

LA EDUCACION PREESCOLAR EN ESPAÑA DESDE EL FINAL DE LA GUERRA CIVIL HASTA LOS AÑOS 60¹

JORDI MONES I PUJOL BUSQUETS
Badalona

1. ALGUNAS PRECISIONES PRELIMINARES

Como se evidenciará a lo largo del trabajo, la historia de la llamada etapa preescolar en España, en el período que abarca este estudio, es un proceso específico que resulta difícil de estudiar dentro de lo que podríamos denominar educación reglada o incluso formal, dada la escasa importancia cuantitativa y cualitativa de las instituciones escolares dedicadas a la formación de los niños y niñas comprendidos en las edades de 0 a 6 años, lo que vendrá a llamarse en un futuro, con mayor propiedad, educación infantil; se trata, en realidad, del período educativo, previo a la escolarización obligatoria, antes, ahora e incluso en un próximo futuro², al que se da mayor o menor trascendencia según las épocas.

Esta situación viene determinada por condicionantes de diversa índole, de entre los cuales destaca el ideario educativo del Estado totalitario y de su sucesor el Estado corporativo, que postulaba que la educación en esta etapa es una función primordialmente familiar, concepción que justificaba la casi nula inversión del Estado en este ciclo escolar, dejándolo prácticamente en manos de la iniciativa privada que cubría, sólo en parte, la demanda generada en este terreno; se puede hablar de los casos, por ejemplo, en que la insuficiencia del salario masculino obligaba a la mujer a incorporarse al mercado de trabajo con la consiguiente incidencia en la educación familiar. En este sentido, podemos señalar que la educación preescolar ha sido considerada, desde las esferas oficiales, como voluntaria entre 4 y 6 años y como excepcional en la etapa anterior a los cuatro años.

Por otro lado, a la hora de valorar el alcance real de dicha etapa educativa a lo largo de los aproximadamente 20 años que se incluyen en este trabajo, no puede pasarse por alto la situación anterior al triunfo de las tropas del ejército nacional.

Por ejemplo, cualquier observador que contempla la educación infantil de estos años en un contexto espacio-tiempo limitado a la España de las dos primeras décadas

¹ Aunque el estudio comienza a partir del final de la Guerra Civil, no debe olvidarse que el franquismo, en algunas zonas, comienza antes.

² Recordemos que la LOGSE no prevé la escolarización obligatoria para la educación infantil.

del franquismo, podría llegar a la conclusión que a partir de una lenta aunque continua evolución se llegaría, a partir de los años 60, a una etapa en la cual la educación infantil que tiene lugar fuera del seno familiar, empezaba a jugar un papel de una cierta importancia, como consecuencia de unas nuevas condiciones socioeconómicas, de una nueva mentalidad, etc., cuando en realidad nos encontramos, por lo menos hasta cierto punto, frente a la recuperación sobre otras bases de unas experiencias que habían quedado truncadas a raíz de la implantación de las coordinadas educativas del franquismo.

Las reflexiones de este hipotético observador, por tanto, resultan insuficientes para valorar debidamente la educación infantil de esta época. No podemos olvidar, pues, que la historia del parvulario o del jardín de infancia en España era ya centenaria en 1939 y que sobre todo a nivel cualitativo, se habían llevado a cabo notables experiencias desde la segunda mitad del siglo XIX, que cuentan con una amplia y documentada bibliografía; se debe tener en cuenta además que no se trataba de llevar a la práctica teorías elaboradas fuera de España, sino que en muchos casos las aportaciones prácticas y teóricas fueron muy originales³.

Dicha bibliografía, sin embargo, debería completarse con estudios de carácter local y comarcal, puesto que la historia del preescolar no se limita a unos ensayos que pueden parangonarse a los realizados en los países de vanguardia en el terreno educativo, sino que existen multitud de experiencias de carácter local, especialmente en las zonas urbanas, que probablemente nos mostrarían una historia de la educación infantil mucho más rica y variada de lo que pueda parecer a primera vista⁴.

Aunque no podamos remontarnos a épocas tan pretéritas como en el caso del parvulario, existe también una historia de la educación no familiar de los primeros años de la vida del niño, no sólo a nivel de propuestas teóricas recogidas en parte dentro del propio corpus legal⁵, sino incluso en el terreno de la experimentación práctica⁶, todo ello realizado con anterioridad al final de la guerra civil española.

³ Existe mucha bibliografía sobre esta cuestión. A título de ejemplo, podríamos recordar que la *maison des Petits* del Instituto J. J. Rousseau de Ginebra, creada el 1913, fue visitada y estudiada por muchos pedagogos españoles.

⁴ En este sentido, podría señalar, a grandes rasgos, algunas peculiaridades de la historia del preescolar en mi ciudad natal y de residencia que no creo constituya un caso excepcional. A finales del siglo pasado, el maestro Pedro Villuendas, oriundo de la provincia de Teruel, ganaba oposiciones para la plaza de Badalona de maestro de párvulos, adquiriendo un gran prestigio social y mostrando, a través de la prensa local, grandes conocimientos sobre el tema, especialmente de Fröebel; su hija María una de las maestras que asistió al 2.º Curso Internacional Montessori celebrado en Roma en 1914, siendo una gran propagandista del método. En el curso 1915-16 se creó la primera escuela montessoriana, sistema que adquiriría un gran relieve en la época republicana. En 1937 se establecía en la Industrial Montalfita una guardería que puede considerarse modélica.

⁵ El plan del C.E.N.U. aprobado por la Generalitat de Catalunya el 29 de julio de 1936 incluía l'escuela bressol (0-3 años) en el organigrama educativo.

⁶ Los resultados de las experiencias llevadas a cabo en la guardería citada en la nota 2 de la página anterior fueron publicados en: *Revue de Puericulture*, Paris, 1939. Cfr. «Recuperar la nostra historia. Entrevista amb Dolors Canals», *Perspectiva Escolar*, n.º 34, abril 1939, pp. 8-13. Sobre el caso específico de las colonias escolares para estas edades, Cfr. FERNANDEZ SORIA, J. M.: «La asistencia a la infancia en la Guerra Civil. Las colonias escolares», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, n.º 6, enero-diciembre 1987, pp. 83-128.

2. OBJETIVOS

Siempre hemos concebido el devenir histórico de la educación como un proceso complejo en el que intervienen factores diversos, dentro de los cuales juega un papel de primer orden la escuela; la formación que se imparte en ella resulta más o menos determinante según la etapa, ciclo, grado, etc., o el período histórico específico para citar dos variables de primera magnitud.

Así, pues, dada la escasa importancia que se otorga a la llamada educación preescolar, desde los organismos gubernamentales, en la etapa histórica que nos ocupa, nuestro estudio no puede limitarse únicamente a la institución escolar, debiéndose extender, por tanto, al campo de la educación no reglada y sobre todo informal.

Vamos, por tanto, a fijar los límites y el alcance de este estudio, a partir de las premisas antes apuntadas, sin olvidar las características propias de un trabajo de esta índole que sólo pretende apuntar líneas de investigación; cabe principalmente tener en cuenta que la escuela del período 1939-1960 a nivel global y en el caso concreto, por ejemplo, de la enseñanza primaria, se ha estudiado únicamente de una forma muy parcial, bibliografía que abarca sólo cuestiones que inciden en la realidad escolar pero no la explican totalmente, en el marco de la cual contamos con informaciones muy heterogéneas; cabe precisar, sin embargo, que de dichos estudios se colige que existe un denominador común, concretamente el hecho de que las experiencias escolares no pueden inscribirse dentro del terreno de la innovación pedagógica, salvando algunos casos muy específicos, como veremos en el momento oportuno.

Dichos límites quedarán circunscritos: a la postura oficial sobre este tipo de educación; a su influencia social; al alcance cualitativo y cuantitativo de las escuelas maternas y los parvularios, con algunas alusiones a las guarderías; a las condiciones sociales que determinaron la evolución de la sociedad considerada en su conjunto en relación a los problemas escolares y de una manera particular sobre todo aquello que hace referencia a la educación de los primeros años del niño.

3. LA EDUCACION EN LA ETAPA ANTERIOR AL PERIODO OBLIGATORIO

Para cumplir con los objetivos propuestos, al margen de un apartado final dedicado a conclusiones y a una cierta especificación de los cambios socioculturales y socioeconómicos que determinaron un salto cualitativo a partir más o menos de los años 60, trataremos a continuación de todo cuanto creamos imprescindible para plantear la problemática que nos ocupa. A este respecto, aunque dentro de los distintos subapartados esbozemos diversos aspectos del mundo social directa o indirectamente relacionados con la educación infantil, vamos a concretarnos fundamentalmente a cuatro cuestiones de carácter general.

- el contexto ideológico.
- los condicionantes económicos.
- la educación familiar.
- la educación preescolar propiamente dicha.

3.1. *El contexto ideológico*

Antes de adentrarnos en el estudio del papel que juega la familia en la educación de los hijos, especialmente de los más pequeños, a lo largo del período franquista con anterioridad a la etapa tecnocrática⁷, nos interesa conocer primeramente y de una manera especial la posición de las autoridades del régimen surgido a raíz de la Guerra Civil, en relación a los factores de carácter ideológico que inciden sobre la educación de los niños de temprana edad.

En este sentido, al margen de algunos aspectos que se tratarán en otros apartados como, por ejemplo, el ideario poblacionista, nos ocuparemos: de la base ideológica del nuevo régimen, resumida en la triada patria, religión y familia, concretándonos en su incidencia en la educación infantil; de las coincidencias y diferencias entre el Estado y la Iglesia en este marco ideológico y de una forma específica del papel de la mujer en la nueva sociedad, partiendo, en este último caso, de una breve introducción histórica.

Para comprender la base ideológica del franquismo, no podemos soslayar el hecho de que la Iglesia elevó el Movimiento Nacional al estadio de Cruzada de Liberación y que por lo tanto el nacional-catolicismo no es únicamente un ideario sino un pacto político, a partir del cual el nuevo Estado se apoya en una legitimidad histórico-moral y la Iglesia recupera con creces la situación económico-social anterior al período republicano, especialmente importante en el terreno educativo⁸.

No vamos a insistir sobre el tema de la triada antes indicada, sino simplemente recordar que la inculcación ideológica se inicia desde el parvulario, como nos muestran las revistas dependientes del Estado, de la Falange, fundamentalmente de la Sección Femenina, de la Iglesia y los propios libros de texto, en los cuales las referencias sobre esta cuestión, dirigidas a las maestras, son constantes. A título de ejemplo, reproducimos un fragmento de las Advertencias, a modo de prólogo, de uno de dichos libros de texto, donde se sublima la educación patriótica y religiosa, aunque en conexión con las ideas de Patria y Religión, el papel de la familia ocupa un lugar específico, por lo cual lo estudiamos separadamente.

«La profusión de grabados en color que esta CARTILLA contiene atraerán en gran manera a los pequeños. ¡Ojalá impriman en su ánimo huella indeleble los conceptos de amor a Dios y a España que en las páginas de este Silabario, principalmente en esta segunda parte, se encuentran profusamente esparcidos! Así la estela de la España imperial y católica será mejor seguida y más amada por los futuros soldados y trabajadores de la Patria»⁹.

⁷ Esta etapa que comienza a finales de la década de los 50, se caracterizará por la preocupación economicista, criterio que no se consideraba válido para la educación preescolar; no ha de extrañarnos, pues, que no aumentara sensiblemente el interés por esta educación, en los estamentos oficiales.

⁸ Respecto a las diversas medidas legislativas que darán a la Iglesia un gran protagonismo. Cfr. CAMARA VILLAR, G.: *Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*, Madrid, Editorial Hesperia, 1984, pp. 119-120. A este respecto, resulta especialmente significativa, a nivel educativo, la derogación de la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas de 2-VI-1933, el 2-II-1939.

