un amplio abanico de estrategias, contenidos y objetivos en el ámbito de la formación militar, ideológica y laboral. Ello no quiere decir que la lucha contra el analfabetismo se deje aparcada, sino que las aspiraciones particulares del Frente se centran en aquellos objetivos que tradicionalmente ha perseguido. Aun así, tenemos constancia de que a mediados de los años 40 surgen en el cogollo de la institución nuevas apuestas metodológicas en pro de la alfabetización. Estas actúan con una alta eficacia, convirtiéndose en auténticos paradigmas que superan las barreras de acción educativa del Frente de Juventudes. Tal y como nos recuerda Elola-Olaso (1950) tan solo unos meses, la campaña cultural llevada a cabo por esta organización consigue alfabetizar a más de 4.000 adultos en toda España. El apoyo a la causa nacional es más que evidente a través de su particular ejercicio.

Compartiendo el argumento que apunta que

“el analfabetismo es una vergüenza nacional, a la que hay que dar la batalla con el mismo espíritu combativo con que se lucha contra el enemigo en guerra, y con el decidido empeño de alcanzar la victoria, como premisa indispensable para realizar nuestra revolución” (AHPSA, 0010a),

Frente de Juventudes y Estado caminan a la par, ofreciendo, en uno y otro caso, los mejores y más eficaces medios de lucha social y progreso cultural<sup>343</sup>. Sin embargo, los esfuerzos son siempre pocos.

Junto a estas organizaciones falangistas, otras embarcadas en la misma aventura redentora, tienden hacia la unidad promovida posteriormente por la CNA. Los contextos perisociales en los que se desarrollan, reconocen, en cierto modo, un carácter de independencia que, aunque sujeto a consideraciones y regulaciones nacionales, permite la ejecución adaptada

Cárceles y milicias son espacios en los que cobra fuerza la lucha alfabetizadora. La alta concentración de analfabetos y las propias y especiales condiciones de su contexto de acción, provocan un modo de entender y desarrollar las clases distinto al que se produce en entornos de total "libertad". La obligación de permanencia que presos y milicianos deben cumplir, respectivamente, en sendas instituciones, se aprovecha como tiempo potencialmente cultural. Diversas actividades e iniciativas educativas forman parte de un programa adaptado a las particularidades de espacio, tiempo, motivación, etc. de sus receptores. Gracias al impulso de la Campaña en centros penitenciarios y en cuarteles, la población adulta masculina consigue avanzar a cotas de alfabetización superiores, aunque, como veremos, no en la calidad y cantidad deseada.

Las clases que se instalan en ambos establecimientos responden a una realidad que, de partida, no coincide con la del resto de escuelas especiales. Aunque tradicionalmente se ha atendido escolarmente a estos contextos, la empresa nacional introduce con fuerza el deber pedagógico, al mismo nivel y con los mismos medios normativos ofrecidos al resto de establecimientos

---

<sup>343</sup> No debemos olvidar el complejo y amplio cuadro que crea el Frente de Juventudes en el que "encuadra a toda la juventud española para formarla en el servicio de la patria, en cumplimiento de las misiones que el estado le ha asignado o le asigna" (AHP SA, 0010b). La posibilidad de control que abre esta ordenación respecto a la población adulta, garantiza que la propaganda de sus actividades alfabetizadoras sea acogida con el mismo buen grado que lo son aquellas de índole militar o ideológica.

adscritos a la misión alfabetizadora. Es por ello que los espacios, los horarios e incluso, en cierta medida, la metodología, están adaptados a su realidad, no así los objetivos y los contenidos, equivalentes a los pretendidos en el resto de centros “cotidianos” dedicados a la alfabetización y promoción cultural.

De la colaboración entre la Campaña Nacional y los servicios de educación, tanto de la Dirección General de Prisiones como del Ministerio de Gobernación, emergen las regulaciones propicias para garantizar el mayor beneficio de los implicados, tanto a nivel educativo como a nivel de inserción social.

El periodo que los adultos, y adultas en el caso de las prisiones, deben permanecer en estos espacios constriñe una organización curricular específica. La garantía de que el tiempo y los contenidos van a ser los adecuados a las necesidades del alumno, no tanto presentes sino futuras, es su principal preocupación. Esta es una nueva diferencia respecto al resto de escuelas promovidas por la Campaña, que pretenden alcanzar objetivos con aplicabilidad inmediata, para lo cual no dudan en imponer estrategias y métodos basados en la rapidez y lo efímero. El aquí y ahora deja paso al allí y mañana en estos contextos perisociales en los que el tiempo no es tan apremiante.

A la tradicional obligatoriedad de servicio militar se une, desde 1963, la de participación en la CNA, convirtiendo las prisiones en espacios no solo de castigo social sino también de difusión cultural. Si durante las décadas anteriores las cárceles son consideradas instituciones paliantes de las carencias más básicas de lectoescritura, la promoción de las estrategias curriculares y de los objetivos propios de la Campaña incorpora a esta visión un sentido mucho más amplio y complejo.

Desde su nacimiento en 1950, la JNCA incluye entre sus máximos representantes a miembros del ejército. La relación casi indisoluble entre ambas instituciones pretende el despliegue cultural y económico, sea dentro

del propio ejército, haciendo carrera en el mismo, o sea fuera de este, tras el cumplimiento de su compromiso social, en la empresa pública o privada.

Avanzando hacia los 60 destaca, el analfabetismo está casi erradicado entre los soldados y las necesidades propias del frente fuerzan el replanteamiento de nuevos fines educativos hasta entonces inexplorados (Quiroga, 2010). En 1955, durante el discurso inaugural de la V Legislatura de las Cortes, Franco manifiesta de manera expresa la conveniencia de trasladar su apuesta educadora en el ejército, con el mismo ahínco y tesón, a otras instituciones encargadas de la alfabetización adulta. El control y el marco tan cerrado en el que se produce, hace que sus resultados sean, en términos generales, más positivos que los denotados en la sociedad en su conjunto.

La aplicación del Real Decreto de 10 de Agosto de 1963 que afirma que

“los reclutas de cualquiera de los ejércitos que carezcan de Certificado de Estudios Primarios o del de Escolaridad no podrán disfrutar de permisos mientras no hayan demostrado su aprovechamiento en los cursos o enseñanzas que les den, y sufrirán recargo del tiempo de servicio necesario hasta obtener el Certificado de Aprovechamiento en los cursos que a tal fin organicen los ejércitos que servirá a todos los efectos como Certificado de Escolaridad” (BOE, 1963c),

no hace sino refrendar la necesidad del mismo, y equiparar a este colectivo con el resto de los englobados en la Campaña en cuanto a deberes.

Conseguir el CEP se convierte en una práctica bastante extendida entre los reclutas. La experiencia avalada del ejército y la afinidad que mantiene con el Ministerio de Educación en cuanto a posibilidad formativa de los adultos, ayuda a que los cuarteles se conviertan en algo más que circunstanciales espacios pedagógicos. Los Centros de Instrucción de Reclutas (CIR) son, desde finales de 1964<sup>344</sup>, los encargados de promover entre los militares

---

<sup>344</sup> En este año, cuando los Programas de Extensión cultural comienzan a funcionar, 123.079 nuevos reclutas acceden al Servicio Militar. Cerca de un 15% de esta cifra son analfabetos (un tercio absolutos y, los dos restantes, relativos), un 37% no tiene completa la Primaria, el 35%



llamados a quintas tanto su alfabetización básica como la cultural y profesional, siempre bajo la planificación en los Programas de Extensión Cultural. Sin embargo, no es todo positivo en este contexto. El carácter “democrático” del servicio militar en el que encontramos encuadrados a todos los ciudadanos jóvenes sin excepción, hace que el nivel de conocimientos sea bastante diverso.

Por un lado están aquellos que disponen de algún título escolar y a los que, de manera directa, no afecta la obligatoriedad instructiva y, por otro, los que no tienen diploma alguno. Entre estos últimos, la heterogeneidad se manifiesta igualmente. La distinción ya usada en el marco de la Campaña, aplicando las consideraciones internacionales<sup>345</sup>, se hace más que patente en el caso de los CIR. De este modo, analfabetos absolutos y relativos, alfabetizados con instrucción primaria incompleta (IPI) y alfabetizados con instrucción primaria completa (IPC) se distancian de una formación común, siguiendo la línea segregadora llevada a cabo en las estudiadas Escuelas Especiales. Analfabetos y neolectores, no titulados y titulados, componen una divergente nómina escolar en los cuarteles que no hace sino reproducir la realidad de la Campaña que tiene lugar fuera de sus muros.

El aprovechamiento del tiempo libre es la principal baza de la nueva organización curricular siguiendo las tres categorías descritas. El uso de los recursos que la obra redentora pone a disposición y la incorporación de reclutas cultos formados en el Magisterio, ofrece un panorama ciertamente alentador. A cambio de la labor pedagógica que realizan, de incentivación y promoción del aprendizaje lectoescritor entre sus compañeros, los maestros que cumplen el servicio obtienen beneficios militares<sup>346</sup> y también algún

---

tienen el CEP, el 7% cuentan con el Bachillerato elemental y otro 5% disponen de título superior.

<sup>345</sup> Se puede recurrir al capítulo 2 en el que se habla, de manera extensa, de la categorización que desde 1958 la UNESCO traslada al resto de países afines.

<sup>346</sup> Los incentivos que reciben por la labor alfabetizadora llevada a cabo, se explicitan en una facilidad para el ascenso al grado de cabo y en una clara liberación de otras tareas

reconocimiento social como “la expedición del diploma de honor (...), cuando se trate de alfabetizadores auxiliares pertenecientes a las fuerzas armadas y actuando dentro de ellas” (AGA, 39388m: 1).

El esfuerzo que el Estado realiza a nivel económico en estos contextos analizados contribuye, igualmente, a la proliferación de unos resultados más que destacables<sup>347</sup>. La puesta a disposición de la obra educativa de las instalaciones, materiales y personal, revierte en un fuerte ahorro por parte del Ministerio de Educación, casi totalmente eximido de los gastos de funcionamiento. La eficiencia prima sobre el gasto que es mantenido en el seno militar.

Durante el periodo en el que está activa la CNA, más de un tercio<sup>348</sup> de los reclutas que inician su servicio sin saber leer y escribir o haciéndolo de manera muy básica, consiguen alcanzar el apreciado Certificado de Estudios Primarios. Estas cifras nos permiten concordar con la idea de Quiroga respecto a que en este periodo el

“servicio militar supone un ingente esfuerzo educativo desarrollado por el ejército, que le hace situarse en primera línea dentro de los instrumentos educativos de los que disponía el Estado español durante las décadas de los sesenta y setenta” (2010: 493-494).

El honor y deber inexcusable con el que se afrontan las actividades propias del servicio militar no están, por tanto, reñidos con la educación y la

---

“domésticas” que, día a día, deben cumplir los militares para el correcto funcionamiento de los cuarteles y de los que en ellos se encuentran ingresados. La exclusiva dedicación a la tarea alfabetizadora y de promoción cultural se adquiere una vez que se ha superado el periodo básico de instrucción y se ha promocionado ya al puesto de cabo (BOE, 1966b).

<sup>347</sup> Unos 700.000 soldados obtuvieron entre 1964 y 1968 el CEP, llegando a casi un millón los alfabetizados (Ministerio de Educación y Ciencia, 1974).

<sup>348</sup> Los valores referidos corresponden a la media del periodo comprendido entre 1964 y 1975, siendo en los primeros años y los centrales cuando las tasas de certificación son algo más bajas y en los años finales, que suceden a la publicación de la LGE y a la posterior supresión de la Campaña, cuando alcanzan sus mejores resultados.

cultura de los soldados; es más, es un aliciente para aquellos que, de manera voluntaria, se alistan en el ejército y ven cumplir, de manera casi inmediata y paralela, sus máximos deberes con la patria: defensa y cultura. Este mismo sentimiento es el que se comparte entre aquellos que, privados de libertad, ocupan las cárceles nacionales.

La Sección de Educación de la Dirección General de Prisiones es la representante de la Campaña Nacional de Alfabetización en el marco penitenciario. Corresponde a ella cumplir con las disposiciones que desde el propio Ministerio de Educación se emanan para adaptar los servicios de la misma a la realidad carcelaria.

Al igual que sucede con las iniciativas enmarcadas en las regulares escuelas especiales de alfabetización, las de las prisiones recurren, inicialmente, a la formalización de un Censo de Promoción Cultural. Este mecanismo de información y evaluación<sup>349</sup> de las necesidades de alfabetización básica o avanzada, permite un primer acercamiento a la realidad de las prisiones y a la de sus internos.

Insistiendo en la metodología, aunque también en las actividades y los horarios, ajustados a las condiciones particulares de cada establecimiento, se va conformando un marco complejo y, a la vez, característico del propio contexto carcelario. La falta de libertad y el delito por el que cumplen condena son factores que obligan a divisar la acción de la Campaña de manera especial, pese a que, como iremos viendo, este hecho no condiciona la marcha diaria de las clases de alfabetización y cultura que, en términos generales, se asemejan con bastante fidelidad a las que se pudieran estar llevando a cabo en espacios de completa libertad física.

Pese al carácter obligatorio de las enseñanzas, la motivación personal por adquirir los rudimentos elementales de lectura y escritura para,

---

<sup>349</sup> Esta doble categorización es la que de manera original hemos otorgado en este capítulo al Censo.

posteriormente, alcanzar el nivel propio del CEP e insertarse de manera más fácil tras su condena, es el objetivo personal por el que los penados acuden a las enseñanzas que se promueven en el seno de la prisión.

Junto a este estrictamente cultural se plantean otros fines particulares. Como podemos deducir, la redención de la pena es, sin duda, otro de los beneficios que, alternativamente, se obtiene gracias a la participación en la causa y que no pasa desapercibido entre su alumnado. Este “premio”, correspondiente a una reducción en el tiempo de la condena equivalente al empleado en la alfabetización, es únicamente disfrutable cuando el interno queda legalmente redimido y cuando sus circunstancias condenatorias así lo permiten (AGA, 37380a).

### ***1.2.8.- La problemática de las escuelas especiales y sus propuestas de resolución.***

Múltiples y variados son los problemas que encontramos a lo largo del desarrollo de la Campaña. Las deficiencias materiales y personales, el exacerbado control estatal, la resistencia adulta a la participación, y su falta de motivación, forman parte de una lista que no se ve concluida. Estos y otros inconvenientes afectan al ser y estar de los adultos inscritos en las escuelas especiales y a la manifestación pedagógica que estos centros irradian.

La elevación cultural de las masas, especialmente de las analfabetas o semianalfabetas, compone, como ya sabemos, el primer y más general de los objetivos. La lucha por alcanzar ciudadanos cualificados a nivel social y profesional y, por supuesto, a nivel ideológico, descabalga cuando se topa con circunstancias que, aunque probablemente controlables por la autoridad nacional, se escapan de su acción en determinados momentos. Es ahí donde surgen las dificultades frente a las cuales la dirección ejerce su máxima influencia para la resolución de las mismas.

Alguno de los principales conflictos que mantiene la educación de adultos tiene que ver con la dispersión y resistencia a recibir enseñanza. La

importante falta de alumnado por diversas causas y el no menos reseñable absentismo escolar durante las épocas de mayor faena agraria, dan como resultado un problema que alcanza cotas elevadas y que precisa de la obstinación nacional para su resolución.

“La mejor distribución posible de las etapas de alfabetización según las características laborales de cada localidad, la modificación de horarios de clases, la posibilidad de continuar estas, cuando las familias no vuelven diariamente al lugar de residencia, bien a base de los propios maestros alfabetizadores, bien mediante alfabetizadores auxiliares, etc.” (AGA, 39388c: 5),

son algunas de las propuestas de mejora que, junto al desarrollo técnico promovido desde la dirección de la Campaña y a “los medios persuasivos y de propaganda constante” (Ibíd.) contribuyen a la superación de estos trances que afectan a la obra educativa.

La difusión nacional que se da de la empresa y, en mayor medida, la publicidad local<sup>350</sup>, permiten su completa extensión, pero a la vez plantea nuevos retos.

Las clases de alfabetización abandonan su inicial concepción. La obligatoriedad de las enseñanzas afecta a las empresas y patronos, quienes se ven abocados a reconocer la formación como parte inherente del obrero, sin que ello suponga descuento económico o represalia laboral que no siempre es aceptado de buen grado, teniendo para ello que intervenir la autoridad.

Algo similar ocurre con la dificultad planteada a la hora de encontrar locales y profesores que encajen con la propia realidad alfabetizadora del momento. La falta de instalaciones adecuadas a las características físicas y psicológicas del alumno adulto así como la de profesionales instruidos en su

---

<sup>350</sup> Los municipios usan durante la década de los 60 diferentes medios oficiales de promoción local. Los bandos, los edictos, los pregones y carteles, las reuniones y las visitas domiciliarias, entre otros, componen el conjunto propagandístico que persigue el impulso y adscripción a la campaña.

pedagogía, genera complicaciones que la empresa educativa atiende con inteligente solvencia. La construcción masiva de escuelas en los primeros años combina con los métodos silábicos empleados en el aprendizaje de la lectura y escritura, y la cada vez más compleja y obligatoria formación requerida a sus agentes educativo-culturales.

La amplitud de los problemas abordados hace que los contenidos de los cursos de adiestramiento docente sean vastos y complejos. Las necesidades y experiencias vividas gracias a las ensayadas campañas de alfabetización que discurren durante los 50, permiten la configuración de un proyecto pedagógico que recurre a sus maestros, para dotarles de un carácter especializado, hasta entonces inexistente. A la par, los alfabetizadores dejan de combinar su labor infantil y adulta, resolviendo los problemas mencionados de cansancio, falta de motivación, insuficiencia didáctica, subsidiariedad...

Por otro lado, la ampliación del marco de referencia de profesionales contribuye igualmente a perfilar un panorama más alentador, cargado de reconocidas figuras locales que, en sus diferentes contextos, colorean un diseño, hasta ese momento, pintado en blanco y negro y, a la vez, reducen el reconocimiento del magisterio. La llegada de alfabetizadores profesionales y *amateurs*<sup>351</sup> a localidades remotas privadas de conocimiento y de escuelas especiales, da lugar a una nueva forma de concebir la educación adulta y a una viveza en sus motivaciones sociales.

El trabajo ya no se centra, al menos es lo que pretende, en la redención analfabeta sino en la creación de un camino de promoción cultural previsto en un marco más amplio de formación permanente. Queda así resuelto el problema que desde antaño viene arrastrando la educación de adultos y que responde a la falta de atención una vez se alcanzan las competencias básicas de lectoescritura. La proliferación de material *ad hoc* y de equipos móviles que

---

<sup>351</sup> Recordemos que nos estamos refiriendo a “personas cultas de diversas procedencias, estudiantes, especialmente de magisterio, amas de casa, etc.” (AGA, 39388f: 2)

permiten la adaptación a variadas circunstancias, incluso a las más particulares, contribuye igualmente a este fin.

La herencia formada por exiguos presupuestos se perfila, igualmente, como un problema adquirido por la CNA que, rápidamente, se va paliando, en la medida de lo posible. El presupuesto asignado a cada escuela, cada maestro y cada colaborador, y la proliferación, año a año, de concursos de dotación material y técnica, permite atender a nuevas iniciativas didácticas hasta entonces carentes<sup>352</sup> o, simplemente, inexistentes.

Este despliegue político y de medios para la resolución de sus problemas, le vale para ser considerada un referente a nivel internacional. Cuando se programa su fin, noticias de la Campaña se extienden por Europa<sup>353</sup>, desde donde se piden referentes pedagógicos para su seguimiento al concentrarse el mayor número de emigrantes nacionales. Japón, Estados Unidos, Mozambique y un amplio número de países latinoamericanos<sup>354</sup>, que con cierta distancia temporal, organizativa e incluso ideológica, llevan a cabo iniciativas que procuran en líneas generales los mismos fines que la cruzada española también se apuntan a su seguimiento e imitación.

Como hemos visto, la mayoría de los problemas van siendo subsanados a medida que estos se van produciendo y siempre que la autoridad legal tiene interés por atajarlos.

La LGE, como acción prioritaria del Ministerio de Educación y Ciencia del tardo franquismo, supone un punto y aparte en la respuesta de esta

---

<sup>352</sup> A modo casi de anécdota conviene recordar que, por ejemplo, la iluminación de los locales en los que se llevaban a cabo las enseñanzas nocturnas de adultos se refiere como uno de los más importantes problemas a los que ha de hacer frente la Campaña (AGA, 37388)

<sup>353</sup> Localidades de Alemania, Francia, Inglaterra, Mónaco... que albergan un alto número de emigrantes españoles reclaman la posibilidad de acogerse a las misiones culturales iniciadas por la Campaña a través de su nuevo método de aprendizaje en la edad adulta.

<sup>354</sup> Destacan las peticiones de Ecuador, República Argentina, Puerto Rico, Honduras, Brasil, Suiza, Chile, El Salvador y Perú, donde el periódico Alba es excelentemente recibido (AGA, 37392g).

problemática, al incluir desde 1973 la actividad llevada a cabo por la Campaña entre sus nuevas competencias.

### ***1.2.9.- El paso de las actividades de promoción cultural por Castilla y León. Las anécdotas.***

Circunscribiendo aún más todas estas aportaciones regidas por regulaciones estrictamente nacionales y trasladadas a los espacios locales a través de circulares de remisión directa a las políticas estatales, podemos decir que Castilla y León destaca por ser una de las regiones con mayor visibilidad e implicación de la empresa emprendida en 1963.

Sus actuales provincias componen un territorio que alberga, tanto actividades propias de alfabetización como de promoción cultural, siguiendo, como no podría ser menos, la tónica nacional. Si las primeras se asientan sobre la convicción de que es preciso conocer la psicología del analfabeto para ofrecerles una visión clara de su responsabilidad en la sociedad, distribuyéndose a lo largo de la mencionada geografía de manera más o menos regular, las segundas, al perseguir objetivos más amplios con mayor acercamiento al razonamiento lógico, al conocimiento social y a la titulación primaria como mecanismo para el acceso profesional, adquieren una mayor divergencia (AGA, 37379) que se evidencia de forma más clara en nuestra comunidad.

Por tanto, mientras que las clases de alfabetización se adaptan a las necesidades propias del tiempo y espacio en el que se ordenan, las de promoción cultural van un paso más allá. La certificación primaria cobra en cada municipio un valor que difiere de uno a otro. La particularidad de las necesidades generadas en base a los problemas encontrados, no corresponde con un patrón único, otorgando un valor original a las enseñanzas dirigidas a la mencionada certificación.

Esta diversidad territorial permite afirmar que mientras que la provincia de Salamanca centra su atención neoelectora tanto en la recepción de expertos



en educación de adultos de UNESCO<sup>355</sup>, entendida como medio formativo complementario para el aprovechamiento y mejora de las enseñanzas de certificación primaria<sup>356</sup>, como en la aplicación de novedosos métodos didácticos en el área de la lectoescritura y el cálculo<sup>357</sup>, la limítrofe Zamora apuesta por el uso del original periódico Alba para toda su labor pedagógica con alumnos alfabetizados<sup>358</sup>. La distribución nominal de la mencionada publicación hace que desde las escuelas peticionarias zamoranas se generen censos de participantes de manera que su distribución sea ordenada y racional. Junto a su uso, la llamada a participar en Alba encuentra, en esta misma provincia, alguna solicitud. La adaptación a su temática y contenido y la importante relación de textos que se comienzan a recibir por parte de sus maestros, inspectores e incluso alumnado, hace que la criba sea una constante. Por poner un ejemplo y sin abandonar el contexto zamorano, el rechazo que se produce en 1966, cuando el artículo titulado “¿Queremos alfabetizar?” no supera el tamiz editorial de Alba<sup>359</sup>, genera, en cierto modo, un

---

<sup>355</sup> Debemos recordar que esta competencia había sido autoasignada por el organismo internacional UNESCO en 1955, data desde la cual se inicia, con no el suficiente celo, la movilidad de los mencionados expertos internacionales en pedagogía, sociología, sanidad y juego y deporte. Para ampliar este hecho se remite al lector al capítulo 2 del presente estudio, donde se hace un repaso por la apuesta internacional en el ámbito de la educación fundamental.

<sup>356</sup> Tenemos constancia de que Peñaranda de Bracamonte en Salamanca y Zuzones de Aranda en Burgos, muestran interés, durante el año 1967, para que los referidos expertos acudan a sus espacios culturales, obteniendo, en ambos casos, la misma respuesta negativa por no encontrarse abierta ninguna convocatoria.

<sup>357</sup> Tanto es así que, nuevamente, Peñaranda de Bracamonte despierta un amplio interés a la Junta Nacional Contra el Analfabetismo, solicitando a este municipio informe de las metodologías que se aplican en el marco de la alfabetización y la promoción cultural.

<sup>358</sup> Palacios del Pan y Castroverde de Campos son dos de los pueblos que agregan como material de comprensión lectora la publicación Alba.

<sup>359</sup> Pese a que el texto remitido por el maestro del municipios zamorano de Arquillos en 1966 se adapta, inicialmente, a las temáticas previstas -diferencias encontradas entre la enseñanza a los 6 años, donde se genera la primera simiente, y la alfabetización adulta, que recoge una experiencia previa a la que le sigue un periodo de barbecho-, el artículo es devuelto “por no encajar en las directrices señaladas al efecto” (AGA, 37379).

efecto moralmente devastador que, en el seno de una provincia tan rural y pequeña como Zamora, se mantiene presente a lo largo de las diferentes colaboraciones que en esta publicación se pretenden año a año (Ibíd.).

Sin embargo, estos puntuales problemas no son nada comparados con la situación surgida en la provincia soriana. Durante dos anualidades consecutivas, Soria<sup>360</sup> sufre una importante carencia de material didáctico que se traduce en una queja formal a las autoridades de la Campaña. Poner en marcha las clases para neolectores requiere de un importante esfuerzo por parte de sus implicados que no solo se manifiesta en el norte de la región sino también en el oeste. Nuevamente es Zamora, a través de alguna población<sup>361</sup>, la que sufre los vaivenes políticos resultando afectada por la falta de personal encargado de la obra redentora y recurriendo, al igual que en el caso anterior, a las bondades de sus vecinos para avanzar en los objetivos marcados.

La realidad castellana nos recuerda que el mérito afecta de manera bastante dispersa a sus territorios. Nuestro contexto regional, alejado de grandes urbes y minado por aldeas, hace que los datos de redención y certificación, siendo de los más elevados de la nación en términos globales, sean realmente anecdóticos. Sirva como ejemplo de este caso, los obtenidos de la localidad charra de Yecla de Yeltes, que con una población de unos 555 habitantes en 1970, tan solo 8 personas<sup>362</sup> obtienen el CEP en 1968.

La formación del obrero, gestada tras la obligatoriedad adquirida por las empresas, encuentra, igualmente, su hueco en el seno regional. Las grandes industrias cumplen con el mandato de la JNCA y programan en sus espacios de trabajo, actividades, principalmente, de alfabetización. Aunque la exigencia

---

<sup>360</sup> Hemos podido tener constancia de la falta de recursos en Covalada en los cursos 66 y 67.

<sup>361</sup> La por entonces población de San Frontis (1967), actual barrio de la capital zamorana, fue escenario de un hecho que, aun en menor medida que en décadas anteriores, define el control estatal sobre la empresa alfabetizadora. La profesora regente de la escuela especial de adultos se ve apartada de su labor alfabetizadora dejando al municipio sin regidora de manera temporal.

<sup>362</sup> Destaca, aún más, que de las 8 personas solo 2 sean hombres.

queda garantizada con este tipo de enseñanzas, algunas compañías, más concienciadas con el valor pedagógico de la culturización, organizan clases, bien de formación especializada, en el campo laboral correspondiente o bien de mantenimiento y recuerdo de enseñanzas básicas. Destacan en estos fines, las empresas textiles, las de construcción y las metalúrgicas, al ser estas las más extendidas en la región y las que mayor número de trabajadores engloban.

La Textil Mirandesa, ubicada en la provincia de Burgos, inicia su labor educativa en 1965 cuando 19 de sus productores son catalogados como analfabetos. La movilidad laboral del momento y la falta de la Tarjeta de Promoción Cultural hace que la tarea alfabetizadora sea complicada, no solo en la empresa aludida sino en la mayoría de las localizadas en nuestra región. Tanto es así, que, casi la mitad de los trabajadores mencionados causan baja a lo largo del proceso educador y más del 80% del resto se encuentran expedientados al no disponer de documentación que acredite su situación cultural. Estas complicaciones, con diversos valores y formas, se repiten, con alguna salvedad, en el caso de la Fabricación Española de Fibras Textiles Artificiales S.A. (FEFASA) situada en la misma población burgalesa de Miranda de Ebro. En este caso hay constancia explícita del desarrollo de cursos de alfabetización y de otros tipos de formación centrados en el despliegue del ámbito productivo de la empresa (Ibíd.).

La Empresa Nacional de Aluminio (ENDASA)<sup>363</sup>, que duplica los trabajadores del sector metalúrgico de Burgos y León y triplica los de Salamanca, llegando a suponer un 30% del total de la región a finales de los 50 (Álvarez y Ortúñez, 2009), desarrolla en Valladolid una tarea de reconocimiento educativo altamente significativa, que es compartida por la empresa de García y Cascón en la zona de la sierra de Béjar.

---

<sup>363</sup> En 1943 es creada por el Instituto Nacional de Industria en Avilés y años después, en 1949, su producción se extiende a Valladolid.

Si diversas y variadas son las formas en las que cada empresa acepta las regulaciones vigentes, todas ellas comparten una serie de aspectos que las hacen cumplidoras y objetivamente parte de su estrategia pedagógica.

La remisión de datos, el planteamiento de constantes problemáticas y la dotación de recursos ocupa el grueso de la correspondencia que establecen estas industrias con la autoridad (AGA, 37379), pretendiendo la mejora en la atención a la obra y unos óptimos y adaptados resultados, pero sin que en ella se aporte mucho más.

La atención a la diversidad que hemos puesto de manifiesto en algunos momentos a lo largo de nuestro trabajo, cobra en ese punto un sentido más concreto. Segovia es un ejemplo paradigmático, al ser una de las primeras provincias en implantar escuelas de alfabetización exclusivamente diseñadas para la asistencia de población gitana tanto adulta como infantil. Sin embargo, la originalidad no encuentra fin en la puesta en marcha de las dos escuelas. El reconocimiento a la formación femenina, especialmente relegada en el caso de la comunidad gitana, asume un sentido hasta entonces imprevisto. Es verdad que la obligatoriedad establecida a nivel nacional incluye la alfabetización de ambos sexos independientemente de las costumbres, la cultura o la raza, sin embargo, las posibilidades de burla de la mencionada norma, tan constantes a lo largo de la historia de la educación del colectivo gitano, no se corresponden con la intencionalidad de la Campaña en la provincia de Segovia, en donde toda aportación es poca para su mantenimiento y buen funcionamiento (AGA, 37392h). Es, por tanto, un ejemplo más de singularidad castellano y leonesa que destaca en el grueso regional, haciendo explícita una realidad preocupante del contexto analizado.

A esta propuesta se puede unir la igualmente peculiar idea surgida en la histórica población de Santa María la Real de Nieva. La escasez de medios para realizar actividades extraescolares alejadas de los contextos inmediatos y la implicación con la que los alumnos expresen las horas dedicadas a la promoción cultural, afila su ingenio. La combinación conseguida entre el

aprendizaje laboral, a través de las enseñanzas referidas al cultivo y la venta del mismo, permiten cumplir con los objetivos de las actividades de extensión cultural y, a la vez, hacer frente a la financiación de visitas culturales a ciudades próximas, introduciéndose así el factor laboral-comercial, tan necesario para el progreso económico de nuestra región (AGA, 37392i).

El entusiasmo con el que responden los habitantes castellano y leoneses a las iniciativas culturales que van surgiendo durante los años 60 es un síntoma más de un importante interés formativo que supera, claro está, las exigencias y obligaciones determinadas por la Campaña. La alfabetización y las enseñanzas conducentes a la obtención del CEP se ven ultrapasadas por el sentimiento de formación cultural alejado de cualquier determinación u obligación extrínseca. En este sentido, las experiencias que emergen de la “Pequeña Universidad” cobran especial significado.

Como sabemos, este ciclo de educación popular consigue, a través de sus conferencias, coloquios y charlas, acercar al pueblo la realidad nacional y mundial y sacarlo del letargo rural en el que, en términos generales, se encuentra inmerso. Pese a que todas las provincias responden con amplio sentido a las mencionadas propuestas, es Zamora la provincia castellana que mayores referencias obtiene por parte del Director de la Campaña y Secretario de la Junta Nacional Contra el Analfabetismo hasta 1968, Don Juvenal de Vega y Relea, en sus reconocidos “comentarios de actualidad”. Ello nos hace creer que esta es la provincia de la región que mayor atención presta a la cuestión aludida o que, al menos, denota una cierta originalidad convirtiéndola en protagonista de las crónicas. Sus principales poblaciones -Benavente, Toro, Fuentesauco y Alcañices- son presentadas como aquellas en las que las iniciativas populares alcanzan un rotundo éxito, no solo por el entusiasmo con el que son seguidas, sino por la cantidad y calidad de las mismas.

La finalización extraoficial de la empresa alfabetizadora reporta consecuencias a la extensión y mantenimiento de la obra. Son, a partir de ahora, los adultos más jóvenes del ámbito rural los que centran la atención

prioritaria de la Campaña de Promoción Cultural. En Castilla y León, los ámbitos de actuación se reducen a 62 municipios, siendo un tercio de ellos los ubicados en León<sup>364</sup>. El resto de provincias resultan menos agraciadas en el reparto<sup>365</sup>, especialmente Palencia, sin representación en esta Campaña y Ávila, con tan solo una iniciativa rural.

Provincias	Porcentajes de analfabetismo
Ávila	1.6%
Burgos	0.99
León	0.72%
Palencia	0.56%
Salamanca	0.73%
Segovia	0.91%
Soria	0.37%
Valladolid	1.03%
Zamora	0.72%

Cuadro 15. Porcentajes de analfabetismo en las provincias castellanas respecto al total nacional, a fecha 31 de diciembre de 1967. Fuente: Elaboración propia a partir de Vega, 1971.

Los conflictos de RENFE, las huelgas de la FASA<sup>366</sup> en Valladolid, las reivindicaciones de Cárnicas Revilla en Soria, los paros de la industria química

<sup>364</sup> Las poblaciones de Boñar, Cerecedo, Bustillo del Páramo, Prioro, Rivas de la Valduerna, Castrocabón, Pobladura de Pelayo García, Barrillos de Curueño, Fresno de la Vega, Cabrerros del Río, Carral-Barrientos, Barrientos, Bercianos del Real Camino, Carral de la Vega, Dehesa-Ponferrada, Reliegos, Reliegos de las Matas, Villar del Yermo, Bercianos del Páramo y Gallegos de Curueño, son las elegidas para formar parte de la Campaña de promoción cultural, especialmente dirigida a jóvenes del ámbito rural en 1969 en la provincia de León.

<sup>365</sup> Soria (con Berlanga de Duero, Caltojar, Valdubro, Langa de Duero, Agreda, Aguilar de Montuenga, Moronde Almazan, Torlengua y Sotos del Burgo), Valladolid (con Campaspero, Fuente el Sol, Aldea Mayor de San Martín, Fombellida de Esgueva, Iscar, Torrecilla de la Abadesa, Geria y Villamarciel), Burgos (con Pedrosa del Páramo, Villanueva de Gumiel, Villalba de Duero, Milagros, Pedrosa del Príncipe, Puenteadura y Villasandino), Salamanca (con Encinasola de los Encomendadores, Villavieja de Yeltes, Villoria, Los Santos y Cespedosa del Tormes) y Segovia (con Juarros de Voltoya, Villeguillos, Santiuste de San Juan Bautista y Ayllón) (AGA, 37377). Palencia solo en el municipio de Horcajo de las Torres.

<sup>366</sup> Este acrónimo corresponde a la empresa "Fabricación de Automóviles S.A."

Altamira, en Miranda de Ebro (Burgos), las revueltas en la *Firestone* en Burgos y de los terríficos conflictos mineros en la cuenca leonesa, componen el día a día de nuestra región durante la primera mitad de la década de los 70. La lucha obrera reivindica mejoras laborales dejando en un segundo plano, aunque sin dejarlas caer en el olvido, las formativas.

Por su parte, la HOAC ejerce el papel protagonista impulsando las Plataformas Unitarias de Participación Popular (PUPP). El movimiento vecinal crece en Castilla y León y el asociacionismo asambleario se hace hueco en un marco social informal, pero cargado de conciencia y reivindicación. Padres de familia, padres de alumnos y asociaciones ejercen una fuerza social hasta entonces negada que les permite constituirse en grupos de extensión cultural e ideológica alejados de la vertiente oficial del régimen.

El fin oficial de la Campaña y la puesta en marcha de la LGE, más democrática y especialmente integradora en cuanto a formación de personas adultas se refiere, presenta una nueva etapa en la que se comienza a fraguar el verdadero sentido de la educación permanente, abandonando el carácter exclusivista y puntual que hasta el momento ha mantenido.

La avanzada progresión que tras la muerte de Franco y la consiguiente aprobación de la Constitución de 1978 se produce, caldea un ambiente favorable para el inicio de la España autonómica en la que Castilla y León se convierte en realidad administrativa, cultural y social

## **2.- Las otras escuelas: Retazos de las fundaciones benéfico-docentes dedicadas a la formación adulta en Castilla y León.**

Ajenas a la iniciativa estatal surgen en España, a lo largo de los últimos siglos, diferentes instituciones que, bajo la concepción de fundaciones de carácter benéfico-docente, acogen una serie de propuestas pedagógicas de alto interés investigador.

En realidad, pese a que el *boom* de creación de los mencionados establecimientos filantrópicos se da durante el siglo XIX y primer tercio del XX, en la etapa franquista persiste una nómina bastante extensa. Fundaciones de todo tipo, con fines diversos y protagonistas variados, se describen en los anuarios que el Instituto Nacional de Estadística publica a principios de los 40.

Se estima en algo más de 1.600 las corporaciones sociales de carácter instructivo que se extienden por España en 1943, ubicándose, cerca de un 24% en la región castellano y leonesa<sup>367</sup>. Burgos es, una vez más, la provincia más destacada; dos tercios de las fundaciones docentes de nuestro territorio se encuentran en sus límites geográficos. Sin embargo, y pese a estos halagüeños resultados, hay que tener en cuenta que no todas las obras de caridad de orden pedagógico registran entre sus fines fundacionales los encaminados a la formación adulta; es más, esa finalidad suele ser bastante remota, tal y como veremos a continuación.

Podemos afirmar que la mayoría de obras educativas benéficas tienen como objeto fundacional la institución de becas para la introducción en oficios, en la carrera eclesiástica, civil y militar, para el seguimiento de estudios conducentes al magisterio, a la medicina, al derecho, a las escuelas dominicales... dependiendo, en cada uno de los casos, de la concepción que su benefactor le haya otorgado y de los intereses que en sus últimas voluntades haya manifestado. En líneas generales, la creación de escuelas elementales diferenciadas por sexo a las que acuden, prioritaria o exclusivamente, huérfanos y huérfanas se torna en el fin compartido por la mayoría de Patronatos comarcales<sup>368</sup>.

---

<sup>367</sup> Ese porcentaje se obtiene de la suma de las fundaciones reconocidas en cada una de las 9 provincias, obteniendo un montante final de 381 instituciones (Instituto Nacional de Estadística, 1943). Consultar anexo 21 para una visión más pormenorizada de los datos.

<sup>368</sup> Sirvan, como brevísimo ejemplo, las fundaciones salmantinas que a continuación se relacionan con los objetivos que testamentariamente persiguen. La "fundación de don Juan Antonio Melón" (Mogarraz), encargada de la construcción y mantenimiento de escuelas de párvulos y elementales en el mencionado municipio, la benéfica "Pía memoria de Doña Clara



Aún con escasa expansión, varios son los establecimientos institucionales que, en este contexto regional, dedican parte de su labor pedagógica a la formación adulta durante la dictadura<sup>369</sup>, aunque solo dos de ellos rinden cuentas, puntualmente, al Patronato de sus correspondientes distritos universitarios (Ministerio de Educación Nacional, 1959)

Sorprende que sea una diminuta localidad soriana<sup>370</sup>, Chércoles, la que albergue la primera apuesta regional benéfica conocida en el ámbito de la educación postescolar. La fundación de Don Juan Pablo López Martínez<sup>371</sup>, reconocida desde 1922 como de beneficencia docente particular, destaca por pretender la creación de dos escuelas “libres y laicas” a las que puedan asistir

---

López Cornejo” (Alba de Tormes) y la “Pía memoria de Don Alonso Maldonado”, ambas encargadas de la formación de doncellas para su ingreso en la carrera religiosa o para contraer matrimonio, la extensa “Fundación Rodríguez Fabrés” en la capital salmantina, centrada tanto de la formación escolar como en el cuidado de ancianos necesitados, el “Colegio de Santa Catalina”, previsto para el fomento de jóvenes en carrera literaria, o la denominada “Premio Don Teodoro Andrés Marcos”, que ofrece el pago del título de derecho al alumno que mejor cumpla con los requisitos requeridos (AHPESA, 0558).

<sup>369</sup> Es conocido por todos la importancia alcanzada por la Fundación Sierra Pambley de León, creada por Giner de los Ríos a finales del XIX, y por la González Allende en Toro (Zamora), en el marco de la formación escolar y postescolar en la que, de manera transversal, ejerce una importancia manifiesta la educación profesional de los jóvenes y adultos. Mientras que sobre la primera institución se han publicado interesantísimos trabajos (rubricados por los profesores Pablo Celada Perandones e Isabel Cantón Mayo), sobre esta última realizamos un estudio monográfico que fue defendido como Trabajo de Grado en la Universidad de Salamanca en 2007 y que, en la actualidad, sigue siendo inédito.

<sup>370</sup> En 1920, año próximo a la conversión del legado en fundación benéfico-docente, el pueblo de Chércoles dispone de algo más de 400 habitantes. Hablamos de sorpresa al considerar que la instalación de este tipo de escuelas legadas no iba a encontrar el rendimiento que sería aconsejable, aunque, por el mismo motivo, se nos ocurre que el fundador, natural de esta localidad, vio en la emisión de su voluntad, la única posibilidad de avance de un territorio por entonces deprimido y deshabitado.

<sup>371</sup> En 1895 el benefactor muere, dejando testamentado un legado económico que permite la construcción de dos escuelas, entre 1910 y 1911.

“los niños y niñas que hayan salido ya de la primaria, en número limitado, con ingreso por examen comparativo, promociones homogéneas cada tres o cuatro años, funcionando a horas las más compatibles con la asistencia local y cuyas enseñanzas, aunque elementales, debieran tener especial aplicación a la agricultura (*pensamiento predominante del fundador*), a la industria y al comercio” (Gazeta de Madrid, 1922: 1039).

Observamos en esta descripción un fuerte carácter pre-profesional que va mudando en lo sucesivo. El sentido particular de la obra va degenerando hacia una presentación y confluencia oficial. Las escuelas son usadas, casi desde su construcción, como escuelas nacionales incumpliendo los fines fundacionales pero garantizando, así, un espacio escolar para la matrícula de sus más jóvenes habitantes.

Los años 50 traen consigo un giro legal que amplía los fines fundacionales, dando la posibilidad de incluir, entre sus clases, las complementarias de adultos. La finalidad de su fundador -“proporcionar a dicho pueblo los medios adecuados para fomentar eficazmente la enseñanza” (Ibíd.)- se ve, a la vez que cumplida, ampliada.

Combinando la formación laboral (especialmente en el sector de la agricultura, la horticultura y la arboricultura) con la imprescindible tarea de lucha contra el analfabetismo<sup>372</sup>, se consigue ensanchar una obra que llega a “todos los vecinos de la localidad, cualquiera que sea su sexo, edad o condición” (Ibíd.). Alcanzar el grado de conocimiento que desde el régimen se considera como mínimo para el desarrollo personal y social del ciudadano español, requiere, además y siempre que sea posible, de enseñanzas de extensión cultural. Realmente el planteamiento de estas adquiere un carácter secundario, considerando que se llevarán a cabo siempre que sobren recursos y que haya un número suficiente de alumnos dispuesto a disfrutarlas. He ahí la ruptura con la obligatoriedad que las primeras campañas promueven en lo

---

<sup>372</sup> Las clases encaminadas a la alfabetización cumplen los horarios marcados por la todavía futura CNA, siendo, al menos, 2 horas diarias las dedicadas a la tarea lectoescritora.

referente a la alfabetización y la cierta voluntariedad respecto a la culturización a finales de los 50.

Instituida en 1925 en Cistérniga (Valladolid), la fundación de Don Felipe González Silva es la segunda corporación regional de carácter benéfico-docente que rinde cuentas a su patronato a nivel de distrito universitario en el ámbito de la educación de personas adultas.

En este caso, el “sostenimiento de una clase de adultos en la escuela de dicho pueblo” (Gazeta de Madrid, 1925: 403) nos hace pensar en una obra, inicialmente, mucho menos ambiciosa que la soriana, pese a que el número de habitantes es considerablemente superior<sup>373</sup> y, estadísticamente, sus necesidades debieran ser mayores.

Mientras que la fundación soriana plantea el establecimiento de un complejo escolar en el que, de manera colateral, tienen cabida las enseñanzas postescolares, la vallisoletana propone la incorporación de estas clases a la realidad diaria de las escuelas nacionales, manteniendo la responsabilidad fundacional a nivel, únicamente, de financiación.

El carácter extraordinario al que se acogen los maestros en esta última para percibir las gratificaciones que les corresponden por el desempeño de su labor extraescolar y los fines básicamente alfabetizadores, marcar el devenir de esta y aquella. La incoación de sendas instituciones por parte del Ministerio mantiene su plenitud a lo largo de las décadas, garantizando y ampliando los fines fundacionales y convirtiéndose en referentes puntuales de la verdad fundacional instructiva de adultos en Castilla y León durante el franquismo.

### **3.- Otras propuestas de instrucción: Las Escuelas de Formación y las Escuelas Mixtas de la Sección Femenina.**

Con la finalidad de “luchar contra el analfabetismo, inculcar conocimientos prácticos relacionados con el hogar y, al mismo tiempo, atraer al

---

<sup>373</sup> En 1920, su población ascendía a 1.022 habitantes según el INE.

alumnado hacia sus filas” (Gómez, 2009: 305) nacen las Escuelas de Formación y las Escuelas Mixtas de la Sección Femenina<sup>374</sup> en periodo pre-franquista. Aunque teóricamente la principal diferencia entre ambas radica en que mientras que las primeras acogen exclusivamente a aquellas mujeres aquejadas de una falta total de alfabetización y las segundas combinan este alumnado con el letrado que pretende incrementar su acervo cultural, en la práctica, la tendencia a la confusión de unas finalidades y otras, e incluso en ciertos momentos con las de las Escuelas de Hogar, es bastante común<sup>375</sup>.

El desarrollo prioritario de las de Formación tiene su protagonismo en el medio urbano. Pese a que la idea inicial bajo la que se conciben es la de difusión en los núcleos rurales – “en pueblos que no superen los 5.000 habitantes” (ARAH, 60b) y que tengan el apoyo de sus correspondientes ayuntamientos, empresas o sindicatos-, poco a poco su extensión se va haciendo más y más insistente a medida que mayor es el municipio, principalmente porque “las mujeres de las zonas rurales serían más reticentes a aceptar una formación que no identificaban con sus prácticas de vida habituales y cuyas pautas de comportamiento estaban muy arraigadas desde hace tiempo” (Gómez, 2009). Progresivamente, las escuelas de formación van perdiendo en intensidad y representación.

---

<sup>374</sup> En realidad, y aunque centraremos nuestro análisis en las escuelas que establece la Sección Femenina de Falange, son otras las instituciones que se implican en la difusión y perpetuación de estas escuelas, tal y como se refiere en el Oficio-Circular número 15 del Director General de Enseñanza Primaria, rubricado a 17 de diciembre de 1954, afirmando que “(...) las inspecciones de Enseñanza Primaria darán las mayores facilidades para el establecimiento de las Escuelas de Formación para adultas, de la Sección Femenina, así para cuantas organice Acción Católica y cualquier otro organismo que de modo tan eficaz venga a colaborar con el Ministerio en la obra educativa de la mujer (...)” (ARAH, 60d).

<sup>375</sup> Muestra manifiesta de ello es lo que nos encontramos en los documentos titulados “Normas sobre el funcionamiento de las Escuelas de Formación” y “Normas sobre el funcionamiento de las Escuelas Mixtas”. Mientras que las dos reglamentaciones comparten ordenación y redacción en lo que se refiere a “Escuelas de Formación para alumnas semianalfabetas”, en clara referencia a lo que entendemos por mixtas, la segunda hace esa distinción conceptual y nomencladora, hablando ya de mixtas con entidad propia (ARAH, 60b; ARAH, 60c).

Inicialmente, como bien define la revista *Consigna*, la misión bajo la que se conciben estos centros es triple. La atención en el marco de lo individual y del hogar se funde con la formación para el trabajo<sup>376</sup>, siendo estos centros todo un ejemplo de integración curricular.

A razón de 2 horas diarias, siempre después del horario escolar y durante un periodo no inferior a los 3 meses, las mujeres entre los 15 y los 35 años<sup>377</sup> conferidas a la obra, son instruidas atendiendo al cumplimiento de dos de las disposiciones legales sobre las que se asienta el Estado: la formación de las mujeres españolas en relación al Servicio Social y la lucha contra el analfabetismo.

Atendiendo a la indefinición a la que antes hacíamos referencia respecto a las desdibujadas demarcaciones de las Escuelas de Formación y las Mixtas, parece conveniente destacar que es en el desarrollo del currículum donde mayores diferencias se observan, derivadas, todas ellas, de las circunstancias culturales particulares que envuelven a sus participantes. De ese modo, el plan de trabajo en las primeras responde a 156 lecciones distribuidas en las áreas

---

<sup>376</sup> De manera específica, la formación individual comprende religión y moral, nacionalsindicalismo para que la mujer conozca los fines por los que el Estado trabaja, y cultura general, imprescindible para salir de la ignorancia que, desafortunadamente, sigue asolando a la inmensa mayoría de féminas, especialmente a las rurales. Por su parte, la formación de hogar insiste en los conocimientos de puericultura, higiene, corte y confección, economía doméstica, música y canto. Estas enseñanzas se imparten en las Escuelas de Hogar en las capitales y en las Escuelas de Formación de los pueblos. Por último, la formación profesional que se ofrece a las campesinas sigue las propias características del municipio, atendiendo a lo estipulado por la Hermandad de la Ciudad y del Campo y siempre en claro acuerdo, bien con las industrias rurales allí presentes, o bien con nuevas enseñanzas de artesanía (Sección Femenina, 1941).

<sup>377</sup> La edad de entrada es especialmente importante ya que no se admiten “alumnas menores de 15 años, ya que hasta dicha edad es, en principio, obligatoria la asistencia a la escuela primaria” (ARAH, 60e). En el caso de que alumnas entre 12 y 15 años no asistieran a la primaria e fuese interesante que asistiesen a las enseñanzas de formación o mixtas, estas tendrían que obtener subvención por su cuenta. Para ello lo más habitual era recurrir a Ayuntamientos.

de religión, formación política, lectura y escritura, rudimentos de cálculo, convivencia social, higiene y puericultura, industrias rurales domésticas, labores y trabajos manuales, a las que se añaden unas breves pero continuas enseñanzas de folklore y canto gregoriano<sup>378</sup>.

El empuje inicial y posterior deterioro que tienen a nivel nacional estas escuelas y sus enseñanzas, tiene un reflejo inmediato en nuestra comunidad. Con seguridad, es Valladolid una de las provincias castellano y leonesas más afectadas por el paso del tiempo. Si en 1940 se cifraban en 14 las escuelas provinciales de formación, tan solo un par de décadas después, permanecen en funcionamiento 4. A finales de los 50, cuando se mantienen 32 centros en nuestro contexto regional, Palencia y Zamora se perfilan como las provincias que más escuelas de formación custodian, albergando el 50% del cómputo general de Castilla y León<sup>379</sup> (ARAH, 159). En el lado opuesto se sitúa León, que no consigue mantener ninguna en activo, y Ávila con una única trabajando.

Atendiendo al número de alumnado y escuelas en uso, son nuevamente Palencia y Zamora las que destacan sobre el resto de provincias. Por su parte, Valladolid sorprende ya que, pese a disponer de un establecimiento menos, supera en alumnado a Segovia. En la cola Burgos, que con tan solo 2 escuelas, al igual que Salamanca y Soria, no consigue alcanzar sus valores de matrícula. Seguramente estos datos tengan que ver con las descubiertas “falsedades en el número de alumnas que dejan de ser analfabetas al final del curso, en las edades de las mismas, en no ver que se repiten las mismas alumnas en Escuelas de Hogar y Mixta o de Formación y Mixta, etc., etc.” (ARAH: 60d) y con las consecuentes dudas que se plantean en el seno de la Sección Femenina, respecto a la creencia de que las maestras al frente de

---

<sup>378</sup> Se determina que, al menos un cuarto de hora al día, añadido a las 2 horas estipuladas, sirva para introducir a las féminas en el conocimiento de la tradición española, gracias a la canción popular y el himno religioso, siguiendo las orientaciones propias de la Revista Consigna (ARAH, 60b).

<sup>379</sup> De las mencionadas 32 escuelas, 16 se reparten entre estas dos provincias, 9 en Palencia y 7 en Zamora.

estos establecimientos lo hacen, simplemente por un interés que radica en no perder las subvenciones otorgadas a estas escuelas.

Con poco más de un 7% de lo invertido a nivel nacional, Castilla y León consigue el mantenimiento durante el curso 1958-1959 de unas 850 alumnas, de las 123 lo hacen bajo el cumplimiento del Servicio Social y 46 con la rémora del analfabetismo a sus espaldas<sup>380</sup>.

El aprovechamiento de las instalaciones, pero especialmente de los recursos destinados a estas escuelas, tiene su evidente manifestación en las Escuelas Mixtas, que son, en algunos momentos, concebidas como continuadoras de las de Formación. Al igual que en el caso anterior, estas enseñanzas mantienen un horario diario que se extiende 120 minutos<sup>381</sup>, incluyendo, como algo novedoso, la docencia en sábado como medio de garantía del cumplimiento de las 432 lecciones (casi tres veces más que las computadas en el de las de Formación) que componen sus estudios y que están referidas a religión, formación política, labores y tareas manuales, corte y confección, convivencia social, gramática, puericultura e higiene, aritmética y geometría, economía doméstica e industrias rurales (ARAH, 60b; ARAH, 60c). El estímulo para participar en los Coros y Danzas de la Sección y en sus concursos anuales de distintas áreas de conocimiento, está presente. Especialmente en las de Formación se priorizan los cantos folklóricos y gregorianos que durante el periodo escolar de sus enseñanzas, 6 meses, son mantenidos.

---

<sup>380</sup> Algunos de los datos expresados anteriormente corresponden a los extraídos del documento titulado "Resumen de la labor realizada en las escuelas de formación (cursos 1958-1959)". Otros de ellos, que pueden ser consultados también en el anexo 24 de este estudio, son de elaboración propia y han sido calculados para poder establecer argumentos regionales no disponibles en los documentos referenciados.

<sup>381</sup> La propuesta que se hace de distribución de ese tiempo a través de la Regiduría Central de Educación es que la jornada disponga de dos clases, una de una hora y cuarto y otra de tres cuartos de hora. Desafortunadamente, esta normativa no explicita a qué enseñanzas se dedicaban las sesiones más largas y a cuáles las cortas.

Siguiendo con esa línea de continuidad antes referida, no sorprende que las Mixtas que más destacan en nuestra región sean, nuevamente, las ubicadas en las provincias de Palencia y Zamora. Pese a que la reducción en número de escuelas es considerable, dejando claro que la percepción social prioritaria es la redención de las analfabetas (Escuelas de Formación) y que, una vez que se supera la barrera de la lectoescritura disminuye el interés por las enseñanzas ofertadas (Escuelas Mixtas), estas siguen apostando por su mantenimiento.

Dos son los centros Mixtos palentinos y tan solo uno zamorano, los que representan un 3% del cómputo nacional de las subvenciones ofrecidas a centros de este tipo a nivel nacional en Castilla y León en 1959<sup>382</sup>. Estos datos nos permiten aventurar un fin cercano de estas escuelas de la Sección Femenina en nuestro contexto regional que son, poco a poco, sustituidas por otras iniciativas provenientes de la misma organización, tal y como veremos en los capítulos que suceden.

---

<sup>382</sup> España mantiene durante el curso 1958-1959 tan solo 99 escuelas mixtas, que albergan a unas 4.000 alumnas y para las que se percibe cerca de 100.000 pesetas de subvención. Resulta cuanto menos sorprendente, comprobar cómo el presupuesto para las Escuelas Mixtas en Castilla y León para ese bienio no llega a las 3.000 pesetas. Con 2.790, mantiene las 3 escuelas descritas que, a su vez, albergan a un tercio de los alumnos nacionales matriculados en ellas. Existe, por tanto, una fuerte correspondencia, entre los recursos ofrecidos, el número de alumnos y la cantidad de escuelas en funcionamiento (en todos los casos de un 3%), no siendo así cuando hablamos del Servicio Social, albergando este 3% de Escuelas a más de un 10% de cumplidoras. Estos datos pueden ser deducidos de los disponibles en el anexo 25.



## **CAPÍTULO 4. LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE ADULTOS.**



*“La educación en el seno de las sociedades industrializadas constituye una consecuencia primaria del desarrollo económico. A sensu contrario, en las comunidades humanas (...) que aspiran a superar situaciones desfasadas en su acontecer económico, la educación aparece como causa condicionante de tal desarrollo.”*

*Movimiento Nacional, 1967a: 151.*



## 1.- Acercamiento a la formación laboral de entreguerras.

Tal y como hemos manifestado hasta este punto, la enseñanza escolar adulta impartida en los centros de enseñanza nacionales y especiales es la que, tanto por el poder otorgado a la escuela como mecanismo ideologizador de primer orden, como por el posterior desarrollo investigador, más y mejor se conoce.

La formación profesional, por su parte, no ha sido objeto de tanto realce. Si bien podemos distinguir algunos estudios que puntualmente aluden al tema<sup>383</sup>, en verdad pocos son los que de manera específica lo hacen a este primer periodo de asentamiento franquista y muchos los que entremezclan, bajo un mismo epígrafe educativo<sup>384</sup>, las iniciativas pedagógicas del franquismo, independientemente del fin.

Sabemos que los periodos de entreguerras destacan por no ser especialmente productivos en cuanto a cambios cualitativos y cuantitativos en las políticas que se vienen desarrollando con anterioridad se refiere. Por lo general, los recursos humanos, intelectuales y económicos se ofrecen al propio conflicto bélico, dejando de lado las normativas particulares que exceden el marco de lo global y lo inmediato. La Guerra Civil es, en este sentido, una etapa más. Sin embargo, el triunfo sectorial del Movimiento Nacional en ciertas regiones de España casi desde el inicio de la guerra, hace que la forma en la que se van ordenando las distintas iniciativas del nuevo régimen sea más amplia en comparación con batallas de mayor envergadura.

---

<sup>383</sup> Destacamos la obra de la profesora María Jesús Martínez Usarralde, "Historia de la Formación Profesional en España: De la Ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional", en la que se dedican unas páginas a la formación laboral desarrollada entre 1955 y la transición y el artículo de los funcionarios de educación, Fernández de Pedro y González de la Fuente, "Apuntes para una Historia de la Formación Profesional en España", publicado hace ya casi 4 décadas en la Revista de Educación.

<sup>384</sup> De todo ello da cuenta la amplia bibliografía que se refiere al final de este trabajo.

En este trabajo de construcción política, tiene una gran responsabilidad la Falange que, a lo largo de este periodo, se erige como la organización más comprometida con la formación del joven y del adulto. Su bagaje previo y su posicionamiento ideológico y bélico próximo a los nacionales le otorgan una perspectiva ideal e incomparable para promover iniciativas socioculturales. Concretamente es su Sección Femenina la encargada de abrir la veda. Su creación tan solo un par de años antes del inicio bélico, asume una ordenación que, siguiendo un modelo pseudocastrense, ubica a todos sus departamentos en un diseño vertical en el que la supeditación y el control<sup>385</sup> son sus señas jerárquicas. Este mismo modelo será el asumido por la dictadura, especialmente a lo largo de sus décadas iniciales.

Con la guerra todavía en curso, la SF presenta el anteproyecto para sus Escuelas de Formación sin presagiar la rapidez, casi imperceptible, con la que se extienden sus políticas educativas y la importancia que estas tendrán a lo largo de las cuatro décadas siguientes. Corre el año 38 cuando la formación de mandos, destinadas a dirigir la obra femenina falangista, se combina con otras enseñanzas de índole laboral y cultural, en las que la finalidad común es “darles una cultura general y conocimientos útiles para sus vidas de mujeres” (Alfonso y Sánchez, 2009: 440). Ese carácter de utilidad, de servicio, es el que reconoce la profesionalidad de la mujer, tanto dentro como fuera del propio hogar. En casa debe ser la madre y esposa comprensiva y sumisa que no se ausenta de ella y cuya principal tarea es la de dar cuidado a su familia. Para la sociedad se presentan como verdaderas falangistas, colaborando en lo que se les requiere y, si es el caso, ocupando jerarquía política o puesto laboral

---

<sup>385</sup> Al frente de toda actividad de la SF se encuentra la Jefatura Nacional, cuya Secretaria Nacional es el órgano encargado de la coordinación de todas las organizaciones y servicios que la conforman. Las organizaciones, a su vez, se componen de distintas unidades corporativas que, bajo un mismo fin, trabajan en diversas ubicaciones geográficas. En un nivel inferior se encuentran los servicios venidos a cumplir con los fines de existencia de la SF. Estos, al mismo tiempo, disponen de una jefa y secretaria, que denominadas “regidora y auxiliar”, respectivamente, son designadas por nombramiento directo de la Delegada Nacional y de los responsables de las organizaciones a las que pertenezca el cargo.

remunerado según las posibilidades y cualidades personales. Tanto para lo uno como para lo otro, la formación se estima imprescindible, aunque en forma diversa. Lógicamente no es lo mismo instruir con fines domésticos que hacerlo con aspiraciones sociales ni tampoco lo es si el objetivo es meramente productivo o económico. De ahí que multitud de propuestas en el ámbito del desarrollo profesional comiencen a copar el marco legislativo.

La formación de dirigentes falangistas nacionales y la de mandos inferiores locales ensancha la proyección institucional de la obra nacional que hasta el momento ha mantenido falange. Igualmente, el avance industrial y agrario denota un progreso en lo que se refiere a la forma de concebir y programar enseñanzas imprescindibles para la evolución social y económica del país, así como para la transmisión y propagación del carácter falangista. En este último caso, se recurre a las escuelas de agricultura y artesanía, de canto y música, y de hogar proyectadas para las afiliadas de Falange, principalmente obreras y campesinas. Al mismo tiempo surgen las de física y sanidad, a las que algunas escogidas son llamadas para ser profesionalizadas como instructoras locales de educación física o regidoras locales de enfermeras sociales, de guerra, puericultoras, etc.

Aun con estas incursiones, debemos recordar que no es hasta los años 60 cuando la mujer accede de manera regular al mercado laboral remunerado y, por tanto, su especialización se hace más elevada; sin embargo, durante las décadas anteriores muchas son las que de forma no retribuida, por fidelidad falangista o como complemento al sustento familiar, ejercen una labor, especialmente en el campo, de la que la SF se hace eco y sobre la que inicia un trabajo formativo que, en muchos casos, nace en este periodo de entreguerras. Por ello, consideramos a esta institución, visionaria y anticipada a las necesidades futuras. En este sentido, podemos hablar de esta institución como anticipada a su tiempo y visionaria.

Como decíamos, siguiendo las líneas de este anteproyecto que sienta las bases de las estrategias llevadas a cabo por el aparato femenino de

Falange, las iniciativas estatales ofrecen un claro continuismo. Las enseñanzas nocturnas, por ser mayoritariamente trabajadores quienes se benefician de ellas, en Escuelas Elementales y Superiores del Trabajo, en Escuelas Profesionales de Oficiales y Maestros Artesanos o en Escuelas de Artesanos, describen un abanico de posibilidades formativas que van estableciéndose bajo el amparo del heredado estatuto de formación profesional de 1928 y la protección de los patronatos locales y provinciales (Fernández y González, 1975). Dos son las ideas que emanan de este viejo estatuto. Por un lado, el “preaprendizaje”, que acoge a jóvenes aún carentes de formación general y profesional, que no pueden acceder al sistema laboral por su corta edad y, por otro, el “reaprendizaje” que se abre paso como una categoría más dentro de los tipos de enseñanza laboral intentando ser la munición necesaria para el impulso y la reconversión laboral, especialmente significativa tras la crisis mundial del 29.

Nada más concluir la guerra, el empuje a la industria nacional, el aislamiento del mercado mundial y el olvido y atraso del sector agrícola, sugieren un contexto de requerida cualificación de los trabajadores. Es ahí donde entra en juego un sistema de formación profesional, capaz de dotar de las necesarias competencias, como veremos casi exclusivamente manuales e ideológicas, a los nuevos empleados industriales.

## **2.- El marco de desarrollo legal de la Formación Profesional en el franquismo: políticas y programas.**

Al igual que sucede en el caso de la educación escolar, la formación profesional adulta durante el franquismo encuentra un amplio reconocimiento tanto a nivel legal como institucional. Aunque su aparición es ciertamente tardía, en clara consonancia con el retraso industrial que padece nuestro país, son múltiples y continuas las propuestas pedagógicas que van configurando un subsistema hasta entonces ciertamente desdibujado.



El carácter casi exclusivo que durante los primeros años de la dictadura se le otorga a la educación de adultos como vehículo para alcanzar la alfabetización y redimir la enfermedad analfabeta, va viéndose incrementado. El reconocimiento que en la Ley de Educación Primaria se hace a “formar o perfeccionar en el orden profesional a aquellos alumnos que ya posean, aunque elementalmente, los conocimientos de la escuela” (BOE, 1945: 393), las venturosas cifras de escolarización obtenidas tras la batalla emprendida en los años 50 al analfabetismo, el determinante papel de la CNA, y el progreso que socialmente promueven unas y otras, dan oportunidad a la apertura de un marco de acción didáctica en espacios más amplios. La escuela no forma solo para adquirir conocimientos cada vez más y más complejos (propedéutico), ni tan siquiera forma lo hace para la vida (para cumplir con los mandatos del buen y único ciudadano), sino que asume, además, su compromiso con el desarrollo profesional. Esta finalidad laboral es la considerada por García “como última etapa de la educación permanente, con una finalidad predominante de perfeccionamiento o reconversión profesional” (1980: 48). Por tanto, es desde esos años 40, cuando la profesionalización de la sociedad comienza a cobrar un valor tanto educativo como profesional. El buen obrero no es solo aquel que sabe leer y escribir porque así lo obliga la autoridad, sino que el nuevo trabajador es el que afronta su *role* social como una responsabilidad personal y laboral en la que las herramientas pedagógicas ocupan un innegable espacio para su éxito y continuidad. Teoría y práctica se combinan en un amplio camino de objetivos comunes, en el que se implican, como no podía ser menos debido a esa expresión dual, tanto el Ministerio de Educación como el de Trabajo.

El saber técnico requiere, indiscutiblemente, de un saber culto, pero no únicamente de este. El carácter indisociable de uno y otro se ve también necesitado de lo que Max Scheler llama “saber de salvación” y que no es más que el saber moral que debe presidir cualquier movimiento de acción social. Por tanto, el aprendizaje integral, en atención a lo científico, lo ético y lo cultural, comienza a extenderse como el auténticamente verdadero, pese a que, equivocadamente, hay argumentos que, negando estas dos últimas

categorías, aseveran que, únicamente con la técnica, es posible “el progreso de la industria, de la ganadería, de la agricultura y, en general, de cualquier quehacer humano orientado a la producción y utilización de los bienes económicos” (AHPSA, 0315: 10). Esta visión errada del aprendizaje y de su rentabilidad no hace sino cercenar el valor pedagógico que ha de presidir cualquier actividad formativa y de negar, por tanto, la valía integral de toda enseñanza colectiva.

El camino recorrido por una sociedad que adquiere conocimientos con una irreconocible y única aplicabilidad al campo profesional, somete a sus seguidores a una negación holística y armónica no solo de su aprendizaje, sino también de su vida. Reconocer a sus recursos humanos como seres cualificados educativa y laboralmente precisa de una conexión irrenunciable entre las políticas de educación y las de empleo. La rentabilidad del sistema educativo es el objetivo que tradicionalmente ha guiado las líneas político-educativas de los sistemas capitalistas. En el caso español, es a partir de los años 60, con el despliegue industrial sufrido por el país, cuando este planteamiento comienza a cobrar forma. Por primera vez, la planificación educativa laboral supera la necesidad inmediata. La visión de futuro adecúa los programas de formación continuada y su orientación profesional a las circunstancias venideras, reconociendo la “obsolencia rápida de los conocimientos especializados dada la continua variación de las técnicas modernas” (----, 1967: 28). A este problema de contenido se añade, como viene siendo una constante, el presupuestario.

Argumentando que el reconocimiento que se le da a la educación del adulto durante el franquismo requiere de múltiples y variados recursos que, dada la especificidad de sus circunstancias políticas y sociales, suponen un coste añadido cobra, si cabe, mayor sentido en la onerosa formación profesional. El alumno adulto

“cuesta mucho más, dado que aquí no solo juega el costo de la enseñanza propiamente dicha, sino también, y en mayor grado aún, el jornal de

estímulo que el trabajador ha de percibir, ya que no debe olvidarse que, en la mayoría de los casos, se trata de obreros en paro con ingresos tan bajos que les resulta imposible asistir a un centro formativo si no se les garantiza un mínimo de ingresos para ellos y sus familiares” (AHPA, 0315: 31).

Insistimos, por tanto, en que la idiosincrasia adulta, nuevamente, juega un papel determinante en la configuración pedagógica de su formación profesional.

Los valores directos de inversión educativa, y los indirectos medidos en las retribuciones que deja de percibir el alumno durante el periodo de capacitación, suman esfuerzo económico a ese “trabajo” que el adulto presta a la comunidad incluso mientras se está especializando.

Desde finales de los 60, toda actividad formativa voluntaria, por tanto, fuera del marco de escolaridad obligatoria, que lleve a cabo cualquier persona ha de ser retribuida, como si de otra actividad laboral se tratase (Servicio Español de Magisterio, 1969). Este es el único modo que encuentra la autoridad para conseguir que la población participe, en la medida de lo posible y en base a sus limitaciones sociales, en la acción inicial de cualificación y en la continua actualización y perfeccionamiento en el ejercicio de la profesión. Extender entre los españoles la idea compartida en otros países desarrollados respecto a la oportunidad única que supone la formación profesional como medio para mejorar su suerte es, sin duda, uno de los principales retos con los que se encuentra el Estado. La adquisición de destrezas, de habilidades... supone una inversión personal y política que no debe reducirse ni a criterios de edad, ni tan siquiera al marco de formación inicial.

Los últimos coletazos del franquismo coinciden con la cada vez mayor ampliación de la concepción de educación permanente, también en el campo de la formación profesional. La cultura escolar y la popular se entremezclan con el saber laboral que ahora es considerado imprescindible para la construcción de una patria competitiva. Sin embargo, no siempre fue así.

Como ya hemos visto, durante las décadas que preceden al poder fascista, la formación profesional se constituye como parte integrante del entonces Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes<sup>386</sup>. Para el control y seguimiento de los centros, se crean Patronatos Locales que, en diferentes municipios, gestionan las propuestas formativas y de dotación de recursos con cierta autonomía. La apertura y reconocimiento de centros, el concurso de plazas de maestros especialistas, y la adecuación de las enseñanzas a los valores morales y educativos del momento, son algunas de las competencias que estos Patronatos ejercen y que son heredadas por el régimen totalitario.

El desarrollo de las Escuelas Elementales del Trabajo, dependientes del Ministerio de Educación, contribuye a la promoción de la formación obrera desde la misma vertiente que viene siguiendo desde los años 30, eso es, desde un encuadramiento ciertamente pedagógico<sup>387</sup>.

La reforma del mencionado estatuto de 1928, adapta su articulado a la realidad franquista con la finalidad máxima de “dotar todas las enseñanzas de una eficiencia máxima” (BOE, 1941b: 773). Para ello, reconoce a la Junta Central de Formación Profesional como órgano asesor de la administración y, a la vez, como mediador entre esta y los Patronatos Locales que, en cierto modo, pierden poder de actuación en pro de la centralización de la Junta. La ordenación de la enseñanza profesional comienza a ser una realidad aún en ciernes, ciertamente alejada de la cantidad de recursos, políticas y debates que envuelven la formación escolar, insistimos, incomparablemente más articulada.

La herencia autárquica que la sociedad recibe del régimen tras un par de décadas de sometimiento, tiene una expresión clara en el desarrollo de las políticas de formación profesional futuras. El cumplimiento de la Ley de

---

<sup>386</sup> Desde 1938 la “Sección de Formación Profesional” del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes cambia su nombre por el de “Sección de Enseñanza Técnica y Profesional”.

<sup>387</sup> A finales de 1931 el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes releva al de Trabajo y Previsión en la labor de administración de la Formación Profesional, lo que supone un reconocimiento pedagógico de los objetivos que persigue.

Protección y Fomento de la Industria Nacional y de la de su Ordenación y Defensa, ambas de 1939, precisan de una amplia remesa de recursos humanos lo suficientemente capacitados como para atender las necesidades de una nación que pretende el despliegue en lo industrial y su independencia en lo económico sin perder su valor ideológico y su doctrina fascista. Sin embargo, frente a esta propuesta de expansión, los desastres de la guerra ofrecen un panorama poco alentador. En estos primeros momentos, España no dispone de la nómina de profesionales requeridos para hacer frente a este nuevo plan de autosuficiencia industrial y tampoco de los establecimientos educativos imprescindibles para que el panorama cambie. Aunque las posiciones que estos trabajadores ocupan en las fábricas no requieren, en la mayoría de los casos, de grandes conocimientos, la cualificación, por mínima que sea, se plantea como una necesidad que ha de ser subsanada sin dilaciones. A ello contribuye, fuertemente, el auge que cobra el Movimiento Obrero durante los años 30, leído por el falangismo como una amenaza. De ese modo, los mecanismos de defensa se convierten básicamente en el control y el hostigamiento del pueblo. El miedo a una nueva lucha de clases que acabe con resultados adversos confiere al franquismo un especial marco de organización política. Ante esta confluencia de circunstancias, que se resumen en necesidad de formación y control de la clase social, el régimen totalitario decide desplegar una red de centros bajo el control de la recién estrenada Organización Sindical Española (BOE, 1940).

Casi a la par, surge el Instituto Nacional de Industria (INI) (BOE, 1941c) como parte fundamental de ese gran plan de protección industrial, altamente justificado por el gobierno. Dar soporte económico y administrativo a empresas que, a su vez, generan puestos laborales y riqueza nacional es el objetivo de una institución que supera los márgenes temporales de la dictadura<sup>388</sup>. La rápida instalación de novedosas manufacturas hace que las iniciativas formativas de la OSE, como veremos a continuación muy importantes tanto en

---

<sup>388</sup> La actividad del INI persiste hasta 1992, fecha en la que este se convierte en Sociedad Anónima, perdiendo gran parte de la esencia con la que se creara.

número como en diversidad curricular, no sean suficientes para atender todas las peticiones de formación profesional que las circunstancias productivas demandan.

Como respuesta a esta situación, surge en este contexto una nueva ley, que pretende la extensión de la enseñanza media a localidades y destinatarios hasta el momento privados de ella. Reglamenta, por primera vez, el bachillerato elemental profesional,

“equiparable a los primeros cursos del bachillerato universitario en las disciplinas básicas formativas y complementando con la especialización inicial en las prácticas propias de la agricultura, la industria u otras actividades semejantes para aquellos alumnos que no podrían conseguir esta formación por otros medios” (BOE, 1949b: 3.164).

Sea con fin profesional o con carácter propedéutico, los estudios promovidos en los Centros de Enseñanza Media y Profesional adquieren un sentido destacable en el cada vez más complejo y estructurado sistema de enseñanza secundaria.

La mayor competitividad y la adecuación a las exigencias del mercado, obliga a que los niveles superiores de formación profesional también se vean afectados. Al hilo de lo anterior, el reconocimiento de los Institutos Laborales como instituciones encargadas de la culturización técnico-profesional a nivel medio, supone un punto de inflexión y ruptura respecto a la modalidad más básica de formación, predominante durante las décadas anteriores.

La apertura del régimen en los años 50 surgida tras el conocimiento de otras realidades internacionales, trae consigo una manera distinta de interpretar la preparación del obrero que sigue estando marcada por un cielo halo agrídulce. Por un lado, las iniciativas llevadas a cabo durante estos más de 10 años responden a un esfuerzo gubernamental que ha visto sus efectos a nivel local. La atención a la industria y el progreso relativo que esta va teniendo, son marcadores objetivos que el régimen lee como avance positivo. Sin embargo,

por otro lado, el reflejo en el exterior diluye estos buenos resultados en un contexto económico internacional mucho más competitivo, amplio, complejo y preparado. La búsqueda de indicadores, de “porqués”, lleva a nuestro país a un planteamiento de autorreflexión. El franquismo se cuestiona si quizás las políticas educativas encaminadas a la formación del trabajador no han sabido explotar las betas mostradas por un mercado en expansión, reconociendo que es ahí donde reside su principal hándicap. La procura de una solución global que ataje este problema pretende concluir con la publicación de la Ley de Formación Profesional Industrial (BOE, 1955d). Por primera vez durante el periodo franquista, la educación del productor es sometida a una revisión y modificación integral que incluye, además de la actualización del ya decano Estatuto del Trabajador, la reformulación de los centros e instituciones participantes<sup>389</sup>, la incorporación del sector industrial como determinante en el desarrollo orientador y económico de las políticas curriculares de la nueva formación profesional industrial, y el reconocimiento de la iniciativa privada en la ayuda a sus fines. La escasa atención prestada en esta ordenación a la instrucción de los campesinos y de los agricultores que no pretenden su reconversión sino su automantenimiento en el medio rural, es solo una muestra más del interés, casi enfermizo, del Estado por impulsar el sector fabril y abandonar las prácticas más tradicionales de producción en España. Con una visión nada casual, Franco rubrica esta ley educativa supeditada, en cualquier caso, al valor económico y al avance productivo en el seno de la industria.

Entendemos, sin embargo, que la dualidad formativa -escolar-laboral- es una de las conquistas de la descrita ley de 1955. La simultaneidad de las enseñanzas en centros de trabajo y pedagógicos garantiza la calidad de una formación flexible y adaptable. Además, las posibilidades que ofrecen sendos espacios de aprendizaje permiten la combinación teórico-técnica, siendo la teoría no solo referida a conocimientos propios de la profesión sino también a contenidos de cultura general. A lo largo de las distintas etapas que concretan

---

<sup>389</sup> Estas instituciones son estimadas en centenares, según lo propuesto en el prólogo de la Ley de 1955.

la nueva enseñanza industrial<sup>390</sup>, el adulto se instruye en los conocimientos propios de su oficio, con garantías de certificación y, en su caso, posibilidad de promoción. A esto último contribuye el reconocimiento de unos centros superiores de formación humana y profesional de la clase trabajadora que comienzan a funcionar gracias a las aportaciones del mutualismo empresarial y obrero. Son las Universidades Laborales<sup>391</sup>. Insertadas en el sistema formal del Ministerio de Trabajo (BOE, 1959b) y, por ello, con reconocimiento total y absoluto en materia de formación profesional, ejercen un doble papel. Su contribución a las enseñanzas regladas es, con toda probabilidad, su principal aporte pedagógico, siendo sus avances en el campo de la readaptación laboral y la recualificación nada desdeñables. Aun así, las necesidades de la población, cada vez más explícitas y recurrentes, la falta de medios de financiación y el crecimiento acelerado del sector servicios perfilan un panorama que, incluso favoreciendo las propuestas emergentes anteriormente señaladas, sigue siendo ciertamente inestable.

El nacimiento de la Formación Profesional Acelerada (FPA) en el seno del sindicalismo franquista (BOE, 1957a), introduce el nuevo concepto de enseñanza obrera que hace falta en este contexto. Cuatro años antes el propio vicesecretario nacional de las obras sindicales, Manuel Aparasi, afirma al Diario Pueblo que es preciso modificar la concepción que se tiene de la instrucción de la mano de obra de adultos, tanto de los que están en paro como de aquellos que, estando en ejercicio, no disponen de las competencias necesarias para aplicarse en tareas calificadas, o incluso de los que contando con ellas, precisan de su reconversión. En su opinión, la proyectada FPA es el mejor

---

<sup>390</sup> Esta cuestión se tratará, de forma ampliada, en el próximo epígrafe dedicado al análisis de los centros de formación profesional. Anticipándonos a ello, podemos indicar que los periodos que comprenden los nuevos estudios de formación profesional (preaprendizaje, aprendizaje, maestría y especialización), son impartidos a través de una red de Institutos Laborales.

<sup>391</sup> Cuando en 1950 el ministro palentino de trabajo, José Antonio Girón de Velasco, plantea, a través de un sorprendente discurso en la ciudad de Sevilla, la necesidad de crear espacios de formación profesional que superen las existentes Escuelas de Artes y Oficios, nada hace presagiar que tardaría en tener reconocimiento legal casi una década.



mecanismo para dar respuesta a esta necesidad. A través de un sistema pedagógico único en el que “(...) no sirven los moldes clásicos de una formación profesional lenta” (Sanz, 1990), el obrero encuentra la flexibilidad que requiere para que su aprendizaje se torne en potencialmente significativo a nivel personal y laboral.

La creación de una amplia red curricular, en atención a las industrias emergentes del momento –metalurgia, construcción, química, plásticos...-, pretende servir de freno a la despoblación de trabajadores que se está produciendo. En un contexto en el que los tiempos marcan una realidad efímera y cambiante, en la que la emigración es, cada vez de manera más insistente (Jover, Fusi y Gómez-Ferrer, 2001), la opción más deseada y extendida, los 6 meses de escolarización de los programas de FPA se reconocen como ciertamente milagrosos para cambiar este sentimiento productor de éxodo involuntario, aunque, también es verdad, claramente insuficientes.

Es así como, tiempo después, se desarrolla el Plan Nacional de Promoción Profesional Obrera (PPO) (BOE, 1964c), que pretendiendo llegar a unos 800.000 trabajadores, incide en la idea de redención que se viene repitiendo. Acabar con el peonaje no cualificado y favorecer la especialización de los obreros en los sectores más prósperos<sup>392</sup>, son los principales cometidos de esta iniciativa descrita como la primera que, en el marco nacional, persigue fines netamente ocupacionales (Flecha, López y Saco, 1988).

---

<sup>392</sup> Tenemos constancia del desarrollo que estos cursos tienen en ámbitos destacados de la economía y la producción local de algunas localidades castellano y leonesas, entre las que destaca, por su prosperidad y mantenimiento, la ciudad salmantina de Béjar. En ella, tanto de manera permanente como periódica o eventual, se facilitan cursos a través de los cuales el Ministerio de Trabajo pretende cualificar y recualificar a los obreros de la industria textil nacional (ARAH, 156a).

La atención prioritaria en este Plan al colectivo adulto<sup>393</sup> hace que las sucesivas iniciativas de formación laboral que impliquen a este grupo sean enmarcadas dentro del mismo, capacitando en sus dos primeros años de acción, a más 60.000 obreros en 160 especialidades por el efecto de 3.000 cursos impartidos (Ibíd.). La expansión de una red educativa en la que distinguan profesionales de los distintos ámbitos laborales que acrediten cierto grado de especialización pedagógica, es imprescindible para la obtención de estos datos. Por tanto, que los recursos humanos del PPO dispongan de métodos didácticos propios que adapten y combinen con aquellos que se llevan a cabo en los centros de educación de adultos del Ministerio y con los que comienzan a penetrar desde contextos extranjeros, son esenciales para la construcción del panorama esperanzador previsto.

La convergencia de la FPA, la FIP y la derivada de la PPO resume el éxito de una modalidad formativo-profesional cuya finalidad

“no era tanto la formación integral, que tan siquiera se tenía en cuenta, sino el adiestramiento de una mano de obra barata que debía servir, en aquel momento, al desarrollo del capitalismo en España” (Viladot y Romans, 1988: 32).

En 1967 el régimen llega a invertir, tal y como nos recuerda su Servicio Sindical de Estadística, cerca de 29.000 millones de pesetas. Aunque la mayoría del presupuesto es destinado a actividades del PPO, por ser el que mayor número de trabajadores atiende, no debemos olvidar el importante rol que los Centros de Enseñanza por Correspondencia (CEC) llevan a cabo con

---

<sup>393</sup> Se entiende como edades razonables para la participación en las actividades de PPO, las comprendidas entre los 18 y los 45 años. No se excluye, en ningún caso, a aquella población que, superando esta edad, quieran formar parte de su plan formativo aunque, en la práctica, “el número de personas mayores de 45 años que asisten a cursos de formación profesional es irrelevante” (BOE, 1967a: 60). En este sentido, son los de formación intensiva los que más alumnado adulto mayor reciben, en clara correspondencia con las propias características de la formación, en cuanto a adaptación al tiempo y espacio.

escasos recursos. La aspiración de llegar a 220.000 obreros a través de este medio supera, con creces, el número previsto por la FIP y la FPA<sup>394</sup>.

Al mismo tiempo, y dada la dejadez legal en la que cae la capacitación de los agricultores, el Ministerio de Agricultura, en ese caso a través de su Servicio de Extensión Agraria, decide revitalizarla fomentando campañas educativas para la mejora laboral del campesino. Por insuficientes, poco adaptadas a la dominante realidad rural y, en ningún caso a la altura de las industriales, la iniciativa privada se cuelga en los vanos que el Estado va dejando. En forma de falsas cooperativas municipales, asociaciones familiares o centros de la Iglesia, los labradores se agrupan para, además de instruirse en las nuevas técnicas del campo y compartir los efectos de su profesión, reivindicar su necesidad formativa desde medios oficiales.

A finales de los 60 ya se recoge el esfuerzo que desde la administración nacional y las diferentes instituciones anejas se ha llevado a cabo para hacer frente al

“abandono y la desidia de otras épocas, no muy lejanas del Movimiento, respecto a la encauzamiento profesional de la juventud y la adaptación de mano de obra adulta no cualificada hacia trabajos más en consonancia con sus inquietudes y deseos” (Movimiento Nacional, 1967: 26).

Sin embargo, no es hasta la publicación de la LGE en 1970 cuando se ofrece un verdadero avance en el reconocimiento formal de la formación profesional como un nivel más del sistema educativo. Distinguiendo tres grados de acceso y centros específicos de estudio, la enseñanza encaminada al conocimiento de la profesión deja de mostrarse como un camino paralelo de formación de segundo orden para pasar a ser un elemento más en este integrado Sistema en el que la iniciativa pública y la reconocida privada, se estiman como oficiales.

---

<sup>394</sup> 130.000 y 30.000 trabajadores, respectivamente (Ibíd.).

A partir de este momento, la gratuidad de su primer grado facilita, especialmente, la formación inicial del futuro trabajador quién, tras concluir la educación obligatoria, amplía sus conocimientos como paso previo a la continuidad en el sistema educativo o a la integración en el complejo mundo laboral. Dentro de este contexto competitivo, la capacitación y recualificación sigue siendo una prioridad. La sucesión de planes encargados de la formación ocupacional del trabajador en distintos ámbitos<sup>395</sup> es, desde mediados de los 60, una constante.

Nace así una formación profesional permanente desde una doble vertiente formal y no formal, gracias, principalmente, al auspicio de la recién creada Dirección General de Formación Profesional y Extensión Educativa<sup>396</sup>. Desde ese momento, educación permanente y formación profesional trabajan por un objetivo dual: suministrar competencias a aquellas personas que en su momento no tuvieron esa posibilidad y actualizar los conocimientos disponibles. Pese a que cada una defiende sus intereses particulares, la relación que ambas mantienen gracias a esa búsqueda por la mejora e incremento formativo, favorece tanto a una como a otra.

El reconocimiento de la “Enseñanza Permanente de Primer Grado para adultos” (BOE, 1972b) otorga el carácter exento y específico que la educación profesional de personas adultas ha procurado durante décadas. Esta enseñanza formal programada para mayores de 16 años comparte con los estudios “regulares” de formación profesional un currículum que insiste tanto en las áreas de conocimiento básicas y comunes (cultura general) como en nuevas materias profesionales, capacitadoras para la obtención del título de formación profesional de Primer Grado. Abrir posibilidades que flexibilicen el

---

<sup>395</sup> Destacan el Programa de Promoción Profesional Obrera (PPO) y el Programa de Promoción Agrícola (PPA), desde 1964 y 1965, respectivamente.

<sup>396</sup> Está dirección depende del Ministerio de Educación y Ciencia (BOE, 1971), y de manera más directa de su consiguiente Subdirección General de Educación Permanente y Especial.

sistema de obtención de títulos oficiales entre los adultos se torna en su principal reto.

Las nuevas políticas derivadas de la ley Villar Palasí, reconocen la actividad formativa de las escuelas privadas adaptadas a nivel pedagógico y reconocidas por el Ministerio, al igual que sucede en el caso de la formación juvenil, a través de conciertos o acuerdos, para este objetivo (Hijano, 1989), considerando, además, la posibilidad de obtener un título de formación profesional, con el mismo nivel de validez que el que se puede alcanzar por los cauces tradicionales, sin frecuentar las escuelas de adultos. Este último caso queda reservado para aquellos mayores de 18 años, quienes, sometiéndose a un examen teórico-práctico<sup>397</sup> que acredite sus conocimientos y capacidades pueden obtener una certificación, a todos los efectos, similar a la de sus colegas escolarizados.

A este maremágnum formativo se une, posteriormente, el reconocimiento oficial de los cursos ofrecidos por las organizaciones sindicales (BOE, 1973b; BOE, 1975), la homologación de enseñanzas profesionales obtenidas por otros cauces paralelos (BOE, 1974a) y las pruebas de madurez previas a la obtención del título oficial industrial o de formación profesional de primer grado (BOE, 1974b), enmarcando un contexto mucho más accesible y facilitador.

La cada vez más inminente caída del régimen y la apertura progresiva a estrategias político-económicas más próximas a las llevadas a cabo por los países vecinos, concluye con la publicación de la Constitución de 1978 que

---

<sup>397</sup> La prueba consta de 5 partes claramente diferenciadas, de las que 3 se refieren a un trabajo práctico (relacionado con el ámbito laboral en el que se pretende el título, responder por escrito a los aspectos tecnológicos requeridos para su realización y presentar una expresión gráfica de lo que su proyecto supone), una cuarta a la superación de un ejercicio sobre aspectos de las materias generales y, finalmente, la quinta y última, en la que es preciso superar una entrevista individual con la Comisión Calificadora, que será, a su vez, la que finalmente emita el resultado de la prueba (BOE, 1972b).

insiste en la educación como derecho fundamental de toda persona a lo largo y ancho de su vida.

### **2.1.- Reflejo de las políticas de formación profesional en la mujer. El avance de la cualificación femenina.**

Existen documentos gráficos que demuestran que, en determinadas escuelas, hombres y mujeres comparten pupitres. Sin embargo, esta imagen responde, más que a una aceptación de la coeducación adulta, a cuestiones de racionalización de recursos y falta de medios. No hay, por tanto, una conciencia pedagógica del beneficio que ello supone, sino un criterio de ahorro. Sin embargo, asumiendo este planteamiento podemos afirmar que lo que sucede con las clases nocturnas de alfabetización e incluso con las especiales de la Campaña, no se manifiesta de manera tan clara en el caso de la formación profesional, donde la segregación es aún más evidente.

La creación de la Sección de Enseñanzas Profesionales de la Mujer<sup>398</sup> y la posterior apertura del Instituto del mismo nombre, ofrecen las primeras oportunidades profesionales diferenciadas de este colectivo a nivel nacional.

El *role* imprescindible que ejercen las féminas en la sociedad del primer franquismo, tanto a nivel familiar como a nivel nacional, es “causa suficiente de justificación para implantar las instituciones de enseñanza que garanticen su mejor desenvolvimiento de determinados oficios” (BOE, 1945b: 2081). La misión espiritual y comunitaria que recae sobre estas, el ejemplar comportamiento cristiano que se espera de ellas y la defensa de los valores tradicionales de la familia son los balaustres sobre los que se apoya todo su proceso formador tanto general como profesional, gestionado por “organismos docentes que preparen para las actividades de la mujer en un grado completo de formación moral, profesional y artístico” (Ibíd.).

---

<sup>398</sup> Esta sección es auspiciada por la Junta Central de Formación Profesional (BOE, 1943). Un par de años más tarde, el Instituto de Enseñanzas Profesionales de la Mujer se crea en Madrid (BOE, 1945b).

Pese a estos primeros acercamientos de reconocimiento de la capacitación femenina, se debe esperar hasta la publicación de la escueta Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional para perfilar un panorama claramente segregador de las mencionadas enseñanzas cualificadoras. Recogidas como una especialidad con pocas opciones de diversificación, esta propuesta femenina refleja el escaso interés demostrado por la autoridad y por el propio colectivo implicado, no dejando especial huella ni a nivel social ni a nivel laboral.

En 1955, la publicación de la nueva ley, mucho más adaptada a las nuevas expectativas nacionales, aunque manteniendo el carácter marginal de las mujeres, inaugura una nueva etapa. Reconociendo que la mayoría de estudiantes son varones pero, a la vez, la incorporación progresiva de la mujer a las aulas profesionales, se regula la creación estatal de centros de formación mixtos, intentando, eso sí, salvaguardar, tal y como se nos recuerda en el preámbulo del mencionado reglamento, la docencia en aulas separadas. La tardía regulación de esta etapa y las propias características de la misma, en lo que se refiere a temática y campo laboral al que se destina, proponen una fotografía que va, poco a poco, incrementando su tamaño y mejorando su nitidez.

A partir de los 60, gracias al conocido impulso dado por la CNA y a la compartida sensación entre la población adulta femenina, de la posible mejora cultural como vehículo para la incorporación activa a la vida social y laboral, las enseñanzas de formación profesional en su vertiente de especialización industrial, comienzan a significarse a nivel legal. En líneas generales se sigue manteniendo un currículum bastante tradicional, que reconoce, además de materias propias de la especialidad industrial, otras comunes a todas las enseñanzas del régimen, como son Formación del Espíritu Nacional y Educación Física en todos los casos, y Enseñanza de Hogar, exclusivamente en el femenino (BOE, 1964e).

Como sabemos, la educación laboral se convierte en un gasto que el Estado asume entendiendo la posibilidad del beneficio. Así lo pone de manifiesto cuando se refiere a que

“la rentabilidad de esas inversiones, las inversiones en enseñanza y en formación técnica, solo podrá contemplarse (...) en función de la utilización que haga la sociedad de los recursos humanos calificados, es decir, de su empleo” (----, 1967:26).

Parece como si a través de este discurso se dejase de lado el verdadero valor pedagógico que toda acción didáctica ha de reconocer. Nuevamente, como ya viéramos en otras declaraciones, el sentido educativo se supedita exclusivamente a la empleabilidad que el conocimiento signifique en los y las productoras<sup>399</sup>. Es por ello por lo que se comienza a hablar de la planificación previa que cualquier enseñanza profesional, sea femenina o masculina, ha de tener. Anterior al empleo y extendida durante un periodo lo suficientemente dilatado, la propuesta de formación laboral en boga durante los años 60, recurre a una nueva orientación de la educación en su conjunto y una orientación profesional que se prolongue de manera indiscriminada a la población en general. Se considera que siendo así, las posibilidades reales de inserción y mejora social en las que deben insertarse los siervos del régimen serán mayores y más adaptadas.

En este momento, la especialización de la mano de obra femenina abre nuevas puertas a la expansión laboral, hasta entonces concentrada básicamente en actividades de participación con la Sección Femenina o como maestras. Con ello no queremos negar su ejercicio profesional en fábricas y en el campo, sino enfatizar que su reconocimiento sociolaboral es, hasta el momento, reducido y vinculado, especialmente, a las áreas mencionadas. Pese a la exigüidad, su trabajo supone durante los años centrales de la década de

---

<sup>399</sup> En los años 60 se abandona de manera progresiva el concepto obrero, al considerar que la carga social que este nombre conlleva, no se corresponde con la proyección que se quiere dar al nuevo trabajador industrial, cualificado y especialista en determinadas áreas de producción.



los 60, una amplia representación del cómputo nacional. Tanto es así, que, por ejemplo, en 1964, un 23,7% del trabajo que se produce en España es responsabilidad de la mujer<sup>400</sup> (Ibíd.: 42) y en 1967, cerca de 3 millones de féminas sustentan el mercado laboral español (Delgado, 2005). Es en este mismo año cuando la puerta de una Universidad Laboral se abre para las adultas. Zaragoza es la ciudad pionera en brindar la dinámica formativa de los estudios profesionales en su nivel máximo al colectivo femenino<sup>401</sup>. Como bien se encarga de comprobar el régimen, la apertura de esta nueva vía formativa no pretende el abandono de su propia condición como madre, mujer, esposa... sino que esta sea considerada, cada vez más, como un ser semejante al hombre en el ámbito laboral manteniendo las particularidades que, como tal, puede y debe aportar al ámbito productivo.

Si atendemos al amplio y rápido despliegue de la industria española tiene durante estos años y al proceso imparable de emigración, esta afirmación parece encontrar su razón. Sin embargo, su reflejo profesional sigue estando marcado por una privación de acceso a empleos considerados como esencialmente masculinos. En este sentido, estamos de acuerdo con lo que nos recuerda Consuelo Flecha respecto a que, en ese momento,

“(...) otros ámbitos sociales y profesionales siguen suponiendo un mayor obstáculo a la hora de posibilitar un modo menos uniforme, más diversificado, o incluso diferente, de desarrollar las actividades que le son propias e imponen (...) estilos homogéneos (...) como garantía de permanencia y promoción de ellos” (1994: 234).

---

<sup>400</sup> Datos posteriores reconocen el incremento de casi un punto en tan solo dos años, siendo los datos de 1965 y 1966 de 24.5% y 24.6%, respectivamente.

<sup>401</sup> Un año más tarde la proyectada Universidad Laboral de Cáceres, hasta el momento ideada como exclusivamente masculina, abre sus puertas con una orientación totalmente distinta. Su oferta de estudios se centra en los reductos considerados de inserción femenina, convirtiéndose en la segunda Universidad Laboral de España dedicada a la formación profesional de la mujer en el nivel máximo.

Una muestra evidente de ello la encontramos en Castilla y León, comarca que resulta nuevamente paradigmática. La propia historia cultural y la tradición productiva hacen que esta región se convierta en la que más cursos de artesanía imparte bajo el control del PPO<sup>402</sup>. Pese a que la temática de los mismos pudiera parecer simplemente una reafirmación de ese carácter anejo y sexista que aún persiste en España, la apuesta por esta industria idiosincrática, costumbrista y tan significativa en el devenir económico castellano, responde más a una cuestión cultural que a una situación de género, también presente. La fuerte acogida de estas enseñanzas entre el alumnado femenino abre vías a una nueva producción manual, familiar, en un espacio hasta entonces ajeno a profesionalidad y al mercado. Es lo que nosotros hemos entendido como una reafirmación de la identidad femenina en el marco de la cualificación más tradicional.

Pese a su progreso académico y la ramificación de su posibilidad formativa “hasta ahora no atendida debidamente” (----, 1967a: 118), la desigualdad sigue marcando el paso de su inserción laboral. La preparación unida a la vocación en la mayoría de los casos, no es suficiente, en la mayoría de los casos, para que algunas de ellas renuncien a su sueño. Las trabas sociales son, en ciertos momentos, insoslayables, y el acceso al mercado laboral sigue siendo un paso asumido esencialmente a nivel masculino.

La publicación de la LGE traza puentes entre los estudios e instituciones enfrentados por sexo. El reconocimiento a la enseñanza mixta agrieta murallas con una importante solera y rompe esquemas morales y pedagógicos entre los regidores más conservadores. Los centros de formación o las aulas de estos,

---

<sup>402</sup> Durante el último quinquenio franquista (1970-1975) son muchas las poblaciones que mantienen sus calendarios cursos semestrales de bordado a mano, bordado artesano, bordado popular... Destacables son las provincias de Segovia, Palencia, Zamora y Salamanca por ser las que albergan el mayor número de participantes. Por poner un ejemplo, solo en la provincia segoviana durante un par de años se consigue la formación de 100 artesanas, mientras que en la charra, durante un periodo más amplio (desde los albores de los 70 a la muerte de Franco) se consigue formar a más de 130 mujeres (ARAH, 1097).

dejan de ser obligatoriamente femeninas o masculinas. Tal y como reconoce el documento, las limitaciones escolares dependen, única y exclusivamente, de la capacidad personal demostrada para el aprendizaje y de ningún otro factor más. Por tanto, el género, la ubicación geográfica, el nivel de enseñanza y, por supuesto, la edad, no son considerados obstáculos en la carrera escolar, al menos en teoría.

Por primera vez se acepta que compartir espacio educativo con los hombres reporta condiciones que pueden ser consideradas como beneficiosas para las féminas<sup>403</sup>. La ampliación de las enseñanzas a cursar y el contacto con una realidad más cercana a su futuro laboral se entremezcla con un cierto sentimiento de estigma social y desubicación. La sociedad todavía se está preparando para ver a una mujer ejerciendo de mecánica o de soldadora, pese a que las necesidades productivas así lo requieran. La igualdad de oportunidades, como suele pasar con la mayoría de principios regulados legalmente, se extiende primeramente sobre el papel para pasar a formar parte, posteriormente, del acervo ideológico de la población. Pese a este avance, la promoción de la mujer, especialmente de la rural, sigue siendo tratada, en según qué poblaciones, como un caso específico y especial. El mantenimiento de Centros de Formación Profesional de la Mujer<sup>404</sup>, incluso tras el reconocimiento coeducativo, da muestras de ello. La población salmantina de Béjar, reconocida internacionalmente por su industria textil, es un claro ejemplo de municipio aferrado a la tradición que no es el único pero sí paradigmático al encontrarse en el marco local objeto de estudio. La necesaria incorporación de la mujer a la mencionada empresa obliga a la creación de un centro experimental, exclusivamente femenino, en el que se pretenden cursos de PPO en ramas tan pertinentes y adecuadas al contexto productivo como hostelería y turismo, maquinistas de confección industrial y auxiliares administrativos<sup>405</sup>. La falta de medios es, nuevamente, la encargada de frustrar

---

<sup>403</sup> Curioso es, cuanto menos, que no se aluda a los beneficios que los hombres obtienen.

<sup>404</sup> Estos Centros son dependientes de la Delegación Nacional de la Sección Femenina.

<sup>405</sup> A ellas hemos de unir las ya mencionadas de “artesanía regional”.

esta iniciativa que, finalmente, comienza su marcha en 1971 bajo las especialidades de labores de artesanía, camarera de piso y hostelería rural (ARAH, 1971: 1091), como se pueden observar prototípicamente femeninas y totalmente alejadas de las modalidades técnicas pretendidas en un inicio.

Este ejemplo nos permite dar cuenta del lento pero progresivo cambio que este ámbito educativo comienza a experimentar y que va creando una historia de la formación profesional de las adultas que, muy lentamente, se va fundiendo con la de los adultos, si bien más en cuestiones de organización que de temática profesional.

### **3.- La construcción de la profesión adulta: las instituciones de promoción campesina y obrera.**

La formación profesional, tal y como hemos acordado, analiza este estudio, responde a una dicotomía. Las enseñanzas laborales reconocidas durante el franquismo atienden a dos fines principalmente: la formación del productor y la de los mandos de las instituciones del régimen.

El primero de ellos pretende, esencialmente, la promoción campesina y obrera. Alcanzar una posición económica que mejore su estatus social es la meta hacia la que tienden un gran número de iniciativas pedagógico-laborales que oscilan en la introducción profesional, dirigida a aquellos más jóvenes sin preparación obrera, industrial o manual previa, a la formación más avanzada, entendida como complemento y actualización, en sentido más amplio y en clara atención a la nueva concepción de educación permanente. El segundo aboga por la capacitación de instructores, maestros y mandos venidos a ocupar los puestos más destacables y destacados en el panorama socioeducativo del movimiento fascista.

Tanto en uno como en otro, la figura de la mujer cobra un valor altamente significativo. El poder de la organización femenina de Falange, es decir, el campo de acción que va progresivamente conquistando ofrece, sin

duda, un espacio ideal y, a la vez, imprescindible para la construcción histórica de la realidad laboral. Si, como hemos visto, su aportación a la enseñanza escolar de adultos es puntual en el seno de las escuelas nacionales y mucho más amplia en el caso de las especiales gracias a su implicación continua en la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural para Adultos, en el marco de la profesionalización, la Sección Femenina recoge el testigo que le es ofrecido por la administración central, priorizando entre sus actuaciones la formación de las mujeres.

Aun recogiendo el sentido que estas y otras instituciones tienen en el desarrollo de la formación profesional, no debemos olvidar que el respaldo legal, esto es, el marco reglamentario general sigue siendo ofrecido por el Ministerio. Por tanto, podemos afirmar que el centralismo al que se encuentran sometidas las políticas particulares permite un cierto margen de actuación que, en ningún caso, pervierte los valores y reglas nacionales. Se produce, así, una relación de necesario entendimiento e interesada conveniencia entre el ente ministerial y las poderosas organizaciones reconocidas por el régimen.

Sea cual sea el objetivo, sus destinatarios y los vehículos que se usen para ello, la capacitación laboral de la sociedad durante el franquismo está marcada por un fuerte control de la autoridad y un reconocido papel de las instituciones falangistas. Es por ello, por lo que, a la vez, el carácter regional de las políticas que se llevan a cabo sigue siendo prácticamente inexistente y se reduce a los datos y expresiones que, de manera más o menos exhaustiva, la documentación nacional remite respecto a presupuestos, participación en las actividades de formación, diversidad de las mismas, reconocimiento de centros de formación, etc. Sin embargo, y aunque esta es la tónica dominante, el cuadro reglamentar aporta excepciones y particularidades que son tomadas por los organismos locales para programar sus propias concreciones curriculares y didácticas.

Dando un paso más en el análisis y atendiendo a las circunstancias particulares bajo las que se desarrollan estas iniciativas en Castilla y León, no

podemos obviar la posibilidad de realizar una nueva exploración que permita, por un lado, ver cuáles son las propuestas pedagógicas que se desarrollan a nivel nacional y tienen su efecto en las provincias que en la actualidad forman la mencionada región, y por otro, reconocer aquellas que se originan desde ella y tienen reconocimiento a nivel nacional, considerándose centros formativos de referencia y contribuyendo con ello a la construcción de la historia nacional de la formación profesional. Por tanto, hablamos de expresiones nacionales reflejadas en Castilla y León y apuestas regionales de extensión nacional, respectivamente, que convergen en una común realidad: la manifestación castellano y leonesa del futuro experto.

### **3.1. - Escuelas Elementales y Superiores del Trabajo. Una herencia legada al franquismo.**

Recibidas de periodos históricos anteriores, las Escuelas Elementales y Superiores de Trabajo<sup>406</sup>, consiguen hacerse con un hueco en el complejo panorama formador del franquismo. Acogidas en el seno del Ministerio de Trabajo, estos establecimientos suponen el primer reflejo de instrucción profesional que, aún alejados de la estricta visión metodológica y curricular de la escuela más tradicional y de su ministerio insignia, consiguen promover entre sus clientes una capacitación más adaptada a las necesidades inmediatas del mercado laboral y productivo.

Mientras que las Escuelas Elementales mantienen un protagonismo discreto llegando a ofrecer una profesionalización mínima que, como se encarga de afirmar Viñao (2004), se corresponde con un bajo nivel de exigencia, pero con una mayor carga práctica, marginal y reducida, las Superiores, de índole, carácter y finalidad radicalmente distinta a las iniciativas escolares presentadas hasta el momento, ocupan un espacio formativo de categoría superior. Encargadas de preparar, respectivamente, a oficiales y

---

<sup>406</sup> Esta denominación es adquirida desde 1931 cuando, por Real Decreto 2451, de 21 de Diciembre, las Escuelas Superiores de Industrias pasan a depender del Ministerio de Trabajo.

maestros, y auxiliares y técnicos industriales indispensables para la reconstrucción social y económica que la nación española requiere tras los desastres bélicos, promueven un plan de estudios intermedio, a caballo entre las iniciativas artístico-profesionales formales y las universitarias (Rico, 2012).

El acceso a esta instrucción profesional está determinado por la acreditación del bachiller, requisito indispensable<sup>407</sup> para el curso de las mencionadas enseñanzas conducentes a la titulación de auxiliar industrial. Aun así, reconociendo la ruina que también en este ámbito supone el conflicto civil, permite a aquellos que durante el periodo de entreguerras ya hubieran estado matriculados en las enseñanzas de estas escuelas su continuidad en una formación abreviada a través de la cual adquirir los rudimentos y competencias básicas que la nueva formación franquista propone como esencial en las retomadas Escuelas Superiores de Trabajo. Ello no es sino un intento más de controlar, hasta puntos insospechados, la formación y futura profesión de los jóvenes españoles iniciados durante la República en un grado medio de aprendizaje profesional. Los cursillos de intensificación y preparación que se programan durante el periodo estival, tan solo 3 meses después del fin oficial de la guerra, son una muestra de las estrategias llevadas a cabo dando respuesta a esta última modalidad. Como grado complementario y superior, los estudios de técnico industrial definen un nivel de exigencia curricular más elevado que se manifiesta no solo en el acceso, para lo cual se ha de disponer del certificado de auxiliar, sino también a lo largo del curso de sus enseñanzas.

Las elementales se organizan en 1939 bajo un régimen de patronato, denotando una escasa implicación de la autoridad en su puesta en marcha reducida a la aportación de “importantes subvenciones” (----, 1948: 65). Lógicamente esta falta de interés se traduce en unos datos ciertamente desalentadores. Durante la primera década de vigencia bajo el régimen (1939-1949) dejan resultados bastante alejados de las expectativas que, inicialmente,

---

<sup>407</sup> Aunque también se reconoce la excepción de tener un máximo de 3 asignaturas pendientes para titular o disponer del título de Maestro Industrial.

deposita el franquismo en ellas. Solo 1.578 alumnos incrementan la matrícula de una obra que resulta cara e inefectiva (Delgado, 2010). La falta de conquista de los objetivos previstos, el carácter cada vez más devaluado de la formación ofrecida y la deficiencia pedagógica de un ministerio centrado más en lo económico que en lo cultural, obliga a un cambio de rumbo que se manifiesta a mediados de siglo. La conversión de las Elementales en Institutos Laborales en 1949 supone el primer intento serio por elevar la formación profesional básica a través de su equiparación con el resto de opciones de enseñanzas medias. Hasta entonces, y pese a los ensayos frustrados, estas escuelas “tuvieron que limitarse a proporcionar a los jóvenes aprendices una formación elemental que, en realidad, correspondía al nivel de escuela primaria” (Viejo, 1968: 74).

Por su parte, las Superiores se inician, en el mismo mes de julio en el que se pone fin a la contienda nacional, con un conjunto de enseñanzas de intensificación, entendidas como paso previo a la apertura de las clases oficiales de auxiliar y técnico industrial programadas para el curso 39-40 y manteniendo el firme objetivo de otorgar enseñanzas profesionales del más alto nivel. El éxito de estas no se hace esperar, denotando un alto interés en su matrícula<sup>408</sup> y una alta calidad en la cualificación de sus egresados. Sin embargo, las amplias dotaciones técnicas, los diversos y magníficos recursos y las adecuadas instalaciones no son suficientes para mantener un plan de estudios que, necesariamente, debe adaptarse a las exigencias de un currículo profesional mucho más minucioso. Al igual que con las Elementales, pero por circunstancias bien distintas, las Escuelas Superiores del Trabajo sufren un cambio de nomenclatura y organización, pasándose a conocer bajo el nombre de “Escuelas de Peritos Industriales” desde 1942.

---

<sup>408</sup> Hablamos de éxito pese a que, de media, recibe un 10% de la matrícula que tienen las elementales puesto que el fin de estas escuelas no era extensivo sino intensivo (---, 1948).



Las antiguas Elementales de Zamora, Segovia, Salamanca y Ávila y las Superiores de Béjar<sup>409</sup> y Valladolid, referentes regionales durante algunas décadas previas, son las primeras en reorganizar su actividad docente bajo este modelo planteado. En todos los casos, puesto que lo que ahora importa es incrementar el censo y hacerlo con garantías económicas y formativas, se decide mejorar los recursos otorgados y ampliar las materias. Muestra de estas iniciativas daremos cuenta en los sucesivos epígrafes.

### **3.2.- La aportación de las Escuelas de Iniciación Profesional a la historia de la formación profesional de adultos franquista.**

Como venimos manifestando, la implicación de los ministerios, especialmente de Educación, Trabajo y Agricultura, supone un claro empuje de normas y reglamentaciones pedagógico-laborales a lo largo del periodo franquista. La dotación de recursos, la promoción de políticas y la responsabilidad subsidiaria asumida desde el Estado, dan muestras de un interés nacional que ultrapasa los límites de la casualidad y la improvisación, si bien algunas veces no responde a la implicación que hubiera sido requerida. Sea como fuere, la formación profesional del agricultor y del obrero es considerada por la autoridad como indispensable para el vencimiento de los hándicaps descritos. Visto el escaso éxito de las anteriormente aludidas de Trabajo, centradas en la acción profesional no formal, se comienza a extender la idea de que es preciso una enseñanza reglada, organizada, dotada de herramientas y recursos y con reconocimiento social y pedagógico, para hacer frente al avance económico, primordial para la dictadura.

La incorporación de esta cualificación al cuadro educativo regular, supone, como bien se indica en la disposición legal que sigue, una ruptura

---

<sup>409</sup> Desde su creación en 1852 ejerce exclusivamente como Centro de Enseñanza Industrial Elemental, no siendo reconocida hasta 1901 como una de las 9 Escuelas Superiores de Industria en España.

“con el viejo concepto de nuestra primera enseñanza circuida en el recinto estrecho de la instrucción elemental, para enlazarla con la iniciación del alumno en lo que ha de ser su vida futura: la superior formación intelectual o el ejercicio de las actividades agrícolas o industriales” (BOE, 1945: 386).

Para llevar a cabo este deseo, el Ministerio de Educación Nacional, recurre nuevamente a instituciones complementarias para que asuman la responsabilidad de la iniciación profesional. Nacen así estas Escuelas que atienden además, a estudiantes del último ciclo de enseñanza primaria.

Aunque la primera idea del régimen es dotar a estos estudios de la misma relevancia que los previos (recordemos, elementales y de perfeccionamiento) y, en cierto modo, ofrecerlos como vía, no mejor ni peor, sino alternativa a los consiguientes estudios medios, la menor cualificación que se le permite a su equipo docente y la superposición de estas enseñanzas a aquellas más tradicionales y propedéuticas, proyecta una visión percibida por la población como insuficiente y de segundo orden.

La actividad desarrollada por estas Escuelas de Iniciación Profesional se corresponde con las áreas de especialización que, a su vez, distinguen, de manera desigual, a hombres y mujeres. La tradición fascista heredada de la dictadura de Primo y la representación de sus derivadas instituciones en el franquismo, responden a un planteamiento que no difiere, en prácticamente nada, del que dos décadas antes se había llevado a cabo; por un lado, enseñanzas industriales, de comercio o de agricultura para varones y, por otro, enseñanzas de hogar, artesanía e industrias domésticas para las féminas. Junto a estas más teóricas, los talleres profesionales ensayan las competencias requeridas para la ejecución en sus futuros trabajos. Nadie escapa a esta práctica prelaboral durante el periodo de aprendizaje que sirve, además, como generador de hábitos del trabajo.

Los motivos ya anticipados de superposición de enseñanzas, falta de reconocimiento social, inferior capacitación de su profesorado... generan cierto grado de decadencia en estos centros que han actuado con cierto

reconocimiento durante aproximadamente una década. No sucede así en Salamanca, que manifiesta su interés incluso cuando nuevas propuestas de formación profesional adulta brotan en el panorama educativo franquista. El mantenimiento de 53 clases de iniciación profesional durante el año 1960 es un claro ejemplo del compromiso que en esta comarca se tiene con las referidas Escuelas. Matizando esta idea, podemos afirmar que las clases no obligatorias de iniciación de enseñanza agrícola, industrial y administrativa que se imparten en sus locales, no consiguen superar a las de artesanía de la mujer, mucho más concurridas. Entendemos esta situación recurriendo a dos explicaciones. Por un lado, la que tiene que ver con la diversidad de propuestas que para varones comienzan a surgir en este contexto de incipiente apertura del régimen, que no es tan amplia en el caso de las féminas. Distinguimos que el 35% de las clases de iniciación profesional de la provincia charra, que en términos absolutos son 19 clases, priorizan como destinatarias a las mujeres, y al contrario de lo que pudiera ser previsible por lo avanzado del contexto, entre las mayoritarias clases masculinas, las más extendidas son las que se refieren a la tradicional enseñanza agrícola, si bien seguidas muy de cerca por las de carácter industrial y administrativo<sup>410</sup>, que ocupan ya un merecido segundo lugar. Por otro, atendemos a la dualidad para cursar los últimos años de escolaridad primaria. En ellas es el varón el que prácticamente copa la oferta media, entendiendo que las féminas, a las que no se les niega su acceso a las enseñanzas secundarias propedéuticas, optan en masa por su seguimiento en centros primarios.

Los talleres de iniciación profesional artesana también encuentran su hueco en este contexto regional intentando favorecer un carácter práctico. Ávila, León y Palencia introducen a finales de los 60 esta modalidad, si bien la falta de profesionales reconocidos en el escalafón del magisterio en sus aulas-talleres hace que se dude de la calidad de la formación que en ellos se reciben

---

<sup>410</sup> La ordenación de las 53 clases de iniciación se concreta en: 19 clases de artesanía de la mujer, 11 de enseñanzas industriales, 13 de agrícolas y 10 de formación administrativa (Boletín de Educación de la Provincia de Salamanca, 1960: 9).

(ARAH, 156a) y que, por ende, el reconocimiento social y laboral de sus enseñanzas no cumpla con las exigencias previstas. Como comprobamos, la problemática previamente aludida se manifiesta nuevamente en esta expresión que sigue siendo la desfavorecida a nivel político. Por tanto, no parece lógico intentar dar una visión continuadora e intercambiable de la educación media-iniciación profesional, tal y como pretende la autoridad, cuando el valor profesional y formativo de su profesorado es distinto y los requisitos de exigencia son igualmente tan diversos. Además la dualidad de opciones al acabar la escolaridad obligatoria, manteniendo en un nivel superior a los centros de educación media en detrimento de los de enseñanzas profesionales es, sin duda, otro peldaño a salvar. Como venimos comprobando, la sociedad franquista muestra un cierto desprecio hacia estos espacios educativos más innovadores y hacia las enseñanzas que en ellos se imparten, siendo uno de los motivos principales por los que la formación profesional, desde entonces y hasta hace tan solo unos años, ha sido el ámbito más denostado de todas cuantas variadas enseñanzas incluye nuestro sistema educativo. He aquí donde radica la falta de éxito previsto de estas escuelas, aun cuando se mantiene esa triple posibilidad de adecuación escolar en forma permanente, ambulante o de temporada<sup>411</sup>.

### **3.3.- Los Institutos Laborales: una verdadera oportunidad de acercamiento a la enseñanza profesional media para los adultos.**

Como freno a esta situación, que se extiende hasta finales de los 40, el Ministerio de Educación Nacional rubrica una nueva ley en la que, por primera vez, la enseñanza profesional aparece bajo el mismo título legal que la Media. El objetivo general de difusión de la cultura, promovido desde los Institutos Nacionales, es ahora también el perseguido por los Institutos Laborales herederos, a su vez, de las Escuelas Elementales del Trabajo ya analizadas.

---

<sup>411</sup> Sin ánimo de insistir en ello, simplemente recordamos al lector que esta categorización ha sido aludida en el capítulo anterior.

El establecimiento de un bachillerato laboral consigue, sino la igualdad, sí al menos la equiparación a los primeros cursos que se venían impartiendo en los centros de enseñanza media nacional. El bachillerato propedéutico, hasta entonces restringido para los inminentes universitarios, encuentra un competidor que, cumpliendo con un currículum básico, amplía las posibilidades de salida hacia una formación superior profesional o hacia el propio mercado laboral (BOE, 1949b). Este incremento de la enseñanza secundaria pretende, tanto garantizar las opciones vocacionales de sus estudiantes como asegurar a los mejores dotados su acceso a las enseñanzas superiores, sean universitarias, sean profesionales. Sin embargo, su labor no para ahí.

Especial consideración merecen aquellos productores que han quedado anclados en las técnicas más tradicionales de cultivo del campo y de explotación de pequeñas industrias locales. Para ellos, la autoridad educativa establece otras vías de adquisición de conocimientos teórico-prácticos de aplicación inmediata a su realidad económica. Garantizando el carácter flexible, rápido y adaptado de sus enseñanzas, se programan cursos monográficos y actividades de extensión agraria que aterrizan en un contexto en donde la petición es fruto de la necesidad. Con bastante frecuencia son los productores y campesinos de mayor edad, con menos tiempo para seguir las enseñanzas formales establecidas por el bachillerato laboral o con cierto desinterés por titular, los que acuden a estos cursillos que, puntualmente, auspicia el Ministerio. Sin embargo, huelga decir que esta no es la única novedad. La influencia formativa supera tiempos y espacios promocionando la difusión de la cultura y de la técnica en todas las comarcas necesitadas de su atención. En esta tarea colaboran, de manera esencial, las instituciones eclesióásticas y los Servicios del Movimiento. El poder mantenido por ambas facilita la consecución del reiterado objetivo formativo a través de la aportación de un vasto número de recursos tanto económicos, como materiales y humanos.

Es igualmente gracias a esta ley por la que quedan superadas las carencias detectadas en la regulación de 1945. Desde 1949, se exige a los

profesores encargados de la docencia en el estrenado bachillerato de enseñanza media y profesional una formación que, en el mejor de los casos, responde a una titulación universitaria, en grado de licenciatura y, en el peor, a certificaciones obtenidas en Escuelas Superiores o Técnicas. Sin duda, el incremento en la exigencia formativa al personal docente pretende una equiparación entre las enseñanzas de bachillerato universitario y las recién ordenadas de bachillerato laboral, superando así el error atribuido a las Escuelas de Iniciación Profesional.

Los Institutos Laborales nacen en este maremágnum reformador y bajo la estela de las tradicionales Escuelas Elementales de Trabajo, como una iniciativa brillante y entusiasta. La colaboración de las distintas administraciones locales, “municipios –auxiliados a veces por las Diputaciones- y las entidades económicas y sindicales locales” (----, 1950: 83) se materializa en la cesión de espacios con vistas a su uso como aulas de enseñanza, viviendas para maestros o campos de experimentación en los que llevar a cabo la formación práctica del oficio aprendido. Asimismo, la aportación de material escolar y demás recursos económicos por parte de las empresas locales, busca

“(...) impregnar esta labor formativa y cultural de un tinte profesional adecuado, en consonancia con las características económicas de la comarca donde van a radicar estos centros para permitir a sus escolares un perfecto conocimiento de sus propias regiones geográficas, y con él la posibilidad de un servicio eficiente a su progreso y desarrollo” (Ibíd.)

Optar a la implantación de uno de esos centros supone, además de garantizar que van a ser atendidos y frecuentados por un número suficiente de docentes y discentes, presentar un proyecto de viabilidad económica para su creación o reconocimiento, evitando así los problemas suscitados con sus antecesores. Durante la primera mitad de los 50, muchas de las poblaciones que solicitan su instalación lo hacen convencidas de que el futuro profesional no está solo en las enseñanzas y titulaciones que puedan dispensar las universidades y del valor que otorgan a estos Institutos. Este es el argumento

que una reseña publicada en la Revista de Educación defiende. Para su autor, los Institutos Laborales se presentan como la mejor y casi única tabla de salvación frente a la pésima situación de paro obrero que atraviesa España que a su vez está obligando a emigrar a un elevado número de personas (Vázquez, 1953).

Como comprobamos, la apertura de la enseñanza media está en marcha. A la exigua nómina de Institutos Oficiales de Enseñanza Media<sup>412</sup> se añade la proyección de, al menos, 300 Laborales como instrumentos de acercamiento de la realidad formadora a aquellos espacios hasta el momento mayoritariamente privados de la misma.

Dadas las condiciones nacionales de producción, la región de la cuenca del Duero asume la obligación de establecer, inicialmente, al menos un Instituto especializado en la modalidad agrícola y ganadera<sup>413</sup>. Aplazadas queda, en estos primeros meses, las especialidades de profesiones femeninas y de industria, consideradas menos prioritarias en el alcance de los fines enunciados (BOE, 1949c) que siguen teniendo al hombre como principal beneficiado.

El primer plan de creación de centros de enseñanza media y profesional, deja una relación de 37 establecimientos profesionales abiertos<sup>414</sup>, de los que 5 están situados en Castilla y León, acogiendo dos de las tres grandes modalidades previstas. Al tratarse de un territorio de interior, tradicionalmente agrícola y con un incipiente desarrollo industrial principalmente en el norte, la especialidad agrícola y ganadera es la que mayor progresión consigue con un 80% de los

---

<sup>412</sup> Son, en palabras del Ministro de Educación Nacional, Ruiz – Jiménez, solo 119 en 1953, frente a los 47 ya creados Institutos Laborales.

<sup>413</sup> Debemos recordar que tres son las menciones bajo las que se pueden cursar los estudios de formación profesional: agrícola y ganadera, industrial y minera, marítima y profesiones femeninas (BOE, 1949c; García, 1980).

<sup>414</sup> Exactamente 26 Institutos laborales de especialización agrícola, 8 de industrial y tan solo 3 de marina (BOE, 1952b).

centros en Valladolid, León, Palencia y Segovia<sup>415</sup>, seguida de la industrial con el 20% restante<sup>416</sup> y dejando en blanco, en buena lógica, la especialidad náutica.

La aprobación de un segundo plan, tan solo unos meses después, reconoce la constitución de nuevos centros educativos allí donde el primer plan no llega. Pese a que Salamanca, Soria, Ávila y Zamora, son las provincias preferentes de nuestra región, las dos últimas no consiguen hacerse con la “cooperación más intensa y amplia de las corporaciones locales y de asociaciones privadas”, teniendo que esperar a un tercer plan, proyectado para el bienio 1955-1956, para ver cumplir su sueño de apertura (BOE, 1954c).

Prácticamente al mismo tiempo, cuando todas las demarcaciones de la región han conseguido ofrecer a su población al menos un centro en el que cursar los estudios de bachillerato profesional, se comienza a extender un nuevo discurso a nivel nacional. Superado ya el reto de incluir la enseñanza laboral en el sistema formal reglado y de dotarla de la entidad suficiente como para que sea, al menos administrativamente, equiparable a la enseñanza media tradicional, la lucha político-educativa abre otros frentes. La estabilidad que a nivel político se está progresivamente alcanzando unida a la recuperación económica que el país consigue gracias, entre otros motivos, a las políticas de formación laboral emprendidas en la última década, tiene su reflejo en una nueva ordenanza que prevé la graduación de la formación obrera y el reconocimiento de entidades pedagógicas superiores encargadas de la misma.

Al igual que sucede con la enseñanza elemental e incluso con la media, la profesional también presenta la necesidad de graduación. La sucesión de

---

<sup>415</sup> Las primeras localidades castellano y leonesas que consiguen hacerse con Centros de Formación Media y Profesional son: Medina del Campo en Valladolid, Villablino en León, Saldaña en Palencia y Coca en Segovia (Ibíd.).

<sup>416</sup> Un único Instituto Laboral establecido en Miranda de Ebro (Burgos) sirve a toda la región para formar a futuros empleados industriales (Ibíd.).



curso debe otorgar un nivel de competencias y titulación que suponga para los obreros y sus patronos una acreditación laboral. Atendiendo a ello, los cursos de formación profesional quedan determinados en preaprendizaje, aprendizaje, maestría y, finalmente, perfeccionamiento (BOE, 1955d).

Aunque las diferencias entre unos y otros son considerables al tratarse, como ya hemos manifestado, de enseñanzas graduadas, todos estos periodos comparten un carácter cultural que es el que les asemeja a los estudios medios más tradicionales. La adquisición de una cultura general y básica y el respeto a los principios rectores bajo los que se asienta la sociedad franquista (recordemos Iglesia, Estado y Nacionalindicalismo) combina con el propio programa curricular que cada uno de los niveles plantea como irrenunciable para su certificación. Los principios básicos sobre los que se asienta cada etapa son los que pasamos a estudiar.

El preaprendizaje es concedido como una etapa introductoria. Los contenidos que se ponen en juego son de tipo elemental y la finalidad básica de formación es, o bien encajar en el nuevo sistema productivo que ahora sí, requiere algún tipo de cualificación, por mínima que sea, o bien ofrecer los recursos necesarios para continuar con estudios profesionales de segundo grado. Dado su básico carácter, la ley se refiere a ella como una formación ideada para los más jóvenes<sup>417</sup>. Tras la finalización de la escolaridad obligatoria, esta alternativa educativa vigente desde 1945, abre vías a un tiempo de continuidad formadora, que se aleja de los estudios propedéuticos de enseñanza media, y se acerca a la realidad pedagógica y profesional a la que España quiere hacer frente a través de un ejército de productores cualificados. Esta fase es seguida por las de aprendizaje y maestría<sup>418</sup>. Ambas requieren de un nivel mayor de conocimiento, asimilación y práctica que les

---

<sup>417</sup> Se estima el desarrollo de esta formación entre los 12 y los 14 años, y siempre en coordinación con la propia enseñanza primaria.

<sup>418</sup> El periodo de aprendizaje, de 3 años de duración comprende de los 14 años, cuando se finaliza el preaprendizaje, a los 18; para la maestría, la edad mínima de acceso son los 17.

permita ser y ejercer una profesión con garantías suficientes tanto a nivel teórico como práctico. Pese a ello, las distancias curriculares y de organización entre unas y otras son destacables.

La etapa escolar que confiere el título de “aprendiz titulado” u “oficial de tercera” se extiende a lo largo de dos años, siendo el primero de ellos de escolarización plena y el segundo a elección del alumnado, pudiendo repetirse el tipo de formación del año anterior o innovando con la posibilidad mixta<sup>419</sup>. Hacerse con el de “oficial en prácticas” o “maestro industrial” supone añadir, respectivamente, de 2 a 4 años más de formación plena o mixta. Dadas las circunstancias cada vez más favorables y exigentes de la industria española, disponer de estas titulaciones supone una mejora en la posición económica y social y en el acceso al mercado. De no ser por esta formación profesional muchas personas por falta de posibilidades familiares, aunque también vocacionales, habrían quedado excluidas de este sistema productivo cada vez más competitivo.

De todo lo analizado extraemos que el avance que supone la llegada de estas enseñanzas como mecanismo fomentador de la igualdad de oportunidades es imprescindible para el despliegue cultural y productivo del país.

Finalmente, la última etapa, denominada de perfeccionamiento, se rige por cuestiones normativas que superan las propias enseñanzas, sean formales o en el propio puesto de trabajo. Su nivel de exigencia es, por tanto, mucho mayor que en los anteriores grados descritos. En un primer momento, su acceso está restringido. Únicamente los maestros y oficiales que hayan sido becados podrán acceder a las enseñanzas desarrolladas exclusivamente en los Institutos Politécnicos Industriales. Es también el tiempo en el que la experiencia cobra un sentido hasta entonces no conferido. Demostrar un alto

---

<sup>419</sup> Debemos considerar la formación mixta como aquella que se lleva a cabo en centros laborales (BOE, 1955d).

rendimiento no solo en las aulas sino también en la empresa, acreditando que se van conociendo los entresijos del trabajo al que se opta durante un periodo de, al menos, 2 años, es requisito indispensable para titular en este último grado profesional.

Todos estos centros de formación profesional industrial reconocidos por la oficialidad atienden, en la medida de lo posible, a garantizar el mayor número de grados de estas enseñanzas e igualmente, a atender a una mayor variedad de estudiantes profesionales. Esta afirmación tiene su explicación si la ponemos en relación con el número de establecimientos encargados de las enseñanzas profesionales de los productores que funcionan en España a esa fecha. Con no poca dificultad, nuestro país reconoce 418 centros industriales en 1967, entre los que destacan los que provienen de la iniciativa privada que son cerca del 40% del total. Siguen a estos, los de la iniciativa propiamente oficial, seguidos de cerca por los regidos por la Iglesia, concluyendo la nómina los de aportación sindical.

Centros Privados	Centros Oficiales	Centros Eclesiásticos	Centros Sindicales
161	108	86	68

Cuadro 16. Centros de formación profesional industrial en España en 1967 por tipo de iniciativa. Fuente: Elaboración propia a través de diversos legajos del AGA.

En los años setenta se constituyen otros centros de Formación Profesional de la SF, como el creado en 1972 en Béjar (Salamanca), dirigido a un tipo de enseñanzas de carácter industrial centrado en la preparación para el manejo de maquinaria de confección industrial, para la hostelería y auxiliar administrativo y modista, entre otras especialidades.

Como anticipábamos, todas las provincias de nuestra región disponen a inicios de los 70 de, al menos, un centro oficial de formación industrial, siendo excepcional el caso de Salamanca, que cuenta con tres, ubicados en la propia

capital, en Ciudad Rodrigo y en la referida localidad de Béjar<sup>420</sup>, y el de León, que mantiene en Astorga y en su capital sendas escuelas. En el otro extremo se sitúan Ávila y Zamora, que si recordamos calificábamos como demarcaciones tardías en aplicar el Plan de Creación de Centros, hay, únicamente, una escuela estatal sin ningún otro tipo de iniciativa ni privada, ni de la Iglesia ni tan siquiera sindical. Finalmente, destacar Soria por ser la única de las mencionadas localidades castellano y leonesas que ubica su correspondiente entidad en un territorio eminentemente rural, dejando sin esa posibilidad a su capital de provincia.

Las referidas 12 escuelas de formación profesional industrial públicas reunidas en nuestra comunidad, que suponen un nada desdeñable 11% del total nacional, se ven prácticamente igualadas por las de creación privada. Una decena de centros de este tipo se distribuyen en las provincias de Burgos, Palencia, Salamanca, León y Valladolid. Estas dos últimas representan el 70% de las instaladas en Castilla y León, disponiendo Valladolid de 4 escuelas y León de 3, siendo una de ellas la única ubicada en territorio rural de la región<sup>421</sup>.

Atendiendo a la creación por la iniciativa particular debemos aludir a, la Iglesia como una de las instituciones que más aporta a la extensión de la formación profesional remite. El poder social y político que esta ancestral institución sigue teniendo en el contexto educativo se ve reflejado, igualmente, en el caso de la formación del trabajador. Aunque menos significativa que la iniciativa privada en cuanto a número de centros, la obra religiosa aporta su granito de arena a la pedagógica labor que se traduce en tres centros

---

<sup>420</sup> La Sección Femenina incrementa la oferta formativa en Béjar (Salamanca) en 1972 con la apertura de un nuevo centro oficial, encaminado a la capacitación industrial en el ámbito de la maquinaria de confección industrial, la hostelería, la administración (especialidad de auxiliar administrativo), las labores (modista)...(Ramos y Rabazas, 2007).

<sup>421</sup> El municipio de La Robla es el único de la región que dispone de un Centro de Formación Profesional Industrial privado, denominado "Virgen del Buen Suceso", hoy en día en funcionamiento.

autorizados y/o reconocidos en Burgos, dos en la capital y uno en Miranda de Ebro, dos en Salamanca y tan solo uno en el pueblo palentino de Herrera de Pisuerga.

Concluyendo esta nómina aparecen los que provienen de la creación sindical y que son, en cifras absolutas, los centros que realmente compiten con los establecimientos oficiales de la región. Únicamente las ya anticipadas provincias de Zamora y Ávila no sucumben al esfuerzo de la organización de sindicatos, frente al esfuerzo, tanto de apertura como de mantenimiento de otras como Palencia, con 4 centros, y Valladolid con 3. En un término medio se encuentran Segovia, Salamanca, Soria, Burgos y León que cuentan tan solo con un centro en cada una de ellas.

En términos generales, podemos afirmar que es Valladolid el territorio castellano y leonés que mayor número de centros, acoge a nivel absoluto. Estos ocho centros vallisoletanos son seguidos de cerca por los 7 promovidos en Palencia y Salamanca (----, 1967a).

### **3.4.- Universidades Laborales.**

“Como remate de los distintos periodos que estas enseñanzas comportan” (Ibíd.: 55) aparecen las Universidades Laborales (UU.LL) abrigadas por una originalidad educativa que algún autor se ha encargado de enfatizar (Sanz, 1990). El ahínco con el que la cabeza del Ministerio de Trabajo, Girón de Velasco, trabaja desde años atrás en la mencionada propuesta, tiene su expresión en la Ley Orgánica de 1959; En ella, las Universidades Laborales son consideradas “instituciones docentes con la misión de capacitar profesional y técnicamente a los trabajadores españoles y elevar su total formación cultural y humana para hacer posible su acceso en cualquier puesto social” (BOE, 1959b: 6.929). Cuando años antes declara<sup>422</sup> las bondades pretendidas con el

---

<sup>422</sup> Nos referimos a las manifestaciones que, el por entonces Ministro de Trabajo, realiza a Radio Nacional y que, de manera textual, recoge el Diario Pueblo justo un día después, el 8 y 9 de enero de 1952, respectivamente.

establecimiento de estos centros, nada hace presagiar el éxito de los mismos. Su objetivo se define ya como el de

“dar a los hijos de los trabajadores una formación universal, una universalidad de conocimientos, todos aquellos conocimientos del universo circundante que son propios de un hombre libre que pertenece a su tiempo y tiene derecho a participar en la existencia de cada día. Y parejamente (...) hacer unos técnicos especialistas de distintos ramos: industriales, agrícolas, pecuarios, comerciales, de transportes, de navegación. Unos técnicos que no tengan nada que envidiar a los mejores técnicos del mundo y unos hombres a la vez, capaces de gozar, por su cultura general, de todos los bienes de la inteligencia, de todos los goces del espíritu” (Diario Pueblo, 09.01.1952: 4).

Como observamos, entre esos goces no se olvidan los que se derivan de la necesaria formación nacionalsindicalista, que ensalza el valor del hombre como productor por encima del valor mecánico y seriado de las máquinas, y la condición católica, en el sentido de crear un espíritu de convivencia y comunidad que supere las exigencias banales del mercado económico, dando naturaleza espiritual al proceso de formación.

Estos Centros Superiores de Formación Profesional, más bien reconocidos que creados por la autoridad educativa competente<sup>423</sup>, pasan a formar parte del cada más complejo sistema de formación profesional nacional, en el que no solo tiene su espacio reconocido la iniciativa ministerial sino también los propios empresarios y trabajadores que asumen, a través de la Organización Sindical, su propia responsabilidad.

Seguramente sea la Universidad Laboral la obra del régimen en la que de manera más estrecha colaboran los ministerios de Educación y Trabajo. Cada uno de ellos ejerce las competencias que le son asignadas en base a la propia dimensión de la institución a la que representan, sin que ello suponga fricciones. La protección, el impulso, la regulación, la gestión y la

---

<sup>423</sup> La mayoría de las Universidades Laborales son centros privados, benéficos o mantenidos por mutualidades de trabajadores.

administración de los centros, todas ellas competencias propias del Ministerio de Trabajo, consiguen combinar con las estrictamente pedagógicas<sup>424</sup>, que frecuenta el de Educación.

El alto grado académico que se les confieren, marca la principal diferencia con el resto de escuelas hasta ahora estudiadas. La posibilidad de impartir enseñanzas de postgrado y de extensión para adultos son competencias exclusivas de estas escuelas cualificantes. A través de sistemas de becas, se pretende albergar a los mejores y más motivados profesionales, garantizando así un acceso equitativo y justo a sus estudios, en donde el factor económico no sea el determinante. Por ello mismo, para mantener el sentido de igualdad de oportunidades, los productores con discapacidad encuentran, igualmente, su integración en estos centros formativos. Nadie se escapa así del disfrute de las UU.LL., tal y como queda reflejado en una legislación pormenorizada.

Castilla y León destaca por ser una de las regiones que más rápidamente se une a la posibilidad abierta de creación de UU.LL., al rebufo de las escuelas de formación profesional que ya funcionan en ella. Tras Tarragona y Gijón, en el norte, y Sevilla y Córdoba, en el sur, Zamora se perfila, no solo como el único establecimiento de este tipo en nuestra región, sino como el primero que consigue abrir sus puertas en el centro de España.

Su nacimiento y desarrollo, del que han dado buena y extensa cuenta algunos investigadores<sup>425</sup>, nos remite a unos inicios un tanto particulares. La

---

<sup>424</sup> Entre las finalidades asignadas al Ministerio de Educación Nacional en relación a las UU.LL., se encuentran: la adecuación a la legislación educativa, la ordenación de los planes de estudio, la inspección, la formación y selección de su profesorado, etc.

<sup>425</sup> Destacable es la obra de 1996 del profesor Zafrilla Tobarra titulada "Universidades Laborales: un proyecto educativo falangista para el mundo obrero (1955-1978). Aproximación histórica", y, en otro sentido más concreto, el estudio monográfico rubricado por el profesor Galo Sánchez Sánchez bajo el título "La Universidad Laboral de Zamora: una manifestación del proyecto social y educativo del franquismo (1946-1980)", que constituyó su trabajo de Tesis Doctoral en 2005.

“Fundación San José de Zamora” de carácter benéfico-docente privado, recibe la adscripción como UU.LL. en 1960. Hasta entonces, esta institución persigue unos fines fundacionales referidos a la enseñanza profesional en el marco agrícola. La posibilidad de unirse a la red de Universidades Laborales manteniendo, en cierta medida, los pilares básicos bajo los que su benefactor idea la obra, y garantizar la ampliación de su marco de actuación, dando el salto de un contexto local a uno nacional, son los criterios que más peso tienen a la hora de solicitar su agregación a la obra ministerial.

