

UN FRACASO DEL MODELO LIBERAL: LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y LA ESCUELA SEVILLANA DESDE 1857 A 1936.

José Almuedo Palma

palmuedop@gmail.com

Profesor en el IES Velázquez de Sevilla y en el Área de Análisis Geográfico Regional de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

Resumen

Los sistemas educativos, además de formar el capital humano en respuesta a los nuevos modelos de desarrollo económico, son uno de los elementos en que se sustentaron y configuraron los modelos liberales de los estados-nación que surgieron de las llamadas revoluciones burguesas. Pero además en su plasmación real se ponen de manifiesto las relaciones de poder, la voluntad política de los gobernantes y los modelos de desarrollo económico.

Se pretende en este trabajo analizar e interpretar el fenómeno de la escolarización sevillana, tanto de su alcance, como de la organización de los tiempos y espacios escolares, de la práctica docente, condiciones laborales de los maestros y sus principales externalidades inmediatas (salud e higiene), para así valorar el éxito de la escuela y del modelo liberal en la ciudad

Palabras Clave: Alfabetización, escolarización, modelo liberal, práctica docente, enseñanza de adultos, colonias escolares, higiene

Abstract

Apart from the contribution to the formation of human capital, the education systems were one of the pillars of the liberal models of the nation-states emerging after the bourgeois

revolution. What is more, its real shape evidences the power relations, the political will of the ruling class and the models of economic development.

This paper analyses the phenomenon of education in Seville, including its reach, the organisation of school spaces and times, the teaching practice and teachers' working conditions, as well as its immediate externalities (health and hygiene). The aim of this research is to examine the outcome of the school and the liberal model in the city.

Key words: Literacy, education, liberalism, teaching practice, teaching adults, schooling camp, hygiene

ÍNDICE:

- 1. Introducción.**
- 2. Fuentes.**
- 3. Alfabetización.**
- 4. Escolarización.**
- 5. La escasa oferta de plazas escolares.**
- 6. La demanda escolar sin satisfacer y una escolarización ineficaz.**
- 7. Escuela pública y escuela privada.**
- 8. Calendarios y horarios escolares.**
- 9. Organización del espacio escolar.**
- 10. La práctica docente.**
 - 10.1. Contenidos y objetivos.**
 - 10.2. Metodología y organización de la clase.**
 - 10.3. La evaluación.**
 - 10.4. Los paseos escolares: un intento de innovación pedagógica.**
- 11. Condiciones laborales de los docentes.**

12. Conflictos y rechazos.
13. Enseñanza de adultos.
14. Las colonias escolares.
15. Higiene y salud en la escuela.
16. Además de los Maestros y Auxiliares: enseñanzas especiales y personal no docente.
17. Un epílogo trágico.
18. Conclusiones.

BIBLIOGRAFÍA.

Abreviaturas empleadas en las Notas de documentación procedente del Archivo Histórico Municipal de Sevilla:

CLPE: Consejo Local de Primera Enseñanza.

JLPE: Junta Local de Primera Enseñanza.

JMPE: Junta Municipal de Primera Enseñanza.

ECIP: Enseñanza y Cultura. Instrucción Pública.

NIP: Negociado de Instrucción Pública.

1. Introducción.

Con mi tesis doctoral, sobre el impacto de la industrialización en la ciudad de Sevilla en la segunda mitad del XIX y primer tercio del XX, comencé a conocer con cierta profundidad las estructuras económicas, las relaciones sociales (legitimación del poder y de las dependencias personales que se establecen), las ideologías (los *ethos* dominantes y los *ethos* bastardos) y la forma de gobernar de los poderes públicos de la ciudad en el período que estudiaba. No eran los objetivos centrales de la tesis, ya que el objetivo central era valorar el desarrollo industrial y especialmente las consecuencias que la industrialización tuvo en la estructura urbana. Sin embargo, el estudio de aspectos colaterales en aquel momento, me hizo ir interpretando la complejidad de la ciudad en ese período, en especial del primer tercio del XX.

Entiendo que en ese primer tercio del pasado siglo se establecieron las estructuras de un modelo de desarrollo económico que marcará las futuras pautas económicas. Se configuró en gran medida el modelo de crecimiento urbano que determinará la estructura urbana a lo largo del siglo XX. Se estableció la estructura social que básicamente pervivió varias décadas, sustentada en unos valores y hábitos sociales dominantes entre los que la defensa de lo colectivo y la buena práctica política no eran prioritarias. Se generó una imagen de la ciudad banal e irreal (que fue asumida como suya por una parte importante de la población) y se consolidaron maneras de gobernar más preocupadas por los intereses de la oligarquía que por los de la mayoría de los ciudadanos.

La ciudad se configuró como el producto de la suma de segmentos desiguales, tanto en el plano urbanístico como en el social. Ejemplo de ello son el modelo de las principales manifestaciones festivas que han pervivido: la Feria y la Semana Santa, en que la ciudad se divide en numerosas casetas o hermandades, aunque una parte importante de esa ciudad no llega ni siquiera a pertenecer a ninguna de ellas, son los excluidos. El patrón de ciudad que se genera perdurará en gran medida varias décadas, e incluso, muchos aspectos, no pocos, perviven en la actualidad. Aunque en las últimas décadas la ciudad ha rebasado el ámbito meramente municipal, dando lugar a un área metropolitana, a pesar de que han surgido hábitos urbanos nuevos y se han desarrollado nuevas dinámicas económicas, aún perviven hoy hábitos y valores, perduran pautas y actividades económicas, siguen vigentes formas de gobernar y también un ideario sobre la ciudad, que se fraguaron en gran medida en aquellos años.

La trascendencia que creo que tuvo aquel período en nuestra ciudad, interpretarla y hacerla lo más explícita posible, hizo que me planteara seguir estudiándolo desde distintos ámbitos de análisis. Para ello decidí, en primer lugar, realizar un estudio demográfico centrado en cuatro barrios significativos del este de la ciudad, en los que predominaban grupos sociales diferenciados, estudiar la segregación social en la ocupación del espacio periférico.

Posteriormente, me propuse valorar la alfabetización y la escolarización en la ciudad. Fenómeno que no sólo se puede interpretar como formación de capital humano, sino que enmascara y a la vez pone de manifiesto las relaciones de poder, así como la ideología y las voluntades políticas de los que dirigían las instituciones públicas. Pero además, he pretendido que fuese la historia de los maestros sevillanos, del modelo de organización de los calendarios y de los espacios escolares, de los contenidos y sistemas de evaluación, de los métodos para enseñar, del peso y del significado de las enseñanzas públicas y privada en la ciudad, de la trascendencia social de los centros escolares, de las escuelas y de la enseñanza en definitiva.

Más adelante, me gustaría continuar con un estudio de las clases sociales de la ciudad, de la burguesía o clase dominante, de las clases medias y de las clases populares. Analizar la estructura socioprofesional de la ciudad, aplicando el sistema HISBO, y con ello la segregación social en el espacio urbano. Para terminar analizando las relaciones de poder y de dependencia, en concreto entre los señores y la servidumbre.

Unos proyectos quizás muy ambiciosos, teniendo en cuenta de que no dispongo de mucho tiempo, tengo que ganarme la vida con otra actividad distinta a la investigación, pero sobre todo porque soy de digestión lenta, tardo mucho en digerir los proyectos que me planteo y soy más lento aún en elaborarlos. Y no conviene olvidar la idea que se le atribuye a Hipócrates: “Ars longa vita brevis”. Puede que me haya puesto algo dramático pero las cosas son así, sobre todo cuando ya nos hemos llevado algunos sustos.

Bueno, por lo menos el estudio sobre la alfabetización y la escolarización lo he llevado para adelante. Hay va eso.

Cuando en 1891 el Consulado de la República Francesa en Sevilla solicitó información sobre las escuelas públicas en la ciudad, habían transcurrido 34 años desde que se promulgara la llamada ley Moyano, en la que se establecía por primera vez en España la obligatoriedad de escolarizar a los niños y niñas españolas, en concreto los comprendidos entre 6 y 9 años. En aquellos momentos sólo el 16,8% de la población entre esas edades estaban escolarizados y las condiciones de las escasas escuelas públicas sevillanas dejaban mucho que desear.

En 1934, cuarenta y tres años más tarde, a pesar del esfuerzo que se hizo en los dos primeros años de la II República, el Consejo Local de Primera Enseñanza consideraba que en la ciudad se necesitaban construir 20 grupos escolares para acabar de escolarizar a toda la población entre 3 y 14 años, como decían pretender las autoridades educativas del primer bienio republicano. Y, a pesar de la construcción de modernas escuelas, muchas de las que existentes seguían estando en locales que no reunían las condiciones adecuadas.

Si entendemos que uno de los elementos que sustentó y configuró el modelo político liberal fueron los nuevos sistemas educativos, que establecían la obligatoriedad de la escolarización, el claro fracaso de la citada escolarización en España, es una muestra del fracaso de dicho modelo, frente al éxito alcanzado en otros países, como demuestran estudios comparativos. Fracaso mucho más evidente en Sevilla, como veremos más adelante cuando establezcamos comparaciones con otras ciudades españolas, con lo que se evidencia que en el sur el fracaso del modelo liberal fue aún mayor. La mayor parte de la burguesía española o no asumió el liberalismo o fue liberal de una manera muy restrictiva, y la andaluza lo asumió menos y fue más restrictiva aún.

2. Fuentes.

Las principales fuentes primarias empleadas han sido

1. Censales: Censos de 1900 y 1930 y Padrón de 1935. Se ha trabajado con un muestreo al azar de todas las unidades familiares de 1 de cada 10, por lo que contamos con aproximadamente el 10% de la población. Para todos los años tenemos una población de más de 12.000 individuos, muestra más que representativa. Hay que hacer constar que el censo de 1930 está incompleto en el Archivo Municipal, ya que se han perdido los datos de algunas secciones.
2. Administrativas: Archivo Municipal de Sevilla: Expedientes del Negociado de Instrucción Pública (1839-1936), de la Junta Municipal de Primera Enseñanza (1909-1932) y del Consejo Local de Primera Enseñanza (1933-1936).
3. En menor medida, las Memorias de los Rectores de la Universidad de Sevilla (Cursos 1886-87, 1896-97 y 1907-08).

3. Alfabetización.

No voy a plantear los diferentes matices de los conceptos analfabeto y alfabetizar, y con ello del valor polisémico de los conceptos analfabetismo y alfabetización (Viñao Frago, 2009). Me quedaré con dos acepciones que da la RAE al respecto: analfabeto es aquel que no sabe leer ni escribir y alfabetizar es enseñar a leer y a escribir.

Tampoco voy a entrar en valorar el proceso por el que dejó de ser mayor el número de personas que sólo sabían leer (semianalfabetos) que el que sabía leer y escribir (alfabetos). Evitar estos matices puede que empobrezca algo el estudio que realizamos, pero nos permite centrarnos en el proceso de capacitación lectora y escritora conjunta de la población y adecuarnos a la información que hemos manejado, es decir, la censal. Me remito a la declaración que se hace al agente censal sobre si se sabe leer y escribir, entendiendo que un sí puede esconder niveles de capacitación muy diferentes, pero la respuesta es lo suficientemente precisa como para ser empleada en el análisis cuantitativo que se va a realizar.

La información censal no permite valorar los niveles de competencias lectora y escritora de la población y la que hemos conseguido de otras fuentes tampoco posibilita hacer una valoración muy exhaustiva, aunque algo nos permitirá intuir. Como veremos más adelante, los resultados logrados en las escuelas en numerosas ocasiones eran muy escasos, por lo que podemos coligar que la capacitación tampoco era muy alta. Una parte importante de los alumnos cuando dejaban la escuela apenas sabían leer y escribir y sólo los más afortunados manejaban con soltura las cuatro reglas aritméticas (sumar, restar, multiplicar y dividir), y era un número considerable los que al abandonar la escuela seguían siendo analfabetos. Por todo ello, no es descabellado pensar que una parte importante de la población que se consideraba alfabetada contasen con capacidades de expresión escrita y de comprensión lectora muy limitadas.

En 1860 no se había alcanzado el 40% de alfabetos, cifra que se ha considerado el umbral de la transición a la alfabetización, dicha transición no comenzaría en Sevilla, al igual que en la mayor parte de España, hasta finales del siglo XIX. A partir de ese umbral se podía iniciar un aumento sostenido de la renta (Bowman y Anderson (1963), citado en Nicholas 1993), aunque los efectos de la educación en el PIB no sería inmediato sino a largo plazo (Teulings y Thijs, 2005, pp. 3-4). Dicha transición no se concluiría hasta 1930, al alcanzar el 70% de alfabetos, por lo que en el contexto europeo fue tardía pero rápida (Núñez, 1993, p. 224). En 1900, el porcentaje de la población sevillana alfabetada igual o mayor de 10 años suponía el 54,0% y el diferencial por sexos era del 22,0%, mostrando unos niveles similares a la media española, lo que supone que eran inferiores a los de la

media urbana del total nacional (Viñao Frago, 2004 y Núñez, 1997). La tendencia hasta 1930 sería ir aumentando el índice de alfabetización, al mismo ritmo que lo hacía el total español, mientras que disminuía el diferencial por sexos (73,9% y 16,2% respectivamente). Dicho ritmo de crecimiento se aceleró en los años de la II República, lográndose el 82,8% y el 13,5% en 1935, por lo que como se habían propuesto las autoridades republicanas no se estaría lejos de alcanzar la alfabetización universal, lo cual ya se había conseguido en muchos países europeos antes de 1900 (Núñez, 1997).

Sevilla, como todas las ciudades de la mitad sur y del noroeste español, tuvo un proceso de alfabetización más tardío que las ciudades del cuadrante noreste¹. En gran medida, valorar las causas de este atraso, así como el de los niveles de escolarización, son unos de los objetivos de este trabajo.

Cuadro 1. ÍNDICES DE ALFABETIZACIÓN (%). SEVILLA. POBLACIÓN ≥10 años.

	TOTAL	HOMBRES	MUJERES		DIFERENCIAL SEXUAL
1860(1)	35,2	43,9	26,5		17,4
1900	54,0	66,1	44,1		22,0
1930	73,9	82,8	66,6		16,2
1935	82,8	90,2	76,7		13,5

Fuente: Elaboración propia a partir de los Censos de 1860, 1900 y 1930 y del Padrón de 1935. (1) Los porcentajes de 1860 se hacen sobre el total de la población y no sobre los mayores de 10 años.

Si nos atenemos sucintamente a los datos del Cuadro 1, podemos encontrar un factor determinante para explicar el analfabetismo: el sexo. En las sociedades donde no todos sabían leer y escribir siempre ha habido más mujeres analfabetas que hombres analfabetos, lo cual no ha sido, pues, un fenómeno exclusivo de nuestra ciudad o de las tierras del sur español, sino que fue y ha sido una constante casi universal. Las estrategias familiares y sociales sustentadas en una asignación de roles a los diferentes sexos y unos valores claramente discriminatorios explican la diferencia a la hora de asignar recursos para que los hombres y la mujeres se alfabetizaran.

Si pasamos a considerar los datos de los Cuadros 2 y 3 encontraremos otro factor de la desigual alfabetización: la diferenciación socio-profesional. Es lo mismo que decir, que hay una relación directa entre alfabetización y el grupo social de pertenencia, así como con la profesión desempeñada, ya que algunas requerían una formación que no eran necesarias en otras.

¹ Bilbao en 1900 contaba con un 76,8% de alfabetos (22 puntos más que en Sevilla) y en 1920 con un 89,4% (16 puntos más que en Sevilla en 1930) (Ruiz de Loizaga Vélez, M., 2011, p. 140).

Cuadro 2. ÍNDICE DE ALFABETIZACIÓN POR PROFESIONES (%). SEVILLA. HOMBRES.

	1900	1930	1935
JORNALEROS	49,2	75,9	84,0
OBREROS NO CUALIFICADOS	74,4	85,7	87,6
ARTESANOS	93,3	89,7	91,2
OBREROS CUALIFICADOS	94,3	96,3	93,3
EMPLEADOS	97,1	98,5	98,7
COMERCIANTES	98,7	99,0	100,0
PROPIETARIOS	97,7	98,2	96,6

Fuente: Elaboración propia a partir de los Censos de 1900 y 1930 y del Padrón de 1935.

Los jornaleros, aquellos que no tenían ninguna estabilidad laboral, que no siempre ejercían el mismo tipo de actividad y apenas necesitaban de una mínima cualificación, prácticamente sólo se les requería su fuerza física, eran los que tenían los porcentajes más bajos de alfabetización. Lo que pone de manifiesto dos cosas: que son los que necesitaban menor capacitación y que en su mayoría eran hijos de otros jornaleros que no pudieron invertir en una mínima formación para ellos y prescindir de los escasos ingresos que podían aportar desde niños. Aunque de manera progresiva se irán alfabetizando, no dejaría de ser el grupo que mayor número de analfabetos contaba.

Algo similar, pero con menor intensidad, ocurría con los obreros no cualificados, los cuales ejercían siempre el mismo tipo de ocupaciones, lo que le aportaba una cierta capacitación. Y, aunque la garantía de estabilidad en aquellos momentos fuese generalmente muy reducida, estos obreros podían alcanzar unos ingresos más o menos fijos que les permitieran mandar a sus hijos a la escuela.

Los obreros cualificados y los artesanos, con una formación que en muchos casos suponía saber leer, escribir y nociones matemáticas que les permitían acceder a los conocimientos técnicos que precisaban para sus actividades laborales, estuvieron desde 1900 cerca de la total alfabetización. Y, los que sí la habían alcanzado plenamente ya en esa fecha fueron los comerciantes y empleados, ocupaciones que podían requerir de una capacitación incluso superior de la elemental. También alcanzaron la total alfabetización los propietarios, que en Sevilla formaban el grueso de las élites de la ciudad y que en muchos casos solían ser también profesionales liberales (médicos y abogados, sobre todo) o militares.

Algunos componentes de las clases medias (empleados, comerciantes, militares,...) eran conscientes de que la formación y la educación eran instrumentos para el ascenso social, aunque ello supusiese un esfuerzo económico a veces importante para la familia. Mientras que las élites (propietarios, altos cargos de la Administración militares de alta graduación, profesionales liberales,...) conocedoras de la rentabilidad social (por la exclusividad que suponía) y económica de la formación y de la educación, además de no tener grandes problemas para afrontar los gastos que ocasionaban, también invirtieron en ella más allá de la formación elemental, haciendo que sus hijos accedieran a la enseñanza secundaria e incluso a la superior.

Si comparamos estas tasas de alfabetización masculinas con las de la población urbana del País Vasco (García Abad, Pareja Alonso y Zárraga Sangróniz, 2007, pp. 41- 42), encontramos que no hay apenas diferencias entre las tasas de los empleados o de las élites de las ciudades vascas, es decir, entre las clases medias y altas de Sevilla y de la ciudad vasca. Las diferencias se producen en el nivel de alfabetización de los jornaleros, un diferencial de más de 20 puntos en 1900 y de más de 15 en 1930. Ese será el motivo de que en Sevilla las tasas totales de alfabetización sean inferiores a las vascas. Los modelos de desarrollo económico, las estructuras sociales y el diferente funcionamiento de las instituciones explicarían estas desigualdades. En el sur el aparato productivo no pareció requerir una mano de obra abundante mínimamente formada, las desigualdades sociales eran mayores y las instituciones municipales y provinciales no drenaron apenas recursos desde las rentas de los más pudientes para cubrir las necesidades formativas de las capas sociales desfavorecidas.

En cuanto a las mujeres, lo primero que hay que poner de manifiesto es la falta de información veraz sobre sus ocupaciones en los censos, reflejo más de la ideología dominante de la época que de la realidad laboral, por lo cual debemos relativizar las conclusiones a las que podamos llegar (Almuedo Palma, 2009)..

Cuadro 3. ÍNDICE DE ALFABETIZACIÓN POR PROFESIONES (%). SEVILLA. MUJERES.

	1900	1930	1935
SU CASA	43,1	67,7	76,3
SIRVIENTAS	42,9	47,0	68,5
OBRRERAS	31,4	55,9	67,4
AGUJA E HILO	67,3	77,4	86,2
EMPLEADAS	100,0	100,0	100,0
COMERCIANTES	100,0	100,0	100,0

PROPIETARIAS	97,8	98,2	100,0
--------------	------	------	-------

Fuente: Elaboración propia a partir de los Censos de 1900 y 1930 y del Padrón de 1935.

Con lo primero que nos volvemos a encontrar, como ya se vio anteriormente, es con el menor índice de alfabetización entre las mujeres ocupadas que entre los hombres ocupados. Las que reconocían que su principal ocupación es: “Su Casa”, que son la gran mayoría de ellas, tienen unos índices muy parecidos a la media femenina global, y por lo tanto por debajo de la de los hombres de cualquier profesión. Entre las mujeres que reconocían tener un trabajo, las sirvientas y obreras los tienen por debajo de esa media femenina y de la de los hombres que no tenían menor cualificación laboral (obreros no especializados y jornaleros). Mientras que las que hemos agrupado en el apartado “Aguja e hilo” (costureras, modistas, sastras y bordadoras), si la comparamos con los hombres artesanos, que entiendo que son los que pueden resistir mejor comparación en cuanto a su actividad y nivel de capacitación, también están muy por debajo de ellos. Sin embargo, si subimos en la escala social y contemplamos a las mujeres empleadas, comerciantes y las propietarias tenían una alfabetización similar a la de los hombres de idéntica categoría sociolaboral, es decir, la alfabetización plena.

Las mujeres trabajadoras pobres se veían relegadas a una formación inferior a la de los hombres de su misma clase, mientras que las mujeres ocupadas que pertenecían a las clases medias y a las élites alcanzaban niveles de alfabetización plenos, igual que los hombres. Aunque los índices de alfabetización siempre serán superiores entre los hombres de manera genérica, a esta diferencia sexual se solapa un diferencial de origen social.

Cuando se alcanza la alfabetización universal, que igualaba a casi todos los grupos sociales en los niveles elementales (leer y escribir), las nuevas barreras se establecen en niveles educativos superiores, ya que las clases medias y altas se reservaron las enseñanzas superiores, vetadas para los pobres. En estos niveles educativos también se establecían un desigual comportamiento entre los sexos. Las mujeres accedieron en menor medida a las enseñanzas secundaria y superior, aunque sus familias de procedencia pudiesen costearlas, por lo que entre las familias pudientes no podemos hablar sólo del coste de oportunidades para explicar la no incorporación de la mujer a la enseñanza, tendremos que explicarla por medio de factores ideológicos.

Cuadro 4. ÍNDICES DE ALFABETIZACIÓN SEGÚN ESTATUS MIGRATORIO. SEVILLA. ≥10 años.

	NATIVOS				INMIGRANTES			
	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	DIFERENCIAL SEXUAL	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	DIFERENCIAL SEXUAL

1900	53,3%	62,4%	45,4%	17,1%		53,9%	68,7%	45,2%	23,5%
1930	76,0%	81,6%	71,0%	10,6%		71,6%	83,1%	62,8%	20,3%
1935	84,8%	90,3%	79,8%	10,5%		80,8%	89,3%	74,4%	14,9%

Fuente: Elaboración propia a partir de los Censos de 1900 y 1930 y del Padrón de 1935.

El estatus migratorio también puede servirnos para profundizar en el perfil del alfabeto sevillano. En primer lugar, podremos decir que en 1900 el porcentaje de inmigrantes alfabetos era muy similar al de los nativos, mientras que a partir de esa fecha los nativos tuvieron un porcentaje superior. Siendo reseñable el hecho de que el diferencial sexual siempre fue mayor entre los inmigrantes, si el saber leer y escribir facilitaba la integración social y económica en la ciudad, las mujeres inmigrantes lo tuvieron más difícil que los hombres.

A lo largo del primer tercio del XX, en la población inmigrante, que representaba la mitad de la población de la ciudad y procedía en su mayoría del medio rural próximo (Almuedo Palma (2009)), el porcentaje de alfabetos fue haciéndose menor que el del total de la ciudad, diferencia que se hace más evidente en el caso de las mujeres. Por lo que podemos decir que en ese periodo el ritmo de alfabetización, y con ello el de escolarización, fue mayor en el medio urbano que en el medio rural y que el perfil del inmigrante fue cambiando, decidiéndose cada vez más analfabetos a emigrar. Concretando en la alfabetización femenina, se puede señalar que las mujeres inmigrantes que sabían leer y escribir aumentaron, pero siempre hubo un diferencial importante a favor de las mujeres nacidas en la ciudad, sólo mitigado a partir de los años republicanos.

Hemos considerado especialmente las causas de la alfabetización a partir de la demanda familiar o individual para alfabetizarse, pero también deberemos considerar, lo haremos más adelante en profundidad, la oferta alfabetizadora. Si bien aprender a leer y a escribir es un proceso social que se dio en ámbitos diversos: la familia, el medio laboral o el ejército, será en las escuelas (públicas o privadas) donde principalmente se llevará a cabo la tarea. Pues bien, en Sevilla, los poderes públicos no mostraron mucha voluntad política por favorecer la escolarización, exceptuando lo últimos años de la Dictadura de Primo de Rivera y especialmente en la II República. La Iglesia católica tampoco recurrió a acciones alfabetizadoras masivas y sistemáticas, no las empleó por no considerarlas necesarias, al tener ya el control ideológico del sector social dirigente o por no considerar productivo educar a la población más necesitada. La oferta de escuelas privadas laicas tampoco fue muy grande, quizás porque los promotores entendían que no eran muy rentables o porque las iniciativas desde posiciones obreristas o republicanas no pudieron pervivir mucho tiempo por la escasez de recursos y problemas con las instituciones gubernativas.

4. Escolarización.

Para valorar con mayor precisión el nivel de instrucción de una población es conveniente, además de la alfabetización, conocer los niveles de escolarización (Sandberg, 1993, p. 77). La alfabetización podía realizarse en diversas instituciones o ámbitos. Aunque en las escuelas era donde se aprendía a leer y a escribir mayoritariamente, también se podrían adquirir esas competencias en el hogar, ya sea gracias a otros miembros de la familia que ya sabían o a profesores particulares (llamados tutores por las clases altas o “enseñadores” en el caso de los grupos sociales menos favorecidos), se podía aprender en las clases dominicales de las iglesias u órdenes religiosas (escasa en nuestra ciudad), en un centro de trabajo o mientras se realizaba el servicio militar. Pero será en las escuelas donde se solía conseguir un mayor grado de instrucción y capacitación.

Cuadro 5. NÚMERO DE ESCUELAS Y DE ALUMNOS. SEVILLA. 1874-1934.

	ESCUELAS			ALUMNOS		
	1874	1895(1)	1934	1874	1895(1)	1934
TOTAL	173	162	400	10209	10340	24583
FEMENINAS	92	95	180	4045	3596	11785
MASCULINAS	75	58	166	5213	4319	12793
PÁRVULOS	6	19	54	951	2425	--

(1) Para las Escuelas privadas 1906.

Fuente: NIP: Año 1875, Expediente 74, NIP: Año 1894, Expediente 452, NIP: Año 1906, Expediente 672, JLPE: Año 1925 Expediente 16 y CLPE: Año 1933, Expediente 53.

La cuantificación del proceso de escolarización en Sevilla, que es lo que haremos en este apartado, no es más que la valoración del acceso a la escuela de una población infantil cada vez mayor. Las motivaciones del rechazo o del impulso de la escolarización pueden ser económicas, políticas, sociales o ideológicas. En términos generales podemos decir que el modelo de crecimiento económico de los países occidentales operado a lo largo del siglo XIX, especialmente con la llamada segunda Revolución Industrial al final de este siglo, fue requiriendo de una mayor cualificación y cantidad de mano de obra cualificada. También los estados modernos vieron en la escolarización una forma de educar a la población, socialmente se legitimaba la jerarquía social, la cultura dominante y las nuevos estados-nación. Además, diferentes motivos ideológicos y morales podían favorecer u oponerse a una extensión de la escolarización. Así desde posiciones reaccionarias podía no verse con buenos ojos e incluso como un peligro, que las clases populares accedieran a la escuela, mientras que el altruismo y el sentimiento caritativo

cristiano de ciertos personajes los movió a construir escuelas y desde las organizaciones políticas obreras apostaron por la instrucción como forma de liberación. Por último, hay factores psicológicos, ya que el conocimiento favorecía la autoestima, mientras la incultura propiciaba inseguridad y minusvaloración social, por lo que si las mujeres no accedían a la alfabetización se favorecía el control social sobre ellas y por tanto su dependencia.

Considerando la población entre 3 y 14 años, edades de la enseñanza que podemos considerar preescolar y escolar, y tomando como referencia la información censal, nos encontramos que en 1900 el 85% de esa población estaba sin escolarizar y en 1935 aún lo estaban algo más del 40% de esa población. En el siglo XIX la escolarización en la ciudad de Sevilla fue insignificante, siendo a final del primer tercio del siglo XX cuando comienza un incremento progresivo de la población escolarizada. Durante la Dictadura de Primo se reactiva el proceso de escolarización, pero será especialmente en el primer bienio de la II República cuando se produjo el mayor crecimiento, siguiendo la tendencia generalizada para toda España (Escolano Benito, 2002 y Viñao Frago, 2004).

En todo el periodo también se manifiesta un claro diferencial sexual, las niñas fueron mucho menos a la escuela. Esta discriminación obedecía a los roles sociales tradicionalmente asignado a los diferentes sexos. La decisión de escolarizar a los miembros de una familia estaba condicionada en gran medida por el coste de oportunidad, es decir, la diferencia de lo que se espera ganar gracias a las capacidades alcanzadas en la escuela y lo que el niño dejaba de ingresar mientras iba a la escuela. Como numerosos estudios han mostrado la mujer percibía en muchos casos la mitad del jornal que el hombre por el mismo trabajo (Capel Martínez, 1982, Soto Carmona, 1989 y González Fernández, 1996), lo cual justificaba que no realizasen muchos gastos en la educación de las niñas.

Cuadro 6. ÍNDICES DE ESCOLARIZACIÓN (%). SEVILLA. POBLACIÓN DE 3 A 14 años.

	TOTAL	HOMBRES	MUJERES		DIFERENCIAL SEXUAL
1900	14,6	18,0	11,0		7,0
1930	45,5	50,0	41,4		8,9
1935	57,8	61,9	53,6		8,3

Fuente: Elaboración propia a partir de los Censos de 1900 y 1930 y del Padrón de 1935.

Si analizamos la escolarización por grupos de edades, comenzando por los que denominaremos población preescolar, entre 3 y 5 años, es decir, con menos de la edad considerada de obligada escolaridad, nos encontramos que era insignificante en 1900 y que en 1930 aún las tres cuartas partes de la población sevillana de esas edades estaban sin escolarizar. Las autoridades republicanas hicieron un importante esfuerzo, como lo demuestra la apertura de la primera escuela infantil construida *ex profeso* y la adaptación de un edificio para otra (Añón Abajas, 2005 p. 99.), así como la escolarización de un número

importante de niños menores de 6 años. Pero a pesar de todo no lograron escolarizar a más del 40 % de esa población. Es también reseñable que en estas edades se producía el menor diferencial sexual, eran edades en las que más que enseñar lo que se buscaba principalmente era tener recogidos a los niños en una institución, para que las madres pudiesen trabajar, no en vano a estas escuelas de preescolar acabaron siendo llamadas también guarderías.

Cuadro 7. ÍNDICES DE ESCOLARIZACIÓN (%). SEVILLA. POBLACIÓN DE 3 A 5 años.

	TOTAL	HOMBRES	MUJERES		DIFERENCIAL SEXUAL
1900	5,7	6,5	4,9		1,6
1930	27,6	28,8	26,3		2,5
1935	40,5	41,8	39,1		2,7

Fuente: Elaboración propia a partir de los Censos de 1900 y 1930 y del Padrón de 1935.

La ley de 1857 establecía la obligatoriedad de que toda la población entre 6 y 9 años estuviese escolarizada. Que en 1900 nos encontremos con que sólo el 16,8% de la población de esas edades estaba escolarizada demuestra la incapacidad y la falta de voluntad del Estado y en concreto de las autoridades municipales sevillanas, que tenían la competencia de la instrucción pública, por hacer cumplir la ley. Para escolarizar había que ofertar plazas escolares y la oferta pública, como es evidente, estaba en manos de los poderes públicos, especialmente en los municipales. Los Ayuntamientos eran los que tenían que iniciar la construcción de escuelas o alquilar los locales necesarios para ellas, así como su posterior mantenimiento, también debían facilitar las viviendas de los maestros y hasta 1903, en que el Estado central se hizo cargo de sus haberes, debió pagar sus sueldos. En el caso de Sevilla se puede decir que las autoridades municipales no tuvieron la voluntad política para favorecer la escolarización de amplias capas de la población, como analizaremos más adelante.

Cuadro 8. ÍNDICES DE ESCOLARIZACIÓN (%). SEVILLA. POBLACIÓN DE 6 A 9 años.

	TOTAL	HOMBRES	MUJERES		DIFERENCIAL SEXUAL
1900	16,8	20,5	12,1		8,4
1930	57,2	61,1	53,8		7,3
1935	69,0	71,4	66,4		5,0

Fuente: Elaboración propia a partir de los Censos de 1900 y 1930 y del Padrón de 1935.

La población entre 10 y 14 años estaba menos escolarizada que la del grupo anterior, lo que evidencia que el trabajo infantil se incrementaba al superarse la edad de 10 años y de una manifiesta permisibilidad de las autoridades para que esos niños trabajasen. La verdadera prioridad de estas autoridades se pone de manifiesto en la cínica

contradicción entre las normas que regulaban la obligatoriedad escolar y la que regulaba el trabajo infantil. Por el Decreto de 26 de octubre de 1901 se determinaba que la escolarización obligatoria sería entre los 6 y los 12 años y en el Estatuto del Maestro de 18 de mayo de 1924 hasta los 14 años, mientras que en la Ley de 13 de marzo de 1900 se establecían unas condiciones de trabajo para los niños comprendidos entre los 10 y los 14 años (entre otras cosas se estableció que la escolarización debía ser a tiempo parcial).

La mayor diferencia sexual en estas edades es una evidencia de que las niñas asistían menos años a la escuela que los niños, lo que puede interpretarse como una evidencia de que las niñas se incorporaban al trabajo antes, seguramente para ser mal pagadas (muchas veces sólo por la comida, dejando por ello de ser una carga para su familia) y mal tratadas (sin consideraciones por su edad), no debiéndose olvidar tampoco que entre las clases más pobres las niñas desde muy pronto cuidaban de sus hermanos pequeños, de los ancianos y realizaban las tareas domésticas para permitir que sus madres pudiesen trabajar.

Cuadro 9. ÍNDICES DE ESCOLARIZACIÓN (%). SEVILLA. POBLACIÓN DE 10 A 14 años.

	TOTAL	HOMBRES	MUJERES		DIFERENCIAL SEXUAL
1900	17,9	23,5	12,2		11,3
1930	48,1	56,7	39,5		17,1
1935	60,7	67,3	53,5		13,2

Fuente: Elaboración propia a partir de los Censos de 1900 y 1930 y del Padrón de 1935.

La población que seguía escolarizada a partir de los 14 años era muy escasa y no conoció el incremento que las edades anteriores conocieron en el primer tercio del XX, incluso se puede hablar de un estancamiento en el caso de los varones. La enseñanza postobligatoria era pues muy selectiva, representa un alto escalón a superar tanto para la mayor parte de la población como para las mujeres.

Aunque entre 1867 y 1927 se duplicara la población estudiantil de enseñanza secundaria en España, y también aumentarían los centros públicos y el índice de participación femenina (Escolano Benito, 2002, p. 145), el porcentaje de la población que accedía a esa enseñanza seguía siendo muy bajo. Lo mismo ocurrió con la enseñanza superior, a la que accedían un reducido número, cada vez menor al crecer la edad. Tanto los artesanos, como los obreros especializados, los comerciantes y los empleados que disponían de los recursos suficientes, invertían en la formación de sus hijos varones, sabedores de que dicha formación era necesaria para mantener el estatus social de la

familia o incluso mejorarlo², y de que sus costes serían amortizados cuando comenzasen a trabajar los vástagos. Las clases acomodadas, con menos problemas para poder mantener la educación durante más tiempo, sabían perfectamente de los beneficios económicos y sociales de la exclusividad de los estudios superiores. Como apuntaba Nietzsche, una expansión de la educación a muchos grupos sociales, la debilita ya que “no confiere privilegios, ni inspira respeto” (Nietzsche, 1973, pp. 81-82).

Cuadro 10. ÍNDICES DE ESCOLARIZACIÓN (%). SEVILLA. POBLACIÓN DE 15 A 24 años.

	TOTAL	HOMBRES	MUJERES		DIFERENCIAL SEXUAL
1900	5,4	11,4	0,7		10,7
1930	8,3	13,8	3,8		10,0
1935	8,2	12,7	4,8		7,9

Fuente: Elaboración propia a partir de los Censos de 1900 y 1930 y del Padrón de 1935.

Cuadro 11. POBLACIÓN ESCOLARIZADA. SEVILLA. ≤ 25 años.

	TOTAL	HOMBRES	MUJERES		DIFERENCIAL SEXUAL
1900	100	86	14		60
1930	150	135	15		120
1935	165	140	25		115

Fuente: Elaboración propia a partir de los Censos de 1900 y 1930 y del Padrón de 1935.

5. La escasa oferta de plazas escolares.

En 1858, un año después de que se publicase la primera ley española que establecía la obligatoriedad de la enseñanza primaria en España, la Junta de Instrucción Pública de la Provincia de Sevilla manifestaba que según esa ley (artículo 101), deberían estar abiertas en la ciudad 19 escuelas públicas para niños y otras 19 para niñas (38 en total), existiendo en aquel momento sólo 6 de niños y 8 de niñas³. Se contabilizaron

² Weber compara los nuevos títulos académicos con los antiguas pruebas de linaje, conllevaban distinción social e incluso un tratamiento, el don ante su nombre (Citado en Lerena, 1976, p. 200)

³ Cuando se hablaba de escuelas en aquellas fechas se hacía referencia a lo que hoy entendemos como grupo-clase, que por lo general contaban un número de alumnos mucho mayor que en la actualidad,

también alrededor de 8000 niños “pobres” sin escolarizar, los cuales podemos pensar que tendrían grandes dificultades para costear una enseñanza privada. La citada Junta decía ser consciente de la dificultad de llevar a cabo la apertura de las escuelas necesarias por ley, por lo que sugería que en la “medida que lo permitan los fondos” se deberían aumentar “las asignaciones” destinadas a la enseñanza primaria. El Ayuntamiento no tardó en contestar que le era imposible “afrontar más gastos” y aumentar las asignaciones⁴.

