

SOCIALIZACIÓN Y ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS EN CASTILLA Y LEÓN (1939-1975)

Socialization and adult literacy in Castilla y León (1939-1975)

Eva GARCÍA REDONDO

Universidad de Salamanca. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación

Correo-e: evagr@usal.es

Recepción: 10 de septiembre de 2014

Envío a informantes: 19 de enero de 2015

Aceptación definitiva: 1 de marzo de 2015

Biblid. [0214-3402 (2015) (II época) n.º 21; 207-220]

RESUMEN: La particular situación social, cultural, política y económica de Castilla y León durante el franquismo nos permite hablar de un modelo ciertamente diverso y distinguido en lo que se refiere a la construcción de la socialización adulta. Así, analizamos en el artículo el «estatus» oficial y oficioso mantenido por este territorio en relación a la culturización adulta a través de dos focos de atención. El primero se refiere al modelo formal de instrucción adulta, asumido a nivel nacional y adaptado en lo local. En este sentido, destacamos las diferentes acciones de alfabetización desarrolladas en nuestra región, distinguiendo tanto indicadores estructurales como pedagógicos, todos ellos interpretados en base a sus espacios de acción, contenidos curriculares y protagonistas. En un segundo momento, recurrimos al estudio de las estrategias de promoción y extensión cultural para, por un lado, desenmascarar los fines encubiertos de las iniciativas del régimen y, por otro, conocer la aplicación de estas en el desarrollo de la socialización del adulto más allá de mera e insuficiente alfabetización.

PALABRAS CLAVE: franquismo; adulto; alfabetización; socialización; extensión cultural popular; Castilla y León.

ABSTRACT: The particular social, cultural, political and economical situation in Castilla y León during the age of Franco's government, gives us the opportunity to talk about a truly diverse and prominent model regarding the adult's sociability. Thus, in this article we analyse the official status kept by this territory regarding the adult education by two ways. The first one is related to the formal model of adult instruction, assumed at a national level and adapted in the local one. In this way, we highlight the different actions of literacy developed in our region, making a distinction between structural and pedagogical indicators, and explaining them by their action spaces, curricular and main contents. In a second stage, we turn to study the promotion and cultural extension

strategies to, on the one hand, unmask the hidden purposes of the regime's initiatives and, on the other hand, know their application in the adult sociability development beyond the simple and insufficient literacy.

KEY WORDS: Franco's government; adult; literacy; socialization; cultural and popular extension; Castilla y León.

o. A modo de introducción

LA IMPORTANCIA QUE EN LOS ÚLTIMOS TIEMPOS están cobrando estudios de esencia histórica se sustenta bajo la inagotable explicación que ofrece a hechos presentes y futuros, incomprensibles a través del reduccionista contexto actual. De ese modo, el estudio que planteamos acerca al lector a una realidad histórico-contemporánea en la que se encontrará reflejado. Analizar situaciones, prácticas y políticas, superando planteamientos simplistas en pro de otros de mayor calado ulterior, se torna en imprescindible. Acometer este estudio desde una vertiente regional, simplificada de la nacional es, igualmente, un reto a alcanzar.

Las particularidades sociales de un colectivo como el adulto son, sin duda alguna, matices que consideramos a lo largo de nuestro trabajo. Así, reconocer los marcos de acción en los que se producen sus ejercicios de socialización y presentar las iniciativas que mayor calado tienen en él, se perfilan como objetivos esenciales. Pretendiendo su alcance, parece lógico decantarnos por una metodología que ayude a la consecución de los mismos. En este sentido, estimamos que el modelo ofrecido por el profesor Berrio, en el que se aúnan el interés histórico y el propiamente educativo, es el que de manera más fiel se adecúa a nuestros fines. Como bien sabemos, el método histórico-pedagógico no solo plantea la mera descripción, sino que avanza hacia una racionalidad específica y una coherencia anhelada. Sus fases –heurística (ubicación y recogida de documentación), crítica (selección) y hermenéutica (interpretación y comprensión)–, perfectamente denotadas en el trabajo que sigue, nos permiten conformar una realidad histórica con todas las garantías de éxito investigador. Así mismo, optamos por incorporar el enfoque sociohistórico considerándolo como aquel que de manera más fiel responde al sentido previsto del artículo y, por supuesto, al método ya enunciado. La coherencia prevista se traslada al contexto educativo gracias a la adecuación ofrecida por los profesores Nóvoa y Yariv-Mashal (2003). Es así como defendemos que en todo análisis de la realidad pedagógica, sea pasada, presente o futura, la interacción con el medio nos ofrece unas garantías de estudio difícilmente observables desde planteamientos estrictamente teóricos o alejados de las circunstancias reales.

Manteniendo esta combinación, presentamos un artículo de estructura sencilla pero, a la vez, exhaustiva. Creemos que la esencia de este trabajo radica en la dotación de argumentos para la recreación del hecho histórico franquista y es, por ello, por lo que los asentamos sobre conceptos y categorías que se escapan de las tradicionalmente defendidas.

Entendemos que el día a día en Castilla y León ofrece indicadores originales que, aun enmarcados en el contexto global nacional, nos permiten hablar de cierta personalidad. Esta es nuestra hipótesis de partida.

