

revista de
eDUCCIÓN

NÚMERO EXTRAORDINARIO 2007

Reformas e innovaciones educativas
(España, 1907-1939)

En el centenario de la JAE





**Reformas e innovaciones educativas
(España, 1907-1939)
En el centenario de la JAE**

Revista de Educación

Número Extraordinario 2007

Revista cuatrimestral



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN

Instituto de Evaluación
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid
Teléfono: (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49
e-mail: revista.educacion@mec.es

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones.

Diseño de la portada: Dinarte S.L.
Ilustración: Los maestros de Asturias en la *Maison des Petits* de Ginebra
(*Boletín de Educación de Oviedo*, 1 y 2, enero-febrero de 1934)
Diseño de la maqueta: Dinarte S.L.

Imprime:
Estilo Estu Graf Impresores, S. L.
Pol. Ind. Los Huertecillos, nave 13 - 28350 CIEMPOZUELOS (Madrid)

<http://publicaciones.administracion.es>

Suscripciones y venta:
Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Juan del Rosal, 14 - Ciudad Universitaria - 28040 MADRID (España)
Teléfono: (+34) 91.453.9800 ext. 73026. Fax: (+34) 91.453.9884
e-mail: publicaciones@mec.es

NIPO: 651-07-001-3 (Libro)
NIPO: 651-07-002-9 (CD)
NIPO: 651-07-004-x (Web)
ISSN: 0034-8082
Depósito Legal: M.57/1958

Edición completa en: www.revistaeducacion.mec.es

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE

Alejandro Tiana Ferrer
Secretario General de Educación

VICEPRESIDENTE

Aurelio Pérez Giralda
Secretario General Técnico

VOCALES

María Antonia Ozcariz Rubio
Directora General de Cooperación Territorial y Alta Inspección

José Luis Pérez Iriarte
*Director General de Educación,
Formación Profesional e Innovación Educativa*

Juan López Martínez
Subdirector General de Ordenación Académica

Enrique Roca Cobo
Director del Instituto de Evaluación

Antonio Moreno González
Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado

Carmen Pérez Cristóbal
Subdirectora General de Información y Publicaciones

José Pérez Iruela
Director del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Mariano Segura Escobar
*Director del Centro Nacional de Información
y Comunicación Educativa (CNICE)*

Pedro Uruñuela Nájera
Subdirector General de la Alta Inspección

DIRECTOR

Enrique Roca Cobo

SECRETARIA

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

REDACCIÓN

Jefe de Redacción

M^a Jesús Pérez Zorrilla

Equipo de Redacción

Teresa Balbontin Maese, Mercedes Díaz Aranda,
Sara González Villegas, Mónica Ortega Roig,
Nuria Manzano Soto (coordinación con Secretaría),
Beatriz Pinto González (página web)

CONSEJO EDITORIAL

Juan Manuel Escudero (U. de Murcia);
Mariano Fernández Enguita (U. de Salamanca);
Carlos Marcelo (U. de Sevilla);
Manuel de Puelles (UNED);
Sebastián Rodríguez Espinar (U. Autónoma de Barcelona);
Juan Carlos Tedesco (UNESCO)

CONSEJO ASESOR

Internacional

Aaron Benavot (EFA/UNESCO; U. de Jerusalén);
Mark Bray (International Institute for Educational Planning. IIEP/UNESCO);
José Joaquín Bruner (Universidad Adolfo Ibáñez, Chile);
Andy Hargreaves (Boston College); Seamus Hegarty
(International Association for the Evaluation of Educational
Achievement, IEA); Felipe Martínez Rizo
(Instituto Nacional para la Evaluación
de la Educación, México); Jaap Scheerens (OCDE);
Andreas Schleicher (OCDE).

Nacional

Teresa Aguado (UNED); Margarita Bartolomé (U. de Barcelona);
Jesús Beltrán Llera (U. Complutense); Antonio Bolívar
(U. de Granada); Josefina Cambra (Colegios de Doctores y Licenciados);
Anna Camps (U. Autónoma de Barcelona); Colectivo Ioé (Madrid);
César Coll (U. de Barcelona); Agustín Dosil (U. de Santiago);
Gerardo Echeita (U. Autónoma de Madrid); Joaquín Gairín
(U. Autónoma de Barcelona); M^a Ángeles Galino (U. Complutense);
J. L. García Garrido (UNED); José Luis Gaviria (U. Complutense);
Daniel Gil (U. de Valencia); José Gimeno Sacristán (U. de Valencia);
Fuensanta Hernández Pina (U. de Murcia);
Carmen Labrador (U. Complutense); Ramón L. Facal
(IES Pontepedriña, Santiago de Compostela. Revista Iber);
Miguel López Melero (U. de Málaga); Elena Martín
(U. Autónoma de Madrid); Miquel Martínez (U. de Barcelona);
Rosario Martínez Arias (U. Complutense); Mario de Miguel (U. de Oviedo);
Inés Miret (Neturity, Madrid); Juan Manuel Moreno (Banco Mundial);
Gerardo Muñoz (Inspección de Madrid); Gema Paniagua
(E. Atención Temprana, Leganés); Emilio Pedrinaci (IES El Majuelo, Sevilla);
Ramón Pérez Juste (UNED); Gloria Pérez Serrano (UNED);
Ignacio Pozo (U. Autónoma de Madrid); M^a Dolores de Prada (Inspección);
Joaquim Prats (U. de Barcelona); Tomás Recio (U. de Cantabria);
Luis Rico (U. de Granada); Juana M^a Sancho (U. de Barcelona);
Miguel Soler (Alta Inspección. Valencia); Consuelo Uceda
(Colegio La Navata, Madrid); Mercedes Vico (U. de Málaga);
Florencio Villarroja (IES Miguel Catalán, Zaragoza. Revista Suma);
Antonio Viñao (U. de Murcia)

Presentación

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación científica del Ministerio de Educación y Ciencia español. Fundada en 1940, y con el nombre de *Revista de Educación* desde 1951, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación educativas, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. Actualmente está adscrita al Instituto de Evaluación de la Secretaría General de Educación y es editada por la Subdirección General de Información y Publicaciones.

Cada año se publican tres números ordinarios y uno extraordinario dedicado a un tema de interés. Los números ordinarios agrupan las colaboraciones en cuatro secciones: *Monográfico*, *Investigaciones y estudios*, *Informes y ensayos*, y *Experiencias educativas (innovación)*, sometidas a evaluación externa.

Desde 2006 la Revista se publica en doble formato, impreso y electrónico. La edición impresa incluye los artículos de la sección monográfica en toda su extensión, los resúmenes de los artículos del resto de las secciones en español e inglés y un índice de los libros reseñados. Por su parte, la edición electrónica incluye todos los artículos y reseñas completos, y es accesible a través de la página web (www.revistaeducacion.mec.es). Los números extraordinarios se publican íntegros en ambos formatos. En todos los números, la versión completa se encuentra también en el CD que acompaña a la revista impresa.

La Revista de Educación aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica:

- Bases de datos españolas: DURSÍ, PSEDISOC Y RISO (ISOC), DOCE, PSICODOC, DIALNET.
- Bases de datos extranjeras: LATINDEX (iberoamericana); IRESIE (México); ICIST (Canadá); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography); SWETSNET (Holanda).
- Catálogos nacionales: CSIC, REBIUN (Bibliotecas Universitarias Españolas), Publicaciones Periódicas en las Bibliotecas del CIDE, Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (MEC).

- Catálogos internacionales: Colectif National Français, Online Computer Library Center (USA), Centros de Recursos Documentales e Informáticos de la OEI, The British Library Current Serials Recieved.

**La Revista de Educación no comparte necesariamente las opiniones
y juicios expuestos en los trabajos firmados**

Reformas e innovaciones educativas (España, 1907-1939). En el centenario de la JAE

ANTONIO VIÑAO: Presentación	11
ANTONIO VIÑAO: Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto	21
EUGENIO OTERO URTAZA: Las primeras expediciones de maestros de la Junta para Ampliación de Estudios y sus antecedentes: los viajes de estudio de Cossío entre 1880 y 1889	45
LEONCIO LÓPEZ-OCÓN CABRERA: Enseñar a investigar: la influencia de Cajal en los laboratorios de la JAE	67
FRANCESCA COMAS RUBÍ: Pensiones pedagógicas e innovación educativa en España. Aportaciones a un modelo de estudio a través del caso de Baleares	91
AIDA TERRÓN BAÑUELOS: ¿Recoger y sembrar? La complejidad de la innovación educativa analizada en un contexto regional. El caso de Asturias	117
MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS: Desde L'Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los «centros de interés» decrolyanos (1907-1936)	143
PEDRO LUIS MORENO MARTÍNEZ: Los pensionados de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) y la Higiene Escolar	167
JUAN MAINER Y JULIO MATEOS: Los inciertos frutos de una ilusionada siembra. La JAE y la Didáctica de las Ciencias Sociales	191
JOSÉ MARIANO BERNAL MARTÍNEZ Y DAMIÁN LÓPEZ MARTÍNEZ: La Junta para Ampliación de Estudios (JAE) y la enseñanza de la ciencia para todos en España	215

JUAN M. FERNÁNDEZ SORIA: Fundar la ciudadanía, formar al hombre, construir la democracia. Europa como solución para las escuelas de España	241
--	-----

Recensiones y libros recibidos	265
---	------------

Presentación.

Antonio Viñao
Universidad de Murcia

¿Qué sentido tiene, dejándose llevar por el furor conmemorativo, un número extraordinario de la *Revista de Educación* que rememore la creación por Real Decreto de 11 de enero de 1907 de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE)? ¿Qué sentido tiene y cómo abordar su estudio aportando algo más a lo ya escrito sobre la JAE en trabajos anteriores, de autoría colectiva o individual, o sobre el que fue su secretario y figura clave de la misma, José Castillejo? Tanto sobre una como sobre el otro, quien quiera obtener una información fidedigna y valiosa dispone de trabajos de índole general (Gamero Merino, 1988; Palacios Bañuelo, 1979 y 1986; Sánchez Ron, 1988; VV.AA., 1987) o restringidos a aspectos específicos de la labor de la JAE, por ejemplo en el campo de la pedagogía (Marín Eced, 1990 y 1991; Ruiz Berrio, 2000 y 2001) o en relación con el Instituto-Escuela (Palacios Bañuelo, 1988). Ello sin mencionar los abundantes trabajos sobre la Institución Libre de Enseñanza en los que se analiza, y con detalle, la labor de la JAE o de alguna de las instituciones u organismos dependientes de la misma como la Residencia de Estudiantes, la de Señoritas o alguno de sus centros de investigación.

Por supuesto, la JAE no fue la única agencia de actualización y modernización pedagógica y científica en la España del primer tercio del siglo XX, pero no parece que sea exagerado decir que sí fue la principal. Y ello en un período de reformas y renovación al que se ha calificado como la «edad de plata» de la pedagogía y de la ciencia en España. De ahí que, desde el primer momento, se planteara este número extraordinario bajo la mirada más amplia de lo que fueron esos procesos de reforma e innovación desde el comienzo del siglo XX hasta la Guerra Civil y de cuál fue el papel de la JAE en los mismos.

Reformas e innovaciones educativas

El éxito o fracaso de las reformas educativas, la difusión de las innovaciones, la creación de contextos favorecedores o limitadores de los procesos de renovación y mejora, sus condicionantes, limitaciones y posibilidades, constituyen uno de los campos de investigación actualmente más relevantes en el ámbito de la política educativa, la educación comparada, la historia de la educación y el estudio del currículum, la didáctica o la organización escolar. Los trabajos incluidos en este número extraordinario deben ser leídos como una aportación más, desde la historia de la educación y de la ciencia, al conocimiento de dichos procesos, de la difusión de las reformas e innovaciones, de sus diferentes adaptaciones y versiones y del éxito o fracaso de las mismas.

Por reformas educativas entiendo aquellos intentos de transformación o cambio educativo generados e impulsados desde los poderes públicos, ya se trate de gobiernos centrales o estatales, autonómicos, regionales o municipales. Los procesos de renovación o innovación pueden contar o no con el apoyo de los poderes públicos y plantearse junto o al margen de los mismos, pero, a diferencia de las reformas, son promovidos y extendidos por profesores desde los centros docentes y articulados en grupos o redes más o menos formalizadas. La realidad, como se verá a lo largo de las diferentes aportaciones, diluye por fortuna una distinción tan neta, tan académica, en una amplia diversidad de situaciones híbridas y cambiantes en las que unas veces los procesos de innovación son asumidos –y, por tanto, adaptados y modificados– por las administraciones educativas, y otras veces son los profesores y centros docentes los que se suman a procesos de reforma emprendidos desde el poder público reinterpretándolos desde su peculiar situación y perspectiva.

Por lo que a las reformas educativas se refiere, «el estudio acerca de cómo y por qué fracasan (...) puede ser al menos tan instructivo como el de las reformas llevadas a cabo con éxito y quizá incluso más», ya que dicho estudio «revela muchas cosas sobre las complejas dinámicas políticas que intervienen en el hacer y deshacer de las decisiones políticas básicas» (Weiler, 1998, p. 54). Este párrafo, aplicable en su formulación básica a los procesos de innovación y renovación educativa, remite a una cuestión general que asimismo deberá ser tenida en cuenta: la del «predecible fracaso de las reformas educativas» (Sarason, 2003) y, en relación con ello, a las causas de dicho fracaso. Dichas causas, de modo sintetizado, serían la ausencia o escasez de recursos financieros, los cambios y vaivenes políticos, los diagnósticos erróneos, los objetivos y calendarios irreales, las imprevisiones, contradicciones e incoherencias, la carencia de apoyos sociales y políticos, las resistencias gremiales y corporativas, la ausencia en

los reformadores de perspectiva histórica (adanismo, presentismo), la carencia de una visión global del sistema educativo, el formalismo burocrático, la ausencia de reformas sociales paralelas y la incapacidad estructural de los poderes públicos para llevar a cabo reformas educativas de amplio alcance (Viñao, 2006a). Éste, el de los procesos de reforma e innovación, será el marco de análisis en el que se han intentado integrar las aportaciones incluidas en este número extraordinario y desde el que deseamos que dichas aportaciones sean leídas. Pero antes parece necesario realizar una serie de consideraciones generales sobre el contexto a la vez renovador, complejo y plural en el que tuvieron lugar las propuestas y acciones de reforma e innovación educativa en la España del primer tercio del siglo XX.

España 1900-1936: un contexto renovador y reformista con diversos diagnósticos y propuestas

Suele hablarse, utilizando la expresión empleada por los historiadores de la literatura y de la ciencia, de una «edad de plata» de la pedagogía española para referirse a la situación de este campo científico teórico-práctico en la España de los años veinte y treinta del pasado siglo. Una «edad de plata» que, junto con un efervescente contexto renovador y reformista en el ámbito de la educación, se iniciaría -aunque puedan señalarse antecedentes- tras el impacto del «desastre» de 1898, y la consiguiente atribución del mismo a nuestro retraso educativo y científico, y culminaría con el programa de reformas educativas del primer bienio republicano.

Los bien conocidos hitos político-administrativos de dicho contexto renovador y reformista serían, entre otros, la creación, en 1900, del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, la sucesiva asunción por el Estado de los haberes del magisterio primario en 1901 y 1911, la ampliación legal del currículo de la enseñanza primaria en 1901, la extensión legal no de hecho de la escolaridad obligatoria hasta los 12 años en 1901 y los 14 años en 1923, la creación de la primera cátedra universitaria de Pedagogía en 1904, de la JAE en 1907, de la Escuela Superior del Magisterio en 1909, de la Residencia de Estudiantes en 1910, de la Dirección General de Enseñanza Primaria en 1911, de la Residencia de Señoritas en 1915, del Instituto-Escuela en 1918 y de la Oficina Técnica para Construcción de Escuelas en 1920, la aprobación del primer Estatuto del Magisterio en 1917 y del Reglamento de escuelas graduadas de 1918,

y los sucesivos intentos de introducción y difusión de este modelo de organización escolar en 1898, 1905, 1910 y 1911. A ellos habría que añadir, desde el ámbito de los poderes públicos regionales, provinciales y locales, la actuación de algunos, no muchos, municipios de las grandes ciudades acometiendo la construcción de grupos escolares -una labor en la que destacaría el ayuntamiento de Barcelona- y de, así mismo, unos pocos ayuntamientos y diputaciones costeando a algunos maestros viajes al extranjero con la finalidad de visitar establecimientos docentes.

La lectura de los párrafos anteriores puede dar la impresión de una acción uniforme, coherente y decidida, de índole reformista, llevada a cabo en las dos primeras décadas del siglo XX desde los poderes públicos. Nada más lejos de la realidad. Por otro lado, una visión no matizada ni detallada de ese contexto renovador ocultaría la diversidad y contraposición de los diagnósticos en liza en relación con nuestro atraso educativo y, por tanto, de las soluciones propuestas. De entre las distintas corrientes educativas con propuestas y acciones que se presentan como renovadoras destacan movimientos internacionales como la Escuela Nueva y el higienismo, ideologías políticas como el anarquismo, el librepensamiento y el socialismo, la Institución Libre de Enseñanza como expresión más representativa del liberalismo y algunos grupos y personajes de la Iglesia católica como Andrés Manjón. Además, determinadas burguesías regionales, como la catalana, serían capaces de propiciar la aparición de centros privados, en función de sus necesidades y en el contexto de un movimiento de renovación pedagógica específicamente catalán, que contaría con el apoyo de los poderes públicos regionales, provinciales y locales.

La diversidad de diagnósticos y soluciones, por lo general contrapuestas entre sí, implicaba diferentes interpretaciones y significados de aquellas palabras-fetiché que constituían el léxico común de dichas acciones renovadoras. Los términos regeneración o regeneracionismo, enseñanza integral, escuela activa, escuela nueva o escuela nacional eran interpretados de modos muy diferentes desde una u otra corriente o posición ideológica. Es cierto, por referirnos al último de los términos indicados, que, desde un punto de vista legal, el cambio de denominación efectuado en 1910, siendo ministro de Instrucción Pública el conde de Romanones, por el que las escuelas primarias públicas pasaban a llamarse escuelas nacionales de enseñanza primaria, reflejaba, desde un punto de vista administrativo, ese intento de imprimir a la educación primaria un carácter nacional regenerador de la patria. Un carácter también apreciable en el énfasis puesto en los ejercicios corporales como instrumento de regeneración física de la raza, los himnos como recurso en el que sustentar una identidad nacional, la presencia de la bandera en las escuelas, la difusión del libro de la Patria o del Quijote escolar como libros de lectura y los batallones escolares. Pero también es

cierto que lo que fuera ese carácter nacional de base regeneracionista diferiría de unos a otros siendo precisamente la polisemia del término lo que facilitaba su uso indiscriminado (Pozo, 2000, pp. 70-72 y pp. 76-81).

Estas diferencias guardaban asimismo relación con las posiciones mantenidas en relación con uno de los remedios propuestos: el de la europeización de España. «Europa como solución» era el lema orteguiano que adoptarían quienes estimaban que sólo había que mirar más allá de los Pirineos, que viajar a Europa, para aprender de lo que en educación se hacía en los países más avanzados. En España, decía Ortega en 1914 en la conferencia que presentaba en sociedad la recién nacida Liga de Educación Política Española, «el tradicionalismo no puede ser nunca punto de partida para la política» (Ortega y Gasset, 1914, p. 27). Ni para la política ni para la educación. Sin embargo, para el regeneracionismo católico la única solución a nuestros males se hallaba en la vuelta a aquella tradición católica que, a su juicio, constituía el elemento básico del carácter nacional. Y, para más de un maestro renovador, había que mostrar cierta cautela frente a todas esas novedades que venían del exterior. Unas veces porque en su opinión –una opinión confirmada en sus viajes a Europa– lo que se hacía en las escuelas de Francia, Bélgica o Suiza no era mejor que lo que ellos hacían en sus escuelas. Y otras porque, como diría Hernández Ruiz en 1928 desde su escuela de Paniza (Zaragoza), sólo el papanatismo ante todo lo que, con pretensiones de novedad, venía de fuera, podía hacernos olvidar, por poner un solo ejemplo, que expresiones como la de la escuela activa habían sido ya utilizadas por pedagogos españoles como Pedro de Alcántara García con anterioridad y con mayor acierto que por Kerchensteiner o Dewey (Hernández Ruiz, 1927-1928, VII-3).

