



Universidad de Valladolid
Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster de Investigación Aplicada a la Educación

Trabajo de Fin de Máster

**PROCESOS DE SELECCIÓN DEL PROFESORADO
DE PRIMERA ENSEÑANZA EN EL DISTRITO
UNIVERSITARIO DE VALLADOLID (1931-1939)**

Presentado por

Eduardo Castaño Verdejo

Tutora

**Margarita Nieto Bedoya, profesora en el Departamento de Filosofía y
Teoría e Historia de la Educación**

JUNIO, 2021

Agradecimientos

Me gustaría dar las gracias en primer lugar a mi tutora Margarita Nieto, por su dedicación y su ayuda durante todos estos meses que han sido claves para que haya podido llegar hasta aquí. Gracias también por darme calma en esos momentos de tensión y tener la respuesta adecuada para seguir hacia adelante.

No puedo olvidarme tampoco de agradecer al personal del Archivo Universitario de Valladolid, por su colaboración en este trabajo y permitirme indagar en documentos tan interesantes. Además, agradezco su predisposición ante las dudas surgidas, respondiendo siempre con amabilidad y buen hacer. Gracias Ángel. Gracias Noemí.

Agradezco también a todo el profesorado y compañeros del Máster de Investigación aplicada a la Educación, por darme tanto en tan poco tiempo: nuevos amigos, la oportunidad de seguir estudiando lo que me gusta y poder seguir formándome en algo que es necesario para la sociedad.

Por último, pero no menos importante, gracias a mi familia, que ha sabido ayudarme en los momentos más difíciles y aconsejarme para no perder el rumbo. Y como no, a mis amigos, parte indispensable en este largo camino que me han ayudado a seguir hacia adelante con una sonrisa.

Eduardo.

RESUMEN

La Segunda República Española (1931-1939) se preocupó por renovar la educación a través de diferentes iniciativas; fomentando, entre otras, los métodos activos en el aula. El objetivo de este trabajo es conocer cómo realizaba el proceso de selección de los maestros, la aplicación de estas metodologías activas en las escuelas de Primera Enseñanza y la opinión de los maestros respecto los cursillos de selección. Además, se examinan los documentos que permitían el acceso a estos procesos selectivos. La metodología de investigación utilizada es cualitativa y se asienta en el método histórico-educativo. Se realizan análisis de documentos históricos procedentes del Archivo Universitario de Valladolid. Se extraen resultados interesantes, como la formación teórica de los maestros; la crítica de los cursillistas sobre las clases-modelo; y los distintos trámites que debían hacer para acceder a este proceso selectivo. Como conclusión, la Segunda República se interesó en la formación y selección del profesorado. Tanto es así que, diferentes aspectos, como las metodologías activas propuestas en esta época, se siguen manteniendo en la actualidad.

Palabras clave: Segunda República, metodología docente, cursillos de selección, documentos administrativos.

ABSTRACT

The Second Spanish Republic (1931-1939) was concerned with renewing education through different initiatives; promoting, among others, active methods in the classroom. The objective of this paper is to know how the teacher selection process was carried out; the application of these active methodologies in Primary Schools, and the opinion of these teachers regarding these selection courses. In addition, the documents that allowed access to these selective processes are examined. The research methodology used is qualitative and is based on the historical-educational method. Analysis of historical documents from the University Archive of Valladolid is carried out. Interesting results are extracted, such as the theoretical training of teachers; the criticism of the trainees on the model classes; and the difference procedures they had to do to access this selection process. In conclusion, the Second Republic was interested in the training and selection of teachers; so much so, that different aspects, such as the active methodologies proposed at this time, continue to be maintained today.

Key words: Second Republic, teaching methodology, selection courses, administrative documents.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1. Breve Reseña Histórica de España (1931-1939).....	3
1.1 Segunda República Española (1931-1939).....	3
1.1.1 Aspectos centrados en los Gobiernos de la Segunda República (1931-1939). 4	
1.1.2 Aspectos Educativos (1931-1939).....	10
1.2 La Educación en Valladolid (1931-1939).....	14
Capítulo 2. Procesos de selección de los maestros durante la Segunda República (1931-1939)	19
2.1 Formación del Profesorado	19
2.2 Selección del profesorado	22
Capítulo 3. Investigación Histórica	25
3.1 Estado de la Cuestión	26
3.2 Método Histórico	28
3.3 Documentos Históricos	29
3.4 Análisis de Contenido Documental	28
3.5 Distrito Universitario de Valladolid	33
3.6 Archivo Universitario de Valladolid	34
3.7 Objetivos de la Investigación.....	35
3.8 Preguntas de Investigación.....	36
3.9 Hipótesis de la investigación	37
3.10 Criterios de rigor y ética.....	38
3.11 Cronograma de la Investigación	42
Capítulo 4. Proceso de Formación del Profesorado (1931-1939) a través de los “Cursillos de Selección”.....	43
4.1 Cursillos de Selección	43
4.1.1 Formación Teórica.....	43
4.1.2 Contenidos de las Lecciones-modelo	47
4.1.3 Metodología en las Lecciones-modelo	46
4.1.4 Opinión de los Cursillistas	52
4.2 Documentos Administrativos.....	56
4.2.1 Acceso a los Cursillos.....	56

4.2.2 Obtención de Certificados de Cursos Realizados	57
4.2.3 Acceso a las interinidades durante la Guerra Civil (1936-1939)	57
4.3 Discusión de los Resultados.....	62
4.4 Conclusiones de la Investigación.....	63
Conclusiones Finales	65
Referencias	67
Anexos	77
Anexo 1. Instancia al rector de la Universidad de Valladolid	77
Anexo 2. Certificados del título de maestro	79
Anexo 3. Hojas de estudios en la Escuela Normal	82
Anexo 4. Certificados médicos de maestras	86
Anexo 5. Certificados de penales	89
Anexo 6. Partidas de nacimiento	93
Anexo 7. Instancias para expedir cursos realizados	97
Anexo 8. Expedición de cursos de selección	100
Anexo 9. Instancias para subsanar errores	101
Anexo 10. Solicitud de plaza de interinidades (1936-1939)	104
Anexo 11. Certificados de buena conducta	107

Índice de Tablas

<i>Tabla 1:</i> Escuelas creadas durante el Gobierno del Frente Popular (1936-1938).....	8
<i>Tabla 2:</i> Distribución en tanto por ciento del alumnado de bachillerato según tipo de enseñanza.....	16
<i>Tabla 3:</i> Materias impartidas en la formación del magisterio de la Segunda República.....	20
<i>Tabla 4:</i> Distrito Universitario de Valladolid desde 1845	33
<i>Tabla 5:</i> Criterios de rigor en la investigación cualitativa.	39
<i>Tabla 6:</i> Cronograma de actividades.	42
<i>Tabla 7:</i> Asignaturas en la carrera de primera enseñanza de Magisterio antes de la Segunda República.	57

Índice de Figuras

<i>Figura 1:</i> Línea del tiempo de las etapas de la Segunda República.	4
---	---

Introducción

Esta investigación surge a partir de dos ejes fundamentales: el primero, la Segunda República Española (1931-1939), puesto que es una etapa que ya estudié en mi Trabajo Fin de Grado de Educación Primaria. El otro eje fundamental de este trabajo es la Educación, puesto que durante la etapa de la Segunda República se dio valor e importancia a la formación del maestro y a su figura, denostada hasta ese momento. Tras la Guerra Civil, no se volvería a observar un cambio notable a nivel educativo hasta la llegada de la “Transición” democrática española (1977).

La Historia Contemporánea de España es una etapa apasionante. No deja de ser un elemento que condiciona el presente, pero, al ser tan reciente, cuesta mucho transmitírsela a las generaciones más jóvenes, por la falta de perspectiva histórica del maestro y del alumno. El objetivo de la investigación es contribuir al conocimiento y a la comprensión de esta etapa histórica ya que, con sus luces y sus sombras, fue una de las etapas donde hubo mayor compromiso para que llegase una educación de calidad a toda la población; tanto niños y niñas como adultos, y tanto en las zonas rurales como urbanas.

Este Trabajo Fin de Máster se organiza en cuatro capítulos. El primero se centra en la Segunda República (1931-1939). Se presenta una breve visión de lo que supuso para el maestro de Primera Enseñanza, con todos los cambios de Gobierno y todas las reformas que se intentaron llevar a cabo en tan poco tiempo.

En el segundo capítulo, se recoge el sistema de selección y de formación de los maestros utilizado en la Segunda República, que impulsó un estilo único hasta ahora, para solucionar la escasez de profesorado y mejorar la formación del profesorado.

En el tercer capítulo, se recogen todos los métodos y procedimientos utilizados para llevar a cabo la Investigación Histórica de este Trabajo Fin de Máster cuyo tema es los procesos de selección del profesorado de Primera Enseñanza en el Distrito Universitario de Valladolid (1931-1939). Se han utilizado legajos del Archivo de la Universidad de Valladolid y se han elaborado objetivos, preguntas e hipótesis para llevar a cabo la investigación.

Por último, se analizan los cuadernillos de los estudiantes que realizaban los cursillos de selección, durante la Segunda República. Estos cuadernillos contienen tanto lecciones teóricas como lecciones-modelo, escritas por el propio estudiante que reflejaba su punto de vista sobre las clases. También, se estudian los trámites administrativos que los maestros realizaban para acceder a los cursillos, obtener los certificados de los mismos y para acceder a las interinidades para una plaza escolar.

Capítulo 1. Breve Reseña Histórica de España (1931-1939)

Para la realización del estudio sobre la etapa histórica investigada es necesario conocer el contexto histórico donde se encuadra. Por ello, se realiza una breve reseña sobre las causas y los antecedentes que llevaron a la sociedad española a proclamar la Segunda República (1931-1939). Asimismo, se podrá observar los diferentes gobiernos que tuvo esta República y los cambios surgidos a nivel educativo.

1.1 Segunda República Española (1931-1939).

Para entender la Segunda República, se deben conocer las causas que produjeron estos grandes cambios. Es conveniente, en primer lugar, comentar los antecedentes de esta etapa, y, por ello, se destacan diferentes aspectos de la dictadura de Miguel Primo de Rivera (1923-1930).

El 13 de septiembre de 1923, Miguel Primo de Rivera llevó a cabo un golpe de Estado, terminando así con el sistema político de la Restauración¹ e imponiendo la primera dictadura militar en la España contemporánea. El Rey Alfonso XIII pasó de ser monarca constitucional a jefe del Estado y nombró jefe de Gobierno y Presidente del Directorio Militar a Miguel Primo de Rivera y Orbaneja (González Martínez, 2000).

En un principio, la antigua clase política desplazada por la Dictadura de Primo de Rivera y algunos grupos minoritarios de los movimientos obreros proyectaban cierto rechazo a lo que estaba ocurriendo; siendo estos los únicos que no defendían el sistema de partidos inoperantes que terminó por hundirse en 1923 (Gil Pecharromán, 1995). Esto desarrolló un mayor compromiso político de los jóvenes, sobre todo de los universitarios, que se postulaban en contra de los intelectuales y políticos afines al régimen totalitario (González Calleja y Souto Kustrín, 2007), causando varias protestas estudiantiles. Este grupo de jóvenes lo formaban personas como Francisco Ayala, Rafael Alberti, Ramiro Ledesma o José Antonio Maravall, que se reunían para conversar y poner “sus plumas al servicio de sus ideas” (Tusell y García de Queipo de Llano, 1990, p.59). Todo esto permitió establecer un nexo entre los jóvenes y referentes filosóficos y políticos como Miguel de Unamuno o Francesc Macià, generalizando una protesta intelectual y acelerando el movimiento republicano (Julià Díaz, 2003).

El 28 de enero de 1930, Primo de Rivera se vio obligado a presentar su dimisión ante el Rey Alfonso XIII por las fuertes críticas que sufría el régimen y por los diferentes

¹ Etapa política de la historia de España que se da entre 1874 y 1931. Su nombre alude a la *recuperación* del trono por parte de un miembro de la Casa Borbón, Alfonso XII.

acontecimientos que vivió su dictadura: la subida del paro; el descontento en el ámbito empresarial, que huyen con su capital al extranjero; y la desconfianza del ejército al ver a la dictadura como un problema, puesto que la opinión pública tenía mala imagen de la Monarquía al relacionarla con esta misma.

Como resultado de estos problemas, Alfonso XIII se vio obligado a improvisar estrategias para superar el vacío institucional y salvar el régimen para recuperar el apoyo de los sectores sociales y políticos. El general Dámaso Berenguer presidió un gobierno provisional al que tiempo después se le daría a conocer de manera irónica con el nombre de “dictablanda” (Gil Pecharromán, 2005; Julià Díaz, 1999; Barrio, 2004).

En Agosto de 1930, los partidos simpatizantes del republicanismo, a través del “pacto de San Sebastián”, acordaron la formación de un Comité Revolucionario presidido por Alcalá Zamora, quien más tarde presidió el primer Gobierno de la Segunda República (García Alix, 1998).

Tras varios intentos fallidos pretendiendo el retorno a la normalidad constitucional con los gobiernos de Berenguer y Aznar, y la presión de la oposición republicana, condujeron a España a unas elecciones municipales el 12 de abril, que permitió el cambio de régimen el 14 de abril de 1931 (Julià Díaz, 1999; García Colmenares y Martínez Ten, 2014), instaurándose de esta manera la Segunda República Española (1931-1939).

Una vez instaurada la República en España, comenzaron las reformas que el Estado tanto necesitaba. A continuación, se resumen los aspectos más importantes respecto a los cambios de gobierno en la Segunda República y su influencia a nivel educativo.

1.1.1 Aspectos centrados en los Gobiernos de la Segunda República (1931-1939)

En primer lugar, se señalan los movimientos políticos que llevaron consigo los cambios educativos en esta etapa. La Segunda República tuvo cuatro fases importantes que van desde una situación ideológica de izquierdas (Gobierno Provisional y Bienio Reformador), a otra de derechas (Bienio Conservador) para volver en el período final a una preeminencia de la izquierda (Frente Popular).

Figura 1

Línea del tiempo de las etapas de la Segunda República.



Nota. Extraído de http://iris.cnice.mec.es/kairos/enseanzas/eso/contemporanea/sigloxx_02_03.html

a) Gobierno Provisional (1931). Tras el cambio de régimen, se dio paso a un Gobierno Provisional, presidido por Alcalá Zamora. Su función fue constituir un Parlamento y elaborar la Constitución del 9 de diciembre de 1931, que fue aprobada por las Cortes Constituyentes y estuvo vigente hasta el final de la Guerra Civil de 1939 (Corcuera Atienza, 2000).

La Constitución Republicana proclamaba la escuela única, gratuita, obligatoria, la libertad de cátedra y la laicidad de la enseñanza (Moratalla Isasi y Díaz Alcaraz, 2008). Se regula el bilingüismo, se suprimió la obligatoriedad de la enseñanza religiosa, se reformó la formación inicial de los maestros y se regula la Inspección de Primera y Segunda Enseñanza.

Además, surgió, con fuerza, un nuevo concepto en el horizonte político-educativo, apadrinado por el nuevo Gobierno: el establecimiento de la coeducación. Esta nueva visión protagonizó muchos debates y confrontaciones en los medios de comunicación (Molero Pintado, 2009). Esto desembocaba en la percepción de una sociedad diferente, desvinculada poco a poco de la cultura religiosa predominante hasta esos años.

Sin embargo, el Gobierno se encontraría con un problema importante en el ámbito educativo: la falta de maestros en la escuela (Molero Pintado, 2009). Hay que tener en cuenta que había un índice muy elevado de analfabetismo. Rodolfo Llopis resumió el panorama cultural de esta forma:

Media España analfabeta; el país sin escuelas; los maestros nacionales, faltos de todo estímulo, víctimas de caciques y curas; los inspectores de primera enseñanza disgustados por haber sido objeto de vejaciones sin cuenta durante la dictadura; las Escuelas Normales, arrastrando una vida lánguida, sin emoción ni entusiasmo; el pueblo, divorciado de la escuela, no sintiéndola como cosa propia (Llopis, 1933, p.14).

También, se debe tener en cuenta que eran 36.680 los maestros nacionales existentes y 27.151 escuelas unitarias o de secciones graduadas que atendían (o desatendían) a 1.697.000 niños y niñas en edad escolar (Pérez Galán, 1975). Esta carencia trató de cubrirse mediante un plan quinquenal por el cual se crearon 5.000 plazas de maestro cada año, salvo el primero que se construyeron 7.000 (Vilanova Candau, 2015).

La formación de los maestros en España, con estas reformas, alcanzó un alto nivel de exigencia y de profesionalización, que no había tenido hasta entonces, y que no tendría, después, desde la Guerra Civil (1936-1939) hasta bien entrados los años setenta, tras el fin de la Dictadura Franquista.

b) Bienio Reformista (1931-1933). El 9 de diciembre, una vez aprobada la Constitución, se planteó la elección del Presidente de la República. El primer candidato fue Alejandro Lerroux que lo rechazó debido a que, según Townson (2002, pp. 117-118) “este debe ser independiente y yo no lo soy. Me debo a mi disciplina política”. Debido a esto, fue investido Alcalá Zamora, convirtiéndose así en el primer presidente. Su mandato fue efímero, ya que no estaba de acuerdo con el anticlericalismo de la Segunda República (Arjona, 2021), y tuvo que dimitir, dando paso a Manuel Azaña que formó el primer gobierno ordinario de la Segunda República (Townson, 2012). Esta etapa, ha sido conocida como el “bienio social azañista”.

Durante el Bienio Reformista (1931-1933) predominaban dos claros objetivos: la modernización de la educación y la política laicista de España. La nueva Constitución traería consigo el rechazo de la Iglesia, debido a que había un estricto control sobre los derechos de los católicos a la propiedad, debido al Decreto 23 de enero de 1932 por el que se disolvía la Orden de la Compañía de Jesús y se nacionalizaban la mayor parte de sus bienes (colegios y residencias mayormente), pasando a ser gestionados por un Patronato (Gil Pecharromán, 1997).

En cuanto a la política educativa, se mantuvo la desarrollada en los primeros meses de la República. El problema al que se enfrentaban era el escaso número de escuelas²; llegando a darse un número importante de niños y adolescentes sin escolarizar (Vicente Aznar, 2015).

Esta falta de escolarización tenía su origen en razones de carácter social y económico. Una de las primeras medidas del Gobierno Provisional había consistido en determinar con precisión el déficit de escuelas existentes, así como cuántas estaban en funcionamiento. Pero ello no pudo completarse por la falta de recursos debido a la caída de los ingresos de la Hacienda Pública a causa de la depresión económica (Jackson, 2010).

En el verano de 1933 se puso en marcha las Misiones Pedagógicas, que estaban muy ligadas a la Institución Libre de Enseñanza y cuya intención era llevar la educación y el progreso a los pueblos más aislados de España. En este proyecto participó el grupo teatral La Barraca, creado por Federico García Lorca (Jackson, 2010). Todo esto supuso una mayor transferencia educativa a puntos geográficos que anteriormente estaban olvidados, como es el entorno rural.

² Se calculó que se tendrían que construir alrededor de unas 27.000 nuevas escuelas y dotarlas de maestros cualificados.

En esta etapa, también se destacaba la creación de la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, destinada a formar profesores de la Escuela Normal para habilitarles como inspectores de Primera Enseñanza, siendo esta una de las claves para la profesionalización de la figura del maestro.

c) Bienio Conservador (1933-1936). Ante la crisis política internacional y los extremismos políticos en Europa (Adolf Hitler en Alemania o Benito Mussolini en Italia), en las elecciones del 19 de noviembre de 1933 el centro-derecha ganó las elecciones, las primeras que contaron con el sufragio femenino. Triunfó la Confederación de Derechas Autónomas (CEDA) y el Partido Radical de Alejandro Lerroux (Montero Gibert, 1977). El nuevo Gobierno paralizó todas las reformas puestas en marcha en el primer bienio.

En el ámbito de la educación, los esfuerzos del gobierno se concentraron en paralizar y disolver gran parte de las reformas anteriores, como el Frente Único del Magisterio, creado en 1931 por las agrupaciones de docentes, o la Inspección de Primera Enseñanza, que acabó siendo eliminada³ (Berges Palacio, 2016; García Colmenares y Martínez Ten, 2014). Además, se prohibieron las implantaciones de experiencias coeducativas en las escuelas por orden ministerial del 1 de agosto de 1934. En este periodo se crearon un total de 2.575 plazas de maestros. Estas plazas contrastaban con las del periodo anterior, en el cual se crearon 13.580.

Debido a la inestabilidad política del Gobierno, y temiendo un golpe fascista, en octubre de 1934 se produjo una revolución popular que alcanzó su mayor intensidad en Asturias (Gil Pecharromán, 1997). La Unión General de Trabajadores (UGT) declaró una huelga general, y Lerroux proclamó el estado de guerra⁴. Esta revolución fracasó en la mayor parte del país, solamente quedó Asturias, donde la alianza obrera triunfó (Peirats, 1971). Esta insurrección obrera duró casi un año. En 1935 siguieron más medidas reaccionarias y regresivas, sobre todo en el ámbito educativo, lo que provocó un descontento generalizado, y por tanto, el auge de los partidos de izquierdas que le permitieron ganar las próximas elecciones.

d) Frente Popular (1936-1939). Las elecciones de 1936 fueron convocadas por el presidente de la República, Alcalá Zamora, al poco tiempo de iniciar su gobierno con

³ Esta supresión de los inspectores se desarrolló mediante tres decretos: mayo de 1935, julio de 1935 y noviembre de 1935 que acabaron con la inamovilidad de los inspectores y con la entera institución.

⁴ Esta Ley marcial otorga facultades ordinarias a las fuerzas armadas o a la policía para el resguardo del orden público. En este caso se utilizó para sofocar una rebelión.

ideología centro-derecha de Portela Valladares, por no tener el respaldo suficiente en las Cortes (no incluyó en su gobierno al partido de la CEDA). La convocatoria de dichas elecciones no fue una sorpresa para nadie, ya que los partidos políticos llevaban meses preparando una posible confrontación (Márquez Hidalgo, 2010).

Alcalá Zamora fue destituido de su cargo de Presidente de la Segunda República y fue elegido Azaña debido a la abstención de la derecha. En los meses posteriores, los conflictos de orden público desembocaron en una guerra (Gil Pecharromán, 1997).

Respecto a las reformas del Gobierno, no introducía novedades educativas, sino que se continuaría con la política desarrollada en el primer bienio por el Gobierno Provisional. El Frente Popular tuvo poco tiempo para llevar su programa a cabo antes del levantamiento militar; aun así, se tomaron algunas medidas de interés. Según la *Gaceta de la República*, las escuelas creadas fueron las siguientes:

Tabla 1

Escuelas creadas durante el Gobierno del Frente Popular (1936-1938)

Año	Escuelas
1936	3.673
1937	2.201
1938	1.002
TOTAL	6.876

Nota. Extraído de Vilanova Candau (2015, p.70).

El Frente Popular se comprometió a impulsar la creación de escuelas de Primera Enseñanza y demás instituciones complementarias al ritmo de los primeros años de la República; crearon centros de enseñanzas medias y profesionales para la formación de los ciudadanos; concentraron las enseñanzas universitarias y superiores para que fuesen atendidas de manera eficiente; pusieron en marcha los métodos necesarios para asegurar el acceso a la enseñanza media y superior a la juventud obrera y, en general, a los estudiantes seleccionados por su capacidad.

Durante el transcurso de la Guerra Civil (1936-1939), la República seguía activa pero, lógicamente, con distintos objetivos. Uno de los elementos más significativos fueron las bibliotecas de las Misiones Pedagógicas, diseñadas para “despertar el afán de leer en los que no lo sienten” (García Alonso, 2014, p. 47), para demostrar que era posible soñar con un futuro en paz. La pedagogía que se intentaba aplicar tenía que ver con la intención de

“enseñar a ver”. Todas las personas tenían la razón y los sentidos abiertos, pero, sin embargo, se debían cuidar. Por ello, la biblioteca significaba tanto para algunos intelectuales. El pedagogo Bartolomé Cossío hablaba así de las bibliotecas:

Están para ellos muertas, y hay que darles vida. Le son indiferentes, y es necesario que lo soliciten; mudas, y deben decirle algo; cerradas, y hay que darles la llave para abrirlas, porque ellas, que no son en sí muertas, ni indiferentes, ni mudas, que no conceden tampoco sus favores caprichosamente, que a todos llaman con el mismo cariño, esperan siempre patentes a que la venda se les caiga de los ojos para revelarles hasta su fondo íntimo (Cossío, 1987, p.10).

Una de las acciones que más perjudicó a la educación fue la depuración del magisterio a partir del comienzo de la Guerra Civil (1936-1939). Esta situación llegó hasta tal punto que el maestro madrileño José Mena, recuerda que la “intelectualidad” se convertía en una acusación punible (Fraser, 2001). Aunque no se tienen datos definitivos, a partir del verano de 1936 se estima que fueron 15.000 maestros y maestras represaliados (García Colmenares y Martínez Ten, 2014). Por esta causa, no todos pudieron ejercer la enseñanza tras la Guerra Civil (1936-1939).

