

REG

5/2026 (10)

MAYO - JUNIO

ISSN electrónico: 2697-0511

REVISTA
DE ESTUDIOS
GLOBALES

ANÁLISIS HISTÓRICO
Y CAMBIO SOCIAL

SUMARIO

PRESENTACIÓN

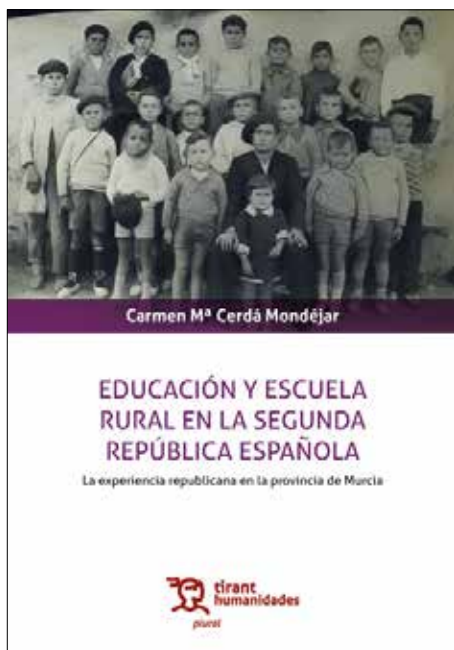
ALEXANDER DANIEL CASTLETON FLORES	Política y Pospolítica en la Modernidad Hipertecnológica	7
ALEXANDER DANIEL CASTLETON FLORES	Datafication and the Crisis of the Person in Postpolitical Society	13
ALEJANDRO DE HARO HONRUBIA	Los desafíos de las nuevas tecnologías en la modernidad líquida. Una propuesta antro-po-técnica frente a los riesgos de la necro-técnica para la condición humana	31
CAMILA CUELLO	Entre el Mundo y el Desierto: Una lectura arendtiana de las redes sociales	45
CARL DOLAN	Disinformation, Democracy and the Myth of the Informed Citizen	61
JORDAN ZALIS	The Role of Integrated Marketing and Media Technology in the Diplomatic Projection of U.S. State Power	85
MATTHEW B. CRAWFORD ALEXANDER DANIEL CASTLETON FLORES	La Propiedad de los Medios de Pensamiento: Tecnología, Pospolítica y el Gobierno de Nadie	119

ESTUDIOS

RAMIRO HERNÁNDEZ ROMERO	La guerra fría ideológico-cultural en América Latina: la controversia del Proyecto Simpático en Colombia	129
RUTH FERRERO-TURRIÓN	Capitalismo autoritario: mutaciones neoliberales, soberanía corporativa y resistencias democráticas	169

CRÍTICA

ANTONIO VIÑAO FRAGO	Escolarización y medio rural: ¿progreso o imposición, modernización o aculturación, movilidad social o desarraigo?	195
---------------------	--	-----



Cerdá Mondejar, Carmen María (2025).

Educación y escuela rural en la Segunda República Española. La experiencia republicana en la provincia de Murcia.

Valencia: Tirant Humanidades, 978 p.

Escolarización y medio rural: ¿progreso o imposición, modernización o aculturación, movilidad social o desarraigo?

Antonio Viñao Frago

Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME)

Universidad de Murcia

España

Resumen: La reciente publicación del libro de Carmen María Cerdá Mondejar (2025) sobre la implementación en la región de Murcia de la reforma educativa de la Segunda República española, en especial en relación con la escuela rural, sirve de pretexto —tras exponer de modo sucinto su estructura y contenido— para abordar dos cuestiones clave, de índole general, que subyacen y están presentes en toda la obra:

- a. Si es posible, y hasta qué punto, hablar de una reforma educativa republicana en los años analizados (1931-1936), bien porque haya, de hecho, diversas concepciones de la reforma en liza en dichos años, bien porque se trata de una reforma frustrada por el golpe de Estado de julio de 1936.
- b. Si, desde una perspectiva temporal y espacial más amplia, la institución escolar y la escolarización —un producto y una práctica social propias del medio urbano en su génesis y configuración—, no son, por su propia naturaleza, una

institución y una práctica ajenas a las necesidades formativas, modos y ritmos de vida del mundo rural. Si, en definitiva, la escuela y la escolarización no han tenido, y tienen, por objeto más el desarraigo que la inserción en dicho mundo.

Palabras clave: Escuela rural; Segunda República; Murcia; Reformas educativas; Magisterio primario; Renovación pedagógica.

Schooling and the rural environment: progress or imposition, modernization or acculturation, social mobility or uprooting?

