

Política educativa, escolarización y construcciones escolares en España (1869-1970)

ANTONIO VIÑAO FRAGO*

Resumen

Este artículo ofrece una síntesis sobre la evolución de las construcciones escolares en España en el sector público y en el ámbito de la enseñanza primaria o básica. El análisis de dicha evolución se lleva a cabo, en cada período histórico, desde mediados del siglo XIX hasta 1970, y en relación con la paralela evolución de la política educativa en dicho nivel de enseñanza, en especial de la escolarización en sus aspectos cuantitativos y cualitativos.

Palabras clave

Escolarización, Construcciones y edificios escolares, España (siglos XIX-XX).

Abstract

This paper offers an overview of the changing trends in school construction and infrastructure in Spain's state sector primary education network. The analysis is undertaken in every historical period since the middle of the 19th century up to 1970 and it is considered in relation to the evolution of educational policy at the aforesaid basic level, with particular reference to the qualitative and quantifiable aspects of schooling.

Keywords

Schooling, School construction and buildings, Spain (19th-20th centuries).

* * * * *

Introducción

El objeto o tema central de este texto lo constituyen las construcciones escolares y la arquitectura escolar en relación con las políticas de escolarización llevadas a cabo en España desde 1869 hasta la Ley General de Educación (LGE) de 1970. Su título o subtítulo bien podría ser “Un siglo” o “Cien años de construcciones escolares en España”. Al relacionar la construcción de edificios escolares con las políticas de escolarización, el artículo versará sobre la red y acción escolar pública, estatal o municipal, con especial atención a la enseñanza primaria o básica, dejando a un lado otros niveles educativos o el también amplio campo de la enseñanza privada. Por último, no está de más señalar que se trata de un trabajo de

* Facultad de Educación. Campus universitario de Espinardo. 30100 Murcia. Dirección de correo electrónico: avinao@um.es.

síntesis en el que utilizo, actualizo, y en algún caso amplio, otros anteriores sobre el tema objeto de estudio.¹

**De la teoría o principios a la realidad en la revolución liberal:
El retraso comparativo de los inicios, frustrados, de la arquitectura
escolar en España (1869-1874)**

En su primera formulación teórica o declaración de principios —el conocido como *Informe Quintana* de 1813—, el liberalismo revolucionario gaditano sostenía que la *primera enseñanza era la más importante, la más necesaria, y por consiguiente aquella en que el Estado debe emplear más atención y más medios.*² La misma Constitución de 1812 conectaba el derecho al voto con la alfabetización al exigir, en su artículo 25.6, saber leer y escribir para *el ejercicio de los derechos de Ciudadano* a partir de 1830.

La realidad, al ir accediendo al poder los liberales, tras la muerte de Fernando VII en 1833, sería hartamente diferente. Durante los años, entre 1834 y 1857, en los que fue configurándose el sistema educativo español bajo diferentes gobiernos liberales, progresistas o moderados, el Estado, en la nueva distribución territorial de competencias, se desentendió de la financiación y gestión de la enseñanza primaria entregándola a los municipios.

Los resultados fueron los previsibles. El censo de población de 1860 ofrecía una tasa de analfabetismo bruto del 75.5% con fuertes diferencias entre hombres (64.8%) y mujeres (86%). Si en 1831, al final del Antiguo Régimen, una estadística oficial indicaba que existían en España 12.719 escuelas *de primeras letras*, a las que asistían 487.358 niños y niñas —lo que suponía una tasa de escolarización aproximada del 24,7% de la población de 6-13 años—, en 1865, tras treinta años de revolución liberal, esa tan *importante y necesaria* primera enseñanza contaba con solo 25.435 escuelas a las que asistían 1.326.321 niños y niñas —de los que las escuelas públicas acogían al 87%— que representaban poco más del 40% de dicha población. La asistencia irregular, durante escasos años, unos meses, y no otros,

¹ En especial, VIÑAO, A., “Templos de la patria, templos del saber. Los espacios de la escuela y la arquitectura escolar”, y “El espacio escolar: viejas cuestiones, nuevos escenarios”, en Escolano Benito, A. (dir.), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, pp. 47-71, y 289-308, respectivamente; y VIÑAO, A., “La escuela y sus escenarios en la España del siglo XX: el espacio y la arquitectura escolar”, en Gómez Fernández, J., Espigado Tocino, G. y Beas Miranda, M. (eds.), *La escuela y sus escenarios*, El Puerto de Santa María, Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de El Puerto de Santa María, 2007, pp. 9-36.

² “Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de Instrucción Pública”, en *Historia de la Educación en España. Textos y documentos*, Madrid, Ministerio de Educación, 1979, vol. I, pp. 373-414, espec. p. 381.

y algunos días u horas, y la no asistencia, hacían de la escuela un hecho episódico o inexistente en la vida de la mayoría de la población infantil.

En ningún caso los locales destinados a escuela habían sido expresamente contruidos con tal fin. Su habilitación competía a los municipios. De ahí que en la estadística oficial de 1870 el 58.5% de ellos fueran de propiedad municipal y el resto, el 45.5%, se ubicara en locales alquilados y habilitados como escuela por los municipios. O que, en dicha estadística, el 29.7% del total de escuelas municipales y privadas fueran consideradas en mal estado, el 42.3% en regular estado y solo el 28% en buen estado. Desconocemos los criterios de valoración utilizados. Lo que sí sabemos es que la estadística oficial de 1850 indicaba como *mal muy común en las escuelas* que se ubicaran en *una sala angosta, húmeda, mal ventilada y con escasa luz*. O que en 1869, en el preámbulo del Decreto-ley de 18 de enero, *dictando disposiciones para la construcción de escuelas públicas de instrucción primaria*, se decía que:

Apenas hay un pueblo en España que tenga un edificio propio para Escuela; en algunas aldeas los padres no se atreven a enviar a sus hijos a recibir la primera instrucción porque temen catástrofes como las de Ruzafa y Albalate; en muchos puntos el Profesor da las lecciones casi a la intemperie, en patios y corrales, teniendo que suspenderlas los días de lluvia o excesivo frío; en otros sirve de escuela el portal de casa del Maestro, o alguna sala de las Casas Consistoriales.

Esta disposición, aprobada cuando ya otros países como Francia y Bélgica contaban desde 1850 y 1852 respectivamente, con una reglamentación específica sobre el emplazamiento y construcción de edificios escolares, puede considerarse la primera norma legal que, de modo particular, establece en España un modelo determinado de edificio escolar público compuesto por un local para el aula de clase, la vivienda del profesor, una sala para biblioteca *popular*, abierta al público por las tardes, y un *jardín*, exigiendo, además, que los proyectos que se presentaran para su aprobación tuvieran las *condiciones higiénicas* exigibles a un edificio de este tipo.