En este contexto, y teniendo en cuenta la diversidad de diagnósticos y propuestas de innovación y reforma que tuvieron lugar en España durante el período indicado, en este número extraordinario de la *Revista de Educación* se ha intentado, en la medida de lo posible y aprovechando el centenario de la creación de la JAE, avanzar en lo que debería ser un programa de investigación más amplio, iniciado ya en trabajos anteriores por alguno de sus colaboradores, con vistas a lo que Peter Cunningham (2001) ha planteado en relación con el estudio de la educación progresiva, el cambio y la innovación en Gran Bretaña: la elaboración de una prosopografía de la innovación educativa en la España del primer tercio del siglo XX. Es decir, la reconstrucción de las estructuras, redes, grupos, relaciones interpersonales y biografías colectivas de sus protagonistas. Algo sobre lo que se sabe bastante más de lo que se sabía hace diez o quince años, gracias, entre otros investigadores, a los trabajos del María del Mar del Pozo (2003-2004 y 2005), pero sobre lo que queda mucho por decir.

Aportaciones incluidas en este número extraordinario

Con el fin, como se ha dicho, de avanzar en dicho programa de investigación, se ha procurado combinar en este número diferentes enfoques o miradas: el estudio de lo que Aldrich (1998) ha llamado el papel de lo individual en las reformas educativas, el enfoque territorial, y el disciplinar, sectorial o temático. Todo ello precedido de un artículo, de índole general, sobre las reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX, obra del coordinador de este número extraordinario, en el que se plantean algunas cuestiones relativas al modelo de reforma e innovación educativa de la Institución Libre de Enseñanza, al papel clave de la JAE en dicho modelo, a la labor de mediación cultural, entre la teoría y la práctica, de determinados grupos o personas, a la cautelas y críticas ante las nuevas ideas y métodos, y a la problemática integración del modelo de reforma de la Institución Libre de Enseñanza en la reforma educativa de la II República.

Los dos primeros trabajos, el de Eugenio Otero Urtaza sobre las primeras expediciones de maestros de la JAE al extranjero y los viajes de estudio de Cossío entre 1880 y 1889 como precedente de la política de pensiones de la JAE, y el de Leoncio López-Ocón Cabrera, sobre la figura de Cajal, su influencia en los laboratorios de la JAE y su labor como presidente de la misma, responden a la idea de rescatar el aspecto individual y biográfico presente en los procesos de reforma e innovación educativa y científica. En el primer caso, no sólo se analizan los viajes de estudio de Cossío y sus relaciones con la JAE, sino también la figura de Luis Álvarez Santullano como colaborador de Cossío, organizador de las primeras expediciones en grupo de maestros al extranjero y como persona adscrita de modo permanente a la secretaría de la JAE a partir de 1916. En el segundo, se pone de manifiesto el protagonismo de Cajal en la génesis y el desenvolvimiento de la JAE, en su doble papel de científico y educador, como presidente de la misma desde 1907 hasta 1932 y como impulsor de su política científica. Un protagonismo quizás algo oculto por el de José Castillejo como secretario y factótum de dicho organismo desde su fundación en 1907 hasta 1935, año en el que sus funciones como director administrativo de la recién creada Fundación Nacional para Investigaciones Científicas y Ensayos de Reforma, cargo para el que había nombrado en 1932, le impidieron seguir simultaneando dichas funciones con las que desempeñaba en la JAE. Habrá, por cierto, quien eche de menos un artículo sobre Castillejo en este número extraordinario. A la espera del libro que prepara Luís Palacios sobre ese manchego cosmopolita que fue Castillejo, el lector podrá encontrar múltiples referencias al mismo en los distintos textos aquí incluidos, así como sobre otros protagonistas de los procesos de innovación y reforma que tuvieron lugar en la España del primer tercio del siglo XX.

La dimensión territorial complementa mucho de lo hasta ahora dicho y sabido sobre la JAE. Se trataba de analizar, desde una perspectiva regional, no tanto la influencia real de este organismo cuanto su inserción en contextos innovadores concretos. En este caso con dos trabajos de diferente factura, relativos a las Islas Baleares y Asturias, a cargo respectivamente de Xisca Comas y Aida Terrón. Tanto uno como otro estudio permiten afirmar, desde ya, que el número de pensionados de la JAE en el campo de la educación fue sensiblemente superior al que se desprende de los datos de ámbito nacional hasta ahora manejados. Es de imaginar que estudios posteriores del mismo tipo confirmarán, en otras comunidades autónomas o provincias, este dato. Así mismo, ambos textos permiten sustentar la tesis de que dichas influencia e inserción dependió no sólo de la acción de determinados personajes (Gabriel Comas, Rosa Roig y Joan Capó, por ejemplo, en las Islas Baleares, y Luis Huerta, Antonio J. Onieva o Ernesto Winter en Asturias) sino, sobre todo, de las características y el dinamismo del contexto social y educativo en el que operaban.

El paso de la teoría a la práctica, de las ideas o propuestas más o menos innovadoras a la realidad de los centros docentes, del papel al aula, implica procesos y operaciones de transferencia, mediación, interpretación, adaptación e hibridación cuando no de rechazo, resistencia o, lo que es más usual, de burocratización y formalización. En un número de esta índole era necesario introducir algún texto en el que se analizaran dichos procesos y operaciones. La innovación elegida ha sido la de los centros de interés decrolyanos. Aunque el tema es también abordado, a título de ejemplo y desde la perspectiva de la didáctica de las ciencias sociales, en el artículo de Juan Mainer y Julio Mateos al que después aludiré, es en el trabajo de María del Mar del Pozo donde se analiza de un modo más específico y detallado el recorrido de esta innovación educativa desde su génesis en la cultura pedagógica europea de comienzos del siglo XX hasta la cultura y prácticas escolares españolas, así como el papel desempeñado, como mediadores culturales en dicho tránsito, por un buen número de pensionados de la JAE y las distintas interpretaciones y aplicaciones que se hicieron de dicha innovación a partir, en la mayoría de los casos, de prácticas educativas tradicionales.

Queda, por último, el enfoque disciplinar y temático. Los procesos de innovación y reforma tienen lugar en unos espacios físicos y sociales determinados, como muestran algunos de los trabajos mencionados, pero también en espacios sociales más bien territorios de índole académica y científica, es decir, en unos campos o sectores disciplinares y profesionales concretos (Viñao, 2006b). De ahí la necesidad de analizar lo que sucede en cada uno de ellos. En este caso, los campos elegidos son los de la higiene escolar a cargo de Pedro Luís Moreno, la didáctica de las ciencias sociales

abordado por Juan Mainer y Julián Mateos, la enseñanza escolar de la ciencia tratado por José Mariano Bernal y Damián López y la educación cívica o para la ciudadanía analizado por Juan Manuel Fernández Soria. El análisis disciplinar y académico científico de los procesos de innovación en los campos mencionados, y del papel de la JAE en los mismos, nos adentra en el mundo de las instituciones educativas y profesiones implicadas y de las personas, redes y grupos de interés o presión conformados en torno a las mismas. En el ámbito de la higiene escolar, por ejemplo, Pedro Luís Moreno muestra como dichas personas pertenecían a campos profesionales diferentes inspectores, profesores, maestros y directores, pero también, sobre todo, médicos y arquitectos afectando a temas asimismo diversos como los edificios, el mobiliario, el material y las colonias e instituciones complementarias escolares y la inspección médico-escolar o a disciplinas como la paidología, la antropología y antropometría pedagógicas, la medicina y la pediatría. En lo que al artículo sobre la didáctica de las ciencias sociales se refiere, Juan Mainer y Julián Mateos dan cuenta y analizan la sociogénesis de la misma como campo académico y profesional en su fase embrionaria (1900-1939), mostrando el papel desempeñado por la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y la JAE en dicha sociogénesis a través de los organismos e instituciones que dependían de esta última en especial del Centro de Estudios Históricos y del Instituto-Escuela y de la política de pensiones seguida. Esas mismas instituciones y organismos sustituyendo el Centro de Estudios Históricos por el Instituto de Ciencias Físico-Naturales y la Asociación de laboratorios son las que aparecen asimismo en el análisis efectuado por José Mariano Bernal y Damián López sobre la innovación y mejora de la enseñanza escolar de la ciencia de la ciencia «para todos» en la España del primer tercio del siglo XX, así como en la conformación de la didáctica de las ciencias como un campo disciplinar específico. Por último, si todo proceso de reforma o innovación precisa unos referentes valorativos y un modelo o tipo ideal de sociedad y de ser humano de hombre según la terminología de la época corresponde a Juan Manuel Fernández Soria mostrar aquellos referentes o modelos y países o movimientos pedagógicos Francia como nación de ciudadanos laicos, Inglaterra con su énfasis en las buenas maneras y el self-government, Alemania y su sentido de lo comunitario, y la Escuela Nueva con sus propuestas a favor del autogobierno y participación en los centros escolares y de la libertad y autonomía de los educandos que ofrecían, y en los que se buscaron, los moldes para construir, desde la escuela, una nación de ciudadanos en un contexto democrático.

A quienes colaboran en este número extraordinario sólo me resta agradecerles su respuesta y esfuerzo. Al Consejo de Dirección de la revista, la confianza en mí depositada al encargarme la coordinación del mismo.

Referencias bibliográficas

- ALDRICH, R. (1998): «The role of the individual in Educational Reform», en C. MAJOREK *et alii* (eds.): *Schooling in Changing Societies: Historical and Comparative Perspectives*. Gent, Paedagogica Historica. Supplementary Series, vol. IV, pp. 345-357.
- CUNNINGHAM, P. (2001): «Innovators, networks and structures: towards a prosopography of progressivism», en *History of Education*, 30-5, pp. 433-451.
- GAMERO MERINO, C. (1988): *Un modelo europeo de renovación pedagógica: José Castillejo*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- HERNÁNDEZ RUIZ, S. (1927-1928): «De la vida escolar. Sueños y realidades», en *El Magisterio de Aragón*.
- MARÍN ECED, T. (1990): *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- (1991): *Innovadores de la educación en España (becarios de la Junta para Ampliación de Estudios)*. Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1914): *Vieja y nueva política*. Madrid, Renacimiento.
- PALACIOS BAÑUELO, L. (1979): *José Castillejo. Última etapa de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, Narcea.
- (1986): *Castillejo, educador*. Ciudad Real, Diputación Provincial de Ciudad Real.
- (1988): *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- POZO, M^a DEL M. del (2000): *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- (2003-2004): «La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito», en *Historia de la Educación*, 22-23, pp. 317-346.
- (2005): «La renovación pedagógica en España (1900-1939): Etapas, características y movimientos», en E. CANDEIAS (COORD.): *Actas de V Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação Pedagógica. Renovación Pedagógica*. Coimbra - Castelo Branco, Alma Azul, pp. 115-159.
- RUIZ BERRIO, J. (2000): «La Junta para Ampliación de Estudios, una agencia de modernización pedagógica en España», en *Revista de Educación*, número extraordinario sobre *La educación en la España del siglo XX*, pp. 229-247.

- (2001): «Aportaciones de la Junta para Ampliación de Estudios a la renovación de la enseñanza superior en España», en P. ÁLVAREZ (dir.): *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid, Fundación BBVA y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 431-455.
- SÁNCHEZ RON, J. M. (COORD.) (1988): *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2 vols..
- SARASON, S. B. (2003): *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona, Octaedro.
- VIÑAO, A. (2006a): «El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades», en J. GIMENO (comp.): *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid, Morata, pp. 43-60.
- (2006b): «La historia de las disciplinas escolares», en *Historia de la Educación*, 25, en prensa.
- VV. AA. (1987): *José Castillejo y la política europeísta para la reforma educativa española*. Ciudad Real, Diputación Provincial de Ciudad Real.
- WEILER, H. N. (1998): «Por qué fracasan las reformas: política educativa en Francia y en la República Federal Alemana», en *Revista de Estudios del Currículum*, 1 (2), pp. 54-76.

Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto¹

Antonio Viñao

Universidad de Murcia

Resumen

La España del primer tercio del siglo XX fue, en contraste con el tercio precedente y el posterior, un período de reformas e innovaciones educativas en un contexto abierto a las novedades, ideas y corrientes pedagógicas que tenían lugar en otros países. En este texto se analiza el modelo de reforma de la Institución Libre de Enseñanza y el papel de la Junta para Ampliación de Estudios (1907-1936) en el mismo. Además se tratan tres cuestiones relacionadas con la difusión de dichas reformas e innovaciones: la labor de mediación cultural, entre la teoría y la práctica, de determinados grupos o personas; las cautelas y críticas a las nuevas ideas y métodos; y la problemática integración del modelo de reforma de la Institución en las reformas educativas de la II República.

Palabras clave: Reformas e innovaciones educativas, España, siglo XX, Junta para Ampliación de Estudios, Institución Libre de Enseñanza.

Abstract: *Educational Innovations and Reforms in Spain during the First Third of the 20th Century. The JAE as an Excuse*

The Spain of the first third of the 20th century was, in contrast to the previous and the subsequent ones, a period of educational reforms and innovations in a context open to the innovations, ideas and tendencies that took place in other countries. This article deals with the model of reform of the *Institución Libre de Enseñanza* (Free Institution for Education) and the role of the *Junta para Ampliación de Estudio*, JAE (Board for Advanced Studies) (1907-1936) in this model. Then, it also tackles three issues related to the diffusion of reforms and

⁽¹⁾ Este artículo ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación SEJ2004-07268/EDUC financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

innovations; the role of cultural mediation, between theory and practice, of certain groups and persons; caution and criticism to the new ideas and methods; and the problematic integration of the institution's model in the educational reforms of the Second Republic.

Key words: Educational Innovations and Reforms, Spain, 20th Century, *Junta para Ampliación de Estudios, Institución Libre de Enseñanza*.

Introducción

Este texto pretende, tomando la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) como pretexto, mostrar algunas de las cuestiones clave en todo proceso de reforma, innovación o mejora educativa mediante el análisis de algunos aspectos de un período extremadamente innovador y reformista de nuestra historia educativa, el de la España del primer tercio del siglo XX, para ser más exactos entre 1900 y 1936. Con tal fin, una vez expuesto en la presentación de este monográfico el contexto en que tuvieron lugar las reformas e innovaciones analizadas, me centraré, primero, en el modelo de reforma de inspiración institucionista² aplicado durante estos años y en el papel desempeñado por la JAE y por diversos intermediarios o mediadores culturales (profesores de escuelas normales, inspectores, maestros-directores de grupos escolares y maestros) en dichas reformas e innovaciones. Seguidamente, efectuaré una serie de reflexiones sobre algunos de los recelos y resistencias que hallaron las mismas, así como sobre la modificación, por integración, del modelo de reforma institucionista en el primer bienio republicano (1931-1933).

El modelo de reforma institucionista

La publicación, durante la Guerra Civil y después de ella, de una serie de libros como el de Enrique Suñer, *Los intelectuales y la tragedia española*, y la obra colectiva titulada *Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*, publicados

⁽²⁾ Institucionista: relativo, afín o relacionado con la Institución Libre de Enseñanza.

por la Editorial Española en 1937 y 1940, respectivamente, convertía a la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en el chivo expiatorio al que atribuir todos los «males» de la educación republicana. Asimismo, el hecho de que en la Circular de 7 de diciembre de 1936, por la que el gobierno rebelde iniciaba la «sagrada misión» de depurar al profesorado con una doble finalidad «punitiva» y «preventiva» se llegara a decir que «los individuos» que integraban las «hordas revolucionarias cuyos desmanes tanto espanto causan» eran los «hijos espirituales de catedráticos y profesores que, a través de instituciones, como la llamada Libre de Enseñanza, forjaron generaciones incrédulas y anárquicas», sobrevaloraba, sin duda, la influencia ejercida y el poder de la ILE antes de 1936. Todo ello se debía más a la obsesión «antiinstitucionista» de quienes así hablaban que a la realidad de los hechos³. Dos aspectos de la influencia y el modo de actuar institucionista pueden explicar, en parte, esta obsesión.

El primero de ellos, como he escrito en otro lugar, es el siguiente:

es difícil hallar una idea renovadora, innovación o mejora educativa introducida y difundida, con mayor o menor fortuna, en el último cuarto del siglo XIX y el primer tercio del XX detrás de la que no haya estado la Institución o, incluso, en la que la Institución no haya jugado un papel relevante. (...) Los jardines de la infancia y la pedagogía «froebeliana», las colonias escolares, las visitas y excursiones escolares, la psicología y pedagogía científicas, la coeducación, el acceso de la mujer a todos los niveles de enseñanza, los métodos intuitivos y activos, la importancia concedida en el currículum a la educación física o las materias artísticas, la sustitución del libro de texto por los cuadernos de notas y de los exámenes por la enseñanza individualizada y la observación y relación constantes entre profesores y alumnos, la difusión de la práctica de los viajes y estancias en el extranjero, el movimiento higienista, la extensión universitaria, la consideración de la segunda enseñanza como una prolongación natural de la primaria o la profunda conexión entre la teoría y la práctica educativa serían algunos de los aspectos innovadores en cuya introducción y difusión la Institución desempeñó un papel destacado o, en ocasiones, casi exclusivo (Viñao, 2004, pp. 27-28).

El segundo aspecto –su peculiar y eficaz modelo de reforma educativa– sería el que contribuiría de un modo especial a que, desde posiciones nacional-católicas, se

³ Esta tesis fue la que, en el supuesto de que se mencionara a la ILE, se mantuvo en los manuales de historia de la educación utilizados en la formación del magisterio primario sin cambio alguno al menos hasta el final de la década de los años sesenta del siglo XX (Viñao, 2007).

calificara a los institucionistas de taimados, manipuladores, secretistas, sectarios, disimuladores e hipócritas entre otras lindezas. Y es que, por más que pueda señalarse la existencia de otros programas de reforma más o menos elaborados, como las «Bases para un programa de instrucción pública» aprobadas en 1918 en el XI congreso del Partido Socialista o el programa del fallido Partido Reformista de Melquíades Álvarez, aprobado también en ese mismo año, en cuya redacción colaborarían institucionistas tan relevantes como Orueta, Uña, Zulueta y Posada, y de otras iniciativas políticas y sociales de cambio y renovación educativa, con anterioridad a 1931 sólo puede hablarse de la existencia en España de un programa coherente y efectivo de reforma en la enseñanza pública y privada: el de la ILE. Y, desde 1931 a 1936, de la confluencia de este programa de reformas con el del ala moderada del socialismo (no así con el programa del ala revolucionaria). De ahí que, desde la Iglesia católica y por las fuerzas conservadoras y reaccionarias se demonizara a la ILE haciendo de ella el adversario a combatir y aniquilar.

La configuración del modelo de reforma institucionista fue, en buena parte, consecuencia de la propia experiencia de sus fundadores, en especial de Francisco Giner, durante el sexenio democrático (1868-1874). El fracaso de dicha experiencia de reforma «desde arriba» en todos los niveles de enseñanza y, en la enseñanza media y universitaria, por la oposición del profesorado y de las familias, hizo ver a Giner la inutilidad que suponía acometer un programa de reformas desde la *Gaceta* sin contar con profesores formados. Desagradables experiencias posteriores, como la acaecida en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882 cuando el mismo Giner fue interrumpido en una de sus alocuciones por las protestas de maestros de escuelas públicas y las propuestas e ideas de la ILE tachadas, por los mismos, de extranjerizantes y propias de pedagogos de gabinete que nada sabían de la dura realidad escolar, acabaron de convencerle de que la reforma que preconizaba precisaba un nuevo sistema de formación y selección de profesores. Por último, el sucesivo tejer y destejer de las políticas ministeriales, unas favorables y las más de las veces desfavorables a sus propósitos, le hizo ver la necesidad de situar dicha reforma al margen de los vaivenes políticos y de actuar con cautela y astucia.