Abstract: The recent publication of Carmen María Cerdá Mondejar's book (2025) on the implementation in the region of Murcia of the educational reform of the Second Spanish Republic, especially in relation to rural schools, serves as a pretext —after briefly setting out its structure and content— to address two key issues, of a general nature, that underlie and are present throughout the work:

- a. Whether it is possible, and to what extent, to speak of a republican educational reform in the years analysed (1931-1936), either because there are, in fact, different conceptions of the reform at stake in those years, or because it is a reform frustrated by the coup d'état of July 1936.
- b. If, from a broader temporal and spatial perspective, the school institution and schooling, a product and a social practice of the urban environment in its genesis and configuration, are not, by their very nature, an institution and a practice alien to the educational needs, ways and rhythms of life of the rural world. If, in short, school and schooling have not had, and have, as their object more uprooting than insertion in that world.

Keywords: Rural school; Second Republic; Murcia; Educational reforms; Primary Teaching; Pedagogical renewal.

De la tesis doctoral al libro impreso

Tal y como indica Pedro L. Moreno Martínez en el prólogo, el origen de este libro se halla en la tesis doctoral de Carmen M.^a Cerdá —*La escuela rural en Murcia durante la Segunda República (1931-1936)*—, expuesta y defendida en diciembre de 2023 en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Una investigación que en 2025 obtuvo el Premio Ángeles Galino, otorgado cada año por la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) a la mejor tesis doctoral presentada en el campo de la Historia de la Educación.

En la era del artículo de entre seis a doce mil palabras —incluso menos, mucho menos, en el ámbito de las ciencias experimentales y exactas—, y del libro-folleto, de dimensiones reducidas, si de pronto aparece un libro voluminoso —978 páginas— como el que comentamos, es seguro que se trata de un libro-homenaje a un profesor jubilado, de unas actas de un congreso multitudinario —cada vez más en formato digital—, de un libro colectivo en el que los artículos —*papers*— devienen capítulos, o, como es el caso, de una tesis doctoral en el campo de las ciencias sociales o humanas. Así lo indican su extensión, estructura y disposición, así como sus conclusiones finales y las algo más de cien páginas de referencias, fuentes e índices.

Se da por supuesto, en estos casos, que, en el paso de la tesis al libro impreso, la versión original ha sido revisada y mejorada. Entre las mejoras hay que incluir un nuevo título —*Educación y escuela rural en la Segunda República Española. La experiencia republicana en la provincia de Murcia*— que refleja más adecuadamente el contenido de la tesis, hoy libro. En efecto, hay que llegar a la página 453 para que se inicie el análisis específico de la realidad de la escuela rural en la región de Murcia en los años indicados, que es a lo que se reducía el título de la tesis. Las dos primeras partes, desde la página 29 hasta la 449, están dedicadas, respectivamente, a la «Metodología de la investigación y revisión historiográfica sobre la escuela rural de la Segunda República» y a la «Política, ideas y realidades de la escuela rural durante la Segunda República», tal y como ahora se lee en el título del libro. Incluso, al abordar de modo específico la situación y cuestiones relativas a escuela rural en la región de Murcia, desde la página 451 a la 853, son continuas las referencias contextuales que sitúan las cuestiones y temas tratados en los marcos, más amplios, de la educación en el mundo rural y en la España del primer tercio del siglo XX. Una manera de hacer historia regional y local-rural que puede servir de modelo a otras investigaciones similares.

Al tratarse de una investigación tan amplia, que abarca tanto la cuestión de la escuela en el medio rural durante los años de la Segunda República (1931-1939), como la evolución y problemas específicos de dichas escuela y años en la provincia de Murcia, son tales y tantas las cuestiones abordadas que merecerían algún tipo de comentario —como se detalla en el epígrafe siguiente—, que hemos optado por ofrecer, primero una síntesis del contenido del libro, para, de modo más detenido, centrarnos después en dos de las cuestiones más relevantes que sobrevuelan y están presentes, de modo más o menos explícito, a lo largo del mismo:

- a. La del paso y aplicación de la reforma educativa republicana —previa delimitación y caracterización de lo que se entiende por tal— desde sus objetivos, programas, legislación, presupuestos, profesorado y recursos

materiales, entre otros aspectos, al contexto, a los hechos, a la realidad, a los apoyos, obstáculos y resistencias sociales a la misma.

- b. La de la adecuación o inadecuación entre un modelo de escolarización que nace conformado por el medio urbano, con arreglo a un programa o ideario nacional-estatal, y el medio o contexto rural en el que pretende extenderse en un momento y en un espacio social determinado: el de la Murcia de los años treinta del siglo pasado.

Una breve síntesis del contenido

El libro se inicia con un capítulo introductorio en el que la autora centra el tema de la investigación, destaca su relevancia y determina su alcance temporal y espacial. A dicho capítulo sigue una primera parte en la que se da cuenta de la metodología seguida, se exponen de modo crítico las fuentes utilizadas, y se lleva a cabo un «estado de la cuestión» sobre el tema objeto de estudio.