⁹ Cfr. E.P.E. *Cartilla Silabario Español. Segunda Parte*, Barcelona, Editores, Industrias Gráficas Seix y Barral Hnos., S. A., 1940. Advertencias.

Como se sabe el Estado y la Iglesia, a través de sus organismos, asociaciones, etc., eran los encargados de propagar este ideario que recupera la tradición de las clases dirigentes españolas anteriores a 1931¹⁰. En realidad, existe una casi total coincidencia en los objetivos de la Iglesia y del Estado, dado que este último recoge, como se ha apuntado anteriormente el ideario de la Iglesia para formular su programa político. Creemos, sin embargo, que se ha insistido poco en la influencia del *Osservatore Romano* y concretamente de las encíclicas pontificias de una manera especial los escritos de su Santidad Pío XII, cuyo pensamiento se encuentra continuamente presente, sobre todo en relación al papel de la familia y el rol de la mujer.

Cabría insistir, por otro lado, sobre la falta de estudios sociogeográficos en relación a la mayor o menor influencia del Estado, a través generalmente de la Falange, o de la Iglesia. Podemos afirmar que la citada inculcación ideológica se produce en cualquier zona del Estado español, pero no estamos en condiciones de afirmar la primacía del Estado o de la Iglesia en cada caso concreto, lo que lleva algunas veces a afirmaciones discutibles¹¹.

En cuanto a las diferencias, deberíamos hablar mayormente de una lucha sorda por el control de la propaganda ideológico-escolar a partir aproximadamente de 1943, cuando comienzan a manifestarse los intereses, en algunos casos divergentes entre el Estado y la Iglesia. No vamos a entrar en este terreno, profusamente estudiado¹²; sólo querríamos recordar que la Iglesia reclamaba un papel preferente en el campo de la educación, reservando al Estado una función subsidiaria, pensamiento que se recoge incluso en los sectores eclesiásticos más vinculados al nuevo Estado.

«Nada puede hacerse contra la disciplina y la doctrina de la Iglesia, nada contra la esencia de la familia, nada que implique monopolio en la educación. Todas las funciones del Estado tienden a armonizar, completar y suplir»¹³.

Por otro lado se podría argüir que la Iglesia da una mayor importancia a la educación religiosa y el Estado a la educación patriótica, pero se trata de cuestiones de matiz, como parece evidenciarse en el texto que transcribimos a continuación.

«El autor de esta obra estima que de la escuela... debe surgir la formación espiritual, patriótica y religiosa del niño, y que en ella, desde las primeras letras, debe aprender a sentir honda y sinceramente su religión, amar a su Patria, a venerarla; pero no como algo abstracto y lejano, sino como cosa propia, con entusiasmo y

¹⁰ Vale la pena recordar en este sentido, la concepción sobre la libertad de enseñanza que daba a la Iglesia toda la clase de facilidades en el terreno educativo, sobre todo en los grados primario y secundario, y el carácter prácticamente confesional de la enseñanza.

¹¹ Existe una tendencia a generalizar la acción del Estado franquista, en nuestro caso a través especialmente de la Sección Femenina o de la Iglesia, a partir de la zona geográfica estudiada. El caso es mucho más variado y complejo. En Barcelona, por ejemplo, según parece, fue mucho mayor la influencia de la Iglesia, dado el escaso prestigio de la Sección Femenina, cuya influencia en las escuelas nacionales y municipales, por otro lado, parece que aumentó en la década de los 50.

¹² Apuntábamos esta cuestión en: Cfr. MONES I PUJOL-BUSQUETS, J.: *L'escola a Catalunya sota el franquisme*, Barcelona, Edicions 62 S.A., Barcelona, 1981, 1.ª ed., pp. 147-179.

¹³ Cfr. RODRIGUEZ, M., Hermano Marista: «Relaciones del Frente de Juventudes con familias y colegios», Consejo Nacional de Juventudes, Colegio de San Agustín del Escorial, *ECCLESIA*, n.º 17, Año, I, 1 septiembre 1941.

pasión; porque si algo debe calar hasta lo más recóndito de su ser, si algo debe hacerle vibrar y sentir, debe ser, por encima de todo, el amor a España»¹⁴.

Como ya hemos precisado, el nuevo régimen se inscribía dentro del ideario de la España tradicional, hecho que se manifestaba de una forma singular, en el caso del papel de la mujer en la sociedad. No vamos a tratar de la evolución de la presencia del sexo femenino en la sociedad contemporánea española, problema que cuenta con una bibliografía que se completa día a día, sino simplemente constatar que el movimiento de emancipación de la mujer tiene en España una incidencia mucho menor de la que se observa en otros estados europeos y americanos y sustancialmente que dicha emancipación sigue un proceso mucho más lento.

El impacto, por ejemplo, de la 1.^a Gran Guerra Europea, sobre la incorporación de la mujer en el proceso productivo y en el mundo sociopolítico, no se produce o tiene lugar de una forma muy distinta. Deberá esperarse a la Segunda República para que se empiecen a hacer efectivas en España algunas de las conquistas sociales y políticas de la mujer en determinados países, como es el caso del derecho a voto.

Los cambios cualitativos a este respecto que tienen lugar durante el período de la Guerra Civil tuvieron limitaciones espaciales, evidenciándose claramente en la zona republicana¹⁵, a pesar de que no debe menospreciarse el papel de la mujer en la zona nacional, aunque ello sirviera posteriormente para justificar un estatus diferenciado y discriminatorio¹⁶.

Como se ha manifestado repetidamente, el franquismo no puede considerarse original en el terreno educativo, al margen de algunas cuestiones puntuales relacionadas con el programa político-educativo de los estados totalitarios¹⁷. En general, se trataba simplemente de retomar los esquemas de la escuela tradicional española que habían sufrido una dura prueba durante la época republicana, sin que por ello se llegaran a socabar sus cimientos; esta tradición se mantendrá prácticamente inalterada en las zonas rurales y semi-urbanas. Algo parecido podríamos decir, como ya hemos apuntado, del papel de la mujer en la sociedad.

¹⁴ Cfr. DEL ROSAL, L.: *Cartilla del niño español. Primera parte*, Madrid, Editora Nacional, 1941, Prólogo.

¹⁵ Véase por ejemplo: WEITZMAN, L. J.: *Women in the Spanish Revolution*, New York, Unity Press, 1971. En esta época, jugaron un papel decisivo, en este terreno, las mujeres anarquistas, buena prueba de ello, sería el trabajo de la organización femenina «Mujeres Libres» creada en abril de 1936. Cfr. *Mujeres Libres. 1936-1939*, Selección y prólogo de NASH, M., Barcelona, Tusquets editor, 1975.

¹⁶ Las palabras de Pilar Primo de Rivera son arto elocuentes: «las mujeres nunca descubren nada; les falta, desde luego, el talento creador reservado por Dios para inteligencias varoniles; nosotras no podemos hacer nada más que interpretar mejor o peor lo que los hombres nos dan hecho», *Primer Congreso Nacional del S.E.M.*, 1942. Citado por POSA, E.: «Una educación especialmente femenina», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 31-32, julio 1977, p. 30. A pesar de todo y sin que ello desmienta el papel subsidiario de la mujer en la zona nacional durante la guerra, si estudiáramos detenidamente esta cuestión, tendríamos probablemente más de una sorpresa, incluso a nivel de relación sexual, entre las chicas de la Sección Femenina y los soldados y oficiales españoles, italianos y alemanes.

¹⁷ Las publicaciones oficiales como *Revista de Educación* y los continuos contactos con Alemania e Italia son una muestra de esta influencia. Sin embargo, es muy posible que el fragmento que se cita a continuación sea un fiel reflejo de la realidad. «La Sección Femenina en mi opinión, no había jugado nunca un papel claramente fascista, a pesar de su relación con los países del eje. Había pesado más su concepción tradicional y católica acerca de la mujer y de la familia». Cfr. GALLEGU MENDEZ, T.: *Mujer, falange y franquismo*, Madrid, Taurus ediciones S.A., 1983, p. 110.

La célebre trinidad de las tres C, casa, cocina y calceta, atribuída a Monseñor Isidro Gomá, cardenal primado de España, encerraba totalmente a la mujer dentro de las cuatro paredes del hogar, en una situación que sobrepasaba la función de madre y educadora de sus hijos; dicha función, sin embargo, se consideraba como una responsabilidad no sólo moral sino también profesional de primera magnitud, idea que sería recogida también en el Libro Blanco, en 1969, a partir de nuevas concepciones sobre el papel de la mujer en el seno de la familia¹⁸.

En el período que estudiamos no se trataba únicamente de mantener la mujer encerrada en la familia, sino también de alejarla de los peligros de la civilización moderna que propugnaba la igualdad entre los sexos.

«... si queremos resumir en una expresión el mal principio de la mujer moderna, diremos que éste es imitar al hombre...»¹⁹.

Se partía de la base que a las diferencias biológicas entre hombre y mujer, cabía añadir las diferentes funciones que habían de ejercer ambos de acuerdo con los libros sagrados y la propia doctrina de la Iglesia.

«Al hombre la primacía en la unidad, el vigor del cuerpo, los dones necesarios para el trabajo con que ha de proveerse y asegurar el sustento de la familia; a él le fue dicho en efecto "con el sudor de tu frente te ganarás el pan".

A la mujer le ha reservado Dios los dolores del parto, los trabajos de la lactancia y de la primera educación de los hijos»²⁰.

Como veremos en el próximo apartado, el niño era visto fundamentalmente como un futuro sujeto económico, en cambio la niña era más bien un proyecto de sujeto moral, por lo cual deberíamos considerar,

«... al niño como futuro productor de valores económicos y como sujeto y autoridad y de fuerza.

A la niña, ...como creadora de valores morales principalmente, y colaboradora del hombre en el ejercicio de la autoridad...

El niño mirará al mundo, la niña mirará al Hogar»²¹.

3.2. *Los condicionantes económicos*

El papel de la mujer en el mundo laboral se consideraba subsidiario. El Fuero del Trabajo cuando señalaba en n.º 1, Declaración 3.ª, que

¹⁸ El Estado comienza a valorar en términos económicos las tareas de la mujer dentro del hogar. Las nuevas condiciones sociotecnológicas exigen a la madre de familia de las clases medias una buena formación académica. Se trata, en realidad, de continuar manteniendo la mujer casada en el hogar. Cfr. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA :*La educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid, 1969, p. 123. Pilar Primo de Rivera se había ya manifestado a favor de esta concepción en el XXIII Congreso Nacional de la Sección Femenina de 1966.

¹⁹ Cfr. BOTELLA LLUSIA, J. (Dr.): «Peligros de la civilización moderna para la biología de la mujer», Conferencia pronunciada el 18 de febrero de 1943. *Consigna*, n.º 27, 1943.

²⁰ Plática de Pío XII en las audiencias públicas a las recién casadas. Cfr. *L'Osservatore Romano*, 11 de setiembre 1943, citado en *Ecclesia*, n.º 20, 15 de octubre 1941.

²¹ Cfr. BOHIGAS, F.: «Orientación pedagógica», *Consigna*, enero 1942.

«La retribución del trabajo será, como mínimo, suficiente para proporcionar al trabajador y su familia una vida moral y digna».

se refería preferentemente al trabajo masculino.

Como afirmaba la asesora pedagógica de la revista *Consigna* de la Sección Femenina, el valor y el carácter del trabajo han de venir determinados por el sexo del que lleva a cabo dicho trabajo, de lo cual se infiere que,

«El valor de una cosa depende, más que de la remuneración que reporta, de la situación de conjunto que nos crea. Es decir, que no podemos estimar una profesión femenina por su valor en pesetas. El hombre es fundamentalmente creador de valores económicos, y la mujer es el centro del hogar, su jefe, su inspector, su realizador. Si, además, ejerce una profesión, no por eso puede descuidar su carácter peculiar dentro del hogar de que forma parte. Por esta razón, no se puede valorar lo mismo una profesión desempeñada por un hombre, que si está desempeñada por una mujer. Su valor absoluto cede ante su valor relativo; su valor cambia cuando cambia el sexo del sujeto que lo desempeña»²².

