

TEMA MONOGRÀFIC

La representación social de la educación en
las escuelas madrileñas de Patronato en el
franquismo (1950-1970)¹
*The Social Representation of Education at
Madrid Charter Schools during the Franco Era
(1950-1970)*

Carmen Colmenar Orzaes

mccolmen@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid (Espanya)

Teresa Rabazas Romero

rabarom@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid (Espanya)

Sara Ramos Zamora

sramosz@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid (Espanya)

Data de recepció de l'original: setembre de 2017

Data d'acceptació: gener de 2018

¹ Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación titulado «La fotografía escolar en colecciones documentales de ámbito estatal (1900-1970)». Proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, número de referencia: EDU-2014-52498-C2-1-P.

RESUM

Actualment l'ús de les fotografies com a font documental per a la reconstrucció de la història de l'educació forma part de les noves tendències de la historiografia contemporània, que van cobrant cada vegada més protagonisme. Aquest article se centrarà a conèixer quines imatges es transmeten de les escoles madrilenyes de Patronat en el franquisme, en el període de 1950 a 1970, especialment aquelles escoles públiques d'assaig i experimentals dirigides per diverses institucions catòliques, les organitzades pels ajuntaments i les instituïdes per empreses, així com les creades per fundacions de caràcter benèfic docent. Totes elles definides com a escoles de Patronat, segons la Llei d'ensenyament primari de 1945. La principal font de documentació ha estat l'arxiu fotogràfic que pertany a la col·lecció de Memòries de Pràctiques, conservades al Fons Anselmo Romero Marín del Museu d'Història de l'Educació Manuel Bartolomé Cossío de la Universitat Complutense de Madrid.

PARAULES CLAU: fotografies escolars, centres de Patronat, Madrid, franquisme.

ABSTRACT

The use of photographs as a documentary source in the reconstruction of the History of Education is part of the new trends in contemporary historiography that are taking on ever more relevance. This article will focus on uncovering what images convey about the Madrid Charter Schools during the Franco period from 1950 to 1970, especially at experimental public schools run by different Catholic institutions, those run by city councils, those established by companies, and those created by charitable teaching foundations. According to the 1945 Primary Education Act, all of these schools would be defined as Charter Schools. The main documentary source is the photographic archive of the *Memorias de Prácticas* collection, held in the Anselmo Romero Marín Archive at the «Manuel Bartolomé Cossío» History of Education Museum at the Complutense University of Madrid.

KEY WORDS: School photographs, Charter schools, Madrid, Francoism.

RESUMEN

Actualmente el empleo de las fotografías como fuente documental para la reconstrucción de la Historia de la Educación forma parte de las nuevas tendencias de la his-

toriofografía contemporánea, que van cobrando cada vez un mayor protagonismo. Este artículo se va a centrar en conocer qué imágenes se transmiten de las escuelas madrileñas de Patronato en el franquismo, en el periodo de 1950 a 1970, especialmente aquellas escuelas públicas de ensayo y experimentales dirigidas por diversas instituciones católicas, las organizadas por los ayuntamientos, las instituidas por empresas, así como las creadas por fundaciones de carácter benéfico-docente. Todas ellas definidas como escuelas de Patronato, según la Ley de enseñanza primaria de 1945. La principal fuente de documentación ha sido el archivo fotográfico perteneciente a la colección de Memorias de Prácticas, conservadas en el Fondo Anselmo Romero Marín del Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universidad Complutense de Madrid.

PALABRAS CLAVE: Fotografías escolares, centros de Patronato, Madrid, franquismo.

I. INTRODUCCIÓN

El poder evocador que tiene la fotografía la convierte en uno de los lenguajes más sugerentes para recomponer la memoria. Posee un carácter narrativo, la cualidad de espejo del pasado, y especialmente una extraordinaria capacidad para combatir el olvido.² Desde hace unos años muchos historiadores de la educación han hecho uso de las fuentes iconográficas en la historiografía educativa. Muestra de ello son las numerosas publicaciones que desde mediados de los años ochenta se han ido realizando.³ Condicionada desde el primer momento por la nueva corriente historiográfica vinculada al

² LÓPEZ HERNÁNDEZ, J. *La fotografía como fuente de memoria*. Madrid: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, 2008, p. 12.

³ En el contexto internacional destacan el monográfico de la revista *Histoire de l'Éducation*, 30 (1986), en el que se dedica una sección a la «Imagen y Educación» y las revistas *Paedagogica Historica* (2000) e *History of Education* (2001). En España destacan los siguientes trabajos: POZO ANDRÉS, M^a del Mar. «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación*, 25 (2006), p. 291-315; COMAS RUBÍ, Francesca; MOTILLA SALAS, Xavier; SUREDA GARCÍA, Bernat. *Fotografia i història de l'educació. Iconografia de la modernització educativa*. Palma: Leonard Muntaner, 2012; COMAS RUBÍ, Francesca. «Localització, anàlisi i utilització de la fotografia com a font per a la història de l'educació: els projectes desenvolupats en el Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB», COLLELDEMONT, Eulàlia (coord.). *Investigar la Història de l'Educació am imatges*. Vic: Eumogràfic, MUVIP, 2014, p. 53-64; COMAS RUBÍ, Francesca; GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara; MOTILLA SALAS, Xavier; SUREDA GARCÍA, Bernat. *Imatges de l'escola, imatge de l'educació*. Palma: Universitat de les Illes Balears, 2014.

«giro visual» o «pictorial/iconic turn» tal y como la denominaron Boehm y Mitchell,⁴ podemos decir que en la actualidad nos encontramos ante una línea de trabajo consolidada en el campo de la Historia de la Educación. Dan buena cuenta de ello los espacios académicos dedicados a esta temática en jornadas y coloquios científicos.⁵ Ciertamente, la fotografía es portadora de un discurso social, escolar y pedagógico. Sin embargo, aunque la fotografía sea un reflejo o incluso un calco de una realidad pasada, desde la mirada del historiador/a de la educación, es susceptible de interpretación, a la luz del conocimiento adquirido sobre cualquier contexto histórico-educativo al que se refiera. Corroboran también nuestras afirmaciones los profesores Sureda y Comas al señalar que «las fotografías muestran la espacialidad de la escuela. El espacio físico de la escuela y las relaciones que se establecen entre los sujetos y los objetos es un elemento más y no menor, de la relación educativa».⁶

A partir de estas premisas, el presente trabajo pretende abordar la representación social de la educación a través del estudio de algunos centros escolares de Madrid pertenecientes a un grupo de escuelas de Patronato. Para ello, se han seleccionado como fuentes principales de estudio las fotografías escolares de estos centros localizadas en las memorias de prácticas de estudiantes de Pedagogía en el periodo de 1950 a 1970. Para abordar la representación social de la educación es necesario detenernos en el concepto propiamente de las representaciones sociales, que retomamos de Serge Moscovici. Dicho autor explicaba que las representaciones sociales son: «una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. [...] un corpus

⁴ GOTTFRIED, Boehm; WILLIAM, J. T Mitchell. «Pictorial versus Iconic Turn: two letters», *Culture, Theory & Critique*, 50, 2-3 (2000), p. 103-121. Cfr. en MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luís. «Imágenes e historia de la educación popular: representaciones fotográficas de las Misiones Pedagógicas en la Región de Murcia», *Historia y Memoria de la Educación*, 5 (2017), p. 73-155.

⁵ Como por ejemplo las VII Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-educativo (SEPHE) y v Simposio Iberoamericano «Historia, Educación, Patrimonio Educativo» celebradas en San Sebastián en 2016, en las que se dedicó una sección a «Espacios espejo»; el reciente XIX Coloquio de Historia de la Educación celebrado en San Lorenzo de El Escorial en 2017 sobre «Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos actuales» o las próximas VIII Jornadas de la SEPHE tituladas «La práctica educativa. Historia, Memoria y Patrimonio», que se celebrarán en Palma de Mallorca en noviembre de 2018, cuya sección 4 estará destinada a la «Memoria gráfica de la práctica educativa».

⁶ SUREDA GARCÍA, Bernat; COMAS RUBÍ, Francisca. «La representació dels espais escolars i modernització educativa en la fotografia de les revistes il·lustrades publicades a Espanya. 1900-1939», DÁVILA, Paulí; NAYA, Luis María (Coord.). *Espacios y patrimonio histórico-educativo. VII Jornadas científicas de la SEPHE y v Simposio Iberoamericano*. Donostia-San Sebastián: Universidad del País Vasco, 2016, p. 759.

organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. [...] son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo».⁷

En este sentido, podemos afirmar que las representaciones sociales están relacionadas con un objeto -que en nuestro caso es la escuela de Patronato de Madrid- desde la construcción realizada por los sujetos -que se corresponden con los estudiantes de Pedagogía a través de sus memorias de prácticas y las representaciones gráficas de las fotografías escolares con las que ilustran la cultura escolar.⁸

2. CUESTIONES METODOLÓGICAS Y FUENTES

Para el presente estudio se han utilizado como fuentes primarias las fotografías insertas en las memorias de prácticas de Pedagogía, elaboradas por los estudiantes en los años cincuenta y sesenta del siglo pasado para la asignatura que impartía el profesor Anselmo Romero Marín, catedrático de la asignatura Pedagogía General y Racional desde 1949. Los trabajos de los estudiantes de Pedagogía se llevaron a cabo durante los cursos académicos comprendidos en el periodo de tiempo entre 1950 y 1968, dentro del plan de estudios de Pedagogía de 1944, vigente hasta 1967, que fue el más exigente, en lo que a prácticas se refiere, de todos los habidos desde la creación de las Secciones de Pedagogía en 1932.⁹ Como se ha puesto de relieve en trabajos

⁷ MOSCOVICI, Serge. *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Edit. Huemul, 1979, p. 11-24.