La España republicana tuvo el apoyo de México que intentó ayudar, ofreciendo refugio a las víctimas de la guerra. Por decisión del presidente mexicano Lázaro Cárdenas, México acogió entre 20.000 y 25.000 hombres, mujeres y niños (Lida García, 2009). De este modo se fueron creando diferentes organismos para ayudar a estos exiliados: Servicio de Evacuación de Republicanos Españoles (SERE) y su Comité Técnico de Ayuda a los Republicanos Españoles (CTARE), la Junta de Auxilio a los Republicanos Españoles (JARE) y la Comisión Administradora de los Fondos de Auxilio a los Republicanos Españoles (CAFARE) (Pla Brugat, 1999). Estos organismos facilitaron el desarrollo de la carrera científica de los españoles, que permitió su acogida en México y rehicieron sus vidas para continuar con ellas en el exilio. Otros países de acogida fueron Chile, Cuba, Argentina o Gran Bretaña.

Esta depuración de maestros aumentó gravemente la falta de personal docente; y por ello, se organizaron tres cursos intensivos en las Escuelas Normales, que permanecían cerradas desde el inicio de la guerra. Todo esto conllevaría a la contratación de maestros sin preparación previa y, por tanto, un descenso en la calidad de la enseñanza (Vilanova Candau, 2015).

En Valladolid, las militares sublevados se hicieron con las fuerzas militares de la ciudad en apenas un día, convirtiéndose en la primera gran ciudad peninsular en la que triunfó la sublevación (González Calleja, 2016). Sin embargo, su universidad desplegó una labor propagandística a favor de la República. En el área urbana fueron apartados 22 maestros y clausuradas 7 escuelas (Gómez Carbonero, 1995) y 30 maestros sufrieron penas debido a este proceso. En Valladolid la depuración de la Segunda Enseñanza se saldó con 25 sanciones y algunos profesores tuvieron que ver cómo su carrera docente acababa estrepitosamente.

Tras este repaso sobre los distintos gobiernos de la Segunda República, es importante recordar un texto de un docente de la Escuela Normal, Daniel González Linacero, donde destacaba el papel de la República, e invitaba a no olvidar todo aquello que se construyó:

[...] la Historia no la han hecho los personajes, sino el pueblo todo y principalmente el pueblo trabajador humilde y sufrido, que solidario y altruista, ha ido empujando la vida hacia horizontes más nobles, más justos, más humanos (González Linacero, 1933, pp. 61-62).

1.1.2 Aspectos Educativos (1931-1939)

En la Segunda República hubo grandes proyectos que configuraron un paradigma de cambio social y de democratización política (Bernecker, 2003) que, a pesar de quedar disuelta tras la Guerra Civil y la dictadura, se convirtió en una etapa de enorme trascendencia para la España actual y sentó las bases de muchos cambios que se dieron en la democracia española presente (1977-actualidad).

Se iniciaron reformas orientadas a paliar la miseria, el analfabetismo, las injusticias y los privilegios de unos pocos. Estos problemas que heredó la Segunda República, condicionaron todos los objetivos progresistas y reformistas que se marcaron desde un principio. Rodolfo Llopis (1933) explicó: “Para nosotros es mucho más grave que nos hayan entregado una España sin escuelas y un país donde más de la mitad de sus habitantes no saben leer ni escribir” (p.197). Políticos y educadores comenzaron a crear una propuesta sugerente dirigida al pueblo (Lomas, 2014). Según Antonio Machado, este cambio de régimen veló por la cultura de masas⁵: “no os acongojéis demasiado porque las masas, los pobres desheredados de la cultura, tengan la usuraria ambición de educarse y la insolencia de procurarse los medios para conseguirlo” (Machado, 1971, cap. XVII).

⁵ Hace referencia a la clase trabajadora que, siendo la predominante en la sociedad, pero manipulada y compactada por las clases dominantes.

Lo escritores, poetas, pedagogos, maestros y maestras de España, al encontrarse tal nivel de analfabetismo, desarrollaron la idea de crear una escuela pública, obligatoria, laica, mixta, extraconfesional y gratuita en la Primera y Segunda Enseñanza, con becas para el alumnado que estudiase en la Universidad (Iglesias, 2010; Lomas, 2014; Martín Jiménez, 2014). La escuela estaba compuesta por tres grados diferenciados: de 4 a 6 años educación preescolar, de 6 a 12 básica y de 12 a 15 ampliatorio de la educación básica, de 15 a 18 voluntaria, como preparatorio de la educación superior (Martín Jiménez, 2014). Después se podía cursar la educación universitaria que se divide en dos ciclos correlativos a la licenciatura y al doctorado.

La figura del pedagogo Lorenzo Luzuriaga fue imprescindible pues contribuyó al modelo educativo republicano (García Colmenares y Martínez Ten, 2014). El Consejo de Instrucción Pública le encargó la elaboración de las *Bases del Anteproyecto de Instrucción Pública* que señalaba las características que una escuela debía tener: pública, obligatoria, gratuita, laica y mixta. La escuela simbolizaba la aspiración reformista de la Segunda República, pues su papel hasta el momento era la de modelar los comportamientos de los alumnos (Martín Jiménez, 2014).

Se crearon 27.000 escuelas para los niños y niñas. Es importante distinguir entre escuelas y construcción de edificios escolares, puesto que en muchos casos se acondicionaron locales ya existentes. Para la población adulta, se incentivaron las Misiones Pedagógicas, que consistía, según el Decreto del 29 de mayo de 1931, en “difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares con especial atención a los intereses espirituales de la población rural”.

Las Misiones Pedagógicas, en palabras de Marcelino Domingo (1932) suponían un “avan[ce] de la escuela donde no existía; complemento de ella, donde ya existía” (p.13). Su misión era fomentar la cultura, favorecer la orientación pedagógica de las escuelas y la educación ciudadana de la población rural. Contaba con servicios como las bibliotecas, el museo del pueblo, sesiones de cine, teatro, entre otras actividades que estaban encaminadas a la formación de los maestros y maestras. Con la Guerra Civil (1936-1939), las misiones no desaparecieron totalmente, aunque las personas movilizadas en muchos casos fueron represaliadas, encarceladas y exiliadas tras el fin de la Guerra y la victoria del bando Nacional.

En cuanto a la formación de personas adultas, suponía una segunda oportunidad para aquellas que no asistieron a la escuela o lo hicieron de manera breve. Esta enseñanza se volvió básica, permanente y profesional a partir del 1 de diciembre de 1932, lo que

fomentaba una formación de maestros y maestras orientadas a estas peculiaridades. Esta situación de falta de estudios, la sufrían de manera más generalizada las mujeres, que aprovecharon esta oportunidad para retomar la escuela.

Se intentaba que los centros educativos urbanos estuvieran situados en zonas verdes, con poco tráfico y con buena luz y temperatura adecuada que facilitase el trabajo escolar y el juego. Cada aula tenía una ratio de 50 niños y niñas. Además, las aulas rurales fueron modificadas para acondicionarlas de manera adecuada, puesto que estaban situadas en antiguos edificios inutilizados y desastrosos.

Como se ha podido comprobar, la Segunda República centró sus esfuerzos en llevar la educación a los pueblos mediante las Misiones Pedagógicas con el fin de que la escuela fuese el centro de la vida social. La escuela rural debía ser como su propio hogar para los alumnos (Fernández Soria y Agulló Díaz, 2004). Aunque fue una etapa en la que destacan maestros como Félix Martí o Josefina Aldecoa (1991), la escuela rural seguirá siendo mayoritariamente unitaria y separada por sexos, permaneciendo la unitaria mixta en poblaciones con un número muy reducido de habitantes.

Se incentivó a los maestros subiéndoles el sueldo hasta 3000 pesetas (Iglesias, 2010), mientras se organizaban cursos de formación continua de los que se hablará más adelante. Todo ello llevó a la dignificación de la figura del docente, siendo esto uno de los principios de la Segunda República.

Por otra parte, la República también se encontró con “una legislación caótica, de cédula personal” (Llopis, 1931, p.6) por parte de la Monarquía de Alfonso XIII, pues la Administración tenía que resolver peticiones de todo gusto, a veces sin fundamento. Según Llopis, al comienzo de la República, el Ministerio de Educación se dedicaba a arreglar estas torpezas heredadas “es labor silenciosa, en la que consumimos mucho tiempo” (1931, p.6).

Otro de los problemas que se encontró la República fue su relación con la Iglesia, puesto que pasar de una Iglesia que dominaba la Educación a un sistema laico donde no tenía el mismo poder, significaba un gran cambio. La Segunda República abordaba este conflicto enfrentándose a la Iglesia, suprimiendo la Orden de los jesuitas, la prohibición de dedicarse a la enseñanza a las órdenes religiosas, el reconocimiento del matrimonio civil y del divorcio y la laicización de la enseñanza. Todos estos aspectos, pusieron a la Iglesia y a los católicos enfrente de la República (Lorenzo Vicente, 2001).

La Segunda Enseñanza fue clave en la educación tradicional-elitista. El bachillerato era el paso previo a la Universidad, que daba acceso a las clases altas y medias. Además, se debe contar con que la Segunda Enseñanza estaba en manos de las órdenes religiosas.

A partir de este momento, a los aspirantes a estudiar la carrera de Magisterio se les exigía tener completo el bachillerato antes de matricularse en las Escuelas Normales (García Colmenares y Martínez Ten, 2014). Como curiosidad, las maestras tenían menos plazas que los maestros.

España comenzaba a desarrollar un sistema escolar mediante pedagogías activas orientadas al aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes. Estas pedagogías progresistas estaban influenciadas por la Institución Libre de Enseñanza (ILE)⁶, por lo que no era raro ver al alumnado salir al campo a estudiar ciencias naturales⁷. Los niños y las niñas acudían juntos a clase en aulas mixtas (Almendros, 1974). Fue una época de optimismo y esperanza educativa que llenaba a los docentes de ilusión: escuelas, preparación de maestros, cursos, Misiones Pedagógicas, libros de enseñanza... Además, se fomentaban los hábitos de higiene personal para practicar deporte, se reclamaban más parques y jardines infantiles y la creación de escuelas de Educación Física para maestros y maestras.

Por otro lado, las escuelas en el campo constituyeron el ideal de la ILE, pues el espacio escolar se convierte en un lugar sin mobiliario o texto. Un ejemplo de esto fue la escuela asturiana de la Vallada de San Justo (Rodríguez Méndez, 2003). Esta propuesta de las escuelas al aire libre trajo consigo el debate sobre la construcción de espacios escolares. En Barcelona destacaron las Escuelas Bosque donde se daba importancia a la experimentación directa con la naturaleza. También la Escuela del Mar, en la Barceloneta, abierta en un antiguo balneario.

Todo esto comenzó gracias a la reforma de las Escuelas Normales con el Plan Profesional de 1931. En el preámbulo del Decreto del 29 de septiembre de 1931 se remarcaba que: “Urgía crear escuelas, pero urgía más crear maestros; urgía dotar a la escuela de medios para que cumpliera la función social que le está encomendada; pero urgía más capacitar al maestro para convertirlo en sacerdote de esta función” (p. 2091).

En las Escuelas Normales, se acentúa el carácter profesional de las asignaturas, destacando sus aspectos didácticos. Las materias giraban en torno a los fundamentos filosóficos, pedagógicos y sociales, las metodologías especiales y las materias artísticas y prácticas (Molero Pintado, 2009). En el tercer curso se realizaban trabajos de seminario y el

⁶ Fue creada en 1876 para asegurar el principio de la libertad y la inviolabilidad de la ciencia y que desde su creación hasta 1939 estaría centrada en la educación de las mujeres.

⁷ La Orden de 12 de enero de 1932 afirma: “hay que conseguir que la vida penetre en la escuela. Y hay que llevar la Escuela allí donde la vida esté”.

último curso estaba dedicado a las prácticas docentes, bajo la supervisión de los maestros de la Escuela Normal y la Inspección de Enseñanza.

Estas prácticas estaban remuneradas y, si eran aprobadas, el alumno accedía directamente a la plaza de una escuela. En los programas docentes de la Escuela Normal se introdujeron temas relacionados con la educación moral y ciudadana, fomentando la participación y el debate del alumnado. Como hecho curioso, se debe reseñar que el actual plan de estudios de Magisterio (2020), Plan Bolonia, guarda grandes similitudes con el Plan de 1931.

Cuando comenzó la Segunda República en España (1931) existían 93 Escuelas Normales, separadas en Escuelas de maestros y de maestras. Con el Plan Profesional de 1931 se estableció la coeducación y acabó con la duplicidad (una Escuela Normal para mujeres y otra para hombres), por lo tanto, se redujo a una escuela por cada provincia, excepto en Madrid y Barcelona que contaban con dos (García Colmenares y Martínez Ten, 2014).

Esta Escuela Mixta supuso la equiparación del acceso de todos los maestros y maestras, independientemente de su sexo, su posición económica y social o su confesión religiosa. Esta coeducación junto con el derecho al voto a la mujer, permitió acortar las distancias entre mujeres y hombres. Defender este estilo de educación suponía enfrentarse no solo al clero, sino también a los *supuestos de virilización y pérdida de feminización*, como algunos pedagogos y psicólogos como James Mckeen Cattell en 1909 pronosticaba:

[...] no es una exageración pensar que al promedio del coste de la educación de cada chica en la Escuela Superior se debe añadir un niño no nacido [...]. Esa vasta horda de maestras que en Estados Unidos tiende a subvertir tanto a la escuela como a la familia. (García Colmenares, 2011, p. 15).

Otro de los aspectos de la educación en la Segunda República fue la utilización del concepto de Escuela Nueva, donde conviven prácticas filosóficas e ideas innovadoras. La Liga Internacional de la Escuela Nueva a través de sus congresos compartía nuevas metodologías, técnicas y enfoques como las técnicas Freinet y el enfoque de proyectos en la línea de la Educación Progresiva de Dewey (Pozo Andrés, 2003). Las Escuelas Nuevas surgen en Cataluña en el ámbito privado, como la Escuela Horaciana o la Escuela Damon. Ferriere fue uno de sus fundadores. Esta Escuela Nueva impartía la metodología Montessori y el Plan Dalton (García Colmenares y Martínez Ten, 2014).

1.2 La Educación en Valladolid (1931-1939)

En Valladolid, la Segunda República se acogió de manera entusiasta y se eligió como alcalde de la ciudad al republicano socialista Federico Landrove Moíño. Desde este

momento, las instituciones docentes privadas vivieron con desasosiego las noticias de la quema de conventos en otros puntos de España, es por eso que en Valladolid, antiguos alumnos del colegio de San José montarán guardia en el centro, o los colegio de la Enseñanza y de Lourdes, que evacuaron ambos edificios ante un aviso inminente de incendio (Rodríguez Serrador, 2018). Tras las reformas educativas republicanas, los centros religiosos se adaptaron a las exigencias legales sin ningún problema, excepto en el colegio San José de la Compañía de Jesús, pues debido a su disolución, provocó un proceso de exilios voluntarios a Portugal, desmontando uno de los colegios de la Compañía de Jesús más antiguos, que habían formado a los hijos de la clase media y alta de Valladolid durante muchos años.

En los centros estatales no se dan excesivos cambios. La Segunda Enseñanza mejoró tras la creación, en el curso 1932-1933, del Instituto Nuevo en Valladolid, renombrado un año después como Instituto Núñez de Arce (Rodríguez Serrador, 2018). Los colegios continuaron sus funciones de manera habitual, eso sí, prescindiendo de la coeducación y manteniendo su orientación masculina o femenina, dependiendo de las congregaciones. Los acontecimientos propios de cada centro religioso fueron celebrados de formas mucho más discretas, como la Fiesta de la Inmaculada (que estaba prohibida) o la celebración de la Semana Santa, a puerta cerrada.

Valladolid siempre ha destacado en el ámbito educativo; sin embargo, en la educación secundaria el acceso de alumnos y alumnas seguía siendo más restringido, ya que a esta educación solo accedían las familias de clase alta o clase media-alta. Los chicos se matriculaban en el nivel secundario en una proporción de siete de cada cien (Carasa, 2009), dando a entender que la enseñanza media se iría abriendo hacia las clases sociales más bajas, pero de manera muy lenta, hasta finales del siglo XX.

Los centros de Segunda Enseñanza de Valladolid estaban impregnados de toques formalistas y memorísticos, mediante la disciplina de prácticas examinadoras. El currículum tradicional fue creado por “catedráticos de toga y birrete”. Los textos y los contenidos de cada asignatura se estructuraban de acuerdo a su disciplina. Algunas materias que se impartían eran la gramática, la retórica, la historia natural, la geografía, la literatura, la física y química o la geometría, entre otras (Carasa, 2009).

El paso de esta Segunda Enseñanza de élite a la educación de masas, produjo muchos cambios en la impartición de la enseñanza. Se reorientó el currículum y se impusieron nuevos criterios: el perfil académico y profesional, la relación entre Primeras y Segundas Enseñanzas. Estos factores y otros más dieron un giro importante en la pedagogía educativa.

Entre las reformas características de esta etapa se debe reseñar el Plan de Estudios de Bachillerato de 1934 (Moratalla Isasi y Díaz Alcaraz, 2008). El sistema educativo constaba de siete cursos, divididos en dos ciclos; uno constituido por los tres primeros y el otro por los cuatro últimos. Al acabar el primer ciclo, había un examen necesario para aprobar y continuar los estudios de bachillerato. Para entrar en el primer curso se debía realizar un examen de ingreso y tener cumplidos los diez años. Al terminar el quinto se obtenía el certificado de estudios elementales de bachillerato, para los que deseaban ingresar en las Escuelas Normales formadoras de maestros. Al finalizar el séptimo y último curso, era necesario realizar y superar una reválida, que sirviese de preparación para la enseñanza superior.

Los alumnos no podían pasar de curso cuando no eran aptos en más de dos asignaturas, sin contar dibujo. Como hecho notable, Educación Física no constaba como asignatura, sino juegos y deportes, que estimulaban el ejercicio físico.

Al comenzar la Segunda República en Valladolid (1931-1939), el número de alumnos en el Bachillerato se duplicó en sólo tres cursos: 76.074 alumnos en el curso 1930-1931 fueron 145.007 en el curso 1933-34.

Tabla 2

Distribución en tanto por ciento del alumnado de bachillerato según tipo de enseñanza.

Curso	Oficial	Colegiada	Libre
1914-15	33,7	42,2	24,1
1927-28	31,4	48,5	20,1
1931-32	24,8	65,7	9,5
1933-34	38,6	53,1	8,3
1940-41	34,1	65,9	-
1945-46	19,5	65,3	15,2

Nota. Extraído de Carasa, 2009, p.40.

Durante la Guerra Civil (1936-1939), en la zona nacional vallisoletana, las reformas republicanas logradas (escuela neutra, coeducación, inspección de la enseñanza primaria, bilingüismo escolar, entre otras aportaciones) desaparecieron de manera inmediata. El 18 de julio, un día después del levantamiento militar, surgió una nueva estructura educativa apoyada por la Iglesia católica (Rodríguez Serrador, 2018). Durante la Guerra Civil, Valladolid no tardó en sumarse a la sublevación militar. Esto tuvo bastante impacto en las escuelas, puesto que la vida educativa estaba marcada por la contienda civil, siendo ocupados

los pisos de debajo de los centros escolares por instalaciones militares y depósito de armas, dando lecciones en los pisos de arriba, dejando sin espacio a los maestros para que pudiesen realizar sus clases. La ciudad fue bombardeada en 1937 por parte de las tropas republicanas, las alumnas del Instituto Zorrilla solicitaron a su director la exención de las clases, puesto que las familias temían por la vida de sus hijas.

En cuanto a la depuración de los maestros vallisoletanos, la Dictadura Franquista consideraba a los niños como pilares fundamentales del nuevo sistema que trataba de imponer. Por ello, la formación era muy importante en este proceso, y los maestros eran, de manera más directa, responsables de su educación (Dueñas Cepeda, 1991). Se adoptaron fuertes medidas de represión, para seleccionar quienes eran más adictos a la nueva ideología, o capaces de reconvertirse para poder desempeñar una nueva labor. El instrumento para lograr un proceso de depuración eran los expedientes de depuración, según el Decreto 66 de 1936, que regula la depuración del personal docente. En Valladolid se creó una comisión depuradora constituida por un Director de Instituto de Segunda Enseñanza (en este caso, D. Miguel Hoyo Juliá, del Instituto “José Zorrilla”), un Inspector de Primera Enseñanza, el Presidente de la Asociación de Padres de Familia y dos personas de máxima solvencia moral y técnica.

Por todo ello, la Segunda República ha sido una etapa de la Historia de España Contemporánea decisiva, que muchos siguen recordando y otros tantos niegan. Según el político Winston Churchill, “cuanto más atrás puedas mirar, más adelante verás”. Esto quiere decir que se debe recoger todos los aspectos positivos de esa época y adaptarlos al contexto, de tal manera que solucionen los problemas actuales.

Capítulo 2. Procesos de selección de los maestros durante la Segunda República (1931-1939)

Una vez presentados los cambios que se dieron en la Segunda República, se debe explicar el proceso selectivo al que se debían someter los maestros. Se necesitaban maestros que suplieran las vacantes que existían antes, además de formar de manera más exhaustiva para dignificar y profesionalizar la figura del maestro.

Necesitaban que los maestros estuviesen más cualificados y es por ello que se cambió el proceso de formación del profesorado. Otro proceso importante fue el de la selección de los maestros, utilizando para ello los cursillos de selección profesional del profesorado.

2.1 Formación del Profesorado

La formación de los maestros fue sometida a debate nacional. Tras propuestas de todo tipo, el gobierno republicano decidió utilizar como base el Plan Bergamín (Molero Pintado, 2009), con varias modificaciones. Este Plan consistía en estudios de cuatro años más una reválida, pudiendo entrar en las Escuelas Normales a partir de los quince años de edad y sin ningún requisito académico previo. Las modificaciones del Plan Bergamín dieron lugar a otro, el Plan de 1931, que fue considerado como uno de los avances más significativos en la formación del magisterio a nivel europeo (Pérez Galán, 1975; Molero Pintado, 1977) y supuso una reforma en las funciones de las Escuelas Normales. A partir del Decreto de 29 de septiembre de 1931, las Escuelas Normales comenzaron a ser mixtas, denominándose Escuelas Normales del Magisterio Primario.

Esto cambió el currículum de las Escuelas Normales, que estaba cimentado sobre una base meramente cultural de un bachillerato de seis cursos. Se asumió el sesgo pedagógico y profesional de la Escuela Nueva, dando el salto a los diez cursos. Esto provocó bastantes disconformidades, por un lado, porque se temió que las Escuelas Normales se convirtiesen en refugio para los alumnos con bajas expectativas en otras áreas universitarias; y por otro lado, para los alumnos que procedían de las zonas rurales, con una economía modesta, se les hacía prácticamente imposible poder sobrellevar unos estudios de diez años si no tenían un sistema de becas sólido (Escolano Benito, 1982).

Todo ello llevó a la aprobación del Decreto oficial de reforma de Escuelas Normales de 1931, mediante el Plan Profesional de ese mismo año, la carrera de magisterio se organizaba en tres periodos (Escolano Benito, 1982): uno de cultura general, cubierto desde los institutos de Segunda Enseñanza; otro de formación profesional, desarrollado en las Escuelas Normales; y un tercero de práctica docente, realizadas en las escuelas de Primera

Enseñanza. Las prácticas se realizaban en escuelas anejas y otras escuelas unitarias y graduadas, dirigidas por profesores de las Escuelas Normales.

Por lo tanto, las materias quedaban organizadas en los siguientes grupos de estudio (Santander Díaz, 2010):

- Conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales.
- Metodologías especiales.
- Materias artísticas y prácticas.

En el tercer y último curso se ocupaba de las “enseñanzas especiales” de párvulos, “retrasados” y “superdotados”, lo que hoy en día se denomina Educación Inclusiva con Niños con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE).

Las materias de este plan tenían una marcada orientación pedagógico-profesional, es decir, formaban profesionales cualificados, frente al carácter culturalista de los currículos anteriores. Las materias incluidas en los grupos de estudios se distribuían en tres cursos académicos de la siguiente manera:

Tabla 3

Materias impartidas en la formación del magisterio de la Segunda República.

Primer curso	Segundo curso	Tercer curso
Elementos de Filosofía	Filosofía e Higiene	Paidología
Psicología	Pedagogía	Historia de la Pedagogía
Metodología de las Matemáticas	Metodología de la Geografía	Organización escolar
Metodología de la Lengua y de la Literatura española	Metodología de la Historia	Cuestiones económicas y sociales
Metodología de las Ciencias Naturales y de la Agricultura	Metodología de la física y de la Química	Trabajos de seminario
Música	Música	Trabajo de especialización
Dibujo	Dibujo	

Trabajo Manual o Labores	Trabajo manuales o Labores
Ampliación facultativa de Idiomas	Ampliación facultativa de Idiomas

Nota. Elaboración propia a partir de la información extraída de Santander Díaz (2010).

En cuanto al régimen interno de los centros, se introdujeron importantes innovaciones, como la coeducación o la promoción de los alumnos mediante dictamen del claustro⁸. Además, implantaron una prueba de conjunto al finalizar el tercer curso; en la cual se realizaba un examen teórico sobre dieciséis temas y una lección práctica a un grupo de alumnos en una escuela relacionada con la Normal (Escolano Benito, 1982). Tras aprobar el examen y el supuesto práctico, se deben realizar unas prácticas remuneradas de 3000 pesetas anuales. La superación de estas prácticas daba derecho al ingreso en el cuerpo de Magisterio Nacional con un sueldo de 4000 pesetas (Santander Díaz, 2010).

El ingreso de los maestros y maestras en las escuelas de Primera Enseñanza se llevó a cabo mediante un examen-oposición con un número limitado de plazas, al que podía presentarse los bachilleres universitarios a partir de los 16 años.