Las conclusiones que se derivan de esta concepción son que el trabajo de la mujer es complementario para el caso que el hombre, el jefe de familia, no pueda subvenir totalmente a las necesidades familiares y además que dicho trabajo ha de ser de naturaleza prescindible.

- a) La mujer trabaja más por necesidad que por vocación.
- b) La necesidad que lleva a la mujer al ejercicio de una profesión es ineludible.
- c) Esa necesidad deriva de la insuficiencia económica del jefe de familia.
- d) El ejercicio de una profesión para la mujer equivale a una función complementaria del jornal del jefe de familia.
- e) El valor económico de la profesión femenina no es lo esencial para la mujer. Le basta que sea suficiente para cubrir el déficit familiar.
- f) La mujer prefiere profesiones mecánicas y que le permitan faltar a ellas sin producir grandes trastornos a la economía general. No le importa acelerar el ritmo algunas veces, con tal de poder vacar otras...»²³.

Es evidente que estas concepciones ideológicas venían, en buena parte, condicionadas por factores económicos, relacionados sobre todo con las limitaciones del mercado de trabajo en un período de crisis, las cuales justificaban la posición de las clases dominantes en relación al papel de la mujer en el mundo del trabajo; este hecho se reflejaba en el porcentaje de población femenina en la estructura de la población activa, aunque las estadísticas no representaban, ni mucho menos, el mundo real²⁴.

²² Cfr. BOHIGAS, F.: «Orientación pedagógica. Valor económico de la profesión femenina», *Consigna*, n.º 56, Año V, 1945, p. 21.

²³ Cfr. BOHIGAS, F.: «Orientación pedagógica. Valor económico de la profesión femenina», *op. cit.*, p. 23.

²⁴ Recordemos que en 1960, según los datos oficiales, el 57,5 % de la población activa femenina trabajaba en el servicio doméstico y en el sector agrícola, profesiones en las cuales los datos estadísticos estaban muy por debajo de la realidad. Cfr. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *La educación en España. Bases para una política educativa...* *op. cit.*, p. 120. Cuadro n.º 46.

A este respecto, cabría señalar que no se trataba, especialmente en las zonas urbano-industriales, de controlar la inclusión de las mujeres al citado mercado de trabajo, sino de limitar fundamentalmente dicho acceso a la mujer casada, dada su función social como madre de familia.

«No basta con dar facilidades a la mujer trabajadora cuando va a tener un hijo, no bastan los ochenta días de licencia que la ley les concede; es preciso que la mujer casada no tenga necesidad de trabajar nunca, que el jornal o sueldo del esposo cubra por sí solo las necesidades familiares, y en el caso de las mujeres sobre las que pesa la desgracia de no tener al lado un marido, la sociedad las acoja y las ayude para que no se vean en el doble y penoso trance de tener que cuidar a sus hijos menores y de ganarles el pan con su esfuerzo. La mujer cumple con la sociedad dándole hijos: ésta debe cumplir con la madre relevándola de todo otro trabajo fuera del hogar»²⁵.

Todo ello quedaba reflejado en los datos oficiales sobre la estructura de la población activa, en los cuales el porcentaje de trabajo femenino era irrisorio como puede comprobarse en el gráfico siguiente; en éste también se especifica, sin embargo, que dicho % aumentaba a medida que pasaban los años.

GRAFICO I. CIFRAS EN MILES DE HABITANTES DE LA POBLACION ACTIVA E INACTIVA MASCULINA Y FEMENINA EN LOS AÑOS 1950 Y 1960

	1950		1960	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Población activa	1.708,9	9.084,2	2.778,0	9.514,3
Población inactiva	12.798,2	4.385,5	13.549,2	5.296,3

El porcentaje de población activa femenina en relación a la población total era, en 1960, del orden del 13,5 %, cifra que se elevaba al 17,7 % en 1965: estos porcentajes eran muy inferiores a los de los países más desarrollados en aquellos años

A pesar de todo, cabe suponer que esta situación no era únicamente una derivación de la propaganda del régimen, sino más bien una consecuencia de las condiciones socioeconómicas, dado que en las zonas urbano-industriales dichos porcentajes eran muy superiores.

A través de otros indicadores, podemos comprobar que las posiciones teóricas no reflejaban la realidad social. La participación económica de la mujer casada resultaba imprescindible en las familias de las clases populares, la cual se veía obligada a trabajar en ocupaciones poco remuneradas, puestos de trabajo que no eran, generalmente, recogidos, como ya hemos apuntado, por las estadísticas.

En la mayoría de estudios demográficos de los años cuarenta, se consideraba necesario detener el descenso de la natalidad e incluso invertir la tendencia. A este respec-

²⁵ Cfr. BOTELLA LLUSIA, J.: «Peligros de la civilización moderna para la biología de la mujer»..., *op. cit.*, p. 44.

²⁶ Cfr. BOFILL, M.: «La mujer en la sociedad». VARIOS AUTORES: *La mujer en España*, Barcelona, Ediciones de Cultura Popular S.A., 1967, p. 13; MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *La educación en España. Bases para una política educativa...*, *op. cit.*, p. 120. Cuadro n.º 45.

to, la propaganda poblacionista impulsada por la Iglesia y por el propio Gobierno²⁷, no consiguió aumentar las bajas tasas de natalidad de la época, a pesar de las ayudas familiares que a la hora de la práctica, resultaron insuficientes²⁸.

Ya en la década de los 50, algunos sectores constataban y lamentaban el fracaso de la ideología poblacionista.

«... la esterilidad voluntaria se adapta a la capacidad maliciosa de la intervención humana, pero no puede ser corregida solamente con medidas represivas o policíacas sobre la masa. Damos más importancia a la averiguación de las causas que a la implantación de medidas prematuras, ya que no es posible ordenar el mundo en un corto plazo.

La esterilidad involuntaria enlaza y ensambla con la voluntaria... la sola tendencia a la utilización de técnicas anticoncepcionales indica un grado de indiferenciación sexual; serían, pues, estas técnicas un reactivo indicador de la indiferenciación.

En curva clásica de la natalidad..., se pueden apreciar dos hechos; primero una tendencia progresiva al decrecimiento, segundo, descensos ocasionales en las épocas de crisis y preocupación social»²⁹.

En relación a esta problemática, resulta muy significativo el cambio que se opera en el terreno socioeconómico a partir aproximadamente de los años 60, el cual incidirá en el aumento del % de ocupación femenina en el mercado de trabajo y consiguientemente en la mayor aunque limitada importancia que, desde las propias esferas gubernamentales, se comenzaba a otorgar a la educación preescolar; debemos precisar, a pesar de lo dicho, que la nueva realización continuaba siendo muy discriminatoria para la mujer.

3.3. *La educación familiar*

A través de la influencia directa o indirecta del mundo social, económico, político-ideológico, etc., hemos podido constatar que la educación de los niños menores de 6 años y muy en particular de los de edades inferiores a los 4 años quedaba prácticamente reservada a la familia y dentro de esta institución a los cuidados de la madre.

Partiendo de los condicionantes biológicos y a través de la conducta de los animales no humanos, los ideólogos del régimen, en la línea de la doctrina de la Iglesia Católica, insistían reiteradamente en la diferenciación de los sexos y en sus funciones específicas.

²⁷ «sólo la Iglesia tiene autoridad para decidir el orden moral», decía SERRANO SUÑER, R., refiriéndose a este problema en el V Congreso Nacional de la Sección Femenina, Barcelona, 11 de enero de 1941. Cfr. «La preocupación demográfica» *ECCLESIA*, n.º 2, año I, 15 enero 1941.

²⁸ El subsidio y el plus familiar, los puntos para el trabajador, los subsidios de nupcialidad y natalidad y los premios a las familias numerosas fueron las medidas establecidas por el Régimen para fomentar la natalidad y proteger a la familia. Hasta 1978 no se despenalizó la venta y propaganda de métodos anticonceptivos.

²⁹ Cfr. DANTIN GALLEGÓ, J., GUTIERREZ DE ALLES, J. L.: «Esterilidad voluntaria e involuntaria de la mujer española», *Revista Internacional de Sociología*, julio-septiembre 1954, n.º 47, p. 559.

«Pensemos que el hombre tiene que luchar frente al mundo exterior, que tiene que proteger de él, ...a la mujer y a los hijos... Este es un fenómeno tan general que se presenta no sólo en el hombre, sino también en los animales, y... nos plantea con toda claridad el problema de la diferencia de los sexos y de su misión frente a la vida.

La mujer es ante todo madre. A cambio de este enorme esfuerzo, del grandioso sacrificio que esto representa, debe verse menos sobrecargada en la lucha por la existencia. El hombre, en cambio, tiene en ésta su razón de ser...

Por eso ella no debe luchar nunca por la existencia porque no es su misión, ni biológicamente está preparada para ello. Del mismo modo sería contranatural que un padre se ocupase de cuidar a sus hijos, mientras la mujer se emplea en otros menesteres...»³⁰.

Ello conlleva, como se viene repitiendo, que para ser madre la mujer,

«sólo debe trabajar en su casa y en el cuidado de sus hijos. No debe distraer las energías de su cuerpo en otras actividades: el culto del hogar debe llenar por completo su vida...»³¹.

Dado que la misión y las funciones de la mujer son esencialmente distintas de las del hombre, su educación, por consiguiente, será también completamente diferente, tanto por lo que se refiere a la educación formal como informal, hecho que debe incidir sobre la misma instrucción.

De acuerdo con la organización de la familia tradicional, la niña desde muy temprana edad deberá ayudar a su madre en las tareas del hogar, como por ejemplo, el aseo de su ropa, la limpieza de la casa, la cesta de la compra a medida que se hace mayor, etc., por todo lo cual,

«... la niña y adolescente, por razones de sexo, no disponen de igual tiempo que los varones para su formación. La instrucción que reciban se referirá a cuestiones fundamentales y, especialmente, con aplicación al hogar, al cuidado de la familia y de los niños.

No podrán emplearse los mismos cuestionarios que se utilicen para la instrucción de niños de edad y condiciones análogas de desarrollo...

Tampoco debemos caer en la superficialidad: por aquello de que las mujeres no han de ser sabias, no vayamos a darles generalidades; al contrario, conviene enseñarles cosas fundamentales, pues sería absurdo pretender hijos bien educados moralmente y capaces de virtudes heroicas, si previamente no educamos a las madres para que puedan ser ejemplo y estímulo permanente para sus hijos»³².

No debe extrañar que los sectores más puristas del nuevo Estado llegarán incluso a considerar que la universidad debía ser un feudo masculino, dado,

³⁰ BOTELLA LLUSIA, J.: «Peligros de la civilización moderna para la biología de la mujer»..., *op. cit.*, p. 44.

³¹ Cfr. BOTELLA LLUSIA, J.: «Peligros de la civilización moderna para la biología de la mujer»..., *op. cit.*, p. 44.

³² Cfr. BOHIGAS, F.: «Orientación Pedagógica. Tema XVIII», *Consigna*, n.º 29, 1942, p. 22.

«... que debe alejarse a la mujer de la Universidad, quiero decir que el sitio de la mujer, a mi juicio es el hogar... una orientación cristiana y auténticamente española de la Enseñanza superior ha de basarse en el supuesto de que sólo excepcionalmente debe la mujer orientarse hacia los estudios universitarios»³³.

Es totalmente comprensible, por tanto, que en este contexto ideológico de mitificación de la familia, no hubiera lugar para una educación preescolar formal y mucho menos reglada.

«En lo que se refiere a la edad preescolar, ...la acción educativa queda limitada a la esfera de la familia y de la Iglesia... No debemos descuidar estos años; sería entregar la formación de los hijos a extraños influjos; durante estos años los niños son casi exclusivamente de la familia. Ella es la única responsable y su acción puede ser salvadora para sus hijos»³⁴.