De inmediato, por Decreto de 22 de abril de 1869, se abrió un concurso público para la presentación de proyectos acordes con el modelo propuesto y se nombraba una Comisión que los aprobara o rechazara. Su dictamen constituye el primer documento oficial en el que se establecen en España las condiciones técnicas, higiénicas y pedagógicas que debían reunir los edificios escolares.³ Dado que la labor de la Comisión no tuvo relevancia práctica alguna por razones financieras y los cambios políticos ulteriores, su importancia deriva tanto de la circunstancia indicada

³ VIÑAO, A., "Construcciones y edificios escolares durante el sexenio democrático (1868-1874)", *Historia de la Educación*, 12-13, 1993-1994, pp. 493-534.

cuanto de haber sido origen de los dos primeros libros de arquitectura escolar publicados en España: los de Francisco Jareño, arquitecto cuyos proyectos obtuvieron el beneplácito de dicha Comisión [fig. 1], y Enrique María Repullés y Vargas. Impresos en 1871 y 1874 respectivamente, representaban un retraso de cerca de 20 o 30 años en relación con los publicados en Inglaterra o Estados Unidos.⁴ Un retraso asimismo apreciable en la opción oficial que se hacía por el modelo de edificio escolar con una sola aula cuando ya era conocido que, desde los años cuarenta, había comenzado a difundirse en Prusia y Estados Unidos, al menos en las ciudades y poblaciones importantes, el modelo escolar del futuro: la escuela graduada o grupo escolar con varias aulas según el número de grados o cursos y varios maestros o maestras con una dirección al frente. O, como modelos intermedios, el aula divisible en tres secciones mediante cortinas o mamparas correderas del *pupil teacher system* inglés o, en Estados Unidos, el aula con pequeños locales anexos para ejercicios de repaso y recitación, en ambos casos a cargo de maestros en formación o auxiliares.

La creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1900) y el relanzamiento de las construcciones y la arquitectura escolar

La inhibición y desinterés de la hacienda estatal en relación con la enseñanza primaria durante el último cuarto del siglo XIX, con una acción limitada a una irrisoria política de subvenciones a los ayuntamientos para que construyeran o habilitaran escuelas de una sola aula, explican que a comienzos del siglo XX el censo de población de 1900 ofreciera una tasa del 63,8% de analfabetismo bruto y del 56% de analfabetismo neto, que en la estadística escolar de 1908 el porcentaje de escolarización de la población de 6-12 años, establecida con carácter obligatorio en 1901, fuera del 47,3%, y que no existiera en todo el país ni siquiera una escuela graduada, pese al intento de introducirla por vía de ensayo en 1898 o a la excepcional construcción de edificios escolares con varias aulas, como las escuelas Aguirre en Madrid (1885). O que, como se decía en una Asamblea de inspectores de enseñanza primaria en 1910, muchos de los 10.000 locales alquilados por los municipios como escuela constituyeran *verdaderos atentados a la salud de la infancia*, o que, *en el 90 por ciento de*

⁴ JAREÑO Y ALARCÓN, F., *Memoria facultativa sobre los proyectos de escuelas de instrucción primaria*, Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordo-Mudos y Ciegos, 1871; REPULLÉS Y VARGAS, E. M^a, *Disposición, construcción y mueblaje de las escuelas públicas de instrucción primaria*, Madrid, Imprenta de Fortanet, 1874.

*los casos la escuela es la peor casa del pueblo.*⁵ La creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes por ley de 30 de marzo de 1900, como respuesta al *desastre* de 1898, parecía que iba a modificar, en principio, esta situación heredada.

Algo había que hacer. Y en esta acción lo que se aprecia, durante el primer tercio del siglo XX, es un claro contraste, por lo que a la enseñanza primaria se refiere, entre la financiación y política estatalizadora y nacionalizadora llevada a cabo en relación con el magisterio primario —pago de sus haberes por el Estado, creación del cuerpo del Magisterio Nacional Primario, aprobación de su primer escalafón y estatuto— y la llevada a cabo en el ámbito de las construcciones escolares, donde la acción legislativa e institucional no iría acompañada de la financiación correspondiente.

Disposiciones legales sobre construcciones escolares sí hubo. Al fin y al cabo, redactar leyes o decretos para ser publicadas en la *Gaceta* no implicaba un elevado coste. Así, en 1905 se aprobaba la primera *Instrucción técnico-higiénica relativa a la construcción de escuela*, en 1908 unas *Instrucciones complementarias para subvenciones a los municipios* con planos modelo del Luis Domingo Rute —arquitecto responsable del Negociado de Arquitectura creado en 1904— a seguir por aquellos municipios que decidieran afrontar la construcción de nuevas escuelas solicitando una parcial subvención estatal, y en 1912 unas nuevas *Instrucciones* y planos modelo obra, en este caso, del arquitecto Julio Sáenz [fig. 2].

El sistema de subvenciones estatales a los municipios para construir escuelas resultó desde el principio insuficiente, incluso para hacer frente a la sustitución de las escuelas en malas condiciones. Como en 1933 reconocía el arquitecto Torres Balbás, desde 1900 a 1921 se construyeron *con auxilio del Estado 216 edificios escolares, lo que supone una media de 10 a 11 por año. A ese ritmo, concluía, se hubieran tardado seiscientos sesenta y nueve años en sustituir las 7.623 escuelas calificadas en malas condiciones en la estadística oficial de 1921.*⁶

Un nuevo impulso pareció darse con la creación en 1920 de la Oficina Técnica para Construcción de Escuelas, bajo la dirección de Antonio Flórez, y la aprobación, en 1922 y 1923, de un Real Decreto con nuevas *Instrucciones técnicas complementarias*, con sus correspondientes planos modelo, en esta ocasión para escuelas graduadas de seis aulas, y un nuevo

⁵ CONDE DE ROMANONES, *Notas de mi vida (1901-1912)*, Madrid, Renacimiento, s.a., vol. II, pp. 87-89.

⁶ TORRES BALBÁS, L., “Los edificios escolares vistos desde la España rural”, en *Conferencias leídas por los arquitectos Don Joaquín Muro Antón, Don Leopoldo Torres Balbás y Don Bernardo Giner de los Ríos, los días 13, 20 y 27, con motivo de la exposición de arquitectura escolar*, Madrid, 1933, pp. 51-75, espec. p. 54.

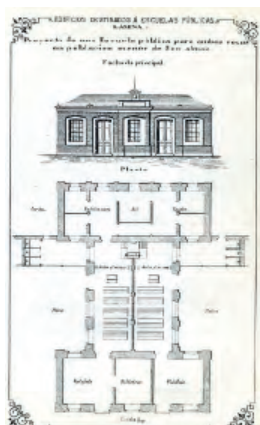


Fig. 1. Proyecto de escuela pública para ambos sexos en poblaciones de menos de 500 habitantes (1870). Arquitecto: Francisco Jareño.

