

LA DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO Y DEL TRABAJO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN ESPAÑA (1900-1936)

The distribution of the time and the work in the primary school in Spain (1900-1936)

Antonio VIÑAO FRAGO
Universidad de Murcia

Fecha de aceptación de originales: Enero de 1997
Biblid. [0212-0267 (1997) 16; 113-131]

RESUMEN: El objeto de este artículo es estudiar la distribución diaria y semanal del tiempo escolar en el grado primario de la escuela en la España de 1900 a 1936. El análisis se desarrolla desde tres puntos de partida: las propuestas teóricas de distribución y usos del tiempo, la normativa vigente, y la realidad de las prácticas escolares. Este estudio demuestra, no sólo los contrastes y las influencias recíprocas entre estos tres referentes, sino también las diferencias entre las escuelas rurales y las urbanas, las escuelas unitarias y las graduadas, y entre el tiempo escolar no flexible y uniforme y los tiempos de la vida familiar y el trabajo. Con ello se justifica la discordancia que existe entre ellos dando lugar a la asistencia irregular o al absentismo de los niños en la escuela.

PALABRAS CLAVE: Tiempo, Trabajo, Escuela Primaria, España, Siglo XX.

ABSTRACT: The subject of this paper is the study of the daily and weekly distribution of the school time at the primary level in Spain from 1900 to 1936. Its analysis is being carried out from three approaches: the theoretical proposals of the distribution and uses of time, the legality, and the reality or school practices. This study shows not only the contrasts and reciprocal influences among these three issues, as well as the differences between the rural and urban schools, the schools with one or several teachers—graded school—, and between the unflexible and uniform school time and the familiar and working times, that is to say, the unsuitable which existed between them giving rise to absence or irregular school attendance.

KEY WORDS: Time, Work, Primary School, Spain, XX century.

EL TIEMPO escolar es un tiempo a la vez institucional y personal, cultural e individual. Desde un punto de vista institucional se muestra como un tiempo prescrito y uniforme. Y efectivamente lo es, al menos en su intención. Sin embargo, desde una perspectiva individual, es un tiempo plural y diverso. No hay sólo un tiempo, sino una variedad de tiempos. El del profesor y el del alumno, por de

pronto. Pero también el de la administración y el de la inspección, el reglado. En cuanto tiempo cultural, además, el tiempo escolar es una construcción social históricamente cambiante, un producto cultural que implica una determinada vivencia o experiencia temporal. Un tiempo que es organizado y construido social y culturalmente como tal tiempo específico, pero que, a la vez, es vivido no sólo por los profesores y los alumnos sino también por las familias y la comunidad en su conjunto, mediante su inserción y relaciones con el resto de los ritmos y tiempos sociales¹.

El tiempo escolar institucional ofrece, a su vez, diversas configuraciones o niveles. Constituye toda una arquitectura temporal. En este sentido no deberíamos hablar del tiempo escolar, en singular, sino de los tiempos escolares:

a) Una primera red de relaciones temporales, de larga duración, tiene su origen en la misma estructura del sistema educativo con sus ciclos, niveles, cursos y ritos de paso o exámenes. Una estructura que hoy, en muchos países, cubre ya desde los primeros años de vida hasta no se sabe bien cuando.

b) Otra configuración temporal es la establecida por los calendarios escolares, los cursos o años académicos, con su principio, su final y sus interrupciones festivas o vacacionales.

c) La tercera modalidad muestra la micro e intrahistoria de la institución escolar². En ella se define el reparto de las disciplinas y actividades a lo largo de las unidades temporales establecidas —año académico, semestre, cuatrimestre, trimestre, mes, semana, día, mañana, tarde, hora—, o incluso, en su más desmenuzada desagregación, de cada clase o actividad. Su expresión material y escrita son los cuadros horarios y de distribución temporal de tareas y programas.

El objeto de este trabajo es el estudio de la distribución diaria y semanal del tiempo escolar en la enseñanza primaria en España durante el primer tercio del XX. Constituye una versión aligerada de la segunda parte de una investigación más amplia, sobre el mismo tema, que abarca desde 1838 a 1936³. De ahí que sean necesarias algunas observaciones previas. Una se refiere a la existencia de posibles alusiones o comparaciones con el período anterior, desde 1838 a 1900. Otra al enfoque y estructura del trabajo. El tema objeto de análisis es abordado desde una triple perspectiva: desde las propuestas teóricas, desde la legalidad y desde las prácticas. Como he señalado en un artículo reciente, la confrontación entre estos tres puntos de vista muestra no sólo su contraste, sino también las interacciones e influencias recíprocas⁴. Otro aspecto a considerar, el trabajo infantil en el hogar y fuera de él, en cuanto realidad social externa que condiciona la realidad escolar analizada, sólo recibe en este artículo el mínimo de referencias indispensables, en contraste con el tratamiento específico, más amplio, de que es objeto en el texto original.

¹ LEWIS, J. DAVID y WEIGERT, Andrew J., «Estructura y significado del tiempo social», en RAMOS TORRE, RAMÓN, *Tiempo y sociedad*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1992, pp. 90-131 (publicado originalmente con el título «The structure of meaning of social time», *Social Forces*, n° 60-2, 1981, pp. 432-462).

² ESCOLANO, AGUSTÍN, «Tiempo y educación. La formación del cronosistema horario en la escuela elemental (1825-1931)», *Revista de Educación*, n° 301, 1993, pp. 55-79.

³ Un resumen de esta investigación, financiada por la DGICYT (proyecto PS93-0177), puede verse en el volumen coordinado por Marie-Madeleine Compère, *L'histoire du temps scolaire en Europe*, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, 1997, pp. 67-108.

⁴ VIÑAO, ANTONIO, «Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones», *Revista de Educación*, n° 306, 1995, pp. 245-269 (referencias en pp. 260-262).

1. Las propuestas

Al igual que en el periodo anterior (1838-1900), todos los manuales de pedagogía y organización escolar de estos años dedican un apartado específico a la distribución del tiempo y del trabajo en las escuelas. Las propuestas relativas a este punto solían ir unidas a las efectuadas en relación con aspectos tales como las materias o programas, la asistencia o la fatiga escolar. Aún cuando siguiera manteniéndose que ésta era una cuestión básica para el buen gobierno, el orden y la disciplina en la escuela, su consideración se segrega, a diferencia de lo que sucedía en el siglo XIX, de la de los medios disciplinarios. Por otra parte, no sólo era un tema obligado en dichos manuales. De ahí que en la selección de efectuada figuren textos de diversa índole⁵.

La distribución adecuada del tiempo y del trabajo seguía siendo, en estos textos, un requisito indispensable para el orden y la buena marcha de la escuela. Pero, al igual que la escuela, según se decía, debía estar hecha para los niños y no estos para la escuela⁶, también «el horario, más que para la escuela y para el maestro y la enseñanza, ha de hacerse para el niño»⁷. Además, debía elaborarse y aplicarse de un modo flexible dejando en libertad al maestro para acomodarlo a las circunstancias de la escuela, el lugar y los niños. Esto también se decía en buena parte de los manuales y textos del periodo anterior, pero ahora se repite con más insistencia. De ahí la resistencia, en bastantes casos, a proponer cuadros horarios o, como se verá, la tendencia a diversificarlos según el tipo de escuela u otras circunstancias o a ofrecer los vigentes en otros países o los propuestos por renombrados autores extranjeros. De ahí, asimismo, el que se insista en decir que los cuadros horarios elaborados por los maestros no debían constituir un rígido corsé ni aho-