Este tipo de educación totalmente diferenciada para la mujer, comportaba la existencia de escuelas específicas para las chicas no sólo de Corte y Confección o similares sino además de instituciones educativas mucho más ambiciosas dirigidas al conjunto de la vida familiar; estos centros, como por ejemplo, las Escuelas de Hogar³⁵ destinadas a las mujeres solteras e incluso a las casadas, les ofrecían orientaciones para la educación de sus hijos. En ellas se perseguía un doble objetivo, la preparación de las futuras madres y el reciclaje de las que podríamos llamar madres en activo.

Por otro lado, se organizaron desde el año 1940 las denominadas Semanas de la Madre, con el fin, precisamente, de ofrecer a dichas madres pautas para llevar a cabo su excelsa misión, expresión utilizada en todas las publicaciones de la época, misión más moral que pedagógica por ejemplo.

Las referencias que poseemos, tanto de las Escuelas de Hogar como de las Semanas de la Madre, especialmente de estas últimas, hace sobre todo incapié en la educación patriótica, la formación religiosa y la exaltación de la familia tradicional, célula que asegura la armonía de las clases y sobre todo facilita el control social por parte de la clase dirigente. La finalidad que se perseguía con las Semanas de la Madre,

«no puede ser más simpática ni más en armonía con las tradiciones de España. Se trata de exaltar la figura de la madre como reina del hogar que ella satura de amor,... e íntima belleza y de enseñar a la par a las mujeres sus deberes como madres cristianas, creadoras de generaciones que deban ascender hacia Dios después de haber contribuido a la grandeza de la Patria. La Semana de la Madre enseña al hijo a respetar... a la mujer que le dió el ser y muestra a la madre toda la

³³ De la entrevista llevada a cabo por SIGNO el once de abril de 1942 al Director General de Enseñanza Media y Superior José Pemartín. Cfr. PASTOR, M. I.: *La educación femenina en la postguerra (1939-1945). El caso de Mallorca*, Madrid, Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, 1984, p. 31, nota 47.

³⁴ Cfr. BOHIGAS, F.: «Orientación pedagógica. ¿La educación, a quien corresponde?», *Consigna*, n.º 34, año III, 1943, p. 23.

³⁵ Estos centros fueron creados por la Sección Femenina en 1940 en algunos Institutos de enseñanza media femeninos y en la cárcel de Las Ventas de Madrid. Por una O.M. del 30-VI-1941 (BOE 15-VIII-41) se reglamentó la creación oficial de las Escuelas de Hogar en los Institutos Nacionales Femeninos de Enseñanza Media.

enorme pero también gratísima responsabilidad que la mujer contrae, al casarse, para con Dios y para con España»³⁶.

Así, pues, la educación de la mujer para ejercer su función de madre quedaba limitada a todo lo que hemos indicado anteriormente en relación a la transmisión de pautas morales y patrióticas a través muy especialmente del ejemplo, así como también a la creación de hábitos. Al margen de esta última circunstancia, no hemos encontrado prácticamente referencias, desde ninguna perspectiva, a la formación psicopedagógica de las madres ni de la familia en general. Los cursos que se impartían, por ejemplo, en las Escuelas de Hogar o centros similares estaban más bien dirigidos a la preparación de amas de casa en detrimento de la formación de madres de familia.

Cabe señalar, sin embargo, que en estos cursos y muy especialmente por medio de la prensa oficial, así como también a través de algunos medios de comunicación, se llevarán a cabo campañas de educación sanitaria para las madres³⁷; estas actuaciones no representaban ninguna novedad³⁸, pero creemos que debemos dejar constancia de ellas.

En este sentido, la generalización en las zonas urbanas de una mayor especialización en el campo de la medicina, que determinará la institucionalización de la figura de pediatra, ofrecerá a muchas madres de la clase media, la ocasión de mejorar sus conocimientos en el campo de la puericultura.

Valorar los efectos del tipo de educación que los niños y niñas recibían en sus respectivas familias no es nada fácil a pesar de las posibilidades que ofrece la etnografía a través de los estudios de campo; sin embargo, la ideología familiarista fue cuestionada, por algunos sectores, desde el mismo instante en que comenzaba a adquirir un peso determinado, el papel de la mujer en la estructura de la población activa.

A través de estas pinceladas sobre la educación familiar, considerada como prácticamente exclusiva en el terreno de la educación infantil, sólo queríamos evidenciar los déficits sociales, sensoriales, psicomotores, etc., que debían tener los niños y niñas españoles, sobre todo de las clases populares, a la hora de integrarse al proceso educativo, debido a la falta de una estructura educativa de una cierta entidad en el campo de la educación de 0-6 años.

3.4. *La educación preescolar propiamente dicha*

3.4.1. Precisiones previas

A pesar de que la información que existe sobre el tema es muy fragmentaria, intentaremos estudiar separadamente, el corpus legislativo, la problemática cuantitativa, los aspectos cualitativos y en este caso apuntar las posibles experiencias de un cierto interés que escapan de la mediocridad general.

³⁶ Cfr. «El milagro de las voluntades», *ECCLESIA*, N.º 1, 1 enero 1941, p. 14.

³⁷ La propia revista *Consigna*, insertaba con mucha asiduidad artículos, dedicados a la educación sanitaria en los primeros años, así como también a la higiene escolar.

³⁸ Durante el período republicano se hicieron diversas campañas de esta índole. A título de ejemplo podríamos citar: GENERALITAT DE CATALUNYA: *Consells a les mares*. Conselleria de Sanitat i Assitència Social, 1933. Este libro fue profusamente repartido por toda Cataluña.

3.4.2. El marco legislativo

Cabe precisar ante todo que la etapa de 0 a 2 años no formaba parte de la estructura educativa, dado que las guarderías dependían, en buena parte, de la Dirección General de Sanidad, adscrito al Ministerio de Gobernación; en relación a este problema, conviene tener presente que la Ley de Sanidad Infantil y Maternal de 12 de julio de 1941 (BOE 28-VII-1941), en sus artículos 15, 28 y 29 hacía referencia a la formación de personal especializado a través de la Escuela Nacional de Puericultura, a la enseñanza de la Higiene Infantil en las Escuelas Normales y en los centros de enseñanza primaria y a la relación de las Escuelas de la F.E.T. y de las J.O.N.S. con los Servicios Oficiales de Sanidad Infantil y Maternal, aunque ello no se reflejara, en gran medida, en la realidad cotidiana. La concepción primordialmente sanitaria de la guardería, por sí sola ya denota que estas edades no presentaban para el legislador ningún interés desde un ángulo psicopedagógico.

A este respecto, conviene no olvidar que en el marco legislativo en el cual se movía el ministerio de Educación, tampoco se otorgaba mucha importancia a la educación de 2 a 6 años y muy particularmente a la de 2 a 4, como se desprende de los dos únicos artículos de la Ley de Enseñanza Primaria del 17 de julio de 1945 (BOE 18-VII-1945), dedicados a este tipo de Escuela, articulado que reproducimos a continuación.

CAPITULO II

«Tipos de Escuela. Maternales y de párvulos. Art. 19. Las escuelas maternales y de párvulos serán creadas en los núcleos de población que permitan matrícula suficiente. La instalación, disciplina y desenvolvimiento reflejarán la vida del hogar limpia, cuidada y alegre. Los conocimientos proporcionados en estas Escuelas no excederán nunca de aquellas experiencias y prácticas formativas propias de la psicología y corta edad de los párvulos. El profesorado será exclusivamente femenino.

Las escuelas maternales y de párvulos estarán en la relación constante que se reglamente con las instituciones sanitarias puericultoras de la localidad.

La creación en suficiente número de estas escuelas será obligatoria en los centros industriales o agrícolas donde el trabajo condicionado de la madre exija el cuidado y custodia inteligente de los niños menores de seis años .

Una disposición especial determinará los títulos o certificados que habiliten para el desempeño de esta función.

De niños y de niñas. Art. 20. Las escuelas de párvulos podrán admitir indistintamente niños y niñas cuando la matrícula no permita la división por sexos...».

A pesar de que volveremos a insistir sobre el corpus legal, queríamos hacer un pequeño comentario al respecto; como puede observarse este articulado no llega ni tan sólo a una declaración de intenciones y muestra sobre todo el desconocimiento del legislador de los problemas psicopedagógicos de estas edades. Por otro lado, debemos puntualizar que la disposición especial que debía regular los títulos o certificados del profesorado de estas escuelas no llegó a publicarse, por lo menos en los años que estudiamos en este trabajo.

En cuanto a la enseñanza mixta, en la educación primaria, estaba, como ya se sabe, totalmente prohibida, salvo casos excepcionales como el que nos ocupa. El

Decreto del 23-IX-1936 prohibía la coeducación y la O.M. del 1-V-1939 calificaba este sistema de «antipedagógico y antieducativo».

3.4.3. La problemática cuantitativa

A estas alturas, especialmente para el caso de un estudio de estas características, se nos presentan dificultades casi insalvables, para poder ofrecer datos mínimamente fiables respecto a las tasas de escolarización y otros aspectos cuantitativos en las edades de 2 a 5 años, dentro del período que estudia este trabajo y ello por diversas y variadas razones.

En primer lugar, se debe tener presente que los anuarios estadísticos hasta bien entrada la década de los 50, no incluyen cifras sobre la enseñanza preescolar, ya que estos datos figuran dentro del apartado de la enseñanza primaria; esta circunstancia resulta sintomática y nos muestra, como ya indicábamos al tratar del marco legislativo, la falta de interés del Estado en relación a esta etapa educativa.

Por otra parte, suponiendo que trabajásemos con datos desglosados a partir de los que puedan figurar en los archivos de la Administración, circunstancia que no sabemos si nos conduciría a resultados apreciables, tampoco solucionaríamos el problema; en relación a este punto, cabe señalar la importancia capital en este grado de la enseñanza, del sector privado que sólo en los casos de centros de garantía probada ofrecía datos, verídicos o no, a la Administración³⁹.

Debemos recordar que en la propia enseñanza primaria obligatoria, con anterioridad a la implantación del Libro de escolaridad⁴⁰, existían muchas escuelas que no estaban censadas, hecho que debía ocurrir con mucha más frecuencia en la educación preescolar.

Aunque nos reafirmamos en lo que acabamos de señalar, cabe tener en cuenta que no podemos precisar los márgenes de error, ni mucho menos, ya que los datos oficiales presentan, en general, un interés histórico muy limitado; por otra parte, tampoco existen estudios locales o similares referidos a estos años. Los primeros trabajos de campo, que se ocupan generalmente de las barriadas populares de las grandes ciudades, aparecen alrededor de 1960; estos estudios, a nivel educativo, se ocupan fundamentalmente de la enseñanza primaria.

Así, pues, todo nos hace suponer, que las cifras oficiales referentes a la enseñanza privada son inferiores a la realidad, especialmente en las zonas urbano-industriales; a pesar de todo, es muy probable que a nivel global de toda España, las tasas de escolarización no sean excesivamente superiores a las que se expresan en los gráficos siguientes que contienen datos a partir de 1950

³⁹ Los Anuarios Estadísticos se referían explícitamente en estos años, a los centros privados que les habían facilitado datos.

⁴⁰ Este documento fue exigido a partir del curso 1967-68 como consecuencia de los diversos textos legales que reforman la Ley de Enseñanza Primaria de 1945.

GRAFICO II. CIFRAS ABSOLUTAS DE ALFABETOS Y ANALFABETOS (0 A 6 AÑOS)
EN 1950

	Total	Alfabetos	Que no saben leer ni escribir
Menores de 1 año	450.090	—	450.090
De 1 año	503.162	—	503.162
De 2 años	575.926	—	575.926
De 3 años	534.899	—	534.899
De 4 años	508.329	32.108	476.221
De 5 años	538.170	59.024	479.146
De 6 a ños	521.149	177.703	343.446

GRAFICO III. PROCENTAJES DE ANALFABETOS EN LAS EDADES DE 4 A 6 AÑOS
EN 1950, POR ZONAS DE RESIDENCIA

	Total	Zona urbana	Zona intermedia	Zona rural
De 4 años	93,7	85,3	97,4	98,0
De 5 años	89,0	85,4	90,5	91,0
De 6 años	65,9	61,4	72,1	66,1

La clasificación de estas zonas era la clásica: superior a 10.000 habitantes, urbana, de 2.000 a 10.000 intermedia y menor de 2.000 habitantes rural.

