

La política y las realizaciones educativas de la segunda República, a la luz de los estudios locales

María del Pilar García Salmerón.

Maestra de Enseñanza Primaria en Cuenca

Doctora en Ciencias de la Educación por la UNED

RESUMEN: Este artículo trata de contrastar los datos que aporta la historiografía de ámbito general relativa a la política educativa de la Segunda República española, con aquellos otros obtenidos de numerosas investigaciones de ámbito local sobre el mismo tema. La relación de estos estudios locales se incluye, a modo de apéndice bibliográfico, al final del artículo. Respecto al nivel de enseñanza primaria, se puntualiza que durante la Segunda República la creación y la construcción de escuelas fueron procesos independientes, y se muestra cómo las cifras referidas a construcciones escolares están sobrevaloradas por varios autores. Además, se analiza el grado de implicación de las instituciones locales en el crecimiento de la red escolar pública. Así mismo, quedan reflejadas tanto la contestación social desencadenada por las medidas laicistas impulsadas por el nuevo régimen, como el grado de implantación de la reforma pedagógica y organizativa en distintos puntos de la geografía española. Finalmente, se revisan algunos problemas surgidos en la vida académica de los Institutos, Escuelas Normales y aulas de adultos de distintas localidades españolas.

ABSTRACT: This article offers an analysis of the local historiography of the educational policy of the Second Spanish Republic (1931-1939), including an extensive bibliography on this matter. At the same time, the purpose of the essay is to contrast the results of research at the local level with the most important works that examine the same topic on a national scale.

La transición democrática, la configuración de España como Estado de las Autonomías, la proliferación de Facultades de Ciencias de la Educación por toda la geografía española son, entre otros, algunos de los factores que han favorecido el crecimiento de los conocimientos históricos sobre la educación en España, singularmente a través de numerosos estudios locales. En el caso de la II República los trabajos pioneros sobre la política y realizaciones educativas de esta etapa se publican en la década de los setenta, tras la democratización de España, hecho este de indudable trascendencia que facilitó la salida a la luz de estas primeras investigaciones sobre un período de tiempo tan olvidado y obviado hasta entonces. Los dos primeros y magníficos trabajos de ámbito nacio-

nal sólo se acercan al primer bienio republicano¹. Será en la década de los ochenta cuando se complete el estudio de la etapa republicana con otras aportaciones, también de ámbito nacional².

En los últimos veinte años, estas investigaciones se verán acompañadas por una eclosión de estudios sobre la plasmación de la política educativa republicana en distintos ámbitos -regionales, provinciales, comarcales y locales-. Los trabajos de esta índole que hemos localizado y consultado se reseñan en la bibliografía final, y nos iremos refiriendo a ellos en las notas a lo largo del presente estudio³.

Algunos de estos títulos se circunscriben sólo al nivel de enseñanza primaria, otros se refieren en exclusiva a las Escuelas Normales, varios contemplan todos los niveles educativos, y otros hacen mención a determinadas instituciones educativas. Entre los primeros están los referidos a La Vall d' Albaida, Navarra, Cataluña, Salamanca, Sevilla, Asturias, Málaga y Madrid.

Las acotaciones temporales que delimitan estas investigaciones tampoco son idénticas. La mayoría concluyen sus indagaciones con el comienzo de la Guerra Civil. Otros estudios abarcan la Guerra, pero en unos casos las zonas estudiadas se hallan dentro de la zona nacional, y en otros dentro de la republicana. Hay que señalar, además, que una parte de las investigaciones que hemos consultado no se refieren sólo al período republicano, sino que estudian a la II República en el marco general de la época contemporánea o del siglo XX. Este es el caso, por ejemplo, de los trabajos referidos al País Vasco, Aragón, Murcia, Segovia, Guadalajara, Logroño, Álava o Zaragoza.

Los ámbitos geográficos de estudio varían desde los urbanos -Cádiz, Ourense, Huelva, Sevilla, Málaga, Madrid, Valencia, Carcaixent y Xàtiva-, a los provinciales -Alicante, Guadalajara, Navarra, Soria, La Palma, Cuenca, Salamanca, Asturias y La Rioja-, pasando por los regionales -País Vasco, Cataluña, Aragón-, y los comarcales -La Vall d' Albaida.

A este espectro de coordenadas geográfico-temporales, hay que sumar la variedad en la profundidad y aspectos contemplados. Mientras algunas investigaciones destacan tanto por su extensión como por la profusión de temas tratados -los referidos a Cádiz, La Vall, Navarra, Soria, Huelva, La Palma, Cuenca, Asturias, La Rioja, Valencia-, el resto trata menos aspectos. Su carácter formal es, también, multicolor: varias investigaciones, como las referidas a Salamanca y Sevilla, son artículos de revista especializada, otras, como el estudio de Alicante, son Memorias de Licenciatura, y algunos estudios, los que hacen

¹ A. Molero Pintado, *La reforma educativa de la II República. Primer bienio*, Madrid, Santillana, 1977; M. Samaniego Boneu, *La política educativa de la II República durante el bienio azañista*, Madrid, CSIC, 1977.

² M. Pérez Galán, *La enseñanza en la II República Española*, Madrid, Mondadori, 1988; C. Lozano Seijas, *La educación republicana. 1931-39*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1980; J.M. Fernández Soria, *Educación y cultura en la Guerra Civil (1931-1939)*, Valencia, Nau Llibres, 1989.

³ A pesar de que hemos intentado reunir de forma exhaustiva todos los estudios locales referidos a la educación durante la II República, podríamos haber dejado involuntariamente sin citar algunos títulos de interés. El Boletín de Historia de la Educación, órgano de la Sociedad Española de Historia de la Educación, es una fuente inestimable para conocer la historiografía educativa de carácter local en España.

mención a Navarra, Madrid, La Rioja, Asturias, Cádiz, Soria, Guadalajara, Cuenca y Huelva, son fruto de la elaboración de Tesis Doctorales.

Hemos considerado oportuno hacer una reflexión, a la luz de estos estudios locales, sobre las innovaciones y materializaciones que la política educativa de la II República introdujo en la vida española. Además, nos ha parecido interesante realizar simultáneamente un contraste entre los primeros trabajos de ámbito nacional y los estudios locales más recientes. Se trata de cotejar determinadas conclusiones de los trabajos de ámbito nacional, con aquéllas otras que se obtienen tras la consulta de las obras de carácter local.

El primer foco de atención se centrará en el análisis pormenorizado de las creaciones y construcciones escolares llevadas a cabo en las zonas señaladas. Se prestará especial atención al papel desempeñado por los Ayuntamientos en estos procesos, así como a las diferencias entre el mundo rural y el capitalino. Otras cuestiones contrastadas serán la hondura y extensión de las reformas organizativas e ideológicas emprendidas por la política educativa de la II República, particularmente durante el primer bienio, centrando el análisis en la repercusión social de la implantación del modelo de *escuela única*, de las medidas laicistas, así como de la supresión del ejercicio docente de las Órdenes Religiosas. Se procurará, además, determinar la magnitud de la reforma pedagógica de cuño republicano en las zonas analizadas por las investigaciones mencionadas.

A continuación, se valorará sucintamente el papel desempeñado por los Consejos Locales y Provinciales de Primera Enseñanza. En este punto se intentará demostrar la gran diferencia entre los objetivos propuestos por las autoridades republicanas y lo que realmente se consiguió. Por último, se revisará someramente lo acontecido en la Segunda Enseñanza, en las Escuelas Normales y en la enseñanza de adultos.

Las creaciones escolares

Entre todos los proyectos republicanos destaca por su magnitud y trascendencia el referido al aumento de aulas públicas, las llamadas creaciones escolares. Se trató de abrir en locales apropiados, no de construir, tantas aulas públicas como fuesen necesarias para garantizar la plena escolarización. Este proyecto fue iniciado en el primer bienio, continuado durante el segundo, y pervivió de una forma irregular durante la Guerra. Las creaciones escolares republicanas requerían la creación previa de las plazas de maestro que habían de regir las aulas en cuestión. Conviene precisar que estos dos procesos no fueron sincrónicos, aunque sí cuantitativamente semejantes, de tal manera que se proyectó abrir tantas aulas como nuevas plazas de maestro se habían creado previamente.

A través del estudio de este proceso en las zonas mencionadas, pueden descubrirse varios aspectos que quedaban desdibujados en otros estudios de ámbito nacional: en primer lugar, conviene matizar que las creaciones escolares no se correspondieron, ni en número ni en tiempo, con las construcciones escolares⁴. En general, el número de crea-

⁴ “La creación de una escuela no implicó, necesariamente, la construcción de edificio, ni la construcción de éste conllevaba una creación escolar”, M.C. Calvo Villar (1994), p. 681 y (2002), pp. 245-257. Angel Mato señala la dificultad para cuantificar el número de construcciones escolares en España durante la II República, y comenta

ciones fue mucho mayor que el de construcciones. La mayoría de las creaciones escolares republicanas no contaron con una escuela de nueva planta, sino que se instalaron en viejos locales alquilados o cedidos por los Ayuntamientos. Por ejemplo, en la ciudad de Cádiz se abrieron 23 aulas públicas durante la etapa republicana, ninguna de ellas en un edificio de nueva planta. Benvenuty precisa que, a pesar de ajustarse a las prescripciones legales, las nuevas escuelas no se diferenciaban de lo previamente existente y se situaban en locales carentes de espacio y de buenas condiciones higiénicas⁵. Tampoco en las ciudades de Valencia, Santa Cruz de La Palma y Huelva se construyó una sola escuela pública, a pesar de realizarse varias creaciones escolares⁶. El caso opuesto lo presenta la provincia de Asturias, donde se crearon 755 escuelas primarias, de las que 310 contaron con un aula de nueva construcción. El 84% de estas construcciones fueron subvencionadas por el Estado⁷.