¿Qué rasgos o principios caracterizaron dicho modelo de reforma tal y como fue expresado en distintas ocasiones por Giner (1927) o Cossío (1899, 1919, 1924) entre otros? Básicamente dos: la reforma gradual sin recurrir a decretos y leyes que la impusieran y la formación de profesores. Como Pijoán (1927, pp. 50-51) ponía en boca de Giner: «Leyes, decretos, ¿para qué? Si, como dicen ustedes ¡no tenemos gentes para aplicarlos!». Esta «obra lenta pero segura» partía del principio de desconfianza hacia la acción gubernamental directa, no establecía calendarios ni límites temporales ni planes abstractos de aplicación general y uniforme y, sin prisas, no tenía más objetivo que establecerse por vía

de ensayo y difundirse gradualmente conforme y sólo allí donde se contara con profesores formados para ello –es decir, identificados con la reforma–, y con apoyos sociales suficientes. Implicaba, asimismo, actuar con cautela, con modestia y aprovechando los resquicios que dejara la sociedad civil y el poder político. De ahí que, por poner un ejemplo, cuando recién creada la JAE, un cambio ministerial pusiera al frente del Ministerio de Instrucción Pública a un ministro conservador, Rodríguez de San Pedro, claramente opuesto a la ILE, y Castillejo, como secretario de la JAE, viera que sólo podía contar con su oposición, Rodríguez de San Pedro al final «fuera vencido por la habilidad» de Castillejo, no despertando «sospechas», haciéndole creer que él era «un ser medio idiota», que la JAE «había nacido» muerta y que «sólo serviría para dar prebendas a cuatro paniaguados, cosa que no preocupaba intensamente al ministro» (Pijoán, 1927, p. 68). Como decía Giner, una vez más a través de Pijoán (1927, p. 90), su «doctrina» podía ser «lo más revolucionaria y agresiva posible». Sus «procedimientos», por el contrario, «lo más ordenados y dentro de la legalidad posibles; casi conservadores». No interesado por «la revolución desde arriba», mediante leyes, sólo confiaba en un «pueblo ya reformado» que exigiera dichas leyes, en cuyo caso su acción ya no sería necesaria. No era, afirmaba Giner en 1884,

en la *Gaceta*, ni en el Parlamento, ni en el Gobierno, sino en el espíritu del individuo, en la vida de familia, en la local, y de aquí gradualmente hacia arriba, donde puede labrarse una reforma tan duradera como todo cuando viene del interior al exterior (Giner, 1916, p. 265).

Este «ir despacio», con la «máxima cautela y modestia», introduciendo «reformas legales de apariencia insignificante y de fecundidad insospechada», ese «reinar sin gobernar», mediante la «política de hechos consumados» sin «entremezclar los asuntos políticos con los educativos», serían justamente, como ha indicado Gamero Merino (1988, pp. 60-66), algunos de los componentes de la estrategia seguida por Castillejo como secretario de la JAE.

No hacían falta leyes y decretos. Lo que hacía falta eran profesores formados y seleccionados adecuadamente e identificados con los propósitos de la reforma. En este punto dos eran los aspectos más llamativos del modelo de reforma institucionalista. Uno era el envío de profesores y maestros al extranjero. En palabras de Cossío, pronunciadas en la Asamblea Nacional de Productores celebrada en 1899 en Zaragoza,

para formar con rapidez el personal y mejorar el existente, sólo hay un camino, aconsejado por todos los políticos y gobernantes de larga vista en épocas

análogas a la actual, y seguido por todos los pueblos que han querido salir de su estanco (Japón), o han tenido miedo de atrasarse (Francia): enviar a montones la gente a formarse y a reformarse, a aprender y a educarse en el mejor medio posible del extranjero (Cossío, 1899, p. 231).

Enviarles al extranjero para que se formaran era lo que había hecho Giner con Cossío y Castillejo, entre otros, y lo que haría la JAE con su programa de pensiones. Pero no todo se reducía a ello. También era necesario suprimir el sistema de oposiciones y unir la formación teórico-práctica, disciplinar y pedagógica del profesorado con su selección. Como diría Giner en 1893, en relación con la segunda enseñanza, pero extendiendo sus consideraciones a la enseñanza primaria, «los alumnos de las Escuelas Normales [de primaria o secundaria] que concluyesen de manera satisfactoria su preparación deberían ingresar inmediata y directamente en el Profesorado» como se hacía en algunas «Normales primarias del extranjero» y, en España, en las «escuelas especiales» que preparan para «servicios públicos, civiles [escuelas de ingeniería] y militares» (Giner, 1927, p. 174). Así se haría en 1909 al crearse la Escuela Superior del Magisterio en relación con los futuros profesores de Escuelas Normales e inspectores de enseñanza primaria y, en 1931, con el plan profesional del magisterio primario. Dado que nada similar pudo hacerse para la segunda enseñanza, la estrategia sería en este caso diferente. En el marco institucional y con el apoyo de la JAE se crearía en 1918 el Instituto-Escuela donde se formarían los «aspirantes al magisterio secundario» que después, gracias a su mejor formación, obtendrían las cátedras vacantes a través del sistema de oposiciones. Si no podía crearse una Escuela Normal para el profesorado de segunda enseñanza también podía alcanzarse, con más tiempo por delante y de un modo indirecto, el mismo objetivo: conseguir un profesorado formado en las ideas, el espíritu y métodos institucionistas e identificado con ellas.

El papel de la JAE en el modelo de reforma institucionista

El más importante grupo de mejoras que pueden llevarse a la instrucción pública es aquel que tiende por todos los medios posibles a formar el personal docente futuro y dar al actual medios y facilidades para seguir de cerca el movimiento científico y pedagógico de las naciones más cultas, tomando parte en él con positivo aprovechamiento.

Con estas expresivas palabras se iniciaba el preámbulo del Real Decreto de 11 de enero de 1907 que creaba la JAE, un «logro tardío de la Institución Libre de Enseñanza, protagonizado por la generación de 1914» (Cacho Viu, 1988, p. 4). Un «logro tardío» que, sin embargo, sería el elemento clave, el arco de bóveda, sobre el que se asentaría la reforma educativa y científica que se pretendía. Tal y como se ha advertido en la presentación de este número extraordinario de la *Revista de Educación*, son ya muy numerosos los trabajos que proporcionan una visión global sobre la JAE o sobre su secretario, Castillejo. No obstante, son necesarias algunas referencias a hechos ya conocidos y estudiados para justificar las anteriores palabras, al menos en lo que a la reforma educativa se refiere.

La JAE concedió pensiones individuales y colectivas y pensiones limitadas a la mera ayuda académica y administrativa y nombró delegaciones en congresos internacionales y para misiones especiales. De ellas se beneficiaron, entre 1907 y 1936, 85 maestros, 14 maestros-directores, 59 inspectores de enseñanza primaria, 52 profesores de Escuelas Normales, 10 de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (EESM), 16 de segunda enseñanza y 10 de universidad, si bien estas cifras parece que deben ser incrementadas a la vista de recientes investigaciones de ámbito regional o sectorial. Además, 101 docentes gozaron de la condición administrativa de pensionados entre 1912 y 1930. Los países más visitados por los mismos serían, por este orden, Francia, Bélgica y Suiza (Marín Eced, 1990, pp. 101 y 142). Estas cifras son conocidas. Otra cosa es analizar la influencia y repercusiones que tuvo esta política de formación del profesorado, una cuestión tratada en casi todos los trabajos incluidos en este número extraordinario.

Con independencia de la política de pensiones, la JAE desempeñó un papel fundamental en la formación inicial del profesorado de segunda enseñanza y en la reforma, siguiendo el modelo y las propuestas institucionistas, de este nivel educativo. Un modelo que, sin suprimir el sistema de oposiciones, hubiera supuesto, de no haber tenido lugar la Guerra Civil, la sustitución a medio plazo de buena parte del profesorado de este nivel educativo por profesores formados de acuerdo con el mismo. Veamos cómo y por qué.

Como ya se indicó, y una y otra vez dirían los institucionistas, la reforma de la segunda enseñanza sólo debía emprenderse cuando se dispusiera de profesores formados e identificados con las ideas de la misma, y sólo debía llevarse a la práctica en aquellos institutos de segunda enseñanza donde se contara con profesores debidamente formados y con un amplio apoyo social. Su programa formativo debía cubrir tanto la formación teórica o cultural como el «enseñar o hacer, el ver enseñar y el juicio crítico acerca de la enseñanza hecha», así como los viajes al extranjero y, dadas las dificultades o imposibilidad de crear una escuela normal para la formación de los profesores de dicho nivel educativo, la creación de al menos un centro docente especialmente

dedicado a este fin (Cossío, 1924, p. 208). Este centro sería el Instituto-Escuela creado en Madrid en 1918, al que seguirían en dicha función formativa, durante la II República, los creados en Barcelona (1931), Valencia (1932), Sevilla (1933), Málaga y Gijón (1933), aunque estos dos últimos no llegaron a funcionar.

El Instituto-Escuela madrileño fue creado bajo la dependencia de la JAE, con el «carácter de ensayo pedagógico» para «experimentar nuevos métodos de educación» pero también (lo que en ocasiones se olvida) para «experimentar nuevos (...) sistemas prácticos para la formación del personal docente» como se decía en su Real Decreto fundacional de 10 de mayo de 1918. Fue pues, una combinación de centro docente, escuela-modelo y seminario pedagógico o centro de formación de profesores. Dicha formación, la más completa que un licenciado que aspirara a una plaza en la segunda enseñanza podía recibir en la España de aquellos años –y en los anteriores y posteriores hasta incluso hoy en día–, consistía en:

- Prácticas de enseñanza durante dos años, en régimen de media jornada, asistiendo a las clases y encargándose directamente de la enseñanza bajo la dirección del catedrático correspondiente.
- Estudio de dos lenguas modernas a elegir entre francés, inglés y alemán, en clases de dos o tres horas semanales a cargo de profesores nativos.
- Trabajos de laboratorio, por lo general en alguno de los organismos (Centro de Estudios Históricos, Instituto Nacional de Ciencias, Residencia de Estudiantes) de la JAE.
- Estudios pedagógicos y filosóficos mediante lecturas y la asistencia a las cátedras de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Central y de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, o a las enseñanzas que sobre estas cuestiones se impartían en el mismo Instituto-Escuela.
- Envío al extranjero, becados por la JAE, de «algunos de los mejores» aspirantes al «Magisterio secundario» (Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, 1925, pp. 395-396).

Dado que el acceso a este modelo formativo no aseguraba el ingreso posterior en el profesorado de segunda enseñanza, ni la realización de los dos años de prácticas llevaba consigo una condición administrativa especial y la percepción de la retribución consiguiente (a diferencia de lo que sucedía en la EESM y de lo que, a partir de 1931, se establecería en relación con el magisterio primario), uno puede estar tentado a pensar que la virtualidad de este modelo debió de ser escasa o nula. Nada más lejos de la realidad. El Instituto-Escuela madrileño, a través de la fórmula del «aspirantado», llevaría a cabo, en muy pocos años, una labor de formación de profesores que, por su calidad y nivel, hubiera renovado la

segunda enseñanza en España si no se hubiera producido la Guerra Civil, en especial si a dicha labor se hubiera sumado la de los Institutos-Escuela de Barcelona, Valencia y Sevilla creados durante la II República. Unas simples cifras bastarán para atestiguarlo. Desde 1918 a 1934, y sumando los licenciados en formación de cada año, se obtiene un total de 668 «aspirantes» (Palacios, 1988, p. 309). Si se tiene en cuenta que la estancia de un buen número de ellos en el Instituto-Escuela llegó a los dos años, dicha cifra debe ser reducida, para calcular el número de «aspirantes» que pasaron por dicha institución, a unos 300. Desconocemos cuántos de ellos se integraron como profesores en la segunda enseñanza, tras las correspondientes oposiciones. Lo que sí sabemos es que el total de catedráticos de este nivel educativo era de 487 según el escalafón de 1925 y de 717 en el de 1936, y que desde su fundación en 1918 hasta 1925, el número total de «aspirantes» formados en el Instituto-Escuela fue de 87 habiendo obtenido «muchos de ellos» cátedras por oposición (Junta para Ampliación de Estudios, 1925, p. 396). Un hecho no extraño si se tiene en cuenta la mejor preparación con la que, en general, concurrirían a las oposiciones a cátedras o, ya en la II República, a los cursos de selección para nombrar «encargados de curso» que tendrían lugar en el verano de 1933, quienes se habían formado como «aspirantes» en el Instituto-Escuela, que sería avalado después, como tal hecho, por el testimonio del catedrático y ministro de educación del régimen franquista, Lora Tamayo, en sus memorias:

Tengo para mí que se mantuvo el buen estilo docente en la enseñanza media durante el primer tercio del siglo [XX], y a ello contribuyeron sin duda, las primeras promociones salidas del Instituto-Escuela de Madrid que, sobre todo en sus principios, fue [un] excelente centro formativo de profesorado de enseñanza media (...). Los que terminaban en aquellos años la licenciatura en Ciencias aspiraban al privilegio de ser ayudantes en el Instituto-Escuela como garantía de una buena formación (Lora Tamayo, 1993, p. 22).

Los intermediarios o mediadores culturales: grupos, redes e individualidades

Todo proceso de reforma, renovación o difusión de innovaciones educativas precisa unos intermediarios o mediadores culturales: personas aisladas, agrupadas o relacionadas entre sí con mayor o menor intensidad que se encargan de reinterpretar, adaptar,

desarrollar, mostrar y transferir los principios, propuestas y discursos a una realidad determinada y, dentro de esa realidad, al mundo de las prácticas escolares y del quehacer diario de los profesores y maestros. Este papel, en lo que se refiere a los procesos de reforma e innovación en la enseñanza primaria de la España del primer tercio del siglo XX, correspondió a buena parte de los profesores de Escuelas Normales, inspectores y maestros-directores de las primeras escuelas graduadas y a unos pocos maestros.

Los nombres de los profesores de Escuelas Normales –responsables en exclusiva de la formación inicial del magisterio– e inspectores –responsables principales de su formación posterior– implicados en dicho proceso pueden conocerse a través del listado de las 22 promociones, desde la de 1909–1912 a la de 1930–1933, con un total de 819 alumnos, que egresaron de la EESM (Molero y Pozo, 1989). Basta referirse a los nombres de María de Maeztu, María Luisa Navarro, Lorenzo Luzuriaga, Leonor Serrano, Antonio Ballesteros, Fernando Sáinz, Juan Capó, Margarita Comas, Modesto Bargalló, Rodolfo Tomás, José Xandri, Pedro Chico, María Sánchez Arbós, Rodolfo Llopis, Federico Doreste, Pedro Roselló, Daniel González Linacero, Vicente Valls, Aurelio Rodríguez Charentón, Juan Comas, Juan Roura, Fernando Piñuela, Herminio Almendros, Alejandro Rodríguez [Casona], Heliodoro Carpintero y Luis Leal, entre otros, para advertir dónde se formaron la casi totalidad de los profesores e inspectores que desempeñaron, en relación con el magisterio primario, el papel de mediadores culturales en los procesos de reforma e innovación. Aunque a continuación haya que añadir a dichos nombres los de algunos de los profesores de dicha Escuela –Ricardo Beltrán, Enrique Rioja, Luis de Zulueta y Domingo Barnés, entre otros– e indicar que entre sus alumnos pueden también encontrarse algunos de los más conspicuos representantes del nacional-catolicismo franquista de la posguerra como Agustín Serrano de Haro, Francisca Montilla y Antonio J. Onieva, entre otros.

La relación de maestros-directores de escuelas graduadas que más influencia tuvieron a través de sus libros y artículos en revistas pedagógicas o profesionales, conferencias, charlas, intervenciones en cursos y cursillos y que, con el prestigio y ejemplo de los grupos escolares que dirigían, se convirtieron en piezas clave de los procesos de innovación y reforma es más reducida: Félix Martí Alpera en Cartagena primero y después en Barcelona, Virgilio Hueso, José Xandri, María Sánchez Arbós, Eloísa López Álvarez y Ángel Llorca en Madrid, y Rosa Sensat y Pere Vergés en Barcelona constituyen buenos ejemplos de un listado que habría que extender a otras ciudades. Que algunos de ellos –Martí Alpera, Xandri Pich, López Álvarez– figurasen en una serie de entrevistas publicadas bajo el título de *Los modernos pedagogos* (Torres, 1928) no tiene nada de extraño. Era lo menos que podía esperarse. Pero que uno de ellos –Virgilio Hueso– fuera incluido en 1930, junto a Gregorio Marañón, Indalecio Prieto, Manuel de Falla,

Fernando de los Ríos, Benjamín Jarnés y Juan Ramón Jiménez, entre otros personajes relevantes de la España de su tiempo, en un libro de entrevistas titulado *Figuras de España* (Pérez, 1930) indica la repercusión social de su labor pedagógica y el reconocimiento de que era objeto fuera del mundo educativo. A estos nombres habría que sumar un número todavía por conocer de maestros –después inspectores en algún caso como Hernández Ruiz, Tirado Benedí o Maíllo García que accedieron por oposición al cuerpo de inspectores en la II República– que en muchos casos quedarán anónimos para la historia pero que, en otros casos, nos han dejado testimonios autobiográficos o relativos a su labor renovadora en la escuela. Hasta 129 «experiencias» ha contabilizado y analizado M^a del Mar del Pozo publicadas por maestros en libros y revistas entre 1922 y 1936. Experiencias –«literatura de investigación/acción pedagógica»– que, a su juicio, no serían más que «la punta del iceberg de otras muchas que no llegaron al papel y quedaron entre las paredes del aula» (Pozo, 2005, p. 143).

La relación anterior no debe hacer pensar, sin embargo, en una acción coordinada, coherente y uniforme de un grupo amplio de profesores, inspectores y maestros. Más bien lo que existió fueron individualidades aisladas o agrupadas en torno a determinados personajes, organizaciones, editoriales, revistas y, ligadas o no a las mismas, empresas de producción y comercialización de materiales curriculares presentados como innovadores, es decir, activos y novedosos. Como se ha dicho, y con razón, el modelo español de renovación pedagógica de estos años fue un «movimiento de individualidades», desestructurado y «multidireccional» (Pozo, 2003-2004, p. 344, y 2005, p. 121). Algo que también podría afirmarse de otros países como muestra la lectura del ya clásico libro de W.A. C. Stewart (1968) sobre los «innovadores educativos» y las «escuelas progresivas» en Gran Bretaña desde 1881 a 1967.

Es cierto, por ejemplo, que la *Revista de Pedagogía*, fundada por Luzuriaga en 1922, aglutinó en torno a sí un buen número de ex-alumnos de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y de pensionados por la JAE, combinando sabiamente en sus páginas la presencia de profesores de universidad, de segunda enseñanza y sobre todo de Escuelas Normales e inspectores con la de maestros-directores y maestros. Y que dicha revista, la más representativa del movimiento de renovación pedagógica de la España de su tiempo, fue también una empresa editorial orientada hacia la difusión de las ideas renovadoras que combinaba teoría y práctica. Pero, por poner un solo ejemplo, también lo es que su papel de representante en España de la Liga Internacional de Educación Nueva, bajo la dirección de Luzuriaga, fue contestado con similares pretensiones por la Sociedad de Amigos del Niño, liderada por Rodolfo Tomás y Samper, y la Asociación de Antiguos Alumnos del Instituto J.J. Rousseau, presidida por Domingo Barnés.

Es cierto asimismo que, desde principios de siglo XX y en especial en los años veinte de dicho siglo, era cada vez más usual que los maestros de una comarca, zona, provincia o región organizaran semanas, conferencias y «conversas» pedagógicas promovidas por inspectores renovadores a través o no de los Centros de Colaboración Pedagógica, por las asociaciones profesionales del propio magisterio primario o por grupos aislados de maestros. La Asociación Nacional del Magisterio que en 1911 contaba con 15.000 afiliados y en 1931 con 20.000, la mitad de los maestros existentes en aquel momento, y, dentro de ella, federaciones de maestros tan activas como la de Levante, promoverían en su seno actividades formativas y de debate acerca de los problemas no sólo administrativos sino también pedagógicos de su tarea profesional (Terrón, 1999).