El papel de la región durante el conflicto bélico y el «estatus» tanto oficial como oficiosamente particular que encuentra en los primeros años tras la victoria nacional,

son solo algunos de los indicadores que analizamos a lo largo del primer epígrafe. La segunda sección, por su parte, pretende el análisis del adulto, como ser biológico y psicosocial y como ejemplo de un «regenerado» modelo de instrucción escolar y modificador controlado de su entorno social más inmediato. En este sentido, son las acciones de alfabetización a las que dedicamos esencialmente este apartado. El análisis de los espacios, contenidos y protagonistas en los que se observa esa creación ciudadana, en los términos necesariamente definidos por el régimen, cierran la línea argumental de este estudio que a continuación se presenta.

1. La vida en Castilla y León durante el franquismo. Originalidades maestras al servicio del Régimen

Como bien sabemos, tras un breve periodo republicano en el que concepciones de carácter más aperturista se instalan en la sociedad civil y política del momento, se inicia un nuevo tiempo marcado por un radical cambio en la forma de concebir la vida privada y la pública.

A nivel político, los avances alcanzados durante el periodo progresista, especialmente reseñables en el ámbito social, no encuentran continuidad con el régimen totalitario establecido. Como bien se encarga de recordarnos Valdeón, «retornar los valores tradicionales, dejando de lado las novedades de tiempos republicanos que se consideraban sumamente peligrosas» (2008: 176-177) es el reto en el que el nuevo Gobierno trabaja desde su triunfo hasta bien entrados los años 40.

La victoria del bando nacional, sin embargo, no solo tiene consecuencias a nivel político, sino que, entre otras, también afecta a la economía. El inminente despliegue que vende el equipo de Franco no llega a ser tal. España y, por circunscripción, nuestra región, Castilla y León, presenta una situación desoladora. La dura represión política, que Azaña describe magistralmente como el «odio de los soberbios poco dispuestos a soportar la “insolencia” de los humildes» (1986: 49), unida a la lógica devastación bélica y social, certifican que el conflicto no ha sido beneficioso a nivel monetario.

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

Sin embargo, mantenemos que no es hasta los primeros años 60 cuando se produce el conocido «milagro económico español» (1961)¹. Desde este momento, la labor estatal se concentra en trasladar «a la economía española del grupo de los países subdesarrollados al de los países industrializados» (Mochón, 2007: 338). Bajo esa idea se concibe el I Plan de Desarrollo (1962), que opta por un modelo productivo

¹ «Dentro de un año o de dos se hablará del milagro español, como se ha hablado del italiano y del alemán» afirma el enviado especial en Roma del *Diario ABC*, aludiendo a las «buenas perspectivas del desarrollo económico español» (*ABC*, 28.12.1962).

que realmente atienda las demandas sociales. Entendemos que las ayudas e incentivos fiscales prometidos a los empresarios son, en gran medida, los verdaderos responsables de la llegada e implantación de un importante número de multinacionales a nuestro país, entre las que destacamos aquellas visibles en dos polos de desarrollo regional. Burgos y Valladolid son las provincias elegidas para instalar gran parte de la industria metalúrgica en España, ampliando su radio de producción a los ámbitos de la química y la alimentación y de la automoción, respectivamente. Aun reconociendo que la situación económica por la que pasa el país se ve mejorada en términos generales, no podemos obviar que este manifiesto despliegue regional atiende a un modelo fabril estimulado y fiscalizado desde el extranjero, lo que supone que los beneficios tienen un reflejo reducido en los espacios regionales de exclusiva manufactura. Justificamos este hecho aludiendo al PIB de Castilla y León que, en lugar de verse aumentado en el periodo de desarrollo de los sucesivos planes (1962-1975), se ve reducido, pasando de un 6.4% a un 5% del total nacional entre 1960 y 1975, respectivamente (Palomares, 1986).

La situación política, unida a la económica, da lugar a una consecuencia demográfica de importante calado. Como hemos comprobado, desde los 50 la salida es constante, llegando a ser 349.391 las personas que abandonan sus localidades natales rumbo tanto a las grandes ciudades industriales nacionales como a las principales urbes europeas, especialmente de Alemania, Suiza o Francia (Valdeón, 2008). Es entonces cuando Castilla y León denota el abandono territorial más importante de su historia.

A nivel social interpretamos que el *modus vivendi* de sus gentes, el protocolo lingüístico, la tradición arraigada a costumbres y, en otro orden, el apoyo categórico e inmediato ofrecido de manera generosa al movimiento sublevado definen este territorio rico y apreciado a nivel cultural por el franquismo. Aun así, la represión, la censura y la depuración marcan, especialmente durante las primeras décadas, espacios y formas de desarrollo social en los que la resistencia y la desconfianza presentan un protagonismo nunca equiparable a las sufridas en otras comarcas, pero sí presente. Una España dividida entre vencedores y vencidos en la que, como bien nos recuerdan Hernández y Del Arco, «la reconciliación no existía en el lenguaje del “nuevo” régimen y, en consecuencia, había que hacerles sentir a los enemigos su condición de vencidos» (2011: 75). En este contexto, Castilla y León no es ajena. Siendo así no podemos convenir con lo que Delgado, Prado y López (2009) defienden. Para nosotros es un territorio que soporta de los envites de la batalla nacional, si bien de manera aminorada, en base a un concedido estatus prioritario que se manifiesta, posteriormente, en la «[...] triple capitalidad del bando nacionalista: Salamanca, sede del Cuartel General de Franco; Burgos, de la Junta (especie de gobierno) y Valladolid [...] capital política, por ser sede del jonismo, con varios “servicios” [...]» (Palomares, 1986: 163).