El proceso remoto de creación de un aula escolar comenzaba a nivel nacional con la habilitación por el Estado del crédito preciso para costear el sueldo del maestro correspondiente a dicha escuela⁸. Después, en el diario oficial la *Gaceta de Madrid* aparecían consignadas las localidades en las que podía abrirse una nueva clase. Desde este momento la escuela se consideraba creada provisionalmente. Sin embargo, el proceso exigía para su conclusión la colaboración de los Ayuntamientos, que debían facilitar el aula, el espacio físico apropiado para instalar la escuela, así como el mobiliario preciso, de tal manera que si estos dos últimos pasos no se realizaban en el plazo prefijado, la creación escolar provisional no se elevaba a definitiva y quedaba anulada. Por todo ello, resulta muy interesante determinar en qué medida los Ayuntamientos facilitaron o frenaron el desarrollo de la política estatal de creaciones escolares.

Los estudios locales consultados muestran que fueron numerosos los Ayuntamientos que cercenaron el proceso de creaciones escolares, al no contribuir con el local necesario o con el mobiliario y material precisos. En todos los casos, los Ayuntamientos adujeron problemas económicos como excusa. En ningún caso se ha detectado que los problemas ideológicos o el distinto cariz político de las corporaciones actuaran como rémora del proceso⁹.

los errores de cifras que presentan algunos estudios de ámbito nacional, en los que se iguala el número de creaciones escolares republicanas con el número de construcciones, suponiendo que todas las creaciones escolares contaron con un aula de nueva construcción; vid. A. Mato Díaz (1992), pp. 141-143. Véase también M. P. García Salmerón (2003), pp. 197-226. V. M. Juan Borroy (2004), pp. 66-67, incurre en este error, al identificar el número de plazas de maestros y de escuelas creadas, con el número de escuelas construidas en Aragón.

⁵ Cfr. J. Benvenuty Morales (1986), pág. 170.

⁶ En la isla de La Palma se abrieron aproximadamente 60 aulas y sólo se construyeron dos grupos escolares en dos localidades. Cfr. M. Ferraz Lorenzo (1993), pp. 224 y 264.

⁷ A. Mato Díaz (1992), pp. 512-513.

⁸ El 24 de junio de 1931 se publicaba en la *Gaceta* un decreto con la creación de 7.000 plazas de maestros y maestras con destino a escuelas nacionales. Se habilitó un crédito extraordinario en los presupuestos de 35 millones de pesetas para sufragar su puesta en práctica. A este decreto seguirían otros con el mismo propósito. Frecuentemente se han confundido estas cifras, referidas a plazas de maestros, con escuelas abiertas o incluso con escuelas construidas.

⁹ "Els ayuntaments de la comarca, malgrat seues diferències polítiques i ideològiques, es veuen immersos en aquesta nova dinàmica educativa. Tant aquells amb majoria dretana com els més esquerrans tots presenten una

Otro problema añadido al estudio de las creaciones republicanas es el de su cuantificación. Si nos atenemos a lo publicado en la *Gaceta*, corremos el riesgo de sobrepasar el número real de aulas abiertas, pues, como ya se ha indicado, algunas de las aulas creadas provisionalmente sobre el papel no llegaron a abrirse, generalmente por falta de locales para su ubicación¹⁰. En un principio la *Gaceta* recogía estas eventualidades y consignaba las anulaciones de las respectivas creaciones administrativas provisionales, pero a partir del año 33 no encontramos en las páginas de la *Gaceta* ninguna anulación, lo que nos hace suponer que ya no se reflejaban, a pesar de que seguramente algunos Ayuntamientos seguían sin poder cumplir los requisitos demandados por el Estado¹¹. Además, varios investigadores afirman que en otros casos la conversión de escuelas municipales en escuelas nacionales enmascara parcialmente el balance final¹².

El problema de la cuantificación de las creaciones se agrava durante el período bélico, ya que en estos momentos los avatares inherentes al conflicto acarrearón el cierre de algunas aulas, aunque este hecho no se consignaba en la *Gaceta*, donde por el contrario seguían apareciendo nuevas creaciones, algunas de las cuales no eran sino transformaciones de aulas preexistentes en aulas graduadas o con nueva denominación¹³.

En otro orden de cosas, algunos de estos estudios locales nos revelan que quizás fue en el mundo rural donde los Ayuntamientos respondieron más positivamente a la política de creaciones escolares emprendida por el Gobierno Central. La falta de locales susceptibles de ser habilitados como escuelas, así como la carestía del suelo en el que poder construir en las zonas urbanas, probablemente frenaron la apertura de nuevas aulas en las ciuda-

igualat abrumadora a l' hora de demanar nous edificis, més escoles, colònies ... globalment no existeix una major o menor demanda educativa o inversió pressupostària en Instrucció Pública segons el signe polític de les corporacions municipals", C. Agulló Díaz (1994), p. 203. M^a Carmen Palmero precisa que en toda la geografía riojana puede apreciarse un fuerte compromiso de la mayor parte de las corporaciones municipales con la reforma educativa, manifestándose en el esfuerzo presupuestario por destinar a instrucción pública cantidades significativas; cfr. M.C. Palmero Cámara (1990), p. 216. Mato Díaz señala que en Asturias el mayor aumento de dotaciones escolares se produjo en los municipios mineros y en los rurales regidos por corporaciones republicano-socialistas, aunque repercutió de forma clara en el resto de poblaciones, ya que sólo seis ayuntamientos de la provincia no mejoraron sus dotaciones; cfr. A. Mato Díaz (1992), p. 512.

¹⁰ "Señalemos desde ahora que esta fuente -la *Gaceta*- no es todo lo fiable que desearíamos, ya que para ello se haría precisa la confirmación de haber llevado a la práctica lo expresado en el papel"; cfr. J.M. Fernández Soria, *Educación y cultura en la Guerra Civil...*, p. 28.

¹¹ M^a del Carmen Palmero constata en su estudio sobre La Rioja cómo existe una disparidad de cifras entre las aparecidas en la *Gaceta* y las que se obtienen consultando otras fuentes de información como los Libros de Actas de Sesiones de los Ayuntamientos; cfr. M.C. Palmero Cámara (1990), p. 135. En el estudio de Berrueto Albéniz sobre las creaciones en Navarra no se aportan cifras definitivas, al no disponer la autora de fuentes que le permitieran contrastar si todas las creaciones aparecidas en la *Gaceta* comenzaron realmente a funcionar; cfr. R. Berrueto Albéniz (1991), p. 76.

¹² Este hecho queda recogido por Mato Díaz, quien señala: "En los municipios mineros los incrementos (se refiere a las nuevas creaciones) fueron espectaculares en el año 1931, lo que se explica únicamente por la conversión en escuelas nacionales de las municipales y particulares existentes, al amparo de las nuevas facilidades dadas por las autoridades republicanas", A. Mato Díaz (1992), p. 512.

¹³ Fernández Soria, *Educación y cultura en la Guerra Civil...*, p. 28.

des¹⁴, salvo en Madrid, donde diversas circunstancias unidas al hecho de que fuera la capital del Estado, permitieron la apertura de numerosas aulas durante la etapa republicana.

Otro aspecto relevante derivado del incremento de la oferta pública escolar durante la II República se refiere a la repercusión que tales creaciones tuvieron en la matrícula de los centros privados, así como en la posible variación en la proporción entre aulas públicas y privadas. En este punto hay que constatar que durante el primer quinquenio republicano, hasta febrero de 1936, las aulas privadas, incluso las regidas por religiosos, prácticamente continuaron siendo las mismas¹⁵, a pesar del aumento de aulas públicas, y a pesar de la promulgación de la ley de Congregaciones y Confesiones Religiosas. La insuficiencia de la oferta de plazas escolares, aún sumando las públicas y las privadas, era un hecho probado, antes y durante la República, por lo que el aumento de plazas públicas sirvió tanto para aliviar a las sobrecargadas aulas públicas, como para posibilitar la asistencia a la escuela de niños desescolarizados hasta entonces¹⁶. Parece ser que no propiciaron, al menos de forma significativa, el que los alumnos de escuelas privadas se trasladasen a las públicas.

Otro tema susceptible de análisis es el relativo al aumento de las tasas de escolarización durante esta etapa. Se trata de determinar hasta qué punto el aumento de plazas escolares públicas favoreció tanto un aumento de la escolarización, como la disminución del absentismo. Los datos encontrados en este sentido nos inclinan a pensar que, al no haber variado sustancialmente durante la etapa republicana las condiciones socioeconómicas, que hacían casi imprescindible en la familia la colaboración de la mano de obra infantil, ni tampoco las expectativas profesionales de los que terminaban la escuela, los niveles de asistencia se mantuvieron prácticamente iguales a los de años anteriores, quizás ligeramente superiores¹⁷. Durante la Guerra, la necesidad de emplear todas las manos disponibles en la faenas agrícolas para garantizar la supervivencia, tampoco favoreció el aumento de las tasas de escolarización.

¹⁴ Por este motivo, la decepción en algunas de las ciudades españolas fue grande. Por ejemplo, en Huelva, "si grande había sido el celo mostrado por la Alcaldía en los primeros momentos de cara a solventar el problema escolar, grande fue casi de inmediato, la decepción producida por los resultados logrados. A lo largo del primero y segundo bienios no se producirían nuevas ampliaciones de escuelas nacionales, si bien y con atemperado propósito, se mantendría la promesa de nuevas ampliaciones de escuelas Dada la escasez de recursos y el endeudamiento padecido por los Ayuntamientos, la posibilidad de levantar nuevas construcciones era prácticamente nula, por lo que se volvía a recurrir al alquiler de locales o a otorgar la subvención a las escuelas particulares, con lo que se facilitaba su ritmo expansivo", C. Domínguez Domínguez (1999), p. 111.