También puede indicarse la existencia de pequeños grupos de maestros auténticamente renovadores como el autodenominado «Batec» («Latido»), agrupados en Lérida en torno a un inspector, Herminio Almendros, y un profesor de la Normal, Jesús Sanz, que fundaría la Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela introductora de la metodología y técnicas de Freinet en España (Alcobe, 1979; Almendros, 1979; Jiménez de Mier, 1996). O, en su papel de mediadores culturales, la labor de traducción y divulgación de las ideas de la Escuela Nueva llevadas a cabo desde editoriales como La Lectura y Beltrán. O desde una perspectiva más cercana al mundo profesional del magisterio y a su trabajo en el aula, la de asociaciones tan singulares como la Cooperativa Pedagógica Española fundada en enero de 1931, bajo la dirección de Tirado Benedí, que contaba con 1.150 socios a finales de 1932 y que prestaba servicios jurídico-administrativos, médicos, de previsión, crédito y ahorro y pedagógico-culturales, además de editar una revista -*Cultura Española*-, o de editoriales como Salvatella con *Avante*, autocalificada como la «revista de pedagogía práctica más importante de España», fundada en 1927. Una revista que se anunciaba con el señuelo de dar a conocer «orientaciones pedagógicas de fácil adaptación, ensayos de métodos nuevos o poco extendidos, prácticas escolares extraídas de la realidad misma y resultados obtenidos por distinguidos maestros en su trabajo cotidiano»; es decir, justo lo que los maestros necesitaban: poca elucubración teórica o resultado de investigaciones psicopedagógicas de laboratorio y mucha práctica cotidiana en el aula. Esta editorial Salvatella sería la que, a partir de 1935 y bajo la dirección de Adolfo Maíllo, comenzaría a editar, siguiendo el ejemplo comercial de la *Revista de Pedagogía*, una colección de folletos denominada «Cuadernos escolares» en la que colaborarían, entre otros, los también inspectores Hernández Ruiz y Tirado Benedí, que se abría con una publicación, *Organización de la escuela unitaria*, del mismo Maíllo. Este último, en

el prólogo de presentación de la colección exponía los propósitos de la misma y planteaba cuál era su función de mediación: para ser publicados en la misma las «orientaciones indicativas de carácter renovador» contenidas en los «folletos de fácil manejo» debían haber «superado esa primera etapa larvaria en la evolución de las doctrinas educativas durante la cual la pura 'idea' busca afanosamente los caminos y los modos de su realización, tanteando a ciegas rumbos y sendas». Nada, por tanto, de teorías no contrastadas e impracticables. Lo que se ofrecería en los mismos, «frente a la rigidez y fría exactitud de lo 'científico'», tenía que ser «de inmediata y general aplicación a la realidad de nuestras escuelas» orientando «sin maniatar» y guiando «sin encarcelar la iniciativa individual en las mallas de una cuadrícula inmóvil y 'acabada'». De ahí que «el modo más eficaz de contribuir a la renovación escolar ya magníficamente iniciada» no fuera ofreciendo «pautas fijas» o «métodos totalmente perfilados, sistemas logrados e inmodificables» sino «facilitar orientaciones generales cuyo detalle y matización» corresponderían al maestro que era quien debía «adaptar las sugerencias leídas al caso único de su escuela, sus niños, su cultura y su ambiente» (Maíllo, 1935). Evidentemente, Maíllo, como Hernández Ruiz y Tirado Benedí, antes maestros que inspectores, conocían bien la mentalidad del magisterio primario y por ello, podían ejercer de mediadores entre los teóricos y científicos de la educación, entre el mundo de la academia y la investigación pedagógica, y el de los maestros, entre la cultura académico-científica y la empírica-práctica-artesanal de quienes tenían que bregar, día a día, con la realidad y con los niños en las aulas. De esa confrontación o enfrentamiento tratará el epígrafe siguiente.

Cautelas, oposición y resistencias a determinadas reformas e innovaciones

El hecho de que las propuestas y medidas innovadoras o reformistas encontraran la oposición, el rechazo o la resistencia de un buen número de maestros y profesores habituados a trabajar en el aula con otros métodos y maneras, ahora calificados de tradicionales, antiguos o viejos y denostados por los promotores de la nueva educación y la nueva escuela, no tiene nada de extraño. Tampoco lo tiene que todo cambio fuera rechazado, por extranjerizante, en nombre del casticismo hispánico o que algunos de los aspectos de esta nueva escuela, como la coeducación, la laicidad o neutralidad religiosa

o la espontaneidad infantil, no fueran aceptados ni bien vistos desde las filas del catolicismo, incluso en sus posiciones metodológicamente renovadoras. No es a esta oposición o rechazos a la nueva educación y a principios como los del activismo o espontaneidad a los que me estoy refiriendo, sino a las cautelas o rechazos procedentes, sobre todo, de maestros renovadores que pretendían llevar a la práctica los principios, propuestas o métodos de la nueva escuela.

La complejidad de la cuestión se aprecia todavía más si se tiene en cuenta que las cautelas o las críticas aparecían muchas veces entremezcladas con el rechazo que producían reformas «desde arriba», exigidas por esa nueva escuela, que afectaban a la mentalidad y sensibilidad igualitaria, opuesta a todo agravio comparativo, que predominaba entre el magisterio primario y, en general, entre el profesorado. Buena parte de las críticas y rechazos a la escuela graduada –el modelo de organización escolar de esa nueva educación– procedían de la oposición a la figura de un director escolar que, situado por encima de los maestros, ejerciera sobre ellos un control y una supervisión constantes y cercanas (Viñao, 1990, pp. 47-53). Asimismo, la oposición y el rechazo que provocaban entre el magisterio los patronatos escolares –el único modo de asegurar, mediante la selección *ad hoc* del director y maestros, que una «escuela de ensayo y reforma» o un grupo escolar renovador iban a contar con docentes debidamente formados– se explica, como en el caso del Instituto-Escuela, en razón de que este procedimiento selectivo sustraía al modo de provisión general unas plazas determinadas y creaba, dentro del profesorado, una especie de categoría o sector privilegiado. Que muchos de los «viejos» maestros vieran con recelo a los «nuevos» maestros del plan profesional de 1931, y que éstos se vieran a sí mismos como un grupo cultural y profesionalmente superior, puede ser también considerado como una consecuencia lógica de esa mentalidad igualitaria o uniformadora opuesta a toda diferenciación profesional a la que me referí. Había sin embargo, otro tipo de cautelas y rechazos relativos a aquellos aspectos de la nueva educación que guardaban una relación más estrecha con la posición y el trabajo del maestro en el aula y con su rol profesional. Esos aspectos son los que interesa analizar.

Estamos ante una situación paradójica que afecta a las relaciones entre la cultura académico-científica de la educación y la empírico-artesanal del profesorado, entre la construcción del campo científico de las ciencias de la educación y la práctica educativa del profesor en el aula. Como ha señalado, entre otros, António Nóvoa (1998, pp. 412-418), el auge del discurso científico de la educación que tendría lugar en los años veinte del siglo pasado se produjo a costa de la depreciación de los enseñantes, de una reducción de sus competencias curriculares, en suma, de su

desprofesionalización. Citando a Houssaye, Nóvoa advierte cómo la educación nueva significó al mismo tiempo la consagración y la muerte de la pedagogía. La consagración, porque dio lugar a una verdadera explosión de prácticas renovadoras y, añadiríamos, porque a través de la paidología y de la psicopedagogía experimental adquirió un estatus científico. La muerte, porque las prácticas innovadoras terminaron por ser enterradas y negadas en nombre de la exclusión de las ciencias de la educación de la práctica educativa. Lo paradójico y contradictorio de la situación no termina ahí. Es más profundo. Por un lado, el discurso, el léxico y la jerga renovadora, el conocimiento y mención de los distintos sistemas, métodos y prácticas innovadoras proporcionaba al maestro una base conceptual y discursiva, un barniz en ocasiones, que conferían a su trabajo un halo científico, moderno y renovador. Mencionar a Decroly, Kerschensteiner, Montessori, Dewey, Claparède o Ferrière, declararse seguidor de todos o de alguno de ellos, decir que se aplicaba el plan Dalton o el sistema Winnetka, o que su escuela era una escuela activa, revalorizaban la profesionalidad y el estatus de maestro. Por otro lado, al mismo tiempo, dichos discursos, métodos y prácticas sujetaban su trabajo a criterios y propuestas externas elaboradas por los científicos de la educación, no por otros maestros sino por teóricos que trabajaban en laboratorios o que escribían, en el mejor de los casos, a partir de lo que experimentaban en escuelas-laboratorio, en escuelas-ensayo o en instituciones docentes cuyas circunstancias, organización y alumnos no tenían nada que ver con las suyas. Además, partían de principios y proponían metodologías y formas de organización escolar que amenazaban o ponían en cuestión su posición preeminente en el aula, su autoridad y el saber elaborado a partir de la reflexión sobre su realidad y su práctica.

La posición de los renovadores críticos, en su mayoría de maestros-directores o maestros que más tarde serían inspectores, refleja esta ambivalencia o paradoja. «La característica de nuestra pedagogía nacional –decía Martí Alpera– en una entrevista parece ser la confusión y la incoherencia (...) continuamos sin producir originalmente y seguimos pendientes del último figurín. Ahora está de moda Decroly, como antes estuvo Montessori. Ya pasará y vendrá otro» (Torres, 1928, p. 29). Este afán irreflexivo por la novedad, sin «distinguir claramente entre lo que hay en [este caudal de nombres, teorías y escuelas] de ciencia fecunda y de boga pedagógica» (Hernández Ruiz, 1927-1928, II, p. 4) era también criticado por Virgilio Hueso:

(...) en el Magisterio primario existen individuos tan sensibles a las novedades como faltos de cultura para reflexionar, y lo grave es que los centros que debían

dar la norma y ser los más cautos acogen con entusiasmo todo lo que lleve apariencias de novedad y son sus principales propagandistas.

En Pedagogía hay también sus modas, pero como todas las modas, llegan tarde a España, y con frecuencia sucede que el *fetiche* pedagógico, nuevo aquí, ya no es adorado ni por el mismo que lo inventó (Hueso, 1925, p. 809).

En ocasiones sólo se trataba de dar «nombres nuevos a cosas viejas» (Hueso, 1925, p. 809), pero había algo más. En el fondo lo que se estaba dilucidando era la relación entre teoría y práctica, el sentido y valor de esta última y, en último término, una cuestión profesional: quién tenía que decidir cómo organizar la clase, el qué y el cómo enseñar. Tanto Hueso (1925, pp. 810-812) como Hernández Ruiz (1927-1928, I, p. 4), entre otros, señalarían el carácter necesariamente abstracto, general, uniforme de propuestas teóricas que se presentaban como el ideal perfecto para cualquier lugar y momento. Frente a ellas, ambos defendían la necesidad de tener en cuenta la cultura empírica del maestro y el valor, como decía Hueso, de aquellos «cuadros de enseñanzas, programas, métodos, tradiciones, tendencias, ideales» que eran el producto de su «intuición», su «tacto» y su «iniciativa». Al mismo tiempo el maestro, añadía, debía conocer la realidad presente y pasada de los «sistemas de educación» en que debía llevar a cabo su tarea, así como tener en cuenta las circunstancias y el contexto de su escuela. Uno de los errores de la «moderna Pedagogía», insistía Hernández Ruiz, era «querer sacar conclusiones generales de experiencias muy multiplicadas». La causa de ello era que operaba sobre un «objeto tan incierto como el niño». De ahí que, como en el mismo sentido decía Hueso, «ningún método puede aplicarse de la misma manera a los diferentes niños».

Esta última afirmación era la que sustentaba las cautelas y prevenciones frente al uso en la escuela de los tests, escalas métricas y otros dispositivos de medida elaborados por la psicopedagogía experimental. «No hay tests que puedan sustituir la relación directa y constante de espíritu a espíritu entre el maestro y los niños», diría Hueso (1925, p. 818). Y, como un eco, se oía la voz de Hernández Ruiz (1927-1928, I, p. 5) diciendo que «un maestro conoce mejor a sus alumnos que el investigador más excelente de la tierra. Y no se diga que tales pruebas señalan el principio y no el fin del estudio del niño, pues en el tiempo que las experiencias se llevan un maestro perspicaz puede llegar al conocimiento de los escolares con la sola observación de su vida. Claro que se expone a errores; pero no mayores que los que puede cometer con la aplicación de las escalas».

Mayores prevenciones suscitaban otros aspectos de la nueva educación, como la cuestión de la espontaneidad infantil o la del autogobierno y elección del trabajo por

los niños, por lo que implicaban en relación con la autoridad y posición del maestro en el aula. «Se han abierto algunas escuelas extranjeras –decía Hueso (1925, p. 816)– que, olvidando el fracaso de la de Yasnaia Polaina, quieren dejar al niño libre de la autoridad del maestro (...) Bien está que la escuela no se parezca a una cárcel, a un convento o a un cuartel; pero en parecerse a una *escuela* debe cifrar su mejor timbre». Y ello implicaba «autoridad», «esfuerzo», «idea del deber» y, por parte del alumno, «dominio de sí mismo». También aquí, de nuevo, resonaba la voz de Hernández Ruiz (1936, pp. 7-16) recordando, frente a quienes pensaban que «el orden y la disciplina» se imponían por sí mismos y que el niño traía «consigo un impulso vital que le dirige infaliblemente hacia la perfección», que, por el contrario, «el maestro es el alma de la escuela», «casi el todo» de la misma, que era a él a quien correspondía gobernarla y dirigirla y que era de él de quien dependía que estuviera bien o mal organizada. Nada tiene de extraño por ello que frente a Decroly, y a partir de su propia experiencia en el aula, negara tanto la necesaria relación entre la necesidad de algo y el interés por el conocimiento de ese algo como el principio de globalización (Hernández Ruiz, 1927-1928, V y VI).

Otras veces las críticas o cautelas procedían del enfrentamiento entre el principio del deseo y el de la realidad. «Son legión los maestros –diría Martí Alpera– a quienes al hablarles de revisar y cambiar los métodos y procedimientos y de implantar nuevas formas de acción educadora nos recuerdan su escuela abarrotada de niños y formada por una sala de clase, pequeña o destartada, y un retrete» (Torres, 1928, p. 29). Como pondría de manifiesto Tomás Albert (1927, pp. 26-27), maestro encargado de una de las contraponencias sobre el tema de las escuelas activas en la asamblea anual de la Federación de Maestros de Levante de 1926, la escuela activa de Cousinet, Ferrière, Decroly, Hamaïde y tantos otros renovadores era «inaplicable» en «clases de más de veinte alumnos y, sobre todo, en las escuelas rurales mixtas de un solo maestro, suponiendo, por otra parte, que el espacio y el material sean suficientes». «Bien pocas escuelas» o «tal vez ninguna» reunían condiciones para ello.

Enfrentado a la realidad, el maestro renovador debía adaptar las propuestas innovadoras a la realidad de los alumnos, de sus familias y del aula. María Sánchez Arbós, uno de los más genuinos ejemplos de maestra, profesora de Escuela Normal, maestra-directora y ex alumna de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio institucionista y renovadora, nos ha dejado en su diario algunas muestras de esta acomodación o adaptación de los principios a la realidad hasta el punto de dejarlos a un lado o, incluso, conculcarlos. Así, como directora del grupo escolar «Giner de los Ríos» de Madrid, decide en 1934 «deshacer» la coeducación en «los grados de los mayores»

pues los niños tenían que salir «capacitados para desempeñar un oficio» y las niñas debían «aprender a coser y a manejar una casa». «Tiempos vendrán -escribía- en que muchos prejuicios de hoy desaparezcan y los sexos se unifiquen, pero hoy siento dolor de tener que borrar en las clases superiores la coeducación, que con tanto entusiasmo se implantó al abrirse este Grupo». Asimismo, sin renunciar a la idea, tan querida por los institucionistas, de prescindir de los libros de texto, escribe que la «escuela llamada nueva, preocupada preferentemente por enseñar a pensar, quizá adolece de falta de contenido». Dicha escuela, añade, quizás fuera más adecuada para la «clase media» pero sus alumnos son «hijos de obreros», la «mayor parte analfabetos», y lo que ellos necesitaban era no sólo «saber pensar» sino también «saber decir», o sea, libros (Sánchez Arbós, 2006, pp. 137, 148-149). Pero quizás sean estos los párrafos de su diario más concluyentes:

(...) me planteo dos problemas: el del maestro que espera con los brazos abiertos al niño para que vaya por donde quiera, y el del maestro que tiene trazado su plan y a él se ha de ajustar el niño. ¿Cuál será el camino más acertado? Del primero nos habla con entusiasmo la nueva Pedagogía. El segundo pasa por viejo y autoritario. Nos hemos puesto a meditarlo. Para dejar al niño que vaya por donde quiera, ¿no habremos intentado antes trazarle el camino por donde va a ir? (...). Tengo mis dudas íntimas sobre todo esto. Me faltan todavía muchas observaciones que hacer para declararme defensora de una u otra teoría.

(...) Me quería convencer [el maestro de la clase 7ª] de que es mejor esperar el momento en que el niño *quiera* hacer algo. ¡Ya lo creo! El supremo ideal es esperar a que la ocasión se presente, pero el maestro tiene que buscarla y hacer que el niño quiera. Estos niños tienen que aprender a ganarse la vida, y la escuela tiene un tiempo limitado para que aprendan. Las teorías de Rousseau son maravillosas para su Emilio, pero aquí tenemos cincuenta niños y unos padres y un ambiente y una vida que nos acucian sin cesar...

No podemos esperar el tiempo a que el niño vibre. Tenemos que hacerle vibrar. Entre la vieja escuela rutinaria y memorista y la escuela nueva, partidaria de un dulce y aristocrático vagar, no podemos dar un brusco salto; tenemos que andar poco a poco si queremos borrar los golpes desagradables que trastornan (Sánchez Arbós, 2006, pp. 135 y 141).

La oficialización de las reformas e innovaciones durante la II República y el modelo de reforma institucionista

En palabras de una reconocida especialista en el tema, «el colectivo de becados de la JAE formó uno de los frentes principales que hicieron posible el proyecto pedagógico republicano. Fueron, además, sus sostenedores y propagadores» (Marín Eced, 1998, p. 185). De ahí que Rodolfo Llopis, becado por la JAE en dos ocasiones, en 1911-1912 y 1925-1926, ex alumno de la Escuela Superior del Magisterio y Director General de Primera Enseñanza durante el primer bienio republicano, escribiera en 1933 lo siguiente:

Cuando nos instalamos en el Ministerio no necesitamos repentizar programa alguno. El Gobierno Provisional había elaborado el suyo en los días en que era Comité revolucionario. Cada uno de nosotros había consagrado lo mejor de su existencia al estudio de esta clase de problemas (...). Sabíamos lo que debía hacerse. Por eso pudimos trazar rápidamente nuestro plan (...). Y todo lo hecho, haya aparecido a su debido tiempo o no, antes o después, responde a una misma dirección y forma parte del plan de conjunto trazado el primer día (Llopis, 1933, p. 13).

Siendo ciertas estas palabras y las anteriores de Marín Eced, la identificación que a partir de las mismas, u otras similares, se hace en ocasiones del proyecto de reforma institucionista con el del primer bienio republicano sin más matices, precisan una serie de consideraciones acordes con la opinión de Antonio Molero (2000, p. 32) cuando escribe que la «afirmación» de que «la ILE fue el soporte ideológico más utilizado por los dirigentes republicanos, fundamentalmente durante el primer bienio (...) mueve a la duda». Existen sin duda, añade, «notables identificaciones» entre «los postulados institucionistas y las realizaciones republicanas», pero también «profundas diferencias», aunque al final, uniendo sus destinos, la República «terminará por arrastrar en su caída a los hombres y la obra de la ILE». Algo se ha dicho sobre las identificaciones. Ahora quisiera indicar dos diferencias originadas sobre todo por la oficialización del proyecto de reforma institucionista y, con ella, por la negación, con vistas a su generalización, de uno de sus principios básicos: el de situarse al margen de los vaivenes políticos.