⁸ HERNÁNDEZ, Oscar G. «El sentido de la escuela: análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá», *Revista mexicana de investigación educativa*, 15, 46 (julio-septiembre, 2010). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000300012 [Fecha de consulta: 28 de julio de 2016].

⁹ LÓPEZ, Eduardo. «Estudio crítico-cuantitativo de los planes de estudio de Pedagogía en la Universidad Complutense (1932-1982)», AUTORES VARIOS. *Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía*. Madrid: UCM, 1984, p. 250. El volumen de memorias de prácticas, conservadas en el Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Facultad de Educación de la UCM, asciende al número de 891 trabajos monográficos. Dichas prácticas consistían «en la observación sistematizada y el análisis crítico de una determinada situación escolar» ya fuese un tema o problema pedagógico o bien, una institución educativa concreta en las que se describen e interpretan experiencias educativas concretas, referidas, tanto a zonas rurales como urbanas de la España franquista MARTÍNEZ NAVARRO, Anastasio y otros. «Un

anteriores,¹⁰ estas memorias de prácticas constituyen una valiosa fuente para reconstruir diferentes aspectos de la cultura escolar en España en la etapa del franquismo. Las fotografías que se emplearon en ellas constituyen una riqueza indudable para la reconstrucción de la cultura escolar de la España franquista. El valor que tienen para este estudio viene determinado en tanto que recrean una construcción social de lo que los/as maestros/as consideraron lo esencial de su práctica educativa o de la relación educativa vivida en el centro, en muchos casos con un claro propósito informativo proporcionando un registro etnográfico extraordinario, dejando entrever aspectos que formaban parte del colectivo de su identidad, prácticas simbólicas e incluso aspectos del pensamiento de los profesores, a los que difícilmente se puede acceder con otro tipo de fuentes. En su mayoría han sido realizadas por aficionados o amateur. Otras se corresponden con las publicadas en memorias de los centros o de libros conmemorativos, así como revistas, que la propia institución elabora.

No quisiéramos pasar por alto la crítica externa de las fuentes iconográficas que contiene el archivo fotográfico de estas memorias. El origen del «archivo visual», como señala Ian Grosvenor, está condicionado por el contexto de

Seminario sobre fuentes históricas en el Museo de historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense», *Revista Complutense de Educación*, 8, 1 (1997), p. 305-318, *cf.* en p. 306.

¹⁰ MARTÍNEZ NAVARRO, Anastasio y otros. *Op. cit.*; COLMENAR ORZAES, Carmen. «El Museo de historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío», RUIZ BERRIO, Julio. (ed.). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, p. 339-361; COLMENAR ORZAES, Carmen. «El Fondo Romero Marín del Museo Manuel Bartolomé Cossío. Memorias sobre las prácticas escolares. La educación infantil», MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis; SEBASTIÁN VICENTE, Ana (Ed.). *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. Murcia: SEPHE y CEME, 2012, p. 197-211; POZO ANDRÉS, M^a del Mar; RABAZAS ROMERO, Teresa. «Exploring new Concepts of popular education: politics, religion and citizenship in the suburban schools of Madrid, 1940-1975», BRASTER, Sjaak; SIMON, Frank; GROSVENOR, Ian. *History of Popular Education. Educating the People of the World*. London-New York: Routledge, 2013, p. 221-242; RABAZAS, Teresa; POVEDA, María. «El archivo etnográfico del Museo Manuel Bartolomé Cossío: las prácticas de pedagogía como fuente para la historia de la educación», *Revista Linas* [Florianópolis], 15, 28 (2014), p. 9-32; RAMOS ZAMORA, Sara. «Labor pedagógica de los Hogares de Auxilio Social a través del Fondo Romero Marín del Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío», MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis; SEBASTIÁN VICENTE, Ana (Ed.). *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. Murcia: SEPHE y CEME, 2012, p. 337-354; ROMERO, Beatriz; TOULIER, Boris; COLMENAR, Carmen; RABAZAS, Teresa; RAMOS, Sara. «Fotografía y recuperación de la memoria escolar en espacios virtuales», DÁVILA, Pauli; NAYA, Luis. M^a. (Coord.). *Espacios y patrimonio histórico-educativo. VII Jornadas científicas de la SEPHE y V Simposio Iberoamericano*. Donostia-San Sebastián: Universidad del País Vasco, 2016, p. 743-758; PERICACHO GÓMEZ, Javier. «Documentos sobre las prácticas escolares: la labor pedagógica de la ciudad de los muchachos de Vallecas», *Escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. Murcia: SEPHE y CEME, 2012, p. 311-322.

cómo ha sido configurado dicho fondo, la intencionalidad del fotógrafo y las informaciones que se consigán obtener.¹¹

En este trabajo hemos seleccionado memorias de prácticas relativas a centros escolares en régimen administrativo de Patronato de Madrid y «provincia» para aproximarnos a su representación social. Las fotografías se han seleccionado con la idea de que pudieran ser representativas de la vida de estos centros de Patronato situados en Madrid y alrededores, en los suburbios, como frecuentemente se denominaba, y que reflejaran igualmente el ambiente social y educativo de la España de la época franquista, entre 1950 y 1970. Estas instituciones se dirigían, en términos generales, a un alumnado de status socioeconómico desfavorecido.

Para llevar a cabo el análisis e interpretación iconográfica, nos hemos basado en los trabajos de Erwin Panofsky,¹² Enrique Moradiellos,¹³ y especialmente en la técnica de análisis categorial propuesto por Laurence Bardin.¹⁴ Este enfoque metodológico nos ha permitido categorizar dos grandes unidades de significación, que han sido seleccionadas por el nivel de representación y especificidad de los centros escolares estudiados. Por un lado, la categoría de espacios escolares en la que se integran los edificios y las instalaciones de los centros o instituciones y, por otra lado, los protagonistas del proceso educativo, atendiendo a las imágenes de alumnos/as, profesores/as y personas en general, vinculadas al centro así como a las actividades educativas que reflejan la vida escolar. Si bien vamos a realizar nuestro trabajo a partir de esta categorización, somos conscientes de que, en algunos casos, reviste cierta dificultad clasificar algunas imágenes que podrían estar representadas en más de una de las categorías establecidas,¹⁵ por lo que abordaremos el análisis y estudio de los espacios e instalaciones de forma conjunta, así como el de protagonistas y actividades por otro lado.

Para el logro de nuestro objetivo, inicialmente realizamos una selección de memorias en las que se descartaron aquellas que no incluían fotografías, siendo finalmente seleccionadas para el estudio de los centros de Patronato

¹¹ GROSVENOR, Ian. «From the “Eye of History” to “a Second Gaze”: The Visual Archive and the Marginalized in the History of Education», *History of Education*, 36, 4-5 (2007), p. 607-622, *cf.* en p. 613.

¹² PANOFSKY, Erwin. *El significado de las artes visuales*. Madrid: Alianza. 1991, p. 45-75.

¹³ MORADIELLOS, Enrique. *El oficio de historiador. Estudiar, enseñar, investigar*. Madrid: Akal, 2013, p. 277.

¹⁴ BARDIN, Laurence. *Análisis de contenido*. Madrid: Akal, 2002.

¹⁵ BRASTER, Sjaak; GROSVENOR, Ian; DEL POZO ANDRÉS, María del Mar. (Ed.). *The Black Box of Schooling: A Cultural History of the Classroom*. Brussels: Peter Lang, 2011.

quince en total.¹⁶ Dichos trabajos contienen en su conjunto un buen número de imágenes entre gráficos, cuadros, estadísticas, grabados, dibujos, postales y fotografías, siendo estas últimas un total de 267, de las cuales hemos seleccionado 210 correspondiendo a edificios 26 fotografías; 74 a instalaciones, 54 a actividades y 58 los protagonistas.

3. LOS CENTROS DE PATRONATO EN EL CONTEXTO SOCIAL DE LA ESPAÑA FRANQUISTA

Los centros escolares de Patronato eran instituciones organizadas por el Estado directamente o en sus orígenes, fundadas por instancias privadas, religiosas o laicas, como fundaciones, congregaciones o asociaciones profesionales y que, posteriormente eran subvencionadas o financiadas en su totalidad por instancias públicas. El paso por una guerra civil y por un gobierno que sumió al país en una autarquía política llevó a España a un periodo de grandes dificultades económicas, aumento de la pobreza,

¹⁶ CABRERO SEVILLANO, Francisco. *Problemas educativos relativos a la Agrupación Escolar Marconi*. 1963. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 338); CAMPO VILLEGAS, M^a Carmen. *Estudios sobre suburbios. Escuelas de suburbios. Patronato de la Venerable Orden Tercera de San Francisco de Asís*. 1961. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 888); CENTENO ASTORGA, M.; OSTALÉ MARIANO, M^a P. *Problemas socio-pedagógicos en Villa Vallecas*. 1960. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 873); DIEZ GONZÁLEZ, Emma-Soledad. *Problemas pedagógico-sociales presentados en el Grupo Escolar «Padre Poveda»*. 1960. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 70); FERNÁNDEZ DE LUIS, Ignacio. *El Patronato «Nuestra Señora de Fátima». La acción educativa de los suburbios de Madrid*. 1963. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 234); GARCÍA ALONSO, Marina Luz. *Iniciación profesional femenina en el Grupo Escolar Padre Poveda*. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 263); HURTADO SERRANO, José María. *La escuela en el suburbio vallecano. 1964-1965*. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 138); JARA SÁEZ, M^a de la Peña. *Estudio pedagógico de Fresno de Torote*. 1962. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 867); MONTES ALLEN, Rosa María. *Protección otorgada por el Patronato de Huérfanos de Oficiales del Ejército a los hijos de sus miembros fallecidos*. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 258); MORENO, Fermina Dolores. *Colegio internado María Cristina. 1958-59*. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 872); OVEJERO SANZ, M^a Paz. *Problemas pedagógicos que presenta el grupo escolar «Carmen Cabezuelo»*. 1966. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 197); QUINTANS, Isabel; BERNAL, Antonio. *Institución San Isidoro. Escuela-Hogar. 1961-62*. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 876); RODRÍGUEZ, Carmen; DÍAZ, Mercedes. *Influencia del medio familiar en el desarrollo intelectual de las niñas del «Albergue María Cristina»*. 1962. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 148); SÁNCHEZ DE LA MOLINA SERANTES, M^a Luisa. *El Grupo escolar «Padre Poveda»*. 1962-63. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref.495); TRAPERO SANTAMARÍA, M^a Aurora. *Colegio de Huérfanas del Magisterio «María Inmaculada»*. 1960-61. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 43).

hambre y un momento de gran exaltación del nacional-catolicismo y de los valores patrios, como signos de identidad. El régimen reaccionó frente a la doble problemática externa e interna, cerrando filas para asegurar su supervivencia y procediendo a un sucesivo perfilamiento de las instituciones, que había decidido darse. Esta tarea se llevó a cabo mediante una serie de Leyes Fundamentales, que globalmente consideradas, daban forma a la peculiar «constitucionalidad» del sistema. Condicionado por esta situación sociopolítica el gobierno articuló los centros escolares de Patronato para dar respuesta a las necesidades socioeducativas de aquellos momentos.