En 1910 el Ayuntamiento informaba al Delego Regio de Instrucción Pública que todavía el número de escuelas públicas era de 34 y que 3975 niños sevillanos de entre 6 y 12 años no estaban escolarizados. No alcanzaba aún el número de escuelas que por ley se establecía hacía más de medio siglo y se reconocía que al menos una tercera parte de la población infantil sevillana en edad escolar no iba a ningún tipo de escuela, argumentándose que el problema más que el coste de los locales necesarios era la falta de maestros⁵. Al puntualizar que el problema eran la falta de maestros y no de locales, trasladaba la responsabilidad de que no se cubriese legalmente la oferta de plazas escolares al Ministerio de Instrucción Pública, que era el responsable de pagar a los maestros desde 1902, mientras que los establecimientos eran competencia del Ayuntamiento.

El año previo a la Exposición Iberoamericana, en 1928, la Inspección Provincial de Primera Enseñanza comunicaba al Alcalde que en la ciudad faltaban 100 escuelas para cumplir con las exigencias establecidas en la ley de 1857⁶, pero que la necesidad sería mayor si se pretendiera escolarizar a toda la población infantil sevillana⁷.

Todavía en 1934, el Consejo Local de Primera Enseñanza, tras reconocer el esfuerzo que habían hecho las autoridades, manifestaba que aún no estaba escolarizada

como veremos más adelante. El concepto de escuela conformada por diferentes grupos en que se agrupan alumnos con diferentes niveles, no aparecerá hasta que no se impongan las llamadas escuelas graduadas.

⁴ NIP, Año 1858, Expediente 7.

⁵ JMPE, Año 1910, Expediente 2.

⁶ El artículo 101 de la Ley de 9 de Septiembre de 1857 decía: “En los pueblos que lleguen a 2.000 almas habrá dos escuelas completas de niños y otras dos de niñas. En los que tengan 4.000 almas habrá tres; y así sucesivamente, aumentándose una Escuela de cada sexo por cada 2.000 habitantes, y contándose en este número las Escuelas privadas; pero la tercera parte, a lo menos, será siempre de Escuelas públicas.”

⁷ JLPE. Año 1927, Expediente 57.

toda la población infantil, aunque el tramo de edad que se pretendía escolarizar era el de 3 a 14 años⁸.

Como ya se ha dicho, según la ley de 1857, los Ayuntamientos tenían las competencias relacionadas con la creación y el mantenimiento de las escuelas públicas de enseñanza primaria, competencias que mantendrá (exceptuando el pago de salarios a los maestros) hasta el final del período estudiado. En el caso concreto de Sevilla, como se ha apuntado, su gobierno municipal fue incapaz de hacer cumplir la ley y abrir y mantener abiertas las escuelas que se exigían. Sin embargo, el propio Ayuntamiento sevillano no llegó a asumir de una manera inequívoca la realidad de la escolarización en la ciudad. La información y la explicación sobre las causas de las carencias que dieron los organismos municipales fueron contradictorias, llegándose a negar a veces una situación, que en otros momentos no muy lejanos en el tiempo se asumía y se intentaba explicar.

Así, en 1890 la Junta de Primera Enseñanza de la ciudad llegó a argumentar que en Sevilla existía el número de escuelas que según ley se requería. Aunque para llegar a ese número cada escuela de párvulos pública la contabilizaron como dos al ser mixtas, al igual que cada clase de la Escuela de Prácticas de la Normal, considerándose cada clase de Adulto como una escuela e incluyéndose también como públicas las escuelas religiosas que reciben subvenciones (aumentando incluso el número que de ellas se había reconocido ese mismo año). Además, el número de escuelas privadas contabilizadas eran muy superior del que se había reconocido sólo unos meses antes. Esa Junta consideraba, pues, que en ese año en la ciudad la oferta de escuelas era suficiente y ateniéndose a lo que la ley exigía⁹. Todo lo cual entra en contradicción con las exigencias que el año anterior hacía un Concejal al plantear la necesidad urgente de que se traspasaran los cuarteles que sin uso había en la ciudad, para que se destinasen a escuelas, y que se construyesen nuevas, ante la carencia de ellas¹⁰.

En 1898, durante una reunión del Cabildo, un edil, contestando a otro que pedía se construyese una escuela para los niños de San Bernardo, seguía manteniendo que la ciudad podía “vanagloriarse” de ser de “las pocas ciudades” que cumplían con la cuota de escuelas requerida, aunque se quejaba de las pésimas condiciones en que se encontraban la mayor parte de ellas¹¹.

⁸ CLPE, Año 1934, Expediente 81.

⁹ NIP, Año 1888, Expediente 293.

¹⁰ *Ibidem*. Año 1889, Expediente 301-2.

¹¹ *Ibidem*. Año 1898, Expediente 555.

Sin embargo, en 1909, bien es verdad que la obligatoriedad de escolarización había aumentado en 3 años (ahora de los 6 a 12 años), un concejal, ante la petición del Delegado Regio de Instrucción Pública para crear una escuela pública en el barrio de San Julián, expresó que la ciudad no contaba con las escuelas públicas que exigía la ley. La claridad con que se manifestaba el citado edil no era lo normal, y tras manifestar que la educación es un derecho que no se debe mendigar, explicaba que el Ayuntamiento de Sevilla debería contar con fondos para crear nuevas escuelas, ya que la Hacienda municipal había reintegrado ese año la cantidad de 181.248,04 pesetas, procedentes del 16% de la contribución territorial, que legalmente debían ser destinadas a la instrucción elemental. Es sintomático del escaso compromiso de las autoridades municipales con la educación pública, el hecho que en ese mismo año la cantidad destinada en los presupuestos a la Instrucción pública no alcanzó la cantidad que se había reintegrado en las arcas municipales con ese fin (Lebón Fernández, Cuadros 27 y 28), por lo que una parte se destinaría a otros gastos.

Pero para valorar las prioridades políticas de las autoridades municipales sevillanas podemos comparar y analizar los porcentajes de los gastos destinados a los capítulos de Seguridad y Policía, de Instrucción Pública y de Obras Públicas por el Ayuntamiento de Sevilla. Partiendo de la premisa de que los recursos disponibles por los Ayuntamientos españoles, y el sevillano en concreto, eran muy escasos al ser escasas las recaudaciones, la instrucción de la población infantil no sería desde luego una de las prioridades de las autoridades sevillanas, que consideraron que mantener el orden socio-político establecido y proteger la propiedad merecía muchos más recursos que la educación. No conviene olvidar que para legitimar ese orden las escuelas podían jugar un importante papel, ya que podían ser un importante instrumento de transmisión de valores cívicos y políticos, pero quizás debamos pensar también que era tan injusto que resultaba muy difícil de defender como no fuese por la fuerza.

En 1903, el año en que los municipios españoles dejaron de pagar los salarios de los maestros al hacerse cargo de ellos el Ministerio, sólo el 3% de los gastos municipales se destinaron a la educación (para las casas de los maestros, alquileres de locales para escuelas, el mantenimiento de éstas y los materiales escolares), lo que suponía emplear aproximadamente la mitad de lo que se había empleado hasta el año anterior, en el que el Ayuntamiento pagaba todavía los honorarios de los maestros. Ello suponía que a principios del XX la seguridad y el orden requerían nueve veces más que la educación. La situación no cambiaría en la segunda década del siglo y en 1927, aunque el porcentaje destinado a la seguridad y policía disminuyó, el dedicado a la instrucción permaneció similar. Con la II República los recursos destinados a la educación casi se duplicaron y los que se dedicaban a la seguridad y el orden continuaron disminuyendo.

En cuanto a los recursos destinados a obras públicas podemos decir que no eran muy cuantiosos a principios del XX, aunque fueron creciendo hasta alcanzar un máximo

en los años cercanos a la celebración de la Exposición de 1929, cuando la ciudad implantó nuevas infraestructuras y equipamientos. Se mantuvo a un nivel algo similar en los primeros años republicanos, para mantener puestos de empleo público en unos años de profunda crisis. Tenemos, pues, que en los dos primeros decenios del XX, cuando las obras públicas fueron muy escasas, desde el Ayuntamiento sólo se emprendió la construcción de una escuela de nueva planta. Mientras que a finales de los años veinte y primeros de los treinta, cuando los recursos destinados a obras públicas adquieren mayor peso en los gastos municipales, se ponen en marcha la construcción de varias escuelas en la ciudad. Es evidente que invertir en obras públicas genera empleo, pero si además las nuevas construcciones son escuelas se favorece la formación y educación de la población, con los efectos indirectos que ello conlleva a largo plazo.

Cuadro 12. PORCENTAJES DE GASTOS POR CAPÍTULO DEL AYUNTAMIENTO DE SEVILLA. 1903-1934.

	1903	1917	1927	1934
INSTRUCCIÓN PÚBLICA	3,00	3,90	3,78	6,29
SEGURIDAD Y POLICÍA	28,71	24,03	14,50	12,94
OBRAS PÚBLICAS	5,90	7,91	10,79	9,63

Fuente: Elaboración propia a partir de: Lebón Fernández, C. (1976): Tablas 27 y 28

La escasez de la oferta de escuelas en todo el periodo estudiado se evidencia sin duda en el número de expedientes de los archivos municipales, entre 1909 y 1934, en que se planteaba la necesidad de construir o abrir nuevas escuelas, sobre todo en los barrios más pobres y periféricos de la ciudad (San Bernardo¹², San Julián¹³, Torreblanca¹⁴, San

¹² NIP. Año 1898, Expediente 555.

¹³ *Ibidem*. Año 1909, Expediente 695.

¹⁴ *Ibidem*. Año 1914, Expediente 38 y JMPE. Año 1914, Expediente 2.

Jerónimo¹⁵, Cerro del Águila¹⁶, Amate¹⁷ y Árbol Gordo¹⁸). Y en casi todos los casos la Comisión de Hacienda contestó que no lo permitían los fondos.

6. La demanda escolar sin satisfacer y una escolarización ineficaz.

Los altos índices de analfabetismo y los bajos niveles de instrucción de la población sevillana estuvieron motivados no sólo por la escasa oferta de plazas escolares, que no satisfacía una demanda ya de por sí baja, sino a una escasa efectividad del propio sistema educativo, caracterizado por un alto absentismo y un alto grado de fracaso escolar, siguiendo una terminología actual. No se conseguía que toda la población escolarizada asistiese a la escuela y que tras permanecer en ella supiesen leer y escribir, por lo que se era incapaz de alcanzar unos objetivos mínimos con una parte importante de la población escolarizada.

La escasa oferta escolar y el fracaso de las escuelas sevillanas habrá que buscarlo en último término en el modelo de desarrollo económico y político de la ciudad. Un modelo económico que se sustentaba básicamente en el uso de una mano de obra barata y poco instruida¹⁹, y un sistema político en que los gobernantes locales, representantes de los beneficiarios de ese sistema económico, no mostraron voluntad política para favorecer la instrucción pública, como hemos señalado anteriormente y podremos poner de manifiesto con otros ejemplos más adelante²⁰. Se generaba, pues, un bucle perverso que mantenía a una gran parte de la población en una pobreza extrema, la cual no podía salir del círculo vicioso creado, al no poder alcanzar una mejora de la formación que le permitiese salir de él y que posibilitase un cambio en el modelo económico y político existente.

Que la oferta pública no satisfacía la demanda se manifiesta claramente en el hecho de que existiese un gran número de escuelas privadas, las cuales eran en su mayoría

¹⁵JLPE. Año 1918, Expediente 1.

¹⁶ *Ibidem*. Año 1928, Expediente 88.

¹⁷ NIP. Año 1931, Expediente 1.

¹⁸ *Ibidem*. Año 1934, Expediente 4.

¹⁹A partir de los Censos de 1900 y 1930, hemos estimado que en el primer año el 62% de la población activa masculina sevillana o se declaraba jornalera o estaba ocupada en trabajos que sólo requerían de fuerza física (mozos de carga, estibadores, barrenderos, carreros, carboneros, obreros agrícolas, cabreros, afiladores, peones o sirvientes), mientras que en el segundo de los años el porcentaje todavía era del 51%.

²⁰ En 1927 el Ayuntamiento gastaba algo más del doble en limpieza pública que en escuelas públicas e instituciones escolares (Bello, 2007, p. 331).

de pago. Muchas familias sevillanas debían retraer parte de sus escasas rentas para escolarizar a sus hijos y en muchos casos lo hacía en escuelas en malas condiciones, mal dotadas y sin contar con maestros cualificados. Pagaban para que fuesen recogidos durante las horas en que su madre o responsables de su cuidado trabajaban, más que para que recibiesen una formación adecuada. Junto a las escuelas religiosas o privadas graduadas, con un dotación más o menos aceptable, a las que asistían los hijos de la burguesía y de la clase media de la ciudad, nos podíamos encontrar muchas escuelas en las que el niño o la niña hacía el pago al maestro o maestra cada día que asistía e incluso debía llevar las sillas en que se sentaban, eran las “amigas” o “migas”.

Si consideramos las escasas rentas de las clases populares sevillanas en aquellos momentos, podremos entender que era un gran esfuerzo económico el que debían hacer si no conseguían una plaza para sus hijos en una escuela pública. Para muchas familias la única opción posible eran las escuelas públicas y de los cerca de 6.000 niños no escolarizados que la Junta Local de Primera Enseñanza reconocía en la ciudad en 1930, unos 2.000 de ellos habían pedido plaza en las escuelas públicas sin conseguirlo²¹, en 1932 fueron 2.600 las peticiones no satisfechas y en 1933 serían 2.200²². Otra opción era acceder a algunos de los centros de beneficencia regentadas por religiosos, en los que como ya veremos más adelante se preocupaban más por adoctrinar que por instruir.

Había motivos de diversa índole para que las familias decidiesen escolarizar a sus hijos. Los había de orden cultural, psicológico, social, político o económico, o simplemente, como se apuntaba más arriba, se pretendía que las escuelas sirviesen de guarderías para los niños mientras sus padres, especialmente las madres, o responsables trabajaban. Pero la decisión estaba condicionada especialmente por el coste de oportunidad, es decir, la diferencia entre lo que se esperaba ganar gracias a la instrucción que recibían y lo que el niño o niña dejaba de ganar mientras iba a la escuela. En un modelo económico donde lo que se demandaba sobre todo era una mano de obra barata y no necesariamente muy formada, invertir en instrucción podía ser una inversión sin mucho sentido, ya que no estaba garantizada su rentabilidad. Pero además debemos entender que las decisiones económicas, no siempre son racionales como mantienen los economistas neoclásicos, sino que tienen un carácter adaptativo, al no haber una certeza del futuro y porque los individuos están condicionados por el medio cultural en el que viven (Ferguson, 2001, pp. 26-27).

En la demanda escolar incidirían fundamentalmente factores como el sexo, la renta familiar, el número de componentes de la unidad familiar o el nivel cultural de la familia. Dependía, pues, en gran medida del coste de oportunidad del trabajo infantil y de

²¹ NIP. Año 1930, Expediente 4.

²² CLPE, Año 1933, Expediente 53.

la estructura y rasgos socioculturales de las familias, factores que también determinarán el absentismo escolar. Para muchas familias en los momentos críticos de su ciclo vital, cualquier ayuda, por muy pequeña que fuese, era valiosa, aunque fuese en el cuidado de los hermanos más pequeños por parte de las niñas, mientras la madre trabajaba.

Ya en 1897, M.B. Cossío (1897) estableció la relación inversamente proporcional entre el trabajo infantil y la intensidad de la escolarización y de la asistencia escolar, relación que trabajos más reciente para algunas comarcas españolas concretas han confirmado (Borras Llop, 2000, 2002 y 2009). Sin embargo, en el caso concreto de Sevilla no hay estudios sobre este fenómeno. Aunque tenemos muchas referencias escritas del trabajo infantil en los expedientes municipales empleados para la presente investigación y son numerosas las que se han hecho en la literatura, no hay información cuantitativa fiable al respecto. Los censos que hemos empleado contienen casos en que se reconocía el trabajo de menores, aunque no podemos considerar que esa información sea del todo fiable, por lo que la debemos emplear con bastantes reservas.

En un mundo laboral sin regulación y en el que predominaba el trabajo eventual, los niños sufrirían una ocultación de su actividad, que además sería de una eventualidad extrema y de unos salarios misérrimos. Como se ha apuntado en un estudio sobre el tema no se conoce ni la tasa de actividad de menores, ni la edad de entrada en el mundo laboral, debido al subregistro y subcontratación (Borras Llop, 2002, p. 256).

Podemos pensar que el número de niños y niñas menores de catorce de años que trabajaban recogidos censalmente con seguridad era mucho menor que el real, ya que la diferencia entre ese número y el de niños/as sin escolarizar era muy grande, lo cual sólo se podría explicar si consideramos que muchos de los niños que no iban a las escuelas, además de vagabundear, se dedicaban a tareas que no se les reconocían y que eran de carácter esporádico.

Cuadro 13. PORCENTAJES DE TRABAJADORES ≤ 14 AÑOS - ≥ 10 AÑOS. SEVILLA, 1900-35.

	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
1900	15,2%	2,1%	8,8%
1930	11,7%	6,9%	9,3%
1935	7,2%	2,8%	5,1%

Fuente: Elaboración propia a partir de los Censos de 1900 y 1930 y del Padrón de 1935.

Cuadro 14. PORCENTAJES DE LAS PRINCIPALES OCUPACIONES DE LOS TRABAJADORES INFANTILES. SEVILLA, 1900-1935.

	1900		1930		1935	
	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS
JORNALEROS/AS	37,5%	----	57,8%	14,8%	32,0%	9,1%
OBREROS/AS FABRILES	19,8%	23,1%	11,1%	7,4%	6,0%	18,2%
APRENDICES ARTESANALES	16,7%	----	6,7%	----	28,0%	----
DEPENDIENTES	15,6%	----	8,9%	3,7%	4,0%	----
OFICIOS DE AGUJA Y DEDAL	----	30,8%	----	37,0%	----	45,5%
SIRVIENTES/AS	2,1%	30,8%	4,4%	29,6%	2,0%	27,3%
EMPLEADOS/AS	----	----	6,7%	----	8,0%	----
PINTORES Y ALBAÑILES	5,2%	----	2,2%	----	10,0%	----
VENDEDORES AMBULANTES	2,1%	7,6%	----	----	10,0%	----
OTROS	1,0%	7,6%	2,2%	7,4%	----	----

Fuente: Elaboración propia a partir de los Censos de 1900 y 1930 y del Padrón de 1935

Ateniéndonos a la información que poseemos y reiterando las reservas, podemos decir que el trabajo infantil entre 1900 y 1935, en la ciudad de Sevilla, se caracterizaba por:

1. Ser menor el registrado de las niñas que en los niños. No conviene olvidar que en el caso de las niñas las tareas domésticas y el cuidado de los ancianos y los menores de la familia serían una de sus principales ocupaciones, las cuales no se registraban nunca.
2. En términos generales, podemos considerar que los niños sobre todo eran jornaleros (sin oficio determinado y eventuales), algo menos eran aprendices de un oficio artesanal, obreros fabriles o dependientes en un comercio, y en menor medida se dedicaban a la construcción, a la venta ambulante o al servicio doméstico. Las niñas principalmente se dedicaban a oficios de aguja

y dedal (modistas, sastras o bordadoras) o al servicio doméstico, sin olvidar las que fueron obreras fabriles.

3. Se produce una disminución coincidiendo con el aumento de las plazas en las escuelas públicas de la ciudad y con la aparición de una legislación laboral que preservara más a los menores, así hasta los años treinta no decreció la edad de incorporación al mundo laboral de los jóvenes sevillanos.

Pero la escolarización no garantizaba la instrucción, con el mero hecho de matricularse en una escuela no se aseguraba que se alcanzaran los objetivos mínimos: saber leer y escribir, el conocimiento de las llamadas “cuatro reglas” (sumar, restar, multiplicar y dividir) y un somerísimo barniz cultural. La ineficacia de la escolarización se ponía de manifiesto con los altos grados de absentismo escolar y de lo que hoy llamamos fracaso escolar. La escuela no ofrecía ninguna garantía de efectividad, todo lo contrario las escuelas sevillanas no sólo eran insuficientes, sino que eran muy poco eficaces, sin distinguir entre privadas y públicas.

A principios del siglo XX algo más de uno de cada tres de los alumnos escolarizados con 9 o más años, es decir cuando finalizaba o superaban su periodo de escolarización obligatoria, todavía eran analfabetos. Aunque el porcentaje disminuirá a partir de esa fecha, en 1930 serán uno de cada cuatro y en 1935, muestra de alguna mayor efectividad en los años republicanos, serán uno de cada cinco. Y en todos los casos el diferencial sexual era importante, ya que las niñas siempre alcanzaron menores resultados que los niños, aunque como una muestra más clara de la eficacia de las escuelas republicanas se logra bajar a la mitad este diferencial en los años 30.

Es evidente que tras casi medio siglo después de haber sido promulgada la ley de 1857, no sólo no se había conseguido, ni mucho menos, la obligatoriedad escolar, sino que tampoco se consiguieron los objetivos mínimos que se esperaban alcanzar cuando la población se escolarizaba. El fracaso del sistema educativo del modelo socioeconómico liberal en Sevilla era obvio. Cuando más adelante estudiemos aspectos organizativos y de funcionamiento de estas escuelas podremos explicar algunas causas del crecido fracaso escolar de aquellos momentos.

Cuadro 15. FRACASO ESCOLAR: ESCOLARIZADOS ANALFABETOS \leq 9 años (%). SEVILLA.

	TOTAL	NIÑOS	NIÑAS		DIFERENCIAL SEXUAL
1900	38,5	29,8	51,6		8,7
1930	25,8	21,7	30,5		8,8
1935	19,5	17,5	21,8		4,3

Fuente: Elaboración propia a partir de los Censos de 1900 y 1930 y del Padrón de 1935.

Sobre la información del absentismo escolar, ya se manifestaron en aquellos años dudas de su exactitud, considerando que era mayor que el que se reconocía²³. Pero si nos atenemos a la información disponible, que apenas ofrece grandes diferencias en sus resultados entre 1874 y 1934, se puede decir que aproximadamente uno de cada cuatro de los niños matriculados en las escuelas públicas sevillanas no asistían a la escuela. Para agravar la situación nos encontrábamos además con el hecho de que una parte importante de los alumnos incumplían los horarios escolares, siendo alto el número de los que normalmente se incorporaban a la escuela después de la apertura oficial, hábito que perdurará en casi todo el periodo estudiado²⁴.

El absentismo era mayor en el caso de los párvulos, de los cuales cuatro de cada diez no asistían a la escuela de media, aunque carecemos de información específica de su asistencia desde 1895, por lo que no sabemos de su comportamiento en todo el primer tercio del XX. Las ausencias en su caso podrán estar explicadas principalmente por el escaso interés que se veía en la escolarización en esas edades, fuera de la mera función de acoger a los menores, por lo que muchos de ellos en el momento que pudiesen encontrar a alguien que los cuidase faltarían a la escuela sin ningún inconveniente.

Cuadro 16. PORCENTAJE DE ALUMNOS/AS ABSENTISTAS DE ESCUELAS PÚBLICAS. SEVILLA.

	1874	1895	1934
NIÑAS	25,1%	23,1%	31,0%
NIÑOS	23,5%	25,9%	24,1%
TOTAL	24,1%	24,7%	27,9%

Fuente: Elaboración propia a partir de: NIP, Año 1887, Expediente 74, NIP, Año 1894, Expediente 452 y CLPE, Año 1933, Expediente 53.

Cuadro 17. PORCENTAJES DE LOS PÁRVULOS ABSENTISTAS DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS. SEVILLA.

1874	1895

²³ NIP, Año 1887, Expediente 268.

²⁴ NIP, Año 1901, Expediente 601 y Bello, 2007, pp. 329-230.

39,7%	41,8%
-------	-------

Fuente: Elaboración propia a partir de: NIP, Año 1875, Expediente 74 y NIP, Año 1894, Expediente 452.

Sobre el absentismo en las escuelas privadas hay una cierta confusión, ya que su disparidad entre 1934 y 1936 es muy grande, lo que hace dudar de la fiabilidad de una de las dos informaciones o de las dos a la vez, por lo que no nos atrevemos a hacer ningún tipo de aseveración al respecto. Por los datos de 1888 y 1936, muy similares, podríamos pensar que el absentismo escolar en las escuelas privadas era casi la mitad que en el de las públicas, pero el alto dato de 1934 contradeciría esa idea.

Cuadro 17. PORCENTAJES DE LOS ALUMNOS ABSENTISTAS DE LAS ESCUELAS PRIVADAS. SEVILLA.

	1888	1934	1936
NIÑAS	9,8%	--	--
NIÑOS	14,2%	--	--
TOTAL	12,1%	40,7%	12,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de: NIP, Año 1888, Expediente 281; JLPE, Año 1933, Expediente 53 t CLPE, Año 1936, Expediente 20.

Con el R.D. de 23 de febrero de 1883 se intentó solucionar el problema del absentismo con una norma que alternaba medidas coactivas a los padres de los niños que no asistiesen a la escuela y medidas que recompensaran a los maestros y padres que evitasen el absentismo. Pero fue inútil, como en repetidas ocasiones se manifestó posteriormente, el problema no se resolvía con esas medidas y sólo cuatro años más tarde la Junta Local de Primera Enseñanza desistió de premiar a profesores y padres por la inoperancia de la medida²⁵. Cuando en 1904 varios capitulares municipales presentaron una moción para amenazar de nuevo con medidas coercitivas a los padres que no obligaban a sus hijos a ir al colegio, el Inspector Provincial informó al Delegado Regio de Instrucción Pública que es cierto que muchos menores de la ciudad seguirían “pululando por las calles dedicados a la holgazanería”, iniciándose en “vicios repugnantes”, pero que no había suficientes escuelas para escolarizar a toda la población en edad escolar, por lo que la Comisión de Hacienda del Ayuntamiento formará una ponencia para estudiar la construcción de nuevas escuelas, pero dos años más tarde se

²⁵ NIP, Año 1891, Expediente 370.

reconocía que no se había realizado ninguna de las propuestas²⁶. En 1924 en un bando del alcalde se conminaba a los padres a enviar a sus hijos en edad escolar a las escuelas, bajo amenaza de una multa²⁷, mientras en 1932 se vuelve a plantear el sistema de premios por asiduidad y aplicación de los alumnos²⁸, pero la solución del absentismo escolar requería de medidas de mayor calado.

Para explicar el absentismo escolar, no sólo hay que considerar la insuficiencia de la oferta pública, debiendo ser explicado, como hemos repetido anteriormente, en gran medida por el coste de oportunidad del trabajo infantil. Aportar una ayuda mínima a la familia o ayudar en las tareas de la casa, en el caso de las niñas, hacía que los niños y niñas sevillanas faltasen muchos días al colegio, mientras que estar instruido no siempre garantizaba una mejor ocupación en el tipo de mercado de trabajo predominante de la ciudad. En España en general no se primó al alfabeto, ya que los trabajadores alfabetos masculinos sólo ganaban un 15% más que los analfabetos, entre las mujeres sólo un 1,6% (Camps, 2008). El modelo de desarrollo económico español no requería de una especialización, sólo los que trabajaban en el sector terciario la precisaban en mayor medida, y en el caso de las ciudades andaluzas la necesidad de mano de obra especializada sería incluso menor.

Cuando en 1899, con el inicio del fervor regeneracionista, se alzaron voces sobre la ineficacia del sistema educativo de la ciudad, la Comisión de Instrucción Pública municipal solicitó a la Junta Local de Primera Enseñanza su parecer sobre las medidas que se podían tomar para remediar el absentismo escolar. Para ello Manuel Segura Medina, Vocal de la Comisión, redactará un informe sobre la situación de la educación en la ciudad que presentará a la Junta Local²⁹, en el que tras reconocer que las autoridades locales, gubernamentales y asociaciones privadas estaban realizando un esfuerzo para mejorar la situación, se apuntaban como principales causas de su falta de eficacia:

1. La falta de escuelas, calculando que se necesitarían 50 nuevas de niños y 54 de niñas. El problema era más grave si se tenía en cuenta que había una desigualdad distribución en la ciudad de las existentes.

²⁶ NIP, Año 1904, Expediente 653.

²⁷ NIP, Año 1924, Expediente, 49.

²⁸ JLPE, Año 1932, Expediente 66.

²⁹ NIP, Año 1901, Expediente 601.

2. A pesar de ser escasos los recursos que se destinaban a la instrucción pública, los resultados conseguidos eran menores de los que se podrían conseguir. Se tendría, pues, que intentar optimizar los recursos empleados.
3. El desinterés de los padres por la instrucción de sus hijos, el “indeferentismo de los padres”, era el término que se empleaba. La principal razón por la que los padres enviaban a sus hijos a la escuela era por “separarlos de los peligros de la calle”, más que por la relevancia que daban a lo que pudiesen aprender en la escuela, y tan “pronto como sus fuerzas físicas son capaces de resistir las durezas de un trabajo” comenzaban a trabajar.
4. No se “procura ligar al padre, al alumno y al maestro interesándole por el resultado de la enseñanza”. Apuntando un caso en que sí se potenciaba esa ligazón con muy buenos resultados, era el caso de las dos escuelas de adultos que sostenía la Sociedad Económica de Amigos del País.

Lo que venía a reconocer Manuel Segura, sin hacerlo de manera plenamente explícita, ya que formaba parte de una institución municipal y podía arriesgarse a perder el puesto que ocupaba, era que las autoridades locales no habían satisfecho ni mucho menos las necesidades escolares de la población, pero además de ser insuficiente el sistema educativo existente era ineficaz. En cuanto a la escasa demanda de instrucción de una parte de la población y al absentismo escolar, era el coste de oportunidad del trabajo infantil el que los motivaba, por un lado los padres no veían rentable renunciar a unos ingresos en el momento en que el niño pudiera obtenerlos, por una instrucción que no veían de mucha utilidad en el futuro. Acabando por admitir que las medidas necesarias que había propuesto en un primer momento eran muy costosas para el erario público, por lo que terminó por sugerir algunas medidas circunstanciales que podían servir para parchear la situación, mostrando con ello que conocía cuáles eran los problemas, pero además que era sabedor de hasta donde llegaba la voluntad política de los gobernantes municipales de la ciudad.

7. Escuela pública y escuela privada.

Como hemos visto anteriormente en Sevilla se estuvo muy lejos de alcanzar la escolarización de la población de las edades que la ley consideraba obligada. La oferta de plazas escolares fue insuficiente; por un lado, la oferta pública fue claramente escasa durante todo el periodo estudiado, aunque aumentara en los años finales; por otro lado, la oferta privada también resultó insuficiente.

El mayor número de escuelas privadas hasta 1934 fue causa de la falta de voluntad de los poderes políticos de ofertar suficientes plazas educativas que pudiese cubrir la

demanda. Pero no toda la oferta privada va a ser del mismo tipo, sino que era bastante dispar. Las escuelas públicas podían ser graduadas o unitarias, estar ubicadas en locales más o menos apropiados, pero no había grandes diferencias en su sistema organizativo, en sus dotaciones y carencias, en el número de alumnos por clase y en la procedencia social de esos alumnos. Mientras que las privadas tenían profundas diferencias entre ellas, la organización, los recursos disponibles y la procedencia social del alumnado eran muy diversos. Bajo el epígrafe de enseñanza privada se escondía una realidad que incluía desde los colegios religiosos y laicos graduados con varias secciones y las “amigas” (popularmente llamadas “migas”), en su mayoría dirigidas por una mujer sin titulación de ningún tipo que reunía a unos menores en su propia casa a cambio de un pago que solía ser diario.

Realizaremos un primer análisis comparativo de las escuelas privadas y públicas, tomando el número de escuelas y de alumnos, que nos servirá para valorar la importancia cuantitativa de cada una ellas en la ciudad³⁰. Las comparaciones con un carácter más cualitativo serán: ratios de alumnos por maestro y la formación del profesorado, además de establecer una tipología de las escuelas privadas³¹.

En 1874 la mayoría de las escuelas sevillanas eran privadas, más de ocho escuelas de cada diez lo eran. El hecho de que dicho predominio fuera más claro en las femeninas, nueve de cada diez, respondía al deseo de adoctrinamiento y de control social por parte de grupos religiosos sobre las mujeres, ya que la mayor parte de las enseñanzas que en ellas recibían las niñas y jóvenes versaban más sobre las consideradas “labores propias de su sexo” que sobre los contenidos propiamente escolares. Veinte años más tarde, a finales del siglo XIX, la situación no había cambiado sustancialmente, aunque el porcentaje de escuelas públicas había aumentado levemente. Será a partir de 1928 y en

³⁰ No se ha encontrado información del mismo año de las escuelas públicas y privadas para finales del siglo XIX y principios del XX, que hubiese sido lo deseado, por lo que hemos tenido que recurrir a la información disponible, la de 1895 para las escuelas públicas y la de 1906 para las privadas.

Tiana Ferrer (1994, pp. 121 y 122) advierte de las inexactitudes de las fuentes locales al respecto. No eran del todo fiables las referidas a las escuelas públicas y especialmente no lo eran las de las escuelas privadas. La opacidad ante el control e inspección de los organismos públicos fue constante entre las escuelas dependientes de la Iglesia, lo cual está motivado en gran medida porque en el Concordato de 1851 se aseguraba que el control de la enseñanza que se impartía en ellas estuviese en manos de las autoridades eclesiásticas. Aunque a partir de 1874 fueron numerosas las disposiciones para la inspección de las escuelas religiosas desde organismos públicos, su efectividad fue escasa.

³¹ Cuando hablamos de escuelas lo hacemos en el sentido que tenía en el XIX y principios del XX, es decir a un colectivo más o menos numeroso de alumnos que se emplazaban en una sala-clase y que era dirigido por un maestro que podía estar ayudado por uno o más auxiliares. Se aproxima a lo que hoy denominamos clase, aunque el número de alumnos entonces era mucho más numeroso que en la actualidad.

especial gracias a las actuaciones en los primeros años de la II República cuando el número de escuelas públicas supera al de las privadas, siendo considerable el crecimiento de las escuelas públicas femeninas³².

Al considerar el total nacional nos encontraremos que los porcentajes de los números de escuelas privadas eran muy diferentes de unas provincias a otras, entre las ciudades y las zonas rurales, incluso se daban diferencias territoriales según las modalidades de escuela privada. En Sevilla la proporción de escuelas privadas es muy superior al de la media nacional y al de la mayor parte de las ciudades españolas (Viñao, 2004, p. 191).

Si comparamos a Sevilla con Bilbao, comparando así dos modelos urbanos, con unos desarrollos económicos, unas estructuras urbanas y un funcionamiento de las instituciones municipales y provinciales con evidentes diferencias, podremos comprobar el considerable peso de la enseñanza privada en Sevilla. En Bilbao en 1877 el 58% de las escuelas eran privadas (Ruiz-de-Loizaga-Vélez, 2011, p. 157), en Sevilla el 83% en 1874, en la ciudad vasca en 1895 eran el 60% y en la andaluza en 1894 el 79%. La explicación está en la oferta de plazas escolares públicas. La población de Bilbao en el último cuarto del XIX se cuadruplicó gracias a un importante crecimiento industrial, mientras la sevillana no creció más que un 10%, reflejo de su atonía económica. Pero a principios del siglo XX la población bilbaína seguía siendo muy inferior de la sevillana, aunque en el último cuarto del XIX se crearon en la ciudad vasca 20 escuelas públicas y en la andaluza sólo 2, las instituciones bilbaínas que tenían las competencias para ello, las municipales y provinciales, tuvieron diferentes comportamientos frente a la escolarización. En Zaragoza, también con menos de población que Sevilla³³, también se crearon mayor número de nuevas escuelas que en de Sevilla y el porcentaje de escuelas privadas era inferior, prácticamente la mitad del total (Vázquez Astorga, 2009). Hasta 1934 no comenzó Sevilla a tener una situación parecida a la que tenía Bilbao y Zaragoza varias décadas antes, es decir, incluso con un pequeño número más de escuelas públicas que privadas.

Cuadro 18. NÚMERO DE ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS. SEVILLA: 1874-1934.

		1874	1895(1)	1934
TOTAL	TOTAL	173	144	404
	FEMENINAS	92	74	166

³² Entre 1928 y 1934 se crearon 157 escuelas (70 femeninas y 78 masculinas).

³³ En 1900, Sevilla contaba con 148.315 habitantes, Zaragoza con 99.118 y Bilbao con 83.306.

	MASCULINAS	75		51	184
	PÁRVULOS	6		19	54
PÚBLICAS	TOTAL	29	16,8%	31 21,5%	234 57,9%
	FEMENINAS	9	9,8%	12 16,2%	103 62,0%
	MASCULINAS	14	18,7%	12 23,5%	107 58,2%
	PÁRVULOS	6	100,0%	7 36,8%	24 44,4%
PRIVADAS	TOTAL	144	83,2%	113 78,5%	170 42,1%
	FEMENINAS	83	90,2%	62 83,8%	63 38,0%
	MASCULINAS	61	81,3%	39 76,5%	77 41,8%
	MIXTAS	--		12 63,2%	30 55,6%

(1) Para las Escuelas privadas 1906.

Fuente: Negociado Instrucción Pública: Año 1875, Expediente 74; Año 1894, Expediente 452, y Expediente 672 (1906) y Consejo Local de Primera Enseñanza: Año 1933, Expediente 53 (Curso 33-34).

En cuanto al número de alumnos, las escuelas privadas sevillanas tuvieron más alumnos que las públicas, tres de cada cinco niños escolarizados en 1874, dos de cada tres a finales del XIX, y aunque en 1934 las diferencias se habían acortado, seguían siendo superiores los alumnos de las escuelas privadas. El incremento porcentual de los alumnos de las escuelas públicas se produjo cuando las autoridades públicas crearon un número importante de escuelas, en Bilbao por la presión del crecimiento industrial y poblacional, en Sevilla al socaire de una Exposición Internacional y gracias a la llegada de la II República.

Cuadro 19. NÚMERO DE ALUMNOS DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS. SEVILLA: 1874-1934.

		1874	1895(1)	1934

TOTAL	<i>TOTAL</i>	10.209	10.674	24.578
	<i>FEMENINAS</i>	4.045	3.835	11.785
	<i>MASCULINAS</i>	5.213	4.414	12.793
	<i>PÁRVULOS</i>	951	2.425	--
PÚBLICAS	<i>TOTAL</i>	4.162 40,8%	3.694 34,6%	11.443 46,6%
	<i>FEMENINAS</i>	1.093 27,0%	1.055 27,5%	6.252 53,1%
	<i>MÁSCULINAS</i>	2.118 40,6%	1.502 34,0%	5.191 40,6%
	<i>PÁRVULOS</i>	951 100,0%	1.137 46,9%	--
PRIVADAS	<i>TOTAL</i>	6.047 59,2%	6.980 65,4%	13.135 53,4%
	<i>FEMENINAS</i>	2.952 73,0%	2.780 72,5%	5.533 46,9%
	<i>MÁSCULINAS</i>	3.095 59,4%	2.912 66,0%	7.602 59,4%
	<i>MIXTAS</i>	--	1.288 53,3%	--

(1) Para las Escuelas privadas 1906.

Fuente: Negociado Instrucción Pública: Año 1875, Expediente 74; Año 1894, Expediente 452; Año 1906, Expediente 672 y Consejo Local de Primera Enseñanza: Expediente 53, Año 1933 (Curso 33-34).