Una vez que esta es concedida, más de 1.500 alumnos venidos de Zamora, provincia y aledaños, sucumben a su recién estrenado estatus formativo (Ministerio de Educación Nacional, 1964). El que más de una cuarta parte de los estudiantes nacionales decida elegir este centro, por delante de los de Tarragona, Gijón y Sevilla y a la par que el de Córdoba, transmite el sentir de una población preocupada y comprometida con su formación profesional y la confianza que, pese a su juventud, se deposita en la institución zamorana. A esto último contribuye, lógicamente, el esfuerzo que desde sus orígenes la UU.LL. de Zamora lleva a cabo. Por dar solo algún dato que clarifique esta afirmación, diremos que cerca de un 4% de sus alumnos consiguen ser becados para estudiar fuera de las fronteras nacionales, siendo por entonces una práctica muy poco extendida<sup>426</sup> y fuertemente apreciada entre las empresas contratantes.

Desde ese momento, la formación profesional de adultos en Castilla y León gana un nuevo objeto de estudio a nivel formal del más alto nivel. La constitución de un patronato encargado de enfrentar las vicisitudes que, a lo largo del tiempo, se puedan ir sucediendo, completa este cambio administrativo y gestor de la San José. Los principales cargos son asumidos, a partir de entonces, por los máximos representantes políticos de la provincia, entre los que se cuelan un técnico y un obrero como representantes de las

---

<sup>426</sup> Para hacernos una idea, durante el curso 61-62 solo 93 alumnos son becados en el contexto de las UU.LL. a nivel nacional. De ellos, 63 lo son por parte de la zamorana.



Mutualidades, encargadas, a la sazón, de su mantenimiento económico (Sánchez, 2006; BOE, 1960).

La integración de un profesorado altamente cualificado<sup>427</sup> en el Cuerpo Docente de la UU.LL. de Zamora, sin embargo, debe esperar dos años más. No es hasta 1962 cuando se incorpora el número adecuado de especialistas en las áreas de la siderurgia, la física y química, la tecnología eléctrica y el dibujo, así como en el manejo de artefactos de taller tales como el torno, la máquina de impresión, la fresa...

A todos los efectos, la institución zamorana queda prevista dentro de los márgenes legales que regulan toda empresa laboral de la mencionada envergadura. La ampliación de sus especialidades durante la década de los 60 y la declaración como “Centro Reconocido de Grado Superior de Enseñanza Media”, en los albores de los 70, completa la carrera pedagógica de esta fundación a lo largo del franquismo.

### **3.5.- Las instituciones sindicales.**

La Organización Sindical Española (OSE), a través de los sindicatos verticales reconocidos desde 1940, asume la responsabilidad única de encuadramiento de trabajadores, empresarios y técnicos. Sin embargo, sabedores de que los métodos coercitivos tienen poco que hacer frente a la resistencia que presentan los obreros, fuertemente ideologizados, deciden el establecimiento de las denominadas “Obras Sindicales”, más cercanas a la clase productora por su carácter asistencial y por el uso pseudoizquierdista y demagógico que de las mismas se permite la Falange (Díaz, 2001).

Pese a que la idea que pretende transmitir la institución sindical a través de sus acciones es el “mejoramiento de las condiciones de vida de los

---

<sup>427</sup> Arquitectos, Ingenieros, Licenciados, Maestros Industriales o Bachilleres Laborales Superiores optan a una plaza en la UU.LL de Zamora, manteniendo como requisito de concurso, haber sido profesor durante, al menos, las dos anualidades previas.

productores, especialmente en el orden moral y espiritual (*como*) acción superadora de la propia función social" (Benito, 1993: 144-145) sigue habiendo trabajadores que dudan de las intenciones de la misma y que se resisten a su "sindicación burocrática y oficialmente obligatoria" (BOE, 1940e). Aunque el argumento de la autoridad, personificado en el recién estrenado delegado nacional de sindicatos, Fermín Sanz-Orrio, recoge que

"las realizaciones de la Obra Sindical de formación profesional no tendrán la misión de suplantar ni la acción del estado ni la de las empresas, sino la de servir de tipo modelo a estos segundos y suplir sus deficiencias, siempre supeditándose a las supremas orientaciones culturales que señalen los organismos docentes del estado" (Diario Pueblo, 08.01.1942: 4),

en la práctica, el cariz que estas actividades cobran, hace que, en ciertos momentos y especialidades, la Obra Sindical consiga nublar la estatal.

Múltiples y variadas son las apuestas que, alejadas del esquema organizativo del Ministerio de Educación Nacional y próximas al de Trabajo, se promueven entre los últimos meses de la Guerra Civil, cuando la victoria nacional es inminente, y 1943. Sin embargo, y pese a ello, mantienen unos patrones comunes de actuación y finalidades muy semejantes.

Toda actividad sindical (estructurada, dotada de recursos y presupuesto, de finalidades y objetivos específicos de acción....) pretende el avance económico, motivo por el cual pone en funcionamiento un alto número de apéndices. La atención a la vivienda, a la higiene y la sanidad, a la producción y a la formación, son los grandes marcos bajo los que se desarrolla su oferta.

La "Obra Sindical de Artesanía" (BOE, 1939a) surge en el contexto de postguerra con una finalidad clara: restablecer la industria manual en España, tomando

"sobre sí la patriótica empresa de restaurar en su antiguo esplendor el trabajo artesano, prestándole el apoyo y el calor necesarios, singularmente en orden a la instrucción de los aprendices, a la orientación de su arte, a la

dotación de sus elementos de trabajo y a la difusión de sus labores” (Ibíd.: 2.435).

Sin embargo, no es hasta 1942 cuando la promoción y protección de las industrias manuales cobra un papel más destacable. Las labores que en el ámbito del vidrio, la orfebrería, el hierro, el repujado o el encaje, entre otros sectores menos extendidos, marcan un fuerte significado, no solo a nivel nacional sino también internacional. La necesidad de ver ampliado su espacio de venta y difusión es justificada por el Jefe de la Obra Sindical, aludiendo que “España, por tradición y afición a las Bellas Artes, es, sin duda, el país más rico y más personal del mundo artesano” (citado en López, 2005: 150) y que, por ello, se ha de potenciar su extensión en la que necesariamente estará interesada la población. Asimismo, promueve la organización de ferias, concursos y mercados en los que ofrecer el producto tradicional de los artesanos censados y reconocidos como profesionales de la empresa manufacturera<sup>428</sup> y promocionar la industria. Un sistema de becas y de préstamos para la puesta en marcha de nuevos talleres denota un nuevo y moderno marco de actuación empresarial en el que la propia organización sindical se implica concibiendo los talleres no solo como espacios de acción pedagógica sino también como centros de producción económica.

Castilla y León alberga estudios y talleres de distintas disciplinas artísticas, cuyas obras son altamente considerados a nivel nacional e incluso internacional. Los de bordados y cerámicas de Zuloaga en Segovia y la industria de tapices en la localidad burgalesa de Lerma, son el mejor ejemplo de esta aplicación formativa con rentabilidad productiva.

Junto a la problemática industrial, surge la del hogar<sup>429</sup>. La ruina que trae la Guerra Civil se hace patente no solo por la muerte o enfermedad de sus

---

<sup>428</sup> Disponer de una “cartilla de artesano” permite el reconocimiento profesional dentro de una profesión difícil en tiempos de carestía.

<sup>429</sup> En 1939 se crea la Obra Sindical de Hogar a través del Instituto Nacional de Vivienda (BOE, 1939).

cabezas de familia, principales sustentadoras económicas de la misma, sino también por la situación de vulnerabilidad que sufre el resto ante la pérdida de sus casas. La masacre de una larga batalla deja secuelas en todos y cada uno de los pueblos, siendo los ciudadanos más afortunados los que pueden reconstruir su hogar en un tiempo relativamente breve. Para aquellos con peor suerte, surge la “Obra Sindical del Hogar y de Arquitectura”. Aunque inicialmente centra su trabajo en el análisis de la problemática y estudio de las necesidades nacionales en materia de vivienda, con posterioridad pasa a la acción. La construcción de casas con condiciones flexibles para sus compradores bajo el título de “viviendas protegidas” es la estrategia ideada. Sin duda, el papel del Estado en esta reconstrucción es vital. Ofrecer créditos blandos sin intereses abre posibilidades al grueso de la población, si bien no a la totalidad. Obtener una vivienda es ahora algo más fácil y las expectativas sociales se ven, en cierto modo, atendidas.

Posibilitado el empuje manufacturero y el acceso a la vivienda a través de sendas obras sindicales, es el momento de atender al ocio y tiempo libre, hasta entonces reservado a las clases privilegiadas que podían disfrutar del mismo, primero por disponer de recursos y, segundo, de tiempo.

Para ello, la “Obra Sindical de Educación y Descanso” obtiene una acogida popular, que como se encarga de recordarnos algún autor, supera con creces a la de cualquier otra (Díaz, 2001). El intento por implantar un modelo asistencial siguiendo las pautas iniciadas en otros contextos fascistas<sup>430</sup>, cobra forma a través de la Circular de 14 de Diciembre de 1939. Educación y Descanso<sup>431</sup> se convierte en la encargada de dar coherencia formativa y espiritual a los tiempos de entretenimiento y ocio activo. Sin embargo, las diversas actividades educativas proyectadas inicialmente no siempre son

---

<sup>430</sup> En la Italia de Mussolini, la “*Opera Nazionale de Dopolavoro*”, en la Alemania de Hitler, el “*Kraft durch Freude*” y en la Portugal de Salazar, la “*Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho*”, todas ellas de fines bastantes similares a la obra española (Sanz, 2000).

<sup>431</sup> Originariamente “Obra sindical de Alegría y Descanso”.

atendidas con la intención y amplitud reglamentadas, pese a que según el Instituto Nacional de Estadística más de 200.000 afiliados<sup>432</sup> participan en actividades de la obra en la anualidad de 1944. Las excursiones y vacaciones a precios reducidos, y la labor socializadora emprendida, responden, en un alto porcentaje a este dato de afiliados, que se completa con el de participantes en actividades puntuales del ámbito artístico (conciertos y fomento de grupos folklóricos), cultural (cursillos) y físico-deportivo (competiciones locales, provinciales y nacionales). Prima así la rentabilidad ideológica frente a la inversión<sup>433</sup>.

Interpretada por unos como un nuevo intento del régimen fascista por “controlar a los obreros durante su tiempo libre” (López, 2005: 146) para “destruir la cultura obrera, borrar la memoria colectiva y evaporar la conciencia de pertenecer a un mismo grupo social” (Díaz, 2001: 244), y por otros, como una apertura a nuevos horizontes culturales, deportivos, artísticos y de descanso para los necesitados obreros y a sus familias (Iglesias, 1966), para nosotros, “Educación y Descanso” es, en un sentido y en otro, una obra que supera la propia empresa educativa y tiende hacia cuestiones más ideológicas.

Por su parte, las necesidades higiénico-sanitarias de los obreros a finales de los 30 derivadas de la guerra, y no solo de ella, aceleran la creación de la “Obra Sindical 18 de Julio” en 1940 y de la de “Previsión Social” en 1941. Bajo la convicción de que una buena salud de los trabajadores redundaba en una mejor producción recurriendo nuevamente al argumento productivo de toda la propuesta sindical, se establecen políticas de atención sanitaria en el ámbito

---

<sup>432</sup> Según comprobamos gracias a la consulta del anuario del INE de 1944-1945, la tasa de afiliados se ve incrementada, de manera considerable, durante la anualidad 1943-1944, pasando de 81.784 a 215.122. En el mismo periodo resulta reseñable el aumento de los grupos de empresa (de 166 a 463) y de hogares (de 69 a 158) (Instituto Nacional de Estadística, 1945a).

<sup>433</sup> Todas aquellas actividades o centros que no son autosostenidos son cerrados, al considerar que la tarea de ocio, de atracción hacia su actividad, se justificaba exclusivamente con los trabajadores que era capaz de atraer y mantener.

doméstico y también ambulatorio, así como iniciativas de seguro social y mutualidades. Algo similar sucede con la “Obra Sindical de Colonización” que, en el contexto exclusivamente agrario, establece una coherencia con la que alcanzar una mejora económica. Como si de un instrumento redentor se tratase (Alares, 2010), inicia desde 1939 una cruzada interior sucumbida a la autarquía reinante que, poco a poco, va cediendo en apertura. Entre sus finalidades manifiestas se encuentran la transformación y mejoramiento moral y profesional de la agricultura y de los agricultores, su adiestramiento en la práctica de nuevas técnicas y cultivos, la creación de granjas-escuelas<sup>434</sup> y la divulgación del conocimiento agrícola a través de instituciones tales como cámaras sindicales agrarias, hermandades y cooperativas, entre otras (Ministerio de Educación Nacional, 1964).

Junto a la mencionada “Educación y Descanso”, consideramos que quizás sea la “Obra Sindical de Formación Profesional” (1941) la que mayores aportaciones remita al campo pedagógico durante el franquismo. Siguiendo la misma línea de mejora productiva y calidad de la producción, su actividad se concentra, inicialmente en la creación de censos laborales que permitan determinar cuáles son las necesidades de formación específica que cada territorio precisa para así garantizar, en un segundo momento, la promoción de centros de enseñanzas profesionales dedicados a la formación de adultos, especialmente en las áreas industriales donde se concentra el mayor número de posibilidades de trabajo y de obreros a cualificar. Como bien justifica el Ministro de Educación Nacional, Don José Ibáñez Martín,

“realmente España no está a la altura, en este aspecto, del nivel que deseáramos. Hay que hacer constar que esta empresa es de tal naturaleza por su contenido, que en ningún momento podrá considerarse obra solamente estatal” (----, 1945: 78),

---

<sup>434</sup> A la iniciativa promovida a través de las Granjas – Escuelas dedicamos un epígrafe, en exclusiva, que invitamos a consultar.

sino que requiere de un empuje cultural y social que favorezca el resurgimiento económico. Sin embargo, no es hasta más de una década después cuando se presenta una propuesta seria, entendida como "(...) primera organización sistemática de cursos de formación profesional para adultos en España" (Bunes, 2000: 360). Es la Oficina Sindical de Formación Profesional Acelerada (FPA) (BOE, 1957a) que, en este contexto, se presenta como tabla de salvación del grueso de obreros sin cualificar. Sin posibilidad de acceso al sistema normalizado de formación profesional establecido a través de la ya aludida Ley de Formación Profesional Industrial<sup>435</sup>. La obligada rapidez en su capacitación hace que se ideen cursos intensivos impartidos por monitores especializados<sup>436</sup> y concentrados en un máximo de 6 meses, obteniendo una especialización en aquellas empresas<sup>437</sup> que mayor auge presentan en los finales años 50.

Los buenos resultados iniciales empujan a los responsables de la obra a extenderla. Cuando se erige como fiel competidora de la formación profesional formal, selectiva en cuanto a su alumnado y centrada en contenidos culturales y teóricos excesivamente costosos<sup>438</sup> para determinada población, el *boom* emigratorio, hace que las acciones de la FPA se frenen y que surjan, a su vez, iniciativas, más rentables económicamente, de complemento o de "competencia" de la formación laboral sindical<sup>439</sup>. Y es que "el alumno adulto de

---

<sup>435</sup> Gracias a esta Ley las enseñanzas profesionales son acogidas como etapa del sistema educativo.

<sup>436</sup> Seis elegidos son formados en París a través de la *Association Nationale Interprofessionnelle pour la Formation Rationnelle de la Main-d'Oeuvre* (ANIFRMO, 1949), quienes, a su vez, son los encargados de la formación de nuevos monitores y de la coordinación general durante el primer curso de la FPA en España.

<sup>437</sup> Según hemos podido comprobar, es la construcción el ámbito laboral en el que más y mejor se prepara la mano de obra. La creación de viviendas, de escuelas, de edificios públicos... destruidos por la guerra o degenerados por el paso del tiempo justifican, en gran medida, la prioridad en este campo profesional en auge.

<sup>438</sup> En lo académico y lo económico.

<sup>439</sup> Claro ejemplo de ello son las ya mencionadas Universidades Laborales que desarrollan cursos de formación profesional de adultos, de perfeccionamiento y recualificación profesional,

formación profesional acelerada cuesta mucho más” (AHPESA, 0315: 31) no solo a nivel presupuestario, puesto que su formación ha de ser retribuida como si de un trabajo se tratase, sino también en el plano personal.

La última en establecerse es la “Obra Sindical de Lucha contra el Paro” (1943) que aglutina todas las estrategias y finalidades descritas en el resto de propuestas sindicales. Conseguir las mayores y mejores fórmulas de empleo, así como la adecuación del trabajador a las mismas, constituye su principal objetivo. El encuadramiento de todos los profesionales a través de la expedición de la cartilla profesional que los acredite como tales y la propuesta de una red de colocación laboral son, junto a la asesoría profesional, sus principales apuestas.

Alejado de este carácter formalista que promueve el Estado a través de sus ministerios de Educación y Trabajo, esencialmente, otras iniciativas, siempre permitidas por la dictadura, van abriéndose paso en el cada vez más complejo mundo de la formación laboral. Apoyar al Estado en el alcance de sus fines es una prioridad de estas instituciones, aunque no la única. Extender su credo, mantener su reconocimiento y garantizar su indispensabilidad frente al régimen se convierten, así mismo, en preferencia de primer orden.

### **3.6.- De las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos a las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.**

Como sabemos las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos (EAOA) tienen su origen en España bajo el amplio marco de acción pedagógica de las Sociedades de Amigos del País. Sin embargo, la evolución cultural y económica del obrero hace que la concepción inicial con la que estos escenarios de formación técnica se crean, vaya mudando.

---

y los cursos FIP (1960) de baja planificación y método ausente, y, posteriormente, las iniciativas del Programa de PPO (1964), de mayor éxito que los cursos anteriores.



A finales del XIX la primera Escuela de Artes y Oficios española se instala en Madrid reconociendo como fin prioritario la profesionalización de los maestros de taller, contra maestros y mecánicos, siendo, por tanto, un centro de nivel superior y no elemental ni básico. La extensión rápida por el resto de la geografía nacional y su reorganización legal de estos centros tan solo unos años más tarde<sup>440</sup> da lugar a un nuevo sistema “de educación complementaria para obreros, es decir, para adultos incorporados al mundo laboral en su inmensa mayoría” (Durán, 2009).

El tradicional currículum marcado por la división de sus enseñanzas generales y de ampliación, se ve, en estos tiempos franquistas, incrementado. Con carácter oficial se incorpora a las Escuelas la materia de Formación Política, imprescindible e irrenunciable en cualquier programa educativo, máxime en aquellos seguidos por adultos.

La falta de dinero y, por ende, de material, la concreción metodológica y el todavía prioritario mantenimiento de clases rutinarias y teóricas, hace que algunos de estos establecimientos vayan teniendo una cada vez más baja matrícula, caracterizada por adultos poco motivados por sus enseñanzas. Béjar es una de las localidades castellano y leonesas más afectada por la situación descrita. Su languidez, pese a las reformas proyectadas y llevadas a cabo, se manifiesta en estos primeros años del régimen; aun así y aunque no llega su Escuela de Artes y Oficios a estar al nivel máximo previsto, si consigue hacerse un hueco destacable en la historia de la formación profesional salmantina. La obligación de disponer de obreros con un cierto grado de recualificación que permita a su industria avanzar al ritmo que lo hacen otras internacionales, otorga sentido al esfuerzo con el que su EAOA se mantiene.

Podemos afirmar que el curso 1939-1940 marca sin duda un antes y un después en la historia de estos establecimientos formadores. El intento por restablecer el orden y la normalidad en el país tras una larga y desventurada

---

<sup>440</sup> El decreto de 5 de noviembre de 1886 es firmado por el ministro Carlos Navarro.

guerra, pasa igualmente por la ordenación de las enseñanzas obreras en el seno de estas instituciones. Es así como lo determina el oficio que la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica publica, en alusión a las normas que han de regir el funcionamiento y matrícula en las EAOA a partir de entonces (BOE, 1939c).

Junto a ellas, la atención al profesorado y a sus procesos de depuración y promoción copan el protagonismo más inmediato. La preocupación por reordenar y garantizar unas enseñanzas adecuadas a las circunstancias productivas de los obreros en formación, se ve superada por la primera prioridad del régimen: el mantenimiento de un claustro contento, sumiso y controlado. Sorprende esta actitud de la autoridad puesto que, como venimos diciendo, esta no es la tónica general divisada en las iniciativas de formación profesional descritas. Asumiendo esta singularidad, son múltiples las órdenes que van apareciendo hasta finales de 1940 cuando se proyecta una auténtica reorganización de las Escuelas.

La modernización de un artesanado anclado en el pasado y la formación de futuros y presentes aprendices es el tópico principal de esta reforma en ciernes que reformula las enseñanzas, los métodos y las prácticas profesionales.

Como anticipábamos, la particularidad con la que nacen y persiguen estas escuelas no se asemeja a ninguna otra propuesta pedagógico-laboral de las analizadas hasta el momento. A ello se ha de añadir la variedad y peculiaridad de sus planes de estudio que no permite la distribución y matrícula por cursos, como suele ser lo habitual. A esta flexibilidad a la hora de cursar estudios se une la libertad en su elección, ofreciendo la posibilidad de optar, exclusivamente, en “aquellas asignaturas o talleres que más se acomoden a su vocación, necesidades o tiempo disponible después de su trabajo” (BOE, 1963h: 13.088).

Trasladando nuevamente estas circunstancias a la realidad castellana, nos encontramos con que, solo unos meses antes de estallar la Guerra Civil, la corporación municipal de Salamanca peticiona la creación de una Escuela en su jurisprudencia. Entendiendo que la prioridad formativa se encuentra en la redención de la clase trabajadora más modesta, la autoridad nacional concede su apertura. Maestros y auxiliares de taller de dibujo artístico y lineal, de modelado y vaciado, de aritmética y geometría práctica, de elementos de construcción, de forja y carpintería artística, y de las tradicionales gramática y caligrafía, componen la primera nómina docente del Centro que abre sus puertas en Mayo de 1935. Las necesidades productivas y el avance económico hacen que estas enseñanzas se vean incrementadas en las décadas centrales del franquismo, no sin antes sufrir las inclemencias que todo conflicto bélico reporta a nivel educativo y de las que este establecimiento tampoco se salva. Aun así, la carpintería y la pintura industrial artística representan los emblemas pedagógicos de esa ampliación curricular en los años 40 y 50, respectivamente. La racionalidad con la que se invierte en una enseñanza cada vez más reconocida a nivel social y laboral, da como resultado la equiparación de ingresos y gastos, que, por ejemplo, llega a ser de tan solo 20.020 pesetas en 1956 (AGA, 31 7542).

Una situación similar es la que envuelve a la Escuela de Artes y Oficios sita en la capital vallisoletana. Con bastante más solera y algunas décadas más de historia, esta institución nacida con las primeras luces del siglo XX apuesta por una expresión mucho más diversificada de sus enseñanzas. Si a las materias de cultura general (religión, formación social y patriótica, aritmética y geometría, prácticas y elementos de construcción, gramática castellana y caligrafía, elementos de mecánica, física y química) unimos las de carácter artístico - profesional (dibujo lineal, dibujo artístico - dibujo del natural, composición decorativa, elementos de historia del arte, modelo y vaciado, composición decorativa (escultura), taller de imaginería, de talla en madera, y de vaciado), obtenemos un programa curricular ciertamente especializado y adaptado a las necesidades sociales y culturales de la población pucelana. Las

enseñanzas que en ella se imparten, pese a la variedad descrita, concentran gran cantidad de alumnado en las referidas al dibujo, en sus tres vertientes - lineal, al natural y artístico- y en las asignaturas generales de gramática y aritmética. Son, contrariamente, los talleres y la materia de historia del arte, las que menor matrícula albergan. Mención aparte merece la enseñanza de la religión y la formación del espíritu nacional, de obligado curso para todo el alumnado matriculado en estos centros de formación profesional desde 1944 y 1952, respectivamente<sup>441</sup>. Su joven<sup>442</sup> y variopinto alumnado, en algunas ocasiones empleado en industrias afines a los estudios técnicos en curso<sup>443</sup>, ha de realizar un examen de ingreso. La calidad y exclusividad con la que se concibe esta prueba se convierte, al final, en un mecanismo que poco tiene que ver con la excelencia curricular e intelectual de los alumnos que ingresan. El que aproximadamente un 90% de los alumnos y alumnas que procuran su matrícula sean finalmente admitidos<sup>444</sup> nos hace aventurar que el nivel de exigencia no es muy elevado llegando a estimar a las Escuelas de Artes y Oficios como centros más accesibles a la mayoría de la población que, por ejemplo, las UU.LL.

---

<sup>441</sup> De ello se da cuenta en los Decretos de 29 de septiembre de 1944 y de 31 de octubre de 1952.

<sup>442</sup> Tal y como hemos podido comprobar gracias al análisis de la memoria correspondiente al curso 1946-1947 de la mencionada Escuela, más de un 90% de sus matriculados tenían una edad comprendida entre los 12 y los 20 años y cerca de un 20% eran mujeres (AGA, 31 7501).

<sup>443</sup> En este mismo documento se refleja la procedencia de cada uno de los estudiantes. Mayoritariamente, y contradiciendo a la concepción con la que nacieran estas escuelas para los trabajadores a finales del XIX en España, casi el 50% son escolares, aunque encontramos también un grupo importante de aprendices, de señoritas dedicadas a labores domésticas y de dependientes. Para conocer más sobre estos y otros datos se recomienda la consulta del anexo 22.

<sup>444</sup> Pongamos como ejemplo lo acontecido en 1946 cuando, de los 101 inscritos a las pruebas, solo 8 no las llegan a superar.

Bajo la misma jurisdicción universitaria<sup>445</sup> ejerce su función pedagógica la Escuela de Palencia. Con idéntica matrícula, 237 alumnos, y distribución similar por procedencia laboral<sup>446</sup>, este centro incorpora enseñanzas novedosas hasta entonces no ensayadas en la capital del distrito. La pintura decorativa, en mayor número, y la decoración en escultura, son las clases que, atendiendo a la realidad laboral y a la demanda industrial de esta provincia, introducen las novedades respecto a su cabecera, entre las que también destacan los talleres de metalistería y carpintería artística (AGA, 31 7498). Con un presupuesto modesto<sup>447</sup>, la Escuela de Artes y Oficios palentina consigue hacer frente a la planificación de un programa docente, recurriendo para ello a los recursos obtenidos de la recaudación de los derechos académicos (examen de acceso y prácticas, esencialmente) y los obtenidos de la mutualidad de auxilio y previsión de la Dirección General de Enseñanzas Técnicas.

Si las enseñanzas de Salamanca, Valladolid y Palencia destacan por distinguir un programa curricular centrado en una doble tipología de enseñanzas –generales y profesionales–, Soria incorpora una nueva modalidad. Son las enseñanzas complementarias referidas a asignaturas tales como taquimecanografía, corte y confección, y labores. El perfil de estas materias, eminentemente femenino, nos remite a la creencia, casi inmediata, de una alta matrícula femenina en las mismas. Y así es. Más del 30% del alumnado de esta Escuela de Artes y Oficios es femenino. La atención al género se presenta, pues, como un referente de este centro que se manifiesta a la hora de establecer estas enseñanzas que consiguen hacerse, poco a poco, con una reconocida y cada vez más elevada matrícula (AGA, 71 7499).

El cambio de nomenclatura de estos centros en los últimos años del franquismo, supone un cambio también en su concepción.

---

<sup>445</sup> Las EAOA dependen administrativamente de los distritos universitarios. En este caso concreto, la Escuela de Palencia se inserta en la jurisdicción de la Universidad de Valladolid.

<sup>446</sup> Consultar anexo 23.

<sup>447</sup> Según hemos conocido, el presupuesto para esta Escuela fue en 1963 de tan solo 7.412,50 pesetas (AGA, 31 7542).

El Decreto de 24 de julio de 1963 que muda la denominación de las hasta entonces Escuelas de Artes y Oficios Artísticos introduciendo el apelativo de Aplicadas a las artes (EAAOA), promueve el establecimiento de una serie de secciones que, de manera más regular en cuanto a programa, objetivos y contenidos, permite la obtención final de un título oficial considerado al mismo nivel que otras enseñanzas formales de índole profesional. El precedente a esta iniciativa lo encontramos en estudios que los Centros de Enseñanzas y Oficios Artísticos inician durante el curso 62-63, como respuesta a la petición que algunas personas habían mostrado respecto al establecimiento de “unos cursos regulares al final de los cuales pueda obtener el que los haya realizado con aprovechamiento, un título que le sirva de estímulo y prueba de la formación alcanzada” (BOE, 1963h: 13.088).

A partir de entonces, cada una de las secciones establece una serie de especialidades que dan un carácter más adaptado y experto a cada uno de los oficios que tanta difusión y éxito comienzan a tener en otros países y que pretenden ser un ejemplo en nuestro país.

Gracias a un programa curricular a desarrollar en 5 cursos, los estudios de artes y oficios muestran un sentido más adaptado al acelerado ritmo industrial y comercial que en España también comienza a manifestarse y también al resto de apuestas de formación profesional. Los 3 cursos comunes y los 2 siguientes de especialización, desprenden un nuevo espíritu formativo en estas reasignadas Escuelas, a las que solo es posible acceder si se tienen más de 12 años y se dispone de una acreditación de escolarización (CEP). Este carácter más exigente, tanto en el acceso como en el proceso, recuerda, ahora sí, a algunas de las iniciativas formativo-profesionales antes descritas, como son las Escuelas de Iniciación Profesional.

Palencia es una de las primeras provincias a nivel nacional y, por tanto, regional en adaptar sus antiguos planes de estudios a los nuevos requisitos de la disposición curricular. A partir de 1963 acredita las especialidades de delineante, calcador, trazador, diseñador, ebanista, cerrajero, forjador,

repujador y cincelador del metal, escultor decorador y vaciador artístico, a través de las secciones de diseño, delineación y trazado artístico y de talleres de artes aplicadas y oficios artísticos, proyectando la ampliación de talleres de bordados y encajes y corte y confección para próximos cursos.

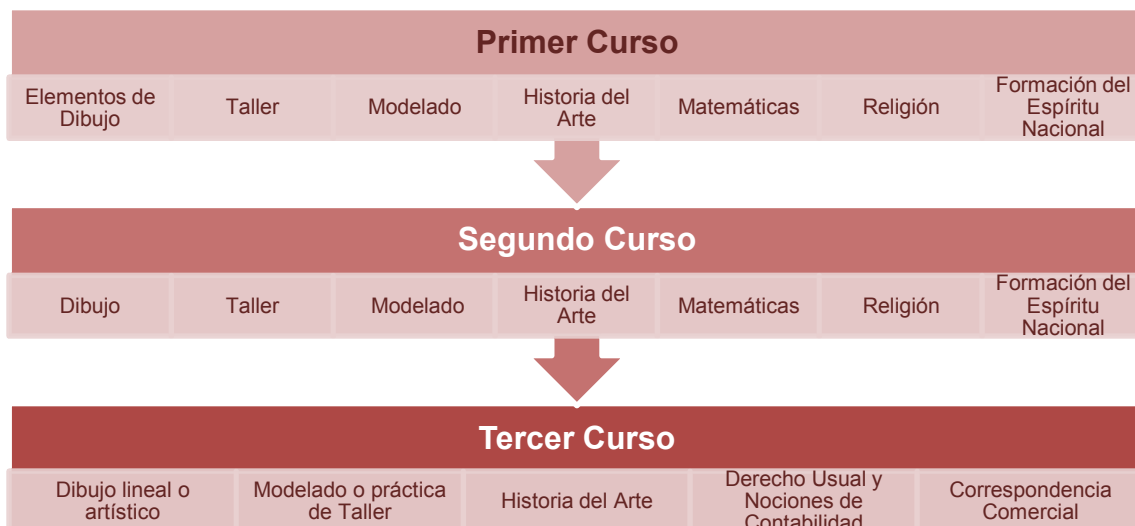
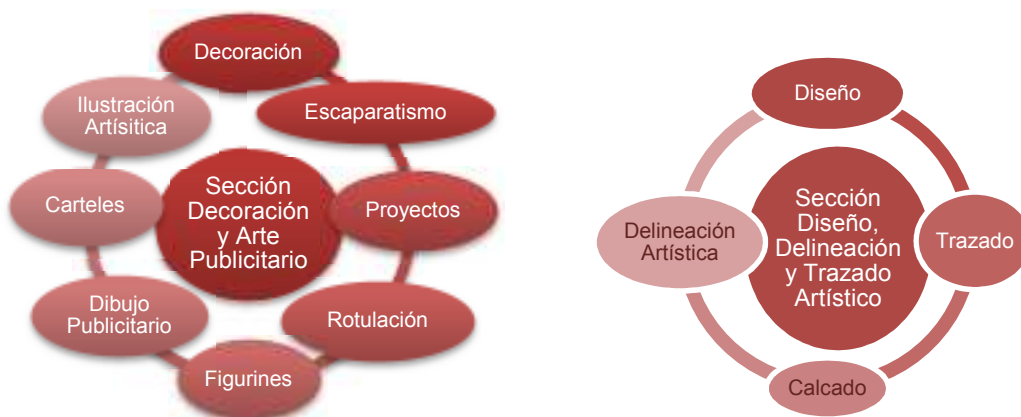


Figura 17. Materias obligatorias de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos por cursos. Fuente: Elaboración propia.



Figuras 18 y 19. Especialidades de la Sección de Decoración y Arte Publicitario y de la Sección de Diseño, Delineación y Trazado Artístico de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos. Desde 1963. Fuente: Elaboración propia.



Figura 20. Especialidades de la Sección de Artes Aplicadas al Libro de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos. Desde 1963. Fuente: Elaboración propia.



Figura 21. Especialidades de la Sección de Talleres de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos. Desde 1963. Fuente: Elaboración propia.

El reconocimiento de la Escuela palentina, así como las del resto de España, como espacios destinados a una formación de calidad inicia un camino que culmina con la declaración legal de 1970. La posibilidad de convertirse, si cumplen con los requisitos necesarios, en “Escuelas



Universitarias o Centros de Formación Profesional, según la extensión y naturaleza de sus enseñanzas” (BOE, 1970: 12.544) es una oportunidad que es aprovechada, en un sentido u otro, por aquellas que mejores rendimientos están teniendo. En realidad, la puerta abierta por la LGE es aprovechada mayoritariamente para mantener su carácter esencialmente práctico alejado de la teorización universitaria. La esencia bajo la que nacieran estas escuelas, de formación profesional al obrero, es el emblema que posibilita su continuidad y que ultrapasa, incluso, las barreras ideológicas y políticas del franquismo. La democracia las hereda manteniéndose, con grandes giros pedagógicos y de concepción organizativa, en la actualidad.

### **3.7.- Las Escuelas de Hogar<sup>448</sup> como ejemplo de institución femenina de formación adulta: profesional y escolar.**

La cada vez mayor necesidad social de incorporación de personal al mercado laboral en los años 50 hace que las mujeres, que décadas anteriores habían ejercido su labor exclusivamente en el marco de lo doméstico, deban cualificarse para llevar a cabo las actividades que la nueva industria les requiere. A la par que las Escuelas de Formación<sup>449</sup> y las Mixtas, las de Hogar comienzan su andadura.

Si hasta 1926 la formación profesional de este colectivo consiste únicamente en los aprendizajes adquiridos en la escuela primaria, a partir de

---

<sup>448</sup> No debemos confundir esta iniciativa de índole profesional con las denominadas “Escuelas Hogar”, ideadas al reflujó de la Ley de Educación Primaria de 1945 como espacios residenciales dirigidos a los alumnos que menores posibilidades económicas o geográficas tenían. Aunque en la práctica las Escuelas de Hogar no consiguieron su finalidad original, sí tuvieron destacados intentos. Por poner un ejemplo, en relación al contexto estudiado, Zamora en 1954 acoge una Escuela de Hogar o Escuela de Invierno, como también se las conoció, que, bajo el amparo de la JNCA, promovió un curso de un mes de duración dirigido a jóvenes analfabetos de la provincia (Navarro, 1957).

<sup>449</sup> Ofrecemos al lector la posibilidad de consultar el análisis referido a la relación de estas escuelas con las de formación y mixtas en el capítulo dedicado a las escuelas de adultos en España.

esta fecha se comienzan a incorporar tímidas iniciativas adaptadas a las actividades consideradas como ejemplares de su género. Como hemos estudiado, algunas propuestas reconocen de manera puntual y casi residual la atención segregada de la mujer. Es durante la República cuando mayor atención se presta a este colectivo ofreciéndole estrategias tanto de orden formal, como no formal e informal. Sin embargo, el escaso tiempo que este gobierno permanece en el poder no le permite desarrollar muchas de las ideas previstas. Concluida la Guerra Civil, tal y como venimos manifestando ya en alguna ocasión, el franquismo retoma progresivamente esta preocupación si bien es verdad que bajo un prisma ciertamente diferente.

Por tanto, podemos afirmar que no es hasta 1939 cuando, bajo la sombra del recién estrenado régimen, las enseñanzas de hogar se incluyen como área obligatoria del currículum de los centros de educación<sup>450</sup> y de trabajo, ampliando su marco de acción a través de la creación de Escuelas de Hogar. A partir de 1941 comparten fines pedagógicos con centros de enseñanza media, en los que su devenir diario gira en torno a la formación profesional femenina sin desdeñar los objetivos básicos de formación moral, patriótica y física<sup>451</sup>.

El cumplimiento del Servicio Social es la seña de identidad del colectivo que se enrola en estos centros de hogar, sin desdeñar el interés mostrado por otras mujeres que, sin obligación de cumplimiento, deciden voluntariamente matricularse en las mismas y la contribución que estas ofrecen a los centros

---

<sup>450</sup> Durante el mes de octubre de 1939 se plantea la necesidad de incluir las Escuelas del Hogar en los Institutos de Enseñanza Media a fin de que la formación que en estos se estaba dando estuviese más adaptada a las circunstancias de incorporación de las mujeres a los mencionados estudios.

<sup>451</sup> La actividad física se concibe como fundamental para alcanzar el equilibrio personal. Así, además del trabajo intelectual, se considera necesario "(...) que al cuerpo se le otorgue el cuidado que requiere, no por el cuerpo en sí mismo, que eso sería pagano, sino por ser envoltura de valor tan importante, como es el alma inmortal y para servir mejor al destino eterno que Dios le ha asignado a nuestro alma" (Sección Femenina, 1948: 22).

oficiales en áreas muy concretas del currículum formal. Por tanto, podemos entender que las enseñanzas de las Escuelas de Hogar se dirigen a 3 tipos de mujeres.

Primeramente destacamos a aquellas que eligen estos centros para cumplir con su periodo obligatorio de servicio al régimen. Estas observan en los mencionados centros una posibilidad doble. Por un lado, de atender a la exigencia legal establecida por el régimen y, por otro, de capacitarse inicialmente en áreas imprescindibles para su mejora personal y social. En un segundo lugar, distinguimos a las mujeres que, quedando excluidas de esta obligatoriedad, bien por cuestiones familiares y/o de edad, manifiestan su interés por la cualificación ofrecida en las Escuelas. Finalmente concluyen esta triada los bachilleres para quienes los estudios ofertados quedan insertados en el plan de estudios que siguen en los ordinarios institutos de enseñanzas medias, siendo desde el curso 44-45 imprescindibles para la obtención del bachillerato<sup>452</sup> y para el acceso en los cursos de preparación como profesoras de hogar. Es igualmente durante este curso cuando, por primera vez, estas enseñanzas consignan una certificación escolar-profesional exenta del propio título de secundaria.

En lo que respecta a su organización, la lógica del momento y el propio sentido pedagógico, permite comprender que sea la Sección Femenina de Falange la responsable de llevar a cabo su organización y funcionamiento, no negando las posibilidades que desde otras fundaciones de carácter privado pudieran darse, siempre, tal y como venimos insistiendo, bajo el marco de compromiso y seguimiento marcado por el Ministerio de Educación Nacional.

Durante dos horas semanales en los primeros cinco cursos y hora y media durante los dos últimos, estas enseñanzas ocupan un lugar y espacio concreto en los Institutos de Enseñanza Media.

---

<sup>452</sup> Esta cuestión es referida en una Orden de 1 de Agosto de 1944.

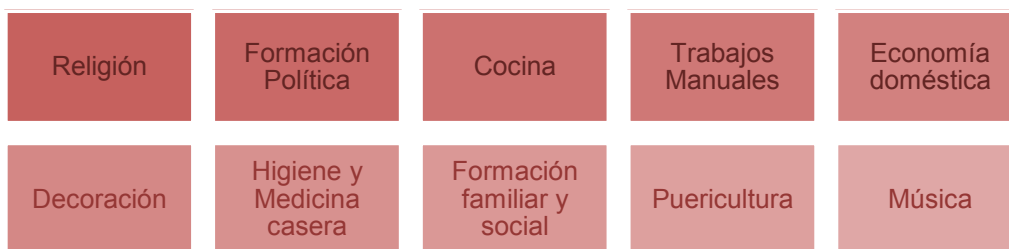


Figura 22. Materias dirigidas a la mujer impartidas en las Escuelas de Hogar ubicadas en los Institutos de Enseñanza Media. Fuente: Elaboración propia.

Tal es la importancia que estos estudios están teniendo en nuestro país que, a mediados del siglo XX, cumpliendo con la obligatoriedad establecida en 1941 para el bachillerato y gracias al impulso presupuestario acometido en 1947<sup>453</sup>, todas las provincias castellanas exceptuando Segovia, disponen ya de al menos una Escuela de Hogar<sup>454</sup>.

La de Ávila es la primera a nivel regional que se crea bajo la incluyéndose en el Instituto de Enseñanzas Medias Femeninas de la mencionada localidad. El eminente inicio del curso académico acciona su rápida puesta en marcha. Con 6 profesoras de diversas especialidades<sup>455</sup>, encabezadas por una directora que hace las veces de regidora y responsable docente, además de una médico-puericultora y una auxiliar de secretaria, la nueva Escuela abulense es, a finales del verano de 1942, un hecho. Sin embargo, observamos la constante promoción de estos centros, la falta de

<sup>453</sup> Las Escuelas de Hogar de España, como una de las obras de referencia de la Sección Femenina, reciben en diciembre de 1947, gracias al acrecentamiento en su subvención presupuestaria, un influjo ciertamente destacable que permite, entre otras cuestiones, la dotación de recursos de la Escuela de Salamanca, así como la mejora del resto de la región.

<sup>454</sup> A las madrugadoras Escuelas de Ávila y Palencia se unen las de Soria y Valladolid (BOE, 1944b), las de León, Burgos y Zamora (BOE, 1945c) y, finalmente, la de Salamanca (BOE, 1947). Como se puede apreciar, no hacemos referencia a la provincia Segovia puesto que no hemos encontrado constancia de la marcha de ninguna Escuela Hogar en este territorio hasta los años 60 (---, 1966; BOE, 1960a).

<sup>455</sup> La escuela del Hogar de Ávila inicia su actividad en el curso 1942-1943 con una nómina docente compuesta por profesionales de los ámbitos de la economía doméstica, las labores, corte, trabajos manuales, zurcido y repaso, cocina, y música (BOE, 1942c).

recursos para dotarlos, y el bajísimo número de alumnas con el que todavía cuenta pese a los avances que a nivel metodológico y de conocimiento se producen, hace que, tan solo unos meses después, se estime la necesidad de prescindir de la responsable de cuidado sanitario.

Casi al mismo tiempo se plantea la necesidad de clasificar los distintos establecimientos siguiendo un criterio de categorías excluyentes (BOE, 1943a). Con toda seguridad el tamaño y ubicación de las instalaciones pedagógicas y el volumen de alumnado que, poco a poco, va alcanzando aunque sigue siendo mínimo, son circunstancias que la autoridad nacional tiene en cuenta para tomar estas decisiones. Sea como fuere, las ubicadas en Castilla y León son catalogadas en la categoría C, en la que menos número de maestras y con menores salarios se implican. Igualmente los recursos que pertenecen a las escuelas de esta división son los más reducidos. Bajo estas exiguas condiciones nace la de Palencia, con un presupuesto de 21.000 pesetas, que distribuye entre los sueldos de sus 4 maestras<sup>456</sup> y directora y los gastos de mantenimiento y recursos.

La reformulación de su plan de estudios en 1950 da un paso más. La reducción a seis cursos, el incremento de la carga docente, hasta 3 horas semanales en el caso de los cuatro primeros y de dos en el de los finales, la ampliación de su currículum y el establecimiento de una reválida como prueba que acredite la superación de los 6 años de enseñanzas del hogar, son las nuevas señas de identidad de una formación cada vez más ordenada, que reporta cifras significativas<sup>457</sup>.

---

<sup>456</sup> Respecto a la Escuela de Ávila, la de Palencia no cuenta con enseñantes de economía doméstica ni de trabajos manuales. Las maestras, tanto de una como de otra, obtienen una gratificación anual de 3.500 pesetas y la directora de 2.500 pesetas (BOE, 1943b).

<sup>457</sup> El número total de Escuelas de Hogar asciende a 149, de las que 68 las encontramos en capitales de provincias y 91 en Institutos de Enseñanza Media. Completan estos datos, los cerca de 1.000 cursos los impartidos y las más de 23.000 alumnas beneficiadas (ARAH, 47).

Al margen de esta acción llevada a cabo en colaboración con los centros de enseñanzas medias, el Ministerio, consciente de que no todas las mujeres tienen la posibilidad de seguir estudios de bachillerato y de que el buen funcionamiento de los establecimientos pasa por su expansión, mantiene entre sus beneficiarias a aquellas mujeres retiradas de la enseñanza formal.

La responsabilidad inicial de gestión del Servicio Social asumida por esta institución desde 1939, incorpora la posibilidad de impartir cursos para sus cumplidoras<sup>458</sup>, así como para aquellas mujeres, obreras o no, que alejadas del sistema educativo aún elitista de enseñanza media, quieran instruirse a través de cursos libres en especialidades tales como cocina, corte, labores, fontanería, electricidad, etc. (ARAH, 47; ARAH, 75). La combinación de teoría y práctica a través de un sistema consecutivo de formación, permite atender las obligaciones que como madres y esposas tienen, además de abrir una pequeña vía a la cualificación profesional.

Sirva como ilustración de este último caso lo que se recoge en el diario Proa de León. En uno de sus artículos se nos informa acerca de los 8 cursos simultáneos que en su Escuela Hogar se vienen desarrollando durante el mes de diciembre de 1968 (AGA, 45). Alumnas que se cifran entre 30 y 50, según curso, acuden a las enseñanzas impartidas en esta institución bajo temáticas variopintas entre las que destacan las referidas a mecánica del automóvil, preparación de la navidad, puericultura, decoración y fontanería, y formación profesional para empleadas de hogar. La facilidad en el acceso, al ser de matrícula libre, la adecuación del horario<sup>459</sup> y lo económico de la matrícula<sup>460</sup>

---

<sup>458</sup> Dado que el cumplimiento del Servicio Social estaba establecido en 6 meses, se permite que la formación inicial, de 3 meses de duración, pueda ser realizada en las Escuelas de Hogar. Durante 6 horas al día, entre las que se incluyen una de gimnasia y otra de deportes, reciben clases teóricas a través de las que adquieren los conocimientos necesarios para hacer frente a su parte práctica, de otros 3 meses, en instituciones benéfico-sociales (AHP SA, 0111).

<sup>459</sup> Las clases de los mencionados cursos discurren durante 20 días, entre las 7.30 y las 9.30 de la noche en días alternos, lo que supone no entorpecer el horario familiar o profesional de sus estudiantes.

ayudan a esa expansión que, a su vez, redundan en un insistente incremento de recursos revertidos, entre los que destacan, tanto por el uso de alumnas como de docentes, los albergados en sus bibliotecas. Igualmente destacable es la apertura de sus tópicos, no centrados exclusivamente en los tradicionales femeninos.

Sin embargo, estos impulsos a los que se someten las escuelas no son suficientes para su mantenimiento como centros exentos. Este es el caso de la mayoría que planteándose que

“es necesario dar mayor vida y contenido, más perfección y espíritu a estas escuelas, pues muchas veces se limitan sólo a los cursos del Servicio Social con un número bajísimo de alumnas (*se concluye que*) la escuela que este año no duplique su actividad, el año próximo será cerrada” (AHPV, 957).

Afortunadamente las anclas de la Sección Femenina ya han hecho amarre en las escuelas básicas y medias de España, no suponiendo, en ningún caso, la desaparición progresiva de estas enseñanzas sino exclusivamente de las independientes Escuelas de Hogar dirigidas por la Sección. Recogen el testigo de una obra herida de muerte las mujeres de Acción Católica, como hemos visto, siguiendo siempre de cerca las posibilidades de acción pedagógica y difusión en base a las originalidades de la institución falangista femenina. A la carestía con la que cuentan se une la falta flamante de alumnado. Aunque el colectivo católico prácticamente sigue siendo el predominante en la sociedad española, son muchas las mujeres que no ven atisbo alguno de originalidad, ni cultural ni profesional, en las propuestas planteadas por las parroquias que pretenden ser sucesoras de las extinguidas

---

<sup>460</sup> Los cursos desarrollados a través de esta Escuela de Hogar tienen un precio de 120 pesetas. Pudiera parecer un tanto arriesgado afirmar que el coste de los cursos es “económico” ya que el carácter relativo de lo caro y barato depende, exclusivamente, de la persona que debe satisfacer el pago. Sin embargo, y para aportar una justificación certera a nuestra afirmación, hemos comprobado que el salario medio mensual en 1968, fecha en la que se data esta noticia, es de cerca de 5.900 pesetas (ABC, 09.01.1969), de ahí que entendamos que el dedicar un 2% a la matrícula de estos cursos es ciertamente económico.

falangistas. En la mayoría de los casos, las mujeres acuden de forma poco regular a estos lugares que, más que constituidos como escuelas, lo hacen como espacios para la socialización y el entrenamiento como futuras visitadoras de caridad o visitadoras de pobres<sup>461</sup>. Aunque nunca comparable con las dirigidas por la SF las de AC merecen ser mencionadas por el esfuerzo en su mantenimiento y expansión. Un claro ejemplo de ello lo encontramos en la actual capital castellano y leonesa. La rama femenina de Acción Católica en Valladolid gestiona, a finales de los años 50, 8 escuelas de hogar, a las que se unen dos en suburbios y una rural, elevando su cifra de mujeres atendidas a 267<sup>462</sup> (AACV, 6).

### **3.8.- Las Granjas – Escuelas como extensión de un modelo práctico de formación profesional en el medio rural.**

La supresión del Instituto de Reforma Agraria (IRA) promovido por la República una vez que Franco llega al poder, acelera la creación de otra de las iniciativas con mayor reflejo social y educativo durante este periodo. Por Decreto se funda el Instituto de Colonización, responsable, desde entonces, tanto del establecimiento, promoción y difusión del conocimiento agrícola a través de la apertura de las Granjas – Escuelas, como de una serie de políticas en el marco del fomento rural.

Las ayudas al campo y la reordenación de la propiedad de la tierra a través de propuestas como la parcelación, especialmente significativa en Castilla, garantizan una nueva forma de acción social y económica especialmente significativa para los reconocidos simpatizantes del régimen. Los pueblos de colonización definen la nueva ordenación territorial asentada en aquellas cuencas hidráulicas en donde el cultivo de regadío se convierte en su principal forma de subsistencia. En este sentido, afianzar el ideario popular y,

---

<sup>461</sup> Este es un ejemplo más del mimetismo que AC pretende respecto a la SF. Si la organización falangista disponía de un cuerpo de visitadoras sociales, la católica hacía lo propio con las visitadoras de caridad o de los pobres.

<sup>462</sup> 40 de ellas lo son en la escuela rural.



productivo del Régimen adquiere un valor inconmensurable, si bien reducido, llegando a tan solo 37.000 personas en los primeros 15 años de dictadura (Richards, 1998)

El liderazgo pedagógico en relación con este avance económico pretendido es asumido por la Organización Sindical de Colonización que, junto a las instituciones falangistas anejas al gobierno se responsabiliza de las enseñanzas, planes de estudios, metodologías y profesionales que desarrollan su actividad instructiva en las Granjas – Escuelas.

Como medio formativo abierto<sup>463</sup> y distintivo de cualificación profesional agraria, alejado de las extendidas, protegidas y cobijadas a nivel ministerial enseñanzas industriales, las Granjas-Escuelas se enrolan bajo la organización sindical en los años 40<sup>464</sup>. Asumiendo su doble finalidad, docente y de tutela y asistencia al agricultor, estos establecimientos consiguen ofrecer unas enseñanzas centradas no solamente en el asesoramiento técnico, sino también en los “servicios comunales de laboreo, siega, trilla, inseminación artificial, selección ganadera, etc.” (Ministerio de Educación Nacional, 1964: 19) que tanto preocupan al campesinado. Esta amplitud y flexibilidad pedagógica permite que muchos agricultores vean en las Granjas unos espacios reconocidos, cercanos y familiares en los que mejorar su acervo profesional sin que ello sea percibido como una ruptura ni espacial ni social con su entorno más inmediato de aplicación.

---

<sup>463</sup> El profesor Pérez Moreno considera a las Granjas-Escuelas como un medio formativo abierto al defender que el carácter de estas era estrictamente voluntario. Para él, la finalidad de todas las iniciativas que se engloban bajo ese carácter facultativo (Albergues, Campamentos, las mencionadas Granjas-Escuelas, Hogares Rurales, los Talleres Artesanos de Juventudes, Círculos de Juventudes, Guarderías, Círculos Medina, Cátedras Ambulantes, cátedras Fijas y Permanentes, Residencias Universitarias, Colegios Menores...) era la mejora de la vida diaria, de la capacitación profesional o el uso como formación propedéutica (Pérez, 2008).

<sup>464</sup> La primera se ubica en Valencia en el año 1941. En la “Hermanas Cabás” son formadas las primeras mujeres comisionadas para la transmisión del conocimiento agrícola por toda España.

Sin llegar a percibirlos como centros formativos, acuden a cursos ordinarios, cortos<sup>465</sup> y monográficos que se programan de manera habitual<sup>466</sup>. Junto a estos se programan otros más específicos dirigidos, en exclusiva, a capataces. En este último caso, se opta por el régimen de internado considerando que, al ser la duración más extensa –dos años- y su nivel de exigencia mayor, la disciplina diaria, tanto doméstica como formativa, puede convertirse en un valor más a añadir a los propios de adquisición de las competencias agrícolas correspondientes.

Llama la atención que son las enseñanzas netamente femeninas las que se mantienen a lo largo del tiempo. El auge que alcanzan, más constante y amplia que las destinadas a mujeres<sup>467</sup>, hace que las Granjas-Escuelas sean entendidas por el colectivo masculino como una propuesta de formación profesional que no supera a las ya establecidas y que, sin embargo, si ofrece a las mujeres rurales una oportunidad leída como fundamental e importante en un contexto formativo todavía inferior para su género. Atendiendo a esta circunstancia, podemos confirmar que estos centros trabajan, desde el

---

<sup>465</sup> Inicialmente no superan los 3 meses.

<sup>466</sup> Las enseñanzas de estos centros siguen los planes de formación aprobados por el Ministerio de Agricultura que, a su vez, se encarga de subvencionar algunos de los cursos llevados a cabo en las Granjas – Escuelas. Las especialidades son múltiples y variadas y se encuentran siempre adaptadas a la realidad agrícola y agropecuaria de los municipios a los que incluye en su convocatoria. Esa contextualización del aprendizaje permite ofrecer una enseñanza adecuada a las necesidades reales de la población campesina a la que atienden. Existe, además, la posibilidad de cursos de formación profesional agrícola acelerada, especialmente dirigidos a adultos que necesitan una cualificación “(...) adaptada a los nuevos sistemas de producción introducidos así como una formación humana compatible con el sistema cooperativo y de agrupación que esta obra quiere introducir con las creación de los grupos de colonización” (Sanz, 1990: 350).

<sup>467</sup> Durante el periodo bélico se produjo una especie de ensayo. Esta Hermandad que nace gracias al voluntariado de mujeres afiliadas a la Sección Femenina, se institucionaliza nada más concluir la contienda asumiendo las responsabilidades de carácter formativo y laboral que requerían las féminas del mundo rural.

principio, en la capacitación de las campesinas<sup>468</sup> a través de una instrucción profesional de carácter agropecuario concretada en los “Cursos de Formación Doméstico-Rural” (ARAH, 1093), posteriormente conocidos como “Industrias Rurales”. Considerando que esta formación en el marco de la sección de industrias y capacitación rural es indispensable para el avance pretendido en España, acorde a las ideas defendidas por el Instituto de Colonización, el régimen franquista asume la responsabilidad que el conjunto de cursos y de actividades supone, atribuyendo a la organización encargada todo el apoyo económico y político necesario para su desarrollo coyuntural y personal.

Formar a las mujeres de los agricultores, como reafirmación de la autosuficiencia impuesta por el Estado y también como mantenimiento de la estrategia seguida durante la guerra, se convierte en el principio básico defendido por estos centros.

Los cursillos breves que, a finales de los 40, se proyectan en estas instituciones agro-formativas, presentan una duración que oscila entre los 2 y los 6 meses. A través de un currículum que podemos catalogar de suficiente en su contexto de creación inicial, las mujeres interesadas se instruyen en áreas tanto generales como específicas, que ven reflejadas y evaluadas a través de la aplicación y actuación práctica en las instalaciones creadas al efecto en las Granjas. De las 323 que lecciones que componen el programa, casi un tercio se refieren a prácticas y, algo menos de otro, a estudios generales. Las restantes están cubiertas por materias de educación física, educación musical y enseñanzas del hogar y, de manera poco significativa, las estrictamente agrícolas. Puede sorprender que estas últimas sean las que de menor peso disfruten siendo las de mayor grado de especialización y, por tanto, de las que más caracterización y originalidad se espera, sin embargo, la amplitud de las

---

<sup>468</sup> Meses antes esta misma institución define como “campesinas las que trabajan en el campo o pertenezcan a familias de campesinas viviendo, por lo tanto, en ambiente rural, y aquellas que siendo propietarias de explotaciones agrícolas les interesan nuestras orientaciones. También pertenecerán a este grupo las que por tener algún título agrícola o conocimientos de industrias rurales puedan ser utilizadas para la enseñanza” (ARAH, 1087).

prácticas agrícolas antes mencionadas, nos hace justificar esta situación. El programa de estudios planteado opta más por una formación sobre y en la práctica y no por una enseñanza teórica de la práctica; de ese modo, las prácticas pueden ser consideradas, esencialmente, como lecciones de especialización agrícola.

Bajo las premisas de que el nivel de dificultad en el acceso a la formación debe ser progresivamente superior para otorgarle un carácter más profesional que consiga atraer a una mayor matrícula masculina, y que es necesario establecer iniciativas pedagógicas con metodologías, recursos, profesionales y contenidos propios adaptados a los mismos y a sus destinatarios, se van instalando a lo largo de la geografía nacional, siendo el territorio castellano uno en los que mayor reflejo podemos observar<sup>469</sup>. Con toda probabilidad, las características comunes de sus poblaciones (eminentemente rurales, dedicadas a las producciones caseras y el campo, formando municipios de poca población...) evidencian esta inicial prioridad. Así pues, la necesidad de establecer la mencionada iniciativa de formación se torna, en muchos casos, imprescindible para el avance de las mujeres que, recluidas en sus poblaciones, requieren también, de una formación más avanzada y adaptada a su desarrollo personal y profesional.

<b>Enseñanza</b>	<b>Clases o Lecciones</b>
Prácticas en Granja	140
Enseñanzas Generales	99
Educación Física	72
Hogar	60
Educación Musical	56
Especialización Agrícola	36
<b>Total</b>	<b>323</b>

Cuadro 17. Programa formativo de las Granjas-Escuela. Materias y lecciones.  
Fuente: Elaboración propia a partir de ARAH, 1090c.

<sup>469</sup> La obra de las profesoras Sara Ramos y Teresa Rabazas (2007) certifica que es Castilla la Vieja la que concentra el número de Instructoras Rurales en Granjas-Escuelas.

En los años 40, y gracias al apoyo que el Consorcio de Colonización asume desde el año 1943, 5 centros practican esta modalidad a nivel provincial y local. Muy poco a poco este número va aumentando, llegando en 1958 a ser 9 las Granjas-Escuelas en funcionamiento en España, con más de 6.000 alumnos<sup>470</sup> y cerca de 450 enrolados en el entrenamiento como capataces<sup>471</sup> (ABC, 21.12.1958). Entre ellas destacan las de Zamora y Segovia (ARAH, 156a) por la rapidez y firmeza con la que sus iniciativas de capacitación agrícola se llevan a cabo, por el poder de seguimiento de sus actividades formativas y, en definitiva, por la “bonísima labor a través de los ocho o nueve meses de curso que se dan cada año” (ARAH, 1090). Esa labor a la que se refieren los representantes que participan en el XXI Consejo Nacional de la Sección Femenina, como propia e insustituible de las Escuelas, nos permite una triple catalogación.

Por un lado, a nivel de enseñanzas generales, estas instituciones apuestan por la inclusión y desarrollo de cursos teórico-prácticos que, centrados en la formación de la mujer campesina, ofrecen un currículum generalista y escueto encargado de “elevar <el nivel de vida en el campo> incluyendo en los casos necesarios la enseñanza de las primeras letras” (ARAH, 1087), que, más que de formativo, podríamos catalogar de adoctrinador. Recordemos que, especialmente en los primeros años del franquismo, coincidiendo con la creación de estas Escuelas, el nuevo régimen dictatorial interpreta las todas posibilidades pedagógicas como mecanismos para el esparcimiento de su ideología nacionalsindicalista, en donde religión y formación política adquieren un lugar fundamental. Junto a ellas, la convivencia

---

<sup>470</sup> Con toda probabilidad el número de beneficiados por esta iniciativa formativo agrícola fue mayor. Algunos cursos de corta duración y carácter puntual desarrollados para la promoción y reconversión empresarial en asociación con las Cátedras Ambulantes, incrementaría esta cifra ya de por sí considerable.

<sup>471</sup> Al igual que sucede con los cursos monográficos, el abanico de variadas especializaciones para los cursos de capataz permite una contextualización adaptada. Capataces agrícolas, ganaderos, forestales, mecánicos... son las principales titulaciones que se adquieren tras su curso.

social, la educación física y musical y, finalmente, la cultura general, ejercen el protagonismo de una enseñanza que, con carácter anual, acoge a aquellas agricultoras más necesitadas de conocimientos sociales y culturales.

En un segundo orden de atención y prioridad, las Granjas-Escuelas promueven enseñanzas de divulgación y fomento de la actividad y conocimiento agropecuario. La tradición productiva, asentada en el trabajo en el campo y en las pequeñas industrias artesanales, requiere de un cambio que permita aprovechar los avances técnicos que, de manera gradual, van reflejándose en los procesos productivos de las grandes industrias. La adaptación de los conocimientos y recursos a la realidad rural de estas mujeres supone un importante hito que estos centros reconocen desde el primer momento. El indiscutible trabajo llevado a cabo por las Instructoras Rurales al frente de las mencionadas enseñanzas se resume en “orientar a las demás campesinas del pueblo y hacer que éstas fueran mejorando las industrias rurales con arreglo a la formación profesional aprendida en estos establecimientos” (Ramos y Rabazas, 2007: 247).

Por último, ofrecen una serie de servicios complementarios que redundan en beneficio del hogar rural. Conscientes de que estas actividades teórico-prácticas que se llevan a cabo en los referidos establecimientos no pueden ser trasladadas a sus correspondientes espacios de trabajo y convivencia por falta de medios, de materiales e incluso de instalaciones apropiadas, el propio sistema de organización de las Granjas-Escuelas prevé la posibilidad de cesión de todos sus recursos. Además el acceso a las bibliotecas rurales, la participación en concursos y exposiciones, la programación de actividades recreativas y culturales<sup>472</sup> así como la introducción en ciertas enseñanzas especiales complementarias de interés

---

<sup>472</sup> Entre ellas caben destacar las referidas a cocina y conservería, labores del hogar, corte y confección, puericultura e higiene familiar, economía doméstica rural, trabajos manuales, artesanía rural... (ARAH, 1093)

manifiesto para las reconvertidas empresarias<sup>473</sup>, completan un plantel formativo que reconoce las principales y prioritarias necesidades de un sector poblacional muy concreto, con características personales y territoriales igualmente definidas.

Como ya hemos destacado, la feminización del mundo rural llega en los años 50 como resultado del desarrollo industrial. Mientras que los varones acuden a actividades más complejas a nivel físico<sup>474</sup>, que generalmente les obliga a alejarse de su actividad profesional anterior, las mujeres, por su parte, asumen en un intento por mantener el núcleo familiar unido un trabajo basado en la economía primaria de sustento. Dadas estas circunstancias, la demanda de formación no se hace esperar. El paso de la actividad doméstica a la agrícola supone la búsqueda de una oferta profesional que se adapte a esta reciente realidad. Es ahí donde la Sección Femenina centra su objetivo.

Sin embargo, eso no es suficiente pese a lo interesante de la propuesta y al impertérrito interés manifestado por la Sección Femenina, estos centros siguen siendo, a principios de los años 60, puntuales y de ningún modo extendidos a todos los municipios que de ellas precisan. Esa situación, que inquieta a la organización falangista por sentirse sola frente a una cruzada hacia la que ninguna otra institución manifiesta preocupación, se acrecienta gracias a la inminente entrada en vigor de la reforma agraria proyectada por el gobierno de Franco y a la cada vez más habitual emigración de las jóvenes a espacios urbanos (Camarero, 1993).

Junto a estos apuntes que nos permiten hacernos una primera idea de la envergadura de la obra, encontramos otros igualmente significativos. Casi 20

---

<sup>473</sup> Son, en este punto, reconocidas las enseñanzas referidas al conocimiento y presentación de leyes y seguros sociales en el campo, al sistema de organización agrícola oficial y sindical y al discernimiento de los múltiples servicios de ayuda al campo que el franquismo pone a disposición del campesino (Ibíd.).

<sup>474</sup> Entre ellas podemos destacar las llevadas a cabo en el ámbito de la siderurgia, la metalurgia, la construcción o la minería.

millones de pesetas a distribuir entre las ya 11 Granjas-Escuelas en curso son atribuidas a la anualidad 1964<sup>475</sup>. Segovia, Zamora y Palencia, esta última incorporación gracias a la Regiduría de la Hermandad de la Ciudad y el Campo (Sanz, 1990), son las provincias castellanas que forman parte de este selecto club de once, denotando la importancia y extensión que estas adquieren en nuestra región.

### La obligación de

“preparar a estas mujeres en aquello que les es necesario para el presente y para el futuro que se nos avecina como próximo (compromete a un nuevo esfuerzo material e institucional, para) contar con granjas-escuelas en las provincias de zona agrícola, que al mismo tiempo que centros de formación doméstico rural, podrían ser de tipo profesional agrícola, y cooperativos y de divulgación y fomento agropecuario” (ARAH, 1990).

La reformulación de la nueva identidad femenina, cada vez más libre y alejada del manto masculino, promueve la, hasta el momento, mayor migración femenina en los 70. La familia y el hogar siguen siendo los pilares básicos de la vida personal y profesional de la mujer, si bien no los únicos. Cada vez más, el rol de fiel esposa e inalterable madre va dejando paso al de colaboradora familiar, siendo necesario, en algunos casos, el abandono físico del medio rural.

“Desde una perspectiva ideológica, la SF estaba atrapada entre los dos objetivos, paralelos pero contradictorios, de devolver a las mujeres a la domesticidad, pero fomentando y replanteando al mismo tiempo su función esencial de aportación a la economía nacional” (Richmond, 2004: 56).

El desamparo al medio rural, como decimos, comienza a manifestarse. Si una de las señas de identidad defendidas desde sus inicios por la SF es la referida a la exaltación de las bondades de la vida en los pueblos, parece

---

<sup>475</sup> Si tenemos en cuenta que “la valoración global de esas instalaciones era de 24 millones” en 1950 (Ibíd.: 402), podemos afirmar que el avance a nivel de inversión es altamente destacable, de lo cual se deriva un claro sentimiento de compromiso y avance del estado con la obra.



lógica la interpretación de paso atrás que comienza a vivir la organización femenina obligada por las propias e imparable circunstancias económicas. El argumento que la propia Pilar Primo de Rivera defendiera a mediados de la década de los 40 afirmando que

“(...) los pueblos son las ruedas que mueven el carro (...) y por mucha fe que tengamos arriba, si los pueblos no funcionan, no habremos conseguido absolutamente nada. (...) tenéis en vuestro pueblo la base de nuestra organización, que es la familia, la parroquia donde aprendéis el Evangelio, el Municipio y el Sindicato, y alrededor de esto se tiene que desenvolver la vida de la Falange. Tenéis vosotras en vuestras manos la mejor parte de España: la gente campesina; por eso, queremos elevar la vida de los pueblos, para que esa gente no sienta la necesidad de irse a las capitales, donde todo les es extraño: desde la fábrica donde trabajan, que no les pertenece, hasta la casa donde viven que es alquilada; queremos que se encariñen con la tierra que es suya, con la casa que es suya y que será de sus hijos, con el ambiente limpio y despejado del campo” (Primo de Rivera, 1944a),

es, en cierto modo, sacrificado por las propias circunstancias socioeconómicas ya analizadas.

El cambio está en marcha aunque son todavía muchas las mujeres que no pueden seguir los estudios cada vez más organizados y formales ofertados en estas escuelas para iniciar la ansiada vida urbana.

La fuerte capacitación profesional que estos centros brindan supera, con creces, la capacidad intelectual, económica y social que las esposas disponen. Es ahí donde nacen, como escisión, las “Escuelas de Hogar Rural”. La distancia cada vez mayor que van tomando sus fines y objetivos justifica, en cierto modo, esta disgregación que, en ningún caso, interfiere en el progresivo camino que dirige las metas comunes de esta obra de envergadura hasta el fin del franquismo.

### **3.9.- De las Escuelas de Hogar Rural a los Hogares Rurales.**

Huyendo de la formación estandarizada, formal y profesionalizante, las Escuelas de Hogar Rural consiguen, al igual que las anteriores, con la ayuda de la Obra Sindical de Colonización y de la propia Sección Femenina, establecerse en un espacio educativo compartido con las escuelas de Formación, las Mixtas y las de Hogar (no rurales).

Como ya dejábamos claro en epígrafes anteriores, las características principales de estas últimas,

“las diferencias existentes entre las escuelas venían determinadas por el grado de instrucción de las alumnas. Teóricamente las que no supieran leer ni escribir asistirían a las de formación –orientadas sobre todo hacia campesinas y obreras-, las provistas de cierto grado de alfabetización completarían sus conocimientos en las escuelas de hogar, mientras que las mixtas englobarían ambas enseñanzas” (Gómez, 2009:9).

El origen estas está fuertemente unido, tal y como hemos visto, a la falta de atención apercibida en las Granjas-Escuela respecto a la formación que, fuera de la profesión y más cercana a la cualificación doméstica, deben disponer las mujeres campesinas. La misión trascendente y prioritaria que tienen en la composición del núcleo familiar, precisa de una formación que favorezca su rol como contribuidora a la economía local a la vez que ejerza con dignidad el papel de

“mujer, hija y esposa o madre; (...) directora y administradora del hogar y de los bienes espirituales y domésticos del mismos y (...) trabajadora colaborando y participando con el hombre en el trabajo agrícola” (Gómez, 2012: 175).

El cambio de nomenclatura, de escuelas de hogar rural a hogares rurales, genera, a su vez, una mudanza en la forma de entenderlos y concebirlos.

Alejados de la exclusividad formativa que implica el concepto “escuela”, los nuevos hogares rurales buscan la combinación equilibrada entre lo

recreativo, siguiendo la estela de las acciones iniciadas por las Cátedras Ambulantes<sup>476</sup>, y lo profesional, manteniendo el carácter formativo de las Granjas.

Estos “centros permanentes de formación, en el medio rural, a especie de círculos especialmente orientados a la mujer” (ARAH, 75) promueven la capacitación en nuevas técnicas de cultivo a la vez que el constante recuerdo de sus funciones como mujer, madre y esposa. Su plan de formación y las actividades llevadas a cabo en ellos asumen de manera explícita la misión final de culturización y profesionalización femenina. El reflejo del aprendizaje de la mujer tiene resultado tanto en los hijos, quienes “por la formación de la madre, sean cada vez mejores en cuerpo y alma, más limpios y más alegres, más fuertes y mejor formados cultural y moralmente” (Regiduría de Trabajo, 1962: 6), como en la familia, cuya vida llegará a ser más auténtica, y, finalmente, en el marido, con quien se compenetrará mejor en “problemas de todo orden, colaborando con él en aquellos asuntos que directa o indirectamente afectan a la familia” (Ibíd.).

El trabajo en *pro* del interés general del pueblo rural hace de esta obra una de las más reconocidas, no por el desarrollo de sus propias propuestas formativas y culturales, sino por la colaboración que en otras actividades práctica<sup>477</sup>. En realidad, es poca la documentación que alude a esta iniciativa explícita, siendo, sin embargo, relevante su presencia en el desarrollo histórico en otras de mayor envergadura. Su nacimiento tardío contribuye también a esta falta de expresión.

---

<sup>476</sup> La labor realizada por estos centros se caracterizó por ser una prolongación de las actividades realizadas por las Cátedras Ambulantes, aunque con un carácter más continuo y permanente. De ello se dará cuenta extensa en el siguiente capítulo.

<sup>477</sup> Tenemos constancia del apoyo que, a través de sus centros, se da a los cursos promovidos por las Escuelas de Formación y a los de las ya mencionadas Cátedras Ambulantes.

### **3.10.- El fundamental papel de la Hermandad de la Ciudad y del Campo en la construcción pedagógica de las instituciones de formación agraria y profesional.**

Como servicio fundamental de la Sección Femenina, la Hermandad de la Ciudad y del Campo persigue, desde su creación en Burgos en 1937 (ARAH, 1090a), la formación agraria y artesanal de las campesinas. Gracias a la organización formal de una serie de mujeres que, de manera voluntaria y casi espontánea, trabajan durante los primeros meses del conflicto bélico nacional con camaradería y solidaridad femenina, la Hermandad consigue ser una realidad y hacerse un hueco en el incipiente contexto falangista de formación franquista<sup>478</sup>. Sirviendo de vínculo con la Organización Sindical de Colonización, encargada, a su vez, de la vertiente masculina en las Granjas-Escuelas, y compartiendo con ella ciertos fines y actividades de desarrollo profesional adulto, el servicio de la SF avanza hacia un reconocimiento cada vez más destacado.

Dado que el número de hermanadas es cada vez mayor y que las acciones formativas que llevan a cabo reciben el beneplácito del régimen y el respeto de la población, se decide dar un paso más. Propone la extensión de su obra

“(...) ayudando a las familias campesinas en las explotaciones de sus industrias rurales, en sus casas de labor y en sus problemas, comprendiendo y llevando así aquella imperiosa necesidad de atender el campo y a la familia española” (Delegación Nacional de SF de FET y de las JONS, 1955: 2),

aprovechando el ambiente distendido y próximo creado para informar de normas básicas de higiene, de aspectos vitales en el cuidado de la casa y de su prole, y, cómo no, para afianzar su pensamiento político.

---

<sup>478</sup> El encargado de dar vida a este servicio es el por entonces Ministro de Agricultura del primer gobierno nacional, Don Raimundo Fernández-Cuesta.

A través del trabajo promovido por equipos errantes de afiliadas que recorren la geografía española, especialmente en las épocas de mayor volumen de trabajo – recolección y siembra-, la población femenina consigue ir adquiriendo una serie de conocimientos y rudimentos que, casi a la par, va poniendo en práctica. Convenimos, por tanto, que

“(…) los esfuerzos centrados en la capacitación y formación de la mujer rural, redundan directamente sobre el total del grupo familiar, y comunitario rural, porque si ella está capacitada, si está formada, podrá ayudar a acrecentar los recursos, será más eficiente en la administración de los bienes disponibles, podrá formar mejor a las nuevas generaciones, descubrir nuevos valores, sabrá jerarquizar en la toma de decisiones y participar eficazmente en los grupos de la Comunidad” (Richmond, 2004: 55).

Ese carácter significativo del aprendizaje, ese valor otorgado, es el que realmente contribuye a su éxito.

Distintos espacios son aprovechados para desarrollar los cursos de formación agraria y artesana. La recurrente situación de los pequeños municipios, traducida en unas altas necesidades de formación y escasas posibilidades económicas y de establecimiento de escuelas específicas, garantiza el éxito relativo de las obras gestionadas por la Hermandad, como de otras afines al régimen. Cualquier construcción es válida para no perder tiempo y posibilidades, aunque, en muchos casos, las condiciones no son las más adecuadas para la instalación de iniciativas pedagógicas.

Junto a estas apuestas de índole más social,

“las regidoras de la Hermandad de la Ciudad y del Campo, para procurar el más perfecto conocimiento de las sindicadas (...) establecerán una red de enlaces femeninos en fábricas, talleres y centros de trabajo

subordinados a los enlaces sindicales masculinos y designadas a propuesta de los mismos<sup>479</sup> (ARAH, 1087a).

La extensión de su obra no se hace, por tanto, esperar.

Atender con mayor exactitud las insuficiencias profesionales de las campesinas se torna en una de sus prioridades una vez que las campañas de la Hermandad comienzan a recoger sus primeros frutos en los inicios de los 50. Disponer de información respecto a su realidad familiar y laboral es ahora el medio principal para que su objetivo de promover una formación nueva, real, efectiva y positiva se vea cumplido. De este modo tan sencillo nacen los cuestionarios que el Departamento de la Ciudad y del Campo<sup>480</sup> extiende entre sus sindicadas y que pretenden recoger información respecto a formación doméstica rural<sup>481</sup>, a problemas que surgen en el trabajo en el campo y a la acogida que tendría la hipotética creación de una unión de campesinas que defendiera sus derechos y reafirmara sus deberes.

Pese a la importancia que va cobrando la formación femenina gracias al empeño de la Hermandad, la mujer rural sigue siendo considerada, tal y como se encarga Pilar Primo de Rivera de recordar en cada uno de sus discursos, una ayuda, un complemento del hombre que, eso sí, ha de obtener, solo cuando la necesidad le obligue a trabajar, un trato igualado de funciones y derechos (Méndez, 1988). Es ahí, en esa legitimación del oficio, en la que

---

<sup>479</sup> El entrecomillado se refiere al artículo 4º de la circular 9ª de la Regiduría Central de Trabajo y Promoción de la Mujer, fechada a 21 de febrero de 1941.

<sup>480</sup> De manera extensa, esta propuesta de cuestionario puede ser consultada en el documento ARAH, 1087b.

<sup>481</sup> Se pregunta, tanto de ítems de formación doméstica rural, en lo que se refiere a qué actividades realiza en casa y qué medios y máquinas pueden ser usadas para mejorar la calidad y eficiencia de sus actividades, como de cuestiones relativas a problemas surgidos en el trabajo en el campo, es decir, qué trabajos se realizan, en qué horario, bajo qué condiciones económicas y si existen circunstancias personales que, mejoradas, podrían ayudar a su incremento productivo, entre otras cuestiones.

insiste nuevamente este servicio falangista, que no llega, en la práctica, a ser tal.

Cuando la capacitación de la campesina se ve superada por su interés y, a la vez, las exigencias laborales requieren de maestras más preparadas, es cuando entran en escena las Instructoras Rurales, ya protagonistas de las Granjas-Escuelas. Aunque hablaremos de ellas de manera extensa en el siguiente capítulo, no queremos dejar pasar la ocasión de mencionar el programa de trabajo que estas desarrollan dentro del Servicio Rural de la Sección Femenina en el que se inserta la Hermandad. Llevando a cabo distintas actividades<sup>482</sup>, las instructoras rurales consiguen perfilarse como unas auténticas falangistas ejemplares: cultas, educadas y ofrecidas a la formación de las más necesitadas gracias a una fuerte convicción social y política que ponen en marcha en todas las actividades que gestionan durante el franquismo.

#### **4.- Los centros de capacitación de mandos e instructores de las instituciones afines al régimen. La otra formación profesional de las capas dirigentes de la Sección Femenina y el Frente de Juventudes.**

---

<sup>482</sup> Los cursos periódicos de interés colectivo se concentran en tópicos referentes a enseñanzas domésticas y rurales, campañas de interés temporal, charlas y demostraciones prácticas domiciliarias sobre cuestiones domésticas y agrícolas y sobre útiles para facilitar o mejorar el trabajo del hogar y de la granja, reuniones de vecinas en las que la exposición, la discusión y la comprobación de recetas domésticas y rurales cobran un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de las mujeres, intercambios de experiencias sobre problemas técnicos, sociales, culturales y agrícolas, círculos de estudios profesionales y sociales, concursos y exposiciones, bibliotecas volantes, organización de los servicios necesarios para despertar el interés de la mujer campesina por la mecanización familiar o colectiva, campañas de embellecimiento de pueblos, organización de viajes de estudios, actividades culturales y recreativas para el pueblo (deporte, música, juegos escolares y post-escolares, albergues, excursiones, teatro), relaciones con la escuela, con los hogares rurales y con la asociación de las mujeres campesinas y participación de estas en tareas y organizaciones sociales y sindicales (ARAH, 1087c).

Junto a las iniciativas y centros de formación encargados de la cualificación profesional de los productores y campesinas, surgen otras instituciones que, alejadas de la formación profesional más básica y rural, pretenden tanto la formación de las autoridades que a nivel local, provincial o nacional van a regir las diversas y complejas instituciones falangistas enmarcadas en el insoslayable marco político del régimen, como la de aquellos profesionales que ejercen su función en el ámbito de lo socio-educativo. La importancia que se les otorga a estos últimos, llegando a equiparar su formación a la de los mandos, refrenda la idea que venimos defendiendo desde el inicio de este estudio respecto a la importancia otorgada al ambiente educativo en la construcción social, política y laboral del pueblo. Generalmente, la literatura de entonces y de ahora tiende a igualar ambas bajo el recurrente y compartido discurso de “formación de mandos e instructores”. Esta circunstancia encuentra respuesta en la pluralidad competencial que las instituciones que pasamos a analizar muestran a lo largo de su historia.

Inicialmente podemos afirmar, que son muchos los centros que, persiguiendo la finalidad de formación profesional superior, amplían e intensifican su actividad pedagógica intentando con ello adaptarse a las demandas de la cada vez más mutante realidad. Mientras que algunos de estos establecimientos nacen atendiendo a la premisa prioritaria de instrucción de los futuros dirigentes políticos, otros lo hacen bajo el convencimiento de que es necesario incluir en el contexto pedagógico, formal y no formal, cierto halo falangista que, encargado de difundir el mensaje de José Antonio y Pilar, consiga hacer frente a las exigencias, principios y valores que la vida franquista requiere.

El adiestramiento de los mandos y mandos intermedios de Falange, tanto de Sección Femenina como del Frente de Juventudes, supone un importante avance en la conformación y ordenación de estas estructuras fascistas con un marcado carácter paramilitar. Al igual que sucede en el anterior caso de formación campesina, la finalidad y organización de las



enseñanzas profesionales queda supeditada al reconocimiento nacional, si bien es verdad, que el poder que ejercen ahora las citadas organizaciones es más autónomo.

La obligación de formar especialistas encargados de la administración y desarrollo de sus iniciativas, siempre en consonancia con los principios, valores y legalidades que rigen el sistema autoritario impuesto, promueve el establecimiento de una serie de recursos a nivel formativo y cultural. Teniendo en cuenta que “el mando, la formación y el estilo de las juventudes femeninas” (AHPSA, 0009) se debe corresponder con las exigencias que la doctrina de Falange defiende respecto a la inspiración y vigilancia de la formación de sus dirigentes y que, por su parte, el Frente de Juventudes asume las tareas de formación de militantes y cargos masculinos y de irradiación de sus consignas políticas al grueso de la población, el panorama instructivo cobra un sentido especialmente manifiesto y fuertemente diversificado. Al mismo tiempo, el despliegue de toda una compleja red de centros educativos y de expertos en derredor, describe un contexto ciertamente formalizado. Si a ello unimos la formación pedagógica que tanto los maestros como aquellas personas venidas a cubrir los diversos espacios de acción educativa a través de su función de “instructores” deben recibir, obtenemos una clara definición educativa no siempre todo lo estandarizada que sería deseable<sup>483</sup>.

Como hemos anticipado, es, en buena lógica, la Sección Femenina la encargada de enmarcar el aprendizaje inicial y continuo de las mujeres, mientras que el Frente hace lo propio con los hombres. Esa diversidad en la formación y en los requisitos de acceso a la función pública, sea a un cargo político o a un espacio educador, ejerce un poder que difícilmente podemos

---

<sup>483</sup> Tal y como veremos a lo largo de este capítulo, la diversidad de Escuelas de Formación, de vías y posibilidades pedagógicas y de especializaciones, refieren un contexto que, en ciertos momentos, llega a ser tan amplio que promueve la superposición de acciones educativas. Por el contrario, este intento de recoger todas las necesidades formativas de los adultos a un nivel de especialización medio-alto, garantiza que las lagunas formativas de la cada vez más avanzada sociedad española queden cubiertas.

obviar. Claramente podemos afirmar que mientras que los mandos sí que llegan a estar, en términos generales, equiparados en las organizaciones tanto femenina como masculina, la forma en la que se establece el camino y la expresión social que estos tienen una vez que se comienza a ejercer la función, es necesariamente diferente<sup>484</sup>.

Esta es la circunstancia que pretendemos clarificar en el presente epígrafe a través de la presentación de iniciativas llevadas a cabo por una y otra. El análisis institucional y las manifestaciones pedagógicas son los descriptores bajo los que se perfila nuestro discurso, que distingue claramente los espacios de formación de los futuros dirigentes políticos y los que forman parte de la red profesional de cualificación docente (maestros e instructores).

#### **4.1.- Academias Nacionales de Mandos.**

Entre los desastres de la guerra destaca uno de especial significado para los falangistas. La pérdida de los últimos y máximos representantes de la dictadura primoriverista, da lugar a una situación de necesaria reformulación y replanteamiento político de sus mandos. La formación de la ha disfrutado este colectivo hasta el momento, no atiende a los criterios de amplitud y estabilidad que tan importante obra requiere. El intento a través de cursos monográficos, de poca duración y contenido escaso se perfilan como objetivamente salvables pero necesariamente ampliables.

La pretensión surgida con la creación de la “Escuela de Capacitación de Mandos de Madrid” al concluir la contienda nacional, no supera esta dificultad. A los estudios que promueve les siguen faltando ese carácter nacional y su seguimiento viene marcado por un interés más de recompensa profesional y social que propiamente política. Ocupar un puesto de responsabilidad en la

---

<sup>484</sup> En la Ley que instituye el Frente de Juventudes como organización encargada de la formación y el encuadramiento de las fuerzas juveniles españolas afirma que los centros de formación masculina y los de formación femenina “serán necesariamente distintos” (BOE, 1940b).

Falange responde a las ansias de un colectivo interesado por figurar pero sin motivación política más profunda.

La propuesta de crear una auténtica Escuela Nacional de Formación de Mandos comienza a planear de manera más persistente desde 1940. Cuando el reconocimiento del Frente de Juventudes, como institución emblema del Falangismo, trae consigo la necesidad de disponer de una estructura que se encargue del adoctrinamiento sus futuros líderes nacionales. En un segundo plano quedan las iniciativas provinciales emprendidas en los años previos, principalmente por ese carácter local que representan no compatible con el nuevo sentido estatal, y por la falta de resolución demostrada hasta el momento. Ejemplo de ello lo encontramos en Palencia que es, en nuestra región, el caso más paradigmático. Durante los últimos coletazos de los años 30, inicia su labor instructora a través de la celebración de cursos mensuales de formación generalista falangista. La rapidez por contar con mandos ante el inminente reconocimiento del Frente, unido a los escasos recursos disponibles en plena acción bélica, ofrece un panorama ciertamente insuficiente que no alcanza los fines formativos, ni incluso políticos, a los que se aspira.

Algo similar ocurre en Zamora y Burgos<sup>485</sup>. La celebración del campamento de formación de mandos “Francisco Gutiérrez Rivero” y la convocatoria abierta en 1941 para el primer curso de Jefes de Campamento, respectivamente, dan muestra de un interés y avance en la formación de los mandos que sigue sin responder a todas las competencias que se esperan que hagan frente estos futuros dirigentes políticos (Peñalba, 2012). Dadas estas circunstancias, que son similares en el resto de territorios nacionales, se opta por establecer un verdadero compromiso nacional con la formación de mandos e instructores de Falange.

El Frente de Juventudes, organización encomendada a la tarea de creación de Escuelas Nacionales, se pone al frente de la apertura de las

---

<sup>485</sup> Concretamente en la localidad de Fuentes Blancas.

Academias “José Antonio” e “Isabel la Católica”. Atendiendo claramente a la diversidad de género, cada uno de estos establecimientos inicia su ordenación distinguiendo la formación de instructores auxiliares, la de instructores profesores y la de instructores superiores, considerando, matizando y destacando el papel irrenunciable y prioritario que cada uno de ellos ocupa en la compleja y jerárquica estructura político-social franquista.

La variedad de alumnado, al que en el epígrafe anterior hacíamos referencia, cobra en este apartado un sentido más unitario. Destinada casi en su totalidad a cargos y funcionariado, al ser los que han demostrado a través de los precisos mecanismos de depuración su afinidad y respeto al régimen, esta formación político-profesional comienza su despliegue. Sin embargo, no es la única diferencia que distancia la formación del campesino, a la que hacíamos anteriormente alusión, de la del mando. Al contrario que los obreros, este colectivo mantiene su salario, su puesto laboral y sus destinos, además de percibir por su formación una gratificación extra. Este trato prioritario da señas del mimo con el que estas escuelas cuidan a su selecto alumnado, que deja de ser universal para convertirse en escogido.

Gracias a un cuidado currículum en el que destaca tanto la formación del espíritu como la del cuerpo, las mujeres y hombres de Falange van percibiendo ese endurecimiento requerido para enfrentar la obra franquista como mando de la misma. El sentido premilitar de sus escuelas, derivado del establecimiento de disciplinas casi castrenses, ayuda a comprender el sentimiento sobre el que se construyen sus estudios. Mantener la unidad, la moralidad, la disciplina y el respeto a la jerarquía se tornan en valores explícitos e imprescindibles en un plan formativo en el que prima la moralidad frente al conocimiento más tradicional<sup>486</sup>.

---

<sup>486</sup> Estas escuelas no pueden ser entendidas como escuelas de adultos al uso, en el sentido en el que analizábamos en capítulos anteriores. Las Escuelas Nacionales de Mandos, responden a un modelo específico de formación profesional avanzado, solo accesible para determinadas

#### **4.1.1.- La experiencia pedagógica de la Academia Nacional de Mandos “José Antonio”. Las vertientes de género de un mismo proyecto.**

Tal y como hemos visto, la Academia Nacional “José Antonio” es reconocida como centro de formación a finales de 1941<sup>487</sup>. Tan solo unos meses después, se autoriza a la Dirección Nacional del Frente de Juventudes, a organizar los cursos que han de seguir los instructores e instructoras<sup>488</sup>. A través de un diferenciado currículum, pero compartiendo un mismo espacio, hombres y mujeres inician las enseñanzas esenciales

-“como tarea primordial e ineludible de nuestro movimiento hemos de considerar la de la formación política, física y premilitar en las generaciones que habrán de ser continuadoras del esfuerzo y sacrificio que España precisa para la total realización de su destino” (BOE, 1941c)-

requeridas para ocupar cargos de responsabilidad en las instituciones afines al régimen franquista y para impartir el área de Formación del Espíritu Nacional (FEN) en colegios y centros de enseñanzas medias<sup>489</sup>.

---

personas que responden a un bagaje político y formativo previo, de ahí que la culturización más académica sea abandonada a un segundo plano, a favor de la doctrinal.

<sup>487</sup> Inicialmente es ubicada de manera provisional en el Grupo Escolar “General Mola”, en el barrio de la Prosperidad de Madrid. El estreno de un nuevo edificio en la zona de El Escorial no se hace esperar y, solo unos meses después, abre sus puertas esta institución educativa en régimen de internado. Durante este periodo de construcción, se llevan a cabo en todas las capitales de provincias diversos cursos de formación de instructores provisionales, de 30 días de duración y para ambos sexos, gracias a los cuales la simiente falangista comienza a calar en los centros educativos nacionales en los que inician su andadura pedagógica (Ministerio de Educación Nacional, 1942).

<sup>488</sup> Debemos recordar que aún la Sección Femenina no cuenta con entidad propia y sigue formando parte del Frente en todo lo que se refiere a organización, de ahí que, inicialmente, la Academia Nacional José Antonio, incluya a mujeres.

<sup>489</sup> La entrada de estos maestros instructores en las escuelas no fue, pese al reconocimiento apuntado, nada fácil. Si bien es verdad que durante la primera mitad de los años 40, los falangistas se perfilan como los únicos encargados de la FEN, a medida que van avanzando

Pese a que unos y otras reconocen la diversidad de su papel social, la necesidad de formación es un criterio compartido. A través de un plan consecutivo de instrucción, al que se accede con un nivel cultural acreditado, se inician 6 meses de enseñanzas teóricas a los que le siguen tres de actividad práctica, tras cuya su superación todos y todas obtienen el título de auxiliares del Frente de Juventudes (Boletín Oficial del Movimiento Nacional, 1942a).

Podemos extraer de las cifras que aportamos a continuación, el interés inicial demostrado por sus participantes pasa rápidamente a ser testimonial (Cruz, 2001). Esto es así tanto en la vertiente femenina como en la masculina, si bien es verdad que se percibe de manera más acentuada en este último caso. De los 1.470 solicitantes que en febrero del 42 pretenden una plaza educativa como instructor auxiliar, se pasa a 278 en octubre de ese mismo año, pese a que el número de vacantes de acceso a los estudios se amplía atendiendo a la estupenda acogida que el primer plan tiene entre la población juvenil masculina<sup>490</sup>. El costo que esta inesperada situación supone para Falange y para el propio gobierno franquista hace que en la tercera convocatoria, ya en la primavera de 1943, las plazas se vean sustancialmente reducidas. El número de solicitantes es duplicado respecto a la edición anterior superando, al igual que durante la primera edición, el número de candidatos previstos.

La desangelada situación que se observa a mediados de los 40<sup>491</sup>, obliga a la progresiva rebaja de las condiciones de acceso a los estudios,

---

los años va disminuyendo su presencia real en las aulas. Como bien nos recuerda el profesor Cruz (2001) algunas escuelas no tuvieron ni un solo minuto de enseñanza en el ámbito de la FEN, pese a los estudios recibidos en las Normales por sus instructores, a la necesaria experiencia pre-profesional en Campamentos, al adquirido y obligado Título de Instructor Elemental y a la normativa vigente.

<sup>490</sup> La convocatoria de febrero solo acoge a 102 mientras que la de octubre se inicia con 151 participantes.

<sup>491</sup> Tan solo se obtienen 7 instancias en Julio de 1945 para realizar los cursos correspondientes a los estudios de Instructor Auxiliar de Juventudes en la José Antonio (Cruz, 2001).

considerando que así se puede fomentar el interés y la matrícula por parte de aquellos hasta el momento excluidos por la falta de acervo cultural. Interesa más que sean fieles a Falange y que su historia de vida sea intachable a nivel político y social, a que sus resultados académicos sean brillantes.

En este sentido conviene recordar que el ingreso en la “José Antonio” está condicionado desde sus inicios por una serie de requisitos entre los que cobra especial relevancia el referido al género. Si bien es verdad que, tanto mujeres como hombres pueden disfrutar de la formación de mandos establecida al efecto, las condiciones etarias con las que se accede en uno y otro caso, son disparejas. Para los candidatos varones es indispensable tener una edad comprendida entre los 23<sup>492</sup> y 30 años, siendo esta franja reducida en el caso de las mujeres, posibilitando su acceso entre los 18 y los 30 años. Además, todo aspirante a la mencionada Academia, ha de acreditar una moral intachable y no disponer de tara física que le impida el cumplimiento de la formación programada<sup>493</sup>.

A estos requerimientos generales se unen los referidos a las calificaciones académicas distinguidas por género, que pueden ser convalidadas por algún mérito extraordinario concedido por el partido. Unos y otros son tenidos en cuenta como decisivos para su acceso a la Escuela. Esta equiparación formación-moralidad responde a un claro intento por disminuir los requisitos culturales de entrada, considerados el principal freno en la matrícula del curso 42-43.

En el caso femenino, el haber prestado servicios de apoyo al Movimiento, ser hija de caído en la guerra, disponer del certificado de instructoras auxiliares o elementales provisionales o ser excautiva, son valores

---

<sup>492</sup> Excepcionalmente pueden participar los menores de 23 años y mayores de 21, que hayan destacado en su formación previa en el SEU o en el Frente.

<sup>493</sup> Especialmente significativo por la importancia curricular que se le otorga a las enseñanzas de educación física a lo largo de todos los estudios de formación de mandos, en consonancia con ese carácter militarizado que los mismos desprenden.

considerados al mismo nivel formativo y de compromiso social y político que el curso completo de unas enseñanzas medias<sup>494</sup>. Los varones, por su parte, no son ajenos a estos méritos que el Frente establece. Ellos también están obligados a acreditar su afiliación al partido unificado, mostrar su reconocimiento como oficial provisional de complemento o de milicias, certificar su condición de huérfano de caído u ostentar la calificación de excautivo del régimen republicano, para ser incluidos de manera prioritaria en el procedimiento de acceso a estas enseñanzas nacionales (Boletín Oficial del Movimiento Nacional, 1942a).

La disminución en los requisitos académicos de entrada permite que solo con el curso de 3 años Bachiller sea suficiente para enrolarse a estos estudios, no necesitando, desde entonces, el título de finalización de estos estudios. Reconociendo su culpa, el Delegado Nacional del Frente de Juventudes se encarga de hacer público que los 358 instructores que ya lo son en estos 5 primeros años de acción, no son suficientes ni responden a lo deseable desde la institución falangista, afirmando que “su número irá en aumento a medida que vayan creciendo nuestras posibilidades”<sup>495</sup> (Elola – Olaso, 1946: 140) que, precisamente, pasan por flexibilizar unos criterios escolares, hasta unos años antes, ciertamente elitistas.

Sin embargo, sus replanteamientos no quedan ahí y se comienzan a cuestionar otros principios, con el fin de que la obra quede lo más adaptada posible a los objetivos perseguidos, manteniendo siempre los cánones de exigencia que convierten estas escuelas en unas bien alejadas de las que forman a los simples trabajadores.

---

<sup>494</sup> Las mujeres que deseen seguir estudios de capacitación de mandos en la “Academia José Antonio” deberán cumplir, además de los condicionantes generales de edad, moral y plenitud física, la posesión de algún título académico (Bachiller Universitario o Magisterio) o, en su defecto, disponer de algún mérito extraordinario concedido por el partido como reconocimiento político por su trabajo a la contribución nacional.

<sup>495</sup> En realidad esta expectativa no se cumplió puesto que entre 1942 y 1958 solo se forman en la Academia Nacional 976 instructores (Cruz, 2001).



Pudiera sorprender que la Falange, erigida fiel defensora de la educación segregada por sexos, no distinga de manera explícita en la orden de creación de la Academia de Mandos la imposibilidad de que hombres y mujeres compartan espacio pedagógico. Aventuramos que la rapidez en su establecimiento y la falta de medios disponibles en el periodo inmediato de postguerra, contribuyen a que esta cuestión quede inicialmente en un segundo plano, siendo, tan solo unos meses después, retomada. En mayo de 1942, se cede un espacio diferenciado para las enseñanzas de jerarquías de su sección femenina<sup>496</sup>. La Escuela Mayor de Mandos “José Antonio”, como se empieza a denominar desde ese momento, se ubica en la histórica villa castellana de Medina del Campo (Valladolid). El castillo medieval de la Mota, conocedor de las idas y venidas reales a lo largo de casi seis siglos, cuya

“(…) sola contemplación de sus murallas y de sus torres, del paisaje que le rodea, constituye la lección más alta de las virtudes cristianas y españolas de austeridad, de abnegación y de ternura en que fue tan rica el alma de la Gran Reina<sup>497</sup>” (Boletín Oficial del Movimiento Nacional, 1942a),

se convierte en la construcción protagonista de la vertiente femínea. La adaptación progresiva a su realidad personal y formativa permite afirmar que la vallisoletana, lejos de seguir un prototipo de enseñanza unitaria y común, se decanta por la oferta de cursos diversos<sup>498</sup>, de duración variable<sup>499</sup> y temática

---

<sup>496</sup> Todavía dependiente del Frente de Juventudes.

<sup>497</sup> Alude a la Reina Isabel I de Castilla, considerada ejemplo de conducta femenina por las instituciones de Falange y prototipo de mujer abnegada, inteligente y conocedora de su rol político y social.

<sup>498</sup> Conviene recordar que desde 1940 el Frente de Juventudes es reconocido como la organización encargada de “la educación política en el espíritu y doctrina de Falange Española Tradicionalista y de las JONS; la educación física y deportiva, la educación premilitar para la organización masculina y la iniciación a la del hogar para la femenina, de los alumnos y alumnas de los Centros de primera y segunda enseñanza, oficiales y privados” (BOE, 1940b). Formar profesionales encargados de difundir estas enseñanzas a nivel cultural pero también político se torna, desde entonces, objetivo primordial. Estos “pseudomaestros” del régimen ocupan tras su formación los espacios escolares más tradicionales, progresando según van pasando las décadas en cuanto a marcos de acción se refiere. Lógicamente, la diversidad de

heterogénea intentando, con ello, hacer frente a la diversidad intelectual, social y cultural de las mujeres que acoge.

De este último argumento se extrae que no todas las mujeres que acuden a la “José Antonio” pretenden la formación como mando de Falange, pese a que inicialmente esa es la finalidad oficial. En realidad, la disparidad en la capacitación de las alumnas responde a la propia diversidad social a la que hacíamos alusión y a las finalidades que cada una persigue a nivel particular. Algunas acuden a este centro por considerar que es el que les corresponde por origen social siendo otras las que lo hacen ilusionadas con la idea de formar parte de este proyecto tan nacional. Un tercer grupo asume su ingreso como respuesta obligatoria al Servicio Social, mientras que, las menos, sucumben ante la posibilidad de formarse como jerarquía política e iniciar así su carrera profesional.

Independientemente de su motivación, todas ellas comparten un plan formativo básico ideado por Pilar Primo de Rivera<sup>500</sup> que, como afiliadas, deben cumplir fielmente y que camina en dos direcciones distinguidas pero complementarias. Por un lado, el programa académico tiende hacia una educación moral de la mujer, madre y esposa, y, por otro, promueve la comunión con los valores doctrinales, sociales y políticos que Primo de Rivera instituyó como particulares de una nación unida llamada España.

---

enseñanzas y el género al que van destinadas algunas de ellas, justifica que la oferta de cursos ofrecidos por estas Academias sea variada y adaptada a las circunstancias políticas y educativas del momento.

<sup>499</sup> Los estudios para mandos en esta Escuela Nacional tienen una duración variable. Seis meses es el tiempo estipulado para preparar a las mujeres que ocuparán Mandos Directos, 4 meses y medio en el caso de los Nacionales y, la mitad, es decir, tres meses, en el caso de las aspirantes a un mando provincial (Manrique, López, Torrego y Mongas, 2008).

<sup>500</sup> Este “plan total de mandos, afiliadas, cumplidoras del Servicio Social y otras especialidades” se hace público en el IV Consejo Nacional de Sección Femenina celebrado en los primeros días de 1942.

Las enseñanzas religiosas, los contenidos nacional-sindicalistas, la música, la educación física y, lógicamente, las enseñanzas domésticas, definen el currículum básico de la totalidad de sus estudiantes, que se ve concretado y ampliado según el caso particular<sup>501</sup>. En este sentido, su capacitación profesional a través de las enseñanzas programadas, supone renunciar a ciertas individualidades<sup>502</sup>; se entiende como un sacrificio en pro del avance nacional, compartiendo la idea que su Delegada Nacional ya manifestara al pronunciar que “sólo una preparación adecuada de los mandos puede asegurar la continuidad de nuestra doctrina” (ABC, 06.01.1942). Las aptitudes para la dirección y asunción de responsabilidades en las futuras egresadas, se muestran como determinantes a la hora de graduarse en esta Escuela, al igual que lo son el cumplimiento de la asistencia y participación en todas las actividades propiamente falangistas de ensalzamiento del Movimiento<sup>503</sup>. La celebración del XX aniversario de la Escuela de Mandos, deja en palabras de su directora, el sentido que toda formación femenina debe tener, máxime si hablamos de la referida a la que como ejemplo todas las internadas han de tener. El fomento de “la convivencia, la hermandad, la camaradería, el aspecto externo y la obediencia” (Vives, 1962) priman frente a las enseñanzas propiamente instrumentales.

---

<sup>501</sup> En términos generales, el plan de formación de los mandos nacionales, provinciales y locales difiere bastante poco. En todos los casos se espera que sean expertas en puericultura y floricultura, manifiesten una buena educación dispongan de una amplia cultura general y además conozcan la propia organización de la que forman parte (AGA, 18973).

<sup>502</sup> El sacrificio que las candidatas a nivel personal supone, por poner un ejemplo, el abandono de su localidad natal y la instalación en el internado que desde la Escuela se ofrece como soporte indispensable para el buen aprovechamiento de las enseñanzas. Tras este argumento popular, se esconde un estrictamente ideologizador: mantener a las mujeres alejadas de sus entornos sociales, familiares y de ocio garantiza un poder de influencia cultural y doctrinal mucho mayor al que se podría alcanzar a través de una oferta educativa en abierto.

<sup>503</sup> Izar y arriar banderas y rezar por los caídos y por el Caudillo, forma parte de la dinámica diaria. Estas actividades, además, se cumplen en el más estricto orden, recogimiento y pulcritud, para lo que igualmente se considera necesario vestir acorde al uniforme del Movimiento Nacional (falda gris y chaqueta azul marino).

Nos encontramos, por tanto, ante a un modelo pedagógico – comprometido y completo gracias a la participación de una extensa y privilegiada nómina de docentes<sup>504</sup>-, exportado a todos y cada uno de los cursos de especialidad que se van impartiendo.

Tal y como hemos podido comprobar, “(...) los programas y planes de formación de la Sección Femenina eran más elaborados que los del Frente de Juventudes”, al menos más extensos y meticulosos, pese a que

“(...) en ambos casos, por encima incluso de la formación religiosa y nacional-sindicalista, el principal objetivo de las escuelas de mandos era formar a sus alumnos en el servicio, el deber y la disciplina, de ahí los rasgos comunes más destacados como el horario castrense o el régimen de internado” (Peñalba Sotorrío, 2012: 9).

Este empeño por distinguir la formación femenina de la masculina y por exigir más a la primera que a la segunda, no debe ser entendido como una muestra de su ansia de superación sino más bien como una estrategia para alcanzar la altura intelectual y el reconocimiento social y político que ya estaba más que acreditado en el caso de los varones y en el que la Sección se empeña desde su privilegiada posición organizativa. Se requiere, por tanto, de un mayor esfuerzo por parte de las mujeres para obtener un menor reconocimiento porque en palabras de Pemartín, la formación de estas, incluso de las instructoras, es entendida como “complemento y estímulo de todo este despliegue varonil” (1942: 62).

El planeamiento de la escisión femenina, siempre en un asumido segundo plano y como instrumento añadido de la masculina, será el que, como

---

<sup>504</sup> Los cargos políticos y militares más importantes del Frente de Juventudes se implican en las enseñanzas. Comandantes, Generales e incluso su propio asesor nacional, Julián Pemartín, que hace las veces de Director, ocupan cargos docentes en esta cruzada. La vertiente femenina es regida por las mujeres que, poco a poco, van adquiriendo un papel más relevante en el conglomerado formativo propuesto por esta Academia Nacional (Ministerio de Educación Nacional, 1942).

veremos, se repita a lo largo de la historia de estas instituciones falangistas y de las propuestas llevadas a cabo. Pese a que en determinados momentos y ámbitos, la SF consigue una cierta autodeterminación, programando sus propios objetivos y alcanzando finalidades exclusivamente dirigidas a la mejora cultural y social del colectivo femenino, este sentimiento de inferioridad sigue estando patente gracias al seguimiento acérrimo de los principios joseantonianos (Barrachina, 1989), al menos durante las primeras décadas del franquismo.

#### **4.1.2.- La formación de Instructoras de las Juventudes en la Escuela “Isabel la Católica” y su reflejo profesional en los centros escolares nacionales.**

Bajo la necesidad de atender la formación de las afiliadas interesadas en formar parte de las juventudes femeninas del Frente se crea la Escuela Nacional de Instructoras<sup>505</sup> (BOE, 1941c).

Ubicada en territorios reales cedidos al efecto en El Pardo, la Escuela Isabel la Católica<sup>506</sup> mantiene, desde 1942 cuando abre sus puertas<sup>507</sup>, una

---

<sup>505</sup> Datos aparecidos en prensa nos demuestran que, aunque hasta el momento no había un centro nacional encargado de esta formación, el sacrificio emprendido por la Sección Femenina de Falange, especialmente tras la contienda nacional, había conseguido reportar datos tan positivos como 11.000 participantes en los cursos de divulgación de especialidades (Diario Pueblo, 31.10.1941: 4).

<sup>506</sup> No es casual el nombre de la escuela. La Sección Femenina a lo largo de su historia mantuvo como ejemplos a la Reina Isabel la Católica que “había crecido entre los cristianos de Arévalo y Medina, y que toda la corrupción de la corte de su hermano no pudo nunca contra su inocencia y fortaleza” (Sección Femenina, ---: 19) y a Santa Teresa, por su capacidad abnegada y silenciosa de acción social.

<sup>507</sup> Conviene llamar la atención respecto a la situación transitoria que se produce entre 1941, cuando se crea y 1942, cuando comienza su actividad pedagógica. Dadas las necesidades de auxiliares que de manera inmediata han de ser cubiertas, desde la sección femenina del Frente se proponen unos cursillos intensivos que, instalándose en las capitales de provincia que mayor número de afiliadas concentren, pretenden formar a un amplio grupo de auxiliares

orientación cultural, política, e incluso religiosa, similar a la que su coetánea “José Antonio”, defiende. Aun así, hay algunas divergencias encontramos entre una y otra y que se corresponden con tres aspectos básicos. En lo que se refiere a la población a la que se dirige, mientras que la primera centra en las más jóvenes su rango de acción, la segunda lo hace en aquellas mujeres de edades más avanzadas. El currículo que imparte, dependiendo del área en el que cada una quiera ejercer su labor, sea como mando o sea como instructora, atiende en cada una de ellas a un catálogo de especialidades que denota cierta personalidad. Finalmente, aunque es requisito compartido para las candidatas tanto de la José Antonio como de la Isabel la Católica disponer de un título previo de bachiller, a estas últimas se les añade la superación de una prueba de acceso, incrementando su prestigio social y también competencial.

Estas condiciones marcan, de partida, el devenir del propio centro. El curso de sus enseñanzas de especialización como instructoras dura cerca de un año<sup>508</sup>. Tras este tiempo, las mujeres se hacen al mundo laboral con “un claro concepto de su misión, vocación y formación adecuada” (AHPSA, 0130: 117-118) que les permite su acercamiento al estricto y casi exclusivo mundo varonil del trabajo, por tanto, podemos apuntar como una de las principales metas de esta Escuela la capacitación de futuras regidoras nacionales. La Sección Femenina, encargada de su desarrollo, anticipa una justificación, aludiendo a la prioridad formativa dirigida al mercado. Así, no duda en afirmar que, como organización cultural y formativa, no se puede limitar

---

elementales que puedan iniciar su actividad de extensión cultural lo antes posible en los centros de trabajo y de enseñanza (ABC, 12.02.1942).

<sup>508</sup> Este periodo de formación mantiene el mismo carácter consecutivo que las enseñanzas desarrolladas en las academias nacionales si bien viéndose ampliado en 90 días. Los primeros nueve meses son destinados a formación estrictamente curricular, mientras que los tres restantes se emplean en la iniciación a la práctica profesional. Dada la finalidad laboral de estas instructoras, las prácticas se llevan a cabo en instituciones juveniles que, siendo controladas por el régimen y/o gestionadas en mayor o menor medida por Falange, ofrecen espacios propicios para el aprendizaje basado en la experiencia profesional. Ejemplo de estos son: albergues, estaciones preventoriales,...

“(…) a enfocar el problema del trabajo femenino solamente desde el punto de vista de las enseñanzas a ella encomendadas, (*ofreciendo este tipo de profesionalización puesto que*) (…) la mujer hoy en día en la mayoría de los casos necesita trabajar para poder defenderse en la vida, y este trabajo debe realizarlo dedicando su actividad a hacer un trabajo esencialmente femenino” (ARAH, 47a).

Sin embargo, no es la autonomía educativa de la mujer el fin que persigue la Delegación Nacional. Realmente el trabajo por un objetivo político y práctico que publicite su labor es, sin duda, su meta a alcanzar. Por ello se concibe a las instructoras como las encargadas de forjar, con su constancia y esfuerzo, una auténtica manera de sentir España con alegría y orgullo.

<b>Materia</b>	<b>Horas a la semana</b>
Psicología	2
Pedagogía	2
Sociología	2
Historia	2
Literatura	2
Educación Cívico-Política y Social	2
Fisiología	2
Anatomía	2
Religión	2
Música	9
Hogar	10
Educación Física	10

Cuadro 18. Formación teórica de las Instructoras en la Escuela Nacional Isabel la Católica.  
Fuente: Elaboración propia.

Disponer de un diploma que les acredite como profesionales cualificadas por Falange supera el mero adorno cultural, convirtiéndose en “un derecho para defenderse en la vida” (ARAH, 70). Esa titulación permite a sus depositarias, tanto el ejercicio en centros estatales como instructoras de alguna de las tres materias que conforma el bloque denominado “Formación del Espíritu Nacional” (Hogar, Música o Educación Física) como la transmisión de un acervo cultural en las distintas propuestas de atención sociocultural que la SF gestiona.

Para llegar a este fin se requiere de una capacitación previa que se traduce tanto en cursos específicos, como en ciclos de ampliación cultural. Estos y aquellos recogen la esencia más cultural y “democrática” de la Escuela promoviendo el trabajo de temas de interés nacional, social, sanitario, de folclore y tradiciones, etc. que, a través de conferencias, conciertos y visitas a ciudades históricas<sup>509</sup>, conforman el programa ofrecido de manera adicional.

Bajo la premisa inicial de una falta latente de instructoras cualificadas para hacer frente al espacio abierto en los centros escolares durante la década de los 40, se usan las distintas especialidades que ven cierta evolución materializada en un cambio global coincidente con el traslado de la Escuela de la madrileña localidad de El Pardo a la castellana Las Navas del Marqués. Corre el año 1950, cuando las condiciones del pequeño palacete se estiman como insuficientes para albergar al cada vez más amplio número de alumnas matriculadas. Así se reconoce, con justicia, que las necesidades que plantea esta nueva década deben corresponderse con una serie de recursos, espacios<sup>510</sup>,... en clara consonancia con la envergadura que esta magna obra va adquiriendo.

La movilidad de sus mandos, de sus bibliotecas, de sus alumnas y profesorado, y de su internado, genera un espíritu renovado que se expresa una vez que todo se ve instalado en el abulense “Castillo – Palacio de Magalia”, finalizando solo unos años después, tras la reformulación de la dimensión pedagógica de sus enseñanzas.

Un nuevo hito surge en el seno de esta Escuela. En 1956, tras su aprobación por parte del Ministerio de Educación Nacional, la Isabel la Católica de Las Navas del Marqués añade a sus estudios de instructoras los de

---

<sup>509</sup> Manrique, López, Torrego y Mongas (2008) dejan constancia del paso de estas actividades por las provincias de Salamanca y Segovia.

<sup>510</sup> La Unión Resinera Española cede a la Falange el inmueble que dispone en Las Navas del Marqués el 21 de febrero de 1946. En él es instalada la Escuela Isabel la Católica, anclada, hasta el momento, en unas instalaciones poco adecuadas en El Pardo (ARAH, 154).



Magisterio, adquiriendo, desde entonces, el reconocimiento legal como “Escuela Privada de Magisterio”. Desde ese momento la formación para dirigentes de la juventud se puede combinar con la de candidatas a la docencia a través de un ciclo de estudios de 3 años de formación. Al mismo tiempo, para aquellas educadoras ya tituladas, el centro ofrece una formación extra de un año de duración que permite diplomarse como instructoras. Se obtiene, así, un nivel de cualificación superior al de magisterio, pero aún inferior al de las Escuelas de Especialidades<sup>511</sup>.

Debido a esta dual formación, que comienza a tener sus efectos en los primeros años 60, podemos afirmar que la participación de las mujeres en la vida nacional es cada vez más evidente. Su trabajo en el ámbito escolar y extraescolar permite una permeabilidad y cercanía social, hasta entonces no conseguida por otras profesionales educativas recluidas en sus escuelas y mantenidas en su Cátedra. Si en estos centros actúan como profesoras y a la vez instructoras de formación cívico-social y política, enseñanzas del hogar y educación física, fuera de ella hacen lo propio a través del desarrollo de actividades culturales y recreativas, por ejemplo, en Círculos de Juventudes y en otras instituciones de la Sección Femenina dedicadas al tiempo libre y de ocio. Esta última vertiente sociocultural no es más que una anticipación a la tendencia pedagógica que desde mediados de los años 60 surge con más fuerza en España y que se manifiesta en el reconocimiento obligatorio de los cursos de capacitación en actividades juveniles de tiempo libre para alumnos y alumnas de las Escuelas Normales<sup>512</sup>. Ampliar el radio de acción pedagógica, doctrinal y política superando el horario estrictamente lectivo, se convierte en el

---

<sup>511</sup> Como veremos en páginas sucesivas, hay diversas escuelas que se encargan de formar maestras especialistas. Por ejemplo, en el marco de la educación física destaca la Escuela Nacional de Especialidades “Julio Ruiz de Alda”, encargada de otorgar el Diploma de “Profesora Especialista en Educación Física”, máximo título académico a nivel de formación docente, y la propia “Isabel la Católica”, especializada, como ya sabemos, en la formación de Instructoras Elementales de Juventudes.

<sup>512</sup> Esto se recoge de manera extensa en la Ley 169/1965 de Reforma de la Enseñanza Primaria.

objetivo primordial de esta formación. Completar un programa curricular alternativo, de cuyo curso se obtiene un certificado de aptitud, es requisito indispensable para obtener el de Maestro. Esta ordenación general, que afecta tanto a establecimientos privados como oficiales, a hombres y mujeres, lógicamente tiene un reflejo en la actividad de la Isabel. Avanzando en su cada vez mayor expansión, la ya afianzada Escuela Normal de Las Navas del Marqués, es reconocida en 1968 como centro de capacitación en actividades juveniles de tiempo libre a través del establecimiento de un único curso. Junto a ella, la Escuela de Mandos de Segovia, y los albergues de San Rafael (Segovia), de Cervera de Pisuerga (Palencia) y de Vegacervera (León), copan la oferta regional<sup>513</sup> que año tras año, se ve incrementada<sup>514</sup>.

Durante las 4 semanas de vacaciones estivales y tras el curso de su primer año, los futuros maestros y maestras se ven obligados a realizar el mencionado curso. Entendido como complemento de la formación recibida en las Escuelas Normales y, a la vez, como perfeccionamiento de la capacitación profesional, se propone un programa, a cumplir en régimen de internado, que abarca tres fases<sup>515</sup>. Una inicial teórica, en la que los aprendizajes giran en torno al conocimiento de aspectos esenciales en el desarrollo infantil

---

<sup>513</sup> Segovia dispone de tres cursos de formación femenina en actividades juveniles en 1968. Dos se imparten en su Escuela de Mandos y, uno más, en el Albergue de San Rafael. Palencia, por su parte, añade un único curso a esta nómina regional, que se ve completada por los 3 reconocidos en León. En relación a los cursos masculinos, conviene destacar que, en suma, son muchos menos, tanto a nivel nacional (19 masculinos frente a 67 femeninos) como regional (3 frente a los 7 ya mencionados). En este último caso, los maestros castellano y leoneses que deseen completar su formación deben desplazarse al Colegio Menor de Miranda de Ebro (Burgos) – dos cursos- o al de Soria – un único curso- (BOE, 1968b).

<sup>514</sup> Consultar anexo 27.

<sup>515</sup> En 1972, atendiendo a las innovaciones introducidas tras la aprobación de la LGE, se lleva a cabo un proceso de reestructuración de estos cursos. A partir de entonces se distinguen exclusivamente dos fases, una teórica (a desarrollar durante el curso académico y centrada en el desarrollo de las materias ya mencionadas en el Plan de 1968 de Pedagogía del Tiempo Libre y Sociología del Grupo Juvenil, y la novedosa Técnicas de Actividades) y una práctica (de dos semanas de duración, en régimen de internado y convivencia).

(pedagogía del tiempo libre y sociología del grupo juvenil); una segunda de formación técnica, gracias a la cual se adquieren capacidades respecto a la aplicación de dinámicas, recursos y actividades (físico-deportivas, al aire libre, artísticas y culturales); y una última etapa en la que se promueve el aprendizaje a través de la puesta en práctica de los ejercicios más adecuados aprendidos en la fase anterior.

La creencia que comienza a extenderse por España, auspiciada por los derechos reconocidos en la estrenada LGE, afecta también al devenir de esta Escuela. Su preocupación por ser incluida como Escuela de Formación de Profesorado en los términos universitarios que marca la Ley es inmediata; sin embargo, y aun con el interés explicitado, no es hasta 1972 cuando este centro castellano, “institución que a través de 22 años de existencia y de 16 de escuela de magisterio, ha conseguido una eficacia, un prestigio docente y un estilo pedagógico y político” (ARAH, 154a), solicita su admisión como “Escuela Universitaria de Profesorado de Educación General Básica y de Expertos en Actividades de Tiempo Libre” de la Universidad de Salamanca.

Aunque desde el régimen se mantiene que los “estudios superiores, salvo contadas y muy apreciables excepciones, deben ser patrimonio varonil” (BOE, 1972a) arguyendo que las experiencias llevadas a cabo hasta los años 60 reconocen que las trabajadoras universitarias ejercen, casi exclusivamente, “funciones meramente auxiliares, con demérito de sus títulos y con daño de su moral espiritual” (Ibíd.), la apertura profesional a la mujer culta, jóvenes madres y esposas, comienza a ser una realidad, legal y social, que finalmente encuentra su reconocimiento académico y laboral al mismo nivel que el resto de enseñanzas superiores denominadas de ciclo corto. Este es el caso de las tradicionales enseñanzas pedagógicas, durante siglos practicadas por féminas en condiciones ínfimas, y ahora reconocidas a nivel universitario<sup>516</sup>.

---

<sup>516</sup> Queremos recordar al lector que es la LGE la que integra, a través de lo regulado en su disposición transitoria 2.3, las Escuelas Normales en el sistema universitario. A partir de este momento se abre un periodo lento de reorganización de sus enseñanzas que concluye en

A principios de 1973, la Escuela se convierte nuevamente en protagonista. Complementando las exigencias curriculares definidas a lo largo de este estudio como propias de los futuros educadores de niños y jóvenes, y todavía con nulo reconocimiento en lo que respecta a adultos, Pilar Primo de Rivera y el Delegado Nacional de la Juventud, Guillermo Fernández Júlbez, presentan un proyecto de Decreto referido al establecimiento y administración de los estudios conducentes al título de “Experto en Actividades Juveniles de Tiempo Libre”, venido a ser el profesional encargado del “estímulo, preparación, orientación y organización de las actividades de tiempo libre de la juventud, de carácter extraescolar y extralaboral” (ARAH, 154b). Pensando en su instalación, la autoridad estima que es la Isabel de Castilla por su trayectoria de más de 30 años en la formación de la mujer del más alto nivel didáctico, el centro más propicio para el desarrollo de estas enseñanzas en su vertiente femenina, concentrando, a partir del siguiente curso, todo su esfuerzo en la puesta en marcha de un plan experimental. Al igual que los estudios del magisterio y especialización, mantiene la opción de internado, facilitando el acceso a aquellos jóvenes de fuera de la región siempre en base a la acreditación previa del COU, el PREU o el bachillerato superior. El campo de acción en el que las egresadas pueden desempeñar su función “sin perjuicio de que las titulaciones puedan también ejercer esta profesión dentro de la docencia general o de otras instituciones” (Ibíd.) queda enmarcado en

“todo tipo de círculos, centros de convivencia para la juventud, albergues y colonias, campamentos y residencias de vacaciones o fines de semana y toda clase de actividades extralectivas en los centros de estudios o extralaborales en los centros de trabajo” (Ibíd.).

Se trata, por tanto, de una titulación polivalente y requerida para el ejercicio en el sector socioeducativo a nivel no formal.

---

1972, cuando las Normales asumen la denominación de Escuelas Universitarias. Desde entonces, el reconocimiento de los estudios de Magisterio se perfila al mismo nivel curricular y académico que otras enseñanzas universitarias de ciclo corto (BOE, 1972a).

Coincidiendo en el tiempo, la “Escuela Normal, que se incorporó a la Escuela Isabel la Católica, fue convertida en Centro Universitario de Formación del Profesorado de EGB” (Carbajosa, 1999: 79) atendiendo a la petición realizada meses antes. Esta organización pedagógica se mantiene hasta 1977, fecha de su cierre definitivo.

Como podemos extraer de este análisis, este establecimiento es un claro ejemplo de iniciativa de formación profesional que, radicado en Castilla y León, proyecta una finalidad y evolución nacional. Su trabajo, esfuerzo y sobre todo, su prioridad por estar siempre frente a las últimas propuestas pedagógicas de formación didáctica de la mujer, hace de ella un claro paradigma regional que ultrapasa su propio contexto de localización.

#### **4.2.- La formación de los mandos menores de la Falange en las Escuelas Provinciales y Regionales.**

Al igual que sucede con la Nacionales, las escuelas locales de Mandos comienzan su expansión territorial y pedagógica en los primeros años 40. Como intento de superar los horrores de la guerra y con la finalidad de apoyar la labor de las nacionales en lo que se refiere a la propagación del pensamiento falangista y cualificación de los futuros jefes de las instituciones del Movimiento, se idean las provinciales y regionales.

Hemos de reconocer que sus inicios son lentos. El desembolso económico, los procesos de depuración social, cultural y profesional y el impulso prioritario de Falange a las Academias Nacionales, deja en un segundo plano estas instituciones locales. Sin embargo, al poco tiempo, sus dirigentes perciben una realidad a la que, de manera precipitada, deben hacer frente: la acción de las Escuelas Nacionales no llega a todas aquellas personas que se necesitan para ocupar las jerarquías que en las distintas capitales españolas se pretenden establecer.

Hasta el momento,

“por imperativo de urgencia, el Frente de Juventudes ha preparado Instructores Auxiliares con carácter provisional, pero es llegado el momento de iniciar por los cursos que se convocan por este Decreto, la normal capacitación del personal que ha de realizar el importante servicio de Instructores Auxiliares del Frente de Juventudes con carácter definitivo, los cuales han de nutrir Servicio Nacional de Instructores” (BOE, 1942d: 1626).

Se abre así un periodo que hemos denominado de regularización y equiparación de la formación de mandos auxiliares o menores. El primer paso de este proceso es ubicar a los instructores nacionales titulados durante los primeros meses de 1942 en los centros de las diversas provincias. Se asignan 4 nacionales a cada una de ellas asumiendo el rol de establecimiento, control, organización y funcionamiento de las recién creadas Escuelas Provinciales de Auxiliares. Durante el segundo y tercer trimestre de este mismo año, se consiguen poner en funcionamiento 50 escuelas, garantizando así la clara y fuerte expansión pretendida.

Ávila es la primera provincia en Castilla y León que cuenta con una Escuela Menor (Sanz, 1990), inicialmente como un ensayo y 12 meses después conforme al modelo estándar recogido en el reglamento del Servicio Nacional de Instructores del Frente de Juventudes. Según este documento de aplicación en el centro abulense, el nivel más básico de formación de los mandos menores se corresponde con el título de “Instructor Elemental Provisional”. Se concibe como una formación imprescindible y complementaria para todos los maestros egresados de las Normales. Impartida la parte teórica por las Delegaciones Provinciales del Frente le sigue la práctica tras cuyo cumplimiento y superación anual, los provisionales se convierten automáticamente en instructores elementales, ascendiendo en la exclusiva jerarquía del ente falangista.

En un rango superior se encuentran los estudios para auxiliares. De acceso más restringido que los anteriores, seleccionando a sus candidatos a través de la acreditación de una formación previa en el magisterio, de afiliación al Movimiento, de posesión de algún rango militar, de acreditación de una

moral intachable y de preparación previa que les permita ser capaces de asimilar en el periodo de un mes las enseñanzas requeridas (Sáez, 1988) se consigue ir creando un sentimiento compartido de cierta categoría formativa. En este sentido, se añade, desde 1949, la necesaria experiencia previa como instructor elemental (AHPSA, 0010c) garantizando así el fin pronosticado.

Al mismo tiempo, y solapando la actividad de las provinciales, se crea una más improvisada red de escuelas regionales<sup>517</sup> que ofrecen cursos de 30 días, produciendo una media de 75 instructores por curso y escuela. Es así, como en tres meses de actividad (junio, julio y agosto) se consigue formar a 7.500 auxiliares a los que se añaden los 600<sup>518</sup> nacionales que, a finales de este mismo año, consiguen su certificación como mando mayor.

Este es el modelo que se perpetua, sin grandes cambios, a lo largo de las siguientes décadas, en las que algunas provincias ven crecer sus escuelas y otras marchitarse.

#### **4.3.- La realidad de las escuelas de instructoras rurales. De la Onésimo Redondo a la Escuela Castilla.**

Dependiente, en este caso, del Ministerio de Agricultura nacen las Escuelas Colaboradoras. Es verdad que tenemos constancia de iniciativas que años antes preceden a estos centros en cuanto a la impartición de cursos de orientación rural para jóvenes<sup>519</sup>, sin embargo, no es hasta este momento cuando podemos hablar de una iniciativa netamente estatal.

---

<sup>517</sup> Según nos consta, 11 son las Escuelas Regionales que hasta 1947 llevan a cabo esta formación.

<sup>518</sup> Las enseñanzas se plantean a nivel trimestral, por tanto, son tres los periodos de formación impartidos desde la Academia Nacional. En cada uno de ellos titulan unos 200 mandos.

<sup>519</sup> Ejemplo de ello es el Plan de Formación que publica la Sección Femenina en 1945. En él se alude de manera explícita a "la formación de Instructoras de Orientación Rural para las escuelas regionales, hogares rurales locales, cátedras ambulantes, cursos de colonización y formación de instructoras de explotaciones agrícolas" (AHPSA, 0111: 168) que tendrá una

En un intento por extender la formación profesional al ámbito rural y dada la difusión que de manera rápida quiere darse de la misma, tan solo unos meses después del reconocimiento de estos centros, nace el que mayor fama social y desarrollo pedagógico adquiere entre los estudiosos e investigadores de la causa educativa.

La Escuela Nacional Onésimo Redondo, ubicada en la histórica villa de Aranjuez, concretamente en una “extensa finca<sup>520</sup>, (con) magníficos edificios y medios de explotación modernos y abundantes” (BOE, 1950d), es el espacio elegido para el desarrollo de las enseñanzas de orientación rural de la mujer responsabilizadas, desde su instalación, a la Sección Femenina.

A cambio de ciertas retribuciones económicas en forma de subvenciones<sup>521</sup> y cesiones prioritarias de maquinaria y materiales<sup>522</sup> para el campo, la Onésimo Redondo asume, tanto el compromiso de seguimiento de los planes de enseñanza y programas educativos conforme a lo que determina el Servicio de Capacitación y Propaganda del Ministerio de Agricultura, como la colaboración con su inspección y aceptación de las alumnas que, becadas por este Ministerio, quieran cursar sus enseñanzas.

Al igual que en la Escuela Nacional<sup>523</sup> el requisito de acceso es disponer del bachillerato superior, si bien es verdad que la necesidad de cubrir las plazas de internas hace que, en determinados momentos, esta exigencia sea

---

duración de 9 meses a lo largo de 2 cursos académicos. Recomendamos la consulta del anexo 29 para obtener más información del mencionado Plan.

<sup>520</sup> La finca es conocida entre los paisanos como “Las Potreras”. Este mismo nombre es el que, despectivamente, ofrecen los autóctonos a las mozas que forman parte de la Escuela. De ello se deriva lo que afirma MPRG, interna entre los cursos 73-74 y 75: la concepción social de sus estudiantes era mejor fuera de las propias fronteras municipales que en la propia localidad.

<sup>521</sup> La partida presupuestaria con la que cuenta de manera inicial esta Escuela es de 43.000 pesetas. Se considera que esta cantidad es la que debe ser invertida en las mejoras que las propias instalaciones requieran.

<sup>522</sup> Semillas selectas, abonos, insecticidas, maquinaria agrícola...

<sup>523</sup> Nos estamos refiriendo a la Escuela Nacional Isabel la Católica.



rebajada y ciertamente flexible. Este es el caso, por ejemplo, de algunas cumplidoras del Servicio Social que, aún sin titulación media, se les permite su matrícula convalidando su periodo formativo por su obligación nacional<sup>524</sup>.

Siguiendo esta línea de similitud con las Escuelas estudiadas, la combinación entre la teoría y la práctica, es la característica predominante en la instrucción técnico-profesional que presta este centro de auxiliares rurales. Por tanto, junto a las enseñanzas adquiridas por los medios y en los espacios tradicionales del aula, se realizan las prácticas. Pese a que se mantiene un programa inicialmente consecutivo en el que el aprendizaje teórico precede al práctico, a medida que el primero va avanzando, el protagonismo curricular del segundo<sup>525</sup> se va viendo incrementado. La Onésimo Redondo cuenta para esta formación con una Granja-Escuela aneja, que dispone de aulas-taller destinadas al aprendizaje de las labores de cocina, conservería y maduración de quesos, en las que realiza actividades referidas al cuidado, limpieza y alimentación de gallinas, cerdos, conejos,... Asimismo, no falta una sala de lectura o biblioteca y otra de música, lo que leemos como un claro intento de mantener, no solo el aprendizaje técnico sino también estético de las estudiantes. En este sentido se programan diversas actividades complementarias que, pese a rondar los límites del ocio, buscan igualmente la capacitación. Las visitas a la Feria de las Flores de la Casa de Campo, y a

---

<sup>524</sup> En realidad, haber mantenido una escolarización previa de enseñanza media en centros de mandos menores gestionados por la SF, supone la no necesidad de cumplimiento del Servicio Social, argumentando que el conocimiento y control que se tiene de sus participantes es lo suficientemente amplio como para considerar que no requieren de esta exigencia política. Sin embargo, siguen siendo muchas las que optan por hacer explícita esta obligación y acudir a los centros que ofrecen formación sin llegar a convalidar su participación previa en las actividades formativas falangistas.

<sup>525</sup> Es así como nos lo manifiesta nuestra entrevistada MPRG: "primero cursábamos la teoría y después la práctica. Por ejemplo, al principio empezábamos con 3 días de clases de alimentación, durante el primer mes y medio, para durante los dos meses siguientes dedicar dos días a la semana a la formación teórico-práctica".

empresas agrarias, lácteas y alcohólicas cercanas<sup>526</sup> se combinan con las convivencias propuestas con excusas tan banales como la plantación anual de champiñón o la celebración de la Fiesta de los Guardias Jóvenes de Valdemoro<sup>527</sup>.

Al frente de todas estas iniciativas se encuentran los mandos y docentes. La relación con los primeros consigue un grado casi filial que llega a ser algo menos intensa con los profesores externos. Muchos de estos últimos conviven exclusivamente con las internas el tiempo que dura las clases lo cual no fomentan de manera tan extensa el trato personal y social. No se trata de un alejamiento premeditado sino resultado de sus obligaciones profesionales fuera de la Onésimo que no les permiten el inicio de una mayor y profunda relación asumida, en cualquier caso, por los mandos del Centro. En pro de una buena convivencia, no solo en las aulas sino en el internado, las responsables de SF en el centro promueven una proximidad y cercanía, en la que no se pierde el respeto jerárquico.

La finalidad asumida por la SF respecto a la supervisión y dirección del profesorado externo, a quienes se les otorga un mínimo grado de autonomía restringido exclusivamente a su actividad de transmisión de conocimientos, se ve completada con su implicación en la formación práctica. Que las mujeres matriculadas sean capaces de dirigir su hogar no solo como centro de desarrollo y convivencia familiar sino también como casa de labor, en la que administrar a nivel económico los recursos de la familia y colaborar en la explotación de la posible empresa agraria (Ramos y Rabazas, 2007), se tornan en los principales retos a alcanzar por esta formación académico – personal, que ofrece la Onésimo para la que muchas veces no están preparadas ni las propias mandos<sup>528</sup>.

---

<sup>526</sup> Destaca en esta industria la cercana población madrileña de Chinchón.

<sup>527</sup> Todos estos detalles han sido conocidos gracias a la entrevista mantenida con MPGR.

<sup>528</sup> La formación que disponían los mandos encargados de la práctica de las estudiantes era suficiente para trasladar los rudimentos básicos de la empresa en cuestión. Sin embargo, estos

Los cursillos programados y aprobados por la autoridad, tienen su primer reflejo en la primavera de 1951. Atendiendo a la temática “industrias lácteas, cunicultura, porcino, api, avi, floricultura, cultivos y cocinería” (BOE, 1951: 1451) se pretende una capacitación polivalente de la mujer en los ámbitos agronómico, forestal y ganadero. Con un nuevo e importante presupuesto que se añade al inicial<sup>529</sup>, las enseñanzas consiguen hacerse con un reconocido espacio en el complejo mundo de la capacitación agrícola. Es, por ello, por lo que cada vez son más las alumnas<sup>530</sup> que, venidas de todos los territorios del Estado, se interesan en el curso de las enseñanzas que ofrece la madrileña Escuela Nacional de Instructoras Rurales.

No debemos pasar por alto que desde su apertura, los planes de estudios sufren constantes modificaciones y ampliaciones, en los que determinadas materias permanecen inamovibles. Lógicamente, el fin máximo por el que se idean estas enseñanzas -atender las necesidades que en cada momento plantea el mercado agrícola siguiendo las últimas innovaciones técnicas e industriales-, supone su adaptación continua con la que el centro y sus dirigentes se alían. Si a ello se une, la independencia y autonomía percibida por sus participantes gracias a la reafirmación personal y profesional que provocan las mencionadas enseñanzas, esa acomodación cobra aún más sentido. Son los 50, años de arranque de la Escuela, los que mayor propensión a la readaptación generan. Conformer un modelo válido y perdurable que se

---

no iban más allá, ya que la capacitación previa, generalmente disfrutada en la Escuela Nacional de Mandos (de El Pardo y, posteriormente, de las Navas del Marqués), no había conseguido calar con el sentido necesario en las instructoras, responsables, a la sazón, de formar profesionales cada vez más cualificadas y, por tanto, más curiosas y exigentes con sus aprendizajes.

<sup>529</sup> En este caso son 49.000 pesetas lo subvencionado por el Ministerio.

<sup>530</sup> Estas alumnas han de disponer de unas características iniciales, tanto formativas como personales, indispensables para el acceso: tener una edad comprendida entre los 21 y los 35 años, superar una prueba que acredite que tienen conocimientos de lectura, escritura y aritmética (BOE, 1954b) o, en su defecto, disponer del título de maestra o bachiller (AHPSA, 111).

adapte a las necesidades reales de las mujeres rurales, es el fin perseguido en el que se empeñan los consecutivos planes de estudios aprobados en 1951, 1953 y 1954<sup>531</sup>. Todos ellos coinciden en mantener cuatro áreas prioritarias, por un lado, en el marco de las ciencias domésticas y agrarias, y por otro, referidas a las enseñanzas complementarias y generales, que únicamente se ven reducidos a tres en la década de los 70, cuando pasan a ser reconocidos como estudios de Formación Profesional Grado II, avalados por el Instituto madrileño Juan de la Cierva, y por lo tanto, insertados dentro del sistema educativo formal. Por otro lado, las principales divergencias que se observan en el desarrollo de estos planes de mediados de siglo son las que mayor evolución científica y técnica están teniendo, es decir, aquellas referidas a las ciencias agrarias y domésticas, quedando prácticamente inalterables (a excepción de alguna incorporación pero ninguna supresión) las del ámbito general y complementario.

La ampliación máxima, decíamos, se lleva a cabo en lo que respecta a la especialización agraria. La introducción progresiva de nuevos cultivos y la diversidad geográfica de las participantes, hace que este módulo se amplíe progresivamente para atender a la diversidad hallada entre sus protagonistas. A las tradicionales propuestas de floricultura, ganadería, agricultura y horticultura, se unen, solo meses después, las de apicultura, avicultura, industrias lácteas, porcinoicultura y cunicultura<sup>532</sup>. Las enseñanzas domésticas, por su parte, ejercen a lo largo de todas las reformulaciones de los planes, un papel destacable en la formación de las instructoras rurales. Desde un principio son mantenidas casi en su totalidad, asumiendo, únicamente, un par de cambios de nomenclatura. Se pasa, así, del curso de “Técnicas de hogar” a las clases de “Corte y Confección” y de las de “Socorrismo” a las más especializadas de “Medicina de Urgencia”.

---

<sup>531</sup> Se corresponden con los Decretos de 7 de septiembre de 1951, 13 de noviembre de 1953 y con la Orden Ministerial de 27 de julio de 1954, respectivamente.

<sup>532</sup> Aunque estas áreas habían sido consideradas en el primer Plan de 1951, en la práctica solo llegan a funcionar a partir de la puesta en marcha del de 1954.

Por otro lado, mientras que el área de enseñanzas complementarias no sufre ninguna variación entre las décadas de los 50 y los 60, las enseñanzas generales son ampliadas con Educación Física, y Formación Musical y Teatro.