Además, se puso en marcha un ambicioso plan de formación a partir del 17 de abril de 1932. A modo de seminario, se impartían cursos culturales y profesionales organizados por las Escuelas Normales y las Inspecciones Provinciales de Enseñanza Primaria (García Colmenares y Martínez Ten, 2014). Se discutían cuestiones pedagógicas, temas científicos y literarios, llevando estos saberes a las zonas rurales gracias a las Misiones Pedagógicas. Las Semanas Pedagógicas en las capitales de provincia facilitaban la difusión de estas metodologías.

Otra medida interesante y relevante fue la aprobación del Decreto de organización de la Inspección de Educación de 2 de diciembre de 1932 (Molero Pintado, 2009), que nació con la voluntad de cambiar la identidad del cuerpo de maestros. Con todos estos cambios, se puede concluir que la carrera, y, por tanto, la formación del maestro experimentó una total reconstrucción que potenció la calidad educativa.

⁸ Al terminar el periodo de formación, más el año de prácticas docentes, los titulados podían ser propuestos como maestros por los claustros de las Normales.

Durante la Guerra Civil (1936-1939), se siguieron las pautas del Plan Profesional de 1931. Sin embargo, las autoridades introdujeron cambios importantes, diseñando un cursillo con los siguientes aspectos: una especialización en educación preescolar; un curso sobre las industrias rurales para potenciar la escuela y el maestro en las zonas rurales; y una formación “ideológica”.

2.2 Selección del profesorado

Una vez proclamada la Segunda República (1931-1939) para evitar el intrusismo profesional, una de las primeras medidas que toma fue la obligatoriedad de tener el título de maestro para ejercer, y para ser maestro de Segunda Enseñanza se necesitaba la titulación universitaria de la materia que se quisiese enseñar (Martínez Selva, 2004). Posteriormente, tras la falta de maestros titulados, se harían excepciones en la Primera Enseñanza, admitiendo a maestros sin titular, pero probando su capacidad docente. Ocurrió lo mismo en la Segunda Enseñanza, se exigía la titulación pero no la especialidad. La principal preocupación de la administración republicana era la formación y el acceso a la docencia de los maestros. Por otra parte, también estaban preocupados por la necesidad de crear escuelas.

Por tanto, el Estado asumió la responsabilidad de crear un plan de escolarización. Tuvo la voluntad de profesionalizar a los maestros mediante la modificación de los sistemas de selección, con el diseño de cursillos para el acceso de profesorado de Segunda Enseñanza en los años 1933 y 1936. Con ello se pretendía hacer posible la atención a la docencia en los institutos, que habían sido construidos y tenían escasez de maestros, titulándose 587 nuevos profesores (Mainer Baqué, 2009).

El Decreto de 31 de julio de 1931 suprimió las oposiciones y el Gobierno estableció unos cursos de selección a los maestros que tuvieran el título anterior a la época de la Segunda República. Para poder matricularse en estos cursillos era necesario estar en posesión el Título de Maestro de Primera Enseñanza y tener entre diecinueve y cuarenta años en la fecha de publicación de la convocatoria. Los Licenciados en Ciencias o Letras que hubiesen aprobado en la Escuela Normal las asignaturas de Pedagogía e Historia de la Pedagogía también podían tomar parte en estos cursillos. Estos cursillos tuvieron una duración de tres meses, divididos en tres niveles distintos (López Martín, 1986):

- **Primer nivel: Lecciones teóricas y presenciales.** Sus contenidos eran de Pedagogía, Letras, Ciencias, Enseñanzas Auxiliares y de Organización y Metodología en las Escuelas Normales y Primarias. Se impartían en las Escuelas Normales y eran organizadas por los respectivos Claustros. Los opositores debían realizar unos

cuadernillos que serían puntuados, y después realizaban un examen de las materias explicadas. Tras estas pruebas, se confeccionaba una lista de méritos con los aspirantes.

- **Segundo nivel: Prácticas en las escuelas.** Se realizaban durante treinta días en las Escuelas Nacionales. Al finalizar las prácticas, el Tribunal realizaba una evaluación de las mismas, confeccionando una lista con los cursillistas que pasaban al tercer nivel del curso de selección.
- **Tercer nivel: Formación cultural y pedagógica.** Era impartido en las Universidades de las capitales del Distrito Universitario a cargo de profesores de Universidad, de Segunda Enseñanza y de maestros con reconocido prestigio. Las clases duraban treinta días.

Al finalizar estos cursillos, se confeccionaba una lista definitiva de los aprobados, una vez supervisados los cuadernillos de cada opositor (Martínez Selva, 2004).

La Guerra Civil (1936-1939) y la instauración del Régimen Dictatorial Franquista (1939) supusieron el fin de este tipo de selección de maestros. Esto produjo una involución general en la Educación, que influyó en la formación del profesorado. Se tuvo que esperar hasta el Plan de 1971 para que se volviese a crear un plan exigente y profesionalizado a nivel docente.

Capítulo 3. Investigación Histórica

Este estudio de investigación se enmarca en un planteamiento cualitativo, mediante el método de investigación histórica en el que se centra este Trabajo Fin de Máster. Se parte de un paradigma cualitativo, pues con este estudio se busca comprender una realidad a través de la experiencia vivida de otras personas (Taylor y Bogdan, 1984), en este caso, a través de los cuadernillos de los maestros que realizaban los cursillos de selección para ser maestro de Primera Enseñanza. Las características básicas de este tipo de estudios cualitativos son (Taylor y Bodgan, 1984):

1. Inductiva. Desarrolla conceptos a partir de datos, y no al revés.
2. Visión como un todo. Los sujetos son estudiados de manera temporal y en su contexto.
3. El investigador influye en la investigación, aunque no sea su finalidad.
4. Comprensiva ante las actuaciones de los sujetos y sus descripciones.
5. Abierta a la información recibida.
6. Da voz a todos los sujetos de la investigación.
7. Su interés está centrado en las personas.
8. Busca la validez de lo expresado por la gente.

Toda investigación necesita un objeto de estudio, que se define como todo aquello que queremos saber (Barriga y Henríquez, 2003), y es lo que marca el proceso investigativo, con toda su complejidad empírica, metodológica, teórica y epistemológica. La definición del objeto de estudio de esta investigación es el estudio de documentos históricos sobre los cursillos de selección de los maestro de Primera Enseñanza en el Distrito Universitario de Valladolid durante la Segunda República.

Al iniciar un estudio es importante definir qué se entiende por investigación. Según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2020), define investigación como “acción y efecto de investigar” (DRAE, 2020) y si se busca investigar, se detalla como “indagar para descubrir algo”. De manera más científica, Hernández Sampieri lo desarrolla: “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 4). Estas dos definiciones son importantes para este estudio, debido a que la RAE hace énfasis en el descubrimiento, en el interés sobre algo, y Sampieri organiza ese estudio a través de un proceso riguroso y sistematizado que busca resolver problemas, para poder adquirir nuevos conocimientos.

Según Ander Egg (1995) un proceso de investigación comprende las siguientes fases:

- La formulación y definición de problemas.
- La formulación de hipótesis.
- La recopilación.
- La sistematización y elaboración de datos.
- La formulación de deducciones y proposiciones generales.
- Análisis de los resultados o conclusiones para determinar si se confirma o no la hipótesis formulada, y si encaja dentro del marco teórico del que se partió.

Todo ello debe ir de acuerdo a dos partes principales en la investigación científica (Rodríguez Moguel, 2005):

1. La investigación como parte del proceso (metodología); nos indica los pasos que se deben seguir, las etapas de aplicación del método científico determinadas a la investigación.
2. La investigación como parte formal (reporte). Suele estar relacionado con la presentación final de la investigación. Comúnmente se llama Informe de Investigación.

De esta manera, el investigador debe partir de investigaciones anteriores que le ayudan en sus planteamientos, sus proposiciones o las respuestas en torno al problema que le ocupa. Para ello debe (Rodríguez Moguel, 2005): Planear cuidadosamente las metodologías, recoger y registrar los datos obtenidos, emplear instrumentos válidos y reconocidos científicamente y si no existiesen dichos instrumentos, crearlos.

En esta investigación, en primer lugar, se desarrolla un marco conceptual que desarrolla el contexto de los documentos analizados y sirve como base para, en segundo lugar, definir los objetivos, las preguntas de investigación y sus correspondientes hipótesis. En tercer lugar, se selecciona la metodología aplicada, en este caso análisis de documentos, para poder delimitar la muestra de la investigación. En cuarto lugar, se adapta la investigación a la muestra que se tiene y se recogen los datos sobre el tema de investigación. Después se analizan los resultados obtenidos y, por último, se redacta el informe final.

3.1 Estado de la Cuestión

El Estado de la cuestión en una investigación se puede definir como:

“El Estado de la cuestión le permite al investigador conocer qué se ha hecho con relación al tema de investigación que le interesa y cuál es el conocimiento existente; brindando importantes pautas para plantear un tema y una propuesta de investigación.” (Sallas Ocampo, 2019).

Este Trabajo Fin de Máster se centra en la Segunda República (1931-1939). Es una etapa histórica muy interesante para los investigadores. En el plano político, Tardío y García (Eds., 2011) presentan un estudio sobre la cultura política durante la Segunda República (1931-1939), o García Ramos (2001) que profundiza en la evolución de los partidos de derechas en Palencia durante la Segunda República. También se han investigado las políticas de igualdad entre varones y mujeres durante esta etapa (Nuñez, 1998), o las aspiraciones y oportunidades que tenían las mujeres (Torres, 2015).

Otros estudios ponen de relieve los cambios que impulsaron los gobiernos para mejorar la situación de los ciudadanos. Entre estos se encuentran a Carmona y Simpson (2016), que investigan las revueltas sociales durante la Segunda República en España (1931-1936); o Guinaldo Martín (2015), que investiga los regionalismos hasta el fin de la Guerra Civil.

Dentro de los estudios educativos, hay investigaciones de distintas temáticas (Vilanova Candau, 2015; Herrero Fabregat, 2015; Moreno-Seco, 2003; Molero Pintado, 1977; Isasi y Alcaraz, 2008). Podemos destacar los estudios que investigan la figura del maestro (Navarro, García, 2002); otros estudian la Ley profesional de 1931 (Santander Díaz, 2010; Molero Pintado, 2009); las Escuelas Normales y la formación del magisterio (Hernando Valencia Calvo, 2005).

Cid Fernández y Candedo Guntúriz (1990) realizan un estudio sobre la selección del profesorado en el magisterio en Ourense (1932-1936), confirmando lo que sucedía en el resto de España en cuanto a la supresión de oposiciones y la implantación de estos cursillos de acceso a las plazas de maestro de Primera Enseñanza. Sin embargo, este estudio explica la selección de maestros de una manera más técnica, sin ahondar en las metodologías que se enseñaban, pues en un testimonio del mismo estudio se refiere a las clases como “así se divulgaban e intercambiaban los nuevos métodos de enseñanza, de acuerdo con las nuevas corrientes pedagógicas”⁹, pero no especifica en qué técnicas se utilizaban o si eran aceptadas por los cursillistas.

Finalmente, el Estado de la cuestión ayuda a definir un elemento muy importante en la Segunda República y que no ha sido investigado excesivamente: la selección y la formación del maestro de Primera Enseñanza. Para ello, se investiga desde su propia

⁹ Extraídas del Testimonio escrito de Don Raúl González, respondiendo a un cuestionario, recogido de SUREDA, B. y VALLESPÍR, J.: "Un proyecto de investigación utilizando 10s testimonios personales" en Escolarización y sociedad en la España contemporánea (1808-1 970). Actas del II Coloquio de Historia de la Educación. Valencia, 1983.

perspectiva: qué contenidos estudiaba, a qué lecciones-modelo accedía y, sobre todo, cuál era su opinión respecto a ellas.

Al igual que en la actualidad, en la Segunda República también se conocían las metodologías activas, por lo que es muy interesante profundizar todo lo posible en este estudio para saber cuánto de nuevo tienen estas metodologías activas. También se observarán los trámites burocráticos a los que se tenían que enfrentar estos maestros, comparándolo con las etapas iniciales (1931-1935) con la Guerra Civil (1936-1939).

3.2 Método Histórico

Para esta investigación se utiliza el método histórico como forma de conocer y de estudiar una parte de la Historia de la Educación. Isidora Sáez-Rosenkranz (2016) explica tres principios que debe seguir el método histórico: Explica fenómenos buscando causas, contempla el contexto social en el que se produce el tema a estudiar y, por último, sabe que ciertas situaciones se explicarán de acuerdo a su propio contexto, no al actual.

La Historia necesita su propio método histórico, pero siempre estará abierto a un pluralismo metodológico (Ruiz Berrio, 1976), esto quiere decir que el método histórico se enriquece desde diferentes metodologías sin abandonar nunca la suya.

Para Julio Aróstegui (2001) las etapas del método histórico son:

- a) **El planteamiento del problema.** Consiste en delimitar el tema que se quiere trabajar, en este caso los procesos de selección de los maestros de Primera Enseñanza durante la Segunda República del Distrito Universitario de Valladolid. En esta fase de la investigación se deberían plantear los objetivos de investigación y preguntas sencillas.
- b) **La construcción del marco teórico y formulación de hipótesis,** que tiene que ver con la recogida de información previa a la investigación para la formulación de hipótesis y responder a las preguntas del problema de la investigación.
- c) Tercera etapa, **el trabajo con las fuentes.** Se realiza una búsqueda y análisis documental en el Archivo Universitario de Valladolid, trabajando sobre todo fuentes directas o primarias, siendo en este caso informes reales de la Segunda República.
- d) Cuarta etapa, **la observación, clasificación y análisis de las fuentes.** Para analizar y clasificar, es necesario un proceso de crítica.
- e) La última etapa se refiere a **la síntesis y redacción de resultados,** siendo esta una parte muy importante del método histórico, pues en ese momento se reconstruyen los hechos desde el presente. Esta interpretación debe situarse en un espacio-tiempo explicitado. De esta forma se realizará un relato coherente (Rüsen, 2006) haciendo valer los datos

de las fuentes primarias consultadas, como pueden ser extractos de entrevistas, de artículos periodísticos, entre otras.

3.3 Documentos Históricos

En toda investigación histórica, su importancia radica en los documentos históricos, ya que, según el historiador francés Charles Seignobos “sin documentos no hay Historia”. Este no es el problema principal, la dificultad llega cuando se quiere precisar qué es un documento histórico, pues normalmente, se entiende como tal un documento escrito.

En Historia de la Educación se entiende por documento histórico todo material que sirva para dar una noticia del pasado educativo (Ruiz Berrio, 1976). Así pues, una clasificación de los documentos atendiendo a la naturaleza de los mismos puede ser:

- Documentos escritos.
- Documentos sonoros.
- Documentos pictóricos.
- Documentos audiovisuales.
- Documentos arquitectónicos.
- Documentos de mobiliario.
- Documentos de útiles escolares, etcétera.

En esta investigación se trabaja con documentos escritos. Estos abarcan una gama bastante amplia, desde inscripciones, correspondencia, diarios, memorias, informes, reglamentos, planes, cartas fundacionales, bulas, cedularios, etc. (Ruiz Berrio, 1976), hasta obras literarias, libros de texto, apuntes, diccionarios, enciclopedias y un sinnúmero de documentos que ayudan a entender el contexto que se quiere recuperar del pasado, en este caso la Segunda República (1931-1939).

Hay autores que presentan otras clasificaciones que simplifican la anterior, como referirse a los documentos según la naturaleza de los mismos documentos: *orales*, *escritos* y *arqueológicos*.

Los documentos escritos se pueden recoger en diferentes formatos, como pueden ser los legajos (conjunto de documentos que no obedece a ningún trámite), o los libros (donde la información está consignada por una autoridad competente), y pueden ordenarse en expedientes (conjunto de documentos que corresponde a una acción administrativa) o en dossiers (conjunto de legajos referidos al mismo tema). En esta investigación se utilizará el conjunto de legajos proporcionados por el Archivo Universitario de Valladolid.

Por otra parte, las fuentes tienen como fin transmitir un hecho, son documentos con una intención de informar para tiempos posteriores (Ruiz Berrio, 1976). Es importante aludir a la clasificación más clásica de las fuentes, que las ordena en fuentes primarias o secundarias dependiendo de la relación que tengan con los hechos históricos (directa o indirecta).

Las **fuentes primarias** son aquellos documentos elaborados por los observadores o participantes directos de esos hechos, mientras que **las secundarias** informan de manera indirecta sobre los hechos; las personas que realizan esas fuentes no han sido testigos presenciales del hecho histórico. Ejemplos de estas fuentes secundarias son las bibliografías, los libros científicos, diccionarios, entre otros. Al no ser fuentes directas, las secundarias pueden tener una probabilidad más alta de errores, por lo que se demuestra que la Historia se debe investigar mediante fuentes primarias (Ruiz Berrio, 1976). Estas fuentes, que son consultadas, tienen el fin de transmitir un hecho. Son documentos que muestran la intencionalidad de informar para momentos posteriores, como puede ocurrir también en determinadas obras arquitectónicas.

3.4 Análisis de Contenido Documental

Para el desarrollo de esta investigación se realiza el estudio de documentación histórica, mediante fuentes primarias, en este caso documentación administrativa contemporánea. Se tratan de datos relacionados con los maestros que realizaban los cursillos de selección (Cortés Alonso, 1983).

La técnica de análisis de contenido se ha concebido como una “técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto” (Krippendorff, 1990, p.28). Piñuel Raigada (2002), completa la definición anterior, añadiendo las técnicas cualitativas lógicas basadas en la combinación de categorías, que producen datos relevantes sobre las condiciones de los textos o sobre las condiciones que pueden darse para su empleo posterior.

Este tipo de análisis interpreta y comprende textos, tanto escritos como orales, filmados, fotográficos, transcripciones de entrevistas y observaciones, discursos y documentos, teniendo en cuenta siempre el contexto en el que se produce (Schettini y Cortazzo, 2015). Krippendorff (1990) elabora un marco de referencia que todo análisis de contenido debe seguir:

- Los datos.
- Contexto de los datos.
- La forma en que el conocimiento del analista lo obliga a dividir su realidad.

- El objetivo del análisis.
- La inferencia como tarea intelectual básica.
- La validez como criterio supremo de éxito.

Por otra parte, el análisis cualitativo ayuda a interpretar los significados del contenido y su contenido latente, dando una visión crítica en su conjunto y no de cada documento consultado.

Según Gómez Mendoza (2000), el análisis de contenido tiene las siguientes características generales:

1. Es una técnica indirecta, por lo que solo se tiene contacto con los documentos de los cuales se extrae la información. En este caso, los documentos de los cursillistas.
2. Estas producciones pueden ser tomadas de manera escrita, oral, imagen o audiovisual. En esta investigación las producciones están realizadas de manera escrita.
3. Estos documentos pueden haber sido constituidos por una persona o por un grupo de personas. En este estudio, los documentos están escritos por maestros cursillistas y las administraciones correspondientes.
4. El contenido puede no ser cifrado; en este caso la información de los documentos no se encuentra bajo números, sino ante expresiones verbales.
5. Y por último, al realizar el análisis, la deducción puede ser cualitativa o cuantitativa, depende de la perspectiva del estudio. Este estudio realiza un análisis cualitativo de la información contenido en los documentos.

Según Cottet (s/f), el análisis cualitativo busca generar posibilidades de síntesis e interpretación. Estos datos son vistos, de-construidos para interpretarlos y someterlos a una estructura unitaria que permita sintetizar todos los datos revisados construyendo una información común. En esta investigación se generan diferentes categorías que organizan la información y se da una interpretación de resultados de acuerdo con el contexto de la Segunda República (1931-1939) y la Guerra Civil (1936-1939).

Estas categorías constituyen “un sistema organizado de proposiciones mediante inclusiones, subcontenencias y nexos laterales” (Zubiría y Zubiría, 1998, p.99). Esto quiere decir que las categorías no son simples proposiciones arbitrarias o conjuntos, sino que poseen una estructura, un orden y unas interrelaciones entre ellas. Este proceso de construcción de las categorías implica clasificar las proposiciones descriptivas, mediante un proceso de clasificación y de jerarquización según Sánchez (1991), adaptándonos siempre a las necesidades particulares del tema que se trate.

Al analizar por categorías no se está buscando reconstruir el discurso en su conjunto o su globalidad, sino rescatar temáticas, ideas y “sentires” (Echeverría, 2005, p.9) que han ido guiadas por los objetivos y las preguntas de investigación, además de una exhaustiva contextualización de la etapa histórica señalada, para no influenciar al investigador y ser lo más objetivo posible.

En esta investigación se recogen los cuadernillos de los cursillistas que se presentan en diferentes tribunales. Tras la exposición de los profesores que impartían el curso, los cursillistas tomaban nota de las explicaciones que impartían los profesores de las Escuelas Normales. Escribían el título con el tema que se iba a explicar. Por ejemplo, Biología: El aparato digestivo. Las clases podían ser lecciones teóricas o lecciones-modelo. Al final de la hoja el cursillista debía dar su opinión respecto de las lecciones (tanto teóricas como modelos).

En el caso de las lecciones teóricas, el cursillista podía centrarse tanto en el concepto explicado, como en su pedagogía. Estos documentos son fechados y firmados por el cursillista. Las categorías que se han extraído, de acuerdo con la información de estos cuadernillos son las siguientes:

- Formación teórica
- Contenidos de las lecciones-modelo
- Metodología en las lecciones-modelo
- Opinión de los cursillistas

También se ha contado con documentos administrativos procedentes de diferentes instituciones, que son rellenadas por los cursillistas para poder acceder a la oposición o a diferentes interinidades, o solicitudes para recibir diferentes certificados. En estos documentos, aparece reflejada una estructura parecida: primero se presenta la administración correspondiente (ya sea el rector de la Universidad, el alcalde de la provincia, el párroco, etcétera); en segundo lugar, una identificación de los datos del maestro que lo solicita. Después, aparece la fecha y la firma, tanto del solicitante como de la administración. De estos datos se extraen diferentes categorías, dependiendo del uso de los documentos:

- Acceso a los cursillos
- Obtención de certificados de cursillos realizados
- Acceso a las interinidades durante la Guerra Civil (1936-1939)

Por último, se debe insistir en la importancia y el interés del análisis documental, pues según Quintana (2006, p.34) “constituye el punto de entrada a la investigación, incluso en ocasiones es el origen del tema o problema de investigación”. Por lo tanto, este Trabajo Fin de Máster puede dar origen a otras investigaciones mucho más amplias que consigan resolver ciertos problemas de la sociedad.

3.5 Distrito Universitario de Valladolid

Al recopilar la información para la realización de la investigación, es importante tener en cuenta que, los lugares de realización de los cursillos, al igual que los propios maestros, se localizaban en diferentes provincias. La distribución del Distrito Universitario de Valladolid durante la Segunda República difiere totalmente de lo que se conoce actualmente.

Un distrito universitario es una “división administrativa que establece la dependencia de los institutos de segunda enseñanza con relación a las universidades españolas. Aunque se basa en las regiones, no coincide, principalmente por ser más numerosas éstas que las universidades” (UniversoJus, s.f.).

La división de los distritos, fue reestructurada por el Plan General de Estudios de 1845, que dividió el territorio de España en diez distritos universitarios. La distribución del Distrito Universitario de Valladolid era la siguiente:

Tabla 4

Distrito Universitario de Valladolid desde 1845.

Provincias	Población
Valladolid	184.647
Soria	115.619
Logroño	147.718
Burgos	224.407
Álava	67.523
Vizcaya	111.436
Guipúzcoa	104.491
Palencia	148.491

Nota. Elaboración propia a partir de la información extraída de Filosofía en español (s.f.).

Este distrito se mantiene con esta distribución hasta 1977, de acuerdo con el Real Decreto de 23 de septiembre de 1977, por el que se modifican los Distritos Universitarios de las Universidades de Bilbao y Valladolid; Álava, Vizcaya y Guipúzcoa son transferidas al distrito de Bilbao.

3.6 Archivo Universitario de Valladolid

El concepto de archivo se refiere a “un conjunto orgánico de documentos producidos y/o recibidos en el ejercicio de sus funciones por las personas físicas o jurídicas, públicas y privadas” (Fuster Ruiz, 1999, p. 109). En ellos trabajan los archiveros que hacen posible la actividad científica y documental. Este concepto de archivo tiene varios elementos que lo configuran (Fuster Ruiz, 1999):

- **Instituciones:** el archivo es una institución administrativa, jurídica y científica.
- **Documentales:** los conjuntos orgánicos de documentos que proceden de una o varias entidades productoras.
- **Estructurales:** las instalaciones donde se guardan los archivo documentales.
- **Personales:** los archiveros y colaboradores.
- **Científicos y técnicos:** se debe seguir una serie de labores de recogida, organización, conservación y utilización de los fondos.

Siguiendo distintas clasificaciones, los archivos se agrupan en: archivos oficiales, paraestatales, eclesiásticos, de entidades económicas y particulares (Ruiz Berrio, 1976).

Algunos documentos han cambiado de archivo a lo largo del tiempo y, por lo tanto, debe haber una nomenclatura común para todos los archivos por razones de economía de tiempo y dar mayor facilidad a los archiveros e investigadores¹⁰.

Esta investigación va a hacer uso de los fondos del Archivo de la Universidad de Valladolid, siendo este un servicio público que tiene como misión establecer una correcta organización y recepción de sus documentos y archivos de la Universidad de Valladolid.