Las clases sociales que detentaron el poder en Sevilla, que educaban y formaban a sus hijos en colegio privados, especialmente religiosos, no mostraron mucha voluntad por potenciar la enseñanza pública, incluso tuvieron recelo de que las clases populares se instruyeran; tampoco el modelo de desarrollo económico de la ciudad requería de abundante mano de obra formada, como ya hemos apuntado, lo que se pretendía sobre todo es que fuese barata. En el modelo social de la ciudad las clases dirigentes no entendieron la educación como un derecho de los más pobres, si acaso era un gesto caritativo por su parte. Hasta que no se prepara una Exposición internacional, disponiendo las autoridades municipales de recursos como no había ocurrido anteriormente, algunos de los prohombres sevillanos no comenzaron a manifestar la necesidad de actuar efectivamente para acabar con la vergonzosa situación de la enseñanza en la ciudad, sin que las propuestas fuesen meras palabras, como había ocurrido en ocasiones anteriores. El atraso cultural y educativo resultaba muy llamativo en unos momentos en que el

35

Ayuntamiento, para mostrar una imagen de modernidad gastaba ingentes cantidades de dinero, hasta el punto de embargar parte de sus presupuestos durante decenios. Pero acabaron siendo las autoridades municipales republicanas, en una situación económica recesiva, las que asumirán sin duda alguna la necesidad de priorizar las inversiones públicas en la formación de la ciudadanía, como había ocurrido desde un siglo antes en otros estados europeos que surgieron de las llamadas revoluciones liberales.

Del análisis de los datos sobre la ratio de alumnos por maestro podemos llegar a las siguientes conclusiones:

1. El crecimiento de la ratio entre 1874 y 1934, aunque no muy grande, rondando en ambos casos los 50 alumnos por maestro, pone de manifiesto que la demanda de plazas escolares creció más que la oferta, aunque no lo hiciese a un ritmo muy alto.
2. Esa ratio de alumnos por maestro siempre fue superior en las escuelas de párvulos, entendiéndose que la principal función del maestro o maestra era mantener el orden (en este nivel podía haber enseñantes de ambos sexos, aunque predominaban las mujeres), siendo ayudada por unas “ayas” en sus tareas. En las públicas rondaban los 80 alumnos, siendo algo inferiores en las privadas, aunque conviene tener en cuenta que, como decíamos anteriormente, tenían un alto nivel de absentismo. Que los alumnos adquiriesen cualquier tipo de habilidades era algo secundario, por lo que eran muy escasos los niños o niñas que acababan sabiendo leer y escribir en este periodo.
3. La ratio siempre fue superior en las escuelas de niños, siendo casi el doble el número de niños por maestro que el de niñas. Mostrando que la demanda de enseñanza fue menor entre las mujeres que entre los hombres. Aunque esa demanda para escolarizar a las niñas creció en 1934, especialmente en las escuelas públicas, donde casi se igualan la ratio femenina con la masculina (el número medio de niñas por clase fue algo inferior a los 40, excepto en las escuelas públicas que superaban levemente dicha cifra).
4. En 1874 la ratio era mayor en las escuelas públicas, pero ya en 1894 se invierte esta situación, y en 1934 se ha consolidado esta tendencia y es muy superior en las privadas. Una demanda creciente de plazas escolares no es cubierta por la enseñanza pública por lo que se debe recurrir a la privada, a costa del desembolso económico que para las familias sevillanas ello suponía.
5. En las escuelas masculinas la ratio fue incrementándose, con unos 60 niños por clase en el XIX, se superan los 70 en 1934 (incumpléndose la Ley de Instrucción Pública de 23 de junio de 1909, que establecía el número máximo de 60 alumnos por clase). Pero mientras en las escuelas públicas el número de alumnos por

maestro disminuyó (de 85 a 48), en las escuelas privadas la evolución fue a la inversa, de 45 se llegaron a 110. Esta última cifra se puede interpretar también como el resultado de un alto número de maestros sin titulación en las escuelas privadas, los cuales debían ser ocultados en la información que ofrecían a los organismos públicos, provocando esta ratio tan elevada.

Cuadro 20. NÚMERO DE MAESTROS Y RATIO ALUMNOS/MAESTRO-A. SEVILLA. 1874-1934.

		MAESTROS			RATIO ALUMNOS/MAESTRO		
		1874	1895(1)	1934	1874	1895(1)	1934
TOTAL	TOTALES	209	215	460	48,8	49,6	53,4
	MAESTROS	93	70	177	56,1	63,3	72,3
	MAESTRAS	104	107	283	38,9	35,8	41,6
	PÁRVULOS	12	38	--	79,2	63,8	--
PÚBLICAS	TOTALES	63	77	244	66,1	48,0	46,9
	MAESTROS	25	29	108	84,7	51,8	48,1
	MAESTRAS	26	34	136	42,0	31,0	46,0
	PÁRVULOS	12	14	--	79,2	81,2	--
PRIVADAS	TOTALES	146	138	216	41,4	50,6	60,8
	MAESTROS	68	41	69	45,5	71,0	110,2
	MAESTRAS	78	73	147	37,9	38,1	37,6
	MIXTAS	--	24	--	--	53,7	--

(1) Para las Escuelas privadas 1906.

Fuente: Negociado Instrucción Pública: Año 1875, Expediente 74; Año 1894, Expediente 452; Año 1906, Expediente 672 y Consejo Local de Primera Enseñanza: Expediente 53, Año 1933 (Curso 33-34).

De entrada podemos establecer dos rasgos básicos del comportamiento de las escuelas privadas y de su tipología. En primer lugar, mientras el número esas escuelas apenas crecen entre 1888 y 1934, el número de sus alumnos se multiplica por 2,5 en el mismo periodo. En segundo lugar, siguiendo la terminología de la época, la mayor parte de las escuelas privadas de 1888 y 1934 eran particulares (en algún caso se les llama seglares)

o lo que es lo mismo laicas³⁴, siendo las escuelas religiosas minoritarias tanto en número como en alumnos. Apenas si se alteró el reparto porcentual entre las dos tipos de escuelas durante los cerca de cincuenta años considerados³⁵.

Se puede decir que las dos terceras partes de los alumnos de las escuelas privadas iban a escuelas particulares. Estas escuelas, que rondaban el centenar en la ciudad, la mayoría eran unitarias (75 de ellas lo eran), de una sola unidad, excepcionalmente podían tener dos, una para cada sexo, mientras que era reducido el número de establecimientos escolares graduados, aunque en algunos casos se superaban los doscientos alumnos. Existía, pues, un importante número de escuelas unitarias particulares privadas repartidas por todos los distritos de la ciudad, junto a las que aparecieron algunos nuevos establecimientos escolares, que llegaron a contar con hasta 6 grados y dotados para una nueva forma de organizar el sistema de enseñanza. Unas y otras fueron creadas por unos particulares, unos con mayor preparación y recursos que otros, pero que entendieron que la educación podía ser un negocio (además de considerar la vocación y los fines sociales de la educación), ya que existía una demanda de educación que no era ofertada ni por los poderes públicos ni por los religiosos, cada uno con unos motivos propios. En dos casos fueron dos colonias extranjeras las que impulsaron la creación de escuelas donde se garantizase la enseñanza en sus lenguas respectivas (francesa y alemana).

A las comunidades religiosas les movía otras razones e intereses, además de los meramente formativos e incluso de los lucrativos, les movía su interés por adoctrinar y mantener un control ideológico sobre los jóvenes de las clases más pudientes y dominantes. Entre los centros religiosos había algunas escuelas unitarias, pero la mayor parte de los alumnos iban a colegios graduados con más de doscientos alumnos (de ese tipo había 6 en 1934).

³⁴ Otra cuestión será valorar el grado de laicidad o de religiosidad de estas escuelas particulares. Puede ser sintomático de ese grado de intensidad de la laicidad el dato de que en 1906 todas esas escuelas particulares, excepto una, tenían nombre con significado religioso (normalmente era nombre de un santo o advocación de la Virgen). Aunque en 1934 la mayoría seguían teniendo nombres religiosos, ya aparecían nombres como: Cervantes, Lope de Vega, Cristóbal Colón, El Porvenir, Popular, Colegio Alemán, Escuelas Francesas o Protectorado de la Infancia, como un síntoma de la mayor laicidad de la enseñanza privada sevillana.

³⁵ Para 1934 debemos tener en cuenta que los centros benéficos eran en su mayoría religioso, por lo que consideramos a sus escuelas dentro del grupo de las religiosas.

Cuadro 21. NÚMERO DE ESCUELAS PRIVADAS Y SUS ALUMNOS SEGÚN LA TITULARIDAD. SEVILLA: 1888-1934.

		1888		1934	
PARTICULARES	Número de escuelas	98	81,0%	110	80,9%
	Alumnos	3.636	64,5%	8.910	64,0%
RELIGIOSAS	Número de escuelas	23	19,0%	23 ³⁶	18,4%
	Alumnos	2.002	35,5%	4.154	29,8%
PATRONATOS	Número de escuelas	--		2	1,6%
	Alumnos	--		866	6,2%

Fuente: Elaboración propia a partir de: Negociado Instrucción Pública: Año 1888, Expediente 281 y Consejo Local de Primera Enseñanza: Año 1933, Expediente 53.

Mientras que en las escuelas públicas se requería que los maestros y maestras deberían tener un título de una de las Escuelas Normales (fundadas en 1838), en las escuelas privadas la cualificación del profesorado no estaba demostrada por medio de una titulación académica. Hasta principios del XIX la mayor parte de los profesores de las escuelas privadas no tenían ni el título de Bachillerato ni el de Magisterio, la mayoría sólo habían hecho estudios primarios³⁷ o incluso no habían realizado ningún tipo de estudios reglados. El porcentaje de maestros titulados fue aumentando, aunque en 1934 todavía cerca de uno de cada tres maestros de las escuelas privadas sevillanas no tenía el título preceptivo, aunque podemos pensar que de muchos de los que ejercían como maestros no se llegaba a informar. El menor número de titulados en todo el periodo se dan entre las maestras, otro síntoma más del menor valor que se le daba a la enseñanza femenina.

Cuadro 22. MAESTROS/AS DE LAS ESCUELAS PRIVADAS SIN TITULO DE BACHILLERATO O MAGISTERIO. 1906-1934.

	TOTAL	MAESTROS	MAESTRAS
1888	88,4%	82,7%	91,6%
1906	84,7%	---	---

³⁶ En 1906, además de las católicas, existían en la ciudad 3 escuelas de la Iglesia Evangélica (Niños, Niñas y Párvulos).

³⁷ No hay que olvidar que en España no expedía el título de Enseñanza Primaria, lo máximo que se podía conseguir era un certificado de haber estado escolarizado.

1934	29,7%	27,5%	36,7%
------	-------	-------	-------

Fuente: Elaboración propia a partir de: Negociado Instrucción Pública: Año 188, Expediente 281 y Año 1906, Expediente 672 y Consejo Local de Primera Enseñanza: Año 1933 Expediente 53 (1933).

La única información que poseemos en que se especifique la titulación de los maestros y que distinga entre las escuelas privadas particulares y las religiosas es de 1906³⁸. Por ella podemos conocer que a principios del XX del 42% de los maestros de las escuelas religiosas no había constancia de que hubiesen realizado algún tipo de estudios previos y sólo un 30% contaban con una titulación que podríamos considerar adecuada. Mientras que 7 de cada 10 maestros de las escuelas particulares sólo habían realizado estudios primarios (elemental o superior) y aún disponía de menos docentes cualificados (escasamente el 15%). Cualquiera se sentía capacitado para abrir una escuela y los grandes colegios privados, particulares y religiosos indistintamente, empleaban a un gran número de personal docente sin formación y contaban con pocos de una cualificación adecuada³⁹. El negocio de la educación y el proyecto educativo de la Iglesia se llevaba a cabo empleando unos docentes poco formados y por lo tanto mal pagados. Lo que pone de manifiesto que a los propietarios de las escuelas privadas lo que principalmente le interesaba, más que alcanzar unos objetivos formativos del alumnado, era hacer rentable su negocio, preocupándose sobre todo guardar a los alumnos durante unas horas y en el caso de la Iglesia ejercer su función doctrinal, relegando siempre las cuestiones formativas a un papel secundario.

Cuadro 23. TITULACIÓN DE LOS MAESTROS/AS DE LAS ESCUELAS PRIVADAS (%). SEVILLA. 1906.

	Sin título	Primaria	Bachillerato	Magisterio	Universitario	TOTAL
PARTICULARES	13,6%	71,1%	8,5%	5,1%	1,7%	100,0%
RELIGIOSAS	41,9%	29,0%	0,0%	22,6%	6,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de: Negociado de Instrucción Pública. Año 1906, Expediente 672.

Indudablemente, además de la mera finalidad lucrativa, la creación de escuelas tenía otros objetivos y conllevaba unas externalidades sociales que trascendían la mera actividad económica inmediata. En las escuelas, tanto en las públicas como en las privadas, los contenidos y capacidades no eran neutras, los alumnos eran adoctrinados, servían como instrumentos de control ideológico, lo que transfería un poder social y político al Estado, a la Iglesia y a los particulares propietarios de las escuelas, al ser ellos

³⁸ CLPE. Año 1933, Expediente 672.

³⁹ En 1910 el Ayuntamiento reconoce que 33 escuelas privadas carecen de maestros con algún tipo de titulación (NIP, Año 1910, Expediente 713).

los que marcan los objetivos ideológicos, los que en la actualidad se denominan valores. Pero las escuelas privadas, en gran medida, eran empresas con costes e ingresos y dependiendo de ellos con beneficios o pérdidas. Tanto las particulares como las religiosas cobraban a los alumnos, aunque podían existir un número de plazas gratuitas en esas escuelas de pago, a costa de que esos alumnos “gratuitos” sufrieran, en la mayor parte de los casos, una fuerte segregación (podían vestir distintos uniformes, emplear diferentes entradas y tener la obligación de ayudar en tareas de limpieza).

Cuadro 24. ESCUELAS PRIVADAS DE PAGO Y GRATUITAS (%). SEVILLA: 1888 Y 1936.

	1888	1936
DE PAGO	80,3%	88,2%
GRATUITAS	19,7%	11,8%

Fuente: Elaboración propia a partir de: NIP Año 1888, Expediente 281 y CLPE Año 1936, Expediente 20.

Las escuelas privadas gratuitas eran escasas y las podemos encontrar tanto de carácter laico como religioso. Dentro de las laicas teníamos las obreristas, de orientación anarquista, socialista o racionalista, y las republicano-liberales. En general todas ellas tuvieron una vida corta, debido a la escasez presupuestaria y a los cierres gubernamentales (Madrid Calzada, 1995). Sólo la que sostenía la Sociedad Económica de Amigos del País, dedicada a la formación de adultos, tuvo una larga trayectoria en Sevilla.

La mayor parte de las escuelas privadas gratuitas eran religiosas, las cuales no sólo no fueron perseguidas por las autoridades, sino que tenemos constancia de que en ocasiones estas escuelas recibían subvenciones del Ayuntamiento. Se reconoció esa práctica en 1888 y en 1890, cuando eran 15 las escuelas privadas gratuitas que recibían subvención municipal⁴⁰. Las subvenciones no eran muy cuantiosas (10.000 pesetas anuales para todas ellas, que equivalía al sueldo anual de 5 maestros de las escuelas públicas). Y, las instituciones que promovían estas escuelas expresaron que no todos los maestros contaban con la titulación adecuada y que las maestras mayoritariamente carecían de título, siendo monjas todas ellas, manifestando al respecto que se elegían entre las “más idóneas”. El título era lo de menos ya que la principal objetivo sería la “educación moral y religiosa” y que los alumnos asistiesen a “misa los domingos” y recibieran asiduamente “los Sacramentos de la Penitencia y la Comunión”. En el caso de

⁴⁰ Estas eran: 10 escuelas de la Asociación de Señoras Católicas, 1 de la Congregación Filipense, 1 de las Escuelas Pías, 1 Colegio Calasancio Hispalense, 1 Colegio Católico Sagrada Familia y 1 de las Hijas de Nuestra Santísima Virgen de los Dolores.

En 1891 se reconocen 19 escuelas subvencionadas y en 1892, eran 17, todas ellas religiosas (NIP, Año 1888, Expediente 293).

la Asociación de Señoras Católicas, en su Reglamento se explicitaba su finalidad ideológica al reconocer que su principal fin era “la defensa de la religión frente al protestantismo, la impiedad y la indiferencia”. En todos los casos consideraban que esas escuelas no debían recibir ningún tipo de control por un Inspector público, y las señoras de la Asociación planteaban que la única inspección de sus escuelas debería hacerla el párroco de la parroquia donde se localicen⁴¹, a pesar de ir contra la normativa vigente⁴².

No tenemos constancia del tiempo que continuaron estas subvenciones públicas a esas 15 escuelas religiosas y, con posterioridad, en la documentación de los archivos municipales no constan más que dos ayudas a escuelas privadas en Sevilla. La primera en el año 1915, cuando el Ayuntamiento acuerda, a instancia del párroco de San Roque, consignar 1020 pesetas anuales para el maestro de una escuela en Torreblanca (el Delegado Regio accederá a entregar 100 pesetas, ante la pobreza de los alumnos y pésimas condiciones de la escuela, para pintar la escuela y pagar el carburo que se empleaba en las noche con los adultos, siendo 1917 el último año en que se tienen noticias de esas donaciones)⁴³. La segunda se dio para una maestra de párvulos de una escuela del Patronato de Casas Baratas, dicha ayuda que era de 1.200 pesetas anuales, que pasó a ser de 2.000 en 1926 (frente a las 3.200 pesetas que percibía un maestro nacional ese mismo año)⁴⁴.

Sin embargo, la petición que en 1889 realizaron 6 ciudadanos de 1000 pesetas anuales, argumentando que entidades religiosas recibían subvenciones, para una “escuela laica” para “la juventud proletaria” y que defendería “la libertad de conciencia”, sería denegada argumentando la Comisión de Beneficencia que las asignaciones ya estaban aprobadas⁴⁵. También fue rechazada la que en 1890 la Superiora de la Congregación de las Hermanas de la Doctrina Cristiana realizó para que “jóvenes obreras” pudiesen ser adoctrinadas en sus propias casas por las noches⁴⁶. De igual manera denegaron dos solicitudes en 1931, una de una maestra para mantener su escuela con 80 alumnos en el barrio obrero del Cerro

⁴¹ NIP, Año 1888, Expediente 293.

⁴² La R.O. de 27 de abril de 1882 establecía que toda escuela que recibiese subvenciones públicas, además de observar las debidas reglas de moralidad y de higiene, deberían contar con maestros titulados y ser inspeccionadas por organismos públicos. Posteriormente se vuelve a publicar dos nuevas normas al respecto: R.O. de 12 de noviembre de 1888 y Orden de 10 de febrero de 1905.

⁴³ JMPE, Año 1915, Expediente 8.

⁴⁴ NIP, Año 1926, Expediente 79.

⁴⁵ *Ibidem*. Año 1889, Expediente301-3.

⁴⁶ *Ibidem*. Año 1890, Expediente 322-2

del Águila, que todavía carecía de una escuela pública⁴⁷, y la otra de una señora para una escuela en la barriada de chabolas de Amate, argumentando que allí se daban continuas “escenas ausentes de moral” y que las 2000 pesetas que pedía podrían servir para educar a 80 niños⁴⁸.

Por lo que hemos podido ver las subvenciones municipales a centros educativos privados existieron, pero fueron escasas y de baja cuantía, siendo destinadas principalmente al sueldo de los maestros de escuelas privadas de significado confesional católico. Ciertas instituciones religiosas hacían caridad, ayuda social y adoctrinaban con dinero público y a base de emplear un personal docente mal preparado y mal pagado.

Para terminar este apartado sobre las escuelas públicas y privadas podemos llegar a las siguientes conclusiones:

1. La oferta pública de plazas escolares fue insuficiente y hasta bien avanzado el siglo XX, finales de la década de los años veinte y a principios de los treinta (últimos años de la Dictadura de Primo y especialmente los años de la II República), no hubo una voluntad política de las autoridades municipales sevillanas para incrementarla, y esas autoridades eran las que en gran medida tenían las competencias para construir y abrir nuevas escuelas.
2. La falta de oferta pública hizo que la demanda se cubriese mayoritariamente con escuelas privadas, entre las que predominaban las creadas por iniciativa de particulares, siendo minoritarias las de congregaciones religiosas. La mayor parte de estas escuelas eran de pago y sólo una minoría eran gratuitas, las cuales en algunos casos fueron subvencionadas públicamente.
3. Una parte importante de los hijos de las clases populares sevillanas no estaban escolarizados y si lo estaban lo hacían en las escuelas públicas y en las numerosas pequeñas escuelas privadas de pago creadas por particulares, que solían contar con un alto número de alumnos por maestros, además sus dotaciones y la cualificación de esos maestros eran muy escasas⁴⁹.

⁴⁷ JLPE, Año 1931, Expediente 250.

⁴⁸ *Ibidem*. Año 1931, Expediente 260.

⁴⁹ Un maestro nacional denuncia en 1926 el estado de muchas escuelas privadas de la ciudad: los maestros carecen de titulación en su mayoría y son mal pagados, la ratio de alumnos por maestro llega a alcanzar los 140 y puede haber sólo un inodoro para 600 niños. Ante esta situación, las autoridades educativas no realizaban ninguna inspección de esos centros escolares, ya que tras la denuncia la autoridad municipal ante la que se presentó pidió un listado de escuelas privadas de la ciudad, pero no hubo ninguna actuación posterior (JLPE, Año 1926, Expediente 5).

4. Los hijos de las clases medias y de las clases más pudientes de la ciudad iban a colegios privados, religiosos o de particulares, las cuales no gozaban de unas buenas condiciones pedagógicas y formativas (escasa ratio profesor y alumnos, formación del profesorado y dotaciones adecuadas). Por lo que podemos pensar que ni las clases medias ni la burguesía sevillana eran muy exigentes a la hora de la formación académica de sus hijos. Serían otras razones las que se imponían a la hora de elegir colegio para sus hijos, primordialmente cuestiones ideológicas y de prestigio social.

Los estudios que se han realizado sobre la enseñanza privada en España, se han centrado principalmente en los centros de enseñanza confesionales y cuando se ha planteado el debate de la escuela pública frente a la privada se ha focalizado el debate de la escuela pública frente a la religiosa (Giner de los Ríos, 2003, Fullana, y Ostolaza, 2007 y Martín Fraile, 2008). Los trabajos sobre las escuelas privadas no confesionales se han dedicado sobre todo a estudiar las escuelas obreras y las racionalistas, las promovidas por grupos de izquierda o republicanos. Son escasas las referencias a las escuelas particulares que se crearon para cubrir una demanda que no preocupaba ni a los poderes públicos ni a las congregaciones o asociaciones religiosas. Esas escuelas tenían una clara finalidad lucrativa, con la función primordial de recoger a unos niños y niñas durante unas horas al día, sin prestar mucha atención a la formación de la mayoría de su alumnado, y que en el caso de Sevilla fueron las más numerosas de entre las privadas.

8. Calendarios y horarios escolares.

Todos los sistemas escolares nacionales que aparecieron en el siglo XIX establecieron una organización del tiempo escolar. En el caso español podemos decir que la organización que se estableció en un principio no sufriría muchos cambios ya que hasta final del siglo apenas se introdujeron importantes modificaciones, como tampoco las hubo en el primer tercio del XX. La reglamentación de los horarios y calendarios tenían un carácter generalizador para todas las instituciones educativas del territorio español, aunque siempre se contempló la posibilidad de adaptaciones locales.

Para el establecimiento del calendario y de los horarios escolares españoles, como en la generalidad de los casos europeos, se emplearon diversos argumentos: climáticos, religiosos, políticos, económicos, higiénicos y corporativos del profesorado. No es por lo tanto un producto neutro, sino que es una creación cultural, política y social, además de pedagógica. Aunque el orden temporal escolar se conforma con las escuelas nacionales de los estados liberales, para establecer su origen tendríamos que remontarnos al Antiguo Régimen. Foucault concreta como modelo la vida de los conventos, ya que la mayor parte

de los colegios aparecieron anexos a ellos, especialmente de la Compañía de Jesús (Foucault, 1982, pp. 153-154).

La implantación del calendario y del horario escolar en España ha sido bien estudiado por Escolano (1992 y 1993), por lo que la síntesis sobre la normalización española que al respecto se hace a continuación se ha realizado principalmente a partir de sus trabajos.

El primer calendario escolar se estableció en el Reglamento de 1825, donde se consideraban como no lectivos quince días en Navidad, diez días en Semana Santa, las tardes del mes de Agosto, los días de precepto, dos días de Carnaval y el Miércoles de Ceniza, los días de los patronos de los maestros y niños, los días del Rey y de la Reina, así como las tardes de los jueves. Los días de vacaciones estaban, pues, marcados principalmente por una motivación de carácter religiosa y en menor medida lo eran por una causa económica (las tarde de verano, momento en que se requería la mano de obra infantil para las tareas agrícolas).

Unos años más tarde, por el Reglamento de escuelas públicas de noviembre de 1838, se introdujeron algunas modificaciones, considerando, en el artículo 14, como lectivas todas las tardes de verano. Pero los Ayuntamientos, con la aprobación de las Comisiones provinciales, podrían establecer vacaciones veraniegas menores a seis semanas, si las tareas agrarias lo requerían. Como en el Reglamento anterior los factores que justificaban los periodos no lectivos son religiosos y económicos. Además, en su artículo 16, se estableció el horario escolar de seis horas diarias, tres por la mañana y tres por las tarde, permitiendo que cada Junta Local pudiera establecer las horas de salida y de entrada por “circunstancias locales”. En el caso de Sevilla se decidió que los dos tramos fuesen de 9 a 12 y de 14 a 17, aunque como veremos más adelante se modificó dicho horario en algunas ocasiones.

En 1855, por Real Orden de 23 de mayo se vuelven a disminuir los días de vacaciones. Se acorta una semana las de Navidad y se excluyen los días de Carnaval. Mostrando la inclinación de los liberales españoles de aquellos años a considerar nocivo el ocio, incluso entre los niños. La Ley de Instrucción Pública de 1857 no introdujo ningún cambio, incluso sería más imprecisa, y la única referencia que se hace al respecto se recoge en el artículo 10, en que se dice que: “Los estudios de la primera enseñanza no estarán sujetos a determinado número de cursos: las lecciones durarán todo el año, disminuyendo en la canícula el número de horas de clase”.

Hasta la Real Orden de 29 de julio de 1878, hay un rechazo a conceder días de descanso y cuando se hace se esgrimieron a su favor razones económicas, climáticas, religiosas o políticas. Sin embargo, esa norma en la que se reiteraba la posibilidad de las Juntas locales para conceder vacaciones, sobre todo cuando en verano se requería mano

de obra para las tareas agrarias, reconocía por primera vez el factor higienista (las malas condiciones de las escuelas) como argumento para explicar la adopción de vacaciones estivales.

Será en la segunda mitad del XIX cuando se comenzó a generalizar entre la burguesía el hábito de tomar vacaciones en verano, con dos objetivos primordiales: higiénicos y de reposo, por lo que se buscaba el contacto con la naturaleza, ya sea junto al mar o en la montaña. En definitiva las vacaciones se tomaban con el fin de prevenir y de curar, participando de las concepciones higienistas que se incorporaban al ideario médico. Con los económicos serán los principales argumentos que se esgrimirán para establecer en España el periodo vacacional escolar de manera estable. En los veranos las escuelas no reunían las mejores condiciones de salubridad y se favorecían las epidemias, los maestros y los alumnos debían descansar y muchos alumnos debían trabajar, sobre todo los del medio rural.

En 1887 se estableció por primera un periodo estable de vacaciones, así en la Ley de 16 de julio de 1887 se decía que en las escuelas públicas “vacarán durante cuarenta y cinco días en el curso”. Más tarde, en la R.O. de 6 de Julio de 1888 se establecía que esos días estarían entre el 18 de julio y el 31 de agosto, periodo para el que la Inspección de Primera Enseñanza y las Escuelas Normales de cada provincia deberían organizar “conferencias pedagógicas” para los maestros, las cuales serán sustituidas en 1891 por “asambleas pedagógicas” y exposiciones escolares. Para justificar esta normalización del periodo vacacional se argumentaron principalmente tres tipos de factores: los planteamientos higienistas, los corporativos del profesorado (necesidad de descanso y de perfeccionamiento profesional) y los nuevos hábitos sociales.

En el Estatuto del Magisterio de 1923 se determinaba que los días lectivos no podían superar los 240 días, y se vieron reducidos a 235 en una R.O. de septiembre de ese mismo año. En este caso la norma responde claramente a las reivindicaciones laborales de los maestros. Y en el plano organizativo del calendario se permitía que fuesen los maestros y la inspección de cada localidad los que lo concretasen.

Sin embargo, estas normas no siempre se cumplieron, como denunció Ballesteros (1924, p. 6). En los años veinte los Ayuntamientos españoles las aplicaron de manera caprichosa y en algunos casos las escuelas llegaban a permanecer abiertas todo el año. Este desorden en su aplicación se intentó subsanar con el Decreto de 17 de mayo de 1932, por el que se fijaban 230 días lectivos, por lo tanto 135 días de asueto repartidos en tres periodos de vacaciones, todos los domingos, cuatro festividades nacionales y ocho locales, desapareciendo las festividades de carácter religioso. Siendo los Consejos provinciales de Instrucción Pública los que tenían que concretar las festividades locales de manera anual. Las condiciones laborales de los docentes se mejoran levemente con este decreto.

Tenemos, pues, que el calendario escolar español se estableció tras un proceso lento, en que se consideraron para su configuración razones económicas, climáticas, higienistas, culturales y corporativas de los docentes, estas últimas fueron tomando cada vez más peso con el paso del tiempo. A la hora de establecer las vacaciones, los pasos más importantes lo dieron los liberales de la Restauración y posteriormente en los años veinte del XX y en la II República. En cuanto a las horas lectivas desde un principio se establecieron seis diarias, lo cual pervivió en todo el periodo estudiado, llegando prácticamente hasta la actualidad, siendo el único problema al respecto su establecimiento de forma continua o partida entre la mañana y la tarde, lo cual se haría de manera local.

En Sevilla las razones para aplicar las adaptaciones del calendario nacional a nivel local, que la normativa permitía, fueron diversas. Las que más se emplearon fueron las de carácter climático, en concreto los fuertes calores del verano sería la razón que más esgrimieron los maestros a la hora de reclamar un mayor número de días de vacaciones veraniegas y de una reducción de las jornadas en los meses más calurosos. Además se argumentaron: las malas condiciones higiénicas de los colegios, en especial en los días veraniegos, la salud de los alumnos y el cansancio de los maestros. Y hay que decir que las autoridades municipales fueron bastante complacientes con las peticiones de los maestros, tanto en las concesiones de días de vacaciones como en las modificaciones de los horarios.

En 1885 se produjo una petición de modificación del horario existente, de 9 a 12 y de 14 a 17. Se hizo desde una escuela privada “gratuita” para niñas, solicitando la jornada continua desde las 9 a las 15, argumentándose que ese era el horario de una “Escuela Protestante” donde se estaban matriculando muchas niñas del barrio porque era el horario que más convenía a “casi todas las madres”, que al ser “pobres operarias” que trabajaban con una jornada laboral sin interrupción⁵⁰, preferían que sus hijos no estuviesen dos horas (de 12 a 14) sin ser atendidos, dándose muchas veces el caso que al no ser controlados no volvían al colegio por la tarde. La Junta Local accedió al cambio instaurando el horario intensivo solicitado, aunque finalmente se aprobará de 10 a 16.

Inmediatamente un grupo de maestros manifestó su oposición a la jornada intensiva, empleando los siguientes argumentos:

1. Los alumnos se cansaban y no podían prestar atención durante tanto tiempo.
2. Las escuelas no reunían las condiciones adecuadas para que los niños tuviesen los descansos necesarios sin salir de la escuela.

⁵⁰ No deja de ser revelador dicho argumento cuando la mayor parte de las mujeres sevillanas según la información censal no trabajaban fuera de casa.

3. Suponía un peligro para la salud de los niños. Muchos de ellos no comían en todo el tiempo que duraba la jornada escolar ya que los padres no los envían con comida.
4. Resultaba agotador para los maestros, pues, además algunos tenían otros trabajos por la tarde ante lo exiguo de sus salarios. Incluso se llega a dar el caso, denunciado por un Inspector, que una maestro *motu proprio* cerraba la escuela durante una hora⁵¹.

En 1887, dos años más tarde, se volvieron a instaurar dos sesiones por jornada lectiva, para que en 1891 volviese a adoptar la jornada intensiva de 10 a 16, aunque se estableció un pequeño descanso para comer en la misma clase, a pesar de que se reconocía que muchos alumnos no traían la comida⁵².

En 1901, dentro de uno de los pocos debates, que desde la Administraciones municipales y provinciales se propició, sobre la situación y posibles soluciones de los problemas de las escuelas sevillanas, y del que hablamos en otros apartados de este trabajo, el Inspector Provincial manifestó al Rector de la Universidad, como jefe orgánico, una serie de cuestiones referidas al calendario y horario de las escuelas, y que podemos resumir en las siguientes:

1. Las escuelas sevillanas no reunían condiciones adecuadas para que los niños estuviesen durante 6 horas continuas en ellas durante casi 200 días lectivos al año, siendo perjudicial para su salud.
2. Los horarios no se cumplían por parte de los alumnos, que solían llegar mucho más tarde de la hora de comienzo, hasta con hora y media de retraso en ocasiones. Los retrasos tras los descansos para comer también podían ser de hora y media, por lo que las horas reales de clase, en esos casos, no superaban las tres horas diarias.
3. Las vacaciones de verano creaban “una desorganización completa”, las semanas previas al comienzo del periodo vacacional y de la posterior incorporación faltaban un gran número de alumnos⁵³.

El Delegado Regio de Instrucción Pública, en 1909 propuso reducir a 4 horas la jornada durante los meses previos y posteriores a las vacaciones estivales (junio, julio y septiembre), por la “excesiva calor”, y sondeó entre los maestros sobre su horario preferido para esos días, eligiéndose por mayoría de 8 a 12 horas. La ocasión fue

⁵¹ NIP. 1885. Expediente 190.

⁵² NIP. 1891. Expediente 358-2º.

⁵³ NIP. Año 1901. Expediente 601.

aprovechada por algunos de los maestros para denunciar la falta en las clases de los materiales mínimos para mitigar el calor: ventiladores, persianas o cortinas⁵⁴.

En 1928 los Directores de las escuelas sevillanas pidieron al Gobernador Civil que se continuase con la práctica iniciada el año anterior de no comenzar el curso hasta el 15 de septiembre, alargando así las vacaciones 15 días⁵⁵. El Gobernador acabará instituyendo dicha fecha como inicio del curso por “las condiciones climatológicas”⁵⁶.

Nos encontramos, pues, que sobre el calendario y horario escolar en Sevilla podremos llegar a las siguientes conclusiones:

1. Como concluye Escolano para la generalidad de España, las vacaciones veraniegas se fueron oficializando desde 1887, para comenzar en un progresivo aumento desde esa fecha, empleándose para ello argumentos de diversa índole. En especial serán razones climáticas las que se presenten, unidas a las malas condiciones higiénicas de los locales y el cansancio de los maestros.
2. No se dieron reivindicaciones corporativas unitarias, manifestándose en ocasiones posturas contrapuestas entre los maestros.
3. La elección entre jornada continua o jornada partida será el principal caballo de batalla, optándose al final por la jornada partida, excepto en las semanas anteriores y posteriores a las vacaciones estivales, en que se adopta una continua más reducida.
4. Las autoridades municipales y provinciales fueron complacientes con las peticiones de reducir días y horas lectivas, principalmente porque reconocían las pésimas condiciones higiénicas de las escuelas.
5. Una parte importante de los alumnos no cumplían con el calendario y el horario de manera estricta. Las horas lectivas eran las que se estipulaban oficialmente, pero las reales podían ser la mitad de ellas, debido a los descansos para comer y los retrasos de los alumnos.

⁵⁴ *Ibidem*. Año 1909. Expediente 5.

⁵⁵ *Ibidem*. Año 1928. Expediente 91.

⁵⁶ *Ibidem*. Año 1930. Expediente 205.

6. No todos los maestros cumplían con la normativa relativa al calendario y horario, hasta el punto de que se puede decir que a finales del XIX cada escuela podía tener su propio horario⁵⁷.

9. Organización del espacio escolar.

De las escuelas públicas.

En este apartado estudiaremos tanto la organización de la escuela, como la organización de la clase. En términos generales podemos decir que en ambos casos pasaremos de los modelos de escuela y de clase heredados del Antiguo Régimen, a los nuevos modelos propios de la nueva escuela. De las escuelas unitarias iremos pasando a las escuelas graduadas, mientras de las clases organizadas en gradas semicirculares, en las que los alumnos carecían de apoyos fijos donde realizar sus tareas, pasaremos a la clase estructurada a base de pupitres.

Hasta 1892, en que se construyeron las escuelas de la Macarena, las escuelas sevillanas no se habían construido *ad hoc*, sino que se habían adaptado antiguos edificios. El resultado de estas adaptaciones dejaba mucho que desear, y en los informes que los médicos de los distritos municipales presentaron en 1890 sobre las escuelas municipales hablaban de: hacinamiento, falta de luz, olores nauseabundos procedentes de los pozos ciegos y de los aseos, carencia de agua corriente, servicios que comunicaban directamente con las clases, falta de ventilación, techumbres en estado ruinoso que requerían ser apuntaladas etc., todo ello en clases con 130 ó 140 alumnos normalmente atendidos por un profesor y un auxiliar⁵⁸. La situación de las escuelas privada era similar⁵⁹, e incluso, en algunos casos, con mayores niveles de hacinamiento.

Todas las escuelas públicas eran unitarias, incluso las dos primeras que se edificaron de nueva planta: Macarena (1892) y Carmen Benítez (1896), se construyeron con clases unitarias. Tres enormes salones en el caso de la primera de ellas ideados para dar cabida a 115 alumnos cada uno de ellos (niños, niñas y párvulos), estando a cargo de un maestro titular y un ayudante. Sin embargo, la escuela Reina Victoria, que se construye en 1909 en el barrio de Triana, se edifica ya como graduada, respondiendo a un modelo que se puede considerar novedoso a nivel español (Añón Abajas, 2005, p. 31).

⁵⁷ NIP. Año 1891. Expediente 358-2.

⁵⁸ NIP. Año 1890. Expediente 332.

⁵⁹ *Ibidem*. Años 1910. Expediente 713.

En el siglo XIX lo normal era que los alumnos se fuesen inscribiendo en las escuelas a lo largo del año. Cada uno asistía cuando podía y alcanzaba los conocimientos que su capacidad intelectual y sus condicionantes culturales y económicas le permitían. Se legislaron de manera muy genérica las enseñanzas básicas y en realidad no existía un currículum por cursos académicos. Las clases eran un revoltijo de alumnos de diferentes edades y de capacidades, herencia organizativa de las escuelas del Antiguo Régimen. La experiencia en otros países europeos recomendaba reducir el número de alumnos y graduar la enseñanza para alcanzar mayor efectividad. La escuela graduada se presentaba como una necesidad de racionalizar la educación (Viñao Frago, 1990).