En este conglomerado, la educación de adultos se perfila como constructo complejo pero, a la vez, necesario. Así, descubrimos que las propuestas curriculares en el marco más estrictamente formal llegan a superponerse con aquellas de intención popular, compartiendo, todas ellas, la prioridad de extensión ideológica. Esta dualidad –alfabetización/sociabilización– es en la que detendremos nuestra atención en los próximos epígrafes.

La escuela se plantea como un mecanismo más de enculturación no ejerciendo exclusividad. Castilla y León, como iremos desgranando en las páginas que suceden, es pionera en el establecimiento de estas iniciativas que, podemos anticipar, reportan

más a nivel pedagógico a la comunidad que las estrictamente escolares. Por tanto, las casi cuatro décadas de desarrollo franquista² dejan como muestra un importante legado que no se manifiesta únicamente en las continuas y exhaustivas regulaciones, sino también en la aplicación tácita de las mismas. Estas «políticas de calle», como hemos optado por denominarlas, son, como bien se encarga de plantear Preston (2010), las encargadas de generar procesos de socialización en la población, amasando un sentimiento del que consigue zafarse solo con el paso del tiempo, tras olvidar el miedo, el hambre y la miseria.

2. Alfabetizando que es gerundio

Reconocemos que las propuestas de alfabetización encuentran un claro destinatario en el adulto. En este sentido, creemos importante destacar que la tendencia a equiparar la concepción de analfabeto a la de alumno adulto es bastante frecuente. Indagando en este hecho, parece lógico pensar que disponer de una estructura didáctica que atienda las necesidades particulares de este colectivo es el objetivo máximo asumido por algunas instituciones afines al régimen. Es el caso de la Sección Femenina, el Frente de Juventudes y la Organización Sindical.

El aprendiz adulto, ser independiente, singular, biológica y psicológicamente diverso del niño, no encuentra reflejo en la España de los 40-50. En este tiempo, los intereses político-sociales saturan el espacio pedagógico. Se prioriza el orden colectivo, la mejora global, en definitiva, el brillo de un país que procura datos y no tanto hechos. Son las «necesidades del medio» (BOE, 1940: 122).

Partiendo de las imposibles tasas de analfabetismo, el régimen se empecina en hacer crecer algunos indicadores estructurales³ considerando que su incremento, de por sí, evocará, a nivel social, el esfuerzo realizado por la autoridad en la materia.

2.1. *Indicadores estructurales de los procesos de alfabetización dirigidos al colectivo adulto en Castilla y León: las escuelas y su financiación*

Como apuntábamos, la autoridad usa estos valores para justificar acciones y ocultar carencias. Ese «discurso del dato» prioriza, por encima de cualquier otra medida, la creación de una red de establecimientos de enseñanza (AHPSA, 3619). Esto queda patente, por ejemplo, en el caso salmantino: se estima que los 8 grados escolares sostenidos por la Diputación Provincial en la ciudad no son suficientes para atender a la crecida población, infantil y adulta, promoviendo, a través de una interpretación reducida de la propuesta del Banco Mundial⁴, la creación indiscriminada de más centros.

² Interpretaciones variadas de las políticas desarrolladas en estos años han sido objeto de análisis por parte de Tussell, De la Cierva, Reig Tapia, Mo, etc. Convergencias y divergencias se mencionan en sus discursos históricos. Si en el campo de las coincidencias la mayoría de ellos distingue diferentes etapas dentro del desarrollo político del franquismo, en el de las diferencias, son múltiples las clasificaciones a la hora de establecer los inicios y finales de estas, así como la inclusión o no de la Guerra Civil como primera fase del periodo dictatorial.

³ Justifica un aumento en el número de escuelas y clases atendiendo a las diversas necesidades territoriales y de cualificación que tienen tanto los destinatarios como los maestros.

⁴ Referida a la necesaria y prioritaria creación de puestos escolares, especialmente en los niveles profesional y preprofesional.

El «Plan Quinquenal de Construcciones Escolares» (1955-1961) es la libre respuesta a la recomendación supranacional. Lejos de los fines económicos y de modernización de mercado, la insuficiente e inadecuada inversión de 2.500 millones de pesetas con la que se dota procura solo datos de creación y participación. Respecto a esta cuestión, destacamos dos ideas que atañen al contexto local. Primeramente que cerca del 18% de las clases de adultos de España se ubican en alguna de las actuales provincias de Castilla y León, especialmente en Salamanca⁵ y León (BOE, 1956). En segundo lugar, que mientras que para infraestructura se asignan 2.500 millones a distribuir en 6 anualidades, para funcionamiento, de media, se presupuestan 30 millones anuales por comarca.

Así, distinguimos a León y Burgos, en el norte, y Ávila, en el sur, como las que mayor número de clases de adultos autorizan. Además, reseñamos el caso de Segovia donde, aun con resultados reservadamente positivos (167 clases en 1955), el primer Plan de Construcciones Escolares tras la reorganización proyecta 25 de las 367 regionales.