Uno de los ejemplos más claros de oficialización de la reforma republicana fue lo sucedido con la formación en ejercicio del magisterio primario. Del análisis de los contenidos e instrumentos (Boletines de Educación de las inspecciones provinciales, Semanas Pedagógicas, Cursos y Cursillos de Perfeccionamiento, Seminarios Pedagógicos, Centros de Colaboración Pedagógica y Planes de Trabajo Escolares a

elaborar por las inspecciones provinciales) a través de los cuales se llevó a cabo dicha política, se desprende que durante los años 1931 y 1932 predominaron las Semanas Pedagógicas y las Asambleas de maestros con o sin apoyo oficial, de base voluntarista y en cierto modo asamblearia cuando no propagandística, y que sería a partir de 1933, bajo el ministerio de Fernando de los Ríos, cuando se iniciaría un proceso de normalización, burocratización y formalización del perfeccionamiento del magisterio primario que no sólo ahogaría toda iniciativa no oficial sino que se basaría en un modelo jerárquico, el de los Centros de Colaboración Pedagógica y los Boletines de Educación, en el que el protagonismo y la dirección se ponía en manos de la Inspección de Enseñanza Primaria. Una Inspección en la que, todo hay que decirlo, se hallaban buena parte de los promotores y defensores del proyecto republicano, pero en la que otra buena parte de sus componentes no comulgaba con el mismo, y otro sector no iba más allá de los planteamientos gremiales favorables o desfavorables a toda medida en función de que incrementara o disminuyera el poder y prestigio del cuerpo al que pertenecían.

Más allá de casos como el anterior, claramente opuestos al modelo de reforma institucionista -el de Giner y Cossío-, lo que existía en el fondo eran divergencias sustanciales entre dicho modelo y el republicano. Así lo expresaría en noviembre de 1936 el mismo Castillejo en unas conferencias que, con el título de *Education and Revolution in Spain*, pronunciaría en el Instituto de Educación de Londres. En sus palabras finales Castillejo indicaría los tres «movimientos» que a su juicio habían marcado el destino de la reforma educativa republicana y, con ella, el de la misma República. El segundo «movimiento» era la «actitud de los maestros». Si con anterioridad a la República, los católicos habían utilizado la escuela pública elemental para la instrucción confesional en exclusiva irritando a los no católicos, la República había optado en la práctica, decía Castillejo, no por cambiar «el principio» de utilización de la escuela como lugar de adoctrinamiento por el de neutralidad, sino por «invertir la situación» pues «muchos maestros se habían afiliado a sindicatos socialistas y comunistas y convertido las escuelas en centros de propaganda». El tercer «movimiento» se refería a la «actitud de los intelectuales» y constituía la afirmación del principio institucionista de neutralidad política. «Varios centenares» de dichos intelectuales, que

después de haber sido formados en el extranjero, se habían dedicado a la investigación o la enseñanza, formando la reserva para la reconstrucción espiritual del país, atraídos por el entusiasmo político o por el brillo de las funciones públicas, abandonaron sus laboratorios y aceptaron puestos en el Parlamento, el Gobierno o la Administración. Su neutralidad y prestigio científico fueron

seriamente dañados; su éxito político fue escaso o nulo ya que la política necesita más instinto y tacto que saber real; mientras que el perjuicio hecho al desarrollo científico de España por su deserción no podrá ser reparado en menos de medio siglo (Castillejo, 1937, pp. 25-26).

Con la llegada de la República, el proyecto de reforma institucionista, del que la JAE era el eje o instrumento clave, se vio ante un dilema. O seguía en su línea primigenia, difundiéndose gradualmente sólo allí donde se dispusiera de maestros debidamente formados o trataba de extenderse y generalizarse desde el poder público, entre el magisterio primario, a través de un sistema oficial de formación en ejercicio. Lo primero dilataba en el tiempo la identificación del magisterio con el nuevo régimen político; lo segundo burocratizaba dicha formación y la ponía en manos ideológica y profesionalmente no siempre identificadas con el proyecto de reforma. Además, la incorporación al mundo de la política de buena parte de quienes habían sido formados para llevar a cabo el mencionado proyecto, y su identificación con el régimen republicano, ligaría su destino al de este último. El «perjuicio», como decía Castillejo, para el desarrollo científico y educativo del país necesitaría al menos medio siglo para ser reparado, pero no tanto por la «deserción» de quienes habían sido formados para ser sus protagonistas como porque el final del proyecto institucionista era el de su integración, junto a otros, en el proyecto republicano. Es decir, el de su disolución en el mismo en amalgama con otros. Pensar que una vez formados, los maestros y profesores no iban a tomar sus propias decisiones asumiendo su papel histórico como protagonistas del cambio, aunque ello significara dejar a un lado algunos de los principios que sustentaban la reforma en la que se habían formado, era desconocer la diferencia que existe entre una innovación sin vocación generalizadora, restringida a un grupo minoritario de establecimientos y docentes, y la reforma, necesariamente política, del sistema educativo en el que se desenvolvía dicho grupo.

Referencias bibliográficas

- ALBERT SILLA, T. (1927): «Las escuelas activas. Métodos de Ferrière, Causinet, Decroli, etc.», en FEDERACIÓN DE MAESTROS DE LEVANTE: *Asamblea anual celebrada en Alicante los días 15 al 20 de diciembre de 1926. Tema: Las escuelas activas*. Valencia. Tip. Artística San Vicente.

- ALCOBE, J. (1979): «El Movimiento Freinet en España hasta 1939», en MOVIMIENTO COOPERATIVO DE LA ESCUELA POPULAR: *La escuela moderna en España*. Madrid, Zero-ZYX, pp. 53-57.
- ALMENDROS, H. (1979): «Síntesis de la expresión Freinet en España (1930-1938)», en MOVIMIENTO COOPERATIVO DE LA ESCUELA POPULAR: *La escuela moderna en España*. Madrid, Zero-ZYX, pp. 58-72.
- CACHO VIU, V. (1988): «La JAE, entre la Institución Libre de Enseñanza y la generación de 1914», en J. M. SÁNCHEZ RON (coord.): 1907-1987. *La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, vol. II, pp. 3-26.
- CASTILLEJO, J. (1937): *Education and Revolution in Spain*. London, Oxford University Press.
- COSSÍO, M. B. (1899): «Sobre reforma de la educación nacional», en M. B. Cossío (1929): *De su jornada (fragmentos)*. Madrid, pp. 230-243.
- (1919): «La segunda enseñanza y su reforma (Informe presentado a la Comisión del Consejo de Instrucción Pública por la ILE.)», en J. SEAGE; E. GUERRERO SALOM; D. QUINTANA DE UÑA (1977): *Una pedagogía de la libertad. La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, EDICUSA, pp. 239-252.
- (1924): «Reformas en la enseñanza pública», en M. B. Cossío (1929): *De su jornada (fragmentos)*. Madrid, pp. 185-210.
- GAMERO MERINO, C. (1988): *Un modelo europeo de renovación pedagógica: José Castillejo*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1916): «La reforma de la enseñanza del Derecho», en *Obras completas. La universidad española*. Madrid, Espasa Calpe, T. II, pp. 263-271. Texto publicado en 1884 en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.
- (1927): «Nota sobre la segunda enseñanza», en *Obras completas. Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Madrid, Espasa Calpe, T. XVII-II, pp. 161-175. Texto publicado en 1893 en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.
- HERNÁNDEZ RUIZ, S. (1927-1928): «De la vida escolar. Sueños y realidades», en *El Magisterio de Aragón*.
- (1936): *El maestro*. Barcelona, Miguel A. Salvatella editor.
- HUESO, V. (1925): «La Pedagogía y las “recetas” pedagógicas», en *La Escuela Moderna*, 410, pp. 809-821.
- JIMÉNEZ DE MIER Y TERÁN, F. (1996): *Freinet en España. La revista Colaboración*. Barcelona, EUB.
- JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS (1925): *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid (organización, métodos, resultados)*. Madrid, Tip. de la Revista de Archivos.

- LLOPIS, R. (1933): *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*. Madrid, M. Aguilar.
- LORA TAMAYO, M. (1993): *Lo que yo he conocido. Recuerdos de un viejo catedrático que fue ministro*. Cádiz, Joly y Cía. S.A.
- MAÍLLO, A. (1935): «Prólogo», en *Organización de la escuela unitaria*. Barcelona, Miguel A. Salvatella editor, pp. 3-4.
- MARÍN ECED, T. (1990): *La renovación pedagógica en España (1907-1936)*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- (1988): «Modelo educativo en los becados por la JAE», en J. M. SÁNCHEZ RON (coord.): *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, vol. II, pp. 185-200.
- MOLERO PINTADO, A. (2000): *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- MOLERO PINTADO, A.; POZO ANDRÉS, M^a DEL M. (1989): «Relación de alumnos de la Escuela clasificados por promociones», en A. MOLERO PINTADO; M^a DEL M. POZO ANDRÉS (eds.): *Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español. La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio*. Alcalá de Henares, Departamento de Educación de la Universidad de Alcalá de Henares, pp. 201-214.
- NÓVOA, A. (1998): «Professionnalisation des enseignants et sciences de l'éducation», en P. DREWET; CH. LÜTH (eds.): *History of Educational Studies*. Gent, Paedagogica Historica, Supplementary Series (III. Part Two), pp. 403-430.
- PALACIOS BAÑUELO, L. (1988): *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- PÉREZ, D. (1930): *Figuras de España*. Madrid, Compañía Ibero-americana de Publicaciones.
- PIJOÁN, J. (1927): *Mi don Francisco Giner (1906-1910)*. San José de Costa Rica.
- POZO, M^a DEL M. (2000): *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- (2003-2004): «La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito», en *Historia de la Educación*, 22-23, pp. 317-346.
- (2005): «La renovación pedagógica en España (1900-1939): Etapas, características y movimientos», en E. Candeias (coord.): *Actas del V Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação Pedagógica. Renovación Pedagógica*. Coimbra-Castelo Branco, Alma Azul, pp. 115-159.

- SÁNCHEZ ARBÓS, M. (2006): *Mi diario*. Zaragoza, Gobierno de Aragón.
- STEWART, W. A. C. (1968): *The Educational Innovators. Volume II: Progressive Schools 1881-1967*. London, MacMillan.
- SUÑER, E. (1937): Los intelectuales y la tragedia española. San Sebastián, Editorial Española.
- TERRÓN BAÑUELOS, A. (1999): «Cien años de defensa colectiva: la dinámica societaria y sindical del magisterio español», en *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 3, pp. 157-182.
- TORRES, F. (1928): *Los modernos pedagogos (semblanzas críticas)*. Madrid, Yagües editor.
- VIÑAO, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid, Akal.
- (2004): *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid, Marcial Pons Historia.
- (2007): «La educación en la II República: de la manipulación y el olvido a la recuperación y memoria», en *La escuela de la II República*. Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía y Fundación El Monte (en prensa).
- VV.AA. (1940): *Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*. San Sebastián, Editorial Española.

Las primeras expediciones de maestros de la Junta para Ampliación de Estudios y sus antecedentes: los viajes de estudio de Cossío entre 1880 y 1889¹

Eugenio Otero Urtaza

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

En 1911, la Junta para Ampliación de Estudios inició su política de organizar expediciones de maestros con la finalidad de que conociesen las mejores escuelas de Europa y proporcionarles una alta formación. Las tres primeras expediciones fueron dirigidas por Luis Álvarez Santullano, quien se aconsejaba con Manuel B. Cossío tanto en la selección de los candidatos como en la elección de las escuelas que serían visitadas. Cossío tenía una amplia experiencia por sus viajes de estudios entre 1880 y 1889 que le permitieron conocer de cerca las reformas educativas en varios países de Europa y a sus principales protagonistas. Así, los grupos de maestros que empezaron a salir de España se pusieron en contacto con un activo movimiento escolar innovador que era ya conocido por Cossío, y a su regreso reforzarían en España una cultura pedagógica que inspiraría cambios en su quehacer profesional y la irrupción de nuevos ideales civiles.

Palabras clave: Institución Libre de Enseñanza, Junta para Ampliación de Estudios, Manuel B. Cossío, Luis Álvarez Santullano.

Abstract: *The First Teachers' Expeditions of the Junta para Ampliación de Estudios and their Antecedents: Cossío's Study Trips between 1880 and 1889*

⁽¹⁾ Para la elaboración de este artículo, el autor ha utilizado los archivos y legajos de los siguientes centros de documentación:

- *Centro de Documentación de la Residencia de Estudiantes*. Expedientes JAE de Luis Álvarez Santullano y Manuel Bartolomé Cossío.
- *Biblioteca de la Real Academia de la Historia* (BRAH). Fondo documental depositado por la Fundación Francisco Giner de los Ríos. Legajos utilizados: 16-397; 37-731; 43-814; 45-886; 49-1010; 49-1018; 55-1086; 59-1148; 59-1149; 59-1050; 60-1156.

In 1911, the *Junta para Ampliación de Estudios, JAE* (Board for Advanced Studies) implemented a policy consisting of organizing teacher expeditions so that they could get to know the best European schools and, at the same time, provide them with high-level training. The first three expeditions were directed by Luis Álvarez Santullano, who followed Manuel B. Cossío's advice not only as regards candidates' selection, but also concerning the schools that would be visited. Cossío had ample experience thanks to his study trips between 1880 and 1889. These trips let him become acquainted with educational reforms in several European countries and get to know their main protagonists. Thus, the groups of teachers that left Spain to travel around made contact with an active innovative school movement already known by Cossío. When they came back to Spain, they promoted a new pedagogical culture that would inspire a set of changes in their professional development and, at the same time, instil new civil ideals.

Key words: *Institución Libre de Enseñanza, Junta para Ampliación de Estudios, Manuel B. Cossío, Luis Álvarez Santullano.*

El 6 de junio de 1911, salía de Madrid un grupo de maestros dirigido por Luis Santullano con el objeto de visitar algunas escuelas de Francia y Bélgica. Era la primera ocasión en que la Junta para Ampliación de Estudios (JAE) organizaba una expedición de estas características. Durante los días anteriores, el grupo había recibido algunas instrucciones para aprovechar el viaje tanto desde un ámbito pedagógico como estético en el Museo Pedagógico. La experiencia es nueva pero, durante los treinta años anteriores, los institucionistas, y muy especialmente Cossío, que ahora prepara a estos maestros, han tejido una red de relaciones con los más importantes educadores franceses y belgas, y por supuesto de otros países europeos, que facilita una acogida cordial al grupo de pensionados en las instituciones escolares visitadas. Estos viajes no surgieron así del vacío, en una precariedad de vínculos con la pedagogía europea; ni los titulares de estas pensiones aparecían por las escuelas innovadoras con escaso conocimiento de lo que en ellas iban a encontrar; ni por supuesto los maestros y pedagogos que los acogían lo ignoraban todo de quienes les enviaban.

Entre 1880 y 1889, Cossío había visitado numerosas escuelas en ciudades de Italia, Suiza, Francia, Bélgica, Holanda, Alemania, Austria, Chequia, Portugal e Inglaterra. Durante esos años, estableció relaciones con un nutrido grupo de educadores que le proporcionaron una visión muy viva de las reformas que se querían llevar adelante en esos países, y pudo comprobar el valor de la experiencia que él mismo estaba dirigiendo en la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Recogió una información valiosa que le permitió convertirse, en la época en que la JAE empieza a enviar a los primeros grupos de maes-

tros, en la mayor autoridad pedagógica que había en España, e intervenir con su consejo en las reformas de la instrucción pública. No es así de extrañar que cuando la JAE decide realizar esta primera expedición de maestros fuese él quien desde el Museo Pedagógico coordinase el itinerario y sancionara los lugares que merecían ser visitados.

Cossío permaneció en Italia desde noviembre de 1879 hasta julio de 1880. Marchó de allí para Bruselas, previo paso por Lucerna, Zurich y París, para asistir al Congreso Internacional de Enseñanza que organizaba la *Ligue de l'Enseignement*. En agosto de 1882, inició un nuevo viaje por varios países europeos visitando escuelas y otros establecimientos educativos, preparándose para la plaza de director del Museo Pedagógico que se había creado por R. D. de 6 de mayo. En 1883, llegó a Portugal por primera vez tomando contacto con una realidad educativa y un ambiente intelectual con el que ya nunca dejaría de relacionarse. En 1884, visitó Londres, en compañía de Giner, conociendo a Lyulph Stanley². En 1886, estuvo en el Congreso de Educación de París, en compañía de Giner y varios profesores institucionistas. En 1888, viajó a Zurich para participar en el Congreso de colonias escolares entrevistándose con Bion, quien había iniciado este movimiento en 1876; y, finalmente, en 1889, participó en París en los congresos que examinaron las reformas que el Gobierno francés había introducido en la enseñanza desde 1882.

No podríamos ahora realizar un estudio detallado de cada uno de estos viajes, pero es necesario rescatar su sentido para comprender cómo, años después, este grupo de maestros fue recibido solícitamente en aquellas escuelas de Francia y Bélgica, conectando a la escuela pública española con un movimiento pedagógico lleno de energía que rebasaba las fronteras nacionales y proponía un ideal educativo, civil y laico, que no estaba sometido a las presiones de las confesiones religiosas.

Los primeros viajes de estudio de Cossío

La primera vez que Cossío salió de España fue como pensionado en el colegio de San Clemente de Bolonia. Llegó allí el 1 de noviembre de 1879 y permanecería en Italia hasta el mes de julio de 1880. Asistió a las clases de Pedagogía de Siciliani, y a las de Literatura de Carducci. En Nápoles conoció a Giovanni Bovio (1837-1903), que había logrado ganar

⁽²⁾ Lyulph Stanley (1839-1925) era, conforme se decía en 1925 en el *BILE*, «el campeón del famoso School Board, de Londres, y el defensor más fiero, lo mismo allí que en el Parlamento, que en la Cámara de los Lores, de la escuela primaria racional y neutra contra el influjo enorme de la Iglesia anglicana y de las otras sectas así como de la libertad de pensamiento en todas las esferas».

la cátedra de Filosofía del Derecho de su universidad superando grandes hostilidades, pero lo que más le emocionó de Nápoles fue su encuentro con Julia Salis Schwabe (1819-1896), que estaba allí difundiendo la pedagogía fröbeliana, y así puede observar, por primera vez, las actividades en vivo de un *Kindergarten*³. Luego, en Venecia se entrevistó con Adolfo Pick, krausista y fröbeliano, el primero en llevar a Italia la idea del *Kindergarten*. Pero todos estos contactos apenas dejaron un campo para el establecimiento de intercambios, y en realidad la persona que más le ha impresionado de cuantas ha tratado en estos meses es un escocés que vivía en los Estados Unidos: Thomas Davidson⁴. Lo conoció en Roma en la casa del filósofo Mamiani. «No puede figurarse lo amable que estuvo conmigo», le contaba a Giner el 5 de abril. Davidson venía de recorrer a pie toda Grecia, donde se encontró con Schliemann, y en Italia, donde permanecería un año, estaba escribiendo un libro sobre el sistema filosófico de Antonio Rosmini-Serbati (Knight, 1907).

Muy diferente será su corta estancia en Bélgica. El 20 de agosto de 1880, llegaba a Bruselas, después de haber pasado por Lucerna, donde conoció la escuela que dirigía Nyck, y por Zurich, ciudad en la que se entrevistó con August Köller, que dirigía el Museo Pedagógico de la ciudad, y después de visitar París por primera vez. El objetivo de su presencia era participar en el Congreso Internacional de Enseñanza que organizaba la *Ligue de l'Enseignement*, defendiendo el sistema de excursiones escolares de la ILE, lo cual hizo que previamente tuviese que realizar una detallada presentación de la escuela que estaba representando. La convivencia con unos educadores que se habían reunido para defender la reforma escolar de los liberales belgas ante la ofensiva que había emprendido contra ellos el clero católico supuso la incorporación del joven discípulo de Giner a una corriente de pensamiento que pedía la plena laicidad de la enseñanza, y que poco tiempo después irrumpiría con mucha fuerza en la III República francesa.