GRAFICO IV. NUMERO DE UNIDADES EN LAS ESCUELAS NACIONALES,
MATERNALES Y DE PARVULOS, EN EL CONJUNTO ESPAÑOL Y EN ALGUNAS
PROVINCIAS ESPECIFICAS CON EXPRESION DE LOS PORCENTAJES DE ESTAS
EN RELACION AL TOTAL, EN EL CURSO 1955-56

	Maternales	%	Párulos	%	Total	%
Total español	287		4.302		4.589	
Baleares-provincia-	10	3,5	83	1,9	93	2,0
Barcelona »	12	4,2	230	5,3	242	5,2
Guipúzcoa »	—	0,0	66	1,5	66	1,4
Madrid »	94	32,7	275	6,4	369	8,0
Murcia »	—	0,0	75	1,7	75	1,6
Navarra »	2	0,7	96	2,2	98	2,1
Tarragona »	—	0,0	88	2,0	88	1,9

Existían 24 capitales de provincia que no contaban con ninguna escuela maternal pública, en 9 de ellas tampoco había escuela de este tipo en toda la provincia y en 11 contaban con sólo una escuela maternal, incluyendo en dichas provincias Ceuta y Melilla.

GRAFICO V. NUMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN LAS ESCUELAS MATERNALES Y DE PARVULOS DE LA ENSEÑANZA PRIVADA EN EL CONJUNTO ESPAÑOL Y EN LAS PROVINCIAS QUE FIGURAN EN EL GRAFICO ANTERIOR, CON EXPRESION DE LOS PORTENCAJES EN RELACION AL TOTAL, EN EL CURSO 1955-56

	Maternales	%	Párulos	%	Total	%
Total español	33.788		143.565		177.353	
Baleares-provincia-	3.423	10,1	6,677	4,7	10.100	5,7
Barcelona »	5.509	16,3	23.069	16,1	28.578	16,2
Guipúzcoa »	667	2,0	3.977	2,8	4.644	2,4
Madrid »	1.215	3,5	12.803	8,9	14.018	7,9
Murcia »	1.058	3,1	3.457	2,4	4.515	2,6
Navarra »	2.065	6,1	5.486	3,8	7.551	4,3
Tarragona »	1.120	3,3	2.859	2,0	3.979	2,2

En todas las provincias existían escuelas maternas privadas, excepto en el protectorado de Ceuta.

GRAFICO VI. POBLACION, POBLACION ESCOLARIZADA DE 2 A 5 AÑOS Y PORCENTAJE DE ESTA EN RELACION AL TOTAL, EN EL CONJUNTO ESPAÑOL, EN LOS CURSOS 1959-60 Y 1965-66

Cursos	Población total	Población escolarizada	%
1959-60	2.088.891	525.044	25,23
1965-66	2.373.638	645.026	27,17

En estos años los porcentajes de escolarización en la enseñanza primaria obligatoria eran del orden del 82 y 86 % respectivamente.

GRAFICO VII. PORCENTAJE DE ESCOLARIZACION DE 0 A 6 AÑOS EN UNA PARROQUIA DE LA BARRIADA DE VERDUN DE BARCELONA EN LOS AÑOS 60

Edad	% Niños	% Niñas	% Total
Menos de 1 año	0,6	1,4	1,0
1 año	0,7	1,9	1,3
2 años	2,2	2,1	2,1
3 años	12,2	8,7	11,5
4 años	34,1	34,2	34,2
5 años	61,3	62,4	61,8
2 a 5 años	27,9	25,5	26,8

GRAFICO VIII. NUMERO DE ESCUELAS Y DE ALUMNOS DEL PREESCOLAR EN LAS ESCUELAS NACIONALES Y EN LA ENSEÑANZA PRIVADA EN LOS CURSOS 1964-65 Y 1970-71 EN EL TOTAL ESPAÑOL

Unidades escolares	Curso 1964-65	%	Curso 1970-71	%
Total	14.757		20.745	
Estatales	6.400	43,4	9.220	44,4
No estatales	8.357	56,6	11.525	55,6
<i>Alumnos matriculados</i>				
Total	577.816		819.914	
Centros estatales	308.041	53,3	362.940	44,2
Centros no estatales	269,775	46,7	456,974	58,8 ⁴¹

A pesar de la heterogeneidad de los datos que ofrece la Administración, sobre todo en este tipo de escuelas, hemos escogido los que, a nuestro entender, presentaban un cierto interés y podían ser motivo de reflexión. Figura también un gráfico, cuyos porcentajes se han calculado a partir de las cifras de un trabajo de campo, como ejemplo de los que se empezaban a llevar a cabo en aquellos años; por otro lado, los datos de este estudio no difieren demasiado de los realizados en otras zonas suburbanas urbanas como Hospitalet de Llobregat, ciudad de la cual poseemos datos bastante precisos a partir de 1964⁴².

A través de los gráficos anteriores, intentaremos a continuación sacar algunas conclusiones, las cuales son totalmente revisables debido a las causas expresadas anteriormente.

Los porcentajes de población escolarizada eran muy bajos, sólo uno de cuatro niños españoles asistían a estas escuelas, aunque los porcentajes de matrícula aumentaban a partir de los cuatro años y muy en especial a partir de los cinco. Según se desprende del Libro Blanco, en el curso 1966-67, la proporción del número de inscritos en relación a la población escolarizable era en las escuelas maternas del 1,8 % a los 2 años y del 9,4 % a los 3 años; en los parvularios la proporción alcanzaba el 40,4 % a los cuatro años y el 57,4 % a los cinco⁴³.

El Estado tenía totalmente abandonadas las escuelas maternas, con excepción de la provincia de Madrid, o mejor dicho de la capital que contaba con 90 de las 94 escuelas de la provincia. Esta, que representaba aproximadamente el 7 % de la pobla-

⁴¹ Fuentes: INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA: *Anuarios Estadísticos*. Varios años. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *La educación en España. Bases para una política educativa...*, op. cit.; MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *Datos y cifras de la enseñanza en España*. Varios años. OBISPADO DE BARCELONA: *Documentos internos de organismos seculares*, aproximadamente 1960.

⁴² Cfr. CEDEC: *Estudio para un plan de equipamiento y promoción cultural de Hospitalet de Llobregat*, Barcelona, abril 1967.

⁴³ Cfr. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *La educación en España. Bases para una política educativa...*, op. cit., p. 43.

ción española albergaba más del 30 % de las escuelas maternas dependientes del Estado y de los municipios. Véase Gráfico V.

Las provincias, al margen de la de Madrid, que figuran en los Gráficos V y VI son aquellas en las que se observa una mayor diferencia entre los porcentajes de la enseñanza privada y pública en relación al total, a favor, evidentemente, de la primera de ellas.

Estas disparidades provinciales de las escuelas nacionales maternas, no se observan, por lo menos en el mismo grado, en los parvularios del sector público.

Teniendo en cuenta que en este tipo de enseñanza, según algunas fuentes, en las escuelas nacionales de régimen ordinario la ratio profesor-alumno era de 36, en las de régimen especial de 40 y en los centros dependientes de la iglesia⁴⁴, podemos llegar a la conclusión que el número de alumnos matriculados en la década de los 50 en las escuelas públicas era ligeramente superior al de las escuelas privadas. Véase Gráficos IV y V⁴⁵.

Observamos, por otro lado, que en los años 60 se invierte la tendencia (Gráfico VIII) y es la enseñanza privada la que acoge mayor número de alumnos, aunque también queda patente que la ratio profesor-alumno aumenta en la enseñanza privada en relación a la pública⁴⁶.

Resulta difícil asegurar que el citado aumento derive de un cambio real, por lo menos en las proporciones que refleja el Gráfico citado en el párrafo anterior; nos encontramos ante tres posibilidades: un aumento de la escuela privada debido a los cambios en el nivel de vida de las clases medias y populares; la expresión de una mayor precisión de las estadísticas referentes al sector privado; lo más probable, a pesar de todo, es que se deba a la suma de ambos factores. Cabe precisar, sin embargo, que la iniciativa pública no respondió debidamente al aumento de la demanda de educación infantil.

Del Gráfico III y de los datos estadísticos referentes a las capitales provinciales que no figuran en los Gráficos, se deduce que, sobre todo en la escuela maternal, la demanda y la oferta era sensiblemente superior en las zonas urbanas, preferentemente industriales. Por otro lado, de los trabajos de campo realizados en los años 60 se demuestra que el número de escuelas aumentaba con el nivel de renta, circunstancia que se hacía más patente en el caso de las guarderías, prácticamente inexistentes en las zonas suburbanas de las grandes ciudades, donde muchas madres se veían obligadas a trabajar por motivos de pura subsistencia⁴⁷.

⁴⁴ Cfr. COMISION CATOLICA ESPAÑOLA DE LA INFANCIA: *Necesidades de la infancia española. 1^{er} Congreso Nacional de la infancia española*, Madrid, octubre-noviembre, 1962, pp. 95-96.

⁴⁵ El número de alumnos/profesor de la nota anterior no hace referencia a la escuela privada no religiosa, cuyos índices eran muy superiores, por lo menos en algunas escuelas.

⁴⁶ De dicho gráfico se deriva que comparando las escuelas públicas con las privadas, el % del número de aulas en relación al total no varía prácticamente entre 1964 y 1970, en cambio en el caso del número de alumnos el aumento de la iniciativa privada es muy sensible.

⁴⁷ A título de ejemplo: Cfr. CEDEC: *La enseñanza en Barcelona. Aspectos cuantitativos*, Barcelona mayo 1965; CEDEC: *Estudio para un plan de equipamiento y promoción cultural de Hospitalet de Llobregat...*, op. cit.; BOFILL, M.: «La mujer en la sociedad», op. cit., p. 38; OBISPADO DE BARCELONA: *Documentos internos...*, op. cit.. Por otro lado, en estos años empiezan a aparecer estudios relevantes sobre subur-

No se han pormenorizado los datos por sexos, dado que las diferencias eran muy pequeñas. Quizás podría decirse a este respecto, que las estadísticas reflejan en la enseñanza privada un mayor porcentaje de niñas y al revés en cuanto a la enseñanza pública, aunque ello no sea muy sensible.

La terminología tradicional se irá substituyendo gradualmente por la de preescolar que figura en el Gráfico VIII. En el Libro Blanco de 1969 figura la nueva terminología, aunque el preescolar continúe dividido en dos etapas de 2 a 4 años y de 4 a 6 desapareciendo, sin embargo, los conceptos de escuela maternal y parvulario⁴⁸.

Finalmente, tal como ya estudiaremos en el apartado siguiente, a través del Gráfico II, se puede observar que la enseñanza de la lectura y de la escritura, empezaba, por lo menos en algunas escuelas, a partir de los cuatro años. Por otro lado, existen otros aspectos de carácter estadístico, que dada su íntima relación con la calidad de la enseñanza serán estudiados en el párrafo siguiente.

3.4.4. Los aspectos cualitativos

Tal como hemos visto, los porcentajes de escolaridad en la etapa preescolar eran muy bajos, lo que implica que muchos niños y niñas no ingresaban en la escuela hasta los 6 años. A pesar de todo, no podemos olvidar que alrededor de medio millón de escolares asistían a dichos centros, cifra suficientemente importante como para merecer un estudio específico.