En línea con la progresión iniciada una década antes, como decíamos, Burgos y León encabezan este Plan. En un extremo opuesto, Soria describe una realidad carente en creación de escuelas y construcción de viviendas de maestros. Un puesto intermedio es el de Valladolid y Salamanca. Ni una, donde el «porcentaje de analfabetos [...] es escaso» (*Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria de Valladolid*, 1955: 115) ni otra, que declara que «no es [...] de las que tienen mayor índice de analfabetos» (*Boletín de Educación de la Provincia de Salamanca*, 1960: 1), pueden ser consideradas como demarcaciones prioritarias. Aun así, la tendencia al incremento demográfico de sus capitales justifica un mayor impulso en la dotación de clases de adultos; por ello, a finales de década e incluso reconociendo que en Salamanca «solo existe un 4% de analfabetos, tanto por ciento referido especialmente a personas de mayor edad, fuera incluso del alcance de las clases nocturnas organizadas en casi todos los pueblos [...]» (AHPSA, 0642: 150), persiste la idea de invertir, construir y mejorar el acceso a las escuelas y casas del maestro.

Como podemos deducir, la extensión del espacio físico escolar adulto implica un incremento de recursos humanos. Con 75.000 maestros y maestras, de los que el 83% son propietarios y definitivos, España lucha contra el analfabetismo en los 60. Una sexta parte de estos imparten docencia en tierras castellanas. León, seguido de lejos por Burgos y Salamanca, es el espacio con mayor número de docentes en toda categoría, siendo destacable el número de maestras propietarias definitivas (1.324), que dobla las de Salamanca y triplica, por ejemplo, las palentinas. Mención aparte merecen los interinos: más del 20% del total (4.868 de los 12.000)⁶, del que un 23% son mujeres (849) concentradas, especialmente, en el norte: Burgos, León y Soria. Igualmente destacable es el número de vacantes regionales que no llega al 10% estatal, lo que interpretamos como un posible interés del profesorado por mantenerse en sus provincias.

2.2. *Indicadores pedagógicos de los procesos de alfabetización dirigidos al colectivo adulto: actores y enseñanzas*

La ordenación de 1939 reporta una nueva ilusión que se ve minada por la urgencia, la comparación con el Gobierno anterior y la falta de un planteamiento integral

⁵ Hasta 1959, Salamanca invierte 15 millones en la creación de 105 nuevas construcciones escolares y cerca de 12 millones más en la mejora de otros centros que ya se encuentran en funcionamiento.

⁶ Sirva como detalle que en España el colectivo interino ronda, por entonces, el 17%.

educativo. En este sentido, afirmamos que el régimen es, en estos primeros años, su propio verdugo. Aun así, algunas estrategias que pone en marcha⁷ consiguen un resultado parcialmente satisfactorio en el número de matriculados en clases nocturnas regionales⁸.

Según los valores de iletrismo⁹ de 1968, observamos que Palencia y Soria ofrecen los menores porcentajes en varones¹⁰. Sin duda, resulta sorprendente el caso de esta última comarca. Si recordamos, Soria no es la más beneficiada por las políticas económicas desarrolladas durante las décadas de los 40, 50 y 60, sin embargo, sus resultados son brillantes. En este caso, reconocemos la importancia en la gestión y administración local del problema analfabeto y no tanto de la (baja) dotación de presupuestaria.

CUADRO I. Porcentajes de población por instruir en las distintas demarcaciones territoriales de nuestra región respecto al total de España, a fecha 31 de diciembre de 1969

Provincia	% de iletrismo
Ávila	2.3
Zamora	1.29
Valladolid	1.10
Segovia	1.08
Salamanca	1
Burgos	0.99
León	0.86
Palencia	0.53
Soria	0.33
Total de Castilla y León	9.48

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del documento *Datos y cifras de la enseñanza en España* (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1971).

Ahondando en la cuestión del alumno analfabeto, podemos acreditar que, a finales de los 60, solo 13 provincias españolas presentan valores superiores al 5%, siendo único el caso que despunta con más del 10%¹¹. Los territorios castellanos y leoneses destacan por unas imperceptibles tasas, que oscilan, como se puede observar en el cuadro anterior, entre el 0.33% de Soria y el 2.3% de Ávila. Por ello defendemos que las estrategias llevadas a cabo, no solo durante la CNA sino también de manera previa en sus escuelas permanentes de adultos, reconocen nuestra región como una de las más avanzadas a nivel de escolarización adulta de toda España. Mientras que el hándicap lectoescriptor nacional se cifra en un 3.21% de media, en Castilla y León solo representa un tercio, es decir, un 1.13% (Ministerio de Educación y Ciencia, 1971).

⁷ Nos estamos refiriendo concretamente a la asistencia obligatoria y la reforma de 1945.

⁸ Tras el análisis de los anuarios estadísticos de los mencionados años, obtenemos que, en términos relativos, Castilla y León asume un 18.20% de escuelas organizadas a nivel nacional, un 16.60% de su matrícula y un 8% menos de asistencia. En términos absolutos, son 82.000 los matriculados en los primeros años.

⁹ Este documento define como analfabetos a los varones de 15-60 años y a las mujeres de 15-50 años.

¹⁰ Esta tendencia no es tal en el caso de las mujeres.

¹¹ El mayor índice de analfabetismo nacional se ubica en Las Palmas, con un preocupante 10.10%.

Junto a las clases de analfabetos, cerca de 3.500 de alfabetizados funcionan en España, 481 en Castilla y León, durante el mismo periodo (BOE, 1965; *Vida Escolar*, 1965; AGA, 37392).