⁵ A fin de evitar alusiones y notas innecesarias seguidamente se indican los textos consultados: MARTÍNEZ BASELGA, PEDRO, *Sociología y pedagogía*, Zaragoza, 1909, pp. 119-125, DÍAZ MUÑOZ, PEDRO, *Compendio de antropología y pedagogía*, Valladolid, 4ª edición, 1907 (1ª edición de 1903), pp. 524-531, BALLESTEROS y MÁRQUEZ, FRANCISCO, *Pedagogía. Educación y didáctica pedagógica*, Málaga, 5ª edición, 1909 (1ª edición de 1899), MARTÍ ALPERA, FÉLIX, *Las escuelas rurales*, Gerona, 1911, pp. 129-141 y 239-257, FERNÁNDEZ y FERNÁNDEZ NAVAMUEL, MANUEL, *Ciencia de la educación. Tercera parte. Organización y didáctica pedagógica*, Madrid, 4ª edición, 1912 (1ª edición de 1907), 69-79, BLANCO y SÁNCHEZ, RUFINO, *Teoría de la enseñanza*, Madrid, t. II, 1912, pp. 172-177 y 355-364, y *Organización escolar. Primera parte*, Madrid, 1927, pp. 129-141, GIL MUÑÍZ, ANTONIO y PERTUSA PERIS, VICENTE, *Pedagogía moderna. Tomo II. Tratado de enseñanza*, Málaga-Córdoba, 4ª edición, 1925 (1ª edición de 1919), pp. 276-282, y *Pedagogía moderna. Tomo I. Tratado de la educación*, Málaga, 8ª edición, 1929 (1ª edición de 1919), pp. 180-191, SOLANA, EZEQUIEL, *Curso completo de pedagogía. Tercera parte. Organización escolar e instituciones complementarias*, Madrid, 3ª edición, 1931, pp. 177-194, BALLESTEROS, ANTONIO, *Distribución del tiempo y del trabajo*, Madrid, 3ª edición, 1931 (1ª edición de 1924), SÁINZ, FERNANDO, *La escuela unitaria*, Madrid, 2ª edición, 1931 (1ª edición de 1927), pp. 18-35, ALONSO ZAPATA, MANUEL, *La escuela unitaria. Como funciona y como debe organizarse en los tiempos modernos*, Madrid, 1930, pp. 38-75, LAFORA, GONZALO R., «La jornada escolar del niño y del maestro», *Revista de Pedagogía*, nº 136, abril 1933, pp. 145-153, BALLESTEROS, ANTONIO y SÁINZ, FERNANDO, *Organización escolar*, Madrid, 1934, pp. 116-133, SÁNCHEZ ARBÓS, MARÍA, *Mi diario*, México, 1961, pp. 168-179, 183-186, 201-203 y 212, 215 (textos publicados desde 1932 a 1936 en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* bajo el título «Los problemas de la escuela»), MANRIQUE, GERVASIO, *Sistema español de organización escolar*, Madrid, s. a. pero 1935, TOMÁS y SAMPER, RODOLFO, *Apuntes de pedagogía. Cuestiones sobre la educación, la escuela y el niño*, Madrid, 1936, pp. 268-275, y C.N.T. y A.I.T., *Orientaciones pedagógicas*, Valencia, s. a. pero hacia 1937.

⁶ MANRIQUE, GERVASIO, *Sistema español de organización escolar*, op. cit., pp. 110-111.

⁷ BALLESTEROS, ANTONIO y SÁINZ, FERNANDO, *Organización escolar*, op. cit., p. 121.

gar, en ningún caso, esa flexibilidad en su aplicación. Una flexibilidad derivada de la conveniencia, apreciada sobre la marcha, de introducir lecciones ocasionales, de recurrir a las explicaciones en común, de concentrar materias o de unir secciones. En otra palabras, de la necesidad de dar vida a la escuela.

1.1. *La fatiga escolar y los ejercicios corporales*

El higienismo y la pretendida distribución científica y racional del tiempo y del trabajo venían a coincidir en dos cuestiones estrechamente relacionadas: la del «surmenage» escolar y la de la introducción de «los ejercicios corporales». En cuanto a la primera, los textos y manuales incluyen ya referencias claras al tema, dedicándole en ocasiones un capítulo o epígrafe específico con información más o menos detallada sobre los estudios y experiencias, procedimientos y aparatos de medición de la fatiga escolar —fundamentalmente el estesiómetro de Griesbach y el ergógrafo de Mosso—, así como sobre los resultados de dichos estudios. Unos resultados ofrecidos a veces en forma de cuadros indicativos del valor ponométrico de las distintas materias y ejercicios⁸.

Las curvas del trabajo escolar, de la fatiga y del rendimiento debían ser tenidas en cuenta, se decía, en la confección del horario. También esos índices ponométricos de las materias y ejercicios. Sin embargo, la influencia de estos análisis y consideraciones hay que verla más en el clima que crearon que en su aplicación estricta. Un clima de apoyo a las propuestas, en general coincidentes, de reducir los días lectivos —es decir, de ampliar las vacaciones y distribuirlas a lo largo del año— y la jornada escolar diaria —a cinco horas e incluso, en los casos de sesión única, a cuatro—, de introducir o ampliar los descansos y recreos, de reducir la duración de los ejercicios o clases fijándola en función de la edad, de dedicar la jornada de la tarde, de modo preferente o total, a trabajos manuales, ejercicios corporales, canto, dibujo, narraciones y otras actividades similares, de situar las materias medianamente difíciles al principio para continuar después con las más difíciles —tras el periodo primero de entrenamiento— y terminar con las fáciles —una vez alcanzado el punto de máximo rendimiento e iniciado el declive—, y, por último, de introducir el juego espontáneo y los ejercicios corporales.

1.2. *Escuela graduada y escuela unitaria*

La introducción a título de ensayo, en 1898, y después ya con pretensiones generales, a partir de 1905, de la escuela-colegio o escuela graduada, modificó totalmente la organización escolar de la escuela primaria. Este nuevo modelo organiza-

⁸ Destacan, en este sentido, las ya citadas obras de Francisco Ballesteros y Márquez, Antonio Gil Múñiz y Vicente Pertusa Peris, Antonio Ballesteros Usano y Rodolfo Tomás y Samper, así como los trabajos presentados al I Congreso de Higiene Escolar de 1912 por el catedrático de Medicina Pí y SUÑER, AUGUSTO, «Horas de recreo y estudio. Relación que deben guardar. Fatiga Física. Cédula o ficha de fatiga física», y, por el asimismo médico, ESTRANY, JERÓNIMO, «Fátiga psíquica. Procedimiento para determinarla y medirla. Ficha psíquica escolar», *I Congreso Español de Higiene Escolar*, Barcelona, Imprenta de la viuda de Francisco Badía Cantenys, 1913, pp. 73-76 y 147-164, respectivamente.

tivo implicaba un cambio drástico en todos los aspectos de la vida escolar. Por ello ya en 1909, Francisco Ballesteros, tras incluir, a título de ejemplo, el tradicional cuadro horario semanal, ofrecía otro para una escuela graduada de cuatro secciones con el sistema «de rotación por especialización de enseñanzas». En este cuadro, cuyo esquema se hizo después habitual, ya no figuraba la distribución diaria de las disciplinas, sino su número de horas semanales en cada uno de los diferentes grados o secciones. Además, la escuela graduada, se decía, al conseguir una cierta homogeneidad en la capacidad y conocimientos de los alumnos de cada sección, permitía una acción más constante, simultánea y directa del maestro sobre los mismos, una menor fatiga y clases de duración algo más prolongada.

La configuración concreta de cada escuela graduada guardaba, además, una estrecha relación con la distribución del tiempo y del trabajo. Tres eran, en este punto, los sistemas posibles. En el de «rotación de clases», el maestro recorría año tras año, siempre con los mismos niños —o al menos con los que promocionaban de un curso a otro— todas las secciones de la escuela. En el de «especialización de grados» sólo rotaban los niños mientras que los maestros continuaban al frente de cada sección o grado. En el de «especialización de enseñanzas», por último, las materias se agrupaban en tantas áreas como maestros había en la escuela, explicando cada uno, en las diferentes secciones, el grupo de materias en el que se especializaba⁹. Cada uno de estos sistemas implicaba una distribución y un cuadro horario diferente. De ahí que, en ocasiones, ello fuera tenido en cuenta a la hora de ofrecer soluciones y modelos.

Curiosamente esta atención especial y preferencia generalizada por este nuevo modelo de organización escolar no trajo consigo el olvido de la escuela de un solo maestro. Al menos en lo que a las propuestas y análisis se refiere, nunca como hasta estos años merecería la escuela rural una consideración tan específica. Una consideración que oscilaría entre la dureza y el peso de una realidad difícilmente modificable y la utopía. De la realidad hablaré después. Como ejemplo de utopía basta leer el por otra parte encomiable libro de Manuel Alonso Zapata sobre **La escuela unitaria**, una escuela con sus baños y duchas, su biblioteca abierta al público, sus clases nocturnas, sus veladas familiares de los sábados, su horario dominical y su maestro dedicado en cuerpo y alma las 24 horas del día durante los 365 días del año a la escuela y al pueblo. Entre ambos extremos quedan análisis más realistas, atentos a las circunstancias efectivas de este tipo de escuelas, y propuestas acordes con una realidad resistente que trataban de mejorar, algunas de las cuales se referían a las características de la distribución del tiempo y del trabajo en este tipo de escuelas y a los criterios a tener en cuenta en su elaboración¹⁰.

⁹ BALLESTEROS, ANTONIO, *La escuela graduada*, Madrid, 1926, p. 26.