La mayoría de los centros de Patronato se localizaban en las «zonas suburbanas» de Madrid, que se fueron creando como consecuencia del éxodo rural a las grandes capitales que se produjo en España durante los años cuarenta, cincuenta y sesenta. Los inmigrantes que llegaron a la ciudad se fueron instalando en las zonas periféricas pobres, sin apenas instalaciones e infraestructuras. Constituían, por tanto, poblados de absorción que acogieron gran cantidad de habitantes del campo, huyendo de la pobreza y miseria de la postguerra. Junto a estos inmigrantes también se alojaron durante el conflicto bélico una gran parte del movimiento obrero izquierdista y anarquista contrario al franquismo, ocultándose en estas zonas anónimas del extrarradio.¹⁷ Se encargaron de construir sus casas o chabolas y comenzaron a vivir una vida de miseria y libre de cualquier principio de autoridad.

Ante esta situación, la Iglesia Católica lanzó un mensaje de la última batalla del frente de Madrid que consistiría en la evangelización de los suburbios, junto con la conquista espiritual de las clases trabajadoras.¹⁸ En la década de los años 40, el Estado y la Iglesia comenzaron a preocuparse por atender las necesidades emergentes de esta población e idearon planes de alfabetización y recristianización de los suburbios. Una de las medidas que adoptó el Estado fue la creación del Patronato Escolar de los Suburbios de Madrid,¹⁹ con la finalidad de atender a la organización de las escuelas primarias, postescolares, de aprendizaje de oficios y de crear nuevas escuelas en los barrios donde fueran necesarias para la población escolar de los mismos.²⁰ Se crearon ciento

¹⁷ LÓPEZ DÍAZ, Jesús. «La vivienda social en Madrid, 1939-1959», *Espacio, Tiempo y Forma*, Serie Vil, Hª del Arte, t. 15 (2002), p. 298.

¹⁸ POZO ANDRÉS María del Mar; RABAZAS ROMERO, Teresa. Exploring new..., Op. cit, p. 229.

¹⁹ Orden Ministerial de 14 de agosto de 1942.

²⁰ El Patronato estaba presidido por el Ministro de Educación Nacional, vicepresidente era el Director General de Enseñanza Primaria y los representantes de alta jerarquía eclesial y del Régimen: Obispo

veintitrés escuelas en 1942 distribuidas por los distintos barrios de Madrid y zonas periféricas, alcanzando un total de sesenta y cinco escuelas de niños y cincuenta y ocho escuelas de niñas en ese mismo año.²¹

De forma complementaria a este tipo de actuaciones en los suburbios de Madrid, el Estado utilizó también el término de Patronato para regular modelos diferentes de colaboración entre centros que ya habían sido creados por organismos públicos o instituciones, fundaciones o congregaciones religiosas de carácter privado. El marco legal en el que se articulan ofrece un concepto amplio de centro educativo de Patronato. La Ley de 17 de Julio de 1945 sobre educación primaria, en su capítulo II, artículo 26, señala los cuatro grupos de escuelas considerados de Patronato, explicitando las características de cada uno de ellos, que pasamos a detallar:²² «a) Las que con organización especial establezca el Estado por medio de un Decreto en que se determine su reglamentación; b) Las organizadas asimismo por el Estado con la cooperación de las Diputaciones provinciales o de los Ayuntamientos; c) Las que con carácter obligatorio, preceptuadas por las leyes sociales, instituyan las empresas agrícolas, mineras e industriales o las explotaciones particulares; d) Las que por legados o fundaciones creen los particulares con carácter benéfico-docente».

Según se especifica en esta Ley, dentro del primer grupo quedarían comprendidas las escuelas de ensayo y experimentación, las organizadas con este carácter de Patronato del Estado por las diócesis y parroquias y aquellas otras que, en cumplimiento de fines especiales requieran la cooperación de diversos Ministerios. En esta tipología se han seleccionado dos experiencias: el Grupo Escolar Padre Poveda, cuya dirección fue concedida mediante decreto ministerial a la Institución Teresiana en régimen de Patronato desde 1940 hasta 1974²³ y el Grupo Escolar Carmen Cabezuolo creado en 1957.²⁴

de Madrid-Alcalá, de la Delegación de Auxilio Social, de la Sección Femenina de FET y de las JONS, del Servicio Español del Magisterio, del Servicio Médico-Escolar, del Instituto San José de Calasanz y los técnicos de la Inspección Primaria, junto con técnicos Arquitectos, Ingenieros, etc.

²¹ Orden Ministerial de 22 de diciembre de 1942.

²² Ley de 17 de Julio de 1945 sobre Educación Primaria en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. *Historia de la Educación en España. Textos y documentos. Nacional-catolicismo y educación en la España de posguerra*. Vol. II. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, 1990, p. 684-686.

²³ RO de 10 de enero de 1940. Este centro público creado en 1933 con el nombre de Alfredo Calderón recibió diversas denominaciones durante el período bélico (Carlos Marx y Luis Vives) y tras su concesión a las teresianas recibió el nombre de su fundador «Padre Poveda».

²⁴ Situado en el barrio de San Blas, se crea en plena zona considerada dentro del movimiento «pro-ciui-

Las del segundo grupo podrían ser de carácter obligatorio o voluntario. En algunas localidades o provincias sus corporaciones municipales o provinciales podrían sostener en régimen de Patronato un número de escuelas públicas, que habría de ser, respectivamente, según su categoría, el 50, el 30 y el 20 por 100 de las escuelas que, por el censo, correspondiera crear, de acuerdo con el artículo 17.²⁵ Las de carácter voluntario podrían ser sostenidas en régimen de Patronato por los Ayuntamientos y Diputaciones que lo solicitaran. Tanto en el caso de carácter voluntario, como obligatorio, las corporaciones públicas se obligarían a coadyuvar en la instalación y sostenimiento de los edificios y en la dotación complementaria de sus maestros.

Las del tercer grupo debían comprender todos los períodos de graduación escolar cuando en la producción se utilizara el trabajo femenino, o solamente los tres últimos en caso contrario. El edificio escolar y la vivienda de los maestros debían ser de construcción obligatoria por parte de la empresa en cuanto existiera una matrícula mínima de treinta alumnos. Si no era así, esta obligación podría ser suplida por el sostenimiento e ingreso de los niños en edad escolar en Escuelas-Hogares a costa de la empresa. Las condiciones de los edificios e instalaciones y la índole de la enseñanza en sus diversos aspectos serían las mismas que se determinarían para las escuelas privadas, si bien, y de conformidad con las disposiciones oficiales del Ministerio de Trabajo, el período cuarto de graduación, apropiado a la especialidad de la empresa, se enlazaría con las escuelas de aprendices. Las instituciones complementarias y en especial el servicio médico-escolar debían ser obligatoriamente establecidos y subvencionados por los patronos o empresarios. El profesorado debía ajustarse a los requisitos del artículo 99²⁶ y, en todo caso, no podría ser tratado en lo que se refiere a la protección social en condiciones inferiores al resto del personal productor de la empresa o explotación. En esta tipología de centros se

dad jardín». Este centro recibe el nombre de Carmen Cabezuelo en honor a una falangista que fue asesinada durante la Guerra Civil. Este centro junto a otros dos más conformó el grupo de escuelas creadas por Sección Femenina integradas dentro del proyecto de actividades juveniles de enseñanza primaria elaborados por la Organización.

²⁵ Dicho artículo de la Ley de 1945 decía así: «El Estado estimulará la creación de escuelas y las creará por sí mismo si fuese necesario, hasta alcanzar en cada localidad un número no menor de una por cada doscientos cincuenta habitantes».