CUADRO 2. Clases de adultos alfabetizados consignadas en Castilla y León en 1965, con finalidad para la obtención del CEP

Provincia	Número de clases
Ávila	30
Burgos	71
León	79
Palencia	68
Salamanca	48
Segovia	47
Soria	39
Valladolid	39
Zamora	60
Total de Castilla y León	481
Total de España	3474

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se establecen clases de adultos para neolectores y alfabetizados (BOE, 1965).

De lo planteado hasta el momento extraemos que la principal limitación de nuestra región no es el analfabetismo, sino la regresión, la falta de titulación básica y la ausencia de cultura general. Encontramos, en este punto, una clara relación entre las localidades más proclives a creación de centros y la priorización en la instalación de la «Pequeña Universidad». Este es el caso compartido por León y Zamora, en el que se percibe una deseada y efectiva continuidad de ampliación pedagógica o, lo que es lo mismo, una correlación entre las clases de analfabetos y las de alfabetizados. Sin perder de vista la tasa poblacional, reconocemos la situación de Ávila como bien distinta. Los esfuerzos se concentran, principalmente, en la lucha analfabeta dejando en un segundo plano la culturización básica y obtención del Certificado de Estudios Primarios. Este hecho nos aventura a pensar que su máximo y verdadero problema está en la baja tasa de alfabetización inicial adulta, a la que la Campaña le da prioridad.

En lo que a currículo se refiere, puesto que el interés está en alfabetizar a buen ritmo y no crear teoría pedagógica sobre el adulto, se mantiene la tradicional triada al considerar que «[...] quizá con esto haya bastante, si se sabe elegir el “qué” y el “cómo” en la lectura, en la escritura, en las cuentas» (*ibid.*: 155). Son los docentes de la Escuela Nacional, maestros de infancia, los que asumen esta responsabilidad¹², denotando dos problemas de partida¹³: la inexistente remuneración de las sesiones obligatorias y el cansancio físico y mental de un docente «sin gusto, sin cariño, sin emoción» (Serrano, 1941: 153).

¹² No debemos olvidar la labor de otras figuras menos preparadas pedagógicamente como son alfabetizadores, voluntarios, auxiliares y colaboradores que participan en las iniciativas de la CNA.

¹³ Esencialmente nos referimos a la falta de formación y de tiempo.

3. La promoción y extensión cultural popular, porque no todo son letras y números

La difusión de los valores culturales entre toda la población en edad postescolar es la finalidad principal bajo la que nace la Comisaría de Extensión Cultural en 1953. Su creación y misión prioritaria, «promover, estimular y coordinar las actividades de los demás Organismos Oficiales e Instituciones privadas que tiendan a análoga finalidad» (BOE, 1955e), sirve como acicate tanto de iniciativas oficiales de formación popular como de aquellas que se derivan de los «centros colaboradores», a su vez, alternativas para la capacitación social, recreativa y cultural.

En este contexto surgen las primeras propuestas de socialización especializadas circunscritas a un programa educativo periódico. Sin distinción de sexos e independientemente de la cultura previa, la prensa se percibe como el mejor de los mecanismos para transferir ese saber general. De ese modo, la comprensión, el debate y la interpretación de noticias nacionales¹⁴ se tornan metodologías fieles de difusión. Tanto la radio, como la prensa escrita y el cine, son los recursos más recurrentes para la aplicación del programa. Sin embargo, esto no es suficiente. El criterio diferenciador por sexos, evidente durante el desarrollo de las estrategias de la CNA, tiene su anticipo histórico en los teleclubs¹⁵. Sin pretender ser exhaustivos¹⁶, debemos recordar que la historia de estos centros arranca en Castilla y León. Como sabemos, el primero es inaugurado en la zamorana Matilla la Seca, el 25 de noviembre de 1964. En torno al televisor se concentra la práctica totalidad de sus habitantes, grandes, pequeños, hombres y mujeres, que disfrutan en familia de «las posibilidades culturales de la televisión hacia áreas sociales cada vez más amplias, concertando en pequeñas localidades que carecen total o casi totalmente de receptores de televisión, la gran mayoría de los vecinos del pueblo en torno a un televisor que facilita el Ministerio de Información y Turismo» (ABC, 29.II.1964). Días después, dos en la provincia de Zamora y, en el mes siguiente, entre cinco y siete en Palencia, León y Valladolid¹⁷ se añaden a la nómina regional que alcanza una expansión «democráticamente desigual». Tal y como certifica Casero, la distribución «en la geografía española no fue armónica, [...] y abundaban en las provincias más rurales y con mayor número de municipios o agrupaciones vecinales» (2000: 124). Dada esta situación y en clara relación con ella, no sorprende que los primeros cursos de monitores¹⁸ para Teleclubes se proyecten en las provincias en las que antes comienzan a andar estos centros.

En lo que respecta a los procesos de socialización femenina creemos interesante reproducir un texto del mítico periódico local *Soria hogar y pueblo*. En este extracto se afirma que

¹⁴ Especialmente insistentes en cuanto a conmemoraciones, eventos, acontecimientos importantes del régimen...

¹⁵ Nos aventuramos a considerar que es esta estrategia la precursora de los Teleclubs que, una década más tarde, comienzan su andadura nacional y regional gracias al reconocido préstamo tanto de los recursos de las campañas de alfabetización ya en marcha, como de los propios instrumentos tecnológicos atribuidos por el Ministerio de Información y Turismo.