¹⁰ Además de los libros, ya indicados, de Fernando Sáinz —*La escuela unitaria*— y Félix Martí Alpera —*Las escuelas rurales*—, véanse los artículos publicados en la *Revista de Pedagogía*, por BALLESTEROS, ANTONIO, «La organización del trabajo en la escuela unitaria», n.º 88, 1929, pp. 162-169, MUÑOZ RUIZ, JOAQUÍN, «La jornada escolar en las escuelas unitarias de asistencia numerosa», n.º 129, 1932, pp. 406-414, LORENZO, ANTONIA, «Notas acerca de la organización escolar en las aldeas», n.º 156, 1934, pp. 539-543, BELLO, LUIS, «La vida rural y la escuela», n.º 145, 1934, pp. 1-5, ALMENDROS, HERMINIO, «La escuela rural», n.º 145, 1934, pp. 6-14, FUSTER, JULIO, «El maestro rural. Sus problemas y preocupaciones en la aldea», n.º 145, 1934, pp. 14-21, y VÍAS SÁENZ-DÍEZ, MANUEL, «La arquitectura rural escolar», n.º 145, 1934, pp. 21-27.

Entre los problemas más acuciantes, una y otra vez señalados, de las escuelas rurales se hallaban la inasistencia, la asistencia irregular, la no puntualidad y el abandono temprano de la escuela. Para remediarlos se proponían diversas medidas. Una de ellas era la adecuación del horario a las necesidades e intereses de las familias, bien acomodando las vacaciones a las épocas de trabajo en el campo¹¹, bien mediante la implantación del sistema de «clase alterna» —los mayores por la mañana y los pequeños por la tarde—¹² o la sesión única. Con estas dos últimas modalidades se pretendía resolver el problema de las distancias —con la primera de ellas, además, el de la graduación— y el planteado por los niños mayores que abandonaban la escuela al mediodía para llevar la comida a sus padres que trabajaban en el campo, donde permanecían ya hasta la noche.

1.3. *Modalidades de la jornada diaria: la jornada continua, la sesión doble y las clases alternas*

Nunca llegaron a implantarse, de un modo general, la jornada continua —también llamada sesión única—, la sesión doble —también llamada doble turno— o el sistema de clases alternas. Sólo el Decreto de 7 de marzo de 1932, que regulaba el almanaque escolar, llegó a permitir, a título excepcional, la jornada continua «por causas justificadas». Sin embargo, esta modalidad de la jornada diaria gozaba del favor de la casi totalidad de los manuales y textos de pedagogía y organización escolar. Es cierto que no de un modo incondicional —también se le señalaban inconvenientes o se supeditaba su implantación a la existencia de campos de juego y cantina o comedores—, pero sí preferente. Sus ventajas se repetían: regularización de la asistencia escolar, sobre todo en las zonas de población rural o dispersa, escaso aprovechamiento real de la sesión de la tarde tras la interrupción de la comida, compatibilidad de la escuela con la realización de algún trabajo familiar o asalariado y carácter constante de la acción escolar.

En cuanto a su duración y configuración había opiniones divergentes. Fuera cual fuera la solución su implantación exigía, como decía Fernández y Fernández-Navamuel, un mayor número de descansos o recreos y una diferente ordenación de las materias en función de su dificultad —de lo fácil a lo difícil al comienzo y tras cada descanso—. En síntesis, añadía, a favor de la sesión única se hallaban «los técnicos generalmente, casi por unanimidad», y los maestros que la pedían «a voz en grito», aunque en este caso «más por *conveniencia* que por convencimiento». Quienes se oponían a ella eran los padres de familia, en especial las madres, o sea, las encargadas de ocuparse de los hijos cuando no estaban en la escuela¹³, o bien, como se advertía por otros, quienes creían que si el maestro no se ocupaba

¹¹ MARTÍ ALPERA, FÉLIX, *Las escuelas rurales*, op. cit., pp. 253-254.

¹² SOLANA, EZEQUIEL, *Curso completo de pedagogía. Tercera parte. Organización escolar e instituciones complementarias de la escuela*, op. cit., p. 186. No hay que confundir esta distribución de la jornada diaria con el sistema de doble sesión en el mismo local a cargo de maestros diferentes y durante cinco o seis horas por la mañana y otras tantas por la tarde.

¹³ FERNÁNDEZ y FERNÁNDEZ-NAVAMUEL, MANUEL, *Ciencia de la educación. Tercera parte. Organización y didáctica pedagógica*, op. cit., pp. 75-78 y cuadro anexo.

todo el día en la escuela lo que sucedería sería que dedicaría la mañana o la tarde libres a clases particulares que le dejarían totalmente agotado para la enseñanza oficial¹⁴.

De hecho la sesión única tuvo una débil difusión. Algunos autores destacaban su implantación en otros países, pero, al referirse a España, no ofrecían más referencia que la Orden de 26 de febrero de 1900 por la que, a instancias de la junta local de Cádiz, se autorizaba el establecimiento en esta ciudad de la jornada continua desde las 10 de la mañana a las 4 de la tarde, y la noticia de su posterior instauración en Granada y Málaga, en esta última ciudad por poco tiempo. En los Juegos Florales de Badajoz de 1914 uno de los temas, el XI, llevaba por título «La sesión única. Medios de establecerla y hacerla práctica en las escuelas de la provincia». En uno de los trabajos presentados, su autor, maestro de Fregenal de la Sierra, decía que tanto el Reglamento de las escuelas graduadas anejas a las Normales, de 29 de agosto de 1899, que autorizaba a establecer la sesión única en una sola de las secciones de estas escuelas, como la citada Orden de 26 de febrero de 1900, autorizando este tipo de jornada escolar en Cádiz, eran dos ensayos más aptos para «desacreditar la idea» que para extenderla. En el primer caso, por circunscribirse a una sola de las secciones existentes, y, en el segundo, por su duración —a su juicio la sesión única no debía superar las cuatro horas—¹⁵. Asimismo, es probable que la sesión única se implantara con carácter excepcional, como recomendaban Ballesteros y Sáinz, allí donde el doble viaje diario a la escuela resultara imposible o penoso, a causa del calor, en la última quincena del curso, en julio, o en la primera de septiembre¹⁶.

Ello no sería obstáculo, por el contrario, para que desde las páginas de *La Escuela Moderna* se iniciara por su director, en marzo de 1922, una campaña en su favor que se cerraría, un año después, en febrero de 1923. Durante ella, mes a mes, expresaron su opinión un buen número de maestros —individualmente o en grupo— y asociaciones del Magisterio primario, con amplia ventaja para los que la apoyaban. El Estatuto del Magisterio de 18 de mayo de 1923 nada diría al respecto. Se limitó a reducir de seis a cinco las horas de clase diarias manteniendo las dos sesiones con tres horas por la mañana y dos por la tarde. De nada sirvió tampoco que la Asociación Nacional del Magisterio Primario, el movimiento asociativo más importante entre los maestros, hiciera suya dicha campaña y acordara promoverla, o que los maestros dijeran una y otra vez que en la sesión vespertina, tras la interrupción del mediodía, disminuía la asistencia o que era ya imposible recuperar el ambiente de trabajo y atención alcanzados durante la mañana. La sesión única, o jornada continua, solicitada por los maestros y propugnada por los profesores de pedagogía e inspectores, nunca llegó a generalizarse.

A diferencia de la jornada continua, el doble turno o doble sesión única para diferentes secciones con diferentes maestros —también conocido con el nombre de escuela duplicada—, no fue en general considerado en los manuales y textos de pedagogía y organización escolar. Sería una solución propuesta durante la II República, sobre todo en las grandes ciudades, ante los graves problemas de escolariza-

¹⁴ LAFORA, GONZALO R., «La jornada escolar del niño y del maestro», op. cit., p. 149.

¹⁵ PÉREZ GUTIÉRREZ, MANUEL, «La sesión única en las escuelas», *La Escuela Moderna*, n° 280, 1914, pp. 932-941 (referencia en pp. 932-933).

¹⁶ BALLESTEROS, ANTONIO y SÁINZ, FERNANDO, *Organización escolar*, op. cit., p. 119.

ción producidos por la insuficiencia de la oferta escolar ante la demanda existente, o para hacer frente al proceso de sustitución de las órdenes y congregaciones destinadas a la enseñanza tras la Ley de Congregaciones de 1933. Asimismo, el sistema de clase alterna sólo se propuso a título excepcional y como solución para resolver el problema de la asistencia irregular en las zonas rurales.

1.4. *Los cuadros horarios*

Los cuadros horarios ofrecidos en algunos de los manuales y textos de los primeros años del siglo no diferían mucho, en su estructura, de los inmediatamente precedentes. La única novedad se hallaba en el número de materias que el Real Decreto de 26 de octubre de 1901 había elevado a doce. Ello, y la introducción de actividades o ejercicios específicos como las lecciones de cosas, las explicaciones en común o las que relacionaban la lectura y la escritura con otras disciplinas, hizo más compleja la elaboración de tales cuadros.