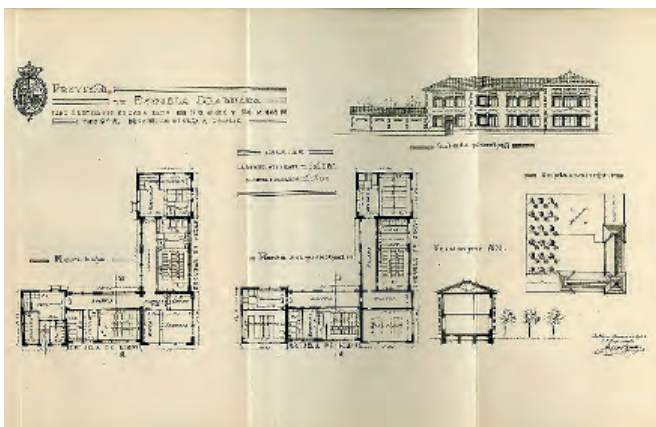


Fig. 2. Proyecto de escuela graduada para dos secciones de cada sexo (1912). Arquitecto: Julio Sáenz.

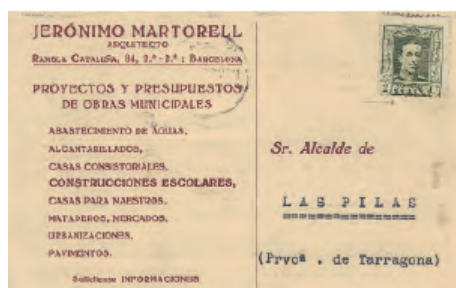


Fig. 3. Anverso y reverso de la tarjeta postal publicitaria del arquitecto Jerónimo Martorell (ca. 1925-1930).

sistema de subvenciones estatales con diferentes opciones: construcción directa por el Estado con la colaboración de los municipios o con auxilio de sociedades, asociaciones y particulares, y construcción directa por los ayuntamientos de más de 20.000 habitantes en régimen de concierto de acuerdo con su propio plan, o por cualquier ayuntamiento con subvención estatal. De un modo u otro, no se subvencionarían escuelas unitarias en poblaciones de más de 10.000 habitantes ni graduadas en las de censo inferior a 2.000.

Nada que objetar si no fuera porque la hacienda estatal no se hallaba en condiciones de hacer frente a las necesidades existentes con el presupuesto ordinario. Cuando en la dictadura primorriverista o en la

Segunda República se quiso acometer un plan de construcciones escolares que mereciera tal nombre hubo que recurrir, en el primer caso, a préstamos a los ayuntamientos por el Instituto Nacional de Previsión y las Cajas de Ahorro, y ya en 1927, al incremento de la partida presupuestaria destinada a subvenciones, y, en el segundo, a dicha partida y a la emisión de deuda pública amortizable avalada asimismo por el Instituto Nacional de Previsión y las Cajas de Ahorro.

Con independencia de las insuficiencias financieras estatales y municipales, y de las discordancias entre el Estado y determinados municipios —entre ellos el de Madrid más inclinado a crear y mantener su propia red de escuelas municipales que a promover la construcción de escuelas estatales—, el hecho es que, desde el punto de vista técnico-arquitectónico, tanto la acción de la administración estatal como la de algunos municipios de grandes poblaciones y capitales de provincia dieron vida a una nueva especialidad: la de la arquitectura escolar [fig. 3]. Muestra de ello sería el escrito que cuarenta y ocho arquitectos de toda España dirigieron en 1926 al gobierno. En dicho escrito, además de autodefinirse profesionalmente como *Arquitectos Escolares (...)*, *proyectistas* y *directores de obras* en las provincias, proponían la reorganización de la Oficina Técnica para Construcción de Escuelas, con no más de tres o cuatro arquitectos, y la integración de los cuarenta y ocho firmantes *en una sola categoría de Arquitectos escolares* provinciales a los que se encomendaran *los informes de solares, la redacción de proyectos y la dirección de obras*.⁷ Algo inimaginable veinte años antes que, dicho sea de paso, solo se materializaría en la España de finales de la década de los sesenta y, sobre todo, tras la Ley General de Educación de 1970.

Escuela graduada, acción municipal y arquitectura escolar

El cambio más importante experimentado durante el siglo XX por la enseñanza primaria en un buen número de países, entre ellos España, fue el paso de la escuela-aula, o unitaria, donde un solo maestro o maestra enseña a niños o niñas de diferentes edades, capacidades y niveles, a la escuela-colegio —en un principio conocida como escuela graduada— de clases supuestamente homogéneas con varios profesores, y un alumnado distribuido en grados en función de la edad y el nivel de conocimientos. Dicho cambio afectó a la clasificación y distribución del alumnado y del profesorado, a la extensión y división en grados del currículum y libros de texto, los modos de evaluación, la aparición de los exámenes de promo-

⁷ *Los Arquitectos Escolares al Gobierno de Su Majestad*, Madrid, s.e., 1926, p. 18.

ción de curso o grado, la distribución del tiempo escolar, la organización y gestión de las escuelas —génesis de la dirección escolar y de la junta del profesorado—, y al diseño y construcción de los edificios y espacios escolares. En síntesis, a la cultura, los modos o, utilizando la terminología acuñada por Tyack y Cuban, la *gramática de la escolarización*.⁸

La escuela graduada significaba, en el ámbito de la enseñanza primaria, la modernidad, y en el de arquitectura la génesis, como hemos visto, de una nueva especialidad. Sin embargo, su promoción y la construcción de las primeras escuelas de este tipo, conocidas con el nombre de grupos escolares, no se debió a la acción estatal sino municipal. De ahí que quedara restringida a las ciudades y núcleos de población relativamente importantes.

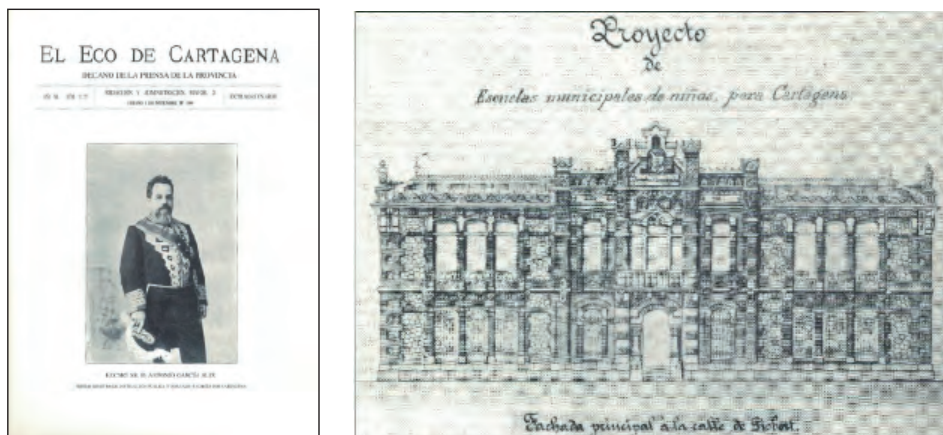
Es cierto, que su introducción a título de ensayo en las escuelas de prácticas anejas a las Escuelas Normales, en 1898 y 1899, se debió a la iniciativa estatal; que en 1905 y 1910 sendas disposiciones legales intentarían, con escaso éxito, extender dicho ensayo a la totalidad de la red de escuelas primarias públicas; y que de nuevo ello sucedería en 1911 mediante las controvertidas medidas provisionales —doble turno, graduación a distancia, desdoblamiento de las aulas que contaran con maestros auxiliares— adoptadas por Rafael Altamira desde la recién creada Dirección General de Enseñanza Primaria. Pero la construcción de las primeras escuelas graduadas se debió a la iniciativa municipal.