En respuesta a las exigencias de una pedagogía más racional y efectiva fueron las Escuelas Prácticas Anejas de Las Normales las primeras que se segmentaron en grados en 1899. Y una Real Orden de 6 de mayo de 1910 obligaba a que se graduaran todas las escuelas superiores a 70 alumnos, siempre que hicieran falta escuelas y que se dispusieran de locales apropiados, determinándose que cada clase graduada no contase con más de 50 alumnos y con un solo profesor (un Real Decreto de 8 de junio del mismo año colocaba la cifra máxima de alumnos por aula en 60). En Sevilla faltaban escuelas, este no podía ser un argumento contra la graduación de los centros escolares de primaria, e incluso el Delegado Regio de Instrucción reconoció que había que responder a “la nueva pedagogía” y aumentar con ello el número de escuelas y de plazas escolares. Pero suponía un mayor coste y la realidad acabaría siendo otra muy distinta, ya que no se graduaron muchas escuelas y 24 años más tarde la mayor parte de los alumnos de las escuelas públicas seguían estando en escuelas unitarias. Aunque en realidad, el hecho de que en 1934 el porcentaje de las secciones graduadas de las escuelas públicas fuese incluso inferior que 10 y 24 años antes, se debió a que la mayor parte de las nuevas escuelas que se abrieron en ese gran esfuerzo de escolarización en los primeros años republicanos serían unitarias, las cuales eran mucho menos costosas y cubrían la demanda con mayor inmediatez, e incluso se podían ubicar con mayor facilidad en cualquier zona la ciudad y cubrir las necesidades de las clases sociales más pobres. Sin embargo, las nuevas escuelas que se fueron construyendo o se acabaron de construir de nueva planta en esos años republicanos fueron graduadas, pero estas requerían de mayores recursos y tiempo.

Cuadro 25. ESCUELAS PÚBLICAS GRADUADAS Y UNITARIAS. SEVILLA: 1910-1934.

	ESCUELAS UNITARIAS	SECCIONES DE ESCUELAS UNITARIAS	% UNITARIAS DEL TOTAL DE SECCIONES	ESCUELAS GRADUADAS	SECCIONES DE ESCUELAS GRADUADAS	% GRADUADAS DEL TOTAL DE SECCIONES
1910	26	26	47,3%	8	29	52,7%
1925	29	29	43,9%	7	37	56,1%

1934	116	131	62,4%	13	79	37,6%
------	-----	-----	-------	----	----	-------

Fuente. Elaboración propia a partir de JMPE, Año 1910, Expediente 2; JLPE, Año 1925, Expediente 16; CLPE, Año 1933, Expediente 53 (Curso 33-34)⁶⁰.

Las escuelas unitarias se componían fundamentalmente de una gran habitación, en muchos casos, insuficiente para albergar a los alumnos matriculados, y, no en todas las ocasiones, de un patio que se empleaba para el recreo. En dicho patio solían estar los “lavaderos” para el suministro de agua y aseo de los alumnos (consiguiendo el agua tanto de pozos como del suministro público) y de un pozo ciego, que asiduamente los maestros comunicaban al Ayuntamiento de su mal estado y falta de limpieza. Los lavaderos (en ocasiones sólo contaban con tinajas con agua por carecer de agua corriente) estaban en el interior, al igual que los aseos, en un pasillo o comunicando directamente a la clase. El aula también servía de comedor, siendo en una minoría, normalmente en escuelas de párvulos, en las que existía otra habitación que servía de comedor, con grandes mesas y bancos sin respaldo. El alumno debía traer su comida y se carecía en todos los casos de cocina para calentarla, que según los maestros solía componerse de fiambres; siendo muy normal que un número importante de niños no comiese nada durante las seis o cinco horas de clase⁶¹.

Las escuelas graduadas en un primer momento contaban con un escaso número de grados, número que irá en incremento. Así en 1910 la media de secciones por escuela era de 3,6 secciones, alcanzando 5,3 en 1925 y de 6,1 en 1934. El aumento de su capacidad y número de grados, mostraban su consolidación como modelo organizativo a seguir. Todas las nuevas escuelas graduadas sevillanas, construidas siguiendo criterios higienistas, tendrían un patio para juegos, ventanas que promocionaban luz y ventilación, aseos adecuados, agua corriente, conexión al alcantarillado y comedores. Las mejor dotadas llegaron a contar con biblioteca, gimnasio y, en una ocasión, con piscina. Pero no conviene olvidar que en 1934 las dos terceras partes de las secciones que existían eran unitarias y que por lo tanto la mayor parte de los niños escolarizados seguían estando en escuelas con graves deficiencias.

Cuadro 26. SECCIONES DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS GRADUADAS. SEVILLA: 1910-1934.

⁶⁰ Es necesario hacer una referencia a este Expediente 53, Año 1933, ya que de él se extrae bastante información. Es un expediente en el que se recoge una información estadística sobre el curso 1933-34 (cuando la información proceda de esta parte del expediente, la señalaremos como Curso 33-34). Pero además contiene una información estadística referida a Diciembre de 1934 (su información la señalaremos como 1934)

⁶¹ NIP. Año 1891. Expediente 358-2.

	ESCUELAS GRADUADAS	SECCIONES DE ESCUELAS GRADUADAS	MEDIA DE SECCIONES DE LAS ESCUELAS GRADUADAS
1910	8	29	3,6
1925	7	37	5,3
1934	13	79	6,1

Fuente. Elaboración propia a partir de JMPE, Año 1910, Expediente 2; JLPE, Año 1925, Expediente 16; CLPE, Año 1933, Expediente 53 (Curso 33-34).

Podemos decir que el proceso de graduación de las escuelas públicas sevillanas no fue de los más intensos de las ciudades españolas pero tuvo bastantes similitudes con el de otras ciudades (Viñao Frago, 1990).

También la organización interna de las clases comenzó a cambiar a finales del siglo XIX. Hasta el último decenio de esa centuria los alumnos no solían contar con más de un metro cuadrado por alumno, ubicándose en gradas semicirculares y carecían de asientos con respaldo y de apoyo para los utensilios de trabajo. Cuando el alumno escribía o hacía operaciones aritméticas lo solía hacer en una pizarrita y si necesitaba escribir en un cuaderno tendría que hacerlo sobre una mesa en toda la clase destinada a esa tarea, sentado siempre en un banco sin respaldo, ya que ningún asiento destinado a los alumnos lo tenía. En cada escalón de las gradas se podían sentar entre 16 y 12 niños, y no hay que olvidar que algunas de esas clases llegaban a contar con hasta 140 alumnos matriculados⁶², aunque lo normal es que un importante número de ellos no asistieran con regularidad, como veremos más adelante.

Cada clase unitaria del XIX solía contar con un Maestro titular y un Auxiliar (también podía ocurrir que sólo hubiese un maestro o que hubiesen dos auxiliares), que se situaban en unas mesas frente al graderío, aunque se establecían claras diferencias entre ellos. Mientras el maestro solía tener una mesa mayor y se sentaba en un sillón, la del Auxiliar era más pequeña y tenía como asiento una silla. Encarado frente a los alumnos se disponía también un encerado de hule con marco de madera, y lo normal era de que en las paredes se colgasen mapas (de la provincia, de España, de Europa o del mundo), un crucifijo, un retrato del rey o de la reina y perchas; en un armario se guardaban los materiales didácticos (colecciones de laminas, libros de lectura, colecciones de pesas y medidas, colecciones de figuras geométricas, tableros de contar)⁶³.

⁶²NIP. Año 1891. Expediente 358-2.

⁶³ NIP. Año 1892. Expediente 500-2 y NIP. Año 1896. Expediente 500-3.

Con las nuevas escuelas de la Macarena y de Carmen Benítez (1894 y 1896) aparece un nuevo ordenamiento de la clase. Aunque las clases siguen siendo grandes salas diseñadas para albergar a 115 niños, niñas o párvulos, los alumnos contaban con mesas dispuestas alrededor de la sala o en filas y se sentaban en asientos con respaldo, tras unas mesas en las que realizaban sus tareas.

A finales del siglo XIX y principios del XX, con la graduación de las escuelas aparece un nuevo sistema organizativo de la clase. Será un solo maestro el que atenderá a los alumnos y disminuyó la capacidad de las clases, considerándose por R.D. de 8 de junio de 1910, como hemos apuntado más arriba, que como máximo cada maestro debía contar con 60 alumnos. Estos alumnos comenzaron a ubicarse en pupitres bipersonales que se ordenan en filas encaradas hacia la mesa del maestro y a la pizarra, manteniéndose casi inalterables todos los demás materiales y ornamentos (mapas, retratos o símbolos patrios y religiosos, armarios y perchas)⁶⁴. Se diseña el modelo de clase que pervivirá gran parte del siglo XX y que aún se mantiene en la actualidad en muchas de las clases.

De las escuelas privadas.

De la organización interna de las escuelas privadas tenemos muy poca información en los Archivos Municipales para todo el periodo estudiado, y hasta 1934 no la tenemos sobre el número y algunos rasgos de las escuelas unitarias y graduadas privadas. Desde las escuelas privadas no se estuvo muy dispuesto a informar a las autoridades públicas de su funcionamiento y organización.

Si nos atenemos a los datos disponibles de 1934, se puede decir que la escuela privada sevillana se había graduado con mayor intensidad que la pública. Y si hacemos una distinción entre los tipos de escuelas privadas podemos decir que mientras que en las escuelas particulares (laicas) algo menos de la mitad de las secciones eran escuelas unitarias⁶⁵, mientras que en las de escuelas religiosas y de los patronatos la mayor parte de ellas estaban graduadas, siendo muy escasas las escuelas unitarias. Pero en las escuelas graduadas privadas, tanto laicas como religiosas, el número de secciones por escuela era inferior que en las escuelas públicas.

Aunque contamos con escasa información sobre la organización y el funcionamiento de las escuelas privadas, de los espacios y recursos disponibles, y de la organización de las clases, podemos pensar que en muchos aspectos serían similares a los

⁶⁴ *Ibidem*. Año 1912. Expediente 743.

⁶⁵ Hay que hacer notar que en las escuelas privadas algunas escuelas unitarias contaban con más de una sección, pero todas ellas tenían un carácter unitario (no estaban graduadas por edad y niveles), ello se debía principalmente a que existían clases diferenciadas por sexo, lo cual ocurría en 22 escuelas. Entre las escuelas públicas también podía pasar, pero en menor medida (sólo en 3 casos).

de las escuelas públicas, ya que hemos encontrado referencias a la escasez de recursos y falta espacios, especialmente en las escuelas privadas laicas (particulares).

Cuadro 27. ESCUELAS PRIVADAS GRADUADAS Y UNITARIAS. SEVILLA. 1934.

	TOTAL	PARTICULARES	RELIGIOSAS	PATRONATOS
ESCUELAS UNITARIAS	93	84	8	1
SECCIONES DE ESCUELAS UNITARIAS	125	106	8	1
% DE LAS SECCIONES	40,3%	45,3%	14,8%	4,5%
ESCUELAS GRADUADAS	41	26	10	5
SECCIONES DE LAS ESCUELAS GRADUADAS	185	128	46	21
% DE LAS SECCIONES	59,7%	54,7%	85,2%	95,5%
MEDIA DE SECCIONES POR ESCUELA GRADUADA	4,8	4,9	4,6	4,2

Fuente: Consejo Local de Primera Enseñanza: Año 1933, Expediente 53, (1934).

10. La práctica docente.

10.1. Contenidos y objetivos.

En la ley de Instrucción Pública de 1857 se establecía que la Primera Enseñanza se dividiría en dos grados: elemental y superior (artículo 1º). Las enseñanzas del grado elemental serían: Doctrina cristiana y nociones de Historia sagrada, acomodadas a los niños, Lectura, Escritura, Principios de Gramática castellana, con ejercicios de Ortografía, Principios de Aritmética, con el sistema legal de medidas, pesas y monedas y Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, “según las localidades” donde estuviesen emplazadas las escuelas (artículo 2º). Las del grado superior, además de ampliar prudentemente las materias anteriores, debería comprender: Principios de Geometría, Dibujo lineal y de Agrimensura, Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España, y Nociones generales de Física y de Historia natural, “acomodadas a las necesidades más comunes de la vida” (artículo 4º). Para las niñas se deberían omitir los estudios de Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, Principios de Geometría, Dibujo lineal y Agrimensura y Nociones generales de Historia natural, para ser reemplazados por: Labores propias del sexo, Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores y Ligeras nociones de Higiene doméstica (artículo 5º).

Además los curas párrocos podrán tener repaso de Doctrina y Moral cristiana en las escuelas elementales, al menos una vez a la semana (artículo 11°).

Aunque en el artículo 4° del R.D. de 1 de octubre de 1857⁶⁶, se recogía que deberían establecerse los mismos libros de texto, aprobados por el Real Consejo de Instrucción pública, para todas las escuelas de España, en realidad acabaron por ir apareciendo diversos libros de texto. Y, en la práctica dichos textos serían los verdaderos organizadores de los contenidos de las enseñanzas en las escuelas, llevando además implícitos los objetivos y en gran medida la metodología a emplear. En otras palabras, en todo el siglo XIX los contenidos y los objetivos de las diferentes enseñanzas no se fijaron oficialmente y los acabarán estableciendo de hecho los libros de textos utilizados, los cuales debían ser aprobados obligatoriamente por la autoridad educativa competente. Aunque el Catecismo de Doctrina Cristiana será señalado por el prelado de la diócesis (artículo 87°) y la Gramática y la Ortografía será obligatoria los publicados por de la Real Academia de la Lengua (artículo 88°).

A pesar de los cambios organizativos y del incremento de la escolarización obligatoria en dos años, de los 6 a los 12 (R.D. de 28 de octubre de 1901), apenas se plantearon cambios en los contenidos de la enseñanza primaria. Las enseñanzas debían seguir siendo prácticamente las mismas; sólo se introdujeron unas Nociones de Fisiología e Higiene, Rudimentos de Derecho, Canto, Trabajos Manuales y Ejercicios corporales (artículo 3°). Se mantienen tres grados (párvulos, elemental y superior) (artículo 2°), siendo obligatorios los dos últimos (artículo 5°). En cada uno de los grados se tenían que impartir todas las enseñanzas, aunque con una adaptación para cada nivel, y dichas adaptaciones se tendrían que fijar en futuros reglamentos. Los catecismos de la Doctrina Cristiana se establecerán por las diócesis (artículo 7°), la Gramática será la de la Real Academia de la Lengua (artículo 8°) y los libros de Lectura deberán ser aprobados por el Gobierno. En el artículo 9° se decía que los programas de los grados elemental y superior “se publicarán oportunamente por el Ministerio”, lo cual no se llegó a realizar. En las décadas que siguieron los temarios fueron marcados por los autores y editores de los libros, asociaciones de maestros, revistas profesionales o de algunas traducciones de libros extranjeros.

En las escuelas públicas sevillanas de principios del siglo XX el único libro común para todas ellas era el Epítome de la Real Academia de la Lengua, como libro de Gramática. El catecismo empleado mayoritariamente era del padre Ripalda y en menor medida el del abate Fleury; el mismo tipo de reparto se daba en los libros de Escritura, mayoritario el de Iturzeta y minoritario el de Fernández y Macías, y el de Aritmética, mayoritario el de Fernández y Martínez y minoritario el de Campo. Los libros adoptados

⁶⁶ Estableciendo las disposiciones adicionales para hacer ejecutar la ley de Instrucción Pública de 1857.

de Geografía y de Historia, eran mucho más diversos, hasta de 10 editoriales, aunque predominaban los de las editoriales Calleja y Paluzie, en la primera de estas materias, y los de Calleja, en la segunda. Los libros de Lectura eran los más diversos, se llegaron a emplear 21 libros diferentes, predominando por este orden: Calleja, Paluzie, Seijas, Flores y Fernández y Martínez, y en algunos casos se leían una edición adoptada del Quijote o las fábulas de Samaniego. Es reseñable el hecho de que eran muy escasas las escuelas que empleaban libros de texto de Geometría, Ciencias Naturales, Agricultura, Industria y Comercio y Economía e Higiene, pudiéndose entender por ello que esas materias fuesen consideradas por los maestros y maestras de menor relevancia que las otras⁶⁷. Lo que hemos podido constatar es que a lo largo del primer tercio del XX, no hubo muchos cambios en lo que se refiere a los libros que se empleaban a principios del siglo, algo similar a lo que ocurriría en el resto de las escuelas españolas, y aunque aparecieron una serie de nuevas editoriales, las clásicas se mantuvieron Escolano Benito, A.2002, p. 86).

10.2. Metodología y organización de la clase.

Los estudios de la primera enseñanza no estaban sujetos a un número de cursos fijos. Como ya hemos dicho anteriormente, lo normal era que los alumnos se fuesen inscribiendo en las escuelas a lo largo del año, cada uno asistía cuando podía y alcanzaba los conocimientos que sus capacidades intelectuales y que sus condicionantes económicos y sociales le permitían. En las clases se mezclaban alumnos de diferentes edades y capacidades, y hasta el último decenio del XIX los alumnos solían ubicarse en gradas semicirculares que carecían de asientos con respaldo y de apoyo para los utensilios de trabajo. Cuando el alumno escribía o hacía operaciones aritméticas lo solía hacer en una pequeña pizarra personal y si necesitaba escribir en un cuaderno tendría que hacerlo sobre una única mesa para toda la clase, como hemos dicho anteriormente. Las clases con 130 ó 140 alumnos normalmente eran atendidas por un profesor y un auxiliar⁶⁸, aunque lo normal era que un número importante de los matriculados no asistieran con regularidad. A pesar de que no contamos con información sobre la organización y el funcionamiento de las clases en las escuelas privadas, podemos pensar que sería muy similar al de las escuelas públicas⁶⁹, e incluso, como se ha visto, en algunos casos con mayores niveles de hacinamiento.

La experiencia en otros países recomendaba reducir el número de alumnos y graduar la enseñanza para alcanzar mayor efectividad. La escuela graduada se presentaba

⁶⁷ NIP, Año 1900, Expediente 596.

⁶⁸ NIP. Año 1890. Expediente 332.

⁶⁹NIP Años 1910. Expediente 713.

como una necesidad de racionalizar la educación (Viñao Frago, 1990). Coincidiendo con la graduación de las escuelas se produce un cambio organizativo de la clase, y será un solo maestro el que atenderá a los alumnos, a la par que se disminuyó el número de alumnos por clase; considerándose por R.D. de 8 de junio de 1910, como ya apuntamos, que como máximo cada maestro debía contar con 60 alumnos. También las clases dejaban de estar organizadas en gradas semicirculares y pasarán paulatinamente a disponer de pupitres bipersonales ordenados alrededor de la clase o en filas encaradas hacia la mesa del maestro⁷⁰.

Aunque tampoco tenemos muchas referencias sobre las metodologías pedagógicas empleadas por los maestros sevillanos, en las peticiones o gastos de material que se presentaron a los organismos municipales correspondientes, podemos encontrar referencias indirectas de lo que era la práctica docente. El tipo de materiales didácticos no cambió mucho a finales del XIX y en el primer tercio del XX, por lo que podemos pensar que tampoco lo haría mucho la metodología empleada. Lo cual no quiere decir que todos los maestros ejercieran una práctica docente similar, el talante del maestro será determinante. Así Luis Bello tras las visitas a las escuelas sevillanas a finales de los años veinte, además de no destacar ningún tipo de propuestas explícitamente innovadoras, nos habló del maestro D. Diego Molleja de la escuela de la calle Alhóndiga, tradicional en el vestir y en su ideario, poeta y preocupado por promover los sentimientos artísticos de los alumnos, de D. Antonio Miguel Pérez, de una escuela emplazada en un barracón de obras de la futura Exposición, que daba casi todas sus clases al aire libre, y de D^a Carlota Lucena, directora de la escuela Carmen Benítez, de la que valoraba especialmente su “intimidad comunicativa” y “sus esfuerzos y sacrificios” (Bello, 2007). También había maestros con un talante amable, comunicativo, que contradicen la idea de los maestros severos, propensos a los castigos corporales, tan habituales en la literatura del XIX.

Si analizamos en primer lugar las escuelas de párvulos, según los materiales que un maestro consideraba necesarios en 1892⁷¹, cada alumno debería contar de manera individual con unas pequeñas pizarras de mano en las que escribían con pizarrines. Mientras que para las explicaciones, el maestro tendría que disponer de una pizarra normalmente de hule, letras móviles para construir palabras, tableros contadores (ábacos), mapas (mundi, de Europa y de España), láminas de Historia, Historia Sagrada y Historia Natural, una colección de figuras geométricas y una colección de pesas y medidas. En 1927, las únicas novedades fueron que los maestros solicitaban como materiales a la Junta

⁷⁰ En las nuevas escuelas de la Macarena y de Carmen Benítez (1894 y 1896) aparece por primera vez el nuevo ordenamiento de las clases.

⁷¹ NIP, Año 1892, Expediente 500-2.

Local de Primera Enseñanza, cuadernos de dibujo, doce cuadernos de raya, lápices y cajas de lápices de colores⁷².

Cuadro 28. EDADES DE LOS ALUMNOS DE LAS CLASES DE PÁRVULOS DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS SEVILLANAS. 1925.

3 años	4 años	5 años	6 años	7 años	TOTAL
13,3%	31,0%	33,0%	20,6%	2,1%	100,0%

Fuente: JLPE, Año 1925, Expediente 16.

En 1925, en las clases de párvulos había niños desde 3 a 7 años, aunque mayoritariamente eran de 4 y 5. Cada clase contaba entre 70 y 150 alumnos a finales del XIX⁷³ y unos 50 a finales de los años veinte del XX⁷⁴, con un maestro y un auxiliar en un principio y un maestro y una aya más adelante, teniendo en ambos casos como principales objetivos, enseñar a leer y a escribir a los párvulos e iniciarlos en las operaciones matemáticas elementales, y si era posible se trataban someros conocimientos de geografía, historia, ciencias naturales, pesas y medidas y de religión. Con el tiempo hubo un nuevo objetivo, despertar en los niños la creatividad artística, pictórica en concreto. Sin abandonar las pizarritas, se fueron introduciendo los cuadernos y los lápices, aunque era una minoría los que accedían a estos nuevos materiales. Podemos entender que realmente los objetivos mínimos no se conseguían con la mayor parte de los alumnos, ya que tanto en 1892 como en 1927, para cada clase sólo se disponían de 12 libros de lectura y otros 12 de operaciones aritméticas, si no se necesitaban más es porque no había más alumnos que supiesen leer y realizar las elementales operaciones aritméticas; además en 1925 el 28% de los alumnos tenían 6 o más años, edades con las que ya deberían estar en primaria.

Los materiales inventariados en las escuelas públicas de primera enseñanza a principios del XX eran: pizarras de mano y pizarrines, una o dos pizarras para el profesor, libros de lectura y de operaciones aritméticas, tableros contadores (ábacos), mapas (mundi, de Europa y de España), láminas de Historia, Historia Sagrada y Historia Natural, colecciones de figuras geométricas y colecciones de de pesas y medidas, hasta ahí idéntico al de las escuelas de párvulos, lo nuevo sería: la escuadra, el cartabón, el compás y la regla para el profesor, el papel, las plumas, la tinta, los lápices y los libros de texto para los alumnos. En el caso de las niñas, además, bordadores y mesas para la costura.

⁷² NIP, Año 1892, Expediente 68.

⁷³ NIP, Año 1894, Expediente 452.

⁷⁴ En 1927 se solicitaron 50 cuadernos de dibujo y lápices para toda una clase de párvulos, uno para cada alumno (NIP, Año 1926, Expediente 68).

Por lo tanto era similar en lo que podemos llamar el material de apoyo para las explicaciones del maestro (mapas, láminas, figuras geométricas, pesas y medidas), lo novedoso sería que los alumnos escribían u operaban aritméticamente tanto en pizarras de mano como sobre papel, con tinta o lápiz, que la geometría aumentaba su importancia y que se empleaban los libros de texto. Dichos libros no tenían que ser propiedad de los alumnos sino que se adquirían en un número determinado para el uso en la clase, siempre el número de ejemplares adquiridos era inferior al de alumnos matriculados. Además estaban los libros de lectura. Formándose con todos los libros una especie de biblioteca de clase para el uso colectivo.

Cuadro 29. EDADES DE LOS ALUMNOS DE PRIMERA ENSEÑANZA DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS SEVILLANAS. 1925.

	6 años	7 años	8 años	9 años	10años	11años	12 años	Más de 12 años	TOTAL
Niñas	3,5%	12,4%	16,2%	15,3%	20,1%	16,4%	11,0%	5,1%	100,0%
Niños	7,2%	15,8%	15,6%	13,4%	16,6%	14,8%	11,8%	4,8%	100,0%

Fuente: JLPE, Año 1925, Expediente 16.

Los alumnos de primera enseñanza de las escuelas unitarias, tanto los del grado elemental como los del superior, estaban agrupados en una misma clase, donde podía haber niños comprendidos entre los 6 y los 15 años. Como ya hemos apuntado anteriormente, lo normal era que los alumnos se fuesen inscribiendo en las escuelas a lo largo del año, cada uno asistía cuando podía y alcanzaba diferentes conocimientos y capacidades. En un principio las clases las conformaban un grupo numeroso de alumnos de diferentes edades y de capacidades, que podían acercarse a los 150, al cargo de las cuales solía haber un Maestro y un Auxiliar. Cuando las escuelas se fueron graduando se redujo el número de alumnos por clase, aproximadamente a la mitad, con un solo docente para cada una de ellas.

10.3. La evaluación.

Los maestros eran los que valoraban si un alumno debía acceder al grado superior, dentro de la misma escuela unitaria, o si debía pasar de una clase a otra en las graduadas. No eran preceptivas las pruebas regladas y si se realizasen no servirían como instrumentos obligados para la promoción. En la enseñanza primaria no se expedían títulos ni diplomas y las posibles pruebas evaluadoras no tenían el carácter selectivo que tendría en el Bachillerato.

A finales del XIX desde la Junta Provincial de Instrucción Pública se comenzó a considerar que los exámenes podían ser un instrumento para estimular el estudio de los niños y niñas, pudiéndose premiar a los que mejores resultados tuviesen, pero además podían servir para evaluar el trabajo de los docentes, debiéndose también premiar a los maestros con mayores rendimientos⁷⁵. Los resultados debían recogerse en “los libros de visitas que existen en las escuelas (...) en forma de actas detalladas”, mientras las escuelas privadas sólo los realizarían si así lo deseasen, debiendo manifestar previamente “si están dispuestos a celebrar los exámenes”⁷⁶. Sin embargo, en ningún caso se contemplaban como instrumentos que sirviese para la promoción de grado para los alumnos. Se pedía a los alcaldes de la provincia que los estimularan a final del curso, preferentemente en el mes de mayo, con un tribunal formado por el maestro y un representante de la Junta Local de Instrucción Pública, invitándose también, si lo deseaban, a los párrocos correspondientes.

La idea era que el examen tuviese un efecto estimulante tanto para el niño como para el maestro, estimulación que debía conllevar premios para ambos; en el caso de los docentes la gratificación debía ser monetaria. Y, esa pretensión de potenciar el valor del examen y, dependiendo de ellos, premiar a los mejores docentes con un complemento en sus retribuciones, se volverá a poner de manifiesto a principios del XX. Así, cuando Carlos Cañal, entonces joven concejal por el Partido Conservador, realizaba en 1900⁷⁷ una serie de propuestas para la mejora de la enseñanza sevillana, sostenía que los exámenes, revestidos de toda la “solemnidad y publicidad” posible, permitiría “apreciar la labor del maestro (...) y despertar el estímulo” de los alumnos⁷⁸. Las gratificaciones para los maestros terminaron por dejar de darse y sólo quedaron los premios a los alumnos, que consistieron en telas, ropas y zapatos, en algunos casos medallas o diplomas y a veces se les entregaba una cartilla del Monte de Piedad⁷⁹. Más tarde serían los alumnos los que dejaron de percibir los premios.

⁷⁵ NIP, Año 370, Expediente 1891.

⁷⁶ NIP, Año 1895, Expediente 462.

⁷⁷ NIP, Año 1901, Expediente 601.

⁷⁸ Con los resultados de los exámenes las escuelas se podrían clasificar como Sobresalientes, Buenas o Medianas, y dependiendo de esa clasificación los maestros deberían recibir una gratificación. Si una escuela recibía la calificación de Sobresaliente durante 5 años consecutivos el maestro debería percibir 500 pesetas, si durante 5 años no era nunca Mediana, sería 250 pesetas la gratificación y si la calificación era de Mediana algún año, el maestro no percibiría nada y se elevará un expediente a la autoridad administrativa (NIP, Año 1901, Expediente 601).

⁷⁹ JMPE, Año 1909, Expediente 1 y JMPE, Año 1910, Expediente 1.

En 1907 se reguló la obligatoriedad de realizar los exámenes a nivel nacional⁸⁰ y en 1908 se establecieron los criterios de evaluación y las competencias que se debían evaluar⁸¹, estableciéndose un “programa-instrucción”, que hoy se calificarían como criterios de evaluación, de los que podemos deducir una serie de objetivos didácticos que los maestros debían considerar en su práctica docente⁸².

Cuadro 30. EXÁMENES CELEBRADOS EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS SEVILLANAS (1). 1886-1890.

Nº de exámenes	Cinco	Cuatro	Tres	Dos	Uno	Ninguno
Nº de escuelas	2	9	22	1	1	3

(1) Se incluyen las de niños, niñas, adultos, adultas y párvulos.

Fuente: NIP, Año 1892, Expediente 402-3.

A pesar del interés que se mostró desde las autoridades administrativas, desde un principio podemos constatar un cierto rechazo y una incapacidad para organizar esas pruebas. Rechazo por parte de los maestros e incapacidad por parte de las autoridades. Por lo que entre 1886 y 1890, periodo del que tenemos datos exhaustivos de los exámenes realizados, sólo en 2 de todas las escuelas públicas sevillanas se celebraron todos los años. En los años que siguieron a ese periodo, en la mayor parte de las escuelas continuaron sin celebrar dichos exámenes. Las justificaciones de los maestros, cuando las daban, de la no celebración de los exámenes, fueron de lo más variadas: la imposibilidad por la epidemia de cólera en 1886⁸³, la falta de tiempo, la celebración de una Exposición escolar⁸⁴, la clausura de escuelas “por obras y enfermedades” o simplemente no se dieron por

⁸⁰ R.D. de 7 de febrero de 1907, artículo 22.

⁸¹ Instrucciones de la Junta Central de Instrucción Pública de de 25 de mayo de 1908.

⁸² Los exámenes debían constar de las siguientes actividades: Lectura y explicación de lo leído (según edad). Análisis de una oración. Ejercicios sencillos, como redactar una carta, un recibo,... Razonar problemas. Trazar a pulso un mapa o un dibujo. Distinguir cuerpos geométricos, plantas, insectos o minerales. Explicar los accidentes geográficos de la localidad, los hechos históricos más notables de la región y los principales monumentos. Cantar, principalmente cantos religiosos. Además el maestro deberá tener en cuenta las actividades realizadas por el alumno a lo largo del curso (dictados, ejercicios de caligrafía, redacciones, problemas matemáticos, mapas, trabajos manuales...) para valorar “su progreso”.

⁸³ NIP, Año 1892, Expediente 402-3.

⁸⁴ NIP, Año 1895, Expediente 462. En esa ocasión el Ayuntamiento anuló los exámenes ya que entendía que los maestros de todas las escuelas públicas sevillanas habían trabajado en la preparación de una Exposición Escolar y de una Asamblea Pedagógica, en el mes de Abril, hasta el punto de que se suspendieron las clases.

enterados de la convocatoria⁸⁵. En realidad no querían ser evaluados y tampoco consideraban que los resultados de los exámenes de sus alumnos fuese el criterio idóneo para ello⁸⁶.

El Ayuntamiento, en concreto la Junta Local de Primera Enseñanza, no fue capaz de hacer las convocatorias efectivas y en muchas ocasiones los vocales asignados para formar parte de algunas Comisiones (así se llamaban los tribunales evaluadores) no se presentaron⁸⁷. Mientras que suponían unos costes para los que se presupuestaba cada vez menos dinero, por lo que primero los docentes se quedaron sin gratificaciones y más tarde fueron los alumnos y alumnas las que vieron reducidos sus premios⁸⁸. Con los años esos exámenes se dejaron de celebrar, ya que de manera progresiva la mayor parte de los profesores y más tarde los administradores municipales dejaron de asumir su necesidad.

10.4. Los paseos escolares: un intento de innovación didáctica.

Los pedagogos Pestalozzi (1746-1827) y, el que fuera su discípulo, Froebel (1782-1852), sostenían que la intuición y la inducción eran los dos estrategias esenciales para el conocimiento de los niños, proponiendo salir de la escuela para potenciarlas. Salir del recinto escolar favorecía la observación y la atención, además de fortalecer el cuerpo y la mente del alumno. Los paseos y las excursiones didácticas se debían convertir en un instrumento primordial en la educación (Martí-Henneberg, 1992). En España, la Institución Libre de Enseñanza, que sustentaba su método educativo en las ideas de estos dos pedagogos, se convertirá en una gran defensora de estas prácticas⁸⁹, siendo el geógrafo institucionalista Rafael Torres Campos el primero en llevarlas a cabo en la sierra madrileña (Rodríguez Esteban, 1990-1991), mientras Manuel Bartolomé Cossío incidiría en las que tenían un carácter artístico. Fueron numerosos los artículos publicados en el

⁸⁵ JMPE, Año 1910, Expediente 1.

⁸⁶ En 1901 D. Manuel Segura Medina, que había elaborado una ponencia sobre la situación de la enseñanza sevillana a finales del XIX, como Vocal de una Comisión que se creó a tal efecto, planteó la dificultad de ejecutar los exámenes unitarios en toda la ciudad y, además, los cuestionaba como forma de evaluar correctamente el trabajo del maestro, ya que una serie de circunstancias lo impedían, entre las que destacaba que cada escuela podía tener un tipo de alumnado y de recursos diferentes. Idea que podremos corroborar al disponer de resultados desagregados por escuela, ya que los mejores resultados porcentuales los tendrán las escuelas de las calle Abades, Gravina y Velarde, de la mitad sur del casco histórico (JMPE, Año 1910, Expediente 1).

⁸⁷ JMPE, Año 1908, Expediente 1.

⁸⁸ JMPE, Año 1910, Expediente 1.

⁸⁹ En el Régimen escolar de la Institución Libre de Enseñanza se programaba que las visitas se realizarían los sábados por la mañana.

Boletín de la Institución sobre la utilidad del excursionismo y de las visitas didácticas o sobre los trabajos de campo realizados en las excursiones. Más tarde, las diferentes escuelas racionalistas e incluso las católicas fundadas por Manjón Poveda, adoptaron las salidas como parte de sus programas educativos.

Como en otras cuestiones los poderes públicos terminaron por asumir algunas de las propuestas de la Institución Libre de Enseñanza y acabaron legislando sobre las excursiones escolares, quizás con cierto retraso⁹⁰.

En el caso concreto de Sevilla vamos a analizar la puesta en práctica de los paseos en las escuelas públicas en los cursos 1909-10 y 1910-11⁹¹. En primer lugar, debemos tener en cuenta que eran una iniciativa que llega desde arriba, el Delegado Regio de Instrucción Pública de la provincia fue quien, con fecha de 14 de octubre de 1909, comunicó a los maestros y maestras de la ciudad que se pretendía crear un régimen de paseos escolares. En una inusual actitud de participación democrática se pidió que los maestros manifestasen sus opiniones al respecto, para que con ellas la Delegación elaborase los objetivos, el reglamento y el programa. Se proponía como ejemplo una visita botánica al parque de María Luisa.

Tras el sondeo se realizó un informe que comenzaba manifestando que: “La generalidad de los Maestros son partidarios de los paseos escolares”. También había unanimidad en el número y tipo de alumnos que deberían hacerlos, no debían excederse el número de veinte y ser seleccionados entre los “más aplicados y de mayor edad”. Pero existían divergencias sobre el principal objetivo de las salidas. Un grupo pretendía que tuviesen un carácter más instructivo, se debían visitar fábricas, talleres, edificios públicos, granjas agrícolas o realizar excursiones botánicas y geográficas, debiendo el alumno redactar unas “breves memorias” sobre las excursiones. Otros opinaban que el objetivo primordial debía ser que los niños “aspiren los aires puros del campo”, además a la par de favorecer su “desarrollo físico” el maestro “inculcaría a los alumnos el sentimiento de lo bello, sirviendo también para la educación moral por la contemplación de los encantos de la Naturaleza, consiguiéndose desterrar en ellos la cruel adversión (sic) que algunos sienten a los pájaros y a los árboles”. Siempre se deberían realizar por las afueras de la ciudad, significando además que el tipo de visitas con un carácter más cultural y artístico requerían de una “preparación especial por parte de los Maestros como de los alumnos” y de unos permisos para las visitas que no siempre serían fáciles de conseguir. Sólo dos

⁹⁰ Por la Real Orden de 19 de abril de 1918, se permitirá que se pueda realizar una sesión semanal para excursiones y paseos escolares, y por una Circular de la Dirección General de Primera Enseñanza de 1934 se declara obligatorio hacer al menos una salida al mes.

⁹¹ Toda la información referida a los paseos durante los dos cursos referidos proceden de: NIP, Año 1909, Expediente 3 y JLPE, Año 1911, Expediente 2.

maestras se declararon contrarias a los paseos⁹², argumentando una de ellas “que eran más propios para niños, porque algunas personas mal educadas dirigen a las niñas palabras que ofenden su inocencia” y la otra que “las niñas que concurren a su Escuela son de familias tan necesitadas, que carecen de calzado y ropa adecuada para presentarse con el aseo y decoro que el caso requiere”.

La Junta Local de Primera Enseñanza terminó por redactar unas bases sobre los paseos, donde se recogían gran parte de las propuestas que hicieron los maestros, con los siguientes puntos:

1. Se realizarán todos los jueves por la tarde.
2. Los grupos lo formarían 20 alumnos, escogidos entre los más aplicados, que serían acompañados por el Maestro o el Auxiliar.
3. El principal objetivo es que los niños respiren aire puro. El maestro deberá estar especialmente preocupado por inculcar ideas de carácter moral y estéticas.
4. Las lecciones prácticas deberán versar especialmente sobre geografía y agricultura.
5. Los que saliesen en las visitas deberán permanecer en clase con uno de los profesores, debiéndose procurar que los alumnos que salgan vayan rotando.
6. De los resultados de cada excursión se dará cuenta a la Delegación Regia de Instrucción Pública.

Analizar la información que tras los paseos remitieron los maestros a la Delegación Regia puede servirnos para conocer, los niveles de participación, los destinos y los objetivos de las excursiones, y además podremos conocer la actitud de los docentes ante la propuesta de innovación pedagógica que representaban.