---

**Enseñanzas Complementarias**

Sociología

Desarrollo Comunitario

Economía y Legislación Agraria

Metodología del Servicio

---

Cuadro 19. Enseñanzas complementarias mantenidas en las décadas de los 50 y 60 en la formación de las Instructoras Diplomadas Rurales. Fuente: Elaboración propia.

Durante dos o tres cursos escolares, en los que se incluyen necesariamente 6 meses de prácticas en el medio rural, las alumnas son objeto de esta instrucción y evaluación. Sea en régimen de internado o de externado, supone el paso previo a la elaboración y defensa de un trabajo de investigación que, en forma de tesis, pone el punto final a su formación. La superación de este último trámite administrativo y pedagógico, permite la obtención del título de Instructora Diplomada Rural<sup>533</sup>, en una de las cinco especialidades reconocidas a nivel ministerial. La dificultad en la realización de este trabajo, por la rápida inserción profesional y social en las mujeres, una vez que acaban los estudios en sí, hace que, en la práctica, sean pocas las alumnas que lo realicen. Según avanzan las décadas, queda fijado como un mero trámite que, a principios de los 70, se completa con la simple entrega de un cuaderno de prácticas<sup>534</sup>.

El avance de las Cátedras, los Albergues, e incluso los Institutos de Bachilleres<sup>535</sup>, permite abrir las posibilidades de las alumnas y acercarse a la

---

<sup>533</sup> La posesión de este diploma posibilitaba tanto la formación y asistencia a nivel moral, cultural y de recreo de las familias campesinas como la instrucción profesional de aquellas mujeres interesadas en el desarrollo de las industrias rurales y caseras (Sección Femenina, 1953).

<sup>534</sup> Según palabras extraídas de la entrevista a MPRG.

<sup>535</sup> Una de las primeras incorporaciones de estas instructoras al ámbito formal, es en las clases manuales llevadas a cabo en determinados Centros de Bachiller.

realidad rural para la que han sido formadas. De forma natural, las jóvenes se incluyen en las rutinas diarias de estas instituciones sociales del régimen comprendiendo, de primera mano, su función y dando sentido a su extensa formación.

---

**Especialidades de las Instructoras Diplomadas Rurales**

Economía Doméstica

Cunicultura, Avicultura, Apicultura y Sericultura

Floricultura, Horticultura y Conservería

Porcinocultura y Chacinería

Industrias Lácteas

---

Cuadro 6. Especialidades reconocidas durante los años 50 a las Instructoras Diplomadas Rurales. Fuente: Elaboración propia a partir de BOE, 1953i.

La progresión de sus estudios y el buen hacer de sus mandos hace que tan solo una década después de su nacimiento, el reconocimiento se apodere de esta Escuela.

A nivel nacional, es nombrada institución de Enseñanza Media y Profesional en la modalidad agrícola femenina (BOE, 1958c). Aunque no existen muchas variaciones en cuanto a currículum, la concepción de las enseñanzas que en él se imparten comienza a adquirir un sentido social aún más importante. Esta percepción se mantiene inalterable hasta la reestructuración promovida por la LGE cuando todas las enseñanzas formales, incluidas las de la Escuela Onésimo Redondo, que ya se ha hecho con un nombre pedagógico reconocido a nivel nacional, forman parte de su organización. La superación de los distintos cursos a través de evaluaciones trimestrales permite la titulación y equiparación con el resto de enseñanzas regladas.

A nivel internacional, las políticas de ordenación y administración de las enseñanzas profesionales agrícolas de la mujer son leídas como ejemplarizantes y analizadas formalmente desde contextos bien remotos. La prensa del momento promociona la visita académica realizada por un grupo de delegadas de la FAO que acude a nuestro país interesado en el estudio de los

métodos llevados a cabo en esta Escuela Nacional y en sus anejas granjas-escuelas (ARAH, 79e).

Sobre este panorama se desarrolla la década de los 70. Los cambios en la política educativa surgidos tras la publicación de la LGE, junto al avance de las estrategias tecnocráticas del desarrollismo y a los primeros debates en torno a la cercana transición democrática, componen una organización de la sociedad bien distinta a la de los años 50. El mantenimiento, por tanto, de estas áreas curriculares, que se perciben como antiguas y trasnochadas, no encuentra sentido en la reorganización de los planes de estudio de esta Escuela. Siendo así, se opta por reducir los módulos de enseñanza a tres, haciendo desaparecer el referido a las complementarias y manteniendo en programa las áreas de organización de la empresa, conocimientos tecnológicos y prácticos, y formación común, mucho más adecuados y adaptados a la realidad del momento.

La evidencia más clara respecto a este cambio de rumbo en la formación, se hace patente en la introducción de un idioma extranjero, inglés, y en la consideración de la formación cívico-social como ampliación de las enseñanzas políticas anteriores. Sin embargo, no acaban ahí las novedades. La importancia que toma el cuidado y mejora de los hogares rurales, y las nociones referidas a nutrición y alimentación en los nuevos planes de estudios, son percibidas tanto por sus estudiantes como por los propios empresarios, como un incremento en la exigencia.

Al igual que sucediera con la Escuela de Ávila, al principio de esa década comienza a barajarse la posibilidad de equipar la Onésimo con una de Magisterio. Pese a contar entre sus más fieles defensoras a Mónica Plaza<sup>536</sup>, la propuesta no sale adelante, siendo reconocida exclusivamente como centro de formación profesional.

---

<sup>536</sup> A mediados de los 70 esta mujer consigue hacerse con un espacio político, llegando a ocupar el cargo de Procuradora en las Cortes, que comparte con, entre otras, Pilar Primo de Rivera (Muñoz, 2004).

Casi a la par, tanto la Sección Femenina, encargada de la ejecución de los planes, como el Ministerio de Agricultura responsable nacional de los mismos, estiman la necesidad de incrementar estas enseñanzas que comienzan a percibirse como insuficientes, no por calidad, sino por cantidad. Es así como, a través del Decreto del 29 de noviembre de 1972, se crea una nueva Escuela de Instructoras Rurales. La Escuela "Castilla", como se opta por bautizarla, se ubica en la provincia castellano y leonesa de Palencia, ampliando los márgenes de acción de esta obra agrícola-formativa, hasta el momento centralizada en Aranjuez.

En mayo de 1973, la autoridad reordena los cursos nacionales de instructoras rurales<sup>537</sup>, siendo solo cinco meses después cuando el Ministerio de Agricultura autoriza el desarrollo de estas enseñanzas en la reciente escuela a través un concierto bidireccional. En las propias palabras de sus responsables, este

"(...) decisivo paso y avance para los objetivos políticos de la Sección Femenina en el campo de lo rural, (necesita ser explicitado, y así lo es, a través de la apertura del) nuevo centro de estudios, para la especialización de estas (mujeres), en una rama de gran interés y trascendencia social, con una titulación oficial de grandes posibilidades profesionales, sociales y políticas y amplio campo de ejercicio profesional" (ARAH, 1090b).

Desde entonces, las enseñanzas para estas instructoras asumen en ambas Escuelas una nueva reglamentación que difiere, en parte, de la que hasta entonces han venido cumpliendo.

Consideramos que la primera divergencia alude a los requisitos de entrada. El acceso a estas enseñanzas ya no está marcado exclusivamente por la acreditación de conocimientos a nivel de alfabetización, sino que las candidatas han de "demostrar tener conocimientos generales al nivel de las enseñanzas básicas" (ARAH, 1091a) superando una prueba inicial en base a

---

<sup>537</sup> A través de la Instrucción nº4/2 de mayo de 1973 por la que se dan las normas generales para la convocatoria del Curso Nacional de Instructoras Rurales.



un programa facilitado por la correspondiente Delegación Provincial de Sección Femenina, y además poseer un título o certificado de estudios de “bachiller superior, magisterio o estudio y titulaciones equivalentes” (ARAH, 156)<sup>538</sup>. La edad mínima queda reducida a los 17 años y se mantiene como máxima en los 35. Se rompe con la flexibilidad mantenida hasta el momento no contemplando las excepciones recogidas durante los primeros años que permiten la entrada a aquellas mujeres que no cuentan con título medio, pero sí con el aval de la autoridad (una “prueba” y fiabilidad moral). Además de estas cuestiones académicas, todas sus candidatas han de aportar una instancia en forma de solicitud, un Currículum Vitae y un pequeño escrito indicando las motivaciones que las llevan a solicitar su ingreso en estas escuelas junto a la acreditación del cumplimiento del Servicio Social o, en su defecto, documentos que acredite la intención de cumplirlo en ellas y, finalmente, garantizar que no se tiene enfermedad que impida su curso regular ni entorpezca el de sus compañeras.

Sin introducir cambios durante aproximadamente tres cursos de 9 meses cada uno, en los que predominan las enseñanzas prácticas, las alumnas siguen los contenidos propios de su especialidad a la vez que ejecutan “personalmente todas las tareas de la explotación, mediante los turnos que establezca la dirección de la escuela” (Ibíd.).

En el caso de la Castilla, el pago ineludible de estas enseñanzas y de los servicios que ofrecen, tanto en régimen de internado como de externado, salvo caso de ayuda al estudio o beca, presenta un panorama ciertamente diverso que no podemos dejar de analizar.

A nivel exclusivamente pedagógico, se establecen cuotas tanto de matrícula -500 pesetas por curso-, como de enseñanza -1.000 pesetas mensuales-. A estos gastos irrenunciables y anuales se añaden otros que no son menos y que responden a los que las propias estudiantes y sus familias

---

<sup>538</sup> Excepcionalmente se permite que durante los cursos 73-74 y 74-75 puedan acceder a estas enseñanzas las jóvenes con titulaciones inferiores correspondientes al Certificado de Estudios Primarios, Bachillerato Elemental o Graduado Escolar.

asumen en concepto de textos, material profesional y uniformes. Sin embargo, la necesidad antes mencionada de disfrutar de un hogar en el que permanecer durante el curso de las enseñanzas para aquellas alumnas venidas de provincias, presenta un nuevo gasto a añadir, bien de internado -1.800 pesetas por interna al mes, en el que se incluye manutención, calefacción y sostenimiento general -, o bien de externado -1.200 pesetas mensuales por media pensión-. El desembolso que se percibe de estos estudios nos permite perfilar un perfil sociocultural de las familias de las alumnas que se matriculan en estas enseñanzas. Aunque las tasas no son muy elevadas, sí que demuestran un cierto esfuerzo económico, no asumible por todavía muchas de las familias españolas<sup>539</sup>.

Volviendo al aspecto curricular, aunque en un primer momento la idea recogida en las disposiciones legales alude al mantenimiento de un mismo programa en ambas escuelas, rápidamente y pese a su juventud, la palentina muestra una personalidad que le vale para convertirse en un referente a nivel nacional y en un estandarte regional. Es verdad que no llega a hacer sombra a la madrileña, sin embargo, si consigue estar a la par en cuanto a reconocimiento social en determinados momentos.

La simplicidad de su programa, enmarcado en enseñanzas fundamentales, auxiliares y generales, similares a las estudiadas áreas de organización de la empresa, conocimientos tecnológicos y prácticos, y formación común de la Escuela de Aranjuez, y, especialmente, las nuevas propuestas curriculares en el ámbito de la pedagógica, la psicología y la sociología, manifiestan los campos en los que esta profesión trabaja en la práctica profesional y que, hasta el momento, no habían sido reconocidos en su capacitación inicial<sup>540</sup>. Y es que, desde su creación, las Escuelas de Formación

---

<sup>539</sup> Atendiendo a lo aportado en el artículo "El efecto de las regulaciones salariales sobre el empleo: el caso de los salarios mínimos" (2000), cuyos autores son Inmaculada González y Carlos Pérez, hemos podido inferir que el Salario Mínimo Interprofesional en nuestro país rondaba, en el año 73, las 5.000 – 6.000 pesetas.

<sup>540</sup> Consultar anexo 28.

de Instructoras Rurales no solo pretenden que sus alumnas obtengan una cualificación profesional a aplicar en el desarrollo de sus pequeñas y medianas industrias rurales, sino que, por esa misma necesidad formadora de extender la obra, el plan académico que les ofrecen se convierte, también, en una vía que, con mayor o menor acierto, genera educadoras.

Aunque tarde, por primera vez es reconocida a nivel curricular esta dimensión estrictamente pedagógica de las instructoras. La apertura percibida en el caso de la antes analizada Escuela Isabel la Católica y el interés perseguido por esta para convertirse en Escuela Universitaria, es tomado como ejemplo en Aranjuez y Palencia, si bien, no con el mismo éxito. Desde 1975, estos dos últimos centros son incorporados a la red de centros estatales de formación profesional. Desde ese instante, son englobadas como enseñanzas de 2º grado en la especialidad de Economía Familiar y Rural de la rama agraria, inicialmente de manera experimental y, posteriormente, de forma permanente, asumiendo su reconocimiento escolar en el marco de la enseñanza media y alejándose de la pretensión y sueño universitario.

Antes de llegar a esta situación que marca el inicio del fin del franquismo, la habilitación profesional que se obtiene de estas escuelas es bastante diversa y permite a sus depositarias actuar como agentes de economía doméstica en el seno de las Agencias de Extensión Agraria (Ministerio de Agricultura), monitoras del programa de PPO (Ministerio de Trabajo), como profesoras e instructoras en las Cátedras Ambulantes, Granjas-Escuelas y Hogares Rurales de la Sección Femenina de toda España y, finalmente, como encargadas de empresas agro-pecuarias y servicios rurales con explotaciones de carácter privado.

Aun conociendo el éxito de estas escuelas, que llegan a acreditar a miles de mujeres en sus distintas categorías profesionales, cabe destacar, por extenso, paradigmático y previo el de la propia provincia de Segovia. Antes incluso de que la Onésimo comenzase a andar y durante su primera década de actividad, este territorio consigue titular a 15 instructoras generales, 120

elementales y 1.000 instructoras maestras (AGA, 76) a través de una Escuela de Capacitación que no recoge el rango de nacional.

#### ***4.3.1.- Los cursos locales externos. La formación teórico-práctica de las candidatas a instructoras rurales.***

Como sabemos, tras la formación teórica presentada, las estudiantes recurren a granjas-escuelas e instalaciones modelo en las que las que llevan a cabo su aprendizaje práctico, imprescindible para obtener su diploma. Esta experiencia se convierte, en la mayoría de los casos, en su primer contacto profesional después de la capacitación llevada a cabo en las Escuelas.

Estas infraestructuras se convierten, por tanto, en espacios ideados para el encuentro formativo entre las instructoras candidatas y las campesinas. Las primeras, ya como semiprofesionales, se encargan de dirigir el proceso formativo de las segundas, deseosas de un aprendizaje que supere los conocimientos informales que la experiencia, en casi la totalidad de los casos, les ha ofrecido de manera exclusiva. Junto a estos espacios pedagógicos, creados de manera intencional y única para la práctica formativa que suele ser en los que de manera regular se lleva a cabo la formación de las instructoras, se une cualquier otro improvisado al que se desplazan las todavía estudiantes con los medios y recursos adecuados. Estos cursos locales externos que, como bien definen, se realizan fuera de las instalaciones anejas, favorecen la contextualización de las enseñanzas prácticas de las futuras instructoras promoviendo una extensión profesional entre las campesinas que participan de sus actividades. La formación, por tanto, se torna en objetivo principal de este periodo de enseñanza. Únicamente sobre la práctica, pueden poner en juego sus competencias y conocimientos, comprobando casi a la vez, sus efectos, es decir, sus resultados y aprendizajes.

Durante aproximadamente un mes, estas mujeres junto con otros profesionales<sup>541</sup>, activan un programa curricular en “horario apropiado y compatible con las necesidades del alumnado, a fin de que puedan asistir a ellas el mayor número de campesinas” (ARAH, 63). Las cuatro horas al día invertidas en formación – de las que la mitad de refieren a clases teórico-prácticas de agricultura impartidas por las instructoras en prácticas-, distinguen un currículum amplio y variado que, en otro orden y nivel de exigencia al de las mencionadas Escuelas de mandos e instructoras, ofrece cualificación profesional a las mujeres del ámbito rural. Por lo tanto, la finalidad de estos cursos externos debe ser entendida como doble. Por un lado, como necesaria para la titulación de las instructoras y, por otro, como promoción formativa agrícola de las mujeres rurales.

Los grandes bloques contenidos en los cursos mantienen un esquema organizativo que pretende la extensión del conocimiento agrario y la aplicación de este a la vida diaria en el medio rural. Las enseñanzas generales acogen un tercio de las clases que componen su programa<sup>542</sup>. La insistencia en la formación religiosa y política

---

<sup>541</sup> Además de las instructoras en formación, forman parte de la nómina docente de estos cursos locales: el párroco de la localidad –encargado de las enseñanzas religiosas y morales-, un médico puericultor –que trabaja en el área de higiene y puericultura-, un profesor veterinario –encargado de la instrucción agrícola-, una jefa de granja –en el caso de que los cursos se desarrollen en estas instalaciones- y, finalmente, profesoras especiales –destinadas a las enseñanzas generales y de hogar-.

<sup>542</sup> En el plan de enseñanza de los cursos locales al que hemos tenido acceso, la carga escolar se distribuye atendiendo a un marcado esquema curricular que distingue 4 áreas de formación. Las enseñanzas generales disfrutan de 24 clases, de las que 8 se dedican a religión y otras tantas a política, 4 a higiene y puericultura y 4 a cultura general. Las enseñanzas de hogar, que responden a una iniciación al conocimiento de la cocina rural, las labores, la economía doméstica, la convivencia..., certifican 20 clases. Las enseñanzas especiales agrícolas, que se corresponden con la especialidad formativa elegida por las campesinas, no superan las 24 clases en el marco de la avicultura, cunicultura, porcicultura, sericultura, industrias lácteas, horticultura y conservería, y, finalmente, floricultura. Finalmente, y con el sentido de mantener

– “(...) porque son las que han de fundamentar la vida de los ciudadanos para hacerlos católicos españoles, característica que ha de distinguir a todos los hombres nacidos en España” (AHPSA, 0111)-,

presente en toda enseñanza franquista, independientemente del grado, especialidad o contexto, asume la mayoría del peso curricular de las generales, en las que también tienen un breve reflejo las de higiene y puericultura y las de cultura. Estas últimas, encargadas de no descuidar la lectoescritura de sus alumnas, se convierten en una asignatura flexible, a la que, dependiendo de sus características<sup>543</sup>, se puede dedicar hasta una hora más. Sin embargo, son las enseñanzas de especialidad las que, pese a expresar una carga horaria similar a las generales, copa el significado de esta instrucción local. La unicidad, centralismo y concreción de estas enseñanzas permite, en la práctica, un nivel superior de aprendizaje que es complementado con las enseñanzas de hogar, indispensables para toda mujer, a las que también se les da un espacio y tiempo destacable.

Además de las competencias que se van adquiriendo, la autoridad reconoce que, gracias a la acción que estas candidatas ejercen poniéndose al frente de los cursos externos,

“puede decirse que en todas las familias españolas habrá desde la próxima generación una unidad de criterio y una sola manera de entender a España como fiel cumplidora de una empresa en lo universal. A cuya empresa habrán de doblegar todos los españoles los intereses de los grupos y de clases” (Ibíd.).

No se abandona, así, el fin último y prioritario de ideologización falangista.

---

la expresión falangista en toda enseñanza campesina, la Sección Femenina, a través de la Hermandad de la Ciudad y del Campo, instruye en el conocimiento de su institución a lo largo de 4 clases, siendo así reconocidas en el mencionado Plan de Enseñanza (ARAH, 63).

<sup>543</sup> Se apunta como criterio para el aumento de esta materia el que sean analfabetas, sirviendo estos cursos no solo para cualificar profesionalmente, sino también para culturizar.

Las instructoras en prácticas, durante dos horas al día, tal y como anticipábamos, expanden sus conocimientos agrícolas a través de su docencia. Su intervención se ve ampliada gracias a la posibilidad que se da en algunas localidades, por las propias características del territorio o de sus participantes, de desarrollar actividades complementarias que estas siempre aprovechan. La enseñanza de canciones regionales es, por ejemplo, una a las que más éxito se concede en nuestra región.

Una vez diplomadas como instructoras rurales en su especialidad correspondiente, obtienen como premio al mérito la posibilidad de disponer de una instalación modelo, similar a aquella en la que han realizado sus prácticas, para que puedan llevar a cabo su desarrollo docente en los municipios más necesitados de su acción (ARAH, 63). Pese a la lectura generosa que pudiésemos hacer de este hecho, debemos considerar el beneficio que la administración nacional obtiene de tal ofrecimiento. La “desprendida” oferta encierra un evidente interés ministerial: la extensión de su obra educativo-profesional, la expansión del espíritu falangista y el mantenimiento de unas enseñanzas ejercidas bajo su control a costes mucho más económicos y rápidos que los promovidos desde las Escuelas Nacionales.

#### **4.4.- Las Escuelas de formación de Divulgadoras Sanitario-Sociales y Auxiliares Rurales.**

Como complemento en algunos casos y como alternativa en otros, surgen los Centros de Formación de Mandos Menores. Como ya vimos anteriormente, las escuelas regionales y locales asumen un papel prioritario en el desarrollo de estas enseñanzas que, en ningún caso, es exclusivo.

De la consulta de alguna documentación de la época, extraemos que el antecedente directo de estas profesionales en la labor socio-sanitaria son las “Enfermeras de Falange”. Durante el periodo de entreguerras, estas ofrecen sus servicios, más vocacionales que cualificados, a todos aquellos que, luchando en el frente nacional, los requieren. Actuando siempre como

auxiliares médicos socorren en situaciones complicadas de hambre y sangre a la población. Esta carencia formativa encuentra, años más tarde, su reconocimiento oficial. Desde 1942, la combinación de una enseñanza teórica con el curso de prácticas sanitarias, clases propiamente falangistas y las que se corresponden con el rol femenino<sup>544</sup>, dan lugar a una formación profesional cualificadora en el ámbito de la enfermería. Desde este momento no toda la capacitación sanitaria se refiere a la preparación de enfermeras de guerra y de resultados y secuelas de la misma sino que amplía su campo de acción formando enfermeras especializadas, enfermeras de guerra<sup>545</sup>, en atención a los conflictos internacionales en los que España interviene, visitadoras sociales y divulgadoras socio-sanitarias rurales.

La formación de estas últimas ejerce desde su creación, en 1940, un poder pedagógico que amplía las posibilidades personales y profesionales de las mujeres enroladas en la iniciativa fascista. En esta titulación y consecuente profesión, el componente de género se hace manifiesto, reconociéndolas “su idoneidad, sobre todo, por su condición de mujeres” (Bernabeu-Mestre, 2002: 140).

Como decíamos, es durante la celebración del I Consejo de la Paz en Madrid<sup>546</sup>, cuando se anuncia la creación de dos servicios: “la escuela del hogar con toda la enseñanza domestica para la mujer, y el de las divulgadoras

---

<sup>544</sup> Las clases atribuidas a la figura femenina son Religión, Deontología, Formación Política, Cultura General, Arte y Literatura, Enseñanzas de Hogar, Corte, Cocina...

<sup>545</sup> Finalizada la Civil y sin casi tiempo de margen para reponerse, España ofrece su apoyo a Alemania en la II Guerra Mundial. La División Azul, compuesta por voluntarios nacionales, es la principal beneficiaria de la formación adquirida por estas enfermeras especializadas.

<sup>546</sup> Gracias a ese primer Consejo podemos conocer que todos los territorios de Castilla y León, a excepción de Zamora, cuentan ya con representantes en la organización femenina de Falange. Las jefas provinciales de nuestra región que acuden a este encuentro en Madrid son: María Dolores Gutiérrez (Salamanca), Angelita Ridruejo Jiménez (Segovia) Felipa Ortega Pérez (Palencia), Antonia González (Burgos), Fulgenia Arráiz Limón (Soria), Josefa Gómez (Ávila). Blanca Usoz Rodríguez (León) y María Jesús Ocampo Abad (Valladolid) (ARAH, 1b).



rurales, camaradas que previo curso corto se capacitan para ser auxiliares de los médicos en el medio rural” (ARAH, 1b: 81) justificando que

“como no es posible que la influencia del médico alcance a todas las madres con la amplitud y persistencia precisas, hace falta disponer de personal auxiliar femenino, que sirva de enlace entre el médico y la familia y amplíe el radio de acción y los frutos de las campañas divulgadoras (Loste, 1941: 17).

Podemos entender esta como una de las primeras apuestas oficiales, incluso antes de la propia formación de enfermeras mencionada y de la creación de la Escuela Nacional, por profesionalizar la labor socio-sanitaria en nuestro país. Como bien apunta Martins,

“esta nueva misión implicaba formación, organización, medios y sobre todo, socialización y aproximación a las masas campesinas, acciones sociales alejadas tanto de la preparación de las mujeres falangistas como de sus mentalidades, sumamente clasistas” (2010: 7).

Gracias a la promoción de unos estudios intensivos<sup>547</sup> de 45 días de duración, en los que se conjuga, nuevamente, teoría con práctica, las afiliadas obtienen su título como “divulgadoras”, que deberá ser renovado cada dos años, a través de unas enseñanzas de ampliación profesional de 30 días.

Las áreas de puericultura, higiene, medicina preventiva, leyes sociales, religión, formación política y cultura general componen el currículum que ofrece, tanto en la formación inicial como en la permanente una metodología adaptada. En realidad, la mayoría de los contenidos se transmiten a través de clases magistrales y conferencias<sup>548</sup>. La participación de un doctor, de renombre nacional o internacional, anticipa el éxito de un aprendizaje fielmente

---

<sup>547</sup> Al igual que el resto de propuestas formadoras que ofrece la Sección Femenina, los estudios como Divulgadora Socio-sanitaria Rural también incluyen la opción de internado.

<sup>548</sup> Una de las primeras conferencias pronunciada por una figura relevante en un curso de formación de Divulgadoras es la ofrecida por el médico catalán Bosch Marín, titulada “Desarrollo físico y psíquico del niño. Su vigilancia periódica y niños anormales” (ABC, 09.03.1940)

valorado por sus alumnas, quienes aprovechan al máximo las posibilidades únicas que estas apariciones estelares suponen. Sin embargo, el proceso de transmisión de conocimientos, no para ahí; como hemos visto, la formación práctica tiene un amplio y reconocido lugar en este esquema instructivo. La participación en inclusas, enfermerías o dispensarios médicos forma parte del día a día de la formación de estas pre-profesionales, a quienes se las socializa en sus propios espacios de trabajo, en los que el dolor, la insalubridad y la enfermedad hacen mella en niños y adultos y curten el carácter espacial con el que han de contar las divulgadoras.

Gracias a este periodo de capacitación las próximas auxiliares rurales, como también se las conoce, hacen frente a su rol, si bien no en los términos en los que sería recomendable<sup>549</sup>. Encargadas de “enseñar a las madres de familia los cuidados necesarios durante los primeros meses de vida, considerados como los más peligrosos” (Manrique, 2001: 14) a través de charlas de puericultura, de visitar a enfermos y viviendas para mejorar su salubridad, y de recopilar datos sanitarios que remitir a la Dirección Provincial de Sanidad para su estudio y archivo por parte de la sección de higiene infantil (Polo, 2006), estas mujeres ejercen un papel social hasta entonces difícilmente equiparable con cualquier otra propuesta llevada a cabo por la Sección<sup>550</sup>.

---

<sup>549</sup> Esta es la idea que defiende Sofía Rodríguez López (2005) en su Tesis Doctoral, argumentando que la falta de recursos, de personal especializado para impartir esa formación y la búsqueda de unos objetivos inalcanzables desde la perspectiva de la España de los años 40, hacen pensar que la formación de estas Divulgadoras no fue la más adecuada para alcanzar los fines tan amplios que pretendía.

<sup>550</sup> En 1943, la obra desarrollada por estas profesionales había llegado a más de 3.300.000 personas. Casi un millón de visitas a niños, cerca de 300.000 a enfermos, 500.000 a viviendas, más de 390.000 charlas de puericultura y un millón de tratamientos llevados a domicilio (ABC, 23.01.1944) son todos los datos destacables, puesto que son pocos más los que a nivel cuantitativo tenemos de esta expresión pedagógica. Esta situación coincide, plenamente, con lo planteado por Martins para quien, “pese a la propaganda realizada desde la propia organización, y la existencia real de estos cursos de Formación, recogidos por la prensa oficial y por numerosos estudios realizados sobre la organización femenina, no podemos afirmar a día

Son reconocidas, por tanto, no solo como difusoras de información y recursos entre las instancias más preparadas a nivel médico y las propias familias, sino que actúan, además, como intermediarias pedagógicas. Este acercamiento a la población con objeto de educarla, hace que tanto a

“las enfermeras y visitadoras en las capitales y en los pueblos, (como a) (...) las divulgadoras sanitarias rurales (se les reconozca) su labor domiciliaria de información de necesidades, de socorro, de vigilancia y de enseñanza, intensificando la ayuda a la población infantil, esperanza de una Patria mejor” (ABC, 23.01.1944).

Como si de redentoras celestiales se tratasen -“por cada niño que deje de morir se le habéis hecho un servicio a España” (Rivera, 1944)-, las mujeres implicadas con la causa circunscriben su principal caballo de batalla a la lucha contra la mortalidad infantil. Paliar sus orígenes, reconocer su procedencia y trabajar la enfermedad una vez esta se manifiesta, no solo desde un prisma sanitario e higiénico, sino también moral y educativo, son los ámbitos de trabajo en los que se mueve este colectivo cada vez más numeroso, comprometido y patrocinado<sup>551</sup>. Por tanto, concordamos totalmente con la idea defendida por Richmond respecto a que “las mujeres de la Sección Femenina serían obreras de vanguardia en la limpieza de España; y sus escobas y desinfectantes, la plasmación externa de una campaña moral y espiritual” (2004: 44).

---

de hoy que conozcamos el auténtico alcance de la actividad realizada por estas divulgadoras, dado que sería necesaria una rigurosa investigación de los fondos estadísticos y sanitarios pertinentes que dieran cuenta del trabajo realizado (número real de visitas, inyecciones practicadas, suministro de medicación, hospitalizaciones, aportación de alimentos, etc.) y de los resultados obtenidos. En todo caso, resulta sintomático que sobre una organización tan sumamente burocratizada, en la que hasta los cubiertos de mesa se inventariaban, no encontremos documentación alguna que haga referencia a las compras de material sanitario o de cocina, ni a su distribución posterior, ni al seguimiento que se hizo, de ser así, de las personas asistidas” (2010: 7)

<sup>551</sup> Resulta interesante apuntar que la labor de las Divulgadoras adquiere casi desde sus inicios un papel protagonista en la prensa falangista que es trasladado, lógicamente, a esa concepción social compartida predominante durante las primeras décadas del franquismo.

A nivel social se reconoce su trabajo gracias a la aportación legada por la prensa.

El

“(…) hecho de que las divulgadoras sanitarias, las maestras, las muchachas de la Hermandad de la Ciudad y el Campo, dediquen sus breves horas de esparcimiento a llevar a los medios rurales este gran sentimiento patriótico de homenaje a los voluntarios que ahora mismo conmueve el alma nacional” (ABC, 22.11.1941: 11),

provoca un claro sentimiento de alta simpatía popular y clara necesidad oficial.

El paradigma del compromiso, la unión y la emoción se hace patente en este colectivo que trabaja por y para la causa nacional. Su incorporación a las Cátedras Ambulantes de SF es un síntoma más de esa propensión a su participación activa y de expresión social.

Desde 1941, la Regiduría de Divulgación y Asistencia Sanitario-Social consigue su autonomía. Alejada ya de la de la Ciudad y el Campo, inicia una campaña de propaganda atendiendo a la petición personal de Franco, para quien es el remedio menos costoso y a la vez el más eficaz contra la mortalidad infantil. Ese mismo año se reparten miles de folletos con consejos generalistas y sencillos que llegan a un alto porcentaje de mujeres. La información se convierte en el primer paso de esta lucha que reporta datos ciertamente interesantes<sup>552</sup>, pero que no en el único. Durante los iniciales días del año 42, el protagonismo lo copa la inauguración de la Escuela Nacional de Divulgadoras Sanitario-Sociales Rurales. Aunque su estreno supone un paso

---

<sup>552</sup> Cerca de un millón de servicios son encabezados por la Regiduría de Divulgación y Asistencia Sanitario-Social, distribuidos del siguiente modo: 355.000 visitas a niños, 307.000 a enfermos y 196.000 a viviendas; 113.000 vacunaciones; 81.000 socorros y más de 74.000 curas a enfermos (Diario Pueblo, 07.01.1942: 6). Tan solo un par de años más tarde esta cifra se ve triplicada.

adelante en la dignificación y reconocimiento de la profesión femenina, los fines prioritarios siguen siendo los de mejora sanitaria y propaganda fascista. En esta recién nacida escuela ocupan los cargos docentes aquellas que, durante los meses previos, han superado los cursos de formación antes explicitados. Para su instalación se elige, nuevamente, un territorio castellano -Alto de los Leones (Segovia)-, en plena sierra de Guadarrama, considerando que es el enclave ideal para el desarrollo, tanto de las enseñanzas teóricas antes descritas, como para el reparto de las prácticas.

Para nosotros, la inversión en esta escuela no es simplemente una respuesta altruista a la necesaria formación femenina de mandos menores. Los fines del régimen son otros mucho más ambiciosos y populares que, en último término, también sirven para mejorar este ámbito profesional.

Las enseñanzas de internado en la recién estrenada escuela de Segovia, son un claro ejemplo de esto último. En poco tiempo, instruir a un considerable número de mujeres interesadas en la divulgación rural, rompiendo así, una vez más, con el arquetipo tradicional que la Sección Femenina había mantenido en sus orígenes (Pérez, 2008) se convierte en una prioridad y, a la vez, en una realidad.

---

**Clases**

Religión

Nacionalsindicalismo

Leyes Sociales

Sanidad Práctica

Sanidad Teórica

Cultura

Organización de la SF

Organización, Sanidad y Convivencia Social

---

Cuadro 20. Clases que componen el programa de 144 lecciones en las Escuelas de Formación de Divulgadoras Sanitario-Sociales y Auxiliares Rurales. Fuente: Elaboración propia.

### Contenidos de las enseñanzas de puericultura e higiene

Medicina preventiva

Nociones de herencia y eugenesia

Higiene prenatal

Peculiaridades e higiene especial del recién nacido

Desarrollo físico del niño

Instituciones de protección a la madre y al niño

Cuidados del niño enfermo

Enfermedades contagiosas (vigilancia y transmisión)...

Prácticas (limpieza, talla... visitas a dispensarios, maternidades, hogares-cuna...)

---

Cuadro 21. Algunos de los contenidos de las enseñanzas de puericultura e higiene incluidos en las enseñanzas de las Escuelas de Formación de Divulgadoras Sanitario-Sociales y Auxiliares Rurales. Fuente: Elaboración propia a partir de Sección Femenina de FET y JONS (1945).

Su expansión poco tarda en manifestarse. A través de un programa compuesto por 144 lecciones extendido durante 45 días, las nuevas profesionales se encargan de aportar no solo su conocimiento sanitario, sino también falangista, a las distintas mujeres de la nación. Como hecho destacable y novedoso nos gustaría apuntar la inclusión de enseñanzas de puericultura e higiene, en clara consonancia con la mejora de la calidad sanitaria y social de los más pequeños, reto previsto, a su vez, como uno de los prioritarios de la obra.

Estas profesionales, que ya se cifran en 4.000 a finales de los 50 (AGA, 44), vigilan la salud de la población española que, gracias a los avances médicos y al respaldo que estas iniciativas oficiales van alcanzando, es cada vez mejor. Respecto a este último factor, conviene destacar la situación producida en Salamanca durante 1959. Del cercano millón trescientas mil pesetas que se presupuesta desde su jefatura provincial, un 30% se destina al ámbito de divulgación y asistencia sanitaria. Se convierte, por ello, en la partida más beneficiada por delante, incluso, de las de Educación Física, Ayuda al Hogar, Juventudes y Cátedras que, por este orden, le siguen en importancia económica. Gracias al ejemplo local podemos inferir que ramificaciones de esta primera Escuela Nacional se expanden a otras provincias. Nuevos cursos de

formación de divulgadoras contribuyen a la ampliación de esta gran obra franquista<sup>553</sup>. Asentado ahora sobre variadas formas de especialización que pretenden adaptarse a las nuevas mutantes sociales, económicas, educativas y sanitarias que rigen la nueva sociedad española, comienzan su expansión. Cursos para puericultoras y auxiliares, socorristas, iniciadas en alimentación y nutrición, asistentes sociales elementales... amplían el catálogo de titulaciones ofrecidas por la escuela segoviana y, por ende, el de su matrícula a la que, lógicamente, tiene un acceso destacado las cumplidoras del Servicio Social alcanzando al fin de su periodo formativo el grado de “auxiliares en el cuerpo de divulgación de la Sección Femenina” (Rebollo, 2001).

La lectura hecha por la propia Regiduría respecto al rotundo éxito de la Escuela, es trasladada a una sociedad cada vez más crítica e incrédula con la propaganda del régimen. Los datos que muestra comienzan a ser objeto de duda, a lo que contribuye, claramente, la cercanía que se percibe respecto a la próxima caída de Franco. La apertura pre-democrática, la designación del príncipe Juan Carlos como sucesor y las políticas aperturistas aprobadas en los últimos años 60 y primer lustro de los 70, favorecen la propagación de un nuevo espíritu social, más luchador e inconformista.

Circunscribiendo esta situación a nuestra región, podemos afirmar que durante última década de franquismo aún se mantienen 199 divulgadoras en activo, de las 1.150 que atienden a esta tarea a nivel nacional. Segovia es la

---

<sup>553</sup> Destacable es, en este sentido, el centro castellonense “Castillo de Olite”. Ejerciendo una formación similar a la descrita en el caso de la escuela castellana, consigue cubrir el hueco formativo de la mujer en una importante franja del levante español. Aunque son muchas las menciones que hemos encontrado respecto a su existencia, pocas son las que nos reportan información fiable sobre su actividad. Conocemos que a principios de los 70, esta escuela Menor de Formación de Mandos propone cursos en régimen de internado para Divulgadoras Sanitario Sociales mayores de 17 años. Durante 9 meses las Bachilleres o Graduadas Escolares, cursan enseñanzas conducentes a la titulación de Auxiliares de Puericultura, además de otras similares a las mencionadas en el caso de la Escuela del Alto de los Leones y a las novedosas de Auxiliares de Clínica y Psicosociales (Delegada Local de SF, 1973).

provincia que más propagandistas aporta a la extensión socio-sanitaria. No en vano, es la provincia en la que se inicia la formación de estas profesionales y en donde se ubica su Escuela Nacional, a la que ninguna otra escuela ramificada consigue hacerle sombra durante sus más de tres décadas de acción pedagógica<sup>554</sup>. En ella se forman mujeres venidas de todo el territorio nacional, siendo especialmente significativa la nómina, por el contexto de nuestra investigación, de salmantinas y abulenses<sup>555</sup>.

Ámbito	Cuantía invertida
Educación Física	316.283,36
Departamentos de Juventudes	198.351,44
Ejercicios Espirituales	7.901,25
Residencias de Verano	5.176,75
Departamento de Trabajo	42.822,07
Concursos de Floricultura	7.697,50
Cátedras	81.049,99
Ayuda al Hogar	255.804,08
Divulgación y Asistencia Sanitaria	376.157,30
Total	1.291.243,74

Cuadro 21. Distribución de la inversión, en pesetas, de la Sección Femenina en la provincia de Salamanca para el año 1959 según finalidad. Fuente: Elaboración propia a partir de AHPSA, 0642.

Treinta y una divulgadoras recorren la escarpada geografía segoviana, de población diseminada pero plenamente comprometida con la acción de las mujeres de la Regiduría. Este carácter ilusionante es compartido por las provincias de Soria y Ávila (con 27 y 24 auxiliares, respectivamente), que suceden en número de activas a la segoviense. En el extremo opuesto se

<sup>554</sup> Incluso el mismo año en el que la Escuela deja de tener competencias -1977, tras la disolución de la Sección Femenina-, se consigue titular a 55 alumnas (ARAH, 1100).

<sup>555</sup> Los datos analizados sobre el curso de Auxiliares Puericulturas y Divulgadoras de Auxiliares de Asistentes Sociales clausurado en Diciembre de 1967, nos ayuda a fundamentar esta afirmación. A él asisten 26 representantes de varias provincias, siendo de especial relevancia las que proceden de las tres provincias del sur de la región: Segovia, donde se celebra el curso, Salamanca y Ávila (ARAH, 131).



ubicar los territorios castellano y leoneses más importantes en cuanto a incipiente desarrollo industrial. La incorporación relativa de las mujeres a este nicho laboral, obliga, en cierto modo, a abandonar estas estrategias de formación “ruralizante” en las provincias de León, Burgos y Palencia, donde se mantienen tan solo 5, 16 y 19 divulgadoras, respectivamente y donde se apuesta, como ya hemos analizado, por un tipo de capacitación profesional, aunque rural, más avanzada<sup>556</sup>.

#### **4.5.- De la obligatoriedad del Servicio Social a la formación de mandos.**

##### ***4.5.1.- La Escuela Nacional del Servicio Social “Ramiro Ledesma Ramos”.***

El objetivo con el que la Ramiro Ledesma Ramos<sup>557</sup> inicia su tardía andadura no es otro que hacer frente, como Escuela Nacional del Servicio Social, a las mujeres que, venidas de toda la geografía nacional, deben cumplir con el mandato dictatorial.

Hasta 1959 este centro no es inaugurado ampliándose, como hemos visto, a través de distintos tipos de formación programada y adaptada en escuelas de distinto carácter y orden. Coincidiendo con el XXV aniversario de la Sección Femenina de Falange Española, se inicia una apuesta más calmada, repensada y que atiende a una necesidad muy concreta. En base a este lapso, podemos estimar que el centro, cedido por la Dirección General de

---

<sup>556</sup> Nos referimos, por ejemplo, a la capacitación de Instructoras Rurales

<sup>557</sup> El nombre elegido para la Escuela no es casual, al igual que no lo es el de ninguna de las anteriormente mencionadas. En este caso, la figura del zamorano Ramiro Ledesma Ramos cobra vital importancia por el sentimiento de permanente homenaje que desde la Falange se le pretende rendir. Su fusilamiento a cargo del bando republicano tan solo unos meses después del comienzo de la Guerra Civil es, sin duda, uno de los tragos más amargos por los que pasa el tercio sublevado, al ser este uno de los hombres fuertes de los nacionales (recordemos que había sido él el encargado de proponer la unificación de la Falange Española y las JONS materializada en 1934).

Bellas Artes, huye del *boom* institucional que el franquismo promociona durante sus primeras dos décadas de poder.

Gracias a una inversión cercana a los 10 millones de pesetas, el Palacio de los Condes de Avellaneda, “joya plateresca de extraordinario valor, con su magnífica portada del mismo estilo, su espléndido palio y sus artesanados, únicos en calidad y cantidad”, sito en “el hermoso pueblo burgalés de raigambre castellana, ejemplar también, como la obra que todo el mundo conoce y encarece de la Sección Femenina en Peñaranda de Duero” (ABC, 27.11.1959: 47), abre sus puertas. Cumpliendo nuevamente con las características arquitectónicas que las magnas obras franquistas pretenden mostrar y eligiendo, una vez más, la vieja Castilla para su instalación, esta Escuela se hace rápidamente con el reconocimiento no solo de la autoridad<sup>558</sup>, sino de sus propias residentes.

Destacable y común, es también la concreción de sus destinatarias. Las mujeres son, en exclusiva, las protagonistas que esta Escuela proporciona a lo largo de casi dos décadas. A su frente, una vez más, se ubica la Sección Femenina, definida como la institución franquista que más y mejor contribuye a la formación social de la mujer.

Aunque, como hemos visto, sus inicios convergen con otras iniciativas ajenas que promueven el Servicio Social femenino, el poder e independencia que tan solo unos años después se otorga a la organización falangista como

---

<sup>558</sup> Acuden a su inauguración tanto los representantes nacionales del movimiento, es decir, el entonces Secretario General del Movimiento, el Ministro de Educación Nacional y el de Comercio, Don José Salís, Don Jesús Rubio y Don Alberto Ullastres, respectivamente, como la Delegada Nacional de Sección Femenina, Doña Pilar Primo de Rivera, así como un conjunto de autoridades provinciales laicas y confesionales, entre las que destacamos al Obispo Auxiliar de Burgos, Don Demetrio Mansilla, al burgalés Fray Justo Pérez de Urbel, al Gobernador Civil, al Jefe Provincial del Movimiento, a los alcaldes de Aranda de Duero y Peñaranda de Duero y, por último, al Director General de Bellas Artes.

encargada del resurgimiento de España, hacen de esta institución la más extendida y completa del régimen.

“El constante peregrinar por todas las tierras de España, cruzando su áspera y difícil geografía, descubriendo las miserias y los dolores de los pueblos, restañando heridas, aliviando dolores, cuidando la infancia, tendiendo la mano a los necesitados, tomando contacto con aquella España chata que no nos agradaba” (Ibíd.) ,

y todo ello sin esperar mucho a cambio, hace que se observe a estas escuelas como posibles responsables de la organización y gestión del modelo obligatorio de formación social, es decir, como garantía institucional de un nuevo éxito nacional en la línea de los ya alcanzados.

Dado que la finalidad máxima es el adoctrinamiento de las jóvenes que cumplen el Servicio Social, la Ramiro Ledesma Ramos, como casa de formación que proyecta sus enseñanzas a todo el territorio español, comienza un proceso de ordenación. En ella asume un espacio imprescindible la formación ideológica que se combina, una vez más, con la cualificación profesional, al estimar que ya que se trata de un periodo de obligado cumplimiento y que acoge a un vasto grupo de féminas, qué mejor que atender sus necesidades, no solo actuales sino futuras.

Pese a que en algún documento (ARAH, 75), el centro de Peñaranda se define como un institución auxiliar de la estudiada José Antonio, al ser su finalidad además de la cumplidora del Servicio Social la de preparación de mandos de ámbito local y cursos de especialidades en régimen de internado, en verdad, su labor ultrapasa los límites del socorro. Durante tres meses, y a lo largo de una jornada didáctico-social que supera las doce horas al día<sup>559</sup>, las internas reciben las enseñanzas teóricas que les son propias a su rol de mujeres<sup>560</sup> en justificación directa con los fines del Servicio. En ese intento de

---

<sup>559</sup> Consultar anexo 30.

<sup>560</sup> Los estudios son, en sí, gratuitos, mientras que “la cuota diaria en los cursos de internado es de 50 pesetas” (ARAH, 152).

formación integral, las cumplidoras acuden a clases de religión, educación política, educación física, labores, trabajos manuales, corte, cocina, convivencia social, economía doméstica, puericultura, canciones y danzas regionales y canto gregoriano sin desdeñar todos los aprendizajes informales que, debido, por un lado, a su permanencia en el centro y al cumplimiento de sus normas y, por otro, a las salidas a través de excursiones regionales e internacionales<sup>561</sup>, incorporan, igualmente, a su bagaje profesional y personal.

Disponer al frente a profesoras especialistas que conviven con las jóvenes, supone perseguir el éxito a través de la motivación y la continuidad de la obra falangista. Aunque es verdad que la necesidad inicial de instrucción que estas tienen queda suplida, tal y como lo justifica el régimen, por un paso rápido por la Escuela, son algunos los argumentos que nos indican que la formación de las cumplidoras para destinos profesionales específicos o cualificados es, pese a esa “preparación futura” prevista, prácticamente inexistente. Lo vago de las enseñanzas profesionales de la Ramiro Ledesma Ramos contrasta con ese carácter permanente y continuo, distinguido en 4 cursos anuales y correlativos<sup>562</sup> que aparece regulado. De manera contradictoria, la “producción” de la mujer es prioritaria en un contexto de eminente necesidad ideológica y profesional, y sin embargo, no está lo suficientemente atendida. Los cursos de especialización fornecidos por las Escuelas Provinciales salvan la situación inicial del centro burgalés, tal y como veremos a continuación.

#### ***4.5.2.- El apoyo de las escuelas provinciales en Castilla y León al servicio de la formación socio-profesional de las cumplidoras del Servicio Social.***

---

<sup>561</sup> En este sentido nos hacemos eco de las excursiones que desde la Escuela se programan a aquellos “lugares próximos de mayor interés arquitectónico, como son Valladolid, Burgos, Silos y Ávila” (Ibíd.), así como de los viajes turísticos al extranjero que, desde la Regiduría Central de Servicio Social, se programan para sus cumplidoras a precios reducidos.

<sup>562</sup> Excepcionalmente, durante las fechas navideñas y 10 días en verano, el Centro cesa su actividad.

La expresión nacional de la Escuela antes presentada, no excluye la manifestación de otras muchas que, enroladas en la misma actividad y objetivos, ejercen su función pedagógica mucho antes de su apertura. La inauguración de la Nacional de Servicio Social, hace que estas provinciales pasen a un segundo plano en cuanto a reconocimiento por el régimen, pese a que la actividad que llevan a cabo es cualitativa y cuantitativamente superior a la que la tardía Ramiro Ledesma desarrolla. De ese modo, los centros que se van distribuyendo por nuestra geografía de manera mayoritaria desde las primeras décadas de los 40, merecen un espacio no solo en este estudio que pretendemos, sino en cualquier otro que se proponga abarcar la historia educativa más contemporánea de nuestro país.

Castilla y León, muestra señas de su compromiso con la obra del Servicio Social desde prácticamente sus inicios. Las características ya puestas de manifiesto anteriormente respecto al carácter eminentemente rural de sus territorios y gentes, ofrecen una visión un tanto particular de las escuelas instaladas en sus municipios. Mientras que todas ellas comparten su intención por cobijar a las jóvenes obligadas al curso de las enseñanzas antes referidas, la ordenación, disposición y atención con la que cada una establece sus criterios de funcionamiento, ayuda, sin duda, a comprender una parte más de esta desconocida historia de la educación castellano y leonesa.

A priori podemos afirmar que Zamora, Soria y León son las provincias que más documentación han legado al estudio del Servicio Social en provincias.

La capital del Duero nos ofrece una panorámica más nítida de este primer acercamiento entre el Servicio Social y el ámbito de la cualificación profesional. Pese a lo reducido de su dominio territorial por la apertura de la Ramiro, todavía 7.331 cumplidoras componen la nómina de 1959<sup>563</sup>. Sin

---

<sup>563</sup> De la cifra total de mujeres enroladas en el cumplimiento formativo del Servicio Social en Zamora, 2.438 estudiantes y obreras lo hacen a través de su asistencia a las Escuelas de Formación y únicamente 23 lo hacen en internado (Las dificultades económicas mencionadas

embargo, una década más tarde, se produce un importante descenso justificado por la Delegación Provincial de Zamora al argumentar

“que la experiencia que tenemos sobre la generalidad de las cumplidoras, es de falta de inquietud social y un marcado interés de que su Servicio Social sea lo más cómodo y fácil posible, no queriendo destinos (*si pueden evitarlo*) que tengan relación con enfermos, ancianos y, en general, cuanto pueda suponer algo poco atractivo y que entrañe sacrificio en mayor o menor grado” (ARAH, 152a).

Se opta, así, por abrir un abanico de posibilidades que consiga ajustarse a la nueva situación descrita y que facilite, en todos los sentidos, el cumplimiento obligatorio del periodo referido. Sabiendo que “les gusta más todo lo que se refiere a niños, incluso subnormales” (Ibíd.) y que hay que evitar las prácticas en destino nocturno, por no ser vistas con buen agrado por parte de sus atentos padres, se recurre, de manera habitual, a las recurrentes Granjas-Escuelas.

En principio, la formación a recibir en estos centros es la que cada una de las mujeres “necesita (...) para irse a trabajar al extranjero o a alguna ciudad industrial en España” (Ibíd.). Sin embargo, salvar el hándicap de la dispersión rural con vistas a atender a todas las cumplidoras provincianas, en muchos casos abandonadas a su suerte en pueblos aislados y con pocos recursos culturales y económicos, y hacerlo con garantías de calidad competencial, se torna tarea difícil. La solución propuesta desde esta Delegación es programar un curso anual en las Granjas Escuelas, destinado, especialmente, a las campesinas que, bajo la financiación del PIO, no pueden encontrar excusa para su falta de asistencia, quedando así salvada la dificultad económica<sup>564</sup>.

---

den respuesta a esta baja tasa de internas). Las campesinas, por su parte, suman el resto hasta el total, salvando de este grupo a las exentas que son 665 (AGA, 44a).

<sup>564</sup> Bonificar a algunas mujeres eximiéndolas de parte o la totalidad del Servicio tras acreditar el curso de enseñanzas propias de su género a través de otra vía supone apoyar el resurgimiento y ahorro familiar, pero abandonar la cualificación profesional específica, fuerte objetivo del Servicio Social junto al adoctrinador (ARAH, 44a).

Como venimos poniendo de manifiesto, si la problemática zamorana es la presupuestaria, la soriana, en el fondo, es bastante similar. Argumentando que la bonificación que muchas mujeres obtienen por estar trabajando o estudiando –Bachilleratos o en Escuelas de Hogar- es excesiva, al librarse en ambos casos de cumplir con la prestación obligatoria para el resto de jóvenes, la Delegación Provincial de Soria propone el establecimiento de unos mínimos de compromiso, persiguiendo que no se repita la situación descrita de centros asistenciales desiertos por falta de candidatas completamente “libres” y desatendidos por falta de personal. Sin embargo, es nuevamente la carestía económica la que no permite la realización de la prestación en un centro que se aleje del propio hogar, pese a que la preparación profesional y social de la mujer siga siendo, al menos en teoría, el fin prioritario del Servicio y que esta pueda ser más completa por algún centro de índole nacional. Conscientes de ello, Soria, al igual que Zamora, supedita la cualificación práctica al entorno más inmediato y no a los intereses o posibilidades abiertas por el propio régimen a través de un amplio catálogo de centros de estudio de enseñanzas sociales; ya que “traerlas a la capital supondría unos gastos grandes” (ARAH, 152b), esta provincia solicita una mayor inversión provincial a la Regiduría Central de Servicio Social, sita en Madrid. Sin embargo, el incremento de recursos no se consigue hasta principios de la década de los 70; iniciativas con proyección no solo local sino básicamente provincial, hacen acto de presencia, únicamente, en el incipiente contexto aperturista<sup>565</sup>.

---

<sup>565</sup> Muestra de ello la encontramos en dos hechos significativos. Primeramente en la reducción del Servicio Social a la franja de edad comprendida entre los 16-30 años. Esta es una de las señas de identidad de este nuevo carácter asumido por el régimen especialmente manifiesto en el ámbito educativo tras la publicación de la LGE; En segundo lugar, en la apertura de cursos de matrícula libre y de temática, hasta entonces, estrictamente femenina, a hombres que acuden “con el mayor interés y sin complejo alguno” a clases de cocina y nutrición, lacado de muebles, bisutería y esmaltes, y a mujeres que cursan especialidades, como por ejemplo de mecánica del automóvil (AGA, 43).

---

**Áreas de formación teórica del Servicio Social de la Fundación Sierra Pambley**

Gimnasia  
Corte y Confección  
Música  
Formación  
Religión  
Política  
Puericultura  
Técnica del Hogar  
Empapelado  
Uso de la plancha a vapor  
Socorrismo  
Concursos Literarios (Novedad)

---

Cuadro 22. Áreas de formación teórica del Servicio Social ofrecido por la Fundación Sierra Pambley de León. Fuente: Elaboración propia.

La Sierra Pambley<sup>566</sup>, referente pedagógico desde finales del siglo XIX no solo en su radio de acción más inmediato, León, sino también a nivel nacional, es una de las instituciones que asume el cambio manifestado por la autoridad nacional en cuanto a apertura y dispersión de centros a nivel local. Desde esta Fundación se promueve un programa formativo de 6 meses de duración, distribuido a partes iguales entre formación teórica y prestación social desarrollada, principalmente, en centros del entorno: guarderías, bibliotecas y centros sanitarios. Las clases, matutinas para bachilleres y vespertinas para trabajadoras<sup>567</sup>, dan un significado ciertamente adaptado a las necesidades de cada uno de los grupos, que se ven completadas por una amplia nómina de cursos de matrícula libre, en este caso, no estrictamente dirigidos a las cumplidoras del Servicio Social. En estos últimos se ofrece formación de

---

<sup>566</sup> Sobre el desarrollo histórico-pedagógico de esta Fundación ha dado buena cuenta, a través de interesantes y vastos estudios, el profesor Pablo Celada Perandones, de quien invitamos conocer su obras.

<sup>567</sup> Se refieren a 4 horas de formación para bachilleres (en horario de 10 de la mañana a 2 de la tarde) y 2 para las trabajadoras (de 8 de la tarde a 10 de la noche) (Ibíd.)



diversa temática, tanto a jóvenes como a mayores, a hombres como a mujeres, sin discriminación, distinción ni requisito previo al acceso más allá que la mera manifestación de un interés común por la temática a trabajar, como medio para su iniciación profesional.

### **5.- La formación complementaria de los maestros como necesidad social del régimen. Las escuelas de especialidades.**

Junto a la formación profesional generalista<sup>568</sup> que van adquiriendo los maestros, siendo alguna de ella considerada como obligatoria y otra como voluntaria, comienzan a surgir cursillos de especialización que ayudan a ampliar las estrategias formativas y didácticas de los futuros docentes. En un principio, por ser esta una profesión mayoritariamente desempeñada por mujeres, la acreditación es una cuestión que se plantea y extiende a nivel femenino consiguiendo, en tiempo record, calar en la conciencia de las interesadas, quienes asumen de inmediato las nuevas posibilidades laborales y culturales que tal formación les ofrece. Ello no significa, sin embargo, que los maestros queden alejados de esta iniciativa de cualificación complementaria. Los varones también se enrolan en procesos de formación adicional, si bien en un orden y especificidad bastante diverso al de sus compañeras.

Como ya hemos apuntado con anterioridad, desde 1951, son el Frente de Juventudes y la Sección Femenina las instituciones falangistas encargadas de proponer, no solo a los cargos directivos y a los maestros y maestras nacionales -a través del establecimiento de pruebas y concursos de selección-, sino también, y en relación con ello, de contribuir a su formación, en la medida en que esto sea posible (ARAH, 70). Igualmente mantener el orden ideológico y didáctico de los futuros regidores de las escuelas, en las que se fragua la transmisión del verdadero espíritu franquista, es otra de las prioridades de las políticas educativas del régimen.

---

<sup>568</sup> Se puede consultar información ampliada de esta cuestión en los capítulos 2 y 3.

En cumplimiento con esta ordenación y con el fin de atender todos los resquicios culturales de su instrucción y posterior acceso, se crean las Escuelas de Especialidades. Estas, a través de sus cursos monográficos, otorgan a sus participantes una agregación pedagógica al magisterio. De temática variada, se convierten en auténticas “facultades” que ofrecen a sus participantes la especialización no solo cultural sino también profesional que los estudios generalistas no les aportan. La convergencia de la formación inicial del magisterio, amplia y cultural, con la puntual y específica de estos cursillos en el marco del aprendizaje teórico de la religión, la pedagogía<sup>569</sup>, la demografía e historia nacional, y la lengua y literatura española, estimulan la propagación de un nuevo profesional con capacidades para encargarse con garantías de la enseñanza de las tan necesarias materias de formación política, física y premilitar en los centros de enseñanza primaria.

De forma más concreta, el sentido segregado de la formación femenina, adaptado a las enseñanzas que se consideran propias de su sexo, responde a una preocupación que, en la práctica, se traduce en la creación de una red compleja de centros de formación especializada. En el caso del magisterio, las escuelas que mayor renombre adquieren se ubican en El Pardo, Las Rozas, Madrid capital y Valencia (Pérez, 2008), pero sin olvidar los centros que, de manera más humilde, se desarrollan en todas y cada una de las provincias de nuestra geografía.

La Escuela de los Hermanos Aznar se inaugura en la Dehesa de El Pardo con la finalidad inicial de ofrecer a sus matriculadas un nuevo espacio para la formación política (Mayordomo, 1999). Instructoras y maestras son sus principales beneficiarias, siendo para estas últimas, requisito indispensable para su acceso a la función docente nacional. A través de un curso intensivo de

---

<sup>569</sup> Se insiste en la idea de facilitar a los maestros, a través de estos cursos de especialización de instructores, estrategias que les permitan “hacer que un niño normal aprenda a leer en el transcurso de veinte sesiones” (AHPA, 0010e). De manera indirecta se está reconociendo una fuerte falta de conocimiento y preparación pedagógica perpetuada por los Planes de Formación del Magisterio en los primeros años 40.

un mes de duración, las candidatas entran, si no lo han hecho antes, en contacto con el régimen. En realidad, pocas son las que, llegadas este momento, no han mantenido ninguna participación en actividades promovidas por sus instituciones, pero la insistencia del régimen hace que se generen mecanismos para medir el grado de “afinidad” al Movimiento. Convencerse de que las mujeres que tendrán acceso a la formación de las especialidades responden a los paradigmas que la SF lleva décadas defendiendo, es ahora el principal objetivo, no solo de esta escuela, sino del resto de iniciativas que a continuación se estudian.

Pese a que desde mediados de los años 60 la de El Pardo pasa a formar parte, tras una reestructuración no solo en lo formativo sino también en lo arquitectónico, de la nómina de establecimientos encargados de la formación de las cumplidoras del Servicio Social, sigue siendo considerada como un referente nacional en cuanto a capacitación docente se refiere (ABC, 09.06.1965). La débil línea que separa la ejemplaridad de la mujer en general de la de la maestra en especial, hace que los límites de este centro se vayan adaptando a las necesidades formativas del régimen. El acoger en sus aulas tanto a amas de casa, como a las mencionadas maestras e instructoras, amplía su carácter hacia tendencias más “democráticas”. La adopción de una tendencia capacitadora no exclusivamente unidireccional sino también participativa, gracias al desarrollo de reuniones, jornadas, encuentros... en ámbitos diversos de amplio interés para la difusión de la ideología del régimen, enriquece el sentido y justificación de estas escuelas. Se verifican, así, dos premisas necesarias: una, la de formación más especializada y otra, la de cumplimiento del Servicio Social obligatorio.

Manteniendo este sentido de apertura antes mencionado, el centro ideado en sus orígenes como propio de la mujer y dirigido por SF, abre sus puertas a la formación docente masculina. Tenemos constancia del éxito que alguno de sus cursos, de matrícula indistinta para ambos sexos y “para todas las personas que se dedican a la educación de la infancia, adolescencia y

juventud” (La Vanguardia, 09.01.1969: 26), llega a alcanzar, persiguiendo siempre como objetivo prioritario, y en eso no hay mucho cambio, la formación complementaria del profesorado.

El centro de San Isidro en Las Rozas mantiene la estela iniciada por el de los Hermanos Aznar. Pese a la nula información que ha trascendido de su organización pedagógica, lo que sí que parece claro es que su apuesta por los cursos monográficos, las reuniones de especialistas en forma de conferencias, seminarios y jornadas abarca una realidad pedagógica que combina a la perfección con la llevada a cabo por otras instituciones asentadas en el marco de la especialización docente y reconocidas a nivel nacional. Este es el caso de la Escuela Nacional de Especialidades (Madrid). Al igual que sucede en el caso de la de El Pardo, la “Julio Ruiz de Alda” exige como requisito de entrada la certificación de, al menos, el bachillerato superior. Mantener un aceptable nivel cultural y académico entre sus estudiantes se convierte en una seña de identidad que, si bien marca sus inicios, se mantiene constante a lo largo de su trayectoria formativa. Ubicada en la capital, la apertura de esta escuela sita en el Edificio “La Almudena” de la Ciudad Universitaria, permite el seguimiento de sus estudios tanto en forma de externado como de internado, conservando, en un caso y otro, el sentido de enseñanza superior.

Cuatro son los centros de especialidades que forman parte de ella. Pese a que la vertiente formativa que más ha trascendido es la referida al reconocimiento de los estudios de capacitación de profesorado femenino en educación física<sup>570</sup>, a su formación permanente y a la introducción investigadora en la materia, todo ello llevado a cabo en la “Escuela de Profesoras de Educación Física”, su actividad pedagógica no se circunscribe

---

<sup>570</sup> Por la Orden de 26 de febrero de 1947 se reglamentan las disciplinas de Educación Física y Deportes en las Escuelas de Magisterio, ocupando 5 horas semanales (AHPSA, 0010d). Más de una década después, a principios de los 60, el Instituto Nacional de Educación Física reconoce como Centro para la Formación del Profesorado Femenino de esta especialidad, a la Escuela Nacional Ruiz de Alda (BOE, 1961b), coincidiendo con la publicación de la Ley de Educación Física.

exclusivamente a este ámbito. La preparación de ayudantes técnicos sanitarios<sup>571</sup> -en la Escuela de ATS-, la de asistentes sociales -en la Escuela de Asistentes Sociales- y, finalmente, la de profesorado en enseñanzas y actividades domésticas<sup>572</sup> -en la Escuela de Profesoras de Hogar- completa unas enseñanzas nada desdeñables ni a nivel nacional ni, lógicamente, a nivel regional (ARAH, 75; Carbajosa, 1999).

La concurrencia de bachilleres elementales de toda la geografía española se hace notar desde sus inicios, situación por la que la inversión prevista para su establecimiento se ve, casi inmediatamente, ampliada. En 1953, 5 millones de pesetas son concedidos para la adaptación y terminación de los edificios venidos a cumplir con la “capacitación social docente de la clase obrera” (BOE, 1953j: 3.044) contribuyendo, con ello, a alcanzar el nivel de sus similares europeas en las que fija su atención la madrileña. Puesto que la especialidad mimada de la Escuela es, como ya decíamos, la de Educación Física, son sus instalaciones en las que más y mayor empeño económico y político se pone. Disfruta, así, de unas infraestructuras modernas y adelantadas que poco tienen que ver con los de las tradicionales escuelas. Pistas, campos, piscinas y gimnasios combinan con actuales y adaptadas aulas, con una equipada biblioteca y un amplio salón de actos que hacen las delicias de su dirección y también las del régimen, presentando a la Escuela como un ejemplo de calidad pedagógica.

---

<sup>571</sup> Junto a esta Escuela, otra que consigue hacerse con mucho renombre a nivel nacional en el ámbito sanitario es la Roger de Lauria, en la provincia de Barcelona.

<sup>572</sup> A finales de la década de los 60, los títulos expedidos por la Escuela encuentran mecanismos nacionales de convalidación oficial. De ese modo, las enseñanzas impartidas y completadas en este centro son adecuadas, tras algunos trámites administrativos de satisfacción de tasas y de superación de pruebas de suficiencia (teórico-prácticas), a la realidad de acceso a la función docente con las mismas garantías que los títulos obtenidos por las vías tradicionales de formación del magisterio (BOE, 1967d).

Inauguradas las instalaciones en 1965, se pone en marcha su primer Plan, atendiendo a los ensayos que durante más de dos décadas la Sección Femenina había llevado a cabo en el ámbito de la formación del magisterio.

Tal y como recoge el Boletín Informativo de la Escuela Superior de Educación Física Femenina Julio Ruiz de Alda (1970), interesa formar de manera integral a las educadoras y no exclusivamente educar en lo físico puesto que, principalmente, ejercerán su labor de magisterio y, extraordinariamente, centrada en el campo de lo físico.

A través de cursos que componen un ciclo de 3 años de duración, este primer programa de estudios incluye materias teóricas (biológicas, pedagógicas y complementarias) combinadas con prácticas (gimnásticas y deportivas). Como resulta obvio, la obtención del título queda supeditada a la aprobación de todas las asignaturas comprendidas a lo largo de esos cursos y a la elaboración de un trabajo final de síntesis que, en forma de Tesina<sup>573</sup>, completa la formación requerida.

El paso de los años y el intento por elevar el nivel de exigencia de este centro, se traduce en el endurecimiento de sus requisitos de acceso y en la ampliación de sus estudios. La necesidad de dar mayor empaque a estas enseñanzas y el interés por adaptarlas a los patrones básicos descritos por el Instituto Nacional de Educación Física (INEF) son las principales causas de esta primera reforma, tan solo dos años después, que muda sus condicionantes de acceso y su propia organización general.

A partir del curso 67-68 las candidatas a la Ruiz de Alda, tituladas en Bachillerato Superior, han de demostrar cualidades avanzadas en el campo de la gimnasia y el ritmo a través de una prueba inicial. Superado este proceso de selección se accede de manera directa a unas enseñanzas duran 4 años y que

---

<sup>573</sup> Recordemos que la formación de Instructoras Rurales llevada a cabo en la Escuela Onésimo Redondo requiere de este mismo trámite de elaboración de un trabajo final de síntesis e investigación, significando la cierta equiparación entre unos estudios y otros.

inciden más en el aspecto psicopedagógico y metodológico, en los idiomas y en la filosofía. La modernización didáctica no consigue superar el sistema tradicional consecutivo en el que primero se prioriza la teoría para poco a poco ir dejando paso a la práctica, que ocupa el desarrollo prácticamente exclusivo del último curso.

Las circunstancias sociales y, esencialmente, económicas que describen a la población española del tardofranquismo, puestas de manifiesto a lo largo de este trabajo, justifican totalmente el alcance que adquieren las enseñanzas especializadas destinadas a la iniciación profesional del magisterio. Si los docentes deben transmitir a su alumnado conocimientos que reporten algo más que los rudimentos referidos a la lectoescritura, estos han de estar previa y necesariamente preparados. Es así como durante los años 50 son bastantes los cursillos de formación que se programan con el objetivo principal de llegar a todos los maestros, especialmente a aquellos que ejercen su labor en medios demográficos con menos posibilidades, esto es, en zonas rurales. Sin embargo, esta incipiente formación no llega a estar al nivel ni pedagógico ni de expansión alcanzado por las escuelas de especialidades años más tarde. Sirva como reflejo de este hecho, el caso que sucede.

Zamora es, en 1954, la única provincia castellano y leonesa, de las 19 agraciadas, que consigue dotación para la puesta en marcha de un cursillo de especialización del magisterio primario para la iniciación profesional, a desarrollar entre el 5 y 25 septiembre de ese mismo año (ARAH, 60). Entre sus modalidades se encuentran aquellas que, de manera más adaptada, responden a sus necesidades sociales y territoriales. Corte y confección, labores de adorno, trabajos manuales de muñequería y juguetería, y economía doméstica componen el listado ofertado en Zamora, que coincide, en gran

medida, con el que, solo un par de años después, se impulsa en Salamanca (ARAH, 60a), ampliándose con enseñanzas de telares y tejidos de punto<sup>574</sup>.

Ya en los 70, el influjo de las grandes escuelas nacionales va afectando, en mayor o menor medida, a la expansión de una red de centros que van poniéndose en funcionamiento por todas las provincias castellanas. Si bien nunca llegan a estar al nivel de las nacionales aludidas, sí que contribuyen a la formación de su profesorado local descargándolas de alumnado y aportando los conocimientos antes aludidos a su acervo cultural y a su aplicación profesional. Desafortunadamente es casi inexistente la docencia que en ella se conserva en los archivos provinciales y nacionales, aludiendo, en el mejor de sus casos, a su existencia pero no a su capacidad educativa ni al ejercicio por ellas llevado a cabo. Esta situación es la que restringe nuestro análisis, no pudiendo ser más cercano al analizado.

## **6.- La capacitación en relación al rol adulto: milicias para los hombres y hogar para las mujeres.**

Si algo venimos dejando claro a lo largo del presente trabajo es la presión que ejerce el rol considerado socialmente como masculino y femenino en la disposición pedagógica de las correspondientes enseñanzas profesionales. Al igual que es indispensable es para los hombres acudir a la llamada de milicias, similar es la obligación cultural de las mujeres respecto a la educación y cuidado de los más pequeños. Sin embargo, mientras que a los primeros se les sobreentiende un cierto valor y capacidad luchadora, en el frente y la política, a las segundas se les asigna una valía especialmente adaptada para el trato de las personas. Es de la referida concepción tradicional y añeja de la que parte esta dualidad que se refleja en la formación profesional que unos y otras asumen atendiendo a lo esperable de su género.

---

<sup>574</sup> La cada vez mayor expansión que va cobrando la industria textil asentada en la ciudad de Béjar, obliga a los futuros docentes de esta comarca a formarse en conocimientos capaces de enlazar con las necesidades de sus futuros alumnos.



### **6.1.- La preparación de la mujer como institutriz.**

Sabemos que la concepción falangista de la mujer incluye una serie de características intrínsecas que hace de ellas unas abnegadas madres y esposas. Ese instinto maternal que se fuerza en la mujer, se corresponde con la promoción de actividades que insisten en esta particularidad. Convencidos de que la mujer dispone de competencias innatas que le hacen amar a sus crías, el régimen propone desde su llegada al poder la programación de cursos para institutrices que, además de servir en propio beneficio, consiguen dar cualificación profesional a aquellas afiliadas más rezagadas sin capacitación profesional de otra índole.

La costumbre, cada vez más extendida, que considera que la educación de nuestros niños debe ser llevada a cabo, siempre que sea posible, por las exquisitas institutrices provenientes del extranjero<sup>575</sup>, hace replantearse, en este sentido, la labor formativa de nuestras jóvenes. Conscientes de que nuestro país no capacita profesionales para esta tarea tan importante de educación inicial a la que, como decíamos, por sus características biológicas y psicológicas parece que tiene especial predilección la mujer, “la Sección Femenina se dispone a preparar un profesorado competente capaz de realizarla” (AHPSA, 0111) siguiendo también en este caso la autarquía iniciada en otros tiempos. Junto a la búsqueda de esta autosatisfacción en lo profesional, el franquismo pretende un fin mucho más importante: mostrar en el extranjero las bondades de la educación española, como un modelo ejemplarizante y además exportable de tradición, respeto, unidad y patria. Esta formación a la que acceden las jóvenes candidatas conscientes de que su desarrollo profesional puede, y además es recomendable, que esté alejado de su contexto familiar y geográfico más inmediato, es favorecida desde los

---

<sup>575</sup> Pero solo de aquellos países que seguían una línea política fascista similar a la española, no permitiendo, llegado el caso a oídos de la autoridad, de que el cuidado de ningún español recayese en una institutriz de creencia religiosa o política ajena a la considerada por el régimen como ejemplar.

primeros años 40. Desde entonces se plantea el seguimiento de un plan de formación, que no desmerece, en tipo y forma, de los mencionados anteriormente de especialización del magisterio o de capacitación de mandos intermedios. Si bien estos cursos reducen su frecuencia a dos años, las camaradas responden a un currículo variado y serio que promueve competencias tanto teóricas como prácticas en casi todos los ámbitos en los que los hacen los estudios regulados en las Escuelas Normales. A nivel social la percepción es otra. Las institutrices siguen estando en un nivel inferior al magisterio, tanto por el tiempo de duración de los estudios, como por los tipos de centros y profesorado encargados de los mismos. Todo ello redundando en una posición social, económica y cultural inferior a la de los maestros.

Siendo 792 las lecciones que anualmente reciben parece lógico pensar que la finalidad antes aludida de desarrollo profesional en el extranjero es del todo cierta, máxime si entramos a analizar la distribución que, de la carga curricular, se hace entre sus materias<sup>576</sup>. Parece si como el reconocimiento pretendido fuera prioritario más allá de nuestras fronteras, dejando en un segundo plano la equiparación docente nacional.

Este sentido virado hacia el extranjero tiene un claro reflejo en la organización del currículum. La importancia que se le da a la asignatura de idiomas, ocupando 108 de estas casi 800 lecciones, la convierte en la disciplina estrella, no solamente de este plan de estudios, sino también de los propios del magisterio, en los que, poco a poco, va cobrando un peso cada vez más significativo. Sin embargo, algo llama la atención en la expresión de esta materia en el caso de la capacitación de las institutrices. El curso obligatorio desde el primer año es una situación que todavía no se da en las Normales, en donde su incorporación es mucho más tardía.

Igualmente destacable es la apuesta por conocimientos en el ámbito de la pedagogía y la psicología -72 lecciones-, en el del juego, el cuento y el romance, y biblioteconomía -cada uno con 36 lecciones-, y menos

---

<sup>576</sup> Consultar anexo 31.

sorprendente y original los referidos a la historia, geografía, religión y nacional sindicalismo imprescindibles pero no destacables.

La visión que estas mujeres una vez formadas van a dar en el extranjero, es la carta de presentación de un país que necesita mostrarse al mundo, al menos durante estos primeros años de cierre internacional. Por ello, las debilidades de una guerra nacional y el triunfo de un régimen totalitario, al estilo de las dictaduras impuestas en Portugal, Italia y Alemania, muestran una perspectiva que pretende ser maquillada dentro y, esencialmente, fuera de nuestras fronteras. El desastre no existe, solo el avance y la mejora del pueblo. Incidir en la instrucción formal de los contenidos que se refieren a la grandeza de la nación se torna en imprescindible, al ser esta la publicidad que se quiere mostrar al exterior.

A las clásicas y permanentes iniciativas que se llevan a cabo en centros más o menos organizados y adecuados al proceso didáctico, se unen las generadas por las propias Cátedras Ambulantes, como principal iniciativa volante de nuestro país. Estas son las encargadas de expandir sus enseñanzas a través de la docencia de cursos de puericultura, que, si bien no tienen directamente un fin tan profesionalizante sino más bien particular y doméstico, sí que supone, en ciertos casos, un primer paso que despierta en las mujeres su interés posterior hacia un mundo profesional en el que las hembras mantienen su exclusividad.

## **6.2.- La formación profesional y el servicio militar.**

El cumplimiento de la obligación nacional supone, durante los primeros años del franquismo, una realidad fuertemente contextualizada y con unas características muy marcadas.

Como sabemos, el analfabetismo latente a nivel social se hace más evidente en el micromundo generado en torno al necesario cumplimiento del servicio militar. Las tasas de iletrismo censadas durante los años 40 son preocupantes por lo que la atención prioritaria, tanto a nivel de escuelas civiles

como de iniciativas militares, se centra en su reducción dejando en un segundo plano lo referido a la formación profesional. Por tanto, la prioridad a nivel de milicias es dotar a la población de los rudimentos básicos de lectoescritura, y lo accesorio, inicialmente, ofrecer capacitaciones laborales.

Dado el carácter irrenunciable de su cumplimiento y recogiendo el testigo del problema del analfabetismo<sup>577</sup>, los cuarteles se convierten en potenciales escuelas de fieles, constantes y obligados alumnos en los que la ayuda ofrecida por las Campañas de Alfabetización se estima como esencial. Gracias a la acertada actuación de las denominadas “clases de cultura general” desarrolladas entre 1958 y 1963, el analfabetismo en las milicias se vuelve casi inexistente<sup>578</sup>, comenzando, entonces, su preocupación por la formación profesional (Quiroga, 2010; Puell, 2001). Aunque es verdad que esta intranquilidad parte de la que ya se iniciara un siglo antes a través de la creación de las Escuelas de Aprendices dentro de las fábricas militares, la forma e ímpetu con la que se retoma es completamente distinta.

En un primer momento la dotación de capacidades profesionales se piensa, única y exclusivamente, como avance y mejora en el seno del propio sistema militar. Sin embargo, contribuir al bienestar en las milicias y mientras se permanece en ellas, deja de ser su única prioridad. Una vez que se abandone el ejército, la formación profesional obtenida en milicias, “en la medida en que sea compatible con el servicio Militar en filas” (BOE, 1968c: 11.083), cobrará un valor digno de destaque. Por tanto, la capacitación que desde ellas se promueva debe divisar algo más lejano al aquí y ahora, proyectando una formación que tenga significado en el futuro.

---

<sup>577</sup> En 1943, en torno a un 13% de los enrolados eran analfabetos (Quiroga, 2010).

<sup>578</sup> En términos nacionales se seguía estimando en un 25% (Ibíd.), motivo por el cual se inicia la CNA en 1963, que tiene su inclusión en las milicias, no tanto para satisfacer los casos residuales de analfabetismo, como para preparar a los alfabetizados en la obtención del CEP. Cuenta de ello se da en el capítulo 3 de este estudio, durante el análisis de las entidades colaboradoras de las campañas de lucha contra el analfabetismo.

Desde 1962 la Gerencia Nacional de Promoción Profesional Obrera implica al ejército en la construcción de un nuevo y necesario orden formativo. Dos años más tarde el Estado asume como uno de los destinatarios prioritarios de la capacitación profesional al colectivo militar, promoviendo en él el desarrollo de estudios laborales en el ámbito industrial, de servicios y, en menor medida, del agrícola. Acabar, o al menos reducir, el peonado y favorecer la promoción de obreros cualificados es el fin nacional de esta especialización y, por ende, también el de las milicias. Sin embargo, los cuarteles no cuentan ni con recursos, ni con instalaciones que se adapten a estas nuevas enseñanzas teórico-prácticas teniendo que recurrir para ello a la salida de los soldados a centros de formación oficial. Una cosa es la alfabetización y otra, bien distinta, la preparación para el empleo, recurriendo, generalmente, a las Escuelas de Maestría e incluso a las Universidades Laborales, si bien no con el éxito esperado.

La irrupción de la Formación Profesional Acelerada da un soplo de aire fresco a la militar. En términos generales podemos decir que la FPA

“presentaba un valor añadido para la economía del país en un momento de crecimiento económico como el que España estaba experimentando en los sesenta, ya que se conseguía formar a una parte importante de la población masculina en edad de incorporarse al mercado laboral en tareas muy prácticas y específicas (...), con un coste relativamente pequeño” (Ibíd.:498).

Los métodos de enseñanza, la inversión realizada, la profesionalidad de sus docentes y la adecuación de los estudios a la realidad fuera del cuartel, hacen que cada vez sean más los cumplidores del servicio militar que opten por este tipo de enseñanza media para cuyo acceso se exige un mínimo cultural acreditado, el CEP.

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN CASTILLA Y LEÓN (1936-1975)  
ALFABETIZACIÓN, FORMACIÓN Y SOCIABILIDAD  
EVA GARCÍA REDONDO

Especialidad	Salida profesional	Salida profesional	Salida profesional	Salida profesional	Salida profesional	Salida profesional
Carpintería	Carpintero	Ebanista	Mecánico	Metálicos		
Fontanería	Fontanero	Fontanero calefactor				
Transmisores	Telegrafista	Mecánico telegrafista	Mecánico telefonista			
Electricidad	Electricista	Electricista montador	Bobinador	Electricista doméstico		
Automóviles	Electricista	Chapista – soldador	Montador	Mecánico	Pintor	Conductor de camión
Radio	Radio	Radio técnico	Radio-montador mecánico			
Maquinaria	Operador de máquinas pesadas	Mecánico elemental	Mecánico de herramientas	Mecánico de motores	Ajustador	
Maquinaria agrícola	Máquinas agrícolas	Tractorista				
Dibujo (Solo en 1965)	Construcción	Industrial				
Varios	Soldadores	Fresadores	Torneros	Ajustadores	Forjadores	Analista de fundiciones
Varios II	Encofrador hormigonera	Albañil	Pintor	Topógrafo	Ferrallistas	Imprenta
Varios III	Cajista minervista	Delineante	Panadero	Tapicero guarnecedor	Otros	

Tabla 2. Especialidades de la FPA en milicias y salidas profesionales de cada una de ellas. Fuente: Elaboración propia a través los Anuarios Estadísticos Militares de los años comprendidos entre 1965 y 1975.

La capacitación a través de estas vías rápidas se refleja en la progresión que durante la última década del régimen, entre 1965 y 1975, se observa en la participación y en el éxito de titulación. El aprovechamiento de las enseñanzas hace que cada vez sean más los interesados, no solo que se matriculen en las mismas sino que las concluyen con una certificación academia de valor análogo al que se podría obtener siguiendo los planes de estudios ofrecidos a la sociedad civil. Ese carácter igualitario y equiparado es el que impulsa a la tropa a cursar las mencionadas enseñanzas aceleradas, conscientes de que su

paso obligado por las milicias puede ser más provechoso a nivel cultural y laboral de lo que inicialmente se piensa. De ese modo, cuando el régimen franquista llega a su fin, cerca de 130.000 hombres<sup>579</sup> han adquirido una certificación profesional en una de las nuevas especialidades ofrecidas desde la FPA que les permitirá insertarse de manera fácil y rápida en la sociedad civil. Sin embargo, y pese a ser la que mayores beneficios reporta a nivel cultural y laboral, no es esta la única vía de instrucción que se les facilita.

Junto al éxito de la Acelerada se promueve el de la Formación Profesional Industrial, la de especialistas, artificieros, conductores, cabos, enfermeros, etc., que reportan datos igualmente significativos.

Recurriendo a un particular análisis de los Anuarios Estadísticos Militares editados entre 1940 y 1960, podemos afirmar que, en torno a 600.000 conductores de vehículos, ligeros y pesados, se forman gracias a los servicios militares, al igual que lo hacen 100.000 mecánicos de automóviles. Estas cifras nos permiten afirmar que aunque la capacitación ofrecida está más centrada en competencias profesionales propias y válidas para su ejercicio en las milicias, también contribuyen a otorgar una habilitación para su inminente vuelta a la vida civil.

Por tanto, Acelerada e Industrial, son dos tipos de FP que, al igual que en la sociedad civil, comprometen el futuro laboral de los llamados a milicias, con las mismas garantías, intereses, exigencias... que ofrecen al resto de la sociedad.

---

<sup>579</sup> Este dato corresponde a la suma de los recogidos de los Anuarios Estadísticos Militares comprendidos entre 1965 y 1975.





**CAPÍTULO 5. LA EDUCACIÓN POPULAR Y  
EDUCACIÓN DE ADULTOS. INICIATIVA  
SOCIAL.**



*“Lo que nunca se enturbia es porque no se mueve y, por lo tanto, no avanza, así que mejor es inquietarse, siempre que de la inquietud salgan fortalecidos los principios inmutables y a la par aceptada la novedad, clarificados los contornos”.*

*Pilar Primo de Rivera.*

*Discurso pronunciado con motivo del acto inaugural del XXIV Consejo Nacional de la Sección Femenina.*

*Enero de 1968.*



## **1.- La promoción y extensión cultural popular.**

Como anticipábamos, la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos es para la historia de la educación de adultos franquista no solo el paradigma bajo el que se auspician algunas de las más importantes iniciativas de escolarización social, sino también, la excusa perfecta para la puesta en marcha de un complejo sistema de educación popular que abarca, sin distinción a grandes y pequeños, hombres y mujeres, obreros y campesinos.

El combate y superación del analfabetismo dirige todas las iniciativas que van progresando en la Campaña. Junto a las clases de adultos se reconocen “todas aquellas iniciativas de carácter concreto y específico que se consideren más convenientes, según las regiones, para la educación de base o fundamental entre los analfabetos” (BOE, 1953d: 4525), que no tienen por qué circunscribirse, exclusivamente, al marco de aula o de las penosas escuelas rurales.

La oferta de culturización democrática consigue distinguirse gracias a la rapidez y seriedad con la que se extiende y a los métodos y medios con los que, poco a poco, va contando. Por ello, la propuesta cultural se perfila como una vía fuertemente reconocida y elegida no solo por muchos adultos, cansados de las exigencias de las clases de alfabetizados, por la población más mayor, no obligada a su curso en escuelas, o por los jóvenes y niños recluidos en espacios rurales, sino también por aquellos neolectores necesitados de “estrategias para evitar el analfabetismo por desuso y mantener un mínimo de cultura actualizada” (AGA, 37388).

Este complemento cultural a la alfabetización es entendido como la actividad que fuera del horario y espacio escolar cotidiano, se ofrece a la población incluyendo desde proyecciones cinematográficas, a conferencias y tiempos de música.

De manera más o menos organizada, el contenido informativo o, si cabe llamarlo así, divulgativo, adquiere un hueco en una sociedad que va asumiendo

los rudimentos propios de la lectoescritura pero no los valores que hacen del aprendizaje un verdadero mecanismo significativo. La aplicación del conocimiento a la vida diaria, a la convivencia social y cultural de su entorno más inmediato, es el fin último en el que trabajan las iniciativas populares de educación de adultos asentadas sobre esta propuesta. No en vano, la Campaña afirma su compromiso de promoción cultural en tres frentes: en el de cultura general, en el de apertura a la formación profesional de adultos no cualificados y el de educación continua, formativa e informativa a través de iniciativas tan reconocidas como el ciclo denominado “Pequeña Universidad”.

A medida que la CNA avanza, el sentido de la extensión de la cultura popular va ganando terreno. Tan solo 4 cursos después de que se iniciara y

“dado el evidente y progresivo descenso del analfabetismo de adultos y el gran afán de promoción cultural despertando masivamente en nuestra Patria, y dado también que los analfabetos que van quedando son, por lo general, los casos más difíciles” (AGA, 37338a),

se decide apostar por recursos pedagógicos que, alejados de las tradicionales metodologías didácticas desarrolladas por los maestros alfabetizadores en sus clases, puedan “llegar eficazmente a todas las situaciones” (Ibíd.) e interesados sin que ello suponga un coste a nivel personal, laboral, familiar o económico. La apertura de los Teleclubs a la población, como espacio en el que compartir en torno a un televisor las experiencias de vida nacional es, en el sentido que venimos argumentando, una estrategia pedagógica de evidente calado.

Los denominados servicios complementarios<sup>580</sup> ejemplifican lo que su director de Campaña defiende, al matizar que la labor de esta obra nacional no

---

<sup>580</sup> Si tendemos a la definición que la RAE nos da de “complementario” obtenemos que estos servicios son considerados por la autoridad como aquellos que sirven “para completar o perfeccionar algo” y, aunque bien es verdad que estas iniciativas, al igual que cualquier otra de índole pedagógica, trabajan por un fin común, conjunto y compartido, ese carácter de refinamiento parece dejar en un segundo plano el valor que, por sí mismas, disponen estas iniciativas.

es solo enseñar a leer y escribir, sino elevar el nivel mínimo de cultura de los adultos con el fin de garantizar un proceso de actualización cultural permanente que atienda a las necesidades del país (AGA, 37392c). Es, por tanto, una estrategia mucho más flexible, actual y cercana a los rígidos, constantes e imprescindibles conocimientos adquiridos a través de las clases nocturnas. Asumimos, entonces, que la CNA ultrapasa los límites escolares y profesionales sin abandonarlos nunca del todo.

Junto al problema del analfabetismo absoluto, que pretende atajar la Campaña, la Junta hace frente a otro de importante calado. La gran cantidad de personas que, aunque conocedoras de la lectoescritura, no responden a los patrones de promoción cultural queridos, componen un colectivo ciertamente conflictivo que necesariamente ha de ser insertado en el marco redentor que inicialmente define la Campaña. Nuevamente la estrategia popular se encarga de incluir a estos hombres y mujeres, excluidos por diferentes circunstancias, de algunas de las propuestas hasta el momento presentadas.

En el caso de las provincias de Castilla y León este es un argumento común. Al tratarse de localidades con una baja tasa de analfabetismo respecto a lo que suponen los valores nacionales, parece que el paso de la Campaña es más leve y liviano. Las actuaciones que se llevan a cabo en sus territorios, pocas veces tienen que ver en número, recursos,... con las que se producen en otros contextos inicialmente más necesitados de las propuestas y desarrollos pedagógicos promovidos por la cruzada nacional; Sin embargo, y precisamente, por tratarse de una propuesta estatal que pretende el avance de todos y cada uno de sus habitantes, a través del esfuerzo y el entusiasmo, se incide más, si cabe, en estas iniciativas complementarias.

## **2.- La acción de la Comisaría de Extensión Cultural.**

La difusión de los valores de la cultura entre toda la población en edad postescolar y, por lo tanto, adulta en el sentido que venimos dando en este trabajo, es la finalidad principal bajo la que nace la Comisaría de Extensión Cultural en 1953. Aunque antes de su creación ya se habían desarrollado

iniciativas de progresión cultural popular, el reconocimiento de este mecanismo regulador garantiza un orden y concierto adaptado a la ideología falangista reinante y al respeto de las leyes propias del régimen. Desde entonces, su misión prioritaria, “promover, estimular y coordinar las actividades de los demás Organismos Oficiales e Instituciones privadas que tiendan a análoga finalidad” (BOE, 1955e), sirve como acicate para la promoción de iniciativas oficiales de formación popular y para la solicitud, como “centro colaborador”, de muchas corporaciones de carácter privado sensibilizadas con la causa<sup>581</sup>. De entre estas últimas, no todas las que lo solicitan consiguen pasar el tamiz fascista, que se mantiene ciertamente inamovible y frecuentemente restrictivo con la promoción de estos centros, retomando el miedo propio de los primeros años 40 en cuanto a infidelidad al régimen. La garantía, a priori, en su adecuación, no solo a los fines propios de la iniciativa cultural, sino a los generales del Movimiento – dentro “siempre de las creencias fundamentales y los principios básicos que rigen la vida de nación” (BOE, 1955g)-, pretende ser el marco de acción para la aceptación de las solicitudes y el reconocimiento<sup>582</sup> de

“centros y entidades surgidos espontáneamente en la sociedad con el designio expreso de servir a fines de interés público, más o menos identificados con lo propiamente educativo o cultural, a los que importa mantener en una plena libertad de iniciativas y realizaciones, limitando respecto de ellas la intervención de la Comisaría al suministro de información o de material, o a cualquier otra ayuda posible que haga más amplia su eficaz labor” (BOE, 1959c).

Los centros colaboradores que se distribuyen a lo largo y ancho de nuestra geografía, ofrecen a sus participantes una nueva alternativa para la capacitación social, recreativa, y cultural. A nivel provincial, la Comisaría asume un gran compromiso. Considera que el estudio de las necesidades locales es

---

<sup>581</sup> Este apoyo privado a la empresa cultural debemos entenderlo como ciertamente interesado. Las subvenciones otorgadas por su participación son acicate para asumir a pies juntillas las regulaciones, normas... que se exigen desde la Comisaría.

<sup>582</sup> La autoridad distingue varios tipos de instituciones como posibles participantes en las actividades de la Comisaría de Extensión Cultural: Patronatos, establecimientos benéficos o docentes, Asociaciones Culturales, Centros Recreativos... (BOE, 1955f).



fundamental para ofrecer la ayuda y guía que precisan sus gentes para establecer organizaciones culturales y recreativas que tengan vida por sí mismas, una vez que la acción puntual de la Extensión desaparezca de sus límites. Es así como se produce una clara progresión en el número de asociaciones locales que,

“indiferentes en principio al propósito de una actividad sistemática o continuada de extensión cultural, pero proclives a ello por su naturaleza (círculos, casinos, etc.), constituyen por razón una interesantísima posibilidad, cuya realización debe ser provocada y coordinada por la Comisaría mediante estímulos y conexiones a propósito” (BOE, 1954).

La proyección del I Plan de Extensión Cultural para el curso 54-55 abre la veda a una imparable carrera de la Comisaría que más que plantear un proyecto exento, ajeno e independiente, propone el trazo de una compleja red, llegando incluso a absorber bajo su manto las Misiones Pedagógicas gestionadas hasta el momento por el Instituto de Pedagogía “San José de Calasanz”, a través de un recreado “Servicio de Misiones Educativas”. Desde ese momento, el amplio temario que una comisión de expertos del propio Instituto había elaborado queda aplazado, virando su ideario hacia el complemento de la acción cultural de la escuela y la educación fundamental, en clara consonancia con el planteamiento ofrecido por la UNESCO.

Estos nuevos inicios se perfilan como ciertamente complejos. Como medio para superarlo se decide canalizar todas las acciones pedagógicas de la EC a través de una secretaría y diferentes servicios técnicos: de Prensa y Radio Escolar, de Cine Educativo, el mencionado de Misiones Educativas y el de Ediciones de Cultura Popular<sup>583</sup>. Esta segmentada organización, que tiene “por objeto específico la elevación de la cultura junto a actividades dedicadas a encauzar educativamente los ocios” (Ministerio de Educación Nacional, 1960:

---

<sup>583</sup> A continuación haremos una breve repaso por las cuestiones más destacadas de cada uno de estos servicios, obviando, a propósito, lo referente al Servicio de Ediciones de Cultura Popular, al considerar que sus fines son básicamente los editoriales, en consonancia con el modelo patriótico y adoctrinador que pretende expandir el régimen, sin ofrecer un análisis ulterior que insista, de manera más amplia, en el carácter pedagógico que ahora nos interesa.

28), es leída y promocionada por el régimen como muestra de una evidente mejora en la enmarcación de su objetivo: “hacer accesibles a esa gran masa los beneficios de la cultura, ya que no sólo lo requiere así el bien particular de cada persona, sino el bien común” (ACE, 78794). Con la misma finalidad, y dado el complejo y ampliado carácter que van tomando las actividades en las que se envuelve la Extensión, se opta por la creación de Comisiones Provinciales, encargadas, a su vez, de la gestión y administración del servicio a nivel local y supeditadas, siempre, al orden de la obra nacional. Esta última se responsabiliza, primeramente, de poner en marcha diferentes propuestas a través de lo que denomina “acción propia”. En este marco se insertan novedosas actividades que, englobadas en programas pedagógicos mucho más ambiciosos, abren espacios culturales hasta entonces inexplorados a nivel oficial. Es el caso, por ejemplo, de la prensa, que copa el primer marco de referencia de la Extensión Cultural a la hora de establecer sus planes de acción.

La promoción de una educación fundamental que abrace al mayor número de adultos es el tópico de uno de los programas educativos periódicos asumidos por la autoridad. Independientemente de su situación cultural previa, la prensa se percibe como el mejor de los mecanismos para transferir esa cultura general que tanto precisa la sociedad<sup>584</sup>. De ese modo, la comprensión, el debate y la interpretación de noticias nacionales<sup>585</sup> se tornan metodologías fieles de difusión. Tanto la radio, como la prensa escrita y el cine, son los recursos más recurrentes para la aplicación del programa.

---

<sup>584</sup> Desde la Comisaría Nacional se define a esa sociedad como “todas y cada una de las personas que componen la colectividad y que, por diversas causas, han quedado retrasados y estancados en un nivel excesivamente bajo de los conocimientos humanos, de manera que cada uno disponga de los medios y estímulos adecuados para incorporarse a lo que se juzga nivel medio y ello no sólo en el orden profesional, sino en el propiamente humano y de carácter general” (ACE, 78794).

<sup>585</sup> Especialmente insistentes en cuanto a conmemoraciones, eventos, acontecimientos importantes del régimen...

La organización de escuchas radiofónicas colectivas con inclusión de contenidos pedagógicos, tanto en los programas diarios de RNE como en los de emisoras privadas, contribuyen a la finalidad de la Comisaría. Si a ello se une la ingente labor de creación de una cinemateca -donde se incluyen tanto películas de paso como proyecciones fijas-, y la llevada a cabo a través de la prensa escrita, podemos afirmar que la prevista promoción fundamental a través de los medios de comunicación de masas, queda completada.

Como segunda acción, se propone el trabajo de coordinación con los diferentes centros reglados del Ministerio. Del trabajo colaborativo se extraen publicaciones educativas que sirven, en el día a día, como instrumentos de transmisión cultural. Especialmente los Institutos de Educación Media son los centros neurálgicos de producción de este material, entendiéndose que los alumnos oriundos más aventajados son los que mayores posibilidades de ayuda pueden ofrecer a sus compañeros más retrasados y que los recursos que se crean en ese contexto, son los más adaptados a la realidad educativa del aludido colectivo.

Finalmente la Extensión Cultural asume la labor de aproximación al trabajo de otros organismos públicos – especialmente significativo en lo que respecta a la difusión de las campañas de alfabetización emprendidas por el Ministerio durante los años 50 y primeros 60, hasta su culminación en 1963 con la CNA- y privados no dependientes del Ministerio de Educación. Como anticipábamos, es su participación en las tareas de alfabetización la que mayor significación social cobra a nivel público. A través del uso de las estrategias pedagógicas de prensa antes descritas se consigue llegar a la presente y constante colaboración en la lucha contra el analfabetismo. Siempre en clara consonancia con el trabajo realizado por los agentes de Extensión Agraria, los equipos del PPO, los Centros de FPA, los Teleclubs, las propias Cátedras Ambulantes,... y, en general, con todos los servicios nacionales que concurren para hacer de la educación popular de adultos un ámbito más de reconocida calidad educativa, la EC se convierte en un macro servicio en el que se reflejan, en mayor o menor medida, todas las iniciativas oficiales del momento, creándose entre ellas y la Comisaría, una especie de soporte institucional

indisoluble. Por poner un ejemplo que nos permita conocer mejor en qué consiste esta relación, recurrimos al préstamo tanto de los recursos que las campañas de alfabetización van produciendo como de los instrumentos tecnológicos adquiridos por la red de Teleclubs dependientes del Ministerio de Información y Turismo.

Además de las iniciativas oficiales en las que se apoya y a las que ofrece soporte, la Comisaría mantiene un claro interés por aproximarse a otras instituciones de carácter privado, benéfico o asociativo a las que reconoce su carácter potencialmente pedagógico. Este acercamiento debe ser entendido como un intento principalmente de control y no tanto de convivencia educativa. Tener “atadas”, más a nivel político que didáctico, todas las actividades y propuestas a desarrollar en el campo de la educación popular de adultos responde a un criterio al que la Extensión Cultural no está dispuesto a renunciar; para ello se plantea incluir en su red a las organizaciones que hasta el momento han contribuido de manera eficaz a fines similares, eso sí, unificando sus perspectivas ideológicas, organizativas y culturales a los cánones marcados por el gobierno franquista.

Todas estas propuestas, tanto oficiales como particulares, enmarcan a unos destinatarios concretos. Estos “(...) sujetos que no reciben educación primaria, media, laboral ni universitaria, o sea que no reciben una enseñanza con contenido sistemático, características y métodos propios” (ACE, 78794c), encuentran en las actividades de la Extensión un camino hacia la superación del estancamiento y el retraso que muchos de ellos tienen debido al abandono temprano de las iniciativas oficiales de escolarización. Para ello se dota de lo que denomina “educación difusa y ambiental”, que no es más que lo que hoy entendemos como educación informal. A través de la práctica con métodos propios poco organizados, en el sentido de naturales y espontáneos<sup>586</sup>, se conforma el concepto de educación total, más amplio que el que se

---

<sup>586</sup> Desde la Comisaría se defiende “(...) la espontaneidad social, la iniciativa útil allí donde se encuentre, el concurso de la propia sociedad para resolver sus propios problemas culturales y, por medio de la cultura” (ACE, 78794).

circunscribe a los centros docentes, rompiendo así con la vieja creencia liberal de enseñanza única y escolar para minorías. Ello no significa, por el contrario, que se pretenda masificar la cultura porque sería “imposible por definición si se trata de una verdadera cultura como es el caso” (Ibíd.). El propósito de la autoridad es simplemente garantizar la libertad personal haciendo consciente a la población de sus propias posibilidades, ofreciéndoles recursos adecuados para alcanzar sus metas. Cada persona, por tanto, ha de saber dónde están sus márgenes y necesidades, y dónde puede encontrar los mecanismos para satisfacerlas. Solo así estaremos contribuyendo a la construcción de una verdadera cultura, diversa y adaptada, permanente y significativa, tendente a una

“sociedad sana, madura y segura de sí misma, (*en la que*) todas y cada una de las personas que componen la colectividad y que por diversas causas han quedado retrasados y estancados en un nivel excesivamente bajo de los conocimientos humanos (*alcancen una mejora en el orden no solo*) profesional, sino en el propiamente humano y de carácter general” (Ibíd.).

Esta idea contrasta con la acusación que, en ciertas ocasiones, se ha hecho a las distintas acciones emprendidas por la Comisaría. En palabras de Maíllo, las actividades que se promueven desde esta apuesta de Extensión Cultural tienden hacia un cierto “*aristocracismo* cultural”. Parece como si las iniciativas que esta organización promueve estuviesen exclusivamente pensadas para gente que ya dispone de algún tipo de disciplina mental o de una cultura previa, no siendo compatibles con contenidos propiamente populares y asequibles a la mayoría poblacional, de corte rural y poco alfabetizada, tal y como se intenta hacer creer. De esa crítica no se salvan las bibliotecas ni sus libros, a los que se considera sobrestimados. Vender un panorama de excelente promoción cultural en base a la progresión y creación de un cada vez mayor número de bibliotecas, no es suficiente para garantizar un acceso cultural democrático. Todos sabemos que un recurso por sí mismo no genera beneficio pedagógico si no es con la atención didáctica que merece. Así, y pese a los generosos datos que la autoridad ofrece a la sociedad, reconocemos que las bibliotecas no son más que “cementeros de libros”, con

pocos lectores y en donde la labor educativa es inexistente. La entrega y recogida de obras en préstamo, sin ningún consejo u orientación para su lectura, es la tónica general de estas bibliotecas de la Extensión, situación pese a la cual funcionan con bastante éxito.

Algo similar ocurre con la sobrevaloración dada a los medios audiovisuales en los que también insiste la Comisaría. La Extensión recuerda las bondades de tales artefactos y propone su inclusión en los planes de actuación que promueve, permitiendo que estos se integren “dentro de un programa educativo coherente, en el que ocupen el lugar que efectivamente merecen, pero sin considerarlos como un remedio mágico” (Maíllo, 1971a: 10).

En base a lo descrito hasta el momento, parece que estamos ante una vertiente que, como complemento a la escolar, tiene aún mucho por avanzar. En el marco de la educación popular, y pese a las críticas antes mencionadas que defienden un cierto carácter elitista de sus acciones, los favores parecen ser mucho más amplios y reconocidos. Dotar de recursos siempre es un paso hacia la democratización, si bien no el único.

Podemos afirmar que la educación social de adultos se ve más favorecida que la escolar por las iniciativas que el Ministerio pone en marcha a través de la Extensión. Aunque en algunos momentos se ha querido achacar a la escasa economía la falta de éxito de las acciones, en realidad su relativo fracaso se debe a otra circunstancia mucho más importante. Las acciones prestadas por estos, tanto a nivel de audiovisuales, como de televisión, radio... comparten una faceta académica que poco encaja con la cultura y problemática que tienen, cada día, ante sí los campesinos a los que se dirigen. Esa falta de significado social es la que disminuye los efectos que pudiera haber llegado a alcanzar la obra de Extensión a nivel de educación popular de adultos, motivo pese al cual consigue algunos avances que son los que, servicio por servicio, pasamos a analizar.

## **2.1.- Servicios de la Extensión Cultural.**

### ***2.1.1.- El cine educativo como recurso formativo de la población.***

La necesidad de establecer un cierto orden entre las iniciativas que en materia de educación popular se van desarrollando de manera progresiva a lo largo de los años 50, obliga a la disección de la Comisaría de Extensión Cultural.

El primer servicio que comienza a funcionar bajo esta nueva organización es el de cine que asume como principal objetivo el desarrollo de la Cinemateca Nacional Educativa (BOE, 1954b). Pese a que desde algún tiempo antes la sección ya funciona en el seno del Instituto San José de Calasanz, el carácter de esta es estrictamente investigador y poco práctico, siguiendo las líneas de actuación propias del mencionado Instituto.

Su incorporación como Servicio de Extensión Cultural desde 1954, le permite llevar a cabo un trabajo más pragmático. Por ello, la Cinemateca se propone a nivel institucional “coordinar todos estos elementos inconexos y ponerlos al servicio más eficiente de la cultura española” (Ministerio de Educación, 1955: 244), lo que, en otras palabras, supone aglutinar y catalogar todos aquellos recursos audiovisuales que, filmados por diferentes ministerios o incluso por particulares, tienen un cierto carácter pedagógico.

Destacable, cuanto menos, es que a nivel extraoficial, pero de manera manifiesta, la nueva organización de cine educativo pretenda evitar las producciones extranjeras, en esos momentos bastante frecuentes. Trasladar mensajes que no provienen del mismo régimen o que no han sido controlados por él, es considerado como ciertamente peligroso y hace que el propio Servicio se marque como prioridad impedir ese tipo de cintas en los espacios educativos en los que actúa. Puesto que la finalidad es extender el pensamiento e ideología franquista, no parece recomendable introducir en las aulas aquellos programas que, asentados en otros contextos políticos, culturales y económicos, puedan “equivocar” a la población. Los medios

audiovisuales deben servir de mecanismo transmisor de la ideología del régimen y no de acicate para el pensamiento propio.

Tras las labores de censo de aparatos reproductores y de películas, se inician los trámites para constituir un fondo propio de la Cinemateca, lo que demuestra

“que existía en los centros docentes un número suficientemente importante de aparatos proyectores que carecían de películas de proyección (y *que*) si era deseable evitar que tales aparatos permaneciesen enfundados a perpetuidad o proyectando casi exclusivamente películas facilitadas por organizaciones extranacionales, se imponía la necesidad de proveer con urgencia a dotarles de las películas que necesitaban” (Ministerio de Educación Nacional, 1954: 5).

La catalogación de los materiales adquiridos<sup>587</sup> permite observar cómo, además de películas, diapositivas, placas, grabados y fotografías, se incluyen folletos, elaborados desde la propia Comisaría, que justifican el carácter pedagógico de cada uno de los recursos. Estos documentos en forma de guías resultan de la criba que previamente se hace entre el ente ministerial sometiendo a depuración aquellos que no considera aptos. Para ilustrar esta afirmación podemos añadir que en los primeros 6 meses, la Cinemateca cuenta ya con 372 películas en propiedad, resolviéndose de inmediato el problema inicial al que hacen frente los centros educativos: la falta de cintas pese a la disposición de aparatos de reproducción.

Como medio para solventar un segundo hándicap se perfila la extensión del servicio a las zonas rurales. En este sentido, los cinebuses son la respuesta más extendida teniendo un claro reflejo en nuestra región. Castilla y León cuenta a mediados de los 50 con 9 cines ambulantes<sup>588</sup>, uno por provincia, que recorren sus localidades intentando transmitir a través de las películas

---

<sup>587</sup> El mismo año de su creación se convocan dos concursos a los que productoras privadas acuden en masa ofreciendo sus productos. En sucesivos años, las bases se abren no solo a la presentación de películas sino también de aparatos de reproducción.

<sup>588</sup> “Estos cinebuses están dotados de un magnetófono, aparato proyector de 16mm., aparato de proyección fija, tocadiscos, y una emisora de alcance local” (ACE, 78794e).



proyectadas “los problemas que les afectan en relación con cada una de sus actividades” (ACE, 78794e), contextualizando así las enseñanzas previstas. En general, las cuestiones más recurrentes en las cintas son las referidas a la agronomía y a la medicina, de ahí que expertos de ambas disciplinas acompañen la misión. El plan de trabajo está igualmente descrito y responde a un programa educativo, ciertamente organizado con sus consiguientes contenidos y objetivos que, lógicamente en base a ese carácter adaptado antes mencionado, varía dependiendo de la localidad y del filme propuesto.

A la vez que esta ordenación se va produciendo y como apoyo a la obra en ciernes, el propio servicio asume la incorporación de iniciativas particulares.

Por un lado, se inicia la producción del “NO-DO<sup>589</sup> cultural” entendido como

“documento vivo y elocuente de los afanes de progreso, de las conquistas de la ciencia y de la técnica y de los hechos de especial significación cultural, que llegarán hasta las aldeas más apartadas que dispongan de aparatos de proyección cinematográfica o sean llevados por las Misiones Educativas” (Ibíd.: 245).

Este material televisivo recoge, de forma resumida, las andanzas mensuales que el genérico “Noticiarios y Documentarios Cinematográficos” va emitiendo regularmente y que, debido a la todavía escasa presencia de televisores en los hogares, no llega a la amplitud poblacional deseada.

La forma de extender el mensaje de la autoridad a través de este medio audiovisual combina con el carácter pedagógico que se le pretende dar. La explicación dirigida de los hechos que se suceden en la cinta da para el análisis y la conversación que, adecuados a la audiencia, se convierten en excepcionales estrategias didácticas que permiten una interpretación controlada del hecho presentado o, lo que es lo mismo, una creación de conciencia afín a lo que el régimen quiere transmitir.

---

<sup>589</sup> El acrónimo NO-DO es usado frecuentemente para referirse al programa “Noticiarios y Documentales Cinematográficos”.

### TEMÁTICAS

Agricultura  
Arqueología  
Arte  
Artesanía  
Aviación  
Ciencias  
Deportes  
Derecho  
Ejércitos de tierra, mar y aire  
Embarcaciones  
Espectáculos  
Fiesta Nacional Española  
Folklore  
Geografía  
Historia  
Industria  
Ingeniería  
Literatura  
Medicina  
Pesca  
Realizaciones nacionales de interés general  
Religión  
Viajes

---

Cuadro 23. Áreas sobre las que se proponen cintas para el trabajo en Educación Popular de Adultos. Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación Nacional, 1954.

El *feedback* de los responsables de las mencionadas actividades es imprescindible. Para Antonio Tena Artigas, Comisario en 1959,

“(…) contar con su crítica y con su consejo, poner a punto un material escolar de tan difícil realización práctica como el cine educativo es tarea que solo puede tener éxito si se realiza con espíritu de equipo, y si el educador que de ese material se sirve no lo considera como un instrumento autónomo, dotado de virtudes propias, sino como algo que él ha de complementar y perfeccionar con su personal intervención tanto en el momento de producir la película como en la oportunidad de proyectarla. Muchas veces se ha dicho, pero nunca se insistirá en ello bastante, que el cine educativo no ha venido a

desplazar al educador ni a mecanizar su espiritual y delicada misión, sino tan solo a potenciarla” (Ministerio de Educación Nacional, 1959b: 7-8).

y, en el caso de la educación popular, a ampliar las estrategias pedagógicas que, por otros medios, van recalando en los espacios rurales de nuestro país.

En términos generales, los catálogos que se van publicando a lo largo de los años siguientes recogen tanto la ampliación del censo de películas<sup>590</sup> como las temáticas de los filmes clasificadas según el tipo de enseñanza al que se destinan. Reconocemos tanto recursos para la aplicación en la educación primaria, media, profesional y técnica y laboral, como para su uso universitario. Destacando en este orden, el amplio listado que se destina a la cultura popular, con cientos de referencias del más variado origen y temática. El compromiso del Servicio con la Extensión Cultural no para ahí. La creación del “Aula de Cine Educativo” en Madrid es otra de sus apuestas. Este espacio pretende llegar a ser un centro de referencia de la actividad educativa audiovisual, favoreciendo la formación del profesorado en estrategias para la selección de aquellas películas con potencial escolar y para la adecuación de las mismas a los distintos grados de enseñanza. Esta finalidad nos permite reconocer que el peligro a lo extraoficial sigue estando patente. El aula no es una simple sala de proyecciones, sino de un lugar en que colaborar, trabajar en equipo y aportar todo aquello que pueda ser beneficioso para el resto de participantes. Habitualmente expertos en la temática que presenta el filme realizan una breve introducción que suscita el interés previo y provoca el debate posterior, tanto entre los propios expertos como entre los espectadores. Su labor, sin embargo, continúa. Este aula pretende encabezar un movimiento de actividades móviles que permitan extender los recursos del Servicio a empresas, para el disfrute de

---

<sup>590</sup> “Más que las palabras serán los números los que den la medida de la labor pedagógica realizada por la Cinemateca Educativa Nacional en el corto plazo que va desde la publicación de la anterior edición del presente catalogo a esta. El número de películas distribuidas que ha ascendido a 50.873 con un movimiento mensual de 5.000 por término medio durante el periodo lectivo; y el considerable aumento de los centros beneficiarios son buena prueba de ello (Ministerio de Educación Nacional, 1960a: 8).

obreros y empleados, y a localidades próximas, inicialmente dentro de la provincia madrileña aunque con expectativas de expansión a medida que la iniciativa haya cobrado más empaque. Aún con las limitaciones propias de la escasa economía de la que disfruta y a la que siempre alude la superioridad para justificar sus vagos resultados, esta obra va adquiriendo un cierto reconocimiento, no solo en los centros escolares sino también en los marcos populares de acción cultural. Estos medios “fantásticos e impresionantes en relación con la educación y especialmente con la formación de adultos” (ACE, 78794c), como se encarga de propagar la autoridad, siguen sin ser suficientes para que la obra adquiera los valores de participación e influencia que alcanzan las Cátedras, los Teleclubs o los Coros y Danzas, por mencionar solo algunas de las iniciativas que llegan a alcanzar resultados más destacables.

Su falta de extensión y su reducida amplitud pedagógica hacen de esta aula, al contrario que la cinemateca, una iniciativa recluida en lo local y sin ningún tipo de manifestación en nuestro contexto regional más inmediato.

### ***2.1.2.- El uso de la prensa y radio escolar como instrumentos de expansión cultural.***

A la par que el Servicio de Cine Educativo surge el de Prensa y Radio Escolar. Ambos medios de comunicación de masas son entendidos por el Ministerio como recursos imprescindibles y altamente significativos en todo proceso pedagógico de extensión cultural.

Al igual que sucede en el caso del cine, la prensa escrita y oral suponen una novedosa atracción a nivel cultural que es aprovechada, tanto por las iniciativas formales de educación escolar, como por las no formales de educación de adultos. Este argumento se hace explícito en el caso de la radio al ser entendida “(...) no solo como medio específico de enseñanza en los centros docentes sino como instrumento continuo de acción cultural para la población adulta” (ACE, 78794:6). Asumiendo esta condición, la Comisaría sugiere que, tanto las emisiones promovidas por RNE, como las llevadas a cabo por organizaciones radiofónicas del Frente de Juventudes, e incluso por

emisoras privadas, incluyan espacios dedicados a temas educativos que puedan ser usados como material pedagógico tanto fuera como dentro del aula. Se apuesta, igualmente, por promover emisiones adaptadas al público al que se dirigen ofreciendo al colectivo femenino y rural, considerado como el más carenciado, una serie de programas específicos que atiendan su particular idiosincrasia. La lucha contra el analfabetismo cobra, en este restringido contexto, un protagonismo superior siendo la radio arma ideal para la contienda. Así, la propuesta radiofónica que se ofrece desde el Servicio

“(…) consta de dos partes: una de iniciación y preparación pedagógica para aquellas personas que voluntariamente se han ofrecido a enseñar a leer y escribir a los adultos analfabetos, y otra de atracción y amenidades para los propios analfabetos que asisten a las clases” (Ibíd.).

Sorprende que no se hace alusión al significado que las retransmisiones pueden tener a nivel de educación informal y no formal pese a que nos consta que, en estos ámbitos, también actúa como recurso de indudable valor pedagógico. Este olvido en el argumento oficial creemos que responde a la prioridad que sigue estando en la lectoescritura y en el adoctrinamiento y no tanto en la exclusiva formación cultural y social del pueblo.

La prensa escrita asume, por su parte, una vasta responsabilidad a la hora de incorporarse a los planes educativos periódicos que se instalan en las escuelas<sup>591</sup> y que ultrapasan, desde ese mismo momento, los márgenes de acción curricular hacia fines más sociales. Entendemos que son los programas de educación fundamental, que pretenden incidir en la cultura general del ciudadano a través del uso de diarios y revistas principalmente, los que más aportan a la expansión de los objetivos de la educación popular, aún en el marco escolar.

---

<sup>591</sup> Junto a este programa de carácter adulto el servicio dispone de otros tres. Uno de ellos dirigido esencialmente a los alumnos de centros docentes (“Programa de Instrucción y Formación Complementaria”), otro a la primera infancia (“Programas Especiales para la Prensa Infantil”) y, finalmente, un tercero que trata noticias tales como conmemoraciones, acontecimientos importantes del franquismo, actos de la Falange... (“Programas Especiales para la Prensa General”) (ACE, 78794).

En el caso que nos ocupa, los motivos que atribuimos a esa falta de éxito hunden sus raíces en la falta de financiación y el carácter puntual y todavía poco extendido de los recursos que disponen y las actividades que, en torno a ellos, se proyectan. Pese a que inicialmente se afirma que “no quedará, no, una aldea, por lejana y olvidada que esté, ajena a nuestra solicitud” (Ibíd.) la realidad nos dice que aunque la situación mejora en cuanto a alfabetización a nivel general de cultura, no se llega a alcanzar la extensión ni expresión proyectada. En atención a este aspecto, se propone la creación en 1956 de la Fonoteca Educativa Nacional, como servicio dependiente de la propia Comisaría<sup>592</sup>. Ayudar a las tareas de extensión previstas e inalcanzadas y hacerlo a nivel regional son sus principales finalidades, finalidades que, por otro lado, se encuentran con topes insalvables. Así, pese al esfuerzo e impulso organizativo que se le da a esta propuesta, en la práctica la ampliación no se produce de manera regular. La falta de medios y la escasa ordenación, en la que se referencia el qué y el cómo hacerlo, contribuyen a su falta de éxito.

Buscando una nueva vía para alcanzar las finalidades descritas nace, casi a la par pero, en este caso, bajo el palio del Servicio de Prensa, la “Agencia de Colaboraciones Educativas” como si de una institución privada se tratase. Su actividad se concentra en la publicación de materiales escolares, editados por centros de enseñanza dependientes del Ministerio de Educación Nacional, y en la elaboración del temario de Extensión Cultural relacionado con el manejo de la prensa diaria. Al igual que en el caso del cine educativo, no es tanto el medio sino el uso que se haga del mismo, por lo que las guías-manuales se tornan en imprescindibles para su correcta aplicación en el contexto educativo.

Todas estas expresiones pedagógicas previstas por el Servicio de Prensa y Radio Escolar, incrementan el panorama pedagógico de la educación social, si bien no llegando a los límites que son necesarios. La lucha por la

---

<sup>592</sup> Cuatro años más tarde se crea, dentro de la Comisaría de Extensión Cultural, la Discoteca Nacional Educativa con unos fines similares a los de la cinemateca y la fonoteca, pero en el ámbito de la custodia, difusión y grabación de música y folklore español.

culturización social sigue siendo un tema pendiente que no se circunscribe, lógicamente, a la actividad llevada a cabo ni por este ni por cualquier otro Servicio de Extensión sino por la suma del trabajo común de todos ellos y de otros que, ajenos a la Comisaría, van coadyuvando.

### **2.1.3.- Del Servicio de Misiones Educativas a los Centros Culturales Comarcales y Locales. La doble vertiente de la formación popular: laboral y social.**

Después de analizar todos los Servicios llevados a cabo por la Extensión podemos afirmar que, con toda seguridad, este ha sido el que mayor proyección social alcanza en lo que se refiere a expansión cultural y popular. La importancia de sus fines y el carácter visible que dibuja los contribuye a su éxito.

“Procurar la constitución y funcionamiento de las Comisiones Provinciales de Extensión Cultural (y *favorecer la conexión*) con los organismos que hasta el presente, por propia iniciativa, desarrollan tareas de extensión cultural pues en la realidad es considerablemente amplia la labor que por numerosos Centros o Entidades se lleva a cabo” (ACE, 78794)

se tornan en sus más importantes apuestas. Ya no sirve con la circunscripción puntual de una actividad a un medio concreto sino que es preciso el empuje global y a través de todas las vías posibles para alcanzar el avance social que tanto anhela la Comisaría.

Atendiendo a estas finalidades, las Misiones hacen cara a dos frentes. Por un lado, el que se refiere a la siempre preocupante formación del trabajador por ser, en términos generales, concebido como un ser carenciado de toda expresión cultural y por otro, la culturización del pueblo en el sentido más amplio del término.

Ante la falta de recursos particulares y manteniendo la idea de alcanzar los objetivos marcados, se recurre al apoyo ofrecido por el Servicio Universitario de Trabajo del SEU. Esta institución que inicia actividades alejadas de lo que habitualmente proyecta la Comisaría a través de sus

servicios, consigue extender el mensaje de cultura popular anhelado para los obreros de manera tan amplia y efectiva que es estimado por las milicias como soporte imprescindible para su impulso y reconocimiento social en los primeros momentos. Por tanto, los ensayos iniciales de la obra de Misiones van en esta línea. En colaboración con el Sindicato se establece el pilotaje de los denominados “campos de trabajo”. En ellos, la finalidad persigue, no solo el conocimiento estático y memorístico necesario para el desempeño de su profesión, sino la generación de inquietudes intelectuales y espirituales entre la población trabajadora, siempre en un controlado espacio de límite ideológico y doctrinal, atribuido a la organización sindical.

Aprovechando los periodos estivales universitarios y obreros, se encuentran para la celebración de estos “campos”, siempre con

“amplio margen de confianza y simpatía mutua, (*contribuyendo a que*) la riqueza de la cultura se haga presente entre los campesinos, pescadores y mineros y se les enseñe a una mejor explotación, beneficiando al tiempo su economía, y a España” (Ibíd.).

Observamos, sin embargo y aún con la racionalización prevista en el calendario de las actividades, que el hándicap temporal sigue siendo considerado, tanto en esta iniciativa como en otras de las de la Extensión, el principal. Como misiones puntuales de carácter esporádico pretenden objetivos excesivamente ambiciosos que, lógicamente, son imposibles de alcanzar sin una propuesta de acción permanente. Si lo que se pretende es transformar el ambiente físico y estructural del medio en el que los trabajadores ejercen su función socio-laboral, la acción de estas expediciones veraniegas es, claramente, insuficiente. Por tanto, afirmar que la labor sindical personifica la “inmensa labor de enseñanza, divulgación y asistencia, no sólo de carácter intelectual, sino también física y material” (ACE, 78794) no es una verdad absoluta sino más bien un argumento que la autoridad pretende hacer creer. Desde nuestra óptica, se precisan más acciones que complementen las actuaciones puntuales y que permitan mantener a los obreros bajo el pensamiento de que su formación integral ultrapasa la necesidad laboral. Esta idea parece que es también en la que, tiempo más tarde, cae el gobierno



manifestándose a favor de una reconocida obligación de asistencia de los aprendices y su consiguiente regulación de horarios<sup>593</sup> que, aun coincidiendo con el laboral, son considerados como de exención para los participantes en las actividades programadas por la misión (AHPSA, 0113).

En un segundo orden, las Misiones buscan la expansión de sus actividades culturales en un sentido más extenso, es decir, no reducido al marco laboral. El cobijo oficial no se busca en el SEU sino que es la propia Comisaría, a través de sus centros comarcales y locales (que funcionan desde 1960) la que las gestionan. El desarrollo de cursillos, charlas, conferencias... y, de manera excepcional, el establecimiento de las Bibliotecas de Iniciación Cultural, son la expresión de esta finalidad pedagógica. La aparición en escena de estos establecimientos regionales, entendidos como parte de la infraestructura organizativa fija encargada de acabar con esa crítica a la acción errante y efímera que hasta el momento define las actuaciones de este Servicio, rompe con la problemática atribuida a las misiones respecto a los campos puntuales de trabajo del obrero.

---

#### **Especialidades de los Cursos**

Cultura General

Mecanografía

Taquigrafía

Idiomas

Contabilidad

Secretariado

Contabilidad

Secretariado

Dibujo

Actividades Femeninas

---

Cuadro 24. Especialidades de los cursos dependientes de las Comisarías Provinciales de Extensión Cultural en 1969. Fuente: Elaboración propia a partir de MEC, 1969.

---

<sup>593</sup> Según la Orden de 13 de noviembre de 1958 (BOE, 27 de noviembre de 1958), los Jefes de Empresa están obligados a conceder un periodo, bien de ocho horas al día durante 6 días laborables o bien de trece a razón de cuatro horas al día, cuando se trate de trabajadores contratados a media jornada.

Su tendencia hacia un carácter más estable y contextualizado y su reordenación en cuanto a actividades tanto sociales o cívicas como profesionalizantes, abren la puerta a un nuevo margen de percepción y participación social. A finales de década, y pese a las dificultades encontradas<sup>594</sup>, 237 centros acogen los más de 500 cursos que atienden a una población que ronda los 14.000 adultos y que dependen de las 20 Comisarías Provinciales de Extensión Cultural, aún en funcionamiento (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969). Estas, erigidas como continuadoras y depositarias del sentimiento nacional, trabajan por “inquietar los espíritus sumidos en la inercia y la rutina seculares, despertando en ellos afanes de saber y conocer mediante emociones estéticas” (Ibíd.: 114-115), salvando, a la vez, la espacio-temporalidad y el carácter estrictamente escolar predominante en la mayoría de iniciativas para adultos.

#### *2.1.3.1.- Leer en el medio rural: de las Bibliotecas de Iniciación Cultural a las Bibliotecas Públicas.*

Corre el año 1952 cuando el segoviano Hipólito Escolar Sobrino es encargado de crear una red de Bibliotecas a nivel estatal incluida en el marco organizativo del Servicio de Misiones Educativas de la Comisaría de Extensión Cultural.

Previendo que la siembra de la lectura, a lo largo y ancho de la nación, afloraría como brote igualmente aprovechable para mujeres, niños y jóvenes, y que su esfuerzo económico, organizativo y cultural no se vería recompensado de manera inmediata, la autoridad asume el reto de inauguración de bibliotecas. El empuje y apoyo a otras iniciativas pedagógico culturales, de las que ya hemos dado cuenta, hace que estos centros de lectura y préstamo bibliográfico queden ciertamente desprovistos de medios. A esta falta presupuestaria, común en prácticamente toda acción del franquismo, se añade el que hemos considerado el gran problema del régimen.

---

<sup>594</sup> El propio Ministerio concreta esa dificultad aludiendo a la falta de dotaciones para pagar al profesorado que ejerce en esos centros.

No nos cansaremos en afirmar que la falta de una conciencia particular, única, exclusiva... de sus políticas educativas, es decir, la ausencia de una idea global, de una visión general de toda la cuestión socio-cultural, a favor de una segmentada mirada que apuesta por muchas iniciativas independientes y, por veces, repetitivas, poco presupuestadas y dotadas de recursos que, generalmente, proceden de otros tiempos o contextos y que, de manera normalmente poco acertada, se adaptan a nuestro contexto, es una desfavorable característica con la que convive el franquismo.

Muestra de esto último lo encontramos entre los años 50 y 60 cuando una “moda” cultural llegada del extranjero recorre nuestro país. En ella tienen un papel protagonista las bibliotecas, que rápidamente es incorporado a nuestra realidad bajo la finalidad es la de “facilitar libros a las personas que vivan en localidades donde no existan bibliotecas” (ACE, 78794d) para ampliar los conocimientos “tanto de orden puramente cultural, como los de naturaleza más útil y practica” (Boletín de Educación de la Provincia de Salamanca, 1962). Teniendo en cuenta este cometido, las Bibliotecas de Iniciación Cultural (BIC) marchan como complemento a la labor educativa, por lo que físicamente son incorporadas como anejas al propio espacio escolar, siempre que es posible, o, por el contrario, recurriendo, en sus inicios, a Hermandades de Labradores, hogares del Frente de Juventudes, parroquias, cuarteles, cofradías de pescadores, Casinos... -donde se concentra un alto grupo de potenciales y necesitados lectores- que, abriendo sus instalaciones de manera generosa, colaboran con el carácter popular pretendido con las BIC: llegar al mayor número de personas sin restricción de ningún colectivo.

A nivel escolar, los manuales que mueven sus bibliotecas ayudan a la comprensión de los contenidos previstos en el currículo infantil del mismo modo que expanden, por extensión, conocimientos culturales a sus necesitadas familias. En este sentido, un documento oficial publicado en 1962, considera que

“si el maestro sabe extraer todo el rendimiento posible de una buena colección de libros que hace llegar a las familias valiéndose de los niños que

asisten a su escuela, no cabe la menor duda de que influirá muy favorablemente en el mejoramiento cultural del medio en el que vive” (Ibíd.).

El uso de la escuela, como soporte para la extensión de la cultura al mundo adulto, encuentra un válido exponente en las bibliotecas. Tanto es así, que la instalación de esta iniciativa cultural se propaga, poco a poco, a través de un sistema de petición y justificación previa a otras instituciones, no estrictamente escolares, entre cuyas finalidades se encuentran objetivos sociales de propagación pedagógica. Contar con una de estas bibliotecas implica su solicitud al Servicio de Misiones Educativas que, en base a la evaluación de su argumento en pro del beneficio social previsto, permite su instalación. La justificación que se hace en la solicitud respecto a la calidad y capacidad cívica y cultural de la población a la que envuelve, es el criterio estrella por el que la Extensión concede o no su inclusión en la red de BIC. Se da, por tanto, un avance cualitativo y cuantitativo. Cualitativo en el sentido de que si en los primeros años la instalación de las BIC requiere de la siempre importante colaboración de las agrupaciones sociales, eclesiásticas y falangistas, a medida que la apuesta va ganando adeptos y reconocimiento a nivel social, son estas instituciones las que solicitan de *mutuo proprio* su inclusión en la red. Siendo cada vez más y de diverso origen, hablamos de avance cualitativo, aun reconociendo que algunas de las peticiones enviadas a la superioridad no son aceptadas, si bien no la mayoría, que son reconocidas para difundir la misión bibliotecaria.

Este periodo coincide con el arranque de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos. Las bibliotecas, entendidas también como complemento ideal de esta iniciativa ministerial, se van poco a poco incluyendo en las escuelas especiales, tras la aprobación de las peticiones que, tanto desde la propia Campaña como de los maestros alfabetizadores y de otras organizaciones que ofrecen socorro y que no son específicamente las mencionadas escuelas, se reciben<sup>595</sup>.

---

<sup>595</sup> Esto es así especialmente en los primeros años, cuando todas las localidades en las que actúa la Campaña desean, al mismo tiempo, el establecimiento de una biblioteca. La prioridad

En nuestra región destacan como peticionarios los maestros de prisiones, las jefaturas de cuarteles, los centros y Círculos culturales y de recreo, las escuelas-hogar, los monitores que regentan Teleclubs, los agentes educativos implicados en tareas de alfabetización, los directores del auxilio social, los centros culturales parroquiales, etc. el sentido que estas BIC adquieren en nuestra comunidad no difiere muchos del resto nacional, sin embargo, encontramos de manera explícita que esta acción en Castilla y León pretende "(...) mover los medios culturales posibles para a través suyo mejorar el nivel de vida cultural, doméstica y social de la mujer campesina y con ello el de la familia" (ARAH, 1090d). Entre esos recursos, la región castellana señala las bibliotecas, como recurso "formativo y a la vez recreativo de indudable interés para las gentes campesinas que pueden usar de ellas en todo tiempo, pero sobre todo las obras literarias recreativas, culturales domésticas, de convivencia, etc., etc." (Ibíd.). Este argumento se ve completado con las manifestaciones realizadas por una autoridad local que no duda en anticipar que, en lo que respecta a los maestros concretamente de la provincia charra,

"(...) no dejarán de aprovechar este excelente medio que se les brinda para contribuir a la elevación cultural de los pueblos, constituyendo bibliotecas populares que proporcionen a sus convecinos libros amenos y útiles, habiendo creado previamente en ellos el afán de instrucción y el gusto por la lectura" (Boletín de Educación de la Provincia de Salamanca, 1962: 3).

En un marco más informal, las bibliotecas populares en nuestra región se convierten en una iniciativa que, a ojos del régimen, se torna en esencial para todos y cada uno de los pueblos y de los barrios de las capitales, bien de manera fija o bien volante. Las posibilidades económicas y las demográficas determinan la tipografía de estos espacios culturales que, en el caso de las ambulantes, tiene un fuerte sustento en las Cátedras.

Si antes aludíamos a la premura con la que la CNA incluye las BIC entre sus servicios culturales, aunque recordemos no de forma tan buena como la

---

ministerial hace que se atienda antes la instalación de las enseñanzas (en lo que se refiere a espacios, profesorado y materiales) que a los recursos que supone las bibliotecas.

deseable, no es menos rápida su expansión a través de la iniciativa estrella de la Sección Femenina. Aprovechando su presencia en el medio rural, se promocionan las bibliotecas volantes. Durante periodos que oscilan entre los 3 y los 6 meses, y que coinciden con parte del tiempo de estancia de la misión alfabetizadora y cultural, sirven como estrato sobre el que cosechar futuras acciones culturales, bien a través de servicios de lectura permanentes o bien a través de otras actividades culturales, muchas de las gentes rurales mantienen su primer acercamiento a la literatura.

Mientras que esta es la tónica general en los pueblos, en las barriadas de las capitales de provincia se opta por el establecimiento de bibliotecas sucursales o los reconocidos bibliobuses, además del préstamo a domicilio, adaptando la iniciativa a la singularidad urbana.

La progresión hasta mediados de década es ciertamente espectacular. Casi 10.000 instituciones son beneficiadas en 1965 gracias a los cerca de 850.000 préstamos realizados de los 676.000 volúmenes que andan repartidos por las distintas BIC. Si recurrimos al criterio que el servicio de Misiones Educativas usa para medir el volumen de lectores (cada libro ha sido leído por una media de 20 personas), obtenemos que hasta esa fecha, se han producido cerca de 17 millones de lecturas (ACE, 78794d). Este dato llama la atención no solo por el alto valor que aporta en sí mismo, sino por la relación con la cifra total de población nacional<sup>596</sup>.

Atendiendo a estos positivísimos datos que la oficialidad nos ofrece y manteniendo la misma línea de actuación, se promueve la inversión, creación, mantenimiento y dotación de las bibliotecas, que abandonan el apelativo de

---

<sup>596</sup> En una población nacional de cerca de 32 millones de habitantes, según el INE, se han producido 17 millones de lecturas.

“iniciación cultural” por el de “bibliotecas públicas”, matizando aún más su marco democrático de expansión<sup>597</sup>.

La moda, por tanto, no pasa. Es más, cuando en 1970 se publica la nueva ley educativa que reorganiza todo el sistema educativo en el que, recordemos, la educación de adultos cobra un papel relevante, las bibliotecas siguen teniendo un cuidado espacio intra e extraescolar. En este momento se reconoce que

“la Biblioteca es el complemento básico y fundamental de la educación propiamente dicha. Hoy no se concibe una institución de enseñanza, cualquiera que sea su nivel, sin la existencia de una Biblioteca, y puede decirse que el nivel cultural de un país está en relación directa con el número de sus libros” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969: 129).

Dado que la finalidad del país a nivel educativo sigue siendo la redención del analfabetismo aún con los éxitos conseguidos, y que las campañas de culturización popular emprendidas a través de diversos medios parecen estar funcionando pese a los escasos recursos que disponen, se perfila imprescindible el mantenimiento de una red de centros públicos en los que el libro sea su protagonista. Cubrir las necesidades, especialmente de la población no escolarizada, es la finalidad suprema que se emprende durante esta nueva etapa.

“En una concepción moderna se las considera como instrumentos esenciales para la educación permanente, lo que equivale a decir que no son ya meros depósitos más o menos importantes de libros sino instituciones culturales completas en sí mismas con libros, medios audiovisuales, salas para conferencias y exposiciones y programas de acción cultural” (Ibid.: 133).

Es así como las bibliotecas adquieren el sentido completo de centros culturales y de difusión educativa más allá de la mera lectura y del depósito de libros.

---

<sup>597</sup> Aunque este cambio va, poco a poco, sucediéndose, la extinción de la Comisaría de Extensión Cultural hace que todas las bibliotecas antes de iniciación pasen a ser públicas desde 1968.

## **2.2.- Acciones, expresiones y organismos dedicados a la Extensión Cultural adulta.**

### ***2.2.1.- Casinos, Asociaciones, Peñas... La contribución pedagógica de la Extensión Cultural en Castilla y León.***

Los Casinos surgen, en este orden, como iniciativas particulares que contribuyen a la difusión de la cultura popular y a las que la Extensión ofrece su manto. Sin embargo, y aun demostrando el despliegue e influencia que estos tienen durante los 40 años de gobierno, no podemos afirmar que sean una idea original del régimen.

Durante el siglo XVII las “Casas de Conversación”, destinadas a servir como lugar de encuentro informal entre las gentes de la zona, añaden un cierto carácter lúdico a la actividad cultural que hasta el momento se venía llevando a cabo. Dirigidas exclusivamente a varones, el eufemismo con el que se denominan esconde su verdadera finalidad: el juego de naipes y la tertulia política, social y económica.

La evolución de estos centros de reunión hacia los Casinos y Círculos de cultura es progresiva. Durante la primera mitad del XIX se crean los establecimientos que mayor presencia tienen en nuestra región durante el régimen y de los que iremos dando cuenta a continuación.

Inicialmente, todas las provincias sin excepción, disponen de, al menos, uno. El relieve alcanzado por alguno de ellos y su persistencia por el paso del tiempo, dan muestra una constancia que se traduce en su alta y reconocida capacidad formadora y pedagógica. Aunque insistiremos en los orígenes de organización, conviene avanzar hacia lo que consideramos como su inicio en el contexto pre-democrático.

El resurgimiento de todas estas iniciativas en la España franquista se da durante la segunda mitad del siglo XX cuando la Comisaría de Extensión Cultural es reconocida como tal y decide, como ya sabemos, favorecer la mejora educativa de los adultos a través de la incorporación de los servicios



privados de promoción pedagógica a su organigrama. Son los gobernadores civiles de cada provincia, representantes del gobierno central en cada una de ellas, los que se encargan de dar el “visto bueno” a estas instituciones que, tras la valoración y aprobación de sus peticiones, pasan a colaborar en la iniciativa oficial.

Esta obra de conjunto, pretende cubrir el vacío que durante décadas dejan las “manifestaciones culturales de nuestra Sociedad, principalmente por no contar con un marco adecuado a la dignidad de las mismas” (ACE, 78797a) y que desde los años 50 retoma como “propósito (...), el lanzarse a una nueva etapa de contribución de la cultura y al refinamiento artístico” (Ibíd.).

Peñas Recreativas y Asociaciones Culturales conforman, junto a los mencionados Casinos, un complejo abanico de opciones que comparten unos mismos objetivos generales básicos, lo que, en la práctica, nos hace hablar de una misma expresión cultural. Por tanto, podemos entender a estos centros auxiliares como aquellos que procuran “el desarrollo de una misión cultural y cívica mediante la celebración de actos de tipo artístico y literario” (ACE, 78797) entendiendo su trabajo como ciertamente común y, a la vez, necesariamente distinto. Esa diversidad responde a los diferentes tipos de actividades que se organizan en sus cuidadas instalaciones. Las propuestas culturales, sociales y recreativas, y, de manera excepcional, las sanitarias y deportivas nos permiten distinguir un panorama ciertamente variado en el que nada parece quedar fuera de esta acción que se expande, especialmente, en las capitales de provincia y en las grandes poblaciones, gracias a la adhesión y pago de sus socios y al empeño contrastado de la Extensión.