El fracaso, por insuficiente, de este tipo de medidas provisionales daba la razón a quienes consideraban que la implantación de la escuela graduada exigía la construcción de edificios específicos. Aunque *la esencia de la graduada* no estuviera en el edificio, sino en la *clasificación de los niños*,⁹ el hecho es que su difusión dependía de la construcción de nuevos grupos escolares. En la España del siglo XIX se habían construido ya unos pocos edificios escolares con varias aulas. Pero en todos estos casos las aulas habían sido ocupadas por escuelas unitarias que funcionaban de modo independiente. Faltaba unir ambos aspectos, y ello tendría lugar en 1900 al colocarse por iniciativa municipal, en Cartagena, la primera piedra —con asistencia, eso sí, del primer ministro de Instrucción Pública, García Alix— del primer edificio proyectado por el arquitecto municipal Tomás Rico, y construido de modo específico para albergar una escuela graduada, que sería inaugurada en 1903 [figs. 4 y 5].¹⁰

⁸ TYACK, D. y CUBAN, L., *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*, Cambridge, Harvard University Press, 1995.

⁹ BLANCO, R., *Escuelas graduadas*, Madrid, Tip. de Archivos, 1911, 3ª edición revisada y ampliada, p. 42.

¹⁰ VIÑAO, A., “Cartagena 1900. Los orígenes de la escuela graduada pública en España”, en Ruiz Berrio, J. (ed.), *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 1985, pp. 144-150. Sobre la influencia en dicho proyecto del diseño



Figs. 4 y 5. Portada del número extraordinario de El Eco de Cartagena, de 8 de diciembre de 1900, publicado con motivo de la colocación de la primera piedra de las escuelas graduadas de Cartagena, y plano de fachada de dichas escuelas. Arquitecto: Tomás Rico.

Dicha iniciativa se completaba con el viaje por diversos países europeos —Francia, Bélgica, Alemania, Suiza e Italia—, asimismo costeados por el municipio con el fin de conocer algunas de las escuelas graduadas allí existentes, de los dos maestros, Enrique Martínez Muñoz y Félix Martí Alpera, que serían los directores de las dos escuelas graduadas que funcionarían en el nuevo edificio. Tras Cartagena, y siempre por iniciativa municipal, se construyeron en las primeras décadas del siglo XX edificios para escuelas graduadas con varias aulas, dirección y servicios complementarios en las principales ciudades (Madrid, Barcelona, Sevilla, Bilbao, San Sebastián, Zaragoza, Valencia, Murcia...). Unos edificios que, como ya sucedía en otros países, simbolizaban el poder municipal sobre la educación, la importancia concedida a esta última, y la relativa voluntad política de extender un determinado tipo de educación elemental a, al menos, una parte de las clases populares.

Dos aspectos destacan en este proceso de difusión de la escuela graduada en la España del primer tercio del siglo XX. Uno es su lentitud. Tanto el recurso a soluciones provisionales como la construcción de nuevos edificios hallaron obstáculos y resistencias que explican la lenta implantación de la escuela graduada en España y su debilidad organizativa. En 1923, veinticuatro años después de su introducción a modo de

de Adolf Cluss para la Wallach School de Washington inaugurada en 1864, véase RODRÍGUEZ MÉNDEZ, F. J., “La huella de Adolf Cluss en la escuela graduada de Cartagena”, *Foro de Educación*, 17, 2014, pp. 69-89.

ensayo en España, solo había 642 escuelas graduadas, representando sus 2.291 aulas/grados el 8 por ciento de las 26.439 existentes. Además, El 84,3% de ellas tenían solo dos, tres o cuatro grados frente al 14,1% de las de seis o más grados, y su dimensión media era de 3,5 aulas/grados por escuela. Doce años más tarde, en 1935, en plena Segunda República, estas cifras y porcentajes mostraban un cierto avance y algunas transformaciones. Las 8.816 aulas/grados de las 1.884 escuelas graduadas existentes constituían ahora el 17,6% de las 50.103 aulas existentes. Su dimensión media, además, se había incrementado hasta las 4,6 aulas/grados por escuela. Un incremento logrado gracias a la reducción al 68,9% las de dos, tres y cuatro grados y al aumento hasta el 32,7% las de seis o más grados; es decir, al de aquellas escuelas con un número de grados más o menos equiparable al de cada uno de los cursos de escolaridad obligatoria. Grados y cursos comenzaban, de este modo, a ser términos equivalentes.

La distribución provincial de las escuelas graduadas refleja la dimensión urbana del fenómeno y las diferencias territoriales en su difusión. En 1935 las provincias con mayores porcentajes de maestros en escuelas graduadas eran, por este orden, Vizcaya (51,3%), Madrid (50,4%), Baleares (47,6%), Barcelona (47,5%), Cáceres (31,8%), Zaragoza (30,6%), Alicante (27,5%), Gerona (24,2%), Ciudad Real (24,2%) y Castellón (23%), correspondiendo los menores a Lugo, Guadalajara, Orense, León, Huesca, Cuenca, Pontevedra, Navarra, Burgos y Las Palmas, cuyos porcentajes oscilaban entre el 0,6 y el 8,2% respectivamente.

Con independencia, como causa general, del peso cuantitativo y cualitativo de la población rural en la España del primer tercio del siglo XX, hay tres razones concretas que explican la lenta difusión del nuevo modelo de organización escolar: a) las resistencias, en buena parte del magisterio primario, a incorporarse a un nuevo tipo de organización en el que un puesto o figura nueva, la dirección escolar, implicaba un control o inspección más directo sobre su tarea; b) el cambio de mentalidad que todo ello exigía en el profesorado; y c) la necesidad, ya señalada, de construir nuevos edificios escolares acordes con el nuevo modelo organizativo y los problemas financieros, urbanísticos, de coordinación entre los gobiernos estatal y municipales, y políticos que ello conllevaba.