²⁶ Dicho artículo hacía referencia a las remuneraciones de los maestros privados, señalando que todos los maestros con título profesional que ejercieran sus funciones docentes en escuelas privadas de cualquier clase, percibirían sus remuneraciones mediante contratos de trabajo ajustados a las bases reglamentarias. Estas remuneraciones debían de ser, como mínimo, siempre que lo sean también las condiciones y tiempo de su trabajo docente, análogos en su cuantía al sueldo de entrada del magisterio Nacional.

han encontrado diversas experiencias, pero hemos seleccionado como ejemplo más representativo la experiencia de la Agrupación Escolar Marconi.²⁷

Finalmente, las del cuarto grupo habrían de ser establecidas de conformidad con la voluntad de sus fundadores siempre que se adaptaran a las normas del Título I de esta ley, es decir en cuanto a la declaración de principios básicos. Su sostenimiento en caso necesario, o para mayor fomento de la obra, podría ser complementado por la aportación económica o docente del Estado. En este grupo se encuentran la mayor parte de los centros recogidos en las memorias. Se tratan de centros creados por congregaciones religiosas o fundaciones benéfico-asistenciales.²⁸

Avanzando en el contexto sociopolítico de España, la nueva situación económica, con la creciente interdependencia respecto de las economías occidentales, obligó al régimen a poner fin a su política de autarquía. El Plan de Estabilización de 1959 y los consecutivos, así como los Planes de Desarrollo en el periodo de 1964 a 1975 dieron respuesta a las demandas de la sociedad apuntando directamente a la vivienda, la sanidad y a la educación. Los problemas sociales derivados de esta emigración masiva motivaron que en el año 1963 el Instituto Nacional de la Vivienda encargara a la Obra Sindical del Hogar la construcción de Unidades Vecinales de Absorción (UVA) –según Decreto de 12 de enero de 1963–. Eran un sistema de construcción urbana de viviendas de protección oficial donde se realojaron a estas familias, tratando así de descongestionar el cinturón suburbial de las capitales.²⁹ En lo que respecta a la educación cabe destacar la Ley de Educación Primaria de 29 de abril de 1964,³⁰ que extendía la obligatoriedad de la enseñanza hasta los catorce años,

²⁷ Se trata de una empresa española que se dedicaba a la telegrafía sin hilos y que se instaló a las afueras de Madrid, construyendo un poblado urbano en el sur de Madrid (Villaverde), dotado de diferentes servicios para los trabajadores, simulando un pueblo o un barrio grande. Las escuelas se crearon en régimen de Patronato en 1957, denominándose Agrupación Escolar Marconi, S.A.

²⁸ De los centros localizados en las memorias, se han seleccionado algunos centros de Vallecas: la Obra Mater Amabilis, la escuela parroquial de San Pedro Ad Víncula y el Patronato del Padre Pulgar; el Colegio-Patronato de Fátima creado en Usera, el Patronato de San Francisco de la Venerable Orden Tercera de San Francisco de Asís al que pertenecen seis escuelas situadas en la periferia sureste de Madrid; el Patronato de Marqués de Almenara, que crea una escuela en Fresno de Torote; el Patronato perteneciente a la Junta Central de Protección a los Huérfanos del Magisterio Nacional que tiene a su cargo el colegio de huérfanos del Magisterio «María Inmaculada» y el «Colegio de las Mercedes» como Patronato de huérfanos de oficiales del Ejército.

²⁹ RAMOS ZAMORA, Sara. (Ed.). *Entre lo doméstico y lo público. Capacitación profesional de las mujeres rurales en España (1940-1977)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2016, p. 179.

³⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Colección Legislativa. 1964*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. 1972.

modificando en este sentido la Ley de Enseñanza Primaria de 1945. La nueva ley permitía, además, incorporarse desde el nivel primario al tercer curso del bachillerato general o laboral después de haber conseguido el certificado de estudios primarios. Esta flexibilización en la vieja estructura segregada, que permitía esta Ley constituyó un paso adelante hacia el logro de una primaria de tronco único. Pero quedaba sin embargo una discriminación en la base del sistema educativo pues sometía al alumnado a una doble vía, que se iniciaba a los diez años, edad en que «elegía» o bien el acceso al bachillerato o la continuidad en el nivel primario. En este sentido, la nueva ley no modificó a la de 1945. La ley de Educación primaria de 1964 se complementó con la de 21 de diciembre de 1965 sobre reforma de la enseñanza primaria, cuya innovación fundamental residía en la elevación de los estudios de magisterio, exigiéndose ahora el título de bachiller superior para el ingreso en la Escuela Normal. La mencionada «explosión escolar», que se produjo en España en la década de los sesenta del siglo xx, se hará especialmente significativa en las enseñanzas media y universitaria. Como señaló Puelles Benítez, las consecuencias fueron importantes: «De un lado, la imprevisión ministerial hará frente a la demanda con una política de construcciones escolares siempre desbordada por la realidad; de otro, mediante una política de contratación masiva de profesorado... Estos problemas no sólo no se resolverían con el equipo Villar Palasí, sino que las contradicciones se agravarían aún más al tratar de implantarse la reforma educativa auspiciada por la ley general de educación».³¹

Así las cosas, y en lo que respecta a las escuelas de Patronato, las reformas de la Ley de 1945 no plantearon ninguna reforma concerniente a las escuelas de Patronato. Sin embargo, unos años más tarde, se aprobó un reglamento de escuelas nacionales de enseñanza primaria en régimen de Patronato escolar, mediante una orden ministerial de 1967,³² con la cual se dictaban las normas reguladoras sobre la creación, provisión, régimen interno e inspección de esas escuelas, así como los deberes y derechos de los consejos escolares primarios, que las tutelaban y de los directores y maestros de las mismas. En su artículo primero, sobre su ámbito de aplicación, se decía textualmente: «Son Escuelas nacionales de Patronato aquellas en las que el nombramiento de Directores escolares y de maestros pertenecientes a los respectivos Cuerpos especiales se

³¹ PUELLES BENÍTEZ, Manuel de. *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos. 1999, p. 334.

³² BOE, nº 30 (4 de febrero de 1967), p. 1518-1519.

realiza por la Administración a propuesta de una Entidad denominada Consejo Escolar Primario, encargado de patrocinar la Escuela. El Consejo Escolar Primario está compuesto por representantes de la Entidad patrocinadora, de la autoridad local, de los padres de familia y de la Dirección General de Enseñanza Primaria».

En el capítulo dedicado a la creación de escuelas, se añadía que también formarían parte de dicho Consejo, los representantes de la Inspección educativa, que ejercerían las funciones de asesoramiento técnico-pedagógico, un director escolar, un director de escuela graduada, si los hubiese, y una representación de los maestros, a razón de uno por cada veinticinco o fracción con un máximo de tres. En el artículo 6º se disponía que sería el Patronato el encargado de facilitar los locales escolares, debidamente dotados de mobiliario y material y las viviendas del director escolar y de los maestros o, en su defecto, abono de la indemnización sustitutiva, sin perjuicio de las aportaciones estatales, que pudieran concederse a estos efectos. Correspondería también al Patronato las atenciones de conservación y sostenimiento de las escuelas.³³

En nuestro trabajo, examinando las Memorias de Prácticas, concernientes a este tipo de centros educativos y, al margen de su fuente de financiación, hemos detectado tres modelos fundamentales: el modelo experimental de innovación pedagógica; el modelo benéfico-social (Iglesia, Ejército) y el modelo fabril-laboral vinculados a empresas.

4. IMAGEN Y REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LAS ESCUELAS DE PATRONATO

4.1 Edificios e instalaciones

Las fotografías de los edificios y los espacios escolares son elementos de representación social que nos aproximan a lo que Bourdieu denominó *habitus* por identificarse con un determinado público y dirigirse a grupos sociales particulares, diferenciando así su condición de clase social.³⁴ Siguiendo un discurso similar, Antonio Viñao señala que el emplazamiento de los edificios no es al azar y determina el contexto social al que se dirige, pues bien en la

³³ *Ibidem*, p. 1518.

³⁴ VIÑAO FRAGO, Antonio. «Los espacios escolares. ¿Cómo abordar un objeto polifacético y multiforme?», DÁVILA, Paulí; NAYA, Luis M^a; ZABALETA, Iñaki. *Op. cit.*, p. 25-60.

mayor parte de los centros de Patronato se aprecia que la ubicación de los edificios respondía a una finalidad social dirigida a las clases trabajadoras.³⁵ El mensaje que ofrecen las imágenes de los edificios e instalaciones está más dirigido a trasladar a la sociedad y a las instancias públicas que las subvencionan, el reflejo de los valores morales, políticos y religiosos, insertos en la educación que llevan a cabo, y propio de los sectores sociales de las clases trabajadoras.

De las noventa y ocho fotografías que se podrían clasificar en la categoría de edificios e instalaciones, sólo hemos encontrado veintiséis imágenes relativas a construcciones escolares. De las cuales, se han seleccionado algunos ejemplos o tipologías de edificios muy diferentes: como por ejemplo el del Grupo Escolar «Padre Poveda», la Agrupación Escolar Marconi, las escuelas del Patronato de Huérfanos del Ejército o las escuelas de Huérfanos del Magisterio y una escuela de suburbio. Todos ellos presentan rasgos distintivos de cómo fueron creados, su ubicación, finalidad, instalaciones, recursos, etc.

En primer lugar, destacamos la construcción arquitectónica del Grupo Escolar Padre Poveda como ejemplo de una construcción escolar durante la II República (véase fotografía 1 al final del texto), que responde al modelo racionalista e higienista de la escuela graduada.³⁶

La arquitectura escolar se configuró desde el programa pedagógico-sanitario racional, mediante el diseño funcional de la misma, revestido de un estilo nacional-regionalista que pretendía ser diferenciado para las distintas regiones. Estas construcciones se caracterizaban por la desnudez de los materiales utilizados de acuerdo a las teorías de la arquitectura moderna, los criterios de durabilidad y firmeza procedentes de la arquitectura clásica y la sobriedad y sencillez de líneas, de acuerdo a los criterios estéticos que los institucionistas pretendían para la escuela.³⁷

El colegio se crea en una zona suburbial de Madrid, en un espacio del ensanche industrial de Madrid, denominada Ciudad Jardín (Prosperidad). La población es de clase social baja, gente obrera que vive en los suburbios de

³⁵ *Ibidem*, p. 16.

³⁶ Este centro se creó en 1933 con el nombre de Grupo Escolar «Alfredo Calderón». Unos años más tarde, en 1937 recibió el nombre de «Carlos Marx» y tras la Guerra Civil se volvió a cambiar su denominación a «Luis Vives» (RO de 20 de abril de 1939). Un año más tarde el Estado acordó conceder a la Institución Teresiana la dirección del Grupo Escolar, recibiendo el nombre de su fundador «Padre Poveda» en 1940 (RO de 10 de enero de 1940).