En la segunda parte se ofrece un análisis general de la situación de la escuela rural a nivel estatal, de la política educativa republicana al respecto, de las distintas concepciones y propuestas de reforma sobre la misma, y de su realidad en relación con el magisterio primario, la organización y metodología escolares, el currículum, los órganos de supervisión y gestión, las instituciones complementarias de la escuela, las Misiones Pedagógicas y, en especial, la arquitectura y edificios escolares. Todo ello, situando las reformas, concepciones y propuestas del período republicano en un contexto temporal más amplio, en el que cobran sentido, como culminación de las reformas introducidas en España durante el primer tercio del siglo XX.

La tercera parte, dedicada al «caso» murciano, permite observar de modo detallado la concreción y aplicación real de lo propuesto o prescrito en un espacio regional caracterizado no solo por las profundas diferencias entre la ciudad, la huerta y el campo (mundo urbano, regadío, secano), sino también por el elevado número de entidades de población (4.345) con solo 42 ayuntamientos y el ambiente y mentalidad rural-agraria de la población de la capital provincial, la ciudad de Murcia, donde tienen su sede los centros de poder político-administrativo.

Así, tras un primer capítulo sobre el espacio rural murciano en el primer tercio del siglo XX, se estudian con detalle y, como dijimos, de modo contextualizado, la situación de la escuela rural en Murcia (escolarización y alfabetización, absentismo escolar y trabajo infantil, magisterio rural, condiciones materiales, creación y construcción de escuelas, instituciones complementarias) para abordar de inmediato la acción reformista y las repercusiones en

el medio rural murciano de la política educativa republicana (creación de escuelas, sustitución de la enseñanza religiosa católica, escolarización, renovación pedagógica), la formación y perfeccionamiento del magisterio rural y sus condiciones materiales y sociales, los órganos de gestión y apoyo a la escuela rural (consejos provincial, locales y escolares, inspección), la política de construcciones y acondicionamientos escolares en el medio rural y, por último, las acciones auxiliares y complementarias de la escuela (colonias, cantinas, roperos, mutualidades, bibliotecas y Misiones Pedagógicas).

Profusamente ilustrada con 155 «figuras» (vistas, fotografías, ilustraciones) y documentada con 33 tablas o cuadros, fuentes primarias de archivos nacionales, provincial y sobre todo locales, o impresas (estadísticas, legislación, memorias, informes, diarios, libros, folletos, publicaciones periódicas) y numerosas fuentes secundarias, la obra de Carmen Cerdá constituye, en síntesis, un buen ejemplo de cómo hacer historia regional-local contextualizada.

¿Existió una reforma educativa republicana?

Puesto que lo investigado —la incidencia de la reforma educativa republicana en el mundo rural murciano— se inserta en el contexto más amplio de dicha reforma, la primera cuestión a plantearse es que se entiende por tal; de qué hablamos cuándo nos referimos a la reforma educativa de la Segunda República española. Por lo general, lo que Carmen Cerdá denomina, con acierto, «las grandes reformas educativas (1931-1933)» (pp. 131-159), serían, con alguna adición, las del bienio progresista, y, dentro de ellas, las llevadas a cabo desde la Dirección General de Primera Enseñanza, entre abril de 1931 y noviembre de 1933, por Rodolfo Llopis, expuestas y defendidas con detalle al publicar en este último año su libro *La revolución en la escuela*. Un programa de reformas desarrollado legalmente sobre todo entre abril y noviembre de 1931, nada más hacerse cargo de dicha Dirección General.

Como el mismo Llopis (1933: 13) diría, los responsables de la política ministerial —él entre ellos— sabían de antemano «lo que debía hacerse». Habían estudiado, viajado, reflexionado y escrito —en suma, se habían formado— durante al menos dos décadas para ello. Nada más y nada menos que para llevar a cabo el primer intento serio en España de establecer, desde el Estado, una democracia liberal-progresista por medio sobre todo, pero entre otros aspectos, de la educación. Y ello en un país con un porcentaje de analfabetismo neto —población de diez y más años de edad— del 31 %, una tasa en torno al 55 % de escolarización de la población de 6 a 12 años, ambos inclusive, una asistencia escolar en general irregular y de escasa duración, un 80 % de los asistentes en escuelas de un solo maestro o maestra, y fuertes desigualdades, en estos temas

—y en otros—, entre hombres y mujeres, zonas urbanas y rurales, regiones o provincias y, cómo no, en función de la clase o grupo social. Un contraste, el de las desigualdades socioeducativas, agudizado en el caso de Murcia, que, desde las primeras estadísticas escolares oficiales de mediados del siglo XIX, siempre figuró, en el conjunto del país, entre las provincias con porcentajes más elevados de analfabetismo, población no escolarizada y asistencia escolar irregular. Algo que sucedería no solo en relación con la provincia, sino también con su capital, en clara desventaja, en este caso, respecto a otras capitales de provincia.