¹⁵ "El sector privado, en lo que a Enseñanza Primaria se refiere, atendía a la mayor parte de la población escolar. La tasa de escolarización en el mismo era del 46% al comienzo de la República y ésta se mantuvo, con ligeras variaciones, a lo largo de todo el quinquenio ...la Ley de Congregaciones y Confesiones Religiosas no tuvo en Cádiz ningún efecto sobre los colegios confesionales, salvo el derivado de los cambios que los mismos efectuaron en su titularidad", J. Benvenuty Morales (1986), pp. 170-171.

¹⁶ Refiriéndose a la ciudad de Málaga, apunta Ortega Berenguer: "Como máximo se escolarizaron algunas zonas donde ni la Dictadura había creado escuelas, ni había seguridad de contar con escuelas privadas. Básicamente en los barrios periféricos de la capital ...", E. Ortega Berenguer (1982), p. 144.

¹⁷ En 1933, un maestro de Guadalajara escribía en un periódico profesional: "... vana ilusión, la misma apatía, la misma indiferencia ... mayor abandono en la asistencia de los escolares que antes ...", A. Pont Sastre (2004), p.115.

Construcciones escolares

El aumento de las plazas escolares públicas emprendido por la República se acompañó de un decidido empeño por mejorar las infraestructuras escolares. No obstante, es necesario matizar que ya en los tiempos de la Dictadura de Primo de Rivera se había iniciado la mejora de las construcciones escolares, si bien de una forma menos sistemática e intensa, si se la compara con la llevada a cabo durante la II República. Los estilos arquitectónicos, así como las ideas pedagógicas y las normas técnico-higiénicas inspiradoras de las nuevas construcciones republicanas, fueron semejantes a las empleadas en tiempos dictatoriales¹⁸. Respecto a las disposiciones normativas en este terreno, hay que precisar que se legisló en dos campos: el administrativo y el arquitectónico, en el que se fijaban las condiciones técnico-higiénicas mínimas que debían cumplir las construcciones.

Durante el primer bienio, se comenzó con el Decreto de 7 de agosto de 1931, que contenía importantes novedades, como la de reducir las aportaciones municipales al límite inferior de 25%, que era el que había regido hasta entonces. La tarea legislativa continuó con la ley de 16 de septiembre de 1932, que contemplaba la emisión de 400 millones de Deuda para construcciones escolares. Esta ley, denominada Plan Nacional de Cultura, fue un paso decisivo encaminado a garantizar económicamente el decidido empeño estatal por mejorar las infraestructuras escolares. El 5 de enero de 1933 un nuevo decreto reguló las aportaciones municipales, que desde entonces serían proporcionales a la capacidad contributiva del municipio.

Todas estas disposiciones animaron a numerosos Ayuntamientos a solicitar las subvenciones estatales para comenzar la construcción de escuelas en sus respectivas localidades, pero fueron muchos los que iniciaron los trámites administrativos del proceso y no los concluyeron, porque cuando debían hacer efectiva su aportación dineraria, imprescindible para que se llevase a cabo la subasta de las obras o se iniciase la construcción, no contaban con liquidez suficiente. De tal manera que, aún valorando como positiva la voluntad de las corporaciones municipales, no es aventurado señalar que éstas abortaron la mejora de las infraestructuras escolares.

El 15 de junio de 1934 aparecía en la Gaceta un nuevo decreto sobre el mismo tema. Lo más significativo quedaba reseñado en sus artículos 1 y 2, que precisaban: "Los Ayuntamientos están obligados a construir los edificios necesarios a la enseñanza primaria y a dotarlos de mobiliario escolar". "Cuando los Ayuntamientos no cumplan voluntariamente estas obligaciones, el Estado ejecutará las obras y amueblará los locales, imponiendo a los Municipios el pago de estas atenciones en la forma prevista en este decreto". Por lo demás, este decreto variaba la escala de aportación municipal del año 33, fijándola en función del número de habitantes del Ayuntamiento.

¹⁸—Para profundizar en este tema pueden consultarse: M^o M. del Pozo Andrés, *Urbanismo y educación. Política educativa y expansión escolar en Madrid (1900-1931)*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 1999; A. Mato Díaz (1992); M. P. García Salmerón (2003); E.J. Pérez Sastre (2003); J.F. Garmendia Larrañaga, "Las escuelas rurales provinciales de Guipúzcoa", en P. Dávila Balsera y otros (2003), pp.106 y ss.; Garai Ibáñez de Elejalde, "El proceso de modernización en la ciudad de Vitoria (1865-1936)", en P. Dávila Balsera y otros (2003), pp.130 y ss.

Respecto a la aplicación efectiva de los dos primeros artículos de este decreto, no se ha encontrado ningún caso en el que el Estado se arrogara el papel municipal de activador del proceso de construcción escolar, a pesar de que eran numerosísimas las localidades con perentoria necesidad de edificios escolares dignos. En resumen, queda la impresión de que, si bien el Gobierno radical-cedista ya debía conocer las dificultades económicas de los Ayuntamientos españoles, que estaban frenando el Plan de Cultura emprendido por el Gobierno anterior, trató de obviarlas mediante el decreto de 15 de junio de 1934, pero no pudo conseguirlo puesto que era imposible solucionar mediante su promulgación los problemas económicos de los Ayuntamientos, causa primera y última de que no se construyera¹⁹. Por otra parte, tanto la consulta de este decreto como la cuantificación de las localidades que iniciaron sus trámites para construir escuelas durante el segundo bienio republicano, permiten afirmar que el gobierno radical-cedista prosiguió con el mismo entusiasmo el camino emprendido en el primer bienio.

En la misma línea, otro decreto, con fecha 6 de agosto de 1934, disponía la clausura de edificios escolares cuando presentaran deficiencias higiénicas o de solidez, exigiendo a los Ayuntamientos otros locales que temporalmente suplieran la escuela. No tenemos constancia de la aplicación efectiva de esta última medida, a pesar de que la mayoría de las escuelas públicas seguían instaladas en pésimos locales²⁰.

En los estudios consultados se obtienen datos diversos referidos a las zonas urbanas y a las rurales²¹. Mientras en estas últimas parece ser que existieron menos dificultades para encontrar solares municipales para ser cedidos al Estado, requisito indeclinable fijado para el inicio de cualquier construcción escolar, en las zonas urbanas se construyó en menor proporción, quizás por falta de solares, quizás también porque los propios crecimientos urbanísticos exigían a los Ayuntamientos otras atenciones. Así, mientras que en Asturias, la provincia en la que más aulas se edificaron entre las estudiadas, se apunta que se construyeron 310 unidades escuela, el 84% de ellas subvencionadas por el Estado²², en ciudades como Santa Cruz de La Palma²³, Huelva, Málaga o Cádiz no se construyó nada. Junto a estas capitales hay que situar los casos de las provincias de Soria con 83 aulas²⁴ y Cuenca con 84 aulas²⁵, así como la ciudad de Madrid, en la que se adjudicaron las obras de 18 grupos escolares graduados con un total de 238 aulas²⁶. Los

¹⁹ Así lo reconoce E. Ladrón de Guevara en su investigación sobre Álava: "...la insolvencia de los Ayuntamientos hacía imposible los gastos de construcción", E. Ladrón de Guevara (1999), p. 610.

²⁰ M. P. García Salmerón (2003), p. 182-194. "Sistemáticamente, en todos los apartados que venimos analizando, vemos una tónica o denominador común en Huelva, la falta de locales o la inadecuada disposición de los edificios en los que se alojan los centros destinados a la enseñanza", C. Domínguez Domínguez (1999), p. 178.

²¹ Sorprende que en algunas de las investigaciones citadas que se refieren a las construcciones escolares, no se utilice la Gaceta como fuente de información, ya que en sus páginas aparecían consignadas las aprobaciones de los proyectos, los presupuestos, la cuantía de las subvenciones a los Ayuntamientos, así como las subastas de obras de las construcciones escolares de iniciativa estatal.

²² A. Mato Díaz (1992), p. 513.

²³ No sólo en la ciudad citada, sino que "la construcción de nuevos edificios fue prácticamente nula en el Archipiélago, motivo más que suficiente para que algunos editoriales de prensa airearan los agravios comparativos respecto a otras zonas de la geografía peninsular", M. Ferraz Lorenzo (1993), p. 100.

estudios de Alicante, Álava²⁷, Xátiva²⁸, La Rioja, Segovia y Navarra no aportan datos definitivos sobre el tema. En la ciudad de Valencia sólo se inició la construcción de dos grupos escolares, que no llegaron a terminarse por el comienzo de la Guerra²⁹.

La reforma educativa republicana en sus vertientes ideológica y organizativa

Un aspecto especialmente controvertido de la política educativa republicana del primer bienio lo constituye su intento de renovación ideológica de la escuela, así como la determinación del nuevo papel atribuido al Estado en la gestión de la educación nacional. La idea de muchos de los políticos republicanos y socialistas de lograr un Estado secularizado implicaba también conseguir una enseñanza pública secularizada y laica. Estos objetivos no se declararán de forma explícita en un primer momento. Sucesivas disposiciones legislativas, entre ellas la Constitución³⁰, tratarán de lograrlo. Simultáneamente, otra de las medidas que indirectamente debían coadyuvar a la consecución de la nueva escuela republicana sería la adopción del sistema de escuela unificada³¹, como medio de vertebración

²⁴ Cfr. M. C. Calvo Villar (1994), pp. 346-353 y 681-682, y (2002), pp. 293-329. Aunque Carmen Calvo afirma que "en términos absolutos se construyeron al menos 55 edificios escolares en 54 localidades, arrojando un número de aulas -escuelas o secciones- de 101", creemos que estas cifras precisan una matización referida a la financiación de la construcción de estas aulas, puesto que la autora incluye como aulas construidas por la República aquellas levantadas con fondos exclusivos de los vecinos o por benefactores. Siguiendo los datos aportados por Carmen Calvo, hay que precisar que de los 55 edificios construidos o en construcción durante la II República en la provincia de Soria, 14 de ellos -con 18 aulas en total- fueron levantados con fondos particulares, bien de los vecinos o bien de benefactores, sin ninguna intervención de las administraciones públicas, ni municipal ni estatal, por lo que pensamos que la cifra de 83 aulas y 41 edificios se corresponde más con la realidad de las construcciones escolares republicanas.