El recorrido archivístico para llegar al Archivo de la Universidad de Valladolid es el siguiente: Dentro de los archivos oficiales se encuentran los estatales. Dentro de los estatales, lo forman cuatro grandes Archivos Históricos en España: el Nacional, el de la Corona de Aragón, el de Simancas y el de Indias, así como los Archivos de Reinos: Valencia, Mallorca y Galicia; los de las chancillerías de Valladolid y Granada, y los históricos provinciales.

¹⁰ Se redactó el *Cuadro de organización de fondos de los archivos municipales. Ayuntamientos con Secretarías de Primera Categoría*, que fue editado en 1982 por la Comunidad de Madrid, añadiendo 2º y 3º categoría en años posteriores.

El Archivo Universitario es uno de los fondos documentales más importantes de España debido a su antigüedad, su volumen, la alta variedad y representatividad de sus documentos, que abarcan desde el siglo XIII hasta la actualidad. Esta relevancia viene dada por tres circunstancias (Universidad de Valladolid, s.f):

- Su antigüedad y la continua trayectoria de la Universidad. Desde su fundación la Universidad se ha preocupado por la conservación y el cuidado de sus documentos, por lo que se conservan series documentales desde principios del Siglo XVI.
- Su extensión, puesto que estaba integrado por las universidades de Palencia, Burgos, Santander, Álava, Vizcaya y Guipúzcoa.
- La incorporación de documentos de instituciones de enseñanza suprimidas al principio del siglo XIX.

El fondo de la Universidad de Valladolid, a día 10 de marzo de 2021, alberga 42813 legajos, 4592 libros y 620 documentos simples (mapas, planos, dibujos y fotografías).

Para este trabajo, por tanto, se han utilizado cuatro cajas específicas sobre los cursillos que realizaban los maestros y la documentación que debían presentar para matricularse. Sus referencias son las siguientes:

- ES.47186.AUVa LEG-2603
- ES.47186.AUVa LEG-2604
- ES.47186.AUVa LEG-2627-28
- ES.47186.AUVa LEG-2675

Se han analizado trece cuadernillos de diferentes cursillistas, divididos por días y número de tribunal. Presentan sesenta y ocho clases teóricas y sesenta y dos clases-modelo que recibían en los cursillos de selección; y doscientos seis documentos administrativos para tramitar diferentes documentos, como se verá más adelante.

3.7 Objetivos de la Investigación

Para el planteamiento de esta investigación, se debe tener un fin o una meta que se debe alcanzar, el que realiza una investigación necesita un propósito. Lam Díaz (2005) afirma que los objetivos son los fines que se esperan alcanzar con el problema planteado. Estos objetivos deben responder a la pregunta ¿qué se pretende alcanzar con la investigación?

Según Lam Díaz, los objetivos deben tener una serie de características (2005, pp.7-8):

- **Precisos.** Deben ser claros, con lenguaje sencillo y sin ambigüedades.
- **Concisos.** Deben ser breves, utilizando solo las palabras necesarias.

- **Medibles.** Deben expresarse de tal modo que permita medirse el grado de consecución del objetivo de investigación.
- **Alcanzables.** Deben plantearse objetivos reales.

Los objetivos de una investigación pueden ser generales y específicos (Arias, s/f)

- Los objetivos generales resumen la idea central de la investigación, es más amplio y delimita el tema.
- Los objetivos específicos presentan de manera más concreta lo que se pretende alcanzar a través de la investigación, y relaciona el objeto de investigación con sus particularidades.

El **objetivo general** de este estudio es conocer los procesos de selección de los maestros de Primera Enseñanza en la Segunda República en el Distrito Universitario de Valladolid. A partir del objetivo general planteado, surgen tres **objetivos específicos** con los que se procurará analizar los elementos más característicos de la etapa histórica española que se está tratando en esta investigación. Estos son:

- Analizar documentos referidos a los procesos de selección para los maestros de Primera Enseñanza durante la Segunda República en el Distrito Universitario de Valladolid.
- Contrastar las metodologías aplicadas en las lecciones modelo de los cursillistas con las actuales.
- Evidenciar los cambios administrativos sufridos durante la Segunda República en el Distrito Universitario de Valladolid.

3.8 Preguntas de Investigación

Tras definir lo que es una investigación y plantear sus objetivos, es necesario formular preguntas que puedan irse respondiendo a lo largo de la misma, y deberán dar respuesta al cumplimiento de los objetivos.

Las preguntas de investigación es uno de los primeros pasos metodológicos que un investigador debe plantearse. La pregunta debe ser clara y precisa, para que no haya ambigüedad en la respuesta (Lerma González, 2014). Una pregunta de investigación, según Codina (2018) debe presentar las siguientes cualidades:

- **Actuales.** Debe ser una pregunta original y novedosa. Es por ello que antes de plantearse las preguntas, se debe realizar una búsqueda bibliográfica para rescatar todo el conocimiento previo existente respecto al tema a investigar.

- **Viables.** Es importante ser honestos respecto de los recursos y materiales de los que se dispone para responder a esas preguntas.
- **Pertinencia.** La pregunta debe tener importancia para resolver situaciones o problemas.
- **Precisión.** Debe estar ubicada perfectamente en tiempo, espacio y persona.
- **Ética.** Las preguntas deben estar redactas desde un punto de vista científico y ético, sin herir sensibilidades.

Según Isaza Castro y Rendón Acevedo (2003) un diseño y una investigación se desarrollan a través de unas buenas preguntas de investigación. Se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo es la selección de los maestros en la Segunda República en la Primera Enseñanza en el Distrito Universitario de Valladolid? ¿Qué contenidos se explican?
- ¿Cómo son las metodologías utilizadas por los maestros en las escuelas durante la Segunda República? ¿Qué opinaban los cursillistas de estas lecciones modelo?
- ¿Qué tipo de requisitos administrativos necesitan entregar estos maestros para acceder a los cursillos durante la Segunda República? ¿Hubo cambios en los requisitos administrativos durante la Guerra Civil (1936-1939)?

3.9 Hipótesis de la investigación

Según Hernández Sampieri, et al. (1998, p.122), las hipótesis son “respuestas provisionales a las preguntas de investigación”. Por lo tanto, se elaboran las hipótesis para dar una posible explicación al problema de la investigación, o una conjetura acerca de los resultados de la investigación (Sarantakos, 2005).

Las hipótesis elaboradas se deben probar y establecer una relación de hechos y para poder mostrar una relación de causa-efecto. Según Hernández Sampieri, et al. (1998, pp.126-127) las características más destacadas de las hipótesis son:

- Las hipótesis deben referirse a una situación social real.
- Los términos de las hipótesis y la relación entre ellos, debe tener referentes en la realidad, es decir, ser observables y medibles.
- Las hipótesis deben estar relacionadas con técnicas disponibles para probarlas y verificarlas. Los hechos establecen la veracidad o falsedad de la hipótesis.
- Sirven de puente entre la teoría y la investigación empírica.

Las hipótesis y las preguntas de investigación deben estar relacionadas, pues son herramientas indispensables en la investigación (Kerlinguer y Lee, 2002), y por tanto, las hipótesis deben responder a las preguntas de investigación.

Las hipótesis planteadas en la investigación, de acuerdo con las preguntas anteriores, son las siguientes:

- Los procesos de selección de los maestros de Primera Enseñanza supusieron una mejora en la calidad educativa.
- Las metodologías activas utilizadas en la escuela de la Segunda República son diferentes a las actuales.
- Los cursillistas tenían una opinión positiva sobre las metodologías empleadas en las lecciones-modelo.
- La Guerra Civil (1936-1939) modificó los requisitos administrativos de los maestros de Primera Enseñanza.

3.10 Criterios de rigor y ética

Tras haber explicado el diseño de la investigación, es pertinente que se plantee si esta investigación es rigurosa y ética, ya que “para evaluar estudios cualitativos se deben tener en cuenta las realidades de la investigación cualitativa y las complejidades del fenómeno humano que se busca entender” (Castillo y Vásquez, 2003, p.164).

En los estudios cuantitativos los parámetros para valorar estos criterios son ampliamente conocidos y definidos por los grupos de investigación y de los comités de ética. Sin embargo, los parámetros para valorar la calidad de los estudios cualitativos son motivo de debate, porque algunos investigadores aplican los cánones de la metodología cuantitativa, alejándose del planteamiento de interrogantes, del diseño de investigación y del paradigma cualitativo (Pérez Serrano, 2007).

Es conveniente recordar que las etapas de este proceso de investigación cualitativa no son lineales, sino que se van mezclando unas con otras complementándose y activándose entre ellas, por lo que se hace indispensable tener en cuenta la calidad del estudio que se está realizando, así como los criterios de rigor y las consideraciones éticas oportunas.

En cuanto al **rigor de una investigación**, este permite desarrollar una investigación escrupulosa y científica mediante los métodos de investigación y las técnicas de análisis para obtener y procesar datos (Selltiz et al., 2000). Cuando se habla de rigor en una investigación cualitativa, se pueden encontrar diferentes posturas a la hora de evaluarlo; unos hablan de la no aplicación de normas de evaluación, y otros, en cambio, apuestan por una evaluación con

los mismos criterios que en una investigación cuantitativa. Este modelo estricto de evaluación en el proceso de creación de una investigación cualitativa, obliga a realizar diseños estrictos con poca flexibilidad, anulando la sensibilidad de contextualizar los fenómenos, quitando así una gran prueba del rigor de este tipo de investigación (Kvale, 1995; Sandelowski, 1986).

El debate sobre un modelo de evaluación de la calidad de la investigación cualitativa ha sido muy extenso, pero todavía no se han clarificado ni explicado los criterios de rigor empleados ni cómo incorporarlos a lo largo del proceso investigativo (Sandelowski y Barroso, 2002).

El paradigma cualitativo explora la realidad y da explicaciones y significados que son reconstruidos por el investigador. Esto ya adquiere un valor de rigor, no solo con normas y reglas, sino por la preservación y fidelidad del espíritu del trabajo cualitativo (Sandelowski, 1993).

Por todo ello, la fiabilidad y la validez van a ser dos ejes indispensables para evaluar el rigor de este trabajo. Para asegurar la calidad de esta investigación partimos de las preguntas ¿por qué y para qué investigar la realidad?, ¿cuál es el objetivo final?, ¿qué pretendo conseguir?, ¿cómo puedo conocer el fenómeno en su totalidad? (Noreña-Peña et al., 2012). Estas cuestiones se responden a lo largo de este trabajo.

Por lo que respecta a los criterios de rigor que una investigación cualitativa, se especifican en la siguiente Tabla 5:

Tabla 5

Criterios de rigor en la investigación cualitativa.

Criterios	Características del criterio	Procedimiento
Credibilidad	Aproximación de los resultados de una investigación frente al fenómeno observado.	<ul style="list-style-type: none"> - Los resultados son reconocidos “verdaderos” por los participantes. - Observación continua y prolongada del fenómeno. - Triangulación.
Transferibilidad	Los resultados derivados de la investigación cualitativa no son generalizables sino transferibles.	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción detallada del contexto y de los participantes - Muestreo teórico. - Recogida exhaustiva de datos.
Consistencia	La complejidad de la investigación cualitativa dificulta la	<ul style="list-style-type: none"> - Triangulación. - Empleo de evaluador externo.

	estabilidad de los datos. Tampoco es posible la replicabilidad exacta del estudio.	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos. - Reflexividad del investigador
Neutralidad/objetividad	Los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Transcripciones textuales de las entrevistas. - Contrastación de los resultados con la literatura existente. - Revisión de hallazgos por otros investigadores. - Identificación y descripción de limitaciones y alcances del investigador.
Relevancia	Permite evaluar el logro de los objetivos planteados y saber si se obtuvo un mejor conocimiento del fenómeno de estudio.	<ul style="list-style-type: none"> - Configuración de nuevos planteamientos teóricos o conceptuales. - Comprensión amplia del fenómeno. - Correspondencia entre la justificación y los resultados obtenidos.
Adecuación teórico-epistemológica	Correspondencia adecuada del problema por investigar y la teoría existente.	<ul style="list-style-type: none"> - Contrastación de la pregunta con los métodos. - Ajustes de diseño.

Nota. Noreña-Peña, et al. (2012, p.269).

El criterio de **credibilidad** es un requisito muy importante, debido a que por él se evidencian fenómenos percibidos por otras personas. Este criterio se alcanza cuando los hallazgos son reconocidos como “verdaderos” o “reales”, además está determinado por la relevancia del estudio y los aportes que puedan generar los resultados del estudio. De esta manera, este Trabajo Fin de Máster cumple el criterio de credibilidad por recoger información directa de documentos escritos por varias personas.

La transferibilidad consiste en poder trasladar los resultados de una investigación a otros contextos. Al ser una investigación muy concreta en cuanto al espacio y al tiempo, puede incluirse en otras más amplias, y aplicarse en otros contextos.

La fiabilidad o consistencia de un estudio es la posibilidad de replicarlo mediante los mismos métodos o estrategias y que obtenga resultados similares. Dependerá también del investigador externo pero, en este caso, sí que permite su replicabilidad puesto que han sido explicados todos los procedimientos a seguir de manera exhaustiva y, además, se utilizan documentos públicos, por lo que su información no va a variar.

La neutralidad u objetividad debe garantizar la veracidad de las descripciones realizadas. El investigador tiene el compromiso ético de desempeñar su papel de manera objetiva. De esta manera, los resultados que se han obtenido, se contrastan con la literatura leída. En este caso, el contexto y la información sobre la Segunda República y los cursillos de selección de los maestros.

La relevancia, es la evaluación de los objetivos planteados y la contribución de estos hallazgos a otros nuevos planteamientos teóricos y conceptuales.

Y por último, **la adecuación** o concordancia teórico-epistemológica, que consiste en buscar la coherencia entre las preguntas planteadas y la teoría empleada para la comprensión del estudio, ya que marcará también el diseño de la investigación y el tipo de conocimiento generado (De la Cuesta-Benjumea, 2008).

En cuanto **a los criterios éticos**, se deben utilizar métodos que garanticen la moralidad de la investigación, pues se trabaja con datos personales que deben respetarse. El conjunto de datos extraídos provienen de entidades públicas, pues son parte del patrimonio nacional. Estos pueden ser interpretados por cualquier persona, por lo que hace más compleja la relación, el uso e interpretación de esta documentación histórica (Ramírez Bacca, 2010).

Esta ética concierne al uso y a la interpretación de la información que se recibe de las instituciones. Es importante velar por la *integridad*, la *confidencialidad* y la *voluntariedad* de las fuentes que se recogen.

La interpretación de datos también tiene sus límites, sobre todo cuando se puede causar un perjuicio a las personas o comunidades con las que se trabaja. En esta ocasión, es preferible reservar esa información, pues un historiador no está obligado a dominar e interpretar toda la información que investiga respecto a un problema histórico (Ramírez Bacca, 2010).

Otro criterio ético es el *plagio*. En este caso, los historiadores al hacer uso de diferentes técnicas de citas y bibliografía evitan estas situaciones.

Todos estos requisitos deben ser abordados en las preguntas, los objetivos, los referentes teóricos, las estrategias de recolección de datos y en la divulgación de resultados.

Esta investigación no trabaja con personas de manera directa, puesto que son datos recogidos a través de documentos históricos. No obstante, desde el primer momento se trata de ser lo más éticos posibles, siendo respetuosos con las fuentes primarias analizadas, teniendo en cuenta el contexto en el que vivían los maestros de la Segunda República.

3.11 Cronograma de la Investigación

El cronograma es una herramienta que “describe las actividades por realizar en el tiempo. La distribución en el tiempo depende de la programación de las actividades, puede ser en semanas, meses o años” (Méndez et al., 2001), en nuestro caso, meses. Es importante todo lo que aporte pues en él “qued[a] registradas todas las actividades de la investigación y el tiempo estimado para realizar cada una de ellas, debiendo estar colocadas en un orden lógico, de acuerdo al proceso y a los requerimientos de la propia investigación” (Ortiz Uribe y García Nieto, 2005, p.98).

El presente trabajo comenzó en noviembre del 2020 y continuó hasta su entrega en junio de 2021. Como se puede observar en la Tabla 6, las fases de la investigación han sido intercaladas, debido a su propio desarrollo. En el siguiente cuadro describimos los pasos que se han realizado hasta la entrega del presente trabajo.

Tabla 6

Cronograma de actividades.

Actividades	Meses							
	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN
Elección de la tutora								
Justificación del proyecto								
Definición del objeto de estudio y el ámbito de investigación								
Título provisional								
Marco teórico								
Objetivos								
Hipótesis								
Elección de métodos, procedimientos, técnicas de investigación								
Pedida de permisos								
Visita al Archivo Universitario								
Análisis de archivos históricos								
Resultados y conclusiones								
Elaboración del informe de investigación								
Entrega del estudio								

Nota. Elaboración propia.

Capítulo 4. Proceso de Formación del Profesorado (1931-1939) a través de los “Cursillos de Selección”

El análisis de los documentos históricos acerca al investigador a conocer los cursillos de selección que debía realizar un maestro en la Segunda República (1931-1939).

Por una parte, se observan los distintos niveles de los cursillos de selección: primero su formación teórica, segundo los contenidos de las lecciones modelo y las metodologías que se empleaba y, por último, la opinión de los cursillistas respecto a estas lecciones-modelo.

Por otra parte, se analizan los distintos documentos que los maestros debían entregar para acceder a los cursillos, o a una plaza en las escuelas de Primera Enseñanza. Después de realizar el análisis, se lleva a cabo la discusión de los resultados obtenidos y las conclusiones sobre la investigación.

4.1 Cursillos de Selección

En esta primera fase, se analizan tanto las clases teóricas como las clases modelo, las cuales, junto con la descripción que hacen los cursillistas de ellas, nos ofrecen una panorámica de cómo era la educación y la formación y selección de maestros en la Segunda República y hacia dónde se dirigía. Los datos obtenidos de estas lecciones están organizados en torno a cuatro categorías de análisis que se explica a continuación: formación teórica, contenidos de las lecciones-modelo, metodología en las lecciones-modelo y opinión de los cursillistas.

4.1.1 Formación Teórica

Esta formación es esencial para estos maestros, pues les explicaban contenidos procedimentales e ideológicos, que van a tener que asimilar y estudiar para realizar el examen.

Una parte importante de esta formación es la **Pedagogía**, donde se explicaba la visión de la educación en la Segunda República (1931-1939): “la educación activa es la que informa la escuela del hacer con el fin de ver la escuela como la preparación de la vida”¹¹. La escuela constituía la enseñanza del niño en la actividad de la vida real, en contextos de la vida cotidiana. Además, hablaban de la educación como “un conjunto de normas y reglas de [las] que se reduce el hombre para vivir en sociedad con sus semejantes”¹². Esta definición

¹¹ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2603, “Día 11: Ejercicios de la mañana” por Magdalena González en 11-1-32.

¹² Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº14, por Antonio Besteiro Díaz.

coincide en muchos aspectos con las que se dan actualmente sobre la educación, entendida como “institución social que promueve y permite la transmisión de conocimientos y habilidades entre las generaciones, por lo general por medio de la escolarización obligatoria” (Giddens y Sutton, 2016, p. 107).

Otro tema importancia era el concepto de **programa escolar**, entendido como: “una declaración previa y resumida de las materias de enseñanza que el Maestro se propone desarrollar en su escuela y el contenido de su aspiración docente”¹³. Además, nombraba una serie de reglas que debe cumplir cualquier programa escolar, por ejemplo, reducirlo a las materias que se impartirán y los temas que se explicarán en el aula.

La **finalidad de la enseñanza de las Matemáticas**. Dos cursillistas le daban una gran importancia a esta área, puesto que son conocimientos que tienen un valor intelectual imprescindible para la vida: “Este conocimiento es el único instrumento apto para la interpretación de la Naturaleza”¹⁴. En este sentido, le daban una importancia significativa, por el hecho de descubrir una realidad objetiva y que debe ser enseñada desde la primera infancia del niño. “La matemática es la ciencia de las conclusiones necesarias y en ella se distingue dos tipos de conocimientos; uno científico y otro vulgar; en el científico las conclusiones que se vierten son siempre ciertas y no pueden dejar de serlo, y las de tipo vulgar, lo son solo en ciertos casos y no son por lo tanto objeto de la ciencia”¹⁵. Por lo tanto, rechazaban ese último tipo de ciencias vulgares, en pro de una ciencia objetiva, rígida, pero dándole una importancia que se puede observar a lo largo los cuadernillos. Este debate sobre la utilidad de las Matemáticas todavía continúa siendo de actualidad.

Tanto es así que una de las clases se dedicó exclusivamente a la resolución de un problema matemático que debían explicar: “un depósito que mide medio decímetro de largo, 3’05 centímetros de ancho y 14 decímetros de alto, está lleno de agua. Se sacaron de él 208 hectómetros, 4 litros y 25 dobles centilitros. ¿Qué cantidad de agua quedó de él?”¹⁶. Lo resolvían mediante operaciones, pero también debían explicarlo para demostrar que lo han entendido.

Los otros contenidos en estas clases eran puramente teóricos: los tejidos de las plantas, los tres reinos de la naturaleza: animal (los pólipos en particular), vegetal

¹³ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº14, por Antonio Besteiro Díaz en 4-12-31.

¹⁴ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº15, por Pablo Borge Merino.

¹⁵ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº14, por Antonio Besteiro Díaz.

¹⁶ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº14, por Antonio Besteiro Díaz en 16-11-31.

(reproducción de las plantas) y minerales, el agua y su composición, sus cambios de estados y sus características, cómo se puede medir y los tipos de lluvia que se pueden encontrar, el trazado de las líneas rectas, curvas, verticales, horizontales... la Geometría con polígonos, los vértices y la bisectriz, ; en Dibujo, proporciones simétricas y asimétricas, los tipos de dibujos reales, geométricos y visuales y la pedagogía para enseñar a los niños como dibujar. Primero líneas rectas viendo como lo hacía el maestro en el encerado y después repitiéndolo. Al respecto, los cursillistas comentaban que “Este tomará el lápiz y de una forma indecisa trazando líneas y garabatos; más tarde, habrá adquirido fuerza en la mano y cogerá el lápiz con más seguridad y posiblemente hace líneas seguidas, sin levantar el lápiz”¹⁷, fomentando de esta manera el aprendizaje y el autoaprendizaje, además de metodologías más activas en las que el niño puede equivocarse y aprender de sus errores para seguir aprendiendo.

La Geografía también era un contenido indispensable. Se explicaban las grandes superficies de la Tierra, como los continentes, las islas y los mares principales, explicando los océanos y los mares y tanto su estudio físico como el biológico, desarrollando de manera más concreta las regiones geográficas y el relieve de España, y después las corrientes fluviales y la formación de los ríos. También se explicaba la teoría genética de Mendel, en lo que consistía el aire atmosférico y sus aplicaciones en nuestra vida.

Ciencias Físicas. Se trataban las convecciones barométricas y la construcción de un barómetro para poder medirlo, también sobre el calor, sus aplicaciones y la metodología empleada para su uso, y explicaciones sobre el equilibrio.

La Música. Se trabajaban los elementos básicos, como el pentagrama y las diferentes notas musicales; los diferentes tipos de música; y además, la evolución de esta a lo largo de la historia.

Y por último, en **Lengua y Literatura** se trabajaban múltiples contenidos como la oración gramatical: sujeto, predicado y complemento. También explicaban el adjetivo como parte variables de la oración. Respecto a la Literatura, se comentaban biografías de algunos poetas y dramaturgos locales como José Zorrilla o Tirso de Molina, reflejando la implicación que tenía el gobierno republicano por la promoción de la cultura.

En este punto, era palpable la preocupación del Gobierno republicano por la cultura general y el folclore de España, pues se daba importancia, por una parte, a los grandes escritores de España y su literatura, y por otra parte, a la **economía y a la industria**, siendo este un contenido en sí mismo en el que repasaba los principales recursos mineros que tenía

¹⁷ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº5, por José Arranz.

España: “España es, entre las naciones, una de las más industriales, debido a la riqueza de su suelo en minerales, de distintas clases como son...”¹⁸ y a continuación enumera dónde se encuentra el Hierro, la Hulla, Plata, Plomo, Cobre, el Mercurio, el Zinc... entre otras. También se comentaba la economía agrícola, explicando los diferentes cultivos que se podían encontrar en el mundo agrícola.

Otro tema interesante era la revisión de la **Historia de España**, puesto que los cursillistas titulaban esta lección como “Relación de la Historia Nacional con la Universal en su aspecto político”. Escribían lo que los profesores explicaban, de manera breve y concisa sobre la historia de la península ibérica, desde sus inicios con los íberos hasta Felipe II, hablando de los árabes que traen “un lenguaje y religión distinta, con una cultura superior [...] hacen de España la nación más culta del mundo; construyen escuelas, bibliotecas, y maravillas monumentales como la Alhambra, la mezquita y la Giralda. Sigue nuestro engrandecimiento con los [R]eyes [C]atólicos y [empieza] la decadencia con Felipe II [empieza]”¹⁹, demostrando una sensibilidad hacia la diversidad cultural y apreciando la cultura musulmana y todos los cambios que se produjeron en esa época, de tal manera que “España por su posición geográfica ha recibido influjos muy diversos, [pues] por su situación entre los continentes europeo[s] y africano y sus costas mediterráneas, han sido motivo de contacto con diversos pueblos”²⁰.

En cuanto a la **Prehistoria**, explicaban que “es el conjunto de conocimientos basados en la observación de restos hallados pertenecientes a generaciones que antecedieron a aquellas que pudieron dejarnos por escrito, sus costumbres y sucesos que realizaron”²¹. Dejando clara la importancia de seguir investigando, pues todavía no se podían determinar la antigüedad del hombre, solo se creía que apareció después del periodo glacial.