Las reformas pretendidas —que implicaban un notable incremento de la partida dedicada a educación en los presupuestos estatal y municipales— se introdujeron, además, en un momento, de crisis económica internacional tras el crack de 1929, de fuerte confrontación ideológica y política por el ascenso del nazismo y el fascismo y, al fondo, como modelo posible, el régimen soviético con sus planes quinquenales, en plena fase de reducción del analfabetismo, de incremento de la escolarización y de presentación en el contexto geopolítico y educativo como ejemplo para las aspiraciones de la clase trabajadora de otros países. Un modelo, este último, apoyado y defendido por buena parte de los sindicatos de enseñantes europeos, tal y como había quedado claro en las Jornadas de *Pedagogía proletaria* (1930) organizadas en 1928 en Leipzig por la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza. Una Jornadas en las que, por cierto, el delegado español, Rodolfo Llopis, tendría ocasión de mostrar su disconformidad con el modelo soviético al poner el acento, frente al mismo, en la necesidad de «conocer y respetar la personalidad» infantil.¹

El principal esfuerzo y atención se dirigió hacia la escolarización básica, y la remodelación de la educación como instrumento básico para la formación de ciudadanos en una sociedad democrática y, en síntesis, para la formación en la moral y valores republicanos. Azaña, para quien Francia era «la patria de la libertad y la cultura», concebía al estado como una «entidad moral», una «fuerza creadora» o «agente motor», «impulsor», «director» y «orientador» con vistas a «la realización de la libertad» y la formación de ciudadanos; es decir, como «instrumento de civilización para España» y, en definitiva, como «educador» (Aragón, 2024: 25, 44-45, 49 y 52-53). Un estado «educador» en cuyo proyecto de sociedad laica de ciudadanos quedaba excluida, por antitética con el mismo, la enseñanza de las órdenes y congregaciones religiosas, y en el que cobraban especial relevancia tanto la enseñanza de la Constitución republicana de 1931 y de la educación cívica como la transformación de la escuela en una pequeña

1 Sobre los debates y posiciones en dichas Jornadas y su repercusión en España, véase Terrón y Viñao (2018: 77-82).

sociedad democrática mediante la práctica del autogobierno. Un programa político en el que no hubiera «templo más sagrado que la escuela ni palacio más noble que la escuela» (AA.VV., 1932: 74-75), y en el que los componentes del magisterio primario fueran los «sacerdotes de esta función», como se decía en el preámbulo del decreto de 29 de septiembre de 1931 por el que se establecía el nuevo plan de estudios de las Escuelas Normales. Un nuevo plan que, además de elevar la formación académica del magisterio primario, hiciera posible su identificación ideológica y profesional con el régimen recién establecido. Un nuevo magisterio, en definitiva, para un nuevo régimen político.

Los hitos de este programa entre revolucionario y reformista son expuestos por Carmen Cerdá: laicismo, bilingüismo, coeducación, libertad religiosa, Misiones Pedagógicas, Consejos escolares, incremento progresivo de la plantilla y retribuciones del magisterio primario, lanzamiento de un plan de construcción de escuelas y creación de 27.000 unidades escolares a lo largo de cinco años, y el ya mencionado nuevo plan de formación del magisterio primario. En suma, un plan de reforma gradual, a medio plazo, basado, sobre todo, en un nuevo modelo formativo del profesorado, el incremento de la escolarización y de las escuelas graduadas y, como signos ideológico-pedagógicos, la escuela única o unificada, la libertad de conciencia del menor y la escuela activa, conceptos o ideas todas ellas objeto de interpretaciones diversas.

Del dicho al hecho hay un trecho. Como lo hay de las propuestas, idearios e intenciones a la realidad. Así lo pone de relieve Carmen Cerdá cuando, en relación con la política sobre la escuela rural en la Segunda República, distingue entre «política, ideas y realidades». Y ello ya desde la misma configuración de dichas «política» e «ideas». Es decir, con independencia de los obstáculos y resistencias de quienes no comulgaban —nunca mejor dicho— con ellas. En primer lugar, porque se trata de un proyecto inicial, el del bienio julio 1931-noviembre 1933, modificado en su interpretación y aplicación durante el bienio radical-cedista (noviembre 1933-febrero 1936), el corto período frente populista (febrero-julio de 1936) y, sobre todo, radicalmente transformado o aparcado durante la guerra civil (julio 1936-marzo 1939).