³⁷ LAHOD ABAD, Purificación. «Los modelos escolares de la Oficina Técnica para la construcción de escuelas», *Historia de la Educación*, 12-13 (1993-1994), p. 148.

Madrid. Las autoras de las memorias mencionan que las niñas que acuden al colegio son hijas de obreros cualificados de las fábricas e industrias que se crearon en dicho barrio. En una de las memorias de prácticas se detallan las diferentes industrias que se fueron estableciendo en esta zona industrial: laboratorios farmacéuticos, fábricas textiles, de cartonaje, de industria automovilística, de aparatos de precisión, relojes, etc. Muchas de estas fábricas e industrias se convirtieron en la salida laboral para gran parte de las alumnas que se formaron en este colegio, según lo expresa una de las autoras, respondiendo «al ideal de formar una obrera eficiente, hábil, responsable, digna, buena colaboradora, compañera y subalterna».³⁸

En la imagen se puede apreciar que es un gran edificio, ocupa toda una manzana. En su parte delantera tiene un pequeño jardín y cuenta con ventanas grandes, de acuerdo a las normas de higienismo en las que fue construido. Consta de tres plantas y una azotea. En la planta baja se localiza el comedor, la cocina, salón de actos, sala de proyecciones, roperos, dispensario médico escolar, cuarto de estar de antiguas alumnas y dependencias. En la primera planta se ubica el jardín de infancia, párvulos, las clases de primer grado, la secretaría de dirección y la capilla. El segundo piso comprende las aulas de los grados superiores, de iniciación profesional (secretariado, corte y confección, telares, etc.) y las clases de preparación para los estudios secundarios. Por último, la azotea se utiliza como gimnasio para realizar las actividades de educación física y recreo para los más pequeños.³⁹

Por otra parte, podemos hablar de otro estilo arquitectónico representado por las escuelas de Patronato pertenecientes al modelo fabril-laboral vinculado a fábricas o industrias, muy acorde con la construcción empresarial donde se ubicaba la escuela. En este trabajo, tomamos como ejemplo la empresa Marconi. Originaria desde 1910 como Compañía nacional de Telegrafía Sin Hilos, tomó el nombre de Telegrafía Marconi «Telmar» en 1917 hasta 1935 en el que es modificado definitivamente por Marconi Española S.A.⁴⁰ La

³⁸ GARCÍA ALONSO, Marina Luz. *Iniciación profesional femenina en el Grupo Escolar «Padre Poveda»*. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, FRM, ref. 263), p. 85.

³⁹ SÁNCHEZ DE LA MOLINA SERANTES, M^a Luisa. *El Grupo escolar «Padre Poveda», 1962-63*. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, FRM, ref. 495), p. 33-34.

⁴⁰ De los 15 empleados que comenzaron a trabajar en dicha empresa se pasó a unos 3.700 en los años sesenta. La inmersión diaria de sus trabajadores en las tareas profesionales de la fábrica fue elemento clave para que la empresa decidiera abordar el problema de absentismo escolar y las dificultades de las familias para poder estar con sus hijos. Marconi elaboró una respuesta global para las necesidades sociales de sus empleados y familias.

fotografía 2 al final del texto deja entrever parte de la Agrupación Escolar Marconi. Emplazado en la zona central del poblado Marconi, las líneas arquitectónicas son tradicionales y de calidad constructiva muy básica y pobres. Muros de ladrillo y enfoscado y cubiertas de teja a cuatro aguas que siguen unos patrones constructivos más propios de un modelo de edificación residencial-rural. Todo el edificio estaba ejecutado en una planta.

Y es que la modernización industrial y recuperación económica en la etapa desarrollista del franquismo propició que el Instituto Nacional de Industria promoviera en zonas periféricas de Madrid lo que se denominaron «poblados al servicio de las zonas industriales y militares» asignando a zonas como la Unidad Vecinal de Villaverde esta función residencial industrial. El desarrollo de empresas a las afueras de Madrid capital contribuyó a la regeneración de un tejido social y económico con unas necesidades sociales, sanitarias, culturales y educativas muy similares. En este sentido, estas empresas construyeron a modo de pequeñas ciudades en la que se articularon un conjunto de viviendas junto a una escuela, iglesia y servicios básicos.⁴¹ Las Escuelas Marconi fueron una de las aportaciones más importantes. Funcionaban en régimen de Patronato desde 1957, denominándose Agrupación Escolar Marconi desde 1963, ya que estaban bajo la tutela de la empresa española Marconi S.A. (antigua Compañía Internacional de Telegrafía sin Hilos) e integradas en el poblado del mismo nombre, construido para proporcionar vivienda y servicios a los empleados de la misma. Dicho poblado estaba constituido desde su creación a finales de los años cincuenta por unas 200 familias, cuyos trabajadores desempeñaban distintas actividades profesionales (ingenieros, peritos, administrativos y operarios). También había maestros/as y párroco. El poblado Marconi, como núcleo urbano pertenecía a Villaverde, al sur de Madrid y estaba dotado con una red de comercios, un economato del Instituto Nacional de Industria (INI), dos clínicas, una de ellas de urgencia, farmacia e iglesia. Los terrenos fueron cedidos por la compañía, mediante un concierto con la Obra Sindical del Hogar.

Un tercer modelo de edificios viene representado por los Patronatos que se crean con carácter benéfico-docente, como pueden ser el Patronato de Huérfanos del Ejército o el Patronato Ntra. Sra. de Fátima, la Escuela-Hogar

⁴¹ Empresas como Boetticher y Navarro, dedicada a la fabricación de material pesado para la industria hidroeléctrica, ascensores y calefacción albergó más de 900 empleados en los años cincuenta; o la empresa Marconi, dedicada al servicio de las comunicaciones militares, civiles, de navegación aérea, así como de servicio radiodifusión y objetos domésticos modernos, son ejemplos claros de este tipo de empresas.

San Isidoro, o el Albergue de María Cristina. Los patrones arquitectónicos de este tipo de centros representan un modelo de edificación residencial-urbano. En el barrio de Usera había dos colegios de Patronato, el Colegio Patronato de la Providencia correspondiente a una escuela graduada de niñas, párvulos y escuelas profesionales femeninas y en la Colonia Los Almendrales, el Colegio-Patronato de Fátima, creado en 1948 y dirigido por los Hermanos Clérigos de San Viator. Este último, ofrecía primera y segunda enseñanza, una escuela de aprendices, y un comedor de Auxilio Social para los más necesitados. El edificio, de varias plantas y de líneas austeras, se articulaba en pabellones con grandes espacios de recreo. De similares características, encontramos el diseño arquitectónico del Patronato del Colegio de Huérfanos del Ejército y del Patronato de Huérfanas del Magisterio (véanse fotografías 3 y 4).

Este Patronato toma su origen en 1943, momento en que las asociaciones benéficas de cada Arma del Ejército se refundieron, dando lugar a su vez a tres Patronatos de huérfanos: el de hijos de oficiales, el de hijos de suboficiales y el de hijos de tropa. La legislación que lo enmarca está constituida por el Decreto de 9 de abril de 1954 y la O.M. de 9 de marzo de 1962, disponiendo la continuidad de su aplicación bajo la dependencia directa del Ministerio del Ejército. La Jefatura de Patronatos asumió todas las funciones que tenía atribuidas la Dirección General de Enseñanza Militar. El objetivo perseguido por el Patronato de Huérfanos del Ejército era «procurar a sus acogidos una formación intelectual, moral, religiosa y patriótica, es decir una formación íntegra en todos sus aspectos». ⁴² Tenía numerosos colegios propios de niños y de niñas, en los que se daba enseñanza desde párvulos hasta bachiller superior y una variada gama de carreras medias, como magisterio, secretariado, idiomas, música, enfermería, etc. Poseía también residencias universitarias, en las que se cursaban toda clase de carreras civiles, así como la preparación para la Academia Militar. La mayoría de estos colegios eran dirigidos por congregaciones religiosas.

Respecto a las instalaciones de algunas escuelas, nos parecen muy representativas dos fotografías realizadas a una escuela de suburbio en Vallecas durante los años cuarenta (véase fotografías 5 y 6), pudiendo ser contrastada con la evolución que se produce en dicha escuela durante el desarrollo tecnocrático.

⁴² Cfr. en MONTES ALLEN, ROSA M^a. *Protección otorgada por el Patronato de Huérfanos de Oficiales del Ejército a los hijos de sus miembros fallecidos*. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, FRM, ref. 258), p. 13.

La datación cronológica de la imagen de la izquierda es de 1946 y se sitúa en Vallecas, por entonces un suburbio de la capital y una zona de marginación social, donde las condiciones de vida eran en ocasiones muy precarias, ya que amplios sectores de la población vivían en chabolas y en «cuevas» hechas con latas y restos de automóviles desguazados, los llamados «cocherones». ⁴³ La fotografía nos revela un escenario pobre, un local viejo, sin pintar, cuya única decoración en las paredes eran los símbolos del nacional-catolicismo, de obligado uso en cualquier aula o lugar de enseñanza, como se puede apreciar en el plano más alejado, al fondo de la estancia. El mobiliario escolar también nos muestra una extrema precariedad: mesas de caballete y bancos de madera sin respaldo, sin duda insuficientes para albergar sentadas a las primeras alumnas, jóvenes y adultas, como se muestra en alguna foto complementaria de la que estamos comentando. Afortunadamente el local inicial, donado a la obra social pedagógica «Mater Amabilis», fue posteriormente sustituido por otros locales de características más aceptables para la enseñanza, en los que, como se muestra en la imagen, la simbología patriótica y religiosa sigue presente demostrando que la tarea de «regeneración» vinculada a la Iglesia católica era una realidad. La «Obra de Mater Amabilis», nació en 1946 con el objetivo de «educar a la joven obrera fomentando en ella el amor a la familia, reintegrándola al hogar cuando se case, evitando así que la mujer se desplace de él al verse obligada por las condiciones económicas, que la vida le plantee». ⁴⁴ Se trataba de proporcionar conocimientos teóricos y prácticos, «que hagan de ella una buena esposa, una verdadera y auténtica madre cristiana y una hábil y experta ama de casa» además de enseñarles un oficio. Más tarde la Obra, integrada por un grupo de «señoritas», solicitó al Ministerio de Educación Nacional crear una escuela unitaria abriendo sus puertas en 1959 a cargo del Patronato Padre de la Cruz, que más adelante fundó clases para edad post-escolar y una escuela-taller de corte y confección, de modistas, de alfombras, bordado, escuela-cocina y mecanografía. ⁴⁵

⁴³ CENTENO ASTORGA, M.; OSTALÉ MARIANO, M^a P. *Problemas socio-pedagógicos en Villa Vallecas. 1960*. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 873), p. 8.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 42.