Cuadro 31. EXCURSIONES ESCOLARES DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS SEVILLANAS. CURSOS 1909-10 Y 1910-11 (Porcentajes).

NO SE ORGANIZAN	SIN INFORMACIÓN	CON INFORMACIÓN SIN NINGÚN DETALLE	CON INFORMACIÓN ESCUETA	CON INFORMACIÓN DETALLADA
7,8%	30,9%	13,3%	34,9%	15,1%

⁹² En aquellos momentos en las escuelas públicas sevillanas de primaria, exceptuando las escuelas de párvulos, enseñaban 29 maestros y 34 maestras.

Fuente: JPE, Año 1909, Expediente 3 y JPE, Año 1911, Expediente 2.

En un 7,8% los maestros reconocieron que no se llevaron a cabo, arguyéndose para ello las siguientes razones: tener que asistir a actos religiosos, el mal estado del tiempo, cuestiones personales del maestro o relacionadas con la escuela. Mientras que en un 30,9% no se envió información a la Delegación provincial, como era preceptivo, por lo que no sabemos si en realidad se llegaron a realizar. Y, en un 13,3% sólo se informó que se había realizado, sin dar ningún tipo de detalle, sin especificar siquiera el lugar donde se llevaron a cabo. Por lo que podemos deducir que exactamente la mitad de los maestros o estuvieron en contra que este tipo de actividades o mostraron escaso interés por ellas.

En algo más de una tercera parte las memorias eran escuetas, no se entraba a hacer muchas precisiones sobre los paseos realizado; los maestros que las redactaron no se mostraban muy comprometidos con estas actividades y no revelaban ningún entusiasmo por ellas, más bien las consideraban unas tareas impuestas, por lo que su informe no era más que un trámite necesario. Sólo en el 15,1% de las memorias, redactadas en concreto por 10 de un total de los 63 maestros públicos de enseñanza primaria de la ciudad, se manifestaban explícitamente la satisfacción o relataron largamente las actividades y explicaciones realizadas, recalando lo instructivas que habían sido las salidas.

Cuadro 32. LUGARES DONDE SE REALIZABAN LAS EXCURSIONES (Porcentajes)

CERCANÍAS DEL RÍO	JARDINES PÚBLICOS	PERIFERIA ORIENTAL	AFUERAS SIN ESPECIFICAR	OTROS MUNICIPIOS
33,3%	27,1%	20,8%	12,5%	6,3%

Fuente: JPE, Año 1909, Expediente 3 y JPE, Año 1911, Expediente 2.

Todas las salidas se realizaban caminando, por lo que los lugares que se eligieron eran cercanos a la ciudad, incluso cuando se salía del municipio se hizo a pueblos próximos (Camas y Castilleja de la Cuesta, a no más de seis kilómetros). Para el mayor número de las excursiones se eligieron las cercanías del río, el río y su vega se entendieron como los referentes geográficos con mayor impacto y con altas posibilidades didácticas. Los jardines de la ciudad serían los segundos más visitados, en especial el Parque de María Luisa. En menor medida los paseos se dirigían a la periferia oriental, haciéndose mención en la mayor de los casos a la cercanía de las estaciones de ferrocarril y al tendido ferroviario.

Cuadro 33. CONTENIDOS DIDÁCTICOS EXPLICADOS POR LOS MAESTROS/AS EN LAS EXCURSIONES (Porcentajes).

GEOGRAFÍA	CIENCIAS NATURALES	MORAL Y POLÍTICA	AGRICULTURA Y GANADERÍA	INDUSTRIA	ARTE	GEOMETRÍA

31,2%	22,9%	14,6%	12,5%	8,3%	6,3%	4,2%
-------	-------	-------	-------	------	------	------

Fuente: JPE, Año 1909, Expediente 3 y JPE, Año 1911, Expediente 2.

Las explicaciones que los maestros dijeron haber realizado durante los paseos en su mayoría eran de carácter geográfico, incidiéndose sobre todo en la hidrología y la climatología. Las ciencias de la naturaleza, especialmente la botánica, fueron las cuestiones tratadas en segundo lugar. Los asuntos morales o políticos, lo que en la actualidad recibirían el nombre de educación en valores, eran de lo más variados: la necesidad de valorar y respetar la naturaleza, la caridad, “la bondad del monarca”, el respeto a la propiedad e incluso sobre el autoritarismo de la policía frente a los pobres. La agricultura del valle del Guadalquivir fue también un tema tratado, llegándose a visitar en dos ocasiones una explotación agraria. Se visitaron también cuatro fábricas: la de loza de la Cartuja, una de cáñamo, otra de corcho y una bodega en Camas. Las alusiones al patrimonio artístico de la ciudad fueron muy escasas y sólo se hizo referencia a la arquitectura, haciéndose hincapié en las técnicas de construcción más que en el valor artístico de los edificios. Las formas geométricas y el cálculo de superficies sólo se trataron en dos ocasiones. En escasas ocasiones se mencionaban los ejercicios gimnásticos que realizaron, así como los juegos.

Tenemos poca información sobre iniciativas metodológicas renovadoras entre los maestros sevillanos a principios del siglo XX, si nos atenemos a la información que nos proporcionan estas excursiones escolares, que además de por razones higiénicas y morales, se plantearon como una propuesta de innovación pedagógica, podemos decir que el número de maestros que mostraron entusiasmo por nuevos métodos no era muy grande. Entre los entusiastas de los paseos y con ello de una forma de la innovación, encontramos el mismo número entre maestros y maestras, igualmente que hubo un reparto muy equitativo entre los que no realizaron las excursiones, los que no informaron de ellas o realizaron informes muy escuetos, quizás sólo encontraríamos una desafección levemente mayor entre las maestras. Para explicar la escasa disposición de los maestros ante nuevas propuestas metodológicas, podemos apuntar una serie de causas:

1. Las excursiones rompían el ritmo habitual de las escuelas, representando un reto para el maestro por su novedad. Como ya se puso de manifiesto en las encuestas previas prepararlas suponían un trabajo extra, incluso el envío de las memorias les pareció una formalidad innecesaria.
2. Los maestros no acababan de entender la utilidad didáctica de los paseos, entre otras cosas porque era mayoritaria la consideración de que una parte importante de los alumnos no tenían la suficiente preparación y motivación para que les fuese útil.

3. Las pésimas condiciones laborales no predisponía a los docentes a ningún tipo de innovaciones.
4. Sin embargo, la gran mayoría de los maestros consideraron la importancia higiénica de los paseos.

11. Condiciones laborales de los docentes.

Ya hemos hecho algunas referencias a las condiciones laborales de los docentes en apartados anteriores: hemos hablado de la organización de las escuelas, de los horarios y de los periodos vacacionales y de la ratio profesor/alumno. Ahora vamos a profundizar en algunas de las consideraciones que se han realizado, especialmente en lo relacionado con el cumplimiento de los aspectos organizativos, y vamos a analizar otras nuevas. Pero debemos hacer una apreciación para comenzar: en la información que hemos conseguido en los archivos municipales no se recoge apenas nada sobre los docentes de las escuelas privadas, por lo que nos referiremos casi exclusivamente a los maestros y maestras de las escuelas públicas.

Por el Plan de Instrucción Pública de 1838 se crearon las Escuelas Normales en Madrid y en cada una de las capitales de provincia, con el fin de formar y de expedir los títulos que facultasen a los docentes de las escuelas primarias. Para acceder a estas escuelas, hasta 1931, sólo se requerían los estudios primarios y osciló entre los 14 y los 16 años la edad mínima de ingreso. La falta de conocimientos básicos sobre los contenidos que tendrían que impartir los futuros maestros, hizo que los planes de estudios de las Escuelas Normales se idearon con una finalidad claramente culturalista, para que aportasen esos conocimientos de los que carecían, más que para la formación de profesionales de la docencia. Con el Plan Profesional de 1931 se requirió el bachillerato para acceder a las Normales y se dio un carácter claramente profesional a las enseñanzas que se impartían en ellas. En general, por las características de los estudios de Magisterio, pudieron entrar a ellos personas procedentes de clases populares y fueron de los pocos a los que pudieron acceder las mujeres (Domínguez Cabrejas, 1991, Gabriel, 1994 y Anguita Martínez, 1997).

Hasta que no se aprueban los llamados Estatutos del Magisterio (1917, 1918 y 1923), en que se recogían en un único documento legal las normas que regulaban el ingreso en la docencia, el sistema de oposiciones, la contratación de interinos, los ascensos, las licencias, las excedencias, las permutas, las sustituciones o las jubilaciones, toda la normativa que hacía referencia a estos aspectos de la profesión del docente estaban dispersos en diferentes órdenes, decretos o leyes.

En la ley Moyano de 1857 se establecía que para ejercer de maestro/a se requería el título de maestro/a expedido por una Escuela Normal (artículo 109) y para ser funcionario del cuerpo de maestros se tenía que aprobar unas oposiciones (artículo 1-9ª), pero durante el último tercio del siglo XX apenas se convocaron, cubriéndose las plazas con interinos, con las irregularidades y los favoritismos que ello conllevaba. En 1917 se hace una regulación estricta del acceso a la función docente (Estatuto del Magisterio de abril de 1917, ratificado en el Estatuto de 1918), tanto para el ingreso como para el ascenso en el escalafón. El nombramiento de interinos recaería en todo momento en la autoridad administrativa provincial, el Rector de la Universidad, y más tarde la Junta Provincial de Primera Enseñanza, mientras que en los años republicanos sería competencia del Consejo Provincial. En todos los casos los organismos competentes para contratar a los interinos eran dependientes del Ministerio de Instrucción Pública, sin tener en ningún momento noticias de que hubiese un sistema de baremación para la adjudicación de las interinidades, por lo que podemos pensar que su nombramiento tendría un carácter arbitrario y algo similar ocurriría con las sustituciones. Una muestra de esta arbitrariedad está documentada en 1890, cuando un maestro enfermo es sustituido por su hijo, que acabó ocupando la plaza como interino al morir el primero, no teniendo ningún problema el Rector para realizar los dos nombramientos sin plantear ningún tipo de argumento⁹³. En cuanto los criterios empleados para los traslados a otras escuelas no fueron muy precisos y objetivos y dieron lugar a numerosas reclamaciones. Por último, para separar a un maestro-funcionario del cuerpo se requería una sentencia judicial o un expediente administrativo, mientras en el caso de un interino o sustituto sólo se tendría que no renovar su contrato.

Hasta que en 1901 se crea el Ministerio de Instrucción Pública, las competencias relativas a la enseñanza primaria recaían en el Ministerio de Fomento, en concreto en la Dirección General de Instrucción Pública, siendo los Rectores de los distintos Distritos Universitarios los máximos responsables orgánicos en todo el distrito universitario y posteriormente serán las Delegaciones provinciales del ministerio las que tenían las competencias sobre educación. En concreto eran las Juntas Provinciales y las Juntas Locales de Primera Enseñanza las que en realidad realizaban los nombramientos, sancionaban los traslados, aprobaban las bajas y altas por enfermedad, nombraban interinos y sustitutos o establecían las sanciones cuando se aplicasen.

Durante el siglo XIX fueron los Ayuntamientos los que debían sufragar los sueldos de los maestros, sólo para los pueblos que no pudieran costearlos se contemplarían en los presupuestos del Estado una cantidad destinada a ese fin (Ley de 1857 artículo 1-7ª), debiéndose además incluir en los ingresos de los docentes una cantidad para sus viviendas en el caso de que no se les proporcionara directamente una.

⁹³ NIP, Expediente 332, Año 1890.

Hasta que en 1902 (R.D. de 26 de octubre de 1901 y Ley de 31 de diciembre de 1901), en un intento de que las instituciones estatales centrales adoptasen un mayor compromiso para garantizar el cobro de los salarios por los maestros, que en muchas ocasiones los Ayuntamientos dejaban de realizar, comenzó a ser el recién creado Ministerio de Instrucción Pública el que pagaba ese salario, aunque las autoridades municipales deberían seguir cubriendo el coste de las casas de los maestros. Pero el gran problema es que en muchas ocasiones se incumplió lo legislado.

No todos los maestros tenían los mismos sueldos, se daban una variedad importante de situaciones. En primer lugar, las retribuciones salariales estaban determinados por el puesto que se ocupaba en el escalafón: se podía ser director o regente de una escuela, ser maestro titular o auxiliar con plazas en propiedad (la diferencia se fue reduciendo entre ellos⁹⁴), ser interino o ser sustituto. En segundo lugar, estaban las gratificaciones, que se podían recibir por diferentes conceptos y que variaban según el tipo de población o de escuela donde ejercieran su trabajo. Así por un R.D. de junio de 1910, se establecía que los maestros de las escuelas graduadas podían cobrar: 1.500, 2.000, 2.500 o 3.000 pesetas; los de las unitarias: 750, 1.000, 1.250 y 1.500 pesetas. También había diferencias entre los salarios dependiendo de la población de la localidad donde ejercían la docencia, debiendo recibir unos plus de: 250 pesetas anuales para poblaciones de más de 2000 habitantes, 350 pesetas para las de más de 40.000 habitantes, 400 pesetas para las de más de 100.000 habitantes (es el caso de Sevilla) y 500 pesetas para las poblaciones mayores de 400.000 habitantes. Nos encontramos, pues, que en los primeros momentos de la implantación de la graduación de las escuelas, un maestro de una escuela graduada podía llegar percibir un sueldo que era el doble que el que percibía un maestro de una escuela unitaria, aunque poco a poco las diferencias se fueron reduciendo⁹⁵. Otras gratificaciones eran las que recibían por dar clases a los adultos por las tardes, que pasó a ser de 250 pesetas a 500 pesetas anuales.

Considerando los sueldos en pesetas corrientes, lo más relevante es que se mantuvieron extremadamente estables, reflejo de que no mejoró la consideración social de los maestros, con excepción de lo ocurrido en la II República, en que una de las primeras medidas fue la de aumentar los sueldos de los maestros hasta casi duplicarlos, en un intento de mejorar su valoración social. Y esa estabilización en los treinta primeros años del XX se tradujo en una pérdida de su capacidad adquisitiva, ya que sólo entre 1900 y 1921 se ha calculado que el IPC creció en un 58,55% (Arenas Posadas, 1995), aunque

⁹⁴ En Sevilla los auxiliares ganaban el 55% del sueldo de los maestros titulares en 1886, el 67,5% en 1900, el 75% en 1910 y no hay constancia de disparidad en 1931.

⁹⁵ Esta diferencia entre los sueldos de los maestros de escuelas graduadas y unitarias dieron lugar a importantes agravios comparativos y a las protestas ante adjudicaciones de plazas en las escuelas graduadas.

entre 1920 y 1930 disminuiría en un 29,0 % (Fernández Roca, 1995)⁹⁶, lo que supone un incremento del 29,55 % entre 1900 y 1930. Como hemos visto el número de escuelas y de maestros creció, sobre todo, a partir de la década de los veinte, pero ese incremento no fue acompañado de la mejora de los salarios de los maestros, en gran medida el aumento de su número se hizo a expensas de un estancamiento de los sueldos. Esta estabilización es mucho más significativa si vemos como los salarios de los obreros entre 1900 y 1930 casi se multiplican por 2,5 en el caso de los obreros especializados y por 4 en el de los peones (Fernández Roca, 1995).

Cuadro 34. SUELDOS DE DOCENTES (Pesetas anuales). SEVILLA, 1886-1931.

	MAESTROS	AUXILIARES	REGENTES Y DIRECTORES
1886	2.000	1.100	
1900	2.000	1.375	2.250
1910	2.000	1.500	
1931	2.100		2.600
1934	4.000		

Fuente: Elaboración propia a partir de: NIP, Año 1886, Expediente 227, NIP, Año 1900, Expediente 601, JMPE, Año 1910, Expediente 2, JLPE, Año 1930, Expediente 229 y Plan Profesional de 1931.

Pero para valorar el total percibido por los maestros, tendríamos que considerar las gratificaciones y las percepciones extrasalariales que recibían en concepto de casa-habitación. En el artículo 191 de la ley de 1857 se establecía que los maestros deberían disfrutar de una “habitación decente y capaz para sí y su familia” sufragadas por los Ayuntamientos, y cuando pasó a ser el gobierno central el encargado de pagar los sueldos a los maestros, aquellos debieron seguir ofertando a los maestros de la localidad una casa, si no se disponían de unos locales para ello se establecería una cantidad que el maestro debía recibir en ese concepto.

Las gratificaciones por dar clases a los adultos alcanzaban a un número reducido de maestros, al 18% en 1910, al 15% en 1928 y 1932⁹⁷, lo que significaba que estaban excluidos de ellas la mayor parte del profesorado.

⁹⁶ En este caso los precios son calculados a partir de datos de la Cámara de Comercio.

⁹⁷ JMPE, Año 1910, Expediente 9, JLPE, Año 1928, Expediente 99 y JLPE, Año 1932, Expediente 41.

Cuadro 35. PERCEPCIONES POR CASAS Y GRATIFICACIONES PARA MAESTROS (Pesetas anuales). SEVILLA, 1884-1934.

	CASAS MAESTROS.	CASAS AUXILIARES.	GRATIFICACIÓN POR CLASES DE ADULTOS A MAESTROS.	GRATIFICACIÓN POR CLASES DE ADULTOS A AUXILIARES.
1884	912,5	SIN ESPECIFICAR	250	125
1909	1.095	547	500	500
1934	1.800	1.800		

Fuente: Elaboración propia a partir de: NIP, Año 1884, Expediente 157, NIP, Año 1909, Expediente 691 y CLPE, Año 1934, Expediente 72.

Para realizar un análisis comparativo de las percepciones de los maestros con la de los obreros sevillanos⁹⁸, que nos sirva para intentar valorar la posición social de los maestros en la ciudad, sólo consideraremos el sueldo y el dinero que percibían en concepto de casa-habitación, no incluimos las otras gratificaciones por su carácter variable y que afectaba a un número reducido de maestros. Ateniéndonos además a los sueldos de los maestros de un escalafón medio.

Como podemos ver los maestros sevillanos en los primeros treinta años del XX percibían un monto monetario por su trabajo mayor que los obreros especializados y que los peones que tenían un carácter fijo, la mayor parte de los obreros sevillanos, al ser eventuales, estarían en peores condiciones. En 1900 los maestros podían disponer de más del doble de lo que ganaban los obreros especializados y seis veces más que un peón, mientras que los auxiliares algo menos del doble y cuatro veces respectivamente. Sin embargo, la diferencia fue disminuyendo a lo largo del periodo, por lo que en 1931 un obrero especializado percibía el 75% del sueldo medio de un maestro y el peón el 70%. Pero en 1936 las percepciones de los maestros habían mejorado comparativamente y un obrero medio pasará a ganar cerca del 60% de lo percibido por un maestro. Si tomamos las percepciones monetarias por el trabajo como baremo para establecer la posición social de una profesión, el maestro sevillano estaba socialmente por encima de los obreros

⁹⁸ Para calcular los sueldos de los obreros y peones se han tomado las tablas de salarios medios diarios que confeccionaron los autores que se señalan y hemos estimado que trabajarían 288 días, todos los días del año menos los domingos y 20 días festivos significativos. Es decir, consideramos que prácticamente son obreros fijos, lo cual era muy excepcional en la ciudad, ya que la mayor parte de los obreros eran temporales y ganarían mucho menos de lo que hemos estipulado. Por otro lado, se podría dar el caso de que algunos obreros, una minoría desde luego, podían recibir también percepciones extrasalariales en forma de uso de un vivienda propiedad de la empresa, por lo que sus percepciones serían mayores de las consideradas.

especializados y peones a principios del XX, pero esa posición fue bajando con el paso de las décadas, así un maestro se situaba al comenzar la tercera década del XX muy cerca de los obreros especializados e incluso de los peones, siendo estos últimos los que mayor vieron incrementar sus salarios. Pero con la II República la mejora de los salarios de los maestros supondría también una apreciable revalorización social de los docentes.

Cuadro 36. TOTAL PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS Y SUELDOS DE OBREROS ESPECIALISTAS Y DE PEONES (Pesetas anuales). SEVILLA, 1900-1931.

	TOTAL PERCEPCIONES MAESTROS	TOTAL PERCEPCIONES AUXILIARES	OBREROS ESPECIALIZADOS	PEONES
1900	2.912,5	2012,5	1.209,6	504,0
1931	3.900,0		2.908,8	2.016,0
1934	5.800		3.300,5 ⁹⁹	

Fuente: Para las percepciones de los maestros, elaboración propia a partir de: NIP, Año 1900, Expediente 601 y JLPE, Año 1930, Expediente 229. Para los sueldos de los obreros especializados y peones, elaboración propia a partir de: Arenas Posadas, 1995) y Fernández Roca, 1995.

Pero no siempre se cumplía lo legislado, especialmente en el caso de los compromisos del Ayuntamiento sobre las casas de los maestros son numerosas las denuncias por incumplimiento. En junio de 1900 cinco maestros auxiliares elevaban su queja a las autoridades municipales al no recibir ayuda para casa-habitación, como en otras ciudades, lo que unido a la cortedad de sus sueldos no les resultaba nada fácil poder sufragar una vivienda digna¹⁰⁰. En 1914 aún persistía el problema y el Contador del Ayuntamiento comunica que los auxiliares no podrían recibir por su casa la cantidad estipulada legalmente, ya que la cantidad total consignada en los presupuestos municipales para ese concepto no alcanzaba para ello¹⁰¹. Veinte años más tarde, las reclamaciones por impagos de indemnizaciones por casa-habitación de maestros seguían siendo numerosas¹⁰². El problema debió de ser generalizado en todo el país, por lo que a principios de 1936 se publica en tres ocasiones en el Boletín Oficial de la Provincia el

⁹⁹ Se ha calculado a partir del salario de un obrero medio, considerando 27 oficios, tanto de una mayor o menor especialización, referidos a 1936 y procedentes de la Cámara de Comercio, por lo para este caso no hacemos distinciones entre obreros especializado y peones (Fernández Roca, 1995).

¹⁰⁰ NIP, Año 1901, Expediente 601.

¹⁰¹ NIP, Año 1914, Expediente 5.

¹⁰² NIP, Año 1934, Expediente 7.

requerimiento del Ministerio de Gobernación para que los ayuntamientos cumplieran sus compromisos al respecto.

En lo relativo al fin de la vida laboral, en los primeros momentos los maestros no tenían derecho a una pensión de jubilación, por lo que en algunos municipios los maestros podían dejar una pequeña cantidad de sus salarios para su jubilación y en otros casos era el Ayuntamiento el que financiaba una pensión vitalicia. Será en el R.D de 2 de mayo de 1858 donde primeramente se establecía para todos los maestros, en tanto empleados municipales, el derecho a una jubilación con cargo a los presupuestos municipales y en la Ley de 20 de agosto de 1870 se recogía que esos empleados podían solicitarla de manera voluntaria. El protocolo para la petición de la concesión de la pensión de jubilación requería de los siguientes pasos: presentación de la solicitud y de una hoja de servicios y de méritos; el Negociado de Asuntos Jurídicos debía informar sobre la legalidad de la petición de la jubilación a cargo de los fondos municipales o el cobro del Montepío (Ley de 16 de junio de 1887), si se habían realizado las aportaciones requeridas; la Junta Local de Primera Enseñanza comunicaba a la Alcaldía de la idoneidad o no idoneidad de la solicitud; y, por último, desde la Alcaldía se aprobaba la cuantía de la pensión. En un caso concreto la petición la presentó un maestro argumentando que con 73 años de edad y 45 años de servicios temía “carecer de fuerzas físicas necesarias (...) para continuar la penosa labor”, tardándose en resolver tres años y mientras desde el Ayuntamiento se asignaba una pensión de 1.000 pesetas anuales de manera provisional, pero la Junta Central de Derechos Pasivos del Magisterio consideraba que le corresponde 1.700 peseta, cantidad que acabará cobrando¹⁰³.

A los pocos años de que el Estado central se hiciera cargo del pago de los sueldos de los maestros, por R.D. de 24 de marzo de 1905 se reconoció la jubilación obligatoria a los 60 años y el reconocimiento de derechos pasivos según ley de 16 de junio de 1887. Posteriormente en los Estatutos de 1917 y 1918 se estableció que la jubilación será forzosa a los 70 años de edad, discrecional dependiendo del ministerio, y voluntaria a los 60 o al cumplir 40 años de servicio (Estatuto de 1918, artículo 127).

La escasez de las pensiones de jubilación es un asunto referido en toda la literatura sobre el tema, así como el incumplimiento del pago por parte de los Ayuntamientos en el siglo XIX y del Ministerio en el XX, siendo la subida de las pensiones y su pago en los plazos establecidos unas reclamaciones constantes de las asociaciones de maestros de la

¹⁰³ NIP, Año 1901, Expediente 613.

época (Terrón, 1987). La situación era mucho peor en el caso de los maestros de las escuelas privadas, los cuales carecían de las pensiones¹⁰⁴.

Otra cuestión que fue importante en la vida laboral de los maestros eran las licencias para conseguir determinados periodos sin trabajo. En todos los casos se debían solicitar al Rector o directamente a la Junta Provincial de Primera Enseñanza, siendo esta última la que debía aprobar en última instancia su concesión. Antes de que se instaurase el periodo vacacional de verano en 1887, algunos maestros las solicitaron argumentando la necesidad de “tomar baños de mar”¹⁰⁵ o simplemente para contar con un periodo de descanso¹⁰⁶, en ambos casos si se le concedía la licencia eran los propios maestros los que debían pagar a sus sustitutos. Otro motivo por el que se solían pedir los permisos era por una enfermedad y en esos casos los sustituidos también debía buscar a sus sustitutos y correr con el coste de la sustitución. Dándose algunos casos en que se tomaran las licencias sin que el sustituto apareciera por la escuela, como muestran algunos expedientes que se abrieron al respecto¹⁰⁷. También se podía dar el caso de que el maestro enfermo o lesionado no solicitara la licencia y de manera personal dejase de asistir a clase y buscarse al sustituto¹⁰⁸.

Antes de analizar el cumplimiento de las condiciones laborales por parte de los maestros, debemos hacer una referencia a los encargados de controlar y denunciar el posible incumplimiento: los Inspectores¹⁰⁹. La Inspección Profesional en España se crea en 1849¹¹⁰, siendo el Gobierno el que debía nombrar un inspector por provincia con las siguientes funciones: hacer cumplir las leyes, informar a la superioridad y asesorar a los maestros, para lo cual se deberían hacer unas visitas periódicas (R.D. de 12 de octubre de 1849), siendo la superioridad la que debía imponer las sanciones pertinentes, hasta que en 1885 fueron facultados para imponer medidas disciplinarias (R.D. de 17 de marzo de 1885). En 1885 aparecieron los Inspectores municipales para poblaciones con más de

¹⁰⁴ En 1932 un maestro de una escuela privada solicita al Ayuntamiento de Sevilla una “modesta pensión”, que le será denegada, ante la incapacidad de mantener a su cónyuge y a él, tras 52 años de trabajo.

¹⁰⁵ NIP, Año 1886, Expediente 206.

¹⁰⁶ NIP, Año 1886, Expediente 211.

¹⁰⁷ NIP, Año 1886, Expediente 206 y NIP, Año 1886, Expediente 211.

¹⁰⁸ NIP, Año 1892, Expediente 383.

¹⁰⁹ La mayor parte de los datos que exponemos se han extraído de dos trabajos, en mi opinión bastante interesantes y completos, sobre la historia de la inspección escolar en España: Maíllo García, 1989 y López del Castillo, 1995.

¹¹⁰ R.D. de 30 de mayo de 1849 y R.D. de 20 de mayo de 1849.

100.000 habitantes, nombrados por el Gobierno y retribuidos por los Ayuntamientos (R.D. de 21 de agosto de 1885).

En 1900, por primera vez se regulaba el acceso a la Inspección por medio de oposiciones, aunque los nombramientos y traslados quedaban en manos del Ministerio (R.D. de 18 de abril de 1900), pero el año siguiente se volvió al sistema de nombramiento directo desde el Ministerio (R.D. de 12 de abril de 1901). A principios del XX la plantilla alcanzará hasta los 90 inspectores en toda España. En 1913 se acabará estableciendo los nuevos sistemas de acceso y el funcionamiento al cuerpo de Inspectores (R.D. de 5 de mayo) que perdurará hasta 1932. Para el acceso se podían emplear tanto el sistema de oposiciones como los nombramientos directos, mientras que los traslados eran competencia directa de las autoridades gubernativas, por lo que estas autoridades controlaron de manera arbitraria los nombramientos y traslados, y con ello el funcionamiento de la Inspección, ya que los inspectores respondían en gran medida a las directrices políticas de los gobernantes que los nombraban o los trasladaban. Con el Reglamento de Inspección de 1932 (R.D. de 2 de diciembre) se empleará exclusivamente el sistema de oposiciones para su acceso y se regulaban los mecanismos de nombramientos y traslados, además de intentar dar un carácter más técnico que burocrático a la función, a la par que se incrementó la plantilla en 100 nuevos inspectores (sólo en 1934 accedieron 52 nuevos), procurando que su labor primordial fuese asesorar a los maestros.

En ocasiones los inspectores de Sevilla informaron del trabajo de los maestros de manera elogiosa, de su “celo” en la tarea docente e incluso de su contribución personal para la compra de material (especialmente las maestras compraban con su dinero material para las tareas de bordado y costura)¹¹¹, y de la “regular asistencia a clase” y de su “adecuada preparación”¹¹². En 1934 serían unos concejales los que defendieron a los maestros con elogios frente a denuncias de ineficacia en una Sesión del Ayuntamiento, los calificaron como “colectividad, trabajadora, abnegada y digna de todo respeto”, pidiendo que no se culpabilice a todo el colectivo ante denuncias “individuales” y por “hechos concretos”¹¹³.

No se cumplía lo legalmente establecido por parte de los Ayuntamientos y autoridades gubernamentales en la oferta pública de plazas escolares o en el trabajo infantil, la gran mayoría de la población y de los empresarios no estaba convencida de la necesidad de la instrucción y la voluntad de derivar recursos públicos para dicha

¹¹¹ NIP, Año 1880, Expediente 99.

¹¹² NIP, Año 1900, Expediente 601.

¹¹³ NIP, Año 1934, Expediente 37.

instrucción era escasa, tanto por parte de los poderes locales como por los centrales. Igualmente no todos los maestros cumplían sus obligaciones, aunque por la información que disponemos podemos decir que una mayoría del colectivo de maestros realizaba su trabajo correctamente. El mal funcionamiento del sistema educativo no se debió tanto a los maestros como a la falta de voluntad política de las autoridades y al contexto socioeconómico. Si nos atenemos a las denuncias de incumplimiento de funciones presentadas por los inspectores sevillanos a partir de 1885¹¹⁴, tenemos en primer lugar que fueron escasas las que se dieron a lo largo del periodo estudiado. Entre 1886 y 1936 contamos 10 denuncias sobre incumplimientos de los compromisos laborales, aunque en muchos casos están referidas a más de un maestro o maestra¹¹⁵. En cuanto a las causas de las denuncias las podemos clasificar en:

1. La inasistencia a clase. Algunos maestros fueron denunciados por faltar o no estar todas las horas que debieran en clase, suponiendo en todos los casos que la escuela permaneció cerrada un día entero o unas horas. No fueron muy abundantes si consideramos que serían sólo 6 en un periodo de 50 años, dándose en los años republicanos tres de ellas (podemos pensar que la mayor libertad y responsabilidad cívica favorecían las denuncias de las irregularidades). En algunos casos hay implicados más de un maestro: el titular de la plaza que decía tener una licencia y su sustituto que no lo sustituye¹¹⁶ o dos Auxiliares que faltan a las clases simultáneamente¹¹⁷. En otra ocasión se dejaba de abrir la escuela algunos días¹¹⁸ o se impartían menos horas de clase de lo reglado¹¹⁹. No deja de ser llamativo un caso en que llegó a la Alcaldía información sobre la ausencia continuada de un maestro Auxiliar de la Escuela Práctica de la Escuela Normal de Maestros, que “se encontraba en Huelva ejercitándose en tocar el piano en un establecimiento público”, lo cual el Regente desmiente y comunicó que el citado maestro “está prestando sus servicios” correctamente; pero un Visitador acabó informando que tras una visita pudo constatar que el maestro no estaba en la escuela y que se le comunicó que su falta se debía a una ligera enfermedad¹²⁰. En 1897 el Regente, es decir el Director,

¹¹⁴ En 1885 aparecieron los Inspectores municipales para poblaciones con más de 100.000 habitantes, nombrados por el Gobierno y retribuidos por los Ayuntamientos (R.D. de 21 de agosto de 1885).

¹¹⁵ Exceptuamos las que llegaron por malos tratos a los alumnos, que estudiaremos en otro apartado.

¹¹⁶ NIP, Año 1886, Expediente 206.

¹¹⁷ NIP, Año 1900, Expediente 593.

¹¹⁸ NIP, Año 1932, Expediente 10.

¹¹⁹ NIP, Año 1935, Expediente 24.

¹²⁰ NIP, Año 1891, Expediente 366-2.

de la escuela de referencia para los estudiantes de Magisterio sevillanos, estaba permitiendo y encubriendo la falta de asistencia de un maestro.

2. El cobro de dinero o dar clases particulares en horario escolar en la escuela fue la segunda causa de denuncias de los inspectores, realizándose tres denuncias, aunque en todos los casos hay más de un denunciado. Si bien en la ley de 1857 se contemplaba que la enseñanza debía ser gratuita “para los niños cuyos padres, tutores o encargados no puedan pagarla” (Artículo 9º) y que los maestros/as podrían “recibir retribuciones de los niños que puedan pagarlas” (Artículo 192), a partir de 1885 (BOP de 11 de Octubre de 1885) se prohíbe que los maestros de las escuelas públicas puedan pedir “cuota alguna por la enseñanza”, sea cual fuere la situación económica de los padres. Algunos maestros se opusieron a esta disposición aduciendo que no estaban bien pagados ni cobraban puntualmente, por lo que debían recurrir a las aportaciones de los padres más pudientes¹²¹. Sin embargo, en 1892 la Comisión de Instrucción Pública denunciaba que “en algunas escuelas públicas” sevillanas, los maestros daban clases “especiales o particulares a alumnos”, produciéndose por un lado una “distinción de clases nada favorable para los alumnos más pobres” y por otro la posición servil de los maestros respecto de los padres que pagaban, a pesar de la petición por el Alcalde de una inspección al respecto no se presentaron sus resultados¹²².

3. Las dos denuncias por cuestiones ideológicas no afectaban al marco laboral de los docentes, aunque sí a la práctica docente. En los dos casos que nos encontramos este tipo de denuncias no tienen su origen en la Inspección, sino que son promovidas por los vecinos y por padres de alumnos, siendo concejales los que plantearon las denuncias en Sesión del Ayuntamiento para que informasen al respecto los inspectores. Ambas se produjeron en el año 1932, en la II República, y fueron motivadas porque los maestros continuaban rezando en las clases. La primera de ellas se refieren a tres escuelas (la de la Resolana de la Macarena y dos de párvulos del mismo barrio)¹²³ y la segunda a la escuela de San Bernardo¹²⁴.

¹²¹ NIP, Año 1885, Expediente 183 y NIP, Año 1885, Expediente 190.

¹²² NIP Año 1892, Expediente 404.

¹²³ NIP, Año 1932, Expediente 15.

¹²⁴ JLPE, Año 1932, Expediente 19.

12. Conflictos y rechazos.

En la documentación administrativa municipal de Sevilla nos encontramos algunos casos, siempre referidos a las escuelas públicas, que ejemplifican los conflictos y el rechazo a la institución escolar. Siendo especialmente virulento por los excluidos de ella.

Entre los conflictos internos de las escuelas, podemos destacar de tres tipos:

1. Enfrentamientos entre maestros.
2. Conflictos entre maestros y padres,
3. Enfrentamientos ente alumnos.
4. Ataques a instalaciones escolares y al orden escolar desde fuera.

Los **enfrentamientos entre los maestros** fueron principalmente entre los Maestros titulares y los Auxiliares, eran motivados por la diferencia entre sus salarios y la situación de subordinación de los últimos¹²⁵, llegándose en algunos casos a enfrentamientos físicos.

Del año 1923 tenemos información sobre enfrentamientos entre docentes motivados por las causas que se han apuntado y en dos ocasiones con agresiones físicas. En la primera, se insultaron y se agredieron hasta lesionarse un Director y el Auxiliar, por lo que se llegó a cerrar por unos días la escuela¹²⁶, y, en la segunda, se enfrentaron un Director con una Maestra de párvulos, acabando con una agresión con lesión al Director por el yerno de la maestra¹²⁷. En el primer caso la solución fue la apertura de un expediente, del que no hay noticias que se resolviese, y en el segundo derivó en una denuncia del agredido en el Juzgado. Ese mismo año, un Director se enfrentó con la portera, acusándola de regalar agua de los grifos de la escuela a los vecinos, siendo la susodicha denunciada en el Juzgado por los desperfectos que originó en las cañerías como venganza al ser reprendida¹²⁸.

¹²⁵ NIP, Año 1901, Expediente 601.

¹²⁶ JLPE, Año 1923, Expediente 2.

¹²⁷ Ibidem.

¹²⁸ Ibidem.

En 1926 el enfrenamiento fue entre un maestro y una maestra, considerando el primero que la segunda ocupaba la escuela con muebles viejos que no deseaba, algo que prohibió la autoridad educativa tras reconocer que era verdad¹²⁹.

En todos estos casos se intentaron solucionar los conflictos proponiendo que las partes se entendiesen por el buen funcionamiento de la escuela, pero cuando la situación había llegado a un punto en que era difícil este entendimiento y los acontecimientos llegaron a ser de especial gravedad, la propuesta de la Inspección fue que se informase en un Juzgado de los hechos.

La principal causa de los **conflictos entre los padres y profesores** fueron provocados por los “castigos”, así se les solían denominar, impuestos por los maestros, especialmente los físicos. Aunque en el Reglamento de Escuelas Públicas de 26 de noviembre de 1838, en sus artículos 34 y 35, se prohibían los castigos físicos, permitiendo sólo los que se calificaban como “castigos morales”. Sin embargo, siguieron siendo frecuentes las correcciones físicas en las escuelas españolas del XIX y de principios de XX, denunciados por unos como vejatorios y contraproducentes y defendidos por otros como necesarios y consustanciales en la educación en todos los tiempos, especialmente necesarios para mantener el orden en la escuela. Aunque también se tienen noticias de maestros que no los empleaban, de maestros bonachones queridos por los alumnos y padres¹³⁰.