En segundo lugar, porque bajo el paraguas del régimen republicano, como quedó claro en el período bélico, coexisten versiones o desarrollos diferentes acerca de qué hacer con la educación. Por supuesto, el proyecto o ideario educativo del primer bienio, de inspiración institucionista —perteneciente o afín a la Institución Libre de Enseñanza— y socialista era una de esas versiones. Pero también, lo eran el de los socialistas revolucionarios de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE), el de los anarquistas-libertarios del Sindicato Único de Enseñantes de la Confederación Nacional de Trabajadores

(CNT), o los proyectos nacionalistas vascos y catalanes, cada uno de ellos con su red escolar y sindicato de enseñantes propio. Y —sin red escolar ni sindicato propios—, el ideario y proyecto de los republicanos católicos, en general liberales, en los años anteriores a la guerra, y, durante ella, el del partido comunista.

Es cierto, que será el modelo liberal-socialista el que esté detrás de las mencionadas reformas del primer bienio, pero también lo es que, dentro del mundo republicano, existían otros proyectos o idearios educativos —con algún otro punto en común además del republicanismo—, con concepciones diferentes acerca del tipo de sociedad al servicio del cual debía configurarse el sistema educativo y formar al profesorado. Eso sin olvidar el peso cuantitativo que tenían poco antes de iniciarse la guerra las dos asociaciones mayoritarias del magisterio primario, ambas de índole no ideológica sino gremial-profesional, la Asociación Nacional del Magisterio y la Confederación Nacional de Maestros, con algo más de la mitad de afiliados del total de maestros y maestras, frente al 14 % de miembros de una FETE en la que militaban maestros y maestras socialistas, comunistas, republicanos sin más y otros sin filiación política (Luis Martín, 1997: 217), y un porcentaje más reducido de afiliados al Sindicato Único de Enseñantes de la CNT por tratarse sobre todo, antes de iniciarse la guerra, de maestros y maestras de la exigua red de escuelas privadas, racionalistas y libertarias.

Con independencia de esta diversidad de proyectos e idearios educativos, ciñéndonos al que suele considerarse, con cierta razón, como el más propio del período republicano —por, al menos, haber conocido un desarrollo legal y fáctico, con altibajos, durante cinco años—, si por algo se caracteriza el del primer bienio es por ser un proyecto no ya inacabado, como tantos otros, sino abortado por el golpe de Estado de julio de 1936, justo cuando estaba emergiendo y dejaba entrever sus primeros brotes.

Suele afirmarse, con razón, que la medida más relevante del conjunto de las adoptadas en materia de enseñanza durante el primer bienio fue la implantación del plan profesional del Magisterio primario con la exigencia del título de bachiller y de una prueba previa para acceder al mismo, sus tres años de formación «profesional» en las Escuelas Normales, en régimen de coeducación, y el acceso directo a la escuela durante un año más de prácticas remuneradas sin pasar por oposición o prueba alguna para acceder al Cuerpo del Magisterio. Un nuevo régimen, queda dicho, precisaba un nuevo magisterio primario identificado al menos profesionalmente con la República. Pues bien, la primera promoción de estas jóvenes maestras y maestros de la República llegaría a las aulas, en prácticas, al inicio del curso 1934-1935 y accedería a dicho cuerpo en septiembre de 1935. La guerra les estallaría en las manos a las dos primeras promociones del magisterio primario mejor formado de toda nuestra histo-

ria educativa. Así lo revivió, años más tarde, una joven maestra, Pilar Barnés (2000: 193), de esas primeras promociones de alumnas normalistas de 1934 y 1935, todas ellas sujetas, durante y tras la guerra, a expedientes de depuración ideológica, personal y profesional:

De repente, el 18 de julio de 1936 se lo llevó todo de manera irreversible, irrecuperable. Tres años, los mejores de nuestra generación, fueron cortados a golpe de hacha y arrojados a la insensata hoguera; una rama joven, tierna, que hizo lo imposible por librarse de ese fuego, pero que quedó dañada, de tal forma, que en lo sucesivo solo puedo dar algún fruto *tardío*, con el amargor pegado al hueso; no daríamos jamás la *talla* que se podía haber logrado, sin esfuerzo, en otras condiciones más gratas y distendidas.

Las reformas educativas republicanas quedarían ahí, en el tiempo, como un hito, más por lo que pretendió ser que por lo que le permitieron que fuera: una más de las muchas reformas frustradas o solo parcialmente llevadas a la práctica (Viñao, 2001 y 2006). Permanecerían ahí, en la memoria individual o colectiva, como un contramodelo manipulado y relegado al olvido —salvo en el exilio, en especial en Latinoamérica—, para ser treinta y tantos años más tarde recuperado, estudiado, conocido y, en más de una ocasión, mitificado (Viñao, 2008).

La escuela como producto urbano e instrumento de desarraigo rural: a la búsqueda de modos propios de escolarización rural.