⁴⁵ Otras obras sociales, de las que se habla en esta Memoria, fueron la «Parroquia de San Pedro ad-vin-cula» y el «Patronato del Padre Pérez del Pulgar», que igualmente fundaron distintas instituciones educativas. En los años sesenta, fechas en las que se elaboró esta Memoria, se alude a 200 escuelas nacionales y municipales, que tenía en ese momento la villa de Vallecas, así como un Instituto de orientación profesional, una escuela de artesanía y unos 50 centros docentes particulares. Además de «La ciudad de los Muchachos» y el Instituto Tajamar, estando en proyecto entonces la construcción de un instituto laboral. *Ibidem*, p. 35.

4.2 Protagonistas y actividades

La representación social de la infancia aparece vinculada al principio de actividad y al valor de la felicidad. Una gran parte de los autores de las memorias han escogido escenas de la vida cotidiana escolar en la que aparece representado el juego infantil (véanse fotografías 7 y 8).

Sin embargo, en relación al tipo de actividades que reconstruyen la vida social de los centros escolares, observamos diversas representaciones que se pueden agrupar en tres clases de fotografías: en un primer grupo las actividades que representan la enseñanza activa e innovadora; en segundo lugar, las actividades que visualizan la labor benéfico-asistencial de la infancia (comedores, asistencia sanitaria, etc.) y, en un último grupo, se incluyen las imágenes que representan actividades de iniciación profesional dirigidas a los hijos, hijas y huérfanos/as de las clases trabajadoras.

En relación a la representación de la enseñanza activa e innovadora la podemos ver reflejada en algunas fotografías que recogen las memorias del Grupo Escolar Padre Poveda, que visualizan una configuración del aula diferente a la que se realizaba en las aulas franquistas, con una metodología innovadora como es la educación personalizada. Gracias a las fotografías 9 y 10 podemos ver representado este sistema de enseñanza que posteriormente se introdujo en la reforma educativa de 1970.

Uno de los elementos diferenciadores respecto a la coreografía escolar de otros centros públicos en régimen de Patronato es la organización del aula en mesas individuales, alternando disposiciones grupales, donde se puede observar de forma simultánea la aplicación del sistema de enseñanza individual con metodologías cooperativas. Las alumnas pueden estar realizando diversas actividades, adaptándose a su interés, en función de un plan de trabajo mensual y semanal. Como se puede comprobar en la fotografía, algunas alumnas están leyendo, mientras otras dibujan, al mismo tiempo otras cosen, escriben, etc. La introducción del sistema de enseñanza individualizada, lo introducen las teresianas en los centros que dirigen y tiene una gran influencia de la pedagogía personalista desarrollada en Francia por el jesuita Pierre Faure. Las teresianas durante las décadas de los años 50 y 60 se formaron en Francia con este tipo de metodología que consiste en «capacitar al sujeto para dirigir su propia personalización, configurando la teoría y la práctica de un determinado

estilo de educación denominada personalizada»,⁴⁶ Ángeles Galino se encarga de fundamentar la pedagogía personalizada francesa y señala, citando a Faure, que «lo importante en la individualización del trabajo no es la realización material de una serie de ejercicios, aunque ayuden a comprender, memorizar o aplicar una serie de nociones, sino la invitación al trabajo personal, a la capacidad de conquista y asimilación de las nociones».⁴⁷ La función del docente es de consejero, proporcionando espacios para que los estudiantes interpelen con sus compañeros y se ayuden unos a otros, propiciando al mismo tiempo la educación comunitaria o cooperativa.

Otra de las innovaciones que nos hemos encontrado está relacionada con la introducción de avances tecnológicos en el aula. Las Escuelas Marconi ofrecen a través de las imágenes una representación de un modelo de enseñanza moderno, fotografiando los medios audiovisuales como un magnetófono, un cinematógrafo, el proyector fijo como materiales innovadores y revolucionarios por sus posibilidades didácticas. Las diapositivas, procedentes de la Comisaría de Extensión Cultural, de las excursiones y visitas realizadas así como de casas comerciales, promovieron un estilo de enseñanza más innovador que tal y como destaca la autora de la memoria de prácticas, permitían «introducir una lección; preparar el núcleo de la lección; preparar visitas a museos y excursiones; como complemento a las primeras también puede usarse para informar sobre algún aspecto particular de la lección; como medio de examen y como centro de interés para el lenguaje».⁴⁸ Se compaginaba el proyecto fijo con el magnetófono ambientando el contenido de las diapositivas, o se usaba el magnetófono para poner cuentos gimnásticos grabados y transmitidos por altavoces mientras los niños realizaban sus clases de educación física y deporte. Por otro lado, las películas de cine que se proyectaban eran de la Cinemateca Educativa Nacional dado que la Agrupación Escolar Marconi era beneficiaria de la misma ofreciendo así más posibilidades educativas a los niños y niñas atrayendo su motivación (véanse fotografías 11 y 12).

Aspecto clave que también representa a las escuelas de Patronato, viene dibujado por las actividades educativas que se realizaban fuera del aula, encontrándonos dos ejemplos. Por un lado, el uso de los espacios distribuidores

⁴⁶ GALINO, Ángeles. «La pregunta por el hombre», GALINO, Ángeles; PRELLEZO, José Manuel; VALLE, Ángela del. *Personalización educativa. Génesis y estado actual*. Madrid: Rialp, 1991, p. 51.

⁴⁷ GALINO, Ángeles. «El personalismo y la educación personalizada en Francia», *op. cit.*, p. 149.

⁴⁸ CABRERO SEVILLANO, Francisco. *Problemas educativos relativos a la Agrupación Escolar Marconi*. 1963. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 338), p. 45.

con fines pedagógicos en el que los pasillos que conectaban las aulas escolares con el resto de instalaciones, cambian su función convirtiéndose en espacios de relación, perdiendo el tradicional y exclusivo uso de circulación al emplearse para la exposición de trabajos escolares y lugar de reunión de los niños y niñas. Por otro lado, la realización de paseos escolares y las excursiones son un elemento muy recurrente para ejemplificar la imagen social de una escuela abierta y de un modelo pedagógico activo (véanse fotografías 13 y 14).

En cuanto a las actividades que representan la labor benéfico-asistencial y de protección a la infancia de los Patronatos madrileños, podemos afirmar que las imágenes pretenden demostrar que sus actividades están en consonancia con las directrices del Estado que reguló a través del artículo 47 de la Ley de educación primaria, la creación de comedores y roperos escolares financiados por el gobierno o en colaboración con otras instituciones benéficas estatales o privadas (fotografías 15 y 16).⁴⁹

Otros ejemplos vienen representados por el Albergue María Cristina, y el Patronato de Francisco de Asís, donde convivían, recibían alimento y educación niños y niñas procedentes de familias trabajadoras o en situación socio-económica desfavorecida. En concreto el Albergue María Cristina⁵⁰ dependía del Departamento de Beneficencia General y Obras sociales del Ministerio de la Gobernación. Las Hermanas de la Caridad realizaban la labor administrativa interna, auxiliar, la dirección del personal subalterno, la enseñanza de orden religiosa y moral y de todos los cuidados que las niñas y niños necesitaran de orden físico, intelectual y moral. Esta labor benéfico-social venía acompañada de una importante labor evangelizadora de las religiosas, como muy bien ejemplifica y representa la siguiente imagen perteneciente al Patronato de Huérfanos de Oficiales del Ejército. Es una

⁴⁹ Artículo 47. Instituciones benéficas y de protección. Ley de 17 de Julio de 1945 sobre Educación Primaria. *BOE*, nº 199 (18 de julio de 1945), p. 396-397.

⁵⁰ Toma su origen en el antiguo «Asilo de hijos de lavanderas», fundado en 1872 por la reina Victoria de Saboya, esposa del monarca Amadeo I, para atender a los hijos de las lavanderas, que entonces acudían a orillas del Manzanares con el fin de realizar su trabajo y ayudar al sustento de la familia en situación precaria. Su primer edificio estuvo en el Paseo de la Florida, frente a la antigua Estación del Norte. Tras la abdicación de Amadeo de Saboya, la Casa-Asilo de Lavanderas quedó sin protección y desprovista de ayuda material por parte del Estado. A principios del siglo XX pasó a ser considerada establecimiento benéfico-provincial, con lo que se consolidó su situación económica al recibir desde entonces una subvención anual. Arrasado el edificio durante la guerra civil española, se estableció el centro provisionalmente en una casa de la calle Blasco de Garay y se inició, por parte de la Dirección General de Regiones Devastadas, la construcción del nuevo edificio en un solar cedido por el Ayuntamiento, en el Paseo Imperial, que quedó terminado en 1944. Siendo esta zona de Madrid entonces habitada por sectores sociales obreros, las mujeres trabajadoras en distintos oficios y servicios, llevaban a sus hijos/as al centro para ser atendidos durante el día.

fotografía de 1959 que ofrece una composición fotográfica bien preparada y muy estática, realizada por un fotógrafo profesional. Niñas a un lado, niños al otro lado, y todos perfectamente uniformados, demostrando disciplina, y una infancia atendida por sus ropas y aspecto. Las maestras están situadas detrás de todos los niños con sus trajes propios de religiosas que combinan claramente con el fondo de la imagen en la que se encuentra la fachada de la Iglesia, dedicada a la Virgen milagrosa de Lourdes. El culto religioso arropa la escena escolar y por tanto acredita una proximidad hacia la educación católica (véase fotografía 17).