Antes de hablar de los métodos utilizados en las escuelas maternas y de párvulos, convendría fijar el marco donde se desarrollaba la actividad escolar. No contamos con datos sobre la idoneidad de los locales, pero casi podemos asegurar que no reunían, en la mayor parte de los casos, las mínimas condiciones para el desarrollo físico, psíquico, motor e intelectual de los niños. Se trataba, en general de locales que, con muy pocas excepciones, no se habían construido expresamente para centros de enseñanza y mucho menos para este tipo de escuela.

Por otra parte, en los primeros intentos legislativos del franquismo para adecuarse a las exigencias de la demanda educativa, no hay referencias a la etapa preescolar; nos referimos a la Ley de Construcciones Escolares del 22 de diciembre de 1953 (BOE 24-XII-1953) y a la nueva redacción de diversos artículos de este precepto legal, recogidos en la Ley 86 del 16 de diciembre de 1964 (BOE 18-XII-1964).

El número de alumnos/clase, por otro lado, según los datos oficiales, era en el curso 1964-65, de 45 en la escuela pública y 36 en la privada, cifras, en este último caso, muy por debajo de la realidad, especialmente en los suburbios de las grandes ciudades, donde era frecuente el caso de 60 o hasta 70 alumnos por cada profesora.

Nos encontramos, pues, con un marco que requería un profesorado muy competente para paliar estos déficits de carácter estructural. La realidad era totalmente distinta. Según datos que poseemos, a comienzos de los años 60, un 95 % del personal

bios y nuevas zonas residenciales de las grandes ciudades, pero la mayoría no se ocupan de la problemática del preescolar; un caso típico, sería: «El Gran San Blas», trabajo dirigido por GAVIRIA, M. J.: *Arquitectura*, Año 10, n.ºs 113-114, mayo-junio 1968. Número doble extraordinario dedicado al Gran San Blas.

⁴⁸ Cfr. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *La educación en España. Bases para una política educativa...*, op. cit., p. 43.

educativo no tenía conocimientos específicos sobre la educación infantil y sólo se podía asegurar que un 1,5 % aproximadamente tenía una cierta capacidad profesional⁴⁹.

Estas concepciones estaban en las antípodas de los presupuestos teóricos de los hombres de la Institución Libre de Enseñanza que daban una importancia equivalente a todos los grados de la enseñanza desde la escuela maternal hasta la universidad, principios que presuponian una dignificación profesional y académica de las maestras de niños y niñas de corta edad, como se expresa más adelante.

Las cifras son lo suficientemente elocuentes a la hora de valorar el ya citado interés del Estado por todo cuanto se refiere a la formación de personal especializado para la educación preescolar. Los únicos datos cuantitativos que podemos ofrecer proceden de las estadísticas que hacen referencia a las enseñanzas de puericultura, estudios que cursaban profesionales de distintas áreas y cuyo detalle pormenorizado sólo se incluye en la Escuela Nacional de Puericultura, como vemos en el gráfico adjunto.

GRAFICO IX. NUMERO DE ALUMNOS DE LAS ESCUELAS DE PUERICULTURA PARA ENFERMERAS, MAESTRAS, MATRONAS Y AUXILIARES, EN EL CURSO 1960-1961

Escuelas	Alumnos matriculados	Alumnos que se examinaron	Alumnos declarados aptos
TOTAL GENERAL	698	622	621
ESCUELA NACIONAL:			
TOTAL	179	146	146
Enfermeras puericult.	4	4	4
Maestras	11	11	8
Matronas	1	1	1
Puericult. diplomadas	162	132	132
Auxiliares puericult.	1	1	1
ESC. DEPARTAMENTALES	386	355	341
ESC. PROVINCIALES	133	121	134

Suponiendo que en las escuelas departamentales y provinciales se diera la misma proporción que en la nacional, el número total de alumnas maestras matriculadas en las distintas escuelas hubiera sido en total de 43 y el de declaradas aptas de 31⁵⁰.

A este respecto, la Ley 169 de 21 de diciembre de 1965 (BOE 23-XII-1965) se limitaba a extractar los artículos de la Ley de 1945 transcritos anteriormente; el Decreto Ley 192 de 2 de febrero de 1967 (BOE 13-II-1967), que refundía de los textos legales antes citados, repetía textualmente los artículos 19 y 20 de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945. Tendremos que esperar a la Ley General de Educación

⁴⁹ Cfr. COMISION CATOLICA ESPAÑOLA DE LA INFANCIA: *Necesidades de la infancia española...* op. cit., pp. 95-96.

⁵⁰ Cfr. PRESIDENCIA DEL GOBIERNO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA: *Estadística de la Enseñanza Media en España. II. Otras enseñanzas medias y Enseñanza Eclesiástica. Curso 1960-61*, Madrid, 1963, p. 52. Cuadro VII.

aprobada el 6 de agosto de 1970, para que se concreten algunos cambios a nivel de preescolar, a pesar de que las disposiciones posteriores no favorecieron el desarrollo de la Ley⁵¹.

Esta concepción nos muestra que, incluso más allá de los años 60, la Administración no tenía ideas claras sobre esta etapa de la enseñanza. Huelga decir que ya a finales de la década de los 50 se empezaron a programar algunos cursos y seminarios, en las grandes ciudades, al margen de los estudios oficiales, actividades que, en general, ofrecían mayores garantías que los centros estatales, como mínimo, desde la vertiente psicopedagógica.

Las ideas de los reformadores de la enseñanza, a las cuales nos referíamos anteriormente, habían sido resumidas magistralmente por Manuel B. Cossío ya en 1905, cuando afirmaba que de acuerdo con el criterio intelectualista da mucho más importancia a los grados superiores,

«...confiamos nuestros hijos, en sus primeros años, á la criada más joven e inútil, á la última en el servicio doméstico; por él —dicho criterio— buscamos para iniciarles en el conocimiento y en la vida, que es la labor más trascendental y difícil, á los maestros más baratos, que es sinónimo de los más ignorantes; por él nos contentamos para el maestro de párvulos y para el elemental con una ínfima preparación rudimentaria... Todo por este perturbador prurito intelectualista de la cantidad de saber, que nos envenena...»⁵².

Los esfuerzos de los educadores de vanguardia que se habían plasmado en algunos buenos resultados, como mínimo a nivel cualitativo, no tuvieron continuación. Los ideólogos franquistas retomaban la concepción tradicional de carácter medieval, reforzada por el pedagogismo napoleónico, según la cual la educación debe observarse a partir de la cantidad y amplitud de conocimientos, es decir en función del grado superior, en una palabra de arriba a abajo; en este sentido, no tiene nada de extraño, que la educación de los primeros años no gozara de prestigio social y profesional y que la maestra de párvulos se considerara como el pariente pobre del sector profesoral.

Frente a este panorama, nos encontramos que sólo la buena voluntad de algunas maestras podía ser capaz de salvar todos estos escollos; esta voluntad, dadas las circunstancias, no podía ser demasiado frecuente. La visión que nos ofrece María Navarro para finales de los años 60, refleja una realidad que se había perpetuado a lo largo de 30 años y que entonces comenzaba a cambiar a partir de nuevos planteamientos.

«...Las instalaciones no son buenas, el personal, aparte del pluriempleo para cubrir sus necesidades, dada la insuficiencia del sueldo, ocupa estos puestos a veces no sólo sin especialización, sino también sin vocación. Conocemos maestras que se ocupan de jardines de infancia o de clases maternas porque no han encontra-

⁵¹ Los artículos 13 y 14 de esta Ley fijaban los objetivos del preescolar, más en consonancia con las necesidades de una sociedad moderna. También hacen referencia a esta etapa, los artículos 57, 58 y 59. Cfr. MONES I PUJOL-BUSQUETS, J.: *L'Escola a Catalunya sota el franquisme...*, op. cit., pp. 107-108, notas 22 a 29, pp. 345-346. Consúltese también los textos citados en dichas notas

⁵² Cfr. «El maestro, la escuela y el material de enseñanza». Conferencia pronunciada en Bilbao en 1905. Cfr. BARTOLOME COSSIO, M.: *Una antología pedagógica*, Ministerio de Educación y Ciencia, Clásicos de Educación, Selección de textos, presentación y bibliografía CARBONELL SEBARROJA, J., Madrid, 1985, p. 101.

do sitio en clases de niños de edad superior, ya que las clases de las primeras edades infantiles son las que suelen arrojar un número más alto de puestos vacantes, por las razones expuestas anteriormente»⁵³.

Al margen de lo indicado hasta ahora, cabe precisar el alcance de la problemática social ya apuntada anteriormente. La iniciativa privada cubría una parte del déficit público en este terreno, pero, por sus propias características, era incapaz de solucionar el problema, a pesar de la existencia de centros gratuitos paraestatales, de la Iglesia o de algunas entidades industriales⁵⁴.

En una encuesta realizada en Madrid, los precios medios mensuales en la segunda mitad de la década de los 60, se situaban en: enseñanza 800 a 1.200 pesetas; media pensión 1.000 a 1.800 pesetas; transporte 500 a 800 pesetas. El nivel de las clases medias, especialmente en las familias que tenían más de un hijo, no permitía a estos grupos sociales este tipo de lujo⁵⁵; debemos puntualizar, que, al margen de las grandes ciudades, los precios, según nuestras informaciones, eran más moderados, considerando el nivel de precios y salarios.

En cuanto a los métodos pedagógicos, se manifestaba una vez más el desinterés del Estado. No vamos a entrar en la discusión sobre los Cuestionarios de Enseñanza Primaria de 1953 y de su incidencia en la escuela, pero es evidente que existirá, como mínimo, a partir de este momento, en este grado de la enseñanza, una programación al respecto.

La inexistencia de una normativa programática no suponía la inexistencia, en la práctica, de un tipo de orientación suficientemente diáfana, la cual se expresaba a través de los libros de texto; éstos a pesar de presentar a primera vista una cierta heterogeneidad, hemos de considerar que eran muy homogéneos y reflejan claramente la postura oficial, tanto a nivel pedagógico como de pensamiento educativo.

Un análisis somero de estos libros⁵⁶, nos muestra sus limitaciones, desde diversos ángulos, lo cual sumado al hecho de que no existiese otro tipo de orientación precisa, al margen del marco general ideológico, nos dan pie a una serie de reflexiones.

La recuperación de la pedagogía tradicional española y el repudio de todo lo extranjerizante, equivalía al rechazo de la pedagogía científica y de todas las experiencias renovadoras llevadas a cabo en España con anterioridad a 1939, concepción que también tenía su incidencia en nuestro campo de estudio⁵⁷.

⁵³ NAVARRO, M.: «La educación preescolar en España», *Cuadernos para el Diálogo*, XVI. Extraordinario. Aspectos de la educación en España, octubre 1969, p. 30.

⁵⁴ Cfr. NAVARRO, M.: «La educación preescolar en España»..., *op. cit.*, p. 31.

⁵⁵ Cfr. NAVARRO, M.: «La educación preescolar en España», *op. cit.*, p. 31.

⁵⁶ Gracias a la gentileza del «Centre de Documentació Històrico-Pedagògica, de los "Serveis Pedagògics"» —antiguo IME— del Ayuntamiento de Barcelona, hemos podido consultar alrededor de un centenar de libros de texto de pavulario del período 1940-60.

⁵⁷ Como decía el Sr. Bonet del Río, teniente de alcalde del Ayuntamiento de Barcelona, «Se ha de lograr la transformación de aquel magisterio que se llamó español, sin serlo más que por su residencia..., y buscaba ser reflejo de las orientaciones extranjeras de los Pestalozzi y los Fröebel, de los Decroly y los Montessori; ... que se inspiró exclusivamente en los principios de la Revolución Francesa, de la libertad, la igualdad y la fraternidad, a través de los cuales llegó a la escuela sin Dios». Cfr. *La Vanguardia Española*, 17 de septiembre de 1939.