En relación con este último punto, la asunción por el Estado del pago de los haberes del magisterio primario no fue acompañada de su implicación financiera en la construcción de escuelas. Las razones hay que buscarlas en la falta de voluntad política para incrementar en las tres primeras décadas del siglo XX tanto la carga fiscal como los gastos sociales estatales y, dentro de ellos, los de educación. Estos últimos, cuyo porcentaje en los presupuestos del Estado no superaron nunca el 2%

en la segunda mitad del siglo XIX, se elevaron al 4-6% a partir de 1902 por el peso de dichos haberes, alcanzando solo el 7% en 1934, en plena Segunda República. Los gastos más elevados eran los de defensa, seguridad y deuda pública, y solo a comienzos del siglo XX se equipararon las cantidades destinadas a enseñanza primaria y a la Iglesia católica, que siempre habían superado con creces a las dedicadas por el Estado a educación.¹¹ Las clases acomodadas, y con ellas la clase política, optaron por donar bienes y financiar las actividades educativas de las órdenes y congregaciones católicas, en expansión desde la segunda mitad del siglo XIX, antes que por configurar un sistema fiscal progresivo, eliminando todo tipo de fraude, que permitiera, entre otros aspectos, la extensión de una enseñanza básica a toda la población en edad escolar.

El otro aspecto a destacar, como contrapeso del anterior, es la buena formación técnica, en general, de los arquitectos y el nacimiento, asimismo ya indicado, de una nueva especialidad: la arquitectura escolar. Y con ella, los debates estilísticos y técnico-arquitectónicos entre quienes trabajaban en este campo. El estilo arquitectónico de Flórez y de la Oficina Técnica para Construcción de Escuelas ha sido calificado de ecléctico y regionalista. Otros calificativos empleados han sido los de neo-mudejarismo modernista y clasicismo racionalista o funcional. En síntesis, se pretendió seguir, en lo posible, la tradición de cada lugar. En sus diseños y proyectos, se ha dicho:

Imperaban el ladrillo al descubierto, los enfoscados, viguetas de hierro, hormigón y cemento para la estructura, techados y sistemas murarios; se indicaba la teja curva o plana vidriada para las cubiertas, y madera, piedra o ladrillo —según los casos— para dinteles, aleros y vanos. Estos últimos se cerraban con vidrio y carpintería metálica o de madera. Los zócalos o basamentos de los edificios se realizaban, por lo general, con piedra originaria de las canteras del contorno.

(...) Tenían especial relevancia los espacios recreativos, la cubicación, la orientación de las aulas, la iluminación de cada ámbito, la dotación de servicios higiénicos y sanitarios, etc. (...) Se trataban de evitar los valores que ensalzaban el ‘monumentalismo’, así como las ornamentaciones y lujos del eclecticismo radical. Los fines perseguidos eran la sencillez y la eficacia.¹²

Curiosamente, las construcciones de la Oficina Técnica serían criticadas en los años de la Segunda República por, en ocasiones, aquello

¹¹ COMÍN, F., *Historia de la Hacienda Pública, II. España (1808-1895)*, Barcelona, Crítica, 1996, pp. 24, 29-32, 38, 40, 42-43, y 224, y COMÍN, F., *Hacienda y economía en la España contemporánea (1800-1936)*, vol. II, *La Hacienda transicional (1875-1935)*, Madrid, Instituto de Estudios Fiscales, 1988, pp. 636-638, y 1.003-1.004.

¹² RIVERA BLANCO, J., “Antonio Flórez y la Escuela Normal de Valladolid: entre el regionalismo y la modernidad”, en Mata Pérez, S. (dir.), *Arquitecturas de Valladolid. Tradición y modernidad, 1900-1950*, Valladolid, Colegio de Arquitectos, 1989, pp. 145-169, espec. p. 155.

mismo que propugnaba. Resulta difícil distinguir, en dicha polémica, que es lo que había de enfrentamiento con la nueva generación de arquitectos integrados en el GATEPAC (Grupo de Artistas y Técnicos Españoles para el Progreso de la Arquitectura Contemporánea), con sus *Documentos de Actividad Contemporánea (A.C.)*, y qué es lo que realmente les separaba, además del enfrentamiento generacional.

Así, en los números 8 y 9 de *AC/GATEPAC*, y con motivo de una exposición internacional de *escuelas modernas* organizada por el GATEPAC y celebrada en el patio del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, sin que la Oficina Técnica del mismo tuviera conocimiento o participación en ella, se decía que los proyectos de esta última no se adecuaban a las características del lugar y clima, que eran construcciones monumentales e irracionales, costosas e inútiles, no funcionales, y que sus obras no respondían al *espíritu de la República*. Se criticaba el uso de cornisas —Bernardo Giner de los Ríos, arquitecto municipal madrileño, sería motejado como *el hombre de las cornisas*—, la ausencia de terrazas, y el que no se recurriera a la construcción estandarizada para abaratar costes. Las críticas iban más allá. La Oficina Técnica, se decía, era una *herencia del antiguo régimen*, no reorganizada con el nuevo, y sus arquitectos desconocían *los progresos de la nueva arquitectura internacional*.¹³

La respuesta a estas críticas, por parte de la Oficina Técnica, se haría pública en unas conferencias pronunciadas en febrero de 1933 por los arquitectos Joaquín Muro Antón, Leopoldo Torres Balbás y Bernardo Giner de los Ríos, este último, como diría él mismo, hablando por el pedagogo Manuel B. Cossío, ya entonces *postrado* y enfermo —fallecería en 1935—, y por un Flórez *cansado y abatido por tanta y tan injusta campaña*. Respecto a las críticas de orden político, Giner de los Ríos era claro y explícito: tanto el ministro, como Flórez y él mismo, como arquitecto municipal, formaban parte de esa *legión* que desde la Institución Libre de Enseñanza, liderada por Francisco Giner, junto con esa otra *legión*, inspirada por Pablo Iglesias, habían preparado *la España nueva que ahora triunfa con nuestra República* [figs. 6 y 7].¹⁴ Las críticas arquitectónicas serían contraargumentadas por Torres Balbás. Las construcciones de la Oficina Técnica, decía, habían seguido en general un criterio de *modestia en el coste y austeridad en la traza, al mismo tiempo que de higiene y solidez*. Los edificios eran *sencillos, sin superfluidad alguna, (...) inspirados en la construcción regional, no en las formas decorativas, cosa pasajera y advenediza, sino en el*

¹³ ALMONACID BÉCQUER, R., “Construcciones escolares y legislación de la ley Moyano al período republicano”, *ibidem*, pp. 115-131, espec. pp. 127-128.

¹⁴ GINER DE LOS RÍOS, B., “Las construcciones escolares de Madrid”, en *Conferencias leídas por los arquitectos...*, *op. cit.*, pp. 77-91, espec. p. 81.