Por último, observamos un conjunto de fotografías que nos acercan a la regeneración social a través de una capacitación profesional y técnica de las clases trabajadoras. Impulsada por la labor social de la Iglesia y del Estado como se ha venido reflejando a lo largo de este trabajo, sin duda la Ley de Educación Primaria sería decisiva para la transformación de la escuela hacia la iniciación profesional. Alfonso Iniesta, Inspector Jefe de Primera Enseñanza, señaló la importancia de esta preparación profesional en las escuelas donde «no se trata de formar aprendices o técnicos; se desea que los temas fundamentales del mundo del trabajo y, sobre todo, los formativos y de moral profesional, puedan percibirlos los niños, de tal modo, que cuando lleguen a las fábricas o talleres no sean para ellos cosa nueva, no estén expuestos a la influencia malsana de los compañeros».⁵¹ Pero la educación profesional se orientó de forma diferenciada. Como la enseñanza elemental y de perfeccionamiento, la formación de las niñas se orientará para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas y a los niños se les formará para la vida profesional del trabajo en la industria y el comercio o en las actividades agrícolas. Posteriormente con el desarrollismo tecnocrático se impulsaron políticas educativas que fueron cristalizándose en reformas donde se otorgaba una mayor importancia a la cualificación obrera y formación técnica de los trabajadores.⁵² Entre las actividades profesionales

⁵¹ Alfonso Iniesta en una de sus intervenciones sobre la situación de la enseñanza primaria en Madrid que realizó el 1 de febrero de 1948: «La enseñanza primaria pública y privada», *ACN de P*, Año xxiv, nº 406 (1948), p. 3.

⁵² La Ley de Enseñanzas Técnicas, de 20 de julio de 1957, anunciaba en su preámbulo que un amplio programa de industrialización y una adecuada ordenación económica y social emplazarían a España en una excepcional coyuntura de evolución y progreso, y para su puesta en práctica se requería el concurso de aquel número de técnicos dotados de una sólida formación profesional. Por lo que era necesario organizar estudios técnicos, revisar la organización y los métodos de enseñanza para conseguir que un número mayor de técnicos se incorporasen a los puestos de trabajo donde con el máximo esfuerzo contribuirían con el bien común. El discurso tecnócrata se fue implantando en los centros de Patronato madrileños, en donde se recogen una gran parte de imágenes de actividades de iniciación o capacitación profesional. Se planteó

dirigidas a las mujeres, las imágenes que se repiten con más insistencia son las que están relacionadas con los tejidos o la especialidad de corte y confección, salida laboral de muchas mujeres que trabajaban como costureras en fábricas textiles y para grandes almacenes comerciales. En las fotos que se acompañan en una de las memorias, se aprecian algunas profesiones relacionadas con los tejidos: preparando el telar, tejiendo alfombras, clases de costura, actividad del planchado, practicando la costura con máquinas de coser. Observamos una gran cantidad de recursos en el desarrollo de estas actividades profesionales, así como una modernización de la maquinaria utilizada: telares, máquinas de coser, planchas, etc. (véase fotografías 18 y 19).

Otra de las actividades profesionales más características del Grupo Escolar Padre Poveda fue la formación de secretarías para las alumnas que destacan intelectualmente, mediante la enseñanza de taquigrafía y mecanografía, tal y como se puede apreciar en la fotografía 20. El centro contaba con máquinas de mecanografía y con profesorado especializado para la enseñanza del lenguaje taquigráfico. En una de las memorias, la autora menciona que estas alumnas son reclamadas por las empresas y fábricas para trabajar en ellas.⁵³

Respecto a la actividad profesional para los chicos sólo se han encontrado las fotografías 21 y 22 que hacen referencia a talleres de carpintería que el Patronato de Vallecas tenía como salida profesional para los estudiantes varones. Pensamos que la fase de iniciación profesional de los niños se desarrollaba en los talleres, escuelas de iniciación profesional, Institutos laborales,⁵⁴ que se fueron creando en las zonas suburbanas debido a la

como una actividad de iniciación profesional y de inserción socio-laboral, que se fue institucionalizando para las clases sociales más desfavorecidas de forma diferenciada para mujeres y hombres.

⁵³ GARCÍA ALONSO, Marina Luz. *Iniciación profesional femenina en el Grupo Escolar Padre Poveda. 1959*. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 263), p. 85.

⁵⁴ La Ley de Bases de Implantación y regulación de la enseñanza media y profesional de 16 de julio de 1949 (*BOE* 17 de julio de 1949) planteó una nueva modalidad de bachillerato, los Institutos Laborales. La Enseñanza Media y Profesional es aquella modalidad docente, que, además de cumplir la finalidad general del Bachillerato en orden a la formación humana de los alumnos y a la preparación de los más capacitados para el acceso a estudios superiores, tiene por especial objeto: a) Hacer extensiva la Educación Media al mayor número posible de escolares; b) Iniciarlos en las prácticas de la moderna técnica Profesional; c) Capacitarlos para el ingreso en Escuelas y Centros técnicos. Posteriormente, como reconoce Capitán Díaz, la Ley de 1955 fue el segundo intento serio y coherente de Formación Profesional durante el franquismo –el primero fue la Ley de 1949 sobre las Bases de implantación y regulación de la Enseñanza Media y Profesional– para atraer y orientar profesionalmente a una gran masa de población española que residente en sectores industriales, rurales y marítimos, se incorporaban mal y pronto, tras los estudios primarios, a cualquier trabajo u ocupación. CAPITÁN DÍAZ, Alfonso. *Educación en la España Contemporánea*. Barcelona: Ariel Educación, 2000, p. 267. *Cfr.* Ley de 20 de julio de 1955 sobre Formación Profesional Industrial (*BOE* de 21 de julio de 1955).

complejidad de los materiales y a la dificultad de que las escuelas contasen con instalaciones idóneas que requirieran las especialidades técnicas e industriales, como los talleres de carpintería, mecánica, electricidad, etc.

5. CONCLUSIONES

Las fotografías escolares, procedentes de colecciones documentales no publicadas, nos ofrecen un interesante conjunto de fuentes primarias iconográficas que permiten reconstruir, junto con otros tipos de fuentes, la realidad social y escolar de una época histórica del contexto educativo de Madrid y, en concreto, de un tipo de centros que se prodigaron en ese momento y que ofrecían modelos pedagógicos, dirigidos a los grupos sociales más desfavorecidos económicamente. Los centros educativos de Patronato estaban financiados total o parcialmente por el Estado o por las administraciones locales o provinciales. Regulados en la Ley de enseñanza primaria de 1945 y posteriormente por el reglamento de 1964 sobre Patronatos escolares, ofrecían un modelo híbrido de centros, que tenían características diferentes, dependiendo del origen de su fundación y de los objetivos benéfico-docentes perseguidos. Sus denominaciones podían ser diferentes, dependiendo del tipo de alumnado a quienes fuesen dirigidos y de la función social, que se pretendiese: escuela-hogar, internado, albergue, colegio, escuela, agrupación escolar, escuelas de suburbios, nocturnas, profesionales, etc.

Las memorias de prácticas del Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, que han sido objeto de nuestro análisis, nos permiten afirmar que a comienzos de los años cuarenta los grupos escolares que se gestionaron a través de Patronato comenzaron con muy pocos recursos económicos y materiales, situación que fue mejorando significativamente en los años cincuenta y sesenta gracias a la ayuda gubernamental que por su consideración de régimen de Patronato les suponía, aumentando la ratio de estudiantes y dotación de profesorado así como ampliando los niveles de escolarización madrileña.

Por otro lado, hemos encontrado tres modelos básicos de centros educativos de Patronato en la España de la etapa franquista y, en concreto en Madrid: el ensayo experimental de enseñanza individualizada introducida por las teresianas en un colegio público; el de centros, cuyo origen era una Fundación benéfico-sociales, vinculada a la Iglesia o a sectores profesionales, como el Ejército, el Magisterio, escuelas de suburbios y que funcionaban

indistintamente en régimen de internado o de externado (o conjuntamente), y el modelo de centros vinculados a una industria o empresa, en los cuales se recibía, junto a la escolaridad reglada en sus distintos grados, la formación técnica y profesional, vinculada con la actividad o producción económica de la entidad empresarial. Todos ellos se insertan en el contexto de una realidad social, marcada ideológica y políticamente por la Guerra Civil y sus consecuencias, así como por las desigualdades de género, en una España, que, a lo largo del periodo franquista, intentaba paliar la desigualdad social y la pobreza con instituciones asistenciales y que luchaba por desarrollarse económicamente, a través del fomento del trabajo y de la cualificación profesional como instrumentos de progreso. Todo ello bajo la garantía de una labor apostólica y evangelizadora acorde con los postulados ideológicos y religiosos del estado franquista. Evolucionando al ritmo de los tiempos, la educación se consideró un elemento fundamental, si bien era necesaria una reforma profunda de las instituciones y de las mentalidades, apoyada en un plan de inversiones escolares y de reforma educativa, que tendría su primer eslabón en la Ley General de Educación de 1970.