La institución escolar nació en el medio urbano ligada al aprendizaje de la escritura y el cálculo, así como a la transmisión de determinados saberes a una minoría letrada. Así, al menos, se mantuvo a lo largo del tiempo en Occidente en sucesivas fases expansivas, estancamientos y algún retroceso. Durante los siglos XVI a XVIII dicha institución conoció un cierto desarrollo impulsada por razones proselitistas —adocctrinamiento religioso protestante y católico—, ideológico-políticas —génesis de los Estados modernos— económicas —comercio, innovaciones técnicas— o académico-científicas —nacimiento de la ciencia moderna—. En todo caso, siempre fue un fenómeno urbano que solo afectó ligera y superficialmente, si es que lo hizo, al mundo rural. La transferencia y desarrollo ulterior del modo de escolarización de las clases subalternas urbanas a los pueblos, aldeas y zonas de población dispersa, estaría ligado, ya en los siglos XIX y XX, al desarrollismo industrial, al éxodo rural forzado —cierre de las propiedades privadas, prohibición de la caza furtiva, privatización de los bienes comunales...—, ya fuera promovido por la misma institución escolar o generado sin más por las condiciones de vida campesinas, al crecimiento del sector servicios, sobre todo comercial, en el medio

urbano, a la conversión de las ciudades en centros de comunicación y producción de nuevos objetos y medios culturales, y a la conformación definitiva de los Estados y sistemas educativos nacionales.

De un modo u otro, la progresiva implantación en el mundo rural de una institución como la escolar, modelada según las necesidades del medio urbano y de las diversas políticas estatales, planteó desde el principio la doble y contrapuesta perspectiva de si se trataba de una medida impuesta, ajena a las necesidades de dicho mundo, o demandada desde el mismo; de si estábamos ante un avance o progreso modernizador o una simple aculturación dirigida más a producir el desarraigo o movilidad territorial, gracias al tipo de instrucción e información recibida, que a la promoción del medio rural y el anclaje de la población en el territorio.

Este dilema explica la existencia de fenómenos de resistencia, la génesis de modos de escolarización específicos del mundo rural, y el establecimiento de nuevas relaciones de poder-dominio y opresión cultural entre la cultura culta o académico-escolar y la propia de lugares basados en buena parte en economías de subsistencia y en saberes ligados al contexto y necesidades productivas. En modos y ritmos de vida, concepciones de la infancia y adolescencia, y aprendizajes —siempre útiles en función del contexto—, por imitación-observación y gradual incorporación a situaciones y tareas concretas llevadas a cabo, bien junto con otras personas más capacitadas, o mediante responsabilidades asumidas individualmente a partir de edades tempranas. Es decir, por modos de transmisión y adquisición del saber opuestos a los escolares, por lo general pasivos, descontextualizados y, por tanto, abstractos.

Ejemplos de resistencias y rechazo a la escolarización anteriores en el tiempo serían, durante el sexenio democrático (1868-1874), el cierre de escuelas y consiguiente expulsión de sus maestros o el impago o reducción de sus haberes en un buen número de municipios rurales de Galicia y del Pirineo de Huesca y Lérida, entre otras provincias, una vez que las nuevas disposiciones sobre libertad de enseñanza liberaron a los ayuntamientos de la obligación de mantener a su costa escuelas y maestros.

Modos de escolarización propios del medio rural serían, también por ejemplo, la habitual inasistencia o asistencia irregular, reflejada en estadísticas e informes oficiales, producto de la acomodación de una y otra a las necesidades de una economía cuyos ciclos de producción y recolección nada tenían ver con los calendarios y horarios escolares propios del medio urbano. O, más aún, la existencia constatada en diversas regiones —y en otros países— de un magisterio sin título o credencial acreditativa de haber sido formado para ejercer como tal, ya fuera volante —el maestro cortijero en el sur de España—, estable —el de las escuelas de ferrado gallegas, pagado en especie— o tem-

poral —el de los maestros babianos en León y Asturias—, cuyas enseñanzas, material, retribución y condiciones laborales se acordaban con el vecindario al que atendía. Una existencia que «ya no cuestiona la presencia del maestro, sino el tipo de maestro» como respuesta a la pregunta de «¿para qué nos sirven los maestros que nos mandan de Madrid?», lanzada desde las aldeas en los años veinte del siglo pasado (Terrón, 2011: 438). O, ya en fechas posteriores —años cincuenta, sesenta y setenta de dicho siglo—, su reconocimiento por la misma administración estatal bajo la figura del magisterio rural no titulado o, caso de tratarse de maestros titulados, de la calificación como «escuelas de difícil desempeño» de aquellas ubicadas en zonas rurales a cuyos titulares se les reconocían una serie de ventajas profesionales.