Sin embargo, ya en la primera década del siglo —y con más fuerza a lo largo del primer tercio del mismo— fueron apareciendo o generalizándose innovaciones que alteraron totalmente la naturaleza, estructura y alcance de estos cuadros horarios. Por ejemplo, la no alusión a las oraciones o al ritual de entrada y salida¹⁷, la inclusión de los descansos o recreos intermedios, la menor duración de las clases o ejercicios, la consideración del sábado por la tarde como una sesión no específicamente destinada a la enseñanza del catecismo y a otras actividades religiosas, la referencia a los paseos y excursiones o visitas de la tarde del jueves y la inclusión de un cuadro horario para cada día de la semana. En ninguna de estas propuestas tenía lugar, sin embargo, una alteración sustancial. Sí supondrían una alteración de esta índole, por el contrario, la diversificación de los cuadros horario en función del tipo de escuela y la aparición de los cuadros de distribución semanal, por secciones, de las horas de cada materia.

Uno de los rasgos característicos de este periodo es la diversificación de los cuadros horarios. Así, por ejemplo, se ofrecían cuadros para escuelas de un solo maestro con o sin distinción por secciones, cuadros para escuelas graduadas, con rotación de clases o maestros o con especialización de materias y cuadros para escuelas de sesión de mañana y tarde, de sesión única y de clase alterna. Una de las modalidades de esta diversificación —la de los cuadros con las horas dedicadas semanalmente a cada materia— acabó desplazando al modelo tradicional. Al principio, como en el manual de pedagogía de Francisco Ballesteros, se incluían dos tipos de cuadros, el antiguo y el nuevo, o, como en el Fernández y Fernández-Navamuel, además del cuadro horario tradicional se ofrecían otros dos con la distribución anual y trimestral de los contenidos básicos de cada materia. Sin embargo, en *La distribución del tiempo y del trabajo*, de Antonio Ballesteros, la obra más importante sobre el tema durante estos años, publicada en 1924, ya sólo se ofrecía la distribución semanal, por secciones, de las horas dedicadas a cada materia¹⁸.

¹⁷ Hay que señalar, al menos, dos excepciones: la de BLANCO, RUFINO, en su *Teoría de la enseñanza*, op. cit., p. 356, y la de SOLANA, EZEQUIEL, en su tercera parte del *Curso completo de pedagogía*, op. cit., pp. 190-191.

¹⁸ BALLESTEROS, ANTONIO, *Distribución del tiempo y del trabajo*, op. cit., pp. 31, 33, 37 y 39.

¿Cómo explicar la génesis y difusión de este tipo de cuadro en sustitución del tradicional? Había varias razones que apoyaban este cambio. Una de ellas se vislumbraba ya en el siglo XIX. Con la progresiva ampliación del curriculum cualquier intento de configurar un cuadro horario se convertía en una sucesión de ellos, uno para cada día de la semana; es decir, en seis cuadros diferentes. Otra, también apreciable en el siglo anterior, era de índole estadística y administrativa. Esta clase de cuadro era justamente el que figuraba en los «estados» que la Inspección enviaba a los maestros y que estos debían cumplimentar. Pero había otras razones no menos importantes. La definitiva consolidación de la semana como tiempo escolar básico para la distribución del trabajo sería una de ellas. Otra, la posibilidad de hacer visible la «concentración de materias», uno de los objetivos propuestos para integrar la enseñanza de las disciplinas afines reduciendo su dispersión. Otra sería, por último, la introducción de la escuela graduada. De acuerdo con el Real Decreto de 26 de octubre de 1901 todas las materias del nuevo curriculum ampliado debían enseñarse, con distinta intensidad y extensión, en todas las secciones o grados. Lo que variaba, según las secciones, era el número de horas semanales a dedicar a cada una de ellas. De ahí que lo preferible, y lo único posible, fuera reunir en un solo cuadro dicha distribución. El resto, su distribución diaria a lo largo de la semana corría a cargo del director o de la junta de maestros.

Todas las innovaciones y cambios indicados no significaban, en el fondo, una ruptura con la idea de la necesidad de un cuadro horario previo que estableciera la distribución del tiempo y el orden y duración de las distintas actividades. La influencia del movimiento de la Escuela Nueva y las nuevas ideas sobre el respeto a la libertad y espontaneidad del niño vendrían a poner en cuestión dicha práctica. La vía través de la cual, insensiblemente, penetró tal ruptura estaba ya en germen en quienes se resistían a ofrecer cuadros horarios; en quienes, como principio básico, mantenían que el horario —y la escuela— estaban hechos para el niño y no al contrario, y en quienes, por último, introducían no ya descansos, recreos, juegos y cantos, sino tal variedad y número de ejercicios diversos —lecciones de cosas, lecturas comentadas, ejercicios de vocabulario, trabajos manuales, trabajos en el jardín o patio escolar, lecturas silenciosas, explicaciones en común, lecciones ocasionales, etc.— que de hecho las materias dejaban de ser el elemento central o articulador de la distribución del tiempo. Las disciplinas tradicionales o las legisladas como obligatorias se diluían y eran sustituidas por ejercicios u otras ordenaciones curriculares como los centros de interés.

Así, en su **Distribución del tiempo y del trabajo**, Antonio Ballesteros, consciente de la incompatibilidad entre los principios de la Escuela Nueva y las ideas tradicionales sobre esta cuestión, incluía al final del libro un capítulo específico sobre «El horario y la nueva educación». Su comienzo era terminante: «Una de las características de la nueva educación es su esfuerzo para suprimir el horario, al menos en la forma tradicional clásica». Si debía ser el propio niño el que, desde su libertad e iniciativa, eligiera en cada momento su ocupación, según sus aficiones y gustos, el que decidiera si variaba o no de trabajo y el que pidiera al maestro la explicación o ayuda que necesitase, carecían de sentido el cuadro horario o cualquier otra «distribución metódica del tiempo». En cierto sentido, como el mismo reconocía, «toda la enseñanza» debía «ser ocasional»; debía tener lugar no a partir

de unas artificiales materias o disciplinas, sino de «la propia realidad» del niño, «de su trabajo y de su experiencia personales»¹⁹.

No faltaron otras versiones de esta ruptura. En unos casos por la apuesta en favor del método de proyectos —por ejemplo en los **Apuntes de pedagogía** de Tomás y Samper—²⁰ y en otros desde la misma práctica docente. Uno de los textos más significativos sería el que con el título de «El arte de perder el tiempo» publicó María Sánchez Arbós, en 1936, en el **Boletín de la Institución Libre de Enseñanza**. En él se ofrece la clave acerca de cómo la flexibilidad de lo ocasional —algo hasta entonces sólo admitido, por lo común, a título excepcional— podía llevar, caso de generalizarse, a la ruptura el modelo tradicional de distribución del tiempo y del trabajo en las escuelas. Una de las preocupaciones de este modelo, decía Sánchez Arbós, era «el tener bien ocupadas todas las horas de la sesión escolar», en especial desde que la Inspección exigía a los maestros «llevar su cuaderno o nota preparatoria de lecciones y trabajos de clase». Tamaña «rigurosidad» daba «cierto aire de pesadez a la clase» y «con frecuencia» originaba «resistencia por parte de los niños, incapaces de aguantarla más de quince o veinte minutos». Además, «esta premeditada preparación» obligaba «a correr demasiado deprisa en la exposición de las cuestiones», sin dar a cada punto del programa el tiempo requerido. Frente a esta presión del tiempo, María Sánchez Arbós oponía «el arte» de perderlo: el arte de «desviar y ampliar las cuestiones cuando el niño quiera, con tal de que le interesen y le enseñen lo que el es capaz de aprender». «Mejor que tratar de enseñar muchas cosas a los niños», decía, «explicándoselas pesadamente, conforme solemos hacer los mayores, siempre sistemáticos y rutinarios», era «preferible ‘perder el tiempo’ en ellas, dejándolas a la discusión e interpretación de los pequeños». Sólo así sería posible enseñar no a «recitar» sino a «pensar». La tarea de la escuela no consistía, pues, en conducir a los alumnos por un camino programado en el tiempo asimismo planificado, sino en abrir diversos trayectos y enseñar a los alumnos a tomarlos y a caminar por ellos hasta que, soltándose, andaran por sí solos²¹.