En 1891 al responderse un cuestionario sobre el funcionamiento de las escuelas públicas sevillanas promovido por el Consulado francés, a la pregunta sobre los procedimientos de corrección y castigos que se empleaban, se contestaba que “se huye de castigos dolorosos y aflictivos”, reconociéndose que utilizaban la persuasión, la amonestación pública, la comunicación a los padres o lo que llamaban represión pública (hincar de rodillas en un lugar visible para el resto de los alumnos, recargar de trabajo o retener una o dos horas tras la finalización de la jornada escolar). Ese mismo año unos padres de un párvulo de 3 años presentaban una denuncia ante el Alcalde por una agresión por parte del Director de la escuela, debiendo el agredido ser asistido en la Casa de Socorro. El caso alcanzó una mayor trascendencia en la ciudad por el hecho de que en el momento en que la madre (una analfabeta que no pudo firmar la denuncia, esposa de un zapatero) llegaba al Ayuntamiento un periodista estaba allí casualmente. El niño declaró ante el Alcalde que le había agredido el maestro, mientras que éste explicó que dos

¹²⁹ JLPE, Año 1926, Expediente 23.

¹³⁰ A finales de los años 20 del siglo XX, Luis Bello nos habla de maestros sevillanos con ese talante (Bello, 2007).

alumnos se pelearon a la hora de la comida por una ciruela y que el que se sintió robado golpeó al otro con un canasto metálico, su actuación se limitó a separarlos, para lo que necesitó “dar una coz”¹³¹. Lo más relevante de toda la información que tres periódicos locales dieron sobre el caso es que, tras rechazar como inhumano los golpes a un menor, manifestaron que no es mayoritario el número de maestros que utilizaban el castigo físico, pero que existían algunos que acostumbraban emplearlo¹³².

Las noticias sobre denuncias de enfrentamientos directos de padres y madres con maestros y maestras se hicieron más frecuentes en los años de la II República. El que alcanzó mayor relevancia pública y mediática, generando una prolija documentación administrativa, fue el motivado por la agresión física a una niña de párvulos por parte de una Aya, siendo la madre de la menor la que promovió la denuncia¹³³. Otras dos causas que provocaron protestas de algunos padres serían: las sanciones que obligaban a los alumnos a permanecer en la escuela tras la hora de salida¹³⁴ y las expulsiones de la escuela¹³⁵.

En estos conflictos lo normal era que la escuela (en concreto el Director o Directora) o las autoridades educativas se posicionaran de parte del profesorado denunciado frente a los padres, negando los hechos como lo presentaban los denunciantes. Todo terminaba con la apertura de un expediente que la Junta Local archivaba de manera inmediata cuando hubiese pasado el fragor inicial. Sólo en el caso de la Aya que castigó físicamente a una niña, la docente fue sancionada con suspensión de empleo y sueldo, pero ello quizás se debió a que el caso provocó como hemos dicho cierto revuelo mediático y un debate político en el Ayuntamiento. En dicho debate algunos concejales defendieron la versión de la Dirección del centro escolar, a saber que la niña había desobedecido, lo que hicieron necesarios los golpes, pero se acabó por demostrar que la causa de castigo no justificaba su dureza¹³⁶. En el sentido contrario, en otra denuncia de un padre por malos tratos, la Inspección defendió la inocencia de la profesora y llegó a

¹³¹ NIP, Año 1891, Expediente 366.

¹³² Ibidem.

¹³³ CLPE, Año 1933, Expediente 5.

¹³⁴ CLPE, Año 1936, Expediente 74.

¹³⁵ CLPE, Año 1934, Expediente 62.

¹³⁶ CLPE, Año 1933, Expediente 5.

demostrar que la niña había mentado, reprendiendo al denunciante por provocar “prejuicios al buen nombre de la Escuela, de la maestra y de la educación de su hija”¹³⁷.

Los **enfrentamientos entre alumnos** eran frecuentes y se hacían preocupantes cuando terminaban en agresiones físicas, especialmente cuando se producían entre los alumnos mayores, en concreto entre los de las clases de adultos, llegándose a solicitar la vigilancia por la Guardia Municipal de la escuela¹³⁸. Sin embargo, tenemos muy poca información sobre este tipo de conflictos, en todo caso se hacían algunas referencias pero se omitían las actuaciones que siguieron a las agresiones o peleas entre los alumnos. Las correcciones impuestas no solían ser duras, incluso se dejaba entrever que los enfrentamientos y agresiones se debían ser considerados como naturales en las edades escolares.

El **ataque al orden escolar** por parte de los alumnos se manifestaba también por medio de los **destrozos y robos en las escuelas** en horas no lectivas¹³⁹. Hay denuncias por destrozar las ventanas, las cerraduras y las puertas, las instalaciones de agua y electricidad, los armarios y los parterres de flores; y, por robar materiales escolares, máquinas de un taller de costura y hasta de las frutas de los árboles del patio, mientras que en una ocasión se sustrajeron todo el material de una escuela, hasta las bombillas y los depósitos de agua¹⁴⁰. En todos los casos hay una tendencia a describir los robos y no buscar las causas que los provocan, sólo en una ocasión en que se descubren los autores se habla de su pobreza y de la de sus padres¹⁴¹. No debe de extrañar que unos alumnos que veían la escuela como un mundo hostil, que los legitimaba como inferiores por sus resultados académicos, se mostrasen indisciplinados y reactivos, propensos a no respetar ni el orden ni los bienes de una escuela que la sentían como ajena.

El **rechazo a la institución escolar también venía de fuera**. Los excluidos, los marginados sociales que no podían acceder a la escuela, manifestaron en ocasiones su resentimiento por la discriminación que sufrían. Lo hacían lanzando piedras a las escuelas y apedreando e insultando a maestros y alumnos, a la entrada de las clases¹⁴² o cuando

¹³⁷ CLPE, Año 1936, Expediente 74.

¹³⁸ NIP, Año 1933, Expediente 36.

¹³⁹ NIP, Año 1909, Expediente 696, CLPE, Año 1935, Expediente 14, CLPE, Año 1935, Expediente 16 y NIP, Año 1936, Expediente 4.

¹⁴⁰ NIP, Año 1909, Expediente 696, CLPE, Año 1935, Expediente 14, CLPE, Año 1935, Expediente 16 y NIP, Año 1936, Expediente 4.

¹⁴¹ Ibidem.

¹⁴² JLPE, Año 1911, Expediente 2.

salían de excursión¹⁴³, cuando se mostraban públicamente ellos también hacían público su rencor. En todos los casos en que se presentaron denuncias por hechos de ese tipo los maestros solicitaron que actuasen las fuerzas del orden, ya fuese la Guardia Civil o la Guardia Municipal, siguiendo esa práctica tan generalizada cuando se ha intentado abordar la problemática escolar de situarnos en el nivel de los efectos y no de las causas (Lerena, 1976, p. 267).

13. Enseñanza de adultos.

Como hemos visto una parte importante de la población no fue escolarizada, incumpléndose la normativa, mientras que la ineficacia de las escuelas y el alto absentismo no garantizaron que la población escolarizada acabase sabiendo al menos leer y escribir, por lo que las tasas de analfabetismo permanecieron altas a lo largo del siglo XIX e incluso a principios del XX. Con la intención de reducirlas se intentó poner en práctica la educación de adultos, promovida tanto por instituciones públicas como privadas, religiosas o laicas.

Lo primero que debemos tener en cuenta es que en aquellos años no se tenía la misma noción de adulto que en la actualidad (mayores de 18 años), se consideraban adultos los mayores de 12 años¹⁴⁴. Hablamos, pues, de lo que hoy llamaríamos adolescentes, los cuales no habían ido a la escuela o eran analfabetos tras un paso errático o muy corto por ella.

Ya en la ley Moyano de 1857 se trataba la cuestión de la educación de adultos¹⁴⁵, pero la imprecisión con que se legisló hizo que fueran diversas las formas que se emplearon para llevarla a la práctica, aunque principalmente lo que se pretendía era alfabetizar y si era posible enseñar nociones elementales de formación profesional. Siendo el Gobierno el que debería posibilitar estas enseñanzas para adultos. Posteriormente se publicaron una serie de normas intentando regular y solucionar los problemas que se fueron surgiendo en su puesta en práctica, ya sea por medio de decretos

¹⁴³ NIP, Año 1900, Expediente 601.

¹⁴⁴ Aunque en el R.D. de 4 de octubre de 1906 se considerarán adultos los mayores de 15 años, en el posterior R.D. de 7 de febrero de 1913 volverán a ser los mayores de 12 años.

¹⁴⁵ En los artículos 106 y 107 de esa ley se consideraba la posibilidad de que el Gobierno fomentase establecimientos en que se diesen lecciones de noche o los domingos a los adultos sin instrucción o aquellos que desearan mejorar la suya, además en los pueblos mayores de 10.000 habitantes se deberían completar con unas clases elementales de formación profesional.

o dentro de normas más genéricas, como eran las leyes o los reglamentos orgánicos referidos a la enseñanza primaria¹⁴⁶.

Estas enseñanzas de adultos tendrían sobre todo un carácter compensatorio, para aprender lo que no habían aprendido en la edad de escolarización obligatoria, especialmente a leer, escribir y a las cuatro reglas aritméticas básicas. Aunque ya en el siglo XIX se apuntó la necesidad de darles un carácter permanente y contenidos de formación profesional, no sería hasta 1932 cuando se legislase con claridad que no sólo deberían ofrecer una enseñanza básica, sino además deberían tener como objetivo ampliar la formación cultural y profesional de los jóvenes trabajadores (Moreno Martínez y Viñao Frago, 1997).

En el caso de Sevilla lo primero que llama la atención es el escaso alcance de la escolarización de adultos, a pesar de los altos índices de analfabetismo en la ciudad. La voluntad política de activar un sistema de educación para adultos fue muy limitada. Podemos calificar de raquítrico el sistema que se creó, tanto a lo largo del siglo XIX, como en los treinta primeros años del XX, en los que el incremento de plazas fue muy reducido, muy por debajo de las necesidades, según un Delegado Regio en 1910¹⁴⁷. Será en 1932, con la II República, cuando se crearon un importante número de nuevas clases para adultos y creció considerablemente el número de alumnos matriculados, sin olvidar que en esos momentos ya había descendido bastante el número de analfabetos y que a su vez contribuirían a que disminuyeran aún más.

Cuadro 37. NÚMERO DE CLASES Y DE ALUMNOS ADULTOS EN ESCUELAS PÚBLICAS. SEVILLA, 1874-1934.

	1874		1887		1900	1910	1928	1934	
	CLAS ES	ALUMN OS	CLAS ES	ALUMN OS	CLAS ES	CLAS ES	CLAS ES	CLAS ES	ALUMN OS

¹⁴⁶ En el Reglamento orgánico de primera enseñanza de 6 de julio de 1900 se determinaba que las “clases nocturnas” corrían a cargo de los Ayuntamientos y serían dadas por los mismos maestros de las escuelas primarias, aunque a partir de 1907 pasó el Gobierno central a hacerse cargo de ellas. Por el R.D. del 4 de octubre y Real Orden de 28 de octubre de 1906 se reglamentaban los contenidos y los objetivos generales, haciendo una propuesta de graduación y de incorporación de aspectos profesionales. Por R.O del de 16 de Agosto de 1909 se establecían los sueldos y el sistema de asignación de los maestros. Por Real Orden de 19 de mayo de 1911 se regulaba la enseñanza de adultas. Por R.D. del 7 de febrero de 1913 se modificaba la edad de incorporación a la enseñanza de adultos. Con la Orden Ministerial de 1 de diciembre de 1932, pasaban a llamarse post-escolares y se reconocía que serían unas enseñanzas básica, permanente y profesional.

¹⁴⁷ JMPE, Año 1910, Expediente 9.

HOMBRES	4	262	5	371	6	8	11	93	2790
MUJERES	---	---	3	120	6	6	7	26	910
TOTAL	4	262	8	491	12	14	18	119	3700

Fuente: NIP, Año 1875, Expediente 74; NIP, Año 1880, Expediente 99; NIP, Año 1900, Expediente 397, JMPE, Año 1910, Expediente 9, JLPE, Año 1928, Expediente 107 y CLPE, Año 1933, Expediente 53.

La enseñanza de adultos formal, la que se ofrecía en las escuelas públicas, no sólo contará con escasas plazas y será de corta duración horaria, sino que también era ineficaz. Las clases eran de dos horas al día (de 6 a 8 o de 7 a 9 de la tarde) durante 5 meses (de Noviembre a Marzo) y contaron con un alto grado de absentismo. A pesar de que las estadísticas municipales hablan de que a finales del XIX una tercera parte de los alumnos no asisten a clase, la no asistencia a clase de los alumnos matriculados parece ser mayor que la que recogían las estadísticas, como se llegó a declarar en algunas ocasiones desde los mismos organismos oficiales. Así en 1890, la Junta Local de Primera Enseñanza manifestaba que un Visitador había podido constatar que a algunas clases de adultos no asistían más de 2 ó 3 alumnos y que en ocasiones los maestros tampoco asistían, por lo que las clases a menudo estaban cerradas; aunque en el mismo organismo llegó a declarar que en algunas clases podían asistir hasta 70 alumnos¹⁴⁸. Los datos de 1934 valoraban el absentismo en la mitad exacta de los matriculados, pero quizás esa cifra tan redonda nos pueda hacer desconfiar de su veracidad, aunque podría ser que el dato fuese aproximado y que no se alejase de la realidad. Lo que desde luego es cierto es que en realidad las estadísticas son confusas y no recogían el número real de los asistentes a las clases de adultos. Esta falta de información fidedigna se debería principalmente a un deseo de ocultación por parte de los maestros y maestras, que en gran medida no se implicaban en su tarea porque la entendían como ineficaz y mal pagada. Tampoco las autoridades parecían estar muy preocupadas por potenciar este tipo de enseñanza y conseguir unos buenos resultados, así cuando en 1910 un inspector tras denunciar la falta de varios maestros/as simultánea a las clases de adultos, acabó aceptando todas las justificaciones (lesiones, enfermedades, indisposiciones) y una de las maestras llegó decir que procuraría no faltar más “con la ayuda de la Providencia”¹⁴⁹.

Cuadro 38. PORCENTAJES DE ABSENTISMO DE LOS ADULTOS DE ESCUELAS PÚBLICAS.

	1875	1891	1934
--	------	------	------

¹⁴⁸ NIP, Año 1890, Expediente 322.

¹⁴⁹ JMPE, Año 1910, Expediente 9.

HOMBRES	32,1%	37,7%	50,0%
MUJERES	----	30,1%	50,0%
TOTAL	32,1%	33,9%	50,0%

Fuente: Elaboración propia partir de: NIP, Año 1875, Expediente 74; NIP, Año 1891, Expediente 452 y CLPE, Año 1933, Expediente 53.

Muchos de los maestros y maestras implicados, lo estaban por una escasa gratificación, 500 pesetas al año, más 125 pesetas para el material, pero que ante las reducidas retribuciones del magisterio español llegaban a ser codiciadas, motivando en algún caso protestas aireadas de los maestros que se veían excluidos. Cuando en 1909 se establecieron los turnos de asignación de maestros y maestras¹⁵⁰, los que se vieron excluidos y daban clase a los niños de las escuelas donde se impartirían la enseñanza de adultos, protestaron, argumentando que ellos cuidarían mucho mejor de la escuela y del material¹⁵¹. La gratificación era escasa y no propiciaba un fuerte compromiso del profesorado, pero en las condiciones económicas en que se desenvolvían los maestros y auxiliares no siempre resultaba fácil renunciar a ella, por muy escasa que fuera.

Los maestros estaban, pues, mal pagados y llegaban a las clases de adultos cansados después de todo el día con los niños. Mientras que los alumnos solían ser adolescentes analfabetos que llegaban después de largas jornadas de trabajo para recibir una enseñanza durante dos horas en locales mal acondicionados y con una deficiente luz artificial¹⁵². No es de extrañar los altos índices de abandono y de absentismo, así como del incumplimiento de las tareas profesionales de los maestros.

Además de la enseñanza de adultos formal, existió en España desde mediados del siglo XIX una enseñanza no formal, promovida por instituciones de diversa orientación ideológica (ateneos, escuelas dominicales, círculos católicos, asociaciones racionalistas, sindicatos obreros o partidos políticos). En todos los casos estas instituciones privadas dijeron estar preocupadas por la formación de los que ya habían superado la edad de estar escolarizados. Manifestaban, por lo tanto, que era la filantropía la que las suscitaban, pero eran distintas las motivaciones ideológicas que las impulsaban, porque en realidad todas ellas siempre tuvieron una carga doctrinaria, llegando en algunos casos a que los objetivos proselitistas eclipsaran los meramente formativos.

¹⁵⁰ Por R.O. del 16 de Agosto de 1909 las asignaciones serán por trienios.

¹⁵¹ JMPE, Año 1910, Expediente 9.

¹⁵² En un primer momento se alumbraban con lámparas de carburo, más tarde se incorporó el gas y hasta los años veinte del XX no se generalizó la electricidad. Aunque en 1932 todavía muchas escuelas de adultos carecían de alumbrado eléctrico (JLPE, Año 1932, Expediente 41).

Las iniciativas privadas fueron muy escasas en Sevilla, los archivos municipales informan de muy poca información sobre iniciativas de instituciones religiosas o laicas para favorecer la instrucción de las clases más pobres, siendo también muy escasos los alumnos o alumnas a los que se las ofrecían. Entre las laicas destacó la llevada a cabo por la Sociedad Económica de Amigos del País, una institución que a principios del XX facilitaba dos horas de clases diarias a 100 alumnos, con buenos resultados gracias a la colaboración con los padres de los alumnos, según apuntaba un Inspector provincial¹⁵³. De las promovidas por religiosas encontramos la impulsada por la Congregación de las Hermanas de la Doctrina Cristiana a finales del siglo XIX, en unas horas de la noche y destinada a 40 ó 50 “jóvenes obreras”, con el principal objetivo prepararlas para el matrimonio y esencialmente con la finalidad expresa de catequizar, la instrucción era muy secundaria¹⁵⁴. Sólo una fue impulsada por el clero secular, en 1915 el cura de la parroquia de San Roque, con fondos procedentes del Ayuntamiento y de donativos, crea una escuela en el barrio de Torreblanca, en la que se impartirían clases a niños y por las tardes a 30 adultos¹⁵⁵. Aunque en los archivos municipales no tenemos noticias concretas sobre centros de instrucción o de lecturas públicas de asociaciones republicanas o de sindicatos y partidos obreros, podemos pensar que también existirían en Sevilla como lo hicieron en otras ciudades españolas.

Las enseñanzas que se impartían en la Escuela de Artes y Oficios Artísticos no fueron consideradas estrictamente como enseñanzas de adultos, pero tenía rasgos que nos permite considerarlas como tales. Estaban destinadas a jóvenes que habían superado la edad de escolarización y que acudían a ella “después de su jornada laboral”, ya que sus alumnos tenían mayoritariamente una ocupación laboral, especialmente en la industria y la construcción¹⁵⁶. Sólo una minoría se reconocían estudiantes en exclusividad. Era sobre todo una enseñanza con un carácter formativo en las vertientes artística y técnica, estando dirigida fundamentalmente a los varones.

En Sevilla se crea la Escuela en el curso 1920-21 y el curso 1924-25 pasó a depender del Ministerio de Trabajo¹⁵⁷, aunque pronto lo sería del de Instrucción. El

¹⁵³ NIP, Año 1901, Expediente 601.

¹⁵⁴ NIP, Año 1890, Expediente 322-2º.

¹⁵⁵ JMPE, Año 1915, Expediente 8.

¹⁵⁶ NIP, Año 1929, Expediente 14.

¹⁵⁷ Real Orden de 30 de Junio de 1924.

Ayuntamiento y la Diputación siguieron manteniendo una subvención que podemos considerar insignificante en el total de gastos¹⁵⁸.

Los alumnos entre 12 y 14 años pasaban a un curso de “preaprendizaje”, para el cual se requería que se supiese leer, escribir y operar con las cuatro reglas aritméticas básicas, por lo que debían pasar previamente un examen de ingreso. El horario era de 14 a 17 horas, compatible con una ocupación laboral¹⁵⁹.

Cuadro 39. LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS Y BELLAS ARTES DE SEVILLA POR GRUPOS DE EDAD (PORCENTAJES).

	12-15 años	16-20 años	21-25 años	26-30 años	31 y más años
Curso 24-25	47,6%	37,5%	11,1%	1,9%	1,9%
Curso 25-26	48,4%	37,3%	8,1%	4,4%	1,9%

Fuente: Elaboración propia a partir de NIP, Año 1927, Expediente 13.

Cuadro 40. OCUPACIONES DE LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS Y BELLAS ARTES DE SEVILLA. CURSOS 24-25 y 25-26.

	Estudiantes	Oficios Artísticos	Oficios Técnicos	Construcción	Servicios	Jornaleros	Su casa	No consta	TOTAL
Curso 24-25	15,3%	23,6%	16,7%	9,8%	6,2%	8,9%	6,5%	13,0%	100%
Curso 25-26	19,9%	16,9%	14,9%	7,4%	4,1%	13,5%	17,1%	6,3%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de NIP, Año 1927, Expediente 13.

Cuadro 41. SEXO DE LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS ARTÍSTICOS Y BELLAS ARTES DE SEVILLA. CURSOS 24-25 y 25-26.

	Curso 24-25	Curso 25-26
Varones	85,5%	79,8%

¹⁵⁸ En el curso 1925-26, el Ayuntamiento y la Diputación dieron una subvención de 3.750 pesetas en concepto de: premios para 2 alumnos, gastos de material, conservación del edificio y calefacción. Mientras que ese mismo curso el total de gastos de la Escuela ascendió a 105.508 pesetas (NIP, Año 1927, Expediente 13).

¹⁵⁹ NIP, Año 1928, Expediente 19.

Mujeres	14,5%	20,2%
---------	-------	-------

Fuente: Elaboración propia a partir de NIP, Año 27, Expediente 13.

Cuadro 42. ALUMNOS DE LA ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS ARTÍSTICOS Y BELLAS ARTES DE SEVILLA. 1922-1929.

Cursos	20-21	21-22	22-23	23-24	24-25	25-26	26-27	27-28	28-29
Nº de alumnos	629	665	668	736	754	638	873	876	878

Fuente: NIP, Año 1929, Expediente 14.

Se produjo un incremento de los alumnos matriculados a lo largo de los años veinte, evidenciándose desde un primer momento que la demanda de plazas estaba muy por lo alto de la oferta¹⁶⁰, por lo que en 1929 el Claustro de Profesores de la Escuela solicitó que se implantaran tres secciones de la Escuela en la ciudad. Se argumentaba para ello, que la demanda iba en aumento y que el coste de la ampliación sería bajo. Las secciones se debían establecer en los barrios de Triana, Macarena y San Bernardo, que además de ser considerados populosos, era donde se emplazaban un gran mayor de fábricas y de donde procedían la mayor parte de los alumnos. Mientras que el Ayuntamiento apoyaba la petición, la Dirección General de Bellas Artes, la institución competente al respecto, la negó por estar fuera de plazo y por entender que la ampliación resultaría más costosa que lo que se argumentaba, en un momento en que se estaban creando también las llamadas Escuelas Industriales, que acabarían impartiendo enseñanzas de carácter técnico. Al final, en 1930, tanto el Ayuntamiento como la Diputación provincial, se comprometieron a alquilar dos nuevos locales para el curso 30-31, uno cada institución, con el fin de llevar a cabo la ampliación propuesta¹⁶¹.

Estas Escuelas de Artes y Oficios vinieron a suponer un tipo de enseñanza de adultos de carácter formativo que tuvo mucha aceptación, al contrario de lo que hemos visto en la enseñanza de adultos de carácter compensatorio, entre otras cosas porque era evidente su utilidad. Sin embargo, como se objetaba en la petición de ampliación de las

¹⁶⁰ En el curso 1924-25, para 133 inscripciones no hubo plazas y en el 1925-26 fueron 194 (NIP, Año 1927, Expediente 13). En el curso 1928-29 en las asignaturas de Dibujo Artístico y Dibujo Lineal, las de mayor número de matriculas, había matriculados 370 alumnos y se habían rechazado 400 peticiones (NIP, Año 1929, Expediente 14).

¹⁶¹ NIP, Año 1929, Expediente 14.

nuevas secciones de 1929, el número de plazas que se ofertaba para una ciudad de 240.000 habitantes era muy bajo y su incremento estuvo muy por debajo de la demanda.

14. Las colonias escolares.

En el último cuarto del siglo XIX comenzaron a ponerse en práctica en Europa las llamadas colonias de verano, con el principal objetivo de mejorar la salud de los niños sin recursos y enfermos, al propiciar ejercicios físicos en un entorno saludable (frente al insalubre de las ciudades) y una adecuada alimentación, además pretendieron favorecer un aprendizaje basado en el juego y la observación de la naturaleza¹⁶². Aparecieron en Europa, también en España, inspiradas en las ideas de la medicina higienistas y alentadas por la alarma y la mala conciencia que provocaban las pésimas condiciones en que vivían las clases populares en las ciudades en la segunda mitad del XIX y principios del XX, apelando a las ayudas públicas y a la caridad para poder mantenerlas.

Se puede decir que la idea básica que las motivaron fue que la vida en las ciudades era insana, afectando especialmente a la salud de los niños, principalmente por la insalubridad de las viviendas y de las calles, por la mala y escasa alimentación y por la pésima calidad de las aguas. Había que hacer que los niños de las ciudades fuesen al campo o al mar para poder respirar aire puro, hacer ejercicios en un ambiente natural, ser alimentados con alimentos sanos y abundantes y beber agua de buena calidad. En el ideario científico-médico de la segunda mitad del XIX y más tarde en el ideario colectivo, el medio rural y natural fue asociándose a la idea de salud, mientras que las condiciones de vida de las ciudades industrializadas se ligaban a la idea de insalubridad.

En las primeras colonias los objetivos pedagógicos estaban supeditados a los higiénicos y alimenticios, por lo que cuando se seleccionaban los grupos de niños para ser enviados durante unas vacaciones veraniegas a la playa o a la montaña, debían escogerse entre los enfermos y pobres, siendo médicos los que ocupaban un papel más destacado en los equipos de selección. Y, desde un principio, para calibrar los éxitos se propuso medir y pesar a los niños y niñas, al iniciarse la colonia y al finalizarla.

Las primeras de las que se tienen noticias son las que se organizaron en Dinamarca en 1854, que tenían como principal objetivo mejorar la salud de niños enfermos y sin recursos de núcleos urbanos, para lo que organismos públicos municipales organizaban su acogida por familias de medios rurales que se encargaban de su alojamiento y manutención. Posteriormente fueron organizadas en 1876 por el pastor evangelista Walter

¹⁶² Siguiendo las pedagogías de Pestalozzi (1746-1827) y Froebel (1782-1852), para los que la intuición y la inducción eran las principales vías para adquirir conocimientos, había que desarrollar para ello la capacidad de observación, la excursión y el contacto con la naturaleza se convertían en unos instrumentos fundamentales para el maestro.

Bión para niños débiles y pobres de las escuelas públicas de Zurich, para que pudieran tomar aire puro y alimentos sanos en la montaña, adoptando el modelo grupal. Antes de 1881, año en el que se celebró el primer congreso sobre el tema en Berlín, ya se organizaban colonias en Suiza, Francia, Alemania, Inglaterra y Austria. En España las primeras fueron organizadas por Manuel Bartolomé Cossío en 1887, como director del Museo Pedagógico Nacional. En Andalucía será en Granada en la primera ciudad en que se organizaron, en 1890, a propuesta de la Sociedad Económica de Amigos del País, aunque también la sufragasen la Diputación y el Ayuntamiento de Granada, destinadas para 9 niños y 9 niñas en Almuñécar.

A nivel europeo las iniciativas que las promovieron fueron de diversa procedencia: públicas (especialmente municipales), religiosas (protestantes o católicas) o filantrópicas (institucionales o individuales). El sistema que se impuso fue el grupal, separadas por sexo y en algunos casos mixtas.

En España principalmente se optó por un modelo en que las instituciones municipales organizaban la logística, aportaban los servicios de maestros de escuelas públicas y dinero, pero además se recababan ayudas privadas. Aunque tampoco faltaron las promovidas exclusivamente por entidades privadas, especialmente en Barcelona, y que en muchos casos se planteaban para conseguir beneficios, por lo que los colonos debían pagar una cantidad determinada. El sistema que se impuso en España fue el grupal, separados los grupos por sexo, y la duración solía ser entre tres y cuatro semanas¹⁶³. Mientras que la Iglesia católica española no organizaría campamentos de verano hasta la década de los 50 del siglo XX, siendo Cáritas la entidad que los instaurara.

La primera norma española sobre colonias escolares es de 1892, en una Real Orden de julio de ese año se alentaba su realización y se proponía que fuesen organismos oficiales y privados de carácter caritativo los que las financiasen. Ese mismo año el Gobernador Civil de Sevilla llamó a fomentar las colonias escolares en la provincia, requiriendo la ayuda de corporaciones públicas y de particulares en nombre de “la regeneración social y la caridad cristiana”¹⁶⁴. Posteriormente en una Circular de la Dirección General de Instrucción de 15 de febrero de 1894 se dieron de manera exhaustiva las instrucciones para la organización de las colonias: selección de los participantes, formación de la comisión para esa selección, número de alumnos por maestro, recomendaciones sobre: ajuar, comidas, aseo, trabajos escolares, baños, juegos,

¹⁶³ La información sobre las colonias escolares en Europa y España proceden de la bibliografía citada sobre la cuestión: Correas, D. (1935), Viñes Millet, C. (1983), Martín Zúñiga, F. (2001), Rodríguez Pérez, J.F. (2006), Granero Chacón, C. y Lesmes Roldán, J. (2009), Cruz, J. (2012) y Otero Urtaza, E., Navarro Patón, R. y Basanta Camiño, S. (2013).

¹⁶⁴ NIP, Año 1892, Expediente 402-2º.

viajes, control de datos anatómicos y actividades para el tiempo libre. También los aspectos básicos sobre la filosofía que las motivaban, los criterios de organización y el sistema de financiación ya se habían establecido en estas dos primeras normas que se publicaron, más tarde se regularon aspectos que podemos considerar secundarios¹⁶⁵.

De 1892 tenemos noticias en Sevilla de una primera experiencia, la cual no podemos considerar estrictamente como una colonia, pero respondía en gran medida al ideario que las suscitaron. Un maestro de una escuela pública se trasladó con su familia durante el verano a Chipiona, siendo acompañado por 5 niños pobres que por prescripción médica necesitaban “baños de mar”. Durante los 23 días de estancia además de tomar los baños, realizaban paseos, recibían clases al aire libre e iban a misa. Y por esa acción que realizó *motu proprio* y de carácter caritativa recibió una distinción de la Junta Local de Primer Enseñanza¹⁶⁶.

En 1894, la Junta Provincial de Primera Enseñanza solicitó al Ayuntamiento de la ciudad 2.000 pesetas para la organización de las primeras colonias escolares y el consistorio de la capital provincial accedió a la petición, incluyendo esa cantidad en los presupuestos municipales, explicitando que ese dinero debía ir destinado para organizar una colonia con niños de la capital y no de la provincia. Es la primera noticia sobre colonias escolares en Sevilla, aunque en los archivos no hemos encontrado nada referido a su organización y a sus resultados, no hay ninguna confirmación de que se llegasen a organizar, pudiéndose darse el caso de que ese año y los siguientes el dinero presupuestado para las colonias no se destinara a tal fin. De 1908 tenemos la primera constancia documental de que se llevaran a cabo las primeras colonias escolares, ese año el Delegado Regio pidió al Ayuntamiento que se librasen las 2.000 pesetas que recogían los presupuestos municipales para organizar la “Colonia Escolar Sevillana Príncipe de Asturias” en Sanlúcar de Barrameda, durante el mes de agosto, los viajes de ida y vuelta se harían en un vapor por el río. El Ayuntamiento sevillano terminó agradeciendo al de Sanlúcar su colaboración (no se precisa de qué tipo) y el sanluqueño contestó al sevillano mostrando su disponibilidad para años venideros¹⁶⁷. Aunque de la primera colonia de la que hay una información sobre el número de participantes, de las características materiales (casetas, lonas, maderas, ajuar, camas metálicas) y de las aportaciones monetarias y logísticas del Ayuntamiento, además de realizarse un informe sobre sus

¹⁶⁵ Por la R.O. de 26 de junio de 1895 se declaraban los méritos que obtenían los maestros que participasen en ellas.

¹⁶⁶ NIP, Año 1892, Expediente 402-2º.

¹⁶⁷ ECIP, Año 1908, Expediente 694.

resultados, será la de 1910¹⁶⁸. Las colonias sevillanas se celebraron en Sanlúcar de Barrameda y, a partir de 1926, lo hicieron también en Jabugo, con del nombre de “Infanta Luisa”¹⁶⁹. Comenzaron, pues, siendo únicamente marítimas, para más tarde incorporar las serranas.

En un principio el número de niños y de niñas que se beneficiaban era muy bajo, sobre todo si tenemos en cuenta la población infantil de la ciudad. Con los años, aumentó el número de expediciones y por tanto de niños que iban a las colonias¹⁷⁰, sobre todo en los años veinte y treinta, alcanzándose un máximo en el curso 1933-34. Pero a pesar de que el porcentaje de colonos sobre el total de los alumnos de las escuelas públicas sevillanas pasó de ser de un 2,7% en 1910 a un 11,6% en 1934, siguió siendo bajo si lo comparamos con otras ciudades españolas¹⁷¹.

Cuadro 43. NÚMERO DE NIÑAS/OS DE LAS COLONIAS ESCOLARES MUNICIPALES. 1910-1935.

	SANJÚCAR DE BARRAMEDA			JABUGO		TOTAL COLONIAS			
	1910	1927	1935	1927	1935	1910	1927	1934	1935
NIÑAS	50		325		98	50		725	423
NIÑOS	50		325		202	50		609	527
TOTAL	100	600	650	200	300	100	800	1.334	950

Fuente: Elaboración propia a partir de ECIP, Año 19109, Expediente 706; ECIP, Año 1927, Expediente 26; y CLPE, Año 1933, Expediente 53 y CLPE, Año 1936, Expediente 103.

Las condiciones de vida de las clases populares sevillanas a finales del XIX y principios del XX eran pésimas, solían vivir hacinados, sin agua corriente ni

¹⁶⁸ ECIP, Año 1910, Expediente 706. Este año el agradecimiento del consistorio sevillano se hace extensivo, además de al sanluqueño, a las Escuelas Pías de Sanlúcar, sin especificar cuál fue la ayuda que prestaron a los colonos sevillanos.

¹⁶⁹ En los años de la II República se denominaron simplemente colonias de Sanlúcar y de Jabugo.

¹⁷⁰ En 1910 sólo se programaba dos expediciones a Sanlúcar, en 1927 tres a Sanlúcar y una a Jabugo y en 1935 cuatro a Sanlúcar y tres a Jabugo, yendo a cada una de las expediciones colonos de un mismo sexo.

¹⁷¹ Las colonias escolares promovidas por el Ayuntamiento de Barcelona llegaron a contar con 300 colonos en 1907, 650 en 1911, 1.900 en 1923, 3.283 en 1931. En 1932 alcanzaron 4.988 colonos en Barcelona, hubo 4.632 en Madrid, 3.000 en Valencia y 2.569 en Asturias (Granero Chacón, y Lesmes Roldán, 2009, pp. 25).

alcantarillando, estaban poco y mal alimentados y sin medios para hacer frente a los costes médicos que suponía una enfermedad (Arenas Posadas, 1992), todo lo cual daba lugar a altas tasas de morbilidad y de las mortalidades infantil y parvularia (Almuedo Palma, 2009). No resultaría muy difícil encontrar un buen número de niños pobres, desnutridos y enfermos en la ciudad, esos eran los tres principales criterios básicos para ser seleccionado como colono si se seguían las indicaciones que dio la Dirección General de Instrucción Pública en la R.O. de 26 de Julio de 1892, tampoco sería complicado conseguir que en un mes gozando de una alimentación adecuada y un entorno saludable lograsen aumentar su peso y su altura. Si nos atenemos a la información disponible sobre el incremento del peso y de la talla durante las colonias, es especialmente relevante el peso medio que adquirieron en 1910, algo excesivo si consideramos lo que ocurrió en 1935 o si lo comparamos con el que sumaron los primeros colonos granadinos de 1890¹⁷². Teniendo en cuenta que los datos de las colonos sevillanos de 1935 son bastante similares a los granadinos de 1894, podríamos pensar dos cosas sobre los datos de 1910: que los resultados fueron realmente espectaculares o que fueron falseados por parte de los organizadores con la intencionalidad de magnificar los resultados para justificar la organización de futuras las colonias. Que 50 niños engordasen en menos de un mes una media de 5,58 Kgrs y que 50 niñas lo hagan 7,50 Kgrs, sólo sería posible si hubiesen sido sobrealimentados en exceso o partiesen de pesos muy bajos, y también se puede conseguir que los niños crecieran una media de 21,28 mm y las niñas lo hicieran 13,54 mm. Pero quizás tengamos que creer más la información de 1935, coincidente en mayor medida con la granadina.

Cuadro 44. PESO Y TALLA GANADOS EN LAS COLONIAS.

	SANLÚCAR DE BARRAMEDA 1910		SANLÚCAR DE BARRAMEDA 1935		JABUGO 1935	
	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS
EDAD MEDIA (años)	10,2	9,8				

172 PESO Y TALLA GANADOS EN LA COLONIA ESCOLAR DE GRANADA DE 1890.

	NIÑOS	NIÑAS
EDAD MEDIA	10,9	10,9
PESO MEDIO GANADO (Kgr)	1,805	2,000
TALLA MEDIA GANADA (mm)	6,3	7,4

Fuente: Elaboración propia a partir de Viñes Millet, C. (1983).

PESO MEDIO GANADO (Kgr)	5,58	7,50	0,916	2,026	1,755	1,424
TALLA MEDIA GANADA (mm)	21,28	13,54				

Fuente: Elaboración propia a partir de: ECIP, Año 1910, Expediente 706 y CLPE, Año 1936, Expediente 103.

En la selección de los colonos desde un primer momento se procuró que primaran los criterios económicos y sanitarios, por lo que tenían prioridad los niños pobres y enfermos, estando principalmente en manos de los médicos y maestros esa selección. Aunque para los maestros quedaría además la dirección pedagógica, en las colonias sevillanas también participaban un grupo de religiosos/as. Sin embargo, ninguna institución religiosa organizó ninguna colonia o realizó alguna aportación para las que se realizaron, al contrario los religiosos que participaban en ellas debían recibir un “estipendio” por ello¹⁷³. Hasta que en 1936, el último en que se organizaron colonias escolares en Sevilla, desde el Ayuntamiento se manifestará que no serán religiosos sino “Maestros con el título de Educación Física” los que se harán cargo de ellas¹⁷⁴.