¹⁶ Invitamos a consultar la tesis doctoral de Luis Herrero Martín sobre tardofranquismo y la Red Nacional de teleclubs en España.

¹⁷ Ninguna región, a excepción de la extremeña, es atendida con tanta amplitud como la nuestra; 4 de las 9 provincias nacionales elegidas para el I Plan de la Campaña Nacional de Teleclubs son castellanas.

¹⁸ León, Burgos, Zamora, Palencia y Valladolid ofrecen desde 1967 una formación especializada para comisarios culturales en los espacios cívicos que, cada vez más, se van estrenando en la región. Es así como observamos un proceso «endogámico» de mantenimiento territorial, reconocido en la dualidad formación-ejercicio profesional.

las jóvenes de las cátedras ambulantes llegan a los pueblos, con su carga de ilusiones apretándoles el corazón. Lo hacen en grupos de a cinco. Al principio el recelo de los lugareños se eriza de precauciones. Son las espinas del prejuicio que adquieren agudeza heridora. Hay ceños que se fruncen. Conversaciones en voz baja. Gestos y palabras donde no es difícil descubrir la desgana y la protesta por aquellos que estarán unidos a ellos –como su propia sombra– durante un mes. A ese hielo se acerca en seguida el calor de un entusiasmo femenino a prueba de sacrificios heroicos. [...] Hay quienes piensan en voz alta: estas nos hablarán de tonterías políticas. Pero la primera lección que reciben es un disponerse a vivir como ellos viven. [...]. Hoy creemos en la siembra silenciosa de esas muchachas. Y tenemos la seguridad de que harán cosecha grande, [...] trabajan sobre la esperanzadora fertilidad que tienen las almas y los cuerpos, [...] no hablan, actúan. No pregonan políticas: viven los valores esenciales de una España que quiere ser canción, laboriosidad y nobleza (ARAH, 79: s. p.)¹⁹.

Como podemos deducir, a finales de los años 30 se prioriza la acción en unos pueblos y sector concreto de población. Esta preferencia no responde a patrones aleatorios sino que desde Falange se tiene claro cuáles son sus objetivos, sus medios y estrategias, fiables y posibles, para alcanzarlos. Deben ser las mujeres con las que se trabaje el sentimiento de pertenencia, de ayuda, de concierto y de dependencia, estimando que son las que pueden influir sobre su familia en hábitos, ideales y valores, ampliando así el radio de acción.

Por último, no podemos dejar de aludir la importancia atribuida a la CNA respecto a la responsabilidad en el proceso de construcción ideológica de la sociedad. Desde nuestra particular interpretación, entendemos que la Campaña se convierte en excusa perfecta para la puesta en marcha de un complejo sistema de educación popular. Es verdad que el combate y superación del analfabetismo dirige la gran mayoría de sus propuestas, sin embargo, junto a las clases de adultos descritas, el régimen reconoce «todas aquellas [...] de carácter concreto y específico que se consideren más convenientes, según las regiones, para la educación de base o fundamental entre los analfabetos» (BOE, 1953: 4525). Aferrándonos a esta manifestación oficial pronosticamos que no todas las actividades tienen por qué circunscribirse, exclusivamente, al marco de aula o de las penosas escuelas rurales, lo que nos abre la puerta para la interpretación que sigue. Es lógico pensar que la aludida rapidez y seriedad con la que se extiende, junto con los métodos y medios que, poco a poco, va incorporando, amplían una oferta de culturización que podemos observar como cada vez más «democrática». Por ello se perfila como una vía elegida no solo por muchos adultos cansados de las exigencias escolares, sino también por población más mayor, no obligada a su curso en escuelas, e incluso por jóvenes y niños recluidos en espacios rurales, sin olvidar a aquellos neolectores necesitados de estrategias para evitar el analfabetismo por desuso y mantener un mínimo de cultura actualizada (AGA, 37338).

A medida que la CNA avanza, «dado el evidente y progresivo descenso del analfabetismo de adultos y el gran afán de promoción cultural despertando masivamente en nuestra Patria, y dado también que los analfabetos que van quedando son, por lo general, los casos más difíciles» (AGA, 37338a: s. p.), los nuevos recursos didácticos²⁰,

¹⁹ Al tratarse de un recorte de prensa, titulado «Cátedras ambulantes de la sección femenina. Ayer éramos escépticos: hoy creemos en su siembra silenciosa y fecunda», se desconoce su página y fecha de publicación, al indicarse, únicamente, «noviembre» a bolígrafo.

²⁰ Destacamos las proyecciones cinematográficas, las conferencias y los tiempos de música.

alejados de metodologías tradicionales, se suman para «llegar eficazmente a todas las situaciones» (*ibid.*). La labor de esta obra nacional ya no es solo enseñar a leer y escribir sino elevar su nivel mínimo de cultura (AGA, 37392). Esto se manifiesta de manera expresa en las provincias de Castilla y León al ser localidades que, como venimos defendiendo, muestran una baja tasa de analfabetismo pero alta necesidad de estas acciones «accesorias».