En primer lugar, no existían libros que hicieran ningún tipo de alusión a la organización y métodos de la escuela maternal, considerada simplemente como una continuación de la vida del hogar; en dichos centros, jugaba un cierto papel el juego y en el mejor de los casos una concepción tradicional del dibujo o de la grafía infantiles.

Tanto en la escuela maternal como en el parvulario, se ignoraba totalmente, por lo menos a nivel de concepción psicopedagógica, la importancia del desarrollo psicomotor que lleva consigo el descubrimiento del propio cuerpo, del esquema corporal, desarrollo que ayudará al niño a buscar nuevos horizontes y a relacionarlo con el mundo circundante; los tabús sexuales, entre otras limitaciones, impedían avanzar en esta dirección y consiguientemente llevar a la práctica este tipo de experiencias. Por otra parte, no se evidenciaba un claro interés hacia la educación sensorial, el espontaneísmo, etc., ni se manifestaba ninguna preocupación por la socialización del niño en sus distintas facetas, sociales, afectivas, etc.

Aunque seguramente se reforzaban los hábitos adquiridos en la familia, por lo menos teóricamente, se trataba de una actividad totalmente intuitiva y sólo ampliamente desarrollada en la escuela, en el mejor de los casos.

Los libros de texto, a los cuales nos referíamos, constituían un fiel reflejo del universo conceptual unitarista del conjunto de la enseñanza, especialmente en el terreno ideológico e idiomático; en ellos se trataba exclusivamente del aprendizaje de la lectura y de la escritura, patentizando, como apúntabamos hace poco, un total rechazo a la pedagogía científica.

Aunque sólo sea, a grandes rasgos, vale la pena recordar algunas de las características de lo que podía considerarse pedagogía científica en aquel entonces, referida a nuestro caso concreto:

Que en un momento del aprendizaje de la lecto-escritura se plantee el análisis de la tira fónica y que en otro momento aparezca la síntesis de los elementos que corresponden a la tira gráfica.

Que se base en una reflexión sobre la relación existente entre los sonidos que se articulan para expresar una idea y las letras que lo plasman a través de la expresión escrita.

Finalmente, ha de tener en cuenta los siguientes elementos: mecánica, comprensión, expresión y relación con la vida.

Al margen de que no se trataba de la enseñanza de la lectoescritura, sino del aprendizaje de la lectura y la escritura a partir de compartimentos estancos, los libros de texto analizados, muestran que la única preocupación era la mecánica lectora, es decir que se seguía el método tradicional de la cartilla, desgraciadamente aún vigente en nuestros días, como muestran diversos testimonios, métodos con los cuales se consiguen resultados rápidos pero muy discutibles a medio y largo plazo.

Existía una determinada y quizá amplia heterogeneidad en el planteamiento de la mecánica lectora, pero de esta propia concepción se derivaba una total homogeneidad en relación al hecho de no tener en cuenta la comprensión del texto y la relación con el entorno sociocultural del niño.

En el primero de estos casos, dado que lo importante era el simple aprendizaje de

la lectura, se encontraban en los métodos de lectura muchas palabras que nada tenían que ver con el mundo infantil y otras que presentaban una gran dificultad de comprensión para los alumnos. Este problema resultaba muy grave en las zonas donde la lengua materna no era el castellano, cuestión que se agudizó hacia los años 50 debido al aumento del número de maestras procedentes de otras tierras que desconocían la lengua de los niños y niñas.

En cuanto a la relación con el medio, se partía de la base, al igual que en la enseñanza primaria, que España era un país agrícola, posiblemente debido, en parte a los peligros morales que comportaba, según los teóricos del sistema, el mundo urbano; en este sentido, debemos señalar que las referencias que encontramos en dichos libros de texto tenían relación con la vida de los campesinos, observada desde un ángulo bucólico, universo en el cual el mundo urbano brillaba por su ausencia⁵⁸.

Respecto a la expresión, considerada como un simple deletreo de letras y sílabas, la voluntad y predisposición de la maestra podía paliar, en parte, las limitaciones conceptuales de la cartilla.

El hecho más destacable de dichas cartillas es que los niños y niñas del parvulario no se escapaban de la inculcación ideológica; ésta no se limitaba a la orientación que recibían las maestras directa o indirectamente, a la cual ya nos hemos referido, sino también a la que iba dirigida a los niños, a través primordialmente de la parte gráfica de los libros de texto.

Las expresadas cartillas, al igual que todos los libros de primera y segunda enseñanza, llevaban, aunque no necesariamente, el *Nihil obstat*, es decir la aprobación de la autoridad eclesiástica. En dichos dibujos, se recordaban o ensalzaban las figuras de la Virgen María bajo diversas advocaciones, de Jesús rodeado de niños, de la Transfiguración, de los ángeles, del Ángel de la Guarda en particular, de San José presentado generalmente como carpintero; en los libros editados por órdenes religiosas, eran frecuentes también alusiones a otros santos y al Sumo Pontífice Pío XII.

En el plano político, las figuras que se encuentran más repetidas son las del Caudillo que era presentado como un gran amante de los niños, de la bandera y en un segundo plano de José Antonio, Isabel la Católica y el ejército; completaba el cuadro de lo que podríamos llamar formación ideológica de los niños y niñas, los gráficos que expresaban los roles distintos de los dos sexos⁵⁹, la formación de hábitos de limpieza, pero sobre todo la formación moral basada fundamentalmente en la disciplina y en la obediencia a los padres y a los superiores.

⁵⁸ En realidad, los teóricos franquistas seguían la trayectoria del pensamiento conservador tradicional que se refleja en el discurso de J. M. Valiente en la asamblea de las JAP en Burgos, el 10 de junio de 1934 «El agrarismo no es solamente la defensa de los intereses materiales de la agricultura, es... el anhelo de volver al viejo terruño, para encontrar en él el espíritu religioso de España, el amor a la familia, el respeto a la mujer, a este terruño que ha sabido guardar la auténtica simiente de España». Cfr. JIMENEZ CAMPO, J.: *El fascismo en la crisis de la II República*, Madrid, C.I.S., 1979, p. 239. Sobre la Sección Femenina y el medio rural, Cfr. GALLEGU MENDEZ, M. T.: *Mujer, falange y franquismo...*, op. cit., 113-131. En cuanto a los peligros del mundo urbano, se pueden encontrar diversas citas en la revista *Consigna* repetidamente citada.

⁵⁹ Para el caso de la enseñanza primaria, Cfr. COLECTIVO DE EDUCACION DEL FRENTE DE LIBERACION DE LA MUJER: «Libros de texto, libros de sexo», *Cuadernos de Pedagogía*, n.ºs 31-32, op.cit., pp. 44-45.

Sorprende también el protagonismo que se otorgaba a los ancianos como protectores de la infancia y a la inversa; se utilizaban a menudo los dibujos y alusiones a los animales, a las flores, al mundo del hogar cristiano, a los oficios tradicionales, a la práctica de algún deporte, etc.

En los párrafos siguientes se recoge una muestra representativa del entramado ideológico, al que nos hemos referido.

«Jesús amaba a los niños. Les amaba y jugaba con ellos.

Les sentaba en sus rodillas y les amonestaba. Los niños amaban a Jesús, como a un amigo. Sus juegos y risas mitigaban sus penas.

Las aves volaban alrededor de los niños. Las niñas se marchaban de sus mamás y corrían en pos de él.

Jesús hizo a los niños dueños del reino de Dios».

«Los niños corren se escapan de sus mamás. ¡Qué contentos están! ¿Qué les pasa? Van a *Auxilio Social*. Allí jugarán, allí rezarán, allí comerán.

Unas señoritas, ángeles de Dios, les servirán la comida y les enseñarán cosas bellas. Ante la bandera de España cantarán los himnos.

Auxilio Social obra del caudillo Franco acoge a los niños desamparados como los acogía el Divino Maestro»⁶⁰.

A finales de la década de los 40, dentro de un nuevo contexto político mundial, las publicaciones oficiales, tanto del Estado como de la Iglesia, entre las cuales se contaba la propia *Consigna*, reflejarán un cambio de rumbo mitigando el fervor patriótico, el ideologismo a ultranza e intentando una integración al nuevo orden mundial, lo que conllevaba la contemporización e incluso asunción de lo que se publicaba allende las fronteras, sobre todo el pedagogismo anglosajón, especialmente lo que tenía relación por el proceso de aprendizaje y la organización educativa; cabe hablar también de una disciplina menos rígida⁶¹. Estas nuevas orientaciones, sin embargo, no tuvieron prácticamente incidencia en la educación preescolar; quizá valdría la pena señalar que el ideologismo patriótico iba cediendo terreno a la moral religiosa⁶².

3.4.5. Algunas experiencias que se salvan de la mediocridad

La falta de estudios en relación a las escuelas que escapan del modelo oficial, nos obliga a ser cautos y concretarnos únicamente a los casos que conocemos con mayor detalle, circunscritos en este caso al área de Barcelona y de su zona de influencia; se trata simplemente de un caso específico, aunque se trate, de hecho, de unas experiencias que pueden considerarse, en cierto modo, pioneras. Sería muy interesante que se multiplicaran los trabajos de esta clase en distintas zonas geográficas y en suma que se dedicara una mayor atención a todos los niveles, a las cuestiones relacionadas con la historia de la enseñanza infantil.

⁶⁰ Cfr. E.P.E. *Cartilla silabario del niño español...*, op. cit., pp. 28-29.

⁶¹ Cfr. MONES I PUJOL-BUSQUETS, J.: *L'Escola a Catalunya sota el franquisme...*, op. cit., pp. 41-66.

⁶² Estudiar esta cuestión requeriría un trabajo en profundidad, pero a través de un primer análisis da la impresión de que se notan diferencias, en el sentido apuntado, entre los libros de texto de parvulario de la década de los 40 en relación a las cartillas de los años 50.

Para estudiar dichas experiencias, debemos partir de la base de que han existido dos tipos de centros que se pueden incluir dentro de la tradición pedagógica renovadora: primeramente, aquellas escuelas privadas o públicas no regentadas directamente por el Estado, que a pesar de la situación sociopolítica, intentaron ser fieles, en la medida de lo posible, a la trayectoria anterior al final de la guerra; en segundo lugar, aquellos centros que se crearon aproximadamente a partir de la segunda mitad de la década de los 50.

Una vez terminada la guerra, los maestros que pudieron superar los expedientes de depuración, tanto en el terreno público como privado, adoptaron dos actitudes: la mayoría, la integración al nuevo sistema⁶³, pero en cambio algunos se plantearon la posibilidad de continuar su tarea educativa de acuerdo con la truncada tradición, a pesar de las dificultades que conllevaba esta postura.

Esta actitud renovadora, salvo casos excepcionales, sólo era posible en el caso de centros privados, limitándose, sin embargo a aquellos que educaban a los hijos de una cierta burguesía intelectual de corte liberal. Se trataba de escuelas donde se cursaban estudios primarios y secundarios y que en algunos casos incluían jardines de infancia; así pues, el movimiento renovador o simplemente de resistencia de esta época, debe considerarse globalmente.

Estas escuelas estaban ubicadas en las zonas urbanas residenciales de alto nivel de vida, no sólo de Barcelona sino también de otras ciudades como Sabadell, Vilafranca del Penedés, Matadepera, etc.; una de las características básicas de estos centros, masculinos o femeninos, según los casos, era su clara filiación católica pero de talante progresista, a las antípodas, en cierta manera, del nacional-catolicismo.

Dentro de esta misma línea ideológica pero en dirección socialmente opuesta, cabe recordar el caso de las escuelas municipales de Barcelona, donde tenemos constancia de que en algunos parvularios continuó utilizándose el método Montessori a expensas de los problemas que pudiera plantear la inspección. Por otro lado, en la *Escola del Mar*, con Pere Vergés al frente continuaron los planteamientos decrolianos⁶⁴.

A medida que pasaban los años, iban surgiendo nuevas escuelas que se salían del marco general; en este sentido, vale la pena recordar *l'Escola de la Molina*, con carácter de pensionado, que constituyó un crisol de futuras escuelas activas y un centro de intercambio de experiencias.