Durante esos días que pasó en Bruselas, visitó la Escuela Modelo y la Universidad Libre de Bruselas y asistió, el 24 de agosto, a la inauguración del Museo Pedagógico de la ciudad (Cossío, 1880), pero sobre todo se sintió impactado por una cultura pedagógica que no estaba lastrada por ninguna obediencia al clero, con un vívido movimiento de maestros que no se plegaba a las consignas de la Iglesia Católica. Una situación impensable en aquellos años en España, como dos años más tarde comprobaría al celebrarse el Congreso Nacional Pedagógico de Madrid. No veía en aquellos maestros ninguna cosa extraordinaria, incluso en algún momento le parecieron muy vulgares, pero sentía como

⁽³⁾ Carta de Cossio a Giner fechada el 18/IV/1880. Le dice que allí encontró «lo mismo que en nuestra Institución».

⁽⁴⁾ Davidson (1840-1900) era un personaje fascinante, que el *Spectator* de Londres consideraba como «uno de los doce hombres más ilustrados del planeta». Era amigo de William Torrey Harris y de William James, con quienes llegó a formar «un pequeño club filosófico».

novedad su falta de recelo ante la francmasonería, conforme dejó anotado en sus propias reflexiones. Entre otros conocidos educadores, asistían Ferdinand Buisson, James Guillaume, Adele von Portugall, Lina Schneider, Albert S. Fischer y Frederic Dittes. Hizo una gran amistad con Alexys Sluys, «¡si Don Francisco lo pudiera coger en sus manos!», llega a decir en un momento. Sluys había dirigido durante cinco años la Escuela Modelo, y, a partir de entonces, hasta su jubilación en 1909, sería director de la Escuela Normal de Bruselas, un centro en el que sucesivamente fue introduciendo un conjunto de innovaciones pedagógicas que podía contrastar de inmediato con la práctica. Se encargó de la Escuela Normal a petición de Charles Buis, el presidente de la Ligue de l'Enseignement, que quería generalizar la experiencia de la Escuela Modelo a todas las escuelas públicas belgas, pero le puso como condición que se organizara en los mismos locales que la propia Escuela Modelo (Sluys, 1939, pp. 97-99). Tuvo una grave crisis cuando llegaron al poder en 1884 los conservadores, que suprimieron la Escuela Normal, pero enseguida fue restablecida por el alcalde de Bruselas, que era el propio Buis.

La llegada al poder de Sagasta en 1881 hizo posible que el ministro de Fomento, José Luis Albareda, aceptase la sugerencia de Giner de crear un Museo Pedagógico. Era una ocasión magnífica para que la ILE pudiese influir en la educación mediante un organismo público y envió a Cossío en 1882 a estudiar cómo funcionaban estos establecimientos en varias ciudades europeas. Salió de España el 10 de agosto y visitó los museos pedagógicos de París, Berna, Zurich, Munich, Viena, Dresde, Berlín y Bruselas. Durante los cuarenta días que duró este viaje, estuvo en diversas ciudades de Francia, Suiza, Alemania, Austria, Chequia y Bélgica. Las notas de Cossío nos descubren su intenso interés por el material de enseñanza y los trabajos manuales, y hace detalladas descripciones de pupitres, sistemas de calefacción, pizarras, perchas y vestuarios, suelos y paredes, e incluso retretes. Prestó también atención a los campos de juego, tomando notas muy precisas hasta del tipo de suelo que usaban. Así, del campo de juego de la escuela de niñas de Dresde hace esta anotación: «Carbón ya quemado debajo, con arena fina encima. La arena se renueva dos o tres veces por año. Está muy bien y a pesar del tiempo lluvioso, no demasiado húmedo. Es mucho mejor para jugar y correr que el guijarro menudo de París» (BRAH, pp. 59-1149). En Berlín, se entrevistó con Henriette Schraeder-Breymann; en Dresde, con Holthfeld y Wünsche, a quien preguntó por Adolf Clauson-Kaas⁶; en Hamburgo, con Stulmann; en Viena, con

⁽⁶⁾ Se entrevistó con Clauson Kaas el 10 de septiembre de 1882, y la opinión que le merece es muy demostrativa de los análisis psicológicos que solía hacer Cossío de sus interlocutores: «Amable, limpio, pero poco fino; me parece algo, o aún algo prendado de sí mismo. Buen sentido [y] ofrece mucho, pero siempre marcos por delante. Algo se le explota». Adolf Clauson Kaas (1826-1904) era de origen danés y había ideado un completo sistema de trabajos manuales que estaba alcanzando mucho renombre.

Friedrich Dittes, que dirigía el Pädagogium y había publicado ya *Schule der Pädagogik*; en Berna, visitó a Morf y en Praga, a Tempsky. En todas partes, recoge documentación y libros hasta el punto que le cuenta a Giner que no puede ya con tanto equipaje.

De su visita a algunos de estos museos pedagógicos dejó notas extensas. Del de Berlín, que había sido fundado en 1877 y estaba dirigido por Baeblich, un maestro que encontró amable e inteligente, le gustó su biblioteca circulante y la calidad del material que no aparecía expuesto pero que estaba a disposición de los estudiosos y maestros. El de Munich era oficial con una fuerte subvención estatal, carecía de biblioteca y su finalidad era que sirviese «para escoger los mejores medios de enseñanza». Su conservador causó muy mala impresión a Cossío: «Un hombre vulgar que toma rapé y con las uñas imposibles». El de Zurich era una creación particular y Köller, su gran animador, pero carecía de subvenciones regulares y él y otros maestros trabajaban gratuitamente. La visita al Museo Pedagógico de Viena le sugirió una reflexión general sobre todos ellos: «Casi ningún museo de los que he visto, tiene bien definido su fin y sabe a donde va y lo que debe y lo que no debe hacer y hasta donde se puede extender y hasta donde no y quedan la mayoría de ellos muy infructuosos».

El 27 de septiembre de 1883, acompañado de Giner, llegó a Lisboa. Aquí se hallaba otra de las personas con las que mantendría un diálogo e intercambio de ideas que dura en el tiempo: Adolfo Coelho, que tan sólo hacía unos días había sido nombrado director del Museo Pedagógico Municipal. Coelho se había formado en el ambiente intelectual que había creado Carolina Michaëlis en Oporto; tenía un vivo interés en la literatura tradicional como fundamento de la educación y quería difundir el *Kindergarten*. Ese mismo año, se hizo cargo de la escuela Rodrigues Sampaio, que quiso establecer como modelo para las reformas escolares, pero no encontró apoyos entre los políticos de su generación, produciéndole una intensa amargura en la que se aísla, alejándose de los movimientos políticos reformadores (Otero, 2004).

En todos estos viajes, que son previos a la apertura del Museo Pedagógico de Madrid, Cossío recoge una información de conjunto que le permite hacerse una idea muy exacta de los grandes debates pedagógicos que había en Europa; del significado y alcance del movimiento fröebeliano, y de la repercusión de las reformas francesa y belga en la enseñanza, de su aceptación y rechazo; de las nuevas tendencias educativas y muy especialmente de la importancia que se le estaba dando a los trabajos manuales, cuya introducción en la escuela suponía un cambio de hábitos en el quehacer de los maestros y una revolución en la actividad escolar.

El viaje a Londres en 1884

En 1882, apareció por la ILE un joven escocés que llamó la atención de Francisco Giner. Era Stuart Henbest Capper, quien se incorporaría como profesor de inglés a su escuela y en los años posteriores ejercería funciones de carácter directivo. Sus ideas pedagógicas tuvieron una incidencia muy estimable en la organización de la enseñanza y en la adopción de los juegos escolares ingleses que arrumbaron de forma definitiva la idea, manifestada en la memoria de 1879 presentada por Hermenegildo Giner, de abrir un gimnasio a semejanza del que tenía la Escuela Modelo de Bruselas. Capper aplicó las ideas que se estaban desarrollando en aquellos momentos en Londres sobre los juegos deportivos, y fue él quien envió una crónica a su hermano, que trabajaba en *The Times*, en la que se hacía un elogio de la pedagogía que estaba practicando la ILE, que fue publicada en este periódico el 2 de octubre de 1884⁶.

Entre los días 4 y 9 de agosto de 1884, se celebraba en Londres el Congreso Internacional de Educación en el *City and Guild's Institute*. Giner y Cossío viajaron expresamente para participar activamente en esta reunión⁷, y Capper supo introducirlos en el ambiente educativo británico, prestándoles una inestimable ayuda en el día a día. No les faltaban credenciales ya desde España, tanto por el ambiente «anglo-español» en que vivía Santiago Innerarity en Hendaya (Jiménez-Landi, 1996), como por Emilia Gayangos, cuyo padre permaneció varios años en el Museo Británico catalogando manuscritos españoles y había establecido una estrecha amistad con Gladstone y Lord Ripon. Además, su marido, Juan Facundo Riaño, era muy conocido en Londres por su libro *Early Spanish Music* y la *Guide* para las artes españolas. Conforme al relato del propio Cossío, asistieron en la sesión inaugural al debate entre Mundella que quería crear un departamento de educación, y Lord Reay, que lo consideraba innecesario. Estaba en marcha la ley Forster de 1870, que reivindicaba el derecho que tenía el Estado a intervenir en la enseñanza, y había una tendencia en el Congreso que pedía centralizar la organización y gobierno de las escuelas, en una línea más «continental», mientras otro grupo se negaba a «ensanchar la actividad absorbente del Estado» a expensas de la iniciativa particular. La ley Forster había acentuado la importancia del *Board of Education* como elemento centralizador de la

⁽⁶⁾ *El Liberal* del 6 de noviembre se hizo eco de la información de *The Times*, señalando que desde el extranjero se juzgaba a la ILE como «el centro más activo de la reforma de la educación en España».

⁽⁷⁾ Giner intervino en una sesión con un trabajo que se titulaba «La educación técnica en la Institución Libre de Enseñanza», y Cossío habló sobre el Museo Pedagógico de Madrid del que se había hecho cargo tan sólo hacía unos meses. El mismo Capper intervino explicando el sistema de excursiones. Cossío asistía representando oficialmente a España, conforme una R. O. de 16 de julio de 1884.

enseñanza, pero al mismo tiempo ésta seguía subvencionándose con impuestos locales. Entre 1870 y 1884, se crearon en Londres escuelas para 300.000 niños y aumentó en 6.000 el número de maestros. El gasto que causaba este servicio suscitaba una fuerte oposición de los grupos conservadores, que se negaban a que la enseñanza fuese gratuita (S/A, 1885).

La presidencia de la sección dedicada a la formación de los profesores estaba dirigida por Lyulph Stanley (a partir de 1909 más conocido por Lord Sheffield), y, aunque no hicieron amistad en esta ocasión, sino en 1889 –en el Congreso de París– encontraron en él a un destacado interlocutor para instaurar una relación estable de comunicación con la educación inglesa.

La Inglaterra ideal –diría posteriormente Trend–, con la cual siempre había soñado Don Francisco, parecía encarnada en este discreto pero incansable servidor público; el educador ideal sonaba en sus discursos y escritos: en su visión del entrenamiento en los colegios confesionales y juntas de escuela, su plan para la reforma de la Universidad de Oxford, en sus conferencias celebradas en las reuniones de la Junta de Escuela de Londres acerca de la propuesta para alterar la norma de la Junta que se refería a la enseñanza de la Biblia (Trend, 1934, p. 80)

Conforme recordaba el propio Cossío en 1915, en este viaje afirmaron «los principios pedagógicos ingleses que ponen en la formación moral del carácter y en los juegos como fuerza ética la base de la educación», y se sintieron inspirados por el ambiente de Eton y de Oxford, «donde tuvieron la fortuna de vivir en Balliol College como huéspedes de su famoso rector el gran Jowet, rector asimismo de la Universidad, y no solo el primer humanista sino el espíritu más educador de su tiempo en Inglaterra» (S/A, 1915). Allí estaba también el naturalista John Tyndall recientemente jubilado, que era accionista de la ILE, y el primero entre todos sus «profesores honorarios», y que había aconsejado a Giner en los primeros momentos de su creación sobre cómo desarrollar aquella incipiente idea.

Cossío tuvo ocasión de conocer a Miss E. P. Hughes, directora del *Training College* femenino de Cambridge, así como a Miss Emily Davies (1830-1921), fundadora de la Sociedad de Kensington en 1866 y del *Girton College* en 1869 (Bennett, 1990), quien había provocado en 1867 la apertura de un informe encargado por el Parlamento británico, que dio lugar al *endowment act* de 1869, una ley que mandó distribuir por igual entre establecimientos de ambos sexos las dotaciones concedidas para la enseñanza secundaria. Le causaron muy buena impresión, pero no le ocurrió lo mismo con Miss Davenport

Hill, a la que años más tarde aún describiría como «una señora vieja y horrible del School Board de Londres»⁸. No es seguro que se encontrase con Ruskin, cuyo *aprender a ver*, antes que a decir, lo había integrado en su propia idiosincrasia pedagógica. Ruskin presidía la *Art for School Association*, a la que pertenecía M. Christie, con quien consta que mantuvo una larga conversación, y el *Committee of the Manchester Art Museum*, que buscaban formar el sentimiento de la belleza entre las clases sociales humildes, con el envío a sus escuelas, en concepto de préstamo, de pequeñas colecciones de objetos de arte. Abundaban los paisajes de Turner y escenas naturalistas, aunque pensaba añadir a la colección vaciados de escultura, ejemplares de cerámica y tejidos. La Exposición, aneja al Congreso, se proponía enseñar más los procedimientos que mostrar resultados. Pudo allí comprobar el peso que estaban teniendo las escuelas de South Kensington bajo el influjo de su Escuela Normal de Arte que dirigía Sparkes, porque en su opinión habían contribuido a dar «un paso gigantesco» en Inglaterra, «en cuanto a la renovación del gusto artístico». También pudo ver los progresos que estaba realizando el *Kindergarten* y asistió a varias sesiones de clases con niños bajo el sistema Froebel (Cossío y Robledo, 1886).

En este ambiente, se encontraron de nuevo con James Russell Lowell (1819-1891), que había estado en Madrid como encargado de la legación de los Estados Unidos entre 1877 y 1879. Lowell vivió así de lleno los momentos iniciales de la ILE hasta el punto que recibió clases de lengua y literatura de uno de sus profesores y llegó a escribir discursos y poesías en español. Lowell, Stanley y Giner compartían una idea de cristianismo independiente de todas las confesiones y cultos; un cristianismo humanista y social que les había llevado a defender un modelo de educación religiosa emancipada de los dogmas y los credos organizados, tema en el que ha trabajado Cossío durante su estancia en Bolonia. En el segundo viaje que hicieron a Londres en 1886, tuvieron ocasión de tratarlo nuevamente, así como al poeta Robert Browning y al economista John Bright (S/A, 1891). En el Congreso, estaban también Felix Pécaut, Ferdinand Buisson y James Guillaume, así como Sluys y Dittes con los que pudo charlar unos días, antes de acompañar a Giner a Edimburgo, invitados por Capper.

No hay duda de que le sorprendió el tipo de organización escolar británica que contrastaba tanto con el modelo que estaba comenzando a instaurarse en Francia. Cossío veía que la organización de la educación inglesa era demasiado anárquica y estaba más con los reformistas del Congreso. Le extrañaba que la educación no fuese considerada como un servicio público y que no hubiese presupuestado ni un organismo centralizado. «Cada uno hace lo que quiere», dice asombrado en sus notas, y añade más adelante: «El inglés,

⁽⁸⁾ Cossío volvería a encontrarse con ella en Edimburgo en casa de Capper. *Vid.* carta a Giner fechada el 29/VIII/1888.

lógicamente estúpido y sabio por instinto». Valoraba su espontaneidad e iniciativa, y sobre todo sus metas morales y la importancia que daban a la formación del carácter, pero en los aspectos organizativos y en la extensión de la educación como un derecho universal Cossío miraría hacia la obra que había empezado a construir Jules Ferry en Francia.

Cossío y los reformadores de la III República francesa

En todas estas salidas europeas de Cossío, París era una ciudad de paso obligado hacia otros destinos. Había ya ciertos lazos creados en el viaje realizado por Rafael Torres Campos y Augusto González de Linares en 1878. La visita de 1880 fue breve para fijar relaciones de cierta entidad, aunque ya mientras permanecía en Bolonia había estudiado la controversia que se originó con el decreto de 27 de febrero de 1880 que apartaba al clero del *Conseil supérieur de l'Instruction publique*, que conocía muy bien a través de diversos artículos que se habían publicado en *Debats*. En 1882, pasó por allí a la ida y al regreso a otros destinos, y pudo conocer de primera mano el significado de las reformas escolares que estaba introduciendo Jules Ferry y entrevistarse con varias personalidades.

No es sencillo compendiar cómo se fue acercando a los grandes educadores de la III República. En algunos casos, describe cómo fue su primer encuentro, o traza un perfil humano en dos pinceladas que ha llegado hasta nosotros. La primera vez que se entrevistó con Grèard en 1880 anotó: «Al fin hallo un francés fino, distinguido, limpio, etc., pero, claro, en audiencia, lo que el hombre quiere es despacharme cuanto antes». En 1884, decía de Pécaut: «Pesimista no ve más que lo que falta, cree que la realidad es poco, que no vale la pena». De los que posiblemente trató más dejó una nota con la opinión que le merecía cada uno de ellos. De Grèard afirmaba que era «lo antiguo remozado»; a Felix Pécaut lo veía como el referente de la educación moral, y a Michel Bréal como «la enseñanza ática»; a Buisson como «el radical refrenado y acaso algo convertido»; a Guillaume como «el impenitente y de más horizonte», y a Marion lo definía como «sentimental, moral, elevado, pero no de los más *juste milieu*»⁹. Entre estos grandes pensadores, no contaba a Gabriel Compayré, quien sin embargo en 1885 escribiría un extenso artículo sobre la ILE y

⁹ La nota se conserva en el fondo documental de la Fundación Francisco Giner depositado en la Biblioteca de la Real Academia de la Historia.

el movimiento educativo que se estaba desarrollando en España, en el que comparaba la escuela creada por Giner con la Escuela Alsaciana, y terminaba citando una carta que le había enviado el propio Cossío, en la que se decía:

Nous désirons répandre dans les classes moyennes de notre pays un sentiment plus élevé, un idéal moral plus pur, une culture plus complète et plus profonde, une personnalité plus énergique, et aussi des goûts, des manières plus nobles, joints à un esprit d'activité laborieuse qui leur manque à l'heure qu'il est, et qui les rachètera de la misère, de la vie étroite où elles végètent encore.

A su regreso del Congreso de Londres en 1884, permaneció en París desde el 29 de agosto hasta al menos el 9 de septiembre. Fue entonces cuando tuvo ocasión de contemplar con sosiego los tesoros del Museo del Louvre y Versalles, y mantuvo varias entrevistas con Guillaume y Buisson que juzgó «interesantísimas», cuyo contenido seguramente contrastaba todos los días al atardecer en casa de Salmerón, que continuaba exiliado. También visitó a René Leblanc, que entonces era director de la *École Normale du travail manuel* de París, así como a Bagnaux, a quien consideraba como uno de los hombres que estaba «a la cabeza del movimiento»¹⁰. No obstante, el contraste de las escuelas parisinas con las que ha podido contemplar en Londres hace que sus reflexiones resulten en ocasiones demoledoras. Después de una visita a una escuela, apuntó: «Hermosa Biblioteca. Alumnos sin camisa de dormir y zapatillas. Cuando se veía esto en Inglaterra. Qué tipos sucios, con camisa, sin cuello y con levita. Salón qué cursi. Sin una nota elegante, distinguida, sana. Contraste con lo inglés». También visitó la Escuela Monge que consideraba que ya no respondía a los ideales del fundador, mientras encontraba que la Escuela Alsaciana tenía «mejor director y mejor personal».