Varias son las instituciones que, atendiendo a los modelos enunciados, van surgiendo en nuestra región. Como decíamos no hay provincia española y, por lo tanto, tampoco castellana, que se libere del disfrute de la actividad promovida por alguno de estos centros. Su reconocimiento y apertura está marcada por la necesidad demandada a nivel social y por la regulación política resultado de la “escucha selectiva” realizada por el gobierno. Así, la Ley de 14 de Abril de 1955, a través de la que se “encomienda a la Comisaría de

Extensión Cultural el desenvolvimiento de las actividades del Ministerio dirigidas específicamente a la difusión de los valores de la cultura entre los españoles de edad postescolar” (BOE, 1955e) es el punto de partida de su ordenación.

Debemos comprender que son las circunstancias adultas, y exclusivamente estas, las que envuelven la creación, administración y difusión de las actividades que van proyectando. En este sentido, conviene dejar claro que no son espacios escolares, sino lugares de entretenimiento; que no son instalaciones infantiles, sino adultas; y que las acciones pedagógicas responden a necesidades específicas y concretas de un colectivo y no de la generalidad.

En realidad y pese al intento con el que renacen, estas instituciones no consiguen hacerse con el carácter popular pretendido, manteniéndose como espacios algo elitistas a nivel cultural y económico, tal y como fue su carácter inicial en antaño.

En sus planes se recogen sesiones que, necesariamente, implican una sensibilidad cultural y un conocimiento previo. Ello unido al establecimiento antes referido en núcleos rurales grandes, en los que lógicamente el nivel de actividad industrial y de servicios es más elevado y, por ende, el de vida de la población que los regenta, da como resultado una actividad que tíbiamente responde al carácter democrático y popular pretendido en otras actividades de la Comisaría, tal y como veremos en sus sucesivos epígrafes.

Así, el sentido recreativo y cultural es la tónica general sobre la que sostienen todas estas propuestas. Se pretende el refinamiento artístico de “todas aquellas personas de algún matiz social” (ACE, 78797), que son, a la sazón, las que restringidamente participan de las actividades ideadas desde estos elevados centros regionales. Por tanto, hablamos contradictoriamente de una iniciativa popular que restringe al pueblo.

Esta idea se explicita al analizar, por ejemplo, el Programa desarrollado por el Casino de la localidad salmantina de Béjar. En él se pueden apreciar

diversas sesiones en las que se incluyen sus actividades cotidianas y, ciertamente, elitistas. Exposiciones de arte, conferencias de toda índole y temática, recitales vocales o instrumentistas, conciertos de pequeñas agrupaciones locales o regionales, encuentros de cine educativo y de reportajes culturales y, finalmente, conciertos en diferido ofrecidos gracias a aparatos de alta fidelidad, son solo una muestra de la actividad que, nos consta, se desarrolla en este centro entre finales de los 50 y buena parte de los 60 (ACE, 78797a) y que, con algunas mínimas modificaciones en atención a las prioridades locales, se comparte en la mayoría de los centros de la región. Comparando esta expresión con la que nos muestra el Casino de su capital de provincia, encontramos pocas variaciones. En Salamanca se sigue un plan similar en cuanto a actividades, si bien ampliadas por la diversidad y el censo, en el que perpetúa el sentido exclusivista y privilegiado manifestado por él en las fiestas de sociedad que el centro charro celebra de manera habitual. A ellas acuden representantes de la alta sociedad local en busca de contactos comerciales, empresariales y ganaderos, ámbitos de especial expansión económica en nuestra región. De esta visión extraemos que el fin pedagógico queda relegado a un segundo plano, dando prioridad al meramente social y productivo.

Durante las mencionadas décadas y para atender a esta selecta población, la capital apuesta, entre otras acciones, por el desarrollo bibliotecario<sup>598</sup>, el ballet, los conciertos de piano, el billar y el ajedrez... La extensión minoritaria de estas actividades nuevamente nos remite al carácter rector y exclusivo de las personas que participan de ellas. Alejado de la capital, el Casino Mirobrigense (Ciudad Rodrigo, Salamanca) ejemplifica una vez más ese cercenamiento popular del que venimos dando cuenta. A través de talleres de taxidermia, cursos de decoración y grabados e introducción al arte de la

---

<sup>598</sup> En 1959, el Casino de Salamanca, activo desde 1858 y sito en el palacio renacentista de Maldonado de Amato, cuenta ya con una importante biblioteca permanente compuesta por "hemeroteca, periódicos y revistas, grandes obras, préstamo y exposiciones" (ACE, 78797). Junto a esta se dispone, de manera provisional, de una biblioteca circulante. Muchos de los fondos de esta última son patrocinados por la embajada de EE.UU., que colabora de manera estrecha durante estos años.

numismática, entre otros, demarca su población diana que, como podemos suponer de lo aportado hasta el momento y de las temáticas de sus actividades, proviene de un contexto social y económico superior a la media, todavía fuertemente ruralizada e interesada en cuestiones de avance laboral y no tanto cultural (ACE, 78797c). A la mayoría de la población le interesa cómo garantizar una mejor vivienda, una comida digna,... y eso es algo que ni se enseña ni se aprende en estos centros a los que, por otra parte, tienen “restringido” su acceso.

En base a lo descrito, podemos descubrir varios mecanismos de persuasión social que se incluyen de manera informal para la no expansión del modelo cultural de los Casinos a toda la población. Por un lado, las tasas a abonar que, aunque no especialmente elevadas, son imposibles de satisfacer por todas las familias; y, por otro, el sentido de las actividades, lejano al que la mayoría de los participantes precisan y en el que la mayoría de miembros de la sociedad no se encuentran reflejados.

Esta misma realidad centrada en Salamanca y su comarca, es la misma que se plantea en el resto de provincias de Castilla y León. La finalidad de sus acciones y las actividades que se llevan a cabo para alcanzarla son bastante similares en toda la región, pese a que como venimos insistiendo, la propia idiosincrasia de los participantes obligue, en cierta manera, a que los Casinos incluyan nuevas o adapten los ya mencionados programas culturales. En este sentido, cada provincia se especializa, por llamarlo de alguna manera, en sesiones asentadas en tópicos concretos, convirtiéndose así en centros de referencia temática a nivel provincial e incluso regional.

El “Casino de la Unión”, sobrenombre con el que se conoce al centro de la capital segoviana desde su creación en 1835, desarrolla, hasta su incorporación a la Extensión Cultural, actividades tradicionales que poco varían a lo largo de su historia<sup>599</sup>. Su inclusión en la red de centros auspiciados al amparo de la Comisaría supone la apertura a nuevas apuestas, interesándose,

---

<sup>599</sup> Conferencias y conciertos musicales, esencialmente.

desde entonces, por la divulgación científica y artística, por la rama teatral y cinematográfica y, finalmente, por el desarrollo cultural a través de trabajos pictóricos y arquitectónicos (ACE, 78797b).

Denominación del centro	Provincia donde se ubica	Finalidad prevista (además de la cultural)
Casino	Béjar (Salamanca)	Folklore
Casino	Salamanca	Económica Empresarial
Casino	Ciudad Rodrigo (Salamanca)	Profesional
Casino de la Unión	Segovia	Científica Artística
Sociedad Deportiva Casino de León	León	Deportiva
Peña Recreativa Castellana	Burgos	Sanitaria

Cuadro 25. Centros promovidos por la Extensión Cultural en Castilla y León, atendiendo a su denominación, ubicación y finalidad. Fuente: Elaboración propia a partir de ACE 78797a, 78797b, 78797c, 78797d y 78797e.

Algo similar ocurre con el de León, que centra su temática en torno a la promoción de su marco natural. Su particular geografía lo convierte en un espacio ideal para la expansión teórica pero, especialmente práctica, de la espeleología, las rutas de montaña y el esquí, que concentran un alto porcentaje de las actividades totales desarrolladas por el Casino, demostrando un especial interés por la capacidad deportiva de sus asociados. Su determinación y finalidad llega a ser tan marcada que, incluso en el propio nombre con el que se le conoce, “Sociedad Deportiva Casino de León”, se deja constancia de ello. Por tanto, podemos considerar que el principal objetivo de este centro cultural de ocio y tiempo libre es la promoción de la actividad física. Como novedosas disciplinas incluye el tenis y la natación sin renunciar a otras que, aún alejadas del ejercicio corporal, demuestran gran parte de los esfuerzos llevados a cabo por la Sociedad durante su expansión franquista. La fotografía<sup>600</sup> y las propuestas culturales en las bibliotecas<sup>601</sup>, junto a las

<sup>600</sup> Se inicia a sus participantes en cursillos prácticos y técnicos de fotografía, que se ven completados con constantes exposiciones regionales, nacionales e internacionales.

mencionadas físicas, son las que mayor reconocimiento obtienen entre sus afiliados.

Para finalizar con esta nómina de originalidades que reafirman nuestra tesis de diversidad y especialización local, recurrimos a la Peña Recreativa Castellana, ubicada en Burgos. Aunque de su plan de extensión se deriva que, en términos generales, es uno de los centros más clásicos y tradicionales de los aquí descritos, hemos querido incluirlo en este estudio por ser el que, de manera explícita, manifiesta su interés por añadir a sus actividades aquellas relacionadas con las expediciones culturales y sanitarias. Como organismo colaborador de la Extensión Cultural desde los años 60, promueve no solo estos ámbitos de trabajo sino también los referidos al empuje de los conciertos musicales con instrumentos de cuerda y a la promoción de charlas, cuyos tópicos, y en eso rompe con el costumbrismo atribuido, ya no recurren a los grandes escritores o las moralidades cristianas, sino temas de actualidad y preocupación social. Pudiera parecer que esta última propuesta reconoce un acercamiento a la cultura del pueblo, sin embargo, comprobamos que los argumentos consignados en sus conferencias se corresponden, nuevamente, con los valores e intereses cotidianos de un sector muy concreto de la sociedad, no abriendo posibilidades a atender los de la población más necesitada (ACE, 78797e).

Tras este *impasse* regional, volvemos a la generalidad nacional para afirmar que la dinámica habitual de estos centros reconoce todo tipo de trabajos, tareas, talleres, disciplinas, actividades y ejercicios que se programan atendiendo a un estrato social fuertemente determinado, claramente enmarcado y con unas necesidades muy concretas que no concuerdan con las que sus paisanos, de nivel cultural, social y económico inferior, presentan.

En otro orden y bajo unos intereses diferentes, pero a la vez convergentes en lo cultural, surgen otro tipo de asociaciones.

---

<sup>601</sup> Se dice de esta Delegación de Bibliotecas, que incluye tanto las bibliotecas fijas como una circulante, que “con un reducido número de volúmenes cada una de ellas, ha alcanzado un alto número de lecturas tanto en sala como en préstamo a domicilio” (ACE, 78797d).

Al igual que sucede en el caso de los anteriores centros, Castilla y León destaca por ser uno de los territorios que, de manera extensa, genera entre sus vecinos hermandades en pro de intereses y finalidades domésticas, siempre dentro del marco pedagógico-recreativo previsto y del papel destacado que el régimen otorga a la unidad familiar. Es así como surgen “asociaciones de cabezas de familia” que, a sí mismo, se erigen en redes de índole provincial alcanzando un mayor poder y visibilidad, tanto a nivel político como social, frente al régimen. Estas agrupaciones destacan por olvidar el elitismo propio de los Casinos, democratizando y popularizando algo más sus actividades. De este modo, “personas de muy distintos y dispares estamentos” (AHPESA, 0804) autogestionan sus propuestas culturales manteniendo como prioridad las temáticas cercanas a las exigencias y necesidades del hogar.

En los albores de los 60 nacen las primeras corporaciones familiares en Castilla y León reconocidas por el régimen. Todas las provincias, a excepción de Soria, cuentan con varias que desarrollan programas de lo más variado. Los tópicos de los cursillos son una seña de identidad de las asociaciones de nuestra comunidad, distinguiéndola de cualquier otra. La divulgación rural y los idiomas copan el grueso de su actividad, reconociendo la importancia que se le da, ahora sí, al futuro profesional de los miembros adultos de la unidad familiar. Distanciándose de los Casinos, las Asociaciones buscan una aplicabilidad del conocimiento que ultrapase la mera contemplación y disfrute cultural, a través de una dinámica bastante sencilla. Durante unos tres días a la semana se posibilita a los interesados la participación en los mencionados cursos que, impartidos por profesionales cualificados, intentan adaptarse metodológicamente a las divergentes características sociales, culturales y pedagógicas que cada alumno presenta. La combinación de los métodos unidireccionales más tradicionales con nuevas didácticas asentadas en el uso de los recursos audiovisuales facilitados por los estudiados Servicios de Extensión, ofrecen como resultado un aprendizaje no formal ciertamente provechoso para la unidad familiar y, frecuentemente, adaptado a sus particularidades.

Las Asociaciones de Palencia capital se enrolan en el desarrollo de unas novedosísimas sesiones de formación en idiomas como provincia pionera en nuestra región se encarga de proyectar cursos de inglés con los que otorga un carácter más abierto, moderno y competitivo a una formación, hasta entonces, prácticamente inexistente. Estos estudios lingüísticos se prolongan durante cerca de 8 meses, de octubre a mayo, impartiendo un programa que combina las metodologías más clásicas con las que están en boga<sup>602</sup> valiéndose, para ello, de recursos facilitados por la embajada inglesa en España. Es así como la proyección de documentales, no solo sobre lengua sino también sobre cultura y costumbres extranjeras, se perfila como instrumento pedagógico de primer orden. Algo similar ocurre con los cursillos de promoción agraria y divulgación rural que llevan a cabo las agrupaciones de Burgos. En ellos, la presentación básica e informativa de contenidos adaptados a la realidad de su audiencia, se combina con el uso de herramientas concentradas en la imagen y los medios audiovisuales, que sirven, además, para la programación de sesiones de cine club compartiendo, especialmente desde finales de década, espacios, recursos y, en ocasiones, fines, con los Teleclubs.

Aún con esas novedades introducidas, las conferencias siguen siendo las estrategias más recurrentes, por económicas y fáciles de programar, al contar siempre con algún especialista dispuesto a colaborar en la extensión y difusión del conocimiento de manera altruista. El carácter político, el reconocimiento de la acción del régimen y la culturización en los valores propios de la familia cristiana, conforman la trama de estas charlas a las que asisten de manera indistinta hombres y mujeres, padres y madres. Volviendo a los tópicos, en este caso podemos apuntar que difieren según la temporada y las necesidades manifestadas e inferidas de la potencial población destinataria, adaptándose tanto al foro geográfico, etario, cultural... en el que se realizan, como a la propia área de especialización del ponente. Todo ello da como

---

<sup>602</sup> Como bien sabemos, las metodologías que se aplican en España en esta década responden de manera bastante fiel a los patrones marcados por los organismos internacionales, analizados en el capítulo 2 de este estudio, así como a las conclusiones didácticas extraídas de los concursos nacionales, igualmente mencionadas.



resultado una extensión cultural que es aprovechada por los miembros de las Asociaciones tanto en su vida diaria como en su proyección y mejora profesional.

En esa misma línea de culturización, las agrupaciones de cabezas de familia de nuestra región programan visitas culturales a localidades del entorno. Con ellas se pretende favorecer el encuentro con otras organizaciones, inicialmente no adheridas al Movimiento, a las que se pretende transmitir las ventajas de formar parte de esta red oficial que, en forma de “nexos provinciales”, se va extendiendo poco a poco. En estas acciones observamos, una vez más, el uso excesivo que hace el régimen de su posición privilegiada y única para transmitir su ideología y alcanzar sus imprescindibles objetivos de expansión, alejados de las figuras oficiales que, tradicionalmente, vienen llevando a cabo este trabajo. De este modo, a vista de la sociedad, ya no son los miembros falangistas los transmisores de una cultura que les es ajena, sino que son sus paisanos, padres y madres implicados de poblaciones cercanas, con experiencias y necesidades similares, los que autogestionan las expresiones culturales y sirven como ejemplo para progenitores indecisos y ciertamente descreídos que tienen la necesidad, no siempre manifestada de forma explícita, de un cierto empuje que genere su expansión cultural y la de sus familias.

En este punto conviene destacar que el control del régimen sobre estas es poco visible, aunque existente. Las aportaciones económicas que reciben y el carácter único que a nivel político rige obligatoriamente cualquier organización, hacen que la autoridad controle, de cerca pero discretamente, la actividad que estas desempeñan. Igualmente reseñable, aunque ahora en un sentido negativo, es la baja motivación presentada por las mujeres antes estas propuestas asociativas. Muchas de ellas siguen considerando que su lugar está en la casa, en donde desempeñan su verdadero y más importante papel social, el de esposa y madre, y donde perpetúan el modelo de fémmina propagado por el franquismo desde su victoria bélica. Para solventar esta extendida creencia, las agrupaciones programan concursos en los que, bien por temática o por flexibilidad, estas ven reconocido su trabajo. Es aquí, donde llama la atención

la propuesta y esfuerzo llevado a cabo nuevamente en la provincia de Burgos. Allí se proyecta un encuentro literario titulado “la madre en el hogar” en el que se destaca la participación de 13 trabajadores y enfatiza el hecho de que dos mujeres “también fueron premiadas” (Ibíd.: 167), deduciendo de esta afirmación la excepcionalidad del caso general que hemos planteado.

Sí existen, por el contrario, variadas apuestas culturales dirigidas exclusivamente a hombres, en las que ni existe ni se pretende la presencia femenina y que, además, son fuertemente aprovechadas tanto a nivel de cupo de matrícula como de implicación en las enseñanzas. La situación vivida a la hora de crear el Ateneo de León es un claro ejemplo de ello aunque no el único.

“Recogiendo la inquietud cultural que está en el ánimo de gran número de hombres activos de la ciudad y para suplir el relativo vacío de instituciones que cubran las necesidades espirituales profundamente sentidas a través de una convivencia humana presidida por la más exigente tónica intelectual, artística y científica, que procurase un estilo juvenil, constructivo, optimista y actual, que procurase una proyección sobre la ciudad mediante el magisterio de gustos en colaboración a iniciativas culturales que surgiesen” (Ibíd.: 182 y 183),

diversas asociaciones del noroeste, gestionan de manera conjunta la creación de un espacio de encuentro sociocultural masculino.

Bajo esa misma preferencia del varón sobre la mujer se promueve, gracias al empeño de la Agrupación de Asociaciones Zamorana, la creación de un “Club de Amigos de la Fotografía”. Aunque es verdad que no se excluye de su afiliación a las mujeres, en realidad, esta práctica de ocio, que requiere de mucho tiempo y dedicación, queda reducida a los hombres más bohemios y culturalmente más capacitados. La cuestión del arte, la belleza, el sentimiento... que inicialmente se proyectan como áreas en las que el género femenino tiene mucho que decir quedan cercenadas por la falta de tiempo y el sentimiento extendido de no ser una enseñanza realmente provechosa ni en su tarea como madres, ni en su papel de esposas.

Como hemos visto a lo largo de este epígrafe el carácter más exclusivista de los Casinos y Peñas se ve reducido con el más social de las Asociaciones de Padres de Familia. Sin embargo, ni unas ni otras llegan a alcanzar los valores de expansión popular que llevan a cabo las Cátedras, e incluso los Teleclubs<sup>603</sup>, más proclives a la auténtica educación del pueblo, en la que todos tienen cabida sin restricción, ni real ni económica, por estamento o género, tal y como veremos a continuación.

### ***2.2.2.- Las Cátedras Ambulantes “Francisco Franco” de la Sección Femenina de Falange. Un ejemplo de misión cultural dirigida por y para las mujeres.***

Originariamente la idea de promover una iniciativa pedagógico-cultural en la que la mujer sea el centro de su acción nace, como no podría ser de otra forma, en el seno de la organización femenina de Falange. Ya durante el periodo bélico, la Sección comienza de manera tímida, por la falta de recursos y la propia situación social, el primer ensayo de lo que vendrían a ser, casi una década después, las reconocidísimas y apreciadas Cátedras Ambulantes. Este primer intento afecta a aquellos territorios en los que se estima que la cultura popular es más necesaria y, a la vez, les es ajena, bien por no disponer de ningún otro medio cultural o bien por contar con ellos de forma mediocre y poca adaptada a las situaciones vitales que el colectivo presenta. Por ello, las primeras iniciativas de culturización se llevan a cabo en espacios rurales y de montaña, lugares remotos a los que difícilmente podría llegar cualquier otro tipo de oferta educativa, y en los que se distingue un alto grado de vulnerabilidad a la emigración y la despoblación. El campo en este momento solo ofrece subsistencia, por lo que las ambiciones sociales, mucho más amplias, viajan para alcanzar la ganancia de un jornal acorde al trabajo realizado. Consciente de que las capitales están demasiado cerca intenta, con el apoyo a esta iniciativa anticiparse al abandono rural y promocionar en él el avance social cultural y económico, sin embargo, no hay recursos para todo.

---

<sup>603</sup> Pese a que las actividades que promueven estos no siempre sean gratuitas.

El ensayo promovido por la Sección Femenina a finales de los años 30, prioriza la acción en unos pueblos frente a otros y, así mismo, en un sector concreto de población. Esta preferencia no responde a patrones aleatorios sino que desde Falange se tiene muy claro cuáles son sus objetivos y cuáles los medios y estrategias más fiables y posibles para alcanzarlos.

Las mujeres, jóvenes y adultas, ocupan el escalón más destacado en esta incipiente iniciativa de Cátedras e, insistimos, no exactamente de manera casual. El acercamiento de las féminas a las iniciativas socioculturales programadas responde al intento de generar en ellas un cierto sentimiento de pertenencia, de ayuda, de concierto y de dependencia que prevé arrastrar al resto de la familia ante la inminente huida urbana.

Pese a que la España del franquismo ha sido descrita por algunos autores como efectivamente patriarcal (Nielfa, 2003; Benería, 1977), Falange sabe apreciar que, por encima de ese espíritu en el que el rol masculino supera al femenino en cuanto a derechos y posibilidades sociales, laborales y educativas, la mujer sigue siendo el “instrumento de cambio de la sociedad y responsable de transmitir los valores tradicionales sobre la familia” (Gómez, 2012: 172). El esbozo de una figura propagandística de las acciones llevadas a cabo por la organización fascista cobra forma en la mujer, a quien se le asigna un ideal calcado al procurado durante el periodo joseantoniano que, en poco o nada, agrega al actual.

Como decíamos, el primer compromiso serio de establecer un sistema dotado de recursos y equipamiento es anunciado a bombo y platillo por el Caudillo durante la primera concentración de la Sección Femenina tras la Guerra de Liberación en el Castillo de la Mota en 1939. Pese a lo mediático del anuncio recogido con gran viveza en la prensa del momento, las mujeres convocadas en este histórico espacio, y las enroladas en los años venideros deben esperar algunos años para recibir, de las mismas manos del caudillo, la primera Cátedra motorizada.

Asumimos, por tanto, que tras su promesa se inicia un periodo de inactividad práctica que no es en ningún caso estéril. Como se suele afirmar entre el vulgo, “las cosas de palacio van despacio” y la preparación de tan magna obra requiere de un esquema organizativo y reglamentario que durante unos 4 años va construyéndose. Por fin, en 1944, la voluntad de Franco se hace manifiesta. El Real Monasterio de San Lorenzo de El Escorial es el paraje elegido al efecto. Coincidiendo con la Segunda Concentración Nacional de la Sección Femenina, Franco muestra con orgullo a las congregadas la dotación de la primera Cátedra Ambulante Nacional. Y decimos muestra porque parece ser que, aunque esta es presentada como un recurso de uso inmediato, la organización pedagógica, administrativa y económica, se hace esperar nuevamente.

En este punto queremos destacar que no hay acuerdo histórico respecto a la fecha en la que comienzan las primeras expediciones de la Sección. Si Pilar Primo de Rivera reconoce en sus memorias que la entrega se produce en 1944, considerando esta fecha como la de inicio del desarrollo cultural de la empresa, algún otro documento de valor oficial afirma que “cuando comienzan a andar era por 1945” (ARAH, 155: 1). Por si esta disparidad fuera poca, otra publicación estatal afirma que no es hasta un año más tarde, en 1946, cuando se puede manifestar que la obra está en marcha, al coincidir esta fecha con la del primer viaje llevado a cabo por la empresa falangista (Delegación Nacional de la Sección Femenina del Movimiento, 1970).

Tomando como real esta última data, se inaugura la Cátedra motorizada número 1, genéricamente denominada “Francisco Franco” al igual que sus sucesivas nacionales. Su itinerario inaugural opta por la visita de diversos territorios del este<sup>604</sup> y el oeste de Madrid. En esta definida ruta occidental, son agraciadas algunas provincias castellano y leonesas. Ávila y Segovia, consideradas como de las zonas más incomunicadas y pobres de España (ARAH, 1022; Gómez, 2012; Delegación Nacional de la Sección Femenina del

---

<sup>604</sup> Teruel, Guadalajara, Cuenca y Ciudad Real, territorios, todos ellos afectados por altas tasas de analfabetismo.

Movimiento, 1970) y, por tanto, en donde la prioridad cultural apremia, son las primeras en disfrutar de su presencia. Con máxima alegría y cierta cautela las gentes populares reciben la visita de las señoritas de la Sección. Las escuelas rodantes comienzan su progresiva e itinerante instalación durante 8 meses al año, asumiendo ciertos criterios de preferencia convenidos entre la propia organización de Falange y el franquismo.

Los pueblos de menos de 5.000 habitantes, con carencias demostradas por la de falta de fuentes de culturización y abandonados socialmente, que además estén alejados de la capital o mal comunicados con ella, implicando necesariamente un difícil control y acceso por parte de los servicios provinciales, son los primeros en recibir una Cátedra. Al mismo tiempo, se presenta como juicio de valor para su prioritaria instalación, los datos de cuestionarios informativos<sup>605</sup> en los que se recogen las situaciones locales, gracias a los cuales los calendarios quedan elaborados, se determinan los municipios de preferente visita y se programan los tiempos de estancia en cada uno de ellos, que oscilan entre los 45 y 60 días dependiendo de las necesidades encontradas y, como es esperable, del censo<sup>606</sup>.

La contribución al mito de engrandecer a las españolas, tanto en el orden social como cultural y económico<sup>607</sup>, cala con bastante facilidad tanto

---

<sup>605</sup> En el tiempo que demora entre la entrega de la Cátedra y su puesta en marcha, la SF se encarga de recopilar, a través de estos instrumentos semi-estandarizados, la información que considera reseñable para el establecimiento preferente de la misión y su éxito futuro.

<sup>606</sup> El documento que recoge la actividad a desarrollar por las Cátedras en la segunda mitad de la década de los 60, nos recuerda que una de las finalidades de la mencionada obra es “recorrer los pueblos y aldeas permaneciendo dos meses como mínimo en cada uno de ellos. (*añadiendo que*) si el número de habitantes fuera de menos de 500, se puede restringir a cuarenta y cinco días” (AHPSA, 0670).

<sup>607</sup> La autoridad justifica la necesidad de las Cátedras atendiendo “A) En lo cultural, el analfabetismo era la característica general y de ahí había que partir. Por lo tanto, en las cátedras se dieron enseñanzas de todo tipo (cultura general, religión, formación cívico-social y política). B) En lo social, la mortalidad infantil, la falta de higiene personal y familiar. La vida doméstica transcurría a niveles muy primarios dada la falta de formación de la mujer en todos los aspectos. Se impartieron enseñanzas de economía, cocina, puericultura, cuidado y

entre las entregadas señoritas de la Cátedra como entre las propias autóctonas, quienes se muestran desde el principio receptivas, ilusionadas y alegres de formar parte de un proyecto novedoso que busca en ellas la emoción patriótica y política.

Antes incluso de su llegada a las aldeas, el fervor y la impaciencia se manifiesta. La labor de propaganda extendida a través de la prensa, genera altas expectativas en un colectivo entregado. Por primera vez se va a atender a la población rural a través de una iniciativa formativa netamente popular y alejada de la rigidez escolar. Las tareas de divulgación sanitaria y de enseñanza de la mujer son, para esta primera Cátedra y sus sucesivas, una prioridad.

Generalmente a “una petición del alcalde, el párroco o del mismo vecindario de la localidad” (Ibíd.) evaluada positivamente, le sigue el reconocimiento de una Cátedra. Gracias a la implicación de estos agentes sociales desde su inicio y a la constancia de las señoritas de la SF, se determinan y concretan muchas de las propuestas metodológicas específicas que, junto a las habituales unidireccionales, se desarrollan en cada localidad.

A nivel de equipamiento, esta inicial que recorre territorios de Castilla, se compone de 4 camiones y otros tantos remolques. Estos últimos hacen las veces de espacio educativo<sup>608</sup> y de vivienda de los profesionales que acompañan la expedición, mientras que los primeros se encargan de trasladar todos los recursos precisos para su instalación pedagógica y sanitaria<sup>609</sup>. Todo

---

decoración del hogar, corte y confección, educación física y danzas regionales, concursos de embellecimiento de las calles y viviendas (...). C) En lo económico, la mediocre explotación de los medios de producción exigió que se les inculcase aprovechar hasta el máximo sus productos locales y la creación y desarrollo de las pequeñas industrias” (ARAH, 155: 1 y 2).

<sup>608</sup> A destacar los que corresponden con el laboratorio destinado a las enseñanzas prácticas y el aula creada al efecto para el aprendizaje de las enseñanzas de hogar.

<sup>609</sup> La finalidad principal de la Cátedra era la educativa, aunque en su intento por convertirse en una empresa más ampliamente social, decide incluir entre sus instalaciones las que se corresponden con un potencial quirófano médico, de posible uso, con todas las garantías, en un hipotético caso de emergencia.

está estratégicamente diseñado para que las docentes se encuentren lo más cómodas posibles, no echen en falta sus respectivos hogares y puedan generar espacios de acción educativa lo más reconfortantes y acogedores posibles en los que su desarrollo profesional se vea recompensado.

El denominado Plan de Formación, ideado por el Departamento de la Sección Femenina del mismo nombre y dirigido por la siempre incansable Pilar Primo de Rivera, es un fiel reflejo de ello. La búsqueda hacia “el ideal femenino de mujer de su casa, madre hacendosa, ferviente católica y adicta al régimen” (Sánchez, 1996: 96) es imparable y, por tanto, aparece claramente reflejado en las que programa actividades.

El sentido del mencionado programa curricular, parte de la orientación bajo la que se concibe la iniciativa cultural en curso.

“En principio la cátedra se pensó dirigida exclusivamente a la mujer; el programa era ambicioso: alfabetización, lucha contra la mortalidad infantil, campañas de higiene y divulgación sanitario-social, formación para el hogar, preparación para una mejor explotación de los propios recursos, normas - elementales si se quiere, pero no por eso menos necesarias- de convivencia...” (Delegación Nacional de la Sección Femenina del Movimiento, 1970),

pero el paso del tiempo, la progresión de novedosas iniciativas femeninas en lo no formal y el reconocimiento de que su indudable valor puede y debe hacerse extensivo a toda la población, obligan a que la Cátedra se convierta en una oferta social mucho más amplia, sin distinción de género ni de edad, pero manteniendo el carácter prioritario otorgado a las mujeres, sean madres, esposas o jóvenes. No es hasta 1950 cuando se completa la dilatación de sus destinatarios. Todas y todos, sin excepción, son potenciales beneficiarios de esta iniciativa ambulante que entendemos como el mejor medio para lograr el desarrollo comunitario de los pequeños pueblos con los que cuenta, mayoritariamente, nuestra geografía nacional. Su extensión progresiva hace que 4 años más tarde, la mayoría de las provincias de



España<sup>610</sup> disfrutaban de equipos provinciales trabajando en sus demarcaciones geográficas<sup>611</sup> (AHPSA, 0670).

La organización y las actividades comienzan a tener, según el argumento de la oficialidad, un sentido global de formación humana y cultural del individuo en donde la resolución de conflictos, la atención de intereses y el fomento de inquietudes e iniciativas, adquieren un valor superlativo. A nivel extraoficial, el razonamiento que nosotros seguimos observando es el compartido por toda actividad social franquista, esto es, el adoctrinamiento, el mantenimiento del orden social, la sumisión al régimen y lógicamente aunque en un orden inferior, la alfabetización y culturización.

A nivel curricular la misión volante ofrece un completo abanico de posibilidades que, si bien no innova demasiado en las temáticas respecto a otras apuestas educativas en ciernes, sí que lo hace en cuanto a la metodología, fines y la propia organización. Con un sentido mucho más flexible y adaptado al espacio popular de los colectivos atendidos a la globalidad social y a sus necesidades específicas y, por supuesto, al horario y a las características propias de las instalaciones volantes, la propuesta no formal más importante de la Sección va avanzando.

La agenda se programa atendiendo a actividades de día y noche. Cada una de estas franjas horarias es completada por un colectivo diferente que precisa de una forma de atraer y de enseñar igualmente diversa. Sorprender a los interesados es, entonces, una prioridad que la Sección exige a toda su actividad. La gran mayoría de los participantes acuden a las Cátedras como complemento a su actividad diaria, sea profesional, escolar o familiar, lo que implica, necesariamente, la adecuación de las enseñanzas para que proyecten cierto grado de significatividad. La organización falangista se empeña en justificar su sentido haciendo propuestas que siempre prevean su éxito de

---

<sup>610</sup> Coincide esta fecha con la puesta en marcha de la segunda Cátedra Nacional.

<sup>611</sup> La excepción la encontramos en los territorios africanos, que nunca recibieron este tipo de visita.

participación para lo que no duda en, llegado el caso, amoldarse a las circunstancias.

Esta idea de innovación y adaptación, que pudiera parecer extremadamente básica en cualquier actividad pedagógica de ayer y de hoy, encuentra su máxima expresión autoreconociéndose como

“un medio atractivo y eficaz de llegar a los pueblos y aldeas con el fin de poner al alcance de sus habitantes enseñanzas y actividades encaminadas a conseguir un nuevo estímulo hacia una elevación de vida, tanto espiritual como cultural y social, y, de esta forma, una más consciente incorporación de la comunidad hacia su propio desarrollo, al mismo tiempo que una mayor integración de cada comunidad en la vida de la nación” (AHPSA, 0670: 4).

Sin embargo y pese a su sencillez, es una estrategia solo alcanzada por la Sección, motivo por el cual hacemos explícito su reconocimiento. Esta amplia finalidad sociocultural que persigue, hace que los pueblos incluidos en cada expedición disfruten del “Plan de Cátedras” que, de manera anual, la propia organización falangista planifica atendiendo a los fines antes descritos y a los problemas que, detectados previamente o *in situ*, encuentran en cada territorio. Interesa, tanto la proyección positiva del trabajo de los encargados de la docencia como la implicación activa de los propios parroquianos porque únicamente de este modo se puede llegar a la formación significativa que se pretende y en la que desde sus inicios se encuentra enrolada.

A nivel de contenidos, los planes exclusivos para las Cátedras femeninas responden, en todo momento, a un esquema que se mantiene durante toda su vida pedagógica y que engloba distintos grupos de estudios.

Dos son los programas que describen su desarrollo en las casi tres décadas de trabajo. Una de las principales diferencias entre ambos es la categorización de los contenidos en sus áreas curriculares. Mientras que el de 1945 asume un programa que apuesta por 3 tipos de enseñanzas, básicas,

culturales y de divulgación sanitaria<sup>612</sup>, el de los años 60 se amplía quedando configuradas en culturales, formativas, rurales y de labor social<sup>613</sup>. Aun con la diferencia señalada, ambos planes asumen un nivel básico de educación dirigido exclusivamente a la mujer que es más específico y amplio en el segundo planteamiento. El paso del tiempo y el reconocimiento de un orden pedagógico y de organización más abierto, incluye ya al colectivo masculino que, desde prácticamente un principio, había solicitado su inclusión en las actividades ambulantes proyectadas. Aunque nunca disfrutando de un programa específico como sí lo tienen las mujeres, los hombres son invitados, de manera progresiva, a participar en aquellas en las que se considera que su rol tiene cabida.

Especialmente significativas son las charlas nocturnas de formación humana y cultural, a las que se unen, en menor proporción, algunos cursillos que, según necesidad local, van estableciéndose en cada localidad y otras actividades tan representativas y extendidas como son las llevadas a cabo por Grupos de Coros y Danzas<sup>614</sup>. Por tanto, podemos afirmar que mientras que las enseñanzas de la mujer están diseñadas de manera más explícita con sus

---

<sup>612</sup> En primer orden se observan las enseñanzas más generales y básicas que insisten en la recreación del orden falangista. La enseñanza religiosa y la nacional-sindicalista conforman un programa de formación que tiende a los conocimientos previos y al nivel de alfabetización de sus asistentes. En un segundo grupo, compuesto por las enseñanzas culturales, materias como hogar y música pretenden generar un carácter culto y distinguido alejado de la rudeza rural habitual entre las féminas de los pueblos. Finalmente el último, destacado para aquellas que, pretendidamente, deseen adquirir instrucción en el ámbito de la divulgación y asistencia sanitaria social (AHPSA, 0111).

<sup>613</sup> En este caso, las enseñanzas culturales se centran en la alfabetización de los adultos, ampliando la labor que la escuela nocturna pudiera estar dando. Se practican las charlas, la representación teatral, la lectura, el cine fórum, etc. Por su parte, las propuestas formativas atienden a las áreas de religión, formación político-social, leyes sociales, convivencia social, higiene, puericultura y hogar, entre otras. Las enseñanzas rurales se adaptan a las necesidades y características de la comarca, tanto en el ámbito industrial como artesano. Finalmente se atiende la labor social a través de las visitas domiciliarias y las sesiones grupales en las que se enseña a resolver problemas "individuales, familiares y de la comunidad, religiosos, morales, económicos y sociales" (ARAH, 155).

<sup>614</sup> Dedicamos, a continuación, un apartado extenso a esta propuesta sociocultural.

contenidos, fines, posibilidades, actividades..., las de los hombres se concretan a tenor de las femeninas, y casi exclusivamente a través de charlas de temáticas de interés diverso en donde la finalidad es más cultural-recreativa que pedagógica. Otra diferencia al respecto, es que toda oferta de participación masculina se programa para “los atardeceres y noches, de regreso del trabajo” (ARAH, 1022: 3) no siendo así, necesariamente en el caso de las mujeres ni incluso el de los jóvenes. Argumentando que “una vez metidos en harina no iban a quedarse los niños sin nada” (Ibíd.), los más jóvenes son igualmente agrupados para su inclusión en propuestas de juegos dirigidos, deportes, gimnasia, canciones regionales y marchas y formación político-social. Las instructoras, en colaboración con los maestros de las Escuelas Nacionales primarias se encargan de ello.

Las materias prioritarias sobre las que giran el resto son siempre las mismas: religión, educación física, formación político-social y actividades culturales complementarias. Respecto a estas últimas conviene destacar que en el programa de las jóvenes<sup>615</sup> este bloque tiene un peso inferior al establecido en el de las adultas (entre las que se distinguen madres y mozas). Consideramos que la explicación a ello radica en el periodo de obligatoriedad escolar que todas ellas deben cumplir y que no les permite seguir un currículo tan extenso como el de las jóvenes ya egresadas que aún no son madres.

Junto a estas “imprescindibles” otras que permiten la interpretación y adaptación. Las lecciones de canciones y danzas, para promocionar en España y el extranjero las bondades nacionales; de puericultura e higiene, necesarias para el imprescindible buen gobierno de la casa y la familia; de cultura general, especialmente significativas para “analfabetos o semianalfabetos que no vayan a la clase de adultos” (Ibíd.: 34) o en municipios donde no se atiende a la lucha contra el analfabetismo; las de industrias rurales, siempre en consonancia con

---

<sup>615</sup> No hemos encontrado ningún documento en que se exprese el criterio para considerar una mujer joven o adulta, sin embargo, parece que el haber cumplido la edad de escolaridad obligatoria implica el paso de joven a adulta. Algo más claro parece estar la división entre adultas mozas y adultas madres. La casuística del matrimonio y de la consiguiente maternidad distingue a la adulta madre de la adulta moza, entre los 14 y los 16 años (AHPA, 0670).

las producciones propias de la zona y en común con las mozas; las de corte y confección, de carácter eminente práctico; las de economía doméstica, bajo la idea de mejorar la administración del hogar; y, en último lugar, las de cocina, como beneficio personal y familiar, marcan el devenir curricular de las adultas en las Cátedras mientras que el de las jóvenes está más centrado en las de música, como intento por mejorar la concentración, ritmo y organización, habilidades reconocidas como imprescindibles en estos primeros años de vida.

Destacable es, una vez más, el carácter segregador que demuestran las enseñanzas de adultas. En ningún caso las madres comparten espacios formativos con las mozas<sup>616</sup>, quienes por edad, situación familiar, experiencia vital y significado de la Cátedra<sup>617</sup>, merecen otro tiempo, otra metodología e incluso otros contenidos más adaptados.

Si previamente apuntábamos la reducción que de la jornada se permite a las jóvenes frente a las adultas, resulta ahora necesario aludir a la misma restricción para las madres respecto a las mozas. Puesto que lo que se pretende es garantizar la asistencia, las esposas no reciben más de una hora diaria de formación. Es esta disminución horaria una estrategia de la propia Sección. Interesa, por encima de todo, que la adulta con cargas familiares acuda de manera frecuente al cumplimiento con esta iniciativa, en el horario que se estime más conveniente y como un brevísimo *impasse* de su actividad diaria, y no tanto que, al considerar que las clases programadas interrumpen de manera más amplia sus obligaciones maritales y maternas, opte por su ausencia.

La enseñanza en días alternos parece la solución para cumplir con lo marcado por la autoridad, es decir, para que mozas y madres no coincidan. Además entendemos que esta propuesta redundante, a nivel pedagógico, en una

---

<sup>616</sup> Con la excepción de las referidas clases de industrias rurales y hogar (Ibíd.)

<sup>617</sup> Con esto nos referimos a la certificación que, gracias al seguimiento de los estudios cursados en la Cátedra, se obtenía en relación con el obligatorio cumplimiento del Servicio Social. Este título servía no solo para completar el expediente administrativo de la mujer sino para generar un cauce de continuidad y compromiso (ARAH, 60).

mejor y mayor atención del aprendizaje, por parte de la docente-instructora, que mejora su atención en pro de un trabajo personalizado que, como bien resume la autoridad al dirigirse a ellas, ofrezca

“(...) el mejor camino para hacer política, porque nunca habéis tenido el prejuicio del oropel; habéis comprendido que solo transforma aquello que es capaz de arraigar en realidades profundas; no habéis trabajado sobre esquemas utópicos, sino sobre la carne misma del pueblo de España: sobre sus necesidades, sobre sus dificultades, sobre sus esperanzas. No habéis hecho política de superficie, sino honda labor de profundidad, de esencial transformación” (AHPESA, 406: 29).

Sin embargo, no podemos obviar que la actividad de la Cátedra no se enmarca únicamente en el desarrollo de estos planes más o menos organizados. Ya que el objetivo final es conseguir durante su presencia en el pueblo que se lleguen a establecer lazos de filiación con la causa y que todas las iniciativas culturales promovidas por la Sección mantengan continuidad en el tiempo y extensión en el espacio, su tarea es dejar iniciados cauces para la presencia cultural permanente y activa, incluso cuando la Cátedra haya desaparecido físicamente del municipio.

Sin embargo, la dificultad en la preparación de encargados para los tiempos de ausencia es una tarea mucho más compleja que la emprendida con la formación de la mujer. Plantar la semilla es relativamente fácil, pero conseguir que crezca a través del riego social y abono oficial, es bastante más difícil. Crear confianza, despertar inquietud y hacerse con un conjunto de personas comprometidas con la causa, garantiza una Cátedra Permanente en el tiempo. De ahí que incorporar a la maestra de la escuela nacional, al párroco y al alcalde<sup>618</sup> se considere parte fundamental en la continuidad de la obra pedagógica. El manejo de la biblioteca, la programación de actividades de teatro, música, coloquios... debe combinarse con la actividad más administrativa de petición de subvenciones, de becas rurales y de tramitación de plazas en albergues de verano, en la que no se debe ni puede decaer.

---

<sup>618</sup> Si recordamos, estos agentes eran los encargados, habitualmente, de solicitar la instalación de las Cátedras en los municipios. Su función, una vez emplazada, no cejaba.

Dejar a cargo de la empresa iniciada a estos representantes oficiales junto a otros civiles que de manera voluntaria ejercen la misión pedagógica en sus diversas vertientes (apoyo en actividades, apertura de espacios, control de bibliotecas...), al disponer de capacidades acreditadas para la misma, es entendido como criterio básico e irrenunciable de evaluación y mantenimiento.

Si ese empeño en su mantenimiento gestionado a nivel social fuese poco, desde 1963, se añade el compromiso de colaboración rubricado con la CNA. A través de él se asume que

“en los pueblos y una vez que la Cátedra ha terminado su cometido, quedan creadas por la Campaña de Alfabetización, Pequeñas Universidades y si fuera necesario equipos alfabetizadores que terminan la labor iniciada por las Cátedras” (Ibíd.:7).

Si los problemas se han reducido, han desaparecido o se han abierto vías para su mejora, el fin ha sido alcanzado en toda plenitud y es posible la retirada de todos sus agentes ambulantes<sup>619</sup> con todas las garantías de éxito en su continuidad.

Por tanto, con mejores peores resultados, las Cátedras se mantienen hasta 1977. Tras la muerte de Franco, cuando se comienzan a entrever los primeros ejemplos sociales de democracia, y solo un año antes de la publicación de la Constitución, la iniciativa de la Sección Femenina es suprimida, dejando a sus espaldas unos datos bastante satisfactorios.

#### *2.2.2.1.- Los datos nacionales de las Cátedras Ambulantes.*

---

<sup>619</sup> La primera Cátedra cuenta con una jefa, una profesora de corte, una de labores y otra de trabajos manuales, una instructora general de juventudes, una docente de música y, finalmente, dos sanitarios, un médico y una enfermera (ARAH, 1022). Desde ese momento se establece como criterio fijo de organización que los equipos de las Cátedras Nacionales estén compuestos por 7 mujeres, entre ellas, irrenunciablemente, una jefa y una médico. Más adelante, y como resultado de la aparición de las cátedras provinciales, el número se reduce a 5.

Gracias a los más de 30 años (1946-1977) que ejercen su función socio-pedagógica en un altísimo conjunto de poblaciones, podemos afirmar que el carácter con el que inicialmente se crean y las expectativas que, en forma de fines, se van marcando como parte de su desarrollo organizativo, administrativo y político, ayudan a pensar en esta iniciativa franquista como una de las que más y mayor beneficio reporta a nivel popular a la población de su tiempo. Destacamos este aspecto no recurriendo únicamente a la valoración que la propia autoridad hace de su acción, siempre positiva y pocas veces crítica, sino a los datos que, pese a no ser del todo objetivos por el control ejercido por el régimen de las fuentes oficiales y periodísticas, sí que nos ofrecen un mayor margen de interpretación.

Incluso atendiendo a las mencionadas fuentes, y a otras secundarias derivadas de estas, las contradicciones son más que palpables. La exageración de algunos de estos datos para dar muestras de una mayor grandeza de la empresa, contrastan con otros que previsiblemente se acercan más a la realidad.

Teniendo en cuenta todas estas circunstancias, podemos afirmar que durante prácticamente la primera década de expedición de la única Cátedra disponible, la repercusión del valor pedagógico de esta iniciativa es mínima. La falta de recursos materiales y lo limitadísimo de su personal hace que solo algunas localidades de las provincias del centro geográfico de nuestro país puedan disfrutar de sus bondades, lo cual denota un bajo volumen de población satisfecha. Ello no significa que el sentido pretendido, la finalidad a conseguir y el mensaje a extender no se vayan cumpliendo, sino que la dificultad presupuestaria y organizativa que toda acción tiene en sus albores se refleja también en esta propuesta de la Sección Femenina.

Cuando en 1954 se pone en marcha la Cátedra número dos, nada hace presagiar que la nómina se va a extender, con bastante rapidez, hasta más de 70<sup>620</sup>. El ímpetu, empuje y prioridad que supone la aleación con la Campaña

---

<sup>620</sup> Uno de los aspectos a los que hacíamos alusión se refiere al montante de Cátedras consignadas durante su periodo de actuación. Mientras que para Lacruz (2000) el número



Nacional de Alfabetización en los años 60 y el compromiso cada vez más extendido de la SF con la causa, consiguen ir cumpliendo pequeñas metas de van convirtiendo a esta en una gran obra. En este punto, cabe destacar las 1.600 localidades visitadas en sus primeros 14 años de trabajo y las cerca de 400.000 personas beneficiadas (ARAH, 79).

Pese a lo llamativo de estos datos, solo 11 de las 60 Cátedras que marchan a principios de década, están motorizadas, lo que condiciona sobremanera su movilidad. Con el objetivo de mejorar y ampliar estos vehículos-escuela, la propia Sección Femenina solicita a la autoridad competente en el Ministerio de Educación un crédito extraordinario de 10 millones de pesetas que redundaría en la creación de 3 nuevas Cátedras (ARAH, 63). Así, el año 1963 se inicia reconociendo que

“ha sido de los servicios más eficaces de nuestra organización actual; que ha sido un medio atractivo y eficaz para llegar a los pueblos, conmovierlos y estimularlos hacia una elevación, al extremo de que otros organismos están creando sus cátedras pero aun considerando esto, creo que no podemos conformarnos con el desarrollo de las enseñanzas y actuación actual, precisa hacerlas evolucionar hacia algo más hondo y positivo para el pueblo” (ARAH, 170).

Año	Presupuesto	Cursos	Equipos	Remolques	Clínicas	Profesoras
1963	10.000.000	-	63	40	27	-
1968	-	300	72	59	30	360

Cuadro 26. Datos nacionales de organización de las Cátedras Ambulantes durante las anualidades 1963 y 1968. Fuente: Elaboración propia a partir de Delegación Nacional de la Sección Femenina del Movimiento, 1970.

Los 63 equipos en funcionamiento, entre los que se distinguen 40 remolques usados como vivienda y 27 como clínica, contribuyen, por un lado, al mejor establecimiento y convivencia en los pueblos y, por otro, a la garantía

máximo de 70 cátedras se alcanza cuando la iniciativa es desmantelada, la oficialidad nos indica que, ya en 1968, los equipos en funcionamiento son 72 (ARAH, 1022; Delegación Nacional de la Sección Femenina del Movimiento, 1970), deduciendo una leve caída en los últimos años de esta década.

sanitaria prevista de manera explícita en esta apuesta sociocultural (AHPSA, 0670; Delegación Nacional de la Sección Femenina del Movimiento, 1970).

Tan solo unos años después, principalmente por la consideración y concienciación que la autoridad contempla en la necesidad no solo de crearlas, sino de dotarlas de recursos, se lleva a cabo una nueva inversión que revierte esencialmente en el pago docente y en la equipación de las unidades móviles. En 1968, son ya 360 profesoras las que conforman la misión falangista que se distribuyen en 72 Cátedras. Gracias a los 59 remolques vivienda consignados, de los que 30 incluyen además coche clínica, los cursos nacionales superan los 300 por año (Ibíd.). Sin duda esta circunstancia coincide con su momento más dorado.

Si sorprendente es este avance anual, no es menos el que se computa durante el quinquenio comprendido entre 1965 y 1970; la multitud de adultos atendidos de manera prioritaria en el campo de la alfabetización, la instrucción básica y la culturización (ARAH, 1022) es exagerada, tal y como se extrae de las palabras del que fuera Ministro Secretario General del Movimiento, Don José Solís Ruiz, que no duda en afirmar que “quinientos veintiséis pueblos han recibido la presencia de vuestras cátedras ambulantes con ciento cuatro mil asistidos” (AHPSA, 0406: 43), en los primeros días de 1968. Este dato, excedido y exagerado, no coincide con el que la autoridad, meses después, nos ofrece. Entre 1967 y 1969 son 95.839 las personas contabilizadas como beneficiarias directas, 871.267 las envueltas en su radio de influencia y 451 los pueblos visitados. La disparidad incluso entre fuentes oficiales no hace sino refrendar la idea que manifestábamos desde un principio en cuanto a la falta de coherencia interna y de registro central y certero de los datos<sup>621</sup>. Justificamos esta situación atendiendo al fragor reconocido de una obra que se entiende como funcionando a pleno rendimiento y a la emoción que supone para el régimen expresar datos generalizados y, por ende, ampliados, que poco tienen

---

<sup>621</sup> El registro nacional entra en contradicción con el de que, de manera local, ofrece la autoridad provincial de Salamanca. Con toda probabilidad, los criterios utilizados para la elaboración de estos datos y su posterior interpretación son diversos.

que ver con los que cada anualidad se obtienen tras la evaluación exacta llevada a cabo por los responsables de las Cátedras. Esta confusión no nos permite saber con exactitud oficial el número de participantes, motivo pese al cual afirmamos, sin miedo a equivocarnos, que la empresa ambulante ejerce un poder de influencia difícilmente comparable con cualquier otra iniciativa de educación popular. Igualmente podemos considerar que la CNA en su vertiente más escolar y las Cátedras en la social, son las que, aun contando con mayores presupuestos consiguen atender de manera más extensa y democrática al grueso de la población más necesitada culturalmente.

<b>Anualidades</b>	<b>Pueblos visitados</b>	<b>Personas asistidas</b>	<b>Personas afectadas por el radio de influencia</b>
<b>1968</b>	526	104.000	-
<b>1967-1969</b>	451	95.839	871.267

Cuadro 27. Datos nacionales de pueblos visitados y población atendida por las Cátedras Ambulantes. Fuente: Elaboración propia a partir ARAH, 1022 y AHPSA, 0406.

Cuando el final de su historia está cercano, la LGE revoluciona el desarrollo organizativo de las Cátedras y, esencialmente, de los agentes pedagógicos envueltos en ellas. Mientras que siguen siendo dirigidas por maestras propietarias que optan como destino de su plaza a una vacante en las Ambulantes, un tercio siguen estando regentadas por asistentes sociales o maestras interinas. Se les exige, desde entonces, el Diploma de Educadoras de Adultos que se otorga tras la superación de un curso específico y un examen final realizado por la Comisión Técnica y Promoción Cultural de Adultos del Ministerio de Educación y Ciencia (ARAH, 79a).

El incremento en la formación de las trabajadoras de la Cátedra responde a un proceso de recualificación profesional iniciado en los años 60<sup>622</sup>

<sup>622</sup> Debemos recordar que el primer intento organizado por dar un carácter superior a la formación recibida hasta el momento, viene dado por el planteamiento curricular ofrecido por la Escuela Superior de Expertos para la Formación de Adultos de la Universidad Pontificia de Salamanca. Información más detallada de esta cualificación generada desde Castilla y León la encontramos en el capítulo 3 del presente estudio, donde se hace referencia a la evolución de la formación profesional nacional.

y agilizado tras la publicación de la nueva reforma educativa, en la que, como garantía de calidad, se exigen nuevos niveles de capacitación docente, tanto para el ejercicio de la función en el ámbito formal como en el no formal. No es, sin embargo, un requisito requerido exclusivamente a las maestras empleadas en la Sección sino a todos aquellos agentes implicados en la docencia adulta.

#### 2.2.2.2.- *La expresión de las Cátedras Ambulantes “Francisco Franco” en Castilla y León. Datos y manifestaciones.*

“Las jóvenes de las cátedras ambulantes llegan a los pueblos, con su carga de ilusiones apretándoles el corazón. Lo hacen en grupos de a cinco. Al principio el recelo de los lugareños se eriza de precauciones. Son las espinas del prejuicio que adquieren agudeza heridora. Hay ceños que se fruncen. Conversaciones en voz baja. Gestos y palabras dónde no es difícil descubrir la desgana y la protesta por aquellos que estarán unidos a ellos- como su propia sombra- durante un mes. A ese hielo se acerca en seguida el calor de un entusiasmo femenino a prueba de sacrificios heroicos. (...) Hay quienes piensan en voz alta: estas nos hablarán de tonterías políticas. Pero la primera lección que reciben es un disponerse a vivir como ellos viven. (...). Hoy creemos en la siembra silenciosa de esas muchachas. Y tenemos la seguridad de que harán cosecha grande, (...) trabajan sobre la esperanzadora fertilidad que tienen las almas y los cuerpos, (...) no hablan, actúan. No pregonan políticas: viven los valores esenciales de una España que quiere ser canción, laboriosidad y nobleza” (ARAH, 79).

Este extracto que transcribimos literalmente, corresponde a la crónica que Fidel Carazo, director del mítico periódico local “Soria hogar y pueblo”, rubrica con motivo de la llegada de las caravanas a una localidad indeterminada de su geografía soriana<sup>623</sup>. El artículo que pudiera parecer baladí, es el que mejor ilustra el sentimiento compartido de las gentes de nuestra región. Como comprobamos tras su detenida lectura, el escepticismo en su recepción da entrada, rápidamente, al ejercicio profesional y humano desplegado en el territorio rural castellano. Se pasa, por tanto, de la desconfianza a la colaboración, de la duda a la seguridad y de la palabra a la

---

<sup>623</sup> El recorte de prensa, sin fecha, se titula “Cátedras Ambulantes de la Sección Femenina. Ayer éramos escépticos: hoy creemos en su siembra silenciosa y fecunda”.

acción. Entendemos que la desconocida e inminente llegada de la Sección provoque malestar en un pueblo ignorante y que, junto a este sentimiento, se proyecten una serie de pasiones contrapuestas que, divisadas en el sobrio ser y sentir castellano, en la austera forma de vivir de sus gentes, consideren, con el paso del tiempo, estas misiones como un soberbio “milagro”<sup>624</sup>.

Como apuntábamos anteriormente, uno de los requisitos imprescindibles para el éxito de sus acciones es favorecer la originalidad y la adecuación a las expectativas de su “clientela”. Es así como la Cátedra sorprende. Tradicionalmente nuestra región rural, escenario de múltiples y variadas iniciativas nacionales que, instaladas en la vieja Castilla, supieron dar cobijo a mujeres y hombres venidos de toda la nación, es ahora protagonista en otro sentido. La población aldeana, sin embargo, poco sabe o quiere recordar de éxitos de tiempos pasados, prefiriendo buscar en el presente la respuesta y adecuación a sus obligaciones morales y sociales como miembro de una comunidad asentada en un régimen autoritario. En el mejor de los casos se anhela la experiencia misional de la República, sin hacerla manifiesta por el miedo, y revive su experiencia en alguna pobre instalación educativa. Nada tienen que ver estas con las imponentes y novedosas infraestructuras ambulantes que se prometen en la actualidad, que, aunque asombran porque esa es su pretensión, no lo hacen más que la ordenación y disciplina que se observa en sus ejemplares trabajadoras quienes están

“volcadas materialmente desde que canta el gallo hasta que se retiran los ganados, al hermoso quehacer de enseñar al que no sabe. Como unas monjas de aire libre, como unas misioneras empedernidas de España y de la doctrina de José Antonio” (ARAH, 79c).

Si el paso de las Cátedras a nivel nacional es significativo, no lo es menos en Castilla y León. Como hemos mencionado, desde su creación en 1946 nuestra región se convierte en destino prioritario de las dos primeras Cátedras Nacionales, que encuentran combinación, casi una década después,

---

<sup>624</sup> Hacemos esta referencia puesto que es así como son definidas las Cátedras en la Revista Teresa (----, 1958).

con las denominadas Cátedras provinciales. El auge que va cobrando esta apuesta popular va adquiriendo límites que, hasta el momento, ninguna otra iniciativa franquista ha alcanzado<sup>625</sup>. Con ello nos referimos no solo al volumen de movilidad intraprovincial, sin duda magnífico y digno de destaque, sino también a la veloz propagación de sus enseñanzas.

Ávila y Segovia son las provincias que, en un primer momento, se benefician de los recursos y posibilidades educativas de la Cátedra Número 1, siendo el rastro dejado en Ávila el que más ha trascendido a nuestros días<sup>626</sup>.

Noventa municipios abulenses son visitados entre 1948 y 1950, siendo casi la mitad de ellos en 1950<sup>627</sup>. Estos datos merecen, sin embargo, un poco de historia.

La primera intención de instalar la Cátedra en esta provincia responde a una necesidad evidenciada por la propia Sección Femenina prácticamente desde su reconocimiento oficial. Cumpliendo todos los requisitos necesarios para ello, adquiere una prioridad que es ampliada, progresivamente, a través del incremento de pueblos en su recorrido. Los resultados que llegan a la Delegación son los esperables. La participación es elevada una vez que se supera la inicial resistencia, suponiendo el primer paso para la consecución o proximidad al fin prioritario de adoctrinamiento, ideologización y culturización

---

<sup>625</sup> Podríamos ser más absolutos en esta afirmación si no fuese por el reconocimiento que, de manera previa, habían tenido las misiones pedagógicas durante la República y en la que algún autor (Marías, 2006; Lacruz, 2000; Gómez, 2010; Sánchez, 1994) ha visto cierta similitud, salvando siempre las reconocibles y obvias distancias.

<sup>626</sup> Pese a que hemos encontrado referencias, tanto en fuentes primarias como secundarias, de la visita de esta primera Cátedra por Segovia (Delegación Nacional de la Sección Femenina del Movimiento, 1970; ARAH, 1022; Gómez, 2012), las fuentes de archivo no nos han reportado datos cuantitativos (datos de participación, número de cursos...) ni cualitativos (por ejemplo, localidades visitadas). Su paso por Ávila encuentra manifestación explícita en la ordenación de sendos cursillos de cunicultura y avicultura celebrados en las localidades de Candeleda y Arenas de San Pedro, ambos en colaboración con la Hermandad de la Ciudad y el Campo (BOE, 1949d; BOE, 1949e).

<sup>627</sup> Consultar anexo 36.

pretendido en este carenciado territorio. Al hilo de lo mencionado, entendemos como vital no solo la actuación de los mandos de la Falange femenina sino el compromiso adquirido por el régimen en cuanto a dotación subvenciones y recursos que ayuden a su institución aneja a conseguir de manera más eficaz sus fines. Reconducida la situación en Segovia y Ávila, es el turno de ampliar sus marcos de acción.

La expansión a otra de las delimitaciones castellano y leonesas, observada como deficiente en estímulos culturales, no se hace esperar. Zamora recoge el testigo de Ávila en 1954 justificando su prioridad en el retraso económico, laboral y cultural de este terreno. La Cátedra Nacional inicia su periplo durante el mismo año por 26 municipios zamoranos (ARAH, 1022a) mayoritariamente asentados en la franja fronteriza galaico-portuguesa. Su aportación a la vida local agrícola y campesina no se hace esperar. Las nuevas enseñanzas de la Sección Femenina consiguen una aplicación inmediata en la vida cotidiana y, por eso, es algo muy bien acogido por sus gentes. A nivel popular, se convierte en un respiro a la monótona actividad diaria, especialmente reseñable en el caso de las mujeres; a nivel laboral, se despliegan nuevas técnicas de cultivo y, especialmente, de cuidado y labor animal; y, finalmente, a nivel ideológico consigue la propagación y perpetuación de los principios básicos del franquismo y de la Falange, aprovechando el carácter más matriarcal que se observa en la zona norte zamorana. Los objetivos, en todos los frentes, están cubiertos por el trabajo de la Sección, garantizados por la participación y fácil aceptación del pueblo.

Dadas las positivas consecuencias de la acción nacional de su primera Cátedra y recurriendo a aspiraciones siempre ambiciosas, se plantea la creación de una segunda, que, si bien no genera el mismo impacto que la primera, por lo novedoso de la misma, sí que permite abrir y ampliar el cauce para el establecimiento, tan solo un año después, de las provinciales.

Es bien sabido que desde 1955, la obra se extiende de manera irremediable<sup>628</sup>. Sin embargo, menos conocido es que el desembolso económico que la autoridad hace para la dotación de recursos y personal, y su apuesta mimada por los cursos a emprender, permite hablar de una experiencia de niveles colosales. Solo durante esta anualidad funcionan en nuestra región 25 Cátedras Ambulantes. Zamora y Segovia se mantienen a la cabeza en cuanto a expediciones, no en vano, estas son las que demuestran ante la organización femenina que ciertas carencias salvadas en sus primeras marchas precisan de continuidad. A estas provincias se iguala, en número, León, con 5, quedando en la cola Salamanca, exclusivamente con 1 (Ibíd.).

La lógica y los criterios con los que trabaja la Sección a la hora de establecer los recorridos de las misiones provinciales, hace comprender que sea la charra la que menos recursos obtenga. Ciudad universitaria por antonomasia, con baja tasa de analfabetismo, tal y como hemos descrito, y con ciertos recursos culturales, si bien principalmente concentrados en su capital, son motivos suficientes para que la autoridad decida dejar en su reparto prácticamente abandonada. Como ya ocurriera en el caso de Zamora, en Salamanca se opta también por su instalación en una población cercana a la frontera con Portugal. Ciudad Rodrigo, población de cierta envergadura demográfica, recibe una inversión de 5.998,56 pesetas para la ejecución de esta Cátedra que se ve ampliada, casi el triple, en un nuevo envite pedagógico tres años más tarde<sup>629</sup>, cuando su censo incluye un mayor volumen de población.

Por entonces, la participación de los hombres y jóvenes en Castilla y León es una realidad tan patente y casi tan dilatada, como la femenina. De ello tenemos constancia gracias al reflejo manifestado en la prensa del Movimiento. En páginas del diario burgalés “La Voz de Castilla”, editado por su Jefatura Provincial, se reconoce que “los maduros labradores no faltan a la clase nocturna y los jóvenes pasan por el aro de cuanto dice la jefe de la Cátedra,

---

<sup>628</sup> Consultar anexo 32.

<sup>629</sup> En 1958 se llegan a invertir casi 16.000 pesetas. Consultar anexo 48.



como si fueran mansos corderos. Y en tanto, aprenden, claro está, un montón de cosas” (ARAH, 79c). Esta visión disciplinaria y ordenada es la que hemos podido comprobar por otras fuentes como certera y real. No es por tanto, un mero argumento manido por la oficialidad.

Las 41 Cátedras que recorren los caminos castellanos en 1956, modifican la tendencia regional de meses pasados. En buena lógica, las necesidades de las provincias atendidas durante los primeros años, sea por las nacionales, por las locales, e incluso por la acción puntual de las ya iniciadas campañas de alfabetización, van cubriéndose poco a poco y, por ello, decreciendo. Las nuevas perspectivas se centran ahora en redimir territorios, hasta el momento, inexplorados.

Valladolid y Soria encabezan el plan de acciones para esta anualidad con 7 Cátedras cada una de ellas, siendo cerrado, nuevamente, por la ciudad del Tormes, a la que no se asigna ninguna<sup>630</sup>. Así, no es hasta 1957 cuando Salamanca<sup>631</sup> disfruta de 2 de las 50 Cátedras que ruedan a nivel regional. Siguiendo la tendencia iniciada un año antes, las poblaciones vallisoletanas y sorianas<sup>632</sup>, junto con las palentinas, hasta el momento discretamente

---

<sup>630</sup> Conviene llamar la atención sobre un hecho. Tras el cotejo del documento que alude a la distribución para el año 1956 en el que Salamanca no consigna cátedras (ARAH, 1022), con otro en el que se menciona la puesta en funcionamiento de una Cátedra en la población de Céspedes del Tormes con una dotación presupuestaria de 6.996,27 pesetas, podemos concluir que, quizás, no todos los datos que nos reportan las fuentes primarias coincidan con la realidad (AHPSA, 0642). Con toda probabilidad los documentos consultados se están refiriendo, en el primer caso, a las Cátedras Provinciales y, en el segundo, a la acción de las Nacionales. Consultar anexo 33.

<sup>631</sup> Nuevamente se produce una contradicción entre fuentes, aunque ambas determinan el desarrollo de 2 cursos de Cátedras. Por un lado, un documento nos indica que son las localidades de Céspedes del Tormes y Puente del Congosto las que disfrutaban de la actividad pedagógica de la empresa falangista (ARAH, 1022a). Por otro, un nuevo documento ubica esas dos misiones en Puente del Congosto y Águeda del Caudillo (AHPSA, 0642).

<sup>632</sup> Noticia de su paso la encontramos en el Diario Arriba donde, tras el encabezamiento que dicta que “treinta pueblos sorianos recibieron las enseñanzas de las cátedras ambulantes de la Sección Femenina”, se afirma que “como reconocimiento a la labor docente realizada en la provincia, la Diputación subvencionará esta tarea de las muchachas falangistas” (ARAH, 79).

beneficiadas, acogen en total más de un tercio de las disponibles a nivel castellano y leonés.

Palencia, por su parte, duplica su acción disfrutando de 8 cursos concluidos y 4 activos<sup>633</sup>, convirtiéndose así en el territorio regional con mayor número de expediciones recorriendo su geografía mientras que Soria va perdiendo hegemonía al mismo tiempo que va avanzando, temporalmente, la actividad de la Cátedra, caso contrario a lo que ocurre en Valladolid. Los últimos coletazos de los 50 reflejan en esta provincia, junto a León, el mayor número de cursos mantiene activos y, lo que es si cabe aún más interesante, la mayor suma de población atendida. Más de la mitad de personas que disfrutan la acción cultural en la región lo hacen dentro de los términos municipales vallisoletanos, percibiendo, dada la situación, la subvención más elevada.

El balance general nos permite concluir que en todas las provincias aumenta el número de Cátedras a excepción de Zamora, en donde se reducen de 6 finalizadas en 1956 a tan solo 3, en el 57.

Los frutos rápidos y ampliados de la empresa a mediados de los 50 respecto a lo que eran sus proyectos iniciales, ayuda en su progresiva y cada vez más vasta ramificación. Ello implica, necesariamente, un desembolso presupuestario que el Estado está dispuesto a asumir dentro de sus propias posibilidades, siempre austeras y exiguas. Aunque manifiesta que no le importan tanto los datos que reportan, ya que considera que

“sería un error patente pensar que la actividad de la Sección Femenina puede medirse en cifras de asistencia social, o benéfica, o cultural, o formativa (en lugar de medir el) (...) espíritu que anima y da vida a todo lo que se hace” (AHPSA, 0455: 8),

en verdad, los valores son los que determinan el sentido administrativo y gestor de las misiones. La Sección precisa justificar su acción ante el régimen

---

<sup>633</sup> Cuando se usa la idea de cursos activos, nos estamos refiriendo tanto a aquellos que están celebrándose como a los que están aún por celebrar dentro de esa anualidad.

por lo que los resultados numéricos, son, aunque no se quieran admitir, imprescindibles.

Su defensa, fundamentación e interpretación otorga presupuestos que se transforman en una mayor o menor cantidad de recursos materiales y personales; por tanto, estamos en condiciones de afirmar que este discurso diplomático, en el que no parecen tener espacio los resultados, responde más a un alegato pactado y medido que a una realidad palpable.

Desde nuestra particular óptica, defendemos que interesan los números puesto que estos son la expresión de la obra a nivel externo, son su publicidad social. Los datos hacen grande esta iniciativa que, con todavía pocos recursos, está alcanzando relevante resultados, a veces interpretados como positivos y, otras, en cambio, como valores fríos, que no tienen por qué tener relación directa con la calidad educativa.

Respecto a esta cuestión económica, es importante destacar cómo se va produciendo una apertura en las fuentes de financiación.

Huelga decir que el desarrollo de las dos primeras Cátedras está marcado por un fuerte centralismo en lo que a subvención se refiere. La Sección Femenina, en base a la asignación estatal, es la encargada de asumir, en estos casos nacionales, los costos producidos. Sin embargo, esta tendencia unilateral se rompe cuando las provinciales comienzan a funcionar y que aportan inversión se diversifican.

En este sentido, tenemos constancia del importante papel que desempeñan en Castilla y León, organizaciones tales como la Caja de Ahorros, los Ayuntamientos y las Jefaturas Provinciales, además de las promovidas por la Acción Política, la Obra de Colonización y otras instancias políticas afines al régimen que, aunque no llegan nunca a superar el grado de aportación falangista, sí contribuyen a su expansión en aquellos territorios a los que o no llega o no es suficiente el desembolso presupuestado. Así, podemos afirmar que 25 de las 58 expediciones ejecutadas durante 1958 tienen como fuente de

financiación a la propia Sección<sup>634</sup>. Independientemente de su origen, todas las instituciones mencionadas contribuyen con cantidades que oscilan entre 4.000 y 5.000 pesetas de media por localidad sin tener en cuenta el número de participantes, ya que, hasta ese momento, el coste se estima por Cátedra, sin tener en cuenta la asistencia.

La llegada de los 60 supone un paso cualitativo en lo que se refiere a transparencia en los datos de matrícula y económicos, transmitidos por la Sección Femenina a la superioridad.

Respecto al funcionamiento y participación, debemos destacar que, por primera vez desde que las Cátedras echan a andar, existe documentación que distingue entre los diversos tipos de población que atienden. Ello nos permite hablar de un mayor nivel de exhaustividad y de proyección social en la que todos los sectores de la población, a través de la sencilla presentación de datos absolutos de los que mayoritariamente se hace eco la prensa<sup>635</sup>, aparecen representados. Al mismo tiempo, comprobamos cómo la tendencia a mantener cuantías constantes para la expresión de la obra se rompe. Se distinguen, por tanto, subvenciones dispares, que oscilan entre las 15.000 pesetas y las 8.000 pesetas para atender a poco más de 70 personas y que rompen con el criterio de uniformidad mantenido durante los años 50 en cuanto a cantidad, si bien persistiendo las principales fuentes económicas a las que haremos mención a lo largo de este epígrafe.

Siguiendo con los datos de asistencia y creación, las 32 provinciales que marchan en Castilla y León en los albores de los 60 ven reducirse en poco menos de un 50% respecto a las llevadas a cabo durante la anualidad de 1958. En este punto, podemos plantear 2 hipótesis. La primera, que considera que el aumento de la consignación económica por curso supone una apuesta hacia la mejora de la calidad y no de la cantidad, llegando con ello a menos personas pero con mayor eficiencia de recursos. Y la segunda, que aventura que la

---

<sup>634</sup> Consultar anexo 35.

<sup>635</sup> Conviene recordar que la prensa, en este momento, sigue estando fuertemente controlada por el Movimiento.

acción promovida durante más de una década, tanto por las Cátedras como por las Campañas de Alfabetización, ha cumplido, con creces, su fin y que, siendo así, la necesidad no radica tanto en desplegar medios de manera tan elevada como en tiempos anteriores sino en racionalizar los mismos.

Nuestra creencia tiende prioritariamente hacia la primera conjetura puesto que los datos culturales de la población en los 60, aunque mejorados respecto a los de décadas anteriores, no responden a un fin completado, como bien se encarga de recordarnos el argumento sobre el que se crea la CNA en 1963.

Si la tendencia durante los primeros lustros de actividad es priorizar las actividades dirigidas a la mujer frente a las destinadas a otros colectivos, la concepción con la que se inicia esta nueva década rompe los esquemas mantenidos hasta el momento.

“Las cátedras de la SF son algo así como el paraíso del movimiento, solo que en las jambas de sus puertas hay también ángeles, pero sin espadas” (ARAH, 79c) que se encargan de potenciar la participación en aquellos colectivos aún más rezagados. Bajo esta concepción se inicia el trabajo con el colectivo masculino llegando a ser, poco después, el considerado claro triunfador de la década pese a que siga sin disfrutar de un plan formativo ni específico ni prioritario en las Cátedras. Cerca de 4.000 varones disfrutaban de las actividades en Castilla y León durante el bienio 1960 - 61, siendo especialmente significativa la concentración de este género en las provincias de Valladolid (con un 60% de la participación masculina regional), Soria y Burgos en donde se llega incluso a duplicar en participantes a jóvenes y mozas y a triplicar a madres (ARAH, 155) para quienes inicialmente estaban destinadas. Las subvenciones a sus actividades y los organismos encargados de ellas siguen la tendencia general aunque tanto el número de expediciones como de participantes nos permiten hablar de un interesante avance.

Visitando 47 pueblos y teniendo como radio de influencia a más de 15.000 personas, la propuesta de 1961 se convierte en la que, hasta el

momento, mayor repercusión tiene en el territorio analizado, consiguiendo datos similares durante las dos anualidades siguientes<sup>636</sup>.

La posterior puesta en marcha de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural coincide con un notable descenso de la actividad en Cátedras. No es esto casualidad, especialmente si tenemos en cuenta que la principal caída en la participación se muestra en el colectivo masculino que, a la sazón, sigue estando a la cabeza por sector de población. Asumimos, por tanto, que la actividad popular va dejando paso a la propiamente escolar<sup>637</sup>, mucho más formalizada, organizada, obligatoria y con fines más ambiciosos, manifestando un claro reflejo en los resultados nacionales del curso 63-64. En nuestra comunidad esta tendencia responde a algunas circunstancias que requieren de un análisis más pormenorizado. Desde que en 1956 las provinciales encuentran infraestructura y recursos para iniciar su progresión, las nacionales actúan como complemento de las anteriores. Con este calificativo no queremos dar a entender que el nivel y sentido de las mismas se encuentre en un escalón inferior, sino que la propia organización, consciente del poder contextualizador, le otorga un protagonismo más directo a las locales. Estas Cátedras son, por ello, las que sufren de forma más acentuada los envites de la autoridad, mostrando sus debilidades.

Por un lado, se ofrece una disminución considerable en el número de pueblos y personas beneficiadas, pasando de 50 y 15.000, respectivamente, en a tan solo 39 y 10.000, entre 1962 y 1963. En este momento crucial, Burgos y Zamora se erigen como las localidades que mayor volumen de participación remiten, apostándose en la cola Salamanca, que no celebra expediciones. Por otro, y como clara respuesta a esta caída, las nacionales salen a su encuentro, consiguiendo remontar la cifra perdida por las provinciales<sup>638</sup> y alcanzando, así,

---

<sup>636</sup> Consultar anexos 44A, 44B y 44C.

<sup>637</sup> Entendiendo esta, en el sentido en el que venimos presentando este trabajo, como todas aquellas iniciativas que pretenden la dotación de una titulación académica básica no profesional.

<sup>638</sup> Unas 5.000 personas, de 15.359 a 10.775, son "perdidas" en el paso del curso 62-63 al 63-64 por las Cátedras provinciales en Castilla y León. Consultar anexos 44E y 44D.

la cantidad conjunta<sup>639</sup> de 15.000 participantes, lo que supone, en términos relativos, un 21% de la participación estatal.

Cotejando los datos de las locales con los de las estatales comprobamos que es la provincia de Ávila la mayor beneficiada por esta medida de urgencia. Más de 2.000 personas son atendidas gracias al desarrollo auxiliar llevado a cabo por las expediciones originarias. Soria y Valladolid justifican, en menor medida, el buen resultado castellano y leonés, aportando a la obra más de 1.000 almas culturizadas por provincia (Ibíd.; ARAH 155).

En esta misma línea argumental de fuerte apoyo nacional, podemos enmarcar la progresión de la participación regional en los años siguientes. Las Cátedras estatales se erigen como complemento necesario en aquellas localidades a las que no llegan las provinciales y en las que tampoco se ha llevado a cabo el programa pedagógico de la CNA. Pese al patente y paulatino descenso que se produce entre los cursos 64-65 y el 66-67, cuando las cifras reflejan límites históricos de falta de asistencia<sup>640</sup>, la empresa sigue invirtiendo en su promoción. Es así como durante el último bienio de esta década se consigue retornar a los valores entre los que, prácticamente desde sus inicios a mediados de los 50, las provinciales en Castilla y León han oscilado.

De lo presentado hasta el momento se extrae que las provinciales no pueden hacer frente a las necesidades sociales y que con las nacionales las que de manera cierta contribuyen a que el decaimiento no se manifieste, aun reconociendo la crisis que en los años centrales de la década afecta a la región y que se corresponde con el desarrollo inicial de la CNA.

A las cada vez mayores competencias asignadas a la Campaña se une la inminente aprobación de una nueva y moderna ley educativa tan demandada por los colectivos más progresistas del régimen. La educación del pueblo es a

---

<sup>639</sup> Este montante es obtenido de la suma de población atendida tanto por provinciales como por nacionales.

<sup>640</sup> No llegan a 9.000 los ciudadanos que participan de las actividades programadas por las Campañas Provinciales durante el curso 66-67. Consultar anexo 40.

partir de ese momento un ámbito prioritario del Estado, que pretende progresivamente la incorporación de los participantes de Cátedras y Campaña en los institucionalizados grados de Educación Permanente de Adultos. De todo ello se deriva que a finales de los 60, las iniciativas ambulantes ubicadas en nuestras provincias queden casi exclusivamente destinadas a la atención de la juventud. Las madres y mozas, combinado prioritario en sus orígenes, van cediendo protagonismo, ya no solo a los varones como venía siendo la tónica general durante esta última década, sino a los más jóvenes. La excepción a esta tendencia la encontramos solo en Burgos, Segovia y Soria, donde las Cátedras atienden a un mayor número de hombres que de jóvenes, convirtiéndose así en demarcaciones paradigmáticas no solo a nivel regional, sino también nacional<sup>641</sup>. Sin embargo, esta singularidad dura poco y, en algunos meses, los adultos jóvenes consiguen equiparar su participación a la de los más mayores, hasta el momento y casi desde que comenzarán a admitir a varones en su actividad, prácticamente inalcanzable. No se sigue así, de manera estricta, la progresión nacional mucho más significativa y patente en su predilección hacia los adolescentes desde años antes cuando en torno al 50% de las iniciativas emprendidas por la obra falangista a nivel estatal, ya recaía sobre los más jóvenes.

Justificada ya la cuestión de la participación, conviene llamar la atención sobre la presupuestaria.

La autoridad considera que el exhaustivo desglose realizado durante los primeros años de la actividad falangista de Cátedras, debe ser, a partir de entonces, expresado también en base a criterios económicos. Desde 1964 y hasta 1969, los datos remiten, además de la participación por colectivo social y provincia, las cuantías monetarias asignadas a cursos y las entidades al frente

---

<sup>641</sup> Podemos afirmar, tras el análisis de la documentación consultada (ARAH, 155), que un 30% de los hombres formados por Cátedras durante el curso 68-69 en Castilla y León lo hacen en una de estas 3 provincias, lo que supone un 8% a nivel nacional.



de los pagos<sup>642</sup>. Creedores de que un desembolso monetario es leído por la cada vez menos ignorante y sumisa sociedad como un criterio de calidad de la obra, se hacen públicos los presupuestos destinados a redención popular. Ello nos permite saber que, en ese mismo año, 1969, las Cátedras de nuestra región obtienen subvenciones por valor de 643.344,25 pesetas, de las que 427.556,35 provienen de la SF<sup>643</sup> suponiendo algo más del 13% de la inversión nacional.

A destacar resulta también en este periodo, que Castilla y León albergue más del 20% de la participación nacional<sup>644</sup>, el 23% de los cursos realizados y el 21% de los pueblos recorridos<sup>645</sup>. Como se deducir no afecta a nuestra región la falta de alumnado, que comienza a ser la tónica general en algunas zonas de la geografía nacional. El territorio castellano consigue mantener los más de 15.000 participantes ya contabilizados en 1961, y además ampliar su acción convirtiéndose en la comarca con mayor capacidad de formación de la obra a nivel estatal<sup>646</sup>. No en vano, Castilla es definida como

“prudencia y audacia, impulso y reflexión, fuego sin llama, equilibrio, ponderación, fidelidad, lealtad, servicio, contingencia, sobriedad en el porte y en el gesto, verticalidad en la vida y en las creencias (*y a la vez como*) paridora de pueblos, fermento de unidad, antídoto de la disgregación (*asumiendo*) (...) sobre sus hombros la empresa penosa y gloriosa de la unidad, entendida no como uniformidad, sino como síntesis superadora de los particularismos locales, aunque respetuosa con la personalidad y las instituciones alumbradas en el seno de otras regiones” (AHPSA, 0456: 33).

---

<sup>642</sup> Junto a las de la Sección Femenina y manteniendo las mencionadas anteriormente, nuevos organismos como las Delegaciones Provinciales o las Juntas y la Secretaría General, hacen frente presupuestario en esta nueva etapa (ARAH, 155).

<sup>643</sup> Otros organismos como Diputaciones, Acción Política y Ayuntamientos hacen también su aportación. Consultar anexo 44E.

<sup>644</sup> Consultar anexo 44F.

<sup>645</sup> Consultar anexo 44G.

<sup>646</sup> Debemos tener en cuenta esta apreciación atendiendo a los valores totales de población de las provincias que conforman la actual región de Castilla y León.

El cambio de década trae consigo particulares situaciones. Es el caso, por ejemplo, de la vida en Salamanca, provincia poco destacada en el paso y participación de las expediciones durante las décadas anteriores que, sin embargo, cuenta en su haber con 5 cursos para mozas<sup>647</sup> en 1971, cuando, como sabemos, la tendencia generalizada es la desaparición progresiva de estas iniciativas.

En este entorno decadente surge como acción conjunta entre la CNA y las Ambulantes, las “Cátedras con Misión Pedagógica”, especialmente significativas en el caso de nuestra región<sup>648</sup>. Al avance progresivo de la Campaña, con la que la SF promete colaboración, y de las iniciativas de formación profesional en el marco de PPO, se unen los buenos resultados obtenidos por las Cátedras no solo a nivel cuantitativo, sino cualitativo respecto a generación de expectativas, reconocimiento y recreación de apego a la causa. En los albores de los 70, esta combinación de acciones tiene un reflejo interesante a nivel local, garantizando que, desde ese momento,

“la organización y actividades están dirigidas a conseguir la formación humana y cultural del individuo, a su orientación profesional; no se trata de resolverle sus problemas, sino de ponerlo en condiciones de resolverlos por sí mismo, de despertarle inquietudes, de mostrarle caminos, de fomentar iniciativas” (Delegación Nacional de la Sección Femenina del Movimiento, 1970).

Las Cátedras se enrolan en una propuesta con un cariz mucho más educativo-escolar-profesional del que hasta entonces venían desarrollando. Con ello no queremos decir que la esencia eminentemente popular de esa

---

<sup>647</sup> Las localidades agraciadas son Puebla de Azaba, Fuentes de Oñoro, Navasfrías, Cantalpino, Villar de Gallimazo y Villoria (AHPSA, 0810).

<sup>648</sup> Tenemos constancia de su existencia desde el año 1966, “cuando se empieza a prestar una colaboración coordinada a la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos, y por medio de un Decreto del Ministerio de Educación y Ciencia empiezan a ser considerados como misiones pedagógicas cincuenta de las Cátedras de la Sección Femenina” (Delegación Nacional de la Sección Femenina del Movimiento, 1970). Sin embargo, no es hasta 1971 cuando la oficialidad nos reporta los primeros datos provinciales que nos dan una visión más objetiva de la realidad regional analizada.

iniciativa se pierda sino que, junto a ella, aparece una nueva finalidad, la de alfabetización de adultos.

Gracias a las actividades de lucha contra el analfabetismo desarrolladas a través de sus Misiones Pedagógicas, se consiguen alfabetizar en España 12.000 personas de las que 3.342 lo hacen a través de los cursos instalados en nuestra región. Ese nada desdeñable 28% de redimidos nacionales en territorio castellano<sup>649</sup> se ve ciertamente complementado por la acción del PPO.

Las finalidades de promoción y encauzamiento de la población más miserable y atrasada, que no tiene posibilidades de acudir a propuestas más rigurosas, se programan a través de las clases que la propia Cátedra organiza, “todas ellas formativas” (ARAH, 1022: 6), haciendo especial hincapié, como anticipábamos, en las referidas a la iniciación lectoescritora. Igualmente, la promoción al certificado de estudios de todos los mayores de 14 años, entendiendo este paso como previo e imprescindible para “dar cauce a su vocación” (Ibíd.) se regula como nueva experiencia de las Cátedras. Al mismo tiempo, “iniciar u orientar las profesiones, para lograr su continuidad a través de los organismos oficiales” (Ibíd.), en clara alusión a las campañas ministeriales de alfabetización y del PPO, son otras de las competencias asignadas a las Ambulantes, ahora también mediadoras, promotoras e instigadoras del progreso escolar y profesional de la sociedad española.

La Sección Femenina no puede ni quiere ser ajena a la situación social que comienza a experimentarse en estos primeros años 70. La necesaria preparación de la mujer rural a nivel profesional promueve una obligada colaboración con el PPO para alcanzar un triple objetivo que define del siguiente modo:

- a) “Que en su propia población a través de una preparación profesional, pueda mejorar su economía bien adquiriendo un puesto de trabajo cualificado o realizando alguno de ellos en su propio hogar.
- b) Si ha emigrado que puede acceder, a los diversos puestos laborales que a sociedad solicita y necesita.

---

<sup>649</sup> Consultar anexo 43.

c) Sería deseable que pudiera administrar conjuntamente con su marido la empresa agraria familiar” (ARAH, 1099).

Durante el bienio 71-72 las provinciales se relacionan con cierto éxito con los cursos de profesionalización adulta desarrollados en Castilla y León. Durante estos dos años, 42 pueblos de España reciben estas enseñanzas laborales siendo aprovechadas por más de 13.000 obreros que llegan a especializarse en diversas competencias industriales. Zamora es, en nuestro contexto más próximo, una de las cuatro provincias castellanas que, desde el principio, mayor interés manifiesta en la aplicación de esta nueva vertiente profesional. La participación en sus estudios de unos 1.600 adultos justifica esta afirmación.

Tan solo unos meses después, Burgos y Valladolid, dos de las ciudades más industrializadas de la región, incorporan los cursos de PPO con carácter piloto a sus Cátedras<sup>650</sup>. Palencia, por su parte, paradigmática no solo por su reconocida capacidad industrial sino por haber sido incluida en el reducido grupo de provincias<sup>651</sup> que, de manera experimental, aplica el convenio de colaboración entre la Sección Femenina y el Programa de Promoción Profesional obrera en 1967, pone en marcha un plan formativo que atiende a varios sectores: el agrario (destinado a la promoción de la mujer campesina, a su trabajo en las vaquerías tanto de producción de leche como carne, a la producción de frutales, de horticultura, cuidado de ganado porcino...), el industrial (siendo especialmente significativas las enseñanzas ligadas a la creación de envases de yute), el de servicios (acogiendo los más tradicionales a nivel femenino -peluquería, dependientas, camareras y doncellas de piso-) y, finalmente, el de artesanía (empeñado prioritariamente en las enseñanzas de los bordados en blanco y bordado regional) (ARAH, 170b).

---

<sup>650</sup> Cada provincia cuenta con una Provincial en relación al desarrollo de cursos del PPO. Consultar anexo 45.

<sup>651</sup> Forman parte de esta exclusiva nómina las provincias de Oviedo, Zaragoza, Valencia, Pontevedra, Cádiz y la mencionada Palencia.

Aunque el éxito es bastante menos significativo que en el caso de Zamora, estamos en disposición de afirmar que en estos tres territorios, el vallisoletano, el burgalés y el palentino, consiguen conjuntamente la instrucción obrera de unos nada desdeñables 1.200 trabajadores, lo que añadido al anterior dato de la acción zamorana, da como resultado un valor relativo del 21% de adultos formados gracias a la colaboración PPO-Cátedras en España (ARAH, 155).

Durante el último lustro de gobierno de Franco en torno a 300.000 personas responden a la llamada de las Cátedras a nivel nacional. En términos generales, podemos considerar que se trata de una cifra más que aceptable, sin embargo, nuevamente la evolución de la participación, es decir el valor relativo, deja como resultado un descenso cercano al 30% durante el curso 74-75<sup>652</sup>. La proximidad de la caída del régimen y la cada vez mayor estabilidad que las iniciativas de carácter cultural y pedagógico iniciadas años antes van adquiriendo, mellan en una sociedad más abierta, moderna y avanzada capaz de encontrar sus recursos socioculturales a través de medios alejados de los tradicionales. Esta situación no es, sin embargo, tan evidente en el caso de nuestra comunidad, aún más ruralizada que el resto, que incrementa sus misiones, como ya anticipábamos, durante la última década de actuación<sup>653</sup>.

Cuando en tiempo preconstitucional un Real Decreto fija el cese de la Secretaria General del Movimiento y, por ende, la Sección Femenina, son todavía muchas las Cátedras que siguen en funcionamiento (BOE, 1977). En nuestra región, 17 se encuentran activas en ese momento, siendo Soria la única que antes de esta ordenación oficial pone fin a la iniciativa. Consideramos que la respuesta a esta anticipación se encuentra no tanto en la previsión normativa como en la convergencia de circunstancias particulares de la propia provincia (económicas y demográficas principalmente) (ARAH, 75).

---

<sup>652</sup> La participación nacional es, en valor absoluto de 37.358 personas en el curso 73 y 74, descendiendo durante el curso 74-75 a 47.446. Consultar anexo 46.

<sup>653</sup> Durante el curso 68-69 son 15 las Cátedras existentes en Castilla y León, contando con una más en León y otra en Palencia, o sea 17, cuando en 1977 se dan por extinguidas. Consultar anexo 44G y 47.

El final de la actividad nacional nos reporta una foto fija en la que aparecen dibujados 8.600 pueblos recorridos y casi 3 millones de adultos beneficiados (ARAH, 155). Estas localidades y sus protagonistas, como ya sabemos especialmente relevantes en el caso de Castilla y León, van construyendo de manera ciertamente altruista un vasto proyecto que alcanza cotas inimaginables en sus albores. Este trabajo extendido por nuestra geografía durante más de tres décadas, nos hace reconocer su acción como un “(...) amanecer sereno que tiene la posesión de la verdad muy lejos, ciertamente, de los ocasos grisáceos de la duda y la incertidumbre” (AHPSA, 417: 19).

### ***2.2.3.- Los Teleclubs como experiencia cívica de encuentro sociocultural.***

Tiempo relativo y espacio rural, principalmente, comparte esta nueva propuesta de formación popular con las analizadas Cátedras. La finalización de la Guerra Civil, el asentamiento social y político del poder y el proceso de modernización progresivo que pretende el nuevo régimen en los años 60, apoyan su desarrollo en esta década.

Como ocurre con otras actividades pedagógicas del franquismo, el nacimiento de los Teleclubs utiliza el rebufo de las experiencias previas de otras propuestas internacionales para asentar su organización nacional. Por tanto, nada es original pese a que la aplicación en nuestro país sea transmitida por el Movimiento como tal. Sin embargo, al no haberse puesto en práctica hasta la fecha una actividad de ocio cultural con la finalidad, control y extensión de los Teleclubs, podemos entender que, en cierto modo, este modelo envuelve cierta novedad popular.

Si democrático era el adjetivo con el que calificábamos anteriormente a las Cátedras, este puede y debe ser compartido en el caso que ahora estudiamos.

La nueva apuesta del gobierno pretende el acceso a la cultura gracias a la dotación de un espacio en el que compartir tiempo de televisión. Dado el

carácter autoritario del mismo, debemos entender esta democracia que caracteriza a los Teleclubs en un sentido algo especial. Los clubes rurales permiten el disfrute de toda la población, sin distinción, al conocimiento, si bien solo al que la propia autoridad considera el adecuado, convirtiéndose en un mecanismo más de control y formación ideológica afinado, especialmente, en el medio rural. Por ello, las acciones que se llevan a cabo asumen los principios que toda obra franquista necesariamente implica.

Al estilo de las *Farm Radio Forum* canadienses, cuyo lema propone el imperativo “leed, escuchad, discutid, haced” y siguiendo el modelo de la exitosa propuesta francesa ya en curso, las asociaciones televisivas van extendiéndose, poco a poco, en nuestro país.

Entendiendo que, tal y como nos recuerda la UNESCO, “la televisión puede ser no solo un auténtico medio de educación popular, sino, también un medio de desarrollo social y económico” (AGA, 79350), esta iniciativa cobra un sentido aún más contextualizado y coherente con lo que la obra fascista pretende. España necesita de propuestas que no solo adoctrinen, sino que reactiven la malograda economía y el comercio intranacional, y frenen los movimientos migratorios tanto nacionales como internacionales, sin embargo, la falta de medios y la prioridad de otras iniciativas populares (entre ellas las Cátedras), obligan a posponer el establecimiento de este reflejo internacional en nuestro país.

La finalidad con la que en los albores de los 60 se comienza a programar es

“casi, exclusivamente, informativa, recreativa y (...) cultural, dimanante del mensaje televisivo. (...) trataba, en suma, de dotar a unos pueblos pequeños y poco desarrollados del nivel cultural y socio-económico muy bajo, de un medio audiovisual (la televisión) de que carecían, que les pusiera en contacto con la realidad del mundo en que vivían, sus afanes y problemática, a la vez que les proporcionaba un medio de esparcimiento o recreo, motivo especial de convivencia de los miembros de una comunidad y de ocupación de su tiempo libre” (Ibíd.).

La organización de las asociaciones voluntarias para la promoción de la cultura popular, auspiciadas en hogares “en los que el uso de la Televisión y otros medios audiovisuales, rodeado de medios de lectura y otras formas culturales, crean el marco de un coloquio creador entre los asistentes” (González-Estéfani, Molto y Del Valle, 1968), toman un matiz más cercano y real convirtiéndose en auténticos centros de promoción sociocultural y desarrollo comunitario, en los que la autopromoción se torna en el principal objetivo y detrás de los cuales se encuentra la siempre permanente mirada del régimen. Es así como, atendiendo a estos avances que a nivel informal va alcanzando la obra y reconocido en su falta de control, el régimen decide encabezar un verdadero movimiento de institucionalización.

A nivel local, Castilla y León es el territorio elegido para la apertura del primer Teleclub, gestionado, organizado y mantenido por la autoridad, en nuestro país. La pequeña localidad zamorana de Matilla la Seca acoge la inaugural experiencia en 1964. El éxito progresivo de la recién estrenada CNA, que hace comprender al ministerio de Manuel Fraga la necesidad de poner en juego recursos formales que atiendan a una población que no acaba de salir de su analfabetismo y que necesita de unas orientaciones morales, combina con la proliferación de iniciativas que, como los Teleclubs, pretenden una formación en un orden más informal.

A la creación de este primer centro cívico le sucede un sinnúmero de otros, todos ellos definidos bajo un paradigma de colaboración abierta y voluntaria. El trabajo de la Junta Central de Información, Turismo y Educación Popular, que integra los servicios propios de la Red Nacional de Teleclubs (RNT) en el seno del Ministerio de Información y Turismo, encabeza la mencionada expansión. Tanto es así que, en tan solo 4 años de trabajo, España cuenta con medio millón de socios repartidos entre los más 3.000 Teleclubs abiertos (AGA, 79335), especialmente reseñables en el medio rural.

Tras la dotación inicial de un espacio con un mobiliario básico, se incorpora el imprescindible recurso audiovisual. La televisión, todavía poco extendida a nivel doméstico, se convierte contrariamente en un instrumento



irrenunciable e imprescindible en el caso de los Teleclubs. Junto a la infraestructura y al básico material disponible se apuesta, y así debe ser explicitado desde el punto de vista pedagógico, por incorporar al frente de cada uno de los centros a un responsable de todas las actividades que diariamente se programan y que no están circunscritas, esencialmente, al uso de la televisión. La aparición de esta figura educativa da empaque a una empresa no exclusivamente recreativa e informativa. El carácter de la acción desarrollada en torno al Teleclub adquiere, desde el primer momento, un sentido más amplio que el mero esparcimiento o pasatiempo.

El lanzamiento en 1966 del primer número de la “Hoja Informativa de la Red Nacional de Teleclubs”, que solo unos meses después paso a denominarse “Boletín”, se convierte en el mecanismo canalizador y difusor de toda la actividad, finalidades, logros... de los centros hasta 1976, cuando fenece. Su carácter flexible y su atendida organización se ven mejorados gracias a las emisiones que TVE inicia un par de años más tarde. Los programas “no estamos solos” y “ventana abierta”, de temática divulgativa y cultural, respectivamente, ocupan unos importantes 26 minutos en la todavía restringida y única parrilla televisiva. Dos veces a la semana se tratan, con esfuerzo y a la vez la preocupación, temas “de cultura general, información y divulgación técnica y científica y otros conocimientos del medio rural para mudar las formas de vida” (Herrero, 1997: 122) aprovechando las evocaciones realizadas desde este medio. Así, las primeras sesiones que se planifican de manera general desde estos centros, continuadores de “(...) la acción cultural de las escuelas”, y encargados “de mantener dentro del mismo una educación permanente” (AGA, 79350c: 33), lo hacen atendiendo a 3 fines: cultural, profesional y cívico.

Para alcanzar el primero de ellos se recurre a las iniciativas que provienen del propio Teleclub. Las más destacables son las conocidas como “semanas culturales” que ofrecen al usuario contenidos didácticos a través de conferencias, exposiciones, representaciones y producciones y proyecciones cinematográficas que él mismo incorpora a su acervo cultural y aplica. De

manera más o menos significativa, a su devenir personal familiar y social. Sin embargo, no son las únicas propuestas que pretenden este objetivo.

Los grupos de teatro<sup>654</sup>, las actividades de promoción y difusión del libro<sup>655</sup> y el ensayo del folklore tradicional, en colaboración con los Coros y Danzas, completan un extenso programa que no permite caer en el letargo. La actividad constante y continua garantiza una participación con cierto grado de frecuencia.

Por su parte, la consecución del fin profesional pasa por la puesta en marcha de una serie de actividades que encuentra en el aprendizaje vicario su mayor aliado. No podemos entender a los Teleclubs como espacios especializados en la formación profesional, al igual que tampoco lo hacíamos con las Cátedras, sin embargo, en ese intento por crear espacios que realmente atiendan a la necesidad de permanente formación adulta, la cualificación para el empleo ni puede ni debe quedar excluida. Es, por ello, por lo que se pone al frente a maestros de diversas profesiones que se encargan de mostrar a sus aprendices los entresijos propios de su elegida profesión. En algunos casos estas enseñanzas siguen un programa particular, más o menos libre, que se adapta a las necesidades demandadas por sus asistentes; en

---

<sup>654</sup> A finales de 1968 se desarrolla la I Campaña de Formación de Grupos de Teatro de Teleclub, que se ve culminada con el anuncio del I Concurso Nacional y del de la II Campaña Provincial de Teatro en núcleos rurales (1969). Al igual que sucede con los Grupos de Coros y Danzas, los concursos nacionales consiguen dar un empaque a una actividad que, difícilmente, podría haber sido alcanzada de no haberse visto programada en el seno de los Teleclubs. Gracias a estos hitos podemos afirmar que la organización regular de actividades de Teatro (leído, recitado, dramatizado...) en estos centros cívicos consiguieron, en cierto modo, salvar la precaria situación pedagógica por la que estaban pasando (Cantero, 2005).

<sup>655</sup> Se estima que en 1975, cuando la iniciativa está pronta a su fin, en España solo hay disponibles unos 5 millones de volúmenes en las bibliotecas, cifra irrisoria si se tiene en cuenta que los organismos internacionales estiman que, para la población con la que cuenta nuestro país, deberían estar en circulación unos 100 millones. La inclusión de pequeñas bibliotecas en Teleclubs cobra especial sentido atendiendo a que en esta fecha solo un 2% de la población lee de manera habitual y un 92% nunca ha entrado en una biblioteca. Esta última cifra se amplía más aun, si la circunscribimos al contexto rural, donde la atracción hacia la lectura es prácticamente nula (AGA, 79350b).

otros, por el contrario, se establecen convenios de actuación con el PPO o, si pretende economía, se planifican estudios por correspondencia, mucho menos costosos.

El último gran bloque de iniciativas desarrolladas en los Teleclubs incluye todas las actuaciones cívicas que pretenden promover las cualidades del buen ciudadano, mostrando interés por los problemas comunes que estos plantean y facilitándoles mecanismos sociales y personales para la búsqueda de soluciones. Para ello los pueblos trabajaban en torno a dos metodologías colaboradoras de avance sociocultural. La “operación servicio”, en la que el papel protagonista lo asume la propia comunidad, al ser la encargada de gestionar su actividad de manera autónoma y la “operación amistad”, que comprende un conjunto de actos solidarios en los que todo el pueblo se implica y cuya finalidad es, básicamente, ofrecer ayuda a aquellas personas que más la necesitan.

Junto a estas propuestas que persiguen objetivos en lo cívico, cultural y profesional, se proyectan otras de carácter eminentemente lúdico. Es así como el ocio se planifica de manera común y alrededor del propio Teleclub. Crear lazos entre los paisanos se convierte en una finalidad primordial que el centro cultural rural consigue a través de la celebración de fiestas, la creación de grupos musicales, las tertulias y los juegos, las excursiones y las actividades deportivas, entre otras muchas apuestas (AGA, 79350b).

---

#### **Cursos de capacitación de monitores**

Educación popular

Desarrollo comunitario

Orígenes y fundamento de la cultura popular

Análisis de la movilidad social

El ocio y la cultura popular

La animación cultural y su pedagogía

---

Cuadro 28. Cursos ofertados por el CENIDE para la capacitación de monitores. Fuente: Elaboración propia.

Sea cual sea la finalidad, la gestión de estas actividades es encomendada, tal y como anticipábamos, a un responsable que las coordina, convirtiéndolas en plenamente pedagógicas. Definido como “necesario y obligatorio para que un Teleclub funcione” (Ibíd.: 21), el animador cultural se encarga de vigilar, organizar y disponer que los actos programados en el centro que regenta se lleven a cabo en los términos y condiciones propuestos en los pliegos generales de desarrollo de la iniciativa, esto es, en coherencia con los principios del Movimiento y con los anteriormente mencionados como particulares de la obra. Maestros, sacerdotes y profesionales de otras áreas afincados en el pueblo correspondiente ocupan, provisionalmente, ese cargo que, al poco tiempo, comienza a profesionalizarse. Se reconoce, así, que no vale cualquier persona puesto “que sin un personal especializado y profesionalizado no puede acometerse una tarea eficaz” (Ibíd.). De ese modo, la buena voluntad y el destacado rol social dejan paso a una formación específica que cualifique al interesado para las funciones que como regidor de la obra local debe acometer. Para esta formación de líderes se recurre al Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE), que a finales de los 60 comienza a impartir los cursos de capacitación de monitores. A nivel curricular esta formación incluye tanto un desarrollo teórico, es decir, se les instruye en el conocimiento y aplicación de dinámicas de grupo y en métodos de trabajo de desarrollo comunitario, como un interesante periodo de prácticas a realizar *in situ*, a través de las cuales se les permita conocer el “negocio”.

---

**Formación práctica**

Teatro

Cine

Música

Televisión y Arte Popular

Turismo Social

---

Cuadro 29. Ámbitos de formación práctica de los cursos ofertados por el CENIDE para la capacitación de monitores. Fuente: Elaboración propia.

A las exigencias formativas para esta cualificación se añaden las personales. En este sentido, no debemos equivocar el papel del docente con el del monitor, ya que las competencias académicas y sociales que se le exigen a uno y otro son diversas, principalmente porque el primero ejercerá en contextos más formalizados que el segundo. Por tanto, se estima que el monitor

“(…) no debe ser un profesor en el sentido habitual de la palabra, puesto que no tiene que enseñar, sin embargo debe ser un pedagogo, pero no formado en la pedagogía tradicional sino en una nueva pedagogía: la Pedagogía Popular” (Maíllo, 1967a).

Tal y como podemos deducir la didáctica escolar en este contexto pierde sentido en la capacitación del encargado de Teleclub, a quien se le exige una visión globalizada y actual del pueblo en que ejerce su función y del grupo humano con el que interactúa. Por ello, precisa, de manera impecable, de unas características empáticas que, en combinación con una demostrada inteligencia social, le permitan atender su centro con claras garantías de éxito. Sin embargo, la forma de medir esas competencias, ciertamente informales, obliga a que mayoritariamente se tenga en cuenta la formación pedagógica, entendida en sentido global y genérico, suponiendo que a través de ella se ha adquirido también la personal.

Por tanto, el requisito indispensable para componer un sólido “plantel de animadores culturales de extraordinaria calidad” (AGA, 79319: 3) ya no es la militancia política, tan en boga. Desde ahora, su ubicación en los centros, locales, comarcales o pilotos de toda la geografía española<sup>656</sup>, se corresponde con su capacidad formativa y personal y no exclusivamente política.

---

<sup>656</sup> La tipología de los Teleclubs es definida por la propia oficialidad como triple. Primeramente están los locales que “deben asegurar a los ancianos, para quienes el entorno de su pueblo da significado a su cotidiana existencia, un lugar de reunión y de vida comunitarias, que les ofrezca algunas de las comodidades y posibilidades de empleo del ocio que su existencia reclama y que no pueden conseguir por otro camino”. Como iniciativa alternativa nacen los comarcales, encargados de ofrecer medios para “el perfeccionamiento y conservación de los modelos de expresión cultural, facilitándoles también cauces de participación comunitaria, ocasión de educación permanente y de perfeccionamiento profesional, base del cultivo y mayor

Junto al trabajo que, día a día, desenvuelven en las aldeas estos trabajadores del régimen a quienes consideramos principales valedores del éxito de la iniciativa, surge en 1969 una nueva figura. En este orden jerárquico tan marcado en todas las iniciativas controladas desde el franquismo, parece lógico pensar en su necesidad y, a la vez, plantearnos el porqué de su tardía incorporación. Probablemente la magnitud a la que antes aludíamos (3.000 centros en 4 años) sobrepasa la capacidad inspectora de la Junta Central que, con una cierta tardanza, recurre a la acreditación de un nuevo profesional.

Los asesores ejercen la función de consejo y control del funcionamiento de los Teleclubs y de sus monitores. Estos mediadores entre la autoridad y el Teleclub guían y orientan todo aquello que tiene que ver con las cuestiones más técnicas, administrativas y de gestión que los cursos iniciales de capacitación no han conseguido transmitirles a los implicados monitores.

Por tanto, la gratificación económica y la labor son dos de las diferencias que distinguen a unos de los otros.

Primeramente, entendiendo que su grado de profesionalización es más elevado, los asesores sí son remunerados<sup>657</sup> mientras que los monitores, en el mejor de los casos, obtienen algún tipo de gratificación no regular ni adecuada a la ingente tarea que desarrollan curso a curso. Igualmente, la formación inicial marca distancias pese a que a ambos se les exige acreditar competencias. Los monitores a través de los cursillos de obligado cumplimiento

---

sensibilización espiritual, y también un lugar donde ocupar positivamente el ocio". Finalmente, los pilotos surgen bajo la premisa de "satisfacer las necesidades asociativas, culturales y de participación de unos habitantes de localidades caracterizadas por el trabajo en el sector primario de la mayoría de sus habitantes, pero con niveles sociales, económicos y culturales confundidos ya con los trabajadores de otros sectores" (AGA, 79350b: 26-27), en los que se desarrollan actividades puntuales.

<sup>657</sup> Se estipula que el salario para los asesores provinciales, que ejercen su función de manera puntual (al menos 7 visitas por mes al Teleclub de su jurisdicción) sea de 7.500 pesetas mensuales más gastos por dietas de viaje. Mejor remuneración reciben los regionales que, por desarrollar su profesión a tiempo completo, perciben un nada desdeñable sueldo de 35.384 pesetas al mes (AGA, 79321).

ya señalados, y a los asesores manifestando, inicialmente, una instrucción en lo cultural y lo administrativo.

Nuevamente el modelo escalonado de jerarquías nos permite distinguir entre dos tipos de asesores: los regionales y los provinciales. A estos últimos, además de los requisitos antes señalados se les exige, por su contacto más regular con el pueblo, demostrar ser un buen animador, ser natural de la provincia o acreditar más de 10 años de residencia en ella, y el conocer, de manera pormenorizada, su territorio de acción y a sus gentes.

Dada esta descripción, podemos entender que mientras que el trabajo de los regionales se concreta en la cuestión inspectora y administrativa, la de los provinciales se resume en la resolución de los conflictos del día a día. Sin embargo, es nuevamente la amplitud de la obra la que no permite que las visitas vespertinas realizadas por estos últimos a los centros culturales pueden ser consideradas suficientes para alcanzar los fines descritos. Las 7 visitas al mes estipuladas y, como decíamos, la proliferación de los Teleclubs en casi todas las municipalidades de nuestra geografía, nos evocan la idea de que para realizar, por ejemplo, 2 visitas a cada Teleclub de la provincia se necesitarían años.



Figura 23. Agentes socioculturales implicados en el desarrollo de las actividades en los Teleclubs. Fuente: Elaboración propia.

La irremediable falta de atención por la insuficiencia de recursos personales y la percepción que de esta tienen sus implicados, hace que muchos de estos espacios tengan una trayectoria que podemos catalogar de efímera. Tanto en aquellos núcleos rurales en los que el índice demográfico es

aceleradamente regresivo, como en aquellos otros pueblos que, por ser grandes, ven superadas sus posibilidades reales de atención y servicio, los Teleclubs no perviven o lo hacen en condiciones prácticamente de inactividad. En ambos casos se están incumpliendo los objetivos recogidos en el artículo 3º los estatutos de la RNT en cuanto a:

a) “Dar al tiempo libre un empleo digno que, sin suprimir el honesto esparcimiento, contribuya al perfeccionamiento intelectual, estético, moral, deportivo y social de las gentes.

b) Intensificar y estrechar los lazos de convivencia entre sus afiliados mediante el trato frecuente y el cultivo, debidamente orientados y estimulado, de la comprensión y el respeto mutuo, el dialogo cortés, la tolerancia y la comprensión.

c) Aumentar su capacitación cultural con las informaciones y conocimientos que proporcionen los programas televisados, seguidos de discusión por todos o una parte de los socios, con el propósito de ejercitar y desarrollar la capacidad crítica, el criterio personal y la orientación comunitaria de la conducta.

d) Organizar, fundamentalmente en torno a los espectáculos televisados, actividades educativas y culturales diversas, tales como la lectura comentada de libros y revistas, la contemplación de documentales, vistas fijas y filmas, con aparatos de proyección adecuados, la audición de discos de música selecta, las charlas de divulgación cultural seguida de coloquio, las excursiones y el turismo social, etc.

e) Favorecer el nacimiento de iniciativas y estudio, cooperación y mejora de la vida local, así como el espíritu y la capacidad de participación ordenada y eficiente en la convivencia civil para la mejor integración social de sus miembros, en el sentido de la <organización y el desarrollo de la comunidad>.

f) Prestar el servicio de control de emisiones a Televisión Española y a Radio Nacional de España y los demás que sean requeridos por los organismos competentes.

g) Acostumbrar a los socios a la colaboración en grupo para la mejora de su nivel de vida y para perfeccionar su preparación humana” (AGA, 79321; AGA, 79350a).

Como decíamos, la obra, entendida como “organismo vivo de acción social, que la sociedad ha hecho nacer para resolver a escala local, algunos de



sus problemas más urgentes (...)” (Ibíd.: 41) que pretende unos objetivos ambiciosos en lo laboral, cultural y cívico, va progresivamente devaluándose debido a la manifiesta “desmoralización en los monitores, asesores y juntas directivas” (Ibíd.: 2). Ese sentimiento de descrédito que se extiende entre los profesionales es, a su vez, trasladado a los participantes, quienes por su parte, comienzan a demostrar un descontrolado desinterés, explicitado con la falta de asistencia a las actividades programadas y con la insurrección de los fines pedagógico-culturales propuestos.

A partir del año 69, aun con la entrada de los asesores en escena, esta situación se hace, si cabe, más preocupante. La apertura de centros se ralentiza al igual que lo hace la progresión de sus socios, quienes, aunque siguen sumando una nómina importante, no crecen al ritmo del lustro anterior<sup>658</sup>. Para salvar esta circunstancia se recurre, como ya sabemos, a la colaboración con otras iniciativas del régimen entre las que destacan las Cátedras Ambulantes, las emanadas de la Campaña Nacional de Alfabetización y las propias del PPO. Todas ellas observan en los Teleclubs unos espacios en los que difundir su mensaje particular que, en el caso de la Campaña, se circunscribe principalmente al uso de sus establecimientos para la instalación de la “Pequeña Universidad”, la recepción de la revista Alba y la escucha de programas televisivos de TVE, y en el del PPO, a la formación profesional del obrero que procura, tras su jornada laboral el esparcimiento generado en estos centros.

Aun considerando el empuje que estos “convenios” suponen en la mejora de los centros cívicos, la inquietud de la autoridad no se hace esperar. Considera que se ha llegado a una situación insostenible en la que “(...) muchos centros cierran y otros se han transformado en vulgares <casinillos> de pueblo, donde el absentismo y la conformidad ha sustituido a la antigua inquietud y deseo de cooperación” (Ibíd.). A ello hay que unir, tal y como se nos muestra en un informe interno de la Red, la constante movilidad en los monitores provocada especialmente por la falta de pago de su desempeño

---

<sup>658</sup> Consultar anexo 63.

profesional, no permitiendo desarrollar sus programas culturales de manera completa, constante y con garantías suficientes de éxito.

A principios de los 70, el Teleclub tiene que reinterpretarse, sin abandonar aquellas iniciativas que hacen de él una experiencia pedagógica de primer orden, con personalidad propia pero, a la vez, incluyendo nuevas aportaciones que consigan incidir como “(...) escuela de nuevas actitudes, de responsabilidad ciudadana, de integración, de participación en el desarrollo del país y en la realidad del tiempo en que viven” (Ibíd.), en donde el socio es su principal regidor<sup>659</sup>.

Es verdad que la visión presentada hasta ahora, ciertamente catastrofista, de absentismo, cierre, enfrentamiento social..., no coincide con la que viven algunos centros, en los que se perciben avances claramente positivos. La variedad de localidades en las que se instalan, el tipo de centro que son, la realidad particular de su entorno, etc., obliga a una lectura general que, en nuestro caso, particularizamos en Castilla y León.

Posponiendo esta cuestión para un epígrafe siguiente, lo que sí que parece claro es que el marasmo casi total de la obra llega en 1973. En este momento el Ministerio encargado difunde a través de sus medios oficiales que, en términos generales,

“(...) la RNT está bastante paralizada, como consecuencia de que si su vigente organización fue adecuada para el impulso creador de los Teleclubs, ha quedado desfasada en las circunstancias actuales, cuando más necesario se hace el desarrollo de iniciativas y actividades en los ya existentes, sin que ello obstaculice la creación en aquellos lugares donde se estimase conveniente” (AGA, 79321a: 1).

---

<sup>659</sup> Generalmente, el número de socios oscila entre los 25-30 en los pueblos pequeños y los 500 - 800 en los mayores, siendo la media nacional de 150 o 200 socios (Casero, 2004). En ciertos Teleclubs se exige a sus miembros una contribución económica a través de la satisfacción de una pequeñísima cuota. Para hacernos una idea, en 1975, alguno de los centros ubicados en Castilla y León que aún mantenían los pagos, la tasa rondaba las 5 pesetas (AGA, 79320a).

Pronosticamos que entre las causas que llevan a este desenlace se encuentran, además de las aportadas hasta el momento<sup>660</sup>, las referidas, por un lado, a una falta de atención individualizada al usuario, estableciendo un modelo común para todos los centros independientemente de su ubicación, necesidades y antecedentes y, por otro, la falta de formación de los monitores que se manifiesta en la falta de uso de los medios disponibles y el mínimo compromiso adquirido por la propia autoridad, tanto a nivel político como económico, pese al discurso que se encarga de extender.

Puesto que el responsable máximo sigue siendo el Estado al que le

“corresponde (...) ordenar, orientar y promover la cultura popular, no vertebrando rígidamente la actuación de quienes la crean, sino armonizándola de algún modo, evitando su enfrentamiento o divergencias con respecto a la instrucción pública, y buscando en cada caso una metodología adecuada que pueda llevar al hombre a su perfeccionamiento personal y comunitario, superando los problemas cotidianos de su realidad circundante” (Ibíd., 79350b: 41),

es él el que debe dar un primer paso que rompa con la tónica general que envuelve esta iniciativa popular.

Así lo intenta poco después, reconociendo un presupuesto cercano a los 9 millones de pesetas. A través de este, pretende que la obra mejore no solo en extensión sino en dignificación y mantenimiento<sup>661</sup>, sin darse cuenta que el principal de los males no es el económico (aunque sí un factor importante) y que, aun así, la partida consignada no será suficiente para calmar el malestar social y engrandecer la obra. De cualquier modo, y pese al reconocimiento personal de que sus mecanismos no son los más adecuados, se sigue negando la posibilidad de intervención, control o gestión externa. En este sentido, conviene recordar que desde el principio, el Ministerio asume los

---

<sup>660</sup> Recordemos: falta de remuneración de los monitores, alejamiento del fin principal, ausencia de consideración pedagógica y cultural por parte de los usuarios, descrédito de los agentes, cuestiones demográficas diversas,...

<sup>661</sup> Hasta ese momento son varias provincias que aún no cuentan con asesores y en las que los disponen, no cobran correctamente.

gastos que generan los Teleclubs por lo que se comprende su resistencia al cambio. Sin embargo, el modelo centralizado de presupuesto y gestión tan defendido por el gobierno fascista, se ve sobrepasado por el verdadero interés de mejorar la obra, teniendo que aceptar las ayudas de otras instituciones paraestatales, entre las que destacamos a la Sección Femenina, que llega a gestionar de manera autónoma algunos centros cívicos a principios de los 70. Esta macro institución interviene en la empresa junto con otras organizaciones políticas, económicas y sociales, tales como las Diputaciones y Ayuntamientos, las Cajas de Ahorros provinciales<sup>662</sup> y las Juntas Vecinales, respectivamente, sin olvidar los convenios rubricados con el Instituto Nacional de Colonización<sup>663</sup> para la creación de edificios con destino al establecimiento de Teleclubs que el Ministerio se compromete a dotar de material<sup>664</sup>.

Aún con toda la problemática estudiada, la progresión de la actividad en estos espacios socioculturales es evidente, al menos en lo que se refiere a las propuestas lanzadas desde la cabecera del Ministerio de Información y Turismo, que parece mostrar un verdadero interés por el mantenimiento de la

---

<sup>662</sup> Si recordamos, Diputaciones, Ayuntamientos y Cajas de Ahorros ya habían contribuido al sostenimiento algunos años antes de las Cátedras.

<sup>663</sup> Desde 1971, el Instituto Nacional de Colonización pasa a denominarse Instituto Nacional de Reforma y Desarrollo Agrario, IRYDA. El convenio firmado con el IRYDA propone la construcción, por parte de este organismo, de unos 20 edificios al año para la instalación de Teleclubs en el medio rural. El Ministerio de Información y Turismo, del que directamente depende, se encarga, por su parte, de su dotación audiovisual y de la biblioteca.

<sup>664</sup> Se estima que cada tipo de Teleclub tiene una serie de necesidades un tanto diferentes en cuanto a recursos se refiere. Los enmarcados en la tipología rural o local precisan de televisor, biblioteca básica con unos 100 volúmenes, tocadiscos y 100 discos, y la suscripción diaria a un periódico provincial y a una revista de información general. Los comarcales, por su parte exigen mayores artefactos para su desenvolvimiento: televisor a color, videocasete, proyector de cine de 16 mm. y de diapositivas, magnetófono, tocadiscos automático con, al menos, 200 discos, radiocasete con 100 casetes y la suscripción a dos diarios, provincial y regional respectivamente, y a dos revistas ilustradas; añade, además una biblioteca con 200 volúmenes. Por último, los pilotos necesitan de, exactamente, los mismos recursos que los comarcales añadiendo una sala de proyección con 100 butacas, y la dotación de la misma a través de un amplificador, un micrófono y dos columnas de sonorización. Además, incluye 300 discos, otros tantos volúmenes para la biblioteca y la suscripción a tres revistas ilustradas.

obra. El efímero paso de Pío Cabanillas por la mencionada cartera entre 1974 y 1975, trae consigo un último intento por impulsar y transformar los Teleclubs<sup>665</sup> en una red de bibliotecas básicas y vivas, que actúen como promotor de la cultura popular rural y sirva, además, como apoyo a las que ya dependen del Ministerio de Educación. Sin embargo, su pronta destitución<sup>666</sup> y la muerte de Franco hacen que el proyecto no llegue a desenvolverse en los términos agendados, quedando durante la transición como espacios de encuentro social y sin programación cultural en el calendario, asumiendo, por tanto, un papel de improvisadas “tascas”.

#### *2.2.3.1.- El reflejo de la educación popular a través de los Teleclubs en Castilla y León.*

Aun con todas las dificultades por las que pasan a lo largo de sus poco más de 10 años franquistas, los ubicados en nuestra región nos reportan una visión algo más esperanzadora.

La historia de los Teleclubs castellanos y leoneses arranca junto con la nacional. Como ya sabemos, el primero es inaugurado en la zamorana localidad de Matilla la Seca el 25 de noviembre de 1964. En torno al televisor cedido al centro cultural se concentra la práctica totalidad de sus habitantes; grandes, pequeños, hombres y mujeres, disfrutan en familia de la magia audiovisual, experiencia, sin duda, novedosa para la gran mayoría de congregados. Este hito, como no podría ser menos, es recogido de manera destacada en la prensa de la época. En un cálido artículo se narra su apertura aludiendo a

---

<sup>665</sup> Insistimos en la idea de no hablar de Teleclubs en funcionamiento, puesto que muchos realizaban alguna actividad puntual, pero no desarrollaban un programa completo de formación, por tanto, no podemos considerar que todos los catalogados funcionaran en los términos requeridos por la autoridad, si bien, para esta, contaban como dato a difundir socialmente. En número son 4.614, de los que una amplia mayoría, 4.243, son rurales, 828 comarcales, 33 pilotos y 56 dependientes de la Sección Femenina.

<sup>666</sup> Recordemos que este Ministro fue destituido por Francisco Franco al intentar ampliar la libertad de prensa en 1975.

“las posibilidades culturales de la televisión hacia áreas sociales cada vez más amplias, concertando en pequeñas localidades que carecen total o casi totalmente de receptores de televisión, la gran mayoría de los vecinos del pueblo en torno a un televisor que facilita el Ministerio de Información y Turismo” (ABC, 29.11.1964).

Este hecho se añade a la consideración de Castilla y León como territorio mimado por el Ministerio de Información y Turismo. Por tanto afirmamos que la instalación prioritaria en esta región de iniciativas nacionales, tanto escolares como populares es prioritaria.

La necesidad divisada en estos territorios y las propias características de los pueblos -pequeños, modestos y con una baja demografía- y de sus habitantes -rurales y agrícolas- contribuyen a esa prioridad que también hemos de leer en clave histórica. Nuestra comarca es durante la Guerra Civil uno de los pocos territorios que ofrece, en términos generales, un apoyo incondicional al Movimiento Nacional. Ello le vale para ser considerado como espacio de excelencia para la instalación de su cuartel general. En honor a esa indiscutible protección, nuestra comunidad se convierte en escenario promotor de las más importantes apuestas pedagógico-culturales del régimen.

Al de Matilla la Seca, se unen días después dos Teleclubs más en la provincia de Zamora y, en el mes siguiente, entre cinco y siete en Palencia, León y Valladolid<sup>667</sup>. Rápidamente la Red se extiende al resto de municipios castellanos.

Aun con los éxitos alcanzados, la aspiración inicial de conseguir que la totalidad de los pueblos haya un Teleclub, y de que a su vez cada uno de ellos disponga de un televisor que extienda un cierto contenido cultural a la totalidad de la población, precisa de un trabajo y esfuerzo que el Ministerio asume, si bien de manera bastante diversa. Las necesidades de cada territorio hacen que el objetivo se manifieste de forma “democráticamente desigual”, dando a

---

<sup>667</sup> Ninguna región, a excepción de la extremeña, es atendida con tanta amplitud como la nuestra, en donde la obra se asienta en 4 de las 9 provincias españolas propuestas en el primer Plan de la Campaña Nacional de Teleclubs.

aquellas poblaciones más necesitadas la prioridad televisiva. Por eso, son las aldeas más carentes las que primero disfrutaban de la puesta en marcha de un Teleclub, tal y como lo certifica Casero cuando afirma que su distribución “en la geografía española no fue armónica, (...) y (*que*) abundaban en las provincias más rurales y con mayor número de municipios o agrupaciones vecinales” (2004: 124). Dada esta situación y en clara relación con ella, no sorprende que los primeros cursos de monitores de Teleclubs se proyecten en las provincias en las que antes comienzan a andar estos centros. León, Burgos, Zamora, Palencia y Valladolid ofrecen desde 1967 una formación especializada para aquellos interesados en cubrir las obligatorias plazas de comisarios culturales. En los términos ya descritos con anterioridad, los monitores castellanos y leoneses, después de formados, van instalándose en los espacios cívicos que, cada vez más, se van estrenando en la región.

Como sería imposible presentar la labor de cada uno de ellos de manera individualizada, tratamos de ofrecer a continuación un análisis que, partiendo de una muestra exhaustiva pero generalizada de los aspectos más destacables, bien por compartidos o bien por originales, acoten nuestro estudio. Los casos particulares que se analizan a continuación pretenden extrapolar un modelo de comprensión y estudio que permita crear una idea lógica, organizada y cierta del desarrollo de estos centros en nuestra región, sabiendo, con todo y de antemano, que son muchas las singularidades que se escapan<sup>668</sup>.

Al igual que sucede en el caso de las Cátedras, la adscripción de los Teleclubs a la red nacional atiende generalmente a la petición por parte de alguna autoridad social o religiosa a la administración central. Con bastante frecuencia, son los párrocos o los propios maestros de los pequeños pueblos castellanos los que solicitan la adjudicación de uno de estos centros, no solo como medio para la progresión sociocultural del pueblo, sino como apoyo a la

---

<sup>668</sup> Recomendamos al lector, para un análisis pormenorizado de la tarea de los Teleclubs en España, la consulta de la Tesis Doctoral de Luis Herrero Marín, defendida en la Universidad de Salamanca en el año 2003, titulada “Tardofranquismo y educación popular. Aportación socioeducativa de la Red Nacional de Teleclubs (1964-1974)”.

tarea de adoctrinamiento que, en un sentido u otro, desarrollan cada uno de ellos. Este es el caso del Teleclub comarcal de Arbejal, en la provincia de Palencia, en donde su cura ejerce las funciones de intermediario para su creación. Destacamos este por desarrollarse en una de las comunidades rurales de Castilla y León que, desde 1967, comienza a trabajar a nivel de desarrollo comunitario, incluso antes de incluir su centro cívico en la red de Teleclubs (AGA, 79320). Esta es la situación compartida por un número bastante elevado de centros que podemos afirmar que nacen de la propia iniciativa social. En este caso en concreto, son 2 los años que la instalación cultural funciona sin ayuda estatal y se mantiene, exclusivamente, con las cuotas de sus asociados. En un pequeño pueblo, carente de muchas comodidades y compuesto por personas de origen humilde, la falta de mesas y sillas no impide el desarrollo de las actividades que, de manera particular, se van sucediendo. A partir de 1969 el Teleclub es reconocido a todos los efectos en la trama estatal, lo que supone una mejora a nivel de recursos.

Si destacable es el nacimiento de los Teleclubs, no lo es menos su organización. Podemos garantizar que, en términos generales, los 60 socios que conforman de media cada uno de estos centros<sup>669</sup> a primeros de los 70, disfrutaban de una amplia biblioteca (valorada en 25.000 pesetas y con 350 volúmenes), televisión, máquina de cine y de cursos regulares promovidos por el PPO<sup>670</sup>. Con las 3.000 pesetas de crédito se presupuestan cursos para los niños, semanas culturales (unas 3 por año), obras de teatro (que son incluso representadas fuera del pueblo), actividades para los grupos de danzas, concursos de bolos, talleres de trabajos manuales y dibujo, actividades lúdicas infantiles (carreras de sacos, cintas...), etc. Contribuyen, así mismo, a sufragar los gastos tanto las aportaciones que hacen particulares como las que obtienen por sus participaciones y éxitos en concursos nacionales de diversas actividades.

---

<sup>669</sup> Generalmente los socios son los cabezas de familias. Su inscripción supone la posibilidad de extender las actividades a toda su familia, ampliando, así, la red de participación.

<sup>670</sup> Sobre ganadería y economía doméstica dirigidos a hombres y mujeres, respectivamente.



Como podemos observar, poco tiene que ver este alentador panorama con el exiguo presentado a nivel nacional. Es lógico que una empresa tan grande, que pretende incluir a prácticamente la totalidad de la población, tenga carencias y dificultades que, una vez que descendemos a contextos más locales, queden especificadas y matizadas. Sin embargo, no todos los centros corren la misma suerte y su expansión es tan provechosa y destacable. Es más, no todos los establecimientos son reconocidos como miembros de la Red Nacional, puesto que su pertenencia requiere de un proceso de aceptación. Por tanto, la acreditación como espacio incluido en la Red no se da de manera generalizada pudiendo acontecer el caso, bastante poco habitual pero constatado, de ser excluido como candidato. Generalmente esta negativa se debe a que la propuesta no cumple con los fines básicos requeridos por la obra. Esta es la respuesta oficial a la que sigue una contestación más real y práctica que atiende a la básica expansión de los recursos del Ministerio debiendo priorizar los Centros a incluir en su red.

Tanto de un caso como de otro, encontramos ejemplo en las negativas producidas en Castilla y León. Por poner un ejemplo que ilustre esta situación, la fundación benéfico-docente González Allende de Toro<sup>671</sup> (Zamora), solicita a principios del 68 su inclusión como miembro de este entramado. La idea de la institución toresana de ofrecer sus instalaciones a la Red de manera que esta se encargue de dotarla de medios y así ampliar sus fines es respondida con una negativa de la autoridad, quien estima “que dados los fines específicos de los Teleclubs, cuya creación está prevista en zonas rurales y con los objetivos marcadamente distintos a los seguidos por esta fundación, no es posible acceder a su petición” (AGA, 79378), respuesta pese a la cual, el Ministerio ofrece apoyo a la fundación zamorana a través del envío de “un lote de libros para la biblioteca de ese Centro” (Ibíd.).

---

<sup>671</sup> Un estudio extenso de la obra pedagógica desarrollada por esta Fundación entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX fue el presentado, por quien rubrica el presente análisis, como Trabajo de Suficiencia Investigadora en la Universidad de Salamanca en 2007 bajo el título “La fundación González Allende de Toro. Un proyecto pedagógico institucionista (1895-1936)”.

Gracias a estos casos presentados observamos las dos caras, el haz y el envés, de la gestión ministerial que la autoridad lleva a cabo en nuestra comunidad. Por un lado, ofrece la dotación prioritaria a aquellos pueblos que no disfrutaban de ninguna otra empresa cultural, más allá de las que puntualmente pudieran serles ofrecidas, por ejemplo, a través de la presencia de las Cátedras Ambulantes. Por otro, niega la posibilidad de enrolarse en la propuesta a determinadas instituciones con bagaje, historia y finalidades que difieren de las que de manera precisa, concreta y directa defienden los estatutos de esta obra sociocultural. Se observa en estos planteamientos una importante coherencia entre lo que la Red propone a nivel oficial (ordenación y planificación pedagógica) y lo que, en definitiva, lleva a la práctica (dotación de recursos). Por ello, podemos considerar que sus objetivos son claros, pero lo son aún más los medios y condicionantes bajo los que trata de alcanzarlos. No podemos hablar, por tanto, de una obra despreocupada en la que cualquier solicitud es aceptada, sino que, por encima de la ampliación de los establecimientos culturales de la propia Extensión Cultural sin control ni concierto, está la conexión de los fines particulares con el objetivo ministerial y la convicción de que estos podrán ser atendidos bajo condiciones económicas favorables y suficientes.

<b>Actividades</b>	<b>Conferencias</b>	<b>Veladas Musicales</b>	<b>Mesas Redondas y Debates</b>	<b>Sesiones de Cine Fórum</b>
1.149	388	291	183	171

Cuadro 30. Actividades realizadas en los Teleclubs de Burgos durante la anualidad 1968.  
 Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Información y Turismo, 1968.

En este mismo contexto de finales de los 60, Burgos es una de las provincias estudiadas que resultados más esperanzadores ofrece. Aunque pudiera parecer una cifra todavía un tanto exigua, máxime si la ponemos en comparación con la nacional<sup>672</sup>, los 58 centros de su demarcación, traducidos en 3.825 socios que, de manera habitual, comparten las actividades

<sup>672</sup> Recordemos que, en 1968, España cuenta con 3.348 Teleclubs y 502.200 socios (AGA, 79335).

programadas en ellos, dan señas de un reconocimiento local ciertamente destacable.

La compleja y completa nómina de sesiones culturales que se lleva a cabo en tierra burgalesa es extensible a la mayoría de Teleclubs que se disponen por la geografía castellano y leonesa. En todos ellos se priorizan las charlas y conferencias, las representaciones teatrales, los debates y mesas redondas, las veladas musicales, los cine fórum, las actividades de folklore en relación con las actuaciones de los Grupos de Coros y Danzas, y las excursiones y visitas culturales, por encima de cualquier otra actividad de carácter más o menos puntual y local (Ministerio de Información y Turismo, 1968) respondiendo a la idiosincrasia de cada uno de ellos.

El amplio abanico de posibilidades para la culturización popular no es motivo para obviar la existencia de determinados factores que inciden en el propio devenir. Para nosotros, uno de los más importantes es el que se refiere al presupuesto. Como apuntábamos previamente, la asignación de cada Teleclub depende no solo de las necesidades poblacionales y de sus habitantes, ni tan siquiera de la propuesta cultural ofrecida para su aprobación, sino también de las aportaciones que a nivel particular y/o privado se hacen a los mismos, es decir, se añade al presupuesto que se dispone para su creación el asignado para su desarrollo.

Superado el primer trance de arranque de los programas pedagógicos, para el que se requiere una mayor implicación social y económica, Castilla y León insiste en el perfeccionamiento de los creados, reconduciendo su prioridad a las necesidades que se va encontrando. Por ello, muchos Teleclubs de nuestra región se ven sustituidos, sea a nivel de infraestructura o sea a nivel de orientación educativo-cultural. La rapidez pretendida en sus inicios hace que muchos centros cívicos se instalen en locales poco salubres e inadaptados para la acción sociocultural prevista. Igualmente y por esa misma formalidad, los programas que se llevan a cabo en ellos responden de manera certera a las presiones ministeriales abandonando, en cierto modo, el carácter popular bajo el que muchos de ellos nacieron. Ya venga por falta de formación de sus

responsables, o por la baja colaboración local, esta última medida se torna en desinterés social por las actividades programadas. Consciente de ello y de no caer en los mismos errores cometidos anteriormente (especialmente en cuanto a dotación de recursos y de espacios adaptados), la autoridad decide reconocer un nuevo esfuerzo nacional, respecto a la obra regional especialmente significativo a finales de esta década.

Durante el bienio 1969-1970, 6 de las 9 provincias consiguen crédito para la adecuación y adecentamiento de sus Teleclubs en activo<sup>673</sup>. Con una partida cercana al 20% nacional<sup>674</sup>, Castilla y León se erige como población en la que la autoridad demuestra su más alto grado de preocupación y su firme confianza.

De esta remesa sale especialmente beneficiado un centro en León. El Plan de Teleclubs del Páramo aprobado en 1965 por el Ministerio de Información y Turismo promete el empuje financiero que la comarca precisa. Sin embargo, de las 8 salas<sup>675</sup> que, con sus correspondientes equipaciones (televisiones y bibliotecas) funcionan en la provincia leonesa, solo una es finalmente afectada. Así, agrega a su presupuesto particular unas 20.000 pesetas<sup>676</sup> dejando, consecuentemente, a los otros centros incluidos en el Plan en una clara situación de invisibilidad económica. Es, por tanto, un planteamiento “fantasma” que queda básicamente en el papel como también podemos apreciar en el caso de Soria, en donde todo el importe ofrecido por el Plan se concentra en la localidad de Castilruiz (AGA, 79350c).

Atendiendo exclusivamente a la partida presupuestaria del Ministerio, Palencia y Salamanca son, por su parte, las que de manera más efectiva y diversificada distribuyen sus partidas, denotando que las carencias entre sus

---

<sup>673</sup> Burgos, León, Palencia, Salamanca, Soria y Zamora.

<sup>674</sup> A nivel económico este porcentaje se traduce en unas 519.000 pesetas.

<sup>675</sup> Según se expone en la noticia publicada en el Diario de León, los pueblos agraciados por este Plan en la provincia de referencia fueron Bercianos del Páramo, Bustillo, Urdiales, Acebes, Mansilla del Páramo, San Martín del Camino, Arcahueja y Fresnedo del Sil (26.06.2011).

<sup>676</sup> El Teleclub favorecido es el de San Martín del Camino.

centros están más compartidas y que las necesidades siguen siendo importantes y prioritarias en varios de sus centros. Observamos, así mismo, un alto carácter democrático en el que no existe una preponderancia que nos haga pensar que en ellas hay Teleclubs de primera y de segunda, tal y como se derivaba de la aplicación del Plan del Páramo. Afirmamos, así, que partiendo de las mismas carencias, los Teleclubs de sendas provincias reciben de manera equitativa su presupuesto, por tanto, aunque la divergencia entre los Teleclubs dentro una misma comarca no es destacable, si lo es, en términos generales, entre ambas provincias.

Volviendo a la lectura de diversidad hecha entre norte y sur, conviene reseñar que las 80.000 pesetas que Palencia invierte en su Red están todavía lejos de las 144.000 y más aún de las 150.000 consignadas a Salamanca y Zamora, respectivamente<sup>677</sup>. Con bajos recursos pero con la convicción de ecuanimidad descrita, la franja palentina consigue impulsar una nueva campaña provincial de resultados destacables. Seis localidades<sup>678</sup> se implican, entre diciembre de 1969 y junio de 1970, en la representación de 12 funciones de teatro y varios pasacalles (Cantero, 2004). El soporte de los Teleclubs, como espacio de reunión y ensayo de estos grupos, se convierte en vital para la expresión de estos conjuntos que entremezclan el folklore y la actuación. Signo del sentido abierto que se les quiere dar a los centros de reunión y de la equidad por ellos percibida, se promueven agrupaciones, tanto de adultos como infantiles, que hacen las delicias de la población autóctona a quienes van destinadas las representaciones artísticas de las más grandes obras clásicas.

Aun así, esta no es la única muestra que en los albores de la nueva década evidencia la labor iniciada durante el lustro anterior en nuestra región.

Cuando la autoridad hace un repaso y enumera las territorialidades en las que mayor expansión han alcanzado los clubes audiovisuales, más del 40% se refieren a provincias castellanas. Sorprendentemente las poblaciones del norte, León, Soria, Burgos y Segovia son las que encabezan el conjunto

---

<sup>677</sup> Consultar anexo 64.