Un hecho histórico importante para la Segunda República, fue la **Revolución Francesa de 1789**, puesto que había una lección exclusiva en la que explica su origen, las causas y las consecuencias. “Era preciso en este periodo latente hacer una Constitución que diese la norma para la gobernación de Francia, y al efecto en el año 1791 quedó hecha a la que el rey no la aceptó de buena gana. El rey de Francia intentó huir pero fue detenido en

¹⁸ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº14, por Antonio Besteiro Díaz en 4-12-31.

¹⁹ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº14, por Antonio Besteiro Díaz en 18-11-31.

²⁰ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº15, por Pablo Borge Merino en 18-11-31.

²¹ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº15, por Pablo Borge Merino.

Varenes”²², siendo este un ejemplo parecido a lo ocurrido en España en la Segunda República, respecto a la caída de un régimen monárquico.

El concepto de sociedad era otra preocupación de la Segunda República que se llevó a las aulas: “Integran la sociedad la familia, el municipio y la nación. La familia es la unión o conjunto de personas que están unidos por vínculos de la sangre”²³. De esta manera, concluía que el hombre es sociable y que debía de vivir en sociedad, dando una gran importancia a la familia.

Era curioso también las lecciones sobre **dos monumentos importantes de Valladolid**, como lo son el monumento a Colón, situado en la terminación del Campo Grande, y la catedral de Valladolid, explicando su historia y su simbología.

Es de destacar la utilización de diversas metodologías de aprendizaje como los esquemas, para la asimilación más rápida de los contenidos, que los docentes debían aprender. En la mayoría de los cuadernillos de estos cursillistas se observan esquemas de árbol, por lo que se concluye que estos esquemas eran escritos por los docentes responsables de estos cursillos en las pizarras y los cursillistas los copiaban en sus respectivos cuadernos.

4.1.2 Contenidos de las Lecciones-modelo

Estos contenidos estaban distribuidos en diferentes áreas como Matemáticas: la medida del tiempo, de longitud y de peso, sus valores y los relojes. En Minerología, el mercurio. En Geometría, los poliedros, los rectángulos, los triángulos y los polígonos. En Gramática, el adjetivo calificativo y el pronombre, que desembocaba en la sintaxis de la oración simple. En Física, el equilibrio, las máquinas primitivas, simples y las palancas. También estaban otros contenidos como los reinos de la naturaleza; los tipos de animales, como los gusanos de seda y su utilidad; las flores y su composición; el aparato digestivo; el calor; la electricidad y la luz.

Uno de los contenidos más innovadores fueron **Asia y África**, en la clase de Geografía. Los niños aprendían ciertas características geográficas de estos continentes. Otros contenidos de esta asignatura fueron las corrientes fluviales, los relieves de la Tierra y la Historia Natural.

También se explicaban contenidos sobre la **Patria**, propuesto este “tema convencional derivado de las sugerencias del local, para niños de grado superior”²⁴, por lo que este

²² Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº12, por José Pragado Villar.

²³ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº12, por José Pragado Villar en 5-12-31.

²⁴ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº15, por Pablo Borge Merino en 12-12-31.

contenido ha nacido de manera natural en la escuela. La Patria se dividía en: *Patria material*, siendo esto los límites geográficos del país, y *Patria espiritual*, siendo la familia o la sociedad. También, comentan, a parte de la Patria, que era bueno tener en cuenta la arquitectura y el arte de España, como el arte dórico, romántico, árabe, entre otros estilos, que conviven en el país desde hace siglos.

Aparte de estos contenidos, también había **excursiones a museos**, o **paseos escolares**, pues no se puede olvidar que la Segunda República pretendía enseñar a los niños la cultura “tan rica que tenían a su alcance”, y esto implicaba que la escuela no era el único espacio educativo. Estas excursiones se realizaban para observar los seres de los tres reinos que han explicado anteriormente, pues todo ello lo podían ver en plena naturaleza y en su realidad, para que fuese mejor comprendido.

Sobre todo daban importancia a la **lectura y a la escritura** como un fin para comprender los nuevos contenidos que se están desarrollando, creando un estilo de aprendizaje multimodal, en el que trabajaban de distintas maneras, siempre de manera más práctica y atractiva.

Un aspecto importante que señalaban los cursillistas al principio de estos cuadernillos son los **destinatarios de estas lecciones-modelo**; siendo clases de párvulos, o clases de cuarto o sexto grado. Las clases más abundantes en estos cuadernillos eran las unitarias. Estas descripciones son muy importantes para entender qué clase de contenidos se impartían.

En las **aulas de párvulos** se enseñaban contenidos básicos, pero siempre integrados en otros contenido más complejos; por ejemplo, realizaban una lección sobre el perro, en el que se explicaba que “es un animal cuadrúpedo, muy útil para el hombre, cuidan de la casa, defensor de los amos [...] es una palabra bisílaba”²⁵. Otro animal era el gusano de seda que se explicaba mediante cuentos y fotografías del propio animal y sus diferentes fases. A partir del contenido de los animales, se enseñaban nociones básicas del punto, la línea y las diversas clases de líneas, mediante juegos y preguntas. Por lo tanto, los párvulos conseguían un conocimiento más complejo a partir de uno más sencillo.

4.1.3 Metodología en las Lecciones-modelo

En estos cuadernillos de los cursillistas se recogían las metodologías que se llevaban a cabo en las lecciones modelo en el aula, aplicando multitud de **metodologías didácticas**, en su mayoría métodos inductivos, centrándose en el alumnado; y métodos deductivos, siendo el profesor el que explicaba un nuevo concepto. También, ponían en valor el nivel de

²⁵ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº12, por José Pragado Villar en 15-12-31.

implicación del maestro durante la clase, si hacía preguntas sobre la lección a sus estudiantes, si se interesaba por si lo han entendido, es decir, llamaban la atención a los alumnos para que fuese una clase participativa. La clase era más que un discurso del propio maestro. Los cursillistas también comentaban, los métodos sintéticos y los procedimientos intuitivos y activos.

En una lección de Gramática, para un grupo de niñas de grado superiores, sobre la función del nombre en la oración, los cursillistas explicaban que “ha sido desarrollada de forma socrática y partiendo de los conocimientos que ya poseían, ha procedido la maestra por medio de ejemplos a darles a conocer los casos en que los nombres se adhieren en la oración de una manera metódica”²⁶. En esta lección citada se puede ver que la maestra debatía con sus alumnas a través de ejemplos para que utilizaran sus conocimientos previos y construir otros nuevos, mezclando diferentes técnicas para llegar a un mejor entendimiento del contenido que se estaban explicando.

Se explicaban y se comentaban las palabras que no se entendían. Un ejemplo de es la clase sobre el **equilibrio**, ya que “fue muy práctica e intuitiva, con ejemplos claros, fácilmente comprensibles por los niños y basados y razonados por ellos mismos, obligados por las interrogaciones precedentes del Maestro que los obliga a precisar conceptos”²⁷. Estos métodos activos no llegaban a ser rompedores, ni distintos a los que se usan actualmente, pero lograban un efecto positivo en el alumnado, adaptando la metodología a ellos. Por ejemplo, los niños eran los que explicaban determinados conceptos a sus propios compañeros. Sin embargo, en la misma clase, otro cursillista dudaba de si habían comprendido el contenido, puesto que ha “sido muy parco en preguntas individuales”²⁸, dando a entender la necesidad de crear un diálogo entre profesor-alumno muy necesario, tanto para fijar conceptos como para retener la atención.

También, es muy importante **saber motivar a los alumnos**. Por ejemplo, la lección sobre el adjetivo calificativo, según los cursillistas, se realizó correctamente, pues se explicó la oración mediante ejemplos y consiguió que supiesen distinguir entre nombre y adjetivos y sus múltiples tipos. Para afianzar este concepto, realizaron ejercicios escritos, por lo que se logró una enseñanza completa. De esta manera, “ha sido el modelo más perfecto para la enseñanza del Adjetivo, partiendo de la base del nombre y haciendo la enseñanza racional

²⁶ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº15, por Pablo Borge Merino en 15-12-31.

²⁷ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº14, por Antonio Besteiro Díaz en 3-12-31.

²⁸ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº15, por Pablo Borge Merino en 3-12-31.

que denota el resultado magnífico de tipo educativo, se ha observado que las niñas al comenzar la lección contaban con incertidumbre, pero a medida que avanzaba la lección las niñas se daban perfecta cuenta de lo que decían”²⁹, demostrando que la maestra, en esta cita, fue capaz de motivar a sus alumnas y hacer que comprendan los contenidos de esa lección.

La adaptación de los maestros a los distintos tipos de aprendizaje de los niños es otro tema bastante actual; sin embargo, esto ya se tenía en cuenta en la Segunda República. En la clase de párvulos se realizó una lección sobre la palabra “perro” los cursillistas apuntan que, “como enseñanza a párvulos ha sido bien desarrollada y se observa adaptación de la maestra a los niños”³⁰. No se tiene más información sobre qué se adaptaba, pero se entiende que la maestra tenía en cuenta la diferencia de ritmos de cada uno de los niños de la clase, y se adaptaba a sus circunstancias para garantizar que todos sus alumnos entendían y comprendían lo explicado.

No todas las metodologías, ni todas las lecciones eran innovadoras. Había lecciones que utilizaban una **metodología tradicional**, puramente expositiva, sin interacción. Por ejemplo, en una lección sobre geografía descriptiva, trabajando con tres secciones, en una escuela mixta, “en su desarrollo, se nota un gran defecto y es; que mientras [la maestra] enseña a los de una sección, abandona a los demás, dejándolos inactivos, siendo así, que podía enlazar la enseñanza de los tres grados, yendo de lo fácil a lo difícil y haciéndolos intervenir a todos”³¹, refiriéndose a que la maestra no adaptó del todo la metodología a la edad de cada uno de los grupos. El cursillista hizo referencia al problema que había sobre la masificación de las aulas y la ratio que manejaba cada escuela.

En otra lección sobre el calor, el cursillista explicaba que “esta lección fue desarrollada con bastante sentido pedagógico y acierto, y aunque poco activa, el Maestro supo poner ejemplos, bastante claros y en relación con la inteligencia de sus niños, predominan en ella, el orden y método expositivo interrogativo descendente”³². Al fin y al cabo, eran clases muy semejantes a las actuales y que, sin duda, destaca por su gran sentido pedagógico, aunque la metodología no era activa.

Algunos maestros no intentaban que sus clases fuesen atractivas, ni si quiera aplicaban metodologías activas; simplemente daban las lecciones teóricas. Este es el caso de

²⁹ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº12, por José Pragado Villar en 28-11-31.

³⁰ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº15, por Pablo Borge Merino en 15-12-31.

³¹ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº14, por Antonio Besteiro Díaz en 10-12-31.

³² Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº14, por Antonio Besteiro Díaz en 10-12-31.

la lectura y comentario de texto, en una escuela unitaria: “el método y forma son bastante anticuados y conocidos en la Escuela, faltan además el comentario de lo leído y escrito”³³, puesto que las explicaciones más extensas eran para el grado superior, discriminando al curso inferior y al medio y perdiendo su atención y la oportunidad de adquirir nuevos contenidos.

También se comentaban **errores de adaptación**. En la lección sobre África, al realizarse para tres grupos de distintas edades, el maestro no tenía tiempo ni espacio para explicárselo, por lo que “hace la lección demasiado teórica y falta de actividad; pues los niños deberían buscar y señalar en el mapa los puntos que señaló el Maestro, limitándose este a corregir las equivocaciones”³⁴. Es un ejemplo bastante típico, pues el maestro no podía atender de la misma forma a todos los grupos, aunque la intención del maestro fuese el autoaprendizaje entre ellos.

Otro ejemplo sobre estas malas adaptaciones, se dio en una clase de Geometría, cuando se explicaban los polígonos. En esta lección se utilizaba el método sintético (proceso de razonamiento sobre un tema de manera breve), la forma expositiva y la iconográfica; pero los niños participaban activamente durante la clase, puesto que se dividía en dos fases: una teórica, con conocimientos explicados, y una segunda práctica, donde “los niños debieron construir y manosear las distintas clases de polígonos que se les presentaron y hacerlos medir”³⁵. De esta manera, es cierto que estaban aprendiendo, y que estaban generando su propio aprendizaje; pero porque el contenido explicado se prestaba a serlo, de otra manera hubiese sido una clase meramente teórica.

Destaca, también, la capacidad de **improvisación de los maestros que dan las lecciones-modelo**. Ocurrió un incidente en una lección sobre la Luz, en el que la persona que iba a explicar este contenido no llegó a la clase y el maestro del tribunal tuvo que improvisar la clase. Fue un éxito, ya que se trataba de un tema totalmente desconocido para los alumnos y por ello captó su atención y mostraron mucho interés, de tal forma que “en dos palabras les hizo comprender perfectamente las clases de electricidad y cómo tenían que mirar para producir la luz aunque la lección desde luego no la tenía preparada logró sin embargo despertar la atención de los niños y con dibujos y prácticamente, les dio idea de la

³³ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº14, por Antonio Besteiro Díaz en 19-11-31.

³⁴ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº14, por Antonio Besteiro Díaz en 24-11-31.

³⁵ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº14, por Antonio Besteiro Díaz en 26-11-31.

electricidad positiva y negativa”³⁶, demostrando, sin lugar a dudas, el gran dominio de la materia por el maestro y, sobre todo, la gran capacidad de improvisación y enseñarlo de manera atractiva para los alumnos, con los materiales que tenía.

Un elemento innovador era la construcción **de los museos escolares**, como recurso didáctico. Esto ocurrió en la lección sobre el mercurio en la que “para la enseñanza de este tema en la escuela es punto imprescindible que haya este mineral en el “Museo escolar”, en el caso de que el museo no existiese también se puede enseñar a los niños por mediación del "termómetro" que está en todas las escuelas nacionales”³⁷. Esto demuestra la capacidad de creatividad que debía tener un maestro y cómo se debían aprovechar los recursos de los que se dispone; ya sean materiales o medios.

Durante todas las clases se hacía hincapié en si la metodología utilizada se correspondía o no con la **moderna Pedagogía**, resaltándolo como elemento indispensable en cualquier clase.

En cuanto a los **recursos y medios** de los que disponían, podían utilizar láminas o dibujos, esquemas; o incluso en la lección sobre recitación escolar. En una de estas clases, la maestra utilizó postales y poemas para que las niñas se las ingeniasen en ese momento y leyesen la poesía.

4.1.4 Opinión de los Cursillistas

Tras las lecciones modelo, los cursillistas daban su opinión sobre estas y proponían ideas para mejorarlas.

En la mayoría de las lecciones, los cursillistas proponían **diferentes sugerencias** respecto a la manera de realizar las clases. Como ejemplo, en la lección sobre el papel, una alumna opinaba “Yo hubiera hecho que los niños hubieran ellos escrito, en la pizarra, y otro, en el encerado las operaciones, a que se somete la materia, con que se fabrica el papel, para que se les quede bien”³⁸, queriendo implicar a los estudiantes, aplicando otra metodología que sabía.

Como segundo ejemplo, en la lección sobre el mercurio, a pesar de que la práctica fue dirigida mediante la Pedagogía moderna, el cursillista replicaba “lo que no veo bien, es la

³⁶ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2603, “Día 14: Ejercicios de la tarde” por María Ascensión de los Mozos de la Peña en 14-1-32.

³⁷ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº12, por José Pragado Villar en 26-11-31.

³⁸ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2603, “Día 19: Ejercicios de la tarde. Grupo 6” por Casimira García González en 19-1-32.

separación distanciada de las niñas en dos grupos”³⁹. Aconsejaba más interacción entre ellas mediante más grupos interactivos y no solo dos grupos grandes, o a hacer las actividades en gran grupo para que todas pudiesen participar y aportar a la clase.

Un tercer ejemplo fue la lección de sintaxis, donde el maestro no planteaba ejemplos ni casos prácticos, él opinaba que “la enseñanza debe ser siempre práctica y con muchísimos ejemplos, pudiendo ser, dados por los mismos niños”⁴⁰, introduciendo, de esta manera, el autoaprendizaje en el aula.

Como cuarto ejemplo, se encontraba en la lección del pronombre, donde un cursillista aconsejaba que “para enseñar el Pronombre a los niños es necesario e indispensable (a mi criterio) que los niños conozcan primero lo que es letra, sílaba, palabra, oración, nombre y sus diversos géneros y partes, puesto que el “pronombre” quiere decir sustituir al nombre para evitar una repetición”⁴¹. De esta manera, el cursillista quería dar una serie de consejos sobre el procedimiento de adquisición del pronombre, para que los alumnos entendiesen de manera más clara el concepto de pronombre y su uso en las oraciones.

Este mismo cursillista **elogiaba las metodologías tradicionales** en otra lección de Gramática sobre el adjetivo. La maestra planteaba una explicación teórica pero con casos sencillos y ejemplos que las niñas pudiesen comprender perfectamente.

Otros cursillistas **reflejaban su descontento con las metodologías**. Se toma la lección anterior de gramática como ejemplo, puesto que, según un cursillista, “deja bastante que desear”⁴², ya que la metodología empleada no era la adecuada, y aconsejaba primero empezar a explicar el nombre como parte ligada al adjetivo, mientras que otro cursillista expresaba que “es preferible cuando se da una lección de cualquier índole, llevar a los niños del ejemplos a la definición, pero nunca desembuchar una colección de definiciones que no sirven para nada”⁴³. Esta idea puede aplicarse no sólo en esta lección, sino a cualquiera, pues no tiene sentido una explicación teórica amplia si no se ordena antes el discurso de manera escalonada y con coherencia.

Se destacan otra lección sobre los repartos proporcionales. Se observa que una cursillista no estaba de acuerdo con lo realizado, pues la maestra solo utilizó el método

³⁹ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº14, por Antonio Besteiro Díaz en 26-11-31.

⁴⁰ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº14, por Antonio Besteiro Díaz en 6-12-31.

⁴¹ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº12, por José Pragado Villar en 21-11-31.

⁴² Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº12, por José Pragado Villar.

⁴³ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº5, por José Arranz en 15-12-31.

expositivo: “Como se ve no responde esta metodología a lo prescrito por la moderna Pedagogía que aconseja, en la escuela, el método analítico o inductivo al sintético o deductivo; el procedimiento intuitivo-activo al verbal y la forma expositivo-narrativa a la simplemente expositiva”⁴⁴. Utilizando como argumento la moderna Pedagogía, criticó la clase de la maestra, dando otras posibilidades a la lección referida.

En esta misma línea señalada, la lección sobre Asia fue muy controvertida, puesto que el maestro no siguió ningún método y los niños no prestaron ninguna atención: “Esta lección no fue adaptada a la capacidad de las niñas, que pertenecen como él dijo a una escuela unitaria, en todos sus defectos; [...] no empleó los métodos y formas de enseñanza que exige la moderna Pedagogía. Las niñas estaban aburridas y deseando el momento que terminase la lección”⁴⁵. Esta cita pone de relieve a los maestros no formados en las metodologías innovadoras y activas.

Otro ejemplo se encuentra en una conferencia teórica realizada sobre Geografía, esta lección también tuvo controversia puesto que el maestro explicaba una lección interesante para los docentes, pero no para los niños ya que “el propósito del Maestro, era dar a conocer la formación del relieve terrestre de la Tierra, pero lo hace de tal forma, que, o no conoce la Pedagogía, o no sabe el fin que persigue con estas lecciones, presiento que no habló con los niños para nada”⁴⁶. Es otro ejemplo de maestros que impartían su clase sin intentar motivar a sus alumnos. Aun así, seguían dando consejos para mejorar: “Para que hubiera sido más eficaz debido emplear una exposición más llana, empleando la forma socrática con cierta frecuencia”⁴⁷, es decir, debatir con los alumnos para poder generar conocimientos entre todo, y no solo una lección teórica.

Un último ejemplo sobre consejos se dio en una clase de Geografía, en una escuela unitaria. Comentaban que “ha de tenerse en cuenta que en toda escuela unitaria las lecciones no han de ser simultáneas a todos los grados, pues esto ofrece inconveniente de que las explicaciones de los grados inferiores no interesan a las superiores y las explicaciones a los

⁴⁴ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2603, “Día 7: Ejercicios de la tarde.” por Victoria Guerra Fernández en 7-1-32.

⁴⁵ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2603, “Día 12: Ejercicios de la tarde.” por Eroteida González Perrote en 12-1-32.

⁴⁶ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº14, por Antonio Besteiro Díaz en 10-12-31.

⁴⁷ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº15, por Pablo Borge Merino en 10-12-31.

grandes superiores incomprensibles para las inferiores”⁴⁸, refiriéndose siempre a una adaptación por parte del maestro al nivel de cada grupo, sobre todo una escuela unitaria.

Otros cursillistas **elogiaban las lecciones**, como en la clase sobre el reinos de la naturaleza: “La metodología que ha usado, como se ve responde a la moderna Pedagogía y por consiguiente, hemos de considerarla buena lección práctica”⁴⁹. En este caso no recomendaba otra metodología sino que alaba su uso, y daba a entender su conocimiento acerca de esas pedagogías modernas.

Los cursillistas expresaban **otras apreciaciones de estas lecciones modelo**, como el siguiente, que tenía en cuenta “que la enseñanza para que sea eficaz se prefiera poco y bien aprendido a mucho y mal aprendido”⁵⁰, siendo esta una de las ideas que siempre han rondado en la cabeza de la mayoría de maestros. No se debe pretender explicar conocimientos uno detrás de otro sin estar seguros de que han entendido el anterior.

También el desarrollo de **valores cívicos** ha sido una innovación bastante notorio, puesto que un cursillista comentaba que “hay escuelas en que todos los días se dedica de diez a quince minutos para asuntos generales, según he podido leer por revistas pedagógicas”⁵¹, siendo esta una iniciativa que ha ido perdurando con el paso de los años, puesto que es rara la escuela actual que no hable de los acontecimientos importantes, ya sea por iniciativa del profesor o por interés de los propios alumnos.

Por último, también daban su **opinión sobre las excursiones realizadas** y su preparación. A los cursillistas les parecía una buena idea poder ver la realidad, sobre todo, preparar esta salida, pues “es necesario poner a los niños en antecedentes de lo que van a ver, para que teniendo ya conocimientos, puedan sacar el mayor fruto posible de ellas y fijarlos en su mente, puesto que, de lo contrario, serían como ciegos que mirarían y no sabrían ver”⁵², siendo esta una manera de concebir la realidad que concuerda con los pensamientos en la actualidad. Sin embargo, también comentaban que “estas excursiones se entiende[n] sólo han de efectuarse con niños de más de ocho años”⁵³, debido al nivel de conocimientos que

⁴⁸ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº15, por Pablo Borge Merino en 8-12-31.

⁴⁹ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2603, “Día 19: Ejercicios de la tarde. Grupo 6” por Victoria Guerra Fernández en 19-1-32.

⁵⁰ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº15, por Pablo Borge Merino en 3-12-31.

⁵¹ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº15, por Pablo Borge Merino en 12-12-31.

⁵² Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº14, por Antonio Besteiro Díaz en 12-12-31.

⁵³ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2604, Tribunal nº15, por Pablo Borge Merino en 12-12-31.

necesitaban. No tendría sentido que fuesen más pequeños, pues no tienen desarrollado perfectamente el pensamiento concreto, para comprender y conocer la realidad que les rodea (Mounoud, 2001).

Los cursillistas, de esta forma, podían poner en práctica los conocimientos que estudiaban durante su formación y mejorar las clases que se realizaban.

4.2 Documentos Administrativos

Para poder acceder a una plaza de maestro, el cursillista debía realizar una serie de trámites. A continuación, se recogen tres trámites que corresponden a tres momentos esenciales: el acceso a estos cursillos, los certificados de los cursillos realizados para acceder a la oposición y, por último, se recoge el acceso a las plazas interinas durante la Guerra Civil (1936-1939).

4.2.1 Acceso a los Cursillos

En este sentido, los maestros que quisiesen acceder a los cursillos entregaban una serie de documentación:

- Instancia al Excelentísimo Rector de Valladolid
- Certificado del Título de Maestro.
- Hoja de estudios de la Normal.
- Certificado médico.
- Certificado de penales.
- Partida de nacimiento legalizada.

Por lo que respecta a **la instancia al Excelentísimo Rector de Valladolid** se recogían datos formales desde donde residían, la edad, hasta el número de célula personal. También, exponían que querían formar parte de los cursillos convocados para poder ingresar a las oposiciones del Magisterio Nacional y la documentación complementaria que presentaban, suplicando ser admitidos en diferentes localidades, teniendo una de preferencia y otras secundarias puede consultarse un documento en el **Anexo 1**.

En el **Certificado del Título de Maestro** era expedido por la secretaría de la Escuela Normal dónde se hubiese realizado esta carrera. Certificaba que se realizó el depósito para la obtención del Título de Maestra o Maestro de Primera Enseñanza. En el **Anexo 2** se recogen diferentes certificados.

Adjuntado al título se encontraba **la Hoja de estudios de la Normal**, en la que se registraban todas las asignaturas realizadas en los cuatro cursos de Magisterio. En algunos expedientes se podían ver cómo algunas alumnas suspendieron ciertas asignaturas y al año

siguiente tuvieron que volver a cursarlas. Se escribía la asignatura y al lado el curso al que pertenecía esa asignatura. Se indicaban que las asignaturas podían ser realizadas en diferentes instituciones (o en la universidad o en otro instituto), y podían haber sido cursadas en diferentes años, aunque esto no solía ser lo habitual. Además, la calificación de los exámenes no estaba escrita en código numérico, sino mediante un código aptitudinal.