Figs. 6 y 7. Grupos escolares Claudio Moyano y Leopoldo Alas (Madrid, 1933).
Arquitecto: Bernardo Giner de los Ríos.

empleo de materiales y estructuras. Este sano regionalismo racionalista, al recurrir a los materiales y formas constructivas tradicionalmente usadas en cada lugar, diferenciar los tipos en función del clima, y construir en armonía con el paisaje, el caserío o algún monumento próximos, pretendía erigir escuelas *perfectamente enraizadas en el lugar en que se levantan*. Precisamente, añadía, esta defensa de los tipos comarcales y regionales pugnaba con la propuesta efectuada por la *arquitectura racionalista* de adoptar un tipo estándar. La estandarización era un tópico de dicha arquitectura, como lo eran las terrazas o la supresión de las cornisas y aleros de los edificios. Todo ello podía ser admitido, en función del lugar y circunstancias, pero no impuesto con *un espíritu inquisitorial*, excomulgando sin más a todos los que utilizaran otros elementos arquitectónicos. Lo que los pueblos de la España rural necesitaban para eliminar las escuelas ubicadas en un *local destartado y sucio, como una de tantas casas de vivienda*, era un edificio escolar sólido, *con cierta prestancia dentro de las normas de austeridad imprescindibles, que, aun utilizando en todo lo posible, los materiales y la mano de obra de la localidad, supere a las viviendas inmediatas*. La escuela —y con ella el maestro, añadía— tendrá más o menos prestigio según el edificio en que estuviere instalada. Si era *amplia, limpia y soleada*, ello haría que los niños quisieran vivir en el futuro en condiciones distintas a las de sus padres, al igual que, al utilizar los servicios higiénicos de la escuela, exigirá su instalación en la vivienda que con el tiempo ocupe. En síntesis, la escuela, el edificio escolar, debía desempeñar una *función ampliamente educadora y social*.¹⁵

¿Qué repercusión o efectividad tuvieron la acción municipal y la estatal en la escolarización de la población en edad escolar obligatoria —una edad establecida por la Ley Moyano de 1857 de los 6 a los 9 años y

¹⁵ TORRES BALBÁS, L., “Los edificios escolares...”, *op. cit.*, pp. 57, 60-63, y 70-73.

extendida legalmente hasta los 12 años en 1901 y los 14 años en 1923—? ¿Modificaron la realidad escolar de forma sensible las construcciones escolares primorriveristas y republicanas? Renunciamos, en este momento, a terciar en el debate reciente sobre la sobrevaloración, o no, de la acción republicana frente a la primorriverista o viceversa,¹⁶ no solo por la extensión que ello requeriría, sino porque buena parte de las conclusiones a que se llegue derivan del criterio empleado en el cómputo. Nada extraño si se tiene en cuenta que podían transcurrir entre dos y seis años desde la solicitud municipal de construcción de una escuela, o incluso la redacción del proyecto consiguiente, hasta la finalización de la obra o su apertura como escuela.

Es cierto, por ejemplo, que hacia 1936 dicha realidad ofrecía una mayor diversificación en los espacios escolares que a principios de siglo, así como mayores diferencias. Sin embargo, persistían los locales alquilados y en mal estado, insalubres, sin capacidad suficiente o en lugares inadecuados. El 82% de las escuelas eran todavía de una sola aula, o sea, unitarias. Pero ya existía, sobre todo en las ciudades, poblaciones relativamente importantes o incluso de menor relevancia, un cierto número de grupos escolares ubicados en nuevas edificaciones. Además de estas escuelas graduadas, se habían creado unas pocas escuelas al aire libre, y alcanzaban cierta difusión las colonias escolares, la práctica de las visitas y excursiones, y las clases al aire libre o en aulas abiertas al exterior. Todo ello implicaba una ampliación del concepto de espacio escolar, que se había producido a la vez que se introducían nuevas formas de distribución de los objetos y personas en el aula o nuevos tipos de mobiliario. Se trataba, quizás, de experiencias o prácticas no muy difundidas, pero que estaban ya presentes y que constituían un modelo a seguir.

No obstante, los posibles efectos de dichas construcciones quedaron amortiguados por el incremento de la escolarización. Los 1.564.738 alumnos de 1900 pasaron a ser 2.502.332 en el curso 1934-35. Fueran las que fueran las escuelas construidas o proyectadas durante la dictadura de Primo de Rivera, el hecho es que al llegar la Segunda República se cifraron en 27.151 las escuelas necesarias, una cifra que representaba el 76% de las existentes. Como sucedería años más tarde, en el período de aplicación de la Ley General de Educación de 1970, los programas de necesidades

¹⁶ Véanse, al respecto, los trabajos de GARCÍA SALMERÓN, M^a DEL P., “Radiografía de las construcciones escolares en España (1920-1937): la imagen distorsionada de la II República”, *Aportes*, 28, 83, 2013, pp. 21-52; y sobre todo *Radiografía de las construcciones escolares públicas en España, 1922-1937*, Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018; y RODRÍGUEZ MÉNDEZ, F. J., “Pero, ¿cuántas escuelas construyó realmente la República?”, en *Actas de las VI Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2014, pp. 567-575.

a los que debían sujetarse las nuevas construcciones republicanas fueron rebajados en 1934, con el fin de abaratar su coste. Asimismo, tampoco la República, pese a llevar a cabo el plan de construcciones escolares más ambicioso que se conocía, pudo cubrir el objetivo establecido. El total de aulas de nueva construcción ha sido objeto de estimaciones diversas que oscilan entre las 12.300 y las 16.400. La República tuvo que hacer frente a la situación heredada tras un siglo de absentismo estatal e inoperancia municipal, a un fuerte crecimiento demográfico y escolarizador, y a un período de crisis económica. La guerra civil pondría fin a la experiencia republicana y abriría una fase de signo negativo en la construcción de escuelas que sólo empezaría a desaparecer en 1957 tras la creación de la Junta de Construcciones Escolares.

De la inhibición estatal y el ruralismo a los primeros planes de construcciones escolares (1939-1970)

*El período subsiguiente a la guerra civil, en un dilatado lapso de doce años, es de signo claramente negativo en el campo de la construcción de escuelas.*¹⁷ Esta afirmación, tan clara y contundente, realizada por un buen conocedor del tema, seguiría siendo cierta si ampliáramos el lapso de tiempo indicado a dieciséis años; es decir, desde la fecha, 1951, en que su autor fija el final de ese período negativo, hasta 1957, que es cuando se inicia el primer plan de construcciones escolares bajo la dictadura franquista. Incluso podríamos extenderla, como se verá, veinticinco años más, hasta 1964 que es cuando se abandona el ruralismo ideológico-constructivo hasta entonces predominante en este ámbito.