Por supuesto, siempre habría situaciones —contacto con los ya emigrados, posible emigración, servicio militar, tratos en y con la administración local o estatal— en las que la institución escolar constituiría un medio idóneo para la adquisición de las habilidades básicas —lectura, escritura, cálculo— necesarias para desenvolverse en el cada vez más expandido y prepotente mundo generado por la cultura urbana y el intercambio mercantil. Una expansión y una prepotencia, como posición de partida, en la que la cultura propia del mundo rural en cuestión era forzada a desaparecer o transformarse en un híbrido o versión devaluada e inferior sin su consentimiento, esto es sin posibilidad de negativa o rechazo. Rasgo típico, este último, de las relaciones de poder y opresión que Weil (2000 [1942-1943]: 41-47), a partir de una cita de Tucídides —«Cuando hay un fuerte y un débil, el primero ejecuta lo posible, y el segundo lo acepta»— relaciona con aquellas situaciones de poder y dominio en las que no hay posibilidad de «acordar un consentimiento».

Los fundamentos legitimadores de esta relación asimétrica serían, por un lado, la superioridad de la cultura culta y académico escolar como modelo a extender e imponer y, por otro, la íntima conexión entre industrialización y modernización. Desde esta última perspectiva, tanto en los países capitalistas autocalificados como liberales —democracias liberales—, con un mayor o menor peso del sector público, como en los de capitalismo de Estado —autodefinidos como comunistas o democracias populares—, el modelo de desarrollo implantado ha supuesto a lo largo del siglo XX, en ambos casos y de forma deliberada, la expulsión o éxodo rural a las ciudades, y la práctica desaparición de modos de vida, subsistencia, saberes y formas de relación con la naturaleza en aras del mito desarrollista industrial primero, postindustrial después, tecnológico-financiero por último y mega-urbano en todos los casos.

Expresiones paralelas de este proceso o modelo de ‘crecimiento’, en el que han jugado un papel relevante la institución académico-escolar y la figura del

profesor-docente-enseñante como intermediario cultural, encargado de materializar sobre el terreno dichas relaciones culturales de dominación son, por poner dos ejemplos sin aparente relación —pero no inconexos—, uno generalizado en España y fuera de ella, y otro muy específico del período estudiado por Carmen Cerdá. En el primer caso, la provocada supresión y práctica desaparición de la escuela de un solo maestro o maestra, y su sustitución por otras fórmulas organizativas —grupos escolares, colegios comarcales, escuelas hogar o internados, escuelas rurales agrupadas—, y, en el segundo, las Misiones Pedagógicas creadas por el gobierno republicano en 1931.

Baste en el primer caso con dos ejemplos: el estadounidense y el español. En el caso de Estados Unidos, la escuela de un solo maestro o maestra, con alumnado de 5-6 a 13-14 años, cada una con su propio distrito escolar local, tan habitual en las estampas fílmicas y literarias que reviven el mundo del medio y lejano Oeste de Estados Unidos en el siglo XIX y buena parte del XX, subsiste hoy en el recuerdo o como resto y huella de un mundo indefectiblemente desaparecido. Así lo indica el progresivo proceso de agrupamiento de los mencionados distritos locales, y su correlativo descenso desde unos 139.000 en 1930 a 59.000 en 1955 y 16.000 en 1979. En el caso español, sería sobre todo en los años sesenta y setenta del pasado siglo, en pleno desarrollismo y de modo político y socialmente impuesto, bajo el paraguas ideológico del mito modernizador, cuando la escuela de un solo maestro o maestra pasara de ser el 42 % del total de escuelas en 1960 al 17,5 % en 1975, gracias al cierre de un elevado número de escuelas en las aldeas y pueblos y la construcción de escuelas comarcales con transporte escolar en localidades más pobladas.

Por su parte, las Misiones Pedagógicas constituían un nuevo procedimiento «de influencia educativa en el pueblo», como se decía en el preámbulo del decreto de 1931 que las creaba. Con ellas se trataba,

de llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en las zonas rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos de avance universal, de modo que los pueblos de toda España, aún los apartados, participen en las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos.

Las Misiones Pedagógicas nacieron, pues, como un proyecto en el que «misioneros», jóvenes universitarios en su mayor parte, llevaran una parte de la cultura ‘culta’ urbana —bibliotecas y libros, audiciones musicales, coro del pueblo, museo circulante, teatro, cine documental y cómico, guiñol— a las zonas rurales de España. Su incidencia en la provincia murciana, y las iniciativas a que dieron

lugar, son expuestas con detalle en el libro que comentamos, como tantos otros aspectos, sobre todo los relativos con la política de construcciones escolares.