4. A modo de conclusión

De todo lo relatado podemos extraer, como primera conclusión, que las iniciativas pedagógico-culturales, dispensadas en sus diversas vertientes, influyen en el desarrollo de la socialización adulta. Partiendo de este planteamiento general, resolvemos que desde los años 40 se ejerce una clara tendencia nacional hacia la actividad escolar. El empuje a las Escuelas Nacionales, nocturnas y alfabetizadoras, se ve completado en la década de los 50, cuando podemos observar una apertura a la cualificación profesional. Así, entendemos que la enseñanza social está siempre presente reconociendo que la finalidad franquista es el adoctrinamiento y enculturación en sus valores nacionales, fuere en el ámbito que fuere.

En este sentido, apostamos por considerar la educación popular como más favorecida que la escolar, en cantidad de iniciativas y participación aunque no en dotación, reconocimiento de sus profesionales y, según el caso, democratización. Sin embargo, no podemos achacar toda la responsabilidad a la escasa economía. Las acciones prestadas comparten una faceta académica que poco encaja con la cultura y problemática que tienen ante sí, cada día, los campesinos y trabajadores a los que se dirigen. Esa falta de significado social, de *aristocracismo* cultural, es la que disminuye los efectos que pudiera haber llegado a alcanzar la obra de Extensión.

En esta labor no podemos dejar de mencionar la atención y esfuerzo realizado por las organizaciones falangistas, sin las cuales la permanencia del régimen, el cuidado a la formación de jóvenes y adultos y el imprescindible avance de la mujer sin romper con los patrones tradicionales no hubieran sido posibles. Tanto es así que nos atrevemos a distinguir a la Sección Femenina como fuerza de vanguardia empeñada en integrar a la adulta en el desarrollo de una obra común. Un evidente liderazgo, una fuerte sensibilidad sociocultural y un discurso firme e inquebrantable a lo largo de su existencia originan una alta participación. Tanto a nivel formal como no formal, las instituciones de Falange van avanzando en aceptación. En este marco, Castilla y León es considerado territorio sin el que no se podrían entender los grandes hitos del franquismo. Es esta tierra la que encarna los valores defendidos por el régimen²¹ y la que, a cambio, establece de manera preferente muchas apuestas culturales.

Nuestra comunidad es espacio de acogida y transferencia de políticas y, al mismo tiempo, paradigma destacado en la formación de adultos. Castilla y León es proclive al establecimiento prematuro de diferentes ofertas esenciales en el devenir de la propia historia cultural de nuestro país. Entendemos que esto es así no solo por la antelación y «ensayo» de la mayoría de las estatales, sino por el reconocimiento informal de sus centros, establecimientos de referencia nacional. Nos atrevemos a afirmar que es un

²¹ Recordemos: patria, antirrepublicanismo, religión y españolismo.

territorio «en y desde» el que se asume la capacitación de este gran colectivo con una perspectiva mucho más activa y social que en otros territorios del país y que la unidad nacional no mengua la singularidad provincial, ejemplar y puntera, sino que, por el contrario, sirve como patrón a gran parte de las iniciativas que se establecen estatalmente. Frente a esta preferencia formal, la finalidad máxima del régimen es perpetuar un modelo de promoción social en el que las clases medias y altas se vean elevadas y las bajas rocen los límites propios de la autosubsistencia. Es ahí donde cobra sentido la satisfacción de tasas entendiéndolo como restricción de las posibilidades democráticas ofrecidas por la Comisaría. Consideramos, así mismo, a esta exigencia como recordatorio del orden jerárquico del régimen.

Por todo lo mencionado, atestiguamos que Castilla y León responde fielmente a los patrones básicos de funcionamiento determinados por la autoridad nacional y mantiene una propuesta celular y análoga que influye, y a la vez traslada, iniciativas y resultados particulares. La entrada en escena de las propuestas populares es el valor más destacable, amplio, constante y «democrático» de toda la obra fascista. Insistimos en que, aunque el fin del régimen es enseñar a leer y escribir, el siguiente, una vez alcanzado este, es otorgar un acervo cultural limitado y adecuado al espacio social y económico a ocupar en cada caso.

Fuentes oficiales y de archivo

- ABC (1964, 29 de noviembre) La Red Nacional de Teleclubs. ABC, p. 90.
- ACE (78794) Programa de la UNESCO 1955-1956. Junta Nacional contra el Analfabetismo.
- AGA, *Sección Educación*, (37338): Junta Nacional Contra el Analfabetismo, 3 de octubre de 1963.
- AGA, *Sección Educación*, (37338a) Circular 20.ª: Sobre planteamiento del nuevo curso 1967-1968. 1967.
- AGA, *Sección Educación*, (37392) Comentario de actualidad. Los objetivos de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos. Juvenal de Vega y Relea. S. f.
- AHPSA, *Gobierno Civil*, (0642) Veinte años de paz en el movimiento bajo el mando de Franco. Jefatura provincial del movimiento. Salamanca, 1959.
- AHPSA, *Gobierno Civil*, (3619) Circulares, Actividades políticas. Memoria de 1939. Excelentísima Diputación Provincial de Salamanca (COPIAV).
- AHPSA, *Serie Azul*, (79) Cátedra ambulante Francisco Franco (folletos y recortes de prensa). Cultura para los pueblos aparatados. Periódico *Fotos*, 11 de junio de 1960.
- BOE (1940) Orden Ministerial de 29 de diciembre de 1939. 7, 7 de enero de 1940, 122-123.
- BOE (1953) Orden de 20 de julio de 1953 por la que se dan normas para las actividades de las Juntas Provinciales contra el Analfabetismo. 206, 25 de julio de 1953, 4525-4526.
- BOE (1954) Decreto de 16 de junio de 1954 por el que se reorganiza la enseñanza de adultos. 193, 12 de julio de 1954, 4723-4724.
- BOE (1955) Orden de 9 de noviembre de 1955 por la que se autoriza el funcionamiento del «Círculo Tiempo Nuevo», aprobando su reglamento y encomendando su protectorado a la Comisaría de Extensión Cultural, de fecha 9 de noviembre de 1955. 336, 2 de diciembre de 1955, 7283.
- BOE (1955a) Orden de 28 de febrero de 1955 por la que se dispone la confección del Censo de Centros y Entidades que desean ser beneficiarios de la Comisaría de Extensión Cultural. 70, 11 de marzo de 1955, 1609.