<sup>678</sup> Villadiezma, Villarcor, Antigüedad, Villabermudo, Villamuriel y Fromista.

nacional en 1971 manteniendo su prioridad, al menos en cuanto a hegemonía regional se refiere (AGA, 79350c). Nos llama la atención este hecho, puesto que como hemos visto, no son estas las demarcaciones que más recursos obtienen en sus años anteriores en base al desarrollo presupuestario ministerial. Sin embargo, las importantes aportaciones de la iniciativa privada, principalmente industrial, contribuyen a su expansión municipal.

En este contexto, la comparación con Salamanca, no ha lugar. Pese a la buena forma que cobra esta experiencia pedagógica en los años sucesivos y a la responsabilidad asumida por el Ministerio a nivel económico, no aparece colocada en los primeros puestos definidos por el Ministerio. Son muchas las circunstancias que confluyen en la comarca charra y que creemos que particularizan su caso. El argumento usado en otros momentos a lo largo de este discurso, mantiene que una de las principales causas de la situación salmantina ralentizada hunde sus raíces en el alto nivel cultural que se sobreentiende a la comarca salmantina, “por la influencia de la Universidad y por las grandes posibilidades de ampliar estudios que tienen los muchachos escolares” (AGA, 79365), no es del todo válido en el caso que nos ocupa. En realidad, Salamanca sí cuenta con recursos didácticos mucho más exclusivos y extensos que el resto de circunscripciones próximas, pero ello no supone que el halo generalizado de cultura popular concuerde con el grado formativo de aquellos que se pone al frente de la dirección de la obra audiovisual. La estela regulada a nivel nacional por la que se obliga a que los monitores que regenten Teleclubs sean personas con un cierto acervo y capacidad pedagógica y/o cultural no tienen especial significado en Salamanca a pesar de ser esta la provincia en la que, a priori, más fácil resultaría su mantenimiento. Aunque se pretende que, de manera prácticamente general, sean maestros, párrocos o funcionarios locales los encargados de asumir ese cargo, en la práctica esto no se manifiesta, dándose una clara incoherencia: sus centros de acción popular

son frecuentemente atendidos por labradores<sup>679</sup>, a quienes, inicialmente, no se les sospecha un elevado bagaje cultural.

Pese a las deficiencias que esto pudiera ocasionar al día a día de los Teleclubs, e insistiendo en que no es esta la provincia regional con más destacados<sup>680</sup>, la extensión salmantina alcanza durante los 70 la interesante cifra de 117 centros de acción audiovisual en funcionamiento y el planeamiento de apertura de otros 4 más. Como anticipábamos, no cabe similitud con las aventajadas provincias del norte. Aun así, León, que le duplica en espacios culturales en activo, comparte con Salamanca el apoyo, especialmente significativo, que le prestan los ayuntamientos y la Iglesia<sup>681</sup> en la cesión de los locales, contribuyendo a su instalación, mantenimiento, y al cumplimiento de unos mínimos infraestructurales, especialmente necesarios para alcanzar el fin prioritario de esta que podríamos bautizar como segunda etapa: la mejora de las bibliotecas, tanto en dotación como en atención a la promoción de la lectura<sup>682</sup>.

Esta tendencia de ampliación y mejora de la obra es la que se sigue en el resto de provincias de la región, aun con el dispar número de centros en marcha que encontramos en cada una de ellas. En este momento, los

---

<sup>679</sup> De los datos absolutos que el informe de la RNT sobre Teleclubs en Salamanca presenta, podemos extraer que el 40% de los monitores ejercen la profesión de agricultores, el 28% son párrocos, el 13% trabajan como funcionarios, el 11% maestros con destino en las mismas localidades en las que se instala el Teleclub y un residual 7% a otras actividades laborales (AGA, 79365).

<sup>680</sup> El mismo informe distingue entre Teleclubs comarcales, otros que destacan por la cantidad y calidad de sus actividades (denominados "Teleclubs más destacados"), centros de acción rural y, finalmente, de escaso funcionamiento.

<sup>681</sup> De los 244 que a mediados de los 70 se distribuyen por la geografía leonesa, que según otras fuentes son 247 (AGA, 79350c), un 48% pertenecen a los Ayuntamientos. En Salamanca, la tendencia es bastante similar aportando un valor de un 52%. Más distancias cobran sendas provincias en cuanto a locales propios. Un 7% y un 25% en Salamanca y León, respectivamente (Ibíd.; AGA, 79350d).

<sup>682</sup> A su instalación también contribuye, si bien en menor medida, el Instituto de Colonización. Junto a ellos los espacios alquilados, los cedidos por las escuelas, y los de asociaciones diversas suponen en Salamanca un 20% del total frente al 26% en León (Ibíd.).

Teleclubs se comprometen, una vez más<sup>683</sup>, a dar un aire fresco y didáctico a sus espacios populares de acción comunitaria. No falta, en este último orden, la programación de actividades para todos los públicos de la que la prensa local salmantina, destaca que

“lo más importante de todo no ha sido el éxito inmediato, sino el espíritu de colaboración que se respira actualmente y la buena disposición de mayores y pequeños para emprender futuras empresas en el Teleclub” (AGA, 79365a)<sup>684</sup>.

En organizaciones que no superan en muchos casos la treintena de socios, las veladas teatrales dramático-cómicas y los sainetes infantiles se suceden ya no solo como un mero entretenimiento para el conjunto de su población, sino más bien como una forma de expresión y de capacitación literaria<sup>685</sup>. El interés de los participantes y de su regidor supera los medios disponibles, lo que dicho en otras palabras, implica que el desarrollo comunitario puede a la falta de medios de las vacías bibliotecas. Sin embargo, de este avance cultural surge un malestar de la autoridad.

No queriendo dejar en manos exclusivamente del pueblo el desarrollo del centro y observando que esta es la respirada tendencia en los últimos tiempos en muchos de ellos, el franquismo incrementa las exigencias de obligado cumplimiento para todos estos espacios cívicos. Desde entonces el poder ministerial se lanza al control férreo de sus centros en todo lo que se refiere a:

---

<sup>683</sup> Conviene recordar que el presupuesto de 1969 ya pretendió un giro, tanto a nivel físico como pedagógico, de los Teleclubs, siendo especialmente significativo en algún “elegido” leonés y soriano y, en un conjunto más amplio, en el resto de provincias castellanas.

<sup>684</sup> Las palabras referidas corresponden a la impresión suscitada en los periodistas de los dos periódicos más importantes de la provincia, La Gaceta de Salamanca y El Adelanto, tras la celebración de una serie de actividades en el Teleclub Rural de Carrascalejo de Huebra, en las que también participa el de Cabrillas, durante las navidades de 1973.

<sup>685</sup> Las Veguillas, Macotera, Carrascal del Obispo, El Cabaco, Navales... son solo algunos de los municipios en los que nos consta este tipo de actividades.



- “Dotación de prensa diaria a todos los Teleclubs<sup>686</sup> (...)”
- Mejora de las dotaciones a las bibliotecas.
- Atención inmediata a las obras de mejora de infraestructura, ya solicitadas e iniciadas por varios Teleclubs.
- Continuar la promoción y continuidad de los concursos ya tradicionales en esta provincia.
- Promocionar la realización de Semanas Culturales (...) <sup>687</sup>
- Subvencionar la campaña de recitales poéticos de poesía popular (...).
- Atención urgente a las necesidades de mobiliario que padecen nuestros Teleclubs<sup>688</sup>.
- Continuar estimulando la extraordinaria labor teatral que realizan los Teleclubs en Salamanca, dada la raigambre que este arte tiene en nuestros centros.
- Dar mayor agilidad al funcionamiento de la cinemateca de los Teleclubs, renovando sus fondos en cantidad y calidad, habida cuenta que están en funcionamiento cinco proyectores cinematográficos.
- Atención especial, mediante ayudas de la campaña <Conozca usted España><sup>689</sup>, ya que son muchos los Teleclubs que realizan frecuentes excursiones a diferentes puntos de nuestra geografía” (AGA, 79365).

Ante estos novedosos requerimientos, todos los centros que componen la Red Nacional se adaptan. Cambios de planificación y ampliación de las posibilidades con las que inicialmente se incluyeran, definen un nuevo entorno de acción. En clara referencia a este viraje y como justificación del mismo, surgen desde la propia cúpula ministerial argumentos que insisten en su conveniencia sin denostar los avances llevados a cabo hasta el momento por el

---

<sup>686</sup> A finales de los 60 y principios de los 70 solo llega a un 30% de los Teleclubs.

<sup>687</sup> “La puesta en marcha de las semanas culturales ha creado un gran ambiente en los Teleclubs, elaborando en cada uno su propio programa sobre la base de gestionarse cada una de las charlas y actividades a desarrollar, y centrándolas sobre todo, en torno a temas de especial interés para ellos” (AGA, 79365).

<sup>688</sup> Se estima como básico “una mesa, bancos, libros infantiles (...) y sala de juegos acomodada a los niños” (Ibíd.)

<sup>689</sup> La Campaña “Conozca usted España” pretende la difusión de las diversas excursiones y actividades populares realizadas por los socios. En 1964 se inicia la grabación de los diversos capítulos que conformarían la serie televisiva emitida, entre 1968 y 1969, por TVE.

movimiento popular al seguir precisando, en buena lógica, de su participación. Así se reconoce, cuando se afirma que los pueblos castellanos y leoneses

“(…) tienen un elevado concepto del trabajo en común, y ponen gran entusiasmo en las actividades que significan participación de todos, de ahí las enormes posibilidades que tienen los Teleclubs. Conscientes de ello, sus hombres buscaron en nuestros centros, primero un descanso y digno empleo del ocio, a través de la contemplación en común de los programas televisivos y su comentario, sistema que aún persiste en un cincuenta por ciento de los centros, en donde el fenómeno migratorio, ha dejado reducida su población a ancianos y niños. El resto, superada esta etapa, se ha lanzado por los caminos del desarrollo comunitario, la actividad cultural, más o menos permanente, que significan, además de un vínculo de unión y trabajo, un proceso permanente de formación y promoción cultural de sus socios” (Ibíd.).

Inspirar en sus gentes un sentimiento compartido en el que su función y esfuerzo es parte imprescindible para el avance de esta iniciativa, es una estrategia que el franquismo sabe que no puede perder. En relación con la diversificación de la actividad sociocultural, Salamanca destaca por mantener durante los últimos coletazos de poder autoritario, 48 actividades de media por Teleclub. Las finalidades previstas superan el espacio físico abriendo la puerta a nuevas prácticas<sup>690</sup> y contextos en los que desarrollar estrategias de enculturación. Propuestas tan valoradas como los concursos de mejora y embellecimiento de los pueblos, la promoción de las campañas en casas de labranza, los cursillos organizados de contabilidad, mecanografía, preparación de oposiciones, etc., los intercambios con otros Teleclubs, la promoción de rondallas y la campaña a favor del deporte tradicional desarrollada durante 1972<sup>691</sup>, encuentran en nuestra comunidad el soporte institucional requerido para su progresión y su éxito. Destacable son, en este mismo sentido, las continuas propuestas que homenajean a los mayores, demostrando el respeto

---

<sup>690</sup> Herrero relaciona actividades enmarcadas en los ámbitos de mejora de los Teleclubs, avance agrícola y ganadero, cursos de formación, mejora urbana y semanas culturales (1997: 82).

<sup>691</sup> Su finalidad es devolver a los pueblos los deportes tradiciones a través de liguillas entre localidades cercanas.

y admiración siempre expresado a los ancianos en Castilla y León de manera significativa y resaltada sobre la tendencia nacional<sup>692</sup>.

Junto a estas actividades más o menos permanentes, surgen otras que asumen un carácter metainstitucional. Siempre bajo el amparo organizacional de los Teleclubs, Cooperativas y Asociaciones comienzan su trabajo en ámbitos concretos. Dos versiones surgen de esta incorporación. La primera que tiende a considerar que la apertura del centro cívico por parte del Ministerio sirve para que las personas del pueblo se unan, comprobando que con el esfuerzo comunitario se pueden alcanzar objetivos más ambiciosos, alejados, ahora sí, de los estrictamente culturales. La segunda, menos políticamente correcta, que observa en esta apertura del espacio ministerial un nuevo intento de control ideológico por parte del régimen de otros colectivos, más necesario que nunca, dados algunos acontecimientos que en los últimos tiempos predemocráticos ponen en solfa la autoridad del poder fascista.

Sea cual fuere la finalidad real, lo que sí que parece cierto es que es el momento de añadir aliados. De este modo, surgen organizaciones de temática agrícola<sup>693</sup>, cooperativas de confección, sociedades de cazadores, asociaciones culturales y formaciones ideadas con el objetivo máximo de preparar a la juventud para su acceso a las distintas colocaciones. Mujeres, hombres y jóvenes, quedan englobados en algún grupo que, insertado en el día a día del Teleclub y, por tanto, en su control y manejo, persigue unos objetivos particulares, no solo en cuanto a su mejora social, sino también profesional.

---

<sup>692</sup> Nos consta por la correspondencia emanada del establecimiento y dotación de los Teleclubs en Castilla y León a la que hemos tenido acceso que, en un alto porcentaje, sus Juntas directivas, Presidente, Vicepresidente y Tesorero, eran ostentadas por personas mayores a las que se las consideraba como las más adecuadas para mantener el orden y organización de los mismos, no negando con ello, la participación de jóvenes y estudiantes, aunque en jerarquías inferiores.

<sup>693</sup> Destaca la obra de iniciación de explotaciones agrícolas llevada a cabo en el municipio salmantino de San Morales. Tras constituirse como asociación en el seno del propio Teleclub Local, los beneficios que reporta el trabajo resultado del aprendizaje, revierten en la mejora del propio local (AGA, 79365).

Al igual que en el resto de España, de la colaboración entre las asesorías provinciales y los Servicios Provinciales de Extensión Agraria y PPO, nacen nuevas y variadas actividades en el ámbito de la formación profesional. Realmente la relación entre unos y otros se restringe al permiso para usar los locales propiedad de los Teleclubs como aulas improvisadas. Aunque poco se adaptan a la realidad pedagógica de los cursos que imparten, son los que de manera más cercana garantizan la participación de la población al no ser requerido el desplazamiento, evitando el desembolso económico que a nivel familiar supone (Herrero, 1997).

Con un Franco ciertamente decadente, durante el verano de 1974, Castilla y León sigue contando ya con más de 1.400 Teleclubs, siendo un 93% de ellos de tipo rural y algo menos de un 5%, de ámbito comarcal<sup>694</sup>. La mayoría se concentran, al igual que otras de las iniciativas investigadas, en las tradicionales áreas norteñas, añadiéndose a este territorio la provincia de Zamora, con 154 establecimientos, lo que en términos relativos supone un 11%. Estos datos no hacen sino refrendar que pese a que cada vez es más común disponer de televisión incluso en las casas rurales, el Teleclub en nuestra región sigue siendo una iniciativa que va más allá de la supervivencia gracias al giro y apertura dada hacia la convivencia social y la promoción cultural. Frente a ellos, un monitor no siempre presente en la localidad ni siempre lo suficientemente cualificado, aun con el cursillo realizado para su capacitación, para hacer frente a la cada vez más compleja situación social manifestada en sus centros. Si a ello unimos que son solo 66 los que componen el equipo regional que, recordemos, ha de atender a los casi 1.500 Teleclubs extendidos por su geografía, concluimos que cada monitor es el encargado de unos 22 centros<sup>695</sup>, ratio que interpretamos como ciertamente inabarcable y, desde luego, muy alejada de la prevista. Es en este punto, en el que la razón que antes apuntábamos respecto al necesario asociacionismo en el marco del desarrollo sociocultural y la autorganización cobra ahora, si cabe, un sentido más social, de necesidad supina, que meramente político e

---

<sup>694</sup> Consultar anexo 65.

<sup>695</sup> Consultar anexo 63 y 64.

ideológico. La falta de atención diaria, e incluso mensual, que los centros sufren, hace que nuevos líderes, cabezas sociales, comiencen a perfilarse como ejemplos a seguir a través de las cooperativas surgidas a su amparo.

Los asesores de la región, por su parte, al tratarse de cargos representativos a nivel político, siguen siendo imprescindibles en cada una de las provincias no sufriendo reducción y manteniendo la proporción asesor/provincia en 1/1. Esto es así hasta 1978, cuando tras la creación de un Ministerio dedicado en exclusiva a Cultura, los Teleclubs que todavía subsisten pasan a ser asociaciones culturales dependientes del mismo. Los objetivos se tornan en variados y lo único que queda de la esencia franquista es, por un lado, su interés por la promoción y el desarrollo cívico y cultural y, por otro, las propias instalaciones, que cobijan, en muchos casos, a las emanadas instituciones

Este avance en la forma de entender estos establecimientos, pese a la disolución de la Red, se mantiene en la mayoría de pueblos, siendo considerados, desde entonces y, nos atrevemos a afirmar que hasta la actualidad<sup>696</sup>, como locales sociales, de encuentro público e intercambio popular en el que el recurso televisivo se aparca en un segundo plano, meramente anecdótico.

#### ***2.2.4.- Bailando al son de Franco. La acción de los Coros y Danzas.***

Al igual que sucede con la mayoría de iniciativas populares analizadas, cuando en 1939 se establecen los denominados Coros y Danzas bajo el palio de la Sección Femenina, nada hace presagiar el éxito que a lo largo de décadas tendría. Ese triunfo se mide no solo en base al reconocimiento social que, como veremos, ultrapasa las fronteras nacionales, sino atendiendo a los niveles de implicación popular que se llegan a alcanzar y que redundan en un siempre reconfortante privilegio cultural.

---

<sup>696</sup> Solo hace falta viajar por la Castilla más rural para caer en la cuenta que no son pocos los locales que siguen manteniendo el título de "Teleclub" en sus actuales denominaciones.

Alejados de las Cátedras y los Teleclubs, los Coros y Danzas nacen con una fuerte carencia de espontaneidad. Con ello no nos estamos refiriendo a que las iniciativas antes descritas sean completamente naturales e ingenuas, pues, como hemos puesto de manifiesto, responden a un esquema administrativo y de organización fuertemente regulado, sino que los grupos folklóricos no parten de un planteamiento estrictamente democrático en cuanto a participación como, en principio, sí lo hace la iniciativa volante y los centros cívicos audiovisuales<sup>697</sup>. Los Coros y Danzas, buscando únicamente la implicación de un reducidísimo colectivo que cuente con las cualidades físicas y de ritmo que los propios grupos determinan, extienden la idea de que es más importante

“(…) restaurar y salvar de su extinción formas culturales populares muy radicales en el ser de España; (...) incorporar el baile a la formación física como expresión mínima de la feminidad –o de la masculinidad en el caso de los participantes varones-; por último, (...) introducir la competición que moviese a los grupos a una sana y eficaz emulación” (Suárez, 1993: 157),

que la extensión libre y plural de la obra.

Preferentemente busca la participación de una generación joven y femenina, aspecto este último compartido con las Cátedras, obligada a “conservar y recoger las auténticas danzas y canciones expuestas a desaparecer” (ARAH, 157). Cercenando la inclusión de cualquiera que supere los 28 años de edad, “pues es natural que pasada esa edad la agilidad, salvo casos extraordinarios no es la misma, ni la resistencia tampoco es igual” (Ibíd.), y con el apoyo incondicional de las divulgadoras instructoras rurales y el

---

<sup>697</sup> Matizamos que, aunque incluimos a Cátedras y Teleclubs como apuestas democráticas en las que toda la población tiene cabida, el pago de cuotas en estos últimos centros hace que el sentido igualitario en el acceso quede fuertemente determinado y que, en gran medida, condicione el carácter, clase y condición de sus participantes.

personal de las Cátedras Ambulantes<sup>698</sup>, comienza su expansión por la geografía española e internacional.

Podemos afirmar, sin miedo a equivocarnos, que la ligación entre la iniciativa volante de la SF y la de Coros y Danzas es estrecha desde sus albores, pese a que no podemos aceptar que ambas formen parte de una misma propuesta. Además de las funciones habituales que las Cátedras tienen atribuidas y de las finalidades que procuran, asumen otros objetivos en relación con la transmisión de la cultura del canto y del baile, que son los que, a su vez, dirigen toda la acción de los Coros y Danzas. Por un lado, se encargan de recopilar los bailes autóctonos de un pueblo llevando a cabo un censo para su perpetuación y paso a la historia y, por otro, proponen la investigación de la acción de algún grupo de danza ya iniciado, con el fin de analizar todos los factores que intervienen en su organización, puesta en marcha y desarrollo. Hablamos, entonces, de una cierta colaboración entre ambas apuestas.

De manera detallada, Casero narra, tal y como reproducimos a continuación, la actividad de anticipación de las Cátedras, en favor de los Coros y Danzas.

“Cuando llegaban las mujeres de las cátedras a los pueblos hacían que las niñas cantasen o bailasen, ellas recogían los datos e intentaban enseñárselos al mayor número posible de personas. En las clausuras de las cátedras (...) se hacía una manifestación de gimnástica de canciones y de baile (...); otra de las formas de trabajo de las cátedras consistía en enseñar a las niñas del pueblo canciones y bailes que ya sabían a su llegada”<sup>699</sup> (2000: 95).

Pese a la confluencia observada entre ambas propuestas culturales, cada una trabaja de manera independiente. Por tanto, reseñamos que los fines

---

<sup>698</sup> Este apoyo se manifiesta, principalmente, a través de los ejercicios de investigación que estos grupos realizan respecto al pasado folklórico de los distintos pueblos y al reconocimiento y búsqueda de fuentes documentales que lo avalen. También, aunque de manera más puntual, las Cátedras desarrollan propuestas de baile y canto

<sup>699</sup> Las manifestaciones expresadas responden al testimonio personal de una participante en las mencionadas actividades desarrolladas por las Cátedras. Este testimonio es recogido de manera textual en la obra de Estrella Casero (2000).

de una y otra, los métodos, su personal y recursos, no son comunes, si bien en ciertos casos se da una cierta colaboración que llega al presente como una historia común. A la labor de anticipación también se une una de posterioridad. En algunos momentos, dada la coetaneidad de ambas iniciativas, los grupos de baile se instalan en los núcleos rurales antes incluso de la llegada de la SF. En estas ocasiones, las mujeres que forman parte de la jerarquía de los Coros y Danzas aprovechan la posterior visita cultural de las Ambulantes para recopilar la información que precisan, apoyándose en el conocimiento más elevado que estas tienen de las tradiciones del pueblo y en su sistema de organización, bastante más complejo y, a la vez, avalado por el régimen. Superado este primer paso, y dado que las Cátedras van a permanecer por un tiempo más o menos prolongado en el pueblo, las encargadas enseñan a las profesoras de estas los pasos que componen la coreografía, siendo ellas, a su vez, las responsables de transmitirlos a los pobladores del lugar durante el tiempo que dure la expedición, dejando conformado así un grupo autónomo de trabajo en el ámbito del desarrollo comunitario.

La manera en la que estos grupos se van estableciendo y extendiendo por nuestra geografía nos hace pensar que, en realidad, los Coros y Danzas son una estrategia más de promoción ideológica del espíritu fascista que recurren a la promoción cultural, en este caso tradicional y folklórica, para extender su mensaje. Sin embargo, y pese a su interesante despliegue y repercusión mediática y social, la actividad de estos grupos es considerada por algún estudioso como inofensiva, secundaria y hasta políticamente poco trascendente (Casero, 2000). Creemos que es posible llegar a esta conclusión si, al hecho de que sus protagonistas son mayoritariamente mujeres, se une el que el baile y el cante están enmarcados en un contexto cercano a lo lúdico y que el aprendizaje no se lleva a cabo a través de una lección organizada. La confluencia de estos factores contribuye a la extensión de esa impresión social y pesquisadora. Sin embargo, los datos que analizaremos en páginas sucesivas nos hacen defender un planteamiento distinto. Es verdad que la extensión, en cuanto a número de participantes se refiere, no hace sombra a las Cátedras que, aún con sus propias dificultades, no tiene parangón en el



franquismo. Así con todo, la proyección social de los grupos consigue ser elevada en el cada vez más complejo y variado espacio de la educación popular, llegando a depositar en muchos de los pueblos de España, muestras de su trabajo y de los fines alcanzados en lo referente a extensión popular de la tradición y el folklore.

El debut de unos todavía poco organizados conjuntos durante la celebración de la victoria de Franco en Medina del Campo (Valladolid) al finalizar la Guerra Civil, supone su primer acto público de renombre. Entre sus participantes, unas más preparadas en el ámbito musical y del ritmo<sup>700</sup> y otras que acompañan la función con mayores dificultades dando lugar a un acto que, de cualquier modo, se percibe como digno y no permite la crítica.

Exclusivamente mujeres acompañan al Caudillo en este acto, naciendo con un espíritu completamente femenino que, con el paso del tiempo, vira hacia la inclusión masculina, influida ciertamente por las propias necesidades del grupo pero también, por qué no decirlo, por el reconocimiento en las Cátedras de los varones.

Dos de las tres provincias seleccionadas para la aludida primera muestra musical, se encuentran en nuestra región. Zamora con 24 alumnas y Valladolid con 36 contribuyen sobremedida a esta primera expresión musical de los Coros y Danzas del franquismo<sup>701</sup>.

El ansia por hacer visible la nueva apuesta sociocultural hace que, a partir de ese momento, se aproveche cualquier circunstancia festiva para poner la calle el espectáculo que ofrecen estas mujeres. En romerías, ferias y días de guardar, entre otras fechas destacadas, los grupos de baile y las corales

---

<sup>700</sup> Las primeras son discípulas del maestro Rafael Benedito Vives, quien, durante el año 1938, recorre varias localidades invitado por el Departamento de Música de la Regiduría de Cultura, impartiendo cursos de instructoras de música.

<sup>701</sup> No es casualidad que estas provincias sean seleccionadas para tal elevado acto si tenemos en cuenta que el 75% de las instructoras formadas durante 1938 provienen de los cursos desarrollados en las provincias castellano y leonesas.

autóctonas de cada pueblo no pueden faltar, como tampoco lo hacen en las funciones programadas en sus pueblos cada domingo.

Estos son los inicios de una empresa que, sin embargo, pretende ir a más. Para ello, durante los años 40 se van creando grupos nacionales<sup>702</sup>, provinciales y locales que, con más o menos acierto, ponen en práctica las competencias musicales adquiridas gracias a la acción educativa de sus instructoras. Podemos decir que después de su arranque se busca su formalización. Así, a las actuaciones informales ya mencionadas se une la participación en los Concursos Nacionales, en donde se alcanzan valores más que significativos<sup>703</sup> que sirven para perpetuar la obra y, a la vez, para expandirla y hacerla cada vez más grande y representativa.

Esto sucede especialmente desde 1942, cuando las participantes encuentran una nueva motivación. Formar parte de manera regular de las exhibiciones de folklore local, con el valor añadido de darse a conocer y representar a su propia tierra en encuentros de carácter nacional, cobra ahora máximo sentido. En este punto, el ensayo y aprendizaje se tornan fundamentales en la tarea de hacer más seria y regular la apuesta sociocultural. Los Concursos Nacionales son, sin duda, el acicate para el mantenimiento de esa disciplina.

El primer sistema de competición<sup>704</sup>, altamente determinado, normalizado y reglamentado, se mantiene constante durante las 20 ediciones

---

<sup>702</sup> Resulta especialmente significativo que, de manera prioritaria, las mujeres prefieran su participación en las actividades de baile que en las de coro y que, por lo tanto, durante los primeros años los grupos de danza superen a los de cante.

<sup>703</sup> Desde la oficialidad se nos recuerda que “en el primer concurso nacional participaron -entre coros, grupos de danza y mixtos- 3.135 camaradas; en el segundo 7.677; en el tercero 11.006; en el cuarto: 12.018; en el quinto 12.258, y en el que acaba de celebrarse han intervenido más de 24.000 afiliadas” (ARAH, 1009: 3).

<sup>704</sup> Las reglas del Concurso marcan la sucesión y superación de una serie de fases. Primeramente, los grupos locales participan en concursos provinciales, en los que han de presentar al menos 3 canciones obligatorias. Los triunfadores de 3 pruebas acceden a una nueva fase, en este caso regional. Los supervivientes de esta segunda criba pasan a la prueba

de su pervivencia<sup>705</sup>. Este sirve, además de para ir creando un ranking nacional de poder territorial en el ámbito del folklore, para priorizar a los grupos que compondrán las previstas expediciones mundiales. Por tanto, no podemos decir ni que los grupos destacados sean fortuitos sino que responden a un “premio” a su labor nacional ni que lo sea la nómina de países visitados.

Mientras que a nivel nacional conviene extender la idea de país fuerte, unido, capaz de mostrar su folklore y de entretener y formar a una sociedad necesitada de una diversión alejada de los vicios y los pecados, en el marco mundial prima la finalidad de propagar las grandezas de España como país de valores, tradiciones y costumbres que ha sido capaz de recuperarse tras una guerra de hermanos en la que los vencedores se erigen como paradigma del buen ciudadano encargado de transmitir las costumbres de una patria grande y libre. Atendiendo a esta última circunstancia, la autoridad opta por programar viajes a aquellos pueblos que han demostrado un alto reconocimiento al fascismo y de los que, como ya sabemos, hemos tomado prestados los grandes modelos de iniciativas socio-pedagógicas aplicados, con más o menos nivel de adaptación a nuestro contexto nacional. No sorprende, por tanto, que Alemania sea el primer destino elegido a nivel internacional en 1948. Una nómina de 33 mujeres se desplaza hasta el país centroeuropeo donde, además de dejar muestras evidentes de la tradición musical española, visitan, asumiendo ese sentido propagandístico-social perenne en toda actividad franquista, los hospitales ocupados por los soldados españoles de la División

---

de sector (el territorio nacional es dividido en 4 sectores) tras la cual los 4 grupos más destacados acuden al Concurso Nacional en Madrid. Este mecanismo se mantiene para las tres modalidades que el concurso prevé y que son: coros, danzas y mixtos (coros y danzas).

<sup>705</sup> Entre 1942 y 1977 se llevan a cabo 20 Concursos Nacionales, siendo su frecuencia aproximada de uno al año hasta los años 60, cuando comienzan a ser bianuales. El primero de ellos, con 33 grupos participantes, se celebra en el Teatro de La Zarzuela. El segundo (1943) amplía la participación a 203 grupos corales (5.075 miembros) y 114 de danza (1.368). La evolución de la obra es tal que, en 1960, momento de máximo esplendor, se vuelven las tornas concursando más grupos de danzas (1.572 con 23.378 participantes) que de coros (920 y 18.556 participantes) (Casero, 2000). El mismo año que la obra se extingue la reducción es considerable. Solo 700 grupos en total optan al premio nacional (Añón y Montoliú, 2011).

Azul transmitiéndoles alivio, alegría y proximidad con su país dejando, a su vez, constancia gráfica del hecho.

Tras esta primera expedición de conocido éxito, se suceden otras muchas, especialmente dirigidas al contexto latinoamericano. Argentina, es el país anfitrión de su primera misión de ultramar. En ella se mantiene el carácter lúdico y cultural, pero sin olvidar el sentido falangista al que inicialmente, y aun con las presiones internacionales que sufre, no quiere renunciar el régimen. El castigo al que se está sometido el franquismo desde 1946 por el veto de la ONU, se ve, en cierto modo, calmado por la ayuda que se le ofrece, dos años más tarde, desde el continente americano. Los Coros y Danzas visitan también Brasil obteniendo, en ambos países, un rotundo éxito de participación. Esta gira, compuesta por 150 personas y de duración cercana a los 3 meses, concluye con óptimos resultados en Portugal<sup>706</sup>.

Además de las programadas *tournées*, una nueva excusa para la expedición supranacional la encontramos en la participación en los Concursos Internacionales de Folklore. En 1957, tres grupos españoles marchan a Llangollen (Gales) con el objetivo de ampliar y mejorar la visión de España en el mundo. Este fin se supera con creces al alcanzar un segundo y tercer premio.

Independientemente de la finalidad, algo que sí parecen compartir todas estas expediciones extranjeras es el necesario apoyo económico por parte de la autoridad que sigue siendo el órgano encargado del control e inspección de esta iniciativa que difunde la marca España por el mundo. El franquismo considera a los participantes de estos grupos como los mejores embajadores políticos y culturales que puede tener un país, no lo olvidemos, cerrado internacionalmente, motivo por el que no llora su presupuesto. Como se puede extraer de esta afirmación, la relación mantenida entre estos grupos folklóricos y el Estado durante los años 40 y gran parte de los 50, se basa en el interés

---

<sup>706</sup> Queremos llamar la atención sobre las semejanzas políticas encontradas en estos tres países visitados durante 1948. La similitud de los regímenes políticos justifica la valoración que hacíamos, de manera previa, al afirmar la falta de casualidad de los países seleccionados.

mutuo. A cambio del soporte económico que se le ofrece, las visitas transmiten el mensaje de esta España nacional-sindicalista que pretende el progreso, el avance y el reconocimiento cultural, político y social (Gómez, 2004). Esta idea se extiende no solo entre los extranjeros sino también entre aquellos que, contrariados por el régimen, forman parte del exilio español americano. Por un lado, hay expatriados que reconocen en las acciones llevadas a cabo en sus nuevos países un ejemplo cultural y un himno de nostalgia mientras que, por otro, están aquellos que manifiestan su oposición a lo que representan: la perpetuación de un régimen injusto. Perú, Chile, Colombia, Venezuela y Puerto Rico, entre otros países sudamericanos, acogen sus manifestaciones durante 5 meses.

En ese periplo constante, la reformulación de sus objetivos se expande también por nuestro continente, donde la oposición se hace mucho más explícita. Las democracias europeas comienzan a frenar la expresión política pretendida por nuestro país, manifestándose una resistencia del público y de los que les gobiernan, pero también cultivando algún éxito. Ejemplo de esto último son los baños populares recibidos en Bélgica gracias a la actuación promovida con motivo de la Exposición General de Primera Categoría de Bruselas en 1958 y a su participación en los fastos de la boda de la española Fabiola con el rey Balduino.

Esa misma situación de rechazo a la que anteriormente aludíamos, es la que viven los grupos llegados a los Estados Unidos, si bien con un hándicap añadido. La negación total de los fascismos en una sociedad democrática hace que no se permita el acceso de las misiones del régimen que, finalmente y tras un exhaustivo trabajo de diplomacia, a través del cual se promete no hacer expresión política, cumplen su objetivo tras un periodo de 4 meses en 1953.

El avance hacia la nueva década deja como resultado una pérdida progresiva, que nunca total, del carácter político de esta iniciativa cultural, adquiriendo más un sentido costumbrista y popular, en definitiva, más sincero. Ello hace que cada vez sean más los países que acepten de buen grado la llegada de los Coros y Danzas y que, a su vez, más mujeres y jóvenes se

enrolen en esta actividad, sin olvidar la ya mencionada incorporación progresiva pero regular de los hombres a esta actividad de extensión cultural.

Hasta 1960 los varones no forman parte de los grupos folklóricos. Pese a que de manera extraoficial algunas provincias los aceptan de manera previa entre sus instrumentistas y bailarines, su inclusión en los Concursos Nacionales no se hace efectiva hasta 1962. Desde ese momento, no solo son admitidos como parte del grupo al que pertenecen, sino que las propias cláusulas del concurso exigen su presencia en los equipos. Aun con todo, la anexión de los hombres más jóvenes no es del todo fácil, principalmente porque la mayoría de los nuevos miembros provienen de una iniciativa anterior de similar desarrollo y mejores condiciones económicas.

Como ya apuntábamos en el capítulo anterior, la “Obra Sindical de Educación y Descanso”, recordemos dependiente de las Juventudes de Falange, proyecta actividades dirigidas al fomento del folklore especialmente significativas entre los y las jóvenes de clase baja. Esta organización fascista presupuesta, ya desde su creación, una partida para entregar a aquellos participantes que acompañen a la obra en la consecución de sus fines, sirviendo a la vez como aliciente de contribución económico-familiar.

La lectura incompleta hecha por la Sección Femenina, considerando como traición y competencia desleal las actividades que de manera regular y previa viene desarrollando la obra de Educación y Descanso, no es del todo justa. Cada organización usa las armas que tiene a su disposición para hacer frente a sus objetivos, siendo motivo de crítica el que la organización sindical ofrezca una contraprestación monetaria. Así, la organización femenina afirma que se está ejerciendo una competencia desleal y que, gracias a ello, los grupos de Educación y Descanso albergan entre sus bailarines a los mejores por una cuestión básicamente de monetaria y no de bondad artística o trabajo. Sin embargo, lejos de luchar porque esto no sea así, decide incorporar a su política esta idea de retribución. Es por ello, por lo que comienza a considerar que los participantes masculinos deben ser remunerados, mimetizándose, en cierto modo, con la propuesta del FJ. La lucha entre ambas organizaciones

queda, ahora sí y según la propia visión femenina, equiparada<sup>707</sup> en la bondad de “encontrar hoy día chicos que no tengan nada que hacer y que puedan viajar 3 meses con la autorización de patronos, oficinas, etc.” (AGA, citado en Casero, 2000), a cambio de un salario.

Según lo avanzando por sendas corrientes, podemos hablar de unas 40.000 participantes que, a mediados de los 60, han formado parte de los concursos. Entre ellas encontramos no solo a las fieles amas de casa y a las entusiasmadas mozas, sino también a representantes de los más variados sectores culturales y educativos. Ahora, “los que bailan pertenecen a distintas clases sociales, bailan el arquitecto, el abogado, el carpintero, la estudiante, la empleada, el labrador...” (AHPV, 952). Sin duda, algo está cambiando y reflejo de ello se proyecta en los contenidos de los programas que Televisión Española comienza a emitir a partir de 1966. En ellos se presenta el trabajo de los mejores grupos folklóricos de España, que junto a las cuñas del NO-DO<sup>708</sup>, suponen nuevas sesiones programadas semanalmente en televisión para acercar y publicitar, aún más, la labor, el empeño, el sacrificio y la honra con la que los hombres y mujeres danzan y cantan por su patria. Debe ser, por tanto, entendido como un mecanismo esencial de difusión de la obra. Puesto que cada vez son más los miembros que al llegar a una cierta edad tienen que abandonar la actividad voluntaria para insertarse en el mundo laboral y adquirir responsabilidades familiares, se recurre a los medios de comunicación como correa expansiva de los éxitos de los grupos y, a la vez, como medio publicitario de ampliación de la obra. Recabar adeptos entre los más jóvenes, encargados de mantener y perpetuar esta empresa cultural denotando un claro

---

<sup>707</sup> Esta percepción es la que tiene la propia organización de la Sección Femenina. Sin embargo, en la práctica, las actividades de folklore de la obra sindicalista, tuvieron mucha menos repercusión social, no solo porque la falta de medios era considerablemente inferior, sino también porque los Coros y Danzas siempre se mostraron en un escalón superior al ocupado por los grupos costumbristas de “Educación y Descanso”.

<sup>708</sup> Se puede tener acceso completo, si bien algunas veces sin calidad de audio, a algunos de los microreportajes que bajo el título “Danzas Españolas” ocuparon parte del “Noticiero y Documentales” (NO-DO), a través de la sección de filmografía disponible en el espacio Web de RTVE.

protagonismo en el concurso celebrado en 1970, es el fin primordial de las citadas emisiones. A este evento asisten 48.744 personas que, distribuidas en 2.446 grupos, alcanzan las mayores cifras de participación consignadas hasta la fecha (AHPV, 1203). Interesa a nivel mediático la exageración de la obra, no importando, para ello, que se incumplan las medidas de los grupos, al ser más importante la expresión social del concurso en masa que su escrupuloso cumplimiento (Casero, 2000). Las imágenes del acto impactan y eso es lo realmente importante.

Para mantener e incluso incrementar estos valores, en los albores de 1974 los Coros y Danzas sufren una reestructuración aprobada en un nuevo reglamento. A través de lo regulado, pueden formar parte de las agrupaciones todos “los mayores de 17 años, de ambos sexos e incluso que provengan de Juventudes, Servicio Social o Centros Docentes y el resto no incluidos en los anteriores, siempre que sean avalados por el Jefe del Centro de Trabajo del que proceden” (ARAH, 162). Esta modificación en los requisitos pretende dar respuesta a la necesaria promoción de nuevos grupos en los que el valor de la juventud sea el prioritario y a la decadencia en su nómina. Igualmente destacable es la alusión estrictamente pedagógica que se hace respecto al derecho que asiste a partir de entonces a sus miembros “a recibir una enseñanza de nuestro folklóre (canciones y danzas) de forma gratuita” (Ibíd.). Cobra de este modo, un carácter que ultrapasa lo cultural, lo popular y lo social y que rinde cuentas a lo educativo.

Con esta esencia es con la que se despiden en 1977, cuando se disuelven tras la celebración de la que fue su último Concurso Nacional, coincidiendo con la desaparición de su institución insignia, la Sección Femenina de Falange.

#### *2.2.4.1.- El dibujo de los grupos folklóricos en Castilla y León.*

Al igual que sucede con el análisis de otras iniciativas, la construcción de los grupos locales y regionales pasa a la historia como un capítulo poco resulto e inconcluso que, generalmente, se concreta en pocos documentos legados



que nos permiten crear una verdadera crónica de lo acontecido en Castilla y León.

La idea inicial con la que nacen tiene un reflejo exacto en lo que vendría a ser el desarrollo curricular, si se nos permite llamar así, de esta obra pedagógico-cultural. La misma Pilar Primo de Rivera asume desde su creación que

“cuando los catalanes sepan cantar las canciones de Castilla; cuando en Castilla se conozcan también las sardanas y sepan que se toca el txistu, cuando el cante andaluz enseñe toda su profundidad y toda la filosofía que tiene, cuando las canciones de Galicia se conozcan en Levante, cuando se unan cincuenta o sesenta vocales para cantar una misma canción, entonces sí habremos conseguido la unidad entre los hombres y las tierras de España” (Primo de Rivera, 1983: 249)

y, por ende, el objetivo de la empresa socio-musical. Sin embargo, el trato diferenciado y el imposible contagio que poco después se niega a las manifestaciones culturales de las diferentes localidades, pese a estar próximas, matiza, en cierto modo, la esencia difundida por la Jefa de Sección Femenina en sus primeras comunicaciones.

Se considera que la labor folklórica debe estar orientada exclusivamente a un arraigo territorial propio y no de influencia geográfica, puesto que, no siendo así, se están perpetuando modelos que no se corresponden con los tradicionales ni con los autóctonos, favoreciendo aquellos prototipos culturales que mayor poder han alcanzado al sumir los auténticamente naturales. Por tanto, para acabar con los artificios y las postizas costumbres se propone, tan solo unos años después y contradiciendo el sentido originario esgrimido en su reglamento, que

“las camaradas bailen y canten solo bailes y cantos de su propia región o comarca porque la mezcla con los de las otras regiones se presta al confusiónismo y llegaría un momento en que no podríamos saber el origen de cada uno de ellos además de que, (...) estarían totalmente fuera de ambiente y del carácter de la región” (Primo de Rivera, cfr. Casero, 2000).

Cuando en 1943 se afirma que todas las provincias disponen de grupos activos, se está contribuyendo nuevamente a la difusión populista de la actividad y no tanto a su auténtica expansión. Es verdad que el avance está siendo rápido y que la organización del primer concurso nacional y las expediciones al extranjero están fomentando una progresión vertiginosa, sin embargo, la acción de muchas de estas agrupaciones a nivel local es todavía insignificante. Ensayan de manera poco ordenada, sin regularidad y sin pautas claras que ayuden a su verdadero despliegue, situación que no es condicionante para que cada provincia disponga de, al menos, un grupo estable de 50 integrantes, con el que hacer frente a su participación nacional. La celebración ese mismo año de un nuevo certamen en la capital castellano y leonesa, deja como datos significativos la presencia de cerca de 7.000 integrantes. Las danzas sigue siendo la modalidad que aporta el mayor número de conjuntos, más de 200, aunque el avance de los coros es realmente alentador y ciertamente destacable. Cada vez son más las jóvenes, preferentemente afiliadas y juventudes, que se preocupan por participar en la actividad folklórica. Por su parte, los hombres continúan en la cola como colectivo prácticamente sin representación en la iniciativa, si bien por el hecho de no haber sido reconocidos en las mismas de manera oficial.

Si nos aventuramos a pensar que la elección de Valladolid, como provincia de celebración de las dos primeras competiciones estatales, se debe a que es en esta en la que, de manera más evidente, se desarrolla una programación más amplia, caeríamos en un craso error. En este territorio no es en el que más interés despierta la propuesta musical. Sabemos que la participación es “bastante mayor en las provincias del norte porque había mayor afición, los jóvenes no tenían inquietudes musicales y resultaba difícil formar coros” (AHPV, 1203), no aceptando, por tanto, que la elección se deba a una tendencia numérica sino más bien a una cuestión meramente organizativa e, incluso, geográfica. Exclusivamente por ser enclave político el que se desarrollan multitud de actos franquistas que permiten la manifestación del

folklore llevado a cabo por esta empresa<sup>709</sup>, la mencionada provincia es elegida, no solo para la celebración de estas cumbres nacionales de vital importancia en la evolución sociocultural del país, sino también para representar su folklore local más allá de nuestras fronteras.

Así, por un lado, es Valladolid la primera provincia castellana que pone en marcha un espacio radiofónico que pretende ser reflejo de las acciones culturales llevadas a cabo por sus grupos, tanto a nivel nacional como internacional. En 1953 nace este programa al que metafóricamente se le denomina “Ventanal”, aludiendo a las posibilidades de transmisión ampliada que la gran obra franquista tiene a través de un pequeño resquicio, en este caso, manifestado a través de las ondas de radio. Por otro, son Oriente Medio y Cuba, en 1950 y 1956 respectivamente, los territorios que reciben la danza y la música tradicional vallisoletana (Gómez, 2004). El éxito que obtienen estas expediciones en cada una de sus visitas hace que su ambición se vaya extendiendo, que sus viajes sean cada más apoyados por el régimen, y que su presencia en el mundo sea algo más que anecdótica. Es así como a principios de los 60, los grupos de esta comarca, junto con otros del resto de provincias castellanas y nacionales, inician una nueva peregrinación por el centro de Europa con una finalidad clara: dar a conocer la riqueza cultural de nuestro país a través de las distintas manifestaciones locales. Hemos de tener en cuenta esta aventura internacional tiene una avanzadilla unos años antes. Palencia es la primera provincia de Castilla y León en incluir entre sus planes de expansión una gira europea. Corre el año 1952 cuando participa en el espectáculo “Canciones y Danzas de España” representando, en exclusiva, a Castilla “que es la más alta tierra de España, fundadora del idioma y creadora de reinos, (...) austera, reposada y mística (*donde*) todas las danzas de sus

---

<sup>709</sup> Los continuos actos falangistas que se desarrollan durante los primeros años 40 en Valladolid, tienen su reflejo en la expansión de los Coros y Danzas en la mencionada provincia. Sabemos, por ejemplo, que en 1944 un coro compuesto por 30 personas y un grupo de danzas de 10, acuden a cualquier llamada del régimen con el fin de colorear el panorama gris que embriaga a gran parte de la población, todavía no recuperada de los desastres de la guerra (Gómez 2004).

provincias tiene las características de la tierra” (ARAH, 1009). Sus bailes<sup>710</sup> consiguen mostrar una historia cotidiana del enclave regional que no precisa de palabras sino simplemente de movimientos, aportando una visión general de su cultura pero, a la vez, detallada de lo que significan sus costumbres y relaciones sociales, tanto a nivel local como nacional.

Si como se puede deducir las diferencias entre las provincias de nuestra comunidad están patentes desde sus inicios, a medida que el tiempo pasa, estas se van haciendo más y más evidentes. Inicialmente debemos significar la tradición a la que antes hacíamos alusión. Son las provincias del norte las que mejor saben guardar y perpetuar su historia pasada. La oferta lanzada por los Coros y Danzas de Sección Femenina y, en otro orden, por Educación y Descanso, es fielmente asida en estos territorios puesto que el espíritu costumbrista se encuentra más arraigado lo que significa que el trabajo de puesta en marcha y concienciación con la obra es un paso avanzado con el que se cuenta y del que se parte.

En clara relación con el hecho anterior, comprobamos que el interés demostrado a través de expresiones continuas en actos, buscando siempre la “excusa” para publicitar su acción, así como su falta de pereza para encaminar su trabajo hacia al extranjero, favorece la progresión de la obra de manera divergente. En esta línea no hay que olvidar el efecto que tiene la propia realidad demográfica que define cada territorio y que se expresa no solo en número de habitantes, sino también de categorías etarias<sup>711</sup>, ni, por supuesto,

---

<sup>710</sup> La danzas seleccionadas se titulan “El cuevanito” y “Las panaderas de Grijota”. La primera resume la venta que se produce en las ferias de los pueblos, a las que las mujeres asisten cargadas con una especie de cestos, denominados cuevanitos, en los que llevan queso, miel, mantequilla y otros productos que pretenden su venta. La segunda danza tiene su origen en la buena calidad del pan de este pueblo palentino. Simboliza la costumbre de su venta en la capital y la situación que, tras la misma, se produce con los mozos, quienes las acompañan e las invitan a bailar.

<sup>711</sup> Este es un factor que hemos considerado importante argumentar al ser estos grupos destinados, mayoritariamente, a jóvenes. Las poblaciones más envejecidas, en buena lógica dispondrán de menos candidatos a formar parte de los grupos propuestos por Sección Femenina.

la generosa, y a la vez desapareja, participación del Frente de Juventudes<sup>712</sup>. Del análisis de este último hecho podemos afirmar que los equipos procedentes de la Obra Sindical hacen sombra a los de la Sección Femenina, especialmente en la categoría de coros aunque también en la de danzas. Bien es verdad que en ambas modalidades la estrategia sindical supera la de la organización femenina tanto en número de acciones como en suma total de participantes promoviendo que los planes de SF se reformulen insistiendo en la promoción de sus futuras instructoras o “instructoras en prácticas”, como primer paso para la promoción de sus propias actividades de folklore. Resultado de este planteamiento es el envío de 4 representantes regionales<sup>713</sup> a un curso nacional de música.

En 1956 la Ciudad Lineal de Madrid acoge a 38 cursillistas seleccionadas a nivel nacional atendiendo a sus características intelectuales y posibilidades de aprovechamiento del aprendizaje, pero también recurriendo a las potencialidades musicales reflejadas en las actividades previas desarrolladas en sus lugares de origen. Durante 6 meses de estudio, se capacitan para la labor de instrucción de los conjuntos provinciales a los que se pretende dar un nuevo empuje. No es casualidad, por tanto, que sean tres de las cuatro comarcas castellano y leonesas que participan en la formación musical ese mismo año las que encabezan la cifra de componentes en las agrupaciones musicales regionales, al igual que no lo es que dos de ellas sean las únicas que mantengan grupos mixtos, como sabemos, más costosos en lo económico y en lo pedagógico.

---

<sup>712</sup> A todas y cada una de las provincias de la región, el Frente de Juventudes ofrece grupos de folklore llegando a convertir en una expresión masificada y mucho más importante, en términos absolutos, a la desarrollada por la Sección Femenina. Esta tendencia es así, tanto en los coros como en las danzas, exceptuando los grupos mixtos, minoritarios en la comunidad y exclusivamente dirigidos por la Sección.

<sup>713</sup> Nuevamente no es la casualidad la que determina las provincias de las instructoras candidatas a formación. Burgos, Palencia, y Soria, anteriormente referidas como las más avanzadas en cuanto a difusión de grupos y participantes, son también en este caso las que mejor aprovechan la formación musical prevista a nivel nacional. Segovia se une a esta nómina a través de una representante.

Atendiendo a la configuración de los mismos, la Sección Femenina ofrece un esquema bastante general que permite la adaptación a la realidad de cada provincia. En este marco colectivo, conviene destacar que todos los grupos de danzas comparten la cifra de 17 bailarines, que se ve incrementada hasta los 25, en el caso de los coros, y hasta los 30 en el de los mixtos. He aquí una nueva diferencia respecto a la apuesta de “Educación y Descanso” que, en escrupuloso cumplimiento con la legislación de los concursos nacionales y en clara coherencia con la misma, no permite el mantenimiento de conjuntos con una relación inferior a los 6-8 miembros<sup>714</sup> ni superior a los 12. Nuevamente observamos en esta inadaptación a la normativa un mayor interés por mostrar a la sociedad la importancia de la obra que en su propia capacidad musical y pedagógica, lógicamente más adecuada en relación a una ratio más baja.

Del mismo modo, analizando de manera pormenorizada el paso de las agrupaciones por las diferentes provincias a mediados de los 50<sup>715</sup>, comprobamos una excelente diversidad. Si bien todos los territorios, a excepción de Soria, mantienen en sus capitales el mayor número de grupos y participantes activos, estos no se distribuyen de forma uniforme entre las distintas modalidades ni entre las variadas provincias.

En un extremo nos encontramos a Valladolid y Burgos que acogen en sus cabeceras comarcales más de la mitad de las agrupaciones provinciales de baile y por ende, de participantes. En otro, se encuentra la mencionada Soria, que es superada en protagonismo por una de sus extensiones rurales. Insistiendo en esta última evidencia debemos confirmar que el argumento centrado exclusivamente en el tamaño poblacional no es coherente con la situación que se vive en la provincia castellana, en la que los factores ya aludidos de arraigo de la obra, de compromiso y edad social y de dirección del grupo, copan su propio y exclusivo devenir.

---

<sup>714</sup> Apuesta por la cifra de 6, en el caso de los grupos a competir a nivel provincial, y de 8 en lo que lo hacen a nivel de sector y nacional (Casero, 2000).

<sup>715</sup> Recomendamos la consulta de los anexos 50-60, para un conocimiento pormenorizado de las localidades, grupos y número de participantes aludidos en las siguientes páginas.

La disparidad, sin embargo, no para ahí. Aunque es verdad que la no obligatoriedad de esta iniciativa popular en sus distintas extensiones hace que todas las provincias focalicen su atención prioritaria en los grupos de danzas, más fáciles en su construcción y manejo, otras añaden a esta preferencia inicial conjuntos de coros y mixtos que, si bien son más puntuales y con bastante menos expansión que los anteriores, contribuyen a la construcción de un modelo regional segmentado y diverso.

En este contexto que hemos considerado común pero a la vez disímil, Palencia se erige como la única jurisdicción regional que, a mediados de los 50, mantiene en activo los 3 géneros de expresión folklórica. El resto optan por concentrar sus esfuerzos en 2 de ellos, es decir, danza y coros o danza y mixtos, siendo esta última combinación mucho menos frecuente. La tendencia generalizada de incorporar alguna agrupación de canto coral es rota en el caso leonés, que centraliza su actuación provincial en los grupos de danzas y, excepcionalmente, en un único grupo mixto, de trabajo en su propia capital<sup>716</sup>. En este sentido que venimos dando, la triada formada por Soria, Palencia y Burgos vuelve a ser protagonista, albergando la expresión más halagüeña de nuestra comunidad. Cumpliendo con la premisa del norte<sup>717</sup> estos espacios consiguen erigirse como dominadores del panorama regional. Más de la mitad de las agrupaciones de bailes y tres cuartas partes de las de canto se focalizan en estas comarcas<sup>718</sup>. La relación cartesiana antes expresada (número de grupos por tipo – número de participantes por grupo) reconoce en estos territorios una mayor concentración de participantes.

Durante los años 60 se producen pocas permutas respecto a lo hasta ahora analizado, pudiendo deducir que el intento por regenerar la obra,

---

<sup>716</sup> En los primeros años 60, este número de mixtos se incrementa extendiéndose a las demarcaciones de Palencia, Salamanca y Segovia.

<sup>717</sup> Nos referimos a la idea que defiende que las provincias situadas en el norte de la región perpetúan de manera más fiel y extensa la obra franquista.

<sup>718</sup> Según los datos manejados, de los 251 grupos de danzas activos en la comunidad, 146 lo hacen en una de estas tres provincias. A este dato se une el de 77 grupos de coros de los 101 en funcionamiento a nivel regional (ARAH, 1009).

emprendido casi un lustro antes a través de los cursillos de “instructoras en prácticas”, no tiene los efectos pretendidos, al menos en lo que se refiere al empuje de nuevos grupos<sup>719</sup>. La mayoría de nuestros municipios, salvando los ubicados en los ya espacios destacados, mucho más propicios a la progresión de los grupos musicales, disponen de iniciativas de folklore objetivamente más escasas. Una tradición más arraigada y pueblos más comprometidos con el fin de esta obra, acrecientan la preponderancia de estas comarcas frente al resto. Para justificar esta afirmación recurrimos a lo acontecido durante del bienio 1961-1962. De los 119 grupos de folklore local de Castilla y León que concurren a concurso nacional, casi un 70% proceden de la franja norte (León, Palencia, Burgos y Soria). Salamanca, es, como ya sucediera con las Cátedras<sup>720</sup>, la demarcación que menos posibilidades de implicación ofrece a sus paisanos. Solo un coro y un grupo mixto, ambos dependientes de la SF, y cuatro coros más, servidos por el FJ (ARAH, 159), componen la escasa nómina.

Curso 1961-1962	Coros	Danzas
Sección Femenina	13	93
Frente de Juventudes	84	143
Total	97	236

Cuadro 31. Grupos de baile y canción funcionando en Castilla y León, entre 1961 y 1962.  
Fuente: Elaboración propia a partir de ARAH, 159.

De las 5.000 personas que concurren al citado concurso nacional en representación de la región, 3.000 lo hacen en la categoría de danzas y el resto en la de coros<sup>721</sup>. De esta expresión numérica se deriva que la tendencia nacional antes aludida es mantenida en el caso de Castilla y León. La población regional demuestra una mayor propensión hacia el baile que hacía el cante llegando a crecer, entre 1943 y 1967, dos veces más los grupos de danzas que los de coros (Casero, 2000). Pudiéramos pensar que esta

<sup>719</sup> Consultar anexo 50.

<sup>720</sup> Invitamos al lector a retomar lo expresado sobre el paso de las Cátedras por esta provincia en páginas anteriores de este mismo capítulo.

<sup>721</sup> No incluimos en este valor los 132 participantes que toman parte de los 5 grupos mixtos (León, Palencia, Salamanca y Segovia, esta última con 2) y marchan a la competición nacional.



persistente situación se debe a que los de danza son más numerosos y que, por tanto, envuelven en sus actividades a un número mayor de participantes. Sin embargo, comprobamos que este planteamiento está errado puesto que, atendiendo a los valores absolutos de grupos, observamos que siguen siendo considerablemente superiores a los de coro.

En esta década es Burgos la provincia que más ve disminuir su actividad. De los más de 1.000 participantes consignados a mediados de los 50<sup>722</sup> pasa a algo más de la mitad (Ibíd.). La impresionante caída referida, resume la situación que la provincia padece y que comparte con otras muchas de nuestro contexto. La incorporación cada vez más regular de la mujer al mundo laboral, la del hombre al industrial, y la emigración internacional o urbana, generan una falta de compromiso con la voluntaria obra. Contribuye también a ello la determinación bianual de los concursos, que no permiten ver objetivos inmediatos a sus participantes sino a medio plazo optando por el abandono y el desánimo, en más casos de los deseables por el régimen.

La Regiduría de Cultura de la que dependen hasta 1973<sup>723</sup> y que durante más de tres décadas pretende, en palabras de su regidora central, Maruja Sanpelayo, resucitar “lo más representativo y auténtico de nuestro folklore” (ARAH, 157) se ve sucedida por la Sección de Actividades Artísticas y Culturales, encargada de su continuidad hasta su extinción en 1977. Sin embargo, las iniciativas que se llevan a cabo en esta última época se corresponden con los últimos coletazos de una obra que prevé su desenlace y se anticipa a su olvido y disolución. Es entonces momento para reducir las salidas al extranjero de los grupos regionales convirtiéndose en prácticamente anecdótica siguiendo la tendencia nacional. En este año de cambios organizativos, Segovia despunta como la provincia que más actividad folklórica exporta. Tres actuaciones, dos nacionales y una en el extranjero, reflejan casi el 50% de la actividad emanada por la comunidad, que consigna 7 actos, de los

---

<sup>722</sup> Consultar anexo 52.

<sup>723</sup> Toma el relevo, en esta fecha, la Sección de Actividades Artísticas y Culturales. Consultar anexo 51.

que 5 son nacionales y solo 2 internacionales (ARAH, 162a). Sorprendente, cuanto menos, es que los grupos provinciales que han estado en la brecha durante décadas no tengan firmadas actuaciones, denotando así, el inminente declive y posterior cese de la acción cultural. Ni Burgos, ni Palencia, ni, por supuesto, tampoco Soria, hasta el momento principales baluartes de la obra ministerial, se ven encabezando los totales regionales. Entre estas provincias exceptuamos León, que perdura como insignia de la vitalidad alcanzada por los grupos en tiempos pasados.

Esta compleja y, a la vez, decadente situación no marca sino el preludeo del fin de la obra con una clara respuesta a nivel local. La extinción progresiva va dejando paso a un sentimiento cada vez más democrático en el que nuevas actividades van copando la participación ciudadana. El pueblo rural castellano, cada vez más preocupado por su futuro político, económico y social, busca alternativas en otro tipo de actividades y propuestas que son las que marcan el periodo de transición.

#### ***2.2.5.- Pequeños retazos de los Círculos Culturales Medina.***

Si la tónica general de la iniciativa popular es el menos volumen de documentación disponible subsumida en la amplísima escolar y profesional, lo es aún más atendiendo al carácter exclusivista de esta iniciativa. Si circunscribimos más este marco de acción que ahora estudiamos, encontramos que las referencias, tanto bibliografías como de archivo, son prácticamente inexistentes en el caso de las provincias trabajadas, lo cual nos hace pensar anticipar un bajo nulo reflejo de las mismas. Previendo esta situación, optamos por examinar la iniciativa de manera global, demostrando con ello esta afirmación preliminar.

En el mismo contexto en el que surgen el resto de iniciativas, en el que la búsqueda de la identidad social y la adecuación a la realidad de su tiempo, atendiendo al control que pretende seguir ejerciendo la autoridad, son prioritarios, surge una nueva interpretación del ocio y del tiempo libre. Como sabemos la educación popular de los adultos va adquiriendo un carácter cada

vez más diversificado, que se refleja en la variedad y cantidad de propuestas pedagógico-culturales de las cuales venimos dando buena cuenta. En este sentido, podríamos considerar a los Círculos Medina como un recurso cultural más. Sin embargo, esta catalogación que nosotros ofrecemos no es del todo cierta, máxime si atendemos a la definición que ellos mismos hacen de su finalidad o misión, calificándola de “superior” y, por tanto, alejado de esta iniciativa toda opción campesina y obrera.

Compartiendo con las Cátedras y los Grupos de Coros y Danzas su prioridad de género, los Círculos se concretan como lugares de encuentro en los que debatir temas de carácter político, cultural, social, montar exposiciones artísticas, veladas musicales... (Mayordomo, 1999). Parece imposible pensar que en este ambiente franquista, los foros de debate, y además femeninos, surjan de manera espontánea, por lo que debemos entender que la autoridad falangista es la que los promueve, controlando la libertad de los mismos.

Teniendo en cuenta que se trata de una apuesta por la culturización de género, la Sección Femenina, como lo hace con el resto de iniciativas que engloban a la misma población, asume su dirección desde su creación en octubre de 1941. Desde ese mismo instante, todas las mujeres, independientemente de que sean o no afiliadas a Falange, tienen la posibilidad de pertenecer a los Círculos, restringiendo su participación en el caso de los varones. A estos últimos solo se les permite acceder al “salón de té de cinco a nueve y media de la tarde y al de conferencias con ocasión de estas” (ARAH, 169) privándoles así de toda la vasta programación cultural que, desde ellos, se irradia. Aun teniendo en cuenta ese planteamiento, los Centros Medina continúan con la línea más tradicional del franquismo que pretende la perpetuación del modelo de segregación social mantenido por el régimen. La igualdad hombres-mujeres sigue siendo una utopía, no solo en lo que se refiere a derechos civiles y sociales sino también en lo tocante a aspectos de concepción y organización pedagógica. Igualmente perdurable es su típico orden jerárquico propio de las instituciones paramilitares del franquismo que, en este caso, recae sobre la Delegada Nacional. Esta, que hace las veces de

directora es acompañada en su tarea por las Jefas de Secciones<sup>724</sup> que conforman la Junta de Gobierno, y, en un grado inferior, las diferentes Jefas de Centros, responsables del mantenimiento del orden diario en los Círculos que, progresivamente, se van estableciendo por toda la geografía española.



Figura 24. Jerarquía organizativa de los Coros y Danzas. Fuente: Elaboración propia.

Como anticipábamos, el carácter selecto que se les pretende dar, choca con la idea de educación popular mucho más abierta y democrática de la mayoría de las iniciativas estudiadas hasta ahora, aproximándose a las experiencias de los Casinos, las Asociaciones y las Peñas. Aunque en principio cualquier señora o joven puede formar parte de los mismos<sup>725</sup>, el reglamento prevé que solo aquellas que sean amadrinadas por miembros y aceptadas por la Junta de Gobierno, pueden ser incluidas. A ello se añade otro condicionante que hace aún más selectiva la criba: satisfacer el pago previsto para su ingreso y permanencia en el Círculo<sup>726</sup>.

Dadas estas circunstancias, podemos crear una foto fija de sus participantes. Por un lado, mujeres, esposas y madres de familia de procedencia socio-económica media-alta y, por otro, jóvenes bachilleres y

<sup>724</sup> La organización de los Círculos Culturales Medina reconoce ocho secciones que atienden a cada uno de los ámbitos de trabajo o finalidades previstos por los mismos. Estas son: Religión, conferencias, nacional-sindicalismo, música, arte y decoración, biblioteca, teatro y modas.

<sup>725</sup> Desde 1968 se decreta como edad mínima de ingreso los 18 años.

<sup>726</sup> Este pago, aunque anecdótico por su baja tasa, al estilo de los propuestos en los Casinos y Asociaciones, condiciona y restringe el acceso a estas aulas, especialmente entre aquellas mujeres que provienen de contextos humildes. Tal y como recoge su reglamento, las socias deben satisfacer una cuota social que, en caso de las afiliadas, es de 25 pesetas de entrada y de 5 pesetas mensuales, y en el de no falangistas de 50 pesetas de entrada y 5 mensuales.

universitarias, de la misma clase social, interesadas en compartir una serie de actividades que las convierta en auténticas de “señoritas” y que, al mismo tiempo, las distinga del resto. No sorprende, por tanto, que estos Círculos surjan, inicialmente, en las grandes ciudades<sup>727</sup> y que, con el paso del tiempo, se vayan difundiendo por provincias (Rincón, 2010).

El carácter elitista de los mismos hace que, a nivel popular, la idea social que se comparte es que estos centros son espacios “intelectualoides” y sectarios, de acceso reservado a solo unas cuantas escogidas y, por tanto, concebidos como una verdadera iniciativa de extensión cultural solo posible para aquellas que dispongan ya de una base educativa previa. Esta idea que reconocemos como bastante certera y real, contrasta con la que se difunde desde la propia prensa nacional. Desde los medios se quiere hacer llegar que la informalidad dentro de la formalidad, es la esencia de su funcionamiento. Defiende que el aprendizaje no está marcado por el determinismo académico sino más bien por la charla, la sensibilidad y la feminidad. Es así, y solo así, como se consigue

“una fuerte cultura en las mujeres españolas (*a través de*) sabias enseñanzas, amenas, suaves, casi inadvertidas. Y (...) la unión y amistad con otras mujeres de España, que nacieron bajo un mismo cielo y han de perseguir un mismo fin” (ABC, 07.10.1945).

Ese objetivo común que ha de unir a las españolas se especifica en sus estatutos, en los que rezan las pretensiones de:

- “1. Hacer a la mujer más apta para su participación en la vida cultural, social y política.
2. Ocupar su tiempo libre, con esparcimiento de tipo cultural.
3. Actualizar su estilo de vida.

---

<sup>727</sup> Madrid y Barcelona son las primeras en acoger esta iniciativa. Por apuntar solo un dato, tan solo dos años después de su apertura, el centro madrileño contaba ya con 200 afiliadas y más de 70 actos celebrados (ABC, 10.10.1943).

4. Conservar y exaltar aquellos elementos de nuestra cultura nacional y regional que tiene validez permanente” (ARAH, 169a).

Para su alcance se programan actividades de diversa índole. Las que mayor reconocimiento obtienen son las más clásicas, es decir, las conferencias, ejercicios musicales y lectura. En clara relación con este último tipo de propuesta didáctica, destacan, frente a todos sus recursos, los que se concentran en su biblioteca. Es de gran orgullo para esta iniciativa manifestar que cuentan con los volúmenes de las obras más destacadas a nivel nacional e internacional y que estas son de acceso libre para la lectura y el estudio de sus inscrites. Los Círculos Medina no se entienden sin sus bibliotecas, por lo que se convierten en una seña de identidad.

Los cursos y cursillos, las citadas conferencias, los coloquios y toda clase de actividades culturales y formativas que se idean en torno a los Medina, pretenden su más amplia difusión siempre dentro los márgenes exclusivistas indicados. Llegar al mayor número de participantes y conseguir con ello la extensión de su fin, en cuanto “al fomento y conservación de nuestra cultura y los valores morales y éticos que forman el patrimonio de todos los españoles” (Ibíd.), son las premisas alrededor de las cuales gira toda su acción pedagógica.

A nivel regional, al contrario que sucede con otras iniciativas en las que es la primera participante, Castilla y León es un territorio que ni acoge ni difunde de manera especial esta obra. De manera puntual podemos destacar que pone en funcionamiento algunos Círculos ubicados, exclusivamente, en las capitales de provincia en las que pretende asegurar la matrícula. Sin embargo, la falta de encanto y el poco interés social hace que su vigencia y expresión sociocultural no sea la deseada. En ello tiene una responsabilidad bastante destacada la falta de infraestructura. Los Centros Medina ocupan espacios que, cedidos por la Sección Femenina, no se encuentran estrictamente diseñados para la propia actividad cultural superior promovida por los Círculos. Ese uso “prestado” de los locales genera una sensación poco satisfactoria entre sus participantes e incoherente con los fines previstos. Sus potenciales

participantes no comprenden como tratándose de una obra selecta los espacios están tan poco cuidados y son compartidos con otras actividades dirigidas a personas que persiguen fines más simples y banales. Este malestar hace que la extensión sea dificultosa tendiendo siempre a retomar el halo misterioso y exclusivo previsto desde su creación. En el otro extremo encontramos a la ruralizada población castellano y leonesa, que no conoce la actividad que estos Círculos llevan a cabo, principalmente por no tener acceso a ellos, percatándose de su valor únicamente a través de la prensa y de las escasas actividades que superan sus infranqueables fronteras. Todo ello, como se puede esperar, no ayuda a la extensión de la obra elitista entre una población obrera y rural.

Son, una vez más, las provincias del norte de la comarca las que de manera cardinal, tal y como pasara en el caso de los Teleclubs y de los Coros y Danzas, difunden la acción de los Círculos Medina. León y Soria<sup>728</sup>, junto a la sureña Ávila, conforman el plantel más destacado, llegando a tener en funcionamiento varios locales culturales cumpliendo con lo reglamentado por los Círculos Medina (ARAH, 75a). El territorio leonés, por encima de cualquier otro, dispone de las mejores instalaciones y recursos que, unidos a una importante suma de motivadas participantes<sup>729</sup>, llega a contar con 31 centros cuando la obra desaparece, igualmente en 1977 (Pérez, 2008).

Aunque la pretensión de la autoridad es crear más centros de este tipo, abiertos a la cultura y a la convivencia y proyectados en las provincias de Salamanca, Zamora, Burgos y Palencia, la precipitación con la que se van sucediendo los hechos desde la muerte de Franco hace que estas previsiones no lleguen a cumplirse en los términos previstos, denotando un panorama evidentemente puntual y de poca influencia en nuestra región (ARAH, 169).

---

<sup>728</sup> El Círculo Medina de Soria se ubica en la Casa de la Sección Femenina y el de León en el reconocido Edificio Emperador.

<sup>729</sup> En el Diario Proa se recoge una clara evidencia de ese grado de motivación: en septiembre de 1963 una expedición de 16 leonesas realiza un viaje al Distrito Federal con el fin de expandir su mensaje falangista en la capital mexicana.

### **2.2.6.- Los Círculos de Juventudes: otra iniciativa femenina.**

De lo estudiado hasta el momento, podemos extraer que la Sección Femenina se erige en la más fiel propulsora de la acción popular de la mujer. Junto a las Cátedras, principal estandarte, otras obras de índole menor asumen la responsabilidad culturizadora y el reconocimiento colaborador irrenunciable con los fines ministeriales. En el caso que nos ocupa, la ampliación de la obra falangista se hace explicitada a través de los Círculos de Juventudes. Consciente de que hay un vasto colectivo de jóvenes que, no habiendo cumplido aún los 17 años<sup>730</sup>, necesitan de una formación moral que cumpla con las expectativas que de ellas se esperan y de que no existe, hasta el momento, ninguna apuesta popular que pretenda ese objetivo específico y se dirija al colectivo joven adulto, la SF decide asumir su creación, organización y puesta en marcha. Bajo esta premisa se gestionan grupos reducidos de adolescentes que, teniendo entre los 14 y 17 años, forman lo que podríamos considerar una nueva unidad en la institución que consigue expandirse y alcanzar la nada desdeñable cifra de 361 centros a nivel nacional (Pérez, 2008; Ballarín, 2001; ARAH, 75).

El interés de las niñas en torno a aficiones variadas<sup>731</sup>, que son concebidas como preludio de la formación que se verá ampliada una vez que cumplan la edad y se enrolen como militantes en los grupos de acción política específicos, es la baza con la que juegan los Círculos de Juventudes. Entendemos, por lo tanto, que ofrecen una instrucción que prepara la conciencia y expresión falangista como paso previo al ingreso en la Sección Femenina. Dirigida a un colectivo muy concreto y no disfrutable por toda la población, denotamos en ese carácter preparatorio que envuelve la obra un

---

<sup>730</sup> Recordemos que esta es la edad mínima estimada por la SF para su ingreso en la organización y su participación en las actividades promovidas por la misma.

<sup>731</sup> Las propuestas culturales de los Medina giran en torno a la música, el cine, el teatro, el periodismo, los deportes, el montañismo, el coleccionismo, el arte, el hogar, el excursionismo, etc. destacando, por encima de todas, las que tienen que ver con las manualidades y con la artesanía, y sin dejar de lado los talleres de aprendizajes de oficios que de manera puntual se programan en sus espacios (Ballarín, 2001).



cierto sentido exclusivista que se recae sobre aquellas mujeres que proceden, principalmente, de la clase media. Son ellas las que, liberadas de obligaciones extrínsecas como son las referidas a la producción y el trabajo en el hogar y el campo y a la escolarización obligatoria, pueden disfrutar de las actividades propuestas que, en algunos casos, son alternadas con el curso de sus estudios medios.

La importante red de centros que tiene establecida la institución femenina y el apoyo incondicional del régimen, hace que los Círculos se conviertan en los espacios juveniles que mejor perpetúan el espíritu de la incipiente falangista.

El proceso para su incorporación a los Círculos de Juventudes es bastante básico y nace en la propia escuela. La autoridad resume del siguiente modo su plan de acción:

“ganada la confianza de las niñas en la clase, trataremos de ir incorporando (*si lo merece*) a nuestras actividades de los Círculos de Juventudes y Albergues, donde podrán completar su formación en un ambiente falangista” (Delegación Nacional de Sección Femenina, 1964: 279).

Para el desempeño efectivo de las actividades referidas y de otras muchas que de manera excepcional cada Círculo programa atendiendo a las vicisitudes de la población con la que trabaja<sup>732</sup>, se cuenta con una biblioteca que se torna recurso esencial al igual que en de los Medina. Esta coincidencia nos permite considerar cierta similitud llegando a equipararse, con alguna distinción de funcionamiento, organización y fines. Por tanto, los Círculos Medina son a las adultas veteranas lo que los de Juventudes son a las adolescentes. Para estas últimas se incorporan volúmenes adecuados a la edad y a la concepción moral de mujer pretendida, aparatos reproductores de cine y, en un orden más lúdico, también tocadiscos, que distraen los tiempos de ocio de las asistentes, juegos de mesa que fomentan su cultura e

---

<sup>732</sup> Tenemos constancia, por ejemplo, de las actividades de danza regional llevadas a cabo por los Círculos de Madrid a principios de los años 60 (ABC, 10.05.1960)

inteligencia y una mesa de ping-pong, imprescindible para garantizar una actividad deportiva acorde a su género (AHPSA, 130).

Aunque decíamos que su radio de acción no puede ser comparado al de las Cátedras, si estamos en disposición de defender que la expansión por toda la geografía española es un hecho. Los pocos medios necesarios para su puesta en marcha, tanto a nivel de infraestructura como de recursos y personal, al ser todos ellos usados de manera habitual en otras actividades de la Sección, hacen que la obra consiga una extensión rápida y poco costosa. Así es como todas las capitales, sin excepción, cuentan en los 60 con, al menos, un Círculo en funcionamiento (Pérez, 2008). De manera habitual se decide el establecimiento en las cabeceras de provincia al considerar que son en ellas las que albergan una población que supera a la que pudiera recogerse en cualquier otra ubicación, garantizando, como mencionábamos en el caso de los Círculos Medina y he aquí una segunda similitud, un relativo éxito de asistencia. Sin embargo, no solo se atiende para su instalación al criterio demográfico. De nuevo el carácter propagandístico cobra un papel relevante a la hora de establecer estos centros, acompañado de una necesaria justificación pedagógica y económica. La obra, pese a los pocos recursos que necesita para su instalación, es material y educativamente imposible de asumir en su extensión a todas las localidades. Puesto que simplemente para su inspección se deben desplegar unos medios humanos empleados por la Sección en las mencionadas actividades de Cátedras y en las de colaboración con la CNA, principalmente. Sin embargo, son algunos los municipios que generalmente denotan una cierta distancia con la capital, con otro Círculo o que censan una alta población juvenil, los que consiguen la creación de uno de ellos.

Teniendo en cuenta estos criterios de instalación y desarrollo, descubrimos en nuestra región una expansión significativa concluyendo que un 9% de los que funcionan a nivel nacional se ubican en alguna de las provincias castellano y leonesas. Siguiendo la tendencia repetida en otras iniciativas de índole popular, estas expresiones culturales locales encuentran un espacio de mayor proliferación en las provincias del norte de la comunidad. Burgos y León son, por este orden, las demarcaciones que de manera principal apuestan por

la instalación regular de los Círculos. Los pueblos seleccionados, en uno y otro caso, coinciden en ser territorios altamente poblados y con capacidad para ejercer un poder emanador, especialmente en lo económico y social, hacia los municipios que se encuentran próximos a ellos y que no disfrutaban de sus mismas posibilidades culturales.

La expansión de León es compartida con Segovia si bien esta última, eminentemente más rural y menos industrializada, aboga por una extensión más centrada en criterios geográficos que económicos. Aun así, 6 localidades y la propia capital consiguen propagar las actividades a las pre-afiliadas.

Como anticipábamos antes al hablar de las características globales que definen esta iniciativa, todas las capitales castellanas disfrutaban de un Círculo, siendo la excepción Salamanca y Valladolid que presentan dos. Una vez más, recurrimos al argumento universitario para su relación. En estos casos, la cultura emergida de estas instituciones se observa, además, como una preparación cultural y, a la par, pre-universitaria para aquellas afortunadísimas futuras estudiantes.

Las capitales charra y vallisoletana destacan por ser lugares que albergan una fuerte población juvenil, no solo resultado de la propia demografía, sino también de la tendencia, bastante generalizada, de enviar a los preuniversitarios a cursar los estudios medios a las cabeceras. A ello se une la voluntariedad que muchas universitarias afiliadas a la SF ejercen a la hora de presentarse como instructoras-monitoras de estos centros, contribuyendo así a una expansión económica y eficaz de la obra y respondiendo a lo pretendido por la misma.

Por su parte, Palencia y Ávila son las únicas provincias en las que los espacios culturales de juventudes se circunscriben únicamente a sus capitales. Entendemos que el tamaño reducido de sus provincias hace que se considere más que suficiente la disposición de un único centro y que este pueda ser el caso también de Zamora y Soria al ser sus capitales de poca población, sin

embargo, al ser sus provincias más proclives a pueblos de envergadura se permite la apertura de más Círculos rurales<sup>733</sup>.

Ávila (1)	Burgos (10)	León (7)	Palencia (1)	Salamanca (3)	Segovia (7)	Soria (5)	Valladolid (3)	Zamora (3)
Capital	Capital	Capital	Capital	Capital (2)	Capital	Capital	Capital	Capital
	Aranda de Duero	Bembibre		Peñaranda de Bracamonte	Ayllón	Arcón del Jalón	Peñafiel	Benavente
	Miranda de Ebro	Astorga			Cantalejo	Almazán	Medina del Campo	Toro
	Briviesca	Ponferrada			Carbonero el Mayor	Ágreda		
	Castrogonzalo	Villamañán			Cuéllar	Olvega		
	Sigüenza	Cacabelos			San Ildefonso			
	Covarrubias	Villaseca de Laciana			Riaza			
	Lerma							
	Cerezo de Riotirón							
	Pancorbo							

Cuadro 32. Círculos Culturales de Juventudes activos en Castilla y León al final del franquismo.  
 Fuente: Elaboración propia a partir de ARAH, 75.

Respecto a su mantenimiento conviene apuntar que, además de la protección económica que reciben de la SF, los de Juventudes tienen la libertad para requerir tanto una tasa de afiliación como una cuota habitual a satisfacer por sus asociados<sup>734</sup>. La gran mayoría de los Círculos castellanos y leoneses activos hasta mediados de los 70, optan por solicitar una cantidad mensual, que oscila entre las 25.50 y las 100 pesetas. Con esta tasa que se entiende como al presupuesto oficial, se pretende hacer frente a los gastos de funcionamiento propios de los centros, entre los que destacan gratificaciones al personal y darles una cierta entidad e independencia económica. Este relativo autogobierno en lo monetario, hace que las distancias entre unos Círculos y otros sean significativas. Por tanto, en base al presentado planteamiento, aquellos que consiguen atraer a más jóvenes disfrutaban de mayores recursos para el desarrollo de sus actividades y la remuneración del personal situado al

<sup>733</sup> Desechamos la tesis de la amplitud demográfica puesto que las 4 provincias disponen de una extensión que oscila entre los 9.000 y los 10.000 km<sup>2</sup>.

<sup>734</sup> Si hacemos memoria, esto es lo que también sucedía en el caso de los Casinos, Peñas, Asociaciones, en algunos Teleclubs y en los Círculos Medina.

frente de las mismas. Independientemente de su presupuesto, la propia Sección garantiza una nómina fija en la que siempre se encuentra alguna dirigente de Juventudes, que preside los Círculos regionales y a la que se reconoce con sus correspondientes honorarios. Junto a esta, resulta bastante habitual el desempeño de otras figuras pedagógicas en nuestra región: instructoras (generales o elementales, de danzas, de educación física...), maestras (generales, de hogar,...), profesoras (de arte dramático, filosofía...) y monitoras polideportivas (ARAH, 1004) que dependen, al contrario que la dirigente, de los recursos atraídos por las propuestas pedagógicas desarrolladas, difiriendo, por tanto, de provincia a provincia. Sin tener en cuenta el número de actividades previstas, todos los Círculos nacionales apuestan por programas más o menos variados y con alto carácter popular, patriótico y también profesional. Entre el censo específico de Castilla y León no fallan las artes plásticas, las propuestas al aire libre y los juegos deportivos.

En líneas generales, podemos considerar que son las capitales las que más cursos y de diversa índole programan, al ser estos Círculos los que engloban un mayor número de afiliadas y, por tanto, de recursos económicos extraoficiales. Ello obliga a que el catálogo de propuestas culturales se amplíe llegando a ser especialmente extenso en el caso de León, Zamora y Burgos<sup>735</sup>. En estas ciudades se promocionan más de 10 tipos de actuaciones que se ven, como anticipábamos, reducidos a casi la mitad, en el mejor de los casos en los Círculos rurales. Excepción a esta tendencia es la que encontramos en Toro (Zamora), donde se mantiene prácticamente el mismo número de acciones programadas en su capital y Salamanca, cuyos sendos planes de formación correspondientes a los dos Círculos en funcionamiento al final del franquismo en su capital, son prácticamente equiparados a los llevados a cabo en su provincia.

---

<sup>735</sup> Recordemos que León y Burgos han sido destacadas como las provincias que mayor cantidad de Círculos desarrollan a lo largo del periodo franquista, por tanto, no sorprende que aparezcan como las que mayor variedad formativa ofrecen. No es así el caso de Zamora, en donde se reconoce un esfuerzo superior de la autoridad y se presume una alta tasa de participación que, a su vez, redundan en la cantidad y diversidad de la oferta y que, aun siendo menor que en la capital, en algún caso, supera la de otras comarcas.

En sentido opuesto al descrito encontramos a Ávila y Palencia presentadas en páginas previas como aquellas con las actuaciones más concretas y minoritarias de Castilla<sup>736</sup>. Recordemos que ambas concentran toda su actividad en su capital distanciándose considerablemente de Burgos y también de León que, además de mantener el centro capitalino, diversifica su acción en 5 centros rurales<sup>737</sup>. Esa misma dispersión, mucho menos expandida y a nivel de capital, la observamos en Valladolid. A la muerte de Franco funcionan bajo su jurisdicción dos centros, siendo las actividades compartidas en ambos, exclusivamente, las de teatro. Al contrario; Salamanca muestra en sus centros claras semejanzas en sus programas<sup>738</sup>. Como en el resto de propuestas de SF, el fin del régimen y su consiguiente desaparición como institución oficial dan al traste con la prevista ampliación de la iniciativa.

---

<sup>736</sup> Su oferta se reduce, en el caso abulense, a actividades de teatro, biblioteca, manualizaciones y juegos (damas y ajedrez) y, en el palentino, a musicales, literarias, teatro, artes plásticas, aire libre y periodismo.

<sup>737</sup> Villaseca de Laciana, Villamañán, Villablino, Bembibre y Astorga.

<sup>738</sup> Los dos centros de la capital charra llevan a cabo apuestas en el ámbito de artes plásticas, aire libre, danzas concursos, conferencias y seminarios. Excepcionalmente uno de ellos apuesta por la literatura, la fotografía y los recitales y, el otro, por la prensa y las audiciones musicales (ARAH, 1004).

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN CASTILLA Y LEÓN (1936-1975)  
ALFABETIZACIÓN, FORMACIÓN Y SOCIABILIDAD  
EVA GARCÍA REDONDO

Denominación	Carácter	Duración	Destinatario	Tasa	Fin/Objetivo	Expresiones
Casinos, Asociaciones y Peñas	Voluntario	Permanente	Colectivo restringido: varones adultos con sensibilidad cultural previa.	Sí	Entretenimiento. Cultural y Cívico. Artístico y Literario.	Exposiciones Conferencias Recitales Conciertos Cine Educativo
Cátedras Ambulantes	Voluntario	45-60 días (Ampliables y repetibles)	Prioridad de municipios (- de 5.000 habitantes y carenciados) y mujeres. Hombres y niños.	No	Divulgación básica, cultural y sanitaria	Lecciones Bibliotecas Teatro Música Coloquios
Teleclubs	Voluntario	Permanente	Toda la población (en algunos casos se requiere la asociación)	Sí (en algunos casos)	Cultural (en colaboración con la CNA) Profesional (En colaboración con el PPO) Cívico: informativo, recreativo (en colaboración con TVE)	Emisiones de tv. Medios audiovisuales Semanas Culturales: Conferencias, exposiciones, representaciones, proyección... Folklore Promoción del Libro Operación Servicio y Amistad Excursiones Tertulias
Coros y Danzas	Voluntario	Permanente	Adultas jóvenes (-28 años). Posteriormente, adultos jóvenes.	No	Cultural – Folklórica ( a la par que "Educación y Descanso") Expansión e Investigación	Concursos Nacionales Exhibiciones
Círculo Cultural Medina	Voluntario	Permanente	Adultas de clase social-cultural media-alta	Sí	Cultural Formativo	Exposiciones Artísticas. Veladas Musicales. Foros de Debate Lecturas Bibliotecas Cursos Coloquios
Círculo de Juventudes	Voluntario	Permanente	Adultas jóvenes (menores de 17 años) de clase social-cultural media-alta	Sí	Cultural Formativo	Cine Teatro Excursiones Talleres de Oficios Manualidades y Artesanía Biblioteca

Cuadro 33. Iniciativas de Educación Popular franquista, atendiendo a carácter, finalidad, duración, destinatarios, tasas económicas de participación y expresiones pedagógicas. Fuente: Elaboración propia.

### ***2.2.7.- El beneficio político en el hecho popular: la Pequeña Universidad y las Cátedras Fijas.***

Como cierre a este bloque hemos querido reflejar dos propuestas que, no siendo ideadas exclusivamente como iniciativas culturales, contribuyen de manera imprescindible al desarrollo de la historia de la educación popular durante el franquismo. Hablaremos a continuación, de manera breve y como cierre de este capítulo, de la expresión social de la Pequeña Universidad y de la función y prioridad de las Cátedras Fijas José Antonio en este ámbito.

#### *2.2.7.1.- La vertiente popular de la acción escolar de la Pequeña Universidad.*

Ya venimos comprobando que durante el periodo dictatorial apuestas de orden y expansión diverso consiguen conformar el retrato vivo de una historia de la educación de adultos.

Mientras que algún autor defiende su origen y evolución como forma legada de las Universidades Populares nacidas a finales del siglo XIX otros consideran que responde a una estrategia exclusivamente de formación continua del adulto. Oyendo las justificaciones de unos y otros y coincidiendo fielmente con lo justificado por Moreno (2005), concluimos que la Pequeña Universidad trata de manifestarse como una apuesta dual que pretende tanto la finalidad básicamente formativa, es decir, la dotación del CEP, como la cultural. Es por esta última idea por la que aludimos, nuevamente y sin ánimo de ser repetitivos en nuestros argumentos, a lo analizado ampliamente en el capítulo tercero del presente estudio.

Aunque el fin del régimen dictatorial es aniquilar el recuerdo y secuestrar la obra llevada a cabo por las UU.PP., se puede observar en esta propuesta de la Campaña un cierto paralelismo con las misiones pedagógicas republicanas y las mencionadas UU.PP., si bien demarcando fuertes y contrastadas diferencias. Su redefinición e instrumentalización primaria permite poner al servicio del fascismo los recursos incautados por el régimen y proveerse de los ensayos pedagógicos emanados durante años de los implicados en estas



iniciativas plurales, libres y, esencialmente populares que, adaptadas a la nueva realidad política, ofrecen un apoyo más que destacable.

Como apuntábamos en el capítulo dedicado al análisis de las iniciativas escolares de educación de adultos, esta iniciativa emerge de la obra cumbre del franquismo, la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos. El carácter popular que acoge la propuesta, y que combina con el estrictamente alfabetizador anteriormente señalado, permite la distinción social de esta obra. El miedo franquista a reconocer una iniciativa popular, en el sentido de emanada del pueblo, hace que la nomenclatura cambie, optando así por el nombre de Pequeña Universidad. Esta denominación responde a un eufemismo más del franquismo, intentando mantener el significado cultural de “universidad” sin devolver al pueblo su capacidad de libertad pedagógica.

Al igual que el resto de propuestas populares, es el orden ministerial, junto al apoyo fascista, el que se encarga de su desarrollo y, esencialmente, de su control. Podemos afirmar, por tanto, que no se trata de una iniciativa social que surge de manera espontánea como vimos que era el caso de alguna otra, sino que su organización depende, desde sus inicios, de la propia administración educativa. Es ella quien la define como “un tipo especial de escuela nocturna de adultos alfabetizados, dentro de la planificación de la educación popular de adultos” (Ibíd.) cuyos objetivos se distancian de los meramente alfabetizadores de la Campaña. “Mantener la educación continua y permanente de adultos, así como favorecer la formación social, profesional y cultural de los alumnos” (Ibíd.) se perfilan como fines prioritarios de una acción que pone a su frente a especialistas educativos pero, como sabemos, también a colaboradores voluntarios de distinguida cultura.

Gracias al auspicio material de la Campaña, la Pequeña Universidad llega a considerarse como uno de los proyectos de educación popular de adultos más ambicioso y con mejores resultados de los llevados a cabo durante el franquismo. Tanto es así que el profesor Moreno Martínez considera sus resultados mucho más positivos que los que la CNA en su conjunto obtiene,

pese a ser estos los que más han trascendido a nuestros días por el interés que tuvo la autoridad en difundirlos.

---

### Conferencias de Extensión Cultural

Naturaleza Social y Espiritual del Ser Humano

Higiene

Geografía y Economía

Historia

Creaciones Literarias y Artísticas

Inventos y Descubrimientos

El Trabajo

Enseñanzas Técnicas de su Contexto Provincial y Local

Conmemoraciones

El Ocio

---

Cuadro 34. Temas propios de las Conferencias de Extensión Cultural. Fuente: Elaboración propia.

Las conferencias, los coloquios y las charlas sobre temas de actualidad amplían el programa de las clases regulares<sup>739</sup>, contribuyendo a la extensión entre la población del sentimiento de enriquecimiento cultural y, a la vez de manera velada, permitiendo el control político e ideológico del régimen. En principio todos los alfabetizados por la Campaña participan de estas actividades de complemento y carácter permanente que, poco a poco y dadas las circunstancias de la propia población nacional, van abriéndose a otros colectivos<sup>740</sup>. En torno a un programa variado que intenta adaptarse a las consideradas necesidades culturales de una recién culturizada sociedad, se desarrollan esas conferencias<sup>741</sup> y encuentros, cada uno de los cuales incluye

---

<sup>739</sup> El programa curricular de estas clases fue estudiado en el capítulo 3, destinado a la educación de adultos escolar.

<sup>740</sup> En algunas actividades se permitía la presencia de jóvenes e incluso niños, siempre que se entendiese que el sentido, temática y finalidad de la actividad estaba adecuado a la situación biológica y de maduración del colectivo invitado.

<sup>741</sup> Las conferencias de Extensión Cultural se corresponden con los diez temas de cultura general propuestos por el director de la Campaña, Vega y Relea. Ver cuadro 34.

diferentes temas que se idean y programan atendiendo a un nivel superior de concreción local (Escolano, 1998).

Bien sabido es que las Fijas surgen como iniciativa posterior a las Ambulantes (BOE, 1964f). Valorados los resultados de los primeros años de funcionamiento de estas, se cree en la necesidad de establecer mecanismos pedagógicos que, de manera estable, permitan el mantenimiento de un programa cultural constante en aquellos territorios que mayores debilidades muestran durante las estancias puntuales.

#### *2.2.7.2.- La expansión de las Cátedras Fijas José Antonio en España y su aportación cultural.*

Compartiendo con las volantes

“la finalidad de promocionar y elevar culturalmente a los habitantes de estos poblados, con el fin de despertar en ellos el sentido comunitario y facilitar su incorporación a la vida de la gran ciudad” (Delegación Nacional de la Sección Femenina del Movimiento, 1970),

de manera mucho más tímida y con un desarrollo económico social y demográfico inferior, nacen en 1964 las “Cátedras José Antonio”. Como podemos deducir el nombre de estas, compartido con el de la Academia Nacional de Mandos, no es casual. Si a las Ambulantes se las bautiza con el sobrenombre de Francisco Franco, con las Fijas se hace lo propio otorgándoles el de la otra figura paradigmática del fascismo, sobre cuyos principios rectores se asienta gran parte de la ideología política franquista y, lógicamente, de sus instituciones afines. Las José Antonio son concebidas, desde su inicio, como centros de asistencia social destinados a las familias que han establecido su hogar en los nuevos espacios urbanizados por el Ministerio de Vivienda en su cruzada contra el chabolismo en las grandes ciudades, provocado, a su vez, por la fuerte expansión migratoria campo-ciudad, justificada en páginas anteriores. Desde ese mismo momento, el ámbito de competencia de esas instituciones se encuentra necesariamente ligado al de promoción y extensión

cultural de sus protegidos, cediendo la dirección pedagógica a la institución que, durante ya algunos años, la ha ejercido en las Ambulantes.

El *modus operandi* de la Sección Femenina, reconoce 3 etapas bien diferenciadas. Primeramente una Cátedra se establece en un espacio concreto durante 2 o 3 meses, promoviendo su conocimiento entre la población. A esta fase que podríamos denominar de atracción y afiliación, le sucede una segunda de formación y promoción, que a su vez se ve completada por una final en la que se crea el mencionado centro social. Entendido como un edificio multifuncional y multiusos, como una “casa de todos”, promueve la participación en actividades asociativas, culturales y recreativas. También, y de forma posterior, se incluyen dentro de estas instalaciones, algunas Escuelas de Patronato de la Sección, dotando al centro social de una mayor entidad, un mayor aprovechamiento y un nítido formalismo. En ello se empeña un equipo de profesoras que, durante cuatro días a la semana, se desplazan de sus ubicaciones habituales en Cátedras Ambulantes a los centros sociales con el fin de atender a las mujeres y hombres refugiados en estas zonas más necesitadas. “Su misión no es dar únicamente una clase y marcharse, sino sobre todo, convivir con el pueblo, dialogar con ellos, en definitiva inquietar a la comunidad” (AHPSA, 0670: 53).

Del mismo modo, su interés no radica tampoco en solapar las misiones llevadas a cabo por las Francisco Franco sino en ahondar en los cimientos que estas generan de manera rápida y constante, allí donde hace falta una mayor raigambre. Pese a que consigue poner en funcionamiento 7 Cátedras en barrios periféricos de la capital de España, las Fijas nunca alcanzan el reconocimiento alcanzado por las Ambulantes, mayores en número, en expansión y en influencia poblacional. De ahí que en buena lógica, no encontremos expresión en Castilla y León. Nuestra región no es objeto de los programas iniciales del Instituto de Vivienda y, por ende, tampoco de la propuesta generada en relación a las Cátedras Fijas. Sin embargo, la influencia de estas y la alusión en mucha de la documentación manejada, en la que incluso se equipara y confunde con la iniciativa volante del mismo nombre, son motivos suficientes para dejar este apunte respecto a su creación y finalidad,

quedando así cerrado este último capítulo de iniciativa de extensión popular adulta.



**CAPÍTULO VI. LA RACIONALIDAD COMO  
VEHÍCULO DE COMPRENSIÓN DE LAS  
INICIATIVAS EDUCATIVAS DURANTE EL  
FRANQUISMO. RESPUESTA ECONÓMICA,  
POLÍTICA, CULTURAL Y SOCIAL.**





Explicitados ya los ámbitos de acción pedagógica en los que el franquismo cobra un claro e independiente protagonismo (escolar, laboral y social), consideramos de vital importancia incluir un breve pero, a la vez, esclarecedor capítulo que, de manera previa a las conclusiones, haga un repaso que permita al lector reconocer los porqués de los distintos hechos relatados, contribuyendo tanto a su clarificación en el contexto pasado como a su expresión y comprensión en el presente, generando mecanismos de conocimiento en el campo de la historia de la educación. Atendiendo al mencionado fin se presenta este epígrafe que atiende al análisis discursivo y lógico, ofreciendo respuestas concretas a una situación argumental muy determinada y, gracias a todo nuestro estudio previo, relativamente acotada. En ese sentido, se estima que la amplitud del periodo trabajado, el extenso territorio repensado y la expresión de los tres ámbitos posibles de avance y desarrollo didáctico, ofrecen a este capítulo un sentido ciertamente significativo. Esto es así si consideramos su planteamiento desde el punto de vista económico, político, cultural y social, en definitiva, global.

Como ya pueden haber notado, la selección de estos ámbitos no es casualidad. Como sabemos, el fin prioritario perseguido por el Regeneracionismo en los últimos años del XIX y albores del XX es, por un lado, la demarcación de los problemas nacionales a partir de la descripción de un panorama claramente decadente y, por otro y en relación al anterior, la propuesta de gestos e iniciativas de avance en lo que se refiere a la construcción de un verdadero patriotismo, de una búsqueda común de soluciones y de un valor y respeto de las tradiciones. Bebiendo de estos principios y salvando las distancias entre este movimiento intelectual y el dictatorial, se asienta el presente bloque cuyo objetivo principal es explicar y responder a aquellas preguntas que, de manera más o menos manifiesta, han ido surgiendo a lo largo del presente documento.

Es una realidad fehaciente que la situación pre-franquista, aun con los intentos practicados por la República en su breve periodo de gobierno, sigue siendo ciertamente insuficiente para responder a las necesidades que una población aún atrasada y poco independiente sigue manifestando. El triunfo

militar supone retroceder en aquellos aspectos detectados por el gobierno anterior y materializados en diversas políticas consideradas, en su contexto, como progresistas. Ignorando todo ello, el régimen recurre a otras que comulgan con su propia concepción católica, tradicional y patriótica de lo que puede y deber ser la nueva España, obviando, al mismo tiempo, el interés pedagógico que, ciertamente, quedó priorizado durante la República.

El hondo calado de este gobierno pasado, manifestado en ideales políticos que superan las Cortes y se instalan en la sociedad a través de un sentimiento más democrático, se ve sesgado rápidamente y sin miramientos por el nuevo orden político, que no quiere mantener ninguna idea, estrategia o apuesta gubernamental que pueda ser considerada como recuerdo o remembranza de un sistema administrativo bárbaro y antiespañol. Es, en base a este planteamiento, gracias al cual comienzan a surgir cuestiones de ordenación política que, cómo no podría ser menos, tienen su expresión en el día a día franquista y responden, no solo a una cuestión formal, sino más bien a la recreación de un tipo de construcción idiosincrática y exenta del régimen. Hablamos, por tanto, de los porqués de las ordenaciones, planteamientos, combinatorias y ejercicios practicados por el franquismo en el ámbito educativo, y específicamente en el de adultos, en relación a los fines pretendidos en lo económico, lo político, lo cultural y, finalmente, lo social.

### **1.- El significado económico en las políticas educativas generadas por el franquismo. Del porqué al para qué.**

La situación económica prima en el desarrollo de las políticas educativas iniciadas ya durante el propio conflicto bélico. La pérdida de vidas, potenciales productores y generadores de fuentes de sustento monetario, obliga al régimen a apostar por nuevos focos de producción y apoyo familiar, en los que la mujer sigue teniendo un papel subsidiario. En este sentido, la promoción y ayuda a aquellas familias más afectadas por los desastres personales de la guerra es significativa, especialmente si el bando de lucha y posterior muerte, es el Nacional. Encontramos aquí un primer porqué a la atropellada expansión educativa una vez que concluye el conflicto. En ese momento, interesa no tanto

generar nuevas políticas, de hecho la Ley Moyano sigue siendo su estandarte, sino favorecer la formación cultural y de la profesión en un grado que, hasta entonces, no ha alcanzado tales cotas de necesidad.

Consciente de que el avance económico de la Nación pasa por la capacitación más correcta y adecuada a las cada vez más exigentes tendencias del mercado, el gobierno de Franco inicia una campaña que, progresivamente, va extendiendo la escolaridad obligatoria y ampliando la oferta profesional, manteniendo, eso sí, un carácter dual en el que se discrimina, de manera efectiva y sin pudor, a los distintos colectivos implicados. En este punto, adquiere una clara importancia el origen familiar. El ascenso en la escala social, garantizado en teoría por las políticas públicas ofrecidas por el régimen es, en la práctica, una argucia más del gobierno nacional. Llegamos a esta afirmación recordando que es verdad que no encontramos en la legislación franquista ninguna alusión que, de manera explícita, insinúe que la condición económica es requisito indiscutible para el curso restringido de las enseñanzas, mencionando únicamente la capacidad intelectual, sin embargo, la lectura entre líneas sí nos permite confirmar que existe un factor implícito pero patente que remite un importante grado de discriminación cultural y de desigualdad. Por tanto, el avance económico pretendido y la recuperación paulatina encuentran en la ordenación educativa una respuesta especialmente negativa para aquellos que no pueden dejar de contribuir con su trabajo infantil a la economía familiar y, a la vez, no están capacitados para hacer frente a los cargos monetarios de los estudios no obligatorios. Observamos, de este modo, un bucle del que resulta difícil zafarse. Mientras que a nivel político no se excluye a ningún colectivo por cuestión de procedencia social, en la práctica el modelo educativo defendido por el franquismo se encarga de reproducir el patrón de sociedad pretendido. Recurrimos, nuevamente, a esta imagen de poliedro piramidal, considerando que la apuesta legal en educación reproduce fielmente el simple y controlado sistema productivo planteado por el régimen. Así, la base sigue siendo ocupada por el colectivo más amplio y a la vez menos favorecido por las posibilidades culturales y formativas, lo que se traduce en el mercado laboral como un amplio, amplísimo conjunto de trabajadores, obreros

poco cualificados dependientes de una superioridad más preparada no solo profesionalmente, sino también ideológicamente que, sin atisbo de casualidad, forman parte de otra clase social.

La llegada de los años 50 y la progresiva industrialización, tardía en nuestro país, hace que la necesidad de mano de obra con un cierto grado de cualificación sea, más que nunca, necesaria. Reflejo leve aunque manifiesto tiene esto en el sistema educativo. A los escolares que se decantan por las enseñanzas profesionales ofrecidas por la autoridad, se unen los adultos que, necesitados de una recualificación o, en muchos de los casos, inicial preparación, recurren no tanto a las enseñanzas oficiales, que también, sino a aquellas que puntualmente se ofrecen en forma de cursillos de especialidades.

En este mismo periodo, la falta de entendimiento con la ONU y, en otro orden, con la Iglesia, es dejada en un segundo plano, puesto que lo que interesa ahora es el avance económico a través de la perpetuación de un orden social cerrado e inmutable. La escuela es la encargada de contribuir a ese fin, por un lado, ofreciendo una formación certera y acorde a los principios patrióticos y, por otro, estableciendo ciertos marcos diferenciadores entre la población más culta y la menos capacitada, contribuyendo así al avance productivo-económico y a la estabilidad social donde el conflicto y la revolución obrera no tiene cabida. Para esto último el Movimiento idea un tipo de formación que permite a los ubicados en la base piramidal creerse más cerca de la cúspide sin llegar a estarlo. Sin embargo, a medida que el tiempo avanza y que las posibilidades de pensamiento se van ampliando en forma de derechos cada vez más universales, el obrero se va haciendo cada vez más efectivo y exigente, reconociendo el “engaño” al que el régimen le ha sometido y reclamando mayores y mejores espacios de formación.

La proliferación de sendos Planes de Desarrollo, la presencia de ciertos protagonistas aperturistas en el Ministerio de Educación y la determinación reformista iniciada con el Libro Blanco de 1969 contribuyen a la expansión del sistema productivo español, que se inicia con el denominado “milagro económico” (1961) y llega a ser especialmente competitiva a lo largo de la

década de los 70. La constante progresión reformista llevada a cabo a partir de 1945, cuando se reconocen las escuelas de iniciación profesional, permite distinguir un contexto en clara evolución que nunca llega a ser exactamente democrático. Aun así, se va ganando en expresión pedagógica lo que, a su vez, ofrece un interesante reflejo a nivel laboral y económico. Entendemos, por tanto, que la adaptación y reformulación educativa atiende no solo a un planteamiento benefactor en el que la esencia cultural cobra su máximo sentido, sino que es la necesidad del mercado la que obliga al régimen a promover nuevas estrategias de formación que se encargan de mantener el considerado orden social, a la vez que contribuyen a la expansión de un modelo económico necesario para el funcionamiento de esa creada y sumisa sociedad franquista.

En este mismo contexto, la autosuficiencia defendida durante los años 40 ya no es sostenida décadas más tarde, siendo la exportación, a partir de los 60, una clara y lógica necesidad estatal. Es este un factor que acelera la ampliación de la escolaridad obligatoria, reconociendo que a más años de formación mejor capacitación se obtiene mejorando camino para alcanzar los fines productivos y, a la vez, que cuando mayor sea el tiempo de “control escolar” menores conflictos se generarán a nivel popular y obrero, introduciendo nuevamente el factor de control ideológico de la educación. Por tanto, podemos afirmar que para el régimen es más importante la enculturación, es decir, el conocimiento de las normas, de los usos y de las creencias, que la propia capacitación cultural y laboral en sí, que sigue siendo deficitaria, al menos en lo que se refiere a la enseñanza primaria, obligatoria y de acceso democrático y popular.

Los filtros sociales de los que venimos hablando tienen una clara traducción en el sistema educativo. La distancia que media entre la realidad, es decir, entre lo que determinan las leyes, y el deseo particular y oculto de la dictadura -o quizás no tanto- es abismal. Por un lado, la normativa pretende ser generadora de confianza y precursora de una falsa democracia. Nadie por una cuestión social o económica es apartado del devenir gradual de la enseñanza obligatoria, sin embargo y he aquí el interés del régimen, no es posible que

todas las personas puedan seguir los estudios regulares ni acceder a unas enseñanzas post-primarias capacitantes bien a nivel propedéutico o laboral. Transmitir la idea de que hay posibilidad pero, a la vez, convencer a la población de que cada clase tiene su espacio social y productivo, es la dualidad bajo la que ejerce un peligroso juego el franquismo, especialmente significativo a partir de 1949.

En el caso de los adultos esta teoría se pone en marcha. Se extiende la idea de que aquellos obreros insertos en el mercado laboral pueden ser capacitados en estrategias de producción más modernas, que redunden en su ascenso y mejora personal y profesional, ocultando el verdadero motivo que subyace en todo este planteamiento, que no es otro que el control de clases. Ese tándem que parece formar el sistema productivo y la escuela propone que las empresas queden obligadas a ceder a sus trabajadores recibiendo, a cambio, incentivos fiscales para su contratación. Este hecho denota, nuevamente, la prioridad económica frente a la cultural y el mantenimiento de una sentida reproducción social. Aunque interesadamente más cualificados, los obreros continúan estando en el último basamento de la pirámide social y productiva a la que antes aludíamos que, a su vez, se ve culminada en su cúspide por universitarios con titulaciones superiores o, en su defecto y desde 1956, por un Bachillerato Laboral Superior. Aun así, las distancias entre los estudios que se entienden como estrictamente culturales y los meramente laborales siguen siendo evidentes, reconociendo un grado de inferioridad de estos últimos frente a los anteriores.

Hasta 1970, si bien reconociendo los avances promovidos desde finales de los 40, parece como si la ordenación laboral en las escuelas tuviese un doble fin que se aleja irremediabilmente del aspecto más esencial de la educación: la capacitación integral del hombre, del ciudadano. Es así como distinguimos dos planteamientos que, aunque a nivel reglamentario no quedan explicitados, hemos sido capaces de distinguir en base al estudio realizado. Por un lado, está aquella idea que nos recuerda que toda iniciativa de formación profesional del obrero parte del argumento “ya que España necesita mano de obra, fabriquemos trabajadores con un mínimo grado de cualificación”; por otro,

el que asume que el fin supremo del régimen sigue siendo el adoctrinamiento de sus empleados con disciplina y patriotismo y no con cultura y acervo académico. Por tanto, consideramos que el régimen invierte en formación, más que por una cuestión meramente benefactora o estrictamente pedagógica, porque sabe que se va a beneficiarse. El Ministerio no dispone de tantos recursos como para derrocharlos y, por tanto, concentra su presupuesto en aquellas acciones de las que sabe que, a priori, obtendrá ganancia. Recurre para ello a instituciones afines falangistas, a la Iglesia e incluso, a fundaciones y asociaciones de carácter privado. Todas y cada una ellas acuerdan con la autoridad sus principios básicos de acción cultural, suponiendo para el régimen el alcance de sus fines tanto ideológicos, como culturales y profesionales a través de una racionalización económica.

Al hilo del planteamiento que defiende este epígrafe, creemos interesante apuntar que la apuesta por los estudios prácticos y técnicos en la que la autoridad se enrola en sus décadas centrales de gobierno, responden a un nuevo compromiso encargado de fomentar la cultura y de promocionar un verdadero sistema productivo, adaptado y equiparado a los de otros países punteros de nuestro entorno más inmediato. Sin embargo, nos encontramos que estas enseñanzas no son más que un nuevo mecanismo que pretende expandir la idea posibilista del buen funcionamiento nacional, cayendo en la reproducción más clasista del sistema social, en el que, atendiendo a cada tipo de formación, cada uno se dirige a ocupar su lugar, sin cuestionar el del superior y, a la vez, manteniendo un sentimiento de reconocimiento y gratitud al régimen.

Siguiendo esta línea de argumentación, creemos conveniente racionalizar la cuestión de género. La progresiva incorporación del varón a los trabajos industriales tiene como resultado el necesario abandono de los del campo lo que significa que las tareas antes desempeñadas por hombres ahora en fábricas, deben seguir siendo atendidas. A partir de los 50 se forma a las féminas para enrolarse en la vida industrial sin abandonar nunca su espacio pseudoprofesional, prioritario y exclusivo que, por condición de género, deben ocupar. Nos referimos al espacio doméstico. Desde ese momento, la mujer

recluida en el hogar, destinada a ser madre y esposa, comienza su capacitación como campesina, institutriz o en el campo de las industrias rurales. Es esta, en la mayoría de los casos, su primera formación profesional que, huelga decir, no es la mejor ni la más atractiva, pero sí la única posible al menos en un incipiente contexto de mediados de siglo. Por tanto, queda reseñado que su incorporación educativa no es casual. El franquismo observa en este colectivo aquellas capacidades esenciales para dirigir de manera más certera los hogares, ya no solo como regidoras de los mismos y educadoras de los menores, sino como contribuidoras de la economía de sustento familiar. El papel de AC y SF es, en este punto, innegable. La defensa de las posibilidades e intereses de la mujer, no solo ideológicos sino también comerciales, forman parte de sus principios de acción mantenidos hasta su desaparición una vez que el régimen fenece como orden gubernamental.

En esta cuestión de género es igualmente destacable el uso dado por la dictadura al obligatorio Servicio Social de la mujer. Pese a que la finalidad prioritaria es la de producir conciencias acordes a los principios fundamentales del Movimiento, el factor económico se deja entrever también en esta iniciativa. El Estado asume que la inversión dirigida a la mencionada práctica es tremendamente importante como para que el fin sea exclusivamente ideologizador, por lo que proyecta que sus efectos oscilen entre lo formativo, lo moral y lo económico. En este sentido, cobra especial relevancia la formación profesional ofrecida a las cumplidoras con vistas, bien al desarrollo de una cualificación profesional tradicional acorde a su rol de mujer (para ejercer tanto dentro como fuera del hogar), o bien a la preparación como futuro mando falangista, entendiéndola como formación social. Esta diversidad educativa, según su origen social y sexo y no atendiendo a sus posibilidades intelectuales, se evidencia no solo en las actividades designadas para el cumplimiento del Servicio Social sino en la mayoría de las iniciativas socioculturales proyectadas a lo largo de este periodo, dando señas, una vez más, del verdadero fin franquista: la perpetuación de una sociedad estamental.

En el caso de los varones enrolados en el Servicio Militar, la expresión de avance productivo es igualmente destacable y dual. Como ocurre con las



féminas, la prioridad laboral lleva a que se establezcan Escuelas de Aprendices dentro de las propias fábricas militares para que con su inicial trabajo contribuyan al sostenimiento endogámico del servicio, adquieran los conocimientos propios de una profesión que les ayuden a integrarse en la sociedad civil una vez que el periodo de servicio a la patria concluya y, finalmente, los más aptos, puedan continuar su carrera al frente de la institución franquista como mandos de la misma.

Entendemos, por tanto, que la formación social en Servicio es, en sendos casos, diversa. Tanto entre las mujeres como entre los varones, distinguimos una preparación con tendencia obrera de otra de finalidad básicamente militante, lo que supone diferenciar la capacitación concreta y levemente especializada con un menor nivel de exigencia, de la de aquellos que ocuparán puestos más elevados en la escala social y económica, correspondiéndose con una instrucción más cuidada, larga, exigente y muy selectiva. Defendemos esta dicotomía como esencial en el estudio del franquismo considerando que promueve la perpetuación y reproducción de un orden económico, clásico y tradicional, que tan cómodo resulta al régimen especialmente por no generar ninguna alteración jerárquica ni política.

Además de lo mencionado hasta el momento, hay un factor que realmente relacionamos con la prioridad productiva defendida por el Movimiento y que no podemos dejar pasar. Hablamos del tiempo. La mayoría de las acciones de educación de adultos promovidas por la autoridad y dispensadas por las diferentes instituciones, priorizan la idea de rapidez en su aplicación frente a la de calidad. Espacios compartidos, tiempos flexibles y cortos y personal poco cualificado son, en términos generales, las señas de identidad de los programas tanto de formación profesional como culturales. Así, defendiendo esta urgencia se está afirmando soterradamente que interesa más que aprendan algo concreto, mecánico... a que se eduquen de manera global. La finalidad es, por tanto, otra que se aleja de la que sabemos esencialmente educativa. Es aquí, en este contexto de temporalidad inmediata, donde tiene sentido el censo, venido a ser el encargado de establecer, categorizar y, a la vez, controlar la evolución de personal redimido y formado o lo que, en otras

palabras, reconocemos como población sumisa y cualificada para el desarrollo de un trabajo poco complejo y sin aspiraciones ulteriores.

Igualmente consideramos de vital importancia significar, en este punto, algunas de las cuestiones que nos hacen defender el sentido no exclusivamente cultural que las acciones promovidas por la Extensión Cultural tiene. En términos generales, todas las propuestas populares combinan la finalidad cultural, tan defendida y publicitada hasta la extenuación por el régimen, con la inserción profesional, si bien está última de manera más discreta y soterrada. Así, dentro de las diversas opciones analizadas, encontramos nuevamente una discriminación que nos permite distinguir iniciativas de la Comisaría dirigidas al grueso de la población y, por lo tanto, de disfrute gratuito, de otras restringidas y que requieren satisfacción de tasas. Esta diferenciación segrega de manera informal a los participantes, denotando una doble categorización que no hace sino reproducir el modelo económico pretendido. Por tanto, aquellos con recursos disfrutan de mayores y mejores posibilidades de formación, siendo, por el contrario, menores y peores las que se ofrecen a los que no disponen de solvencia económica para satisfacer el canon de participación.

Las Cátedras son, sin duda, una excepción en este planteamiento. Estas, aun siendo consideradas por la autoridad como un mero entretenimiento dirigido a la población, inicialmente femenina, ofrecen actividades gratuitas de promoción social de la mujer incluyendo, entre ellas, variadas propuestas de capacitación inicial profesional, en clara sintonía con lo previsto en los fines fundacionales de la SF, encargada, a la sazón, de su desarrollo y ejecución. Por su parte, las personas que más posibilidades económicas tienen, acceden a iniciativas más cuidadas, menos masificadas, privadas o de pago, en las que la instrucción que cualifica es más avanzada y selecta, poniendo de manifiesto, una vez más, las distancias sociales existentes entre los distintos colectivos. Sin embargo y he aquí la clave para hablar de la calidad de las Cátedras, no renuncian a esta oferta popular, denotando su siempre inteligente adecuación a las necesidades sociales y su valor sociopedagógico, reconocido, no solo por

una clase social con necesidades y sin posibilidad de elección, sino por un estamento más elevado no forzado a su participación.

Los Casinos y Asociaciones son otro ejemplo de ello. Las tasas a solventar, aunque mínimas, siguen añadiendo un valor extra a las actividades que proyectan, dotándolas de una cierta exclusividad aun cuando se trata de una apuesta popular y esto pudiera parecer ciertamente contradictorio. El avance de estas y otras iniciativas, como son los Teleclubs, pretenden un avance cultural que, a su vez, redunde en la mejora de la cualificación profesional y, por ende, en la proyección económica prevista del país. Por ello se conciben programas educativos periódicos que persiguen fines concretos y, al mismo tiempo, que resultan amplios y adaptables a las posibilidades de cada localidad y colectivo afectado. A este carácter más estable y asiduo, se une el alterable y puntual de las misiones educativas dirigidas a los centros de cultura comarcal y local, entre cuyas actividades también se promueven, como sabemos, algunas de finalidad productiva. Es, por ello, por lo que debemos defender la búsqueda del interés profesional aun reconociendo que no se trata de apuestas ni concebidas inicialmente ni ordenadas posteriormente como formación laboral específica.

Algo similar ocurre con los Coros y Danzas. Aunque socialmente no extiende la idea de buscar la mejora productiva del país, siendo el objetivo folklórico el principal y prioritario, en verdad podemos reconocer ciertos medios, acciones que lo que pretenden es mostrar en el extranjero las bondades de un país no reconocido a nivel internacional. Por tanto, consideramos esta apuesta como un recurso más de expresión supranacional de las bondades de un país arraigado en la tradición pero, a la vez, hipotética y simuladamente moderno y abierto. Favorecer el turismo, demostrar a la ONU que su condición fascista es algo que no entorpece el desarrollo y el progreso educativo y social de los españoles y, por supuesto, promover la instalación de empresas multinacionales, son los factores que, indirectamente, procuran contribuir a la activación económica de un país carente, asentado en la autarquía, pero con ansias de iniciar la exportación, negada hasta el momento. Tal es el nivel de reconocimiento otorgado a esta propuesta cultural y el valor de los resultados

esperados que el Estado no duda en invertir en la misma, previendo los buenos y amplios beneficios políticos y económicos para España.

Siguiendo esta línea discursiva, podemos afirmar que en todas las iniciativas populares, la cantidad supera a la calidad; esto, a su vez, implica una desatención de todos aquellos resultados que no son cuantificables porque la autoridad considera que estos no les sirven ni para establecer nuevas políticas culturales ni tan siquiera para ofrecerlos a la población como expresión del trabajo nacional. Interesan, de este modo, los datos y no las cualidades de los mismos porque estos llaman la atención de una población que comprende el avance, exclusivamente, en términos cuantitativos. Sin embargo, creedores de que un desembolso monetario es leído por la cada vez menos ignorante y sumisa sociedad como un criterio de calidad de la obra, se hacen públicos los presupuestos destinados a redención popular con el fin de engañar a la población y, en cierto modo, a sí mismos.

Como sabemos en 1944 se aprueba, por primera vez en el franquismo, un presupuesto independiente destinado a la educación de adultos que, aunque no puede ser comparado con el ofrecido a las enseñanzas primarias, es iniciático, destacable y además reafirma nuestra tesis anterior. Destinar una partida autónoma a esta vertiente educativa aporta al ideario social compartido un cierto sentimiento de relevancia y reconocimiento que no es suficiente para considerar esta etapa como emancipada, exenta y pedagógicamente independiente (en cuanto a métodos, recursos, personal...) de las enseñanzas infantiles, hecho que, como hemos estudiado, solo se hace efectivo con el desarrollo efectivo de la LGE. De este discurso extraemos que la inversión en formación postobligatoria nunca es altruista, es decir, el gobierno de Franco estudia minuciosamente cuáles van a ser sus gastos y si estos van a quedar satisfechos con los resultados esperados, medidos tanto en extensión doctrinal como en expansión económica/productiva. Lógicamente, se piensa en la labor complementaria que ofrece la de adultos a la infantil, especialmente cuando esta se abandona tras cumplir el periodo de obligatoriedad sin las competencias adecuadas, reconociendo, al mismo tiempo, tanto la generalizada carencia curricular y competencial de las mimadas enseñanzas

elementales, como la necesaria continuidad de escolarización para alcanzar los rudimentos básicos de lectura, escritura y cálculo, así como el nivel apropiado de formación patriótica y nacional requerido para disfrutar de un ejercicio social sano y, a la vez, acorde a las expectativas depositadas por la autoridad en cada colectivo.

Las construcciones escolares y casas de maestros, las gratificaciones a docentes e instituciones afines y la incorporación de recursos, en un principio primarios y, posteriormente, especializados en el colectivo adulto, distribuyen los presupuestos haciéndose visibles para el pueblo, porque lo realmente importante es denotar y extender la grandeza de la obra en curso al mismo tiempo que descubrir y dejar patente la alta preocupación del régimen por el devenir educativo. Sin embargo, los efectos, al contrario de lo esperado, no son esos.

Escuelas insalubres, casas no siempre disponibles, retribuciones insuficientes y recursos poco adaptados, son solo algunas de las pinceladas encargadas de dibujar un panorama que el franquismo nunca quiso protagonizar y que además, por todos los medios, intentó ocultar y, en algún momento, mejorar. Debido a la variedad presupuestaria y a las fuentes de sostenimiento, las distancias entre los municipios se hacen más evidentes, ofreciendo, nuevamente, un marco en el que el Principio de Igualdad de Oportunidades poco tiene que hacer. Prima, por tanto, la rentabilidad y las posibilidades económicas frente a la verdadera satisfacción pedagógica, incluso cuando tímidamente y con bastante esfuerzo se promueven concursos nacionales de metodologías adaptadas y cursos de formación de alfabetizadores, una vez que la Campaña echa a andar. Coinciden estos años 60 de despliegue de la obra lectoescritora con un movimiento todavía más exacerbado de racionalización de los cada vez más y mejores recursos aunque todavía insuficientes. Desde la autoridad se promueve el pensamiento de uso de aquellos instrumentos que, aun no siendo estrictamente educativos, pueden contribuir a alcanzar los objetivos esperados. Es ahí donde la televisión y la radio entran en escena como lo que nosotros hemos interpretado, paradigmas del abaratamiento del coste educativo. Junto a ellos y para el mismo fin, se

inicia la incorporación de alfabetizadores auxiliares no profesionalizados y equipos de colaboradores, que varían de provincia a provincia, son voluntarios y no suponen un gravamen para el gobierno, que es básicamente lo que se pretende evitar. Por tanto, ahorrar en las gratificaciones ofrecidas a los alfabetizadores es el verdadero porqué de la inclusión de estos desorientados colectivos en la CNA, si bien la versión oficial llama a la mejora del bienestar docente, hasta 1963 afectado por el doble turno de su jornada escolar.

Poco después de su puesta en marcha se comienza a extender la convicción que alude a que no solo hacen falta medios económicos para el éxito de la obra nacional sino conciencia y desarrollo pedagógico, destacando la formación de profesores y la idea que defiende que el éxito de las enseñanzas radica en adaptar el hecho educativo a las necesidades reales. Esto se evidencia gracias a la colaboración establecida entre la CNA, las Cátedras y el PPO, al ser el objetivo de todas ellas, en mayor o menor medida, la mejora económica de la población y la obtención de un trabajo cualificado, ya sea en su propio hogar, colaborando en una futura empresa agraria familiar o como asalariado. España necesita de propuestas que no solo adoctrinen, sino que reactiven el malogrado sistema productivo, agilicen el comercio local y, a su vez, frenen los movimientos migratorios tanto nacionales como internacionales. La convergencia de estas tres iniciativas parece ser una de las claves por la que apuesta el régimen.

Como venimos estudiando, la finalidad principal de la Campaña es la alfabetizadora, situación pese a la cual no podemos negar que la promoción cultural ocupa un destacado lugar, especialmente en lo que se refiere al objetivo laboral. Alejado ahora de las propuestas complementarias a la Campaña, el Ministerio se empeña en elevar el nivel profesional de aquellos que ya conocen la lectura y escritura. Para eso proyecta la Pequeña Universidad, que no deja espacio ni colectivo olvidado. En el caso de los neolectores, la CNA supone un primer acercamiento hacia el cambio social y económico que va más allá del necesariamente cultural. Si bien es verdad que las enseñanzas promocionadas son básicas, no pudiéndose considerar al nivel de otras más especializadas, sí que consiguen mejorar la calidad de vida de

muchas de las personas enroladas en las mismas que, por diversas causas, no tienen acceso a formación profesional de raigambre superior. Ese es un valor que debemos reconocer al régimen no sin antes reseñar que esta oportunidad es ofertada, y a la vez recibida, por aquellos con menos posibilidades de acceso a otras propuestas más avanzadas. Entendemos, por tanto, que se trata de una apuesta que más que pretender la culturización de la población en general, que también, procura el registro de entrada al sistema productivo de las clases más bajas garantizando así el control y mantenimiento de la jerarquía social.

Esta línea anteriormente expuesta nos recuerda a la iniciada un lustro antes por la Oficina Sindical de FPA. Ya conocemos que, en aquel momento, los obreros sin cualificar son su objetivo prioritario, consideramos que, una vez más, por una cuestión de intervención ideológica y de estatus que propiamente por una preocupación real de su formación. El éxito relativo de este programa promueve el nacimiento en 1955 de la Formación Profesional Industrial y el desarrollo de los patrones propios del Plan Nacional de PPO. La rapidez y eficacia son síntomas de este último Plan que se perfila bajo el propósito de contribución a la mejora económica del Estado. Como pueden comprobar, esta es la misma idea que envuelve la reforma educativa del 70, que ya en su introducción deja patente sus intenciones pedagógicas en respuesta al inminente e imprescindible despliegue fabril. Si por un lado reconoce la FP al mismo nivel que la enseñanza media propedéutica e idea mecanismos de acceso de unas a otras, otorgándole así un valor educativo, por otro, no olvida la contribución que a nivel económico-laboral tiene.

Como hemos comprobado el sentido de las políticas y acciones culturales del franquismo desprende un claro reflejo a nivel mercantil y profesional que, en la mayoría de las ocasiones, queda oculto bajo una prioridad que, sobre el papel, se presenta casi siempre como esencialmente sociopedagógica. Igualmente, estimamos que toda iniciativa fascista encuentra los porqués en un nivel de argumentación más profundo del presentado en apariencia a la población en el que se defiende la culturización como medio para la mejora personal y social. En este sentido, las políticas generadas

responden a planteamientos ulteriores que el propio régimen se encarga de manipular en su beneficio. Al análisis de esta situación dedicaremos las líneas que suceden.

## **2.- La influencia política en las iniciativas educativas.**

El primer planteamiento de este epígrafe centra su atención en el debate que surge respecto a si el régimen franquista ofrece a lo largo de su periodo de acción un verdadero compendio político que nos permita hablar de un sistema educativo genuino y propio o si, por el contrario, se trata únicamente de un conjunto de políticas más o menos originales, con una particular orientación, que destacan sobre las llevadas a cabo hasta ese momento.

Como punto de partida podemos señalar que la dictadura considera la educación, en sentido global, como un mecanismo, un instrumento de incalculable valor imprescindible para alcanzar su fin prioritario. Desde el pensamiento generalizado del régimen, nada es más extenso y alberga a un mayor conjunto de población que aquellas iniciativas que, necesariamente, se enmarcan en el seno de la obligatoriedad escolar. Igualmente, que esta exigencia se revele en una edad tan temprana, es justificado por el franquismo como una prematura comprensión de los límites y principios marcados, y el cumplimiento precoz de los mismos. El control es, en este contexto, algo que el gobierno ejerce desde la escuela, otorgando a sus encargados, pero también a sus medios (censo, Tarjeta de Promoción Cultural,...) la responsabilidad suprema en el cumplimiento de la tarea. Maestros y docentes, además de contribuir al desarrollo del programa académico propuesto, asumen su rol como modelos ejemplificantes en un marco cerrado e inspeccionado, en el que la creatividad y la iniciativa particular quedan, en el mejor de los casos, relegadas a un segundo plano, pudiendo llegar a ser cercenadas y castigadas. Esto nos hace creer que lo verdaderamente importante para el régimen es el control social, la expansión de su ideología, y no tanto su avance pedagógico, principalmente al comprobar como la iniciativa profesional es minada en pro de una ordenación cerrada y fiscalizada, que no escape de la intervención ministerial. Algo similar envuelve el caso de la educación de adultos que ocupa,



como ya sabemos, algunos de los argumentos políticos del Movimiento antes incluso de finalizar el conflicto bélico. Lógicamente, el reconocimiento atribuido por la Ley Moyano a esta enseñanza como medio reparador, de soporte y auxilio de la ineficacia infantil, es un elemento a considerar en la administración de las políticas gubernamentales, si bien la adaptación de las mismas a sus circunstancias ideológicas y formales hace que esta reglamentación vaya mudando progresivamente su aparente aspecto formal, rígido y aséptico en favor de una acomodación al escenario.

Si hay algo que no podemos negar es que las propuestas republicanas determinan el devenir franquista y esa adecuación progresiva al espacio de acción, aun cuando lo que interesa al nuevo régimen es romper, de la manera más aparente y propagandística, con todos aquellos resquicios políticos que puedan recordar al gobierno anterior, salvando aquellas reformas llevadas a cabo durante su periodo más moderado de las que llega a apropiarse. De este modo, el análisis de las actividades franquistas nos recuerda a otras anteriores que, con gran éxito, proyectan el desarrollo sociocultural de la población a lo largo de los años 30. La modificación en sus nombres, la innovación de los principios encargados de negar los más progresistas, la reformulación de objetivos y recursos y, por último, la explicitación de una España patriótica y cristiana genuinamente fascista, demuestra algún ideal propio que, a la vez, combina con los defendidos durante la dictadura de Primo de Rivera. Es ahí, en esa confluencia de valores políticos poco originales, donde tiene sentido la inclusión, defensa, colaboración y protagonismo de las instituciones falangistas. Por tanto, no podemos hablar de una singularidad política del *fascio* español; es más, los planteamientos que ofrece se asemejan con bastante frecuencia a los ideales que, de manera anticipada, se defienden en Italia, Alemania y Portugal. Entre la negación progresista y la copia totalitaria, las políticas franquistas van cobrando forma integrándose en un ideario que se ofrece engañosamente a la inculta sociedad como original y casi redentor. Especialmente reseñable es la maniobra pretendida para la liberación del analfabetismo adulto, considerada la lacra más importante heredada del gobierno anterior. En este punto huelga decir que la manipulación de datos y la

feroz crítica sirven como justificación de los nuevos principios legales que componen un programa pedagógico que, insistimos, no puede ser considerado tal. Igual que en el ámbito de la sociabilidad se opta, sin innovar ni añadir mucho más a lo desarrollado hasta el momento, por Misiones Culturales recordando las Misiones Pedagógicas republicanas, por las Bibliotecas de Iniciación Cultural aludiendo a las conocidas y ya eliminadas Bibliotecas Circulantes, y por los Casinos en lugar de exposiciones científicas, en el ámbito de la formación reglada la exclusividad es también escasa y la vigilancia política queda en manos de una inspección fuertemente estatalizada. A esta situación de “copia” del modelo pedagógico se une que, en estos primeros años de franquismo, nada se reglamenta en cuanto a tiempos, espacios, graduación de las enseñanzas o especialización del profesorado, significando que la incultura es una enfermedad detectada pero no tratada, atajada a través de remedios puntuales y poco efectivos, es decir, reparada con parches que no cubren las grandes contusiones de una educación herida de guerra.

Entendemos que las políticas educativas son reflejo de los avances sociales y, a la vez, estos responden a aquellas iniciativas educativas de éxito. Consideramos, por tanto, que el desarrollo cultural del franquismo se enmarca en un círculo vicioso en el que todas las acciones que defiende se ven afectadas por el influjo social y, a su vez, afectan a esa población a la que sirven no tanto a nivel particular como a nivel político. Claro ejemplo de ello lo divisamos en la visibilidad cada vez más manifiesta de la mujer fuera del hogar y su incursión en el mercado laboral, en el protagonismo atribuido al analfabetismo como principal caballo de batalla del régimen durante prácticamente todo su periodo de gobierno, en las leves “insurrecciones” obreras respuesta del malestar social generado por determinadas políticas antipopulares, en la emigración del campo a la ciudad y del país al extranjero, en la adaptación y acercamiento de la realidad cultural urbana al campo, y en la perpetuación de los roles atendiendo a las distintas especialidades adaptadas al territorio y al origen sociocultural del beneficiario. En base a estas y otras causas, observamos que el discurso de la autoridad va ampliándose y, a la vez, modificándose sin perder nunca de vista los principios regidores de la acción

totalitaria y el control ideológico que se percibe en cualquiera de sus actividades formativas, definiendo quiénes son los que por derecho propio ocupan, y así debe seguir siendo, los escalones más altos del mencionado sistema social piramidal. A la par y por esa referida influencia social, el franquismo se empeña en ofrecer políticas de creación de recursos estables encargadas de mejorar los objetivos pretendidos en todas y cada una de sus iniciativas y que afecten a la mayoría de su población, siempre en clara correspondencia con su estamento. Estimamos que esto es así porque el franquismo considera que el uso colectivo siempre resulta más económico, rápido y los beneficios están, sin lugar a dudas, más extendidos y controlados. Es por ello por lo que apuesta, de manera contundente, por la creación de redes de bibliotecas, cinematecas, Teleclubs, cinebuses,... al mismo tiempo que alienta el uso de la prensa, la radio y la televisión, tal y como defendíamos en el epígrafe anterior.

Pese a lo general de las normas, que afectan a la totalidad de la población, existe, como ya sabemos, un factor social, atribuido a la procedencia, a la clase, que aqueja no tanto a los desarrollos legales, que insistimos son nacionales, sino a las posibilidades que dentro de estos se permiten a cada colectivo. En nuestra opinión, dos claras vertientes político-educativas se distinguen; una, dirigida al pueblo, es decir, a la mayoría que son, a la sazón, los que menos posibilidades tienen y, otra, ofrecida a los menos que ocupan el estamento más alto, a quienes se reserva un espacio político como futuros mandos del Movimiento e instituciones afines. Tanto en un caso como en otro, podemos llegar a catalogar las regulaciones como pseudoeducativas, al considerar que estas inciden más en lo ideológico, en la capacidad adoctrinadora, que en la finalidad esencialmente pedagógica.

Igualmente la cuestión de género es incluida en el desarrollo legislativo y reglamentario durante estas casi 4 décadas. La atención prioritaria ofrecida a este colectivo debemos entenderla no simplemente como un interés pedagógico ni incluso sociocultural, sino más bien como un nuevo ejercicio de control de un grupo considerado peligroso, principalmente por desconocido. Afirmamos esto porque las políticas dirigidas a la mujer, muy destacadas

también a lo largo de la II República, y algo menos en las etapas previas, ofrecen un planteamiento ciertamente adaptado a lo que el régimen espera de ella. Pese a las posibilidades formativas abiertas, las féminas deben seguir siendo las regidoras del hogar, no abandonando nunca el núcleo doméstico y, por tanto, combinando su actividad fuera y dentro de él. Solo así se puede hablar de un intento de conjunción, de un equilibrio entre derechos y deberes. Entre los primeros, prima el derecho a la educación. Toda persona, independientemente de su género, debe cumplir con los mandatos que las distintas disposiciones van estableciendo. Sin embargo, en el caso de las enseñanzas de adultos el deber varía. Como hemos relatado, una vez que la Campaña echa a andar y se erige fiel estandarte de la promoción alfabetizadora y cultural del colectivo aludido, esta instrucción se diversifica, no solo en cuanto a la franja de edad comprendida para ese cumplimiento (inferior en el caso de la mujer en la apuesta defendida por la CNA) sino también respecto a las posibilidades curriculares de la misma. Por tanto, la obligatoriedad de asistencia y curso de unas enseñanzas concretas programadas con exactitud para no influir en la débil alma femenina, se tornan en deberes insoslayables de un combinado mucho más necesitado y carenciado a nivel cultural. Con ello el régimen pretende reducir tanto el absentismo, como la falta de interés e incultura diagnosticada entre la población más mayor, intentando, al mismo tiempo, generar estrategias de atracción que rompan con esa tendencia pasiva, especialmente significativa en el caso de las mujeres.

Adentrándonos en la cuestión alfabetizadora, podemos decir que el franquismo comienza a hacer una política de educación de adultos seria y profesional cuando se aprueba la creación de la JNCA porque es en este momento cuando, por primera vez para este colectivo, se atribuyen competencias específicas de lucha contra el analfabetismo a un organismo pseudoautónomo que, a su vez y como no podría ser menos en el referenciado contexto franquista, dispone de su particular y rígida jerarquía organizativa. El fin atribuido a la Junta obliga a hacer frente, con una clara escasez en el número de clases nocturnas, a un importante número de iletrados en los que

no es posible despertar el interés, puesto que estos se muestran más preocupados con el cumplimiento, con el deber, que con su necesario aprendizaje. Como hemos dejado entrever, el miedo es un medio recurrente usado por la dictadura para hacer cumplir sus postulados. Las sanciones por absentismo, la reducción de derechos y, en otro orden, los castigos ofrecidos a los empresarios irresponsables, dan buena cuenta de ello y reafirman nuestra tesis anterior. Por otro lado, la rapidez con la que se va ordenando la Junta contrasta con la tardanza de la puesta en marcha de la CNA y con su rápida, al menos en el intento que no en la práctica, extinción. Ensayos locales van recreando los efectos de las políticas nacionales en materia de alfabetización de adultos. En todos ellos reconocemos la representación social de la que tanto hemos venido hablando a lo largo de este trabajo, destacando a las principales instancias con competencias educativas atribuidas por el régimen: Iglesia, instituciones falangistas (sindicatos, femenina y juventudes) y militares. Todas ellas, además de estar implicadas en la organización y ejecución de los distintos planes previstos, contribuyen a una de las estrategias más extendidas por el régimen, la captación ideológica y de futuros dirigentes de la empresa nacional. Este paso previo y a la vez constante, es requisito considerado indispensable para garantizar el éxito de las actividades. Igualmente, la distinta reglamentación que la autoridad ofrece se decanta por propuestas formativas que sean rápidas, con el fin tanto de abaratar costos, como de entretener el menor tiempo posible en ello y agilizar los procesos de enculturación. En este sentido, el tiempo se entiende no como parte necesaria y disfrutable del proceso sino simplemente como mero trámite. La finalidad esencial es alcanzar una alfabetización inicial fugaz que quede acreditada a través de un certificado que abra las puertas a los derechos sociales y ofrezca mayores posibilidades profesionales a sus titulares sin que necesariamente tenga un reflejo objetivo en los conocimientos adquiridos. Para ello la Junta discrimina entre dos tipos de enseñanzas: las propiamente de alfabetización y las dirigidas al colectivo neoelector, entendidas como ampliación cultural o solidificación de conocimientos profesionales. Tanto en un caso como en otro, los recursos materiales y personales ofrecen una adaptación a las necesidades específicas del alumno denotando una cierta conciencia y singularidad del hecho educativo

que va ganando entidad a medida que el tiempo va pasando. Este avance que ahora significamos, es, si cabe, aún más interesante porque la falta de reconocimiento internacional arrastrado en años anteriores debido al veto ofrecido por la ONU, obliga a centrar y acelerar sus políticas, intentando equipararlas al resto de las llevadas a cabo por los países más punteros en este ámbito social. La falta de rúbrica de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la no participación en las Conferencias de Elsinore y Montreal no son, sin embargo, motivos para ignorar la similitud que encontramos en la reglamentación nacional respecto a los fundamentos internacionales extraídos de los mencionados eventos. Ahondando en esta idea, creemos que la incorporación, e incluso anticipación, de los patrones mundiales a la dinámica nacional responde a dos cuestiones de peso. La primera hace referencia a la estimación hecha por el gobierno respecto a la inclusión de estas políticas en las reglamentaciones nacionales como fórmula para estar más cerca de la satisfacción de las tasas de analfabetismo con mejores garantías y, la segunda pretende el acercamiento al pensamiento oficial, es decir, a la tendencia única requerida por las Naciones Unidas en cuanto educación integral y sentido funcional, sin renunciar a los fines pedagógicos-doctrinadores previstos por el régimen. Por tanto, en este caso, la razón por la que muda sus patrones de acción está clara: ser aceptado en la comunidad internacional para, posteriormente, desplegar sus tentáculos e intentar ofrecer al mundo las potencialidades que el régimen considera exportables a través de su ya culturizada y ejemplificante población. Eso es lo que hace a través de las financiadas expediciones de los Coros y Danzas, entendidas como la mejor campaña de publicidad posible, y de las políticas de ordenación y administración de las enseñanzas profesionales agrícolas de la mujer que, progresivamente, va expandiendo. Especialmente en este último caso, los métodos, programas y finalidades son tomados como ejemplos y analizados en forma y fondo desde contextos extranjeros, tal y como ya sabemos. Ello denota un punto de originalidad e interés en un desarrollo político, en términos generales, poco novedoso y singular, que supera las fronteras nacionales. Estas maniobras populares, que en el ámbito local prenden la socialización de clase, son las que más participantes e inversión

requieren al reconocer entre sus participantes a la población en su conjunto. Puesto que como venimos diciendo no todos los ciudadanos son iguales, hay otras muchas iniciativas que, no indicando de manera textual que su fin es el trabajo con colectivos sociales específicos y localizados, ejercen su trabajo de salvaguarda cultural de las clases más elevadas. Todas estas políticas que, como anticipábamos, no son, en términos generales, novedosas, sí disponen de un cierto halo de innovación, al menos en lo que afecta a los principios mantenidos por el régimen en sus primeros momentos. A través de un paradigma muy clásico, la normativa pretende el mantenimiento de un orden social, ideológico, económico y cultural, que favorezca el avance, única y exclusivamente, hasta los límites considerados por la autoridad en cada caso.