No tenemos noticias en la documentación administrativa de los archivos municipales que se han utilizado para este trabajo y en la literatura al respecto de ninguna colonia escolar de carácter privado y lucrativo en Sevilla, que se plantease como un negocio y que se cobrara por la participación a los padres de los niños. Tampoco tenemos referencia de un modelo mixto en que hubiese colonos gratuitos y de pago, como era el caso de algunas de las que organizaron el Museo Pedagógico Nacional (Rodríguez Pérez, 2001). En 1910 un concejal realizó una pregunta en una sesión del Ayuntamiento sobre la posibilidad de que los padres pudiesen costear “en todo o en parte” los gastos de sus hijos si así lo deseaban, sin que hubiese respuesta al respecto¹⁷⁵. La Sociedad Económica de Amigos del País, preocupada como ya hemos visto por la educación de adultos, no propiciaría ninguna colonia en la ciudad, al contrario de lo que hicieron en otras ciudades españolas¹⁷⁶. La única referencia que hemos encontrado de una iniciativa no municipal serán las colonias que organizó en 1931, durante un solo año, el Comité Central de la Cruz Roja Española en Alcalá de Guadaira para 100 niños de toda la provincia de Sevilla, entre 6 y 10 años, hijos de proletarios que apenas tenían posibilidad de poderlos alimentar

¹⁷³ ECIP, Año 1927, Expediente 26.

¹⁷⁴ ECIP, Año 1936, Expediente 18.

¹⁷⁵ ECIP, Año 1910, Expediente 706.

¹⁷⁶ Además de las organizadas por la Sociedad de Amigos del País de Granada, tenemos noticias de las organizadas por esa institución de Barcelona, que en 1907 contaron con 200 colonos (Granero Chacón, C. y Lesmes Roldán, J.C., 2009, p. 21).

al estar parados, tenían, pues, un carácter marcadamente asistencial ante las pésimas condiciones laborales que sufrían muchas familias trabajadoras en aquellos momentos de crisis económica (Moreno Martínez, 2000).

Para la realización de las colonias escolares el Ayuntamiento sevillano aportaría una parte importante de los recursos empleados, tanto monetarios como logísticos (transporte, casetas para Sanlúcar, camas, ajuar, material de cocina, cubertería, uniformes para los colonos, material didáctico y recreativo, personal administrativo, sueldos de maestros, revisión médica de los colonos, etc.). También los Ayuntamiento de Sanlúcar y de Jabugo contribuyeron, el primero adecentando los caminos de acceso o eliminando los arbitrios de consumo¹⁷⁷ y el segundo aportando “gratuitamente dos amplios locales para las Colonias”¹⁷⁸.

Cuadro 45. PRESUPUESTO DEL AYUNTAMIENTO DE SEVILLA PARA LAS COLONIAS ESCOLARES (Pesetas).

Años	1908	1914	1926	1934
Pesetas	2.000	5.000	12.500	80.000

Fuente: Elaboración propia a partir de: ECIP, Año 1908, Expediente 694, ECIP, Año 1914, Expediente 26, ECIP, Año 1926, Expediente 82 y CLPE, Año 1933, Expediente 53.

Desde un principio las aportaciones municipales resultaron insuficientes, por lo que se podría recurrir a la Dirección General de Primera Enseñanza solicitando subvenciones estatales, de las cuales no hay noticias respecto a las colonias de Sevilla, pero sabemos que en el caso malagueño no resultaron muy cuantiosas (2.500 pesetas en 1912 y 7.000 en 1914) (Martín Zúñiga, 2001, p. 230). No hay tampoco constancia de que la Diputación provincial realizara algún tipo de ayuda.

No había más remedio que acudir a la caridad de los vecinos pudientes y a las ayudas de instituciones privadas, aunque no tenemos noticias sobre la cuantía concreta de cada una las aportaciones de particulares, nos consta que las hubo. La escasa información que hemos encontrado sobre los donantes no hacía, pues, referencia a la suma exacta que donaban, y se reduce a las peticiones que realizó el Consejo Local de Primera Enseñanza, en el año 1934, para garantizar la correcta organización de las colonias ante “la opinión pública, los donantes, el Ayuntamiento y las Asociaciones de Magisterio” y, en 1936, para hacer ver el “retraimiento de las clases pudientes en el presente año a contribuir al sostenimiento de las Colonias Escolares”. Este último año el Consejo sugiere que como otros años se debía solicitar la ayuda del Monte de Piedad, de empresas (sin precisar) y

¹⁷⁷ ECIP, Año 1936, Expediente 19.

¹⁷⁸ CIP, Año 1926, Expediente 74.

de partidos y sindicatos (concretando en el PSOE, Unión Republicana, Partido Comunista y UGT). Ese mismo año de 1936 dos instituciones representativas de las clases adineradas de la ciudad rechazaron prestar la ayuda, así la Maestranza de Caballería, al ser requerida, contestó que no contribuiría porque ya sufraga otras colonias en Chipiona, y la Cámara Oficial Agrícola diría que no contaba con presupuesto, mientras que la Junta Provincial de Beneficencia, un organismo público, daba 1.500 pesetas¹⁷⁹.

Sobre el total del dinero que aportaban los donantes y otras instituciones públicas además del Ayuntamiento tenemos información para el año de 1927 y de los cursos 1932-33 y 1933-34. En 1927 aumentó bastante el número de colonos y hubo que afrontar gastos excepcionales (nuevos uniformes de colonos, camas, menaje de cocina y cubertería, mantas y mobiliario), especialmente para poner en funcionamiento la Colonia de Jabugo. Ese año se emplearon 61.000 pesetas para las dos colonias, de las cuales el Ayuntamiento aportaría 12.500 pesetas presupuestadas y otras 11.000 que quedaron como déficit, lo que supone que escasamente del 40% del total procedía de las arcas municipales. En la II República la participación municipal creció considerablemente.

Cuadro 46. SUBVENCIONES PARA LAS COLONIAS ESCOLARES EN CURSO 1933-34.

Estado central		Municipio		Particulares		TOTAL	
8.000 pts.	7,6%	80.000 pts.	75,9%	13.333 pts.	16,5%	105.333 pts.	100,0%

Fuente: CLPE, Año 1933, Expediente 53.

El incremento de las expediciones y del número de colonos requirió de una mayor cantidad de recursos, tanto humanos como materiales. Es también evidente que se mejoraron las instalaciones¹⁸⁰, los medios¹⁸¹ y la organización¹⁸², especialmente en los años republicanos. En 1934 se establece una Comisión Especial de Colonias escolares, formada por un concejal, dos maestros designados por las Asociaciones de maestros y los miembros del Consejo Local de Primera Enseñanza. Desde el primer momento esta

¹⁷⁹ Hay noticias de que en el Sanatorio de Santa Clara de Chipiona se organizaban una especie de colonias infantiles para niños necesitados (ECIP, Año 1935, Expediente 12).

¹⁸⁰ En 1935 y 1936 un Arquitecto visitará las colonias para garantizar la idoneidad de las instalaciones (ECIP, Año 1935, Expediente 8 y CLPE, Año 1936, Expediente 103).

¹⁸¹ En 1926 el Ayuntamiento sevillano llegó a instalar un proyector de cine en la de Sanlúcar, por el que tuvo que desembolsar 1.560 pesetas (CIP, Año 1926, Expediente 76).

¹⁸² En 1935 se incrementó el personal administrativo dedicado a la organización de las colonias: un oficial, un auxiliar y una mecanógrafa (ECIP, Año 1935, Expediente 14). En 1936 se designan seis Guardias Municipales para la preparación de las colonias (CLPE, Año 1936, Expediente 103).

Comisión manifestó su deseo de cuidar de que fuese justa la selección de los colonos¹⁸³, que comenzaría por la petición a los directores de las escuelas públicas de un listado de aspirantes, para dejar en manos de un médico y de un maestro la elección definitiva. El que se recalcase la necesidad de hacer justicia en la selección de los colonos nos hace pensar que había dudas sobre el sistema en años anteriores.

Según un documento de 1927 los principales conceptos a los que se destinaban los recursos monetarios eran: uniformes, mobiliario (especialmente camas), material de cocina y comedor, alimentos y salarios, sin concretar las cantidades respectivas de cada concepto¹⁸⁴.

En Sevilla, como se ha mostrado anteriormente el número de colonos fue en incremento, además se mejoraron las instalaciones donde se organizaban las colonias, todo ello gracias al aumento del dinero de los presupuestos municipales destinados a ellas y de las donaciones particulares. Pero también resulta evidente que los recursos públicos y las donaciones particulares que se destinaron a su mantenimiento fueron escasos, incluso cuando comenzaron a incrementarse a partir de los últimos años veinte y en los años republicanos, si los comparamos con los de ciudades como Barcelona, Madrid o Bilbao¹⁸⁵.

No hemos encontrado información que nos permita evaluar en profundidad los resultados de las colonias, exceptuando la que hemos referido sobre los aumento de peso y de talla, como si el engorde fuese el objetivo primordial¹⁸⁶, e incluso se pudieron dar cifras dispares en algunos años. Para los que resaltaban el adoctrinamiento religioso como uno de sus objetivos, podemos decir que hasta las de 1936 unos religiosos estuvieron presentes en ellas, con el fin del mantener las prácticas de los oficios religiosos y de adoctrinamiento. No podemos calibrar tampoco la incidencia en los hábitos higiénicos adquiridos por los niños cuando volvían a sus casas. Desde 1894 se hacía hincapié en que uno de los objetivos primordiales era la educación higiénica, recalcando que tanto el jabón, la esponja y los objetos de baño eran fundamentales en el ajuar de los colonos, que se debían realizar un “lavatorio por partes” de todo el cuerpo de forma diaria y que debían realizar una lavado de manos y de la boca antes y después de las comidas¹⁸⁷.

¹⁸³ ECIP, Año 1936, Expediente 13.

¹⁸⁴ CIP, Año 1927, Expediente 26.

¹⁸⁵ El Ayuntamiento de Barcelona presupuestaba para colonias escolares 15.000 pesetas en el año 1906 y 30.000 pesetas en 1907 (Granero Chacón, C. y Lemes Roldán, J.C., 2009, p. 21).

¹⁸⁶ Correas (1935) apuntaba que el mero engorde no debía ser el único objetivo de las colonias.

¹⁸⁷ Circular de la Dirección General de Instrucción Pública de 19 de febrero de 1914.

En septiembre de 1934 tres concejales socialista, liderados por Fernández Ballesteros, defendieron en el Cabildo municipal la necesidad de un programa de protección de la infancia, además de solicitar la creación de una reglamentación al respecto, criticando lo reducido de las cantidades que el Ayuntamiento destinaba a las cuestiones sociales relacionadas con la infancia, “uno de los más graves e importantes problemas” de la ciudad. Culpaban de esa carestía de medios al sistema “limosnero y medieval” de las instituciones municipales y pidieron que se estableciesen cargas a los contribuyentes, según su capacidad económica, para un programa en que se contemplaba crear un Asilo infantil, que debería tener un carácter docente más que asistencial, y potenciar las colonias escolares. Para ello proponían comprar el hotel Oromana, en Alcalá de Guadaíra y hacer permanente la colonia de Jabugo, para los niños que requiriesen un clima de altura. Más tarde propusieron que el Ayuntamiento pidiese un crédito al Banco de Crédito Local para el citado programa, a lo cual Comisión de Obras Públicas respondió que era inviable por “la estrechez económica en que el erario del Municipio se desenvuelve”, siendo la Comisión Especial de Enseñanza del mismo parecer¹⁸⁸. Nuevamente se argumentaba la carestía de medios municipales, por lo que a pesar del incremento en los años republicanos de los recursos destinados, el número de niños sevillanos que participaron en las colonias escolares no fue tan alto como el de otras ciudades españolas.

En el verano de 1936 sólo se pudo organizar la primera colonia en Sanlúcar y se suspendieron las otras dos previstas, mientras que no pudieron llevarse a cabo ninguna de las programadas para Jabugo. Se les pidió a los directores, maestros y personal que volviesen “en el momento en que las circunstancias lo permitiesen” y que entregasen “las llaves al guarda de los colonias”¹⁸⁹. Era el fin de las colonias escolares sevillanas, a partir de 1940, con la fundación del Frente de Juventudes y de la OJE, se pasarían a organizar campamentos con un fuerte carácter doctrinario y paramilitar. Mientras que el local donde se celebraban las colonias de Jabugo pasó a estar controlado por monjas¹⁹⁰, siendo destinado posteriormente para acoger a niños asilados en instituciones públicas.

¹⁸⁸ ECIP, Año 1934, Expediente 42.

¹⁸⁹ CLPE, Año 1936, Expediente 103.

¹⁹⁰ Ibidem.

15. Higiene y salud en la escuela.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, especialmente a partir de la última década, se fueron introduciendo y difundiendo las ideas higienistas en el sistema educativo español, intentándose adoptar ideas e iniciativas procedentes de otros países europeos, con un auténtico mimetismo en los aspectos teóricos y prácticos, pero con un posicionamiento real ante los problemas mucho más débil. La escuela era un espacio donde se transmitían las enfermedades entre los niños, por lo que había que cuidar las condiciones higiénicas de los locales y se convertía en un lugar idóneo para la atención médica. Además la escuela era un lugar apropiado para difundir los principios y hábitos higiénicos a la población. Esa intervención médica contra las enfermedades infecciosas y la difusión de los principios básicos del conocimiento biomédico de las transmisiones de esas enfermedades resultaría imprescindible para explicar la disminución de la mortalidad, antes de que se generalizasen el uso de las vacunas, de las sulfamidas y de los antibióticos (Fogel, 2007, p. 37). En Sevilla comenzó a decrecer lentamente y de forma continuada a partir de la segunda década del XX tanto la mortalidad bruta como la infantil (Almuedo Palma, 2009, pp. 120-122).

Se podría decir que el movimiento higienista en España se inicia en 1847 con la publicación de los *Elementos de higiene pública* por Pedro F. Monlau. Mientras su introducción en la escuela, se debió, sobre todo, a la Institución Libre de Enseñanza, que introdujo las ideas de los Congresos Internacionales sobre el tema, desde el primero que se celebró en Ginebra en 1882, y de las experiencias primigenias en algunas ciudades europeas. En 1886 Pedro Alcántara García, un institucionalista, publicó su *Tratado de Higiene escolar*, que será la primera sistematización sobre la cuestión en nuestro país. Ya a principios del siglo XX fueron apareciendo una serie de normas relacionadas con la medicina y la higiene en las escuelas¹⁹¹, para terminar con la creación de la Inspección Médico-Escolar por Real Decreto de 16 de junio de 1911 y la organización del primer Congreso Español de Higiene Escolar de Barcelona en 1912. Sin embargo, las normas aprobadas no contaron con una asignación presupuestaria que permitiera que fuesen realmente eficaces y que se alcanzasen mínimamente los objetivos propuestos. En todos los casos se acababa justificando el incumplimiento apelando a los escasos recursos municipales, lo que impedía que no se realizasen las inspecciones y demás actuaciones sanitarias en las escuelas. Hasta el punto de que en 1933 al presentarse un Proyecto de

¹⁹¹ R.D. de 26 de octubre de 1901 sobre la Enseñanza de la Fisiología y la Higiene en las escuelas, R.D. de 15 de enero de 1905 sobre Vacunación obligatoria contra la viruela y que debía estar controlada desde las escuelas, R.D. de 1904 sobre la figura de un Inspector Municipal de sanidad que debe visitar las escuelas públicas y privadas, R.D. de 7 de febrero de 1908 sobre Reorganización de Juntas locales de Primera Enseñanza y los deberes de los Vocales médicos municipales, y R.O. de 12 de marzo de 1909 sobre Higiene escolar en relación con las enfermedades contagiosas.

Reglamento del Cuerpo Médico Escolar del Estado se llegó a reconocer que todo lo legislado hasta entonces no se había cumplido en la realidad, en gran medida por la falta de financiación, planteando la necesidad de que los escolares paguen una pequeña tasa para ello¹⁹².

En el R.D. de 23 de abril de 1913, con el Reglamento orgánico del Cuerpo de inspectores médicos escolares, se establecían los principales objetivos de la Inspección Médico-escolar. Dichos objetivos serían los siguientes: informar sobre las condiciones higiénicas de las escuelas, controlar el estado sanitario de los alumnos, combatir las enfermedades contagiosas y la educación física e higiénica-sanitaria en la escuela. Pasaremos a analizar el cumplimiento de estos objetivos en el caso de las escuelas sevillanas.

Sobre el estado de las condiciones higiénicas de las escuelas ya hemos hecho alguna referencia en el apartado sobre la organización del espacio escolar. Las denuncias de maestros, inspectores y médicos por el mal estado de las escuelas unitarias, mayoritarias en todo momento, fueron constantes durante todo el periodo que estudiamos. Se ubicaban sobre todo en locales arrendados, cuyo prototipo respondían a un modelo con los siguientes elementos: una gran habitación que servía de clase, en muchos casos insuficiente para albergar a los alumnos matriculados, un patio, no en todos los casos, que se empleaba para el recreo, unos “lavaderos” para el suministro de agua y aseo de los alumnos (consiguiendo el agua tanto de pozos como del suministro público) y un pozo ciego para los residuos líquidos y sólidos. Los lavaderos (en ocasiones sólo contaban con tinajas con agua por carecer de agua corriente) estaban en el patio o en el interior, al igual que los aseos, y si estos últimos se emplazaban en el interior en ocasiones se comunicaban directamente con la clase.

Según los informes que los médicos de los distritos municipales presentaron en 1890, decir que a finales del XIX el estado higiénico-sanitario de las escuelas públicas sevillanas era deplorable, no es ninguna exageración. En primer lugar, los médicos de tres distritos no envían el informe que se les solicitó, lo que manifiesta que los médicos de esos distritos no se sentían obligados ante la solicitud del Ayuntamiento o simplemente no habían realizado la tarea de inspección que se les pidió¹⁹³. En los informes presentados se revelaba una situación muy insalubre de las escuelas, recogiendo comentarios del siguiente tipo: “alto número de criaturas”, “poca luz”, “poco ventiladas”, “atmósfera

¹⁹² La información relativa a la aparición del higienismo en la escuela y a la normativa española al respecto en España procede de: Ruiz Rodrigo, C. y Palacio Lis. I. (1999), Viñao Frago, A. (2000), Terrón Bañuelos, A. (2000) y Pozo Andrés, M del M del (2000).

¹⁹³ En aquellos momentos eran los Ayuntamientos los que debían cuidar de la inspección sanitaria de las escuelas, tanto públicas como privadas.

viciada”, “bajantes obstruidos”, “lavaderos con aguas estancadas”, “escasez de agua para la limpieza”, “sin agua corriente”, “el pozo para beber no está en condiciones”, “aseos que exhalan olores nauseabundos”, “retretes sin agua”, “pozos ciegos que no reúnen condiciones”, además de la incomodidad que sufrían los niños y niñas al tener que hacer sus tareas sentados en bancos sin respaldos¹⁹⁴.

Las escuelas unitarias públicas, siguieron careciendo de condiciones higiénicas y sanitarias, y en 1929 fueron 5 las que tuvieron que cerrar a lo largo del año por problemas inseguridad e insalubridad. Los locales en los que se emplazaban estaban ruinosos (con hundimientos parciales de pisos y techos) en 4 de los casos, pero además se reconoció que no se cumplían las condiciones higiénicas, al carecer de agua corriente y los bajantes de los desagües no funcionaban¹⁹⁵. En 1933, después de que dos años antes se alquilaran 100 locales para escuelas, se denunciaba que en 16 de ellos había problemas de inseguridad por estructuras arquitectónicas inadecuadas y 12 no tenían una buena instalación de agua corriente y desagües¹⁹⁶. Por último, en 1934 se denunciaba el hundimiento de un patio, motivado por una cloaca obstruida¹⁹⁷.

En su mayoría, las escuelas unitarias se ubicaban en locales arrendados, que normalmente no eran fáciles de arrendar, tardándose en algunos casos varios años en conseguir un arrendamiento. Existen bastantes expedientes en que se detallan los problemas que solían conllevar el alquiler de los locales para escuelas¹⁹⁸. Los precios de los alquileres eran más alto de los que se hacían para otros usos, ya que los propietarios consideraban que albergar una escuela suponía que los edificios sufrirían un importante deterioro. La oferta era muy escasa y los casos en que se rescindían los contratos eran habituales (por ambos lados: Ayuntamiento y propietarios). Se acababan utilizando locales que no gozaban de condiciones higiénicas y sanitarias aceptables, en los que se requerían reparaciones de los desperfectos de manera continua y que sus propietarios acostumbraban a no asumir, aunque estuviesen obligados en el contrato. Lo normal era que el Ayuntamiento acabase por costear las obras que se precisaban para su mínima adecuación para su puesta en funcionamiento y más tarde, tras la apertura, todos los arreglos y las reformas, sobre todo, en el caso en que fuesen tan graves que impidiesen dar las clases. Los propietarios en la mayor parte de los contratos se comprometían a

¹⁹⁴ NIP, Año 1890, Expediente 332-2º.

¹⁹⁵ JLPE, Año 1929, Expediente 138.

¹⁹⁶ NIP, Año 1933, Expediente 36.

¹⁹⁷ CLPE, Año 1934, Expediente 10.

¹⁹⁸ NIP, Año 1896, Expediente 500-2, NIP, 1896, Expediente 500-3, JLPE, Año 1917, Expediente 8, NIP, Año 1931, Expediente 1 y NIP, Año 1933, Expediente 36.

asumir los de mayor coste pero en muchos casos no los cubrían¹⁹⁹. Las reparaciones que más solicitaban los maestros eran las relacionadas con: las techumbres y los suelos, la instalación eléctrica, el desagüe y el agua, la reposición de cristales y la pintura y el encalado de los edificios, mientras que las quejas relacionadas con el hacinamiento de niños fueron disminuyendo con el paso de los decenios²⁰⁰.

Las condiciones higiénicas y sanitarias de las escuelas unitarias que se ubicaban en edificios propiedad del Ayuntamiento, principalmente antiguos conventos desamortizados, solían ser algo mejores. Eran más espaciosas, contaban con espacios para el juego y tenían mejores infraestructuras, aunque también fueron denunciadas por docentes y facultativos médicos por las carencias de algunos servicios y las malas condiciones de las estructuras de los edificios.

Sin embargo, las nuevas escuelas construidas ex profeso para fines educativos, que todas ellas acabaron siendo graduadas, se fueron edificando siguiendo criterios higienistas: con un patio para juegos, ventanas que promocionaran luz y ventilación, aseos adecuados, agua corriente, conexión al alcantarillado y comedores, incluso una de ellas llegó a contar con piscina. Los alumnos se sentaban en los nuevos pupitres bipersonales, más ergonómicos que los antiguos bancos sin respaldos²⁰¹. Pero como ya hemos dicho anteriormente, éstas eran minoritarias en la ciudad.

Podemos concluir diciendo que a pesar de que las condiciones higiénicas sanitarias mejoraron en las escuelas públicas sevillanas, sobre todo, a lo largo del primer tercio del XX, las autoridades municipales no garantizaron las condiciones higiénicas y sanitarias en las escuelas públicas unitarias, que como ya hemos repetido anteriormente fueron las mayoritarias en todo el periodo estudiado. Los poderes municipales no lograron hacer cumplir lo que se había legislado al respecto en la mayor parte de los edificios destinados a escuelas. Y, todavía en 1920 en las escuelas públicas sevillanas se ponía “en constante peligro la salud y aún la vida de los niños”²⁰², situación que no era muy diferente del de muchas escuelas del país, como se reconocía en el preámbulo de en una Real Orden del Ministerio de Instrucción Pública, recogida en la Ley de Presupuesto de ese año (capítulo 24, artículo 1).

¹⁹⁹ En un contrato vigente entre 1893 y 1918 se recogía que el propietario del local sólo realizaría las reparaciones superiores a 25 pesetas (NIP. Año 1896, Expediente 500-2).

²⁰⁰ NIP, Año 1933, Expediente 36.

²⁰¹ Añón Abajas, R., 2005.

²⁰² NIP, Año 1920, Expediente 39.

No existe mucha información sobre el estado de las escuelas privadas, pero en 1910 desde el Gobierno Civil se instaba al Alcalde para que cerrase los colegios particulares que no reunían las condiciones pedagógicas e higiénicas, que no contaban con las dimensiones adecuadas o carecían de directores y maestros titulados. El Alcalde respondió que sólo 5 escuelas privadas no contaban con las condiciones higiénicas mínimas, pero que no creía aconsejable el cierre inmediato²⁰³. El año siguiente, un Informe de la Inspección Municipal de Sanidad denunció que muchas de las escuelas privadas que se habían abierto en los últimos años en la ciudad no reunían las condiciones higiénicas rqueridas²⁰⁴.

Sobre el control del estado sanitario de los alumnos apenas hemos encontrado información en los expedientes municipales; sin embargo, para lo que se refiere al combate de las enfermedades contagiosas sí que contamos. Los médicos de Distrito o los posteriores Inspectores municipales sanitarios, no parece que hicieran controles sanitarios en las escuelas, sólo hemos encontradas los que se elaboraron para la selección de los niños y niñas que iban a las colonias escolares. Mientras que las únicas medidas con carácter preventivo que se llevaban a cabo en las escuelas consistieron en un relativo apoyo a las campañas de vacunación²⁰⁵, aunque cuando se produjeron los brotes epidémicos se puso de manifiesto la carencia de muchos niños de los certificados de vacunación²⁰⁶. Tendremos que esperar a la II República para que la Junta Local de Primera Enseñanza solicitase una relación de las matrículas del curso 1931-32 con los certificados de vacunación correspondiente de cada niño o niña²⁰⁷, y a que en 1935 se mirasen por Rayos X todos los alumnos de las escuelas públicas, dentro de la campaña de Lucha Antituberculosa de España, llevada a cabo por la Dirección General de Sanidad²⁰⁸. De la mayor parte del periodo no tenemos constancia de otras actuaciones

²⁰³ NIP, Año 1910, Expediente 713.

²⁰⁴ NIP, Año 1911, Expediente 720.

²⁰⁵ Por R.D. de 15 de enero de 1903, se pedía a los ayuntamientos que se hiciesen cargo de vacunar contra la viruela a todos los niños y jóvenes pobres de las localidades. Tras la vacuna de la viruela aparecieron las vacunas contra las fiebres tifoideas, la rabia y la difteria, más tarde, en los años veinte, la de la tuberculosis.

²⁰⁶ En 1910, tras el brote epidémico de viruela que comenzó a finales de 1909, los maestros reconocieron que muchos niños no estaban vacunados. Tenemos datos completos de una sola escuela de niñas, en la que sólo el 40% había sido vacunado previamente (JMPE, Año 1909, Expediente 4).

²⁰⁷ JLPE, Año 1931, Expediente 348.

²⁰⁸ CLPE, Año 1935, Expediente 23.

reales con fines preventivos, a pesar de lo legislado al respecto las autoridades no solían comenzar a actuar hasta el momento en que había noticias de un brote epidémico.

La primera noticia que tenemos sobre el cierre de escuelas es con la epidemia de cólera de 1886²⁰⁹ y seis años más tarde con una de sarampión²¹⁰, en ambas ocasiones se cerraron las escuelas en las que se produjeron un mayor número de casos.

Pero es de las epidemias que se sucedieron a lo largo de 1909 de las que disponemos de una buena información sobre su desarrollo, las respuestas adoptadas y de la polémica que llegaron a generar²¹¹. En el mes de Enero los maestros comunicaron el incremento alarmante de los casos de sarampión que se prolongó hasta el mes de Junio, afectando tanto a alumnos como a maestros, en Noviembre se declaran varios casos de difteria y en Diciembre de viruela. Los maestros se dirigieron al Delegado Regio provincial del Ministerio de Instrucción, y este, después de dos meses de la primera denuncia, en un escrito dirigido a todos los maestros y maestras, recomendaba que informasen a las autoridades sanitarias de todos los alumnos que contraigan enfermedad y de que pusieran “celo y esmero en la salud” en la escuela para “evitar los contagios”, proponiendo que se tomasen las siguientes medidas: no admitir a los niños con sarampión, ni a los hermanos de los que lo hubiesen padecido y que antes de reintegrarse en la escuela tras la enfermedad guardasen una cuarentena. De forma inmediata cuatro maestras (tres de ellas de párvulos) expresaron al Delegado que en gran medida las condiciones higiénicas de sus escuelas eran la causa de la propagación de las enfermedades infecciosas: el hacinamiento tanto en las escuelas como en sus casas, la falta de ventilación, puertas que no cierran y ventanas sin cristales, retretes en mal estado, la carencia de espacios abiertos donde los niños puedan jugar y tomar el aire, paredes húmedas y techos que dejan pasar el agua en los días de lluvia y la falta de agua corriente. También se quejaban de la falta de apoyo institucional y familiar para frenar el efecto de las epidemias. Las maestras acusaban de mentir a algunas madres, con la intención de que sus hijos pudiesen incorporarse a la escuela lo antes posible, ocultando en bastantes casos que sus hijos hubiesen contraído la enfermedad o que tuviesen hermanos enfermos, e intentando por todos los medios acortar el periodo de cuarentena. El Inspector médico municipal también denuncia el pésimo estado de las escuelas, coincidiendo con las maestras en su análisis y en las reformas que se requerían.

²⁰⁹ En 1886 algunos maestros y maestras argumentaron que ese año no se celebraron los exámenes finales por haber cerrado las escuelas a causa de la epidemia (NIP, Año 1892, Expediente 402-3).

²¹⁰ NIP, Año 1892, Expediente 396.

²¹¹ JMPE, Año 1909, Expediente 4.

Cuando se produjo el brote de difteria en Noviembre será la Inspección provincial de Higiene la que instase al Ayuntamiento para que comunique a los maestros sobre la necesidad de vigilar la propagación de la enfermedad, dando “de baja a los sospechosos de afecciones laríngeas y sean reconocidos por los médicos correspondientes”, sin precisar a qué facultativos les correspondía dicho reconocimiento, además de impedir que asistiesen a la escuela a los niños que sufrían la enfermedad y a aquellos que vivían en las casas donde se declarase un caso.

Días antes de la Navidad el Delegado municipal de Higiene informa que se habían declarado dos focos de viruela en la zona de la Macarena, a lo que responde el Delegado Regio con el cierre inmediato de las escuelas de la Macarena, las cuales permanecerán cerradas durante dos meses. Al no remitir el brote y extenderse por otros barrios de la ciudad, además de impulsar la medidas habituales de impedir que los afectados y allegados asistiesen al colegio, se planteó la necesidad de una campaña de vacunación, proponiéndose que ningún niño no vacunado pudiese ser admitido en una escuela. No fue fácil, dos meses costaron para vacunar a todos los niños y niñas que asistían a las escuelas públicas sevillanas, por lo que desde algunas escuelas se manifestó la lentitud con que se hizo.

La medida de cerrar las escuelas siempre se contempló como extrema por parte de las autoridades municipales y provinciales, aunque los maestros eran bastante propensos a solicitar el cierre en el momento en que se multiplicaban los casos de infectados. Tendremos también el cierre de algunas escuelas en el año 1918 por un brote de sarampión²¹² y en 1922 por uno de viruela²¹³, incluyéndose a partir de ese primer año la medida de desinfectar los locales por el Laboratorio Municipal durante el cierre. No deja de parecernos extraño que en los archivos municipales no se haga apenas referencia a la gripe de 1918.

Relacionada con la difusión de los conocimientos higiénico-sanitarios en las escuelas son numerosas las noticias que encontramos en los expedientes administrativos. Los maestros solían manifestar sus preocupaciones y hacer recomendaciones sobre la alimentación, la salud y el estado higiénico de los alumnos. Ya en el siglo XIX, desde la escuela se transmitió la importancia del aseo personal y de las normas básicas de preservación y consumo adecuado de los alimentos, pero también se denunciaron la escasa y pésima alimentación, el hacinamiento y las nulas condiciones higiénicas de las viviendas de una gran parte de los alumnos. Pero como contenidos reglados no se incorporaron a las enseñanzas escolares hasta el R.D. de 26 de octubre de 1901, en que se regulaba la enseñanza de rudimentos de Fisiología e Higiene. Pero sus contenidos no

²¹² JLPE, Año 1918, Expediente 6.

²¹³ JLPE, Año 1922, Expediente 1.

alcanzaron la relevancia que tenían los geografía, historia, aritmética o religión, para los que se adoptaban libros de texto en todas las escuelas, mientras que en el caso de fisiología e higiene no se adoptaron más que en un escaso 15% de ellas²¹⁴.

Otra de las funciones sociales que se asumieron desde las escuelas y que tenía una incidencia en la salud de los niños fue la de alimentar directamente a niños escolarizados en las llamadas cantinas escolares. La escasa y pésima alimentación de muchos niños, dieron lugar a estos comedores escolares, que en un primer momento fueron iniciativas filantrópicas y caritativas, aunque en Sevilla no tuvieron mucha relevancia. No fueron una creación de la República, pero recibieron un importante impulso con ella²¹⁵. Gracias a ellas 600 niños podían comer al menos una comida al día durante nueve meses al año.

Cuadro 47. CANTINAS ESCOLARES SEVILLANAS EN LA II REPUBLICA.

Curso	Nº de cantinas	Nº de niños	Subvención estatal	Subvención municipal
1932-34	3	600	15.000 pts.	75.000 pts.
1933-34	3	600	38.000 pts.	75.000 pts.

Fuente: CLPE, Año 1933, Expediente 53.

En cuanto a la educación física en las escuelas, tendremos que decir que también la Institución Libre de Enseñanza fue precursora del ejercicio físico escolar en nuestro país, siguiendo un ideario muy extendido en los sistemas educativos de países europeos. Frente a las posiciones de carácter más militarista, la Institución hacía una defensa del ejercicio físico al aire libre ligado al fortalecimiento moral (Sluy, 1906). Sin embargo, podemos decir que era prácticamente inexistente en las escuelas públicas españolas en el siglo XIX, y nuestra ciudad no era una excepción, quedándose reducida a algunos ejercicios de desarrollo muscular o algunas marchas en el caso de los niños, mientras que las niñas no realizaban ninguno²¹⁶. Hasta 1924 no se planteó la necesidad de que los maestros debían realizar ejercicios gimnásticos con los alumnos de manera obligatoria y que todos debían observar las indicaciones que se recogían en la “Cartilla Gimnástica Infantil”²¹⁷, pero como señalaba un delegado gubernativo de esos años la mayor parte de los maestros españoles detestaban y se avergonzaban de impartirlos (Viñao, 1998, pp. 104-

²¹⁴ NIP, Año 1900, Expediente 596.

²¹⁵ En 1933 se presupuestaron 2.000.000 de pesetas para las cantinas escolares de toda España.

²¹⁶ NIP, Año 1891, Expediente 358-2º.

²¹⁷ Real Decreto de 18 de junio y Real Orden de 18 de julio.

105). En Sevilla sólo las escuelas Reina Victoria contaban con un profesor de gimnasia propio y en 1930, en respuesta al incumplimiento de los objetivos de la Cartilla y a la escasa actividad gimnástica en las escuelas sevillanas, se creó una plaza de profesor de educación física para todas las escuelas públicas, con las funciones de: asesorar a los maestros, organizar la educación física, divulgar conocimientos relacionados e inspeccionar el trabajo de los maestros, debiendo informar de sus actuaciones a la Junta Local de primera Enseñanza²¹⁸.

Podemos concluir diciendo, que en el plano higiénico-sanitario, muchas de las escuelas no reunían las condiciones requeridas legalmente, en ellas no se solía impartir una sistemática formación teórica sobre higiene y sanidad, la educación física no tuvo ninguna relevancia en las escuelas sevillanas y tampoco en ellas las autoridades llevaron a cabo un control adecuado de la salud de los niños sevillanos. Sin embargo, sirvieron, gracias a los maestros y a pesar de las carencias, para establecer un cierto control en la propagación de las enfermedades contagiosas, por lo que podemos considerar que fueron un instrumento para frenar la mortalidad en la ciudad. Además durante la II República se pudieron alimentar a varios centenares de niños menesterosos.

16. Además de los Maestros y de los Auxiliares: enseñanzas especiales y personal no docente.

En las escuelas unitarias, el maestro y el auxiliar, además de la función docente cumplían funciones administrativas, de mantenimiento de las instalaciones y las que son propias de los porteros o los conserjes²¹⁹. Debían abrir y cerrar la escuela, realizar las matrículas, cumplimentar la información que solicitaba la autoridad administrativa, comunicar al Ayuntamiento de los desperfectos que se ocasionasen y que debiesen ser reparados, vigilar los recreos y el comedor cuando los hubiese, adquirir materiales didácticos e incluso supervisar o realizar la limpieza.

Los tres nuevos colegios que se construyeron en la última década del XX: Macarena, Carmen Benítez y San Bernardo, eran de unas dimensiones muy superiores a los existentes, con un mayor número de aulas, pero seguían funcionando siguiendo el sistema de escuelas unitarias. Cada aula tenía una capacidad para más de cien alumnos y contaba con un Maestro y un Auxiliar, los cuales tenían las mismas funciones que sus análogos del resto de las escuelas unitarias. Lo único que tendrán de extraordinario es la

²¹⁸ JLPE, Año 1930, Expediente 176.

²¹⁹ En 1884 sólo 3 de un total de 30 escuelas públicas (niñas, niños y párvulos) contaban con porteros (NIP, Año 1884, Expediente 157). Las únicas escuelas que contaban con la figura similar a la de los Directores actuales serían las dos Escuelas Prácticas de las Normales, que recibían el nombre de Regentes, sin dejar de ejercer como docente.

dotación de un portero. Será con la construcción de las escuelas Reina Victoria cuando se introduzca un nuevo modelo de organización y de funcionamiento que se irá generalizando en todas las nuevas escuelas. Estas nuevas escuelas se edificaron en el barrio de Triana como graduadas, en 1909, adelantándose a la normativa española que obligaba a que se graduaran todas las escuelas superiores a 70 alumnos (Real Orden de 6 de mayo de 1910).

Cada una de las escuelas Reina Victoria (masculina y femenina), contarían de inmediato con un maestro que hacía las funciones de director, un portero, dos limpiadoras, además un maestro de gimnasia y otro de dibujo con dos horas diarias de clase²²⁰. Dos años más tarde de su apertura se nombrarán otros dos nuevos “Maestros especiales” (esa era la terminología que se empleaba) de música y de mecanografía²²¹. Siendo reiteradas las peticiones, tanto de las escuelas que se fueron graduando posteriormente (Prácticas de la Normal, Carmen Benítez y San Bernardo), como de algunas de las unitarias, para que fueran dotadas de la misma manera. Hasta el Delegado Regio del Ministerio de Instrucción Pública llegó a solicitar al Ayuntamiento en varias ocasiones que se creasen nuevas de plazas de maestros especiales²²².

Cuadro 48. MAESTROS ESPECIALES. 1915.

	Hombres	Mujeres	TOTAL
Gimnasia	1	-	1
Dibujo	1	1	2
Música	1	14	15
Mecanografía	1	12	13
Carpintería	1	-	1
Corte y Confección	-	6	6
Labores	-	3	3
Flores artificiales	-	2	2
Encajes	-	1	1
Instrucción militar	1	-	1

²²⁰ NIP, Año 1909, Expediente 691.

²²¹ NIP, Año 1912, Expediente 743-2.

²²² NIP, Año 1910, Expediente 707 y JMPE, Año 1915, Expediente 11.

TOTAL	6	39	45
-------	---	----	----

Fuente: Elaboración propia a partir de NIP, Año 1915, Expediente 6.