El viraje importante se produjo a partir del quinquenio 1950-1955⁶⁵, reiniciándose una vía que poco a poco irá encontrando nuevos cauces de expresión. A esta nueva coyuntura que comportó una mayor demanda social de educación preescolar,

⁶³ Entre éstos, se encontraban algunos maestros que aprovecharon su prestigio adquirido en la escuela pública, para fundar centros privados y hacer dinero.

⁶⁴ Aunque el propio Vergés declaraba que al desaparecer, en 1938, la antigua escuela de la Barceloneta, las cosas ya no serían igual que antes, en realidad la nueva escuela de Montjuic sería un oasis dentro del clima general. Cfr. SALADRIGAS, R.: *L'Escola del Mar i la renovació pedagògica. Converses amb Pere Vergés*, Barcelona, Edicions 62 S.A., 1973, pp. 300-303.

⁶⁵ Cfr. GALI I HERRERA, J.: «Panorama històric de l'escola catalana. L'engegada de postguerra», *Butlletí Interior dels Seminaris de la DEC d'Omnium Cultural, Especial Escola Catalana*, 1978, n.ºs 130-31.

contribuyeron diversos factores: la integración de España en los organismos internacionales, entre ellos la UNESCO, lo que obligó al Estado a adoptar una mayor apertura ideológica⁶⁶; el aumento del nivel de vida; una mayor integración de la mujer al mercado de trabajo, etc., y de una manera especial para el caso que nos ocupa, de la incorporación al mundo educativo de maestros de una generación que no estaba marcada directamente por la guerra, todo lo cual dio origen al establecimiento de escuelas que querían superar la enseñanza tradicional con la consiguiente implantación del activismo pedagógico.

Muchos de estos educadores, algunos de ellos formados en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona creada en 1954, encontrarían aquello que no les ofrecía la Facultad, en las clases que dictó en su domicilio particular Alexandre Galí entre 1959 y 1963, a las cuales cabría añadir el magisterio de Artur Martorell; en dichos cursos, descubrieron estos maestros jóvenes que no partían de cero sino que podían beber de las propias fuentes.

Vale la pena señalar que A. Galí aconsejaría a estos maestros que de momento se reiniciaran en la tradición propia a través del método Montessori, es decir situándose nuevamente en 1915 para ir recuperando progresivamente la educación del período republicano⁶⁷.

A pesar del carácter minoritario del movimiento, a partir de los años 60 la progresión del número de centros de enseñanza activa fue espectacular. Además de Barcelona, se establecieron, escuelas, entre otras poblaciones, en Terrassa, Ripoll, Badalona, Santa Oliva, Montcada, Bellaterra, Sant Sadurní d'Anoia, Reus, Lleida, Sabadell, Tarragona, El Vendrell, Vilanova i la Geltrú, Vilafranca del Penedés, etc., con un total aproximado de unas setenta escuelas como mínimo⁶⁸.

El grupo social al que pertenecían, tanto maestros como alumnos, era la clase media acomodada pero no adinerada, a pesar de los esfuerzos que se hicieron para crear algunas escuelas en barriadas obreras y aceptar sin ningún tipo de barreras niños y niñas de todas las clases sociales⁶⁹. Los precios no eran excesivamente caros, dado que dichos centros se habían montado con capitales muy exiguos, no perseguían afán de lucro, ni contaban con locales lujosos⁷⁰.

Dado que las únicas posibilidades de experimentación quedaban limitadas al pre-escolar, donde debido al abandono de la educación infantil por parte del Estado, no

⁶⁶ La aprobación por parte de la ONU de la Declaración de los Derechos del Niño en 1959, dio a Pax Christi la oportunidad de organizar un movimiento a favor de la reforma educativa en Barcelona, bajo el amparo legal de los Amigos de la UNESCO.

⁶⁷ Cfr. MATA, M.: «Aportaciones per a una història de la didàctica de la lectura a Catalunya», *Perspectiva Escolar*, n.º 14, abril 1977, p. 7.

⁶⁸ Las escuelas que formaron en 1967 «Coordinació Escolar», vinculada a la Asociación «Rosa Sensat», sumaban 51, a las que haya que añadir las que no se integraron a este colectivo, como por ejemplo la *Escola Decroly* de Mossen Bosch y las escuelas vinculadas a la zona de influencia de Girona que iniciaba casi paralelamente un movimiento con maestros de la escuela pública.

⁶⁹ En algunas escuelas se propuso y se llevó a la práctica una cuota indicativa para los padres, los cuales pagaban de acuerdo con sus posibilidades económicas.

⁷⁰ Cabe puntualizar, sin embargo, que una de las características de estos centros era el cuidado, la limpieza de las aulas, etc., para hacer agradable la estancia de los niños en la escuela.

había prácticamente control, y al propio carácter de la demanda, la mayor parte de estas escuelas comenzaron a partir de estas edades, integrándose paulatinamente a la enseñanza primaria, luego educación general básica⁷¹.

Aunque la mayor parte del personal docente no poseía un buen bagaje profesional, observado desde el ángulo de la escuela activa, las nuevas condiciones permitieron una formación más o menos acelerada, especialmente a través de aquellos docentes que se habían formado al lado de Alexandre Galí y Artur Martorell, quienes organizaron cursos y seminarios de psicomotricidad, expresión, aprendizaje de la lectura y la escritura, etc., con la participación de médicos especialistas en psicología infantil.

Por otra parte, fruto de la nueva demanda se creó en 1957 la *Escola de Jardineres* del C.I.C.F. (Centre d'Informació Catòlica Femenina)⁷² el primer centro que se establecía en España para la formación exclusiva de educadores para la primera infancia⁷³.

No debe olvidarse tampoco el papel que jugó el mundo editorial que fue sensible a la nueva situación del mercado, con la aparición de colecciones, por ejemplo, como Paideia, Biblioteca práctica de pedagogía, psicología y psicopatología de la primera infancia, de la Editorial Miracle de Barcelona, a la que siguieron otras; a este respecto, cabe recordar que a pesar de las interrupciones por cuestiones de censura, comenzaban a llegar libros de pedagogía publicados en la América hispana que constituían una continuación de la tradición escolar republicana.

En las mentadas escuelas se partiría desde un primer momento, de una nueva concepción de la educación infantil, en relación a la estructura oficial; en este sentido, se concebirán dos fases: 0-3 años y 3-6 años. La primera integrada dentro del ciclo educativo, aunque a nivel práctico su implantación fue más tardía⁷⁴ y la segunda como jardín de infancia.

En esta segunda fase, se plantearon problemas en relación a la edad, porque muchas familias solicitaban el ingreso a partir de los dos años e incluso al año y medio, pero ello no implicó ningún cambio de orientación en el ciclo de tres y seis años...

A parte de esta nueva división del preescolar, estos jardines de infancia reformularon prácticamente toda la educación de los niños y niñas pequeños, basada en el principio de la libertad del niño, lo que presuponía la asunción, entre otros, de los siguientes postulados.

La mal llamada educación preescolar tiene una entidad propia y requiere una atención especial, tanto desde el punto de vista pedagógico como psicológico.

⁷¹ En realidad, algunas de estas escuelas se encontraron inmersas en la E.G.B. cuando sus alumnos que habían ido creciendo cumplían los diez años.

⁷² Más adelante se convirtió en C.I.C., dejando de ser una institución exclusivamente femenina.

⁷³ Sobre la trayectoria de este Centro que desapareció, en 1972, a raíz de las nuevas posibilidades que ofrecía la Ley General de Educación. Cfr. GONZALEZ AGAPITO, J.: «Temps era temps. L'Escola de Jardineres Educadores del C.I.C.F.», *Infància*, n.º 51, noviembre-diciembre 1989, pp. 25-27.

⁷⁴ En la Asociación «Rosa Sensat», las actividades para la formación de educadores de 0-3 años, comienzan en la *Escola d'Estiu* de 1968. Cfr. MONES I PUJOL-BUSQUETS, J.: *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*, Barcelona, Rosa Sensat, Edicions 62, 1981, pp. 96-98.

Entre los objetivos que perseguirá la escuela en estos años, deben considerarse fundamentales: la socialización del niño a partir de los tres años lo que implicará sentido de la responsabilidad individual y comunitaria; el descubrimiento del propio cuerpo, con la consiguiente situación en el espacio, lo que presupondrá desarrollo del aparato psicomotor; la educación deberá ser considerada como un todo armónico, facilitando sobre todo el desarrollo de las aptitudes innatas y de la creatividad; resultará esencial el respeto de las opciones religiosas de los padres, lo que no significa renunciar a una formación ética y moral; deberá fomentarse la total igualdad de oportunidades para las distintas clases sociales y para ambos sexos.

El principio de la libertad del niño, implicará la educación individualizada y la utilización por parte de la maestra de la lengua materna del alumno, facilitando el espontaneísmo del niño.

Estos objetivos y estos principios, se intentaban hacer efectivos por medio de los juegos, las actividades rítmicas apoyadas por canciones, los ejercicios con plastilina, la observación de la naturaleza dentro y fuera de la escuela, los ejercicios lógicos y prenuméricos en un momento que adquirió gran predicamento la llamada Matemática moderna, etc., sin descuidar algunas de las actividades, como la formación de hábitos, que ya se llevaban a cabo en los parvularios tradicionales.

Cabe señalar también, los ejercicios previos para el aprendizaje de la lectura y la escritura que se consideraba, en general, que había de empezar a los seis años, en los cuales se tenía muy en cuenta, en aquel momento, la educación sensorial. A este respecto, conviene recordar la importancia que se otorgaba a los cuatro elementos antes indicados, es decir: mecánica, comprensión, expresión y relación con el entorno; en los primeros tiempos, se utilizó preferentemente el método Montessori, introduciéndose luego las técnicas decrolianas y de Freinet por este orden.

Finalmente diremos que todo este proyecto implicaba una formación permanente del profesorado, un continuo intercambio de experiencias, la asunción del trabajo en equipo dentro de una misma escuela y las reuniones padres-educadores a nivel individual y colectivo.

Los fracasos y logros de este movimiento y su influencia social, tanto en la escuela pública como privada, las tensiones que provocó entre los protagonistas, etc., así como el trabajo de otros colectivos y personas individuales, son cuestiones que caen fuera de los límites de este trabajo.

4. CONCLUSIONES

Ya indicábamos en un principio que este trabajo no pretendía otra cosa que situar al lector en un universo próximo en el tiempo, pero que como hemos podido observar, aparentemente, lejano en los objetivos, como mínimo a corto y medio plazo.

La falta de una bibliografía que abarque toda la geografía española y sobre todo que intente penetrar en la realidad del aula, impide hoy por hoy llegar a conclusiones de una cierta validez, lo que implica que el trabajo se sitúe en el terreno de una primera aproximación a esta problemática.

Los diversos estudios sobre la enseñanza considerada globalmente muestran que hasta que no triunfa totalmente el modelo industrialista, hecho que comporta la integración al neocapitalismo occidental, no se pone en práctica, por parte del Estado, una política para el desarrollo, como mínimo cuantitativo, de la enseñanza a nivel público.

En este trabajo sólo hemos querido mostrar el menosprecio hacia la educación infantil de las autoridades gubernamentales del nuevo régimen, implantado a raíz del triunfo de las tropas franquistas en la guerra civil, en el período en que la ideología conservadora se manifiesta de una forma más diáfana, desconsideración que continuará existiendo incluso a partir del momento en que el Estado, desde su propia perspectiva ideológica, intentará potenciar los diversos grados de la enseñanza obligatoria.

Finalmente y como ya hemos apuntado para un caso concreto, a medida que avanzan los años y el franquismo se ve obligado a incorporarse al mundo occidental, la llamada sociedad civil arbitrará mecanismos para potenciar la educación de las primeras edades; sin embargo, continuamos sin conocer muchos de los detalles de este proceso.