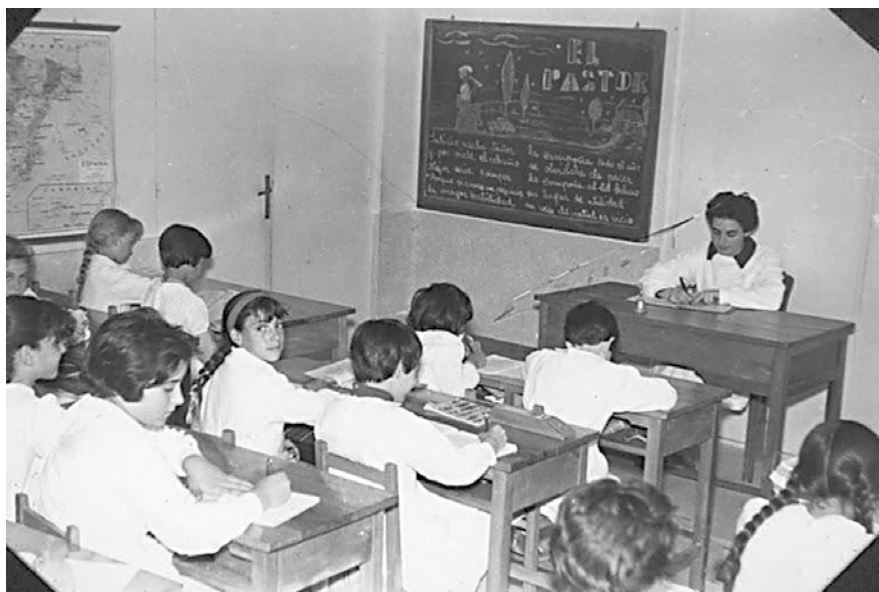
Fotografía 1. Edificio del Grupo Escolar Padre Poveda. Ciudad Jardín (Madrid). FRM ref.495.



Fotografía 2. Edificio de la Agrupación Escolar Marconi. Villaverde (Madrid). FRM, ref. 338.



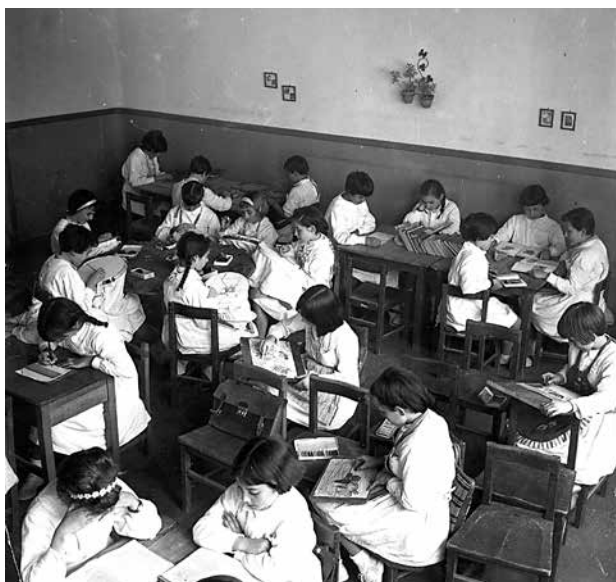
Fotografías 3 y 4. Edificios del Patronato de huérfanos de oficiales del Ejército fallecidos y del Patronato de huérfanas del magisterio. (FRM, ref. 258 y ref. 43).



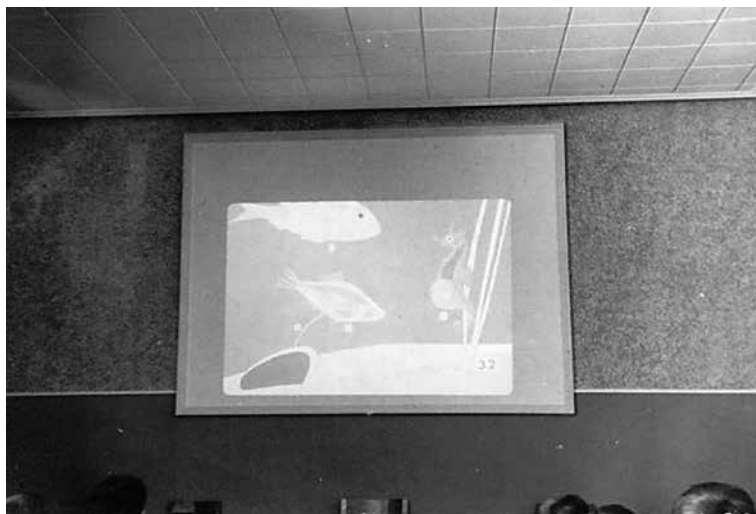
Fotografías 5 y 6. Obras sociales pedagógicas. Local en el que empezaron las clases en 1946 y aula de los años 60. Vallecas (Madrid). FRM, ref. 873.



Fotografías 7 y 8. Patio del Colegio-Patronato «Nuestra Señora de Fátima» (FRM 234); Patio Grupo Escolar «Carmen cabezuelo» (FRM197)



Fotografías 9 y 10. Aula del Grupo Escolar Padre Poveda, 1960 (FRM 70); Aula de párvulos del Grupo Escolar Padre Poveda, 1963 (FRM 495)



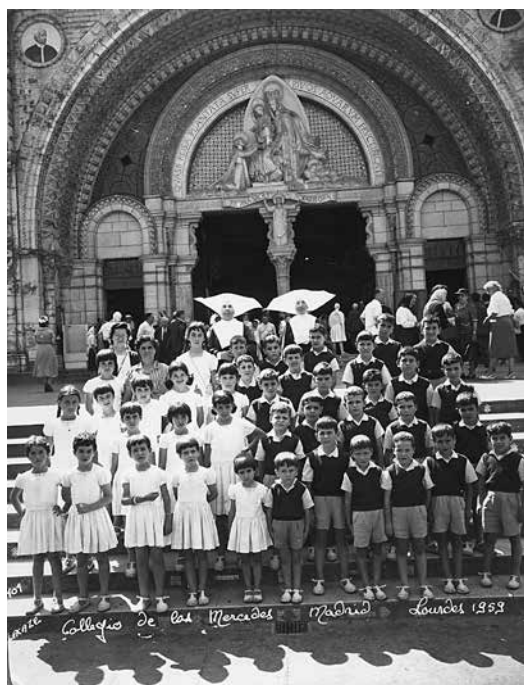
*Fotografías 11 y 12. Imágenes del proyector de la Agrupación escolar Marconi, 1962-1963
(FRM 338)*



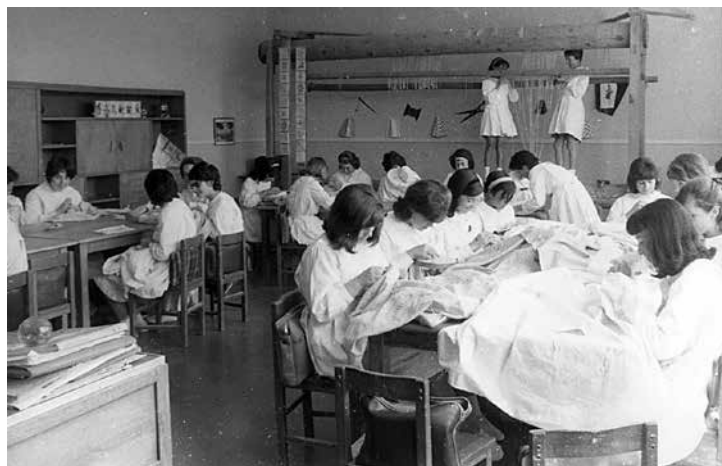
Fotografías 13 y 14. Imágenes las excursiones y visitas escolares de los estudiantes de la Agrupación escolar Marconi, 1962-1963 (FRM 338)



Fotografías 15 y 16. Albergue María Cristina. En el comedor. FRM, ref. 148. Patronato de San Francisco de Asís, 1960. FRM, ref. 888



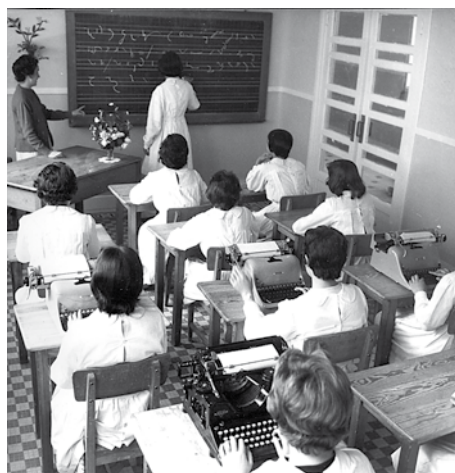
Fotografias 17. Patronato de Huérfanos de Oficiales del Ejército. Colegio de las Mercedes. Excursión a Lourdes. FRM, ref.258.



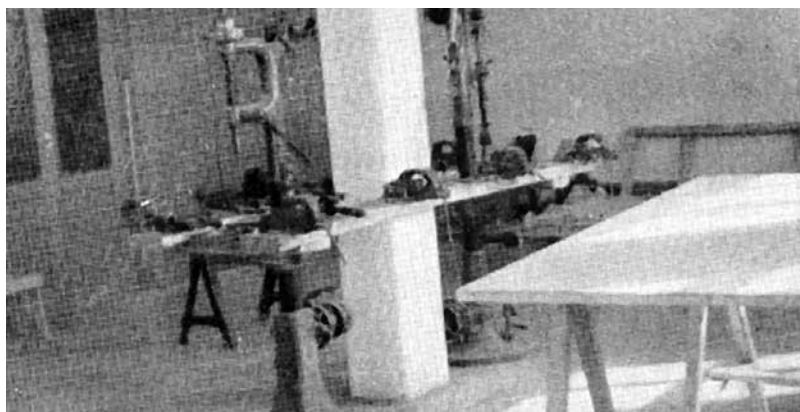
Fotografía 18 Aula del Grupo Escolar Padre Poveda, 1963 (FRM 495).



Fotografía 19. Aula del Grupo Escolar Padre Poveda, 1959 (FRM 263)



Fotografía 20. Aula del Grupo Escolar Padre Poveda, 1960 (FRM 70)



Fotografía 21 y 22. Talleres de carpintería del Patronato de Vallecas.