En 1915, cinco años más tarde de la puesta en funcionamiento de las escuelas Reina Victoria, las escuelas sevillanas ya contaban con 45 maestros de enseñanzas complementarias, tanto en las unitarias como en las graduadas. Desde un principio no fue igual ni el número de maestros por escuela ni el tipo de enseñanzas impartidas, su reparto era totalmente arbitrario y no se especificaba ningún criterio a la hora de ser asignados²²³. También acabaron evidenciándose las dificultades y el retraso en el cobro de los salarios de estos maestros y maestras especiales²²⁴.

El número de mujeres contratadas como maestras especiales era muy superior al de hombres, ya que esas enseñanzas iban dirigidas especialmente a las niñas. De la misma manera que la mayor parte de los alumnos de las escuelas de Artes y Oficios eran varones, esta formación que se impartía en las escuelas tenía un marcado carácter de género, siendo predominante el adiestramiento en tareas consideradas propias de las mujeres.

En 1925 cuando ya se había consolidado estas enseñanzas especiales, se impartían una hora diaria en 11 escuelas de niñas de un total de 14, en concreto en 31 clases de un total de 37 (Mecanografía en 9, Música en 9, Corte y Confección en 6, Dibujo en 2, Labores en 1, Solfeo en 1, Géneros de punto en 1, Bordado y medias en 1 y Flores artificiales en 1). Mientras que para los niños sólo se impartían en 3 escuelas de un total de 15, en 5 clases de un total de 27 (Música en 2, Mecanografía en 2 y Dibujo en 1)²²⁵. Hasta 1933 no se crearon clases de Carpintería Artística, Modelado, Cerrajería Artística y Trabajos Manuales destinadas a niños, en el grupo escolar Giner de los Ríos, proyectándose también para los del grupo Borbolla para el año siguiente²²⁶.

No se esperaba que las niñas tras la escuela continuaran con su formación, por lo que se pretendía aportarles en la misma escuela estos tipos de destrezas que se entendían propias de su género. No sólo se les enseñaba labores domésticas, especialmente las relacionadas con la elaboración de ropa, sino que tenían más profesoras de música que los niños, al entenderse que gozaban de mayor sensibilidad, así como más horas de

²²³ Eran contratados por una o dos horas diarias, cobrando 2,5 ó 1,5 pesetas por día o recibían asignaciones anuales que oscilaban entre las 600 pesetas y las 1500 pesetas. Tampoco existía un criterio unitario para los salarios y el horario laboral (NIP, Año 1909, Expediente 691, NIP, Año 1910, Expediente 1910 y NIP, Año 1912, Expediente 743-2).

²²⁴ CLPE, Año 1935, Expediente 15.

²²⁵ JLPE, Año 1925. Expediente 16 y JLPE, Año 1925, Expediente 20.

²²⁶ CLPE, Año 1933, Expediente 8.

mecanografía, ya que en aquellos momentos el secretariado era de las ocupaciones que se estaban feminizando.

Tradicionalmente para la limpieza de las escuelas se destinaban parte de los recursos que recibían para la compra de materiales²²⁷, e, incluso muchas veces eran los maestros y maestras los que debían realizar esos menesteres²²⁸. La escasez de las asignaciones para material, propició reiteradas peticiones de los maestros y maestras para que se asignasen limpiadoras para las escuelas a cargo del Ayuntamiento. En 1918, ocho años después de haberse iniciado la graduación de las escuelas, se seguía pidiendo que al menos las escuelas graduadas tuviesen asignadas limpiadoras propias y, todavía en 1923, varios maestros y maestras se quejaban de la imposibilidad de poder compaginar la compra de materiales didácticos y pagar a las limpiadoras, en un momento en que se estaban incrementando los salarios de las limpiadoras y el coste de los materiales²²⁹.

Cuadro 49. PERSONAL NO DOCENTE DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS SEVILLANAS. CURSO 1935-36.

	LIMPIADORAS	PORTERAS/ LIMPIADORAS	PORTEROS	AYAS	CELADORES	TOTAL
MUJERES	94	6	6	25	2	133
HOMBRES	--	-	2	--	1	3
TOTAL	94	6	8	25	3	136

Fuente: CLPE, Año 1936, Expediente 23.

Será en los años de la II República cuando además de crecer el número de docentes también lo hará el personal no docente de las escuelas sevillanas. Todas las escuelas unitarias tenían una limpiadora propia y las graduadas al menos dos. Las graduadas contaban con una portera, más abundantes que los porteros, y en algunas unitarias las porteras también hacían las veces de limpiadoras. La figura de las ayas, cuidadoras

²²⁷ En 1884 para la compra de material se presupuestaban 500 pesetas anuales (NIP, Año 1884, Expediente 157) y en 1909 eran 666 pesetas mientras que en este último año una limpiadora podía cobrar 1 peseta diaria por su tarea (NIP, Año 1909, Expediente 691).

²²⁸ JMPE, Año 1915, Expediente 11.

²²⁹ JMPE, Año 1915, Expediente 11.

ayudantes en las escuelas de párvulos, también se generalizó, y todas las clases contaban al menos con una.

En definitiva, de una manera progresiva los maestros fueron liberándose de las funciones no docentes, a la par que se fueron incorporando a las escuelas enseñanzas complementarias de carácter profesional, especialmente dirigidas a las niñas, que fueron impartidas sobre todo por unas maestras empleadas a tiempo parcial y no muy bien pagadas, por medio de contratos de carácter provisional.

17. Un epílogo trágico.

El golpe de estado de 1936 y la posterior guerra civil pusieron fin a la dinámica iniciada en los años veinte y continuada, con una decisión desconocida hasta entonces, en los años republicanos: incremento de la oferta de la enseñanza primaria pública y modernización del sistema educativo. La primera propuesta, presentada al mes siguiente del golpe por el nuevo Consejo Local de Primera Enseñanza, formado por adeptos a los sublevados, a la Comisión Gestora del Ayuntamiento que había tomado el gobierno de la ciudad, fue cambiar los nombres de las principales escuelas públicas. Dicho cambio estaba cargado de simbolismo, los nombres sustituidos representaban claramente al liberalismo y regeneracionismo español²³⁰. Las medidas que se tomaron inmediatamente después, fueron sintomáticas de lo que será la política educativa de los que acabaron tomando el poder: reducir drásticamente los presupuestos destinados a la educación y depurar a los maestros desafectos.

La Comisión Gestora del Ayuntamiento a la que hacíamos mención anteriormente, cuando se debía comenzar el nuevo curso escolar, algo menos de dos meses después del golpe, planteó la necesidad de reducir el presupuesto de “aquellas partidas en que más se reflejaba el desbarajuste y la dilapidación de las situaciones anteriores”, para lo que se cerraron 35 escuelas, dejándose por ello de pagar el mismo número de sueldos de maestros y los arrendamientos de los locales correspondientes y de las casas-habitación de los maestros correspondientes²³¹. En los años que siguieron el presupuesto municipal destinado a la educación primaria se vio reducido considerablemente²³².

²³⁰ Primo de Rivera por Giner de los Ríos, José M^a Izquierdo por Concepción Arenal, Padre Majón por Manuel Bartolomé Cossío, General Queipo de Llano por Emilio Castelar y Calvo Sotelo por Joaquín Costa (CLPE, Año 1936, Expediente 134).

²³¹ CLPE, Año 1936, Expediente 134.

²³² Mientras que para la compra, construcción y reconstrucción de edificios para escuelas se destinaron 41.349.961,48 pesetas entre 1931 y 1936 (la principal partida en Obras Públicas del Ayuntamiento), entre

Tendremos que esperar casi treinta años para que se comiencen a alcanzar unas tasas de escolarización similares a los de la II República²³³. No se superarán esas tasas hasta que los presupuestos destinados a educación inicien un crecimiento porcentual por encima del de los presupuesto generales del Estado (Ministerio de Educación y Ciencia. *Datos, cifras de la Enseñanza en España, 1974*. Madrid), para lo que se necesitó de un cambio de política económica y del convencimiento de las autoridades del momento de que sin el incremento del capital humano no era posible una modernización económica, que acabaría trayendo la modernización social²³⁴.

El 26 de septiembre de 1936 el General Jefe de la Segunda División estableció una relación de maestros y maestras de la capital y de la provincia que habían sido “cuadros dirigentes de las organizaciones” que lucharon “contra el Ejército de España” y que fueron “un peligro para la buena marcha de los servicios públicos o haber realizado una labor disolvente y sectaria en sus respectivas escuelas”, por lo que el Gobernador Civil, con fecha de 30 de septiembre, cesaba de “manera definitivo, en su cargo o empleo” a 65 maestros (20 en la capital) y a 34 maestras (11 en la capital)²³⁵. Sería el principio de una depuración mucho más completa.

Del papel que exigían desde cada uno de los bandos de la contienda civil a los maestros y maestras, tenemos información en dos expedientes administrativos del mismo año del golpe. En abril, tres meses después de la victoria electoral del Frente Popular, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes publicó una Circular²³⁶ destinada a los Inspectores y Maestros, en la que les pide ante todo “austeridad y eficacia”, además de recordarle que la República ha mejorado su status “económico, social y cultural” y el carácter laico de la enseñanza, aludiendo también a los dos principales objetivos que

1940 y 1945 se destinaron 2.362.131,27 pesetas (ocupaba el lugar catorce de las partidas) (Archivo Municipal de Sevilla. Obras Públicas. Año 1946, Expediente 68).

²³³ En el curso 1967-68 el Ministerio de Educación ofrecía unas tasas para la provincia algo inferiores a las de 1935 en la capital (Ministerio de Educación y Ciencia. *Informe sobre la escolarización en EGB 1970*. Madrid).

²³⁴ A pesar de ese incremento en educación de los años 60, el porcentaje de la renta nacional destinado a la educación en España era la mitad del destinado en países democráticos como Holanda, Italia, Suecia, Irlanda o Francia (Fullat, 1969, p. 36), mientras que en la actualidad, después de cerca de cuarenta años de democracia, según el *Panorama de la Educación 2013*, OCDE, se han salvado esas diferencias.

²³⁵ CLPE, Año 1936, Expediente

²³⁶ El Boletín Oficial de la Provincia publica el 9 de Abril de 1936 una Circular del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

deberían tener su trabajo en la escuela: formar la personalidad de los alumnos (“ordenar y estimulante el espíritu” y “preparar un ánimo sereno”) y formar ciudadanos (“iguales ante la ley”, “que han de regir los destinos de España” y “cumplidores de sus deberes”)²³⁷. Mientras en septiembre, dos meses más tarde del golpe, la Comisión Gestora del Ayuntamiento, constituida por los sublevados, consideraba que el magisterio debe ser “un sacerdocio” que debería tener como principal objetivo, inculcar a los alumnos que morir por la patria “puede ser un placer”, además de pedir que las niñas mayores debían dedicarse a confeccionar prendas para los soldados²³⁸.

Resulta sintomático del retraso que supondría la interrupción de las políticas educativas emprendidas en los años republicanos, el hecho de que el Plan de formación de los maestros de 1967 acabó adoptando muchas de las ideas del Plan Profesional de 1931.

El rechazo a lo que había sido el único intento decidido de generalizar la escolarización y de adoptar un modelo educativo liberal que legitimase un estado-nación democrático, se escenificará de manera rotunda y brutal con el fusilamiento de Laureano Talavera Martínez, el 22 de agosto de 1936, a la edad de 67 años. Llegó a la ciudad como Regente de la Escuela Anexa a la Normal de Magisterio en 1916, de la que también fue profesor, autor de varios artículos y libros sobre cuestiones pedagógicas, miembro activo del Ateneo, participó en la creación de la Sección Pedagógica en dicha institución y en la Sociedad Excursionista, colaborador en el periódico *El Liberal*, masón y concejal por la Unión Republicana de Martínez Barrio tras las elecciones de 1931 (Holgado Barroso, 2008). Políticamente lo podríamos encuadrar en lo que sería el centro-izquierda, sin embargo, su defensa de una enseñanza pública, única y laica, el ser un liberal en definitiva, lo convertían en un extremista para los sectores más reaccionarios de la ciudad, entre ellos los eclesiásticos. Fue un importante gestor del impulso de la educación iniciada a finales de los años veinte y especialmente lo fue del intenso empuje de los primeros años republicanos. Consideraba un “delito de lesa humanidad” que muchas barriadas obreras estuviesen alejadas de las escuelas existentes, por lo que propuso que debían abrirse escuelas de manera inmediata en Amate, el Cerro del Águila, Barrio León y el Fontanal, aunque fuese de manera provisional, arrendando casas o en almacenes y pabellones desmontables si no se disponían de otros locales²³⁹. Fue el concejal de las 100 nuevas escuelas (clases en la actualidad) que se abrieron en la ciudad para el curso 1932-

²³⁷ CLPE, Año 1936, Expediente 9.

²³⁸ NIP, Año 1936, Expediente 4.

²³⁹ NIP, Año 1931, Expediente 7.

33²⁴⁰. Pero lo que con seguridad despertó mayor odio de los grupos más reaccionarios, en especial de la Iglesia, por la merma que ello suponía para el poder social e ideológico que ella detentaba, sería el celo con que aplicó los artículos 30 y 31 de la ley de 2 de junio de 1933 sobre Confesiones y Congregaciones religiosas. Se pretendía en definitiva que la enseñanza pública y laica sustituyese a la enseñanza primaria impartida por órdenes y fundaciones religiosas, ley que fue boicoteada por todas las instituciones religiosas de la ciudad, al negarse a entregar al Consejo Local de Primera Enseñanza la información sobre los colegios privados religiosos que se les solicitó en varias ocasiones²⁴¹.

18. ¿Un fracaso del modelo educativo liberal?

Para configurar, legitimar y consolidar los estados liberales o estados-nación se emplearon una serie de instrumentos: leyes, policía, ejército, sistema judicial y sistema educativo, que diseñaron y sostuvieron el nuevo orden económico, social y político desarrollado a partir de las denominadas revoluciones burguesas. La escolarización masiva de la población sirvió para que se legitimara el nuevo orden social, se asumiera la idea de nación y se favoreciera el nuevo modelo de crecimiento económico.

La creación de los sistemas educativos nacionales, en los que la educación de la población pasaba a ser competencia de los poderes públicos, aunque también estuviesen abiertos a iniciativas privadas, se produjo en un periodo más o menos largo de institución y afianzamiento, en el que se crearon una red de establecimientos educativos, se idearon los planes de estudio y se establecieron los mecanismos para la formación y selección del profesorado. Esos sistemas pasaron a ser un elemento fundamental en los nuevos estados y la progresiva alfabetización y formación de la población pasó a ser causa y efecto de la modernización de sus economías y de sus sociedades.

A lo largo del siglo XIX y principios del XX, los índices de alfabetización y escolarización en España eran más bajos que los de los países del centro y del norte de Europa, pero además había una importante desigualdad regional dentro del país. Si comparamos los índices de la ciudad de Sevilla con los de otras ciudades similares en población, como Bilbao, Valencia o Zaragoza, nos encontramos también con considerables diferencias. Era competencia de los municipios la creación y mantenimiento de las escuelas, aunque a principios del XX el salario de los maestros pasó a ser competencia del gobierno central, una parte importante del coste del sostenimiento

²⁴⁰ NIP, Año 1932, Expediente 17.

²⁴¹ NIP, Año 1933, Expediente 34.

de la educación primaria siguió estando a cargo de los ayuntamientos (alquileres de locales para escuelas, casas de los maestros, reparaciones de las escuelas, gastos de materiales didácticos, sueldos de los maestros especiales y personal no docente, así como parte del coste de la construcción de nuevas escuelas). El modelo de desarrollo capitalista (no en todo el territorio español se dio exactamente el mismo), el orden social imperante y con ello las pautas políticas dominantes, el *ethos* social y político en definitiva, determinaron la mayor o menor escolarización y con ello de alfabetización en las ciudades.

En Sevilla, a principios del XX a la seguridad y al orden se destinaban nueve veces más que a la educación en los presupuestos municipales, y en 1927, aunque el presupuesto destinado a la seguridad y policía había disminuido porcentualmente, no aumentó con la misma intensidad el destinado a instrucción pública, que seguía siendo casi cinco veces menor. Los estados liberales podían optar para legitimarse, entre el uso de la fuerza o la educación, en el caso sevillano está claro que se optó primordialmente por el primero de esos mecanismos. Con la II República los recursos destinados a la educación casi se duplicaron y los que se dedicaban a la seguridad y el orden continuaron disminuyendo, estos últimos llegaron a ser sólo el doble de los primeros, los dispositivos para legitimar el sistema comenzaban a invertirse, y la educación se pretendió que fuese un instrumento que sirviera para forjar ciudadanos adeptos al nuevo orden democrático.

En el periodo estudiado, en España, el *literacy premium* (premio al alfabeto) era muy escaso, los estímulos a los alfabetos eran muy reducidos, por lo que los incentivos a los padres para que formasen a sus hijos y a las autoridades a que potenciasen la construcción de escuelas eran muy escasos. El modelo económico sevillano, se sostenía en una gran demanda de mano de obra barata, sin formación y de alta eventualidad, por lo que podemos entender sin dificultad que ese premio al alfabeto sería especialmente bajo. Para que acabase siendo rentable a largo plazo una inversión en la formación de la fuerza de trabajo, se precisaba de inversiones tecnológicas y la revalorización del uso de los nuevos conocimientos en el proceso productivo, lo cual conllevaría un incremento de los beneficios sociales por encima de los privados, la educación acabaría teniendo un retorno social. Es evidente que los agentes sociales que desarrollaron en la ciudad un modelo económico de escaso capital humano, estaban optando por un sistema económico atrasado y por una sociedad desigual, que se debía sostener en unas formas de gobierno en las que el liberalismo era en sí mismo un peligro (no hay que olvidar que las libertades democráticas deben ser consustanciales al liberalismo) y perpetuaron la pobreza de la mayor parte de la población.

La oferta de plazas escolares públicas estuvo muy por debajo de la demanda, y como en otros países sería la iniciativa privada la que intentaría paliar ese desajuste. Dicha iniciativa privada se daría de tres formas: la construcción de escuelas públicas, la apertura de escuelas privadas de pago y la apertura de escuelas privadas gratuitas.

En primer lugar, a dos iniciativas privadas debemos la construcción de las dos primeras escuelas públicas de nueva construcción en la ciudad, la de la Macarena, por dos nobles pertenecientes a la Maestranza de Caballería, y la de Carmen Benítez, por la filántropa del mismo nombre. En ambos casos los benefactores ligaron su generosidad al deber doctrinal que la institución debería tener, exigiendo al Ayuntamiento que en las enseñanzas que se impartiesen debían observarse los dogmas de la Iglesia católica, de lo contrario la escuela debería revertir a los promotores o a sus herederos.

Por otro lado, muchas familias sevillanas debían retraer parte de sus escasas rentas para escolarizar a sus hijos en escuelas privadas de pago, las cuales en muchos casos estaban mal dotadas, carecían de adecuadas condiciones higiénicas y no contaban con maestros cualificados. Pagaban para que sus hijos fuesen recogidos durante las horas en que su madre o responsables trabajaban, más que para que recibiesen una formación. Junto a las escuelas religiosas o privadas graduadas, con un dotación más o menos aceptable, a las que asistían los hijos de la burguesía y de gran parte de la clase media de la ciudad, nos podíamos encontrar, muchas escuelas en las que el niño o la niña hacía el pago al maestro o maestra cada día que asistía y se debía llevar hasta las sillas en que se sentaban, eran las “amigas” o “migas”.

Por último, aunque eran muy escasas en su número, la mayor parte de las escuelas privadas gratuitas eran religiosas, siendo menor el número de las que se debían a iniciativas de carácter laico, que solían pervivir poco en el tiempo. Tenemos constancia de que en ocasiones las escuelas religiosas de este tipo recibían subvenciones, no muy cuantiosas desde luego, del Ayuntamiento, y sus objetivos eran más de carácter doctrinal que formativos.

Pero los altos índices de analfabetismo y los bajos niveles de instrucción de la población sevillana estuvieron motivados, no sólo por la escasa oferta de plazas escolares que no satisfacía una demanda ya de por sí baja, sino a una escasa efectividad del propio sistema educativo existente, caracterizado por un alto absentismo y un alto grado de fracaso escolar. Siguiendo la terminología actual, este fracaso lo podríamos definir como la incapacidad de cumplir los objetivos mínimos para la población escolarizada. Una parte importante de la población infantil matriculada no asistía a las escuelas y un número considerable de ella tras varios años permanencia en la escuela no sabían leer, escribir y las cuatro reglas aritméticas básicas. La escolarización y el absentismo escolar estaban relacionados con el trabajo infantil, otra de las lacras del modelo económico y social de la ciudad. Debiéndose recalcar que especialmente contarían con altos índices de absentismo las escuelas de adultos, aquellas de las que se esperaba que sirviesen para que los alumnos que habían abandonado la escuela sin las capacidades formativas básicas las adquiriesen cuando ya habían sobrepasado la edad de estar escolarizado.

Las escuelas pasaron de estar ordenadas en gradas con bancos sin respaldos a disponerse en pupitres bipersonales, pero la ratio profesor/alumnos de las escuelas públicas apenas disminuyó a lo largo del periodo estudiado, acercándose a los 50 alumnos por profesor de media, mientras que en las escuelas privadas la ratio era mayor. Las escuelas unitarias, mayoritarias en todo momento, eran un revoltijo de alumnos de diferentes edades y de capacidades, mientras en las graduadas se repartían en grupos según su nivel, aunque no se regularon los mecanismos de evaluación para la promoción. Era habitual que los alumnos se fuesen inscribiendo en las escuelas a lo largo del año, cada uno asistía cuando podía y alcanzaba los conocimientos que sus condiciones intelectivas, sociales y económicas le permitían. Los contenidos de la enseñanza los acabaron estableciendo las editoriales que publicaron los libros de textos y no se tienen noticias de una disposición mayoritaria de los maestros sevillanos hacia las metodologías novedosas.

Las maestras y los maestros, titulares o auxiliares, de las escuelas unitarias, además de la función docente cumplían funciones administrativas, de mantenimiento de las instalaciones, las que hoy realizan los porteros o los conserjes, de vigilantes en los recreos y el comedor cuando lo hubiese, de adquirir materiales didácticos e incluso de supervisar o realizar la limpieza. En las graduadas comenzaron a liberarse de estas funciones no docentes, siendo también en la República cuando aumentó el número de personal no docente, así como el de maestros especiales, de las escuelas sevillanas.

La baja capacitación profesional, los reducidos salarios, las duras condiciones de trabajo, los escasos resultados de ese trabajo y la excesiva dependencia de las autoridades locales hicieron que la profesión de los maestros careciese de prestigio social. El salario de un maestro sólo era algo superior al de un obrero especializado, lo que realmente mejoraba sus retribuciones era el derecho a que el Ayuntamiento le garantizase una vivienda, en muchos casos anexa a la misma escuela y con bastantes deficiencias, o que recibiese una cantidad de dinero para su alquiler. El Magisterio era uno de los escasos estudios a los que pudieron acceder personas procedentes de clases populares y las mujeres, y desde un primer momento se tendió a una feminización de la profesión.

En Sevilla se incumplió lo legislado sobre la educación primaria en lo referente a la oferta de plazas escolares, al trabajo infantil y a las condiciones de seguridad y salubridad de las escuelas. Lo cual no quiere decir que en ocasiones las autoridades municipales no fueran conscientes de manera explícita de esos incumplimientos, de las deficiencias del estado de la educación primaria en la ciudad y de las consecuencias que ello conllevaba para la modernización de su economía y sociedad. Pero esa modernización era frenada, en un bucle aciago, por el orden económico y social imperante, un orden reacio al liberalismo y a la modernidad. En 1900, al socaire de las ideas regeneracionistas en las que muchos parapetaban sus discursos en aquellos años sin ningún escrúpulo, el entonces joven concejal conservador Carlos Cañal Migolla, que

llegaría a ser tres veces ministro, realizó un informe sobre los males de la educación primaria en Sevilla, partiendo en su exposición de la idea de que “la regeneración está en la escuela”. Entre otras muchas propuestas consideró inaplazable la construcción y apertura de nuevas escuelas, propuso el incremento de los sueldos de los maestros y la mejora de su preparación profesional, manifestó la necesidad de cambiar la metodología pedagógica al uso y pidió que los alumnos más pobres gozasen de ayudas²⁴². Habrá que esperar más de treinta años y a un cambio de régimen político, con libertades democráticas y una desconocida preocupación hasta entonces por las cuestiones sociales por parte de las autoridades que asumieron el poder político, para que se emprendieran con decisión y prontitud esas propuestas regeneracionistas del joven político conservador y para que se comenzasen a implantar un sistema educativo de corte liberal, laico y universal. Porque eso fue lo que realmente intentaron las autoridades republicanas, nutridos y defensores de las ideas de la Institución Libre de Enseñanza, principal exponente en nuestro país del regeneracionismo y de la defensa de una enseñanza liberal, pero que para los sectores más reaccionarios de aquella sociedad sevillana eran extremadamente revolucionarias.

La creación de escuelas públicas, síntoma primordial de la preocupación por la enseñanza, no fue relevante hasta los últimos años veinte y especialmente hasta la llegada de la II República, cuando las autoridades realmente manifestaron tener conciencia de la relevancia económica, social y política de la educación. Además, se mejoró y se incrementó la formación y el salario de los maestros, se propició la generalización de un cambio metodológico y se incrementaron las funciones sociales de las escuelas (colonias y cantinas escolares). Sin embargo, todo ese empuje reformista y modernizador se frenó con la guerra civil, con ella llegaron las depuraciones de maestros, el cierre de escuelas y el presupuesto destinado a la educación cayó drásticamente. Habrá que esperar nuevamente otros treinta años para que unas nuevas circunstancias económicas exijan de inversiones públicas destinadas a la educación y se alcancen los índices de escolarización de los años de la II República.

²⁴² NIP, Año 1901, Expediente 601.

BIBLIOGRAFÍA.

Almuedo Palma, J. (2009): *Al este del Edén. Estudio demográfico del crecimiento urbano en el sector oriental de Sevilla: Nervión, Ciudad Jardín, Cerro del Águila y Amate*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.

Anguita Martínez, R. (1997): Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 30, pp. 97-109.

Añón Abajas, R. M^a (2005): *La Arquitectura de las Escuelas Primarias Municipales de Sevilla hasta 1937*. Sevilla: Consejería de Obras Públicas y Transportes y Universidad de Sevilla..

Arenas Posadas, C. (1992): *La Sevilla inerme. Estudio sobre las condiciones de vida de las clases populares sevillanas a comienzos del siglo XX*. Écija: Gráfica Sol.

Arenas Posadas, C. (Ed.) (1995): *Industria y clases trabajadoras en la Sevilla del siglo X*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Ballesteros, A. (1920): Tres defectos de organización. *La Escuela Moderna*, nº 351, pp. 843-844.

Ballesteros, A. (1924): *Distribución del tiempo y del trabajo*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

Bello, L. (2007): *Viaje por las escuelas de Andalucía*. Sevilla: Editorial Renacimiento.

Borras Llop, J.M^a (2000): Antes de nacer sabíamos trabajar. Absentismo escolar y trabajo infantil en Villamanta. *Historia Agraria*, nº 20, pp. 169-194.

Borras Llop, J.M^a (2002): Mercado laboral, escolarización y empleo infantil en una comarca agrícola e industrial (el Vallés Occidental, 1881-1910). *Cuadernos de Historia Contemporánea*, vol. 24, pp. 232-262.

Borras Llop, J.M^a (2009): Los primeros límites del primer intervencionismo estatal en el mercado laboral: la Inspección del trabajo y la regulación del empleo de la mujeres (Cataluña, 1900-1930). *Cuadernos de Historia Contemporánea*, vol. 31, pp. 101-140.

Borras Llop, J. M^a (ed) (2011): *El trabajo infantil en España (1700-1950)*.

Bowman, M.J. y Anderson, C.A. (1963): Concerning the Role of Education in Development. En Geertz, C. (ed): *Old societies and New States* (247-279). Nueva York: Free Press.

Camps, E. (2008): Children's Work in Spain Textiles during 19 and 20 Centuries. En Hindman, H.D. (Ed.): *Child Labor World Atlas: A Reference Encyclopedia Armark*. Nueva York: ME. Sharpe.

Capel Martínez, R. (1982): *El trabajo y la educación de la mujer en España (1860-1930)*. Madrid: Ministerio de Cultura.

Correas, D. (1935): Colonias escolares. En Comas, J. y Correas, D.: *Cantinas y colonias escolares*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

Corts Orzales, M^a.I. (2001): Acreditación de la Higiene como disciplina en el curriculum de educación primaria y secundaria. En *Actas del XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (96-106). Oviedo.

Cossio, M.B. (1897): *La enseñanza primaria en España*. Madrid: R. Rojas.

Cruz, J.I. (2012): *Las colonias escolares valencianas (1906-1936)*. Valencia: Universidad de Valencia.

Domínguez Cabrejas, M^a R. (1991): Perspectiva histórica de los planes de estudios de Magisterio. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n^o 12, pp. 17-32.

Escolano Benito, A. (1992): Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. En *Revista de Educación*, n^o 298, pp. 55-79.

Escolano Benito, A. (1993): Tiempo y educación. La formación del cronosistema horario en la escuela elemental. En *Revista de Educación*, n^o 301, pp. 127-163.

Escolano Benito, A. (2002): *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ferguson, N. (2001): *Dinero y poder*. Madrid: Editorial Taurus.

Fernández Roca, F.J. (1995): El salario industrial en Sevilla: 1900-1975. En Arenas Posadas, C. (Ed.): *Industria y clases trabajadoras en la Sevilla del siglo XX* (115-142). Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Fogel, R.W. (2007): *The Escape from Hunger and Premature Death, 1700-2100*. Cambridge: Cambridge University Press.

Foucault, M (1982): *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.

Fullana, P. y Ostolza, M. (2007): Escuela católica y modernización. Las nuevas congregaciones religiosas en España (1900-1930). En Cueva, J. de la y Montero, F. (Eds): *La secularización conflictiva. España (1898-1931)* (187-213). Madrid: Biblioteca Nueva.

Fullat, O. (1969): *El Crac Universitari. Reflexió sobre la crisi mundial de la Universitat*. Barcelona: Editorial Cadí.

Gabriel, N. de (1994): La formación del magisterio. En Guereña, J.L., Ruiz Berrio, J. y Tiana Ferrer, A. (Eds): *Historia de la Educación en España Contemporánea. Diez años de investigación* (215-266). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Guereña, J.L., Ruiz Berrio, J. y Tiana Ferrer, A. (Eds) (2010): *Miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*. Madrid: Secretaría Técnica del Ministerio de Educación.

García Abad, R., Pareja Alonso, A. y Zárraga Sangroniz, K. (2007): ¿Sabe leer? ¿Sabe escribir? El proceso de alfabetización en el País Vasco (1860-1930). En *Revista de Demografía Histórica*, XXV (1), pp. 23-58.

Giner de los Ríos, F. (2003): *La enseñanza confesional y la escuela*. En *Obras escogidas*. Madrid: Espasa Calpe, Madrid.

González Fernández, A. (1996): Condiciones de trabajo y conflictividad laboral de la mujer en Sevilla a comienzos del siglo. En Ramos, M^a D. y Vera, M^a T. (Eds): *El trabajo de las mujeres, pasado, presente y futuro*. II. (87-98). Málaga: Diputación de Málaga.

González Portilla, M., Beascochea Gangoiti, J.M. y Zárraga Sangroniz, R. (Eds) (2011): *Procesos de transformación, cambio e innovación en la ciudad contemporánea*, Bilbao: Universidad del País Vasco.

Granero Chacón, C. y Lesmes Roldán, J.C. (2009): *Los campamentos de verano como modelo de actividades de tiempo libre*, Madrid: Ediciones en Línea.

Guereña, J.-L. (2009): Las escuelas de adultos revisitadas (segunda mitad del siglo XIX-principios del XX). En *Éfora*, nº 3, pp. 20-32, www.usal.es/efora.

Guichot y Sierra, A. (1923): *Los dos grandes problemas de la Sevilla actual*. Sevilla: Imprenta de Hijos de Guillermo Álvarez.

Holgado Barroso, J. (2008): El profeta del modelo republican: Laureano Talavera. En *Andalucía en la Historia*, nº19, pp. 14-17.

Lebrón Fernández, C. (1976): *La Hacienda del municipio de Sevilla (Evolución crisis actual)*, Sevilla: Universidad de Sevilla.

Lerena Alesón, C. (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Editorial Ariel.

López del Castillo, M.T. (1995): *El acceso a la Inspección Profesional en el Sistema Educativo Español, 1849-1936*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Madrid Calzada, R. M. (1995): La educación de de las clases populares sevillanas: 1900-1975. En Arenas Posadas, C. (Ed.): *Industria y clases trabajadoras en la Sevilla del siglo XX (184-198)*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Maíllo García, A. (1989): *Historia Crítica de la Inspección Escolar en España*, Madrid: Editorial Unión Sindical de Inspectores Técnicos de Educación Básica.

Martí-Henneberg J. (1992): Pestalozzi y la enseñanza de la Geografía en el cantón Vaud (Suiza) durante el siglo XIX. En *Revista de Geografía*, nº 26, pp. 35-44.

Martín Fraile, B. (2008): Enseñanza pública y enseñanza privada ¿conflictividad o complementariedad? En *Foro de Educación*, nº 10, pp. 111-132.

Martín Zúñiga, F. (2001): Primeras medidas legales del Ministerio de Instrucción Pública sobre Colonias Escolares y su repercusión en Málaga a principios del siglo XX. En *Revista de Educación*, nº 326, pp. 225-237.

Martínez Álvarez, L. (2000): A vueltas con la historia: una mirada a la Educación Física escolar del siglo XX. En *Revista de Educación*, nº Extraordinario, pp. 83-112.

Ministerio de Educación y Ciencia. *Informe sobre la escolarización en EGB 1970*. Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia. *Datos, cifras de la Enseñanza en España, 1974*. Madrid.

Moreno Martínez, P.L. (2000): Tiempos de paz, tiempos de guerra: la Cruz Roja y las colonias escolares en España. En *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, nº 20, pp. 139-160.

Moreno Martínez, P.J. y Viñao Frago, A. (1997): La educación de adultos en España (siglo XIX y XX). Historia de una realidad cambiante y multiforme. En García Carrasco, J. (Eds.): *Educación de adultos (23-46)*. Barcelona: Editorial Ariel.

Nicholas, S. (1993): Alfabetización y revolución industrial en Inglaterra. En Núñez, C.E. y Tortella, G. (Eds): *La maldición divina. Ignorancia t atraso económica en perspectiva histórica (91-118)*. Madrid: Alianza Universidad.

Nietzsche, F. (1973): *El crepúsculo de los dioses*, Alianza Editorial, Madrid.

Núñez, C.E. (1993): Alfabetización y desarrollo económico en España: una visión a largo plazo. En Núñez, C.E. y Tortella, G. (Eds): *La maldición divina. Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica* (223-236). Madrid: Alianza Universidad.

Núñez, C.E. (1997): La educación como fuente de crecimiento. En *Papeles de Economía*, nº 73, pp. 213-242.

Otero Urtaza, E., Navarro Patón, R. y Basanta Camiño, S. (2013): Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad. En *Revista de Investigación en Educación*, nº 11 (2), pp. 140-157.

Pareja Alonso, A. (2011): *El capital humano en el mundo urbano. Experiencia desde los padrones municipales*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Pérez Guerrero, E. y Bernal Guerrero, A. (1986): Colegios católicos de Sevilla a principios del siglo XX. En *Actas del IV Coloquio de Historia de la Educación. Iglesia y sociedad en España. Perspectiva histórica. Palma de Mallorca* (vol II, 125-136). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

Pozo, M^a del M. del (2000): Salud, higiene y educación: origen y desarrollo de la Inspección Médico-Escolar en Madrid (1900-1931). En *Revista Internacional de ciencias sociales*, nº 20, pp. 95-119.

Puelles Benítez, M. (1999): *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Editorial Tecnos.

Rodríguez Esteban, J.A. (1990-1991): Rafael Torres Campos y el excursionismo geográfico. En *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*, nº 126-127 (1990-1991), págs. 223-283.

Rodríguez Pérez, J.F. (2006): *Las colonias escolares municipales madrileñas (1910-1936)*. Madrid: Universidad Complutense.

Ruiz de Loizaga Vélez, M. (2011): Capital humano y revolución social. Educación y desarrollo el Bilbao (1876-1920). En *Revista de Demografía Histórica*, nº 29 (1), pp. 131-162.

Ruiz Rodrigo, C. y Palacio Lis, I. (1999): *Higienismo, educación ambiental y previsión escolar*. Valencia: Universidad de Valencia.

Sanderg, L.G. (1993): Ignorancia, pobreza y atraso económico en las primeras etapas de la industrialización europea: variaciones sobre el gran tema de Alexander Gerschenkron. En Núñez, C.E. y Tortella, G. (Eds): *La maldición divina. Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica* (61-90). Madrid: Alianza Universidad.

Sluy, A. (1906): Historia de la Educación Física. En *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº 555.

Soto Carmona, S. (1989): *El trabajo industrial en la España contemporánea (1874-1936)*. Barcelona: Antrhopos.

Terrón, A. (1987): El movimiento asociacionista del Magisterio nacional. En *Historia de la Educación*, nº 6. Pp. 279-299.

Terrón Bañuelos, A. (2000): La higiene escolar: un campo de conocimiento disputado. En *Revista Internacional de ciencias sociales*, nº 20, pp. 73-94.

Teulings, C. y Thijs, R. van (2006): Education, Growth and Income Inequality. En *The Review of Economics and Statistics*, nº 90(1), pp. 89-104.

Tiana Ferrer, A. (1994): La escuela privada en Guereña, J.L., Ruiz Berrio, J. y Tiana Ferrer, A. (Eds): *Historia de la Educación en España Contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Turin, Y. (1967): *La educación y la escuela en España desde 1874 a 1902*. Madrid: Aguilar.

Vázquez Astorga, M. (2009): Teorías pedagógicas y proyectos de instrucción primaria pública en Zaragoza en el primer tercio del siglo XX. En *Artigrama*, nº 24, pp. 545-578.

Viñao Frago, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.

Viñao Frago, A. (1998): *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Ariel.

Viñao Frago, A. (2000): Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica. En *Revista Internacional de ciencias sociales*, nº 20, pp. 9-24.

Viñao Frago, A. (2001) Escuela graduada y exámenes de promoción. En *Actas del XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Oviedo, pp. 537-551.

Viñao Frago, A. (2004): *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.

Viñao Frago, A. (2006): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.

Viñao Frago, A. (2009): La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. En Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (Eds): *Perspectiva histórica de la educación de personas adultas*. Vol. 3. nº1. www.usal.es/efora.

Viñes Millet, C. (1983): La renovación pedagógica del siglo XIX y las colonias escolares. En *Revista de Historia Contemporánea*, nº 2, pp. 94-124.