Ni siquiera la aprobación de la Ley de Construcciones Escolares de 22 de diciembre de 1953, en la que el Estado asumía de nuevo el papel de promotor directo, junto con los ayuntamientos y el sector privado, supuso cambio alguno en la inhibición estatal en este tema. Habría que esperar al lanzamiento, en 1956, de un plan quinquenal de construcción de escuelas, y a la creación, en enero de 1957, de la Junta Central de Construcciones Escolares, cuando ya habían pasado veinte años desde que la guerra civil había dado al traste con los planes republicanos, para que pudiera hablarse de una acción estatal en este campo. El déficit o necesidades estimadas por los autores del plan a ejecutar entre 1957 y 1961, fue de 34.124 unidades escolares o aulas, de las que 15.738 eran para sustituir las que se hallaban en mal estado. Sin embargo, se estable-

¹⁷ LÁZARO FLORES, E., "Historia de las construcciones escolares en España", *Revista de Educación*, 240, 1975, pp. 114-126, espec. p. 117.

ció como objetivo la construcción de sólo 25.000 unidades escolares, cifra cercana a las 27.000 escuelas del plan republicano de 1931. La ejecución del plan se prolongó de hecho hasta 1963, construyéndose en estos siete años 22.788 aulas y 18.503 viviendas de maestro.¹⁸

El plan lanzado sería objeto de diversos actos propagandísticos. Por ejemplo, la exposición, instalada del 24 al 31 de enero de 1958 en la Biblioteca Nacional, sobre lo realizado en 1957 y lo previsto realizar durante los cuatro años restantes, un fragmento de cuya inauguración aparecería en el NO-DO de 3 de febrero de dicho año. En octubre de 1960 se editaría por el Ministerio de Educación un libro, *Operación escuela*, con abundantes fotografías, ilustraciones y cuadros estadísticos, en el que se informaba asimismo de lo realizado hasta dicha fecha [fig. 8]. Mientras tanto, de octubre a diciembre de ese mismo año, el ministerio organizó un curso sobre *Problemática de las construcciones escolares* como colaboración al proyecto de la UNESCO titulado *Extensión y mejoramiento de la educación en la América Latina*, en el que intervendrían, por parte española, el personal técnico encargado del plan, en especial los arquitectos. Es a este documento, y no a los actos propagandísticos anteriores, adonde hay que acudir para conocer el desfase que tendría lugar entre las necesidades estimadas, el objetivo establecido y los resultados obtenidos.

Dicho desfase se debió, desde luego, a razones económicas; pero dichas razones dejaban traslucir otras de índole ideológica. Según el testimonio personal de Joaquín Tena Artigas, Director General de Enseñanza Primaria, las discusiones con el Ministerio de Hacienda para conseguir los recursos necesarios fueron *tormentosas*, una *lucha feroz*.¹⁹ Esa sería la causa de que al determinarse de nuevo las necesidades al comienzo del I Plan de desarrollo, en 1964, éstas se cifraran en 27.550 unidades escolares, una cifra similar a la del plan republicano de 1931 y, en todo caso, infraestimada por no prever las necesidades derivadas de los fuertes movimientos migratorios que tendrían lugar en la década de los sesenta. En aquel momento, a comienzos de los sesenta, un informe técnico oficial cifraba en el 88.9% la escolarización de la población de 6 a 11 años (un 84.5% en la enseñanza primaria y un 4.4% en la enseñanza media) y en solo un 47.8% la de la población de 12 a 14 años (un 32.8% en primaria y un 15.4% en media).²⁰

¹⁸ LÁZARO FLORES, E., "Historia de las construcciones escolares...", *op. cit.*, pp. 118-120; y TENA ARTIGAS, J., "El Plan español de construcciones escolares", en García Pablos, R. (dir.), *Construcciones escolares*, Madrid, Dirección General de Enseñanza Primaria, 1960, pp. 21-26, espec. p. 22.

¹⁹ NAVARRO SANDALINAS, R., *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*, Barcelona, PPU, 1990, p. 169.

²⁰ TENA ARTIGAS, J. y GARRIDO, F. R., *La enseñanza primaria en España. Situación actual y planes de desarrollo para el cuatrienio 1964-67*. Documento policopiado redactado por el Grupo de Trabajo de



Fig. 8. Portada del libro publicado en 1960 para exponer los resultados, hasta el momento, del plan nacional de construcciones escolares de 1957-1961.

Este primer plan de construcciones escolares no dispuso, pues, de los medios necesarios, aunque sí contara con un buen equipo técnico. La lectura de las ponencias presentadas en el mencionado curso revela, por ejemplo:

- El buen conocimiento que los arquitectos y demás personal de la Junta de Construcciones Escolares tenían de las tendencias y propuestas más avanzadas en este campo a nivel internacional, así como de las tipologías de edificios escolares existentes tanto a nivel teórico como práctico.
- La importancia que los técnicos de la Junta de Construcciones concedían a los aspectos urbanísticos de los edificios escolares.

Enseñanza Primaria de la Comisión de Educación y Formación Profesional del Plan de Desarrollo Económico, Madrid, febrero de 1963, p. 4. Archivo del autor.

Toda esta preparación y formación técnica estuvo limitada, en su acción, por cuatro aspectos: la ideología rural-conservadora del régimen político, la consideración de la acción estatal como subsidiaria de la de la iniciativa municipal y privada, en especial de la Iglesia católica, la escasez de recursos y el incumplimiento de la legislación urbanística. El ruralismo y el conservadurismo católico fueron, en efecto, dos de los rasgos ideológicos más acusados en el franquismo de la postguerra. La mitificación del mundo rural frente al urbano fue una constante no sólo en los libros de texto, sino en la literatura pedagógica de la época. El maestro y la maestra rurales eran vistos como apóstoles en tiempo de misión que iban a redimir al país de la incultura y, en colaboración con el párroco, a cristianizarlo. Construir escuelas en los pueblos y aldeas, con vivienda para el maestro o maestra, a fin de retener a la gente en su hábitat rural, se convirtió en uno de los objetivos del nuevo régimen político. De ahí que el primer concurso de proyectos tipo del plan de construcciones escolares, convocado en 1956, fuera para escuelas rurales —expresamente publicitado en el documental del NO-DO—, y que sólo después, en 1957, se abriera un segundo concurso para proyectos de escuelas graduadas de 12 unidades —6 para niños y 6 para niñas— y 6 unidades para un solo sexo.

La escasez de recursos no sólo afectó al número de escuelas construidas. La convocatoria del concurso de 1956, por ejemplo, establecía la sustitución del hierro y del acero por otros materiales *más baratos y asequibles*, instaba a emplear *elementos normalizados*, y reducía los espacios al mínimo —dos aulas para 40 alumnos, vestíbulos o porches de acceso y aseos—, así como la superficie edificada y los metros cúbicos por alumno. Incluso ello resultó insuficiente, por lo que hubo que recurrir a soluciones de emergencia, de menor coste y más rápido montaje, como las aulas prefabricadas o las llamadas *microescuelas*.