²⁵ M. P. García Salmerón (2003), pp., 176-178.

²⁶ A. Poblador Diéguez (1994), pp. 295-304 y p. 400. Aunque este investigador aporta los datos de los dieciocho grupos mencionados, precisando que las obras de construcción fueron adjudicadas entre los años 31 y 32, así como que todos ellos fueron inaugurados antes del 15 de septiembre de 1933, nos parece un poco sorprendente que todos los grupos fueran terminados en tan corto lapso de tiempo. De haber ocurrido así, Madrid habría sido una de las ciudades españolas más favorecidas por el plan de construcciones republicano. Respecto a la gestación de algunos de estos grupos, así como a su ubicación en las zonas de Madrid en las que había una mayor demanda de plazas escolares públicas, conviene consultar el magnífico trabajo de M^a del Mar del Pozo sobre la expansión escolar en la capital de España y la política de construcciones escolares emprendida por el Ayuntamiento de la capital en las tres primeras décadas del siglo XX. En dicha investigación quedan patentes, entre otros aspectos, las conexiones entre algunos de los planteamientos educativos de las décadas precedentes al advenimiento republicano y la política educativa seguida durante la II República. Queda patente, también, la situación especial de la ciudad de Madrid, cuyo Ayuntamiento ya tenía concedidas por el Estado, en 1909, diez millones de pesetas para construcciones escolares. Cfr. M^a M. del Pozo Andrés, *Urbanismo y educación...*

²⁷ En el estudio de esta provincia se cita la construcción de al menos 30 escuelas unitarias de una sola aula, 10 escuelas unitarias de dos aulas, 2 escuelas de tres aulas y 4 escuelas graduadas, aunque la documentación sobre tales construcciones no es muy precisa, porque está basada en la subasta de las obras, no en la comprobación de la finalización de las edificaciones; cfr. E. Ladrón de Guevara (1999), pp. 608-612.

²⁸ Sólo se cita la construcción de un grupo escolar en la ciudad, inaugurado en 1935; cfr. G. Ramírez Aledón (1991), pp. 190 y 198.

²⁹ "... la ciudad de Valencia, que en el advenimiento de la República sufría el problema escolar de forma agudizada tanto por la escasez de centros como por la calidad de las instalaciones, no supo o no pudo, a pesar de los esfuerzos, mejorar estructuralmente la situación", C. Ruiz Rodrigo (1993), p. 29.

del sistema educativo. Los estudios locales ponen de relieve cómo la adopción del modelo organizativo de la escuela única o unificada suscitó reacciones aisladas en la sociedad. El panorama se complicó con la entrada en vigor de las medidas laicistas, como la supresión de signos religiosos en las escuelas y la exclusión del currículum de la asignatura de Religión³², que provocaron una reacción popular generalizada en toda España³³, constatada en todos los trabajos consultados, y que se expresó, sobre todo, a través de las páginas de la prensa local³⁴ y se materializó en formas diversas³⁵, destacando entre ellas las manifestaciones públicas de padres³⁶. Las medidas laicistas polarizaron la opinión y actitud de la sociedad española ante el régimen republicano³⁷. La promulgación y entrada en vigor de la ley de Congregaciones y Confesiones Religiosas, que prohibía la docencia a los religiosos, aumentó la tensión social. Así lo pone de manifiesto la historiografía local, al señalar cómo los Obispos, las Asociaciones de Padres de Familia Católicos, así como la prensa de orientación católica, fueron los sectores que más sistemáticamente mostra-

³⁰ El artículo 3º de la Constitución establecía "El Estado español no tiene religión oficial"; en el artículo 26 se prohibía a las Órdenes Religiosas "ejercer la industria, el comercio y la enseñanza"; en el artículo 48, se establecía que "la enseñanza será laica".

³¹ En el artículo 48 de la Constitución se proclamaba: "El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de escuela unificada".

³² Circular, 12-I-1932, cfr. M. Pérez Galán, *La enseñanza en la II República Española...*, p. 84.

³³ "En general, la provincia de Soria se mantuvo permeable al reto de crear y construir las escuelas necesarias, pero rechazó abierta y duramente modelos progresistas como la escuela única, prácticas educativas laicas, la secularización de la enseñanza y la pérdida de todo poder eclesiástico sobre la enseñanza, al sustituir a las Órdenes y Congregaciones Religiosas", M.C. Calvo Villar (1994), p. 684.

³⁴ "El medio de difusión más influyente en La Palma para dar a conocer las distintas visiones y posicionamientos en educación fue la prensa insular", M. Ferraz Lorenzo (1993), p. 283. En Navarra algunos de los periódicos locales más importantes marcaron la pauta a seguir por los sectores católicos, organizando verdaderas campañas de prensa en contra de la entrada en vigor de las medidas laicistas; cfr. R. Berrueto Albéniz (1991), p. 58. El semanario de Alicante *La Lucha* protestaba porque "todavía en Alicante hay escuelas del Estado, republicanas y laicas, que ostentan en sus salones imágenes de Vírgenes, santos y otros símbolos religiosos", M. Moreno Seco (1995), p. 36.

³⁵ Esta reacción alcanzó también a los maestros. Algunos de ellos se negaron a retirar los crucifijos de las escuelas y continuaron rezando con los niños en las aulas; cfr. M. Ferraz Lorenzo (1993), p. 109.

³⁶ M. P. García Salmerón (2003), pp. 186-189; C. Agulló Díaz (1994), p. 72.

³⁷ "... la neutralidad en materia religiosa pretendida por la II República, no fue en modo alguno pacificadora para la sociedad española sino por el contrario, propició intransigencias y enfrentamientos varios", C. Ruiz Rodrigo (1993), p. 41. "Quizá sea éste el mayor logro de la República, esto es, la participación de la población en la mejora de la enseñanza, incluso cuando la respuesta no fue positiva ante el laicismo ni la democratización de la cultura. Se sentaron las bases de una nueva concepción de la enseñanza. La educación se convirtió en uno de los temas más discutidos y polémicos de la época, del que la prensa fue un buen reflejo: en la casi totalidad de las publicaciones periódicas de la provincia se podían leer artículos de opinión o noticias sobre el tema. En cierto sentido, se democratizó la enseñanza al ponerse en boca de la mayoría", M. Moreno Seco (1995), p. 156. Ferraz Lorenzo precisa sobre este punto que "como es obvio pensar, no todo el colectivo estaba a favor de las reformas; algunos docentes ... decidieron continuar apuntalando el modelo educativo anterior y, lo que era menos comprensible, el régimen monárquico en su globalidad, coaccionando a la población para que contribuyera a la perpetuación de sus valores. Aunque si bien es cierto que estos casos fueron aislados, nos sirven para demostrar que todavía existían sectores en el magisterio palmero poco proclives a aceptar los cambios mentales, legales y reales del naciente régimen político", M. Ferraz Lorenzo (1993), p. 192. "Todo el proceso de reforma recibió en Cádiz una excelente acogida por parte de las autoridades municipales y por Instituciones como la Escuela Normal del Magisterio Primario, el Instituto Nacional de Segunda Enseñanza y las Asociaciones del Magisterio ... El ataque frontal lo recibió la reforma por parte de los sectores conservadores de la sociedad gaditana", J. Benvenuty Morales (1986), p. 172.

ron su radical oposición a la entrada en vigor de dicha ley. La llamada guerra escolar había alcanzado toda su virulencia, aunque en toda España el cambio de titularidad de los centros regidos por religiosos les permitió seguir con su labor³⁸. Posteriormente, la llegada al poder del gobierno radical-cedista a fines del año 33, paralizó la entrada en vigor de la Ley de Confesiones y permitió que en plena República se abrieran en ciudades como Cádiz un Liceo Femenino de carácter confesional, promovido por la Asociación Católica de Padres de Familia, así como en Cuenca y Huelva, centros de secundaria regidos por religiosos maristas. Pero, ¿qué habría ocurrido si la Ley de Confesiones se hubiera aplicado? Los investigadores localistas parecen coincidir en la imposibilidad de llevar a la práctica lo propuesto en dicha ley, ya que la falta de infraestructuras públicas afectaba a todas las zonas del país y se agravaba en aquellas ciudades como Cádiz, donde aproximadamente la mitad de los niños escolarizados lo estaban en centros privados, dentro de los que el sector religioso era el más extenso³⁹. La llegada al poder del Frente Popular supuso la entrada en vigor efectiva de las disposiciones de dicha ley⁴⁰.

La reforma pedagógica

En cuanto a la reforma estrictamente pedagógica promovida por las autoridades republicanas, se puede afirmar que en general fue acogida con entusiasmo por los docentes de todas las provincias⁴¹. Sin embargo, su fruto quedó mermado tanto por las controversias ideológicas, que concentraron la mayor parte de las energías de los gobernantes, como por la escasa duración de la etapa republicana, además de por la falta de infraestructuras idóneas.

En el primer quinquenio, los instrumentos empleados por las autoridades del Ministerio de Instrucción Pública para esta renovación fueron varios: la promulgación de nuevos programas para la carrera de Magisterio, la celebración de *Semanas Pedagógicas* y cursillos de formación profesional, la difusión de las *Misiones Pedagógicas*, que incluían entre sus objetivos la renovación del magisterio rural, así como la implantación de Centros de Colaboración Pedagógica, que reunían a maestros en ejercicio en zonas rurales, con la

³⁸ Por ejemplo en Galicia, "a mitade dos colexios rexidos por ordes relixiosas eran de carácter benéfico. Ningún foi clausurado en 1933", X. M. Cid Fernández (1989), p. 16.