2. El marco legal

Nunca llegó a aprobarse, durante estos años, una ley general de instrucción pública que sustituyera a la de 1857 o una ley de enseñanza primaria que sustituyera a la de 1838 con su reglamento. Tampoco existió, como en el periodo precedente, una regulación específica de la distribución del tiempo y del trabajo en este nivel educativo. Lo que sí se aprobaron, de modo independiente entre sí, fueron

¹⁹ Ibidem, p. 44.

²⁰ Sobre la difusión del método de proyectos en la España de los años 20 y 30, véanse *El método de proyectos*, La Lectura, Madrid, 1925, SÁINZ, FERNANDO, *El método de proyectos en las escuelas rurales*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1931, BAYÓN, DAVID, y LEDESMA, ANGEL, *El método de proyectos. Realizaciones*, Escuelas de España, Madrid, 1934, WELLS, M. E., *Un programa escolar desarrollado en proyectos*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1929, MARTÍ ALPERA, FÉLIX, «Aplicaciones del método de proyectos», *Revista de Pedagogía*, n° 147, 1934, pp. 104-111, y n° 148, 1934, pp. 166-172, y COMAS, MARGARITA, *El método de proyectos en las escuelas urbanas*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1931.

²¹ SÁNCHEZ ARBÓS, MARÍA, *Mi diario*, op. cit., pp. 183-186.

varias disposiciones legales que, derogando parcialmente las vigentes, regulaban algunos aspectos —el calendario escolar, la escolaridad obligatoria, el número de horas diarias de clase, la escuela graduada, el curriculum o materias y el descanso o empleo de la tarde del jueves— que de modo directo o indirecto afectaban a esta cuestión. Al haber aludido ya a todos ellos sólo ampliaré lo dicho en relación con las dos últimas cuestiones.

El Real Decreto de 26 de enero de 1901, de «reorganización de la primera enseñanza», estableció, en su artículo 3, un total de doce «materias» de enseñanza obligatoria en todas las escuelas públicas. Este incremento de las materias a enseñar exigía la redistribución del tiempo dedicado a las previamente existentes y la introducción en los horarios de otras nuevas. Ello sólo era posible reduciendo la duración de las clases y el tiempo dedicado a las materias tradicionales. No cabía, además, una distribución de las materias que dejara algunas de ellas para los últimos grados. En su artículo 4, el Real Decreto de 1901 ordenaba seguir el sistema cíclico-concéntrico. La primera enseñanza se dividía en tres grados: párvulos, elemental y superior. Y en cada uno de estos grados debían enseñarse «todas las materias indicadas». La única distinción posible residía en «la amplitud del programa» y en «el carácter pedagógico y duración de los ejercicios». La «distribución y extensión de las materias» en cada grado —o sea, los programas— y la «distribución y duración de las clases» —o sea, el horario—, debían ser fijados por un reglamento posterior. De hecho, esta regulación nunca llegó a producirse. Y ello pese a las peticiones en tal sentido de la mayoría de los inspectores y a algunos intentos fallidos.

La configuración de la semana como una unidad de distribución regular del tiempo y del trabajo era algo ya prácticamente alcanzado a finales del siglo XIX. Permanecía, sin embargo, una ruptura intermedia que venía desde muy antiguo: la vacación del jueves por la tarde. Esta práctica, legalmente suprimida en 1855, continuaba sin embargo de hecho. Como decía en 1930 Manuel Alonso Zapata, «la tarde del jueves se hace festiva, por costumbre y por disposiciones locales, en muchos pueblos, en muchas regiones. Esa costumbre debería legalizarse y generalizarse»²². Y ello pese a la existencia, al parecer, de una disposición legal que ordenaba emplear dicha tarde en excursiones educativas, siempre que fuera posible²³.

La propuesta de dedicar la tarde de los jueves a paseos y excursiones era ya algo habitual en los manuales y textos de pedagogía de finales del siglo XIX y siguió siéndolo en el primer tercio del XX. Durante estos años se apoyaba, además, en el ejemplo de otros países latinos, en especial de Francia donde el jueves era festivo en su totalidad. La realidad, sin embargo, era el tradicional descanso vespertino. Esta situación debió empezar a cambiar en la década de los 30, al menos en las grandes ciudades, con la difusión de la «semana inglesa» y el traslado de dicho descanso a la tarde del sábado. En Madrid, por ejemplo, la Junta municipal de primera enseñanza madrileña acordó, a mediados del curso 1933-34, trasladar la vacación de la tarde del jueves a la del sábado. Sólo conozco dos comentarios o reacciones ante este cambio. Ambos negativos y coincidentes en la justificación de su oposición al mismo: los de dos prestigiosos directores de dos

²² ALONSO ZAPATA, MANUEL, *La escuela unitaria*, op. cit., p. 45.

²³ ANTONIO BALLESTEROS alude a ella en su *Distribución del tiempo y del trabajo*, op. cit., p. 40, pero no he hallado dicha disposición.

grupos escolares de Madrid, Virgilio Hueso y María Sánchez Arbós. El índice de fatiga semanal, decía el primero, crecía a lo largo de la semana. El descanso de la tarde del jueves rompía esta tendencia y permitía recuperar los niveles de atención y aprovechamiento del martes o miércoles. En este punto, añadía, «los modernos estudios de la paidología» confirmaban lo que por puro empirismo se venía haciendo desde tiempo inmemorial. Sólo la influencia de la idea de la «semana inglesa» explicaba la adopción de esta medida²⁴. La opinión de María Sánchez Arbós era similar: el cambio no era «mejor para los niños». Las «cinco tardes seguidas» se les hacían «pesadas». Por ello, aparte de trasladar las reuniones semanales con los profesores de la tarde del sábado a la del jueves, había decidido «dedicar» la tarde los miércoles «a juegos organizados o labores prácticas» que sirvieran a los alumnos «de descanso»²⁵. He ahí todo un ejemplo de adaptación sólo posible en un contexto de ausencia de regulación detallada de la distribución de la distribución semanal y diaria del tiempo y del trabajo en las escuelas.

3. La realidad escolar

«Cada escuela es un caso», decía un maestro, Domínguez Martín, en 1935. Por ello, añadía, «siempre es aventurado generalizar un criterio»²⁶. Mucho más en un periodo en el que, tras la introducción de la escuela graduada, la realidad escolar abarcaba desde el grupo escolar o escuela-colegio con 600, 800 o aún más alumnos y veinte o más profesores, a la pequeña escuela unitaria o mixta tradicional. La diversidad supera, pues, a la del periodo precedente. No obstante son posibles algunas observaciones que indiquen las tendencias o prácticas, más o menos generales, en las que la realidad diverge o tiende a acomodarse a las propuestas teóricas y a la legalidad. Después, de un modo más específico, trataré tres cuestiones que condicionaron profundamente la distribución real del tiempo y del trabajo en las escuelas: la escolarización y asistencia escolar, el fuerte peso de la escuela unitaria y de la escuela rural y la aparición de los grupos escolares o escuelas graduadas modelo.

¿Qué aspectos o tendencias generales pueden apreciarse en la práctica de la distribución del tiempo y del trabajo en las escuelas en relación con las propuestas de los manuales y textos y la legalidad vigente?

Algunos de dichos aspectos, por ejemplo, la generalización de los recreos, la reducción a cinco horas de la jornada diaria con dos sesiones de tres y dos horas o la persistencia de la vacación de la tarde del jueves, pueden ser vistos como consecuencias, respectivamente, de la difusión de las ideas higienistas y estudios sobre la fatiga escolar, de disposiciones legales o de la costumbre. Los tres casos implicaban una reducción de las horas de clase. No podían encontrar la oposición —antes al contrario— entre el magisterio primario. Otros, sin embargo, reflejan la discordancia entre la legalidad y la realidad. Por ejemplo, en relación con el currículum obligatorio. Como decía Luis Santullano en 1922,

²⁴ HUESO, VIRGILIO, «La vacación semanal en las escuelas», *Revista de Pedagogía*, nº 141, 1933, pp. 407-411.

²⁵ SÁNCHEZ ARBÓS, MARÍA, *Mi diario*, op. cit., p. 67.

²⁶ DOMÍNGUEZ MARTÍN, M., «Sobre la escuela unitaria», *Escuelas de España*, año II, nº 19, 1935, pp. 326-333 (cita en p. 326).

«Declaradas oficialmente en su denominación y en su obligación hállanse hace tiempo las materias que deben constituir el plan de nuestra enseñanza primaria. Para nadie es un secreto, ni para las autoridades superiores, ni para el Magisterio, ni para la opinión pública, que ese plan, notablemente ambicioso, sólo tiene realidad en las páginas de la *Gaceta* y en un número reducido de buenas escuelas esparcidas en el mapa pedagógico español».