Cossío enseguida fue para todos ellos el referente de la situación española, hasta el punto que enviaba notas a la *Revue Pédagogique* que Guillaume se encargaba de publicar. Buisson será el pensador al que sigue para comprender los cambios que se van produciendo en la educación francesa en los años que ocupó la Dirección de Primera Enseñanza entre 1879 y 1896. Fue también el gran defensor de Dreyfus, asunto que le llevó a la creación de la Liga de los Derechos del Hombre en 1898, una organización en la que participaría el propio Cossío, y contó con él para incluir

⁽¹⁰⁾ Cossío hace esta afirmación, poniendo a Bagnaux en el mismo nivel de importancia que Buisson, Gréard y Pécaut.

en el *Dictionnaire* la voz «Espagne». Posiblemente fue Cossío el que tradujo las conferencias matinales que Pécaut realizaba en la Escuela Normal de Fontenay-aux-Roses, publicadas en esa revista en febrero de 1886 (S/A, 1900). Pécaut empezó pronto a recibir en esta Escuela algunas maestras españolas. Mercedes Sardá pasó allí 15 meses y recordaba que los extranjeros que la visitaban no dejaban de asistir a la conferencia matinal de Pécaut, que abría los trabajos del día, y que se desenvolvía «como una conversación íntima entre el profesor y sus discípulas» (Sardá, 1898). También Marion, que se había hecho cargo de la cátedra de Pedagogía creada en La Sorbona en 1883, recibió muy pronto alumnos españoles, enviados por los colegios de Salamanca (López Selva, 1889).

Aunque nunca mantuvieron una relación sólida, tampoco podríamos olvidar en este sucinto repaso a Pierre de Coubertin, que está divulgando los juegos deportivos ingleses en Francia y que más tarde desarrollaría la idea de recuperación de los Juegos Olímpicos. No logró coincidir con él en estos primeros años, pero la correspondencia, que comparte con Giner, nos muestra que hubo interés por conocer sus planes e intercambiar ideas y proyectos. No obstante, los afanes de ambos educadores no llegaron a converger. Cossío había criticado ya el sistema de excursiones de la escuela Monge de París en 1880, en el marco del Congreso de Bruselas, y, cuando Coubertin empezó a adecuar los métodos deportivos ingleses en esta escuela, la ILE llevaba ya seis años aplicándolos en España (Otero, 1996b).

La reforma que efectuó Jules Ferry en la escuela primaria le produjo una fuerte impresión. En Bélgica, la reforma de Humbéeck había provocado una guerra escolar que llevaría a una reacción furibunda de los conservadores a partir de 1884, y, con la lección aprendida, Buisson, que tenía toda la responsabilidad de la reforma en la educación primaria en Francia, creía que era necesario llegar a una concordia que hiciese posible una escuela común y libre de cualquier pensamiento doctrinal y dogmático. La enseñanza tenía que ser por ello aconfesional, pero al mismo tiempo pacífica y respetuosa con todas las creencias. Cuando Cossío llega a París en 1882, la reforma estaba en plena ebullición tras la promulgación de la ley de 28 de marzo, que establecía el modelo de enseñanza primaria obligatoria y que por su artículo segundo instauraba la escuela laica. Ferry además consideraba que la misión de los nuevos maestros, los *instituteurs*, era de las más altas que podía encomendarse a un ciudadano y quería formarlos en un contexto que respondiese a los fundamentos republicanos. Al *instituteur* se le encomienda la tarea de vigorizar una moral civil porque, conforme diría Pécaut, estaban mezclados en el siglo y libres de compromisos confesionales y enseñarían «solo por la razón las cosas en que la

razón es competente, absteniéndose de enseñar *por la autoridad* las cosas que la razón no alcanza» (Pécaut, 1932).

El Congreso Internacional de Enseñanza de Bruselas de 1880 había tenido como objetivo por parte de los organizadores recabar apoyos a la reforma escolar liberal; el de París de 1889 tenía como meta examinar los cambios que se habían producido en Francia con la aplicación de las leyes Ferry¹¹. Es un momento especialmente importante porque la celebración del centenario de la Revolución Francesa reunió a un destacadísimo plantel de educadores de todo el mundo. En este congreso, hablaron Giner y Agustín Sardá, pero no hay constancia de que lo hiciera Cossío¹². Luego, asistieron al de educación secundaria. Uno de los temas más controvertidos trataba sobre la pertinencia y continuidad del programa clásico, lo que dio motivo al debate de las ideas de la ILE, partidaria de aumentar el estudio de la Literatura, la Historia y las Ciencias Naturales, y suprimir el Latín, polémica que tuvo eco en los periódicos franceses. Cossío y Giner iniciaron nuevas amistades en estas reuniones, y en especial una relación más estrecha con William T. Harris, que acudió representando a los Estados Unidos, pero también conocieron al argentino José B. Zubiaur y pudieron saludar nuevamente a Pauline Kergomard, que ya había alcanzado mucho prestigio. Estaba Bernardino Machado, con el que habían hecho una gran amistad en el Congreso de 1886, y al que tuvieron que convencer para que se presentase en París; y también Shuzo Aoki, el legendario diplomático japonés, del que había logrado el año anterior que hiciera donación para el Museo Pedagógico de los objetos de su país que habían sido exhibidos en la Exposición de Barcelona.

Al contrario de Bélgica e Inglaterra, Cossío no dejó escrito ningún trabajo de análisis sistemático sobre las polémicas que suscitaron la aplicación de las leyes francesas de enseñanza, pero sin duda le sirvieron para definir con más finura las metas que la propia ILE perseguiría en las reformas de la educación española. De hecho, aunque estaba de acuerdo en alcanzar un sistema escolar liberado de las presiones de las confesiones religiosas, la violenta reacción de los conservadores a la reformas y la falta de prudencia en las respuestas le habían convencido de que la escuela no podía ser germen de ninguna discordia, y que era necesario llegar a acuerdos con los católicos para evitar las guerras escolares que se vivieron Bélgica y Francia (Otero, 1999).

⁽¹¹⁾ El *Congrès International de l'Enseignement primaire* de París se celebró desde el 11 hasta el 16 de agosto de 1889.

⁽¹²⁾ El *Liberal* de 17 de agosto y 6 de septiembre de 1889.

Luis Santullano y las primeras expediciones de maestros de la JAE

Si los maestros, como decíamos al principio, iban muy bien orientados, quien dirigía la expedición era sin duda ya un viajero experimentado que sabía muy bien adónde llevaba a esos jóvenes maestros¹³. Santullano había nacido en Oviedo el 8 de diciembre de 1879. De muy joven inició estudios de Derecho y Filosofía y Letras, pero su vocación le llevaba más a la literatura y a la enseñanza, por lo que decidió sacarse el título de maestro y más tarde, cuando la Escuela Normal Central de Madrid decidió abrir en 1905 un curso extraordinario para estudiantes seleccionados de Magisterio, él fue uno de ellos. Logró la única beca que se ofertaba para ampliar estudios en el extranjero, lo que le permitió pasar tres meses en Bruselas y nueve en París y luego regresar para contar sus experiencias en una memoria que remitió al claustro de profesores de la Escuela Normal de maestros, cumpliendo el artículo 20 del R. D. de 8 de mayo de 1903, cuyas conclusiones fueron aprobadas y publicadas en la *Gaceta de Madrid*¹⁴. Volvió a España con tanta nostalgia de París, que le pidió dinero a su padre y regresó allí otra vez, viviendo durante algunos meses haciendo traducciones de folletos farmacéuticos (Suárez, 1936).

De regreso a Oviedo, obtiene poco después plaza de inspector de primera enseñanza siendo destinado a Ponferrada. En esta época, se casa con María Brzezicka Manteola. Hace tiempo que está intentando volver a viajar por Europa y el inicio de la política de pensiones al extranjero inaugurada por la JAE le proporcionó una magnífica oportunidad. El 10 de septiembre de 1908, Luis Santullano presentaba por primera vez una instancia a la JAE solicitando una pensión para desarrollar el tema 25 que se proponía en la convocatoria del pasado 5 de agosto: «Estudio crítico de la organización y funcionamiento de las Escuelas Normales en el extranjero y de la Inspección primaria». Acompañaba a su instancia una memoria en la que daba cuenta de la formación del profesorado de educación primaria y la inspección en Francia, Bélgica e Italia, lo

⁽¹³⁾ El primer grupo de maestros se constituye mediante una R. O. de 1 de junio de 1911. Junto a Luis Álvarez Santullano, viajaron Pedro Arnal Caverro (maestro de una escuela de Zaragoza), Sandalio Ezcurdia Gascue (maestro de la escuela de la Soledad, en Palma de Mallorca), José María Lozano (maestro de una escuela de Sevilla), José Montúa Imbert (maestro de una escuela de Barcelona), Sidonio Pintado Arroyo (maestro de la escuela de tercero, Valladolid), Isidoro Sayés Basterrechea (maestro de la escuela de Corella, Navarra), Emilio Sotelo Rey (maestro de la escuela de Bueu, Pontevedra), Ricardo Vilar Negre (maestro de una escuela de Alicante), Vicente Campo Palacio (maestro superior) y Pedro Bach Rita (maestro superior). Antonio Cases Casañ [sic] renunció a la pensión.

⁽¹⁴⁾ La memoria de 90 páginas en tamaño cuartilla se titula «La educación física en las escuelas de Francia y Bélgica». El claustro estudió el texto, actuando como ponente Eugenio Cemborain España. Estuvo pensionado desde el 1 de noviembre de 1905 hasta el 30 de septiembre de 1906.

que le llevó a comentar el estado de estas instituciones de esos países que las consideró análogas a las que había en España pero cuyos resultados solían ser distintos, ya que pensaba que la formación que recibían en España era meramente didáctica, faltándole a los alumnos normalistas «una capacitación pedagógica superior al de un bachiller o estudiante de facultad», y consigue la pensión visitando Francia, Bélgica e Inglaterra entre el 1 de diciembre de 1908 y el 30 de septiembre de 1909.

Una vez cumplida su pensión, Santullano empieza a frecuentar a Cossío, y fue éste último quien probablemente le sugirió que dirigiese esta primera expedición que la JAE organizaba para llevar a un grupo de maestros a visitar escuelas de Francia y Bélgica. En treinta años, los cambios son muchos. Aún así, en París, visitaron el Museo Pedagógico y la Escuela Superior de Maestros de Saint-Cloud, establecimientos bien conocidos por los institucionistas. En Bruselas, ya no pudo recibirles Sluys como director de la Escuela Normal, pues se había jubilado hacía dos años, pero su retiro coincidió con la apertura de un colegio que alcanzaría una extraordinaria fama, L'Ermitage de Decroly, que desde esta primera salida quedaría incluido en el circuito de visitas a la capital belga. Al final del viaje, asistieron al Congreso de Paidología, y allí se encontraron con ambos educadores belgas, así como con algunos otros españoles como Rafael Altamira, Juan Llarena y Félix Martí Alperá, y hubo un pequeño revuelo cuando se proclamó al español como lengua oficial fuera de tiempo¹⁵.

El 1 de septiembre, Santullano rendía su primer informe ante la JAE, en el que recomendaba enviar nuevamente al extranjero, con una pensión individual, a José Montúa y a Ricardo Vilar, mientras que para Sidonio Pintado y José María Lozano pedía que fuesen mandados un año completo a una escuela normal francesa, así como informaba positivamente para que los maestros Pedro Arnal Caveró y Pedro Bach Rita pudiesen formar parte de otras expediciones colectivas. Todos los maestros, excepto Emilio Sotelo Rey, participarían con una monografía en la memoria que editó la JAE en 1912 referida a las tres primeras expediciones colectivas de maestros¹⁶.

A principios de 1912, Santullano está en Oviedo y acaba de redactar unas cuartillas para presentar la Memoria colectiva del viaje, que considera «floja, aunque dando la impresión de que el grupo procuró no perder los días», que envía a Cossío, quien le ha animado a continuar esta actividad, diciéndole:

⁽¹⁵⁾ *La Escuela Moderna*, XXXIII (1911), p. 758.

⁽¹⁶⁾ Los temas que desarrollaron fueron los siguientes: R. Vilar: «La enseñanza de la lengua nacional en las escuelas de Francia y Bélgica»; P. Bach: «Notas recogidas en algunas escuelas de Bélgica sobre higiene y gimnasia del alumno»; J. M. Lozano: «La música y el canto en las escuelas»; J. Sayés: «Mutualidad escolar»; S. Pintado: «El arte en la escuela»; J. Montúa: «Los programas de las escuelas primarias comunales de Bruselas»; S. Ecurdia: «La metodología geográfica en las escuelas primarias de Francia y Bélgica»; V. Campo: «Edificios, mobiliario y material de enseñanza» y P. Arnal: «Trabajos manuales en algunas escuelas de Francia y Bélgica».

Un millón de gracias por el aprecio que V. me rodea en su carta. Veo me conoce V. por dentro y sabe de antemano que sus palabras no habían de hacerme caer en pecado de soberbia; antes le digo sinceramente que no estoy preparado debidamente ni para las misiones que V. anhela, ni para dirigir otro grupo de maestros, según mi plan ideal, que, después de la experiencia del pasado, voy formándome. Yo necesito seriamente encerrarme a estudiar, día y noche, durante siquiera dos o tres años. He leído algo, bastante, pero desordenadamente y no sé nada de nada. Si acaso, me siento más formado y más depurado mi gusto.¹⁷

Castillejo hizo regresar a Santullano enseguida a Madrid, porque quería comisionarlo para organizar y dirigir el primer grupo de maestras¹⁸. Una expedición en la que le acompañó su esposa, María Brzezicka. La preparación previa en los museos de Madrid fue más intensiva que en la anterior expedición, y el recorrido, en su versión de escuelas femeninas, muy similar. Estuvieron en la Escuela Normal de Maestras de París, así como en la escuela Edgard Quinet. Visitaron varios sanatorios infantiles y casas-cuna, y estudiaron la enseñanza doméstica y profesional de la mujer, así como los principales museos y la arquitectura singular de las ciudades por las que pasaron: Burdeos, París, Bruselas, Brujas, Amberes, Lieja, Lovaina y Mons. De todas las maestras que participaron en esta expedición, sólo Pilar Oñate obtendría con posterioridad la ayuda de la JAE para volver a Europa en 1913, 1920 y 1926. Unos viajes que le permitieron seguir informándose de las enseñanzas domésticas y profesionales, y hacer un detenido estudio de cómo se estaba desarrollando la educación de la mujer en diversos países de Europa (Marín Eced, 1991, pp. 257-258).

No estaba previsto que la tercera expedición fuese dirigida por Santullano, sino por Aniceto Sela, quien había trazado un plan para visitar escuelas en Suiza que le había sugerido Ángel Llorca (BRAH, pp. 37-731). Según ese plan, cada pensionado debía realizar un trabajo muy detallado que obligaba a recoger observaciones con minuciosidad:

El trabajo consistirá en visitas a lo que importa conocer, permaneciendo en las escuelas que lo merezcan todo el tiempo necesario para enterarse bien de sus

⁽¹⁷⁾ Carta de Luis Santullano a Cossío, fechada el 06/01/1912.

⁽¹⁸⁾ La primera expedición de maestras se llevó a cabo entre el 18 de abril y el 20 de junio de 1912. Formaban parte de esta expedición: Carolina Abad Fernández (maestra en la escuela de párvulos de Corrales, Zamora), Gabriela Bueno Pérez (Auxiliar de la Escuela Superior de Magisterio), María Eced Heydeck (maestra en la escuela graduada de Valladolid), Rosario Garrido Bueso (maestra en escuela nacional de Madrid), Tomasa Iglesias Hernández (maestra en la escuela graduada de Zamora), Pilar Oñate Pérez (maestra en escuela nacional de Madrid), Matilde Orduño Langarita (maestra en Calafell, Tarragona), Asunción Pardo Caredas (maestra en la escuela graduada en Oviedo), Victorina Pi Mader (maestra en Vilaseca, Tarragona) y Eusidia Zalama Monje (maestra en Palma, Baleares).

procedimientos educativos, no por lo que cuenten los que la dirijan, sino viéndoles en la obra. Todos observarán; preguntarán; tomarán las notas y diariamente se reunirán para traer a reflexión lo observado, leer las notas, discutir las, ampliarlas o modificarlas, y redactar en común el Diario general, sin perjuicio de cada uno conserve las notas propias que le interesen.

No obstante, el 3 de octubre Sela le comunicó a Santullano que probablemente no podría salir porque le preocupaba la salud de su hija. Santullano le pidió el día 8 una resolución definitiva que le reiteró en un telegrama el 12, que responde de inmediato diciendo que mandaba su renuncia, al mismo tiempo que le escribió una carta doliendo por la premura con que se le había exigido una respuesta:

Tenía casi decidido hacer la excursión, en vista de que Luz va mejorando en cuanto a su estado general, aunque persiste el dolor de cabeza; pero puesto que ya lo tienen VV. todo arreglado de otro modo, con la reunión en Madrid y demás, y nada me dicen del proyecto de viaje que le remití, por lo cual debo suponer que no lo han encontrado aceptable, me quedo. Probablemente será así mejor, porque V. podrá dedicar más tiempo, a parte su mayor conocimiento del terreno en que han de moverse. Yo en todo caso, no hubiera podido hacer más que lo que habíamos convenido con Castillejo, es decir, desempeñar la dirección, acompañarlos a Burdeos y en Lyon o en París los primeros días, y después ir y volver.

Ese mismo día, Santullano le escribió una nota diciéndole que le puso el telegrama «después de hablar con el Sr. Cossío». El más irritado con el comportamiento de Sela era Castillejo, quien el 14 de octubre le envió un nuevo telegrama instándole a que se trasladara a Madrid de inmediato porque era «imposible resolver sin hablar». A este telegrama, Sela respondió con otro diciéndole que por una ocupación inaplazable no podría trasladarse antes del jueves, y que organizaran la salida sin contar con él¹⁹. El 15 de octubre, escribió una carta a Castillejo, en la que le aseguró que no estaba ofendido, pero que tampoco quería que le atribuyesen «el papel del perro del hortelano», ya que había renunciado definitivamente al viaje y en esas circunstancias no estaba dispuesto a viajar a Madrid.

⁽¹⁹⁾ Adviértase que Aniceto Sela es quien había introducido a Santullano en el ambiente institucionista y es probable que sintiese cierto resquemor del protagonismo que estaba alcanzando en la JAE, máxime cuando habían modificado completamente su proyecto de expedición.

Finalmente, Santullano se reunió con los pensionados el 23 de octubre de 1912 en París. Fue auxiliado por Natalio Utray y Ángel Llorca, y hasta el 21 de diciembre recorrieron diversas ciudades de Francia, Bélgica y Suiza. La preparación al viaje se hacía cada vez con más exigencia. En esta ocasión, incluyó un curso intensivo de francés, y la traducción y extracto de un libro escrito en esa lengua por cada uno de los maestros seleccionados. Fueron alojados en la Residencia de Estudiantes entre el 10 de junio y el 14 de julio, recibiendo lecciones de Aniceto Sela, Natalio Utray, Ortega y Gasset, Hernández-Pacheco, Cossío, Manuel Gómez Moreno, Rafael Altamira, Domingo Barnés, Rufino Blanco, Edmundo Lozano, Amador Moreno, Víctor Masiera, Álvarez Buylla, Américo Castro y Pedro Blanco. Al atardecer, profesores y alumnos se sentaban en los jardines de la Residencia y comentaban la labor del día «y se hablaba un poco de todo». No hay duda de que Cossío supervisaba la elección de los maestros que participaban en estas expediciones. En una nota de Santullano a Cossío, fechada el 2/II/1912, se afirmaba: «Me dice el Sr. Castillejo que se propone V. reunir esta tarde a la Junta. Yo le rogaría trajese las notas de nombres que anteayer le dejé, para hablar con ellos a la vista». Hubo varias bajas desde el curso en la Residencia de Estudiantes hasta el comienzo del viaje el 23 de octubre de 1912, por lo que hubo que sustituirlos llamando a otros peticionarios²⁰.