En no más de dos años las Misiones se convirtieron, sin embargo, en algo más complejo y amplio. El contraste existente entre los propósitos iniciales y la pobreza y miseria con que tropezaban los ‘misioneros’ en las aldeas, supuso el cambio de rumbo desde una acción cultural-culta a otra de índole también social. Este cambio, impuesto por la realidad y las necesidades más apremiantes, sería el origen de la Misión Pedagógico-Social de Sanabria llevada a cabo en octubre de 1934. En ella, junto a las actividades indicadas se incorporaban otras de naturaleza sanitaria —charlas de divulgación higiénica, actuación médica directa, higiene escolar— y agrícola —introducción de nuevos cultivos como el maíz, documentales—. De haber seguido en el tiempo —esto es, de no producirse el golpe de Estado de julio de 1936—, es posible que los cultos ‘misioneros’ hubieran advertido que también existía un saber, una cultura y hasta un folclore aldeano de los que aprender y disfrutar.

Salvemos lo buenos propósitos de quienes, en la etapa republicana, pensaban en el magisterio primario —cual sacerdotes laicos— y en ‘misioneros’ pedagógicos, para redimir, desde su perspectiva, a la población aldeana de la incultura, la pobreza y la superstición. Un buen conocedor y defensor del medio rural, un culto maestro segoviano, en una conferencia pronunciada en el Ateneo de Madrid en abril de 1930, decía:

El problema pedagógico de la aldea lo vamos a formular así: Hay que encajar la escuela en la aldea. Vamos a encajar la escuela en la aldea y la escuela servirá a los aldeanos. [...]. Cuerpo y alma: en lo local lo universal. De ninguna manera reducirla a los límites locales; de todas maneras enraizarla. Quiero decir que no ha de ser como ahora: o nada o ajena. O no presta ningún servicio o toda ella es exótica» (Andrés Cobos, 2015 [1930]: 83-84).

Dos años antes, en unas supuestas cartas a un maestro recién llegado a la aldea, Pablo de Andrés Cobos pedía respeto mutuo, relaciones no asimétricas: «Algún día, soñando, creíste que el ejercicio de tu profesión sería redimir a un grupo de campesinos. [...]. Ahora que estás despierto, debes preguntarte: ¿De qué voy yo a redimir a estos señores? Verás que difícil es la respuesta. Es preciso librarse de las ilusiones que nos convierten en estúpidos» (Andrés Cobos, 1928: 29).² Conviene recordar, traer a la mente estas palabras cuando leamos el libro de Carmen Cerdá.

2 Referencias y citas de Pablo de Andrés Cobos tomadas de Terrón (en prensa).

Referencias

AA. VV. (1932). *El Evangelio de la República. La Constitución de la Segunda República española comentada para niños*. Instituto Samper.

Andrés Cobos, P. de (1928). *El maestro, la escuela y la aldea. Cartas a Luis*. Heroldo Segoviano.

Andrés Cobos, P. de (2015 [1930]). Pedagogía revolucionaria. Mirando a la aldea. En *Estampas de aldea. Edición conmemorativa. La hora de la aldea* (pp. 83-103). Ainhoa Zufriategui.

Aragón, M. (2024). Estudio preliminar. En Manuel Azaña, *La velada en Benicarló, Diálogo de la guerra de España* (pp. 15-69). Edhasa.

Barnés, P. (2000). *El gozo de mis raíces y su entorno*. Lorca, Ayuntamiento de Lorca.

Luis Martín, F. de (1997). *Historia de la FETE (1909-1936)*. Fondo Editorial de Enseñanza.

Llopis, R. (1933). *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*. M. Aguilar. Reeditada, en edición facsímil, en 2005 por Biblioteca Nueva con estudio preliminar de Antonio Molero Pintado.

Pedagogía proletaria. Informes, tesis y debates de las Jornadas de Pedagogía de Leipzig, organizadas por la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza. Pascuas de 1928. Paris: Ediciones de la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza, 1930.

Terrón Bañuelos, A. (2011). ¿Para qué nos sirven los maestros que nos mandan de Madrid? En *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica* (vol. I, pp. 437-447). Sociedad Española de Historia de la Educación y Universidad de Valladolid.

Terrón Bañuelos, A. (en prensa), Antonio J. Onieva, *Entre montañas, el mito del maestro mártir en la Asturias Rural*. *Cultures. Revista Asturiana de Cultura*.

Terrón, A. y Viñao, A. (2018). Educación, movimiento obrero y sindicalismo (España, siglo XX), *Historia de la Educación*, 37, 69-114.

Viñao Frago, A. (2001). ¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. En *Educação no Brasil. História e Historiografia* (pp. 21-52). Editores Autores Associados. Versión en inglés: (2001). Do Education Reform Fails? A Historian's Response. *Encounters on Education*, 2, 27-47.

Viñao Frago, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones, posibilidades. En *Las reformas necesarias. Entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 43-60). Morata.

Viñao Frago, A. (2008). La educación en la II República: de la manipulación y el olvido a la recuperación y memoria. En *La escuela de la Segunda República* (pp. 47-72). Cajasol Fundación.

Weil, S. (2000 [1942-1943]). *Escritos de Londres y últimas cartas*. Trotta.