En dicho curriculum, el establecido en 1901, añadía Santullano, había materias como el dibujo, la música, los trabajos manuales, los ejercicios corporales o, incluso, las ciencias físicas y naturales, con las que una mayoría de los 30.000 maestros y maestras existentes no habían «tenido oportunidad» de «ponerse en contacto» durante sus estudios o lo habían hecho de un modo «insuficiente». Creer que por su sola inclusión en la *Gaceta* iban a ser enseñadas, y de un modo adecuado, era, a su juicio, una buena prueba de la «persistencia» de un «providencialismo administrativo y pedagógico hace años desacreditado». Tal «providencialismo» sólo podía producir «una ilusión efímera», la misma que suscitaba «creer que bastará la publicación de unos programas si se quiere perfectos, al día, para lograr la transformación de nuestra escuela primaria»²⁷.

Como indicaba Antonio Ballesteros en 1920, siendo inspector de Segovia, uno de los «tres defectos de organización» de «más graves consecuencias para la formación de los niños» era la supresión «del cuadro de las enseñanzas» de alguna de estas materias «fundamentales». Otro «defecto» era «la desorganización». En muchas escuelas, decía este inspector, no había programas ni horario. El maestro entregaba «al azar la organización de sus clases y al libro de texto el plan y el método de sus lecciones»²⁸.

Había, pues, escuelas sin programas ni horarios. Pero también había otras que sí los poseían. Y eran, como los propuestos, ampliamente diversos. Y no ya a consecuencia de las diferencias en el tipo de escuelas —unitarias y graduadas, con coeducación o sin ella—, o de jornada —continua, doble turno, clase alterna, sesión única—, sino en su misma configuración. El cuadro horario tradicional podía combinarse, por ejemplo, con el de distribución de las horas dedicadas semanalmente a cada materia. Podía también emplearse el esquema tradicional de distribución diaria, para todos los días de la semana, sustituyendo las materias por actividades, en especial si se partía de la idea de que tales actividades podían ser utilizadas en la mayoría o casi totalidad de dichas materias. Incluso podía no seguirse a lo largo del curso académico un sólo horario sino dos, tres o más diferentes. So pena de incurrir en un casuismo no significativo, el análisis de esta diversidad sólo es posible a partir, como dije, de algunas de aquellas cuestiones que condicionaban las soluciones reales, en especial de la escolarización y asistencia escolar, del fuerte peso de la escuela unitaria y de la escuela rural en el sistema educativo y de la aparición de las escuelas graduadas.

²⁷ SANTULLANO, LUIS, «Normales e Inspección. Los programas escolares», *Desde la escuela y para la escuela*, suplemento al nº 675 de 7 de enero de 1928 del *Boletín Escolar*, pp. 1-2 (cita en p.1).

²⁸ BALLESTEROS, ANTONIO, «Tres defectos de organización», *La Escuela Moderna*, 1920, pp. 842-845, (cita en p. 843).

3.1. *Escolarización y asistencia escolar.*

El porcentaje de población escolarizada de 6 a 12 años permaneció estancado a lo largo del primer tercio del siglo XX: el 58.4% en 1908, el 50.7% en 1923 y el 56.6% en 1935. Tampoco los niveles medios de asistencia, de acuerdo con las estadísticas oficiales, experimentaron un incremento ostensible oscilando entre un 60 y un 80% de la población matriculada, según los años y el modo de efectuar los cálculos²⁹. No mucho más indicativa de la realidad del país era la cifra media de alumnos por maestro o clase: 58.4 en 1923, por ejemplo³⁰. Lo que importa no son las cifras o porcentajes medios, sino la realidad constatada por los protagonistas. Y en relación con este último punto, el del número de alumnos por aula o maestro, son comunes las referencias a escuelas unitarias de entre 70 y 120 alumnos y a graduadas con algo más de 50 alumnos por sección. No todas las escuelas alcanzaban estas cifras —al menos así lo indican las estadísticas oficiales—, pero sí una buena parte de ellas.

En cuanto a la asistencia nada mejor asimismo, para comprender su alcance e importancia, que recurrir a testimonios de primera mano. Dichos testimonios coinciden, por de pronto, en indicar lo habitual que eran el dejar la escuela a los 10 u 11 años, la ausencia de puntualidad o la asistencia irregular. En todo caso, en el problema de la asistencia había que distinguir, entre las zonas rurales y las urbanas. En las rurales el niño iba a la escuela cuando no tenía «que hacer en el campo»³¹. A los «nueve o diez años» el niño «ya guarda una punta de ganado, ya queda vigilando la casa, ya ayuda a sus padres en casi todas las faenas agrícolas. Va a la escuela cuando no hay nada que hacer, y como esto ocurre pocas veces, pocas veces va a la escuela». De este modo los cuatro o cinco años de escuela «apenas sí suman cuatro o cinco meses» de asistencia efectiva³². E. T. L., delegado gubernativo durante la dictadura de Primo de Rivera, cifraba la asistencia, en los pueblos, en sólo «un 10 o un 15 por ciento del censo escolar, y aún esto a días y por épocas»³³. La inasistencia o asistencia irregular afectaba más a los mayores que a los pequeños y por causas y de modo distinto a los niños que a las niñas. Esto sucedía también en las zonas urbanas. Los niños de las zonas rurales asistían de modo irregular, por periodos o épocas, bien para realizar las tareas del campo, bien para llevar la comida a su padre y continuar junto a él, ayudándole, el resto de la tarde. En las ciudades, sin embargo, dejaban de ir a la escuela cuando encontraban un oficio como aprendices u obreros. Las niñas, tanto en las zonas rurales como en las familias de clase obrera de las ciudades, asistían irregularmente algunos días de la semana y parece que eran más impuntuales. Las madres dedicaban los sábados y lunes a la limpieza de la casa, el lavado de la ropa y la compra; mientras, la hija mayor cuidaba de los hermanos. No era inusual, además, que antes de

²⁹ VIÑAO, ANTONIO, «Escolarización y alfabetización, 1900-1939», en DELGADO, BUENAVENTURA, *Historia de la Educación en España y América*, Morata, Madrid, t. III, 1994, 422-439.

³⁰ MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA y BELLAS ARTES, *Estadística de escuelas nacionales. Población escolar, Escuelas, Matrícula, Asistencia. 1923*, Madrid, 1924, cuadros pp. 25 y 26.

³¹ SÁNCHEZ ARBÓS, MARÍA, *Mi diario*, op. cit., p. 177.

³² MARTÍ LAPERA, FÉLIX, *Las escuelas rurales*, op. cit., p. 240-241.

³³ E. T. L., *En la dictadura. Por pueblos y aldeas. De las memorias de un delegado gubernativo*, Editorial Católica Toledana, Toledo, 1928, p. 139.

ir a la escuela fueran a la compra diaria. Para los hijos de los empleados y comerciantes el horario escolar no parecía plantear, por el contrario, problema alguno³⁴.

La solución a este problema fue objeto de análisis, preocupaciones y estudios. De entre los remedios propuestos uno era la adecuación del calendario y horario escolares a la necesidades familiares y productivas. En otras palabras, entre las causas de la inasistencia o asistencia irregular se hallaban un calendario no acorde con las tareas agrícolas, un horario o jornada diaria que no tenía en cuenta las circunstancias familiares y laborales —de ahí las peticiones en favor de la sesión única, la clase alterna, el doble turno o el horario flexible— y la práctica, que María Sánchez Arbós reprochaba, de cerrar la puerta de la escuela tras la hora de entrada y ordenar a los retrasados que volvieran a sus casas³⁵. Las consecuencias para la organización y marcha de la clase eran obvias:

«La asistencia irregular trastorna por completo los planes del Maestro y no es posible hacer labor seria y útil. La mayor competencia, el ánimo más decidido, la voluntad más firme, se estrellan en una Escuela en que hoy asisten 40, 60 o más alumnos, para mañana asistir, sí, otros tantos o si se quiere más, pero no los mismos, pues un número considerable de los del día anterior, han dejado de asistir y su sitio ha sido ocupado por otros que hacía ya varios días que no asistían. Y esto hoy, mañana y siempre. No hay plan por bien meditado que esté; no hay Maestro por mucha que sea su vocación; no hay Pedagogía, que puedan triunfar del inconveniente de la falta de asistencia»³⁶.