³⁹ En caso de haberse aplicado la Ley de Congregaciones, se habría hecho preciso la apertura de numerosas aulas públicas, pero "el Ayuntamiento gaditano se encontraba en unas condiciones de precariedad que imposibilitaban a todas luces la sustitución de los diez centros regentados por Congregaciones Religiosas. La viabilidad de dicha sustitución en el plazo señalado por la Ley rayaba en lo utópico, ya que sin contar con locales ni con presupuestos, poco podía hacerse", J. Benvenuty Morales (1986), p. 170 y pp. 132-133. Mato Díaz afirma que la Ley de Congregaciones fue inoportuna porque el Gobierno no disponía de una infraestructura pública que permitiese la sustitución real de los Colegios religiosos; cfr. A. Mato Díaz (1992), p. 514.

⁴⁰ A. Pont Sastre (2004), p. 60.

⁴¹ Según afirma M.C. Palmero Cámara, refiriéndose a La Rioja, "...el objetivo fundamental del proyecto pedagógico republicano; centrado en un nuevo sistema inspirado en el ideal de escuela unificada, laica y activa, no puede considerarse, a tenor de las manifestaciones que se proyectan en La Rioja, alcanzado de forma plena. No obstante, la legislación educativa republicana, ampliamente debatida, contó con una actitud generalizada de apoyo, por parte de la Inspección, los Consejos provincial y locales de protección escolar y los Claustros de instituciones docentes, así como por la mayor parte del movimiento asociativo del magisterio", M.C. Palmero Cámara (1990), p. 216.

finalidad de promover las reformas metodológicas de la enseñanza. Precisar en qué grado esas medidas afectaron al magisterio y propiciaron su renovación es tarea complicada⁴². Paralelamente a estas iniciativas, la Inspección actuó como agente renovador y quizás fuera el que más influyó en la práctica docente del magisterio⁴³.

La importancia cuantitativa y cualitativa de los Centros de Colaboración dependió de las provincias. Mientras que en algunas, como Soria, Alicante, La Rioja, Aragón o Navarra, parece que tuvieron amplia difusión entre el magisterio, en otras como Cuenca contaron con una implantación mucho menor⁴⁴. Consuelo Domínguez y X. M. Cid Fernández apuntan el excesivo dirigismo de los inspectores respectivos en la orientación de estos Centros de Colaboración, así como el hecho de que por lo general no se tratasen las cuestiones más candentes de la práctica diaria⁴⁵.

Al igual que en Cuenca, en otras provincias como Alicante, Ourense, Navarra y Huelva, e incluso en comarcas como La Vall d' Albaida, se desarrollaron *Semanas Pedagógicas* para los maestros en ejercicio, con la cooperación de las Escuelas Normales, la Inspección Provincial y las Asociaciones del Magisterio Primario. En todos los casos, las actividades de las *Semanas* iban encaminadas a exponer la política educativa de la República y las nuevas técnicas de trabajo de la *escuela activa*, así como a difundir los nuevos conceptos de educación moral que debían presidir la vida escolar y reemplazar a las máximas impartidas en las suprimidas clases de Religión. Los conferenciantes fueron cuidadosamente seleccionados, atendiendo tanto a su cualificación profesional como a su identificación con los ideales republicanos. La participación de los maestros en estas *Semanas* fue numerosa y entusiasta.

¿Cuál fue el fruto de estos intentos renovadores? El espectro de respuestas es amplio. En general, parece que fue menor que el pretendido por las autoridades republicanas, y estuvo frenado en algunos casos, como en Navarra, por la oposición de los padres. Ortega Berenguer, refiriéndose a Málaga, señala que el proceso educativo apenas se modificó debido en gran medida a las limitaciones temporales⁴⁶. Consuelo Domínguez señala que "la transformación de la enseñanza primaria se anclaba en dos vértices fundamentales: el

⁴² "No puede decirse que la planificación de actividades de reciclaje se llevase a cabo de forma sistemática y con regular distribución. Tampoco estas actividades alcanzaron a un porcentaje significativo del Magisterio y, en cuanto a contenidos, en general fueron pobres y elementales", J. Benvenuty Morales (1986), p. 155.

⁴³ También Carmen Agulló, refiriéndose a la comarca valenciana y al mundo rural en general, destaca la importancia de los inspectores como verdaderos nexos de unión entre el mundo rural y las directrices emanadas del Gobierno; cfr. C. Agulló Díaz (1994), p. 111. Véase igualmente M. P. García Salmerón (2003), pp. 256-257.

⁴⁴ "El funcionamiento de los Centros de Colaboración, por su cantidad y calidad, puede considerarse ejemplar y una de las materializaciones más precisas de los ideales educativos republicanos", M.C. Palmero Cámara (1990), p. 219. Véase también V.M. Juan Borroy (2004), pp. 79-82.

⁴⁵ "Las cuestiones más cotidianas y aquellos problemas a los que a diario se enfrentaba el maestro, como podían ser la carencia de recursos didácticos, el absentismo escolar, las peculiaridades de la escuela unitaria o los temas por algunos maestros apuntados referentes a la sanidad escolar, cantinas y roperos, educación de las personas adultas, extensión de las colonias escolares, etc., no solían abordarse en los Centros de Colaboración Pedagógica, de tal modo que la eficacia educativa de tales reuniones, bien podría quedar en entredicho en muchos casos", C. Domínguez Domínguez (1999), p. 197. Esta apreciación coincide con lo acontecido en la provincia de Ourense; cfr. X. M. Cid Fernández (1989), p. 33.

aumento del número de escuelas que permitiría terminar con las altas tasas de descolarización existentes en el país y la transformación metodológica de estas instituciones. En lo que respecta a Huelva, como en las vecinas ciudades de Cádiz y Málaga, estas expectativas no se vieron para nada cumplidas en Huelva la política ministerial se había quedado muy por detrás de los deseos de sus gobernantes y los principios pedagógicos que debían dar cobertura a una escuela renovada, perdían su razón de ser al no disponer, ni tan siquiera, de un espacio físico en el que aplicarlos⁴⁷.

Otros autores, como Ferraz Lorenzo, ensalzan los logros republicanos, valorando el fomento de la escuela pública, su impulso decidido del laicismo, a pesar de la oposición de los grupos católicos, la creación de escuelas graduadas, el comienzo y desarrollo de nuevas técnicas y metodologías pedagógicas, el impulso dado a los actos lúdico-académicos en los que participaban activamente los escolares obviando cualquier tipo de confesionalidad, así como a la escuela popular y unificada⁴⁸.

Un punto intermedio es la valoración realizada por Benvenuty, quien reconoce que, aun cuando el objetivo fundamental del proyecto, centrado en la consecución de un nuevo sistema basado en el ideal de Escuela Única no fue alcanzado, las medidas que llegaron a ser adoptadas con vistas a la comentada finalidad, tuvieron una constatable repercusión en el mejoramiento de la enseñanza, unida a un espectacular incremento de los niveles de concienciación profesional del profesorado y un cambio de actitudes respecto a la problemática educativa⁴⁹.

El comienzo de la Guerra, la entrada en el gobierno de ministros de ideología comunista y anarquista, así como el debilitamiento del poder central, favorecieron que nuevas formas organizativas y pedagógicas afloraran en diversos puntos de la España que permaneció dentro de la zona republicana. Es el caso de Aragón o la provincia de Cuenca, donde existieron localidades que contaron con escuelas de corte racionalista y anarquista, en donde los padres alentados por estas organizaciones propusieron una renovación total de la institución escolar. Al igual que en la comarca valenciana de La Vall d' Albaida, se trataba de actividades puntuales desarrolladas por personas que, a veces, no eran maestros. Además, pueden catalogarse como innovaciones producidas durante la Guerra las guarderías o colonias para niños evacuados de las zonas más conflictivas. Algunas de ellas se establecieron en Aragón, Cuenca, Carcaixent y en la comarca valenciana de Albaida.

Dentro del período bélico, con las únicas referencias de lo acaecido en Guadalajara, Aragón, Cuenca, Carcaixent y en la comarca valenciana, no podemos dejar de señalar tanto el indoctrinamiento político como el control ideológico al que se vieron sometidos los docentes, los inspectores y, en algunos casos, hasta los alumnos⁵⁰. A este cambio habría que sumar la llegada a estas provincias de niños evacuados de las zonas más cercanas al frente, lo que elevó la ratio en las escuelas, al mismo tiempo que disminuían tanto el número de maestros

⁴⁶ E. Ortega Berenguer (1982), p. 140.

⁴⁷ C. Domínguez Domínguez (1999), pp. 247-248.

⁴⁸ Cfr. M. Ferraz Lorenzo (1993), pp. 107-108.

⁴⁹ Cfr. J. Benvenuty Morales (1986), p. 169.

en activo como los edificios escolares, utilizados algunos como hospitales. Sin duda estos hechos mermaron la calidad de la enseñanza durante los tiempos bélicos y obligaron a adoptar medidas de emergencia, como la autorización para impartir clases a personas no tituladas.

Los Consejos Locales y Provinciales

Para completar el panorama de proyectos e innovaciones emprendido por las autoridades educativas republicanas hemos de referirnos a la creación de los Consejos Locales y Provinciales de Primera Enseñanza. Para M^a del Carmen Palmero la creación de estos Consejos suponía tanto una democratización de la vida docente, como un importante cauce de participación popular y un ensayo de descentralización administrativa. Pero es necesario matizar que de este cauce democrático estaban excluidas las asociaciones de padres de signo confesional, que no podían designar un representante en el Consejo Provincial, mientras que otras asociaciones de padres sí podían hacerlo.