A continuación, como ejemplo, se adjuntaban las asignaturas que impartían en Álava en la carrera de Magisterio, por parte de una maestra durante los años 1920 a 1930:

Tabla 7

Asignaturas en la carrera de primera enseñanza de Magisterio antes de la Segunda República.

Primer curso	Segundo curso
Religión e Historia Sagrada	Religión y Moral
Teoría y Práctica de la lectura	Gramática castellana (1 ^{er} curso)
Caligrafía	Caligrafía
Nociones generales de Geografía y Geografía regional	Geografía de España
Nociones generales de Historia e Historia de la Edad Antigua	Historia de la Edad Media
Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría	Aritmética y Geometría
Música	Pedagogía (primer curso)
Dibujo	Música
Costura	Dibujo
	Bordado en Blanco etc.
Tercer curso	Cuarto curso
Gramática castellana (2.º curso)	Elementos de Literatura española
Geografía universal	Ampliación de Geografía de España
Historia de la Edad Moderna	Historia contemporánea
Algebra	Rudimentos de Derecho y Legislación
Física	Escolar
Historia Natural	Química
Francés	Francés (2.º curso)
Pedagogía	Historia de la Pedagogía
Prácticas de enseñanza	Prácticas de enseñanza
Corte de vestidos etc.	Economía Doméstica

Nota. Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2627, Hoja de Estudios de Priscila Pinedo, 4 de junio de 1926.

Se observa que durante la formación de estas maestras le daban una gran importancia a la ética y la moral religiosa los primeros años, desarrollando contenidos sobre estos temas (Religión e Historia Sagrada en primer curso y Religión y Moral en segundo curso).

La mayoría de los estudiantes que querían acceder a los cursillos eran maestras, puesto que en sus expedientes se pueden ver que cada año realizaban una asignatura sobre cuidados del hogar, costura y gestión doméstica. Algunas de estas Hojas de Estudios pueden verse en el **Anexo 3**.

En el Certificado Médico, se especificaba la buena salud física y mental para acceder a los cursillos. El doctor realizaba un certificado positivo con fecha de caducidad.

Algunos médicos señalaban el informe que “no padece enfermedad infecto-contagiosa ni defecto físico alguno presentando una los resguardos de estar vacunada y revacunada con resultados satisfactorios”⁵⁴, reflejando la predisposición de la maestra en demostrar su buena salud y en querer aspirar a los cursillos de selección del profesorado. En el **Anexo 4** se puede encontrar estos certificados médicos.

Unido a este certificado, también se adjuntaba un **Certificado de Penales** para demostrar que no tiene antecedente alguno. Se entregaba una solicitud del Negociado del registro penal central de penados y rebeldes en el que se demostraba que no tenía ningún antecedente penal, validado en tres meses desde su fecha. Se han recogido algunos ejemplos de ellos en el **Anexo 5**.

Respecto de este Certificado, la mayoría de los maestros lo entregaba dentro del plazo, excepto en algunas ocasiones. Un cursillista se excusaba: “aunque por causas imprevistas carezca del certificado de Penales, documento que le será remitido en el plazo más breve posible...”⁵⁵, para después adjuntarlo con toda normalidad.

Por último, se adjuntaba la **Partida de Nacimiento legalizada**, recuperada del registro civil de la provincia correspondiente. Se trataba de un acta de nacimiento en el que se daban datos sobre la fecha de su nacimiento, y el nombre de sus padres, abuelos tanto paternos como maternos, e incluso los testigos. En algunos casos, los abuelos eran desconocidos. Algunos ejemplos de estas partidas de nacimiento pueden verse en el **Anexo 6**.

⁵⁴ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2627, Serie 1.^a N° 339516, certificado médico oficial de Lucrecia Badiola y Arroita el 13-10-32.

⁵⁵ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2627, n°35, por M° Luisa Iñigo de la Peña en 25-9-31.

Por lo tanto, antes de realizar las oposiciones, los maestros necesitaban acceder a esta documentación como requisito imprescindible, y para ello es obligatorio presentar los documentos que se han estado revisando.

4.2.2 Obtención de Certificados de Cursillos Realizados

Una vez realizado estos cursillos de selección, se convocaban otros cursos especiales para el ingreso de Magisterio de Primera Enseñanza. Uno de los documentos que debían presentar es una **instancia a la Universidad de Valladolid**, reclamando la expedición del certificado a la mayor brevedad posible. En algunos casos, los maestros aprobaron los tres ejercicios, en otros dos y en algunos, solamente el primer ejercicio.

Estas instancias fueron cumplimentadas, la mayoría de ellas, en el verano de 1935, por lo que exigen el certificado de los cursillos de 1933 o los de 1931. La manera de presentar el documento, también podía variar, siendo en su mayoría a mano y otras mecanografiadas. En el **Anexo 7** se ven varios ejemplos.

Una vez realizada esta instancia, la Universidad de Valladolid contestaba y expedía las actas de los cursillos de selección que se habían solicitado, junto con las calificaciones de los ejercicios aprobados (ver ejemplo en el **Anexo 8**).

De manera excepcional, se destacan las **instancias enviadas a la Universidad para subsanar errores en las listas generales de Cursillistas aprobados**, que podían ser relevantes a la hora de presentarse a las oposiciones. A veces cometían errores en una letra, o incluso se suprimían el segundo nombre de algún cursillista. Algunos ejemplos de estas equivocaciones se pueden ver en el **Anexo 9**.

4.2.3 Acceso a las interinidades durante la Guerra Civil (1936-1939)

Por último, después de haber realizado el concurso de oposición, se realizaban los trámites para adjudicar las plazas de interinidad en un colegio. Los maestros realizaban una serie de trámites si querían conseguir ese puesto. A diferencia de los documentos para acceder a los cursillos, esta vez se debía incluir la siguiente documentación:

- Solicitud de plaza de interinidades.
- Certificado del Título de Maestro.
- Certificado de buena conducta de la Guardia Civil.
- Certificado de buena conducta del Ayuntamiento donde resida.
- Certificado de buena conducta del párroco.
- Declaración jurada de la propia maestra de pertenecer al Movimiento Nacional.

Como se observa, las diferencias entre épocas (comienzos de la Segunda República y Guerra Civil) son notables, debido a los documentos que los maestros deben aportar y lo que esto significaba.

A continuación se describe cada documento, siendo los dos primeros los más parecidos a la hora de acceder a la interinidad, respecto a los de acceso a los cursillos.

En la **Solicitud de la Plaza de Interinidades** se puede ver como la maestra se presentaba, con su nombre, su cédula y su domicilio y después solicitaba, una vez realizado el cursillo, una plaza de interina en las escuelas que escribía a la izquierda de esa solicitud.

A la hora de elegir estas plazas había diferentes modelos, algunas personas ponían centros concretos de manera preferente de arriba-abajo y otras, por ejemplo, ponían “cualquiera de las Escuelas publicada por esa Sección”⁵⁶, dando a entender que quería trabajar en la provincia en la que se encuentra. Algunos ejemplos de estas solicitudes se pueden encontrar en el **Anexo 10**.

El **Certificado del Título de Maestro** mantenía el mismo formulario explicado en la Segunda República (1931-1939).

Después de estos dos documentos, se encuentran una serie de certificados que hasta ahora no se habían visto y que reemplazaron a los médicos y los penales: los Certificados de buena conducta. Fueron escritos por las jerarquías más poderosas de la época del país, siendo estos los párrocos (la Iglesia), el alcalde (el Poder Político afín al régimen incipiente) y la Guardia Civil.

En cuanto a los **Certificados de buena conducta de la Guardia Civil**, en su mayoría eran textos sencillos que describían y opinaban acerca de la persona que solicitaba ese certificado. La Guardia Civil expedientaba que “resulta que no ha pertenecido a ninguno de los partidos que integraban el llamado “Frente Popular” ni “Nacionalista”, habiendo observado intachable conducta y profesa sentimientos religiosos”⁵⁷, dando a entender su rechazo a la Segunda República.

Esta misma fórmula se repetía también en el **Certificado de buena conducta del Ayuntamiento donde resida**. Aquí se señalaban otras ideas, como que “en esta población se la consideraba como persona de derecha; y su actuación en la escuela no ha sido perjudicial a

⁵⁶ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2675, Solicitud de San Emeteria Abril del Castillo en 3-4-36.

⁵⁷ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2675, Certificado de buena conducta de la Guardia Civil sobre Benita Hernández Arribas en 17-10-36.

la conciencia de niños y niñas a su cargo, ya que tenía la escuela de párvulos”⁵⁸. Daba constancia de su actitud para con el Régimen y su actitud intachable en la escuela en la que trabaja.

El último de estos documentos, es el **Certificado de buena conducta del párroco** siendo este escrito distinto a los demás en cuanto su contenido. En uno de ellos se podía leer que “ha observado siempre buena conducta, moral y religiosa, frecuentando los Santos Sacramentos, asistiendo a la Santa Misa y otros actos y funciones religiosas, dando buen ejemplo y contribuye al sostenimiento del Culto y Clero”⁵⁹, demostrando de esta forma que es una buena cristiana. En este certificado no destacaba el ámbito político como los demás, por razones obvias, pero sin embargo daba mucha más importancia a la moral y a la religión. Se pueden encontrar más ejemplos de certificados de buena conducta en el **Anexo 11**.

Por último, se debe analizar la **Declaración jurada de la propia maestra de pertenecer al Movimiento Nacional**, volviendo a repetir lo referido en los certificados de buena conducta, pero esta vez de manera más personal, pues es la persona interesada la que juraba fidelidad a las ideas vigentes y a las instituciones a las que opta, pudiéndolo ver algunos ejemplos en el **Anexo 12**. Se desea destacar de estos juramentos, el de una maestra de Almería en un momento en el que el Movimiento Nacional no había llegado al lugar donde residía: “Victoria Ruíz Rodríguez, Maestra Nacional con Escuela interina en Higueral (Almería) lugar no ocupado por el Ejército salvador de España hace declaración jurada de no haber pertenecido nunca a ninguno de los partidos del Frente Popular ni Nacionalista, igualmente hago declaración jurada de haberme presentado ante la autoridad Militar y Alcaldía de esta localidad como Maestra y al servicio de la Patria para cuanto se me ordenara.”⁶⁰ Declarándose siempre a favor del Régimen Franquista, aunque todavía no se hubiese instaurado en esa localidad.

Como se ha podido observar en los documentos analizados, la Segunda República era una etapa convulsa, llena de cambios sociales. Su aportación a la educación fue notoria, incluyendo unas nuevas metodologías en las clases y unas nuevas perspectivas educativas que ayudaban a la innovación. Todo ello fue frenado por una Guerra Civil y una Dictadura que

⁵⁸ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2675, Certificado de buena conducta del Primer Teniente Alcalde en funciones sobre María del Carmen Sanz Roldán en 15-11-36.

⁵⁹ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2675, Certificado de buena conducta del cura ecónomo de la Iglesia Parroquial sobre Emeteria Abril del Castillo en 17-11-36.

⁶⁰ Extraído de ES.47186.AUVa LEG-2675, Declaración jurada de Victoria Ruíz Rodríguez en 25-11-36.

cambió la manera de concebir la Educación, frenando todos los cambios que se habían conseguido en los cinco años de la Segunda República.

4.3 Discusión de los Resultados

Para la discusión de los resultados obtenidos, se ha reflexionado acerca del análisis de la investigación histórica, centrada en la información de los fondos documentales del Archivo de la Universidad de Valladolid utilizados para tal fin.

La Segunda República (1931-1939) daba mucha importancia a las **nuevas metodologías**, eran un pilar en la educación y, según testimonios de los cursillistas, aunque mejorables, siempre eran activas y fomentaban el autoaprendizaje, que a día de hoy se siguen dando en un aula, lógicamente, desde otro contexto completamente diferente.

Algunos **contenidos** que aparecen en los cuadernillos de los cursillistas siguen siendo actuales, como el debate de la utilidad de las Matemáticas al niño; o las Pedagogías innovadoras para adquirir determinados conocimientos, como aprender a dibujar y a escribir. Los demás contenidos teóricos que se enseñaban formaban parte de un currículum profesionalizador, que a día de hoy sigue vigente. Entre esos contenidos se encuentra la enseñanza de la Historia desde una perspectiva integradora, explicando la diversidad de culturas que han cimentado la España que se conoce. Además, tienen interés por la Prehistoria. En esa época todavía era una ciencia muy prematura.

También, se reflexiona sobre la **formación del maestro** a través de las asignaturas estudiadas en la carrera de Magisterio tanto antes como durante la Segunda República. Esto se puede observar con mucho detalle en la Tabla 3 y Tabla 7. Destacar la eliminación del cuarto curso de prácticas, durante la República; la eliminación de las asignaturas de Religión; la especialización y concentración de las materias; y la supresión de asignaturas diferenciadas por sexos, siendo para las mujeres costura, bordado en blanco, corte de vestido y economía doméstica.

En cuanto a las **lecciones-modelo** se observa una gran coincidencia entre la teoría enseñada y la metodología aplicada. Destacan sobre todo los comentarios sobre los ritmos de aprendizaje de los niños y la insistencia de unas clases prácticas, interesantes y que fomenten la atención en el aula. No siempre se consigue, debido al tipo de contenido que se explicaba, pero en otras es debido a la poca formación en metodologías activas del profesor de la Escuela Normal. Esto se puede explicar debido a que parte la comunidad educativa estaba siendo formada en ese mismo instante.

Las salidas escolares son señaladas como algo innovador y, que a día de hoy, sigue teniendo atractivo pedagógico. Acercan a los niños a otro tipo de conocimiento educativo en otros espacios totalmente diferentes. En estos casos es de destacar la construcción del conocimiento previo a la salida, para fomentar el interés y realizar el aprendizaje significativo.

En cuanto a la **opinión de los cursillistas**, se puede ver que sus críticas siempre se fundamentan en sus propios aprendizajes, señalando conceptos como “nueva Pedagogía”, “metodología activa”, u otros más complejos que reflejan este nuevo nivel de formación y de selección que organizaban en la Segunda República.

En cuanto a los **documentos administrativos observados**, aunque no se realizaban oposiciones, los requisitos para poder acceder exigían por parte del maestro una preparación específica y una documentación que es semejante a la actual.

En contraste a esto, se tienen los resultados de los documentos necesarios a partir de la Guerra Civil. El profesorado sufrió una gran depuración con un marcado matiz ideológico. Esto debilitó la educación, con más trabas burocráticas y un único pensamiento posible, de tal manera que frenó estrepitosamente todo lo conseguido en cinco años.

4.4 Conclusiones de la Investigación

Para la finalización de este análisis, es necesario reflexionar acerca de las hipótesis que se han propuesto. De esta manera, se escriben cada una de las hipótesis y se justifica por qué se rechaza o por qué se acepta.

- Los procesos de selección de los maestros de Primera Enseñanza supusieron una mejora en la calidad educativa.

Se aprecia que la Segunda República (1931-1939) se implicó en la formación y profesionalización de los maestros, en base a un modelo que pretendía cubrir las plazas rápidamente, pero con ciertas garantías de que estos cursillistas saliesen formados. Por lo tanto, se confirma la hipótesis propuesta.

- Las metodologías activas utilizadas en la escuela de la Segunda República son muy diferentes a las actuales.

En vista de los resultados del análisis de la investigación, las metodologías activas que se utilizan en el aula siguen una tendencia de implicación autodidacta del alumnado y trabajos en grupo, para que puedan relacionarse entre ellos y aprender. Con el paso de los años, aunque durante una etapa eso se olvidase, se ha recuperado ese espíritu de metodologías

atractivas, metodologías nuevas (Baro Cáliz, 2011), pero en realidad no son nuevas, llevan en práctica durante, al menos, noventa años. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis propuesta.

- Los cursillistas opinaban de manera favorable a las metodologías empleadas en las lecciones-modelo.

Los cursillistas eran bastante críticos en estas lecciones-modelo, teniendo siempre en cuenta los contenidos explicados en las sesiones teóricas. De esta manera, planteaban discusión entre la teoría y la práctica, e incluso señalaban planes de mejora para desarrollar ese mismo contenido. Por lo tanto, se debe rechazar la hipótesis propuesta.

- La Guerra Civil (1936-1939) afectó significativamente en los requisitos administrativos de los maestros de Primera Enseñanza.

Por último, se ha podido comprobar que todos los documentos que se exigían enviar para presentarse a los cursillos durante el 1931-1936 y de ese año al 1939, son diferentes, siendo esto visible en la cantidad de certificados de buena conducta de distintas administraciones que había que presentar a partir del comienzo de la Guerra Civil. Por lo tanto, se confirma esta hipótesis.

Conclusiones Finales

La Segunda República (1931-1939), ha sido una época políticamente inestable que acabó con una Guerra Civil (1936-1939). Es una de las etapas de España donde ha existido una mayor preocupación por la Educación y por hacer que ésta llegue a toda la sociedad, no solo a unos pocos. Con la Constitución de 1931 y la Ley de Instrucción Pública de 1931 comenzaba una época de cambios que favorecería a la mayoría de la sociedad. Este desarrollo educativo fue impulsado para favorecer tanto a maestros en activo, como a futuros docentes y a los niños a los que impartirían clase.

Los procesos de selección de los maestros, intentaron resolver tanto la escasez de docentes en las escuelas como su formación en las Escuelas Normales. Se desarrolló un proceso selectivo distinto que buscaba profesionalizar la figura del docente. Estos cambios supusieron una mejora en la calidad educativa, que fueron frenados en la Guerra Civil (1936-1939). La educación no volvería a potenciarse de esta manera hasta la Transición Española (1977).

A través de esta Investigación Histórica, que ha tenido como objeto de estudio los procesos de selección del profesorado de Primera Enseñanza en el Distrito Universitario de Valladolid, se ha podido confirmar la importancia que la Segunda República dio al profesorado.

Los cursillos de selección que se hicieron para la formación de docentes en ejercicio fueron innovadores, de calidad y motivadores. Implicaron a las escuelas de magisterio, Escuelas Normales, Inspectores y docentes innovadores en ejercicio. También, ésta formación estaba dirigida a todo tipo de docentes, tanto a jóvenes estudiantes como a docentes en ejercicio que querían mejorar sus prácticas docentes. Destaca la participación de hombres y de mujeres de manera simultánea en estos cursillos, pues su formación y su selección dejaban de ser diferenciada por sexos.

Los Archivos Universitarios son de importancia, pues recogen una gran información sobre la vida académica de la Segunda República. El Archivo de la Universidad de Valladolid ha sido clave para este trabajo, debido a que conserva una gran cantidad de fondos documentales de todo el Distrito Universitario de Valladolid.

Por último, los documentos históricos han sido los recursos fundamentales para este Trabajo Fin de Máster. En ellos se recoge de manera fiel cómo eran los cursillos de selección y el pensamiento de algunos cursillistas sobre las clases impartidas.

Antes de finalizar, es necesario indicar que esta investigación presenta una serie de *limitaciones*. Los documentos analizados se refieren a varias provincias del distrito Universitario de Valladolid, siendo la investigación más amplia que lo que pretendía ser en un principio. Debido a la falta de tiempo de realización de la investigación y de la situación sanitaria del covid-19, fue imposible el desplazamiento a otros archivos más especializados para tener una visión más concreta de los cursos de selección. También, este trabajo habría sido más riguroso si hubiese habido un seguimiento completo de los cursillistas a través de los documentos, pues la información ha quedado incompleta y por ello los resultados son generales y no específicos. El trabajo ha ido desarrollándose a partir de estas limitaciones.

Finalmente, teniendo en cuenta las *perspectivas futuras*, esta investigación puede ampliar aún más el conocimiento que se tiene sobre este tema, teniendo en cuenta otros documentos, otros archivos o enfocándolo desde otra perspectiva, e incluso puede derivar en otras líneas futuras de investigación como el tratamiento de la diversidad en estas aulas o la formación de los maestros respecto a estos alumnos.

Referencias

- Aldecoa, J. (1991). *Historia de una maestra*. Anagrama.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). Cómo hacer una investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. *Paidós Educador*, 210-11.
- Almendros, H. (1974). Palabras para las personas mayores sobre Antoniorrobles. En Robles Soler, A. J., *Rompetacones* (p.5). Editora Nacional de La Habana.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social* (Vol. 24). Lumen.
- Arias, E. (s/f). *Objetivos generales y Objetivos específicos*. Diferenciador. Recuperado el 16 de junio de 2021 de <https://www.diferenciador.com/objetivos-generales-y-objetivos-especificos/>
- Arjona, J. (16 de enero de 2021). Alcalá-Zamora y la cuestión religiosa: el artículo 26 de la Constitución de 1931. *El debate de hoy*. Recuperado de <https://eldebatedehoy.es/noticia/historia/16/01/2021/alcala-zamora-cuestion-religiosa/>
- Aróstegui, J. (2001). La investigación histórica: teoría y método. *Crítica*.
- Baro Cáliz, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 7, 1-11.
- Barriga, O. y Henríquez, G. (2003). *La presentación del objeto de estudio*. *Cinta de Moebio*. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (17), 77-85.
www.moebio.uchile.cl/17/barriga.htm
- Barrio, A. (2004). *La modernización de España (1917-1939)*. *Política y sociedad*. Síntesis.
- Berges Palacio, J. (2016). *La educación en la Segunda República 1931-1939* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/58889?ln=es>
- Bernecker, W. L. (2003). Entre la historia y la memoria: Segunda República, Guerra Civil española y primer franquismo. *Iberoamericana*, 3(11), 227-238.
<https://www.jstor.org/stable/41673288>
- Carasa, P. (2009). El instituto general de Valladolid en el siglo XIX, de cantera de élites a constructor de clases medias. En Carasa, P. (Ed.), *La enseñanza Secundaria y el Instituto Zorrilla: Ciento cincuenta años formando la sociedad de Castilla y León* (pp. 317-337). Casa Ambrosio Rodríguez, S. L.

- Carmona, J. y Simpson, J. (2016). ¿Campesino unidos o divididos? La acción colectiva y la revolución social de los “yunteros” durante la Segunda República en España (1931-1936). *Historia social*, (85), 123-144.
- Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico de la investigación cualitativa. *Colombia médica*, 34(3), 164-167.
- Cid Fernández, X. M. y Candedo Gunturiz, M. D. (1990). Cursos de selección y actividades de formación permanente del magisterio republicano en Ourense. *Educació i Cultura: revista mallorquina de Pedagogia*, 133-140.
- Codina, L. (2018). *Preguntas de investigación en tesis doctorales y trabajos académicos*. Máster Universitario en Investigación en Comunicación Social. Departamento de Comunicación. Universitat Pompeu Fabra.
<https://www.lluiscodina.com/preguntas-de-investigacion-tesis-doctorales/>
- Corcuera Atienza, F. J. (2000). La Constitución española de 1931 en la historia constitucional comparada. *Fundamentos: Cuadernos monográficos de teoría del estado, derecho público e historia constitucional*, (2), 629-695.
- Cortés Alonso, V. (1986). Nuestro modelo de análisis documental. *Boletín de la ANABAD*, 36(3), 419-434.
- Cossío, M. B. (1987). Carácter de la pedagogía contemporánea. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (1), 10-18.
- Cottet, P. (s/f). *Metodología Cualitativa*. [Documento, Universidad Diego Portales].
- Decreto 66 de 1936, que regula la depuración del personal docente. *Boletín Oficial del Estado*, 27, de 11 de noviembre de 1936.
<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1936/027/A00153-00153.pdf>
- De La Cuesta-Benjumea, C. (2008). ¿Por dónde empezar?: la pregunta en investigación cualitativa. *Enfermería clínica*, 18(4), 205-210.
- Diccionario de la Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23º ed., [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es> [17 de febrero de 2021].
- Domingo, M. (1932). *La Escuela en la República*. Aguilar.
- Dueñas Cepeda, M. J. (1991). La represión en el profesorado de la enseñanza primaria en Valladolid durante la guerra civil española (1936-1939). *Tabanque: Revista pedagógica*, (7), 23-28.
- Echeverría, G. (2005). Análisis cualitativo por categorías. *Universidad Academia de Humanismo Cristiano*.