3.2. *La escuela unitaria y la escuela rural*

Escuela unitaria y escuela rural no deben confundirse. En las ciudades había escuelas unitarias. Cada vez menos, conforme avanzaba el siglo, pero las había. Por otra parte, en un buen número de poblaciones de cierta importancia, pero de ambiente rural se crearon escuelas graduadas cuyos problemas, en especial el de la asistencia y el de los horarios, eran en parte similares a los de las escuelas de los pequeños pueblos y aldeas. Aún siendo así, puede considerarse, en general, que ambos tipos de escuelas tenían bastante en común: la escuela rural será casi siempre unitaria de niños, de niñas o mixta, pero de una sola aula y un solo maestro para alumnos de todas las edades y capacidades, y, viceversa, la escuela unitaria o mixta de una sola aula será el símbolo, a la vez, de la escuela antigua y de la escuela de aldea. De aquella escuela que había que sustituir por otra nueva y moderna, la graduada, la escuela del nuevo maestro y de la nueva pedagogía.

El peso de ambos tipos de escuela, la unitaria y la rural era evidente. «Con solo estudiar algo de la Escuela rural», se decía en el Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona de 1911, «se llega al convencimiento» de que «la idea de un programa minimum único para toda clase de Escuelas» era inviable. Ni siquiera el aprobado en 1901. Y el mismo ponente, Miguel Espectante, añadía: «hay en Espa-

³⁴ SÁNCHEZ ARBÓS, MARÍA, *Mi diario*, op. cit., pp. 177-178, 201-203 y 212-215.

³⁵ *Ibidem*, p. 202.

³⁶ RIVERA, GABRIEL, «Obligaciones de las corporaciones municipales y autoridades locales en relación con la escuela y modo de cumplirlas. El problema de la asistencia escolar», *Primer congreso pedagógico provincial. Organizado por la Inspección y por la Asociación Provincial del Magisterio de Cáceres. 1929*, Editorial Sánchez Rodrigo, Serradilla (Cáceres), 1930, pp. 221-253 (cita en p. 236).

ña más de nueve mil Maestros de escuela pública, que corresponden a poblaciones cuyo censo no pasa de 500 almas; suelen ser poblaciones diseminadas; la asistencia varía mucho y el horario escolar queda necesariamente reducido»³⁷.

Estos 9.000 maestros y maestras representaban aproximadamente el 40% de la plantilla según la estadística de 1908³⁸. Entre ellos estarían los llamados maestros de aldea o itinerantes o los contratados por una temporada. A estas escuelas rurales y unitarias hay que acercarse buscando los testimonios vivos y directos, no los manuales y textos de pedagogía. Como se decía en 1935 desde las páginas de **Escuelas de España**, «no hemos podido encontrar en ninguna parte esas escuelas unitarias modelos de perfección, vivas, repletas de dinamismo, que según gran cantidad de libros, folletos y artículos pedagógicos pueden existir en todo pueblo ‘con un poco de buena voluntad por parte del maestro’»³⁹.

Es cierto que durante estos años la escuela rural y la unitaria fueron objeto de una atención especial en la literatura pedagógica. No en balde eran los tipos de escuela más comunes. Las unitarias, en particular, representaban en 1923 el 92% del total de las clases o secciones existentes y, en 1935, el 82.4%⁴⁰. Algunos de sus problemas —todos ellos agravados en el mundo rural— nos son conocidos: elevada matrícula, niños y niñas de todas las edades, locales inadecuados, material escaso, inasistencia y asistencia irregular; éste último, para Martí Alpera, «el primero, el más esencial de todos los problemas relacionados con la escuela rural»⁴¹. También lo son algunas de las soluciones propuestas en relación con el calendario o jornada escolar. Incluso pueden constatarse experiencias positivas, en estas escuelas, de sistemas como el de las clases alternas⁴². Pero en muy pocos casos se aborda el problema de fondo: el carácter extraño y ajeno al mundo rural del modelo escolar legalmente impuesto o, como se decía, el «divorcio» entre escuela y localidad, entre la naturaleza urbana del curriculum y horarios del modelo establecido y las necesidades de la población rural⁴³.

Uno de estos casos sería el de Concepción Sáiz Amor en un artículo publicado en 1934 en **Escuelas de España**. Un artículo en el que además —caso insólito— se apuntaba que la raíz del mal no era primordialmente educativa, sino que estaba relacionada con el atraso y la miseria que generaban la desigual distribución de la propiedad de la tierra y las malas comunicaciones, propugnando combinar, en estos casos, «la política social agrícola con la pedagógica y la de obras públicas»⁴⁴. Asimismo, en un artículo publicado en la **Revista de Pedagogía** en 1934, Hermi-

³⁷ ESPECTANTE CALVO, MIGUEL, «Plan de estudios de la Escuela primaria: su amplitud según sea la Escuela rural o ciudadana, elemental o superior. ¿Cómo debe entenderse esta última diferencia?», *Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona*, Barcelona, 1911, p. 292.

³⁸ MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES, *Reseña geográfica y estadística de España*, Madrid, 1914, t. III, p. 364.

³⁹ VISO FADÓN, M., «Métodos y escuelas», *Escuelas de España*, 1935, pp. 428-431 (cita en pp. 428-429).

⁴⁰ VIÑAO, ANTONIO, *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Akal, Madrid, 1990, p. 24: cálculos efectuados a partir de la *Estadística de Escuelas Nacionales de 1923* y de la *Estadística de Escuelas graduadas de 1935*.

⁴¹ MARTÍ ALPERA, FÉLIX, *Las escuelas rurales*, op. cit., pp. 240-241.

⁴² CASTRO, JOSÉ JULIO, «Un ensayo de sesión doble», *Revista de Pedagogía*, 1932, pp. 71-76.

⁴³ FUSTER, JULIO FUSTER, «El maestro rural», op. cit., p. 17.

⁴⁴ SÁIZ AMOR, CONCEPCIÓN, «Nuestra escuela rural», *Escuelas de España*, diciembre 1934, pp. 19-27 (referencia y cita en p. 24). En igual sentido, achacando al régimen de propiedad de la tierra y al aislamiento ese 92.8% de analfabetismo —el más elevado del país— que ofrecía la localidad de Santiago de la Espada (Jaén) en el censo de 1920, véase BELLO, LUIS, *Viaje por las escuelas de España*, Compañía Iberoamericana de Publicaciones, Madrid, t. IV, pp. 315-344.

nio Almendros, por entonces inspector en Barcelona, llegó a captar en principio esta naturaleza urbana del curriculum, organización y horarios del modelo escolar establecido. Sus propuestas pretendían acercar esas escuelas rurales —la «mayor parte» de las escuelas existentes en España, decía— al medio en el que malvivían⁴⁵.

Por último ¿cómo se hacía frente, en las escuelas unitarias, a la matrícula o asistencia numerosa?. ¿Qué tipo de organización interna se utilizaba en tales casos y qué consecuencias tenía para la distribución del tiempo y del trabajo?

Responder a estas preguntas exige distinguir entre determinadas prácticas más o menos habituales y algunas experiencias sobre cuya difusión y alcance es difícil llegar a conclusiones. En la escuela unitaria, con alumnos de todo tipo y edad, la cuestión crucial, primero, era la formación de secciones y, después, la distribución del tiempo y actividades del profesor entre ellas. Como no se podía trabajar directamente con todas, salvo en las explicaciones o actividades en común —siempre excepcionales—, se recurría a los auxiliares o monitores⁴⁶. La plantilla de maestros auxiliares desapareció, al menos legalmente, en las reformas de 1911⁴⁷. Fueron convertidos en maestros sin más adjetivos y puestos al frente de una clase. De los monitores poco o nada se habla en los textos de organización escolar o en los escritos que dan cuenta de determinadas prácticas o experiencias. Ello no quiere decir que no se recurriera a sus servicios, sobre todo para tareas de orden y disciplina, cuando el maestro trabajaba directamente con una de las secciones de la escuela o cuando, como era al parecer habitual, dedicaba más tiempo y una atención preferente a los mayores⁴⁸.

La solución adoptada para facilitar el trabajo directo del maestro con cada una de las secciones y mantener ocupada al resto de la clase sin recurrir a los monitores, fue la que ya a finales del siglo XIX habían propuesto algunos autores: la clasificación de los niños en solo dos secciones, la de los menores y la de los mayores o más adelantados. Este sistema, aconsejado, entre otros, por Antonio Ballesteros —si bien agrupando no en función de la edad o de los conocimientos, sino según se tratara de actividades que los niños podían hacer solos o que requerían la intervención directa del maestro—⁴⁹ y Manuel Alonso Zapata⁵⁰, parece que gozó de cierta difusión frente a la general división en tres grados o secciones. Así lo atestiguan al menos los escritos de M. Domínguez Martín⁵¹, Joaquín Muñoz Ruíz⁵² y Antonia Lorenzo⁵³. Sólo así, organizando la marcha de la clase y distri-

⁴⁵ ALMENDROS, HERMINIO, «La escuela rural», op. cit..