Aunque a priori los Consejos suponían un novedoso cauce participativo para los padres de los alumnos, el estudio de la correspondencia y actas de estas instituciones ponen de relieve los problemas surgidos en su constitución, derivados de la despreocupación de los padres por el mundo escolar, así como el interés tanto de los Ayuntamientos como de los maestros por nombrar a padres afines a sus respectivas ideologías⁵¹. En varios de los trabajos consultados se precisa que la mayoría de los Consejos Locales limitaron su labor sólo a las tareas administrativas⁵². En general, los Consejos Locales no entraron en cuestiones pedagógicas o metodológicas, mientras que los Consejos Provinciales influyeron sobre todo en la orientación ideológica o política de las escuelas, especialmente eliminando de las listas de interinos a los maestros desafectos a las ideas republicanas⁵³. Sin embargo, ni a unos ni a otros se les permitió tomar alguna medida que neutralizara la política laicista emprendida por la República, a pesar de la extensa reacción popular contra las disposiciones que la desarrollaban. Únicamente mediante la confección del calendario

⁵⁰ Ver M. P. García Salmerón (2003), pp. 284-286 y 333-337; A. Mayordomo y otra (2002), p. 105; A. Pont Sastre (2004), pp. 119-162. "La guerra civil truncaría el proyecto educativo republicano. Los pretesos reformas se van veure superades pels plantejaments revolucionaris en l'organització social i educativa ... la vida normal dels escolars es veuria afectada negativament pels discurs ideològic educatiu, molt polaritzat en el desig (logic) de guanyar la guerra", C. Agulló Díaz (1994), p. 203.

⁵¹ Cfr. M. P. García Salmerón (2003), pp. 229-244. En Málaga "se inició el primer gobierno constitucional y no se había instituido ningún Consejo Escolar en el municipio. La familia malagueña apenas ofreció participación", E. Ortega Berenguer (1982), p. 54.

⁵² "... respecto al contenido de dichas sesiones, salvo unos acuerdos, todos fueron asuntos de trámite con relación a cuestiones de escasísima relevancia en el espectro de funciones encomendadas ... El Consejo quedó reducido a un organismo anquilosado y carente de iniciativa y proyección social, muy lejos de lo que inicialmente se pretendía", J. Benvenuty Morales (1986), p. 80.

⁵³ "... la tarea diaria del Consejo Provincial consistió prácticamente en resolver cuestiones de trámite, la mayor parte de ellas relacionadas con escuelas vacantes, elaboración de listas de interinos, nombramientos de maestros, tramitación de creación de escuelas... En los tres primeros años de su funcionamiento, los temas más relevantes que trató el Consejo Provincial fueron la elaboración de los calendarios escolares, la puesta en marcha de las clases para adultos y la organización de la Semana Pedagógica, ... en estos primeros tres años los Consejos Locales no habían protagonizado ninguna actividad de relevancia, más bien parece que funcionaban con atonía", R. Berrueto Albéniz (1991), pp. 90-91.

escolar los Consejos Locales coadyuvaron al mantenimiento de la fiestas religiosas de sus respectivas localidades, mostrando con ello tanto el peso de la tradición religiosa en España, como el ejercicio del poder ejecutivo de estas instituciones, que para pocas cosas más pudieron utilizar.

La enseñanza secundaria

Casi la mitad de los trabajos sobre la II República que hemos consultado no incluyen entre sus páginas datos relativos a la enseñanza secundaria, por lo que su análisis será menos extenso que el dedicado a la primaria. Una de las posibles causas de esta falta de interés hacia la enseñanza secundaria por parte de los investigadores puede ser la menor atención dispensada durante la República a este nivel de la enseñanza, en comparación con el nivel elemental. Sólomente dos medidas significativas afectaron drásticamente a la enseñanza secundaria. La primera relacionada con varios cambios del plan de estudios, y la segunda referida a la prohibición de enseñar a los centros regidos por Comunidades Religiosas.

La entrada en vigor de la Ley de Confesiones y Congregaciones conllevaba la clausura de aquellos centros cuya titularidad perteneciera a una Orden Religiosa, lo que indirectamente suponía la creación de otros centros de secundaria públicos que sustituyeran a los clausurados. La realidad fue que muchos de los centros religiosos que tenían que cerrar sus puertas cambiaron de titularidad y siguieron funcionando hasta febrero de 1936, fecha en la que realmente se llevó a cabo lo preceptuado en la Ley de Confesiones. Los estudios locales nos muestran por un lado la disparidad de situaciones en las distintas provincias españolas, ya que mientras en muchas ciudades la enseñanza privada religiosa atendía a la mayor parte de los estudiantes de secundaria, en alguna como Cuenca las congregaciones religiosas no tenían presencia en el nivel secundario⁵⁴. Por otro lado, las investigaciones ponen de manifiesto las grandes dificultades coyunturales y económicas que se habrían derivado de la plena entrada en vigor de la controvertida Ley.

Las investigaciones de ámbito local nos revelan, además, otros aspectos interesantes. Por ejemplo, parte del presupuesto destinado a posibilitar la entrada en vigor de la Ley de Confesiones, es decir, a la creación de nuevos Institutos, fue aprovechada por algunas localidades en las que hasta entonces no se había contado con un centro de secundaria, ni público ni privado, para solicitar su creación. De tal manera, se abrieron Institutos Nacionales, Elementales y Colegios Subvencionados de Segunda Enseñanza⁵⁵ en núcleos rurales como Tarancón (Cuenca), en dos localidades riojanas, Haro y Cervera del Río Alhama, en el Burgo de Osma en la provincia de Soria, así como en Elche y Orihuela⁵⁶.

⁵⁴ M. Pérez Galán nos aporta los datos siguientes referidos al número de Colegios de Segunda Enseñanza pertenecientes a Congregaciones Religiosas en el año 32: Alicante, 5; Cádiz, 10; Huelva, 1; Logroño, 6; Madrid, 30; Málaga, 12; Navarra, 7; Orense, 4; Oviedo, 3; Las Palmas, 1; Soria, 3; Valencia, 12 y Cuenca ninguno. Cfr. M. Pérez Galán, *La enseñanza en la II República Española...*, pp. 146-147.

Por otro lado, se ha tratado de determinar el nivel de infiltración de la política en la vida diaria de los Institutos, así como el grado de identificación de los profesores de secundaria con los ideales educativos republicanos. En este punto parece constatarse que, a medida que se promulgaban las leyes educativas más polémicas, las actitudes de los profesores se iban decantando en pro o en contra de la República. Así se mostraba en los claustros, perdiéndose la unidad corporativa que hasta entonces había presidido la vida académica. Además, las distintas tendencias políticas de los estudiantes afloraron también dentro de la vida académica de los Institutos, a través de las dos asociaciones estudiantiles de la época, la *FUE (Federación Universitaria Española)* y la *FEC (Federación de Estudiantes Católicos)*. Así se constata en los Institutos de Cuenca, Tarancón, Bilbao y Santa Cruz de la Palma; en éste último la polarización política de los estudiantes estuvo a punto de motivar la renuncia del director.

El bachillerato tuvo poco alcance social, aunque la matrícula aumentó durante la etapa republicana. Fue un asunto de minorías que, desde el punto de vista pedagógico, recibían una atención muy cualificada en relación con la enseñanza primaria.

El olvido de la mejora de las infraestructuras de este nivel es otra de las notas características de la etapa republicana. De los estudios consultados sólo tenemos noticia de una inversión estatal para intentar concluir la edificación del Instituto de Huelva, además de la aprobación de la construcción del Instituto de Santa Cruz de La Palma, cuyas obras se iniciaron, aunque no se concluyeron, durante la II República⁵⁷.

Las Escuelas Normales

Para Benvenuty la reforma del Magisterio constituyó uno de los mayores éxitos del proceso reformista republicano, ya que sus efectos fueron ampliamente visibles y hubo ocasión de verificar las consecuencias más inmediatas. Esta reforma estuvo marcada tanto por el Decreto de 29 de septiembre de 1931, que determinó el nuevo plan de estudios -*Plan Profesional*- para este nivel de enseñanza, como por la fusión de las Normales masculina y femenina. La implantación del régimen coeducativo en las Normales desencadenó protestas airadas, especialmente de los padres de alumnas, y causó problemas coyunturales al no contarse con edificios capaces de albergar simultáneamente a los estudiantes de ambos sexos. Este último problema se resolvió de diversas formas. Por ejemplo, en Zaragoza y Cádiz los alumnos tuvieron que ser distribuidos entre los dos

⁵⁵ Las diferentes denominaciones de los centros de secundaria respondían al número de catedráticos que componían su claustro, así como al número de niveles que impartían. Los Colegios Subvencionados contaban con cuatro catedráticos y sólo impartían los cuatro primeros cursos de Bachillerato.

⁵⁶ M. P. García Salmerón (2003), p. 486; M.C. Palmero Cámara (1990), p. 217; M.C. Calvo Villar (1994), p. 685; M. Moreno Seco (1995), p. 112. Todos los Institutos anteriores, menos los de Elche y Orihuela, fueron creados en la misma fecha, 28 de octubre de 1933, y recibieron las subvenciones con cargo al crédito de veintiocho millones solicitado en julio de 1933 por el Ministerio de Instrucción Pública, con el fin de sufragar los "Gastos que origine la sustitución de la enseñanza de las Confesiones y Congregaciones Religiosas".