Todo lo afirmado hasta el momento nos permite reconocer que la disponibilidad de orientaciones legales específicas, acompañadas por incipientes metodologías, profesionales y medios materiales y arquitectónicos, refleja un cierto bienestar en la educación de adultos. Sin embargo, el articulado aludido a lo largo de este trabajo, sigue manteniendo crasos errores. Pretender objetivos excesivamente amplios e inabarcables con una formación tan escueta, favorecer políticas de corto alcance, sin visión de futuro ni justificación presupuestaria, o mantener un alto carácter centralista de la administración educativa, son algunos de los hándicaps insalvables que persisten hasta 1969, momento en el que la eficacia y calidad se convierten en factores preferentes de toda apuesta cultural. Por tanto, es entonces cuando la necesidad de lo permanente supera la prevalencia de lo efímero, aludiendo a la idea de espacio educativo y educador que Faure extiende por el mundo tan solo unos años después. En este sentido, el autodidactismo y la autodeterminación contribuyen a esa concepción de educación permanente que se hace explícita en la LGE.

Por primera vez, la prioridad lectoescritora, es decir, la instrucción elemental, no es el principio esencial de esta norma de los 70; entendemos que esto se debe a que las tasas de analfabetismo demuestran un claro retroceso en estricta relación con la labor llevada a cabo, esencialmente, por la CNA y también porque el ritmo acelerado que envuelve al mundo contemporáneo

precisa de otras competencias que los hombres deben poner en juego para la continuidad de una sociedad más justa, más igualitaria y más social. En este sentido, recordamos la importancia que el Principio de Igualdad de Oportunidades tiene algunos años antes, básicamente en lo relativo a la enseñanza primaria pero, por extensión al compartir recursos y espacios, a la de adultos.

Estas ideas que afectan al articulado de la regulación del 70 se hacen explícitas a través de la reestructuración de la organización curricular de las enseñanzas de adultos que tiene lugar en 1974, erigiéndose como ejemplo regulador de los principios dispuestos en los primeros años de la denominada transición democrática, en donde queremos destacar el reconocimiento que se hace a la actividad formativa llevada a cabo en las escuelas privadas controladas por el Ministerio y la importancia otorgada a la investigación como garantía de calidad didáctica.

### **3.- Los porqués de la importancia destacada de la alfabetización en el desarrollo cultural e ideológico del franquismo.**

No debe sorprender, a esas alturas del presente estudio, la dedicación a la alfabetización que recorre este epígrafe. En las primeras líneas ya afirmábamos la importancia que el gobierno otorga a nivel cultural a la alfabetización, llegándose a convertir en una obsesión que va progresivamente acrecentándose hasta su culminación con la aplicación de la CNA. La magnitud del problema, entendido tanto en cantidad poblacional como en consecuencias culturales y, las que son con el tiempo más importantes para el régimen, las económicas, obliga a buscar remedio a nivel de enseñanza primaria pero también de escolaridad no obligatoria o adulta. Sin embargo, la preferencia está clara: el valor otorgado a la infancia, más maleable, necesitada y en un periodo vital en el que la escolaridad se considera obligatoria, hace que el franquismo incluya entre sus actuaciones prioritarias las referidas a la instrucción inicial, aparcando las que atañen al adulto.



Para conocer el origen de esta primacía debemos retomar lo regulado en la Ley Moyano y sus sucesivas disposiciones, al ser los jóvenes educados bajo esas normativas los que, a la sazón, hereda el franquismo ya como adultos. A lo largo del siglo XIX la educación de este colectivo se presenta, no solo como medio reparador de los precarios conocimientos de la infancia sino también como posibilitador del avance social. Esto es solo teoría política porque, en la práctica, las finalidades que se pretenden y, por ende, se alcanzan, son mucho más simples y centradas, principalmente, en la disminución del censo analfabeto.

El incremento de la carga curricular y de los años de escolaridad obligatoria durante los primeros años del siglo XX no consigue superar el hándicap de asistencia, que sigue rondando el 50% ya con la República en el poder. Ese absentismo trae consigo una consiguiente falta de cultura, interpretada como imprescindible para el ejercicio de cualquier actividad social o laboral simple. De ahí que iniciativas tan punteras y originales como las Misiones Pedagógicas tengan el éxito conocido y, al mismo tiempo, se conviertan en el modelo a seguir por gran parte de las acciones previstas por el movimiento totalitario. Sin embargo, Franco estima que la herencia sigue siendo insuficiente, además de peligrosa. Niega que el paso por la escuela republicana les haya otorgado los valores morales que el fascismo defiende por lo que todos aquellos que no puedan acreditar una relación sociocultural con el régimen, han de pasar por sus programadas iniciativas. Una vez dentro del sistema de control escolar franquista, poco importa la titulación que, en el mejor de los casos se pudiera obtener, sino que lo realmente imprescindible es el paso por el palio que, ideológicamente, defiende el régimen. Es la particular “depuración” de las enseñanzas adultas republicanas por parte del Movimiento.

A nivel popular, la dictadura se encarga de extender un mensaje patriótico y oficial en el que las bondades de la alfabetización afloran. Una patria como la que pretende no puede estar sumida en la más absoluta ignorancia, porque un pueblo que desconoce es un pueblo feliz, al menos a su manera, lo que le convierte en un pueblo peligroso. Ahí nace su interés alfabetizador alejado, inicialmente, de cualquier otro. El paso del tiempo y la

mudanza de las circunstancias sociales, a las que ya hemos hecho referencia en lo anterior, van aportando nuevas justificaciones a un programa cada vez más estandarizado que encuentra, a finales de los 40, un primer proyecto serio y globalizado.

El régimen conoce, a pies juntillas, que son las fábricas los espacios donde se concentra un mayor número de adultos que requieren de la acción cultural. Por tanto, no es casual que sea en este contexto en el que, de manera prioritaria, se apliquen los planes de redención. Como ya hemos justificado, la rapidez, explicitada en la ley de 1945, y el Censo son dos de los aspectos inherentes en todas las apuestas dirigidas desde el Ministerio. Este planteamiento nos hace pensar que uno de los principales colectivos afectados por este nuevo rumbo político son los obreros y sus respectivos empresarios, al tratarse de un conjunto claramente acotado por el instrumento censal y en el que es relativamente fácil intervenir de manera fulminante. Si a ello unimos el deber atribuido a los patronos de facilitar el acceso a las enseñanzas programadas de alfabetización, la asistencia de los trabajadores a las sesiones formativas está garantizada, ampliándose esa obligatoriedad, tan solo unos años después, hasta el alcance de una titulación mínima necesaria, a su vez, para poder continuar con su situación contractual. Al mismo tiempo, el que los profesionales ubicados al frente sean tales, ofrece unas garantías formativas que, en la década transcurrida desde la victoria nacional, habían sido inexistentes. Así podemos defender que, además de cumplir con los objetivos adoctrinadores, esta estrategia pedagógica comenzada a finales de década alcanza ciertos e interesantes avances culturales en el campo de la alfabetización básica.

En todos estos logros tienen mucho que ver las creadas Secciones de Trabajo, la Central de Rurales, los Servicios Culturales de Milicias, etc. a través de los cuales el Ministerio pretende generar apéndices. Huelga decir que lo que espera la autoridad con este despliegue es que ningún contexto y, por ende, ninguna persona, independientemente de su situación profesional, social o territorial, escape de la enculturación fascista, surgiendo, como mera excusa, la necesidad de la alfabetización. Se trata, por tanto, de un pretexto que le sirve

para avanzar en lo que años antes, durante la contienda nacional y bajo una finalidad bien distinta, no había centrado su prioridad.

Las Milicias de Cultura del gobierno republicano encargadas de alfabetizar durante la Guerra Civil no encuentran par en el bando nacional, más preocupado con otras cuestiones políticas que le dieran la victoria en la batalla que con aquellas que beneficiasen a la recién conquistada población. Sin embargo, poco a poco, el franquismo va siendo consciente de que el máximo problema lo tiene con las clases medias y bajas, que son las que de manera prioritaria defienden los principios progresistas de la República, mostrándose insurrectas ante las normativas que va proviniendo el nuevo régimen. Así es como cae en la cuenta de que dándoles alfabetización, con una alta carga de moralidad e ideología, podrán llegar a comprender los patrones básicos sobre los que se asienta el pensamiento fascista, llegando, sino a compartirlo, al menos a respetarlo. De este modo, el previsible conflicto queda, en cierto sentido, controlado. Al mismo tiempo, conocedor de que su estabilidad en el poder pasa por demostrar ciertas prebendas a aquellos que durante el conflicto les mostraron fidelidad, ofrece a las clases más elevadas una formación complementaria que les permite seguir manteniendo distancias culturales, de clase, sociales y económicas con los recién alfabetizados, obreros y campesinos en su mayoría. Con estas medidas, el franquismo procura contentar a toda la población acotando las posibilidades culturales, no en base a las capacidades intelectuales sino más bien a través de la creación de un orden social jerárquico, administrado y defendido desde el Movimiento. Interesan las cifras más que la calidad.

La CNA surge en este contexto como tabla de salvación y resultado de todas y cada una de las experiencias previas que, de manera más o menos extendida, se llevan a cabo durante la década previa. Debemos reconocer que pese a que la publicidad con la que nacen los reconocidísimos concursos de “Causas y Remedios del Analfabetismo” a partir del verano del 53 no es suficiente para programar una campaña nacional, la Junta se va acercando a la comprensión de las necesidades y particularidades que tan magna obra precisa que, a su vez, va transformando en iniciativas concretas de acción pedagógica.

De este planteamiento se deriva la definición de los distintos tipos de clases dirigidas a adultos: escuelas permanentes, de ampliación de conocimientos, de perfeccionamiento profesional y, por último, especiales contra el analfabetismo. Estas últimas son las que, de manera prioritaria, responden a la finalidad lectoescritora mostrando un interés constante, especialmente destacable por el amplio volumen de población al que afectan.

Hombres y mujeres, adultos y adultas aquejados de la lacra social del analfabetismo acuden, por exigencias oficiales, a su culturización escolar. Lógicamente más afectadas por la enfermedad, se presentan las mujeres, a quienes, salvo alguna excepción practicada durante la República, siempre se las ha mantenido en un segundo plano, aludiendo a que su finalidad como madre y esposa queda sobradamente satisfecha con el conocimiento informal transmitido de generación en generación. Con ello queremos constatar que la necesidad de leer y escribir no es nueva ni original, sin embargo, el régimen da publicidad a su intervención de género, más por una cuestión interesada de propaganda que por un interés real de promoción de la mujer, aun siendo conocedor de las desorbitantes tasas de analfabetismo que invaden al colectivo y que superan, en todo caso, a sus pares masculinos.

Al frente de esta tarea alfabetizadora, el gobierno pone tanto a maestros y maestras especialistas como a reputadas personalidades, políticas y no políticas, que cubren la falta de experiencia pedagógica con una valía moral y procedencia familiar indiscutible. Esto no responde más que a un intento por ofrecer al exterior cifras, enrolando a un número elevado de agentes educativos que hagan crecer la obra, no solo en lo que respecta a la percepción nacional, sino también con vistas a su proyección y reflejo internacional. El problema del analfabetismo, compartido en el extranjero con mayor o menor crédito, refuerza la idea de expansión y exportación de esta Campaña al exterior, anticipándose, en algún caso, y acogiendo, en otros, las tendencias metodológicas más punteras adaptadas a la expresión adulta. Su interés por proyectarse hacia el exterior como un modelo cultural y, a la vez, su miedo por ser, nuevamente, separado de la senda internacional regida por la ONU, hace que el franquismo muestre cierta responsabilidad y compromiso con la tarea alfabetizadora. Por

ello la dota de recursos propios, materiales y personales, aprovechando toda la infraestructura ideada para la finalidad lectoescritora para su labor, no menos importante, con los neolectores.

Por tanto, la importancia atribuida a la lucha contra el analfabetismo no se circunscribe, al menos en el seno de la CNA, a la provisión inicial de los rudimentos de lectura, escritura y cálculo. Por primera vez, la oficialidad atiende ese analfabetismo de retroceso o por desuso (Según la terminología aceptada por la UNESCO desde 1958) que puede surgir, y de hecho surge, entre aquellas personas que, aun con conocimientos básicos y elementales, no los reciclan ni retoman. Si importante, decíamos, es el trabajo inicial con los analfabetos no lo es menos, desde la perspectiva dictatorial, el previsto con los letrados, contribuyendo así a un desarrollo cultural e ideológico más completo y complejo.

La idea de educación de adultos promovida por el franquismo a lo largo de su mandato, no solo circunscrita a la inicial alfabetización, ni siquiera a la escuela, sino a otros contextos y ambientes formativos, es explicitada en la Ley de 1970, bajo la denominación de Educación Permanente. La ruptura de tiempos y espacios practicada durante las décadas centrales del siglo XX tiene su reconocimiento en esta Ley, aun suponiendo con su publicación el fin de muchas iniciativas que, pese a no buscar la prioridad pedagógica, contribuyen a crear un verdadero ambiente posibilitador, imprescindible para aquellos con menos medios culturales a su alcance. Ahora la finalidad ya no es acabar con el analfabetismo, puesto que por Decreto queda extinguido, sino favorecer aprendizajes significativos que, aplicados a la vida cotidiana, hagan de la persona algo más que un ente titulado pero ignorante. Con ello, el franquismo pretende retomar el objetivo, inicial y no del todo cumplido, defendido por la Comisaría de Extensión Cultural en lo que se refiere a la elevación de la cultura popular. Esto es lo que, en palabras de UNESCO, se entiende como “alfabetización funcional”, cuya finalidad es el desarrollo integral de la persona y a la superación del modelo lectoescritor defendido en las décadas previas. La propia evolución social y la evolución del mercado laboral hacen que las competencias que se adquieren a través de las distintas propuestas culturales

y/o formativas dispongan de una finalidad mucho más práctica y, si se nos permite decirlo, más “democrática”. Esto es así porque la gestión llevada a cabo a través del Ministerio ofrece, por primera vez, una salida del círculo vicioso en el que el sistema cultural se encuentra inmerso: la falta de cultura no abre vías a la continuidad, lo que supone no poder seguir formándose, lo que genera, a su vez, mayores diferencias entre estos y los sí las tienen.

#### **4.- La influencia de las políticas educativas como mecanismo de pacificación y convivencia.**

Como venimos manifestando, la intención del régimen, en todas y cada una de las acciones que despliega, atiende a un objetivo particular que, habitualmente, queda encubierto bajo otros de mayor peso e interés social. Por tanto, podemos afirmar que la prioridad pedagógica permanece algo nublada por la intencionalidad ideológica y adoctrinadora. La autoridad considera que toda población controlada es una población tranquila, que no genera conflicto social y que además contribuye, obligadamente, a alcanzar los fines prioritarios del Movimiento. Sin embargo, conseguir una fidelización ideológica que supere la imposición legal y el objeto cultural, es casi más importante, ya que únicamente así se puede alcanzar un saber moral que presida cualquier acción, pensamiento o actitud en todo momento y lugar.

La aceptación política por parte del pueblo es una fijación del régimen. La vía para generar una verdadera sintonía unitaria similar a la alcanzada durante la etapa republicana, que recuerda, con ciertas salvedades, la implicación social en los fines comunes y comunitarios ofrecidos desde el gobierno, es el planteamiento de un articulado que ofrezca a sus participantes una comprensión del fin pretendido. Pese a ello, el franquismo no cae en la cuenta de que parte de una concepción política bien distinta a la del gobierno anterior, lo cual no contribuye a su expansión, especialmente durante los primeros años, en los que el recuerdo democrático sigue teniendo aún mucho peso. He aquí una de las divergencias más claras entre ambos periodos que, sin duda, afecta a la hora de pretender ciertas equiparaciones y que, sin embargo, no es la única. La temporalidad es otro de los hándicaps a salvar.

Mientras que el progresismo estima que la lucha bélica no puede dejar de lado la finalidad educativa, aprovechando todos los recursos que tiene a su alcance para ese fin, el régimen totalitario se desentiende del fin educativo durante la Guerra Civil. En otras palabras, el Movimiento, sea por miedo, por desinterés o, si somos generosos en el argumento, por falta de recursos, no se preocupa de mantener una convivencia efectiva entre sus vecinos sino más bien crear un orden popular que bajo los principios del régimen, consiga imponer el criterio político frente al propiamente social y cultural.

La búsqueda de la paz y del no enfrentamiento, resuena típica e irónicamente en el discurso del régimen, eso sí, sin aludir a los mecanismos que para ello está dispuesto a poner en juego. Aun así, descubrimos una táctica que, al menos en los primeros momentos, es bastante simple. Lejos de hacer creer a las personas que forman parte de una sociedad equitativa en la que cada uno ocupa su espacio por derecho adquirido, el régimen opta por una estrategia mucho más partidista, jerárquica y menos justa, contradiciendo ese pacifismo explicitado y no practicado. Considera que el primer paso para crear ese contexto pasivo y sosegado es propagar entre toda la población el papel individual que cada uno ocupa dentro del sistema social dictado por el régimen. De este modo, el gobierno de Franco opta por difundir la idea disgregada de dos colectivos sociales y a la vez contrapuestos entre los que se distinguen los vencedores y los vencidos. El olvido o perdón a una lucha que ha generado tanto dolor como podredumbre no es posible si se parte de este planteamiento segregado, equivocado y que promueve la división, el separatismo y la escisión social, contribuyendo más a un reflejo bifurcado que a una sociedad común. En ello cae, rápidamente, el propio régimen, intentando poner medios que modifiquen la visión de la población en general, sin que ello suponga la renuncia a sus principios distintivos de necesaria segregación. Si lo que pretende es evitar conflictos, la estrategia social debe ir por otro camino. Se opta, así, por maquillar la situación borrando de la memoria colectiva tanto la idea de sociedad dual defendida en los primeros meses de ejercicio político, creando un panorama en el que, a simple vista y siempre que no se indague más, parezca que todas las personas son iguales, como los recuerdos

republicanos heredados a través de la todavía presente añoranza popular. En este contexto iniciático es en el que el interés por corresponder las políticas sociales y las educativas tiene su origen, considerando que las primeras necesitan, irremediablemente, de las segundas para extender ese mensaje de exaltación del poder nacional en que ya no hay dos colectivos diferenciados sino dos realidades dentro de una misma sociedad.

Los años 40 son, en el sentido que venimos comentando de pacificación y convivencia interesada, los más difíciles y, a la vez, los más interesantes desde el punto de vista del análisis. El desarrollo de las primeras políticas culturales en las que los adultos copan el protagonismo son, sin duda alguna, el motor de arranque de las casi 4 décadas de acción educativa del régimen. Como sabemos, su frecuente unión a las políticas de enseñanza primaria va encontrando un progresivo e independiente significado que, en muchos casos, contribuye a la estabilidad social del colectivo catalogado como de más “peligroso”.

El esfuerzo del gobierno por evitar conflictos de poder, transmitiendo a la población la falsa ilusión de que cada persona tiene un espacio destacable y, a la vez, imprescindible en un marcado esquema global de la sociedad española, e intentando con ello no minusvalorar la posición social ni económica de los más afectados, supone un intento por mantener el orden dentro de un esquema fuertemente jerárquico y, al mismo tiempo, complejo. Bajo este supuesto, se estima que el mecanismo más fiable y amplio para perpetuar los principios del orden social es el engranaje educativo, ese por el que todos, sin distinción, se ven de manera explícita afectados. La asunción de responsabilidades, la estabilidad, el respeto a las normas, el mantenimiento en su espacio cultural, el desarrollo del papel social acorde a la realidad familiar y de clase... son algunos de los fines que este “aparato” cultural procura, de manera prácticamente natural y sin demasiado esfuerzo por la condición autoritaria del régimen, en los distintos contextos educativos.

Describiendo a la escuela como imprescindible perpetuadora de roles y principal vía para la enculturación de la población, parece lógico entender el



motivo por el que el régimen otorga un poder, cada más destacable, a las políticas de expansión sociocultural. Aun con todo, la falta de presupuesto y el miedo a perder el control, hacen que esta primera década inicie un proceso de convivencia que va, poco a poco, superando escollos y salvando baches.

El empeño por acabar con la lacra del analfabetismo en la década de los 50, tiene un efecto, a la vez que educativo e ideológico, también social en el sentido más amplio de convivencia y unión. Preocupa, entonces, que el orden ejecutor quede claro, que se sepan quiénes son los que ocupan el poder y quiénes los que deben cumplir con los mandatos emanados de este, sin que ello suponga un enfrentamiento social, sino todo lo contrario: la recreación de un espacio para el entendimiento y la organización social de clases en base al modelo jerárquico más tradicional defendido por el régimen. Sin embargo, el proceso de conocimiento, aceptación y asimilación de este esquema social no es sencillo. Siempre hay colectivos acomodados y bien parados por las políticas conservadoras que no comulgan con los principios engañosamente aperturistas del régimen y que, finalmente, deben aceptar la progresión de clase solo en determinados casos en los que el propio gobierno “autoriza” ese ascenso, primando, como norma básica, la perpetuación del orden social de cuna.

En términos generales, podemos decir que la maniobra le sale bastante rentable. Invierte poco para la cantidad de población que abarca, obliga a la participación de quienes dirige las acciones, ubica a cada colectivo en su posición social y consigue los objetivos que más le interesan para crear esa patria grande y única que prevé. Además, y eso es quizás lo más importante, consigue organizar toda su actividad cultural bajo una finalidad que considera mucho más relevante, la de propaganda nacional. Por tanto, entendemos que una cosa es el discurso político, en el que los valores pedagógicos son protagonistas, y otra la realidad, la evidencia, que deja patente que todas sus propuestas culturales tienen, en el fondo, un fin ideológico y de mantenimiento estable y tradicional del orden social. La explicitación de intenciones tan generalistas, analizadas en capítulos anteriores, en las que todos los colectivos se encuentran reflejados, favorece, nuevamente, el sentimiento de pertenencia

y, por ende, el de convivencia pacífica, reduciendo, al mismo tiempo, el posible nivel de frustración y fracaso personal y político tanto en las clases más elevadas como en las más bajas.

Sabedores de que este planteamiento que sigue puede parecer, en cierto sentido, algo artificial, creemos importante añadir que el ejercicio de control del espacio asumido por la autoridad tiene también algo que ver con esa deseable ordenación social de la población adulta. Destacamos que compartir infraestructura con la infancia no es simplemente una cuestión de racionalidad económica, sino también una apuesta de control ideológico, al no tener cabida la dispersión, el ruido y la influencia de otros colectivos. Además, al frente de estos establecimientos siempre se ubica un siempre fiel maestro o algún mando falangista que, gracias a la gratuidad, la inmediatez en la inspección y al aprovechamiento educativo de sus recursos, contribuye al visionado de estos como lugares de calmada gestión social.

Nuestro siguiente argumento se ocupa de manifestar el sentido destacado que docentes e inspectores tienen en este proceso de esparcimiento social del que venimos hablando. La vigilancia de sus características profesionales y personales por parte de la autoridad hace que se conviertan en recursos ideales para la promoción de una vida serena y sin sobresaltos. Interesa generar paz y armonía, crear conciencias permanentes y desarrollar cualidades éticas que, fuera del contexto escolar, sigan estando vigentes en todas y cada una de las personas que conforman la sociedad civil del franquismo, para lo que el ejemplo del maestro se torna imprescindible. Igualmente destacable es, en este sentido que venimos argumentando, la labor de los mandos y afiliados de las instituciones cercanas al régimen. Conocedor como es el gobierno de que la escuela no es capaz por sí misma de pacificar, necesitando de mecanismos difusores de mensajes que lleguen a calar en la población a través de otras vías menos formales, las instituciones de Falange, especializadas en su trato con obreros, estudiantes, mujeres y jóvenes asumen la importante tarea de mediación de clases y, en otro orden, de género. Ésta denominada “siembra espiritual” contribuye, lógicamente, a la referida convivencia y pacificación que se lleva a cabo principalmente fuera de la

escuela. Crear guarderías gratuitas en las que las mujeres puedan dejar a sus hijos durante sus periodos de formación es solo uno de los ejemplos de ayuda a la coexistencia social y de prioridad femenina de adaptación a sus intereses de género.

En respuesta a estas prácticas, el entusiasmo con el que son aceptadas en la totalidad de las localidades por las que se van extendiendo hace que la percepción del régimen también se vea influida. La buena acogida y, sobre todo, el cumplimiento de los fines expresados, tanto de manera explícita como implícita, promueve que el equipo de Franco demuestre determinadas cesiones en el ámbito de la igualdad de oportunidades, la justicia social y el derecho a la educación. El óptimo funcionamiento de la Pequeña Universidad sirve como ejemplo de acercamiento a los verdaderos temas de interés de la sociedad, olvidando ya los tópicos elevados y distantes que solo responden a los llamados de una clase que, además, no se encuentra representada en estas lecciones de neolectores dirigidas a las clases más populares.

Como hemos comprobado, el nuevo conglomerado legal ofrecido desde los 60 recoge entre sus argumentos algunos principios que contribuyen a una observación del régimen más cálida y cercana, favoreciendo la armonía y el bienestar social, al menos bajo el prisma franquista. No debemos pensar, sin embargo, que ello supone un cese social en la búsqueda de más y mayores derechos, puesto que ese sentimiento inconformista sigue estando presente en algunos colectivos, sino que la apertura ideológica y el paso del tiempo, que asienta y, sobre todo, permite la comprensión de un gobierno con las características del franquista, ayudan a que los planteamientos, incluso alternativos, tengan un cierto grado de reconocimiento a nivel oficial. En otras palabras, podemos decir que la dictadura es cada vez más sensible, si bien por interés propio, a las propuestas novedosas en materia sociocultural, siempre y cuando estas no entren en conflicto con los principios esenciales y permanentes del Movimiento.

El pensamiento que prima a nivel nacional en esta década no dista demasiado del internacional. De hecho, la influencia de organizaciones como la

ONU y, posteriormente, de la OCDE, se refleja en el desarrollo de ciertas políticas nacionales. El compromiso manifiesto por la paz y el trato pacífico del conflicto armado, patrones bajo los que Naciones Unidas obliga a actuar a todos sus asociados, junto a la liberalización económica promovida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, ofrecen un panorama abierto y a la vez reposado, en el que la acción gubernamental atiende a factores cada vez menos extremistas y más acomodados a los estándares mundiales. Todo ello se recrea en las normativas desarrolladas a partir de la LGE, cuando se dejan ver espacios pedagógicos destinados al adulto, donde la comodidad, la comprensión, la atención y el avance son fieles reflejos del trabajo político y social en pro de la serena coexistencia. No es, sin embargo, momento para perder el control. El régimen confirma que esta incipiente apertura puede ser aprovechada por los más radicales para filtrar sus ideas revolucionarias que, lejos de los resultados previstos, proponen principios inaceptables en las políticas de Franco. Por tanto, no cede control y asegura sus sistemas de inspección, atendiendo a que la armonía social debe quedar, de cualquier modo, garantizada. Este ciclo, que concluye con la muerte de Franco y la consiguiente caída del régimen, ofrece, en su propio devenir, distintas huellas que nos permiten hablar de un grado de madurez alcanzado en base a algunos factores que inciden en las actuaciones previstas. El incremento progresivo de la escolaridad obligatoria, el reconocimiento de las enseñanzas de adultos como imprescindibles para el progreso social y laboral, la unificación de la primaria y secundaria, la significatividad de los contenidos, la declaración de la formación profesional como parte de la enseñanza media, el planteamiento de concursos metodológicos, la dirección editorial... contribuyen a generar un ambiente proclive para el intercambio y la creación de una conciencia social compartida y, a la vez, aceptada por la mayoría de la población. Todas estas apuestas implican la inversión de mayor tiempo y recursos, no solo para culturizar sino para retener a las personas y controlar sus actuaciones. Así, entendemos que el autoconvencimiento es la principal arma con que juega el régimen para alcanzar la sumisión, en todos y cada uno de sus contextos de acción.

No es nuevo si afirmamos que el interés del régimen porque todas sus políticas educativas tengan relevancia y cumplimiento en la totalidad de los rincones de la nación, hace que se planteen alternativas de expansión. De acuerdo con que nadie puede quedar alejado de las posibilidades que “generosamente” ofrece la autoridad, el gobierno enarbola una misión que, lejos de puntual, se erige como permanente a lo largo de todo su mandato. Militares, trabajadores del mar, personas con discapacidad y emigrantes disponen de medios humanos y materiales para garantizar su equiparación pedagógica al resto de población. Ese sentimiento de igualdad que recorre las iniciativas con colectivos alternativos, contribuye, igualmente, a mejorar el trato sereno entre la población implicada y, a su vez, a fortalecer los vínculos de expansión cultural, como sabemos tan importantes para el régimen. El Servicio Social es, en este punto, una estrategia más pero a la vez única e irrepetible, que responde de manera fehaciente al fin perseguido. Aunque su idea inicial pretende la dotación política de las féminas, las circunstancias a través de las cuales se va desarrollando, los campos de cumplimiento de la parte práctica y las diversas finalidades asumidas, apuestan por la proyección de pequeños micromundos en donde, sobre todo, prima el respeto y apoyo a las más débiles, denotando una importante preferencia por la cualificación social de la mujer.

En otro orden, el conocimiento y obediencia de las formas jerárquicas propias del régimen, a través de las distintas organizaciones oficiales en las que las personas se implican, nos permiten hablar de una categorización por ámbitos que, de manera expresa, hemos usado en la conformación formal de nuestro trabajo: escuelas, apuestas culturales y, lógicamente, espacios de trabajo. Cada uno de ellos representa y perpetúa los ideales de convivencia que el régimen considera indispensables y que más se adaptan a las posibilidades ofrecidas, sin caer en la deformación y olvido de sus otros fines, es decir, los socialmente reconocidos. Mucho hemos comentado del primer ámbito dejando para el laboral y popular lo que a continuación planteamos.

Desde nuestra óptica, la formación profesional comienza a ser destacable a nivel de sociabilidad cuando se observa que las fábricas se han

convertido no solo en espacios dedicados a la producción, sino en lugares idóneos para crear y criar conciencias. Ello supone dar un paso más, reconociendo que un cambio en la situación económica del país pasa por la mejora de su producción lo que, necesariamente, implica la recualificación y, a la vez, enculturación de los trabajadores, hasta el momento considerados rudos obreros con capacidad exclusivamente productiva. Con el fin de que evitar problemas y perpetuar el modelo de clases estimado como recomendable a sus hijos, nietos..., el franquismo inicia su estrategia de acción, gracias al agrupamiento controlado. La defensa de intereses comunes y el consiguiente mantenimiento del orden social en el que todos se encuentran favorablemente reconocidos, priman en este proceso.

Algo similar ocurre en los espacios catalogados de populares, en los que lo importante es que ningún colectivo ni persona a nivel individual sobresalga sobre el resto porque es ahí donde, hipotéticamente, nace la problemática de clases a la que el gobierno no quiere hacer frente. Por ello, es conveniente que todas las personas asuman su rol, su espacio y definan su ejercicio social, denotando que la diferencia de clase, económica o cultural no es una incompatibilidad que fracture el conseguido clima de estabilidad sino, únicamente, un signo de diversidad necesario para el equilibrio nacional. Por ello, detrás de cada iniciativa popular, entiéndase Cátedras, Teleclubs, Coros y Danzas o Casinos y Peñas, hay siempre una o varias figuras superiores que se encargan de velar porque el conflicto basado en la lucha de clases quede completamente reducido, anulado y desmaterializado, probablemente porque los estamentos más elevados tenían mucho más que perder que ganar. Bajo estas iniciativas, todos sus participantes son considerados iguales, tanto en su acceso como en su formación. Dadas las circunstancias presentadas, la capacitación ha de tender hacia la búsqueda de soluciones para atajar problemas comunes propios del día a día, dejando las grandes aspiraciones y tópicos para espacios reducidos, dirigidos a elevados e insignes, que, a su vez, no ofrecen una gran problemática de coexistencia social ni económica.

Como reflexión final, queremos manifestar que las políticas promovidas por el Movimiento comparten un interés ulterior que ultrapasa la mera finalidad

individual de cada una de ellas. La búsqueda por un espacio común, social, controlado y cercano en el que sea posible la convivencia que la autoridad desea es, sin duda, el fin oculto por el que trabajan todas y cada una de sus instituciones. El recuerdo de una batalla peligrosa y a la vez, devastadora, hace que la inseguridad del régimen siempre esté patente, máxime cuando determinados movimientos contestatarios se dejan entrever en momentos puntuales de la historia franquista. La rémora de la República es, al mismo tiempo, un peldaño que recae con demasiado peso sobre la dictadura. Su sombra, demasiado alargada, planea sobre muchas de las actividades organizadas por el nuevo gobierno que siempre son comparadas, en el imaginario social colectivo, con las llevadas a cabo por el poder anterior. Intentar alcanzar la buena sintonía que, en términos generales, había dirigido el camino republicano es, para la autoridad fascista, ciertamente complicado. No asumir que nada tiene que ver la forma en la que se percibe a nivel social un régimen democrático, inicialmente mejor valorado por la gran mayoría de la población, con uno totalitario, implica una fuerte lucha en la que el franquismo se ve envuelto desde sus inicios y que, como hemos manifestado, consigue en cierto modo vencer, a través de la gestión fiscalizada y la organización prescrita de la población.





## CONCLVSiONES



De manera complementaria y resumida pasamos a explicitar las conclusiones a las que hemos llegado tras la elaboración del presente trabajo. Tal y como se puede comprobar, la amplia extensión del mismo, reflejo de la riqueza, cantidad y variedad de las fuentes tanto primarias como secundarias, pero también el extenso periodo estudiado, los ámbitos socioeducativos conjugados y lo paradigmático del territorio objeto de análisis, nos permiten ofrecer una serie de afirmaciones que no pretenden más que la evidencia de las reflexiones alcanzadas a lo largo del proceso investigador. La interpretación de los datos disponibles, la contradicción muchas veces patente de los mismos y el enunciado de hipótesis, marcan el resultado de este trabajo que pretende como objetivo global el conocimiento real no solo de las políticas destinadas a adultos tanto a nivel escolar y profesional, sino también el reflejo social proyectado por ellas. En este sentido, cobra especial significado el presente corolario.

Por tanto, las conclusiones que siguen atienden a aseveraciones planteadas a lo largo del trabajo, entendiendo este último capítulo como compendio de las mismas, es decir, como colofón final de un trabajo de investigación tan amplio como el observado. Por tanto, no nos detendremos más que lo necesario en ello, concluyendo y no explicando nuevamente, asumiendo que la lectura integral del documento ya ha ofrecido más que sobradas pruebas de las causas que nos llevan a defender estos resultados.

Planteada esta breve nota aclaratoria, iniciamos el objeto de este capítulo.

La primera idea clara que extraemos de nuestro trabajo se refiere a la **evidente prioridad que la autoridad describe en cada una de las décadas que dura su poder.**

***La Guerra Civil, supone un claro freno a las iniciativas educativas, priorizando la adecuación y el avance político en otras áreas.***

Ya bajo el poder franquista, la formación de adultos es incluida, no al nivel ni con la extensión de la primaria, como uno de los intereses fijos que con

el paso del tiempo va mudando en grado y concepción. En este sentido, sostenemos que ***desde los años 40 se ejerce una clara tendencia hacia la actividad escolar, materializada por el empuje de las escuelas nacionales, de carácter nocturno y objetivo alfabetizador, que ve completada en los 50, iniciándose una apertura hacia la cualificación profesional. La enseñanza social, por su parte, está siempre presente*** reconociendo que, independientemente de la década, la finalidad franquista es el adoctrinamiento y enculturación en sus valores nacionales.

***La sucesión de políticas, generales y específicas, no nos permite hablar de un sistema educativo franquista sino más bien de un sistema educativo durante el franquismo.***

Defendemos esta idea denotando la distancia que media entre ambas concepciones, es decir, entre la verdadera puesta en marcha o, al menos, la intención de crear un orden organizativo desde la base hasta la cúspide y lo realmente alcanzado por la dictadura: un conjunto de políticas más o menos improvisadas, respuesta a las propias necesidades caprichosas de una autoridad con ideología política pero sin conciencia pedagógica.

***La ruptura de todo germen republicano y el establecimiento inmediato de una cultura fascista son dos de los aspectos que más certeramente contribuyen a la puesta en marcha de un modelo que, en cierto modo, nos recuerda a tiempos pretéritos.***

El control, la depuración y el castigo van dejando paso a nuevas iniciativas algo más dependientes y coyunturales en las que prima la búsqueda de reconocimiento social a través de lo educativo.

En los primeros años de gobierno, la autarquía y el control de la producción empujan a una necesidad pedagógica de la que el régimen se hace eco. Por ello, la nueva forma de entender la empresa recurre al sistema formal de educación en busca de respuestas, primeramente de alfabetización y, posteriormente, de capacitación profesional.

La figura de la mujer, incorporada a partir de la segunda mitad de los 50 por necesidad obrera al trabajo fuera de casa, asume un rol entre doméstico y productor, que se ve completado a nivel cultural en los años siguientes gracias a la acción de las Cátedras Ambulantes, entre otras de las iniciativas sociales mencionadas.

***La batuta del concierto, el maestro de orquesta, es el Ministerio de Educación Nacional que, conjuntamente con el de Trabajo y de Información y Turismo, demuestra un alto grado de centralización administrativa.***

No hay iniciativa, por minia que sea, que no se someta al chequeo ministerial, ofreciendo su ejecución e inspección diaria a instituciones afines a las que otorga el poder de crear, gestionar y desarrollar prácticamente la totalidad de las actividades que el marco de la EA requiere.

La ilusoria tendencia desreguladora del régimen nace exclusivamente de la necesidad económica que obliga al gobierno a depositar su confianza en ciertas instituciones en las que nunca habría querido hacerlo, concedora, como lo es, de que ello supone una pérdida de poder y control y de una cierta caída en la percepción social del franquismo.

Mientras que la cuestión de las escuelas nacionales y especiales sigue estando en manos, principalmente, del ente educativo supremo, las iniciativas populares y profesionales recaen en otras instituciones comprometidas con el régimen. Estas contribuyen a la difusión de un cariz menos totalitario, radical y con pocos enfrentamientos sociales. La mediación, gracias al acercamiento a la ***sociedad de los objetivos ministeriales, es su papel más destacado.***

***La atención y esfuerzo realizado por las organizaciones falangistas, sin las cuales la permanencia del régimen, el cuidado a la formación de los jóvenes y adultos y el imprescindible avance de la mujer sin romper con los patrones tradicionales hubiera sido posible, suponen gran parte del mérito reconocido a la obra nacional.***

Al tiempo, destacamos que de este trabajo conjunto se obtiene una relación interesada de la que ambos salen beneficiados. Afortunadamente, la propia sociedad, carente hasta el momento de cualquier posibilidad, se fortalece incrementando su acervo cultural.

***En este contexto, distinguimos a la SF como una fuerza de vanguardia encargada de integrar a la mujer adulta en el desarrollo de una obra común. Un ejemplar liderazgo, la clara sensibilidad sociocultural y un mensaje constante a lo largo de su existencia, generan en la mujer una predilección a su participación.***

La aportación ideológica y profesional de afiliados y afiliadas es básica y especialmente significativa en el caso de las féminas. Su inteligente y exitosa misión de captación y formación cultural y profesional, gracias a su entrada docente en las escuelas y empresas, su progresión en el territorio rural y su reconocimiento como organización responsable de la instrucción de las llamadas al Servicio Social, es definitiva en el desarrollo histórico-pedagógico de nuestro país.

***Tanto en el contexto formal como en el no formal, la Sección va avanzando en aceptación social al igual que el Frente de Juventudes lo hace entre los adultos más jóvenes, dejando para los Sindicatos el interés exclusivo por el encuadramiento de trabajadores, empresarios y técnicos.***

La promoción cultural y, prioritariamente, laboral del obrero es su *leitmotiv*. Por tanto, podemos concluir que las instituciones falangistas, femeninas, masculinas y sindicales, comparten finalidades: la ideologización en los principios joseantonianos y el interés por la cualificación profesional, denotando una importante sensibilidad por la capacitación de la sociedad adulta en su conjunto y no solo de las elites, entre las que el control ideológico está más que asegurado.

***La sindicación, trámite burocrático y a la vez obligatorio, se perfila como mecanismo para la formación más práctica y democrática del obrero.*** Siendo el Ministerio de Trabajo su responsable prioritario, es lógico

concluir que las apuestas formativas que emanan de ella, buscan la rapidez y la utilidad inmediata aplicada al marco profesional en un nivel completo y complejo. La expansión de sus obras ofrece un variado contexto cualificador en el que Castilla y León destaca.

Por su parte, ***la Iglesia queda ciertamente apartada del currículum de las escuelas, tanto primarias como adultas, sin abandonar la exclusividad en la ordenación y regulación de las obligatorias enseñanzas religiosas, indisolubles e irrenunciables de toda formación franquista.*** Con ello, el régimen pretende saldar la deuda contraída con la institución eclesiástica.

***La lucha Falange-Iglesia, no beneficia para nada a la educación.*** Más que velar por los intereses comunes y sociales se opta por la defensa de sus intereses particulares. Es la disputa entre la expresión militar o patriótica y la doctrinal o espiritual. Observamos cómo por este conflicto el clero ve reducida su influencia social. En el lado opuesto, las recién incluidas instituciones falangistas consiguen llegar de manera más fácil a la población, a través de unos mensajes y prácticas más directas, significativas, comprensibles y adaptadas de mejor forma a las diversas circunstancias personales de su alumnado.

Consideramos que ***la falta de libertad intelectual e ideológica es un hecho con el que coexiste, pacíficamente, toda la población inmersa en el curso de unos planes de formación que, aun con sus divergencias, ofrecen contenidos imprescindibles de instrucción política, educación física y religión.***

Los protagonistas, docentes, instructores, mandos y alumnado, conviven bajo la premisa de mantenimiento de los valores nacionales, sea el espacio social que sea y se trabaje con el colectivo que corresponda. La escuela infantil se torna en primer espacio en el que se duplican las enseñanzas, los métodos e incluso los recursos que, posteriormente y gracias al reconocimiento de la idiosincrasia adulta van siendo, progresiva y lentamente, modificados y adecuados. ***Es el CEDEDOP la primera institución oficial que distingue un***

***primer despliegue de atención prioritaria a la cuestión adulta en nuestro país.***

La negación inicial de España hacia todo lo extranjero se traduce, poco después, en un cerramiento internacional a nuestro país, situación que no es óbice para que se filtren algunas de las tendencias y argumentos más avanzados en EA. ***La influencia supranacional no nos permite calificar a la obra franquista como de original sino más bien como conglomerado o sumatorio de apuestas que se construyen en base a modelos presentes y pasados.*** Especialmente en el caso adulto, destacamos el aporte de instituciones como UNESCO. Su acción revierte en un esencial avance metodológico de la formación permanente nacional. Observamos, por tanto, que ***la idea sociocentrista del régimen que prevalece al comenzar el periodo dictatorial, poco tiene que ver con la que se percibe al concluirlo.***

Junto a la finalidad de mantenimiento, rectitud endogámica e inmutable convicción y perpetuación de los principios filosóficos, morales y sociales del régimen, la obra pedagógica falangista nos trasmite una idea de finalidad particular que atiende a la mismidad de cada actividad. Ello nos permite ***distinguir el propósito lectoescritor, del productor y del exclusivamente cultural.***

***El role que ejerce la legislación nacional en la ordenación de todo este conglomerado es esencial.*** La manera en que las distintas formas oficiales se adaptan y crean realidad en nuestra sociedad, sean por la expresión popular, la tradición, la capacidad demográfica o la expansión de medios e iniciativas, es especialmente significativa en el caso de nuestra región. Asumimos que en este territorio no hay propuesta franquista de cierto empaque que no tenga un reflejo más que satisfactorio. No en vano, ***Castilla y León es considerado como territorio sin el que no se podrían entender los grandes hitos del Franquismo. Es esta tierra la que encarna los valores defendidos por el franquismo: patria, antirepublicanismo, religión, españolismo... y la que, a cambio, establece de manera preferente muchas de las apuestas culturales del franquismo.***



***Nuestra comunidad es unidad de recepción y trasmisión de las políticas del régimen y claro paradigma de formación de adultos, no solo por la anticipación y pilotaje demostrado de la mayoría de las iniciativas populares y profesionales promovidas a nivel estatal, sino por el establecimiento de los considerados centros de referencia nacional y por las siempre generosas asignaciones presupuestarias.*** Es un espacio “en y desde” el que se asume la capacitación adulta con una perspectiva que poco o nada tiene que ver con la promovida en otros territorios del país, más pasivos, expectantes y que tardan décadas en reponerse a nivel ideológico del varapalo que supone la pérdida o el disfraz de su verdadera identidad política. Nuestra región proyecta hacia el exterior sus expectativas de futuro sin anclarse en el pasado.

***Que todas y cada una de las provincias analizadas destaque en algún momento y/o iniciativa, facilita la construcción de una historia regional.*** Este valor generalizado nos permite referirnos a ella como contingente único y específico que, aun con su diversidad local, satisface con creces los intereses domésticos y contribuye, en una alta proporción, a los estatales. En este sentido, podemos confirmar que ***la unidad nacional no mengua la singularidad provincial, expresada a través de una mirada ejemplar y puntera, sino que sirve como modelo a muchas de las iniciativas que, a posteriori, se establecen en otras localidades.***

***El territorio analizado*** en este trabajo, responde fielmente a los patrones básicos de funcionamiento determinados por la autoridad nacional y a la regulación legal: ***mantiene una propuesta unitaria y similar que influye y a la vez traslada iniciativas y resultados particulares.*** Afortunadamente, la Ley Moyano vigente a lo largo de este periodo, permite esta flexibilidad, fijando las bases organizativas de un modelo único, que reconoce las enseñanzas adultas como medio reparador, de apoyo y refuerzo de los mínimos conocimientos alcanzados durante la niñez y también como instrumento para el perfeccionamiento y avance socioeducativo, y, a la vez, ampliable. Su profundidad y carácter avanzado nos permite felicitarnos.

***La prioridad legislativa durante el franquismo se concentra en el área de primera enseñanza, circunscribiéndose a la eliminación de la rémora analfabeta y superando, en todo caso, la apreciada en otras etapas del Sistema.*** Heredar una ley educativa casi centenaria, centralista y defensora de la jerarquía, es un hecho que, en cualquier otro contexto aperturista, podríamos interpretar como freno en el desarrollo cultural del adulto. Sin embargo, en el caso que nos ocupa, es motivo de parabién.

***La educación del adulto no llega nunca a estar al mismo nivel pedagógico (acciones, profesionales, recursos...) que la primaria, incluso cuando esta se establece como obligatoria para aquellos analfabetos sin titulación oficial.*** Esto es lógico si tenemos en cuenta las exiguas cuantías presupuestarias y el escaso interés del régimen por formar en conocimientos que generen apertura de pensamiento. ***La finalidad pretendida es básicamente ideológica y, para ello, la retención del personal en el sistema es mucho más importante que los conocimientos y competencias que de estas se puedan desprender.*** Por tanto, resaltamos la semejanza y fusión con la enseñanza inicial en lo que se refiere a las posibilidades en su arranque, manifestando que tal unión le perjudica con el paso del tiempo, siendo más costoso alcanzar una entidad propia alejada de la rémora infantil.

***La ralentización de la EA a nivel escolar implica que la formación de las personas adultas, especialmente en el marco formal, no encuentre su adecuado espacio hasta el final del franquismo.*** La publicación de la LGE, donde se atiende con entidad propia a la Educación Permanente de Adultos, supone el último y más destacado de los hitos legales: rompe con la centenaria ley decimonónica, con el carácter eminentemente reparador y con toda la dejadez ministerial apostando por la creación de un nuevo Sistema Educativo.

Durante las primeras décadas de poder, España asume una finalidad clara en evidente relación con las altas tasas de analfabetismo, sin embargo, ***el principal hándicap de nuestra región no es el analfabetismo, sino la regresión al lectoescritora, la falta de titulación básica y la ausencia de cultura general. Castilla y León no es una comunidad prioritaria a nivel***

***político porque no presenta destacados problemas de iletrismo, lo cual justifica la discreta expansión de las escuelas nocturnas por sus localidades.*** La sumisión, el reconocimiento y adoctrinamiento son algunos de los principios que acompañan este aprendizaje que, desde 1963, es subsumido por el marco organizacional de la CNA.

Consideramos que esta obra recoge el testigo de la responsabilidad alfabetizadora durante la última década del franquismo, ejerciendo un papel primordial en el desarrollo de la culturización primaria en España. Revelamos en la Campaña un cierto carácter estandarizador y organizador de sus apuestas, dejando de lado los valores relativos o puntuales y asumiendo su función tanto lectoescritora como de ampliación cultural. Ambas finalidades son concebidas por la autoridad y por la propia sociedad, en base a la expansión y publicidad que se llega a ofrecer, como indispensables y obligatorias en el proceso educativo del adulto. Ello no implica que no se atiendan las especificidades de sus participantes, sino que gracias al esmero de la Junta, las mujeres y otros colectivos que se salen del esquema normalizado de la Campaña (militares, inmigrantes, trabajadores del mar...), disfruten de las posibilidades pedagógicas en marcos espacial y temporalmente diversos.

***Calificamos a los objetivos propuestos por la Campaña de extremadamente generales, entendiéndolos como una estrategia social más del régimen. Lo que importa es que se reconozca popularmente que la Campaña funciona y que responde perfectamente al amplio diseño inicial, para lo cual es necesario que los fines sean básicos. El éxito, así, está garantizado.***

Al contrario que las Nacionales, ***las Especiales de Castilla y León despuntan mostrando una mayor visibilidad e implicación en la lucha contra el analfabetismo desde la vertiente de promoción cultural y no tanto desde la alfabetización más clásica, que sigue predominando en el conjunto nacional.***

***La situación claramente desventajosa que viven los docentes dedicados a la enseñanza adulta, tanto a nivel formativo como de reconocimiento social,*** es otra de las conclusiones a las que llegamos tras nuestro análisis.

***El profesorado no está entre las prioridades del régimen pese a los suaves intentos de especialización.*** Ni se le remunera correctamente, ni se le forma, ni se le reconoce la labor desarrollada al nivel que sería deseable y, además, se le sobrecarga con jornadas laborales imposibles de mantener.

A la falta de dignificación de los maestros alfabetizadores también contribuye la introducción de personal no profesionalizado en el marco de la Campaña. La consideración de que la labor del magisterio es desarrollable por cualquiera con una mediana cultura, descredita la visión social y colegiada del colectivo.

Interpretamos la aparición y reconocimiento oficial de los alfabetizadores voluntarios y alfabetizadores auxiliares como una decisión que prioriza la cuestión política, e incluso la económica, frente a la educativa. En este sentido, ***defendemos que la capacitación del profesorado de adultos no es una preferencia del régimen y que el reconocimiento de su magisterio es un asunto accesorio y prescindible en los debates internos.***

***Uno de los fallos consignados a la Campaña, aun considerando el bien realizado, es la rapidez instalada en sus enseñanzas y la falta de profundización de las mismas.*** 5000 escuelas no son suficientes para resolver el problema adulto. Su evolución y una cada vez mayor apertura política, comparten protagonismo con otras iniciativas de índole laboral y popular en esta década. Entendemos que ***la necesidad jerárquica bajo la que se conforma el régimen, requiere no solo de alfabetos, sino también de mandos formados, obreros cualificados y ciudadanos sumisos. Atendiendo a esta finalidad, Castilla y León se erige como territorio ciertamente prolijo.***

La Escuela Mayor de Mandos “José Antonio” de Medina del Campo, la Escuela de Formación de Instructoras de Juventudes de Las Navas del Marqués, la Escuela “Castilla” de Instructoras Rurales en Palencia, la Escuela de Divulgadoras Sanitario-Sociales de El Alto de los Leones y, en otro orden, la Escuela Nacional del Servicio Social de Peñaranda de Duero (auxiliar de la José Antonio) junto con otras muchas regionales y locales, ofrecen un ejemplo institucional de la confianza depositada en esta región que se convierte en paradigma a nivel nacional y que encuentra sus antecedentes, a excepción de la auxiliar, en la provincia madrileña. Este hecho no es casualidad. Afirmamos que el espacio centralista que ocupa la capital de España hace que estas escuelas oficiales se instalen de manera inicial en su circunscripción y que progresivamente vayan ampliando su radio de acción a través de la siempre dispuesta y cercana Castilla.

Por tanto, podemos reconocer que ***las Escuelas Nacionales de Formación de Mandos e Instructoras tienen en Castilla y León un sentido prioritario compartido con las ubicadas en Madrid, con las que igualmente mantiene una misma línea curricular y de objetivos, pudiendo concluir que existe una clara coordinación entre las escuelas de aquí y allá.***

Junto a esta situación de paridad institucional, destacamos que van dirigidas de manera fundamental al género femenino. Consideramos ***que la expansión del poder pedagógico de la Sección Femenina por nuestras provincias deja en un segundo plano la formación de varones.*** Además, el carácter nacional de las mismas y la atención prioritaria, tanto a la formación política de mandos como a la pedagógica de instructoras, supera la circunscripción castellana, adecuándose a las exigencias nacionales y convirtiéndose, por ende, en organismos nacionales en y desde Castilla y León.

La influencia que reconocemos a esta comunidad en el desarrollo profesional de las mujeres de cierta cultura y afiliación al régimen es realmente destacable. ***Las señas de identidad de las diversas obras responden a un estándar nacional que es adaptado a la realidad castellano y leonesa consiguiendo exportar un modelo de formación que, aunque estatal,***

***atiende a particularidades regionales asociadas al propio establecimiento del centro, las costumbres locales, el clima, la prioridad económica, la propia tipología del alumnado... ello nos permite distinguir dos entornos formativos profesionales en el franquismo; uno encaminado a la cualificación de aquellos que ocuparán cargos oficiales (mandos e instructores) y otro compuesto por obreros y trabajadores.***

Respecto al primer grupo, hemos comprobado cómo se alude, especialmente en documentos oficiales, de manera conjunta a las escuelas de mandos y a las de instructoras extendiendo así la idea de que ambas pretenden un mismo fin. Desde nuestro resultado investigador, debemos negar esta tesis.

El objetivo franquista de capacitación de las clases medias femeninas es cumplido tanto en un caso como en otro, sin embargo, reparamos en que entre ambas modalidades se da una diferencia: mientras que la Escuela Nacional de Medina del Campo desarrolla una cualificación que pretende la formación de líderes políticas de la Sección Femenina, el carácter de las aludidas Escuelas de Instructoras y Divulgadoras tiende hacia una dotación profesional que supera el marco político y se centra en lo pedagógico.

***Así, sostenemos que la finalidad laboral de los mandos es ocupar los puestos de dirección de los distintos servicios e instituciones que van ampliando la compleja obra, y la de los instructores e instructoras está encaminada a la intervención directa a nivel educativo-profesional, alejándose de las cuestiones meramente burocráticas y más estrictamente directivas.***

***El pago de participación en algunas iniciativas determina una distancia social marcada desde el acceso.*** Comprobamos que mientras que los gastos necesarios para la entrada en las enseñanzas de cualificación de mandos son asumidos por la autoridad a través de la propia Falange, la cuantía económica de los estudios dirigidos a los aspirantes a instructores debe ser satisfecha a nivel personal. Es más, mientras que los primeros logran mantener

su salario, su puesto laboral, destinos, y a la vez, percibir por su formación una gratificación extra, los segundos, que igualmente van a desarrollar un papel reseñable en el devenir franquista, en este caso en el mundo sociopedagógico, no disfrutaban de esas deferencias.

Superando esta distancia entre los dos colectivos, podemos aseverar que **la capacitación de las autoridades intermedias otorga un valor puntual y jerarquizado de acceso restringido y priorizado al que difícilmente tiene acceso la población de las clases más bajas.** La ofrecida de manera extensa a los campesinos la reconocemos como mucho más básica, rápida, con escasos medios y bajas posibilidades de continuidad, pero a la vez mucho más “democrática” y accesible.

Como resultado de la referida profesionalización adulta, concluimos que **se producen demasiadas obras, tanto dirigidas a campesinos como a mandos e instructores, lo que nos permite hablar de una situación claramente preocupante y, por momentos, poco definida.** El modelo ofrecido es, a nuestro entender, ciertamente desestructurado y repetitivo; para una misma cualificación se abre un amplísimo abanico de posibilidades y centros que, si bien interpretamos como facilitadores en el caso de la mayoritaria población rural castellana, no podemos considerarlos como supinos al no referenciar la singularidad que sería meritoria.

**La rentabilidad del sistema educativo es el objetivo de las políticas desarrolladas por los sistemas capitalistas mundiales, entre los que España quiere hacerse un hueco.** El precio a pagar a nivel estatal es, básicamente, el desembolso económico en las acciones de profesionalización popular que precisan, no solo del mantenimiento monetario propio de cualquier actividad pedagógica, sino el sostenimiento de las retribuciones ofrecidas a cada participante por el abandono de su rutina laboral. La superposición de programas e instituciones, nacionales y locales, al frente de los mismos no nos permite reconocer la especificidad que sería deseable ni la tan anhelada racionalización de los recursos, esencial en tiempos de carestía y baja bonanza presupuestaria.

En la línea de lo económico, no podemos dejar pasar una crítica al ensayado proyecto político franquista. Consideramos que **la finalidad máxima del régimen es la de conseguir, a través del adoctrinamiento, perpetuar el modelo de promoción social en el que las clases medias y altas se ven progresivamente mejoradas y las bajas avanzan solo entre los límites propios de la autosubsistencia.**

Podemos afirmar que **el miedo por disponer de una población culta es más que patente.** El cuestionamiento del régimen y de las iniciativas llevadas a cabo por este, no entra en los planes del franquismo, por lo que **la conservación del modelo más clásico de reproducción social, planteando iniciativas poco organizadas y no muy dotadas, es su estrategia.** No interesa invertir más de lo que estima necesario, considerando que esa inversión podría, en un momento dado, volverse en su contra.

Al igual que en el caso de la formación escolar, consideramos que **la publicación de la ley del 70 supone un verdadero avance en el reconocimiento formal de la instrucción profesional como un nivel más del sistema educativo.** A partir de entonces se rompe con la criticada formación diversificada según clase social, lo que nos permite hablar de una única y garantizada instrucción laboral de la que se encargan centros específicos de estudio. Palmario es que la enseñanza encaminada al conocimiento del futuro puesto laboral deje de mostrarse, desde ese momento, como camino paralelo de formación de segundo orden, poco estructurado y estandarizado, para pasar a ser un elemento más en este integrado Sistema.

**La entrada en escena de las propuestas populares de educación es el valor más destacable, amplio, constante y “democrático” de toda la obra fascista y el que más contribuye a la verdadera extensión de la educación de adultos.** Reseñamos que la prioridad del régimen es la de enseñar a leer y escribir y la siguiente, una vez alcanzada esta, la de otorgar un acervo cultural limitado y adecuado al espacio social y económico a ocupar en cada caso. Sin embargo, las iniciativas no se suceden en el tiempo, sino que se dan a la vez.



***El papel de la Comisaría de Extensión es indispensable en el desarrollo educativo popular de la población durante el franquismo.*** La organización de todas las actividades obliga a esta autoridad competente al trabajo continuo de actualización y reformulación de iniciativas que muchas veces superponen fines, métodos e incluso recursos, que huyen del espacio escolar y que se muestran a nivel social como meros lugares de entretenimiento, ocultando la verdadera finalidad adoctrinadora.

Como en la formación profesional, ***Castilla y León se convierte en espacio protagonista. No es solo la prioridad en el establecimiento de centros la que da forma a esa brillantez que sobresale por encima del resto de localidades nacionales, sino también la colaboración, entrega y participación que, como hemos comprobado, su población asume desde el principio.*** Pese a que en términos generales podemos afirmar que las iniciativas se adaptan a las características sociales de la población, destacamos alguna excepción, por ejemplo, en el caso de los Casinos, que adquieren poca adaptación local y promueven una tendencia manifiesta hacia las temáticas de moda en donde el fin comercial supera el exclusivamente cultural.

***Asentarse en una formación programada, informativa y divulgativa, suficientemente amplia y adaptada a las particularidades propias de los habitantes, es la estrategia puesta en marcha para la buena, verdadera y participativa respuesta popular.*** La no obligatoriedad, ni legal (como es el caso de la alfabetización) ni económica (como es, en otro orden, la profesional), magnifica la asistencia regular de una elevada tasa de participantes. Estas potencialidades, vislumbradas exclusivamente en el caso de la iniciativa social, contrastan con la particular situación reflejada en las vertientes escolar y profesional, donde estas se perfilan contrariamente como hándicaps. Así, concluimos que ***la falta de implicación social, traducida en un bajo compromiso de participación y asistencia, hace que la distancia entre ellas y la opción popular sea más que reseñable.***

Aun con el mantenimiento centralista, entendemos que ***las Comisiones Provinciales aportan un alto grado de vitalidad, accesibilidad y realidad a una iniciativa a veces percibida como lejana.*** La coordinación con centros formales de educación, el uso de medios de comunicación y la siempre presente colaboración con iniciativas sociales (Cátedras, Teleclubs) y profesionales (PPO) contribuyen a que los resultados tanto cuantitativos, manipulados por la autoridad, como cualitativos, medidos en satisfacción, sean los mejores acordes a la inversión, planificación y contexto ideológico en el que la obra se desarrolla.

***A nivel regional, la cantidad de documentación generada en torno a las apuestas populares dirigidas al colectivo adulto en provincias, denota un entusiasmo que, en los ámbitos escolar y profesional, no se manifiesta del mismo modo.*** Observamos una mayor libertad, pese al contexto totalitario como telón de fondo, en este entorno popular. Como venimos afirmando, la participación de los habitantes y la significación de sus enseñanzas avala el éxito de una vertiente que supera espacios, tiempos y, mayoritariamente, también clases sociales.

En este sentido, concluimos que ***Castilla y León otorga a la unidad familiar un papel reseñable en la creación de este panorama educativo.*** Las Asociaciones de Cabezas de Familia adquieren un poder y visibilidad, tanto a nivel político como social, que es temido por régimen. La idea de autogestión que comparten se adapta a las exigencias generadas en el propio hogar, exigencias que, huelga decir, son imperceptibles por las programadas enseñanzas franquistas.

En este punto, ***la mujer ocupa un espacio que nos permite considerarla protagonista de la educación popular adulta en la región.*** Nada se escapa a su mano, ni la familia, ni la economía, y ahora sabemos que tampoco la culturización. La labor que ejerce en esta tarea la Sección Femenina es, desde nuestra óptica, impagable. Su “enfrentamiento” con la autoridad y su siempre elevado nivel de autoexigencia para promover estrategias que lleguen a estar a un nivel paralelo e incluso superior de las

ofertadas a varones, es su principal batalla, batalla que sabemos ganada por la solicitud de participación masculina en actividades de Cátedras, Círculos de Juventudes y Coros y Danzas.

***La iniciativa más importante a nivel popular son las Cátedras, no solo por el cómputo general de población que consigue attingir, sino por reconocer en ella un vasto conjunto de características, no reconocibles de manera tan extensa en ninguna otra propuesta estudiada.*** La gratuidad, la adaptación de su programa a las circunstancias ambientales y poblacionales, la superación del modelo alfabetizador, el carácter ambulante entendido como mecanismo democrático, la cualificación de sus dirigentes, la defensa de la igualdad de oportunidades, la disponibilidad de recursos suficientes, la prioridad sanitaria unida a la cultural, la colaboración constante con otras propuestas nacionales y la finalidad comunitaria son solo algunos de los indicadores que avalan esta conclusión.

***La prioridad que tienen en Castilla y León las dos primeras cátedras nacionales gracias a la aportación realizada por organizaciones ajenas a la Falange, se mantiene hasta prácticamente el final del franquismo.*** En 1970, el 20% de la participación nacional, el 23% de los cursos ofertados y el 21% de los pueblos recorridos se refieren a nuestra comunidad.

***Si priorizada es la expedición llevada a cabo por las Cátedras Nacionales en nuestra región, no es menos la creación y expansión de los Coros y Danzas y los Teleclubs.*** El interés falangista se hace, nuevamente, patente en este territorio.

Consideramos que a las razones histórico-políticas ya emitidas, se une la riqueza patrimonial, cultural y folklórica que desprende Castilla, el alto porcentaje de población adulta joven que alberga, el inigualable carácter rural de sus gentes y el mantenimiento, casi intacto, de las más arraigadas costumbres a lo largo del tiempo. Todo ello hace que podamos ***defender nuestra región como espacio ideal para acoger los primeros ensayos nacionales de las***

**apuestas que mayor relevancia alcanzan en el ámbito de socialización adulta.**

**Descubrimos en estas tres iniciativas un pretendido y común desarrollo comunitario.** Al contrario que en las apuestas escolares y profesionales ya descritas, en las que se considera imprescindible la presencia constante de un guía, maestro, mando o instructor, las populares ofrecen a sus protagonistas la posibilidad de su autogestión.

**Los teleclubs castellanos recurren a la diversificación de su actividad sociocultural para atraer a un mayor número de participantes que, a su vez, redundan en la amplitud de la obra.** Las charlas y conferencias, representaciones teatrales, debates y mesas redondas, atienden a tópicos puntuales y locales que inciden en la convivencia social y la promoción cultural. **Los Coros y Danzas, por su parte, ofrecen una alternativa exenta e independiente de las Cátedras.** Defendemos que más que una integración de una en la otra, se da una relación de colaboración y ayuda de la que ambas iniciativas salen reforzadas. La elección de sus provincias para la celebración de los certámenes nacionales y la prioridad del régimen por enviar los comisionados castellanos al extranjero, señalan esta importancia que referimos a Castilla y León.

**En todos los casos, el percibido sentimiento que sus participantes tienen, desde el principio, de ser “su obra”, hace que su colaboración e implicación sea máxima, especialmente en las provincias del norte, tanto de la nación como de la región, donde el arraigo popular es mayor.**

**La tarea de la autoridad es, exclusiva y progresivamente, la asunción de su papel inspector y no solo ejecutor.** Entendemos que ello ofrece posibilidades para el despliegue personal, social y profesional de las comunidades visitadas y de sus vecinos, difícilmente alcanzables a través de las apuestas más formalizadas. Ahí radica el verdadero triunfo de la educación adulta, únicamente ensombrecida por **el pago de ciertas tasas atribuidas a determinadas actividades en centros concretos. Ese hecho rompe con la**

**mayoritaria “armonía igualitaria”, permitiéndonos afirmar la existencia de un mínimo “aristocracismo cultural” también en ciertas acciones populares.**

Entendemos **la satisfacción de tasas por parte de sus socios como un cercenamiento de las posibilidades democráticas ofrecidas por la Comisaría**. Consideramos que **esta exigencia responde más a una cuestión de recordatorio del orden jerárquico del régimen que a una cuestión de necesidad real económica**, principalmente cuando observamos que los presupuestos por ingreso del socio se ven mínimamente mejorados.

Todo este ejercicio de evolución no encuentra sentido sin el trabajo constante, y no siempre generoso, de las instituciones de Falange. Tal y como hemos mencionado, **Castilla y León se perfila como un territorio proclive al establecimiento prematuro de las diferentes ofertas propuestas por esta organización, pudiendo concluir que su labor, desde el comienzo, es esencial en el devenir de la propia historia cultural de nuestro país.**

Defendemos, por tanto, que **el desarrollo educativo del periodo dictatorial no es comprensible si se ignora la evolución paralela de las instituciones afines del régimen. Es más, podemos certificar que la acción que estas ejercen es considerablemente superior, en cantidad, volumen, expansión y participación a la del Ministerio, sosteniendo que, en muchas ocasiones, la obra “accesoria” supera a la iniciativa oficial.**

El lugar que la mujer ocupa como trasmisora de la propaganda del régimen es irrenunciable y contribuye a asentar las bases de un nuevo modelo de madre y esposa. Su compromiso personal y social con la obra supera los límites de la obligatoriedad marcada por el Servicio Social y de la afiliación. **La mujer participa atendiendo a una convicción particular, a una creencia en la empresa franquista.**

La diferencia entre hombres y mujeres que las distintas organizaciones falangistas se encargan de remarcar, tiene un evidente resultado. **La enseñanza segregada es una de las enseñanzas que recorre y retrata la**

**apuesta del dictador.** Aunque el cuestionamiento y rechazo desde nuestra concepción pedagógica actual es total, entendemos que este patrón es coherente con las propuestas y valores defendidos por las políticas totalitarias de entonces, considerando que existe una continuidad entre lo que es la tendencia estratégica general asentada en prácticas sociales y la organización pedagógica de sus enseñanzas.

**Defendemos que este intento por garantizar el aprendizaje peculiar y sin interferencias alude a ritmos de aprendizaje variados y a intereses, convicciones, posiciones sociales y profesionales futuras igualmente diversas.** Ello se hace explícito a través del propio currículo, en el que las enseñanzas distinguidas por género se convierten en un hecho permanente y patente, únicamente superado en iniciativas concretas, generalmente en el contexto popular o profesional, en las que prima la racionalización económica frente a la cuestión ideológica.

**Apreciable es la valoración que hacemos, una vez más, de la LGE. Al fin existe un recurso legal que reconoce el beneficio que, tanto para las féminas como para los hombres, tiene la coeducación en un reformado marco de pretendida tendencia igualitaria.** Aun con esto, descubrimos un cierto sentimiento de desubicación e inferioridad por parte de la mujer. Muchos han sido los años de sumisión política frente al hombre que, gracias a la aplicación real del conocido principio de igualdad de oportunidades, se ven rotos. **Sin embargo, no defendemos que el Movimiento Nacional la equipare en derechos y deberes al varón.**

El franquismo, incluso en su última fase, defiende una concepción de la mujer descrita como complemento ideal del hombre y como madre, a través de argumentos menos radicales de los hasta entonces mantenidos. La ley del 70 reconoce el acceso a las enseñanzas de todos los españoles sin distinción ni exclusión por especialidad educativa, lo que juzgamos como una estrategia además de avance pedagógico, de carácter político, atendiendo a la finalidad de promover la buena convivencia social algo alterada en estos tiempos.

Hasta aquí, nuestro trabajo.





# RESUMO E CONCLUSÕES.

MENÇÃO "DOCTORAMENTO EUROPEU"



# RESUMO



## 1.- Introdução: justificação, objetivos e método.

Pretender reduzir a um número limitado de páginas, mais por necessidade prática do que por possibilidade física, as apostas pedagógicas franquistas que, naquela época, ocorreram no nosso país no amplíssimo contexto da educação de adultos e, mais especificamente, na nossa região, é, sem dúvida alguma, um ato corajoso que assumimos há já alguns anos.

O longo período histórico, cerca de 40 anos, e o vasto território, nove províncias de análise, faz com que o trabalho de investigação seja complexo e, por vezes, inabarcável.

O acesso restrito às fontes primárias por razões de regulação legal e o desaparecimento de documentos de arquivo, cuja existência passada conhecemos e o paradeiro atual é desconhecido, atrasou o processo de reconstrução historiográfica planeada para o nosso trabalho de investigação. Desta forma, quisemos dar ao estudo uma extensão sem o restringir a um único campo da educação, abrindo a estrutura ao âmbito formal, não formal e informal.

Uma vez que esta investigação pretende responder aos cânones que a investigação científica estabelece no que diz respeito a um trabalho de doutoramento, vamos apresentar algumas teses das quais, a priori, partimos.

Conhecendo o poder histórico que o *Movimiento Nacional* assume na nossa região, dando protagonismo aos seus territórios na construção de um sistema totalitário de ação política, enfrentamos o desafio de comprovar se esse caráter distintivo tem um reflexo evidente, concreto e verificável, não só nos regulamentos, mas também nas práticas educativas, ou seja, nos resultados sociais.

Para nós, *Castilla y León* reflete a verdadeira essência de um movimento totalitário que observa nas suas iniciativas pedagógicas, tanto formais como não formais e “informais”, um modelo perfeito de avanço, reconhecimento e

controle ideológico de toda a população sem exceção. Nesse movimento aventuramos a possibilidade de existência de mecanismos intrínsecos, ancorados ao tradicionalismo castelhano, ao seu povo e história, que facilitam o desenvolvimento circunstancial de uma expressão distinta à descrita a nível nacional, mas, ao mesmo tempo, necessariamente circunscrita.

O apoio demonstrado desde o primeiro momento ao lado nacional, unido à reconhecida manifestação antirrepublicana, faz desta região um local ideal para realizar uma pesquisa que pretende demonstrar que o sentimento de alicerce social dado ao regime desde a sua criação, tem as suas recompensas ao nível político-educativo.

De acordo com a conceção generalizada e as decorrentes do fascismo de maneira mais ou menos explícita sobre o valor da educação como instrumento ideológico, este território pode ser reconhecido como um de primeira ordem histórico-pedagógica. Assim, pretendemos demonstrar que *Castilla y León* é realmente um espaço que se destaca do conjunto nacional e que as causas desse destaque correspondem às inicialmente previstas.

Todas estas hipóteses das quais partimos, fazem-nos projetar um trabalho que, claramente, tenta alcançar objetivos tanto ao nível pessoal como ao da investigação, confinados a um fim prioritário e geral.

Apresentar um espaço regional no qual as ações nacionais, tanto políticas como sociais, estejam patentes e, simultaneamente, assegurar uma reflexão rigorosa e crítica das mesmas, é uma das primeiras metas a alcançar. Neste sentido, tentar dar resposta a um contexto local nunca simples, e com características que o tornam singular apesar de diverso, responde a uma situação que é desenvolvida ao longo do trabalho.

À motivação e interesse pessoal já mencionado, junta-se a importância científica que acreditamos que este trabalho possa alcançar, assumindo, desde o início, um compromisso com a racionalidade.

Dada a variedade e riqueza das fontes primárias e secundárias, e graças à perspectiva global que gostaríamos de mostrar nas áreas de alfabetização, formação profissional e socialização, oferecemos uma abordagem que, pretende simultaneamente descrever, compreender e desenhar um contexto e avançar para os porquês, ou seja, para a lógica que toda a ação pedagógica deve ter e que muitas vezes, envolta no discurso legal e oficial, acaba por ficar oculta.

Com isto em mente, reunimos numa única história os três espaços de ação da Educação de Adultos, até agora trabalhados de forma segmentada na literatura científica, referindo-se de forma essencial, e sempre que possível, à particularidade castelhana.

Demonstrar que a formação de adultos durante o franquismo não é apenas um conjunto de fatos isolados que, de maneira mais ou menos pontual e organizada, tendem a convergir, é o nosso principal desafio. Ao mesmo tempo, queremos verificar se a mencionada iniciativa pedagógica, desenvolvida entre 1939 e 1975, é afetada ou modificada pelo contexto social e cultural herdado da República e, além disso, descobrir se a sua progressão e expressão nacional responde mais a um interesse ideológico de expansão do regime do que a uma tentativa real de melhorar e garantir o nível cultural da população.

Destes propósitos gerais derivam, logicamente, outros mais específicos que servem e ao mesmo tempo circunscrevem o nosso ambiente de pesquisa regional.

Encontrar uma relação não só entre esses campos, mas também entre a oficialidade nacional e a prática local, ou seja, entre o discurso e a realidade, e mesmo assim, atender à diversidade das diferentes províncias, é um fato de relevo no nosso trabalho.

Assumindo que o contexto determina, em grande medida, as expressões culturais e sociais que compõem a história de qualquer país, iniciamos uma primeira análise do ambiente, a fim de especificar quais são os fatores nacionais, políticos e económicos que, no contexto castelhano e leonês, fazem sentido ou, o que é o mesmo, quão importante é o próprio futuro do *Movimiento* para o desenvolvimento da região. Ultrapassada esta etapa inicial que nos permite conhecer o espaço em que se insere a obra nacional, a nossa intenção está focada na descoberta das particularidades locais e do sentido que estas podem alcançar na abordagem educativa de uma sociedade eminentemente rural como *Castilla y León*.

O conhecimento, a distinção e o julgamento da ordenação do século XIX responsável pela promulgação do sistema educacional até 1970, oferece um estímulo à investigação. Observar o reconhecimento que a Lei Moyano, pela primeira vez, faz no ensino de adultos e analisar o efeito que isso exerce em relação exclusiva com o ensino primário, contribui para a criação de uma nova via argumental, que é particularmente importante no planeamento, criação e desenvolvimento das *Escuelas de Adultos* e *Escuelas Especiales de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural Adulta*.

Ao mesmo tempo, a nossa preocupação tem como objetivo encontrar argumentos que nos ajudem a confirmar que a sobreposição de iniciativas fascistas é mais do que a soma de todas elas. Encontrar evidências com as quais se possa reconhecer ou negar uma pedagogia do regime, bem como uma aposta original ou ainda como padrões repetidos de épocas anteriores, é outra das questões procuradas.

Neste complexo espaço de expansão de iniciativas, atendemos à necessidade de estudo das diversas propostas institucionais. É vital para a nossa pesquisa questionarmo-nos, em primeiro lugar, porque são estas, e não outras, as organizações que conseguem obter o favor do regime para, a seguir, determinar se o papel desempenhado durante a Guerra Civil, ou nos momentos que antecederam o conflito, tem conexão com este privilegio franquista.



Considerando a especificidade do adulto, a nossa preocupação recai sobre o papel que a comunidade espanhola tem na ampliação do quadro nacional de formação. Partimos do conhecimento de que grande parte das apostas oficiais do regime nasce neste território e que, algumas delas, passam a história da educação pelo seu carácter pedagógico. Assim, queremos saber quais são as circunstâncias que convergem para que o nosso país, e nenhum outro, seja o escolhido para a implantação do esquema formativo proposto. Prevemos que parte desta resposta seja encontrada na análise do contexto, pelo que dedicamos uma grande parte do nosso trabalho ao seu estudo.

Analisar as apostas que em matéria da educação de adultos têm expressão no nosso ambiente imediato, desde uma perspectiva nacional e internacional, é o objetivo ao longo do segundo capítulo. Verificar o impacto legal e social que os vários relatórios e estudos surgidos no seio de organizações internacionais, especialmente da UNESCO e da OCDE, têm na sociedade do regime, é um novo fator a considerar. Aventuramo-nos no reconhecido hermetismo que define as primeiras décadas do regime e assumindo o cerco internacional a que o nosso país se vê submetido até meados dos anos 50, levantamos novas questões.

Por um lado, interrogamo-nos sobre a conceção que prevalece em torno do tópico do aluno adulto. Neste sentido, queremos saber qual é a definição supranacional mais aceite e, por sua vez, verificar se esta é assumida, em grau e tempo, pelo regime. Isso vai nos permitir avançar para o papel que a aprendizagem ao longo da vida, como construção que julgamos ser mais abrangente e, portanto, superior do que a mera educação de adultos, vai ocupar no panorama educacional franquista. Além disso, em relação com esta tentativa de aplicação nacional das conceções internacionais em voga, consideramos a descrição de analfabetos e analfabetismo. Procurar na problemática de alfabetização internacional um sentido plural e diverso, no qual se possam encontrar indícios que apontem para os adultos como peças chave do quebra-cabeças que acaba com a mediocridade cultural deste grupo,

constitui um fator digno de menção. Da mesma forma, demonstrar se essa dificuldade encontra espaço no debate político e na prática educativa de nosso país e descobrir os termos nos quais esta é feita de forma efetiva, monopoliza uma nova via de investigação no presente trabalho. Questionamos, portanto, se existe uma evolução conceitual do fato educacional no quadro da formação inicial do adulto e, em caso afirmativo, em que medida e sob que parâmetros do censo e características particulares acontece em Espanha.

Na mesma linha, mantendo o adulto como protagonista, enfrentamos a não fácil tarefa de distinguir quais são as principais contribuições pedagógicas que ao nível escolar, profissional e popular têm efeito no desenvolvimento histórico regional do franquismo. Discutir as possíveis relações estabelecidas entre eles e considerar o seu significado no nosso contexto, tanto em termos de impacto social e político como económico, são, neste momento, outros dos fins prioritários.

Primeiro gostaríamos de verificar se há uma mudança de rumo nas iniciativas que nascem durante o período republicano e se mantêm algum tipo de semelhança que possa ser objeto de convergência. Ao mesmo tempo, pretendemos lançar alguma luz sobre a designação dupla que adquirem os ensinamentos adultos, sendo, em alguns casos, entendidos como “classes” e, em outros, como “escolas”, considerando que sentido faz a localização das instituições de ensino de adultos nos estabelecimentos nacionais primários.

O surgimento da *Campaña Nacional de Alfabetización* marca o início de uma nova etapa em tudo o que diz respeito à alfabetização do adulto. Sob esta premissa, assumimos sua descrição e expressão tanto ao nível nacional como regional e pretendemos a sua distinção de outras iniciativas noturnas que, fora do âmbito da *Campaña*, foram dadas nos anos anteriores. Valorizar as suas inovações metodológicas e reconhecer a expressão qualitativa e quantitativa no previsível avanço do adulto, torna-se, uma vez mais, em objeto de análise.

Em segundo lugar, considerando o quadro profissional, surgem novas perguntas.

Inicialmente sabemos que a reforma da formação laboral chega atrasada em comparação com os regulamentos de outras etapas escolares, o que nos faz questionar o significado e a importância que a qualificação obreira tem para o regime e a prioridade que esta assume na conformação social da população em geral.

Por outro lado, tem lugar o desenvolvimento e a formação das classes médias, das autoridades e dos instrutores. Saber qual a finalidade e se realmente existe coerência entre a equiparação que, tanto ao nível oficial como investigador, tem sido dada à formação destes grupos, é mais um fim a acrescentar ao nosso trabalho, especialmente se tivermos em conta a atenção prioritária à nossa região. Aqui surge uma nova questão que precisa de resposta. Concretizar e explicar que circunstâncias convergem em *Castilla y León* como região que, em princípio, prioriza a expansão da formação profissional deste grupo de forma nacional, torna-se numa nova necessidade de pesquisa.

Finalmente, conclui-se a trilogia “alfabetização, formação profissional e sociabilidade” com o esboço dos objetivos sociais na formação de adultos.

Para nós, é essencial reconhecer as propostas educacionais que atendem e dão resposta à singularidade humana a partir de uma vertente social ou "informal". Os tipos de relações que sustentam o desenvolvimento do próprio indivíduo levam-nos a traçar um cenário que achamos certamente rico ao nível investigador.

Partimos da consideração do adulto como um ser idiossincrático, genuíno e diverso que, necessariamente, tem de responder aos influxos que recebe do seu meio ambiente e da definição de sociabilidade incluída a partir dos anos 60 no discurso histórico. Para estas duas questões de grande

importância, perguntamo-nos se a educação popular durante a ditadura encontra modelos específicos de sociabilidade que ultrapassem os promovidos em fases anteriores e se, ao mesmo tempo, estes ampliam a vertente meramente política e educacional que prevemos mais presente no contexto da educação escolar e laboral.

O reflexo desta situação social na nossa região engloba uma nova abordagem. Reconhecer os espaços, tempos e modos em que a iniciativa do governo, seja através do seu próprio ministério ou das instituições afins, exerce a sua abordagem sócioeducativa, e compreender a expressão que isto tem devido ao contacto social, permite-nos acreditar na possibilidade de perfilar um novo e original cenário que está longe das salas de aula e das empresas e que, logicamente, encontra uma caracterização particular.

A este respeito, trabalhamos por diferenciar a mulher. Conhecer as peculiaridades que a envolvem, com base no conceito tradicional de mãe e esposa atribuído pelo regime à sua figura, é essencial para enquadrar um novo tipo de formação e, ao mesmo tempo, para explorar as formas em que esta aproveita as suas capacidades no quotidiano, no seu lar com os seus filhos e marido. Descobrir se as suas formas de relacionamento, necessidades, exigências e preocupações seguem a mesma linha que o compromisso cultural oferecido no caso masculino, é outra das nossas prioridades. Assim, temos a intenção de reconhecer e categorizar uma visão geral da realidade sócio-pedagógica distinta da que afeta os homens, mostrando uma visão particular e sempre acreditada da sua singularidade.

O estudo social desta situação educativa, com base em iniciativas que, no âmbito da educação formal e informal de adultos, se vão sucedendo, ajudam-nos a desenvolver um projeto geral da mulher do franquismo, reflexo, em certa medida, das iniciativas socioculturais levadas a cabo com ela. Para isso, trabalhamos a sua expressão em *Cátedras Ambulantes*, nos *Teleclubs* e *Coros y Danzas*, sem ignorar outras iniciativas relacionadas com *Casinos*, *Asociaciones* e *Peñas* que, embora sejam menos comuns, acreditamos que

também contribuem para a resposta social e cívica do coletivo feminino. Queremos igualmente verificar se há uma intenção pedagógica explícita ou se, pelo contrário, é antes um mecanismo de inculturação e ideologização implícito, que esconde aos seus participantes o verdadeiro propósito da iniciativa, ou bem se é uma pergunta casual, onde não existe uma intenção educativa.

Reconhecer e justificar o sentido multifuncional, o temperamento com o qual nascem estes espaços populares, é uma nova prioridade que encontra significado, juntamente com o resto dos objetivos identificados, no estudo em vez de trabalho.

Resposta a todas estas abordagens é encontrada ao longo de um extenso documento que precisa, necessariamente, de um método de pesquisa. A escolha está de acordo com a temática, com a própria documentação de trabalho disponível e, logicamente, com os pressupostos e objetivos mencionados.

Dado o carácter pretendido com este estudo, optou-se pelo método histórico-pedagógico que, como sabemos, centra a sua atenção no desenvolvimento descritivo do ato passado. Assim, usando as palavras do falecido Professor Ruiz Berrio (DEP), tentamos juntar a análise pedagógica à histórica alcançando assim, não só a descrição, mas também uma racionalidade e coerência, que em conjunto tragam luz sobre a evolução social do regime de Franco.

Como temos vindo a dizer, a aceitação e superação das etapas heurística (localização e recolha de documentação), crítica (seleção) e hermenêutica (interpretação e compreensão) permite-nos formar uma realidade científica que conclui com a defesa do presente estudo perante um reconhecido júri.

Em termos de enfoque, temos defendido o sócio-histórico, por considerarmos ser o mais adequado, tanto para a direção pretendida para este estudo como pelo método.

Abordar a realidade biológica, cultural e contextual, graças às evidências oferecidas a partir de fontes escritas e, pontualmente, orais, é um ato que nem podemos nem queremos deixar passar. Neste sentido, recorreremos a documentos que contêm experiências pessoais e marcam a memória dos seus participantes, especialmente professores, inspetores e pedagogos, gerando um quadro que achamos apropriado para a compreensão das pessoas, dos sentimentos e situações.

Esta tendência sócio-histórica, magistralmente introduzida pelo professor Nóvoa no ambiente educacional, é aquela que, em qualquer caso, não temos a intenção de abandonar durante este ensaio.

A interação com o ambiente é, por conseguinte, uma prioridade deste compêndio. Não podemos criar uma história sem levar em conta as circunstâncias externas que, fora do âmbito político, a afeta. Acreditamos, portanto, que o método formal seguido combina perfeitamente com a referida abordagem, na qual a interação social assume uma garantia para o sucesso da investigação e adquire coerência no desenvolvimento dos vários capítulos analisados.

A obra que oferecemos ao leitor fornece um formato simples, porém abrangente. São seis capítulos que compõem o corpo do trabalho que, ao longo de cerca de 900 páginas, atendem à singularidade e novidade de um estudo desta natureza, contribuindo para isto as imprescindíveis fontes primárias e secundárias. Ao mesmo tempo, a extensa bibliografia, com mais de 500 entradas, reflete mais uma vez o caráter exaustivo mencionado, para o qual também contribui um amplo conjunto de anexos. Como sabemos, a ausência de realidade regional no contexto franquista faz com que, necessariamente, sejam de elaboração própria. Os dados e as expressões

educativas que contêm os 67 anexos, respondem a um trabalho de reconstrução e reformulação pessoal que, feito a partir dos dados nacionais disponibilizados pelas fontes primárias, oferecem um valor acrescentado à nossa investigação.

Perante todos estes desafios apresentamos, de maneira humilde e relativamente breve, este trabalho de pesquisa que se candidata ao título de Doutor pela Universidade de Salamanca, com menção de Doutoramento Europeu. Conforme as exigências administrativas que a nossa Universidade ordena, parte da Tese de Doutoramento (resumo e conclusões) tem de ser redigida numa das línguas oficiais da União Europeia. Neste caso, o idioma escolhido é o Português, pois é o que corresponde à língua do país que faz a acreditação da menção, no caso concreto a Universidade de Lisboa (Portugal), e também a origem nacional dos membros eleitos para o júri.

## **2.- A racionalidade do estudo.**

Ao longo do trabalho, mantemos uma coerência lógica que pretende dar respostas significativas às perguntas que, implícita e explicitamente, vão surgindo.

Os porquês das circunstâncias políticas e contextuais e as suas correspondentes respostas, envolvem um discurso que oferece uma visão geral do trabalho, pretendendo fazer a antecipação ao capítulo de conclusões.

Explicar a evidência alcançada a nível nacional e regional, lançando luz para o campo de pesquisa atual a fim de abrir caminhos para futuros trabalhos de investigação focada na análise temática em outras regiões, e permitir, se for o caso, a comparação entre uma e outras, são apenas alguns dos reconhecimentos que se destacam neste estudo. Oferecemos, portanto, ideias de investigação, esquemas de trabalho que contribuem para o desenvolvimento de futuros ensaios e facilitam a comparação ulterior, até agora adiada por falta de investigações detalhadas por cada região.

Assim, o esquema em que fica a racionalidade pretendida do nosso trabalho, serve a quatro seções claras. A primeira pretende conhecer, compreender e apreciar a importância económica que as políticas educacionais geradas por Franco têm no desenvolvimento social do nosso país. Neste sentido, optamos por reconhecer o porquê e o para quê da implantação ministerial e do significado que têm as contribuições falangistas. O segundo analisa a influência política que o regime exerce e que está claramente refletido no desenvolvimento educacional, independentemente do campo e do grupo, sempre sujeito ao que descrevemos como adulto. De seguida, optamos por destacar a importância da alfabetização no desenvolvimento cultural e ideológico do franquismo, considerando as escolas, tanto *Nacionales* como da *Campaña Nacional*, principais estratégias para a manobra doutrinadora do regime. Este capítulo conclui a seção dedicada ao estudo da influência concedida às políticas educacionais como mecanismos de paz e convivência num ambiente, inicialmente de pós-guerra e, ao longo da sua história, repleto de lembranças e reminiscências republicanas.

### **3.- Análise de conteúdo.**

Assentadas as bases sobre as quais nasce este projeto que agora termina, em torno de objetivos, metodologia, estrutura e motivações, apresentamos um resumo prático do conteúdo que, longe de seguir a ordem própria do trabalho em geral, ou seja, em forma de capítulos, procura um maior grau de originalidade. Como temos vindo a salientar, há três áreas específicas de ação educativa nas quais decorre a nossa investigação -alfabetização, formação e sociabilidade-. Após essa distribuição, destacamos a seguir os aspetos que foram analisados ao longo de todo o trabalho, mantendo um especial interesse naqueles que provêm, surgem ou são desenvolvidos no contexto específico de estudo, ou seja, em *Castilla y León*. Admitindo que a obra educativa franquista, como qualquer projeto desta natureza, não é compreensível através das delimitações espaço-temporais, pois, como defendemos ao longo do nosso trabalho, os limites entre instituições, iniciativas,



participantes e objetivos são certamente difusos, e com base numa conceção mais didática e original que saiba mostrar, em poucas palavras, a maior parte da pesquisa, enfrentamos este epígrafe. Assim, a apresentação que se segue destaca os progressos realizados em cada um desses campos da educação de adultos durante o regime de Franco, confinando-os ao contexto castelhano.

Como demonstramos no estudo, a realidade histórica, económica, social e política de uma Espanha do pós-guerra, tem as suas peculiaridades e limitações a nível local. A ainda distante “Espanha das autonomias” não nos impede de atender à singularidade da história local. Neste sentido, as abordagens sociais e políticas provenientes do conflito estatal, são tidas como baluartes nos emergentes desenvolvimentos franquistas. É por essa razão que demonstramos que *Castilla y León* não é mais um território nacional no conjunto nacional franquista, mas antes um espaço notável e proeminente.

À questão meramente política junta-se a social. O adulto, principal responsável pela melhoria de uma sociedade carente, necessita de instrumentos culturais que lhe permitam, por sua vez, avançar individualmente, fazê-lo de forma coletiva, pensando sempre no horizonte e no propósito nacional. É aí que a nossa investigação encontra sentido.

### 3.1.- A alfabetização de adultos em Espanha durante o franquismo.

Juntamente com a análise das progressivas e segmentadas reformas que a autoridade projeta ao nível nacional, e que nos permite determinar quais são os fatores que influenciam estes processos, une-se o conhecimento das principais instituições internacionais (ONU, OCDE...) que, mesmo questionando o fascismo e negando as suas possibilidades num quadro claramente democrático, contribuem com os seus ideais avançados (inovadores) para a construção dos diferentes modelos nos quais o regime aposta.

Como ponto de partida, analisamos no nosso trabalho a tendência de alfabetização que, teve início nos alvares da ditadura, e que não chega a

terminar no final do franquismo. As apostas a partir das quais analisamos esta questão são duas: as *Escuelas Nacionales de Educación de Adultos* e as *Escuelas Especiales* decorrentes da *Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural*.

Graças à consideração destas escolas para adultos, em ambos os casos confinadas a uma sempre presente análise regional, apresentamos uma visão generalizada do perímetro mais tradicional, no qual a alfabetização desse grupo se foi desenvolvendo. Ao mesmo tempo, investigamos os diversos tipos de escolaridade formal que, ao nível ministerial, são promovidos e que combinam, por sua vez, com os dois tipos de escolas claramente diferenciadas.

Assim, oscilamos entre o exame das aulas noturnas obrigatórias para analfabetos dadas nas ditas *Escuelas Nacionales de Educación Adultos* e as igualmente vespertinas aulas especiais da *Campaña*.

No primeiro caso, deducimos o significado que os diferentes currículos oferecem ao curso de formação dos adultos, inseridos nos programas promovidos pelas escolas nacionais. Desta forma, apresentamos uma visão crítica com base no estudo dos conteúdos priorizados no currículo, sem esquecer o significado que os objetivos gerais e explícitos, mas também específicos e implícitos, têm na alfabetização do servo falangista.

Avançando nesta ideia, insistimos no exame da metodologia aplicada, prestando especial e crítica atenção à passagem de um modelo não especializado para outro que tenta responder às particularidades psicológicas, culturais e sociais dos adultos. Todo ele encontra-se ligado a uma revisão inevitável dos recursos, graças aos quais explicitamos a evolução da leitura e da escrita.

O papel do professor, a criação e manutenção de escolas, juntamente com o número de pessoal docente e de analfabetos inscritos nas mesmas com vista à alfabetização, determinam o argumento regional mantido durante todo o nosso trabalho. Para isso, fornecemos e interpretamos dados, situações, fatos

e histórias que contribuem para a recriação de uma história social escolar do coletivo adulto, que devemos referir como particularmente significativa nas primeiras décadas da sua realização na nossa comunidade.

O estudo de *Castilla y León*, como região franquista "fictícia", deixa para trás interpretações ao mais alto nível permitindo fazer a comparação interprovincial, à qual dedicamos um cuidado e especial espaço no nosso trabalho. A educação nas províncias, mesmo enquadrada no centralismo administrativo do regime, permite-nos fazer uma análise detalhada, onde se destaca o valor educativo e dos agentes protagonistas. Assim, abordamos questões importantes para a compreensão da formação do adulto a nível regional, tais como os estabelecimentos escolares, a formação e a situação do magistério, e a provisão de escolas. Graças a isso, descobrimos que a nossa região enfrenta o desafio da alfabetização através de uma ampla rede de centros noturnos que chega a envolver mais de 18% das escolas organizadas nacionalmente e um valor nada desprezível de 16% da sua taxa de matrícula.

Afastando-nos da exclusividade noturna das *Escuelas Nacionales*, mas sem abandonar o poder que estas têm na aquisição das competências de leitura e de escrita e ainda na formação ideológica da população, concedemos uma ampla margem de pesquisa às campanhas empenhadas em superar o analfabetismo, assumindo, a priori, que são as referidas *Escuelas Especiales* aquelas que de forma mais extensiva e rápida obtêm o resultado desejado. Estes centros, que analisamos em detalhe no nosso trabalho, respondem a uma proposta inicialmente mal organizada e descurada que, rapidamente, se vira para o orgânico, para o nacional. Novamente, é o significado e o propósito da iniciativa estatal, medida na prioridade e exclusividade dos seus métodos e na originalidade dos instrumentos e recursos, especialmente pessoais, os que primam no argumento do trabalho de pesquisa elaborado.

Destacamos a atenção dada ao longo do estudo aos *Concursos Nacionales*, vitais para a compreensão da evolução que a *Campaña Nacional* assume nos anos 60 na nossa comunidade. O reconhecimento das novas

metodologias e o fomento editorial de certos recursos dirigidos em exclusividade a adultos são os tópicos que giram em torno dessas reuniões de profissionais, tanto do magistério como da inspeção. As cartilhas, manuais, instrumentos técnicos,... compõem uma lista de material minuciosamente analisada, que gera um planeamento abrangente que nos permite defini-los como "privilégios" concretos desta obra franquista. Junto a eles, não esquecemos os recursos pessoais, variados, com funções e reconhecimentos diversos, que nem sempre têm as qualificações necessárias para cumprir as metas nacionais mencionadas. A sua formação, capacitação e prática permitem-nos determinar o papel que os alfabetizadores, auxiliares e voluntários exercem no contexto global da ação da *Campaña*, e particularmente na nossa região.

Como descobrimos no trabalho, *Castilla y Leon* é uma territorialidade pouco afetada pelas missões anteriores à *Nacional* e, pelo contrário, uma das principais, mal esta teve início. A projeção que as Universidades de Salamanca e Valladolid tem no bom desenvolvimento desta cruzada, é essencial. Às próprias questões culturais, às quais nos referimos no estudo, juntam-se outras não menos importantes, que oscilam na linha do económico-formativo. As províncias castelhanas dispõem de um grande número de agentes educativos, obtido a partir das faculdades universitárias, o que significa uma maior e melhor expressão de uma *Campaña* sempre necessitada de voluntários e de poupança orçamental.

Fora desta dualidade, *Escuelas Nacionales - Escuelas Especiales*, a nossa investigação oferece outras expressões que, embora sendo mais reduzidas, não pretendemos deixar passar por terem um importante reflexo no nosso contexto de análise. Especialmente significativas são as apostas escolares promovidas por algumas instituições de caridade e, em outra ordem, as lideradas pela sempre presente *Sección Femenina de Falange*. A pesquisa das escolas criadas por fundações, das *Mixtas* e de *Formación*, oferece uma leitura global que encontra na particularidade castelhana condições especiais que se desviam das normas nacionais fortemente ancoradas em princípios

menos inovadores e mais dependentes. No caso castelhano, onde sabemos que tendem a concentrar-se até um quarto dos centros benéfico-docentes espanhóis, estas escolas, mesmo que priorizando a questão da leitura e escrita, optam pela tímida incorporação de conteúdos que pretendem, não só a alfabetização em si, que continua a ser o objetivo principal, mas outros objetivos, especialmente no contexto da formação profissional, distanciando-se umas das outras.

Esta mesma abordagem de distância entre as regiões pode ser extrapolada dentro do próprio território castelhano e leonês. No geral, descobrimos que são as províncias do norte as que mais iniciativas extraministeriais promovem e nas quais, além disso, observamos uma aposta importante na formação profissional em combinação com a alfabetização. O contexto industrial desses espaços favorece e, simultaneamente, justifica essa situação.

Da mesma forma, o papel da Espanha no mundo, pouco significativo pelo mencionado cerco internacional lançado pela ONU até 1955, não justifica que se ignorem as mais modernas tendências que estavam a chegar, progressivamente, ao nosso país e que se iam incorporando, com mais ou menos sorte, aos planeamentos políticos e práticas de ensino da leitura e da escrita. Como tal, não podemos ignorar a análise das instituições pioneiras na defesa da educação continuada e de adultos como etapa independente e indispensável na formação. Apesar de terem ideias democráticas e avançadas, a OCDE e a UNESCO transformam-se em organizações que, contribuem para a definição de “adulto” que o regime faz, do que ele próprio entende por analfabetismo e as suas respetivas áreas de atuação.

A clara tendência internacional que Espanha mostra em todos e em cada um dos seus desenvolvimentos pedagógicos, tanto das suas iniciativas legais como das suas expressões práticas, mesmo tendo em conta a sua reduzida inclusão e forte defesa fascista, não se detem aí. Ao longo do nosso trabalho, estudamos como as conferências realizadas durante as quatro

décadas de poder franquista -Elsinore, Montreal e Tóquio- contribuem para uma continuidade das políticas nacionais de alfabetização, incluindo Espanha, sem querer e não oficialmente, numa estrutura supranacional de Educação de Adultos.

Comprovamos como a definição de analfabetismo, juntamente com os objetivos e interesses comuns e compartilhados, é vital no estabelecimento de políticas centradas não só neste quadro da escrita e leitura, mas também no da formação e desenvolvimento sociocultural. Embora reconhecendo que a participação espanhola na primeira conferência é inexistente, analisamos a forma como o nosso país fez eco e, portanto, incluiu algumas das conclusões tiradas em Elsinore nas propostas de alfabetização que, desde o início dos anos 50, a *Junta Nacional Contra el Analfabetismo*, responsável na altura pela *Campaña*, assumiu como essenciais no seu estabelecimento, e até necessárias para a aquisição dos seus fins políticos. De tal forma que, anos mais tarde, nós reconhecemos que a CNA é considerada um dos argumentos base da Conferência Mundial em Montreal.

Após o rasto internacional, surgem outras iniciativas que, atendendo a um carácter muito mais especializado e concretizando o quadro de análise e estudo na área da educação continuada de adultos, conseguem promover, aproximar e estender aquelas ideias e paradigmas que a sociedade mais necessita em termos sociais e profissionais Finalmente, a educação de adultos assume uma entidade e não é mais considerada como um apêndice do sistema, servindo agora as necessidades globais dos adultos, afastando-se da abordagem exclusivista de defesa prioritária e única da alfabetização. Neste sentido, tentamos explicar no nosso trabalho como tanto a incorporação à *Campaña* das aulas agregadas ao *Programa de Promoción Profesional Obrera (PPO)* como o impulso da *Pequeña Universidad*, sob as principais finalidades de formação e sociabilidade, respetivamente, refletem uma tendência que, dentro dos padrões nacionais certamente conservadores e falangistas, é feita com a bênção, não só ministerial, mas também social e internacional. O

sucesso da descoberta encontra-se na amplitude do programa curricular pretendido para os adultos, que vai desde o teórico até ao prático, oscilando entre a formação social e profissional, procurando sempre alcançar a igualdade rural-urbana.

A aprovação da LGE torna manifesta todas essas abordagens. Analisamos como a alfabetização de adultos na reformulada Educação Contínua de Adultos assume um sentido integral, incentivando cada uma das áreas do desenvolvimento adulto. A incorporação da ideia de "alfabetização funcional" aos textos oficiais promove um significado social que vai mais além do meramente instrumental, defendendo que a aprendizagem adulta começa a procurar o verdadeiro significado.

### 3.2.- A formação profissional de adultos.

O segundo conjunto da análise aborda o estudo da qualificação profissional dos trabalhadores e da formação destinada às autoridades e instrutores. Em ambos os casos, o desenvolvimento das políticas e programas de ação promovidos pelo regime, permite a elaboração de uma visão ajustada e por vezes dual da realidade, na qual podemos distinguir tanto os fins sócio-ocupacionais explícitos como os puramente ideológicos, presentes em qualquer iniciativa cultural ou educativa da ditadura.

À análise lógica do contexto em que cada iniciativa ocorre, junta-se o trabalho detalhado dos padrões entendidos pelo regime como necessários para a capacitação dos trabalhadores num quadro de clara perpetuação da ordem social, no qual aparece sempre em destaque, e sempre segregada, a figura da mulher.

Dando um passo à frente no exame territorial e atendendo às circunstâncias específicas em que estas iniciativas são desenvolvidas em *Castilla y León*, o nosso estudo não obvia a possibilidade de realizar uma nova exploração que permita, por um lado, ver quais são as propostas pedagógicas

que se desenvolvem a nível nacional e têm o seu efeito nas províncias que agora formam a referida região e, por outro lado, reconhecer aquelas que se originam a partir dela e têm reconhecimento estatal, considerando-se centros formativos de referência, e contribuindo assim para a construção da história franquista da formação profissional. Por consequência, falamos de expressões nacionais refletidas em Castilla y León regional e apostas regionais de extensão estatal que, respetivamente, convergem para uma realidade comum: a manifestação castelhano e leonesa do futuro especialista.

Além disso, a nossa abordagem de investigação inclui a influência surgida na vertente internacional. Neste sentido, o conceito de "ensino recorrente" amplia a liderança da formação global da pessoa e da educação integral. À necessidade de alfabetização, acima descrita, está ligado o valor de uma formação de mercado, tão popular nas décadas anteriores ao franquismo. O estudo desta aposta defendida pela OCDE numa Espanha cada vez mais centrada na ideia produtora, mas ainda sem propostas originais, inclui a primeira reflexão séria e credenciada onde constam essas questões mercantilistas na oferta curricular adulta. A flexibilidade e a adequação da escola às necessidades que este grupo necessita para a sua integração laboral são entendidas no nosso estudo como traços de identidade internacional que fornecem uma abertura para as instituições menos formalizadas, que se encontram fora da escola e que não procuram meramente a iniciação da leitura e da escrita. Analisamos a influência, o reflexo e o predomínio que estas tendências supranacionais têm no momento de gerar maiores possibilidades de sincronização com as exigências do mundo laboral e social. Notamos que, num momento em que o analfabetismo é considerado extinto, a formação profissional é a responsável por aproximar os processos de democratização social e política, que com antecedência ocorrem em alguns países vizinhos, adaptando e adequando estes às características específicas que apresenta a população espanhola.



Tendo em conta esta finalidade de capacitação profissional, o nosso estudo distingue dois tipos de oportunidades de formação.

Por um lado, olhamos para as formas e para as instituições responsáveis pela promoção camponesa e operária, ou seja, as classes sociais mais baixas. A progressão de centros destinados a este grupo, entre os quais destacamos as *Escuelas Elementales y Superiores del Trabajo*, as *Escuelas de Iniciación Profesional*, os *Institutos Laborales*, as *Universidades Laborales*, as *Sindicales*, as *Escuelas de Artes y Oficios*, as *Escuelas de Hogar*, as *Granjas - Escuelas*, os *Hogares Rurales*, e as propostas oferecidas pela *Hermandad de la Ciudad y del Campo*, possibilita-nos um conhecimento que vai além dos seus meros alvos. Concentramos, por isso, o presente ensaio na distinção que há entre cada uma das iniciativas, outorgando seu espaço e poder, enquanto a sua classe e qualidade, segundo objetivos, possibilidades e responsabilidades concedidas pelo governo. É, neste ponto, que *Castilla y León* ocupa a sua necessária parcela protagonista. Todas e cada uma destas instituições são um reflexo preciso, documentado e, em alguns casos como acontece com a *Universidad Laboral*, paradigmático na nossa região.

Sem querer repetir o que foi afirmado no trabalho e, atendendo ao caráter de resumo deste texto, basta simplesmente destacar o compromisso com a formação profissional das mulheres através de um único dado: a maior oferta em capacidade artesanal durante o último lustro de poder franquista está concentrada em *Castilla y León*. Ao abrigo deste importante fato analisamos várias questões.

Por um lado, os costumes, a temática, o objetivo dos ensinamentos e o seu significado num contexto seguramente rural. Neste ficamos a saber que a tradicional produção manual, familiar,... desenvolvida num espaço, até então, alheio ao profissionalismo e ao mercado, dá lugar a uma nova compreensão do trabalho diário não tanto para a subsistência, mas para o negócio.

Além disso, explicamos a forte adesão desses ensinamentos da aprendente feminina, muitas vezes em desvantagem, segregada e isolada, justificando-se uma abertura social, institucional e claramente política, que reverte para o que entendemos como uma reafirmação da identidade da mulher no quadro da qualificação mais tradicional.

Tal como defendemos ao longo do nosso estudo, a importância que o *Frente de Juventudes* e a referida *Sección Femenina* assume é relativa, tendo maior significado o seu trabalho na formação de futuras hierarquias políticas do que nas classes populares. Recorrendo novamente ao argumento de perpetuamento, e tendo em vista as dificuldades por onde passa, apresentamos padrões para interpretar a razão pela qual o governo franquista é obrigado a reconhecer ambas as instituições como responsáveis pela formação das elites sociais. Determinado isto, é tempo de analisar a forma como se dispõem os centros de formação de autoridades e instrutores, entre os quais também fazemos uma clara distinção.

Embora a análise do trabalho das *Escuelas Nacionales de Formación de Mandos* se relacione com o das *Regionales* e *Provinciales*, significando em todas elas uma linha de trabalho semelhante, mas com lógicas e diferenças necessárias no que diz respeito à formação dos futuros líderes, nos centros de formação de divulgadores e instrutores, além da finalidade política, distinguimos um objetivo pedagógico que, logicamente, os distancia a nível curricular e metodológico. É aqui, neste ponto, que centramos o discurso, analisando o papel exemplar desempenhado pela *Sección Femenina*, principal responsável pela formação profissional das mulheres. Sem esta organização a história da educação de adultos durante o franquismo teria sido diferente, muito mais monótona e menos ativa. Atendendo a esta consideração, mostramos como a formação deste grupo responde não só à individualidade por uma questão de género, mas também à diversidade dos ensinamentos dentro do mesmo grémio. Dado que a finalidade para a qual são formadas as autoridades femininas determina o programa curricular evidenciando-se um contraste

elevado entre o que é seguido pelas instrutoras de jovens ou pessoas do mundo rural e o que é recebido pelas *divulgadoras* (propagandistas) da área sanitária e social e auxiliares de saúde-rural, a sua análise encontra-se mais do que justificada.

No entanto, a ênfase que é dada à questão do género na formação profissional, não termina aí. O Serviço Social, na sua vertente masculina e feminina, é entendido não apenas como um mandato político de cumprimento obrigatório para todos os jovens, mas também como uma fonte de formação cultural e profissional ocupando, igualmente ao longo deste trabalho, um lugar de destaque.

Por um lado, estudamos o significado atribuído ao cumprimento obrigatório do Serviço das mulheres, a sua relação lógica com as instituições de ensino do regime e o reconhecimento docente. A criação de escolas específicas para o respeito à ordem política e à doutrina, não só a nível nacional, mas também provincial, abre possibilidades para uma análise castelhana e leonesa através da comparação das convergências e divergências com o modelo de formação estatal e também entre províncias.

Por outro lado, debruçamo-nos sobre o estudo do trabalho pedagógico com os milicianos. Neles reconhecemos uma formação que, em primeiro lugar, serve para o bom funcionamento da comunidade militar e, em seguida, facilita a empregabilidade, uma vez terminado o período obrigatório de cumprimento.

Se *Castilla y Leon* é protagonista nos processos de formação dos trabalhadores não é menos nos de qualificação das autoridades e instrutores.

Ao longo do nosso documento, destacamos a importância, nunca casual, que o regime oferece à região, não somente através da criação de centros no seu território, mas também de escolas nacionais que, desde *Castilla*, qualificam o grosso dos futuros líderes nacionais. Lançando luz sobre esta última questão, referimo-nos ao trabalho paradigmático realizado pela *Escuela Superior de*

*Mandos "José Antonio"* (localizada em Medina del Campo, Valladolid) e da *Escuela "Isabel la Católica"* (originalmente em El Pardo, Madrid, e ao tempo em Las Navas del Marqués, Ávila). A ambas as iniciativas dedicamos boa parte do no nosso trabalho, não limitando o seu estudo a uma mera análise formal (aulas, metodologia, finalidade...), mas aprofundando no sentido que elas têm na recriação da história da educação de adultos durante o franquismo. Da mesma forma, e sem deixar cair no esquecimento, enfatizamos o papel das escolas regionais e locais que, com menos recursos, contribuem, no tempo, para a qualificação das autoridades menores.

Igualmente importante, e ao mesmo tempo diferenciável, é a atenção dada em *Castilla y León* à formação de instrutores e instrutoras e *divulgadoras*. Reconhecendo que a sua formação e finalidade própria distinguem-se consideravelmente daquelas que são almejadas pelas autoridades políticas, principalmente por introduzir um caráter pedagógico nos seus ensinamentos e abandonar o sentido estrito da direção nacional ou provincial das filiais falangistas, a nossa região é descoberta, uma vez mais, como aquela que de forma mais eficaz, ampla e partilhando sempre protagonismo com a capital nacional, irradia maiores possibilidades desse tipo de instrução juntamente com a capital nacional. O vasto estudo oferecido por instituições como a *Escuela "Castilla" de Instrutores Rurales* (Palencia), a *Nacional de Divulgadoras Sanitario-Sociales Rurales* (Alto de los Leones, Segovia) e a considerada auxiliar da "José Antonio", ou seja, a *Escuela Nacional del Servicio Social "Ramiro Ledesma Ramos"* (Peñaranda de Duero, Burgos), reafirma a nossa tese.

### 3.3.- Iniciativas de Franco destinadas à sociabilidade.

É a promoção e atenção à iniciativa popular, como mecanismo de aculturação e instrumento de doutrina do povo, o fio condutor do terceiro e último dos campos de estudo.

Partindo do reconhecimento da *Comisaría de Extensión Cultural*, como serviço institucionalizado pelo regime no qual se concentram a maioria das atividades sem um propósito estrita ou predominantemente alfabetizador, nem eminentemente laboral, estudamos as diversas iniciativas socioculturais que assentam sobre o uso, cada vez mais comum, de recursos inovadores (mídia, jornais e bibliotecas), e das estratégias metodológicas entre as quais o desenvolvimento comunitário desempenha um papel notável.

Ora o fim não é apenas a alfabetização, nem mesmo a formação das autoridades ou profissionais, mas que graças ao espaço ganhado por essas iniciativas, com base na cada vez mais ampla atenção popular ao lazer e entretenimento, o objetivo pretende a melhora das relações entre os diferentes coletivos que partilham um espaço particular e estratégico de ação educativa.

Neste sentido, destacamos a Falange, sendo a organização que, através das suas várias divisões organizacionais, assume primordialmente a ordem ministerial para chegar aqueles espaços aos quais a *Comisaría* não consegue através dos seus mecanismos próprios. Nós atribuímos esse "desleixo" ministerial, analisado durante o nosso trabalho, à falta de recursos, mas também à necessária cortesia que devem oferecer ou proporcionar às organizações que defenderam a ditadura quando esta mais precisava.

As expressões pedagógicas usadas para o efeito em nada invejam aquelas promovidas a partir do quadro ministerial, tanto formal como profissional, pois, como demonstramos no nosso trabalho, o valor das mesmas, medido na organização pedagógica, a finalidade pretendida, o tempo de permanência e a participação dos seus líderes e dos seus participantes, é, mesmo com as suas excessivas debilidades, supino.

Destacamos a contribuição cultural das *Asociaciones, Peñas e Casinos* que, confinados ao seu ambiente regional com certo sucesso, permitem-nos, mais uma vez, compreender o fenómeno social e fazer uma comparação intercomarcal. No mesmo contexto de exercício popular, analisamos a

expressão assumida pelas *Cátedras Ambulantes*, os grupos de *Coros y Danzas* e os *Círculos de Juventudes e Medina*, todos eles encarregados de desenhar um espaço inicialmente feminino, que os *Teleclubs*, como um exemplo de "democracia cultural", expandem.

No nosso trabalho incluímos a análise de todas estas apostas educativas, de acordo com a sua origem, propósito ou objetivo, desenvolvimento pedagógico e participantes. Além disso, oferecemos uma contribuição global do sentido de que todas essas ações têm sobre o património cultural de uma sociedade, na maioria dos casos, restringidos pela sua classe social e reduzidos, exclusivamente, à alfabetização básica e à doutrinação mais avançada. No quadro da realização, *Castilla y León* ergue-se novamente como um território dominante e exemplar.

Em qualquer caso, a atenção que prestamos a todas estas expressões contribui para o conhecimento amplo e, por sua vez, anedótico da vertente popular na nossa região.

\*\*\*\*\*

A partir da confluência destas três áreas -alfabetização, formação e sociabilidade-, das suas apostas, atividades, da ação exercida por meio das suas escolas e organizações, mas também da qualidade, finalidade e idiosincrasia das suas execuções, incluindo as políticas, implícitas e explícitas, e, logicamente, o fator ideológico dominante durante todo o período, obtemos este trabalho. Neste, o contexto local castelhano e leonês adquire um valor que subentende-se com poucas ou ocasionais alusões a apostas específicas que, em caso algum, oferecem um valor global que nos permita conhecer, em conjunto, esta forma de entender a educação de adultos franquista na nossa região. Esperamos, com este ensaio, contribuir para o conhecimento e reconstrução dos espaços locais, ainda tão necessitados de história.

## CONCLUSÕES





Para complementar e resumir o presente estudo, apresentamos as conclusões a que chegamos após a elaboração deste trabalho. A sua ampla extensão, reflexo da riqueza, quantidade e variedade das fontes primárias e secundárias, mas também o longo período de estudo, o ambiente escolar e o paradigmático do território analisado, oferece-nos uma série de declarações que apenas fingem mostrar algumas das evidências alcançadas durante o processo de investigação. A interpretação dos dados disponíveis, a contradição muitas vezes patente e a declaração de hipóteses, marcam o resultado desse trabalho que visa o conhecimento real, não só de políticas de adultos, tanto académicas como profissionais, mas também o reflexo social por eles projetado.

Portanto, as conclusões que seguem respondem à afirmações levantadas ao longo do trabalho, entendendo este último capítulo como um compêndio do mesmo, isto é, como colofão de um trabalho de pesquisa tão grande quanto o observado. Assim, não vamos parar mais do que o necessário, concluindo e explicando novamente, assumindo que a leitura integral do documento forneceu evidências mais do que suficientes das causas que nos levam a defender esses resultados.

Expor este breve aviso, começamos com o assunto deste capítulo.

Após esta breve nota explicativa, damos início ao assunto deste capítulo.

A primeira ideia clara extraída refere-se à **evidente prioridade que a autoridade descreve em cada uma das décadas de poder.**

**A Guerra Civil põe um travão às iniciativas educacionais, priorizando a adaptação e o progresso político noutras áreas.**

Já sob o poder de Franco, a educação de adultos é reconhecida, nunca ao nível ou extensão da primária, mas sim como um dos interesses fixos que, ao longo do tempo vai mudando em grau e conceção. Neste sentido, argumenta-se que, **desde os anos 40, o governo projeta uma clara**

***tendência para a atividade escolar, materializada pelo impulso das escolas nacionais, de caráter noturno e objetivo alfabetizador, que é completado na década de 50, dando-se início a uma abertura da qualificação profissional. A doutrina social, por sua vez, está sempre a reconhecer que, independentemente do período, o objetivo franquista é a doutrinação e a inculturação nos seus valores nacionais.***

***A sucessão das políticas, gerais e específicas, não nos permite falar de um sistema educativo franquista, mas sim de um sistema educativo durante o franquismo.***

Defendemos esta ideia denotando a distância que existe entre os dois conceitos, ou seja, entre o verdadeiro arranque ou, pelo menos, a intenção de criar uma ordem organizacional, da base para o topo, e o realmente alcançado pela ditadura, que é somente um conjunto de políticas mais ou menos improvisadas, em resposta às necessidades caprichosas de uma autoridade com ideologia política, mas sem consciência pedagógica.

***A rutura com todas as propostas republicanas e o estabelecimento imediato de uma cultura fascista são dois dos aspetos que com mais precisão contribuem à implementação de um modelo que, certamente, lembra tempos passados.***

O controle, a depuração e a punição vão abrindo caminho às novas iniciativas, mais dependentes e conjunturais, nas quais prima a busca do reconhecimento social através da educação.

Nos primeiros anos de governo, a autarquia e o controle da produção empurram a necessidade pedagógica do regime. Por isso, a nova maneira de conceber a obra levada a cabo pelo regime recorre a um sistema formal de educação, procurando neste respostas, primeiro de alfabetização e, posteriormente, de formação profissional.

A figura da mulher, reconstruída a partir da segunda metade dos anos 50 pela necessidade social, pessoal e familiar de trabalhar fora de casa,

assume um papel entre o doméstico e o produtor, que é completado, nos anos seguintes, ao nível cultural, graças à ação das *Cátedras* itinerantes, entre outras iniciativas sociais mencionadas.

***O maestro de orquestra que move a batuta do concerto é o Ministério da Educação Nacional, juntamente com os de Trabalho e Informação e Turismo, demonstrando um alto grau de centralização administrativa.***

Nenhuma iniciativa, por trivial que seja, deixa de estar sujeita ao controlo ministerial, oferecendo a sua execução e inspeção diária a instituições afins à ditadura, às quais é concedido o poder de criar, gerir e desenvolver praticamente a totalidade das atividades que a Educação de Adultos necessita.

A ilusória tendência desreguladora do regime nasce exclusivamente da necessidade económica, forçando o governo a depositar a sua confiança em algumas instituições nas quais nunca quereria ter colocado, sabendo que isso poderia trazer-lhe um enfraquecimento do poder, de controle e de certa perda da perceção social do franquismo.

Enquanto a questão das escolas nacionais e especiais continua nas mãos, principalmente, da entidade educativa suprema, as iniciativas populares e profissionais recaem dentro de outras instituições comprometidas com o regime. Estas contribuem para a difusão de um ambiente menos totalitário, radical e com poucos confrontos sociais. A mediação, graças à abordagem da ***sociedade para objetivos ministeriais, é o seu papel mais proeminente.***

***Ao mesmo tempo, a atenção e o esforço assumido pelas organizações falangistas, sem as quais a permanência do regime, o cuidado com a educação de jovens e adultos e o imprescindível avanço da mulher, continuando com os padrões tradicionais, não teria sido possível, supõem grande parte do mérito reconhecido à obra nacional.***

Destacamos que deste trabalho conjunto é obtida uma relação interessada, da qual ambos saem beneficiados. Felizmente, a própria

sociedade, até agora desprovida de qualquer possibilidade, é reforçada pelo aumento da sua herança cultural.

***Neste contexto, podemos distinguir a Sección Femenina como uma força de vanguarda responsável pela integração das mulheres no desenvolvimento de uma tarefa comum. Uma liderança exemplar, a clara sensibilidade sociocultural e uma mensagem constante ao longo da sua existência, geram nas mulheres uma predileção para a sua participação.***

A contribuição ideológica e profissional dos afiliados e afiliadas é básica e especialmente significativa no caso das mulheres. A sua inteligente e bem-sucedida missão de captação e formação cultural e profissional, graças à sua entrada docente nas escolas e empresas, a progressão na área rural e o reconhecimento como organização responsável pela formação das chamadas ao Serviço Social, é vital no desenvolvimento histórico e educativo do nosso país.

***Tanto no contexto não formal como no formal, a Sección avança na aceitação social, da mesma forma que o Frente de Juventudes faz entre os adultos mais jovens, deixando para os sindicatos o interesse exclusivo pelo enquadramento dos trabalhadores, empresários e técnicos.***

A promoção cultural e laboral do operário é o seu *leitmotiv*. Podemos, portanto, concluir que as instituições falangistas, femininas, masculinas e sindicais, têm objetivos comuns: cumprir para com os princípios *joseantonianos* e o interesse pela qualificação profissional. Estes demonstram uma grande sensibilidade para a formação da sociedade adulta no seu conjunto, e não apenas das elites, para quem o controle ideológico é garantido.

***A sindicância, enquanto trâmite burocrático e, ao mesmo tempo, obrigatório, emerge como um mecanismo para a formação mais prática e democrática do trabalhador operário.*** Sendo o Ministério do Trabalho o seu responsável prioritário, é lógico concluir que as apostas formativas que emanam dele, procuram a rapidez e a utilidade imediata aplicada ao quadro

profissional a um nível completo e complexo. A expansão das suas obras oferece um contexto qualificador no qual *Castilla y León* se destaca.

Pela sua parte, ***a Igreja fica certamente longe do currículo das escolas, tanto primárias como adultas, sem abandonar a exclusividade na gestão e regulação dos ensinamentos religiosos obrigatórios, inseparáveis e indispensáveis dos planos académicos do franquismo.*** Assim, este esquema tem como objetivo saldar a dívida contraída com a instituição eclesial.

***A luta Falange - Igreja, não beneficia em nada a educação.*** Mais do que zelar pelos interesses comuns e sociais opta-se pela defesa dos particulares. É a disputa entre a expressão militar e patriótica e a doutrinal ou espiritual. Observamos como através deste conflito o clero reduz a sua influência social. No lado oposto, as recém-incluídas instituições falangistas conseguem alcançar mais facilmente a população através de umas mensagens e práticas mais diretas, significativas, compreensíveis e melhor adaptadas às diversas circunstâncias pessoais dos seus alunos.

Consideramos que ***a falta de liberdade intelectual e ideológica é um fato com o qual a sociedade toda coexiste pacificamente. O decurso de planos de ensino que, mesmo com as suas diferenças, fornecem conteúdos indispensáveis de instrução política essencial, educação física e religião, contribui para isso.***

Os protagonistas, professores, instrutores, autoridades e estudantes, vivem sob a premissa de manter os valores nacionais, seja qual for o espaço social, e trabalhar com o grupo correspondente. A escola infantil torna-se um primeiro lugar no qual se duplicam os ensinamentos, os métodos e até mesmo os recursos que, mais tarde, e graças ao reconhecimento da idiosincrasia adulta são, progressiva e lentamente, modificados e adequados. ***É o CEDEDOP a primeira instituição oficial que dá, pela primeira vez, atenção prioritária à questão adulta no nosso país.***

A negação inicial de Espanha no estrangeiro manifesta-se, logo depois, numa situação de isolamento do nosso país em relação ao estrangeiro, no entanto, isso não impede a filtragem de algumas das tendências e argumentos mais avançados na Educação de Adultos. ***A influência supranacional não nos permite qualificar as iniciativas franquistas como originais, mas é possível fazê-lo como um conglomerado ou soma das apostas feitas com base em modelos presentes e do passado.*** Especialmente no caso dos adultos, destaca-se a contribuição de instituições como a UNESCO. A sua ação possibilita avanços metodológicos na formação contínua nacional. Observamos, portanto, que ***a ideia sociocentrista do regime prevalecente no início do período ditatorial, tem pouco a ver com aquela que é percebida até à sua conclusão.***

Junto com a finalidade de manutenção, retidão endogâmica e imutável convicção e perpetuação dos princípios filosóficos, morais e sociais do regime, a obra pedagógica falangista procura uma finalidade particular que responde a singularidade de cada atividade. Isso permite-nos ***distinguir o propósito da leitura e da escrita, do produtor e do que é exclusivamente cultural.***

***O papel exercido pela legislação nacional na ordenação deste conglomerado é essencial.*** A maneira pela qual as diversas formas oficiais adaptam-se e criam a realidade na nossa sociedade, seja pela expressão popular, a tradição, a capacidade demográfica ou a expansão dos meios e iniciativas, é especialmente importante no caso da nossa região. Assumimos que nesta zona não existe nenhuma proposta franquista que se saliente que não tenha um impacto mais do que satisfatório. ***Não é em vão que Castilla y Leon seja considerada como um território sem no qual seria impossível compreender os grandes marcos do franquismo. É esta terra a que encarna os valores defendidos pelo regime franquista: pátria, antirepublicanismo, religião, “espanholismo”... e aquela que, em troca, estabelece preferencialmente muitos dos desafios culturais da ditadura.***

***A nossa comunidade é a unidade de receção e transmissão das políticas do regime e, ao tempo, claro paradigma na formação de adultos,***

***não só pela antecipação e condução demonstrada na maioria das iniciativas mais populares e profissionais promovidas a nível estatal, mas também pelo estabelecimento dos considerados centros de referência nacional e ainda pelas sempre generosas doações orçamentais.*** É um espaço “no qual” e “a partir do qual” a formação de adultos é assumida graças a uma perspetiva que pouco ou nada tem a ver com aquela que é promovida noutras áreas do país, onde se apresenta como mais passiva, expectante e que demora décadas a recuperar a sua verdadeira identidade política. A nossa região projeta expectativas futuras, sem se ancorar no passado.

***Que todas e cada uma das províncias analisadas se destaque em algum momento e/ou iniciativa, facilita a construção de uma história regional.*** Este valor generalizado permite-nos referir a comunidade como contingente único e específico que, mesmo com a sua diversidade local, atende aos interesses domésticos e contribui, em grande parte, para os estatais. Neste sentido, confirmamos que ***a unidade nacional não somente diminui a singularidade provincial, expressa através de um olhar exemplar e certo, mas também serve como modelo para muitas das iniciativas que, em retrospectiva, são estabelecidas noutros locais.***

***O território analisado*** neste trabalho reflete tanto os padrões de desempenho fundamentais definidos pela autoridade nacional como a regulamentação legal: ***mantém uma proposta uniforme e homogénea que influi e, ao mesmo tempo, produz iniciativas e resultados particulares.*** Felizmente, a Lei Moyano em vigor durante este período, possibilita essa flexibilidade, estabelecendo as bases organizadoras de um modelo único, que reconhece o ensino dos adultos como veículo de reparação, apoio e reforço dos mínimos conhecimentos adquiridos durante a infância e, ao mesmo tempo, como instrumento para o aperfeiçoamento e avanço sócio-educativo. A sua profundidade e carácter avançado é motivo de felicitações.

***A prioridade legislativa durante o franquismo está concentrada na área da educação primária, circunscrevendo-se à eliminação da rêmora do analfabetismo e ultrapassando, em todo o caso, a dita prioridade em***

**outras etapas do Sistema.** Herdar uma lei educativa quase centenária, centralista e defensora da hierarquia, é um fato que em qualquer outro contexto de abertura, poderia ser interpretado como um travão ao desenvolvimento cultural do adulto. No entanto, no presente caso, é motivo de felicitações.

**A educação do adulto nunca chega a estar ao mesmo nível pedagógico (ações, profissionais, recursos...) da primária, mesmo quando esta se estabelece como obrigatória para os analfabetos sem qualificações formais.** Isso é lógico, se tivermos em conta os escassos valores orçamentais e o baixo interesse do regime em formar conhecimentos que gerem habilidades para um pensamento aberto. **A finalidade pretendida é basicamente ideológica e, para isso a retenção de funcionários no sistema é muito mais importante do que os conhecimentos e as suas competências.** Desta forma, destaca-se a semelhança e a fusão com o ensino inicial, o que em nossa opinião, prejudica o adulto ao longo do tempo, tornando-se mais difícil alcançar uma entidade própria, longe das particularidades educativas das crianças.

**A desaceleração do ensino adulto ao nível escolar implica que a sua formação, especialmente no âmbito formal, não encontre o espaço adequado até ao final do regime de Franco.** A publicação da LGE, onde se fala pela primeira vez da “Educação Continuada de Adultos”, é o mais recente e mais proeminente dos marcos legais: rompe com a lei centenária do século XIX e com toda a negligência ministerial, apostando na criação de um novo Sistema Educativo.

Durante as primeiras décadas de poder, Espanha assume um claro propósito em evidente relação com as altas taxas de analfabetismo, mesmo que **a principal desvantagem da nossa região não seja o analfabetismo, mas sim a regressão na leitura e na escrita, a falta de qualificação básica e a ausência de cultura geral. Castilla y León não é um espaço prioritário ao nível político porque não apresenta importantes problemas de iliteracia, o que justifica a ligeira expansão das escolas noturnas pelas suas localidades.** A submissão, o reconhecimento e a doutrinação são alguns



dos objetivos que acompanham esta aprendizagem que, desde 1963, é absorvida pela estrutura organizacional da *Campaña Nacional de Alfabetización*.

Acreditamos que a obra franquista assume a responsabilidade de alfabetização na última década do regime, desempenhando um papel primordial no desenvolvimento da aquisição e transmissão da cultura primária em Espanha. Observamos na *Campaña* certo carácter estandarizador e organizador das suas apostas, deixando de lado os valores relativos ou pontuais e assumindo a sua função tanto de leitura e de escrita como de expansão cultural. Ambos os fins são concebidos pela autoridade e pela própria sociedade, atendendo à expansão e publicidade que podem oferecer, como indispensáveis e obrigatórios no processo educativo do adulto. Isso não quer dizer que não seja possível prestar atenção às especificidades dos seus participantes, mas que graças à dedicação da *Junta*, as mulheres e os outros grupos que estão fora da *Campaña* (militares, imigrantes, trabalhadores do mar...), possam aproveitar as possibilidades pedagógicas em espaços e tempos diversos.

***Qualificamos os objetivos propostos como extremamente gerais, entendendo-os como uma estratégia social do regime. O importante é reconhecer popularmente que esta obra funciona e responde perfeitamente ao amplo projeto inicial, para o qual é necessário que os fins sejam básicos. Deste modo, o sucesso, é garantido.***

Ao contrário das *Nacionales*, ***as Escuelas Especiales de Castilla y León conquistam uma maior visibilidade e envolvimento na luta contra o analfabetismo desde o ponto de vista da promoção cultural e não tanto desde a alfabetização mais clássica, que continua a dominar a unidade nacional.***

***A situação claramente desvantajosa em que vivem os professores dedicados ao ensino de adultos, tanto a nível formativo como de***

**reconhecimento social**, é outra das conclusões a que chegamos a partir da nossa análise.

**O professorado não está entre as prioridades do regime, apesar das suaves tentativas de especialização.** Nem é remunerado adequadamente, nem é prestada formação adequada, nem é reconhecido o trabalho desenvolvido ao nível do que seria desejável, mas é sobrecarregado com longas jornadas de trabalho impossíveis de manter.

A falta de dignidade dos alfabetizadores também contribui para a introdução de pessoal não profissional da *Campaña*. A consideração de que o trabalho dos professores pode ser feito por qualquer pessoa com um nível cultural médio, desacredita a visão social do coletivo.

Interpretamos a aparição e o reconhecimento oficial dos alfabetizadores voluntários e alfabetizadores auxiliares como uma decisão que prioriza a questão política, mesmo económica, frente à educacional. Neste sentido, **defendemos que a formação de professores de adultos não é uma preferência do regime e que o reconhecimento de seu magistério é acessório e dispensável dos debates internos.**

**Uma das falhas atribuídas à Campaña, mesmo considerando o bom contributo realizado por ela, é a rapidez com que se desenrola o processo de ensino e a falta de aprofundamento do mesmo.** Defendemos que 5.000 escolas não são suficientes para resolver o problema adulto. A sua evolução e uma crescente abertura política, partilha o protagonismo com outras iniciativas de natureza laboral e popular nesta década. Entendemos que **a necessidade hierárquica sob a qual se rege o regime, requer não só analfabetos, mas também autoridades formadas, trabalhadores qualificados e cidadãos obedientes. De acordo com esse propósito, Castilla y León destaca-se como um território prolixo.**

A *Escuela Mayor de Mandos "José Antonio"* de Medina del Campo, a *Escuela de Formación de Instructoras de Juventudes* de Las Navas del Marqués, a *Escuela "Castilla" de Instructoras Rurales* em Palencia, a *Escuela*

de *Divulgadoras Sanitario-Sociales* de El Alto de los Leones e, em outra ordem, a *Escuela Nacional del Servicio Social* de Peñaranda de Duero (auxiliar da *José Antonio*), juntamente com muitas outras regionais e locais, oferecem um exemplo institucional da confiança depositada na região que se transforma num paradigma nacional e que encontra os seus antecedentes, com exceção da auxiliar, na província de Madrid. Este fato não é um acidente. Afirmamos que o espaço centralista ocupado pela capital de Espanha faz com que essas escolas oficiais se possam instalar na sua circunscrição e, gradualmente, vão expandindo o seu alcance ao longo da sempre pronta e próxima *Castilla*.

Desta forma, podemos reconhecer que ***as Escuelas Nacionales de Formación de Mandos e Instructoras têm em Castilla y León uma prioridade partilhada com aquelas localizadas em Madrid, com as quais mantêm também uma linha curricular e objetivos comuns, podendo-se concluir que há uma coordenação clara entre as escolas em ambos os lados.***

Juntamente com a situação de paridade institucional, destacamos que são dirigidas, fundamentalmente, ao sexo feminino. Acreditamos que ***a expansão do poder pedagógico da Sección Femenina nas nossas províncias deixa em segundo plano a formação dos homens.*** Além disso, o caráter nacional e a atenção prioritária prestada, tanto à formação política das futuras autoridades como à pedagógica das instrutoras, ultrapassa a circunscrição castelhana, adaptando-se às exigências nacionais e transformando-se assim em agências nacionais e, conseqüentemente, em organismos nacionais “em e a partir de” *Castilla y León*.

A influência que reconhecemos a esta comunidade no desenvolvimento profissional das mulheres de uma determinada cultura e afiliação ao regime é verdadeiramente notável. ***As marcas de identidade das diversas obras respondem a uma norma nacional, que é adaptada para a realidade castelhana e leonesa conseguindo exportar um modelo de formação que, apesar de estatal, serve às particularidades regionais associadas ao próprio estabelecimento do centro, dos costumes locais, do clima, da***

***prioridade económica, a própria tipologia dos estudantes... Isso permite-nos distinguir dois ambientes de aprendizagem profissional no franquismo; um que visa a qualificação daqueles que ocupam cargos oficiais (autoridades e instrutores) e outro composto por operários e trabalhadores.***

Em relação ao primeiro grupo, temos visto como é que se relacionam de maneira conjunta, especialmente a partir de documentos oficiais, as escolas de autoridades e as de instrutores, propagando a ideia de que ambas procuram o mesmo fim. A partir dos resultados obtidos na nossa investigação, temos de negar essa afirmação.

O objetivo de treinamento das classes médias femininas é cumprido tanto num caso como no outro, no entanto, denotamos uma diferença entre os dois modos: enquanto a *Escuela Nacional* de Medina del Campo desenvolve uma formação que tem como objetivo a qualificação dos líderes políticos da *Sección Femenina*, o caráter das mencionadas escolas de *instructoras* e *divulgadoras* tende para uma dotação profissional, que ultrapassa o quadro político e se concentra no pedagógico.

Assim, ***concluimos que o objetivo laboral das autoridades é ocupar posições de liderança nos diferentes serviços e instituições que vão expandindo a sua complexa obra, e igualmente a dos instrutores e instructoras destinados, à intervenção direta ao nível educativo-profissional, afastando-se das questões meramente burocráticas e mais estritamente diretivas.***

***O pagamento de participação em algumas iniciativas determina uma distância social marcada desde o acesso.*** Comprovamos que, mesmo que as despesas necessárias para a entrada nos ensinos de qualificação de autoridades sejam assumidas pela autoridade através da própria Falange, o valor económico dos estudos dirigidos à formação dos aspirantes a instrutores, deve ser satisfeito a nível pessoal. De fato, enquanto os primeiros podem manter o seu ordenado, o seu cargo, destinos e, por sua vez, receber pela sua

formação um salário, os segundos, que também vão desenvolver um papel notável na evolução franquista neste caso no mundo sociopedagógico, não usufruem das mesmas condições.

Superada essa distância entre os dois grupos, podemos afirmar que **o valor de qualificação das autoridades intermédias concede um mérito pontual e hierarquizado de acesso restrito ao qual praticamente não tem acesso a população das classes mais baixas**. Reconhecemos a formação amplamente oferecida aos agricultores como muito mais básica, rápida, com meios limitados e baixas possibilidades de sustentabilidade, mas, ao mesmo tempo, bastante mais "democrática" e acessível.