- BOE (1956) Orden de 24 de abril de 1956 por la que se distribuye el crédito de 28.400.000 pesetas para gratificaciones por clases de adultos, adultas y directores de graduadas de menos de seis secciones. 137, 16 de mayo de 1956, 3193.
- BOE (1956a) Ley de 17 de julio de 1956 por la que se autoriza emisión de Deuda, por la cantidad total de 25.000.000 de pesetas, con destino a un plan quinquenal de construcciones escolares. 200, 18 de julio de 1956, 4683-4684.
- BOE (1959) Orden de 15 de febrero de 1959 por la que se concede el título de «Organismo colaborador de la Comisaria de Extensión Cultural» a las Entidades no oficiales que lo soliciten. 77, 31 de marzo de 1959, 4845-4846.
- BOE (1965) Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se establecen clases de adultos para neolectores y alfabetizados. 42, 18 de febrero, 2503-2504.
- BOLETÍN DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SALAMANCA (1960) Hacia la extinción total del analfabetismo en la provincia. Enero-febrero de 1960, 29 y 30.
- BOLETÍN DE LA INSPECCIÓN DE ENSEÑANZA PRIMARIA DE VALLADOLID (1955). Inspección de la enseñanza primaria, 6.

Bibliografía

- AZAÑA, M. (1986) *Causas de la guerra en España*. Barcelona: Crítica.
- CASERO GARCÍA, E. (2000) *La España que bailó con Franco. Coros y Danzas de la Sección Femenina*. Madrid: Nuevas estructuras.
- DELGADO, S.; PRADO, M. L. DE Y LÓPEZ, S. M. (2009) La Guerra Civil en Castilla y León: ensayo general para la dictadura franquista. *Pasado y Memoria*, vol. 8, 115-129.
- GARCÍA ALVAREZ, A. (2001) Las Universidades Laborales en el modelo de promoción socioeducativa del franquismo, 1956-1975. *Revista Aula*, vol. 13, 97-112.
- HERNÁNDEZ BURGOS, C. y DEL ARCO BLANCO, M. A. (2011) Más allá de las tapias de los cementerios: la represión cultural y socioeconómica en la España franquista (1936-1951). *Cuadernos de Historia Contemporánea*, vol. 33, 71-93.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_chco.2011.v33.36666
- HERRERO MARTÍN, L. (1997) La labor educativa de la red nacional de teleclubs en la provincia de Salamanca. *Revista Aula*, vol. 7, 73-84.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (1944) *Anuario Estadístico de España*. Madrid: Ministerio de Economía y Comercio-Instituto Nacional de Estadística.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (1945) *Anuario Estadístico de España*. Madrid: Ministerio de Economía y Comercio-Instituto Nacional de Estadística.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1960) *Trabajos de la II Reunión de estudios sobre el analfabetismo y educación fundamental*. Madrid: Publicaciones de la Junta Nacional contra el Analfabetismo.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1971) *Datos y cifras de la enseñanza en España*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1973) *Datos y cifras de la enseñanza en España*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1974) *Datos y cifras de la enseñanza en España. Estadísticas* (Tomo 1). Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MOCHÓN MORCILLO, F. (aut.) (2007) *Economía*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.
- MORENTE VALERO, F. (2005) Las fascismos europeos y la política educativa del franquismo. *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, vol. 24, 179-204.
- NAVARRO SANDALINAS, R. (1989) El franquismo, la escuela, el maestro (1936-1975). *Historia de la Educación*, vol. 8, 167-180.

- PALOMARES IBÁÑEZ, J. M. *et al.* (1986) *Historia de Castilla y León. El siglo XX: tiempo de reto y esperanza* (T. 10). Valladolid: Ámbito.
- SERRANO DE HARO, A. (1941) *La escuela rural*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- VALDEÓN BARUQUE, J. (2008) *Historia de Castilla y León*. Valladolid: Ámbito.
- VIDA ESCOLAR (1962) Desarrollo del Plan Nacional de Construcciones Escolares. Unidades escolares terminadas o en construcción desde enero de 1957 hasta 31 de diciembre de 1961. *Vida escolar*, abril, vol. 38.
- VIDA ESCOLAR (1965) Orientaciones a los maestros de escuelas especiales de alfabetización de adultos. *Vida escolar*, diciembre, vol. 74.
- YARIV-MASHAL, T. (2003) Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39 (4), 423-439.
<http://dx.doi.org/10.1080/0305006032000162002>