- Escolano Benito, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación, Madrid, MEC*, (269), 55-76.
- Fernández Soria, J. M. y Agulló Díaz, M. C. (2004). *Una escuela Rural Republicana*. Universidad de Valencia.
- Filosofía en español (s.f.). *Los 10 distritos universitarios de España en 1845*.
<https://www.filosofia.org/ave/001/a177.htm>
- Fraser, R. (2001). *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros: historia oral de la guerra civil española*. Crítica.
- García Alix, C. (1998). El grupo de “El Pacto de San Sebastián” en la transición de la Monarquía a la República. *Revista de historia moderna*, (24), 479-494.
- García Alonso, M. (2014). Las 26.550 noches de Palmira. Cultura frente a dogma en las misiones pedagógicas de la Segunda República. En Esteban, A. e Izquierdo, M. J. (coords.), *La revolución educativa en la segunda república y la represión franquista* (pp.41-60). Universidad de Valladolid.
- García Colmenares, C. y Martínez Ten, L. (2014). *La escuela de la república. Memoria de una ilusión*. La Catarata.
- García Colmenares, C. (2011). *Las primeras psicólogas españolas. Itinerarios vitales y profesionales*. Universidad de Granada.
- García Ramos, D. (2001). Las derechas en Palencia durante la II República. *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, 21, 249-280.
- Giddens, A. y Sutton, P. W. (2016). *Conceptos esenciales de Sociología*. Alianza editorial.
- Gil Pecharromán, J. (1997). *La Segunda República. Esperanzas y frustraciones*. Historia 16.
- Gil Pecharromán, J. (1995). *La Segunda República española (1931-1936)*. Universidad nacional de educación a distancia.
- Gómez Carbonero, S. (1995). *Cultura ciudadana y socialización política en la República. Actitudes y comportamientos de los vallisoletanos entre 1931 y 1936* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].
- González Calleja, E. (17 de julio de 2016). Las 48 horas que condenaron a España a la Guerra Civil. *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/la-aventura-de-la-historia/2016/07/17/578abc9a22601ddf478b45c6.html>

- González Calleja, E. y Souto Kustrín, S. (2007). De la dictadura a la república: orígenes y auge de los movimientos juveniles en España. *Revista Española de Historia*, 67 (225), 73-102.
- González Linacero, D. (1933). *Mi primer libro de historia*. Afrodísio Aguado.
- González Martínez, C. (2000). La dictadura de Primo de Rivera: Una propuesta de análisis. *Anales de Historia Contemporánea*, 16, 337-408.
- Guinaldo Martín, M^o. V. (2015). *Identidad y territorio de Castilla y León en la opinión pública de Valladolid: 1858-1939: génesis y configuración del regionalismo castellano* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*, 6.
- Hernando Valencia Calvo, C. (2005). Las Escuelas Normales y la formación del magisterio en Manizales en el siglo XX. *EccoS Revista Científica*, 7(2), 451-470.
- Herrero Fabregat, C. (2015). Notas sobre la educación en la Segunda República Española. *Revista de Didácticas Específicas*, (12), 186-191.
- Iglesias, M. A. (2010). *Maestros de la República: Los otros santos, los otros mártires*. La esfera de los libros.
- Isasi, S. M. y Alcaraz, F. D. (2008). La segunda enseñanza desde la Segunda República hasta la Ley Orgánica de Educación. Ensayos. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (23), 283-306.
- Isaza Castro, J. G. y Rendón Acevedo, J. A. (2003). *Guía metodológica para la formulación y presentación de proyectos de investigación*. [Manual académico, Universidad de la Salle, Facultad de Economía].
- Jackson, G. (2010). *La República española y la guerra civil, 1931-1939*. Crítica.
<http://hdl.handle.net/10637/3250>
- Julià Díaz, S. (2003). Ser intelectual y ser joven, en Madrid, hacia 1930. *Historia contemporánea*, (27), 749-776. <http://hdl.handle.net/10810/37965>
- Julià Díaz, S. (1999). *Un siglo de España. Política y sociedad*. Marcial Pons Historia.
- Kerlinguer, N. y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. McGraw-Hill.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido*. Paidós Ibérica, S. A.
- Kvale, S. (1995). The social construction of validity. *Qualitative Inquiry*, 1(1), 19-40.

- Lam Díaz, R. M^a. (2005). Metodología para la confección de un proyecto de investigación. *Revista Cubana Hematol Inmunol Hemote*, 21(2).
<http://scielo.sld.cu/pdf/hih/v21n2/hih07205.pdf>
- Lerma González, H. D. (2014). *Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto*. Ecoe Ediciones.
- Lida García, C. E. (2009). *Caleidoscopio del exilio: actores, memoria, identidades*. El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Lipson, J. (2003). Asuntos éticos en la etnografía. En Morse, J.M. (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 284-304). Universidad de Antioquia.
- Llopis, R. (7 de agosto de 1931). Abrumadora tarea pesa Ministerio Instrucción Pública. *El socialista*, p. 6.
- Llopis, R. (1933). *La Revolución en la escuela*. Aguilar.
- Lomas, C. (2014). Literatura y memoria en tiempos de olvido: La utopía republicana de una educación democrática. En Esteban, A. e Izquierdo, M. J. (coords.), *La revolución educativa en la segunda república y la represión franquista* (pp.19-39). Universidad de Valladolid.
- López Martín, R. (1986). El magisterio primario en la dictadura de Primo de Rivera: notas para su estudio. *Universidad de Valencia*, 2-6.
- Lorenzo Vicente, J. A. (2001). Claves históricas y educativas de la Restauración y de la Segunda República (1876-1936). *Revista complutense de educación*, 12(1), 215-249.
- Machado Ruiz, A. (1971). *Juan de Mairena: Sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo*. Castalia.
- Mainer Baqué, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*, (54). Editorial CSIC.
- Márquez Hidalgo, F. (2010). *Las sublevaciones contra la Segunda República. La Sanjurjada, Octubre 1934, Julio de 1936 y el Golpe de Casado*. Síntesis.
- Martín Jiménez, I. (2014). La educación republicana: un instrumento de reforma social. En Esteban, A. e Izquierdo, M. J. (coords.), *La revolución educativa en la segunda república y la represión franquista* (pp.53-60). Universidad de Valladolid.
- Méndez, I., Namihira, D., Moreno, L. y Sosa, C. (2001). *El protocolo de investigación*. Trillas.

- Molero Pintado, A. (2009). La Segunda República y la formación de maestros. *Tendencias pedagógicas*, (14), 85-94.
- Montagut Contreras, E. (2014). *La educación en la Segunda República*. Los ojos de Hipatia. Recuperado el 16 marzo 2021, de <https://losojosdehipatia.com.es/educacion/la-educacion-en-la-segunda-republica/#:~:text=El%20art%C3%ADculo%2048%20establec%C3%ADa%20que,primaria%20ser%C3%ADa%20obligatoria%20y%20gratuita>
- Montero Gibert, J. R. (1977). *El catolicismo social y político en la II República*. Ediciones de la Revista de Trabajo.
- Moratalla Isasi, S. y Díaz Alcaraz, F. (2008). La segunda enseñanza desde la Segunda República hasta la Ley Orgánica de Educación. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (23), 283-306.
- Moreno-Seco, M. (2003). La política religiosa y la educación laica en la Segunda República. *Pasado y memoria*, (2), 2003, 83-106.
- Mounoud, P. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Contextos educativos*, 4, 53-77.
- Navarro García, C. (2002). La figura del maestro en la escuela de la república. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. (43), 21-37.
- Noreña-Peña, A., Moreno, N. A., Rojas, J. G., y Rebolledo-Malpica, D. M. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Núñez, M. G. (1998). Políticas de igualdad entre varones y mujeres en la segunda república española. *Espacio Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea*, (11).
- Ortiz Uribe, F. G. y García Nieto, M. P. (2005). *Metodología de la investigación: el proceso y sus técnicas*. Limusa.
- Peirats, J. (1971). *La CNT en la revolución española*. Ruedo Ibérico.
- Pérez Galán, M. (1975). *La enseñanza de la Segunda República española*. Cuadernos para el diálogo.
- Pérez Serrano, G. (2007). II. Técnicas y análisis de datos. En *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes* (pp.71-97). Editorial La muralla S.A.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.

- Pla Brugat, D. (1999). Els exiliats catalans: un estudio de la emigración republicana española en México. *Secuencia*, (49), 157.
- Pozo Andrés, M. (2003). La escuela nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia Educación*, 22, 317-346
- Quintana, A. (1996). Un Modelo de aproximación empírica a la investigación en psicología y ciencias humanas. *Revista Peruana de Psicología*, 1(1), 7-25.
- Ramírez Bacca, R. (2010). Introducción teórica y práctica a la investigación histórica. Guía para historias en las ciencias sociales. *Facultad de Ciencias Humanas y Económicas*.
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23º ed., [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es> [17 de febrero de 2021].
- Real Decreto 2541/1977, de 23 de septiembre, por el que se modifican los Distritos Universitarios de las Universidades de Bilbao y Valladolid. *Boletín Oficial del Estado*, 236, de 3 de octubre de 1977, 21902-21903.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1977-24166>
- Rodríguez Moguel, E. A. (2005). *Metodología de la investigación*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Rodríguez Méndez, F. J. (2003). Renovación arquitectónica y pedagogía al aire libre en España, en Châtelet, A. M. (dir.), *L' école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l' Europe du XX siècle*. (pp. 148-160). Éditions Recherche.
- Rodríguez Serrador, S. (2018). Contraposición de modelos formativos. Valladolid, 1931-1959. *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea*, 2(34), 1-17.
<https://doi.org/10.4000/diacronie.8419>
- Ruiz Berrio, J. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista española de Pedagogía*, 34(134), 449-475.
<https://www.jstor.org/stable/23763481>
- Rüsen, J. (2006). *History. Narration. Interpretation. Orientation*. Bergham Books.
- Sáez-Rosenkranz, I. (2016). El mètode històric aplicat a la recerca educativa. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 106-113.
- Sallas Ocampo (26 de febrero de 2019). *¿Qué es el Estado de la cuestión en la investigación?* Investigalia. Recuperado el 4 de junio de 2021.

<https://investigaliacr.com/investigacion/que-es-el-estado-de-la-cuestion-en-la-investigacion/>

- Sánchez, M. (1991). *Desarrollo de habilidades del pensamiento: procesos básicos del pensamiento. Guía del instructor*. Trillas.
- Sandelowski, M., Barroso, J. (2002). Reading qualitative studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(1), 74-108.
- Sandelowski, M. (1993). Rigor or rigor mortis: the problem of rigor in qualitative research revisited. *Advances in nursing science*, 16(2), 1-8.
- Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in nursing science*, 8(3), 27-37.
- Sandin, P. (2003). Investigación cualitativa en educación Fundamentos y tradiciones. *Editorial McGraw Hill*, 185-212.
- Santander Díaz, M. (2010). La reforma en la formación de los Maestros de Enseñanza Primaria: El plan profesional de 1931. *Revista Tavira*, 26, 57-103.
- Sarantakos, S. (2005). *Social Research. 3 edition*. Palgrave Macmillan.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Selltiz, C., Wrightsman, L. y Cook, S. (2000). Research methods in social relations. En Denman, C., Haro, J.A. (Eds.). *Por los rincones: antología de métodos cualitativos en la investigación social* (p.57).
- Tardío, M. Á. y García, R. V. (Eds.). (2011). *Nuevos estudios sobre la Cultura Política en la II República Española 1931-1936* (Vol. 147). Librería-Editorial Dykinson.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1984). La observación participante en el campo. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica.
- Torres, O. P. (2015). Aspiraciones y oportunidades de las mujeres en la segunda república española: el acceso a la inspección de trabajo. *Universidad Autónoma de Barcelona*.
- Townson, N. (2002). *La República que no pudo ser. La política de centro en España (1931-1936)*. Taurus.
- Tusell, J. y García Queipo de Llano, G. (1990). *Los intelectuales y la República*. Nerea.

- Universidad de Valladolid (s.f). Fondos documentales. Recuperado de:
<https://secretariageneral.uva.es/competencias/archivo/fondos-documentales/> [15 de marzo de 2021].
- UniversoJus (s.f.). Distrito universitario. En Diccionario Universo de Justicia.
Recuperado en 3 de junio de 2021, de <http://universojus.com/definicion/distrito-universitario>
- Vicente Aznar, I. F. (2015). *Historia política de la Segunda República. Advenimiento y Bienio Reformista (1931-1933)* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza].
<http://zagan.unizar.es/record/32420>
- Vilanova Candau, V. (2015). *La educación durante la Segunda República, la Guerra Civil y el primer Franquismo en las comarcas de Castellón. La depuración del Magisterio* [Tesis doctoral, Universidad Jaime I].
<http://hdl.handle.net/10803/667038>
- Zubiría, M. y Zubiría, J. (1998). *Biografía del pensamiento*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Anexos

Anexo 1 – Instancia al rector de la Universidad de Valladolid

Muy señorial Sr. Rector Jefe del Distrito
Universitario de Valladolid



M.^a Luisa Juigo de la Peña, natural de
Vitoria, provincia de Alava, residente en la misma,
de 19 años de edad, provista de cédula personal
de 1.^a clase, número 31.130 y del título
correspondiente a la carrera del Magisterio,
a V. S. con el debido respeto expone:

R. D.

Que deseando tomar parte en los Cursos
convocados para el 25 de Octubre, con el fin
de ingresar en las listas de opositores en el
Magisterio Nacional y aunque por causas impre-
vistas carezca del certificado de Penales, docu-
mento que le será reunido en el plazo más
breve posible

Suplica a V. S. se digno admitirla
para actuar en los ejercicios de dichos Cursos
en la Normal de Maestros de Alava si es
posible, o. en otro caso, en las de Bilbao, S.^a Sebas-
tián, Santander, Burgos y Valladolid, siempre con
la preferencia del orden indicado.

Gracia que no pueda alcanzar de V. S.
cuya vida Dios guarde muchos años.

Vitoria 25 de Septiembre de 1931

M.^a Luisa Juigo de la Peña

REGISTRO CENTRAL DE PENADOS Y REBELDES

Imp. P. D. Alcala - Mod. 485

35 Alava

Millar 1.297

Número 0415



URGENTE

94235

Don PEDRO DEL Y CA

JEFE DEL NEGOCIADO DEL REGISTRO CENTRAL DE PENADOS Y REBELDES

CERTIFICO: Que consultadas las notas que obran en este Registro, no aparece ninguna

que haga referencia a María Lorenza Beringo de los Peñas

natural de Victoria

provincia de Alava de 19 años de edad,

hijo de Luis y de Armenio

Esta certificación está solicitada para oposiciones

y sólo es utilizable con este objeto, caducando su validez a los tres meses de su fecha.

(RR. OO. de 1.º de Abril de 1896, Regla 3.ª y 9 de Enero de 1914.)

Y para que conste, expido la presente en Madrid a veintinueve de

Septiembre de mil novecientos treinta y uno.

Va sin raspadura ni enmienda

V.º B.º

El Jefe de la Sección

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

Anexo 2- Certificados del título de maestro



arro y Gárate, Profesora numeraria y Secretaria de la Escuela Nor-
ras de Alava,

Certifico: Que según los datos que obran en esta
Secretaría de mi cargo, D^a M^a Luisa Iñigo y de la Peña, tie-
ne terminados los estudios de la carrera del Magisterio;
habiendo también efectuado con esta fecha, el depósito que
señalan las vigentes disposiciones, para la obtención del
Título de Maestra de 1^º Enseñanza.

Y para que así conste y surta los efectos con-
siguientes, extiendo la presente visada por la Sra. Direc-
tora y autorizada con el sello del Establecimiento, en Vi-
toria a veinticuatro de septiembre de mil novecientos tres
y uno.

V^º B^º

La Directora.

Luisa Iñigo
Soraya A. Iñigo

Nº 50.



Maestra Navarro y Gárate, Profesora numeraria y Secretaria de la Escuela Normal
de Alava,

Certifico: Que según los datos que obran en esta
Secretaría de mi cargo, la Srta. Felisa Foronda y Oraá,
tiene terminados los estudios de la carrera del Magis-
terio; habiendo también efectuado el depósito que seña-
lan las vigentes disposiciones, para la obtención del
Título de Maestra de 1ª Enseñanza.

Y para que así conste y surta los efectos consi-
guientes extendo la presente visada por la Sra. Direc-
tora y autorizada con el sello del Establecimiento, en
Vitoria a cuatro de julio de mil novecientos treinta y
uno.

Maria Navarro

Vº Bº

La Directora.

S.ª Antonia Cruz



Anexo 3- Hojas de estudio en la Escuela Normal



Núm. 181.

Escuela Normal de Maestras de Alava

Hoja de estudios de D.^a Felisa Toronda y Orca natural de Vitoria provincia de Alava
 Verificó el examen de ingreso para la carrera de Maestra de Primera enseñanza en 11 de Junio de 1923.

Primer curso

ASIGNATURAS	Cursos	Establecimientos	Calificación en los exámenes		Enseñanza
			Ordinarios	Extraordinarios	
Religión e Historia Sagrada	1922-23	Instituto Vitoria	commutada		
Teoría y Práctica de la lectura	"	"	commutada		
Caligrafía	"	"	commutada		
Nociones generales de Geografía y Geografía regional	"	"	commutada		
Nociones generales de Historia e Historia de la Edad Antigua	"	"	commutada		
Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría	"	"	commutada		
Música	1929-30	It. Alava	Sobresaliente		
Dibujo	1922-23	Instituto Vitoria	commutada		
Costura	1922-23	It. Alava	Aprobada		

Segundo curso

ASIGNATURAS	Cursos	Establecimientos	Calificación en los exámenes		Enseñanza
			Ordinarios	Extraordinarios	
Religión y Moral	1923-24	Instituto Vitoria	commutada		
Gramática castellana 1. ^{er} curso	"	"	commutada		
Caligrafía	1923-29	It. Alava			Aprobado
Geografía de España	1923-24	Instituto Vitoria	commutada		
Historia de la Edad Media	"	"	commutada		
Aritmética y Geometría	"	"	Notable		
Pedagogía (primer curso)	1923-29	It. Alava			Aprobado
Música	"	"			Aprobado
Dibujo	"	"	Notable		
Bordado en Blanco etc.	1929-30	"			

XI
Tercer curso

ASIGNATURAS	Cursos	Establecimientos	Calificación en los exámenes	
			Ordinarios	Extraordinarios
Gramática castellana (2.º curso)	1929-30	N. Alava	Notable	
Geografía universal	"	Instituto Vitoria	Sobresaliente	
Historia de la Edad Moderna	"	"	conmutada	
Algebra	"	"	conmutada	
Física	"	"	conmutada	
Historia Natural	1929-30	N. Alava	conmutada	Aprobado
Francés	"	Instituto Vitoria	conmutada	
Pedagogía	1929-30	N. Alava	Sobresaliente	
Prácticas de enseñanzas	"	"	Aprobado	
Corte de vestidos etc.	1930-31	"	Notable	

Cuarto curso

ASIGNATURAS	Cursos	Establecimientos	Calificación en los exámenes	
			Ordinarios	Extraordinarios
Elementos de Literat. ^a española	1929-30	N. Alava		
Ampliación de Geog. ^a de España	"	Instituto Vitoria		Aprobado
Historia contemporánea	1930-31	N. Alava	conmutada	
Elementos de Derecho y Legislación Escolar	"	"	Aprobado	
Química	"	"	Sobresaliente	
Francés (2.º curso)	"	Instituto Vitoria	conmutada	
Historia de la Pedagogía	1929-30	"	conmutada	
Prácticas de enseñanza	"	N. Alava		Aprobado
Economía Doméstica	"	"	Aprobado	
	"	"	Sobresaliente	

Certifico la exactitud de estos datos con los documentos originales que obran en la Secretaría de Vitoria a de Septiembre



B.º V.º
LA DIRECTORA,
Sofía A. Vazquez

LA SECRETARIA,
María Navarro



Núm. _____

Escuela Normal de Maestras de Alava

Hoja de estudios de D.^a *M^{te} Luisa Jugo de la Peña* natural de *Pitoria* provincia de *Alava*
 Verificó el examen de ingreso para la carrera de Maestra de Primera enseñanza en *3* de *Junio* de *1927*.

Primer curso

ASIGNATURAS	Cursos	Establecimientos	Calificación en los exámenes		Eneñanzas
			Ordinarios	Extraordinarios	
Religión e Historia Sagrada	1927-28	N. Alava	Sobresaliente	_____	Oficial
Teoría y Práctica de la lectura	"	"	Aprobado	_____	"
Caligrafía	"	"	Notable	_____	"
Nociones generales de Geografía y Geografía regional.	"	"	Aprobado	_____	"
Nociones generales de Historia e Historia de la Edad Antigua	"	"	Aprobado	_____	"
Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría	"	"	Aprobado	_____	"
Música	"	"	Sobresaliente	_____	"
Dibujo	"	"	Aprobado	_____	"
Costura	"	"	Notable	_____	"

Segundo curso

ASIGNATURAS	Cursos	Establecimientos	Calificación en los exámenes		Eneñanzas
			Ordinarios	Extraordinarios	
Religión y Moral	1928-29	N. Alava	Notable	_____	Oficial
Gramática castellana 1. ^{er} curso.	"	"	Aprobado	_____	"
Caligrafía	"	"	Notable	_____	"
Geografía de España	"	"	Notable	_____	"
Historia de la Edad Media.	"	"	Notable	_____	"
Aritmética y Geometría	"	"	Aprobado	_____	"
Pedagogía (primer curso)	"	"	Aprobado	_____	"
Música	"	"	Sobresaliente	_____	"
Dibujo	"	"	Aprobado	_____	"
Ordinado en Blanco etc.	"	"	Notable	_____	"

Tercer curso

ASIGNATURAS	Cursos	Establecimientos	Calificación en los exámenes	
			Ordinarios	Extraordinarios
Gramática castellana (2.º curso)	1929-30	M. Alava	Notable	
Geografía universal	"	"	Aprobado	
Historia de la Edad Moderna	"	"	Aprobado	
Algebra	"	"	Aprobado	
Física	"	"	Aprobado	
Historia Natural	"	"	Aprobado	
Francés	"	"	Notable	
Pedagogía	"	"	Aprobado	
Prácticas de enseñanza	"	"	Aprobado	
Corte de vestidos etc.	"	"	Notable	

Cuarto curso

ASIGNATURAS	Cursos	Establecimientos	Calificación en los exámenes	
			Ordinarios	Extraordinarios
Elementos de Literat. ^a española	1930-31	M. Alava	Aprobado	
Ampliación de Geog. ^a de España	"	"	Aprobado	
Historia contemporánea	"	"		Sobresaliente
Rudimentos de Derecho y Legislación Escolar	"	"		
Química	"	"	Aprobado	
Francés (2.º curso)	"	"	Aprobado	
Historia de la Pedagogía	"	"	Notable	
Prácticas de enseñanza	"	"	Notable	
Economía Doméstica	"	"	Aprobado	
			Notable	

Certifico la exactitud de estos datos con los documentos originales que obran en la Secretaría de

B.º V.º
LA DIRECTORA

Soledad M. Sáenz

Vitoria 24 de *septiembre*

LA SECRETARIA




Anexo 4- Certificados médicos de maestras

MODELO A. Serie 1.ª N.º 339516 *



Póliza
del
Estado
Plas 2'40



CERTIFICADO MÉDICO OFICIAL

COLEGIO DE ALAVA

Don Facundo Diaz Aben
 en Medicina y Cirugía, con residencia en _____
 inscripto con el número _____ en el Colegio Oficial de Médicos de esta Provincia.

CERTIFICO: Que he reconocido detenidamente a D.ª Marcela Limón Muesel, de 21 años de edad, natural de Buenos Aires y domiciliada en esta Ciudad calle de Pueyo 17. 2.º resultando no padecer enfermedades infecto-contagiosas ni defecto físico alguno, presentando una buena salud general de estar vacunada y revacunada con resultados satis-
factorios

Y para que así conste donde convenga y a instancia de su intercedida expido el presente certificado en Vitoria a veinte de Octubre de mil novecientos treinta y dos

[Signature]

NOTAS.—1.º Ningún Certificado Médico será válido si no va extendido en este impreso editado por el Consejo de los Colegios Médicos, cuyo origen garantiza la filigrana al agua marcada en el papel con la siguiente inscripción: «Consejo General de los Colegios Médicos de España. Certificado Oficial»: debiendo además llevar estampado el sello oficial del Co-

MODELO A.



Comisaría autorizada
Comisaría General de Sanidad
P. RESERVAS



Serie 1.ª Nº 133963 *



CERTIFICADO MÉDICO OFICIAL

COLEGIO DE GUIPÚZCOA

Don *Manuel de Nitea*

Dr. en Medicina y Cirugía, con residencia en *Leizaola*
inscrito con el número *329* en el Colegio Oficial de Médicos de esta Provincia.

CERTIFICO: Que *† Cirugía para el nacimiento en*
2º mes ... *edad natural y recién a la*
vela, con el parto de 40 días, y presento un
estado de salud a veces favorable

Y para que así conste donde convenga y a instancia de *la familia*
expido el presente certificado en *Leizaola* a *27*
de *septiembre* de mil novecientos *veinte y cinco*

Manuel de Nitea



Derechos autorizados por la Dirección General de Sanidad 8 PESETAS



CERTIFICADO MÉDICO OFICIAL

= Al Dorso, =
COLEGIO DE ALAVA

Don Baldomero Landázuri Pinedo, Licenciado en Medicina y Cirujía,
en Medicina y Cirujía, con residencia en Izarra (URCABUSTAIZ)
inscripto con el número 74 en el Colegio Oficial de Médicos de esta Provincia.

CERTIFICO: Que D^{ña} Priscila Pinedo, Ará, natural de Abecia,
de 18 años, soltera, maestra y con domicilio en el de su natura
leza, goza de buena salud, no padece de enfermedad infecciosa ni
infecto-contagiosa; se halla revacunada y con aptitudes físicas
normales para dedicarse a la enseñanza, y no padece tuberculo-
sis

.....
.....
.....
.....

Y para que así conste donde convenga y a instancia de la interesada

expido el presente certificado en Izarra a diez de
diciembre de mil novecientos treinta.



El Su delegado de Medicina

[Signature]



- NOTAS.—1.^a Ningún Certificado Médico será válido si no va extendido en este impreso editado por el Consejo de los Colegios Médicos, cuyo origen garantiza la filigrana al agua marcada en el papel con la siguiente inscripción: «Consejo General de los Colegios Médicos de España. Certificado Oficial»; de lo contrario, deberá llevar estampado el sello oficial del Colegio Médico Provincial.
- 2.^a Los derechos autorizados por la Dirección General de Sanidad son independientes de los Timbres que exigen las disposiciones vigentes.

Anexo 5- Certificados penales

No 5

mo. P. L. L. Abas 1928

Este documento es nulo si no se acompaña póliza de 2'40 plas.