Como resultado da citada profissionalização adulta, podemos concluir que **há muitas obras, voltadas tanto para os camponeses como para as autoridades e instrutores, o que nos permite falar de uma situação, por vezes, mal definida**. O modelo oferecido é, a nosso ver, certamente desorganizado e repetitivo, pois, para a mesma qualificação abre-se um amplo leque de possibilidades e centros.

**A rentabilidade do sistema de ensino é o objetivo das políticas desenvolvidas pelos sistemas capitalistas globais, entre os quais temos de incluir a Espanha, que quer ganhar alguma posição**. O preço a pagar ao nível estatal é, basicamente, o investimento económico em ações de profissionalização popular que exigem, não só uma manutenção monetária própria de qualquer atividade educativa, mas também o apoio através de uma remuneração oferecida a cada participante pelo abandono da sua rotina de trabalho. A sobreposição de programas e instituições, nacionais e locais, não nos permite reconhecer nem a especificidade que seria desejável nem a tão desejada racionalização dos recursos, essencial em tempos de escassez e de baixa bonança orçamental.

Em linha com a economia, não podemos deixar de fazer uma crítica ao testado projeto político franquista. Consideramos que **o objetivo final do programa é, através da doutrinação, perpetuar o modelo de promoção**

***social no qual as classes média e alta são progressivamente melhoradas e a baixa apenas avança entre os limites da própria autosubsistência.***

Podemos afirmar que ***o medo de dispor de uma população educada é mais do que evidente.*** O questionamento do regime e das iniciativas levadas a cabo pelo mesmo, não encaixam nos planos de Franco, de modo que ***a conservação do modelo mais clássico de reprodução social, gerando iniciativas pouco organizadas e não muito trabalhadas, é a sua estratégia.*** Não interessa investir mais do que é necessário, considerando-se que este poderia, a qualquer momento, virar-se contra ele.

Tal como no caso da educação escolar, acreditamos que ***a publicação da lei do 70 supõe um verdadeiro avanço no reconhecimento formal da instrução profissional sendo mais um nível do sistema de ensino.*** A partir de então, rompe-se com a criticada formação diversificada por classe social, o que nos leva a falar de uma única e garantida obra de instrução laboral da qual se encarregam os centros de estudos específicos. Manifesto é que o ensino dirigido ao conhecimento do futuro posto laboral deixe de se mostrar, desde aquela época, como caminho paralelo de formação de segunda ordem, mal estruturado e estandarizado, para se tornar em mais um elemento neste integrado Sistema.

***O surgimento de propostas de educação popular é o valor mais notável, amplo, constante e democrático de toda a obra fascista e o que mais contribui para a verdadeira extensão da educação de adultos.*** Sublinhamos que a primeira prioridade do regime é a de ensinar a ler e escrever e depois, uma vez conseguido isso, a de conceder um acervo cultural limitado e adequado ao espaço social e económico a ocupar em cada caso. No entanto, as iniciativas não se sucedem no tempo, mas ocorrem ao mesmo tempo.

***O papel da Comisaría de Extensión é indispensável para o desenvolvimento educativo popular durante o franquismo.*** A organização de todas as atividades exige à autoridade um trabalho contínuo de atualização

e reformulação das iniciativas que, muitas vezes, sobrepõem objetivos, métodos e até mesmo recursos, fugindo do ambiente escolar e nível social e apresentando-se como meros locais de entretenimento, escondendo assim, o verdadeiro propósito de doutrinar.

Como na formação profissional, **Castilla y León torna-se um espaço protagonista. Não é apenas a prioridade na criação de centros que forja o esplendor, que o faz destacar das restantes provincias nacionais, mas também a colaboração entrega e participação que, como vimos, a sua população presta desde o início.** Embora possamos dizer que, em termos gerais, as iniciativas são adaptadas às características sociais da população, destacamos algumas exceções, por exemplo, no caso dos *Casinos*, que adquirem pouca adaptação local e promovem uma tendência na qual o fim comercial supera o puramente cultural.

***Adaptar-se a uma formação programada, informativa e de divulgação suficientemente ampla e adaptada às peculiaridades dos habitantes, é a estratégia implementada para a boa, verdadeira e participativa resposta popular.*** A não obrigatoriedade, nem legal (como é o caso da alfabetização) nem económica (como é, numa outra ordem, a profissional), acrescenta a frequência regular de um alto índice de participantes. Estas potencialidades, vislumbradas apenas nos casos de empreendedorismo social, contrastam com a particular situação refletida e nas vertentes académica e profissional, onde são descritas, contrariamente, como desvantagens. Assim, podemos concluir que ***a falta de envolvimento social, traduzida num baixo grau de compromisso de participação e frequência, faz com que a distância entre elas e a escolha mais popular seja mais do que notável.***

Mesmo com uma manutenção centralizada, entendemos que ***as Comisiones Provinciales proporcionam um alto nível de vitalidade, acessibilidade e realidade a uma iniciativa, às vezes, percebida como distante.*** A coordenação com os centros de educação formal, o uso de mídia e da sempre presente colaboração com as iniciativas sociais (*Catedras*,

*Teleclubs*) e profissionais (*PPO*) contribuem para que os resultados tanto quantitativos, manipulados pela autoridade, como qualitativos, medidos em satisfação, sejam os melhores relativamente ao planeamento de investimento e do contexto ideológico em que a obra decorre.

***Ao nível regional, a quantidade de documentação gerada em torno de apostas populares dirigidas ao coletivo adulto nas províncias, denota um entusiasmo que, nas áreas escolar e profissional, não se manifesta da mesma forma.*** Apesar do contexto totalitário como pano de fundo, observamos uma maior liberdade nesse ambiente popular. Como dissemos, a participação dos habitantes e a importância dos seus ensinamentos avaliza o êxito de uma vertente que supera espaços, tempos e, principalmente, classes sociais.

Neste sentido, podemos concluir que ***Castilla y León dá à unidade familiar um papel notável na criação deste cenário educativo.*** As *Asociaciones de Cabezas de Familia* adquirem um poder e visibilidade, tanto a nível político como social, que são temidos pelo regime. A ideia de autogestão que partilham adapta-se às exigências geradas no próprio lar, exigências que, escusado será dizer, são indetetáveis pelas programadas aulas franquistas.

Neste ponto, a mulher ocupa um espaço prioritário que nos permite considerá-la a protagonista na educação de adultos na região. Nada escapa à sua ação, nem a família, nem a economia, e agora sabemos que também não a aquisição de cultura. O trabalho que a *Sección Femenina* exerce nesta tarefa é, em nossa opinião, de um valor inestimável. O seu "encontro" com a autoridade e o sempre elevado nível de autoexigência mantido para promover estratégias que cheguem a um nível paralelo e ainda mais elevado do que as ofertas disponibilizadas aos homens, são a sua principal batalha, que sabemos ter sido ganha pela participação masculina nas atividades das *Cátedras*, *Círculos Juveniles* e *Coros y Danzas*.

***A iniciativa mais importante ao nível popular são as Cátedras, não só pela população atingida, mas também pela vasta gama de funcionalidades, não reconhecíveis em qualquer outra das propostas***



**estudadas.** O facto de serem gratuitas, a adaptação do seu programa às circunstâncias ambientais e da população, a superação do modelo alfabetizador, o carácter itinerante entendido como mecanismo democrático, a qualificação dos seus dirigentes, a defesa da igualdade de oportunidades, a disponibilidade de recursos adequados, a prioridade sanitária ligada à cultural, a constante colaboração com outras propostas nacionais e a finalidade comunitária são, apenas, alguns dos indicadores que suportam esta conclusão.

***A prioridade que as duas primeiras Cátedras Nacionales têm em Castilla y León, graças à contribuição feita por organizações fora da Falange, é mantida até, praticamente, o fim do regime de Franco.*** Em 1970, 20% da participação nacional, 23% dos cursos oferecidos e 21% das aldeias cobertas referem-se a nossa comunidade.

***Se a prioridade na nossa região são as expedições das Cátedras Nacionales, não menos importante é a criação e expansão dos Coros y Danzas e os Teleclubs.*** O interesse falangista é, portanto, mais uma vez, evidente neste território.

Consideramos que às razões históricas e políticas já mencionadas, se junta o rico património, cultural e folclórico que é gerado em *Castilla*, a elevada percentagem de jovens adultos que abriga, o carácter rural de seu povo e a manutenção, quase intata, dos mais enraizados costumes ao longo do tempo. Tudo isso significa que ***podemos defender a nossa região como um espaço ideal para acolher as primeiras experiências que maior relevância alcançam no campo da socialização adulta.***

***Descobrimos nestas três iniciativas um propósito comum de desenvolvimento comunitário.*** Ao contrário do que acontece nas apostas escolares e profissionais já descritas, nas quais é imprescindível a presença constante de um guia, professor ou instrutor, as populares oferecem aos seus protagonistas a possibilidade da sua autogestão.

***Os Teleclubs castelhanos apostam na diversificação da sua atividade sociocultural para atrair um maior número de participantes que,***

***por sua vez, reflète-se na dimensão da obra.*** As palestras e conferências, peças de teatro, debates e painéis de discussão, versam temas pontuais e locais que afetam a harmonia social e a promoção cultural. ***Os Coros y Danzas, entretanto, oferecem uma alternativa livre e independente das Cátedras.*** Defendemos que mais que uma integração das duas iniciativas, existe uma relação de cooperação e ajuda entre as ambas que acaba por reforça-las. A escolha das suas províncias para celebrar os concursos nacionais e a prioridade do regime de enviar comissários castelhanos para o estrangeiro assinalam esta importância que atribuímos a *Castilla y León*.

***Em todos os casos, o sentimento que os participantes têm, desde o início, em identificar-se com a obra, faz com que seja elevada a sua colaboração e envolvimento, especialmente nas províncias do norte, tanto do país como da região, onde a firmeza popular é maior.***

***A tarefa da autoridade é, exclusiva e gradualmente, a assunção do seu papel de inspetor e não só de executor.*** Entendemos que isto oferece possibilidades para a implantação pessoal, social e profissional das comunidades visitadas e dos seus vizinhos, dificilmente alcançáveis através de apostas mais formalizadas. É aí que reside ***o verdadeiro triunfo da educação de adultos, apenas manchado pelo pagamento de algumas taxas atribuídas a determinadas atividades em locais específicos. Este fato quebra a maioritária "harmonia igualitária", o que nos permite afirmar a existência de um reduzido "aristocracismo cultural" igualmente presente ou visível em algumas ações populares.***

Entendemos ***a satisfação das taxas por parte dos sócios como uma redução das possibilidades democráticas oferecidas pela Comisaría.*** Acreditamos que ***essa exigência é mais uma questão de lembrança da hierarquia do regime do que uma questão de necessidade económica real,*** especialmente quando observamos que os orçamentos são minimamente melhorados pelos depósitos dos sócios.

Todo este exercício de evolução não tem sentido sem o trabalho constante, e nem sempre generoso, das instituições da *Falange*. Neste contexto, ***Castilla y Leon emerge como uma área propensa à criação prematura das diferentes propostas oferecidas pela organização, podendo concluir que o seu trabalho, desde o início, é essencial no futuro da nossa história cultural.***

Defendemos, portanto, que ***o desenvolvimento educacional do período ditatorial não é compreensível se ignorarmos a evolução paralela das instituições falangistas. Além disso, podemos assegurar que a ação que exercem é consideravelmente maior, em quantidade, volume, expansão e participação, à do Ministério, argumentando que, em muitos casos, a obra "acessória" excede a iniciativa oficial.***

***O lugar que a mulher ocupa como transmissora de propaganda do regime é inalienável e ajuda a estabelecer as bases para um novo modelo de mãe e esposa.*** O seu compromisso pessoal e social com a obra ultrapassa os limites da obrigatoriedade marcada pelo Serviço Social e de filiação. ***A mulher participa em resposta a uma convicção particular, a uma crença na empresa franquista.***

A diferença entre homens e mulheres, salientada pelas diferentes organizações de *Falange*, tem um resultado óbvio. ***O ensino segregado é uma das insígnias que percorre e retrata a aposta do ditador.*** Embora o questionamento e recusa a partir da nossa abordagem pedagógica atual seja total, entendemos que este padrão é coerente com as propostas e valores defendidos pelas políticas totalitárias de então, considerando que existe uma continuidade entre o que é a tendência estratégica global assente em práticas sociais e a organização educacional dos seus ensinamentos.

***Argumentamos que esta tentativa de garantir a formação peculiar e sem interferência, alude a ritmos de aprendizagem diferentes e a interesses, crenças, posições sociais e profissionais futuras igualmente diversas.*** Isto é explicitado através do próprio currículo, onde os ensinamentos

distinguidos por género tornam-se um fato permanente e patente, apenas ultrapassado por algumas iniciativas concretas, em geral no contexto popular ou profissional, nas quais destaca-se a racionalização económica contra a questão ideológica.

***Apreciável é a avaliação que fazemos, mais uma vez, da LGE. Finalmente, há um remédio legal que reconhece o benefício que, tanto para as mulheres como para os homens, tem a educação mista num reformado quadro de tendência igualitária.*** Mesmo com isso, encontramos uma certa sensação de deslocamento e de inferioridade por parte das mulheres. Muitos foram os anos de submissão política que terminaram graças à aplicação do princípio de igualdade de oportunidades. ***No entanto, não defendemos que o Movimiento Nacional a equipare em direitos e deveres ao homem.***

O regime de Franco, mesmo na sua última fase, defende uma conceção da mulher descrita como um complemento ideal do homem e como mãe, através de argumentos menos radicais dos até então mantidos. A lei de 70 reconhece o acesso de todos os espanhóis ao ensino, sem distinção nem exclusão da especialidade educacional. Para nós, isto constitui não só uma estratégia, mas também um avanço pedagógico, de carácter político, que serve o propósito de ótimo convívio social, um pouco alterado nesta época.

Até à data, o nosso trabalho.

## **BIBLIOGRAFÍA**



Abella, R. (1996). *La vida cotidiana bajo el régimen de Franco*. Madrid: Temas de hoy, Historia.

Adult Education Committee (1956). *A design for democracy: an abridgement of a report... commonly called the 1919 Report*. Londres: Max Parrish.

Alares López, G. (2010). Vivero eterno de la esencia española. Colonización y discurso agrarista en la España de Franco. En Sabio Alcutén, A. (coord.), *Colonos, territorio y Estado*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

Alfárez, A. (1986). *Cuarto poder en España. La prensa desde la Ley Fraga de 1966*. Barcelona: Plaza y Janés.

Alfonso Sánchez, J.M. y Sánchez Blanco, L. (2009). Las mujeres del nacional-sindicalismo. Poder y rivalidad entre Pilar Primo de Rivera y Mercedes Sanz Bachiller. En *Revista Interuniversitaria, Historia de la Educación*, Vol. 27, 433-455.

Azaña, M. (1986). *Causas de la guerra en España*. Barcelona: Critica.

Bajo Santos, N. (2009). El principio revolucionario de la Educación Permanente. En *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, Vol. XLII, 531-550.

Ballarín Domingo, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea - Siglos XIX-XX*. Madrid: Síntesis.

Ballesteros García R. M<sup>a</sup>. (2006). Mujeres de la España Azul. En *XIII Coloquio Internacional: La Historia de las Mujeres. Perspectivas actuales*. Barcelona: AEIHM. Universidad de Barcelona. 19-21 de octubre de 2006.

Barrachina, M. A. (1991). Ideal de la Mujer Falangista. Ideal falangista de la Mujer. En *III Jornadas de estudios monográficos. Las mujeres y la Guerra Civil española* (211-217). Salamanca: Instituto de la Mujer.

Barreiro Rodríguez H. (1995). La Ley Moyano y el debate de la escuela en España (1835-1868). En Vega Gil, L., *Moderantismo y Educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano (127-150)*. Zamora: Diputación de Zamora - Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo.

Bascuñán Cortés, J. (1999). A cada uno su oficio... Educación y promoción profesional. En Mayordomo, A. (coord.), *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo (181-242)*. València: Universitat de València.

Behrendt, R. F. (1964). *L'homme a la lumière de la Sociologie*. París: Payot.

Beltrán Llavador, F. y Beltrán Llavador, J. (1996). *Política y prácticas de la educación de personas adultas*. Valencia: Universitat de Valencia.

Benería, L. (1977). *Mujer, economía y patriarcado durante la España franquista*. Barcelona: Anagrama.

Benito del Pozo, C. (1993). *La clase obrera asturiana durante el franquismo*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.

Bernabeu-Mestre, J. (2002). Madres y enfermeras. Demografía y salud en la política poblacionista del primer franquismo (1939-1950). En *Revista de Demografía Histórica*, Vol. XX - I (Segunda época), 123-143.

Bertin, G.M. (1962). *Educazione alla società*. Roma: Avio.

Berzal de la Rosa, E. (2002). De la doctrina social a la revolución integral. Cultura política y sindical de la oposición católica al Franquismo en Castilla y León. En *Historia del Presente*, 1, 68-84.

Berzal de la Rosa, E. (2008a). La oposición democrática al franquismo en Castilla y León. En Redero San Román, M. y Calle Velasco, M.D. de la, *Castilla y León en la Historia Contemporánea (531-598)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.



Blasco Herranz, I. (2005). "Sección Femenina" y "Acción Católica": la movilización de las mujeres durante el franquismo. En *Revista Jerónimo de Uztariz*, Vol. 21, 55-66.

Bonet, L. (1988). *La revista Laye. Estudio y Antología*. Barcelona: Península.

Bunes Portillo, M. (2000). Instituciones y programas de formación profesional de adultos en el desarrollo español: la Formación Profesional Acelerada de la organización sindical (1957-1972). En *Revista de Educación*, Número extraordinario, 359-374.

Bujanda, M. E. y Zúñiga, M. (2008). *La alfabetización del siglo XXI en el contexto de una sociedad digital y sostenible*. San José: Fundación Omar Dengo.

Cabello Martínez, M. J. (2002). *Modelo didáctico de educación de adultos*. Madrid: Universidad Complutense.

Cabero, J. (2000). La utilización educativa de la televisión y el vídeo. En Cabero, J. (Ed.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (39-70). Madrid: Síntesis.

Capellán de Miguel, G. (2006). La miseria de la pedagogía. Manuales escolares como propaganda durante el franquismo. En Delgado Idarreta, J.M. (Coord.), *Propaganda y medios de comunicación en el primer franquismo (1936-1959)* (51-78). Logroño: Universidad de La Rioja.

Carbajosa Menéndez, C. (1999). *Las profesoras de Educación Física en España: historia de su formación (1938-1977)*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Chueca, R. (1983). *El Fascismo en los comienzos del régimen de Franco. Un estudio sobre FET-JONS*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Camarero, L. A. (1993). *Del éxodo rural y del éxodo urbano. Ocaso y renacimiento de los asentamientos rurales en España*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.

Casero García, E. (2000). *La España que bailó con Franco. Coros y Danzas de la Sección Femenina*. Madrid: Nuevas estructuras.

Comenio, J.A. (1957). *Pages Choisies*. Paris: UNESCO.

Comisión de Enseñanza y Formación Profesional (1967). *II plan de desarrollo económico social, comisión de enseñanza y formación profesional*. Madrid: Imprenta Nacional del BOE.

Córdoba, J.M. de (1970). *Cultura popular y cristianismo*. Madrid: Zero.

Crespo, A. (2006). "César", un periódico universitario de hace 6 décadas (1947). En *Murgetana*, Vol. 115, 147-153.

Cruz Orozco, J. I. (2001). Mitad monjes, mitad soldados. Los oficiales instructores del frente de juventudes (1942-1958). En *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica* (107-117). Oviedo: Sociedad Española de Historia de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación – Universidad de Oviedo.

Cruzado Catalán, E. (2004). La dimisión de Arias Navarro, factor clave para la transición. El papel de la prensa escrita en la crisis. En *Actas de las VI Jornadas de Castilla-La Mancha sobre Investigación en Archivos, Vol. 2*. (1-6). Guadalajara: Asociación de Amigos del Archivo Histórico Provincial

Davara Torrego, F. J. (2005). Los periódicos españoles en el tardo franquismo. Consecuencias de la nueva ley de prensa. En *Revista Comunicación y Hombre*, Vol. 1, 131-147.

Dávila, S. y Pemartín, J. (1938). *Hacia la historia de la Falange. Primera contribución de Sevilla, Tomo I*. Jerez de la Frontera: Talleres Tipo-Litográficos de Jerez Industrial.

Dávila, S. (1941). *De la O.J. al Frente de Juventudes*. Madrid: Editora Nacional.

Delegación Nacional de la SF de FET y de las JONS (1955). *Hermanidad de la Ciudad y del Campo. Granjas Escuelas de la Sección Femenina* (2ª Ed.) Madrid: Delegación Nacional de la SF de FET y de las JONS.

Delegación Nacional de Sección Femenina (1964). *Plan de Formación de las Juventudes*. Madrid: Delegación Nacional Sección Femenina.

Delegación Nacional de la Sección Femenina del Movimiento (1970). *Cátedras ambulantes "Francisco Franco"*. Madrid: Editorial Almena.

Delegada Local de Sección Femenina (1973). Sección Femenina, informa. En Revista *Benicarló Actual*, Vol. 28, 16.

Delgado Granados, P. (2005). *La Universidad de los pobres: Historia de la Universidad Laboral sevillana y su legado a la ciudad*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Delgado Granados, P. (2010). El proyecto de Universidad gironiano para la clase trabajadora y su sistema de estudios. En *Revista Sarmiento*, Vol. 14, 89-106.

Delgado, S., Prado, M. L. de y López, S. M. (2009). La Guerra Civil en Castilla y León: ensayo general para la dictadura franquista. En *Pasado y Memoria*, Vol. 8, 115-129.

Díaz, E. (1983). *Pensamiento Español en la era de Franco (1939-1975)*. Madrid: Tecnos.

Díaz, M. (2001). Verano azul. Algunas consideraciones sobre las residencias de la Obra Sindical Educación y Descanso en Aragón. En Ubieta, A. (Ed.), *II Jornadas de Estudios sobre Aragón en el umbral del siglo XXI* (695-704). Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación - Universidad de Zaragoza.

Díaz Bello, M. (2001). En busca del obrero: la organización del consentimiento en la España Franquista. En Ruiz Carnicer, M.A. y Frías Corredor, C. (Coord.), *Nuevas tendencias historiográficas e historia local en España* (241-254). Zaragoza: Instituto de Estudios Altoaragoneses - Universidad de Zaragoza - Departamento de Historia Moderna y Contemporánea.

Díez Fuente, J.M. (1995). República y primer franquismo: la mujer española entre el esplendor y la miseria, 1930-1950. En *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, Vol. 3, 23-40.

Durán Rodríguez, M. D. (2009). La educación técnica popular en Francia y España (1780-1950): algunas consideraciones acerca de las escuelas de artes y oficios en ambos países. En *Sarmiento Anuario Galego de Historia da Educación*, Vol. 13, 69-99.

Egido García, I. (2011). Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011). Cincuenta años de historia de España en perspectiva europea. En *Tendencias Pedagógicas*, Vol. 18, 33-50.

Elola-Olaso, J. A. (1946). Discurso del Delegado Nacional del Frente de Juventudes José Antonio Elola-Olaso: queremos que aprendáis a servir a España, Valladolid, en el día de San Fernando patrón de la juventud, 30 de mayo de 1946. En Elola-Olaso, J. A. (1950), *Consignas a la juventud*. Madrid: Departamento Nacional de Propaganda del Frente de Juventudes.

Elola-Olaso, J.A. (1950). *Consignas a la juventud*. Madrid: Departamento Nacional de Propaganda del Frente de Juventudes.

Escolano Benito, A. (1984). Municipalidad y Educación. En *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, Vol. 3, 135-150.

Escolano Benito, A. (Dir.) (1992). *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Pirámide - Fundación Germán Sánchez.

Escolano Benito, A. (1993-1994). La arquitectura como programa. Espacio-escuela y curriculum. En *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, Vol. 12-13, 97-120.

Escolano Benito, A. (1995). Claudio Moyano y la Ley de Instrucción Pública de 1857. En Vega Gil, L., *Moderantismo y Educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano* (63-81). Zamora: Diputación de Zamora - Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo.

Falange Tradicionalista Española y de las JONS (1952). *La Sección Femenina. Historia y organización*. Madrid: Falange Tradicionalista Española y de las JONS.

Faure, E. y otros (1973). *Aprender a ser*. Madrid: UNESCO - Alianza Editorial.

Fernández de Pedro, S. y González, A. (1975). Apuntes para una Historia de la Formación Profesional en España. En *Revista de Educación*, Vol. 239, 81-87.

Fernández Soria, J.M. (1984). Educación y Cultura en la Guerra Civil (España 1936-1939). Valencia: Nau Llibres.

Ferrández, A. y Puente, J.M. (1991). *Educación de personas adultas. Vol. I. Macrodidáctica*. Zaragoza: Diagrama.

Ferráz Lorenzo, M. (1997). Reglamentación, Constitución y desarrollo de la obra sindical Falangista "educación y Descanso". Especial referencia al caso tinerfeño. En *Tebeto: Anuario del Archivo Histórico Insular de Fuerteventura*, Vol. 10, 218-236.

Flecha, R., López, F. y Saco, R. (1988). *Dos siglos de educación de adultos. De las Sociedades de Amigos del País a los modelos actuales*. Barcelona: Roure.

Flecha García, C. (1994). La coeducación un quehacer ético. Memoria y presente. En *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 10-11, 231-247.

Franco Bahamonte, F. (1947). *Franco ha dicho...: Recopilación de las más importantes declaraciones del Caudillo desde la iniciación del Alzamiento nacional hasta el 31 de diciembre de 1946*. Madrid: Carlos-Jaime.

Sáez Marín, J. (1988). *El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de la Postguerra 1937-1960*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Frente de Juventudes (1943). *Lecciones desarrolladas en el I Curso Nacional de Instructores Forestales*. Madrid: Delegación de Frente de Juventudes - Sección Central de Rurales.

Gallego Méndez, M<sup>a</sup>. T. (1983). *Mujer, Falange y Franquismo*. Madrid: Taurus.

García Conde, R. (1952). Las fundaciones benéfico-docentes. En *Revista de Educación*, Vol. 1, 52-55.

García Crespo, C. (1983). Léxico e ideología en los libros de lectura de la escuela primaria (1940-1975). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

García Garrido, J.L. (1994). Política Educativa: panorama general (849-859). En Delgado Criado, B. (Coord.). *Historia de la Educación en España y América. La educación en la España contemporánea (1789-1975)* (Tomo III). Madrid: S.M. - Ediciones Morata.

García Garrido, J.L. (1994a). Enseñanza media y formación profesional (936-940). En Delgado Criado, B. (coord.). *Historia de la Educación en España y América. La educación en la España contemporánea (1789-1975)* (Tomo III). Madrid: S.M. - Ediciones Morata.

García Hoz, V. (1980). *La educación en la España del siglo XX*. Madrid: Rialp.

García Lorenzo, L. (Ed.) (1999). *Aproximación al teatro español universitario (TEU)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas - Instituto de la Lengua Española.

García Mínguez, J. (2004). *La educación en personas mayores: Ensayo de nuevos caminos*. Madrid: Narcea.

García Redondo, E. (2009). La Educación Especial en Salamanca a través de la prensa local: La Gaceta Regional (1974-1982). En Berruezo Albéniz M. R. y Conejero López, S., *El largo camino hacia la educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (Vol. I.) (59- 72). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Grande Rodríguez, M. (1997). La formación Profesional. De la Ley General de educación a la LOGSE. En *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Vol.19, 373-386.

Gómez Cuesta C. (2004). *Mujeres en la penumbra. Trayectoria y alcance de la Sección Femenina en Valladolid (1939-1959)*. Valladolid: ayuntamiento de Valladolid.

Gómez Cuesta, C. (2009). Entre la flecha y el altar: el adoctrinamiento femenino del franquismo. Valladolid como modelo, 1939-1959. En *Cuadernos de Historia Contemporánea*, Vol. 31, 297-317.

Gómez Fernández, A. B. (2010). La llegada de las Cátedras ambulantes a Sierra Mágina. En *Sumuntán*, Vol. 28, 89-104.

Gómez Fernández, A. B. (2012). La labor político-social de Sección Femenina durante el franquismo en Jaén. En *El futuro del pasado. Revista electrónica de Historia*, Vol. 3, 161-184.

Gómez Oliver, M. (2008). El movimiento estudiantil español durante el franquismo (1965-1975). En *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Vol. 81, 93-110.

González Calleja, E. (2005). Rebelión en las aulas. Un siglo de movilizaciones estudiantiles en España (1865-1868). En *Ayer*, Vol. 59 (3), 21-29.

González-Estéfani, J.M., Molto A. y Del Valle, E. (1968). *Manual del Teleclub*. Madrid: Junta Central de Información, Turismo y Educación Popular.

González Pérez, T. (2009). *Itinerario de la educación especial en el sistema educativo. De la Ley Moyano a la Ley General de Educación*. En Berruezo Albéniz M. R. y Conejero López, S., *El largo camino hacia la educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (Vol. I.) (249-260). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Grana Gil, I. (2004). La historia de la educación de las mujeres en España: líneas actuales de investigación. En *Revista de Educación*, Vol. 334, 131-141.

Grana Gil, I. (2007). Las mujeres y la segunda enseñanza durante el franquismo. En *Revista Interuniversitaria, Historia de la Educación*, Vol. 27, 257-278.

Guardini, R. (1970). *Morde au-dela des interdits*. París: Les editions du Cerf.

Guereña, J. L. (1992). Los orígenes de la Educación de Adultos en la España contemporánea. En Escolano Benito, A. (Dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización* (281-307). Madrid: Pirámide - Fundación Germán Sánchez.

Guereña, J. L., Ruiz Berrio, J. y Tiana Ferrer, A. (Eds.) (1994). *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: CIDE

Guereña, J. L. y Tiana Ferrer, A. (1994). La educación popular. En Guereña, J. L., Ruiz Berrio, J. y Tiana Ferrer, A. (Eds.), *Historia de la educación*



*en la España contemporánea. Diez años de investigación (141-171)*. Madrid: CIDE.

Guzmán, P. (1963). *Perfiles unitarios de la relación docente entre el maestro y el adulto analfabeto*. Madrid: Ministerio de educación nacional - JNCA.

Hernández Burgos, C. y Del Arco Blanco, M. A. (2011). Más allá de las tapias de los cementerios: la represión cultural y socioeconómica en la España franquista (1936-1951). En *Cuadernos de Historia Contemporánea*, Vol. 33, 71-93.

Hernández Díaz, J.M. (1995). El debate sobre la Universidad en torno a la Ley Moyano (1857). En Vega Gil, L., *Moderantismo y Educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano* (109-125). Zamora: Diputación de Zamora - Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo.

Herrero, C. (1931). *Preparaciones escolares*. Valladolid: Miñón.

Herrero Martín, L. (1997). La labor educativa de la Red Nacional de Teleclubs en la provincia de Salamanca. En *Revista Aula*, Vol. 7, 73-84.

Hijano del Río, M. (1989). *Historia de la educación de adultos (1939-1975). Su legislación*. Málaga: Periferia.

Howes, H.W. (1955). *Educación fundamental, educación de adultos, alfabetización y educaron de la comunidad en la región del Caribe*. Paris: UNESCO.

Iglesias Selgas, C. (1966). *Los sindicatos en España*. Madrid: Ediciones del Movimiento.

Infante, M. I. (2000). *Analfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.

Instituto Nacional de Estadística (1944). *Anuario Estadístico de España*. Madrid: Ministerio de Economía y Comercio - Instituto Nacional de Estadística.

Instituto Nacional de Estadística (1945). *Anuario Estadístico de España*. Madrid: Ministerio de Economía y Comercio - Instituto Nacional de Estadística.

Instituto Nacional de Previsión (1962). *Memoria de la labor realizada en 1960. Libro I*. Madrid: NP - Servicio de Información y Publicaciones.

Jiménez del Castillo, J. (2005). Redefinición del analfabetismo. En *Revista de Educación*, Vol. 338, 273-294.

Jiménez Eguizábal, A. (1995). Educación y aparato administrativo. Repercusiones del carácter público de la educación en la administración educativa decimonónica. En Vega Gil, L., *Moderantismo y Educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano (151-170)*. Zamora: Diputación de Zamora - Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo.

Jover Zamora, J. M., Fusi Aizpurúa, J. P. y Gómez-Ferrer, G. (2001). *España: Sociedad, Política y civilización (siglos XIX-XX)*. Barcelona: Areté.

Juliá, S. (Coord.) (1999). *Las víctimas de la Guerra Civil*. Madrid: Temas de Hoy.

Kallen, D. y Bengtsson, J. (1973) *Recurrent education: a strategy for lifelong learning*. Paris: OCDE.

Kallen, D. (1996). El aprendizaje permanente, en retrospectiva. En *Revista Europea de Formación Profesional*, Vol. 8-9, 16-23.

Lacruz Alcocer, M. (2000). Aulas entre rastrojos. En *Revista de Educación*, Vol. 322, 11-28.

Lavara Gros, E. (1963). Enseñanza, aprendizaje y métodos. En *Vida Escolar*, Vol. 51-52, 15.

Legrand, P. (1973) *Introducción a la educación permanente*. Barcelona: Teide.

León, A. (1986). La Educación Permanente. Evolución de los conceptos y de las funciones. En Debesse, M. y Mialaret, G. *Formación continua y Educación Permanente* (19-49). Barcelona: Oikos Tau.

Limón Mendizabal, M. R. (1988). *Educación permanente y educación de adultos en España*. Madrid: Universidad Complutense.

López del Castillo, M. T. (1982). Planes y programas escolares en la legislación española. En *Bordón*, Vol. 242-243, 127-202.

López Gallegos, M. S. (2005). La política social desarrollada por la Organización Sindical durante el primer franquismo en Zamora (1939-1945): la creación de las Obras Sindicales. En *Studia Zamorensia*, Vol. 7, 133-154.

López Martín, R. (1995). Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera (II). Institutos y Universidades. València : Universitat de València.

Lora-Tamayo, M. (1964). *Ponencias, moción especial y discursos de los ministros de Educación Nacional y de Información y Turismo: IX Consejo Nacional del Movimiento*. Madrid: Ediciones del Movimiento.

Lora-Tamayo, M. (1964a). La educación primaria española ante el curso 1964-65. En *Revista de Educación*, Vol. 165, 21-25.

Lora-Tamayo, M. (1974). *Política educacional de una etapa, 1962 a 1968*. Madrid: Editora Nacional.

Lorenzo Vicente, J. A. (2003). *La enseñanza Media en la España Franquista (1936-1975)*. Madrid: Editorial Complutense.

Lorenzo Vicente, J. A. (2005). Teorías acerca de la Segunda Enseñanza en el periodo comprendido entre 1923 y 1936. Los planteamientos de la Iglesia Católica y del profesorado oficial. En *Revista Interuniversitaria, Historia de la Educación*, Vol. 24, 309-342.

Loste Echeto, L. (1941). *Cómo lograremos disminuir nuestra mortalidad infantil*. Huesca: Publicaciones del Instituto Provincial de Higiene de Huesca.

Lozano Seijas, C. (1995). La educación en España 1945-1992. En Puiggrós, A. y Lozano, C. *Historia de la Educación Iberoamericana* (Tomo I) (253-277). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Macías Picavea, R. (1899). El problema Nacional. Hechos, causas y remedios. Madrid: V. Suárez.

Maíllo, A. (1935). *Nociones de pedagogía*. Madrid: Magisterio español.

Maíllo, A. (1943). *Educación y Revolución. Los fundamentos de una Educación Nacional*. Madrid: Editora Nacional.

Maíllo, A. (1952). *El libro de la lectura vacilante*. Burgos: Hijos de S. Rodríguez.

Maíllo, A. (1961). *Tipos de analfabetismo: la educación en la sociedad de nuestro tiempo*. Madrid: Centro de documentación y orientación didáctica de enseñanza primaria.

Maíllo, A. (1961a). *La educación en la sociedad de nuestro tiempo*. Madrid: Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP).

Maíllo, A. (1967). *La educación en la sociedad de nuestro tiempo* (2ª edición). Madrid: Escuela Española.

Maíllo, A. (1967a). *Cultura y Educación Popular*. Madrid: Editora Nacional.

Maíllo, A. (1969). *Educación de adultos. Educación permanente*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Maíllo, A. (1971). *Educación Social y Cívica*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Maíllo, A. (1971a). Educación de adultos – Educación permanente. En *Boletín del Centro de Documentación*, Vol. 39, 10.

Mainer, J. y Mateos, J. (2011). *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del estado: Adolfo Maíllo*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Manrique Arriba, J. L., López Pastor, V. M., Torrego Egido, L. M. y Mongas Aguado, R. (2008). La labor formativa desarrollada por la Sección Femenina de la falange en la preparación de sus mandos e instructoras durante el periodo franquista. En *Revista Interuniversitaria, Historia de la Educación*, Vol. 27, 347-365.

Martín Quevedo, J. (2010). La propaganda falangista en las aulas: Consigna (1940-1941). Una propuesta metodológica. En *Actas del II Congreso Latina de Comunicación Social (1-21)*. La Laguna: Universidad de La Laguna.

Martín, A. (2011). La historieta española de 1900 a 195. En *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, Vol. XXXVII (2), 63 -118.

Martínez, R y Fernández, A. (2010). *Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto*. Santiago de Chile: Naciones Unidas - CEPAL.

Martínez Sánchez, A. (1998). Materiales autoinstructivos y libros programados. En Escolano Benito A. (Dir.), *Historia ilustrada del Libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa (327-350)*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Martínez Usarralde, M. J. (2002). *Historia de la Formación Profesional en España: De la Ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. València: PUV.

Mayordomo Pérez, A. (1995). Socialización, educación social y clases populares. Valencia: Universitat de València

Mayordomo Pérez, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel.

Mayordomo Pérez, A. (Coord.) (1999). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. València: Universitat de València.

Medina Fernández, O. (1997). *Modelos de educación de personas adultas*. Barcelona: El Roure.

Méndez, L. (1988). *Cousas de mulleres: Campesinas, poder y vida cotidiana (Lugo, 1940-1980)*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Merino, R., Casal, J. y García, M. (2006). ¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate. En *Revista de Educación*, Vol. 340, 1065-1083.

Ministerio de Educación Nacional (1942). El Frente de Juventudes dirigirá la educación política y deportiva de los alumnos de todos los centros docentes. En *Revista Nacional de Educación*, Vol. 14, 101-103.

Ministerio de Educación Nacional (1954). *Primer Catálogo de películas cinematográficas de la Cinemateca Educativa Nacional*. Madrid: Comisaría de Extensión Cultural.

Ministerio de Educación Nacional (1955). Actualidad educativa. El cine educativo en España. En *Revista de Educación*, Vol. 32, 244-245.

Ministerio de Educación Nacional (1959). *Las fundaciones benéfico – docentes*. Madrid: Comisaría general de protección escolar y asistencia social.

Ministerio de Educación Nacional (1959b). *Catálogo de la Cinemateca*. Madrid: Comisaría de Extensión Cultural.

Ministerio de Educación Nacional (1960). *Trabajos de la II Reunión de estudios sobre el analfabetismo y educación fundamental*. Madrid: Publicaciones de la Junta Nacional contra el Analfabetismo.

Ministerio de Educación Nacional (1960a). *Catálogo de la Cinemateca*. Madrid: Extensión Cultural.

Ministerio de Educación Nacional (1964). Situación actual de la educación en España. Aportaciones educativas al margen del MEN. En *Revista de Educación*, Vol. 162, 15-23.

Ministerio de Educación y Ciencia (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: Secretaría Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación y Ciencia (1972). *Informe sobre la política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación y Ciencia (1972a). *Informe sobre escolarización en EGB*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación y Ciencia (1971). *Datos y cifras de la enseñanza en España*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación y Ciencia (1973). *Datos y cifras de la enseñanza en España*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación y Ciencia (1974). *Datos y cifras de la enseñanza en España. Estadísticas* (Tomo I). Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (2004). *El Sistema Educativo Español*. Madrid: MECDCIDE.

Ministerio de Información y Turismo (1968). *Revista Teleclub, Boletín de la Red Nacional de Teleclubs*. Abril, 1968.

Ministerio de Información y Turismo (1971). *Estatutos de los Teleclubs*. Madrid: Imprenta Ministerio de Información y Turismo.

Ministerio de la Gobernación (1951). *Ley de Régimen local*. Madrid: Instituto de estudios de administración local.

Ministerio de Gracia y Justicia (1868). Decreto fijando el día 1º de noviembre para la apertura del curso académico de 1868 a 1869 en las Universidades y establecimientos públicos de enseñanza y determinando la

legislación que ha de regir en esta materia. En *Colección Legislativa de España*. Madrid: Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia. Tomo 100 (1868). Disposición 738, 716-724.

Mochón Morcillo, F. (aut.) (2007). *Economía*. Madrid: McGraw-Hill / Interamericana de España, S.A.

Montero García, F. (1990). Los Movimientos juveniles de Acción Católica, una plataforma de oposición al franquismo. En Tusell, J., Alted, A. y Mateos A. (coord.), *La oposición al régimen de Franco: estado de la cuestión y metodología de la investigación* (191-203). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Montero García, F. (2005). Asistencia social catolicismo y franquismo: la actuación de acción católica en la posguerra. En Mir, C., Agustí C. y Gelonch, J. (Ed.), *Pobreza, marginación delincuencia y políticas sociales bajo el Franquismo* (113-137). Lleida: Universidad de Lleida.

Moratalla Isasi, S. y Díaz Alcaraz, F. (2008). La Segunda Enseñanza desde la Segunda República hasta la Ley Orgánica de Educación. En *Ensayos*, Vol. 23, 283-305.

Moreno Martínez, P.L. y Viñao Frago, A. (1997). La educación de adultos en España (Siglos XIX-XX): Historia de una realidad cambiante y multiforme. En García Carrasco, J. (Ed.). *Educación de adultos* (23-46). Barcelona: Editorial Ariel.

Moreno Martínez, P.L. (1997a). De la educación del artesano a la educación del ciudadano. Evolución histórica del concepto de educación popular en España (siglos XVIII-XX). En *Analecta Calasantiana*, Vol. 77-78, 279-295.

Moreno Martínez, P.L. (2005). Haciendo memoria: las universidades populares en España. En *Tabanque*, Vol.19, 21- 40.



Moreno Seco, M. (2003). De la caridad al compromiso: Las mujeres de Acción Católica (1958-1968). En *Revista de Historia Contemporánea*, Vol. 26, 239-265.

Morente Valero, F. (2005). La Universidad fascista y la universidad franquista en perspectiva comparada. En *Cian*, Vol. 8, 179-214.

Morente Valero, F. (2005a). Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo. En *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 24, 179-204.

Movimiento Nacional (1961). *Panorama de la educación española*. Madrid: Ediciones del Movimiento.

Movimiento Nacional (1967). *Tiempo nuevo y movimiento nacional*. Madrid: Ediciones del Movimiento.

Movimiento Nacional (1967a). *El Signo social del movimiento*. Madrid: Ediciones del movimiento.

Muñoz Sánchez, E. (2004). La transición democrática española. Historia de una organización "invisible". En Sánchez Sánchez, I. (Ed.), *La transición a la Democracia en España. Historia y fuentes documentales (1-7)*. Guadalajara: ANABAD.

Nash, M. y Tavera, S. (Eds.) (2003). *Las mujeres y las guerras. El papel de las mujeres en las guerras de la Edad Antigua a la Contemporánea*. Barcelona: Icaria.

Navarro Higuera, J. (1957). *Manual de Educación de adultos*. Barcelona: Miguel A. Salvatella.

Navarro Sandalinas, R. (1989). El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975). En *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, Vol. 8, 167-180.

Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona: PPU.

Nielfa Cristobal, G. (Ed.) (2003). *Mujeres y hombres en la España franquista: sociedad, economía, política, cultura*. Editorial Complutense: Madrid.

Núñez Romero Balmas, C. E. (2003). El capital humano en el primer franquismo. En Barciela López, C. F., *Autarquía y mercado negro: el fracaso económico del primer franquismo, 1939-1959 (27-54)*. Barcelona: Crítica.

Jefatura Nacional del Servicio Español del Magisterio (1969). *Política educativa*. Madrid: Servicio Español del Magisterio.

Ortega Esteban, J. (2005). La Educación a lo largo de la vida: la Educación social, la Educación escolar, la Educación continua... todas son Educaciones formales. En *Revista de Educación*, Vol. 338, 167-176.

Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente.

Palomares Ibáñez et al. (1986). *Historia de Castilla y León. El siglo XX: tiempo de reto y esperanza (T.10)*. Valladolid: Ámbito.

Pemartín, J. (1942). *Teoría de la Falange*. Madrid: Editora Nacional.

Pecourt, J. (2006). El campo de las revistas políticas bajo el franquismo. En *Papers*, Vol. 81, 205-228.

Pereira F. y Sousa J. (1988). *Historia de la Escuela de Artes y Oficios de Santiago de Compostela*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial.

Pérez Moreno, H.M. (2008). La Sección Femenina de la España de Franco (1939-1975) y sus contradicciones entre "perfil de mujer" y medios educativos. En *Cadernos de História da Educação*, Vol. 7, 77-92.

Pernas, A. (1997). *Pedagogía social*, Barcelona: Ariel Educación.

Plá Dalmau, C. (1958). *Enciclopedia Estudio, libro amarillo*. Barcelona: Plá Dalmau.

Polo Blanco, A. (2006). *Gobierno de las poblaciones en el primer franquismo (1939-1945)*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Preston, P. (2010). Franco y la represión. La venganza del justiciero. En Navajas Zubeldia, C. e Iturriaga Barco, D. (Coord.), *Novísima: II Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo (59-70)*. Logroño: Universidad de la Rioja.

Prieto Fernández del Viso, J.M. (2010). Americanos y escuelas: Una aproximación al patrocinio indiano en las construcciones escolares en Asturias. En *Magister: Revista miscelánea de investigación*, Vol. 23, 35-57.

Primo de Rivera, P. (1944). Mortalidad infantil. En *Medina*, 20 de agosto. Madrid: Sección Femenina de FET y de las JONS.

Primo de Rivera, P. (1944a). Discurso que dirigió en los primeros Consejos Provinciales de las Secciones Femeninas de toda España. En *Medina*, 13 de agosto de 1944. Madrid: Sección Femenina de FET y de las JONS.

Primo de Rivera, P. (1983). *Recuerdos de una vida*. Madrid: Dyrsa.

Puell de la Villa, F. (2001). Educación de adultos en el Servicio Militar español. En *Revista Interuniversitaria. Historia de la Educación*, Vol. 20, 307-331.

Puelles Benítez, M. de (1980). *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Barcelona: Labor.

Puelles Benítez, M. de (1995). Reflexiones sobre la formación el estado liberal y la construcción del sistema educativo liberal (1834-1857). En Vega Gil, L., *Moderantismo y Educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano*

(37-62). Zamora: Diputación de Zamora - Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo.

Pulpillo, A.J. (1965). Problemática general de una psicodidáctica de la alfabetización de adultos. En *Revista Escolar*, Vol. 67, 14 -15.

Puente, J.M., Ferrández A., y otros (1986). *Perspectivas para la educación de adultos*. Barcelona: Editorial Humanistas.

Quiroga Valle, G. (2010). Alfabetización, Formación Profesional y Servicio Militar: La labor educativa del ejército español (1939-1975). En Puell de la Villa, F. y Alda Mejías, S. (Ed.), *Los ejércitos del franquismo (1939-1975)* (479-502). Madrid: Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado de Investigación sobre la paz, la seguridad y la defensa – UNED.

Ramos Zamora, S. y Rabazas Romero, T. (2007). Mujeres e Instrucción rural en el desarrollismo español. En *Revista Interuniversitaria. Historia de la Educación*, Vol. 27, 221-256.

Redondo Gálvez, G. (1993). *Historia de la Iglesia (1931-1939). La Guerra Civil (1936-1939)* (Tomo I). Madrid: Rialp.

Requejo Osorio, A. (2003). *Educación Permanente y Educación de Adultos*. Barcelona: Ariel.

Regiduría de Trabajo (1962). *Hogares rurales de la SF. Organización y funciones*. Madrid: Artes Gráficas Ibarra.

Reyna, A. (1973). Reforma Silió de autonomía universitaria. En *Revista de Educación*, 227-228, mayo-octubre, 54-80.

Richards, M. (1998). *A Time of Silence. Civil War and the Culture of Repression in Franco's Spain, 1936-1945*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richmond, K. (2004). *Las mujeres en el fascismo español. La Sección Femenina de la Falange 1934-1959*. Madrid: Alianza Ensayo.

Rico Gómez, M. L. (2012). La formación profesional del obrero como mecanismo de modernización económica e industrial durante la Dictadura de Primo de Rivera (1923 - 1930). En *Revista Rubrica Contemporánea*, Vol. 1, 151-176.

Rincón García, M.F. del (2010). Mujeres azules de la Sección Femenina: formación, libros y bibliotecas para el adoctrinamiento político en España (1939-1945). En *Métodos de información*, Vol. 1, 59-81.

Ríos González, M.F. (2003). El contenido de la Educación Permanente en las conferencias mundiales de la UNESCO. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, Vol. 10, 281-297.

Rivière, M. (1977). *La moda, ¿comunicación o incomunicación?*, Barcelona: Gustavo Gili.

Rodríguez López, S. (2005). *La Sección Femenina y la sociedad almeriense durante el Franquismo. De las mujeres del Movimiento al Movimiento Democrático de Mujeres*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

Rumbo Arcas, B. (1998). Política y didáctica de la educación de adultos (1821-1939). En *Revista Sarmiento*, Vol. 2, 181-202.

Rumbo Arcas, B. (2008). Análisis político de la educación formal de las personas adultas: de la Ley General de Educación a la LOE. En *Revista Sarmiento*, Vol. 12, 83-91.

Ruiz Berrio, J. (2006). Las reformas históricas de la enseñanza secundaria en España. En *Encounters on Education*, Vol. 7, 95-111.

Sabán Vera, C. (2009). Educación permanente y aprendizaje permanente. Dos modelos teórico-aplicativos diferentes. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 52, 203-230.

Sáez Marín, J. (1988). *El Frente de Juventudes: política de juventud en la España de la postguerra (1937-1960)*. Madrid: Siglo XXI de España.

Salas Larrazabal, R. (1977). *Pérdidas de la guerra*. Barcelona: Planeta.

Sánchez Llamas, F.J. (1994). Dos visiones de la educación popular: el Patronato de Misiones pedagógicas y las Cátedras Ambulantes de la Sección Femenina. En *Isla de Arriarán, revista cultural y científica*, Vol. 4, 129-140.

Sánchez-Redondo Morcillo, C. (2004). *Leer en la escuela durante el franquismo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Sánchez Sánchez, G. (2006). *La Universidad Laboral de Zamora: Una manifestación del proyecto social y educativo del Franquismo (1946-1980)*. Zamora: IEZ Florián Ocampo.

Sánchez Sarto, L. (dir.) (1936). *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Labor.

Santolaria, F. (1997). *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona: Ariel.

Sanz Fernández, F. (1990). *Educación no formal en la España de la postguerra*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Sanz Fernández, F. (1994). La aportación de la JOC a la cultura obrera y a la formación de militantes para el Movimiento Obrero. En *XX Siglos*, Vol.5, 42-61.

Sanz Fernández, F. (dir.) (1995). *La formación en educación de personas adultas. Fundamentos y marco conceptual. Aspectos sociológicos y ocupacionales* (Tomo I). Madrid: UNED-MEC.

Sanz Fernández, F. (1997). La acción educadora de la Iglesia sobre la juventud obrera. En Bartolomé Martínez, B., *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España. Edad Contemporánea (895-928)*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Sanz Fernández, F. (1997a). La formación profesional del obrero desarrollada por la Iglesia. En Bartolomé Martínez, B., *Historia de la acción*

*educadora de la Iglesia en España. Edad Contemporánea (929-953)*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Sanz Fernández, F. (1998). Perspectivas de la educación de adultos en una sociedad globalizada. En *Revista Española de Educación Comparada*, Vol. 4, 69-100.

Sanz Fernández, F. (2000). Las otras instituciones educativas en la postguerra española. En *Revista de Educación* (número extraordinario), 333-358.

Sanz Fernández, F. (2000a). Necesidades básicas de aprendizaje de las personas adultas en el marco del programa educación para todos: de Jomtien a Dakar. En *Educación XXI*, Vol.3, 63-89

Sanz Fernández, F. (2001). La juventud obrera cristiana: un movimiento educativo popular. En *Revista Interuniversitaria, Historia de la Educación*, Vol. 20, 95-115.

Scribner, S. (1984). Studying working intelligence. En Rogoff, B. y Lave, J. (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context* (9-40). Cambridge: Harvard University Press.

Seage Mariño, J. (1969). El Libro Blanco de la educación. En *Boletín de la Comisión Española de la UNESCO*, Vol. 5, 29-35.

Sección Femenina (1941). *Consigna, Revista pedagógica de la Sección Femenina de la F.E.T. y de la J.O.N.S.*, Vol. 4.

Sección Femenina de FET y JONS (1945). *Lecciones de puericultura e higiene para cursos de divulgadoras sanitario-rurales*. Madrid: Sección Femenina de F.E.T. y J.O.N.S.

Sección Femenina (1948). Conclusiones del XII Consejo Nacional de la Sección Femenina. En *Consigna, Revista pedagógica de la Sección Femenina de la F.E.T. y de la J.O.N.S.*, Vol. 85, 22.

Sección Femenina de FET y JONS (1956). *Canciones y Danzas de España*. Madrid: Vicente Rico.

Sección Femenina de FET y JONS (1958). *Instructoras rurales de la Sección Femenina. Reglamento de sus servicios*. Madrid: Vicente Rico

Sección Femenina de FET y JONS (1959). *Problemas Familiares de la Mujer*. Madrid: Ediciones del Congreso de la Familia Española.

Sección Femenina de FET y JONS (----). *Plan de Formación de juventudes*. Madrid: Sección Femenina de F.E.T. y J.O.N.S.

Serrano de Haro, A. (1941). *La escuela rural*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Servicio Español de Magisterio (1969). *Política educativa*. Madrid: Jefatura nacional del SEM.

Schwartz, B. (1970). Reflexions prospectives sur l'éducation permanente. En *Prospective*, Vol. 6 (2), 91-103.

Sindicato Español Universitario (1962). *El principio de igualdad de oportunidades en la enseñanza. Conclusiones del V curso de verano del SEU*. Santander: Comisaría General de Protección Escolar y Sindicato Español Universitario.

Suárez Fernández, L. (1993). *Crónica de la Sección Femenina y su tiempo*. Madrid: Asociación Nueva Andadura.

Tamames, R. (1999). La economía española durante la Segunda República. En Anes Álvarez de Castrillón, G. (coord.), *Historia económica de España: siglos XIX y XX* (525-562). Barcelona: Círculo de Lectores - Galaxia Gutenberg.

Terrón Bañuelos, A. y Mato Díaz, A. (1992). *Un modelo integrador y reformista: la Fundación Escuelas Selgas*. Oviedo: KRK ediciones.



Thomas, H. (2001). *Spanish Civil War*. New York: Modern Library.

Toquero, J.M. (1988). El contubernio de Munich. La desproporcionada reacción del franquismo se volvió contra el propio régimen. En *Historia* 16, Vol.142, 12 - 20.

Tutchins, R.M. (1968). *The learning Society*. Londres: Pall Mall.

Unamuno y Jugo, M. de (1927). Intervenciones académicas. *Hojas libres*, 2 (mayo), 11.

UNESCO (1958). *Conferencia General. Décima reunión. Resoluciones*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2006). Why literacy matters. En UNESCO (Ed.), *Education for all. Literacy for life* (135-145). Paris: UNESCO.

Unquera, M.J. (1990). Las fundaciones. En *Publicaciones de la Institución Tello Téllez de Meneses*, Vol. 61, 637-704.

Utande Igualada, M. (1982). Un siglo y medio de segunda enseñanza (1820-1970). En *Revista de Educación*, Vol. 271, 7-41.

Valdeón Baruque, J. (2008). *Historia de Castilla y León*. Valladolid: Ámbito.

Vázquez, G. (1953). El paro profesional y los Institutos Laborales. En *Revista de Educación*, Vol. 12, 69-70.

Vega Gil, L. (coord.). *Moderantismo y Educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano*. Zamora: Diputación de Zamora - Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo.

Vega Gil, L. (1995). Liberalismo y enseñanza secundaria. Su confluencia en la Ley Moyano (1857). En Vega Gil, L., *Moderantismo y Educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano* (83-108). Zamora: Diputación de Zamora - Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo.

Vega Gil, L. (1999). La educación popular en España. Características y dimensiones historiográficas. En Ruiz Berrio J., Bernat Montesinos, A., Domínguez, M<sup>a</sup>. R. y Juan Borroy, V.M. (Eds.), *la educación en España a examen (1898-1998). Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho (7-12)*. Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura – Institución Fernando el Católico. Vol. II.

Vega Gil, L. (1999a). La instrucción popular y la escuela en el regeneracionismo social. En Ruiz Berrio J., Bernat Montesinos, A., Domínguez, M<sup>a</sup>. R. y Juan Borroy, V.M. (Eds.), *la educación en España a examen (1898-1998). Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho (35-46)*. Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura – Institución Fernando el Católico. Vol. II.

Vida escolar (1958). Desarrollo del Plan de Construcciones Escolares. Plan 1957: escuelas/viviendas de maestro. En *Vida escolar*, octubre de 1958, Vol. 1.

Vida escolar (1959). Inauguración de la Escuela del Magisterio femenino de Madrid. En *Vida escolar*, octubre de 1959, Vol. 12.

Vida escolar (1960). Índice de analfabetismo. En *Vida escolar*, abril de 1960, Vol. 18.

Vida escolar (1960a). Consignación del Plan de Construcciones Escolares para 1960. En *Vida escolar*, marzo de 1960, Vol. 17.

Vida Escolar (1961). Discurso del Ministro de Educación Nacional, En *Vida escolar*, junio de 1961, Vol. 30.

Vida Escolar (1961a). Construcciones escolares. En *Vida escolar*, marzo de 1961, Vol. 27.

Vida Escolar (1961b). Marcha del Plan Extraordinario de Construcciones Escolares (1-10-1961). En *Vida escolar*, diciembre de 1961, Vol. 34.

Vida Escolar (1961c). Datos de las escuelas nacionales con expresión de la forma en la que están provistas. Datos referidos a 2.10.1960 y suministrados por las delegaciones administrativas de Educación Nacional. En *Vida escolar*, diciembre de 1961, Vol. 38.

Vida Escolar (1962). Desarrollo del Plan Nacional de Construcciones Escolares. Unidades escolares terminadas o en construcción desde Enero de 1957 hasta 31 de diciembre de 1961. En *Vida escolar*, abril de 1962, Vol. 38.

Vida Escolar (1963). Nuevas técnicas de educación. En *Vida escolar*, febrero de 1963, Vol. 46.

Vida Escolar (1963a). El certificado de estudios primarios obligatorio para los españoles menores de sesenta años. En *Vida escolar*, noviembre de 1963, 53.

Vida Escolar (1965). Orientaciones a los maestros de escuelas especiales de alfabetización de adultos. En *Vida escolar*, diciembre de 1965, Vol. 74.

Vida Escolar (1966). Páginas dedicadas a escuelas especiales de alfabetización y promoción cultural de adultos. En *Vida escolar*, enero de 1966, Vol. 75.

Vida Escolar (1969). La biblioteca escolar y el desarrollo cultural de la comunidad. En *Vida escolar*, noviembre – diciembre de 1969, Vol. 113 -114.

Vida Escolar (1970). España y el año internacional de la educación. En *Vida escolar*, marzo de 1970, Vol. 117.

Victoria Moreno, D. (2000). La escuela como factor de diferenciación social e instrumento de reproducción ideológica. Apuntes para una historia de la Educación en la Cartagena Contemporánea. En *Anales de Historia Contemporánea*, Vol. 15 (1999), 301-338.

Viejo Feliu, R. (1968). Las enseñanzas profesionales. En *Revista de Educación*, Vol. 196, 74-83.

Viladot, G. y Romans. M. (1988). *La educación de adultos*. Barcelona: Laia.

Vilanova Ribas, M y Moreno Juliá, X. (1992). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España. De 1887 a 1981*. Madrid: CIDE.

Viñao Frago, A. (1984). Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de la mutación antropológica e historiográfica. *Revista Interuniversitaria, Historia de la Educación*, Vol. 3, 151-189.

Viñao Frago, A. (1992). Del Bachillerato a la Enseñanza Secundaria (1938-1990). En *Revista española de Pedagogía*, Vol. 192, 321-340.

Viñao Frago, A. (2007). La escuela y sus escenarios en la España del siglo XX: el espacio en la arquitectura escolar. En Gómez, J., Espigado, M.G. y Beas, M. (Coord.), *La escuela y sus escenarios*. El Puerto de Santa María: Ayuntamiento de El Puerto de Santa María.

Viñao Frago, A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. En *CEE Participación Educativa*, Vol. 7, 16-27.

Viñao Frago, A. (2009). La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. En *Revista Éfora*, Vol. 3, 6-19.

Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: marcial Pons.

Viñao Frago, A. y Moreno Martínez, P. L. (1998). Cartilla y materiales para la alfabetización de adultos. En Escolano Benito, A. (Dir.), *Historia ilustrada del libro escolar. De la postguerra a la reforma educativa (203-224)*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Vives, N. (1962). Extracto de Memoria. En *XX aniversario de la Inauguración del Castillo*. Madrid: SF de FET y de las JONS.

VV.AA. (1964). *Ponencias, Moción Especial y discursos de los Ministros de Educación Nacional y de Información y Turismo*. Madrid: Ediciones del Movimiento.

VV.AA. (1976). *Estudios sociológicos sobre la situación social de España*. Madrid: Euramérica.

---- (1939). Manual de la Historia de España. Segundo Grado. Cadiz: Establecimientos Cerón y Librería Cervantes.

---- (1945). Don Ramón Ferreiro, nuevo jefe de la Obra de Formación Profesional. En *Revista Nacional de Educación*, Vol. 54, 75-80.

---- (1945a). La cátedra ambulante "Francisco Franco". En *Revista Nacional de educación*, Vol. 49, 65-68.

---- (1948). Auge en las enseñanzas industriales. En *Revista Nacional de Educación*. Vol. 77, 62-65.

---- (1950). Los nuevos institutos laborales, creación predilecta del Régimen. En *Revista Nacional de Educación*, Vol. 95, 82-84.

---- (1958). Pequeña historia de las cátedras ambulantes "Francisco Franco" en su caminar por los pueblos de España. En *Teresa. Revista para todas las mujeres*, Noviembre de 1958.

---- (1966). Promoción y creación de centros. 454037945,71 pesetas para nuevos centros de enseñanza media. En el mes de noviembre han sido creados 19 Institutos. En *Enseñanza Media*, Vol. 173, 2623-2652.

---- (1967). *La formación de la mano de obra*. Madrid: Ediciones del movimiento.

---- (1967a). *II plan de desarrollo económico social, comisión de enseñanza y formación profesional*. Madrid: Imprenta nacional del BOE.

---- (1971). *Estatutos del Teleclub*. Madrid: imprenta ministerio de información y turismo.

---- (1982). Real Orden de 13 de octubre de 1925 sobre propagandas antipatrióticas y antisociales. Colección Legislativa de Instrucción Pública. En *Historia de la Educación en España (569-571)*, tomo III. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia

**Fuentes electrónicas:**

Álvarez Martín, M. y Ortúñez Goicolea, P. P. (2009). La formación de un distrito industrial metalúrgico en Valladolid. En *Documentos de trabajo de la Asociación Española de historia Económica*. Recuperado de <http://www.aehe.net/2009/09/dt-aehe-0906.pdf> (20.09.2012).

Ministerio de Defensa. *Anuario Estadístico Militar (1965-1975)*. Recuperado de [http://www.portalcultura.mde.es/publicaciones/publicaciones/Anuarios\\_Estadisticas/Anuarios/Anuarios\\_1960\\_1997/index.html](http://www.portalcultura.mde.es/publicaciones/publicaciones/Anuarios_Estadisticas/Anuarios/Anuarios_1960_1997/index.html) (19.01.2013).

Añón Baylach A. y Montoliú Soler, V. (2011). "Los coros y danzas de España". *Transmisores del patrimonio cultural valenciano*. Recuperado de [http://www.racv.es/files/Los\\_coros\\_y\\_danzas.pdf](http://www.racv.es/files/Los_coros_y_danzas.pdf) (12.02.2013).

Araque Hontangas, N. (2010). Análisis del sistema educativo español desde su vertiente social y de género (1939-1951). En *Nuevos Horizontes del pasado. Culturas políticas, identidades y formas de representación*. Recuperado de <http://www.unican.es/NR/rdonlyres/0000e2c9/htnvvyfrpjjpxbkhllfnopnyokzcvkxbx/NatividadARAQUEAn%C3%A1lisisdelsistemaeducativoespa%C3%B1oldesdesuvertientesocialydeg%C3%A9nero19391951.pdf> (3.03.2012).

Alfonso Sánchez, J.M. (2010). *La Facultad de Pedagogía de la Universidad Pontificia de Salamanca. Cincuenta años de historia, memoria y vida*. Recuperado de [http://www.upsa.es/noticias\\_eventos/actos\\_academicos/inauguracion10\\_11/doc/LeccionInaugural.doc](http://www.upsa.es/noticias_eventos/actos_academicos/inauguracion10_11/doc/LeccionInaugural.doc) (02.08.2012).

Berzal de la Rosa, E. (2008). ¿Un movimiento obrero controlado por el clero?. En Nicolás Marín, M.E. y González Martínez, C. *Ayeres en discusión: temas clave de Historia Contemporánea hoy* (1-20). Recuperado de [http://www.ahistcon.org/docs/murcia/contenido/pdf/07/enrique\\_berzal\\_de\\_la\\_rosa\\_taller07.pdf](http://www.ahistcon.org/docs/murcia/contenido/pdf/07/enrique_berzal_de_la_rosa_taller07.pdf) (10.11.2011).

Cantero, C. (2005). Equipamientos culturales de proximidad en España. Los Teleclubs. En *Revista Periférica*, 6, 105-126. Recuperado de <http://rodin.uca.es:8081/xmlui/bitstream/handle/10498/14246/31385382.pdf?sequence=1> (16.02.2013).

Cantero, C. (2006). *El concepto de la extensión universitaria a lo largo de la historia*. Recuperado de <http://www.uca.es/web/actividades/atalaya/atalayaproductos/concepto> (10.08.2011).

Escartín Celaya, P. (s.f.). *Apuntes para la historia de la Acción Católica*. Recuperado de [http://www.accioncatolicageneral.es/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=481](http://www.accioncatolicageneral.es/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=481) (26.06.2012).

Fernández Hevia, J.M. (2002). Fuentes documentales para estudio de la Política de juventud durante el franquismo: las delegaciones provinciales del frente de juventudes. En *AABADOM*. Recuperado de [http://aabadom.files.wordpress.com/2009/09/54\\_0.pdf](http://aabadom.files.wordpress.com/2009/09/54_0.pdf) (26.04.2012).

García Ruiz, M.J. (2009). *Los sistemas de educación permanente en América y España*. Recuperado de <http://www.uned.es/andresbello/documentos/sistemasdeeducacionpermanente.pdf> (18.06.2011).

Instituto Nacional de Estadística (1932). *Anuario 1931. Fundaciones de beneficencia particular existentes a 31 de Diciembre de 1931, clasificadas por sus fines y por su condición de activas o inactivas*. Recuperado de <http://www.ine.es/inebaseweb/pdfDispacher.do?jsessionid=138EC3C8400A6203C1EAB1D72225AF2F.inebaseweb01?td=150715> (20.04.2010).

Instituto Nacional de Estadística (1943). *Anuario 1943. Fundaciones de beneficencia particular existentes en cada provincia en 31 de Diciembre de 1942, clasificadas por sus fines.* Recuperado de <http://www.ine.es/inebaseweb/pdfDispacher.do;jsessionid=138EC3C8400A6203C1EAB1D72225AF2F.inebaseweb01?td=160399> (14.05.2008).

Instituto Nacional de Estadística (1945). *Anuario 1944-1945. Fundaciones de beneficencia particular existentes en cada provincia en 31 de Diciembre de 1943, clasificadas por sus fines.* Recuperado de <http://www.ine.es/inebaseweb/pdfDispacher.do;jsessionid=138EC3C8400A6203C1EAB1D72225AF2F.inebaseweb01?td=162249> (20.04.2010).

Instituto Nacional de Estadística (1945a). *Anuario 1944-1945. Obra Sindical Educación y Descanso.* Recuperado de <http://www.ine.es/inebaseweb/pdfDispacher.do;jsessionid=EFED25BC47FB61D66007CD0FB5662161.inebaseweb03?td=162238> (20.04.2010).

Jiménez Serradilla, M.N. (S.f.). *Educación continua y de adultos.* Recuperado de [http://www.epedagogia.com/articulos/edu\\_continua.pdf](http://www.epedagogia.com/articulos/edu_continua.pdf). (02.02.2012).

Legrand, P. (1958). Educación de Adultos. En *Educación Fundamental*, 10 (3), citado en Hely, A.S.M., *Nuevas Tendencias de la educación de adultos: De Elsinor a Montreal.* Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001350/135034so.pdf> (30.03.2012).

López García, B. (2005). *La presencia del movimiento obrero católico español en Europa: la HOAC en los organismos internacionales católicos bajo el franquismo, 1946-1975.* Tesis Doctoral. Recuperado de <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/180/1/blopezgarcia.pdf> (17-05-2012).

Manrique Arribas, J.C. (2007). La familia como medio de inclusión de la mujer en la sociedad franquista. En *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 7. Recuperado de <http://hispanianova.rediris.es/7/articulos/7a009.pdf> (23.11.2012).



Marías, S. (2006). *La Sección Femenina en el mundo rural: auxilio material, formación de la mujer y control social, 1937-77*. Recuperado de <http://cihde2.redestudios.org/sites/default/files/seminarios/pdf/Marias-2006.pdf> (01.11.2012).

Martins Rodríguez, M.V. (2010). *Un modelo de propaganda nacional-sindicalista: la sección femenina de Falange*. Recuperado de <http://www.unican.es/NR/rdonlyres/0000e22e/pjlhcibsyvldjvdtzvspascdtgiytgpw/VictoriaMartinsUnmodelodepropagandanacionalsindicalistalasecci%C3%B3nfemeninadeFalange.pdf> (23.11.2012).

Montero García, F. (1999). *La acción Católica española en el primer franquismo 1939-1951*. Recuperado de <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/8837/Acci%C3%B3n%20Cat%C3%B3lica%20Franquismo.pdf?sequence=1> (17.05.2011).

Muñoz Ruiz, M.C. (2002). *Mujer mítica, mujeres reales: Las revistas femeninas en España, 1955 -1970*. Tesis Doctoral. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/ghi/ucm-t26317.pdf> (20.03.2012).

Peñalba Sotorrió, M. (2012). *Creando falangistas: las Escuelas de Mandos del régimen franquista (1937-1945)*. Recuperado de <http://www.contemporaneaugr.es/files/XI%20Congreso%20AHC/talleres/06.Culturas%20políticas/PENALBA,%20Mercedes.pdf> (01.10.2012)

Pérez Serrano, M. G. (2001). Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual. En *Ágora digital*, 1. Recuperado de <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01-articulos/monografico/perez-serrano.PDF> (12.04.2009)

Quintana, M.J. (1813). *Informe de la Junta creada por la regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la instrucción pública*. Recuperado de [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/informe-de-la-junta-creada-por-la-regencia--0/html/ff034002-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_1.htm](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/informe-de-la-junta-creada-por-la-regencia--0/html/ff034002-82b1-11df-acc7-002185ce6064_1.htm) (20.03.2012)

Ramos, J. (S.f.). *Propaganda y comunicación durante el franquismo*. Recuperado de <http://www.lacruzadadelsaber.org/descargas/N6/franquismo.pdf> (29.03.2012).

Rebollo Mesas, P. (2001). El Servicio Social de la mujer de Sección Femenina de Falange. En Ruiz Carnicer, M.A., Frias Corredor, C. *Nuevas tendencias historiográficas e historia local de España: actas del III Congreso de Historia Local de Aragón* (297-315). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=968544> (14.02.2012).

Rincón García, M.F. del (2010). *Mujeres azules de la sección femenina: formación, libros y bibliotecas para el adoctrinamiento político en España (1939-1945)*. Recuperado de <http://www.metodosdeinformacion.es/mei/index.php/mei/article/viewFile/IIMEI1-N1-059081/727> (27.06.2012).

Río Diestro, C. del (2010). *Las fundaciones benéfico-docentes en Cantabria. Siglos XIX – XX*. Tesis Doctoral. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10661/0de1.CRDPartel.pdf?sequence=1> (07.07.2012)

Rodríguez, L.M. (2009). Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. En *Revista Éfora*, 3, 64-82. Recuperado de [http://campus.usal.es/~efora/efora\\_03/articulos\\_efora\\_03/n3\\_01\\_rodriguez.pdf](http://campus.usal.es/~efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_rodriguez.pdf) (06.04.2011)

Ruidavets González, J. L. (2008). Aspectos jurídicos-legislativos-administrativos del Frente de Juventudes y sus Actividades. En *Revista de la Hermandad del Valle de los Caídos*, 118 – Extraordinario. Recuperado de [http://www.hermandadvalle.org/article.php?sid=5461#\\_ftn7](http://www.hermandadvalle.org/article.php?sid=5461#_ftn7) (31.05.2012)

Ruiz Carnicer, M.A. (1996). La voz de la juventud. Prensa Universitaria del SEU en el franquismo. En *Bulletin Hispanique*, 98-1, 175-199. Recuperado de [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hispa\\_0007-4640\\_1996\\_num\\_98\\_1\\_4903](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hispa_0007-4640_1996_num_98_1_4903) (07.07.2012)

Schmelkes, S. (S.f.). *Comentarios al Informe de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI*. Recuperado de [http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Politica/Lec\\_Tes.pdf](http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Politica/Lec_Tes.pdf) (07.10.2011)

ONU (1948). *Declaración de los Derechos Humanos*. Recuperado de [http://www.un.org/es/comun/docs/?path=/es/documents/udhr/index\\_print.shtml](http://www.un.org/es/comun/docs/?path=/es/documents/udhr/index_print.shtml) (31.12.2011)

UNESCO (1949). *Summary Report International Conference on Adult Education*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000712/071263eo.pdf> (06.03.2012)

UNESCO (1960). *Second World Conference on Adult Education*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000645/064542eo.pdf> (16.01.2012)

UNESCO (1972). *Third World Conference on Adult Education*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/uie/confintea/tokyo\\_e.pdf](http://www.unesco.org/education/uie/confintea/tokyo_e.pdf) (28-02-2012)

UNESCO (1975). *Declaración de Persépolis*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/PERSEP\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/PERSEP_S.PDF) (16.03.2012)

Valderrama, F. (S.f.). *La UNESCO y la educación: antecedentes y desarrollo*. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/pdf/VALDERRA.PDF> (01.08.2012)

### **Fuentes de regulación legal:**

BOE (1938). Decreto de 9 de marzo de 1938, aprobando el Fuero del Trabajo. 505, 10 de marzo de 1938, 6178-6181.

BOE (1939). Orden de 27 de Abril de 1939, 124, 4 de mayo de 1939, 2435.

BOE (1939a). Ley de 19 de abril de 1939, 20 de abril de 1939, 2190-2198.

BOE (1939b). Circular referente a la acumulación de la gratificación de adultos a los haberes de los Maestros Nacionales para la liquidación del Impuesto de Utilidades. 282, 9 de octubre de 1939, 5672.

BOE (1939c). Referente al funcionamiento y matrícula para el próximo curso en las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos. 265, 22 de septiembre de 1939, 5275 - 5276.

BOE (1939d). Orden de 21 de Julio de 1939 determinando normas para el desarrollo de los planes de estudios de las Escuelas Superiores de Trabajo. 211, 30 de Julio de 1939, 4125-4126.

BOE (1939e). Decreto de 28 de diciembre de 1939 sobre funciones de la Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J. O. N. S. 363, 29 de diciembre de 1939, 7347-7348.

BOE (1939f). Decreto organizando el Instituto Nacional de Colonización. 300, 27 de octubre de 1939, 6016 - 6018.

BOE (1940). Ley sobre Unidad Sindical. 31, 31 de enero de 1940, 772 - 773.

BOE (1940a). Orden Ministerial de 29 de Diciembre de 1939. 7, 7 de Enero de 1940, 122-123.

BOE (1940b). Ley de 6 de Diciembre de 1940 instituyendo el Frente de Juventudes. 342, 7 de diciembre de 1940, 8392-8394.

BOE (1940c). Decreto de 10 de febrero de 1940 estableciendo en todo su vigor el Real Decreto de 30 de agosto de 1914 y disposiciones correspondientes. 48, 17 de febrero de 1940, 1200.

BOE (1940d). Orden de 4 de Octubre de 1940 por la que se organizan cursos oficiales para Bachilleres que aspiren a obtener el título de maestro al amparo del Decreto de 10 de Febrero de 1940. 284, 10 de octubre de 1940, 7018.

BOE (1940e). Ley de Bases de la Organización Sindical. 342, 7 diciembre de 1940.

BOE (1941). Orden de 16 de Octubre por la que se establecen en todos los Centros de Primera y Segunda Enseñanza las disciplinas de Educación Política, Física y Deportiva y las de Iniciación en las Enseñanzas del Hogar, bajo la inspección y vigilancia del Frente de Juventudes. 291, 18 de octubre de 1941, 8090.

BOE (1941a). Decreto por el que se ordena que los Jefes de empresa permitan asistir a los jóvenes del Frente de Juventudes que tengan trabajando a sus órdenes a las enseñanzas de dicho Frente. 349, 15 de diciembre de 1941, 9781.

BOE (1941b). Decreto de 27 de enero de 1941 por el que se modifica el Estatuto de Formación Profesional. 33, 2 de febrero de 1941, 773-775.

BOE (1941c). Decreto de 2 de Septiembre de 1941 de creación de las Escuelas de Mando del Frente de Juventudes. 251, 3 de septiembre de 1941, 6836-6837.

BOE (1942). Orden de 14 de agosto de 1942 por la que se convoca un curso en el magisterio para obtener los títulos de instructores e instructoras elementales del frente de juventudes. 227, 14 de agosto de 1942, 6151-6152.

BOE (1942b). Orden de 20 de abril de 1942 (rectificada) por la que se dictan normas para el cumplimiento del Decreto de 6 de Diciembre último sobre el Frente de Juventudes. 116, 26 de abril de 1942, 2933 – 2934.

BOE (1942c). Referente a Escuelas del Hogar en los Institutos Femeninos de Enseñanza Media. 268, de 25 de septiembre de 1942, 7512 - 7513.

BOE (1942d). Decreto de 19 de febrero da por el que se autoriza a la Delegación Nacional del Frente de Juventudes para organizar cursos de Instructores e Instructores Auxiliares. 65, 6 de marzo de 1942, 1626-1627.

BOE (1943). Orden por la que se crea, en la actual Junta Central de Formación Profesional, la Sección de Enseñanzas Profesionales de la Mujer. 333, 29 de noviembre de 1943, 11472 – 11473.

BOE (1943a). Orden de 9 de marzo de 1943 por la que se reglamenta la creación de Escuelas del Hogar en los Institutos Nacionales femeninos de Enseñanza Media. 71,12 de marzo de 1943, 2286-2287

BOE (1943b). Orden de 10 de marzo de 1943 referente a la creación y nombramiento de personal para Escuelas del Hogar en diez Institutos Nacionales femeninos de Enseñanza Media. 76, 17 de marzo de 1943, 2444-2446

BOE (1944). Orden de 11 de agosto de 1944 sobre obligatoriedad de las disciplinas de escuelas del hogar en la enseñanza media. 239, 26 de Agosto de 1944, 6451.

BOE (1944a). Orden de 14 de Marzo de 1944 sobre distribución del crédito en pesetas 9.625.000 “para los gastos de material y los que sean necesarios para el aseo, limpieza, conservación de las Escuelas Nacionales y Clases de Adultos y Adultas y Especiales de éstas”. 82, 22 de marzo de 1944, 2394 - 2395

BOE (1944b). Orden de 4 de abril de 1944 por la que se crean varias plazas de maestra nacional en diversas escuelas del Hogar de la Sección femenina de Falange Española Tradicionalista y de las JONS establecidas en los institutos nacionales de enseñanza media. 121, 30 de abril de 1944, 3374.

BOE (1945). Ley de Educación Primaria de 1945. 199, 18 de Julio de 1945, 385-416.

BOE (1945a). Fuero de los Españoles, 17 de Julio de 1945. 199, 18 de julio de 1945, 358-360.

BOE (1945b). Decreto por el que se crea, en Madrid, un Instituto de Enseñanzas Profesionales de la Mujer. 76, 17 de marzo de 1945, 2081.

BOE (1945c). Orden de 30 de junio de 1945 por la que se nombran Maestras para Escuelas de Hogar de Institutos Nacionales de Enseñanza Media. 188, 7 de julio de 1945, 139 - 140.

BOE (1945d). Ley de Referéndum Nacional, de 22 de octubre de 1945. 297, 24 de noviembre de 1945, 2522.

BOE (1947). Orden de 1 de agosto de 1947 por la que se establecen y se nombra el Profesorado interino de Escuelas de Hogar de Institutos Nacionales que se mencionan. 236, 24 de octubre de 1947, 4721 - 4722.

BOE (1947a). Orden de 26 de febrero de 1947 relativa al desempeño de la enseñanza de Educación Física en las Escuelas del Magisterio. 94, 4 de abril de 1947, 2075.

BOE (1948). Orden de 15 de Diciembre de 1948 sobre obligación de empresarios y patronos de contribuir a la extinción del analfabetismo entre el personal a su servicio que no pueda asistir a las clases primarias y clases nocturnas. 352, 17 de diciembre de 1948, 5631.

BOE (1949a). Orden de 18 de Diciembre de 1948 por la que se dictan normas para el establecimiento e incremento de las enseñanzas de adultos y adultas. 17, 17 de enero de 1949, 267.

BOE (1949b). Ley de Bases de la Enseñanza media y profesional. 198, 16 de Julio de 1949, 3164-3166.

BOE (1949c). Decreto de 23 de diciembre de 1949 por el que se establece el Plan general de creación y distribución de Centros de Enseñanza Media y Profesional. 15, 15 de Enero de 1950, 185-186.

BOE (1949d). Orden de 15 de marzo de 1949 por la que se aprueba la celebración de un cursillo de “cunicultura y Avicultura” a través de la Cátedra ambulante “Francisco Franco” en Candeleda, Arenas de San Pedro (Ávila). 94, 4 de abril de 1949, 1325.

BOE (1949e). Orden de 15 de marzo de 1949 por la que se aprueba la celebración de un cursillo de “cunicultura y Avicultura” a través de la Cátedra ambulante “Francisco Franco” en Arenas de San Pedro (Ávila). 94, 4 de abril de 1949, 1325-1326.

BOE (1950). Decreto de 10 de Marzo de 1950 por el que se crea la Junta Nacional contra el Analfabetismo, 90, 31 de marzo de 1950, 1353.

BOE (1950a). Decreto de 7 de julio de 1950 por el que se aprueba el reglamento para las escuelas del Magisterio. 219, 7 de agosto de 1950, 3468-3478.

BOE (1950b). Orden de 13 de mayo de 1950 sobre implantación del Certificado de Estudios Primarios. 161, 10 de junio de 1950, 2536.

BOE (1950c). Orden de 18 de octubre de 1950 por la que se trasmutan los fines fundacionales de la Institución benéfico-docente “Juan Pablo López Martínez”, sita en Chércoles (Soria). 305, 1 de noviembre de 1950, 5085-5086.

BOE (1951). Decreto de 7 de septiembre de 1951 por el que se dictan normas sobre la forma de llevar a cabo la capacitación profesional agraria. 272, 29 de septiembre de 1951, 4431-4432.

BOE (1952). Orden de 27 de marzo de 1952 por la que dictan normas para solicitar subvención para proseguir y fomentar las campañas emprendidas por la Junta Nacional contra el Analfabetismo. 102, 12 de abril de 1952, 1652.

BOE (1952a). Decreto de 21 de Diciembre de 1951 por el que se regula la creación de plantillas de Maestros Supernumerarios, 2 de enero de 1952, 11-12.

BOE (1952b). Decreto de 18 de enero de 1952 por el que se aprueba el plan de distribuciones y creación de Centros de Enseñanza Media y Profesional para el bienio 1952-53. 28, 28 de enero de 1952, 407.

BOE (1953). Ley de Ordenación de la Enseñanza Media. 58, 27 de Febrero de 1953, 1119-1130.



BOE (1953a). Decreto de 10 de marzo de 1950 por el que se crea la Junta Nacional contra el Analfabetismo. 90, 31 de marzo de 1950, 1353.

BOE (1953b). Decreto de 6 de marzo de 1953 por el que se crea el Patronato Nacional de Educación de la Infancia Anormal. 80, 21 de marzo de 1953, 1486-1487.

BOE (1953c). Orden de 8 de julio de 1953 por la que se convoca un concurso sobre el tema "Causas y remedios del analfabetismo". 201, 20 de Julio de 1953, 4402 - 4403.

BOE (1953d). Orden de 20 de Julio de 1953 por la que se dan normas para las actividades de las Juntas Provinciales contra el Analfabetismo. 206, 25 de julio de 1953, 4525 - 4526.

BOE (1953e). Orden de 30 de julio de 1953 por la que se dan normas sobre las campañas que se organicen en la lucha contra el analfabetismo, 246, 3 de septiembre de 1953, 5292 - 5293.

BOE (1953f). Concordato entre España y la Santa Sede. 292, 19 de octubre de 1953, 6230 - 6234.

BOE (1953g). Ley de 22 de diciembre sobre Construcciones Escolares. 358, 24 de diciembre de 1953, 7570 - 7573.

BOE (1953h). Orden de 5 de Noviembre por la que se autoriza la celebración en Madrid de un cursillo de comprobación de técnicas de enseñanza de la lectura y la escritura bajo la dirección de la Junta Nacional Contra el Analfabetismo. 363, 29 de diciembre de 1953, 7732 - 7733.

BOE (1953i). Decreto de 13 de noviembre de 1953 sobre Instructoras Diplomadas Rurales. 333, 29 de noviembre de 1954, 7041.

BOE (1953j). Decreto de 25 de abril de 1953 por el que se autoriza al Instituto Nacional de la Vivienda para sufragar las obras de las Escuelas "Julio Ruiz de Alda" y "Colegio Mayor Santa María Almudena", de la Sección

Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S., hasta cinco millones de pesetas. 143, 23 de Mayo de 1953, 3044.

BOE (1954). Decreto de 18 de diciembre de 1953 por el que se crea la Comisaría de Extensión Cultural. 19, 19 de enero de 1954, 336.

BOE (1954a). Decreto de 16 de Junio de 1954 por el que se reorganiza la enseñanza de adultos. 193, 12 de julio de 1954, 4723 - 4724.

BOE (1954b). Orden Ministerial de 2 de Abril de 1954 por la que se crea la Cinemateca Educativa Nacional. 100, 10 de abril de 1954, 2284 – 2285.

BOE (1954c). Decreto de 20 de julio de 1954 por el que se aprueba el plan de creación de cincuenta Institutos Laborales durante el bienio 1955-1956. 231, 19 de agosto de 1954, 5720.

BOE (1955). Orden de 18 de enero de 1955 por la que se crea un Consejo Técnico que estudiará y proyectará los planes pedagógicos para la Universidades Laborales y que quedará integrado en el Servicio de Mutualidades Laborales como Órgano asesor del Director general Jefe. 20, de 20 de enero de 1955, 400.

BOE (1955a). Orden de 12 de noviembre de 1955 por la que se distribuye 2.216.000 pesetas para atenciones de la Junta Nacional contra el analfabetismo. 320, 16 de noviembre de 1955, 6921.

BOE (1955b). Decreto de 27 de Mayo de 1955 por el que se dan normas sobre la asistencia obligatoria a las escuelas de enseñanza primaria en las empresas agrícolas, industriales y mineras que ejerzan sus funciones en el territorio nacional. 170, 19 de junio de 1955, 3667 - 3668.

BOE (1955c). Orden de 20 de diciembre de 1954 por la que se establecen clases de adultos. 27, 27 de enero de 1955, 549.

BOE (1955d). Ley de 20 de Julio de 1955 sobre “Formación Profesional Industrial”. 202, 21 de julio de 1955, 4442 - 4453.

BOE (1955e). Ley de 14 de abril de 1955 sobre reforma de algunos artículos de la Ley Orgánica del Ministerio de Educación Nacional de 10 de abril de 1942. 105, 15 de abril de 1955, 2408 - 2409.

BOE (1955f). Orden de 28 de febrero de 1955 por la que se dispone la confección del Censo de Centros y Entidades que desean ser beneficiarios de la Comisaria de Extensión Cultural. 70, 11 de marzo de 1955, 1609.

BOE (1955g). Orden de 9 de noviembre de 1955 por la que se autoriza el funcionamiento del "Círculo Tiempo Nuevo", aprobando su reglamento y encomendando su protectorado a la Comisaria de Extensión Cultural, de fecha 9 de noviembre de 1955. 336, 2 de diciembre de 1955, 7283.

BOE (1956). Ley de 17 de Julio de 1956 por la que se autoriza emisión de Deuda, por la cantidad total de 25.000.000 de pesetas, con destino a un plan quinquenal de construcciones escolares. 200, 18 de Julio de 1956, 4683-4684.

BOE (1956a). Orden de 24 de Abril de 1956 por la que se distribuye el crédito de 28.400.000 pesetas para gratificaciones por clases de adultos, adultas y directores de graduadas de menos de seis secciones. 137, 16 de mayo de 1956, 3193.

BOE (1956b). Dando Normas para el funcionamiento de clases de adultos y adultas. 164, 12 de junio de 1956, 3795.

BOE (1957). Orden de 14 de mayo de 1957 por la que se dispone que las fundaciones benéfico-docentes cuyos fines sean la concesión de premios, becas, pensiones de estudio, bolsas de viaje o beneficios análogos están obligados a comunicarlo a la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social. 141, 29 de mayo de 1957, 304.

BOE (1957a). Decreto de 18 octubre de 1957 por el que se crea la Oficina Sindical de Formación profesional Acelerada. 283, 11 de noviembre de 1957, 1073 - 1074.

BOE (1958). Decreto de 25 de abril de 1958 por el que se crea el "Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria". 116, 15 de mayo de 1958, 882 - 883.

BOE (1958a). Decreto de 21 de marzo de 1958 sobre obtención del Certificado de Estudios Primarios. 81, 4 de abril de 1958, 615 - 616.

BOE (1958b). Orden Ministerial de 5 de mayo de 1958 por la que se dan normas para el cumplimiento del Decreto de 21 de marzo último sobre la obtención del Certificado de Estudios Primarios. 111, 9 de mayo de 1958, 847 - 851.

BOE (1958c). Decreto de 24 de octubre de 1958 sobre reconocimiento de un centro de Enseñanza Media y Profesional, Sección Femenina, de modalidad agrícola, en la escuela de orientación rural "Onésimo Redondo", de Aranjuez (Madrid). 279, 21 de Noviembre de 1958, 10116.

BOE (1958d). Ley fundamental de 17 de mayo de 1958 por la que se promulgan los Principios del Movimiento Nacional. 119, 19 de mayo de 1958, 4511 - 4512.

BOE (1959). Orden de 16 de abril de 1959 por el que se distribuye el crédito para gratificaciones por clases de adultos y Direcciones con grado de Escuelas Graduadas de Enseñanza Primaria. 98, 24 de abril de 1959, 6055.

BOE (1959b). Ley 40/1959, de 11 de Mayo, sobre universidades laborales. 113, 12 de mayo de 2012, 6929-6930.

BOE (1959c). Orden de 15 de febrero de 1959 por la que se concede el título de "Organismo colaborador de la Comisaria de Extensión Cultural" a las Entidades no oficiales que lo soliciten. 77, 31 de marzo de 1959, 4845 - 4846.

BOE (1960). Orden de 11 de octubre de 1960 por la que se otorga el carácter de universidad laboral a la fundación "San José" de Zamora. 249, 19 de octubre de 1960, 14459.

BOE (1960a). Resoluciones de la Dirección general de Enseñanza media relativas al movimiento de personal (no catedrático) de Institutos Nacionales de Enseñanza Media durante el mes de septiembre de 1960. 270, 10 de noviembre de 1960, 15537 - 15538.

BOE (1961). Orden de 20 de abril de 1961 por la que se distribuye el crédito para clases de Adultos, Direcciones de Escuelas graduadas y quinquenios Profesoras especiales de adultas. 114, 13 de mayo de 1961, 7258.

BOE (1961a). Decreto 2223/1961, de 16 de noviembre de 1961, ordenador de la Delegación Nacional del Frente de Juventudes. 277, 2 de noviembre de 1961, 16453 - 16454.

BOE (1961b). Ley 77/1961, de 23 de diciembre, sobre Educación Física. 309, 27 de diciembre de 1961, 18125 - 18129.

BOE (1963). Resolución de 17 de octubre de 1963, de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se organizan los servicios de la Campaña Nacional de Alfabetización. 258, 28 de octubre de 1963, 15295 - 15297.

BOE (1963a). Decreto 2123/1963, de 24 de Julio, por el que se crean Escuelas Especiales para la alfabetización de adultos. 3 de Septiembre de 1963, 211, 12958 - 12959.

BOE (1963b). Decreto 2124/1963, de 10 de agosto, sobre lucha contra el analfabetismo. 213, 5 de septiembre de 1963, 13052 - 13054.

BOE (1963c). Orden de 30 de agosto de 1963 por la que se crean Escuelas Especiales de alfabetización de adultos en las condiciones reguladas por el Decreto de 24 de julio último. 217, 10 de septiembre de 1963, 13256.

BOE (1963d). Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se convoca concurso para selección de material didáctico de enseñanza de adultos analfabetos. 211, 3 de Septiembre de 1963, 12975.

BOE (1963e). Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se convoca la adjudicación de cuarenta y cinco mil ayudas de la clase a), lotes de continuación, de la Campaña Nacional de Alfabetización, con cargo al Plan de Inversiones para 1963 del Patronato del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades. 256, 25 de octubre de 1963, 15218.

BOE (1963f). Orden de sobre ampliación de la Junta Nacional de Alfabetización y constitución de la Comisión Técnica de Alfabetización de Adultos. 262, 1 de noviembre de 1963, 15485.

BOE (1963g). Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se convoca concurso para selección de material didáctico de enseñanza de adultos analfabetos. 211, 3 de Septiembre de 1963, 12975.

BOE (1963h). Decreto 2127/1963, de 24 de julio, sobre reglamentación de los estudios de las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos. 214, 6 de septiembre de 1963, 13088 - 13090.

BOE (1964). Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria en el concurso público para seleccionar material de enseñanza de adultos, de utilización especial para la Campaña Nacional de Alfabetización. 37, 12 de febrero de 1964, 1927 - 1928.

BOE (1964a). Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se adjudica provisionalmente el concurso público de adquisición de material para la "Campaña Nacional contra el Analfabetismo". 234, 29 de septiembre, 12781-12782.

BOE (1964b). Orden de 14 de agosto de 1964 sobre modificación de la plantilla de escuelas especiales de alfabetización de adultos. 227, 21 de septiembre, 12431-12432.

BOE (1964c). Orden de 8 de Abril de 1964, por la que se crea la Gerencia del Programa de Promoción Profesional Obrera. 98, 23 de abril de 1964, 5189.

BOE (1964d). Orden de 28 de Agosto de 1963 sobre distribución del crédito de 30.650.000 pesetas, figurado en el número 347123/4, para gratificaciones por clases de adultos y direcciones de agrupaciones escolares. 43, 19 de febrero de 1964, 2255.

BOE (1964e). Orden de 25 de junio de 1964 por la que se aprueba el Plan de Estudios, cuadro horario y cuestionarios de Formación del Espíritu Nacional, Educación Física y Enseñanza del Hogar para las enseñanzas femeninas de Formación Profesional Industrial. 184, 1 de agosto de 1964, 9952 – 9957.

BOE (1964f). Decreto 1187/1964, del 30 de abril, por el que se crean las “Cátedras José Antonio” en los grupos de viviendas de protección oficial. 108, 5 de mayo de 1964, 5729.

BOE (1964g). Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años. 107, 4 de Mayo de 1964, 5696.

BOE (1965). Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se establecen clases de adultos para neolectores y alfabetizados. 42, 18 de febrero, 2503-2504.

BOE (1965a). Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se adjudica provisionalmente el concurso público de adquisición de material e instrumentos técnicos para la Campaña Nacional de Alfabetización. 155, 30 de junio de 1965, 9286-9287.

BOE (1965b). Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se adjudica provisionalmente el concurso convocado por Orden de 23 de Octubre (“Boletín Oficial del Estado” del 31), de adquisición de material e instrumentos técnicos para la Campaña Nacional contra el analfabetismo. 13, 18 de Enero de 1965, 949.

BOE (1965c). Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria sobre el fomento de alfabetizadores auxiliares voluntarios. 30, 4 de febrero de 1965, 1878.

BOE (1965d). Orden de 27 de octubre de 1965 por la que se establece la nueva plantilla de maestros y maestras alfabetizadores. 269, 10 de noviembre de 1965, 15284 - 15285.

BOE (1965e). Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria. 306, 23 de diciembre de 1965, 17240 - 17246.

BOE (1965f). Orden de 24 de septiembre de 1965 sobre el reconocimiento de Escuelas de Asistentes Sociales, no oficiales. 242, 9 de octubre de 1965, 13744.

BOE (1966). Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se adjudica provisionalmente el segundo concurso de adquisición de material e instrumentos técnicos para la Campaña Nacional de Alfabetización. 159, 5 de julio de 1966, 8479 - 8480.

BOE (1966a). Orden de 2 de marzo de 1966 por la que se establecen normas para dar de baja en la campaña de alfabetización a los maestros de escaso rendimiento en la misma. 64, 16 de marzo de 1966, 3175.

BOE (1966b). Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se adjudica provisionalmente el concurso público para adquisición de material técnico con destino a la Campaña Nacional de Alfabetización. 167, 14 de julio de 1966, 9857 - 9859.

BOE (1966c). Decreto 1001/1.966, de 7 de Abril, por el que se regula el servicio militar de los Maestros de Enseñanza Primaria. 99, 26 de Abril de 1966, 4962 - 4963.

BOE (1966d). Decreto 1122/1966 de 21 de abril de 1966, por el que se desarrolla el artículo 32 de la vigente Ley de Educación Primaria. 108, 6 de mayo de 1966, 5547.



BOE (1967). Decreto 193/1067, de 2 de febrero por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria. 37, 13 de febrero de 1967, 1949 - 1963.

BOE (1967a). Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se adjudica provisionalmente el concurso de adquisición de material para la Campaña Nacional de Alfabetización. 122, 23 de mayo de 1967, 6980 - 6981.

BOE (1967b). Orden de 30 de agosto de 1967 por la que se establece la plantilla de Maestros y Maestras alfabetizadores en las distintas provincias. 241, 9 de octubre de 1967, 13864 - 13865.

BOE (1967c). Ley 16/1967, de 8 de abril, sobre unificación del primer ciclo de enseñanza media. 86, 11 de abril de 1967, 4805 - 4806.

BOE (1967d). Resolución de la Dirección General de Enseñanza Profesional por la que se convocan pruebas para la convalidación de los títulos expedidos por la Escuela de Especialidades "Julio Ruiz de Alda" de la Sección Femenina por el Oficial de Profesoras de Enseñanza de Hogar. 73, 27 de marzo, 4108.

BOE (1968). Orden de 6 de Agosto de 1968 por la que se fijan las plantillas de Escuelas de Alfabetización para el curso 1968-1969. 192, 10 de agosto, 11856 - 11857.

BOE (1968a). Orden de 26 de marzo de 1968 por la que establecen los Cursos de Capacitación en las «Actividades Juveniles de Tiempo Libre» para la obtención del título de Maestro de Enseñanza Primaria. 83, 5 de abril, 5114.

BOE (1968b). Resolución por la que se señalan los cursos de Capacitación en actividades juveniles de tiempo libre para los alumnos de las Escuelas Normales. 138, 8 de junio de 1968, 8355 – 8357.

BOE (1968c). Ley 55/1968, de 25 de Julio, General del Servicio Militar. 181, 29 de julio de 1968, 11083 - 11091.

BOE (1969). Decreto 1678/1969, de 24 de julio sobre creación de los Institutos de Ciencias de la Educación. 195, 15 de agosto de 1969, 12979 - 12980.

BOE (1969a). Ley 1/1969 de 12 de febrero por la que se aprueba el II Plan de Desarrollo Económico y Social. 37, 12 de febrero, 2137 - 2142.

BOE (1969b). Orden de 29 de julio de 1969 por la que se suprimen y crean misiones pedagógicas dependientes del Consejo Escolar Primario de la Delegación Nacional de la Sección Femenina. 204, 26 de agosto, 13569.

BOE (1970). Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. 187, 6 de agosto de 1970, 12525 - 12546.

BOE (1971). Decreto 147/1971, de 28 de enero, por el que se reorganiza el Ministerio de Educación y Ciencia. 31, 5 de febrero de 1971, 1840 - 1844.

BOE (1971a). Orden Ministerial de 8 de Mayo de 1971, por la que se regula la obtención del título de graduado escolar por los mayores de 14 años. 126, 27 de mayo de 1971, 8413 - 8414.

BOE (1971b). Orden de 22 de Julio de 1971 por la que se dictan normas para el desarrollo de las enseñanzas del periodo transitorio de adaptación a la Formación Profesional. 250, 19 de octubre de 1971, 16785.

BOE (1972). Orden de 29 de febrero de 1972 sobre reestructuración de los cursos de capacitación en actividades juveniles de tiempo libre, organizados por las Delegaciones Nacionales de la Juventud y de la Sección Femenina. 84, 7 de abril de 1972, 6219.

BOE (1972a). Decreto 1381/1972, de 25 de mayo, sobre integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica. 136, 7 de junio de 1972, 10032 – 10034.

BOE (1972b). Orden de 4 de Agosto de 1972 por la que se constituye la “Enseñanza Permanente del Primer Grado para adultos”. 194, 14 de agosto de 1972, 14886.

BOE (1972c). Orden de 11 de septiembre de 1972 sobre regulación de las enseñanzas para adultos equivalentes a la Educación General Básica. 226, 20 de septiembre de 1972, 17000-17002.

BOE (1972d). Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa por la que se desarrolla la orden de 11 septiembre de 1972, en lo que afecta a los Graduados Escolares. 242, 9 de octubre de 1972, 17976-17977.

BOE (1973). Orden de 5 de julio de 1973 por la que se suprimen la totalidad de las escuelas especiales para la alfabetización de adultos. 165, 11 de julio de 1973, 14110 - 14111.

BOE (1973a). Orden de 26 de Julio de 1973 sobre creación del Programa de Educación Permanente de Adultos y regulación, con carácter provisional del desarrollo de estas enseñanzas. 183, 1 de agosto de 1973, 13633.

BOE (1973b). Decreto 507/1973, de 15 de marzo, sobre concesión del carácter de Formación Profesional de Primer Grado a determinados Cursos de Formación de adultos desarrollados en Centros Sindicales de Formación Profesional. 73, 26 de marzo de 1973, 5878 – 5879.

BOE (1973c). Orden de 21 de Noviembre de 1973 por la que se regula el procedimiento y criterios para el otorgamiento de subvenciones a las Entidades colaboradoras del Programa de Educación Permanente de Adultos. 287, 30 de noviembre de 1973, 23213 - 23214.

BOE (1974). Orden de 14 de febrero de 1974 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Permanente de Adultos, a nivel de Educación General Básica. 55, 5 de marzo de 1974, 4486 - 4504.

BOE (1974a). Decreto 995/1974, de 14 de marzo, sobre Ordenación de la Formación Profesional. 93, 18 de abril de 1974, 7909 – 7915.

BOE (1974b). Resolución por la que se dan normas para la realización de las pruebas de madurez para adultos mayores de dieciocho años, a fin de que puedan obtener el título de Oficial Industrial o de Formación Profesional de Primer Grado. 62, 13 de marzo de 1974, 5200 – 5201.

BOE (1975). Orden por la que se regula la concesión de subvenciones a los Centros no estatales de Formación Profesional. 98, 24 de abril de 1975, 8654 – 8655.

BOE (1977). Real Decreto-ley 23/1977, de 1 de abril, sobre reestructuración de los órganos dependientes del Consejo Nacional y nuevo régimen jurídico de las Asociaciones, funcionarios y patrimonio del Movimiento. 83, 7 de abril de 1977, 7768 - 7770.

BOE (1977a). Orden de 31 de enero de 1977 por la que se regula el procedimiento y criterios para el otorgamiento de subvenciones a las Entidades Colaboradoras del Programa de Educación Permanente de Adultos. 28, 2 de febrero de 1977, 2544 – 2547.

Boletín de Educación de la Provincia de Salamanca (1958). El certificado de estudios primarios. Abril - mayo de 1958, 23. Inspección de la enseñanza primaria.

Boletín de Educación de la Provincia de Salamanca (1959). El espíritu de sacrificio del magisterio. Enero - marzo de 1959, 26, 8. Inspección de la enseñanza primaria.

Boletín de Educación de la Provincia de Salamanca (1960). Hacia la extinción total del analfabetismo en la provincia. Enero - febrero de 1960, 29 y 30.

Boletín de Educación de la Provincia de Salamanca (1960a). Censo de Analfabetos. Octubre de 1960, 32.

Boletín de Educación de la Provincia de Salamanca (1961). Enero de 1961, 33.

Boletín de Educación de la Provincia de Salamanca (1962). Julio de 1962, 39.

Boletín de Educación de la Provincia de Salamanca (1963). Campaña de Alfabetización. Octubre de 1963, 44.

Boletín de Educación de la Provincia de Salamanca (1963a). Circular de la Inspección: Las clases nocturnas. Octubre de 1963, 44.

Boletín de Educación de la Provincia de Salamanca (1964). Las clases nocturnas. Octubre de 1964, 48.

Boletín de Educación de la Provincia de Salamanca (1968). Octubre - diciembre de 1968, 59.

Boletín de la Inspección de enseñanza primaria de Valladolid (1955). Inspección de la enseñanza primaria, 6.

Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo (1951). 15 de enero de 1951. Madrid: Ministerio de Educación Nacional.

Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo (1962). Conversaciones sobre problemas de lucha contra el analfabetismo, 9, 23-28.

Boletín Informativo de la Escuela Superior de Educación Física Femenina Julio Ruiz de Alda (1970). Madrid: Gabinete de Estudios y Centro de Documentación.

Boletín de órdenes (1949). Instrucción técnica nº 738/2, de 15 de octubre de 1949, 243.

Boletín Oficial del Movimiento Nacional (1940). Circular sobre clasificación de afiliadas en activas y pasivas, deberes de cada grupo y pase de uno a otro, 18 de mayo de 1940.

Boletín Oficial del Movimiento Nacional (1942). Disposición por la que se aprueban las conclusiones formuladas por el VI Consejo Nacional de la Sección Femenina. 144, 10 de abril de 1942.

Boletín Oficial del Movimiento Nacional (1942a). Decreto por el que se cede a la sección femenina el Castillo de la Mota, de Medina del Campo, para que se instale en él su Escuela Mayor de Mandos. 147, 29 de mayo de 1942.

Boletín Oficial del Movimiento Nacional (1943). Orden de 13 de noviembre de 1943, 202.

Boletín Oficial del Movimiento Nacional (1944). Decreto de Nueva Ordenación de 29 de Abril de 1944. 216, 1 de mayo de 1944.

Boletín Oficial del Movimiento Nacional (1944a). Orden de 29 de abril de 1944 por la que se constituye la Junta Nacional de educación de FET y de las JONS formando parte de ella el delegado nacional del frente de juventudes. 216, 1 de mayo de 1944.

Boletín Oficial del Movimiento Nacional (1960). Orden del 18 de julio por el que se aprueban los Estatutos de la nueva organización juvenil española, dentro de la Delegación Nacional de Juventudes. 809, 1 de agosto de 1960.

Boletín de Órdenes (1948). Circular nº96, de 22 de junio de 1948 por la que se estructura todo lo relativo a los “hogares rurales” del Frente de Juventudes, 21.

Boletín de Órdenes (1949). Circular nº106, de 12 de enero de 1949 de lucha contra el analfabetismo, 220.

GA Res. 39(I), *Resoluciones aprobadas por la Asamblea General durante la primera parte de su primer período de sesiones*, Quincuagésima nona reunión plenaria, 12 de diciembre de 1946, 57-58

Gazeta de Madrid (1866). Real Decreto de segunda enseñanza. 285, 12 de octubre de 1866, 1.

Gazeta de Madrid (1868). Decreto de 21/10/68 de reorganización de estudios de segunda enseñanza. 300, 22 de octubre de 1868, 15-17.

Gazeta de Madrid (1901). Real Decreto de 26 de octubre. 303, 30 de octubre de 1901, 497 - 499.

Gazeta de Madrid (1912). Real Decreto de 27 de septiembre de 1912.

Gazeta de Madrid (1913). Instrucción para el ejercicio del protectorado del gobierno en la beneficencia docente particular de 24 de julio de 1913. 218, 310 - 316.

Gazeta de Madrid (1922). Real Orden del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes disponiendo las Escuelas Particulares de don Juan Pablo López Martínez como Fundación Benéfico Docente. 344, 10 de diciembre de 1922, 1038 - 1039.

Gazeta de Madrid (1925). Real orden disponiendo se clasifique de beneficencia particular docente la instituida en La Cistérniga (Valladolid) por D. Felipe González Silva. 198, 17 de Julio de 1925, 403 - 404.

Gazeta de Madrid (1925a). Real Orden de 13 de octubre, sobre propagandas antipatrióticas y antisociales.

Gazeta de Madrid (1929). (03.05.1929, nº123)

Gazeta de Madrid (1931). Decreto 29 de mayo de 1931 de creación de las misiones pedagógicas. 50, 30 de Mayo de 1931.

Gazeta de Madrid (1931a). Constitución de la República Española. 344, 10 de Diciembre de 1931, 1578 - 1588.

Gazeta de Madrid (1937). Orden de 9 septiembre de 1937, 13 de septiembre.

Boletín Oficial del Ministerio de Fomento (1857). Ley de Instrucción Pública. Madrid: Imprenta Nacional.

---- (1857). Diario de Sesiones del Congreso, 31, 586.

---- (1923). Real Decreto de 8 de mayo de 1923, aprobando el Estatuto General del Magisterio Primario. En *Colección Legislativa de Instrucción Pública* (203-235).

#### **Fuentes de Archivo:**

AACV (6): Rama de mujeres.

ACE (78794): Programa de la UNESCO 1955-1956. Junta Nacional contra el Analfabetismo.

ACE (78794a): Informe sobre la invitación del Director de la UNESCO para la creación de un centro de Educación Fundamental en España. 28 de mayo de 1955.

ACE (78794b): ¿Cuál es la situación actual, en cifras, de la labor que realiza la Comisaría de Extensión Cultural? 1-5.

ACE (78794c): Informe de la Comisaría de Extensión Cultural.

ACE, (78794d): Biblioteca de Iniciación Cultural.

ACE, (78794e): El momento presente de la cultura popular española. Acción oficial para promover su rápida elevación. Comisaría de Extensión Cultural.

ACE, (78797): Casino de Salamanca. Comisaría de Extensión Cultural.



ACE, (78797a): Casino de Béjar. Comisaría de Extensión Cultural.

ACE, (78797b): Casino de La Unión. Comisaría de Extensión Cultural.

ACE, (78797c): Casino mirobrigense. Comisaría de Extensión Cultural.

ACE, (78797d): Sociedad Deportiva Casino de León. Comisaría de Extensión Cultural.

ACE, (78797e): Peña Recreativa Castellana. Comisaría de Extensión Cultural.

ACE, (79331): Ordenaciones técnicas a los alfabetizadores voluntarios que deseen colaborar en las actividades de educación de adultos. Circulares de 2 de noviembre de 1963 firmadas por Juvenal de Vega y Relea con el visto bueno del director general de enseñanza primaria.

AGA, *Sección Cultura*, (1): La mujer en la educación y la cultura. Comisión provincial de Ávila. Madrid, enero de 1976.

AGA, *Sección Cultura*, (43): La hora de león, 10 de octubre de 1975.

AGA, *Sección Cultura*, (44): Diario Arriba, 6 de febrero de 1959.

AGA, *Sección Cultura*, (44a): Diario Imperio, 17 de octubre de 1959, Zamora.

AGA, *Sección Cultura*, (45): Curso de formación doméstico-rural. 23 de diciembre de 1966, Zamora.

AGA, *Sección Cultura*, (79319): Teleclubs. 1977.

AGA, *Sección Cultura*, (79320): Teleclub Comarcal de Arbejal (Palencia).

AGA, *Sección Cultura*, (79320a): Teleclub Pino del Río (Palencia).

AGA, *Sección Cultura*, (79321): Informe y documentación sobre la red nacional de Teleclubs. Madrid, 21 de septiembre de 1973.

AGA, *Sección Cultura*, (79321a): Informe sobre la Red Nacional de Teleclubs (1973).

AGA, *Sección Cultura*, (79335): Revista Teleclubs. Agosto 1974.

AGA, *Sección Cultura*, (79350): Teleclubs.

AGA, *Sección Cultura*, (79350a): Historia de la red nacional de Teleclubs. 1973.

AGA, *Sección Cultura*, (79350b): Red Nacional de Teleclubs. Avance de Trabajo para el Grupo de entidades culturales públicas y privadas (1964-1975).

AGA, *Sección Cultura*, (79350c): Momento: el dossier dedicado a los Teleclubs. Agosto 1971.

AGA, *Sección Cultura*, (79350d): Resumen del primer capítulo del dossier dedicado a los Teleclubs en la revista MOMENTO. 1 de agosto de 1971.

AGA, *Sección Cultura*, (79365): Informe sobre los Teleclubs de Salamanca.

AGA, *Sección Cultura*, (79365a): Teleclubs Salamanca.

AGA, *Sección Cultura*, (79378): Educación popular y Teleclub González Allende. 13 de marzo de 1968.

AGA, *Sección Educación*, (31 7501): Escuela de Artes y Oficios Artísticos de Valladolid. Memoria correspondiente al curso 1946 - 1947.

AGA, *Sección Educación*, (31 7542): Escuelas de artes y oficios de Salamanca 1956 y Palencia 1963.

AGA, *Sección Educación*, (31 7498): Escuela de artes y oficios artísticos de Palencia (Distrito Universitario de Valladolid), memoria anuario del curso 1946 - 1947.

AGA, *Sección Educación*, (51 18973): Reglamento de la Escuela Mayor de Formación de Jerarquías de la Sección Femenina de FET y de las JONS.

AGA, *Sección Educación*, (55 3685): Escolarización en la provincia de Zamora. Memoria. Inspección Técnica de Educación de Zamora. 1974.

AGA, *Sección Educación*, (71 7499): Escuela de artes y oficios artísticos de Soria 1952 - 1953.

AGA, *Sección Educación*, (27264): Orden de la Dirección General comunicada publicando el cuestionario para el certificado de Estudios Primarios de adultos analfabetos. Boletín de educación, 1956.

AGA, *Sección Educación*, (27364): Clases de adultos. Boletín de Educación de la provincia de Segovia, 1955.

AGA, *Sección Educación*, (37376): Plan provincial de alfabetización y promoción cultural de adultos, León. 1965.

AGA, *Sección Educación*, (37377): Actividades de Campaña de Alfabetización. Campaña de Promoción Cultural, especialmente dirigida a jóvenes del ámbito rural en 1969, 1969.

AGA, *Sección Educación*, (37379): Promoción Cultural de Adultos. 1968.

AGA, *Sección Educación*, (37380): Estatutos ESEFA (Escuela Superior de expertos para la formación de adultos). Universidad Pontificia de Salamanca, 1967.

AGA, *Sección Educación*, (37380a): Orden circular sobre los cursos de analfabetos en las escuelas. Ministerio de Justicia - Dirección General de Prisiones, Sección Educación. Diciembre de 1964.

AGA, *Sección Educación*, (37385): Aspectos metodológicos en la Educación de adultos. Mujeres de Acción Católica. 1960.

AGA, *Sección Educación*, (37338): Junta Nacional Contra el Analfabetismo, 3 de octubre de 1963.

AGA, *Sección Educación*, (37338a): Circular 20ª: Sobre planteamiento del nuevo curso 1967 - 1968. 1967.

AGA, *Sección Educación*, (37390): Informe sobre la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de adultos. S.f.

AGA, *Sección Educación*, (39388): Circular nº3 a las inspecciones provinciales de Enseñanza Primaria. Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Enseñanza Primaria. Junta Nacional de Alfabetización. Secretaría y Dirección Nacional de la Campaña. 2 de noviembre de 1963.

AGA, *Sección Educación*, (39388a): Circular nº1. Ministerio de educación Nacional, Junta Nacional contra el analfabetismo. 10 de abril de 1964.

AGA, *Sección Educación*, (39388b): Circular nº2 a las inspecciones provinciales de Enseñanza Primaria. Ministerio de Educación Nacional. Junta Nacional contra el analfabetismo. 3 de octubre de 1963.

AGA, *Sección Educación*, (39388c): Circular nº4 a las inspecciones provinciales de Enseñanza Primaria. Ministerio de Educación Nacional. Junta Nacional contra el analfabetismo. 31 de diciembre de 1963.

AGA, *Sección Educación*, (39388d): Circular nº5 a las inspecciones provinciales de Enseñanza Primaria. Ministerio de Educación Nacional. Junta Nacional contra el analfabetismo. 15 de febrero de 1964.

AGA, *Sección Educación*, (39388e): Circular nº6 a las inspecciones provinciales de Enseñanza Primaria. Ministerio de Educación Nacional. Junta Nacional contra el analfabetismo. 25 de abril de 1964.

AGA, *Sección Educación*, (39388f): Circular nº7 a las inspecciones provinciales de Enseñanza Primaria, preparación de la Campaña 1964-65.

Ministerio de Educación Nacional. Junta Nacional contra el analfabetismo. 12 de junio de 1964.

AGA, *Sección Educación*, (39388g): Circular nº9 a las inspecciones provinciales de Enseñanza Primaria, iniciación de la Campaña en el nuevo curso 1964-65. Ministerio de Educación Nacional. Junta Nacional contra el analfabetismo. 6 de septiembre de 1964.

AGA, *Sección Educación*, (39388h): Circular nº11 a las inspecciones provinciales de Enseñanza Primaria, sobre exámenes y diplomas del certificado de estudios primarios para adultos. Ministerio de Educación Nacional. Junta Nacional contra el analfabetismo. 10 de diciembre de 1964.

AGA, *Sección Educación*, (39388i): Circular nº12 a las inspecciones provinciales de Enseñanza Primaria, sobre utilización de los datos facilitados por los servicios del instituto nacional de previsión y del documento nacional de identidad. Ministerio de Educación Nacional. Junta Nacional contra el analfabetismo. 16 de febrero de 1965.

AGA, *Sección Educación*, (39388j): Circular nº14 a las inspecciones provinciales de Enseñanza Primaria, sobre preparación del nuevo curso 1965-66 y especial planificación del año 1966. Ministerio de Educación Nacional. Junta Nacional contra el analfabetismo. 24 de junio de 1965.

AGA, *Sección Educación*, (39388k): Circular nº15 a las inspecciones provinciales de Enseñanza Primaria. Ministerio de Educación Nacional. Junta Nacional contra el analfabetismo. 3 de noviembre de 1965.

AGA, *Sección Educación*, (39388l): Circular nº16 a las inspecciones provinciales de Enseñanza Primaria, precisiones sobre el cumplimiento de la circular nº15. Ministerio de Educación Nacional. Junta Nacional contra el analfabetismo. 3 de febrero de 1966.

AGA, *Sección Educación*, (39388m): Circular nº17 a las inspecciones provinciales de Enseñanza Primaria, aclaración a la resolución de la dirección general de enseñanza primaria de 22 de enero de 1965 (BOE de 4 de febrero)

sobre fomento de alfabetizadores voluntarios y auxiliares. Ministerio de Educación Nacional. Junta Nacional contra el analfabetismo. 3 de mayo de 1966.

AGA, *Sección Educación*, (39388n): Circular nº19 a las inspecciones provinciales de Enseñanza Primaria, clases de adultos alfabetizados y remuneración a alfabetizadores voluntarios y auxiliares. Ministerio de Educación Nacional. Junta Nacional contra el analfabetismo. 10 de enero de 1967.

AGA, *Sección Educación*, (39388o): Circular nº20 a las inspecciones provinciales de Enseñanza Primaria, sobre planeamiento del nuevo curso 1967-1968. Ministerio de Educación Nacional. Junta Nacional contra el analfabetismo. 21 de junio de 1967.

AGA, *Sección Educación*, (39388p): Circular nº21 a las inspecciones provinciales de Enseñanza Primaria, sobre utilización de maestros alfabetizadores y servicios complementarios. Ministerio de Educación Nacional. Junta Nacional contra el analfabetismo. 22 de noviembre de 1967.

AGA, *Sección Educación*, (39392): Comentario de actualidad. Analfabetos. Juvenal de Vega y Relea. Campaña Nacional de Alfabetización. S.f.

AGA, *Sección Educación*, (39392a): Comentario de actualidad. La pequeña universidad. Juvenal de Vega y Relea. Campaña Nacional de Alfabetización. S.f.

AGA, *Sección Educación*, (39392b): Comentario de actualidad. Atenciones especiales de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos. Juvenal de Vega y Relea. S.f.

AGA, *Sección Educación*, (37392c): Comentario de actualidad. Los objetivos de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos. Juvenal de Vega y Relea. S.f.

AGA, *Sección Educación*, (37392d): Comentario de actualidad. Necesidades de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos. "La colaboración Social". Juvenal de Vega y Relea. S.f.

AGA, *Sección Educación*, (37392e): Comentario de actualidad. ¿Quién puede enseñar a leer y escribir? Juvenal de Vega y Relea. S.f.

AGA, *Sección Educación*, (37392f): Comentario de actualidad. Un nuevo curso de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos. Juvenal de Vega y Relea. S.f.

AGA, *Sección Educación*, (37392g): Comentario de actualidad. Crónica de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos. Juvenal de Vega y Relea. S.f.

AGA, *Sección Educación*, (37392h): Comentario de actualidad. En Segovia funcionan dos escuelas para analfabetos gitanos. Juvenal de Vega y Relea. S.f.

AGA, *Sección Educación*, (37392i): Comentario de actualidad. Los escolares de Santa María la Real de Nieva cultivan champiñón. Juvenal de Vega y Relea. S.f.

AGA, *Sección Educación*, (37392j): Comentario de actualidad. La pequeña Universidad en la Provincia de Zamora. Juvenal de Vega y Relea. 16 de diciembre de 1965.

AHPSA, *Gobierno Civil*, (0009): Recopilación sistemática de la Legislación del movimiento (1945). Tomo I, mayo 1937 a diciembre de 1943. Madrid: instituto de estudios políticos. Conclusiones del Consejo Nacional de Segovia. Boletín del Movimiento, 14, 15 de febrero de 1938.

AHPSA, *Gobierno Civil*, (0009a): Recopilación sistemática de la Legislación del movimiento (1945). Tomo I, mayo 1937 a diciembre de 1943. Madrid: instituto de estudios políticos. Conclusiones aprobadas en el III

Consejo Nacional de la Sección Femenina. Boletín del Movimiento, 45, 10 de febrero de 1939.

AHPSA, *Gobierno Civil*, (0009b): Recopilación sistemática de la Legislación del movimiento (1945). Tomo I, mayo 1937 a diciembre de 1943. Madrid: instituto de estudios políticos.

AHPSA, *Gobierno Civil*, (0010): Circular nº6 de 14 de febrero de 1944 en Boletín de órdenes nº8. 1944.

AHPSA, *Gobierno Civil*, (0010a): Compendio legislativo del frente de juventudes, tomo I, libros I y II. Circular nº106, de 12 de enero de 1949 en Boletín de Órdenes nº220. 1949.

AHPSA, *Gobierno Civil*, (0010b): Compendio legislativo del frente de juventudes, tomo I, libros I y II. Decreto de 29 de abril de 1944, por el que se establece la nueva ordenación del frente de juventudes. 1949.

AHPSA, *Gobierno Civil*, (0010c): Compendio legislativo del frente de juventudes, tomo I, libros I y II. Orden de 8 de junio de 1943 (Boletín del Movimiento nº 187) por la que se aprueba el reglamento del servicio nacional de instructores del Frente de Juventudes. 1949.

AHPSA, *Gobierno Civil*, (0010d): Compendio legislativo del frente de juventudes, tomo I, libros I y II. Orden de 26 de febrero de 1947 se reglamentan las disciplinas de Educación Física y deportes en las Escuelas de Magisterio, BOE 94.

AHPSA, *Gobierno Civil*, (0083): El principio de igualdad de oportunidades en la enseñanza. Conclusiones del V curso de verano del SEU. Sindicato español universitario. Universidad internacional Menéndez Pelayo, 1962, Santander.

AHPSA, *Gobierno Civil*, (0111): Plan de formación. Segunda edición- Delegación Nacional de la Sección Femenina. Madrid: Impr. Murillo, 1945.



AHPSA, *Gobierno Civil*, (0113): Plan de formación. Delegación Nacional de la Sección Femenina.

AHPSA, *Gobierno Civil*, (0130): Formación de juventudes. Almena: Madrid, 1969.

AHPSA, *Gobierno Civil*, (0315): La formación profesional y la nueva sociedad. Madrid: Ediciones del movimiento, 1961.

AHPSA, *Gobierno Civil*, (0405): Discurso de Alejandro Rodríguez de Valcárcel, vicesecretario nacional del movimiento, en el XXIII Congreso nacional de la sección femenina, Gerona, 12 de enero de 1966 (1966). Madrid: Ediciones del movimiento.

AHPSA, *Gobierno Civil*, (0406): XXIV Consejo Nacional de la Sección Femenina. Discursos de Pilar Primo de Rivera y Alejandro Rodríguez Valcárcel en el acto inaugural y de José Solís Ruiz en la reunión de clausura. Madrid: Ediciones del movimiento, 1968.

AHPSA, *Gobierno Civil*, (0417): XXVII Consejo de la Sección Femenina. Discursos de José Esteban Santisteban, Pilar Primo de Rivera, Antonio José García Rodríguez Acosta y José Utrera Molina. Madrid: Ediciones del movimiento, 1974.

AHPSA, *Gobierno Civil*, (0455): Discursos del vicesecretario general del movimiento, de la Delegada Nacional de la Sección Femenina y del Ministro Secretario General del Movimiento en el XXII Consejo Nacional de la Sección Femenina (1964). Discurso de Fernando Herrero Tejedor, Vicesecretario General del Movimiento, pronunciando en el acto inaugural el día 16 de Enero de 1964. Madrid: Ediciones del movimiento.

AHPSA, *Gobierno Civil*, (0456): Discurso en el acto conmemorativo de la fusión de la Falange Española y las JONS. Valladolid, 4 de Marzo de 1974, por Carlos Pinilla Turiño, Consejero Nacional del Movimiento e inspector nacional de la vieja guardia. Madrid: Ediciones del movimiento, 1974.

AHPSA, *Gobierno Civil*, (0558): Beneficencia. S.f.

AHPSA, *Gobierno Civil*, (0642): Veinte años de paz en el movimiento bajo el mando de Franco. Jefatura provincial del movimiento. Salamanca, 1959.

AHPSA, *Gobierno Civil*, (0643): XXV años de paz en salamanca, 1939-1964. Jefatura Provincial del Movimiento. Salamanca, 1965.

AHPSA, *Gobierno Civil*, (0670): Cátedras de Sección Femenina. Organización. Sección femenina de FET y de las JONS. Madrid, 1965.

AHPSA, *Gobierno Civil*, (0804): Memoria de la Delegación Nacional de Asociaciones del Movimiento. Madrid, 1964.

AHPSA, *Gobierno Civil*, (0810): Memoria de las actividades desarrolladas por la jefatura provincial del movimiento de Salamanca y delegación s provinciales de servicio dependientes de la misma, durante el año 1971. Jefatura del Movimiento. Salamanca, 1971.

AHPSA, *Gobierno Civil*, (3619): Circulares, Actividades políticas. Memoria de 1939. Excelentísima Diputación Provincial de Salamanca (COPIAV).

AHPSA, *Gobierno Civil*, (3619a): Circulares. Excelentísima Diputación Provincial de Salamanca, 1939.

AHPV, *Sección Cultura*, (952): Revista radiofónica Teresa, 12 de septiembre de 1965.

AHPV, *Sección Cultura*, (957): Sección Femenina. 22 de septiembre de 1952.

AHPV, *Sección Promoción*, (1203): Coros y Danzas. Libro de registros de Coros y Danzas.

ARAH, *Serie Azul*, (1b): Historia de la Sección Femenina (1931-1951).

ARAH, *Serie Azul*, (25): Revista Y, Medina y consigna.

ARAH, *Serie Azul*, (29): Campañas de alfabetización. 1967.

ARAH, *Serie Azul*, (36): Recortes de prensa 1936-1937.

ARAH, *Serie Azul*, (46a): Coros y Danzas (1942-1958).

ARAH, *Serie Azul*, (47): Escuelas de hogar de la sección femenina de FET y de las JONS (1942 - 1958).

ARAH, *Serie Azul*, (47a): Historia y fundamentos jurídicos sobre profesiones femeninas (1942 - 1958).

ARAH, *Serie Azul*, (60): Oficio Circular nº7, sobre cursillos de especialización del magisterio primario para la iniciación profesional, 20 de Junio de 1954.

ARAH, *Serie Azul*, (60): Circular nº5, normas sobre la colaboración de la Sección Femenina en la lucha contra el analfabetismo y en la extensión cultural. 21 de septiembre de 1954.

ARAH, *Serie Azul*, (60a): Oficio Circular nº54, 10 de Julio de 1956.

ARAH, *Serie Azul*, (60b): Circular nº9: normas sobre el funcionamiento de las escuelas de formación. 2 de noviembre de 1954.

ARAH, *Serie Azul*, (60c): normas sobre el funcionamiento de las escuelas mixtas. 11 de octubre del 1954.

ARAH, *Serie Azul*, (60d): Circular nº15 del Ilmo. Sr. Director General de Enseñanza Primaria. 17 de diciembre de 1954.

ARAH, *Serie Azul*, (60e): Complemento y modificaciones a las circulares nº 8 y 9 sobre Escuelas de Formación y Mixtas. 4 de mayo de 1955.

ARAH, *Serie Azul*, (63): Cursos locales externos. Plan de enseñanza de los cursos locales.

ARAH, *Serie Azul*, (70): Correspondencia y despachos de la delegada, secretaria y mandos nacionales con ministro y autoridades de educación nacional: 1946-1958. Proyecto definitivo de reconocimiento oficial de los títulos de profesionales femeninas. Carta dirigida al ministro de educación nacional, 15 de marzo de 1951.

ARAH, *Serie Azul*, (73): Refundición de textos del Servicio Social: Decreto de 7 de octubre de 1937: obligatoriedad y modificaciones posteriores de decretos de 28 de diciembre de 1939, 31 de mayo de 1940 y 9 de febrero de 1944 y orden de 21 de noviembre de 1944.

ARAH, *Serie Azul*, (75): Instituciones y centros de la Delegación Nacional de la Sección Femenina.

ARAH, *Serie Azul*, (75a): Cursos e instituciones de la SF: Centros e instituciones de la delegación nacional de la SF. Abril de 1977.

ARAH, *Serie Azul*, (79): Cátedra ambulante Francisco Franco (folletos y recortes de prensa). Cultura para los pueblos apartados. Periódico Fotos, 11 de junio de 1960.

ARAH, *Serie Azul*, (79a): Cátedra ambulante Francisco Franco (folletos y recortes de prensa). Arnaiz, Begoña (asistente social). Documento presentado al congreso internacional de centros sociales y como comunicación al congreso internacional de la mujer: Promoción de centros sociales a través de las cátedras ambulantes de la SF del movimiento.

ARAH, *Serie Azul*, (79b): Cátedra ambulante Francisco Franco (folletos y recortes de prensa). Cátedras ambulantes de la sección femenina. Ayer éramos escépticos: hoy creemos en su siembra silenciosa y fecunda.

ARAH, *Serie Azul*, (79c): Cátedra ambulante Francisco Franco (folletos y recortes de prensa). Ángeles sin espadas en Mahamud (un día con la cátedra ambulante de la sección femenina). La voz de Castilla, Burgos, 23 de febrero de 1958.

ARAH, *Serie Azul*, (79d): Treinta pueblos sorianos recibieron las enseñanzas de las cátedras ambulantes de la Sección Femenina. Diario arriba, 5 de diciembre de 1957.

ARAH, *Serie Azul*, (79e): Se interesan en el extranjero por la labor de la Sección Femenina en los medios rurales. Revista Critica, 16 de enero de 1960.

ARAH, *Serie Azul*, (129): Profesiones creadas por la sección femenina. Instructoras generales de juventudes. Proyecto de Decreto de “experto en actividades juveniles de tiempo libre”. 12 de enero de 1973.

ARAH, *Serie Azul*, (129a): Profesiones creadas por la sección femenina. Instructoras generales de juventudes. Proyecto de reglamento del cuerpo especial de maestras-instructoras generales de juventudes femeninas y “expertas de tiempo libre”. 5 de abril de 1974.

ARAH, *Serie Azul*, (131): Profesiones creadas por Sección femenina (1959-final). Curso de auxiliares puericultoras y divulgadoras de ASS que se clausuro el 20 de diciembre de 1967 y que ha tenido lugar en la escuela de mandos menores “Alto de los Leones de castilla” de Segovia. 20 de diciembre de 1967.

ARAH, *Serie Azul*, (152): Escuela Nacional de Servicio Social “Ramiro Ledesma Ramos”. Peñaranda de Duero (Burgos).

ARAH, *Serie Azul*, (152a): Informe cumplimentando circular de la delegada nacional sobre estudio de una nueva estructuración para el Servicio Social. Zamora. Junio, 1968.

ARAH, *Serie Azul*, (152b): Carta de la regidora provincial del Servicio Social de Soria. Soria, 13 de mayo de 1938.

ARAH, *Serie Azul*, (154): Escuelas Isabel la Católica. Las Navas del Marqués, Ávila.

ARAH, *Serie Azul*, (154a): Escuelas Isabel la Católica. Las Navas del Marqués, Ávila. Informe sobre la situación actual de la escuela Isabel la

Católica en vistas a su transformación como escuela universitaria de educación general básica y de expertos en actividades de tiempo libre. 30 de noviembre de 1972.

ARAH, *Serie Azul*, (154b): Escuelas Isabel la Católica. Las Navas del Marqués, Ávila. Algunas observaciones a tener en cuenta en la convocatoria para el curso 73-74 con respecto a la escuela "Isabel la Católica" de Las Navas del Marqués. 1 de marzo de 1973.

ARAH, *Serie Azul*, (155): Cátedras Ambulante y fijas "José Antonio". Promoción profesional de la mujer en los medios rurales y suburbanos. Cátedras ambulantes.

ARAH, *Serie Azul*, (156): Escuela nacional de instructoras rurales "Castilla" (Palencia). Curso 1973 - 1974.

ARAH, *Serie Azul*, (156a): la SF del movimiento y la formación profesional y educación permanente de la mujer. Septiembre de 1973.

ARAH, *Serie Azul*, (157): Coros y danzas (1947-1972).

ARAH, *Serie Azul*, (159): Cultura: hogar; música; bibliotecas. Resumen de la labor realizada en las escuelas de formación (curso 1958-1959).

ARAH, *Serie Azul*, (159b): Cultura: hogar; música; bibliotecas. Resumen de la labor realizada en las escuelas mixtas (curso 1958-1959).

ARAH, *Serie Azul*, (159c): Cultura: hogar; música; bibliotecas. Coros y danzas: estadísticas. XV Concurso Nacional, 1961-1962.

ARAH, *Serie Azul*, (162): Reglamento de coros y danzas. Enero de 1974.

ARAH, *Serie Azul*, (162a): Coros y danzas (1973-1976).

ARAH, *Serie Azul*, (169): Reglamento Círculo Cultural Medina.

ARAH, *Serie Azul*, (169a): Estatutos del Círculo Medina.

ARAH, *Serie Azul*, (170): Informe de la dirección política del serbio central de cátedras. Cátedras. Promoción de la mujer (1958-1970).

ARAH, *Serie Azul*, (170a): Plan de desarrollo y aplicación del convenio de colaboración. Cátedras. Promoción de la mujer (1958-1970). Madrid, 20 de junio de 1968.

ARAH, *Serie Azul*, (170b): Memoria del I Seminario de la Sección femenina - Programa Promoción Obrera. Alcalá de Henares, septiembre de 1968. Cátedras. Promoción de la mujer (1958-1970).

ARAH, *Serie Roja*, (1004): Círculos de Juventudes.

ARAH, *Serie Roja*, (1009): Concurso de coros y danzas. (1947-1964). Los coros y danzas de la Sección Femenina han resucitado lo más representativo y autentico de nuestro folklore. Declaraciones para la Hora de la camarada Maruja Sanpelayo; Regidora Central de Cultura. Diario la Hora, 1947, p. 3.

ARAH, *Serie Roja*, (1022): 1ª y 2ª cátedra ambulante.

ARAH, *Serie Roja*, (1022a): Cátedras y promoción de la mujer, 1958-1970.

ARAH, *Serie Roja*, (1024): Plan de estudios de Magisterio. Madrid, 9 de abril de 1969.

ARAH, *Serie Roja*, (1061): Escuelas e instituciones de Sección Femenina. Titulaciones reglamentos, convenios, estudios, legislación.

ARAH, *Serie Roja*, (1087): Trabajo y promoción de la mujer (1939-1977). Reglamento general del servicio de hermandad de la ciudad y del campo, 13 de agosto de 1938.

ARAH, *Serie Roja*, (1087a): Trabajo y promoción de la mujer (1939-1977). Circular 11.

ARAH, *Serie Roja*, (1087b): Trabajo y promoción de la mujer (1939-1977). Escrito de 9 de octubre de 1958 firmado por la regidora central de trabajo enviando un cuestionario para atender con mayor realidad a las mujeres campesinas.

ARAH, *Serie Roja*, (1087c): Trabajo y promoción de la mujer (1939-1977). Actividades rurales de la regiduría de trabajo. Programa de servicios a realizar por las instructoras rurales en el medio rural a través de las cátedras, granjas, hogares y zona permanente. Madrid, 1961.

ARAH, *Serie Roja*, (1090): Proyectos de XXI Consejo Nacional de la Sección Femenina Granjas-Escuelas. Hermandad de la Ciudad y el Campo (1937-1977).

ARAH, *Serie Roja*, (1090a): Circular nº30 de la delegación nacional de la SF, dada en Salamanca en el año 1937 por la cual se crea el servicio de la Hermandad de la Ciudad y el Campo. Hermandad de la Ciudad y del Campo (1937-1977).

ARAH, *Serie Roja*, (1090b): Hermandad de la ciudad y del campo (1937-1977).

ARAH, *Serie Roja*, (1090c): Normas para la celebración de cursos en las Granjas - Escuelas de la SF, 1949.

ARAH, *Serie Roja*, (1090d): Carta circular nº51 de 25 de mayo de 1961 dirigida a la camarada regidora provincial de trabajo de Palencia por la regidora central de trabajo. Hermandad de la ciudad y el campo (1937-1977).

ARAH, *Serie Roja*, (1091): Convenios de la delegación nacional de la Sección Femenina con varios organismos sobre la promoción de la mujer rural.

ARAH, *Serie Roja*, (1091a): Convenios de la delegación nacional de la Sección Femenina con varios organismos sobre la promoción de la mujer rural. Concierto para el desarrollo de enseñanzas en la escuela nacional de instructoras. Diplomadas rurales "Castilla" en Palencia. Noviembre 1973.



ARAH, *Serie Roja*, (1092): Plan de estudios de la Escuela Nacional de Instructoras Rurales "Castilla" de Palencia. Escuelas rurales: Granja-Escuela Castilla, de formación profesional de Béjar. Escuela Emilia Pardo Bazán de Bastiagueiro.

ARAH, *Serie Roja*, (1093): Documento nº2. Plan de estudios. Regiduría Central de Trabajo: Granjas-Escuelas de Orientación Rural. Cursos de Formación Doméstico-Rural para campesinas.

ARAH, *Serie Roja*, (1097): Estudios estadísticos. Cursos PPO de artesanía celebrados en provincias entre los años 1970 y 1977.

ARAH, *Serie Roja*, (1097a): Divulgadoras en activo por provincias (mapas) entre los años 1970 y 1977.

ARAH, *Serie Roja*, (1099): Cátedras ambulantes, promoción social. Promoción profesional de la mujer en los medios rurales y suburbanos. Cátedras ambulantes.1973.

ARAH, *Serie Roja*, (1100): Promoción social - divulgadoras sanitario-sociales-rurales. Curso 1976 - 1977.

### **Prensa:**

Groussard, S. (1958, 12 de junio). Chez ceux qui mènent le monde: Franco. *Le Figaro*, pp. 4-5.

---- (1940, 9 de marzo). Falange Tradicionalista y de las JONS. Cursillo de divulgadoras sanitarias rurales. *ABC, Edición de la mañana*, p.10.

---- (1941, 31 de octubre). En el V aniversario del auxilio social. *Diario Pueblo*, p.4

---- (1941, 22 de noviembre). El homenaje a la división azul obra del entusiasmo, la fe y la gratitud de todos los españoles. *ABC, Edición de la mañana*, p.11.

---- (1942, 6 de enero). El IV Consejo Nacional de la Sección Femenina continuó ayer sus interesantes sesiones. *ABC, Edición de la mañana*, p. 9.

---- (1942, 7 de enero). VI Congreso Nacional. *Diario Pueblo*, p.6.