La *necesidad de establecer una doctrina urbanística escolar* fue uno de los temas recurrentes del citado curso. Algunas voces críticas aludían a la “hipertrofia de los centros urbanos” que, combinada con la ausencia o el incumplimiento de la planificación urbanística, estaba provocando un crecimiento al azar, puramente especulativo, dependiente de *iniciativas particulares* más atentas a *los beneficios inmediatos* que a sujetarse a *una disciplina colectiva*. El resultado de este desarrollo urbano *tumultuoso y anárquico*, de la descoordinación entre los ministerios de Educación y Vivienda, y de *la cicatería y despreocupación de los Ayuntamientos por el tema* eran unos planes *mezquinos y tarados desde sus comienzos*, una enseñanza privada *incontrolada*, *en plan de negocio y comercio*, *en pequeños pisos de casas de vecinos*, *sin campos de juego y recreo y locales inadecuados*, y una enseñanza oficial en grupos

escolares de insuficiente superficie que no cubriría la demanda creciente derivada de estos nuevos asentamientos urbanos.²¹

Otras ponencias, como la del inspector de enseñanza primaria Antonio Gil Alberdi, invertían la preocupación hasta entonces predominante al centrarla en el medio urbano. La construcción de escuelas rurales, era descrita como *un gran dispendio a través de una nutrida siembra de unidades aisladas por las zonas más ásperas e ingratas del territorio nacional*. Sin embargo, añadía, las *nuevas tendencias económicas y técnico-docentes iban por otros derroteros: los de la escuela comarcal graduada*. Sólo la construcción de una escuela de este tipo, con comedor y transporte, más las dependencias que, por cuestiones de rentabilidad, nunca podrían edificarse en una escuela unitaria o mixta de una sola aula, permitirían ofrecer una enseñanza de calidad.²² El diagnóstico estaba hecho. Ahora sólo era necesario llevarlo a la práctica en un país que en 1960 ofrecía en Europa uno de los porcentajes más elevados (el 50.9%) de escuelas de un solo maestro o maestra o de solo dos a cinco aulas.²³ Esta nueva política, la de las comarcalizaciones y supresión de las escuelas en el medio rural sería ya visible en el I plan de desarrollo (1964-1968) para imponerse definitivamente en los posteriores.

Esta *nueva tendencia* tardaría, sin embargo, algún tiempo en imponerse, aunque empezara ya a hacerse visible en las construcciones escolares del I plan de desarrollo (1964-1968). Las previsiones, tanto de este plan como del segundo, resultaron fallidas, y los recursos, así como las aulas construidas, fueron una vez más insuficientes. Las estimaciones del I plan cifraron en 27.550 las aulas necesarias —el mítico millón de puestos escolares que se repetiría en posteriores estimaciones—, el objetivo fijado redujo a 14.173 el número de aulas a construir, y lo realmente construido sólo alcanzó la cifra de 12.105 aulas y 7.655 viviendas de maestro. La situación al final del mismo, en 1968, era similar sino peor que al comienzo, cuatro años antes. La razón era obvia. Los planificadores no habían tenido en cuenta las necesidades de reposición de las aulas en mal estado, y el cálculo del crecimiento vegetativo previsto resultó inferior al efectivamente experimentado. Tampoco fueran incluidas como necesidades las derivadas de la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 14 años, aprobada en 1964. Por último, todo se planeó como si toda o casi toda la población fuera a permanecer en el lugar donde residía. Si los movimientos migratorios internos habían ya trastocado el plan de 1956, ahora sucedería lo mismo, aunque con más fuerza. Como

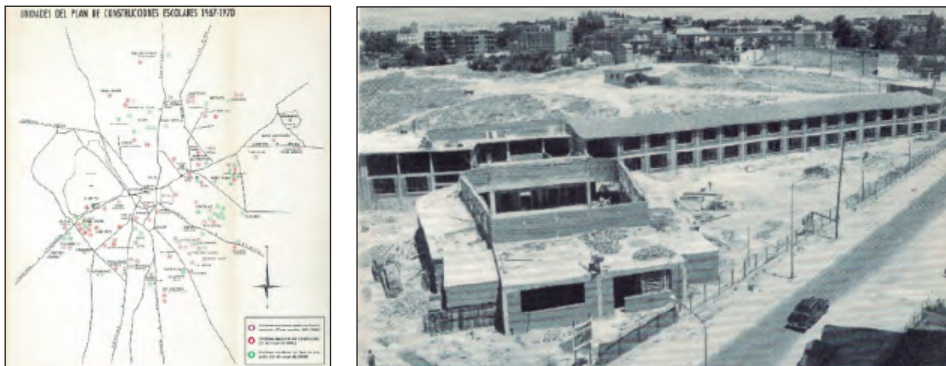
²¹ VÁZQUEZ DE CASTRO, L., "Aspectos del urbanismo escolar", en García Pablos, R. (dir.), *Construcciones escolares...*, *op. cit.*, pp. 231-236, espec. pp. 235-236.

²² GIL ALBERDI, A., "Función social del edificio escolar", *ibidem*, pp. 237-244, espec. p. 244.

²³ TENA ARTIGAS J. y GARRIDO, F. R., *La enseñanza primaria en España...*, *op. cit.*, p. 4.



Figs. 9 y 10. Portada del folleto elaborado para la Exposición Nacional de construcciones escolares de 1968 y páginas del mismo en favor de las concentraciones escolares y los colegios comarcales.



Figs. 11 y 12. Plan de construcciones escolares, 1967-1970 (Madrid).
Plano de ubicación de los nuevos colegios y Colegio Marqués de Portucalete,
Barrio de San Pascual. Ventas. Arquitecto: Ramón Anibal Álvarez.

con cierta ironía se ha dicho, se construían escuelas en las zonas rurales o en regiones como Andalucía y Extremadura, mientras los niños y sus familias emigraban a Barcelona, Madrid u otras ciudades. Las escuelas nuevas quedaban vacías y los niños no tenían escuela allí donde, según los planificadores, no debían estar, pero estaban.²⁴ Al final de este período el II plan de desarrollo (1968-1971) calculó en un millón el número de puestos escolares necesario, cifra que reproduciría el III plan (1972-1975).

²⁴ NAVARRO SANDALINAS, R., *La enseñanza primaria...*, op. cit., p. 170.

Para entonces la política de construcciones escolares había dado un giro de 180 grados al optar por las comarcalizaciones y la supresión de las escuelas de un solo maestro o, incluso, de las de menos de ocho unidades, la cifra mínima para constituir un centro escolar [figs. 9 y 10]. O bien, en las grandes ciudades a las que se desplazaba la migración interior y en las que, junto al chabolismo, crecían las urbanizaciones especulativas, por la aprobación de planes de construcción de grandes grupos escolares en la periferia —en Madrid, por ejemplo, con una clara preferencia por zona sur—,²⁵ allí donde surgían las nuevas barriadas obreras [figs. 11 y 12]. Una política, la del cierre de escuelas unitarias y mixtas de una sola aula en las zonas rurales y construcción de colegios comarcales y de planes *de urgencia* con grandes colegios en las ciudades, que alcanzaría su punto culminante tras la Ley General de Educación de 1970 y la progresiva implantación de la Educación General Básica, con sus ocho grados, desde los 6 a los 13-14 años.

²⁵ *Plan de construcciones escolares 1967-1970*, Madrid, Ayuntamiento de Madrid, Delegación de Educación, 1968.