⁵⁷ El Decreto de aprobación llevaba fecha de 9-X-1931, aunque la terminación de las obras del inmueble se demoró hasta 1943. Los cinco primeros años tras su creación estuvo instalado en un local alquilado. Cfr. M. Ferraz Lorenzo (1993), pp. 365-372.

locales de la Normal Femenina y la Masculina; en Soria se establecieron turnos de mañana y tarde. En otras ciudades las obras de adaptación permitieron la utilización de un único edificio como Escuela Normal. De las provincias consultadas, sólo en Cuenca el problema se trató de solucionar con la construcción de un excelente edificio para la Escuela Normal, que no llegaría a abrirse en tiempos republicanos, a pesar de estar terminado. Por otro lado, varios de los estudios locales consultados aportan cifras de matrícula de los primeros cursos del Plan Profesional, revelando la escasa demanda que el nuevo plan tuvo en sus primeros años de vida⁵⁸.

La entrada en vigor del *Plan Profesional* en el curso 1931-32 no anuló la posibilidad de que los alumnos del anterior *Plan del 14* continuasen sus estudios, ni tampoco la de que aquellos que, aprobado el ingreso en la Normal, quisieran acceder al nuevo plan mediante la realización de unos estudios complementarios denominados *Plan Cultural*. La convivencia y los intereses contrapuestos de los alumnos de estos tres planes ocasionó no pocos problemas organizativos en las Escuelas Normales de Alicante, Cádiz, Huelva, Zaragoza y Logroño, donde los alumnos llegaron incluso a provocar huelgas y el destrozo de parte del mobiliario de la Escuela. Los conflictos no se produjeron sólo entre los estudiantes, sino que se extendieron también a los maestros-opositores. Benvenuty reseña el movimiento de oposición surgido entre los maestros sin plaza de Cádiz ante el anuncio de celebración de los *Cursillos de Selección*. Estos movimientos se detectan también en La Rioja, Valencia y Huelva.

En general, como apunta M^a Carmen Palmero refiriéndose al Claustro riojano, existió un clima de euforia entre el profesorado por la entrada en vigor del nuevo *Plan* de contenido más innovador y pedagógico que los anteriores, aún a pesar de las dificultades que la preparación de las nuevas asignaturas pudo conllevar.

La enseñanza de adultos

Hasta el advenimiento republicano el instrumento comúnmente empleado para impartir la instrucción elemental de carácter formal a los adultos habían sido las clases nocturnas a cargo del maestro de la localidad. Sorprendentemente, a estas clases no tenían acceso las mujeres. Durante la Segunda República, si bien se acometieron algunos cambios legislativos sobre estas clases de adultos, éstos fueron más cuestiones de forma que de fondo, y en la práctica siguieron siendo unas enseñanzas de segunda fila, carentes de identidad propia.

Algunos de los cambios más significativos que se operaron durante la etapa son los referidos a la posibilidad de incorporación de la mujer a las clases nocturnas, así como la formación política elemental del alumnado, que se intentó desarrollar mediante estas

⁵⁸ "Conviene estimar, pues, que un plan que es analizado e interpretado desde el punto de vista actual como una conquista ... era acogido, al menos en Zaragoza, con poco entusiasmo...", M.R. Domínguez Cabrejas (2002), p. 74. Un estudio detallado de las matrículas de alumnos del nuevo plan en las Escuelas Normales de Pontevedra y Santiago de Compostela se recoge en A.S. Porto Ucha (2003), pp. 35 y 36.

enseñanzas. Además, un cambio de cuño netamente republicano fue la supresión de estas enseñanzas y sus sustitución por una campaña de alfabetización llevada a cabo en el curso 1937-38. Esta campaña, desarrollada en plena contienda bélica, supuso un cambio de rumbo en la atención dedicada por el gobierno a los adultos, así como la inclusión de numerosos contenidos ideológicos y políticos en los programas⁵⁹.

Junto a esta educación de tipo formal, otras iniciativas culturales de carácter no formal salpicaron la geografía española durante la Segunda República. Entre todas ellas sobresalen las *Misiones Pedagógicas*, dirigidas prioritariamente al mundo rural, y que tuvieron una distribución muy irregular por el territorio español. Uno de sus objetivos, la difusión de bibliotecas, alcanzó a numerosos núcleos rurales. Sin embargo, esta experiencia no fue del todo bien recibida en algunas localidades, según apunta Carmen Calvo refiriéndose a la provincia de Soria⁶⁰.

Junto a esta iniciativa se pueden incluir otras, como las desarrolladas en Asturias, donde se constituyeron numerosas sociedades culturales populares⁶¹. En ciudades como Huelva, el Ateneo Popular⁶² atendió también a la educación de adultos, y en Santa Cruz de La Palma la agrupación cultural *Octubre*, que funcionó en los años 1934 y 1935, fue una institución recreativo-cultural fuertemente ideologizada⁶³.

Mientras que para Mato Díaz en Asturias las asociaciones culturales dirigidas a los adultos constituyeron un factor positivo que contribuyó a la generalización de la escolarización y alfabetización de toda la sociedad⁶⁴, Benvenuty señala que en Cádiz "la alfabetización de adultos, careció totalmente de eficacia y hay que considerarla como uno de los fracasos más espectaculares de la reforma"⁶⁵. Quizás la diferencia entre estas dos afirmaciones responda a la diferente consideración y atención de que gozó la enseñanza de adultos en provincias tan diversas desde el punto de vista socioeconómico como Asturias y Cádiz. Mientras en la primera la instrucción de adultos fue favorecida tanto por las clases dirigentes como por los movimientos obreros, seguramente respondiendo en ambos casos a la demanda de mano de obra cualificada para la industria, en Cádiz, provincia poco industrializada, ni la iniciativa privada ni la obrera percibieron como urgente la necesidad de la educación de adultos. Por tanto, puede afirmarse que en este campo las cosas continuaron prácticamente como estaban en el período anterior. Sólo las iniciativas parti-

⁵⁹ Algunos aspectos organizativos y didácticos de esta campaña quedan expuestos detalladamente en M. P. García Salmerón (2003), pp. 411-446.

⁶⁰ "...la difusión del libro y las Misiones Pedagógicas convertidas, con los gobiernos más progresistas, en instrumentos estrella para la promoción cultural de las personas adultas en las zonas rurales, despertaron más recelo que entusiasmo", M.C. Calvo Villar (1994), p. 685.

⁶¹ A. Mato Díaz (1992) pp. 515-516.

⁶² C. Domínguez Domínguez (1999), p. 153.

⁶³ "El 2 de julio de 1934 quedaba establecido el mayor de los colectivos organizados en la Isla, de carácter extra-oficial y, aunque sumamente ideologizado, no político, dedicado al fomento de la cultura popular y abierto a toda la sociedad. El colectivo estaba compuesto por campesinos, tabaqueros, empleados de comercio, carpinteros, albañiles, marinos, obreros de muelle ... esposas e hijos de obreros, etc.", M. Ferraz Lorenzo (1993), p. 526.

⁶⁴ Cfr. A. Mato Díaz (1992), p. 517.

⁶⁵ J. Benvenuty Morales (1986), p. 170.

culares, muchas de ellas de carácter obrero, mejoraron la situación en alguna de las provincias españolas más industrializadas.

Conclusiones

Respecto a las creaciones escolares, los estudios locales nos demuestran rotundamente que el número consignado en algunas publicaciones de ámbito nacional está sobredimensionado. En general, y hasta la aparición de los estudios locales, no se había comprobado si todas las creaciones publicadas en la *Gaceta* llegaban a ser realidad. Los estudios locales nos muestran que no todas las creaciones aparecidas en la *Gaceta* llegaban a término, normalmente porque los Ayuntamientos no proporcionaban el local preciso para su ubicación. Estos estudios nos permiten afirmar, además, que la mayoría de las creaciones escolares republicanas quedaron instaladas en locales alquilados o en dependencias municipales habilitadas como aulas, y no en aulas de nueva construcción como se afirma en algunos estudios de ámbito nacional. Son varias las publicaciones que, equivocadamente, equiparan los números de las creaciones escolares con los de las construcciones⁶⁶.

El papel de los Ayuntamientos en este proceso de crecimiento de la red escolar pública fue decisivo. El inconveniente de la falta de locales se produjo, sobre todo, en las ciudades, precisamente las zonas con mayor densidad de población y mayor carencia de puestos escolares públicos. En general, parece que todos los Ayuntamientos españoles, cualquiera que fuera su signo político, colaboraron en este proceso de extensión de la red escolar pública, eso sí, siempre mediatizados por sus disponibilidades económicas.

En cuanto a las construcciones escolares, el estudio pormenorizado de la legislación de todo el período republicano nos permite sostener que tanto durante el primer bienio de signo republicano-socialista, como durante el segundo de signo radical-cedista, existió una voluntad decidida de las autoridades por mejorar las infraestructuras escolares de toda la geografía española. No tenemos ningún indicio que nos permita pensar que la voluntad reformista en este sentido decreció en el segundo bienio; al contrario, en algunas provincias como Cuenca se construyó más durante este bienio. Sólomente las penurias económicas de los respectivos Ayuntamientos frenaron el proceso, tanto durante el primero como durante el segundo bienio.

El empeño de reforma ideológica de la enseñanza emprendida durante la II República, puesto de manifiesto, entre otras medidas, a través de la implantación del laicismo y la adopción del sistema de *escuela única o unificada*, no contó con apoyo popular en ninguna de las zonas consultadas. Sólomente determinados grupos de docentes pertenecientes a todos los niveles educativos, así como personas comprometidas con los grupos políticos -socialistas y republicanos-, secundaron estas medidas. De manera especial, fue

⁶⁶ A. Mato Díaz (1992) cita en su libro *las siguientes* obras con datos equivocados: R. Tamames, *La República. La era de Franco*, Madrid, Alianza, 1973; G. Jackson, *La República española y la guerra civil: 1931-1939*, México, 1967; L. Esteban Medina, "La lucha por la educación en España, 1770-1970", en: *Educación y Sociedad*, Madrid, 1977; M. de Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, 1980; A. Molero Pintado, *La reforma educativa de la Segunda República...*; M. Pérez Galán, *La enseñanza en la II República Española ...*

patente y generalizado el rechazo a las medidas laicistas, hecho éste que supuso el comienzo de la llamada *guerra escolar*. Este enfrentamiento se agudizó con la promulgación de la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas, contribuyendo a la polarización de la sociedad española.