15 de Septiembre 1928
A4640423

ALFONSO VELARDE Y CASTRO
JEFE DEL NEGOCIADO DEL REGISTRO CENTRAL DE PENADOS Y REBELDES

CO: Que consultadas las notas que obran en este Registro, no aparece ninguna que haga referencia a Lucrecia Badilla Arriola natural de Guernica provincia de Viracaya de 18 años de edad, hijo de Basilio y de Ramona Esta certificación está solicitada para oposiciones

y sólo es utilizable con este objeto, caducando su validez a los tres meses de su fecha.

(RR. OO. de 1.º de Abril de 1896, Regla 3.ª, y 9 de Enero de 1914.)

Y para que conste, expido la presente en Madrid a quince de Septiembre de mil novecientos veintiocho.

Va sin raspadura ni enmienda.

V.º B.º
El Jefe de la Sección.

Alfonso Velarde y Castro

La Póliza de la Mutualidad de la Institución

REGISTRO CENTRAL DE PENADOS Y REBELDES

Imp. P. D. Alcañá - Madrid, 1931.

832/1.

Millar 1.285

Número 0120



Don **PEDRO DEFEZ Y SAIZ**

JEFE DEL NEGOCIADO DEL REGISTRO CENTRAL DE PENADOS Y REBELDES

CERTIFICO: Que consultadas las notas que obran en este Registro, no aparece ninguna que haga referencia a Priscila Pinedo Arca

natural de Abecia
provincia de Alava de 19 años de edad.

hijo de Justo y de Basilias

Esta certificación está solicitada para Cursillos Orapisterio

y sólo es utilizable con este objeto, caducando su validez a los tres meses de su fecha.

(RR. OO. de 1.º de Abril de 1896, Regia 3.ª, y 9 de Enero de 1914.)

Y para que conste, expido la presente en Madrid a ocho de

Septiembre de mil novecientos treinta y uno.

Va sin raspadura ni enmienda.

V.º B.º

El Jefe de la Sección,

[Handwritten signature]



REGISTRO CENTRAL DE PENADOS Y REBELDES

Imp. P. D. Alcalá - 1904. 154.

832/1.

Millar 1.285

Número **0120**



Don **PEDRO DEFEZ Y SAIZ**

JEFE DEL NEGOCIADO DEL REGISTRO CENTRAL DE PENADOS Y REBELDES

CERTIFICO: Que consultadas las notas que obran en este Registro, no aparece ninguna que haga referencia a Priscila Pinedo Arca

natural de Abecia
provincia de Alava de 19 años de edad,

hija de Justo y de Basilias

Esta certificación está solicitada para Cursillos Mapisterio

y sólo es utilizable con este objeto, caducando su validez a los tres meses de su fecha.

(RR. OO. de 1.º de Abril de 1896, Regla 3.ª, y 9 de Enero de 1914.)

Y para que conste, expido la presente en Madrid a ochro de Septiembre de mil novecientos treinta y uno.

Va sin raspadura ni enmienda.

V.º B.º
El Jefe de la Sección,
[Signature]





Don GONZALO RONCERO CRESPO, SECRETARIO del JUZGADO MUNICIPAL de EIBAR.

DOY FE: Que examinados los registros de penados obrantes en el archivo de mi cargo de este Juzgado, no aparece en ellos que D. *Shabel de la Torre Melba* de *diez y nueve* años de edad, de estado *soltera* hija de D. *Felician* y *Doña Maria Josefa* natural y vecina de esta *Ciudad*, haya sido nunca condenado por delito alguno.

Y para que conste y el interesado pueda hacerlo constar donde le con venga, expido el presente, visado por el Sr. Juez, en EIBAR a *diez y siete* de *Septiembre* de mil novecientos treinta y *cuatro*.

Vº Bº

Jose R. Prado

Antonio R. ...



Legitimidad de firmas

El infrascrito notario del Colegio de Pamplona, Distrito de Vergara con residencia en Eibar, da fe de que las precedentes firmas y rubricas son, al parecer, de Don Jose Ramon

Anexo 6- Partidas de nacimiento



Don José Ramón Alonso Muderriaga, Juez municipal y encargado del Registro civil de E I B A R.

Certifico: Que al folio 8.º del tomo 3.º de la sección de nacimientos de este Registro civil, se encuentra la siguiente:=====

Acta de nacimiento nº- 67-

«En la villa de la Torre y Bilbao
 «En la villa de Eibar provincia de Guipúzcoa
 «a las diez de la mañana del día siete de
 «Setiembre de mil novecientos doce,
 «ante D. Cristóbal Echauri Juez
 «municipal, y D. Julia Quintanilla Secretario,
 «compareció D. Julián de la Torre
 «natural de Aponsoqui provincia de Navarra
 «de 41 años, de estado casado su ejercicio expetero
 «domiciliado en Barreacalle de esta villa según cove-
 «nito con su cédula personal, expedida por la Alcal-
 «día de esta con el número mil seiscientos setenta
 «con objeto de que se inscriba en el Registro civil una
 «niña y al efecto, como padre de la misma
 «declaró: que dicha niña nació en su casa
 « el día de agosto
 «a las diez de la mañana.
 «Que es hijo legítimo del declarante y de D.ª María
 «Josefa Bilbao casista de Bilbao provincia de
 «Navarra, casados por treinta y nueve años, ocupación
 «de su casa y domiciliada en el de su marido.
 «
 «Que es nieta por línea paterna, de D. Manuel de la Torre,
 «natural de Aponsoqui, difunto y de D.ª María Abad,
 «natural de Barate y domiciliada en Aponsoqui.

"
2

"y por línea materna de *abuelo desconocido*

"
"
"

"Y que a la expresada niña se le pondrá el nombre de *Rabel*

"Todo lo cual presenciaron como testigos *D. paguin Eizaga-
gacheverria y D. paguin Ortea, mayores de edad
y vecinos de esta villa.*

"Leida íntegramente esta acta, e invitadas las personas que
deben suscribirla a que la leyeran por sí mismas, si así
lo creían conveniente, se estampó en ella el sello del Juz-

gado municipal, y la firmaron el Sr. Juez, el compareciente y
testigos y de todo ello, como Secretario, certifico: Firmado: *Castibal Echaniz: Julian de la Torre: paguin Eizaga-
gachverria: paguin Ortea: Eulogio Bustubuy. Rubricado: Hay un sello que dice: Juzgado Municipal de Eibar.*

Concuerda fielmente con el original a que me remito. Y para que conste expido el presente certificado en la M.E. Ciudad de EIBAR a los *diecisiete* días *de Septiembre* de mil novecientos treinta y *una*



El Juez municipal,
José R. Jimeno



El Secretario,
Juan María

Legitimidad de firmas. El infrascrito



Don José Ramón Trisudo Madariago Juez municipal y encargo del Registro civil de E I B A H.

Certifico: Que al folio 115 del tomo 31 de la sección de nacimientos de este Registro civil, se encuentra la siguiente:=====

Acta de nacimiento nº 160
 " Enrique Sarate y Mendicente
 " En la villa de Eibar provincia de Guipúzcoa
 " a las nueve de la mañana del día diecinueve de
 " junio de mil novecientos ocho ,
 " ante D. Cristóbal Echauri Juez
 " municipal, y D. Eulogio Bustinduy Secretario,
 " compareció D. Selia Sarate
 " natural de Santander provincia de
 " de 31 años, de estado casado su ejercicio mecánico
 " domiciliado en la calle de Trabajadores de esta villa, se
 " que acredita por cédula personal que exhibe, expedida
 " por la Alcaldía de esta con el número 3149
 " con objeto de que se inscriba en el Registro civil una
 " niña y al efecto, como padre de la misma
 " declaró: que dicha niña nació en su casa
 " el día de ayer
 " a las dos y media de la tarde
 " que es hija legítima del declarante y de Doña Estefanía Mendicente, natural de Piáncencia provin-
 " cia de Guipúzcoa, de veintinueve años de edad,
 " profesora de su sexo, domiciliada en el de su
 " marido,
 " que es nieta, por línea paterna, de D. José Ramón Sarate
 " natural de Eibar, difunto y Doña Respeto Echeano,
 " natural de Oiate y domiciliada en esta



"
" y por línea materna de D. Domingo Mendive
de papa Ramona Lacurain ambos naturales
de Placencia diputado.

"
" Y que a la expresada niña se le pondrá el
nombre de Ciraca.

" Todo lo cual presenciaron como testigos D. Pascual
Gacharavia y D. Joaquín Orca, mayordomo de esta
y vecinos de esta villa.

"
" Leída íntegramente esta acta, e invitadas las personas que
deben suscribirla a que la leyeran por sí mismas, si así
lo creían conveniente, se estampó en ella el sello del Jefe
delegado municipal, y la firmaron el Sr. Juez, el cooperador
y testigos y de todo ello, como Secretario, certifica: Firmado:
Cristóbal Schavir: Felisa Parate Orca: Pascual Gacharavia:
Gacharavia: Joaquín Orca: Teodoro Gutiérrez: Rubén de:
Hay un sello que dice: Jefe Municipal de Eibar.

Concuerda fielmente con el original a que me remito. Y para que conste
te expido el presente certificado en la M.E. Ciudad de EIBAR a los
diecisiete días de Septiembre de mil novecientos treinta
y uno.



El Juez municipal,
Joaquín Orca



El Secretario,
Cristóbal Schavir

Legitimidad de firmas: Cristóbal Schavir
Notario del Colegio de Abogados de Eibar

Anexo 7- Instancias para expedir cursillos realizados

394



2º día

Ilmo. Sr. Rector de la Universidad Literaria de Valladolid

Juana Melina Lago, natural de Puente Duero (Valladolid), con cédula personal correspondiente a V. I. respetuosamente expone:

Que necesitando para solicitar los Cursillos anunciados a ingreso en el "Magisterio nacional, una certificación que acredite que ha actuado en el segundo Tribunal de los Cursillos de Selección del Magisterio del año 1933, aprobando el primer ejercicio,

Suplica a V.I. se digne disponer sea extendida referida certificación, a tal efecto.

Valladolid, 18 de julio de 1935

Juana Melina Lago

25 puntos



1.º de Honor

Don Sr. Rector de la Universidad Literaria de
Valladolid

Fernando Blanco Alameda, Maestro de Primaria
enseñanza, natural de Villanueva de Cañas
provincia de Zamora, de 22 años de edad,
provista de titula personal de 1.ª clase,
numero 92, a V.S. con el debido respeto
expono:

que necesitando justificar el haber aprobado
el primer ejercicio de los cursos celebrados en
año 1933, a fin de poder tomar parte en
los cursos especiales.

A V.S. suplico se digna ordenar se le
expida una certificación en que conste el
haber aprobado el primer ejercicio de
los mencionados cursos.

Gracia que no duda alcanzar de la
señalada bondad de V.S.

Fernando Blanco Alameda

Valladolid 18 de julio de 1935



2º Tribunal
51'10

ILUSTRISIMO SEÑOR RECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Pedro Martín Pato Iglesias, natural de Navalosa, provincia de Avila y residente en El Arenal, de la misma provincia, de 22 años de edad y Maestro de Primera Enseñanza, a V.S. respetuosamente expone:

Que habiendo realizado y aprobado ante el segundo tribunal de Santander la primera parte de los CURSILLOS DE 1933 para ingreso en el Magisterio, y necesitando justificar esta circunstancia en los recientemente convocados, es por lo que a V.S.

SUPLICA tenga la bondad de expedirme la correspondiente certificación.

Es gracia que espero alcanzar de la reconocida benevolencia de V.S. cuya vida conserve muchos años.

El Arenal 19 de julio de 1935

El solicitante,

Pedro M. Pato

Anexo 8- Expedición de cursillos de selección

FRANCISCO MARTIN SANZ, LICENCIADO EN DERECHO Y

Secretario general de

la Universidad Literaria de Valladolid

Certifico: Que según consta en los antecedentes que obran en esta Secretaría general de mi cargo y resulta de las actas del segundo Tribunal de Valladolid, de los Cursillos de Selección para ingreso en el Magisterio Nacional Primario, celebrados el año mil novecientos treinta y tres, aparece que D^a. NATALIA A. LUCAS HERNANDEZ fué calificada en el primer ejercicio con cincuenta y dos puntos sesenta centésimas (52'60); en el segundo, con veinticinco puntos sesenta centésimas (25'60) y en el tercero, con diez y ocho puntos ochenta centésimas (18'807, ~~.....~~
~~.....~~ el NOVENTA Y SIETE PUNTOS (97).-----
.....
.....
.....
.....

Y para los efectos a que haya lugar, expido la presente visada del Excmo. Sr. Rector y sellada con el de esta Universidad en Valladolid a diez y siete de julio de mil novecientos treinta y cinco.

V.º B.º
El Rector,

Anexo 9- Instancias para subsanar errores



Escuela Nacional Graduada de Niños

"ALONSO BERRUGUETE"

PALENCIA

14-10-1933
Palencia

Tengo el honor de comunicar a V.I. en cumplimiento de la orden de la Dirección General de 1ª Enseñanza de 16 de los corrientes, que en la Lista general de Cursillistas aprobados aparece mi nombre con un pequeño error material. Dice: 42-4 Leonardo Francos Villagr^a, debiendo decir Leonardo Mariano Franco Villagr^a, según atestigua la partida de nacimiento que figura en mi expediente.

Lo que hago presente a V.I. por si cree oportuno hacer esta modificación.

Palencia, 21 de octubre, 1933

Leonardo Franco

ILMO. SR. RECTOR DEL DISTRITO UNIVERSITARIO DE
VALLADOLID

Amo. Sr. Rector del Rectorado de la
doctos.

Cursillista n.º 4 de 1931
provincia Burgos.

Tengo el honor de poner en
conocimiento de V. S. que habiéndose
hecho pública en la "Gaceta de
Madrid" la lista única de los cur-
sillistas aprobados en los cursos
de selección del Magisterio primario
de 1931, y figurando el que suscri-
be con la redacción de su primer
apellido equivocada, desea sea recti-
ficado, cambiando el que aparece
Marco, por el verdadero que es
Marcos. Figura en la Relación
del 11 (Gaceta del 15) con el n.º 324
(lista única) 27 (Rectorado).

Lo que comunico a V. S. a los
efectos consiguientes.

Viva V. S. muchos años
Belorado 21 de octubre 1933

Jurelio Marcos del Río

Amo. Sr. Rector de la Universidad de Valladolid



Lacome Sr. Rector de la Universidad de Valladolid

15-12-1911

Suplica

Francisco Ruiz Pedraja, natural de Villaseca de Guera (Santander) de 21 años de edad, Maestro de Primera Enseñanza a. V. E. se pone: Que, siendo Maestro auxiliar, aprobada en el tercer juicio con el número 253 por el Tribunal universitario de Valladolid y figurando con el n.º 2429 de la lista general publicada en la Gaceta de Madrid del 13 del mes actual a. V. E.

Suplica se sirva dar las oportunas órdenes a fin de que le sea rectificado su segundo apellido, substituyendo el de Pedrajas que pone la Gaceta por el de Pedraja que es su verdadero apellido.

Viva V. E. muchos años
Villaseca de Guera 22 Octubre 1911
Francisco Ruiz Pedraja

Anexo 10- Solicitud de plaza de interinidades (1936-1939)



Valladolid, Unit. Árvulos Nº 4
 Valladolid, Sec. Grad. niñas Nº 1
 Valladolid, Sec. Grad. niñas Nº 1
 Valladolid, Sec. Grad. niñas Nº 4
 Valladolid, Unit. Árvulos Nº 4 dist. Nº 2
 Valladolid, Unitaria Árvulos Nº 3
 Valladolid, Sec. Grad. Árvulos Nº 11
 Valladolid, Sec. Grad. mixta Nº 8.
 Rueda, Nº 2.
 Lomba,
 Cortillo, (Arrabal) Nº 2,
 Cortillo, Nº 2.
 Osaldez, niñas.
 Osaldez, Auxiliaría.
 Meznarro, niñas.
 Llalva de los Alcores, niñas.
 Medo, Nº 1.
 Medo, Nº 3.
 Espio (El), Nº 2.
 Antanilla de Abajo, Nº 1.
 Los de Duero, mixta.
 Quines, Nº 1.
 Sano el Viejo, Nº 2.
 Sfarces, niñas.
 Verdefrades, niñas.

EULALIA SANTOS DE BRITO, natural de
 Valladolid, con cédula profesional Nº 115000
 clase 10, expedida en 2 agosto 1936,
 domiciliada en Valladolid, en la Etª Cla-
 sica Nº 204, D. V. S. R. Y. P. S. S.

que anunciadas las escuelas a proveer
 interinamente en Valladolid, en la provin-
 cia; la que suscribe cursillista en el año
 1926 en la provincia de Palencia con el
 Nº 211 de la lista general .

S o l i c i t o de V. S. se me nom-
 brarla para alguna de las escuelas que al
 margen se indica, por orden de preferencia
 Valladolid 28 de Noviembre de 1936.

Eulalia Santos Lebrero

Deposito

2340
30-XI-36



3-IV-1936

221R

SEÑOR JEFE DE LA SECCION ADMINISTRATIVA DE VALLADOLID

Emeteria Abril del Castillo, Maestra de Primera Enseñanza, de 20 años de edad, natural de Villar de Fallaves, provincia de Zamora, y residente en Villar de Fallaves, provista de cedula personal, tarifa 3ª, clase 13ª, expedida en Villarde Fallaves, el dia 14 de Octubre de 1935, con el número 146, a V.E con el mayor respeto expone:

Que deseado desempeñar Escuela interina en esa provincia y reuniendo las condiciones precisas como acredita con las certificaciones que acompaña, es por lo que en el margen reseña las Escuelas que prefiere y a V.E suplica se digne incluirla en la lista de aspirantes a interinidades de dicha provincia

Es gracia que espera alcanzar de su reconocida bondad cuya vida guarde Dios muchos años
Villarde Fallaves a 24 de Noviembre de 1.936.

Cualquiera de las Escuelas publicadas por esa Sección.

Emeteria Abril

292
15-II-937

204R

30

Escuelas mixtas
=====

- 13.-Gallegos de Hornija
- 23.-Calabazas (Olmedo)
- 33.-Valviadero (Id)
- 43.-Salvador de Zapardiel
- 53.-San Pelayo

Tiene el honor de comunicar a V.S. que solicita ser nombrada maestra interina de una de las cinco escuelas mixtas, que han quedado desiertas en el reciente concurso en el que la que suscribe tomaba parte, prefiriendolas por el orden en que al margen se enumera.

Comisario
30-XI-1896

Lo que participo a V.S. para los efectos oportunos.

Dios guarde a V.S. muchos años.
Valladolid 8 de febrero de 1937.

La Maestra
Teresa Rodriguez

M.I.Sr. Jefe de la Sección Administrativa de la Enseñanza
Valladolid.

Anexo 11- Certificados de buena conducta

Don Vicente Castrillo Saez, Primer Teniente de Alcalde en funciones de Alcalde del Ylmo. Ayuntamiento de la Muy Noble villa de Astudillo.

Certifico: que Doña María del Carmen Sanz Roldán, Maestra Nacional que ha sido de esta población, durante su permanencia en esta villa ha observado buena conducta, No consta que haya pertenecido a ningún partido político del Frente popular y en esta población se la consideraba como persona de derecha; y su actuación en la escuela no ha sido perjudicial a la conciencia de niños y niñas a su cargo, ya que tenía la escuela de párvulos.

Y para que conste y surta sus efectos a petición del interesado, expido el presente, que firmo en Astudillo a quince de noviembre de mil novecientos treinta y seis.



Vicente Castrillo

P. S. M.

El Secretario,

[Signature]

LUCIANO ROGERO DE RUEDA, CABO, COMANDANTE DEL PUESTO DE LA GUARDIA CIVIL DE
A (VALLADOLID).

CERTIFICO: Que Doña Victoria Ruiz Rodríguez, natural
y vecina de ésta localidad, maestra Nacional interina,
la que ejercía su profesión en el pueblo de Higueral
(Almería), antes del glorioso movimiento salvador de
España, y se halla accidentalmente en éste pueblo de
Rueda, al disfrutar permiso de verano, y tanto en su
vida pública, como privada, religiosa, es de una condu-
ta inmejorable, no habiendo pertenecido a ninguno de
los partidos del frente popular ni Nacionalista.
Y para que conste y a petición de la interesada se
expide el presente, por haber solicitado por instancia
debidamente reintegrada, una Escuela en ésta provincia
en Rueda a veintiuno de noviembre de mil novecientos
treinta y seis.



Luciano Rogero de
Rueda

DON FLORENTINO CRIADO SAENZ, ALCALDE-PRESIDENTE DEL EXCMA. AYUNTAMIENTO
DE ESTA CAPITAL,

CERTIFICO: que la Srt^a. Benita Fernandez Arribas, según los datos que he podido reunir, las ideas políticas de la misma, no hacen presumible, desde luego, que haya podido pertenecer a ningún partido político de los que integraban el llamado "Frente Popular"; sin que pueda aseverarlo de una manera terminante, por la imposibilidad de tener datos concretos que me lo confirmen.

Y para que conste y a los efectos que señala el artículo 4º de la Orden de la Junta Política del Estado, Comisión de Cultura y Enseñanza, dada en Burgos en 30 de Octubre de 1936, expido la presente en Valladolid a diez y ocho de Noviembre de mil novecientos treinta y seis.



Don Vicente Castrillo Saez, Primer Teniente de Alcalde en funciones de Alcalde del Ylmo. Ayuntamiento de la Muy Noble villa de Astudillo.

Certifico: que Doña María del Carmen Sanz Roldán, Maestra Nacional que ha sido de esta población, durante su permanencia en esta villa ha observado buena conducta, No consta que haya pertenecido a ningún partido político del Frente popular y en esta población se la consideraba como persona de derecha; y su actuación en la escuela no ha sido perjudicial a la conciencia de niños y niñas a su cargo, ya que tenía la escuela de párvulos.

Y para que conste y surta sus efectos a petición del interesado, expido el presente, que firmo en Astudillo a quince de noviembre de mil novecientos treinta y seis.



Vicente Castrillo

P. S. M.

El Secretario,

[Signature]

DON EMILIANO ABAD TRANCÓN, CURA ECONOMO DE LA IGLE-
SIA PARROQUIAL DE VILLAR DE FALLAVES, DIOCESIS DE
LEON Y PROVINCIA DE ZAMORA

Certifico: Que D^a Emeteria Abril del
Castillo, Maestra Nacional, feligresa de
esta mi parroquia, ha observado siempre
buena conducta, moral y religiosa, frecuen-
tando los Santos Sacramentos, asistiendo
a la Santa Misa y otros actos y funciones
religiosas, dando buen ejemplo y contribuye
al sostenimiento del Culto y Clero.

Y para que así conste, a los efectos
convenientes, libro la presente, sellada
con el propio de esta parroquia, en Villar
de Fallaves a 17 de Noviembre de 1.936.



Emiliano Abad

DON PRUDENCIO GARCIA LAGUNA, PRESBITERO, LICENCIADO EN SAGRADA TEOLOGIA, CURA ENCARGADO DE LA PARROQUIA DE SAN TORCUATO DE LA VILLA DE ESGUEVILLAS, OBISPADO DE PALENCIA Y PROVINCIA DE VALLADOLID.

C E R T I F I C O: Que D^a. PAULA HERRERO DUQUE, Natural de Nacional, natural y domiciliada habitualmente en esta villa he observado siempre buena conducta moral y religiosa; que no me consta que haya pertenecido a ninguno de los partidos que integran el llamado-FRENTE POPULAR, ni NACIONALISTA, antes al contrario siempre se le ha tenido por *de* ideario derechista, poniéndose desde el primer momento al lado del glorioso movimiento nacional, y en su actuación al frente de la Escuela de niños de esta villa que regentó provisionalmente desde el 8 de Septiembre hasta el 27 de Octubre, ha dado pruebas de verdaderos sentimientos religiosos y patrióticos, distinguiéndose en todo momento por el fiel y exacto cumplimiento de los deberes que imponen la religión y la Patria,

Y para que conste y a petición de la interesada a tenor de lo dispuesto en el arte. 42. de la orden de la Junta Técnica del Estado, para la provisión interina de Escuelas, libro la presente certificación que firmo y sello con el de la parroquia en Esguevillas a veintiseis de Noviembre de mil novecientos treinta y seis.



Prudencio Garcia Laguna
Vicario

+

Berita Fernández Arribas, natural de
Arribas de Portillo, provincia de Valladolid y residente
en esta capital Plaza de la Comedia n.º 6, con el data
personal del actual ejercicio y maestra nacional con el
título correspondiente:

Quiso solemnemente por Dios y por la Patria, no
haber pertenecido a ninguno de los partidos que in-
tegraron el llamado Frente Popular, ni Nacionalista
ni antes ni después de comenzado el Movimiento
Salvador de nuestra querida Patria.

Al para que conste, lo firmo en Valladolid
a veinte de Noviembre de mil novecientos treinta y
seis

Berita Fernández Arribas



DECLARACION JURADA.

EULALIA SANTOS LEBRERO
Maestra Cursillista del año 1936, verificó la
primera parte de los ejercicios en Palencia,
con el número 211 de la lista general:

Manifiesta BAJO JURAMENTO, que no ha per-
tenecido á ninguno de los partidos llamados
" Frente Popular " y " Nacionalista "

Y que se adhirió al Movimiento Nacional
Salvador de España, desde el primer momento.

Valladolid 28 de Noviembre de 1935

Eulalia Santos Lebrero