⁴⁶ Véase una entusiasta descripción de la organización del trabajo en una escuela unitaria, en el primer tercio de siglo XX, mediante la formación de «pequeños» grupos de niños con su monitor, en JIMÉNEZ DE MIER Y TERÁN, FERNANDO, *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia B.*, Impresos y Ediciones, México D.F., 1989, pp. 26-28.

⁴⁷ DIRECCIÓN GENERAL DE PRIMERA ENSEÑANZA, *Memoria de los trabajos realizados por la ... en el año 1911*, Madrid, Imprenta de A. Marzo, 1912.

⁴⁸ BALLESTEROS, ANTONIO, «La organización del trabajo en la escuela unitaria», op. cit., p. 165.

⁴⁹ *Ibidem*, pp. 166-167.

⁵⁰ ALONSO ZAPATA, MANUEL, *La escuela unitaria*, op. cit., p. 59.

⁵¹ DOMÍNGUEZ MARTÍN, M., «Sobre la escuela unitaria», op. cit., pp. 326-333 (referencia en p. 327), y «De nuestra escuela», *Escuelas de España*, año I, n° 4, 1934, pp. 13-22 (referencia en p. 15).

⁵² MUÑOZ RUIZ, JOAQUÍN, «La jornada escolar en las escuelas de asistencia numerosa», *Revista de Pedagogía*, n° 129, 1932, pp. 406-414 (referencia en pp. 412-413). Este maestro de Restábal (Granada) organizaba su escuela en tres grandes grupos pero, según el mismo decía, dejaba al tercer grupo «obrar con mayor libertad» dedicándoles «menos tiempo».

⁵³ LORENZO, ANTONIA, «Notas acerca de la organización escolar en las aldeas», op. cit., p. 541.

buyendo los tiempos y tareas para que el maestro trabajara con una sección mientras la otra o, como mucho, las otras dos trabajaban por sí solas con esporádicas intervenciones del maestro, era posible acercarse, hasta el límite de lo factible, al ideal de la enseñanza simultánea de la escuela graduada. Un ideal que no siempre en ésta se alcanzaba.

3.3. *La escuela graduada*

Cada escuela era un caso. Lo mismo las unitarias que las graduadas. Pero, dentro de su particularidad, había rasgos comunes y modulaciones diversas. En lo que a las graduadas se refiere, había unas pocas modélicas en las grandes ciudades. Pero también había, en pueblos y barrios, pequeñas graduadas con sólo 3, 4 o 5 secciones, cuyas características materiales, organizativas y personales guardaban una estrecha relación con las de las escuelas unitarias y rurales. La escuela graduada, pese a gozar del favor de los teóricos de la pedagogía, de algunos maestros relevantes —por lo general directores de las mismas—, de algunos inspectores y también de algunos ministros de instrucción pública y directores generales de enseñanza primaria, tuvo una lenta y débil implantación. En 1923 sólo el 8% de las aulas o clases existentes estaban graduadas, un porcentaje que se elevaría hasta el 17.6% en 1935. Asimismo, la mayor parte de ellas no sobrepasaba las cuatro secciones. El número medio de secciones o clases por escuela era, en 1922, de 3.5 y, en 1935, de sólo 4.6. En este último año, el 68.9% de este tipo de escuelas no superaba los cuatro grados o secciones⁵⁴. De ahí que para conocer la influencia y problemas de este tipo de organización en la distribución del tiempo y del trabajo, haya que recurrir a mostrar algunos ejemplos bien diferentes.

Uno de ellos podría ser la escuela graduada de Fregenal de la Sierra (Badajoz). En esta graduada de seis secciones la «Memoria» del curso 1919-20 refleja una situación no muy alejada de las escuelas unitarias o rurales: baja matrícula inicial, paulatina incorporación de los alumnos a lo largo del curso, asistencia media del 57.3% de los alumnos matriculados con amplias fluctuaciones en función de los trabajos agrícolas, secciones con amplia heterogeneidad en cuanto a la edad y conocimientos de los alumnos, y abandono de la escuela, en muchos casos, sin haber ido más allá de la 2ª o 3ª sección de las seis existentes⁵⁵.

En los grandes grupos escolares de las ciudades la situación era, por lo general, muy diferente; sobre todo en aquellos que, por su carácter modélico, gozaron en ocasiones del favor y ayuda de los poderes públicos. Dos buenos ejemplos de estos grupos modelo fueron el «Príncipe de Asturias» y el «Cervantes» de Madrid, ambos con ocho secciones. Sus memorias ofrecen el reverso de la medalla: asistencia regular —sobre el 90 o 95% de asistencia media—, no cambios de sección a mitad de curso, clases más homogéneas, prolongación de la escolaridad hasta los 12 o 13 años, ampliación del curriculum, establecimiento de instituciones, actividades y cursos complementarios, distribución del trabajo entre los maestros no por

⁵⁴ VIÑAO, ANTONIO, *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, op. cit., pp. 23-25.

⁵⁵ FRANGANILLO, MANUEL, «Memoria de un curso de una escuela graduada», *La Escuela Moderna*, enero 1921, pp. 42-50, y febrero 1921, pp. 123-134.

secciones sino por materias o ciclos, formación de agrupaciones flexibles con mayor número de maestros que de secciones y configuración de una clase de retrasados y de otra para los alumnos del último grado con una amplia libertad para entrar y salir así como de horarios y programas. Todo ello implicaba una cierta diversidad en los horarios y en la distribución de tareas, y en el «Cervantes», por ejemplo, un amplio horario de apertura diaria desde las nueve de la mañana a las nueve de la noche en el periodo escolar, de nueve de la mañana a seis de la tarde en el de vacaciones y de diez a doce de la mañana durante los domingos, con el fin de facilitar las actividades y el uso del edificio escolar y de sus instalaciones por los alumnos, por sus hermanos y padres y por los antiguos alumnos⁵⁶.

La imagen que nos ofrece María Sánchez Arbós del grupo escolar «Giner de los Rios» de Madrid, creado en 1933 y ubicado en un barrio de clase obrera, es, sin embargo, hartamente diferente. La asistencia irregular —en especial de las niñas—, la heterogeneidad de las clases y la imposibilidad de atender las peticiones de matrícula en los primeros cursos, con el consiguiente retraso en la edad de ingreso de los alumnos hasta los 7 u 8 años, eran tres de sus problemas principales. El primero fue resuelto permitiendo que las niñas mayores pudieran salir a las 11, antes de finalizar de la sesión de la mañana. El segundo, dedicando el primer trimestre a nivelar los conocimientos de cada clase. El tercero no tuvo solución. La Inspección y el Ministerio no admitieron su propuesta de doble turno con dos sesiones únicas de mañana y tarde⁵⁷. En conclusión, adaptaba la legalidad a las circunstancias hasta donde podía, acomodando a ellas los horarios y el quehacer escolar, o sea, la distribución de tiempos y tareas. De este modo solventaba los problemas que hubiera planteado una aplicación rígida de las normas y prácticas escolares. Algo no extraño en quien pensaba que las puertas de la escuela no debían cerrarse para quienes, por tener que realizar tareas familiares, no podían ser puntuales, y en quien mantenía la necesidad de modificar el horario «fijado oficialmente para todas las escuelas» adaptándolo «a las circunstancias de cada grupo social»⁵⁸. Una propuesta, esta última, nacida de la experiencia práctica, muy distante de las efectuadas en los manuales y textos de pedagogía u organización escolar y, desde luego, nunca recogida legalmente. Una propuesta que pretendía evitar el divorcio entre el tiempo escolar prescrito y el de las familias y alumnos.

⁵⁶ Información obtenida de la Memorias anuales del grupo escolar «Príncipe de Asturias», correspondientes a los cursos 1922-23 a 1926-27, redactadas por su director, José Xandri Pich, y editadas en Madrid, sin indicación de año, así como de diversas memorias mensuales de los cursos 1925-26 a 1927-28 del grupo escolar «Cervantes», redactadas por su director, Angel LLorca, y publicadas en *La Escuela Moderna*, 1926, pp. 621-633 y 692-718, y 1927, pp. 376-378, 474-480, 518-527 y 568-576. Una exposición más detallada y completa sobre la distribución del tiempo y del trabajo en estas dos escuelas, así como en el grupo escolar «La Florida» y otras escuelas graduadas madrileñas, puede verse en POZO ANDRÉS, M^a del Mar del, *Las escuelas primarias públicas de Madrid (1913-1931)*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 1966, t. II, pp. 1289-1319.

⁵⁷ SÁNCHEZ ARBÓS, María, *Mi diario*, op. cit., pp. 88-89 y 99-101.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 214.