---- (1942, 8 de enero). *Diario Pueblo*, p.4.

---- (1942, 12 de febrero). Hacia una España mejor por el Frente de Juventudes. *ABC, Edición de la mañana*, p.8.

---- (1943, 10 de octubre). El miércoles reanuda Medina sus tareas culturales. *ABC, Edición de la mañana*, 32.

---- (1944, 23 de enero). El VIII Congreso nacional de la sección femenina. Continuaron ayer las sesiones, con informes sobre los servicios de divulgación y asistencia sanitario-social y de educación física. *ABC, Edición de la mañana*, p. 27.

---- (1945, 17 de julio). La importante Ley de Educación Primaria. *ABC, Edición de la mañana*, 17.

---- (1945, 7 de octubre). El Círculo Medina y su gran labor cultural. Está abierto a todas las mujeres de España. *ABC*, p.11.

---- (1947, 25 de abril). *El Noticiero de Cartagena*.

---- (1951, 18 de julio). *Diario Pueblo* p. 4.

---- (1952, 9 de enero). *Diario Pueblo*, p.4.

---- (1953, 23 de abril). *Diario Pueblo*, p. 4.

---- (1954, 1 de enero). Adjudicación de los premios del Concurso "causas y Remedios del Analfabetismo. *ABC, Edición de la mañana*, p. 80.

---- (1955, 12 de mayo). La prensa femenina. *ABC, Edición de la mañana*, p. 50.

---- (1958, 21 de diciembre). A más de mil novecientos millones de pesetas se eleva el próximo presupuesto sindical. *ABC, Edición de la mañana*, p.32.

---- (1959, 27 de noviembre). Palabras del Jefe del Estado al inaugurar en Peñaranda de Duero la Escuela Nacional de Servicio Social de la Mujer Ramiro Ledesma Ramos. En la labor de resurgimiento de España destaca en un puesto de honor la sección femenina. Acompañaban al Caudillo su esposa y varios miembros del Gobierno. *ABC*, pp. 47-48.

---- (1960, 10 de marzo). Demostración de educación física y danzas regionales. *ABC, Edición de la mañana*, p. 47.

---- (1962, 28 de diciembre). Italia se ríe de sus omnipotentes partidos políticos. Buenas perspectivas del desarrollo económico español, ensalzadas por <Il Borghese>. *ABC, Edición de Andalucía*, p.48.

---- (1963, 26 de julio). Campaña de Promoción Cultural. *ABC*, p. 32.

---- (1964, 29 de noviembre). La Red Nacional de Teleclubs, *ABC*, p. 90.

---- (1965, 9 de junio). Inauguración de la Escuela del Servicio Social "Hermanos Aznar", en la Quinta de El Pardo. *ABC, Edición de la mañana*, p. 37.

---- (1966, 25 de noviembre). Fines de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos. *ABC, Edición de Andalucía*, p.45.

---- (1967, 8 de septiembre). Día Internacional de la Alfabetización. En 1970 se espera que el analfabetismo quede totalmente desterrado de España. *ABC, Edición de la mañana*, p.37.

---- (1968, 28 de agosto). Población Activa y salarios. *ABC, Edición de la mañana*, p. 39.

---- (1969, 9 de enero). Índice del día: Cursos para educadores de la infancia y la adolescencia. *La Vanguardia, Edición del jueves*, p. 26.

---- (1970, 8 de marzo). Comenzó en San Sebastián el XXV Congreso nacional de la Sección Femenina. *ABC, Edición de Andalucía*, p.43.

---- (1970a, 17 de enero). España triplicará sus gastos de enseñanza en los próximos diez años. *ABC, Edición de Andalucía*, p.18.

---- (2011, 26 de junio). Teleclubs, partidas de medio siglo. *Diario de León*, disponible en [http://www.diariodeleon.es/noticias/revista/partidas-de-medio-siglo\\_615114.html](http://www.diariodeleon.es/noticias/revista/partidas-de-medio-siglo_615114.html) (18.02.2013)

## ABREVIATURAS.



AACV: Archivo de Acción Católica de Valladolid.

AC: Acción Católica.

ACE: Archivo Central de Educación.

AP: Acción Política.

EAOA: Escuela de Artes y Oficios Artísticos.

EAAOA: Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.

AHPSA: Archivo histórico provincial de Salamanca.

AHPV: Archivo histórico provincial de Valladolid.

ARAH: Archivo de la Real Academia de la Historia.

AGA: Archivo general de la Administración.

BIC: Bibliotecas de Iniciación Cultural.

BOE: Boletín Oficial del Estado.

BUP: Bachillerato Unificado Polivalente.

CEDODEP: Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.

CEC: Centros de Enseñanza por Correspondencia.

CENIDE: Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación.

CEP: Certificado de Estudios Primarios.

CIR: Centros de Instrucción de Reclutas.

CNS: Confederación Nacional de Sindicatos

CONFITEA: Conferencias Mundiales sobre Educación de Adultos.

DP: Diputación Provincial.

EC: Extensión Cultural.

EGB: Educación General Básica.

EE.UU: Estados Unidos.

EPA: Educación Permanente de Adultos.

ESEFA: Escuela Superior de expertos para la formación de adultos.

FAO: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.

FEN: Formación del Espíritu Nacional.

FET: Falange Española Tradicionalista.

FET de las JONS: Falange Española Tradicionalista de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista.

FIP: Formación Intensiva Profesional.

FJ: Frente de Juventudes

FFJJ: Falanges Juveniles de Franco.

FP: Formación Profesional.

FPA: Formación Profesional Acelerada.

GESTA: Grupo de Estudios sobre Técnicas Audiovisuales.

HOAC: Hermandad Obrera de Acción Católica



INE: Instituto Nacional de estadística.

INEF: Instituto Nacional de Educación Física.

JAE: Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.

JG: Jefatura General

JNCA: Junta Nacional Contra el Analfabetismo.

JOC: Juventud Obrera Cristiana.

JUMAC: Juventud Universitaria de Acción Católica.

IRA: Instituto de Reforma Agraria.

IRYDA: Instituto de Reforma y Desarrollo Agrario.

LGE: Ley General de Educación.

NO-DO: Noticiero y documentales.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

OJE: Organización Juvenil Española.

ONU: Organización de Naciones Unidas.

OO.JJ: Organizaciones Juveniles

PEMA: Programa Experimental Mundial de Alfabetización.

PIB: Producto Interior Bruto.

PIO: Plan de Igualdad de Oportunidades.

PPA: Programas

PPO: Promoción Profesional Obrera.

PUPP: Plataformas Unitarias de Participación Popular.

RNE: Radio Nacional de España.

RNT: Red Nacional de Teleclubs.

RTVE: Radio Televisión Española.

SEU: Sindicato Español Universitario.

s.f.: Sin fecha.

SG: Secretaría General.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UU.LL: Universidades Laborales.

# ANEXOS



**ANEXO 1. NORMAS PARA EL  
FUNCIONAMIENTO DE CLASES DE  
ADULTOS Y ADULTAS.  
(BOE 164, 12 DE JUNIO DE 1956, 3795)**



4.º La justificación de los gastos de viaje se efectuará, en plazo legal por el Director de la expedición, enviando al mismo tiempo a la Dirección General de Enseñanza Primaria una Memoria explicativa de las actividades y estudios realizados.

Lo digo a VV. SS. para su conocimiento y demás efectos.

Dios guarde a VV. SS. muchos años. Madrid, 29 de mayo de 1956.—El Director general, J. Tena.

Sres. Inspectores Jefes de Enseñanza Primaria.

*Dando normas para el funcionamiento de clases de Adultos y Adultas.*

Vista la propuesta formulada por la Inspección Central de Enseñanza Primaria para la distribución de las 15.000 clases de adultos y adultas fijadas por la Orden ministerial de fecha 24 de abril último (BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO del 16 de mayo) y que la misma está de acuerdo con lo dispuesto en el Decreto de 16 de junio de 1953, en armonía con el artículo 31.º de la Ley de Educación Primaria.

Esta Dirección General, en uso de las facultades conferidas por la citada Orden ministerial de 24 de abril último, ha dispuesto:

1.º Establecer las clases que se indican a continuación en las provincias que se señalan:

Provincia	De Adultos a cargo de Maestro	De Adultas a cargo de Maestra
Alava	80	10
Albacete	200	40
Alicante	275	45
Almería	300	50
Avila	390	50
Badajoz	450	80
Baleares	120	20
Barcelona	375	60
Burgos	275	45
Caceres	300	50
Cádiz-Ceuta	200	40
Castellón	220	40
Ciudad Real	300	50
Córdoba	390	50
La Coruña	500	90
Cuenca	350	40
Gerona	200	40
Granada	350	60
Guadalajara	270	40
Guipúzcoa	100	20
Huelva	150	25
Huesca	225	40
J León	325	55
León	400	65
Lerida	150	25
Logroño	125	20
Lugo	300	50
Madrid	200	40
Málaga-Melilla	300	50
Murcia	320	55
Navarra	240	45
Orense	330	65
Oviedo	450	75
Palencia	200	40
Las Palmas	210	40
Pontevedra	250	40
Salamanca	350	60
Sta. C. Tener.	220	40
Santander	200	40
Segovia	170	30
Sevilla	250	40
Soria	130	20
Tarragona	150	25
Teruel	220	35
Toledo	300	50
Valencia	350	60
Valladolid	225	40
Vizcaya	150	25
Zamora	225	40
Zaragoza	300	50
Totales	12.800	2.200

Total general: 15.000 clases.

2.º La duración de estas clases será de dos horas diarias durante sesenta días lectivos, distribuidos durante el presente año, a propuesta de las Juntas Municipales, por el Consejo de la Inspección Provincial.

3.º La adjudicación de las clases en las localidades que la soliciten se hará por el Consejo de la Inspección Provincial, de acuerdo con la Junta Provincial contra el Analfabetismo y en relación con las clases sostenidas por éste y los Organismos que colaboren en la lucha contra el analfabetismo. En el caso de que las Juntas Municipales soliciten mayor número de clases que las disponibles por cada provincia, la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria dará preferencia a aquellos Municipios que se comprometan a ampliar la duración de las mismas a su costa.

4.º La Inspección de Enseñanza Primaria designará los Maestros que deban atender estas clases entre los de cada localidad. Se les aceptará la renuncia en el caso de que existan otros Maestros en la localidad que puedan tenerlas a su cargo. No es compatible el desempeño de estas clases con el de las de Iniciación Profesional, salvo en el caso de que no existan otros Maestros que puedan atender las de Adultos.

5.º Ay iniciar el periodo de actividad de estas clases y durante los primeros días el Inspector Jefe enviará a la Delegación Administrativa una relación certificada con indicación nominal de los Maestros que las desempeñen y plazo de duración de las mismas durante el periodo a que se refiera, a efecto de formular las nóminas correspondientes.

6.º Quincenalmente los Maestros encargados de las clases enviarán al Inspector de zona un parte de actividades que comprenda las realizadas durante este periodo, con indicación de matriculas y asistencia, trabajos complementarios y número de analfabetos inscritos. En el plazo de un mes, a partir de la terminación del periodo de clases fijado en cada provincia, el Inspector Jefe enviará a la Dirección General de Enseñanza Primaria (Servicio de Adultos) una sucinta Memoria indicando número de clases establecidas en la provincia, actividades realizadas, analfabetos redimidos, clases establecidas de acuerdo con el artículo segundo del Decreto de 16 de junio de 1954, así como ayudas recibidas de los Ayuntamientos, organismos, empresas y particulares con indicación de las localidades donde funcionaron las Clases.

Lo digo a VV. SS. para su conocimiento y demás efectos.

Dios guarde a VV. SS. muchos años.

Madrid, 30 de mayo de 1956.—El Director general, J. Tena.

Sres. Inspectores Jefes de Enseñanza Primaria.

*Dando normas para solicitar subvención en concepto de «Roperos escolares».*

Para la más adecuada y equitativa distribución del crédito que se consigna en el presupuesto de este Ministerio para el servicio de «Roperos escolares» conviene obtener cuantos elementos sean precisos e indispensables, y teniendo en cuenta que el funcionamiento de esta institución complementaria debe responder a sus propias finalidades educativas, interesando en el escolar la máxima colaboración en los casos posibles en la propia confección de las prendas, lo cual ha de suponer, cuando menos, una marcada preferencia para la concesión de subvenciones.

Esta Dirección General ha resuelto señalar las siguientes normas, a las que deberán ajustarse los peticionarios:

1.º Podrán solicitar subvención para «Roperos escolares»:

- a) Las Escuelas públicas del Estado.
- b) Las de Patronato de carácter público.

c) Las privadas subvencionadas, siempre que hayan sido declaradas de esta forma por Orden ministerial.

Cualquier petición de quienes no figuren incluidos en los apartados anteriores será automáticamente rechazada, así como las que no se ajusten al modelo oficial que se acompaña a esta Orden.

2.º Se considerará mérito preferente para la concesión de subvención:

Primero: Las Escuelas que funcionen en régimen de cooperación social, conforme a la Ley de 22 de diciembre de 1953, siempre que ofrezcan cooperación económica en la instauración del Ropero, a cuyo efecto detallarán la cuantía de la aportación.

Segundo: Las Escuelas de niñas que suscriban, por medio de su Directora o Maestra, el compromiso de realizar en régimen escolar la propia confección de prendas, debiendo justificarse en la rendición de cuentas la inversión a este efecto. El incumplimiento del compromiso será causa bastante para que no se concedan en el futuro subvenciones por este concepto.

3.º Las peticiones se dirigirán al excelentísimo señor Ministro de Educación Nacional, presentándose en las respectivas Inspecciones Provinciales de Enseñanza Primaria en el plazo de veinte días, a contar desde el día siguiente a la publicación de la presente Orden en el BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO.

4.º Las Inspecciones de Enseñanza Primaria remitirán las instancias a la Dirección General de Enseñanza Primaria (Sección de Creación de Escuelas) en el plazo de veinte días, a contar del día siguiente al que expiró el de presentación de las mismas, procurando hacerlo sucesivamente por orden de presentación y sin aguardar innecesariamente hasta el día final, entendiéndose que han de obrar en el Registro General del Departamento dentro del término expresado, para lo cual adoptarán las medidas oportunas. Para la remisión de las instancias de las Islas Canarias se concede un plazo de treinta días.

Con las instancias acompañarán un breve informe sobre la veracidad de lo declarado y propondrán, con tal base, y en atención a las circunstancias que les sean conocidas, la clasificación en cualquiera de los tres grupos siguientes:

- A) Urgente e indispensable.
- B) Simple necesidad; y
- C) Improcedente.

En modo alguno dejará de ser clasificada una instancia, pudiéndose en el informe reducir el número de alumnos que, a su juicio, debe aceptar el beneficio.

Incurrirán en responsabilidad las Inspecciones que no remitan dentro del plazo señalado las instancias recibidas en el periodo que se concede a los solicitantes, tomando las precauciones necesarias para que obren en el Registro General de este Departamento a más tardar el mismo día de la terminación del plazo, ya que las recibidas con posterioridad serán inexorablemente rechazadas.

Lo digo a VV. SS. para su conocimiento y demás efectos.

Dios guarde a VV. SS. muchos años.

Madrid, 28 de mayo de 1956.—El Director general, J. Tena.

Sres. Inspectores Jefes de Enseñanza Primaria.





**ANEXO 2. RELACIÓN DE ESCUELAS Y  
VIVIENDAS DEL MAESTRO  
PROYECTADAS EN EL MARCO  
PRESUPUESTARIO DEL PLAN DE  
CONSTRUCCIONES ESCOLARES DE 1957.**



Relación de escuelas y viviendas del maestro proyectadas en Castilla y León en el marco presupuestario del Plan de Construcciones Escolares de 1957.

<b>Provincia</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Viviendas</b>
<b>Ávila</b>	26	10
<b>Burgos</b>	72	69
<b>León</b>	77	90
<b>Palencia</b>	31	31
<b>Salamanca</b>	43	16
<b>Segovia</b>	25	14
<b>Soria</b>	16	29
<b>Valladolid</b>	48	6
<b>Zamora</b>	29	20
<b>Total de Castilla y León</b>	<b>367</b>	<b>285</b>

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de Vida Escolar (1958). "Desarrollo del Plan de Construcciones Escolares. Plan 1957: escuelas/viviendas de maestro". Octubre de 1958, 1.



**ANEXO 3. CONSIGNACIÓN  
PRESUPUESTARIA DEL PLAN DE  
CONSTRUCCIONES ESCOLARES PARA  
1960.**



Relación de cantidades presupuestarias asignadas a las provincias de Castilla y León en el marco del Plan de Construcciones Escolares de 1960.

<b>Provincia</b>	<b>Presupuesto asignado</b>
<b>Ávila</b>	5.836.760
<b>Burgos</b>	5.881.660
<b>León</b>	12.885.740
<b>Palencia</b>	3.202.740
<b>Salamanca</b>	4.639.480
<b>Segovia</b>	6.270.760
<b>Soria</b>	1.691.160
<b>Valladolid</b>	6.480.300
<b>Zamora</b>	5.911.580
<b>Total de Castilla y León</b>	52.800.126 (10.56%)
<b>Total de España</b>	500.000.000

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de Vida Escolar (1960a). "Consignación del Plan de Construcciones Escolares para 1960". Marzo de 1960, 17, 47.





**ANEXO 4. CONSIGNACIÓN  
PRESUPUESTARIA DEL PLAN DE  
CONSTRUCCIONES ESCOLARES PARA  
1961.**



Relación de cantidades presupuestarias asignadas a las provincias de Castilla y León en el marco del Plan de Construcciones Escolares de 1961.

<b>Provincia</b>	<b>Presupuesto asignado</b>
<b>Ávila</b>	6857250
<b>Burgos</b>	6906750
<b>León</b>	15138750
<b>Palencia</b>	3752750
<b>Salamanca</b>	5451000
<b>Segovia</b>	7367250
<b>Soria</b>	1986750
<b>Valladolid</b>	7613250
<b>Zamora</b>	5468250
<b>Total de Castilla y León</b>	75.680.750
<b>Total de España</b>	600.000.000

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de Vida Escolar (1961a). "Construcciones escolares". Marzo de 1961, 27, 28.



**ANEXO 5. RELACIÓN DE ESCUELAS Y  
VIVIENDAS DEL MAESTRO  
PROYECTADAS EN EL MARCO  
PRESUPUESTARIO DEL PLAN DE  
CONSTRUCCIONES ESCOLARES DE 1961.**



Relación de escuelas y viviendas del maestro proyectadas en Castilla y León en el marco presupuestario del Plan de Construcciones Escolares de 1961.

<b>Provincia</b>	<b>Escuelas Unitarias</b>	<b>Viviendas</b>
<b>Ávila</b>	172	57
<b>Burgos</b>	183	142
<b>León</b>	161	147
<b>Palencia</b>	77	9
<b>Salamanca</b>	170	81
<b>Segovia</b>	124	63
<b>Soria</b>	75	84
<b>Valladolid</b>	115	60
<b>Zamora</b>	101	94
<b>Total Castilla y León</b>	1.178	737
<b>Total España</b>	11.731	7.133

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de Vida Escolar (1961b). "Marcha del Plan Extraordinario de Construcciones Escolares (1-10-1961)". Diciembre de 1961, 34.





**ANEXO 6. PROVISIÓN DE MAESTROS EN  
LAS ESCUELAS NACIONALES, SEGÚN  
TIPOLOGÍA Y GÉNERO, 1960.**



Datos referidos a 2.10.1960 de las escuelas nacionales con expresión de la forma en la que están provistas: con propietarios definitivos, provisionales, interinos, idóneos, vacantes y escuelas clausuradas, por género y provincias de Castilla y León.

Provincias	Propietario definitivo (M-F-TOTAL)	Provisionales (M-F-TOTAL)	Interinos (M-F-TOTAL)	Idóneos (M-F-TOTAL)	Vacantes (M-F-TOTAL)	Clausuradas (M-F-TOTAL)	Total (M-F-TOTAL)
Ávila	392-506-898	46-116-162	14-23-37	--	--	--	452-645-1097
Burgos	507-976-1483	5-59-64	18-271-289	--	14-38-52	--	544-1344-1888
León	773-1324-2097	77-195-272	7-235-242	-1	-3-3	--	857-1758-2615
Palencia	306-482-788	80-86-166	25-86-111	--	1-3-4	-1	340-658-998
Salamanca	598-711-1309	43-87-130	16-25-41	--	--	--	657-883-1540
Segovia	286-431-697	33-89-122	35-29-64	2-	12-15-27	7-5-12	375-569-944
Soria	212-381-593	75-116-191	10-125-135	--	13-0-13	--	310-622-932
Valladolid	424-539-963	32-40-72	13-15-28	--	3-2-5	--	472-596-1068
Zamora	451-613-1064	58-97-155	5-40-45	--	--	--	514-750-1264

Totales de España	26043-36077- 62120	2414-4212- 6626	1218-3650- 4868	531-23-554	299-793-1092	38-48-86	30065-44903-74968
Totales de Castilla y León	3949-5963-9912	409-885-1294	143-849-992	2-1-3	43-61-104	7-6-13	4521-7825-12346

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de Vida Escolar (1961c). "Datos de las escuelas nacionales con expresión de la forma en la que están provistas. Datos referidos a 2.10.1960 y suministrados por las Delegaciones Administrativas de Educación Nacional". Diciembre de 1961, 3

**ANEXO 7. RELACIÓN DE ESCUELAS  
TERMINADAS O EN CONSTRUCCIÓN  
(DESDE ENERO DE 1957 A 31 DICIEMBRE  
DE 1961)**



Relación de escuelas terminadas o en construcción. Enero 1957 - diciembre 1961.

<b>Provincia</b>	<b>Escuelas terminadas</b>	<b>Escuelas en Construcción</b>
<b>Ávila</b>	231	91
<b>Burgos</b>	210	106
<b>León</b>	25	371
<b>Palencia</b>	107	55
<b>Salamanca</b>	212	63
<b>Segovia</b>	136	85
<b>Soria</b>	85	41
<b>Valladolid</b>	253	31
<b>Zamora</b>	130	31
<b>Total de Castilla y León</b>	1615	874

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de Vida Escolar (1962). "Desarrollo del Plan Nacional de Construcciones Escolares. Unidades escolares terminadas o en construcción desde Enero de 1957 hasta 31 de diciembre de 1961". Abril de 1962, 38, 35.





**ANEXO 8. PORCENTAJES DE  
ANALFABETISMO EN LAS PROVINCIAS  
DE CASTILLA Y LEÓN, POR SEXO. 1968.**



Porcentajes de analfabetismo en las provincias de Castilla y León, por sexo.  
Año 1968.

	Hombres	Mujeres	Total
Ávila	3.89	3.68	3.44
Burgos	1.96	1.49	1.56
León	1.27	0.78	0.94
Palencia	0.26	0.23	0.22
Salamanca	1.28	1.37	1.20
Segovia	0.30	0.54	0.37
Soria	0.27	0.17	0.20
Valladolid	1.41	1.62	1.29
Zamora	0.88	1.31	0.98

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de AGA 37383, 1968.



**ANEXO 9. PRESUPUESTOS PARA  
DESARROLLO DE LAS CLASES  
NOCTURNAS Y DIURNAS (DE HOMBRES  
Y MUJERES), CLASES DE ADULTAS Y  
ESPECIALES. ASIGNACIÓN PARA  
MATERIAL PEDAGÓGICO. 1944~1950.**



Presupuestos para desarrollo de las clases nocturnas y diurnas (de hombres y mujeres), clases de adultas y especiales. Asignación para material pedagógico. 1944-1950.

AÑO	CLASES NOCTURNAS Y DIURNAS (VARONES)	CLASES NOCTURNAS Y DIURNAS (MUJERES)	CLASES DE ADULTAS Y ESPECIALES DE ADULTAS	MATERIAL PEDAGÓGICO EN VIRTUD DE CONCURSO PÚBLICO	CRÉDITO TOTAL
1944	5.875.000	3.570.000	55.000	125.000	9.625.000
1945	5.930.000	3.800.000	54.000	150.000	9.934.000
1946	5.980.000	3.800.000	54.000	150.000	9.934.000
1947	5.980.000	3.900.000	54.000	-	9.934.000
1948	5.980.000	3.900.000	54.000	-	9.934.000
1949	-	-	-	-	-
1950	6.920.000	3.850.000	770.000	150.000	11.000.000
<b>1944-1950</b>	<b>36.665.000</b>	<b>19.250.000</b>	<b>771.270</b>	<b>575.000</b>	<b>60.361.000</b>

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de la Orden de 14 de Marzo de 1944 sobre distribución del crédito en pesetas 9.625.000 "para los gastos de material y los que sean necesarios para el aseo, limpieza, conservación de las Escuelas Nacionales y Clases de Adultos y Adultas y Especiales de éstas";

Orden de 7 de Febrero de 1946 por la que se distribuye crédito de pesetas 9934000 consignado “para gastos de material y los que sean necesarios para el aseo, limpieza y conservación de las Escuelas Nacionales y Clases de Adultos y Adultas y Especiales de éstas”; Orden de 6 de Marzo de 1947 por la que se distribuye crédito global de 9934000 pesetas “para gastos de material y los que sean necesarios para el aseo, limpieza y conservación de las Escuelas Nacionales y Clases de Adultos y Adultas y Especiales de éstas, etc.”; Orden de 17 de Marzo de 1948 por la que se distribuye el crédito global de 9934000 pesetas “para gastos de material y los que sean necesarios para el aseo, limpieza y conservación de las Escuelas Nacionales y Clases de Adultos y Adultas y Especiales de éstas, etc.” y Orden de 31 de marzo de 1950 por la que se distribuye el crédito de 1100000 de pesetas consignado para gastos de material, aseo, limpieza y conservación de Escuelas Nacionales y clases de adultos y adultas



**ANEXO 10. CLASES DE ADULTOS  
ALFABETIZADOS, 1965.**



Clases de adultos alfabetizados consignadas en Castilla y León en 1965, consideradas como medio para la obtención del CEP.

<b>Provincia</b>	<b>Presupuesto</b>
<b>Ávila</b>	30
<b>Burgos</b>	71
<b>León</b>	79
<b>Palencia</b>	68
<b>Salamanca</b>	48
<b>Segovia</b>	47
<b>Soria</b>	39
<b>Valladolid</b>	39
<b>Zamora</b>	60
<b>Total de Castilla y León</b>	481
<b>Total de España</b>	3474

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de la Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se establecen clases de adultos para neolectores y alfabetizados, 21 de enero de 1965 (BOE, 18 de febrero).



**ANEXO 11. PROGRAMA DE INICIACIÓN  
CULTURAL PARA ANALFABETOS  
ABSOLUTOS, 1963.**



Programa mínimo de iniciación cultural para analfabetos absolutos. 1963.

<b>Lecciones</b>	<b>Número de Lecciones</b>
<b>Calculo</b>	12
<b>Formación Religiosa</b>	10
<b>Formación Patriótica</b>	6
<b>Formación Política</b>	6
<b>Formación Social</b>	6
<b>Formación Humana</b>	6
<b>Total</b>	46 + 6 de Formación Femenina.

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de la Circular n°4 a las inspecciones provinciales de Enseñanza Primaria. Ministerio de Educación Nacional. Junta Nacional contra el analfabetismo. 31 de diciembre de 1963. AGA, 39388c.

Contenidos del programa de complemento cultural.

CÁLCULO (12 lecciones)	FORMACIÓN RELIGIOSA (10 lecciones)	FORMACIÓN PATRIÓTICA (6 lecciones)	FORMACIÓN POLÍTICA (6 lecciones)	FORMACIÓN SOCIAL (6 lecciones)	FORMACIÓN HUMANA (6 lecciones)	FORMACIÓN FEMENINA (6 lecciones)
<b>Operaciones: Contar y Medir, la cantidad y las decenas.</b>	Destino del Hombre.	España como realidad geográfica, física y humana, su ubicación en el mundo, conocimiento del mapa.	El Movimiento Nacional: sus orígenes.	El Trabajo del Hombre: Dignidad, posibilidades...	Conciencia de sí mismo: física y espiritual.	Limpieza, conservación y embellecimiento del hogar.
<b>Unidad, decena, centena... valor absoluto y relativo.</b>	El Credo (2 lecciones).	España como realidad histórica.	Franco, Caudillo de España.	Multiplicidad de formas del trabajo.	El cuidado del cuerpo.	Alimentación: higiene, económica y placer.
<b>Suma, Resta, Multiplicación y División.</b>	La buena conducta según los Mandamientos	Las riquezas y el trabajo de España.	El Movimiento Nacional.	La vida humana como convivencia de mutuo amor y	El cuidado del alma.	Contribución a la economía del hogar.



(2 lecciones)		servicio.	
<b>La Suma.</b>	La mala conducta. El pecado (2 lecciones).	España es nuestra patria.	Doctrina del Movimiento
			El oficio.
			Las labores femeninas de aguja.
<b>La Resta.</b>	Las oraciones.	Grandezas de España.	Símbolos, gritos y conmemoraciones principales. La Bandera y el escudo.
			Solidaridad social. Bien común.
			Empleo del ocio o tiempo libre.
<b>La Multiplicación.</b>	La gracia santificante (2 lecciones).	La defensa de España.	La familia, el Municipio, la Provincia y el Sindicato. Deberes cívicos.
			La seguridad social.
			Ideas de convivencia y comportamiento.
<b>La División.</b>	La Religión en el pensamiento, palabra y obra	Movimiento Nacional.	
<b>Los Decimales.</b>		Escudo	
<b>Medidas: Metro, km, dm, cm, kg, litro...</b>		Familia y municipio.	

---

**Monedas usuales.**

Deberes cívicos de los españoles.

**Idea de tantos: por cuanto, por ciento y por mil.**

**Ejercicios de**

**jornales, tareas de giros, presupuestos familiares, intereses de libretas de ahorro, cálculos de cuotas de seguros...**

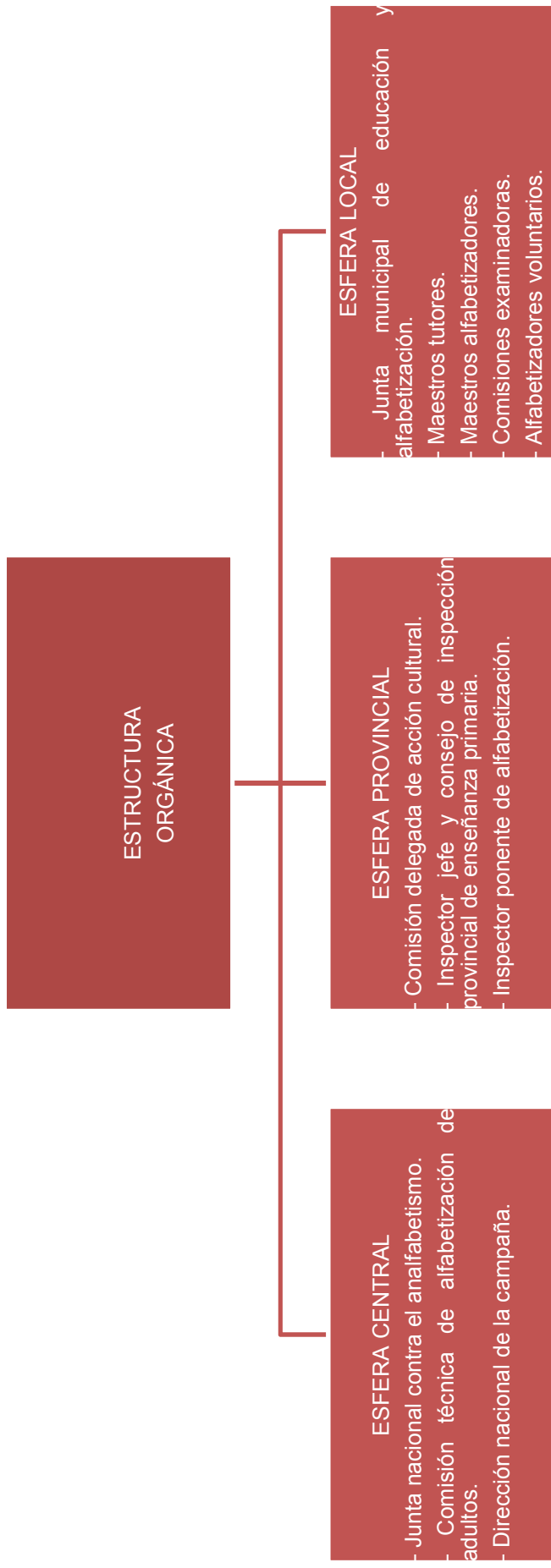
---

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de la "Circular nº4 a las Inspecciones Provinciales de Enseñanza Primaria". Ministerio de Educación Nacional. Junta Nacional contra el analfabetismo. 31 de diciembre de 1963. AGA, 39388c.

**ANEXO 12. ESTRUCTURA ORGÁNICA DE  
LA "CAMPAÑA NACIONAL DE  
ALFABETIZACIÓN Y PROMOCIÓN  
CULTURAL DE ADULTOS".**



Propuesta del Ministro Manuel Lora Tamayo de estructura orgánica en la que se inserta la “Campana Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos” .



Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de Limón Mendizabal, M.R. (1988). “Educación permanente y educación de adultos en España”. Madrid: Universidad Complutense.



**ANEXO 13. ESCUELAS ESPECIALES DE  
ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS, 1963.**





Escuelas Especiales de alfabetización de adultos creadas en las provincias de Castilla y León. 1963.

<b>Provincia</b>	<b>Escuelas</b>
<b>Ávila</b>	32
<b>Burgos</b>	14
<b>León</b>	33
<b>Palencia</b>	11
<b>Salamanca</b>	23
<b>Segovia</b>	9
<b>Soria</b>	8
<b>Valladolid</b>	26
<b>Zamora</b>	29
<b>Total de España</b>	5.000
<b>Total de Castilla y León</b>	185

Fuente: Elaboración propia. Datos extraídos de la Orden de 30 de agosto de 1963 por la que se crean escuelas especiales de alfabetización de adultos en las condiciones reguladas por el Decreto de 24 de julio último. BOE nº 217, 10 de septiembre de 1963, 13256.



**ANEXO 14. METODOLOGÍA DE VSO CON  
ADULTOS "PALABRAS GENERADORAS".**



Metodología de uso con adultos “palabras generadoras”.

“Recursos para la enseñanza de la ortografía:

1º Agrupar las palabras de dudosa ortografía, comprendidas en el vocabulario de la cultura primaria, en un número determinado de lecciones y hacer que los alumnos copien repetidas veces las palabras de cada lección, compongan frases utilizándolas y hagan dictados en los que estas mismas palabras intervengan.

2º disponer dictados especiales en los que entren determinadas palabras de dudosa ortografía cuya forma correcta se ha mostrado previamente a los alumnos.

3º copiar textos compuestos especialmente con palabras ortográficamente difíciles, bien con carácter general o referidas a una determinada materia de conocimientos.

4º hacer aprender y aplicar aquellas reglas mínimas que surjan “a posteriori” de la propia observación de los alumnos sobre el lenguaje: tal, por ejemplo, el uso de la b en el pretérito imperfecto de indicativo de verbos de la primera conjugación; el ejemplo de la jota en las palabras que terminen en je, etc.

5º En todo caso, corregir cuidadosamente los ejercicios escritos de los alumnos (labor en la que los propios alumnos deben participar, rectificando los unos a los otros a la vista de los modelos correctos puestos en el encerado por el maestro) y contrarrestando cada palabra mal escrita por la petición de la misma palabra con buena forma un número determinado de veces”.

Fuente: Vida Escolar (1966). “Páginas dedicadas a escuelas especiales de alfabetización y promoción cultural de adultos”. Enero de 1966, nº75, 19-20.



**ANEXO 15. MAESTROS Y MAESTRAS  
ALFABETIZADORES, 1965.**





Maestros y maestras alfabetizadores distribuidos por provincias en Castilla y León, 1965.

Provincia	Maestros	Maestras	Total
Ávila	6	12	18
Burgos	4	6	10
León	7	13	20
Palencia	1	3	4
Salamanca	-	-	-
Segovia	-	-	-
Soria	3	5	8
Valladolid	7	13	20
Zamora	8	17	25
<b>Total España</b>	1.661	3.339	5.000
<b>Total Castilla y León</b>	36	69	105

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de la Orden de 27 de octubre de 1965 por la que se establece la nueva plantilla de maestros y maestras alfabetizadores. BOE nº269, 10 de noviembre de 1965, 15284-15285.



**ANEXO 16. ESCUELAS ESPECIALES DE  
ADULTOS CREADAS Y SUPRIMIDAS,  
1964.**



Escuelas especiales de alfabetización de nueva creación y escuelas suprimidas en Castilla y León. Modificación de lo determinado en la Orden de 10 de septiembre de 1964 (Correspondiente al anexo 13).

Provincias	Escuelas que se crean		Escuelas que se suprimen	
	Maestros	Maestras	Maestros	Maestras
<b>Burgos</b>	4	3	-	-
<b>Zamora</b>	-	4	-	-
<b>Total de España</b>	78	42	78	42
<b>Total de Castilla y León</b>	4	7	-	-

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de la Orden de 14 de agosto de 1964 sobre modificación de la plantilla de escuelas especiales de alfabetización de adultos. BOE nº227, 21 de septiembre, 12431-12432.



**ANEXO 17. PLANTILLAS DESTINADAS A  
LAS ESCUELAS DE ALFABETIZACIÓN,  
CURSO 1968~1969.**





Plantillas de maestros y maestras destinadas a las Escuelas de Alfabetización en Castilla y León durante el curso 1968-1969.

Provincia	Maestros	Maestras	Total
Ávila	5	10	15
Burgos	4	6	10
León	3	7	10
Palencia	1	2	3
Salamanca	-	-	-
Segovia	-	-	-
Soria	6	-	6
Valladolid	5	5	10
Zamora	5	10	15
<b>Total de España</b>	<b>942</b>	<b>1.308</b>	<b>2.250</b>
<b>Total de Castilla y León</b>	<b>29</b>	<b>40</b>	<b>69</b>

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de la Orden de 6 de agosto de 1968 por la que se fijan las plantillas de Escuelas de Alfabetización para el curso 1968-1969. BOE nº192, 10 de agosto de 1968, 11856-11857.



**ANEXO 18. PRESUPUESTO DE LA  
CAMPAÑA NACIONAL DE  
ALFABETIZACIÓN Y PROMOCIÓN  
CULTURAL DE ADULTOS”, 1965.**



Presupuesto de la “Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción de Adultos, por provincias. 1965.

<b>Provincia</b>	<b>Presupuesto</b>
<b>Ávila</b>	340.200
<b>Burgos</b>	280.200
<b>León</b>	320.200
<b>Palencia</b>	200.200
<b>Salamanca</b>	860.200
<b>Segovia</b>	110.200
<b>Soria</b>	123.400
<b>Valladolid</b>	180.200
<b>Zamora</b>	220.200
<b>Total de Castilla y León</b>	<b>2.635.000</b>

Fuente: Elaboración propia. Datos extraídos de BOE (1965d). Orden de 27 de octubre de 1965 por la que se establece la nueva plantilla de maestros y maestras alfabetizadores. BOE, 10 de noviembre de 1965, 269, 15284-15285.



**ANEXO 19. PRESUPUESTO DE LA  
“CAMPAÑA NACIONAL DE  
ALFABETIZACIÓN Y PROMOCIÓN  
CULTURAL DE ADULTOS”, 1967.**





Presupuesto por provincias de Castilla y León para el desarrollo de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos.

<b>Provincia</b>	<b>Presupuesto</b>
<b>Ávila</b>	100.000
<b>Burgos</b>	50.000
<b>León</b>	60.000
<b>Palencia</b>	50.000
<b>Salamanca</b>	100.000
<b>Segovia</b>	50.000
<b>Soria</b>	50.000
<b>Valladolid</b>	60.000
<b>Zamora</b>	60.000
<b>Total de Castilla y León</b>	<b>580.000</b>

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de la Circular nº19 a las inspecciones provinciales de Enseñanza Primaria, clases de adultos alfabetizados y remuneración a alfabetizadores voluntarios y auxiliares. Ministerio de Educación Nacional. Junta Nacional contra el analfabetismo. 10 de enero de 1967. AGA, 39388n.



**ANEXO 20. DISTRIBUCIÓN DE  
MATERIAL DIDÁCTICO CON CARGO A  
LA "CAMPAÑA NACIONAL DE  
ALFABETIZACIÓN Y PROMOCIÓN  
CULTURAL DE ADULTOS", 1963~1964.**



Ayudas para lotes de iniciación y lotes de continuación ofrecidos a las provincias de Castilla y León para el curso 1963-1964.

<b>Provincia</b>	<b>Lotes de iniciación</b>	<b>Lotes de continuación</b>
<b>Ávila</b>	400	250
<b>Burgos</b>	750	460
<b>León</b>	950	500
<b>Palencia</b>	350	190
<b>Salamanca</b>	300	190
<b>Segovia</b>	300	190
<b>Soria</b>	300	190
<b>Valladolid</b>	300	190
<b>Zamora</b>	300	190
<b>Total de España</b>	75.000	45.000 (100%)
<b>Total de Castilla y León</b>	3.950 (5%)	2.350 (5%)

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de la Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se convoca la adjudicación de cuarenta y cinco mil ayudas de la clase a), lotes de continuación, de la Campaña Nacional de Alfabetización, con cargo al Plan de Inversiones para 1963 del Patronato del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades. BOE nº256, 25 de octubre de 1963, 15218.



**ANEXO 21. FUNDACIONES  
BENEFICENCIA PARTICULAR DE  
CARÁCTER INSTRUCTIVO, 1942.**





Fundaciones benéfico-docentes de carácter particular ubicadas en Castilla y León en el año 1942.

Provincia	Fundaciones de carácter instructivo
Ávila	12
Burgos	242
León	24
Palencia	13
Salamanca	35
Segovia	9
Soria	10
Valladolid	28
Zamora	8
Total Castilla y León	381
Total España	1.635

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos del Instituto Nacional de Estadística (1943).  
“Anuario 1943. Fundaciones de beneficencia particular existentes en cada provincia en 31 de  
Diciembre de 1942, clasificadas por sus fines”.



**ANEXO 22. PROCEDENCIA DE LOS  
ALUMNOS DE LA ESCUELA DE ARTES Y  
OFICIOS ARTÍSTICOS DE VALLADOLID  
DURANTE EL CURSO 1946~1947.**



Procedencia por especialidad profesional o académica de los alumnos de la Escuela de Artes y Oficios Artísticos de Valladolid, durante el curso 1946-1947.

Ajustadores: 4	Encuadernador: 1	Obreros: 3
Aprendices: 14	Escayolistas: 2	Pintores: 8
Calefactores: 1	Escolares: 74	Plateros: 1
Carpinteros: 5	Escribientes: 3	Químicos: 1
Comerciantes: 3	Escultores: 3	Relojeros: 1
Confiteros: 1	Estudiantes: 41	Soldadores: 1
Costureras: 3	Fotógrafos: 2	Sus labores: 9
Cerrajeros: 2	Lampisteros: 3	Tallistas: 4
Delineantes: 2	Marmolistas: 4	Tapiceros: 1
Dependientes: 7	Mecánicos: 7	Tipógrafos: 1
Dibujantes: 1	Metalúrgicos: 1	Torneros: 4
Ebanistas: 9	Militares: 1	Total: 237
Electricistas: 1	Modelistas: 2	
Empleados: 3	Modistas: 3	

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos del documento "Escuela de Artes y Oficios Artísticos de Valladolid. Memoria correspondiente al curso 1946-1947". AGA, 31 7501.



**ANEXO 23. PROCEDENCIA DE LOS  
ALUMNOS DE LA ESCUELA DE ARTES Y  
OFICIOS ARTÍSTICOS DE PALENCIA  
DURANTE EL CURSO 1946~1947.**





Procedencia por especialidad profesional o académica de los alumnos de la Escuela de Artes y Oficios Artísticos de Palencia, durante el curso 1946-1947.

Albañiles: 5	Electricistas: 1	Mosaístas: 1
Aprendices: 32	Empleados: 8	Pintores: 2
Barberos: 1	Enfermeros: 1	Sastres; 1
Barnizadores: 1	Enlaces: 1	Sus labores: 2
Cajistas: 1	Escolares: 67	Tallistas: 2
Carpinteros: 6	Estudiantes: 63	Tejedores: 1
Carteros: 1	Fontaneros: 3	Tipógrafos: 1
Contables: 1	Herreros: 1	Torneros: 4
Chapistas: 1	Labradores: 1	Transportistas: 1
Decoradores: 2	Marmolistas: 3	Vaciadores: 1
Dependientes: 5	Mecánicos: 11	Zapateros: 1
Ebanistas: 3	Modelistas: 1	Total: 237.

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos del documento "Escuela de Artes y Oficios Artísticos de Palencia. Memoria correspondiente al curso 1946-1947". AGA, 31 7502.



**ANEXO 24. ACTIVIDAD DE LAS  
ESCUELAS DE FORMACIÓN, 1958-1959.**



Resumen de la labor realizada en las escuelas de formación durante los cursos comprendidos entre 1958-1959.

Provincia	Escuelas	Alumnos mayores	Alumnos menores	Analfabetas asistentes	Analfabetas redimidas	Cumple Servicio Social	Subvención enviada
Ávila	1	9	9	-	-	9	690
Burgos	2	17	4	-	-	-	1.380
Palencia	9	110	86	6	4	73	8.250
Salamanca	2	21	50	10	7	-	2.400
Segovia	5	55	43	3	3	12	2.470
Soria	2	33	25	1	1	19	1.890
Valladolid	4	51	63	11	10	10	4.290
Zamora	7	94	93	15	11	-	6.360
<b>Total Castilla y León *</b>	<b>32</b>	<b>390</b>	<b>373</b>	<b>46</b>	<b>36</b>	<b>123</b>	<b>27.730</b>
<b>Total</b>	<b>332</b>	<b>4.344</b>	<b>4.854</b>	<b>1.885</b>	<b>1.117</b>	<b>553</b>	<b>376.530</b>

\* León no tiene datos disponibles.

Fuente: Elaboración propia. Datos extraídos de "Cultura: hogar; música; bibliotecas. Resumen de la labor realizada en las escuelas de formación (curso 1958-1959)". ARAH, 159.



**ANEXO 25. ACTIVIDAD DE LAS  
ESCUELAS MIXTAS, 1958~1959.**





Número de escuelas, de alumnos (mayores, menores y cumplidoras) y subvención destinada a las escuelas mixtas ubicadas en Castilla y León durante los cursos comprendidos entre 1958-1959.

<b>Provincia</b>	<b>Número de escuelas</b>	<b>Alumnos mayores</b>	<b>Alumnos menores</b>	<b>Cumplimiento Servicio Social</b>	<b>Subvención enviada</b>
<b>Palencia</b>	2	42	22	61	1.860
<b>Zamora</b>	1	34	24	-	930
<b>Total de Castilla y León</b>	3	76	46	61	2.790
<b>Total de España</b>	99	2.133	1.434	566	90.210

Fuente: Elaboración propia. Datos Extraídos de “Cultura: Hogar, Música, Bibliotecas. Resumen de la labor realizada en las escuelas mixtas (curso 1958-1959)”. ARAH, 159b.



**ANEXO 26. OFICIALES INSTRUCTORES  
TITULADOS POR EL FRENTE DE  
JUVENTUDES ENTRE 1942~1958.**



Oficiales instructores del Frente de Juventudes titulados en cada promoción (1942 - 1958).

1942: 102	1952: 28
1943: 151	1953: 31
1944: 46	1954: 53
1945: 30	1954: 46
1946: 31	1955: 44
1947: 43	1955: 61
1948: 40	1956: 77
1949: 21	1957: 60
1950: 19	1958: 70
1951: 23	Total: 976

Fuente: Elaboración propia. Datos extraídos de Sáez Marín, J. (1988). "El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de la Postguerra 1937-1960". Madrid: Siglo XXI de España Editores.



**ANEXO 27. CURSOS DE CAPACITACIÓN  
EN ACTIVIDADES JUVENILES PARA  
ALUMNOS DE ESCUELAS NORMALES,  
1969 ~ 1970.**





Cursos de capacitación en actividades juveniles de tiempo libre en Castilla y León para alumnos y alumnas de las Escuelas Normales, 1969 – 1970.

Centro	Género	Cursos en 1969	Cursos en 1970
Colegio Menor de Valladolid	Masculino	2	-
Colegio Menor de León	Femenino	2	2
Albergue de Vegacervera (León)	Femenino	3	3
Albergue de Cervera de Pisuerga (Palencia)	Femenino	1	1
Escuela Normal de Las Navas del Marqués (Ávila)	Femenino	1	1
Colegio de Juventudes de Burgos	Femenino	1	-
Palencia	Femenino	1	-
Seminario de Linares de Riofrio (Salamanca)	Femenino	1	1
Escuela Profesional de Béjar	Femenino	1	1
Escuela Menor de Segovia	Femenino	2	2
Albergue de La Granja (Segovia)	Femenino	1	1
Colegio Menor Leopoldo Panero, Astorga (León)	Masculino	-	2

Colegio Menor "Generalísimo Franco" (Burgos)	Masculino	-	1
Colegio Menor "General Yagüe"	Masculino	-	2
Colegio Menor "Onésimo Redondo" (Valladolid)	Masculino	-	2
Colegio Menor de Ávila	Femenino	-	3
Colegio Menor de Soria	Femenino	-	3
Colegio Menor de Zamora	Femenino	-	3
Colegio Menor de Burgos (Frente de Juventudes)	Femenino	-	1
Colegio de Religiosas de Palencia	Femenino	-	1
Total de Castilla y León	Masculino	2	7
Total de Castilla y León	Femenino	14	23
Total de España	Femenino	79	88
Total de España	Masculino	20	28

Fuente: Elaboración propia a partir de la Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se señalan los cursos de capacitación en actividades juveniles de tiempo libre para los alumnos de las Escuelas Normales. BOE nº113, 12 de mayo de 1969, 7170 y de la Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se señalan los centros en los que se realizaran los cursos de capacitación en actividades juveniles de tiempo libre para los alumnos de las Escuelas Normales. BOE nº92, 17 de abril de 1970, 6049-6050.

**ANEXO 28. PLAN DE ESTUDIOS DE LA  
ESCUELA NACIONAL DE INSTRUCTORAS  
RURALES "CASTILLA" DE PALENCIA.**



Asignaturas que componen los 3 cursos del plan de estudios de la Escuela Nacional de Instructoras Rurales “Castilla” de Palencia.

<b>Asignaturas fundamentales (clases)</b>	<b>Asignaturas auxiliares (clases)</b>	<b>Asignaturas de formación general (clases)</b>
Agricultura: 108.	Economía general: 36.	Formación religiosa: 108.
Zootecnia: 72.	Psicología: 36.	Formación política: 108
Floricultura y jardinería: 72.	Pedagogía: 36.	Educación física: 324 (diariamente).
Huertos familiares: 72.	Sociología: 36.	Actividades culturales: 216 (diariamente).
Granjas familiares: 72.	Desarrollo de comunidades rurales: 72.	○
Gestión de la empresa agraria: 72.	Técnicas de investigación social: 72.	○
Industrias rurales: 108.	Prácticas: 400.	○
Prácticas: 968.	○	○

Fuente: Elaboración propia a partir del “Plan de estudios de la Escuela Nacional de Instructoras Rurales “Castilla” de Palencia. ARAH, 1092.



**ANEXO 29. PLAN DE FORMACIÓN DE  
LAS INSTRUCTORAS DE ORIENTACIÓN  
RURAL PARA LAS ESCUELAS RURALES,  
HOGARES RURALES LOCALES,  
CÁTEDRAS AMBIENTES, CURSOS DE  
COLONIZACIÓN Y FORMACIÓN DE  
INSTRUCTORAS DE EXPLOTACIONES  
AGRÍCOLAS.**





Plan de formación para las futuras Instructoras de Orientación Rural en Escuelas Regionales, Hogares Rurales Locales, Cátedras Ambulantes, Cursos de Colonización e Instructoras de Explotaciones Agrícolas.

Conocimientos generales (Lecciones)	Conocimientos de hogar (Lecciones)	Especialidades (Lecciones)
Religión: 72.	Ciencia doméstica y contabilidad rural: 72.	Avicultura: 216.
Nacionalsindicalismo: 72.	Artesanía, corte, labores y costura práctica: 144.	Cunicultura: 216.
Cultura general: 72.	Convivencia social: 36.	Corte y Confección de la piel: 216.
Organización del partido, Sección Femenina y Hermandad de la Ciudad y el Campo: 36.	Puericultura post-natal e higiene: 72.	Curtido, teñido y preparado de pieles: 216
Leyes sociales de aplicación general y protectoras de la mujer y, seguros del campo: 36.	○	Apicultura: 216.
Organización estatal, provincial, local y sindical: 18.	○	Sericicultura: 234.
○	○	Industrias lácteas: 234.
○	○	Industrias chacineras y cocina rural: 234.
○	○	Vacas, cabras y ovejas: 234.
○	○	Avicultura industrial: 234
○	○	Porcinocultura: 144
○	○	Floricultura: 144.
○	○	Horticultura: 144
○	○	Nociones de agricultura: 144.

○

○

Conservería: 144.

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Plan de formación, segunda edición, Delegación Nacional de la Sección Femenina". Impr. Murillo, Madrid, 1945. AHPSA, 0111.

**ANEXO 30. HORARIO DE LA ESCUELA DE  
SERVICIO SOCIAL "RAMIRO LEDESMA  
RAMOS", PEÑARANDA DE DVERO  
(BURGOS).**



Horario de la Escuela Nacional de Servicio Social "Ramiro Ledesma Ramos"  
(Peñaranda de Duero, Burgos).

8.00: Levantarse.

8.30: Misa y oraciones.

9.00: Desayuno.

9.30: Gimnasia.

10.00: Aseo de casa y personal.

12.00: Clase

13.00: Clase

14.00: Comida.

15.30: Estudio

17.30: Clase

18.30: Merienda

19.00: Oraciones

19.30: Clase

20.30: Música y baile.

21.30: Cena

23.00: Silencio

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Escuela Nacional de Servicio Social <Ramiro Ledesma Ramos>. Peñaranda de Duero (Burgos)". ARAH, 152.



**ANEXO 31. PLAN DE FORMACIÓN DE  
iNSTiTVTRICES, 1945.**





Lecciones para Institutrices.

Curso/Materias	Primer Curso (792)	Segundo Curso (792)	Plan de renovación (176 /2 meses/cada 3 años)
Religión	54	36	12
Nacional Sindicalismo	54	36	12
Historia	De España: 72	Universal: 72	-
Geografía	De España: 54	Universal: 72	-
Formación familiar y social	72	-	-
Pedagogía y Paidología	72	-	-
Lengua y Literatura	72	72	-
Idiomas	108	108	-
Matemáticas	36	-	-
Juegos	36	-	-
Cuentos y romances	36	-	-
Biblioteconomía	36	-	-
Labores	72	36	-

<b>Economía doméstica</b>	18	-	-
<b>Arte</b>	-	36	-
<b>Ciencias Naturales</b>	-	36	-
<b>Trabajos Manuales</b>	-	72	-
<b>Cocina</b>	-	72	-
<b>Corte</b>	-	72	-
<b>Puericultura e higiene</b>	-	72	-
<b>Solfeo</b>	-	-	36
<b>Pedagogía de la música</b>	-	-	32
<b>Rítmica</b>	-	-	16
<b>Canto</b>	-	-	24
<b>Folklore</b>	-	-	16
<b>Canto gregoriano y litúrgico</b>	-	-	8
<b>Historia de la música</b>	-	-	8
<b>Estética</b>	-	-	8
<b>Historia del arte</b>	-	-	4

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Plan de formación, segunda edición (1945). Delegación Nacional de la Sección Femenina. Madrid: Impr. Murillo. AHPSA, 0111.



**ANEXO 32. CÁTEDRAS AMBVLANTES EN  
CASTILLA Y LEÓN, 1955.**



## Cátedras Ambulantes en Castilla y León durante el año 1955.

Provincia	Número de Cátedras
Ávila*	2
León**	5
Palencia***	4
Salamanca ****	1
Segovia *****	5
Valladolid *****	3
Zamora *****	5
Total Castilla y León	25

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Cátedras y promoción de la mujer, 1958-1970". ARAH, 1022a.

\* Pedro Bernardo y El Arenal.

\*\* La Vecilla, Riello, Bercianos del Páramo, Oseja de Sajambre y Palacios del Sil.

\*\*\* Herrera de Pisuerga, Santa Olaja de la Vega, Villada y Baltanás.

\*\*\*\* Ciudad Rodrigo.

\*\*\*\*\* Navas del Oro, Cuellar, Arcos de Jalón, Chaorna y Sagides.

\*\*\*\*\* Cogeces del Monte, Melgar de Arriba y Melgar de Abajo.

\*\*\*\*\* Fermoselle, Montamarta, Fuentespreadas, Santa Cristina de la Polvorosa y Mayalde.





**ANEXO 33. CÁTEDRAS AMBVLANTES EN  
CASTILLA Y LEÓN, 1956.**



Cátedras Ambulantes en Castilla y León en 1956.

Provincia	Número de Cátedras
Ávila *	3
Burgos **	5
León ***	6
Palencia ****	4
<b>Salamanca</b>	<b>No celebra Cátedras</b>
Segovia *****	3
Soria *****	7
Valladolid *****	7
Zamora *****	6
<b>Total Castilla y León</b>	<b>41</b>

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Cátedras y promoción de la mujer, 1958-1970". ARAH, 1022a.

\* La Solana, El Hornillo y Guisando.

\*\* Espinosa de los Monteros, Peñaranda, Cubo de Bureba, Tórtolos de Esgueva y San Martín de Rubiales.

\*\*\* Carucedo, Salientes, Hospital de Obispo, Valdevas, La Cabrera y Castrocontigo.

\*\*\*\* Villasabariego, Paredes de Nava, Pradanos de Ojeda y Quintadiez.

\*\*\*\*\* Ayllón, Carbonero Mayor y Cantalejo.

\*\*\*\*\* Judes, Laina, Iruecha, Rello, Escalote, Baraona y Alpanseque.

\*\*\*\*\* Vilorio de Henar, Nava del Rey, Olmos de Esgueva, Arrabal de Portillo, Campaspero, Mota del Marqués y La Seca.

\*\*\*\*\* Villar de Ciervos, Alfaraz, Casaseca de Campeán, Alfaraz de Sayago, Cecerinos de Campos y Villaescusa.



**ANEXO 34. CÁTEDRAS AMBULANTES EN  
CASTILLA Y LEÓN, 1957.**



Cátedras Ambulantes en Castilla y León en 1957.

Provincia	Cursos celebrados	Cursos celebrándose o a celebrar	Cursos total
Ávila	5	6	11
Burgos	5	Dato desconocido	5
León	6	0	6
Palencia	8	4	12
Salamanca	2	0	2
Segovia	5	2	7
Soria	8	0	8
Valladolid	8	2	10
Zamora	3	2	5
<b>Total de Castilla y León</b>	<b>50</b>	<b>16</b>	<b>66</b>

Ávila:

Celebrados	Celebrándose o por celebrar
San Bartolomé de Pinares	Cuevas del Valle
Arenas de San Pedro	Bohoyo
Poyales del Hoyo	El Tiemblo
Horcajada	El Barco de Ávila
Santa Cruz del Valle	Sotillo de la Andrada
	Navaredonda de la Serna

Burgos:

<b>Celebrados</b>	<b>Celebrándose o por celebrar</b>
Olmos de la Picaza	Uno sin especificar
La Puebla de Arganzón	
Sedano	
Tardajos	
La Honra	

León:

<b>Celebrados</b>
Paradaseca
Valle de Finolledo
Candín
Peranzanares
Misión especial: Oencia y Sobrado

Palencia:

<b>Celebrados</b>	<b>Por celebrar</b>
Boadilla de Rioseco	Villalba de Guardo
Villamoronta	Dehesa de Montejo
Renedo de la Vega	Santervás de la Vega
Quintanilla de Onsoña	Perales
Cevico de la Torre	
Cubillos de Cervato	
Lantadilla	
Calzada de Los Molinos	



Salamanca:

---

<b>Celebrados</b>
Cespedosa del Tormes
Puente del Congosto

---

Segovia:

---

<b>Celebrados</b>	<b>Por celebrar</b>
Riaza	Nava de la Asunción
Bernardos	San Ildefonso
Navalmanzano	
Aguilafuente	
Larrueca	

---

Soria:

---

<b>Celebrados</b>
Losana
Retortillo
Morcuera
Quintanas Rubias
Liceras
Cuevas de Ayllón
Arenillas
San Esteban

---

Valladolid:

<b>Celebrados</b>	<b>Celebrándose o por celebrar</b>
Tordesillas	La Parrilla
Alaejos	Villabañez
Valoria la Buena	
Quintanilla de Arriba	
Saelices de Mayorga	
Villanubla	
Olmedo	
Mayorga de Campos	

Zamora:

<b>Celebrados</b>	<b>Por celebrar</b>
Santa Croya de Tera	Pereruela
Sejas de Aliste	Cañizo
Vigo de Sanabria	

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos a partir del documento "Cátedras y promoción de la mujer, 1958-1970". ARAH, 1022a.

**ANEXO 35. CÁTEDRAS PROVINCIALES  
CELEBRADAS EN CASTILLA Y LEÓN,  
1958.**



Cátedras provinciales celebradas en Castilla y León en 1958.

Provincia	Número de cursos	Personas que atiende	Subvención
Ávila	3	342	16.645
Burgos	11	1.088 (+ 3 cursos sin datos aportados)	50.000 (+1 curso sin dato)
León	14	Sin datos (14 cursos sin datos)	67.380
Palencia	4	1.014 (+ 1 curso sin dato aportado)	16.810
Salamanca	2	190 (+ 1 curso sin dato aportado)	5471,40 (+ 1 curso sin dato)
Segovia	2	150 (+ 1 curso sin dato aportado)	4.823,80 (+ 1 curso sin dato)
Soria	7	315 (+ 1 curso sin dato aportado)	29.100,10 (+ 2 cursos sin datos aportados)
Valladolid	14	3.865	57.855,2 (+ 3 cursos sin datos aportados)
Zamora	4	157 (+ 3 cursos sin datos aportados)	24.023,5
<b>Total de Castilla y León</b>	<b>58</b>	<b>7121 (+ 24 cursos sin datos aportados)</b>	<b>272.109 (+ 8 cursos sin datos aportados)</b>

Ávila:

<b>Pueblos</b>	<b>Personas</b>	<b>Entidad Financiadora</b>	<b>Pesetas de la subvención</b>
<b>Ladrada</b>	62	Sección Femenina	5.768,50
<b>Horcajada de Torres</b>	160	Sección Femenina	5.343,36
<b>Rasneros</b>	120	Sección Femenina	5.533,64

Burgos:

<b>Pueblos</b>	<b>Personas</b>	<b>Entidad Financiadora</b>	<b>Pesetas de la subvención</b>
<b>Busto de Bureba</b>	98	Caja de Ahorros	Desconocido
<b>Mahamud</b>	80	Ayuntamiento	5.000
<b>Torresandino</b>	Desconocido	Sección Femenina	5.000
<b>Peral de Arlanza</b>	30	Sección Femenina	5.000
<b>Villamayor de los Montes</b>	195	Sección Femenina	5.000
<b>Villasandino</b>	60	Sección Femenina	5.000
<b>Hojales de Roca</b>	290	Sección Femenina	5.000
<b>Milagros</b>	180	Jefatura Provincial	5.000
<b>Sotrogudo</b>	155	Jefatura Provincial	5.000
<b>Mecereyes</b>	Desconocido	Acción Política	5.000
<b>Villalizan</b>	Desconocido	Acción Política	5.000

León:

<b>Pueblos</b>	<b>Personas</b>	<b>Entidad Financiadora</b>	<b>Pesetas de la subvención</b>
<b>Riaño, Crémenes, Roperuelos del Páramo, Pordilla de la Reina</b>	Desconocido	Acción Política	19.460
<b>Prado de Guzpeña, San Cristobal de la Polantera, Soto de Sajambre y Cofiñal</b>	Desconocido	Acción Política	19.600
<b>Bustillo de Cea, Almansa, Grajal de Campos, Sahagún y Villamol</b>	Desconocido	Acción Política	23.600
<b>Castrucalbán</b>	Desconocido	Acción Política	4.720

Palencia:

<b>Pueblos</b>	<b>Personas</b>	<b>Entidad Financiadora</b>	<b>Pesetas de la subvención</b>
<b>Castrillo de Don Juan</b>	Desconocido	Sección Femenina	4.175
<b>Cobos de Cerrato</b>	84	Sección Femenina	4.160
<b>Congosto de Valdavia</b>	61	COSA	4.300
<b>Villalcazas</b>	109	Sección Femenina	4.175

Salamanca:

<b>Pueblos</b>	<b>Personas</b>	<b>Entidad Financiadora</b>	<b>Pesetas de la subvención</b>
<b>Vitigudino</b>	190	Sección Femenina	5.471,40
<b>Hinojosa de Duero</b>	Desconocido	Jefatura Provincial	Desconocido

Segovia:

<b>Pueblos</b>	<b>Personas</b>	<b>Entidad Financiadora</b>	<b>Pesetas de la subvención</b>
<b>Navares de Enmedio</b>	Desconocido	Sección Femenina	4.823,80
<b>Freneda de Cuellas</b>	150	EIC	Desconocido



Soria:

<b>Pueblos</b>	<b>Personas</b>	<b>Entidad Financiadora</b>	<b>Pesetas de la subvención</b>
<b>Blascos</b>	30	Sección Femenina	5.028,10
<b>Boos</b>	50	Sección Femenina	5.032
<b>Rioseco</b>	85	Sección Femenina	5.080
<b>Camañaque</b>	50	Sección Femenina	6.980
<b>Chércoles</b>	Desconocido	Sección Femenina	6.890
<b>Alabo</b>	73	Ayuntamiento	Desconocido
<b>Bayubas</b>	27	Ayuntamiento	Desconocido

Valladolid:

<b>Pueblos</b>	<b>Personas</b>	<b>Entidad Financiadora</b>	<b>Pesetas de la subvención</b>
<b>San Bernardo</b>	109	Colonización	8.751
<b>Medina de Rioseco</b>	300	Sección Femenina	5.335,40
<b>Villavaguerino</b>	350	Sección Femenina	5.173,40
<b>Barcila de la Loma</b>	250	Sección Femenina	5.565,40
<b>Peña de Esgueva</b>	325	Ayuntamiento	5.000
<b>Montemayor de Pililla</b>	377	Ayuntamiento	5.000
<b>Peñafiel</b>	194	Ayuntamiento	4.700
<b>Traspinedo</b>	367	Jefatura Provincial	5.440
<b>Bercero</b>	400	Sección Femenina	5.190
<b>Forcastin</b>	203	Colonización	7.700
<b>Isar</b>	300	Jefatura Provincial	Desconocido
<b>Castrillo</b>	250	Jefatura Provincial	Desconocido
<b>Wamba</b>	300	Jefatura Provincial	Desconocido
<b>Pedrajas de San Esteban</b>	350	Desconocido	Desconocido

Zamora:

<b>Pueblos</b>	<b>Personas</b>	<b>Entidad Financiadora</b>	<b>Pesetas de la subvención</b>
<b>Fuentes de Ropel</b>	157	Sección Femenina	4.326,25
<b>Sesnández</b>	Desconocido	Sección Femenina	4.276,25
<b>Trejacio</b>	Desconocido	Sección Femenina	6.641
<b>Granucillo de Vidriales</b>	Desconocido	Jefatura Provincial	8.780

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Cátedras y promoción de la mujer, 1958-1970". ARAH, 1022a.



**ANEXO 36. LOCALIDADES EN CASTILLA Y  
LEÓN VISITADAS POR LA CÁTEDRA  
NACIONAL N.º 1.  
1948, 1949, 1950 Y 1954.**



Paso de la Cátedra Nacional nº1 por Castilla y León. Años 1948, 1949, 1950 y 1954.

Provincia	Localidades visitadas en 1948	Localidades visitadas en 1949	Localidades visitadas en 1950	Localidades visitadas en 1954
Ávila	26	21	43	-
Zamora	-	-	-	26
<b>Total de Castilla y León</b>	<b>26</b>	<b>21</b>	<b>43</b>	<b>26</b>

Ávila:

Localidades visitadas en 1948	Localidades visitadas en 1949	Localidades visitadas en 1950
Mediana de Voltoya: Ojos Albos, Berrocalejo, Aldea Vieja, Martiherrero, Tolbanos, Mingorría y Solosancho	Candeleda.  Arenas de San Pedro	Burgohondo: Villanueva de Ávila, Navatalgorde, Navalmoral, Navaluenga, Navandrinal, San Juan del Molino, San Juan de la Nava y Navarredondilla.  Villanueva: Navatalgordo, Navarrevisca, Navaquesera, Burgohondo, Serranillos, La Cañada, Los Veneros y Los Asquitones.
Barco de Ávila: Santa María de los Caballeros, El Collado, Carrascalejo y San Lorenzo	Molbeltrán: Cuevas del Valle y Arenal.	Urraca Miguel: Mediana de Voltoya, Ojos Albos, Bernuy Salinero, Vico Lozano y Berrocalejo.

Piedrahita: Malpartida, Villatoro, Horcajada, Villar, Hoyoredondo, San Miguel, Santiago del Collado, Santa María del Berrocal, Prado - Segar, Aldehuela, Medinilla y Villafranca	El Tiemblo: Navahondilla, Casillas, Escarabajosa y Las Cruceas.	Navas del Marqués: Navalperal de Pinares y Peguerinos.
	Cebreros: Hoyo de Pinares y el Barraco	Fontiveros: Cautiveros, Rivilla de Barajas, Cabeza del Pozo, Fuentes del Año, Bernuy Zapardiel, Crespos, Flores de Ávila, Muñosancho, Narros de Castillo y Cisla.
	Piedralaves: Sotillo de la Adrada, Higuera de las Dueñas, Casavieja y Mijares	Madrigal de las Altas Torres: Horcajos, Bercial, Barroman y Rasueros.
	Casavieja: Fresnedilla, Mijares, Pedro Bernardo y Gavilanes	

Zamora:

---

#### Localidades visitadas en 1954

---

Ribadelago y San Martín de Castañeda: Santa Coloma, Terroso, Avedillo, Cobrerros, Limianos, Sotillo, Riego Lomba, Hermisente, Castrelos, Castro, Barrio, Vigo, Lubian, Castromil, Rionor, Calabor, Pedralba, Murias, Trefacio, Villarino, Paramio, Lobeznos, Rábano y Barrio de Rábano.

---

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Cátedras y promoción de la mujer, 1958-1970". ARAH, 1022a.



**ANEXO 37. POBLACIÓN ATENDIDA POR  
LAS CÁTEDRAS PROVINCIALES Y  
NACIONALES CELEBRADAS EN CASTILLA  
Y LEÓN, DURANTE EL CURSO 1963-  
1964.**



Población atendida durante el curso 63-64: por las Cátedras Provinciales y Nacionales.

<b>Provincias</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Mozas</b>	<b>Juventudes</b>	<b>Total</b>
<b>Ávila</b>	1375	368	890	720	3353
<b>Burgos</b>	690	145	294	235	1.364
<b>León</b>	323	284	401	561	1.569
<b>Palencia</b>	634	255	209	278	1.376
<b>Salamanca</b>	-	-	-	-	-
<b>Segovia</b>	305	133	228	256	922
<b>Soria</b>	837	511	282	585	2.215
<b>Valladolid</b>	515	305	249	1010	2.079
<b>Zamora</b>	499	479	247	380	1.605
<b>Total de Castilla y León</b>	5.178	2.480	2.800	4.025	14.483
<b>Total de España</b>	20.459	12.213	13.398	21.184	67.254

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Cátedras y promoción de la mujer, 1958-1970". ARAH, 1022a.



**ANEXO 38. CURSOS DE LAS CÁTEDRAS  
PROVINCIALES Y NACIONALES  
CELEBRADAS EN CASTILLA Y LEÓN,  
DURANTE LOS CURSOS 1963~1964 Y  
1964~1965.**



Cursos desarrollados por las Cátedras Provinciales y Nacionales en Castilla y León durante los cursos 63-64 y 64-65.

<b>Provincias / Años</b>	<b>Cursos entre 1963 - 1964</b>	<b>Cursos entre 1964 - 1965</b>	<b>Total cursos entre 1963 - 1965</b>
<b>Ávila</b>	10	6	16
<b>Burgos</b>	9	10	19
<b>León</b>	5	5	10
<b>Palencia</b>	6	3	9
<b>Salamanca</b>	0	1	1
<b>Segovia</b>	5	5	10
<b>Soria</b>	6	5	11
<b>Valladolid</b>	3	7	10
<b>Zamora</b>	5	5	10
<b>Total cursos de Cátedras provinciales de Castilla y León</b>	49	47	96
<b>Cátedra Nacional nº1*</b>	4	5	9
<b>Cátedra Nacional nº2*</b>	5	5	10
<b>Total nacional</b>	259	269	528

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Cátedras y promoción de la mujer, 1958-1970". ARAH, 1022a.

\* Los cursos de las Cátedras Nacionales nº1 y nº2 no se desarrollan en Castilla y León.





**ANEXO 39. PARTICIPANTES EN LOS  
CURSOS DE LAS CÁTEDRAS  
PROVINCIALES Y NACIONALES  
CELEBRADAS EN CASTILLA Y LEÓN,  
DURANTE EL CURSO 1964~1965.**



Participantes en los cursos de las Cátedras Provinciales y Nacionales durante el curso 64-65 en Castilla y León.

Provincias	Hombres	Mujeres	Mozas	Juventudes	Total
Ávila	346	149	203	341	1.039
Burgos	681	322	200	446	1.649
León	200	100	250	330	880
Palencia	69	377	419	557	1.422
Salamanca	80	39	73	65	257
Segovia	260	201	237	370	1.068
Soria	720	439	536	830	2.525
Valladolid	465	422	289	757	1.933
Zamora	317	299	135	321	1.072
<b>Total de Cátedras Provinciales en Castilla y León</b>	3.138	2.348	2.342	4.017	11.845
<b>Total de Cátedras Provinciales en España</b>	18.090	9.735	14.344	26.189	68.358
<b>Cátedra Nacional Nº1*</b>	415	242	497	629	1.693
<b>Cátedra Nacional Nº2*</b>	316	149	197	40	1.071

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Cátedras y promoción de la mujer, 1958-1970". ARAH, 1022a.

\* Los cursos de las Cátedras Nacionales nº1 y nº2 no se desarrollan en Castilla y León.



**ANEXO 40. PARTICIPANTES EN LOS  
CURSOS DE LAS CÁTEDRAS  
PROVINCIALES Y NACIONALES  
CELEBRADAS EN CASTILLA Y LEÓN,  
DURANTE EL CURSO 1966~1967.**



Participantes en los cursos de las Cátedras Provinciales y Nacionales durante el curso 66-67 en Castilla y León.

Provincias	Hombre	Mujeres	Mozas	Juventudes	Total
Ávila	90	52	189	375	606
Burgos	736	325	121	396	1.578
León	337	202	202	333	1.074
Palencia	175	122	73	184	554
Salamanca	82	76	60	166	384
Segovia	585	225	146	302	1.258
Soria	465	29	248	162	904
Valladolid	460	225	225	289	1.199
Zamora	580	152	241	313	1.286
<b>Total de participantes en Castilla y León</b>	3.510	1.408	1.505	2.520	8.943
<b>Total de participantes en España</b>	12.853	6.136	10.701	20.426	50.116
<b>Cátedra Nacional Nº1</b>	275	150	200	600	1.225
<b>Cátedra Nacional Nº2</b>	300	200	275	730	1.505

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Cátedras y promoción de la mujer, 1958-1970". ARAH, 1022a.





**ANEXO 41. PARTICIPANTES EN LOS  
CURSOS DE LAS CÁTEDRAS  
PROVINCIALES Y NACIONALES  
CELEBRADAS EN CASTILLA Y LEÓN,  
DURANTE EL CURSO 1968-1969.**



Participantes en los cursos de las Cátedras Provinciales y Nacionales durante el curso 68-69 en Castilla y León.

Provincias	Hombres	Mujeres	Mozas	Juventudes	Total	Población de influencia
Ávila	450	417	564	1.622	3.053	20.695
Burgos	574	238	100	383	1.295	3.007
León	369	220	278	448	1.315	5.317
Palencia	265	136	69	96	566	1.457
Salamanca	203	112	101	290	706	2.764
Segovia	395	270	121	522	1.308	4.138
Soria	130	160	174	464	928	6.036
Valladolid	801	624	428	1.092	2.945	9.801
Zamora	680	444	377	879	2.380	9.259
<b>Total de participantes en Castilla y León</b>	<b>3.867</b>	<b>2.621</b>	<b>2.212</b>	<b>5.526</b>	<b>13.568</b>	<b>27.794</b>
<b>Total de participantes en España</b>	<b>13.290</b>	<b>10.829</b>	<b>12.605</b>	<b>31.180</b>	<b>67.904</b>	<b>402.150</b>
<b>Cátedra Nacional Nº1</b>	<b>415</b>	<b>242</b>	<b>497</b>	<b>629</b>	<b>1.693</b>	<b>-</b>

<b>Cátedra Nacional N°2</b>	316	149	197	40	1.071	-
-----------------------------	-----	-----	-----	----	-------	---

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Cátedras y promoción de la mujer, 1958-1970". ARAH, 1022<sup>a</sup>.

**ANEXO 42. PARTICIPANTES EN LOS  
CURSOS DE LAS CÁTEDRAS  
PROVINCIALES Y NACIONALES  
CELEBRADAS EN CASTILLA Y LEÓN,  
DURANTE EL CURSO 1970~1971.**



Participantes en los cursos de las Cátedras Provinciales y Nacionales durante el curso 70-71 en Castilla y León.

<b>Provincias</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Mozas</b>	<b>Juventudes</b>	<b>Total</b>	<b>Población de influencia</b>
<b>Ávila</b>	312	189	427	1.361	2.289	19.162
<b>Burgos</b>	485	266	198	613	1.562	4.327
<b>León</b>	411	317	560	623	1.911	6.104
<b>Palencia</b>	188	140	145	348	821	8.534
<b>Salamanca</b>	52	99	145	215	511	4.118
<b>Segovia</b>	280	200	135	393	1.008	3.632
<b>Soria</b>	-	-	-	-	-	-
<b>Valladolid</b>	1.084	554	460	1.125	3.223	8.180
<b>Zamora</b>	908	349	396	798	2.451	10.269
<b>Total de participantes en Castilla y León</b>	3.720	2.114	2.466	5.476	13.776	64.326
<b>Total de participantes en España</b>	9.970	8.073	12.002	30.279	60.323	396.323

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Cátedras y promoción de la mujer, 1958-1970". ARAH, 1022a.





**ANEXO 43. PARTICIPANTES EN LAS  
CÁTEDRAS CON MISIÓN PEDAGÓGICA  
(ALFABETIZACIÓN) CELEBRADAS EN  
CASTILLA Y LEÓN, DURANTE EL CURSO  
1972~1973.**



Participantes en las Cátedras con misión pedagógica de Castilla y León durante los cursos 1972-1973.

Provincias	Número de adultos hombres participantes en actividades	Madres Asistentes a la Cátedra	Número de adultos alfabetizados
<b>Á</b>	<b>V</b>	<b>I</b>	<b>LA</b>
Cuevas del valle	40	51	35
San Esteban del Valle	35	50	85
Villarejo del Valle	35	91	18
Santa María del Berrocal	11	44	18
Navalenguilla	16	12	31
La Canera	18	28	1
La Horcajada	15	31	58
Suburbio de Ávila	-	64	16
La Colilla	40	46	30
Balbarda	35	34	50
Santa María del Arroyo	25	31	25

Riofrío	40	27	21
Germuño	25	57	25
Total Ávila	335	594	413
<b>BU</b>	<b>R</b>	<b>G</b>	<b>OS</b>
Horadillo de Roa	15	18	15
Hoyales de Roa	50	61	43
Roa de Duero	-	65	60
Fuentecén	20	20	12
Fresno del Río Tirón	80	57	50
Villafranca Montes de Oca	45	49	76
Cerezo del Río Tirón	110	83	90
Fresneda de la Sierra	60	47	53
Total Burgos	380	382	399
<b>L</b>	<b>E</b>	<b>O</b>	<b>N</b>
La Ercina	48	41	25
Villaquilambre	60	62	125

La Vega de Robledo	22	46	27
Parrilla de la Sobarilla	18	35	5
Cubillas de los Oteros	38	44	-
Villamarcos	34	98	150
Santa Cristina Valmadrigal	35	50	8
Villafañes	35	49	7
Villaturriel	20	92	7
Saludas de Castroponce	27	70	40
Altonar de la Encienda	33	90	42
Total León	370	677	436
<b>PA</b>	<b>LE</b>	<b>NCI</b>	<b>A</b>
Población de Campos	29	40	11
Abia de las Torres	73	68	8
Villasarracino	90	110	15
Castil de Vega	-	30	-
Meneses de Campos	-	57	-

Castromocho	-	21	21
Villarramiel	-	37	18
Villahumbrales	-	46	20
Total Palencia	192	409	93
<b>SA</b>	<b>LA</b>	<b>MAN</b>	<b>CA</b>
Dios le Guarde	30	10	20
Campillo de Azada	-	20	36
Garcihernández	-	36	5
Cespedosa del Tormes	-	47	16
Total Salamanca	30	113	77
<b>SE</b>	<b>GO</b>	<b>VI</b>	<b>A</b>
Navalilla	65	156	30
Fuentepiñel	70	49	11
San Miguel de Bernuy	70	48	108
Torrecilla del Piñar	60	80	35
Total Segovia	265	333	184

<b>S</b>	<b>O</b>	<b>R</b>	<b>IA</b>
Ballubas de Abajo	-	31	-
Medinaceli	8	86	58
Santa María de las Hoyas	23	67	65
Total Soria	31	184	123
<b>VA</b>	<b>LLA</b>	<b>DOL</b>	<b>ID</b>
Cogeces del Monte	50	62	56
Nava del Rey	60	72	70
Fresno el Viejo	98	102	140
Ataquines	-	100	148
Valverde de Medina	75	52	102
Valverde de las Torres	75	52	102
Castrejón	25	25	-
Torrecilla de la Orden	20	25	-
Salvador de Zapardiel	20	52	50
Muriel	28	64	68

San Pablo de la Moraleja	30	32	32
Total Valladolid	481	638	768
<b>ZA</b>	<b>MO</b>	<b>R</b>	<b>A</b>
Pozoantiguo	50	50	50
Villanueva del Campo	80	102	120
Valdescorriel	70	40	150
San Agustín del Pozo	35	33	90
Cerecinos del Carrizal	40	31	100
Alcañices	12	53	-
Figueroela de Arriba – de Abajo	40	44	40
Malde	50	56	15
Villar de Ciervos	35	60	40
San Vietro	70	55	8
Chomontes	120	62	50
Milles de la Polvorosa	110	26	47
Santa María de Tesa	80	33	39



Santibáñez de Vidriales	40	31	60
Granucillo de Vidriales	60	50	40
Total Zamora	892	726	849
<b>CAS</b>	<b>TILLA</b>	<b>Y</b>	<b>LEÓN</b>
Total de Castilla y León	2.976	4.056	3.342
<b>ES</b>	<b>PA</b>	<b>Ñ</b>	<b>A</b>
Total asistencia	28.429	Alfabetizados	11.970

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Cátedras y promoción de la mujer, 1958-1970". ARAH, 1022a.



**ANEXO 44. PARTICIPANTES EN LAS  
CÁTEDRAS PROVINCIALES CELEBRADAS  
EN CASTILLA Y LEÓN Y SUBVENCIONES  
CONCEDIDAS POR ORGANISMO.**



**ANEXO 44A. PARTICIPANTES EN LAS  
CÁTEDRAS PROVINCIALES CELEBRADAS  
EN CASTILLA Y LEÓN Y SUBVENCIONES  
CONCEDIDAS POR ORGANISMO,  
DURANTE EL PERIODO ENERO-  
SEPTIEMBRE DE 1960.**



Participantes en las Cátedras provinciales celebradas en Castilla y León, con sus correspondientes subvenciones concedidas por organismo, durante el periodo enero-septiembre de 1960.

Poblaciones	Hombres	Madres	Mozas	Juventudes	Total	Organismo que subvenciona	Cuantía
<b>Ávila</b>							
Muñozgalindo	116	20	60	55	251	SF	10.000
Villatoro	120	28	75	60	268	SF	11.975
Gavilanes	20	35	55	100	390	SF	12.000
<b>Burgos</b>							
Monasterio Rodilla	130	16	28	75	249	DP	8.965
Quintana Sierra	253	9	118	260	640	SF	9.181
Santa María del Campo	146	22	65	50	219	SF	9.800
Riostras	125	18	23	40	206	DP	8.955
Arlanzon	119	65	30	88	297	DP	9.024
Los Balbases	98	22	49	50	219	SF	9.620
<b>León</b>							

<b>Burón</b>	175	20	70	40	205	SF	12.000
<b>Nogarejas</b>	40	52	112	83	287	SF	10.000
<b>B. del Bierzo</b>	No hubo	10	15	40	65	AP	8.000
<b>B. del Bierzo</b>	Ampliación					SF	4.000
<b>Palencia</b>							
<b>Vid Ojeda</b>	76	40	41	46	203	SF	10.500
<b>Espinosa de Villagonzalo</b>	100	48	41	75	264	SF	10.500
<b>Ampudia</b>	86	30	46	60	222	SF	11.250
<b>Villalumbroso</b>	94	25	43	58	220	SF	11.250
<b>Triollo</b>	30	45	6	15	73	JP	15.000
<b>Los Redondos</b>	65	150	32	40	182	JP	15.000
<b>Salamanca</b>							
	No envía datos						
<b>Segovia</b>							
<b>Aldealengua de Pedraza</b>	80	30	10	50	170	SG	
<b>Fuente de S. Cruz</b>	90	25	40	50	195	SG	



## Soria

Cuevas de Agreda	60	63	21	50	194	SF
Olvega	188	60	170	200	618	SF
San Felices	70	147	34	40	291	SF
Dévanos	15	70	13	45	143	SF

## Valladolid

San Cebrián de Mazote	300	59	50	75	475	SF
Unión de Campos	250	25	60	75	410	SF
Villalán	75	20	15	18	128	JP
Matapozuelos	250	50	55	60	415	JP
Ataquines	200	40	130	90	460	SF
Rueda	350	60	88	155	648	SF

## Zamora

Rabalanes	75	60	30	90	255	SF	10.650
Villadepera	97	80	22	103	302	SF	10.650

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Cátedras y Fijas José Antonio. Enero - Septiembre 1960". ARAH, 155.

**ANEXO 44B. PARTICIPANTES EN LAS  
CÁTEDRAS PROVINCIALES CELEBRADAS  
EN CASTILLA Y LEÓN Y SUBVENCIONES  
CONCEDIDAS POR ORGANISMO,  
DURANTE EL CURSO 1960 ~ 1961.**



Participantes en las Cátedras provinciales celebradas en Castilla y León, con sus correspondientes subvenciones concedidas por organismo, en el curso escolar 1960-1961.

	Hombres	Madres	Mozas	Juventudes	Total	Organismo que subvenciona	Cuantía
<b>Ávila</b>							
Majares	186	20	56	100	362	SF	12.000
Casillas	100	25	54	80	259	SF	12.000
Lanzahita	85	18	49	80	232	SF	12.000
El Raso	70	19	45	35	160	SF	12.000
Cebreiros	450	100	240	500	1.290	SF	12.500
<b>Burgos</b>							
Castillo Solana	65	6	40	40	151	DP	8.462
Fuentecen	70	9	45	30	154	SF	10.065
Atapuerca	65	12	40	19	136	SF	9.620
Quintanavides	70	16	26	26	138	DP	8.350
Baños de Valdearados	400	23	41	120	584	SF	10.418

<b>Huerta de Arriba</b>	138	15	35	40	238	SF	11.795
<b>Cillaperlata</b>	87	12	40	27	166	SF	11.470
<b>Barrio Capiscol</b>	No hubo	15	20	60	95	SF	11.035
<b>Frاندovinez</b>	45	30	18	24	127	DP	8.345
<b>Valle de Mena</b>	50	70	50	30	200	DP	8.815
<b>Miranda</b>	40	15	68	20	143	DP	10.275
<b>León</b>							
<b>Gesto</b>	41	20	14	18	93	AP	12.000
<b>Encinedo</b>	127	45	80	84	336	JNCA	12.000
<b>Boña</b>	No hubo	65	145	120	330	AP	11.150
<b>Páramo de Urdiales</b>	93	43	67	75	278	SF	12.350
<b>Palencia</b>							
<b>Torres de Molinos</b>	90	42	36	36	204	SF	12.000
<b>Peranzancas de Ojeda</b>	42	28	19	34	123	SF	12.000
<b>Pomar de Valdivia</b>	60	34	28	24	146	AP	12.500
<b>Villaiba de Guardo</b>	48	40	35	50	173	SF	12.000

## **Salamanca**

<b>Pinedas de la Sierra</b>	90	50	75	25	240	JP	14.610
<b>Colmenar de Montemayor</b>	No hubo	10	32	50	92	SF	13.814

## **Segovia**

<b>Vilaruela y Matilla</b>	80	25	50	35	190	SG	11.900
<b>Caballar</b>	78	40	18	30	166	SG	11.900
<b>Orejana</b>	60	25	32	27	144	JP	11.900
<b>Arcones</b>	90	60	49	86	285	JP	11.900
<b>Sepúlveda</b>	25	25	62	125	237	JP	11.900

## **Soria**

<b>Langa de Duero</b>	749	312	123	255	1.439	SF	7.200
<b>Agreda</b>	25	14	69	164	272	SF	10.800
<b>Vilde</b>	69	68	15	32	184	SF	11.000
<b>Alentiaques</b>	110	40	12	20	182	SF	11.218,60
<b>Berlanga de Duero</b>	400	250	80	325	1.055	SF	10.250
<b>Montenegro Cameros</b>	60	15	13	25	113	SF	11.915

## Valladolid

Cogoces Iscar	158	30	35	40	255	JP	12.000
Valilla	130	32	30	36	258	SF	12.000
Velliza	160	28	38	45	271	JP	11.180
Castrodeza	350	20	58	28	456	SF	12.000
La Mudarra	150	43	22	38	253	SF	12.000
Pozaldez	450	72	78	80	680	JP	12.000

## Zamora

Santa Coloma de las Carabias	193	165	59	93	510	SF	11.400
Vega Vilalobos y Villalobos	115	65	81	32	293	SF	11.400
Morales del Rey	172	85	70	98	425	SF	12.500

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Cátedras y Fijas José Antonio. Curso 1960 – 1961". ARAH, 155.



**ANEXO 44C. PARTICIPANTES EN LAS  
CÁTEDRAS PROVINCIALES CELEBRADAS  
EN CASTILLA Y LEÓN Y SUBVENCIONES  
CONCEDIDAS POR ORGANISMO,  
DURANTE EL CURSO 1961 ~ 1962.**



Participantes en las Cátedras provinciales celebradas en Castilla y León, con sus correspondientes subvenciones concedidas por organismo, durante el curso 1961-1962.

Localidad	Hombres	Madre	Mozas	Juventudes	Total	Organismo que subvenciona	Cuantía
<b>Á</b>	<b>V</b>	<b>I</b>	<b>L</b>	<b>A</b>			
Navalacruz	150	30	56	89	325	SF	12.500
Navaluenga	250	37	73	120	480	SF	12.500
Mirueña	94	33	65	75	267	SF	12.500
San Miguel de Serrezuela	90	30	60	65	245	SF	12.500
San Juan del Olmo	100	28	65	45	238	SF	12.500
Aldeavieja	95	24	60	40	219	SF	12.400
Sanchidrián	154	36	60	92	342	SF	12.500
<b>B</b>	<b>U</b>	<b>R</b>	<b>G</b>	<b>O</b>	<b>S</b>		
Itero del Castillo	60	30	15	38	143	SF	11.581
Castrojeriz	200	18	45	116	379	SF	12.320
Grijalba	129	33	20	35	217	SF	11.017,70

Melgar del Ferna	50	35	105	138	328	SF	10.932,70
Padilla de abajo	60	27	20	40	147	AC	11.047,70
Las Machonas	50	3	27	80	170	AC	11.300,40
Hontoria del Pinar	-	25	75	60	160	DP	10.440
Villangómez	70	20	28	41	159	DP	10.165
Villarcayo	-	105	65	50	220	DP	10.103,20
Salas Infantes	54	54	35	80	223	DP	9.728,70
Regumiel Sierra	80	26	48	80	234	DP	9.935,70
<b>L</b>	<b>E</b>	<b>Ó</b>	<b>N</b>	<b>A</b>	<b>I</b>	<b>A</b>	
Vegamián	86	40	68	30	224	AP	12.500
Santa María del Río	50	33	48	42	173	AP	12.000
Gordoncillo	53	48	102	89	292	AP	12.000
Matanza	120	48	70	45	283	AP	12.000
<b>P</b>	<b>A</b>	<b>L</b>	<b>E</b>	<b>N</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>A</b>
Alba de Cardenõs	84	30	10	12	86	SF	12.000
Fresno del Río	44	32	36	20	132	SF	12.500

Vega de Bur	150	35	40	36	261	SF	12.500
Mieces de Ojeda	100	40	46	35	221	SF	12.500
Mave	210	159	64	77	510	SF	12.500
Vallejo Orbó	80	70	45	140	335	AP	12.500
Salinas Pisuerga	40	65	70	25	200	AP	12.500
Campo Redondo	42	40	11	23	126	AP	12.500
Quintanilla de las Torres	20	45	60	45	170	AP	12.500
<b>S A L A M A N C A</b>							
Espeja	-	30	35	60	125	SF	12.499
<b>S E G O V I A</b>							
Valdevacas de Montejo y Villaverde	75	36	30	38	179	AP	11.900
Fuentemizarra y Valdevarnes	80	58	24	86	240	AC	11.900
Campo de San Pedro y Cilleruelos San Mamés	110	30	39	35	214	AP	11.900
Fresno Cantespino	80	30	49	60	219	AP	11.900
Voceguillas	25	25	46	34	130	AP	11.900

<b>S</b>	<b>O</b>	<b>R</b>	<b>I</b>	<b>A</b>			
San Pedro Manrique	200	160	52	195	607	SF	10.220,50
Sargano	10	20	8	12	50	SF	11.427
Valdeprado	50	30	18	14	112	SF	10.417,30
Cigudosa	120	85	24	30	259	SF	10.186,30
Fuentes Magaña	80	110	25	55	270	SF	10.896
Magaña	70	30	13	60	173	SF	10.224
<b>V</b>	<b>A</b>	<b>L</b>	<b>A</b>	<b>D</b>	<b>O</b>	<b>L</b>	<b>ID</b>
Marzales	40	30	11	16	97	AP	12.000
Villalar Comuneros	250	48	70	40	408	AP	12.500
Adalia	150	38	45	25	258	SF	12.752,20
Valverde Campos	40	30	42	200	312	SF	12.388
Vega Valdefranco	175	38	33	15	261	SF	11.000
Barrio Puente Duero	300	100	80	150	630	Ayuntamiento	12.980
Gallego de Orniya y San Salvador	150	53	38	20	261	SF	12.316

	<b>Z</b>	<b>A</b>	<b>M</b>	<b>O</b>	<b>R</b>	<b>A</b>		
<b>Perilla Castro</b>		84	52	28	150	314	SF	12.500
<b>San Cristobal Entreviñas</b>		624	400	175	155	1.354	SF	12.500

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Cátedras y Fijas José Antonio. Curso 1961 – 1962". ARAH, 155.





**ANEXO 44D. PARTICIPANTES EN LAS  
CÁTEDRAS PROVINCIALES CELEBRADAS  
EN CASTILLA Y LEÓN Y SUBVENCIONES  
CONCEDIDAS POR ORGANISMO,  
DURANTE EL CURSO 1962 ~ 1963.**



Participantes en las Cátedras provinciales celebradas en Castilla y León, con sus correspondientes subvenciones concedidas por organismo, durante el curso 1962 - 1963.

Localidad	Hombres	Madres	Mozas	Juventudes	Totales	Organismos que subvenciona	Cuantía
<b>Á</b>	<b>V</b>	<b>I</b>	<b>L</b>	<b>A</b>			<b>A</b>
Navarredonda	100	59	60	50	269	SF	12.500
Piedrahita	200	30	167	90	487	SF	12.122
Barco de Ávila	300	76	189	160	725	SF	12.176,10
<b>Bohoyo</b>	100	22	53	80	255	SF	12.176
Villanueva del Conde	60	15	36	30	141	SF	12.101
<b>Hoyos del Espino</b>	95	56	75	60	286	AP	12.500
Medinilla	80	35	60	50	225	AC	12.176
<b>Becedas</b>	200	25	120	80	425	AP	12.176
Aliseda Tormes	90	28	65	50	233	AP	12.176
Villafranca Sierra	150	22	65	70	307	SF	12.181
<b>B</b>	<b>U</b>	<b>R</b>	<b>G</b>	<b>O</b>	<b>S</b>		

Peñaranda	120	2	46	88	255	SF	11.197,40
Hontoria Valdearados	80	12	48	70	210	AP	11.295,40
Castrillo del Val	200	20	47	70	337	SF	11.197,40
La Agruilera	90	16	36	40	182	SF	11.160,40
Vadocondes	80	15	34	70	199	SF	13.840,60
Barbadillo Mercado	250	25	70	60	405	AP	10.840,40
Huerto del Rey	130	8	80	135	353	AP	11.290,40
Palacios de la Sierra	250	32	40	80	402	AP	10.998,10
Pinilla Barruecos	70	18	25	77	190	Diputación	11.025,10
Heila	82	9	32	60	183	Diputación	12.110,25
<b>L</b>		<b>E</b>		<b>Ó</b>		<b>N</b>	
Laguna Dalga	64	44	72	43	223	AP	12.000
Santa María Isla	80	48	72	42	242	AP	12.000
Santibañez Isla	82	42	86	36	246	AP	10.000
Santa Elena Jamuz	142	48	87	38	315	AP	10.650

Riego Vega	53	42	67	44	206	AP	12.000
Reyero	40	20	41	15	116	AP	10.650
<b>P</b>	<b>A</b>	<b>L</b>	<b>E</b>	<b>N</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>A</b>
Brañosa	156	74	34	71	335	SF	12.500
Nestar	159	45	45	56	305	AP	12.500
Villamayor	160	88	54	56	358	Ap	12.500
San Felices Castiller	32	24	26	35	117	AP	12.500
San Cebrián Mudá	130	24	50	60	264	AP	15.000
<b>S</b>	<b>L</b>	<b>A</b>	<b>M</b>	<b>A</b>	<b>N</b>	<b>C</b>	<b>A</b>
Santa Teresa	-	45	27	60	132	Colonización	10.995,20
El Cerro	60	30	45	60	195	SF	13.298,30
<b>S</b>	<b>E</b>	<b>G</b>	<b>O</b>	<b>V</b>	<b>I</b>	<b>A</b>	
Aldealuenga	80	12	44	36	172	AP	11.900
Corral de Ayllón	78	15	30	25	148	AP	11.900
Languilla	86	21	29	18	154	AP	11.900
Cedillo de Torre	112	32	14	46	204	AP	11.900

Barballa	54	18	39	26	137	AP	11.900
<b>S</b>	<b>O</b>	<b>R</b>	<b>I</b>	<b>A</b>			
Seron de Nájima	100	125	27	92	344	SF	11.987
Monteagudo Vicarias	150	130	80	106	466	SF	11.303
Montuega	127	114	40	74	355	SF	11.516,50
Morón de Almazán	60	30	68	42	200	SF	11.639
Almazán	400	112	67	270	849	SF	11.428,70
Ampliación Almazán						SF	7.533,80
<b>V</b>	<b>A</b>	<b>LL</b>	<b>A</b>	<b>D</b>	<b>O</b>	<b>L</b>	<b>ID</b>
Bario Girón	70	85	68	400	623	Ayuntamiento	22.124,20
Simancas	150	40	45	80	315	AP	15.000
San Pedro Apóstol	125	125	82	500	832	Ayuntamiento	18.333,20
Villán Tordesillas	110	32	27	10	179	AP	16.690,50
Robladillo	60	23	27	20	130	AP	16.564,50
<b>Z</b>	<b>A</b>	<b>M</b>	<b>O</b>	<b>R</b>	<b>A</b>		
Poblacura del Valle	85	60	77	28	250	SF	10.890

<b>Bermillo Sayago</b>	235	90	60	230	615	SF	11.655
<b>Matilla de Arzón</b>	170	160	40	102	472	SF	12.220

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Cátedras y Fijas José Antonio. Curso 1962 – 1963". ARAH, 155.





**ANEXO 44E. PARTICIPANTES EN LAS  
CÁTEDRAS PROVINCIALES CELEBRADAS  
EN CASTILLA Y LEÓN Y SUBVENCIONES  
CONCEDIDAS POR ORGANISMO,  
DURANTE EL CURSO 1963 ~ 1964.**



Participantes en las Cátedras provinciales celebradas en Castilla y León, con sus correspondientes subvenciones concedidas por organismo, durante el curso 1963 - 1964.

Localidad	Hombres	Madres	Mozas	Juventudes	Totales
<b>Á</b>	<b>V</b>	<b>I</b>	<b>L</b>	<b>A</b>	
Bonilla de la Sierra	50	20	60	50	180
Aldehuela	90	20	58	45	213
Puerto de Castilla	100	29	28	60	237
Herreros de Suso, Muñotelo, Diego Álvaro y Umbrías del Barco	50	15	68	42	175
Muñico	21	23	35	36	115
Muñana y Santa María del Berrocal	98	25	50	60	233
<b>B</b>	<b>U</b>	<b>R</b>	<b>G</b>	<b>O</b>	<b>S</b>
Zazuar	160	12	66	32	270
Sotillo de Ribera	108	15	20	37	180
Quemada	62	14	60	30	166

<b>Campillo de Aranda</b>	53	8	30	45	136
<b>Fuenteospina</b>	100	8	55	26	189
<b>Arauzo de Salce</b>	50	30	28	7	115
<b>Hacimas</b>	65	8	20	30	123
<b>Arauzo de Miel</b>	140	25	20	40	225
<b>Rabanera del Pinar</b>	60	40	15	25	140
<b>L</b>	<b>E</b>	<b>Ó</b>	<b>N</b>		
<b>Murias de Paredes</b>	110	76	130	240	556
<b>Villablino</b>	68	38	65	100	271
<b>Fresno de la Vega</b>	73	60	58	64	255
<b>Cifuentes de Rueda</b>	72	48	70	42	232
<b>Matarrosa del Sil</b>	-	62	78	114	255
<b>P</b>	<b>A</b>	<b>L</b>	<b>E</b>	<b>N</b>	<b>C</b>
<b>San Salvador de la Cantamuda y Castejón de la Peña</b>	60	30	26	75	191
<b>Villaverde de la Peña</b>	80	125	30	149	384
<b>Santibañez de la Peña</b>	56	80	65	108	309

Carrión de los Condes y Guardo		25	63	120	500	708
<b>S A</b>	<b>L A</b>	<b>M</b>	<b>A</b>	<b>N</b>	<b>C A</b>	
No ha celebrado						
<b>S</b>	<b>E</b>	<b>G</b>	<b>O</b>	<b>V</b>	<b>I A</b>	
Fuentesoto	80	10	61	40		191
Sacramenia	80	70	54	85		289
Laguna	80	25	45	28		178
Valsain	-	8	62	80		150
Aldeasoña	65	20	25	23		133
<b>S</b>	<b>O</b>	<b>R</b>	<b>I</b>	<b>A</b>		
Talveilla y Abejar	69	28	62	66		225
Cabrejas del Pinar	225	40	80	150		495
Navaleno, Casarejos y San Leonardo de Yagüe						
	150	60	60	80		350
<b>V A</b>	<b>L</b>	<b>L A</b>	<b>D</b>	<b>O L</b>	<b>I D</b>	
Castronuño	300	102	75	175		652

<b>Villabragima y Geria</b>	200	55	51	50	356
<b>Z</b>	<b>A</b>	<b>M</b>	<b>O</b>	<b>R</b>	<b>A</b>
<b>Villalonso</b>	118	120	50	94	382
<b>Pozoantiguo</b>	159	160	65	60	444
<b>Villavendimio</b>	85	70	45	98	298
<b>Tagarabuena</b>	42	40	55	70	207
<b>Villardondiego</b>	95	89	32	58	274

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Cátedras y Fijas José Antonio. Curso 1963 – 1964". ARAH, 155.

**ANEXO 44F. PARTICIPANTES EN LAS  
CÁTEDRAS PROVINCIALES CELEBRADAS  
EN CASTILLA Y LEÓN Y SUBVENCIONES  
CONCEDIDAS POR ORGANISMO,  
DURANTE EL CURSO 1964 ~ 1965.**





Participantes en las Cátedras provinciales celebradas en Castilla y León, con sus correspondientes subvenciones concedidas por organismo, durante el curso 1964 y 1965.

Localidad	Organismo	Cuantía
<b>ÁVILA</b>		
Malpartida de Corneja	SF	17.907
Martínez	SF	16.511
Aldeanueva de Santa Cruz y La Carrera	AP	17.385,50
Navalonguilla	SF	18.116,50
Gilbuena	SF	17.562
<b>BURGOS</b>		
San Martín de Rubiales	SF	13.578
Nava de Roa	SF	13.063
Moradillo de Roa	SF	13.123
Fuentenebro	SF	13.557
Cilleruelo de Abajo	SF	13.600

<b>Arauzo de Torre</b>	Diputación	13.527
<b>Doña Santos</b>	Diputación	13.052
<b>Castrillo de la Pena</b>	Diputación	13.062
<b>La aldea del Pinar</b>	Diputación	12.915
<b>Navas del Pinar</b>	Diputación	12.915
<b>LEÓN</b>	No manda datos	
<b>PALENCIA</b>		
<b>Guardo</b>	SF	21.900
<b>Velilla del Río Carrión</b>	SF	19.794
<b>Barruelo de Santullán</b>	SF	28.331,20
<b>SALAMANCA</b>		
<b>Tordillos</b>	SF	18.000
<b>SEGOVIA</b>		
<b>Fuentesauco</b>	SF	13.906
<b>Olonbrada</b>	SF	14.000
<b>Fuenterrebollo</b>	SF	14.458,95

<b>Adrados</b>	AP	13.828,70
<b>Lastrar del Cuellar</b>	AP	12.907,70
<b>SORIA</b>		
<b>Vinuesa</b>	SF	20.085
<b>Saldueros y Molinos</b>	SF	19.320
<b>Quintana de Gomaz</b>	SF	19.372
<b>Duruelo</b>	SF	20.885,70
<b>Covaleda</b>	SF	20.184
<b>VALLADOLID</b>		
<b>San Llorente</b>	SF	21.801
<b>Corrales del Duero</b>	SF	19.181
<b>Barrio de los Pajarillos</b>	Ayuntamiento	23.385
<b>Santa Clara (Barrio)</b>	Ayuntamiento	20.448
<b>Fuente del Sol</b>	AP	22.257
<b>Cervillejo</b>	AP	22.257
<b>Barrio España</b>	Ayuntamiento	17.848

---

## ZAMORA

Burganes de Valverde	SF	15.400
Puebluca de Valverde	SF	15.350
Navianos de Valverde	SF	15.350
Santa María del Velverde	SF	15.000
Friera de Valverde	SF	15.400
<b>Total Nacional</b>	SF: 3.229.855,85	Otros: 1.571.618,85

---

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Cátedras y Fijas José Antonio. Curso 1964 – 1965". ARAH, 155.

**ANEXO 44G. PARTICIPANTES EN LAS  
CÁTEDRAS PROVINCIALES CELEBRADAS  
EN CASTILLA Y LEÓN Y SUBVENCIONES  
CONCEDIDAS POR ORGANISMO,  
DURANTE EL CURSO 1968 • 1969.**



Participantes en las Cátedras provinciales celebradas en Castilla y León, con sus correspondientes subvenciones concedidas por organismo, durante el curso 1968 y 1969.

Provincias	Hombres	Madres	Mozas	Juventudes	Total
Ávila	862	394	513	1.633	3.402
Burgos	572	254	107	414	1.347
León	504	427	238	531	1.700
Palencia	258	109	98	368	833
Salamanca	94	49	54	122	319
Segovia	520	342	140	257	1.259
Soria	435	254	100	185	974
Valladolid	1.040	554	511	1.163	3.268
Zamora	941	606	348	985	2.880
<b>Total nacional</b>	<b>19.292</b>	<b>10.880</b>	<b>11.370</b>	<b>31.341</b>	<b>72.883</b>
<b>Total de Castilla y León</b>	<b>5.226</b>	<b>2.989</b>	<b>2.659</b>	<b>5.658</b>	<b>15.982</b>

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Cátedras y Fijas José Antonio. Curso 1968 – 1969". ARAH, 155.

Participantes en las Cátedras provinciales celebradas en Castilla y León, por tipos de equipos durante el curso 1968 y 1969.

Provincia	Equipos Fijos	Equipos No fijos	Cátedras permanentes	Cátedras existentes	Cursos realizados	Pueblos recorridos	Jefe	Divulgadoras enfermeras	Instructoras rurales	Corte y labores	Instructores de juveniles	Total
Ávila	3	-	-	3	12	16	3	3	3	3-3	3	18
Burgos	2	-	-	2	8	15	2	2	2	2-2	2	12
León	2	-	-	2	9	25	2	2	2	2-2	2	12
Palencia	1	-	-	1	4	5	1	1	1	1-1	1	6
Salamanca	1	-	-	1	2	2	1	1	1	1-1	1	6
Segovia	1	-	-	1	4	7	1	1	1	1-1	1	6
Soria	1	-	-	1	5	13	1	1	1	1-1	1	6
Valladolid	2	-	-	2	17	18	2	2	2	2-2	2	12
Zamora	2	-	-	2	10	12	2	2	2	2-2	2	12
<b>Total de Castilla y León</b>	15	-	-	15	71	113	15	15	15	15-15	15	90
<b>Total de España</b>	72	0	3	70	301	515	-	-	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Cátedras y Fijas José Antonio. Curso 1968 – 1969". ARAH, 155.



**ANEXO 45. PUEBLOS VISITADOS Y  
PERSONAS ATENDIDAS POR LAS  
CÁTEDRAS EN COLABORACIÓN CON EL  
PPO, 1971~1972.**



Provincias de Castilla y León visitadas por las cátedras provinciales en relación al desarrollo de cursos del PPO, en 1971 y 1972.

<b>Provincias</b>	<b>Pueblos visitados en el año 1971</b>	<b>Pueblos visitados en el año 1972</b>
<b>Burgos</b>	-	1
<b>Palencia</b>	1	1
<b>Valladolid</b>	-	1
<b>Zamora</b>	1	1
<b>Total de Castilla y León</b>	2	4
<b>Total de España</b>	20	22

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Cátedras Ambulante y Fijas <José Antonio>. Promoción profesional de la mujer en los medios rurales y suburbanos. Cátedras Ambulantes". ARAH, 155.

Personas atendidas en Castilla y León por las Cátedras Provinciales en relación al desarrollo de cursos del PPO, en 1971 y 1972.

<b>Provincias</b>	<b>Personas atendidas año 1971</b>	<b>Personas atendidas año 1972</b>	<b>Total personas atendidas 1971-1972</b>
<b>Burgos</b>	-	166	166
<b>Palencia</b>	201	131	332
<b>Valladolid</b>	-	758	758
<b>Zamora</b>	853	715	1568
<b>Total de Castilla y León</b>	1.054	1.770	2.824
<b>Total de España</b>	6.102	7.131	13.233

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Cátedras Ambulante y Fijas <José Antonio>. Promoción profesional de la mujer en los medios rurales y suburbanos. Cátedras Ambulantes". ARAH, 155.

Pueblos recorridos y personas atendidas en España a través de las Cátedras Ambulantes.

<b>Años</b>	<b>Pueblos recorridos</b>	<b>Asistencia de participantes</b>
<b>1946-1970</b>	5.152	1.779.883
<b>1946-1974</b>	8.600	2.863.908

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Cátedras Ambulante y Fijas <José Antonio>. Promoción profesional de la mujer en los medios rurales y suburbanos. Cátedras Ambulantes". ARAH, 155.

**ANEXO 46. PUEBLOS VISITADOS,  
PERSONAS ATENDIDAS Y  
ALFABETIZADOS POR LAS CÁTEDRAS  
AMBULANTES Y FIJAS EN CASTILLA Y  
LEÓN, 1970-1975.**



Pueblos visitados, personas atendidas y alfabetizados por las Cátedras Ambulantes y Fijas en Castilla y León, 1970-1975.

Curso	Pueblos visitados	Aldeas visitadas	Hombres atendidos	Mujeres atendidas	Juventudes atendidas	Alfabetizados	Total personas
<b>70-71</b>	299	288	13.290	23.434	31.180	-	67.904
<b>71-72</b>	317	279	9.910	18.821	28.255	824	56.986
<b>72-73</b>	330	210	8.963	21.305	36.206	747	66.474
<b>73-74</b>	320	211	10.521	20.902	35.935	971	67.358
<b>74-75</b>	323	144	4.777	18.962	23.707	463	47.446
<b>70-75</b>	1.589	1.132	47.461	103.424	155.283	3.005	306.168

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Cátedras Ambulante y Fijas <José Antonio>. Promoción profesional de la mujer en los medios rurales y suburbanos. Cátedras Ambulantes". ARAH, 155.





**ANEXO 47. CÁTEDRAS EN CASTILLA Y  
LEÓN EN 1977.**



Cátedras de Sección Femenina en Castilla y León en 1977.

<b>Provincia</b>	<b>Cátedras</b>
<b>Ávila</b>	<b>3</b>
<b>Burgos</b>	<b>2</b>
<b>León</b>	<b>3</b>
<b>Palencia</b>	<b>2</b>
<b>Salamanca</b>	<b>2</b>
<b>Segovia</b>	<b>1</b>
<b>Soria</b>	<b>Sin cátedras</b>
<b>Valladolid</b>	<b>2</b>
<b>Zamora</b>	<b>2</b>
<b>Total en Castilla y León</b>	<b>17</b>

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Instituciones y centros de la Delegación Nacional de la Sección Femenina". ARAH, 75.



**ANEXO 48. INVERSIÓN POR  
MUNICIPIOS DE LA PROVINCIA DE  
SALAMANCA EN CURSOS DE CÁTEDRAS  
ENTRE 1955 Y 1959.**



Inversión por municipios de la provincia de Salamanca en cursos de Cátedras entre 1955 y 1959.

<b>Año</b>	<b>Pueblo</b>	<b>Inversión</b>
<b>1955</b>	Ciudad Rodrigo	<b>5.998,55 pesetas</b>
<b>1956</b>	Cespedosa del Tormes	<b>6.996,27 pesetas</b>
<b>1957</b>	Puente del Congosto	<b>6.862,61 pesetas</b>
<b>1957</b>	Águeda del Caudillo	<b>6.965,84 pesetas</b>
<b>1958</b>	Hinojosa de Duero	<b>5.471,49 pesetas</b>
<b>1958</b>	Vitigudino	<b>5.471,49 pesetas</b>
<b>1958</b>	Ciudad Rodrigo	<b>15.993,40 pesetas</b>
<b>1959</b>	Mancera de Abajo	<b>10.851,72 pesetas</b>
<b>1959</b>	Zona del Rebollar	<b>13.712,65 pesetas</b>
		<b>+ extra 2.725,97</b>
<b>Total años 1955 -1959</b>	<b>Anteriores</b>	<b>81.049,99 pesetas</b>

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Veinte años de paz en el movimiento bajo el mando de Franco, provincia de Salamanca". Jefatura Provincial el Movimiento, Salamanca, 1959. AHPSA, 0642.





**ANEXO 49. CURSOS DE CÁTEDRA  
CELEBRADOS EN SALAMANCA. 1971.**



Cursos de Cátedra celebrados en Salamanca durante 1971.

---

<b>Localidades</b>
Puebla de Azaba
Fuentes de Oñoro
Navasfrías
Cantalpino
Villar de Gallimazo
Villoria

---

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Memoria de las actividades desarrolladas por la Jefatura Provincial del Movimiento de Salamanca y Delegaciones Provinciales de Servicio dependientes de la misma, durante el año 1971". AHPSA, 0810.



**ANEXO 50. GRUPOS Y PARTICIPANTES  
DE LOS COROS Y DANZAS DE CASTILLA Y  
LEÓN EN EL XV CONCURSO NACIONAL.  
1961~ 1962.**



Grupos y participantes de los Coros y Danzas de Castilla y León en el XV Concurso Nacional. Datos de 1961- 1962.

Provincias	Locales	Grupos de Coros de SF/Juventudes	Grupos de Danzas de SF/Juventudes	Grupos Mixtos de SF	Personas en coros de SF/Juventudes	Personas en Danzas de SF/Juventudes	Personas en grupos Mixtos SF/Juventudes
Ávila	10	2-4	10-3	-	48-114	142-46	-
Burgos	22	1-3	22-38	-	25-75	269-513	-
León	16	-	14-11	1	-	170-139	29
Palencia	15	5-21	10-20	1	116-474	119-263	29
Salamanca	1	1-4	-	1	25-100	-	30
Segovia	10	-	15-x	2	-	164-x	44
Soria	27	1-45	3-54	-	20-814	40-636	-
Valladolid	6	3-5	6-17	-	75-125	78-238	-
Zamora	12	1-1	13-x	-	25-40	195-x	-
<b>Total de Castilla y León</b>	<b>119</b>	<b>14-83</b>	<b>93-143</b>	<b>5</b>	<b>334-1.742</b>	<b>1.177-1.835</b>	<b>132</b>
		97	236		2.076	3.012	

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Coros y danzas: estadísticas del XV Concurso Nacional, 1961-1962". ARAH, 159.





**ANEXO 51. ACTIVACIONES DE LOS  
GRUPOS DE COROS Y DANZAS DE  
CASTILLA Y LEÓN, SELECCIONADOS  
PARA EXPEDICIONES NACIONALES Y  
EXTRANJERAS. 1973.**



Actuaciones de los Grupos de Coros y Danzas de Castilla y León, seleccionados para expediciones nacionales y extranjeras. Datos de 1973.

<b>Grupo</b>	<b>Actuaciones España</b>	<b>Actuaciones extranjero</b>	<b>Total</b>
Salamanca	1	-	1
León	1	-	1
Segovia	2	1	3
Zamora	1	1	2
Total Castilla y León	5	2	7

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Coros y danzas: 1973-1976". ARAH, 162a.



**ANEXO 52. GRUPOS DE COROS Y  
DANZAS ACTIVOS EN LA PROVINCIA DE  
ÁVILA EN 1956.**



Grupos de Coros y Danzas activos en la provincia de Ávila en 1956.

<b>Municipio</b>	<b>Grupos danzas</b>	<b>Componentes</b>	<b>Grupos coros</b>	<b>Componentes</b>
<b>Ávila (capital)</b>	5	85	5	125
<b>Grandes y San Martín</b>	1	171		
<b>Hoyocasero</b>	1	17		
<b>Navalmoral</b>	1	17		
<b>Muñogalindo</b>	1	17		
<b>Pedro Bernardo</b>	1	17	1	25
<b>Piedralaves</b>	1	17		
<b>Sanchidrián</b>	2	34		
<b>Total</b>	13	221	6	150

Fuente: Elaboración propia a partir del documento Sección Femenina de FET y JONS (1956).  
 "Canciones y Danzas de España". Madrid: Vicente Rico.





**ANEXO 53. GRUPOS DE COROS Y  
DANZAS ACTIVOS EN LA PROVINCIA DE  
LEÓN EN 1956.**



Grupos de Coros y Danzas activos en la provincia de León en 1956.

Municipio	Grupo danza	Componentes	Grupo mixto	componentes
<b>León</b>	2	34	1	30
<b>Alija de los Melones</b>	1	17		
<b>Astorga</b>	1	17		
<b>Bembibre</b>	2	34		
<b>Boñar</b>	2	34		
<b>Cacabelos</b>	1	17		
<b>Cimanes del Avega</b>	2	34		
<b>San Adrián del Valle</b>	1	17		
<b>Valencia de Don Juan</b>	3	51		
<b>Villablino</b>	1	17		
<b>Villamañán</b>	1	17		
<b>Gordocillo</b>	2	34		
<b>La Bañeza</b>	1	17		
<b>Cisterna</b>	1	17		
<b>Ponferrada</b>	2	34		
<b>Total</b>	23	391	1	30

Fuente: Elaboración propia a partir del documento Sección Femenina de FET y JONS (1956). "Canciones y Danzas de España". Madrid: Vicente Rico.



**ANEXO 54. GRUPOS DE COROS Y  
DANZAS ACTIVOS EN LA PROVINCIA DE  
BURGOS EN 1956.**



Grupos de Coros y Danzas activos en la provincia de Burgos en 1956.

Municipio	Grupos danza	Componentes	Grupo coros	Componentes
Burgos	34	578	2	50
Aranda de Duero	1	17	1	25
Baños de Valdearados	1	17		
Canicosa de la Sierra	2	34		
Castrillo de la Reina	1	17		
Casalareina	1	17		
Fuentelcesped	1	17		
Gumiel de Hizar	2	34		
La Vid	1	17		
Medina de Pomar	1	17		
Melgar de Fernamental	2	34		
Miranda de Ebro	2	34	1	25
Navas del Pinar	1	17		
Neila	2	34		
Peñaranda de Duero	1	17		
Regumiel de la Sierra	1	17		
Salas de	1	17		

<b>Bureba</b>				
<b>Salas de los Infantes</b>	1	17		
<b>Zazuar</b>	2	34		
<b>Zababanera</b>	1	17		
<b>Total</b>	59	1.003	4	100

Fuente: Elaboración propia a partir del documento Sección Femenina de FET y JONS (1956).  
 "Canciones y Danzas de España". Madrid: Vicente Rico.



**ANEXO 55. GRUPOS DE COROS Y  
DANZAS ACTIVOS EN LA PROVINCIA DE  
PALENCIA EN 1956.**



Grupos de Coros y Danzas activos en la provincia de Palencia en 1956.

Municipio	Grupos danza	Componentes	Grupos coros	Componentes	Grupos mixtos	Componentes
Palencia	10	170	6	150		
Alar del rey			1	25		
Astudillo			2	50		
Boaltanas	1	17				
Bobadilla del Campo			1	25		
Barruelo de Santullán			1	25		
Carrión de los Condes	1	17	3	75		
Cervera de Pisuerga			1	25		
Cisneros			1	25		
Dueñas	1	17				
Espinosa de Villagonzalo	3	51	2	50		
Itero de la Vega	2	34	1			
Magaz			1	25		

<b>Palenzuela</b>	2	34	1	25
<b>Saldaña</b>	1	17	1	25
<b>Soto de Cerrato</b>	1	17	1	25
<b>Tamara</b>	1	17		
<b>Torquemada</b>	3	51	2	50
<b>Villada</b>	3	51	1	25
<b>Villalobón</b>	1	17	1	25
<b>Villada</b>			1	30
<b>Total</b>	30	510	28	700
			1	30

Fuente: Elaboración propia a partir del documento Sección Femenina de FET y JONS (1956). "Canciones y Danzas de España". Madrid: Vicente Rico.

**ANEXO 56. GRUPOS DE COROS Y  
DANZAS ACTIVOS EN LA PROVINCIA DE  
SALAMANCA EN 1956.**



Grupos de Coros y Danzas activos en la provincia de Salamanca en 1956.

<b>Municipio</b>	<b>Grupos danza</b>	<b>Componentes</b>	<b>Grupos coros</b>	<b>Componentes</b>
<b>Salamanca</b>	4	68	5	125
<b>Aldeadávila de la Ribera</b>	1	17		
<b>Armuña</b>	1	17		
<b>Cespedosa del Tormes</b>	1	17		
<b>El Payo</b>	1	17		
<b>Mogarráz</b>	1	17		
<b>Peñaparda</b>	1	17		
<b>San Martín del Castañar</b>	1	17		
<b>Valdefuentes de Sangusín</b>	1	17		
<b>Villanueva del Conde</b>	2	34		
<b>Villarino de los Aires</b>	1	17		
<b>Total</b>	16	272	5	125

Fuente: Elaboración propia a partir del documento Sección Femenina de FET y JONS (1956).  
 "Canciones y Danzas de España". Madrid: Vicente Rico.





**ANEXO 57. GRUPOS DE COROS Y  
DANZAS ACTIVOS EN LA PROVINCIA DE  
SEGOVIA EN 1956.**



Grupos de Coros y Danzas activos en la provincia de Segovia en 1956.

<b>Municipio</b>	<b>Grupos danza</b>	<b>Componentes</b>	<b>Grupos coros</b>	<b>Componentes</b>
<b>Segovia</b>	4	68	1	25
<b>Aguilafuerte</b>	1	17		
<b>Caballar</b>	1	17		
<b>Cabezuela</b>	1	17		
<b>Cantalejo</b>	1	17	1	25
<b>Carbonero el Mayor</b>	1	17		
<b>Fuentemizana</b>	1	17		
<b>Muñoveros</b>	1	17		
<b>Turegano</b>	1	17		
<b>Zarzuela del Monte</b>	1	17		
<b>Total</b>	15	255	2	50

Fuente: Elaboración propia a partir del documento Sección Femenina de FET y JONS (1956).  
 "Canciones y Danzas de España". Madrid: Vicente Rico.



**ANEXO 58. GRUPOS DE COROS Y  
DANZAS ACTIVOS EN LA PROVINCIA DE  
SORIA EN 1956.**



Grupos de Coros y Danzas activos en la provincia de Soria en 1956.

Municipio	Grupos danza	Componentes	Grupos coros	Componentes
Soria	4	68	1	25
Agreda	2	34	2	50
Almazán	3	51	4	100
Arcos del Jalón	5	85	4	100
Berlanga de Duero	1	17	1	25
Burgo de Osma	1	17	1	25
Castillejo	2	34	2	50
Cigudosa	1	17	1	25
Cihuela	1	17	1	25
Coscurira	1	17	1	25
Deza	1	17	1	25
Duruelo de la Sierra	2	34	2	50
Espejón	1	17	1	25
FuenteImonje	1	17	1	25
Fuentes Magaña	1	17	1	25
Langa de Duero	2	34	1	25
Monteagudo de las Vicarías	1	17	1	25
Montuenga de Soria	1	17	1	25

<b>Olvega</b>	1	17	1	25
<b>Reznos</b>	4	68	2	50
<b>El Royo</b>	1	17	1	25
<b>San Esteban de Gormaz</b>	2	34	2	50
<b>San Leonardo</b>	2	34	2	50
<b>San Pedro Manrique</b>	1	17	1	25
<b>Sarnago</b>	1	17	1	25
<b>Tardelmeude</b>	1	17	1	25
<b>Valdeprado</b>	1	17	1	25
<b>Almajano</b>	1	17	1	25
<b>Total</b>	57	969	45	1.125

Fuente: Elaboración propia a partir del documento Sección Femenina de FET y JONS (1956).  
 “Canciones y Danzas de España”. Madrid: Vicente Rico.



**ANEXO 59. GRUPOS DE COROS Y  
DANZAS ACTIVOS EN LA PROVINCIA DE  
VALLADOLID EN 1956.**



Grupos de Coros y Danzas activos en la provincia de Valladolid en 1956.

<b>Municipio</b>	<b>Grupos danza</b>	<b>Componentes</b>	<b>Grupos coros</b>	<b>Componentes</b>
<b>Valladolid</b>	15	255	5	125
<b>Medina del Campo</b>	3	51	3	75
<b>Melgar de Abajo</b>	2	34		
<b>Montemayor de Pililla</b>	2	34		
<b>San Bernardo</b>	1	17		
<b>San Cebrián de Mazote</b>	2	34		
<b>Viloria</b>	1	17		
<b>Total</b>	26	442	8	200

Fuente: Elaboración propia a partir del documento Sección Femenina de FET y JONS (1956). "Canciones y Danzas de España". Madrid: Vicente Rico.



**ANEXO 60. GRUPOS DE COROS Y  
DANZAS ACTIVOS EN LA PROVINCIA DE  
ZAMORA EN 1956.**



Grupos de Coros y Danzas activos en la provincia de Zamora en 1956.

Municipio	Grupos danza	Componentes	Grupos coros	Componentes
Zamora	2	34	2	50
Benavente	1	17		
Fermoselle	1	17		
Mayalde	1	17		
Morales del Rey	1	17		
Muga de Sayago			1	25
Pinilla de Toro	1	17		
Pobladura del Valle	1	17		
Pozoantiguo	1	17		
Lejas de Aliste	1	17		
Venialbo	1	17		
Villamayor de Campos	1	17		
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>204</b>	<b>3</b>	<b>75</b>

Fuente: Elaboración propia a partir del documento Sección Femenina de FET y JONS (1956).  
 "Canciones y Danzas de España". Madrid: Vicente Rico.





**ANEXO 61. GRUPOS DE COROS Y  
DANZAS ACTIVOS EN CASTILLA Y LEÓN  
POR PROVINCIAS. 1956.**



Grupos de Coros y Danzas activos en Castilla y León, por provincias, en 1956.

Provincia	Grupos danza	Componentes	Grupos coro	Componentes	Grupos Mixtos	Componentes	Grupos total	Componentes total
Ávila	13	221	6	150	-	-	19	371
Burgos	59	1.003	4	100	-	-	63	1.103
León	23	391	-	-	1	30	24	421
Palencia	30	510	28	700	1	30	59	1.240
Salamanca	16	272	5	125	-	-	21	397
Segovia	15	255	2	50	-	-	17	305
Soria	57	969	45	1125	-	-	102	2.094
Valladolid	26	442	8	200	-	-	34	642
Zamora	12	204	3	75	-	-	15	279
<b>Total de Castilla y León</b>	<b>251</b>	<b>4.267</b>	<b>101</b>	<b>2.480</b>	<b>2</b>	<b>60</b>	<b>354</b>	<b>6.807</b>

Fuente: Elaboración propia a partir del documento Sección Femenina de FET y JONS (1956). "Canciones y Danzas de España". Madrid: Vicente Rico.



**ANEXO 62. ACTIVIDADES  
DESARROLLADAS POR LOS TELECLVBS DE  
SALAMANCA, DISTINGUIDAS POR  
CATEGORÍA. 1971~1975.**



Actividades desarrolladas por los Teleclubs de Salamanca, distinguidas por categoría, entre los años 1971-1975.

Actividades por año	71-72	72-73	73-74	74-75	75-76	Total 71-76
<b>Semanas Culturales</b>	11	8	8	30	29	86
<b>Cursos de Formación</b>	22	7	11	10	12	62
<b>Mejora del Teleclub</b>	14	17	5	6	2	44
<b>Mejora Urbana</b>	3	7	11	1	1	23
<b>Mejora Ganadera</b>	2	1	2	4	2	11
<b>Mejora Agrícola</b>	2	4	4	1	1	12
<b>Total</b>	54	44	41	52	47	238

Fuente: Herrero Martín, L. (1997). "La labor educativa de la Red Nacional de Teleclubs en la provincia de Salamanca". En *Revista Aula*, Vol. 7, 82.





**ANEXO 63. NÚMERO DE TELECLVBS Y  
SOCIOS ACTIVOS EN ESPAÑA. 1964~  
1974.**

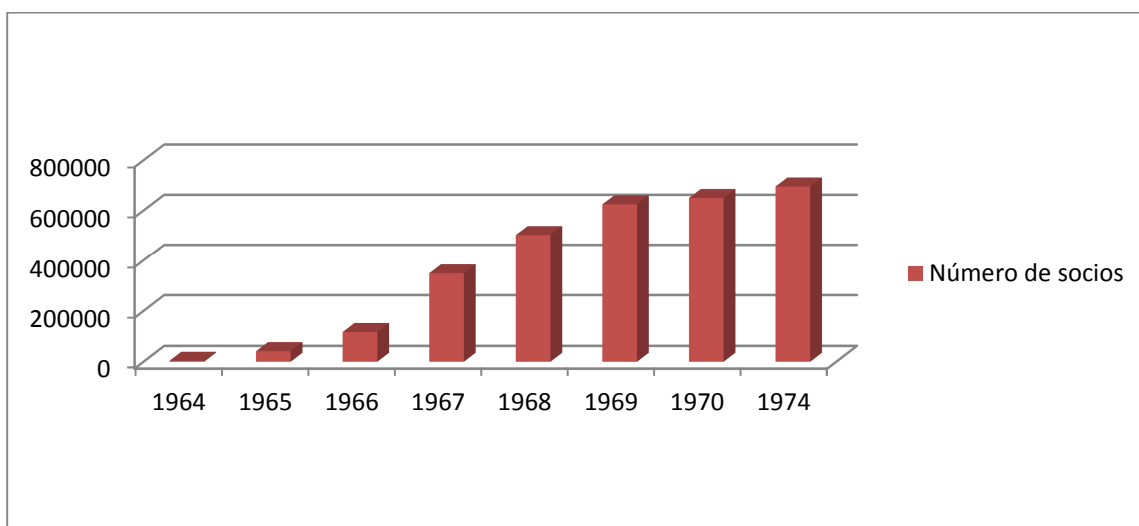


Número de Teleclubs y socios entre los años 1964 y 1974.

<b>Año</b>	<b>Teleclubs</b>	<b>Socios</b>
<b>1964</b>	26	3.900
<b>1965</b>	278	41.700
<b>1966</b>	111	116.950
<b>1967</b>	2.322	348.300
<b>1968</b>	3.348	502.200
<b>1969</b>	4.177	624.750
<b>1970</b>	4.414	650.040
<b>1974</b>	4.599	695.808

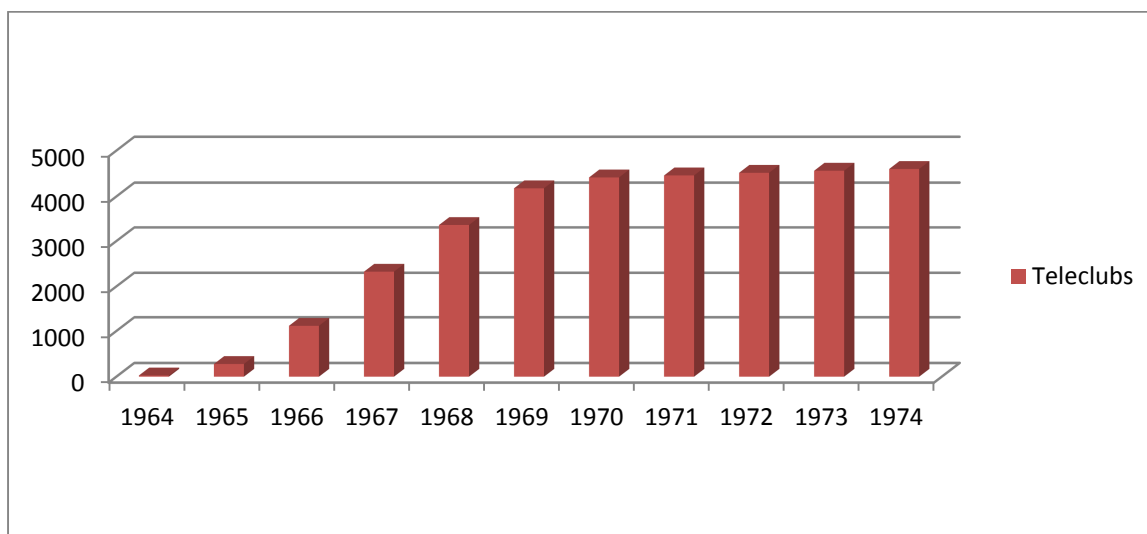
Fuente: Revista Teleclubs. Agosto 1974. AGA, 79335.

Evolución del número de socios en los Teleclubs de España entre 1964 y 1974.



Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Red Nacional de Teleclubs. Avance de Trabajo para el Grupo de entidades culturales públicas y privadas. 1964-1975". AGA, 79350.

## Evolución del número de Teleclubs en España entre 1964 y 1974.



Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Red Nacional de Teleclubs. Avance de Trabajo para el Grupo de entidades culturales públicas y privadas. 1964-1975". AGA, 79350.

**ANEXO 64. PRESUPUESTOS OTORGADOS  
A TELECLUBS DE CASTILLA Y LEÓN PARA  
SU PERFECCIONAMIENTO Y CREACIÓN.  
1969~1970.**



Presupuestos otorgados a Teleclubs de Castilla y León para su perfeccionamiento y creación. 1969-1970.

<b>Localidad</b>	<b>Cuantía</b>
Cilleruelo de Abajo (Burgos)	15.000
Villalmanso (Burgos)	50.000
San Martín del Camino (León)	200.000
Santibáñez de Resoba (Palencia)	10.000
Calzada de la Cueva (Palencia)	10.000
San Nicolás del Real C (Palencia)	20.000
Antigüedad (Palencia)	6.000
Muda (Palencia)	15.000
Valdespina (Palencia)	10.000
Villotilla (Palencia)	9.000
San Esteban de la Sierra (Salamanca)	50.000
Los Santos (Salamanca)	59.000
La Vidola (Salamanca)	35.000
Castriruiz (Soria)	60.000
Zamora (Varios Teleclubs)	150.000
Total de Castilla y León	519.000
Total de España	2.728.965

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Teleclubs". AGA, 79350c.





**ANEXO 65. TELECLVBS, POR TIPO, EN LA  
PROVINCIA DE SALAMANCA. 1974.**



Teleclubs, por tipo, en la provincia de Salamanca. 1974.

Provincias	Teleclubs rurales	Teleclubs pilotos	Sección Femenina	Teleclubs comarcales	Totales
Ávila	74	-	2	6	82
Burgos	282	1	1	8	292
León	237	1	1	8	247
Palencia	123	1	1	10	135
Salamanca	107	1	2	7	117
Segovia	124	-	1	6	131
Soria	181	1	1	5	188
Valladolid	70	-	2	8	80
Zamora	142	-	1	11	154
Total de Castilla y León	1.340	5	12	69	1.426 (31% nacional)
Total de España	4.225				4.595

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Teleclubs". AGA, 79350c.



**ANEXO 66. NÚMERO DE ASESORES Y  
MONITORES DE TELECLUBS EN LA  
PROVINCIA DE SALAMANCA. 1974.**



Número de asesores y monitores de Teleclubs en la provincia de Salamanca. 1974.

Provincias	Asesores	Monitores
Ávila	1	4
Burgos	1	13
León	1	11
Palencia	1	6
Salamanca	1	5
Segovia	1	6
Soria	1	8
Valladolid	1	4
Zamora	1	9
Total de Castilla y León	9 (17%)	66 (31%)
Total de España	52	212

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Teleclubs". AGA, 79350c.





**ANEXO 67. CÍRCULOS DE JUVENTUDES  
DE LA SECCIÓN FEMENINA ACTIVOS EN  
CASTILLA Y LEÓN.  
(1976~1977)**



Círculos de Juventudes de la Sección Femenina activos en Castilla y León.  
1976-1977.

---

**Ávila (Capital)**

Teatro, biblioteca, manualizaciones, damas y ajedrez

---



---

**Burgos (Capital)**

Música y danza, teatro, artes plásticas, concursos, aire libre, conferencias y cursillos

---

<b>León (Capital)</b>	<b>Astorga</b>	<b>Bembibre</b>	<b>Villablino</b>	<b>Villamañan</b>	<b>Villaseca de Lacina</b>
Biblioteca, artes plásticas, actividades musicales, teatro (5 grupos), danzas, periodismo, gimnasia deportiva, baloncesto, balonmano, espeleología, arte libre, fotografía y seminarios.	Trabajos manuales, danza y juegos deportivos.	Juegos deportes, aire libre y trabajos manuales	Trabajos manuales, lecturas dialogadas y marchas	Trabajos manuales, danzas regionales y juegos deportivos	Trabajos manuales, guitarra, lecturas dialogadas y juegos deportivos

---



---

**Palencia (Capital)**

Música, actividades literarias, teatro, periodismo, artes plásticas y aire libre

---

<b>Salamanca (Capital 1)</b>	<b>Salamanca (Capital 2)</b>	<b>Peñaranda de Bracamonte</b>	
Artes plásticas, teatro, aire libre, fotografía, literarias, recitales, cursillo, concursos, danzas y seminarios.	Artes plásticas, prensa, aire libre, teatro, audiciones musicales, danzas, conferencias y concursos.	Artes plásticas, literarias, aire libre, música, danza regional, lecturas teatrales, seminarios, fotografía, periodismo y conferencias	
<b>Segovia (Capital)</b>	<b>Ayllón</b>	<b>Carbonero el Mayor</b>	
Aire libre, artes plásticas, literarias, música, danza clásica y regional, teatro, concursos y sky.	Biblioteca, dramatizaciones, dibujo, pintura, concursos y marchas.	Biblioteca, trabajos manuales, coros y danzas	
<b>Soria (Capital)</b>	<b>Almazán</b>	<b>Langa de Duero</b>	
Aire libre, boiebol, baloncesto, balonmano, ping pong, prensa, música, teatro, concursos, literarios, ritmo seminarios, artes plásticas, concursos y ajedrez.	Clubs de actividades musicales, club de actividades literarias, teatro y biblioteca volante, club de artes plásticas	Clubs de actividades musicales, club de actividades literarias, teatro y biblioteca volante, club de artes plásticas.	
<b>Valladolid (Capital 1)</b>	<b>Valladolid (Capital 2)</b>	<b>Montemayor de Pililla</b>	<b>Villaverde de Medina</b>
Rondalla, artes plásticas, teatro, concursos, cine fórum y danza.	Teatro leído, manualizaciones y juegos.	Teatro leído, manualizaciones y concursos.	Teatro, concursos, juegos deportivos, marchas, danza y manualizaciones.

---

<b>Zamora (Capital)</b>	<b>Benavente</b>	<b>Toro</b>
Teatro, artes plásticas, música, danza moderna y regional, aire libre, esquí, prensa, cine fórum, baloncesto y excursiones	Artes plásticas, aire libre, teatro, música y danza	Marchas, artes plásticas, teatro, música, danza, balonmano, excursiones culturales y concursos

---

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Círculos de juventudes". ARAH, 1004.