La reforma educativa republicana tuvo otras vertientes, como el significativo aumento del número de aulas públicas y de construcciones escolares, hechos éstos que fueron bien acogidos por la sociedad española, que empezaba a percibir la urgencia, especialmente en la ciudades más industrializadas, tanto de la universalización de la educación primaria, como de la mejora de las infraestructuras y organización escolares. No obstante, y singularmente en las zonas rurales, las condiciones sociales, la necesidad de mano de obra infantil para el sostenimiento de la economía familiar, así como la poca validez que se otorgaba a la escuela como medio de promoción social, determinaron que los niveles de escolarización aumentaran sólo tímidamente. Paralelamente, es necesario destacar, como apunta M^a del Mar del Pozo, que muchas de estas demandas estaban ya presentes en algunos sectores de la sociedad española⁶⁷.

La entrada en vigor de la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas, aprobada en 1933, no fue efectiva hasta febrero del año 36. En las zonas estudiadas, el camuflaje de los centros religiosos, que pasaron a tener una titularidad civil, permitió a éstos seguir con su labor docente. Los estudios consultados muestran la gran imprevisión de las autoridades republicanas en este asunto, puesto que si se hubiese llevado a cabo el pretendido cierre de centros religiosos, habría resultado prácticamente imposible la sustitución, a no ser, claro está, que el Estado se hubiera incautado, como sucedió en el año 36, de los locales de los Colegios de religiosos.

La reforma pedagógica emprendida durante los tiempos republicanos parece que tuvo menor calado del que se le atribuye en algunos tratados de ámbito nacional. Las deficientes infraestructuras escolares, la corta duración del tiempo de aplicación de las innovaciones, así como los sucesivos cambios de gobierno y de ideologías en el poder, hicieron que las mejores intenciones quedaran sofocadas por las circunstancias. Seguramente tanto el Cuerpo de Inspección como los Profesores Normalistas fueron los que más propugnaron y lucharon por esta reforma, pero las circunstancias adversas hicieron que su labor no fuera todo lo fructífera que sus esfuerzos merecían. No obstante, la celebración de las *Semanas Pedagógicas* y la creación de numerosos *Centros de Colaboración* para maestros en ejercicio marcan dos hitos importantes dentro de la corriente innovadora de la educación, a los que habría que añadir la implantación del *Plan Profesional* para los estudiantes de Magisterio.

En cuanto a la democratización de la gestión de la enseñanza a través de los Consejos Locales y Provinciales, tan ensalzada como una de las conquistas republicanas, es nece-

⁶⁷ "Habitualmente se ha venido considerando en la historiografía de la educación española que la llegada de la Segunda República significó una revolución radical en la educación madrileña. Sin querer contradecir esta afirmación, que en gran medida es cierta, fue más perceptible en determinados momentos puntuales", M^a M. del Pozo Andrés, *Urbanismo y educación...*, p. 26.

sario matizar que esta democratización no fue ni efectiva ni plena.

Por otro lado, conviene resaltar cómo la red de centros de secundaria aumentó tímidamente durante el quinquenio. Sin embargo, también es cierto que este nivel siguió siendo minoritario. La entrada en vigor del sistema de organización basado en la *escuela única o unificada* no pudo acabar con el carácter elitista de este nivel de enseñanza.

El drástico cambio que supuso la entrada en vigor del nuevo plan de estudios en la Escuelas Normales elevó significativamente la cualificación profesional del Magisterio y, en general, fue acogido con entusiasmo por los claustros normalistas. Su puesta en práctica acarreó diversos problemas organizativos, y la coexistencia de varios planes de estudio originó numerosos conflictos entre los aspirantes a maestros, que se materializaron en sucesivas protestas estudiantiles.

Referencias bibliográficas

Relación de estudios de carácter local y regional sobre la educación durante la Segunda República

- C. Agulló Díaz (1994), *Escola i República. La Vall D' Albaida (1931-39)*, Valencia, Diputación de Valencia.
- J. Benvenuty Morales (1986), *Educación y política educativa en Cádiz durante la II República (1931-36)*. Análisis de la reforma, Cádiz, Diputación de Cádiz.
- R. Berruezo Albéniz (1991), *Política educativa en Navarra 1931-39*, Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- M^a C. Calvo Villar(1994), *Alfabetización, secularización e instrucción pública en la provincia de Soria durante la II República*, Tesis doctoral inédita, Madrid, UNED.
- _____(2002), *Más de cien años de historia de las escuelas de Soria, 1812-1936. Alfabetización- Emigración*, Soria, edición de la autora.
- X. M. Cid Fernández (1983), "Aportaciones del Ayuntamiento y la Diputación de Orense a la democratización de la enseñanza (1931-1936)", en: *Escolarización y Sociedad en la España Contemporánea, 1808-1970*, Valencia, Ed. Rubio Esteban.
- _____(1989), *Educación e Ideología en Ourense na II República*, Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago.
- E. Cortada Andreu (1988), *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la Segunda República*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- P. Dávila Balsera y otros (2003), *Enseñanza y educación en el País Vasco contemporáneo*, Donostia, EREIN.
- M^a R. Domínguez Cabrejas (2002), *La Escuela Normal de Maestros de Zaragoza (1844-1936)*, Zaragoza, Diputación General de Aragón y Caja Inmaculada.

- C. Domínguez Domínguez (1999), *La reforma educativa de la II República: Huelva, 1931-36*, Huelva, Diputación Provincial de Huelva.
- M. Ferraz Lorenzo (1993), *La Palma. Sociedad, educación y cultura (1931-1939)*, La Palma, Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, Dirección General de Universidades e Investigación, Cabildo Insular de La Palma.
- M^a P. García Salmerón (2003), *Educación y República en Cuenca, 1931-1939*, Cuenca, Diputación Provincial de Cuenca.
- J. A. Jiménez Eguizabal (1985), "Un proyecto de reforma, identificación y renovación pedagógica. La escuela republicana en la provincia de Salamanca", en: *Salamanca. Revista Provincial de Estudios*, N^o 15.
- V. M. Juan Borroy (2004), *La tarea de Penélope. Cien años de escuela pública en Aragón*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, Biblioteca Aragonesa de Cultura.
- E. Ladrón de Guevara López de Arbina (1999), *La conformación del sistema educativo en Álava (1860-1936)*. Centralización y foralismo, Tesis doctoral inédita, Madrid, UNED.
- J. Lara Larrazábal (1983), "La escolarización en Sevilla, 1931-1933", en: *Escolarización y Sociedad en la España contemporánea, 1808-1970*, Valencia, Ed. Rubio Esteban.
- C. López Fernández (2002), *Ciencia y enseñanza en algunas instituciones docentes murcianas (1850-1936)*, Murcia, Universidad de Murcia.
- A. Mato Díaz (1992), *La escuela primaria en Asturias. (1923-1937). Los procesos de alfabetización y escolarización*, Oviedo, Edit. Dirección Provincial de Asturias, Ministerio de Educación y Ciencia.
- A. Mayordomo y A. García Pascual (2002), *Escoles, mestres i xiquets, ... un temps d'educació a Carcaixent*, Carcaixent, Ajuntament de Carcaixent.
- M. Moreno Seco (1995), *Conflicto educativo y secularización en Alicante durante la II República (1931-1936)*, Alicante, Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciencia, Diputació Provincial D'Alacant.
- E. Ortega Berenguer (1982), *La enseñanza pública en la II República*. Málaga 1931, Málaga, Diputación Provincial de Málaga.
- M^a C. Palmero Cámara (1990), *Educación y sociedad en La Rioja republicana (1931-1936)*, Salamanca, Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca y Gobierno de la Rioja, Instituto de Estudios Riojanos.
- A. Pastor Ugena (1994), "Situación de la escuela primaria en Madrid durante la Segunda República. La acción socialista en el Ayuntamiento (1931-1933)", en *Revista Complutense de Educación*, Vol 5, N^o 1.
- E. J. Pérez Sastre (2003), *Cien años de construcciones escolares públicas en la provincia de Segovia*, CD-Rom, Segovia, edición del autor.

- A. Poblador Diéguez (1994), *Panorama educativo de la villa de Madrid. Educación primaria (1931-1936). La política educativa municipal*, Tesis doctoral inédita, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- A. Pont Sastre (2004), *De la escuela republicana a la escuela del nuevo Estado: Guadalajara (1931-1940)*, Tesis doctoral inédita, Alcalá de Henares, Universidad del Alcalá.
- A. S. Porto Ucha (2003), *Historias de vida. O Maxisterio pontevedrés na II República, Guerra Civil e Franquismo*, Pontevedra, Alén Miño.
- M^a del M. del Pozo Andrés y otros (1986), *Guadalajara en la historia del Magisterio Español, 1839-1939. Cien años de formación del profesorado*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.
- G. Ramírez Aledón y otros (1991), *República i Guerra Civil a Xàtiva (1931-1939)*, Xàtiva, Ajuntament de Xàtiva, Col·lecció Gramalla.
- I. Rekalde Rodríguez (2002), “Las Misiones Pedagógicas en el País Vasco”, en: *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, II Época, N^o 47.
- L. F. Ruiz Rivas (1998), *Análisis histórico de las instituciones y realizaciones socioeducativas del Ayuntamiento logroñés desde la Ley Moyano hasta la ley Villar Palasí (1857-1970)*, Tesis doctoral inédita, Madrid, UNED.
- C. Ruiz Rodrigo (1993), *Política y educación en la II República. Valencia 1931-1936*, Valencia, Universitat de València.
-