Es un viaje más documentado que los anteriores, ya que todos los pensionados estaban obligados a escribir un diario. Permanecieron en París hasta el 14 de noviembre, y del 15 al 30 se detuvieron en Bruselas. En esta última ciudad, se encontraron con Sluys cuando finalizaban su visita a una escuela municipal y mantuvieron una reunión inesperada con él. Como a las expediciones anteriores, la escuela que más les impresionó de la capital belga fue la de la calle Veronèse, «una verdadera joya», según uno de los diarios. Se trataba de una escuela que recogía a las niñas de las familias más humildes de la ciudad en un edificio amplio y elegante. Escucharon a Decroly, quien les dio una conferencia sobre la «creación de los sentimientos sociales» y hablan con admiración de lo que ven en la escuela de L'Ermitage. Visitaron a continuación las ciudades de Gante, Amberes, Brujas, Ostende y Lieja, para llegar a Basilea el 4 de diciembre y al día siguiente instalarse en Zurich.

²⁰ Además de los dos auxiliares mencionados, el grupo finalmente quedó constituido por los siguientes maestros: José María Andreu Reñé (maestro en San Juan de las Abadesas, Girona), Valentin Ferrero García Maestro de Villarrín de Campos, Zamora), José María Fuertes Boira (maestro en Zaragoza), José Galisteo Sotos (maestro en Lecifena, Zaragoza), Eusebio J. Lillo Rodelgo (maestro en La Sota, León), Juan Llachi Carrera (maestro en Vilaseca, Zaragoza), Juan Llarena Lluna (maestro en Barcelona), Marcelino Pedreira Fernández (maestro en La Coruña), Juan Ribera Villaró (maestro en Barcelona), Pedro Riera Vidal (maestro en Llerona, Barcelona), Manuel Sánchez Hernández (maestro en Valencia), Rodolfo Tomás Samper (maestro en Alicante), José Udina Cortiles (maestro en Barcelona), Blas Vernet Sabaté (maestro en Barcelona), Isidoro J. Marco Murillo (maestro en Pamplona), Francisco Romero Zurita (maestro de Turón, Granada) y Ricardo Llacer (Inspector de primera enseñanza en Baleares).

La mayoría de las personas que ha tratado Cossío en su paso por Suiza en 1880 y 1882 han desaparecido. No mencionan que en esta ciudad visitasen aquel Museo Pedagógico que dirigía Köller, pero sí fueron al Pestalozzianum, que les enseñó su director, Friedrich Fritschi (1851-1921), quien lo había empezado a dirigir en 1905. Pasaron luego a Lucerna e hicieron una breve visita a Stanz, que les emocionó. A última hora de la tarde del 9 de diciembre, llegaron a Berna. Visitaron su Museo Pedagógico sin manifestar un especial entusiasmo. Los maestros sentían que los niños de las escuelas suizas se movían con mucha más libertad que en Francia y Bélgica, a pesar de que tenían establecida la coeducación. El viaje continúa por Neuchâtel, Dombresson, Iverdon, Lausana y Ginebra. Conforme a la idea de Ángel Llorca, visitaron algunas escuelas rurales, llegando en funicular a la escuela de Chaumont. Visitaron la Escuela Normal del cantón de Vaud, presenciando varias clases de Guex, su afamado director. En Ginebra, estuvieron en el laboratorio de psicología experimental de Claparède, y asistieron en el Instituto Juan Jacobo Rousseau a una conferencia de Ferrière sobre las escuelas que había fundado Lietz en Alemania. El 20 de diciembre, llegaron todos a Lyon, donde cenaron juntos por última vez, y al día siguiente regresaron a España.

Santullano y Cossío

Santullano conoció a Cossío en 1900, asistiendo a uno de los cursos de Historia del Arte que impartía en el Museo Pedagógico. Fue un encuentro fugaz, sin posibilidad de entablar una mayor relación, pero deseoso de tenerla le escribió una carta en 1901. Acababa de leer el libro de Robert de la Sizeranne *Ruskin et la religion de Beauté*, y le pide que le recomiende otro libro que le ayudase a penetrar mejor en el espíritu griego. Pero todavía en 1907 carecía de toda confianza cuando le solicitó una lista de revistas americanas que hablaran sobre educación, pues termina su carta anunciándole que Aniceto Sela le había encargado saludarle «y le ruega se interese en mi encargo, haciendo que procuren cumplirle con posible diligencia». Pocas semanas más tarde, escribió a Giner, pidiéndole datos sobre la educación física en la Edad Media, disculpándose por el atrevimiento, aunque nuevamente cita a Sela, quien ha deshecho sus «escrúpulos» para escribirle. Sin embargo, a partir de este año es posiblemente cuando la relación se empieza a hacer más estrecha, ya que le fue concedida la pensión para

viajar al extranjero, y, teniendo en cuenta que en ediciones posteriores Cossío era consultado sistemáticamente sobre los maestros peticionarios, no es descabellado concluir que en la resolución de su solicitud influyera decisivamente.

Después de dirigir estas expediciones, Luis Santullano quedó vinculado a la JAE de una manera permanente. La redacción de la memoria fue supervisada por Cossío, a quien enseñaba los borradores para que hiciese las modificaciones que estimase oportunas, conforme le decía en una nota el 28 de diciembre de 1912. En 1913, quedaría adscrito a la secretaria, «a fin de auxiliar la preparación y el envío de pensionados al extranjero» y organizó los servicios del Patronato de Estudiantes, «facilitando el envío de jóvenes al extranjero, vigilando sus estudios, manteniendo relación con los centros docentes de otros países, etc.». Quedó definitivamente incorporado por una R. O. de 11 de febrero de 1916, y, después de 1918, volvería a dirigir grupos de maestros en viaje por Europa. Creía ya entonces que los intercambios internacionales de estudiantes promovían una cultura de colaboración y amistad entre las naciones y constituían un antídoto contra la guerra, como más tarde afirmaría en *Los estudiantes, ayer, hoy, mañana* (Santullano, 1930). Es también en ese momento cuando se hace cargo en la Residencia de Estudiantes de la «sección de niños», en realidad estudiantes del Instituto-Escuela recién creado, que atiende con su esposa. Llegada la II República, Cossío lo llamó para llevar la secretaría de las Misiones Pedagógicas pero, tras la muerte de Francisco López Acebal, volvió a la JAE para desempeñar la secretaria adjunta que sustituía la vicesecretaría que el fallecido ocupaba, cargo para el que es nombrado en 1935. En cualquier caso, desde su llegada a Madrid ha permanecido siempre cerca de Cossío, como su colaborador más cercano y procurando llevar a buen fin sus ideas y proyectos.

Como viajero al servicio de una causa educativa, Cossío había cumplido ya todas sus misiones cuando se creó la JAE y ahora se encuentra arropado por los primeros discípulos que están continuando la tarea que él inició. De ser más joven sin duda le hubiera gustado dirigir aquellas primeras expediciones de maestros, pero también es cierto que debió sentirse muy complacido por encontrar a una persona que desarrollaba una idea que había defendido con fervor. De hecho, también él fue pensionado en la primera concesión que hizo la JAE, pero su viaje tuvo un carácter intensamente familiar, y como él mismo dijo a Giner salía «para oírse» (Otero, 1994, p. 274). Estuvo un año y cinco meses fuera de España, y allí pudo sondear, más que el pulso pedagógico europeo que ya conocía con mucha suficiencia, el impacto que estaba causando en Europa el proceso Ferrer y la opinión que seguía existiendo sobre los españoles como un pueblo bárbaro e incivilizado. En Bruselas, asistió al III Congreso Internacional de Educación Popular que organizaba la *Ligue de l'Enseignement*, que

presidía Buls. En el acto de clausura, fue invitado a sentarse en la mesa presidencial con algunas de sus viejas amistades como Buisson, Sluys o Pauline Kergomard. Eduardo Vincenti había propuesto a Madrid como sede de una cuarta edición de este Congreso, y finalizó su discurso diciendo que por encima de una España que tortura y fusila había una España tolerante, patria de las libertades municipales y creadora de El Quijote. Aunque aquel Congreso previsto para 1913 no pudo celebrarse por las presiones que ejerció la propia jerarquía eclesiástica española, como es bien conocido (Otero, 1996a), con estos viajes la JAE iniciaba un período en el que el contacto con las corrientes educativas europeas rebasaría ampliamente los círculos más próximos a Cossío, e hizo aflorar unas nuevas generaciones de maestros que esparcieron en muchos pueblos de España una cultura pedagógica innovadora que inspiraría cambios en su quehacer profesional y que, poco a poco, desembocaría en un potente movimiento educativo, bien visible en la II República.

Referencias bibliográficas

- BENNETT, D. (1990): *Emily Davies and the Liberation of Women, 1830-1921*. London, A. Deutsch Ltd.
- BIBLIOTECA DE LA REAL ACADEMIA DE LA HISTORIA (BRAH): *Fondo documental depositado por la Fundación Francisco Giner de los Ríos*. Legajos utilizados: 16-397; 37-731; 43-814; 45-886; 49-1010; 49-1018; 55-1086; 59-1148; 59-1149; 59-1050; 60-1156.
- CENTRO DE DOCUMENTACIÓN DE LA RESIDENCIA DE ESTUDIANTES: *Expedientes JAE de Luis Álvarez Santullano y Manuel Bartolomé Cossío*.
- COMPAYRÉ, G. (1885): «Le mouvement pédagogique en Espagne. L'Institut Libre d'Enseignement de Madrid», en *Revue Pédagogique*, VIII, pp. 1-18.
- COSSÍO M. B. (1880): «El Congreso Internacional de Enseñanza de Bruselas», en *BILE*, IV, pp. 143-144, 156-157 y 170-171.
- COSSÍO M. B.; ROBLEDO, S. M. (1887): *Anuario de primera enseñanza correspondiente a 1886*. Madrid, S.E., pp. 267-343.
- JIMÉNEZ-LANDI, A. (1996): *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Madrid, Editorial Complutense (4 vols.).
- JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS (1912): *Memoria correspondiente a los años 1910 y 1911*. Madrid, Tip. de la «Revista de Archivos Bibliotecas y Museos», 1912.

- KNIGHT, W. (1907): *Memorials of Thomas Davidson. The wandering scholar*. London, T. Fisher Unwin.
- LÓPEZ SELVA, A. (1889): «El curso de pedagogía de M. H. Marion en 1888», en *BILE*, XIII, pp. 17-21 y 31-42.
- MARÍN ECED, T. (1991): *Innovadores de la educación en España*, S.C. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- OTERO URTAZA, E. (1994): *Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria intelectual de un educador*. Madrid, CSIC/Residencia de Estudiantes.
- (1996a): «Relaciones e intercambio de ideas entre Alexis Sluys y Manuel B. Cossío», en *BILE* (2ª época), 23, pp. 33-42.
- (1996b): «Las relaciones entre Pierre de Coubertin y Francisco Giner de los Ríos», en *Revista Complutense de Educación*, 7, pp. 201-210.
- (1999): «La Institución Libre de Enseñanza y el laicismo escolar belga», en *La actualidad del krausismo en su contexto europeo* (E. Menéndez Ureña y Pedro Álvarez, ed.). Madrid, Editorial Parteluz, pp. 163-164.
- (2004): «Adolpho Coelho: as suas relações pedagógicas e intercambio de ideas con Francisco Giner e Manuel B. Cossío», en *Investigación e innovación na Escola Universitaria de Formación do Profesorado de Lugo*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela, pp. 269-288.
- PÉCAUT, F. (1932): «La educación moral y la escuela laica», en *La escuela laica*. Madrid, *Revista de Pedagogía*, pp. 39-56.
- S/A (1885): «La elección del Comité Escolar de Londres», en *BILE*, IX, pp. 343-345.
- (1925): «En memoria de Lord Sheffield. Un gran liberal», en *BILE*, XLIX, pp. 171-176.
- (1915): «Francisco Giner de los Ríos», en *BILE*, XXXIX, pp. 33-39.
- (1891): «James Russell Lowell», en *BILE*, XV, pp. 241-244.
- (1900): «Las conferencias matinales de M. Pécaut en la Escuela Normal de Fontenay-Aux Roses» en *BILE*, XXIV, pp. 203-209.
- SANTULLANO, L. (1930): *Los estudiantes: ayer, hoy, mañana*. Madrid, Compañía Ibero-Americana de Publicaciones, 1930.
- SARDÁ, M. (1898): «Félix Pécaut», en *BILE* XXII, pp. 229-232.
- SLUYS, A. (1939): *Mémoires d'un Pédagogue*. Bruxelles, Éditions de la Ligue de l'Enseignement.
- SUÁREZ, C. (1936): *Escritores y artistas asturianos: índice bio-bibliográfico*. Madrid, Imprenta Sáez Hermanos (I), pp. 349-354.
- TREND, J. B. (1934): *The origins of modern Spain*. Cambridge, UP.

Enseñar a investigar: la influencia de Cajal en los laboratorios de la JAE

Leoncio López-Ocón Cabrera

Instituto de Historia-CSIC

Resumen

El objetivo principal de este artículo es destacar la importancia que tuvo la figura y la obra de Santiago Ramón y Cajal en la génesis y desenvolvimiento de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), de la que fue presidente desde su constitución en 1907 hasta 1932. Para subrayar ese protagonismo de Cajal en el desarrollo de la JAE se analizan tres cuestiones: la configuración de la JAE en el año 1907, cuando se le concedió el premio Nobel de Medicina y Fisiología; el papel desempeñado por Cajal como investigador y educador en la transformación de la *moral de la ciencia* como moral colectiva dominante en el seno de la sociedad española en el tránsito del siglo XIX al XX, hecho que culminó con la creación de la JAE en enero de 1907; y la estrategia de Cajal, como presidente de la JAE, para convertir a ese organismo público de investigación en el instrumento principal de la transformación del sistema español de ciencia y tecnología en el primer tercio del siglo XX.

Palabras clave: Santiago Ramón y Cajal, educador, Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, 1907, Laboratorios.

Abstract: *Teaching to Investigate: The Influence of Cajal in JAE's laboratories*

The main goal of this article is to underline the importance of Santiago Ramón y Cajal as well as his work in the foundation and development of the *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, JAE (Board for Advanced Studies and Scientific Research). This scientist was in fact the first president of such institution from 1907, when it was created, until 1932. In order to highlight the leadership of Ramón y Cajal in the JAE, three basic aspects have been taken into account: first, the social background which made possible the setting-up of this institution in 1907, only a few months after the awarding of the Nobel

Prize to Cajal for his research work in Medicine and Physiology; second, Cajal's role as research and educator in the transformation of the *moral of the Science* as a collective moral in Spanish society during the last years of the 19th century and the first decades of the 20th one. All this resulted in the creation of the JAE; finally, Cajal's strategy, as JAE's president, to transform this research public body organism of research into an instrument to improve the science and technology Spanish system in the first third of the 20th century.

Key words: Santiago Ramón y Cajal, Educator, *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, 1907, Laboratories.

Introducción

Tal y como sostuvo hace tiempo el exiliado Pablo de Azcárate (1964-66), la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas –citada de ahora en adelante por el acrónimo JAE–, creada por real decreto de 11 de enero de 1907, ha sido la «primera obra seria y constructiva de renovación científica, educativa y pedagógica de carácter oficial, realizada dentro del aparato institucional del Estado en la época moderna».

La importancia de la JAE en la historia de la educación y de la ciencia española es, pues, innegable por tres razones fundamentales, como he planteado en mi *Breve historia de la ciencia española* (López-Ocón 2003, pp. 343 y ss.).

Fue el principal instrumento que hubo en la España del primer tercio del siglo XX para desarrollar un ambicioso programa de renovación científica y educativa que, aunque se concentró en Madrid, incidió en otras partes del país y generó la emulación del Institut d'Estudis Catalans, surgido también en 1907 como respuesta cultural y científica del emergente nacionalismo catalán al proyecto de la JAE.

Este organismo público de investigación, pionero en el panorama europeo, puesto que antecedió a otros organismos similares, como su homólogo alemán la Kaiser Wilhelm Gesellschaft, fundada el 11 de enero de 1911, que contribuyó decisivamente a la internacionalización de la ciencia española, gracias al trabajo de sus 2000 pensionados en los principales laboratorios y centros de investigación europeos y americanos.

Finalmente, los científicos de la JAE consiguieron suscitar un interés público por las cuestiones científico-técnicas, como se aprecia, por ejemplo, en el proceso de mitificación que afectó a Santiago Ramón y Cajal (1852-1934), presidente de ese organismo público de investigación desde su fundación en 1907 hasta que cumplió ochenta años en 1932.

La impronta de Cajal en la organización y desarrollo de la JAE es innegable, hasta tal punto que podría decirse que la JAE contribuyó decisivamente a la *cajalización de España*, es decir, a poner en práctica el programa educativo y político de Cajal, ya planteado en una de sus primeras obras *-Reglas y consejos para la investigación biológica-*, de que era posible solucionar los *males de la patria* mediante el cultivo de una cultura de la precisión a través de la investigación experimental. Según Cajal, los frutos obtenidos en el trabajo paciente, tenaz y perseverante del laboratorio, *locus* privilegiado de los científicos, podrían contribuir decisivamente a regenerar el sistema nervioso de una sociedad enferma, convirtiéndose por tanto los lugares en los que se practicaba la ciencia experimental en una especie de sanatorio social. Además, Cajal, cuya faceta de educador no ha sido subrayada suficientemente, insistió, desde que empezó a tener influencia social en la década de 1890, en que había que impulsar un plan articulado de reformas educativas en la enseñanza superior que sacase de su secular letargo a la universidad española.

Sin embargo, ni la abundante bibliografía cajaliana¹ ni la historiografía existente sobre la JAE² han insistido suficientemente en la importancia que tuvo Cajal en el desenvolvimiento de esa agencia de promoción de la investigación y de las innovaciones educativas. Se ha tendido a considerar más bien que la JAE fue la obra culmen del institucionismo krausista -tal y como sostuvo ya hace tiempo M^a Dolores Gómez Molleda (1966)-, y que en su génesis y desarrollo tuvieron un papel protagonista y fundamental la tríada intergeneracional formada por el *abuelo* Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), el pedagogo Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935), y el catedrático de Derecho Romano y gran administrador y reformador de la educación española, el manchego cosmopolita José Castillejo (1877-1945).

Frente a esta opinión mayoritaria historiográficamente, quisiera plantear en este texto que la JAE, más bien, surgió gracias a un gran acuerdo entre destacados investigadores experimentales, entre los que sobresalió Cajal y todo el grupo de intelectuales y científicos krausos-institucionistas, quienes desde tiempo atrás habían trabajado para que la moral de la ciencia se convirtiese en moral colectiva dominante en el seno de la sociedad española. Ante el planteamiento que hizo Cacho Viu (1997), en uno de sus últimos textos, de que las dos corrientes más poderosas del regeneracionismo hispánico, surgido al hilo del desastre del 98 tras la derrota del Estado español frente a

⁽¹⁾ Un repertorio bibliográfico sobre la vida y la obra de Cajal existente hasta el año 2000 puede verse en López Piñero, Terrada Ferrandis y Rodríguez Quiroga (2000).

⁽²⁾ La obra de conjunto más representativa de esa historiografía es la coordinada por Sánchez Ron (1988).

la potencia emergente de Estados Unidos, fueron la científica y la nacionalista, impulsadas respectivamente por las elites de Madrid y de Barcelona; y de que el protagonismo de la moral de la ciencia correspondió fundamentalmente a los institucionistas, liderados por Giner; conviene hacer dos matizaciones. Cientificismo y nacionalismo se entrecruzaron en las dos capitales culturales españolas, y un caso ejemplar al respecto es el de Cajal, cuyo afán por alcanzar la gloria científica estuvo impulsado por un patriotismo engendrado en su socialización política en el nacionalismo liberal que absorbió en su juventud³. Y evidentemente en el afianzamiento de la moral de la ciencia, que tanta pujanza adquirió en Madrid en el gozne del siglo XIX al XX desempeñó un papel protagonista la labor científica y educativa de Cajal, sorprendentemente ausente en el análisis de Cacho Viu.

Así pues, a continuación destacaré el protagonismo de Cajal en la génesis y desenvolvimiento de la JAE, resaltando tres hechos, sin minusvalorar por supuesto la aportación krauso-institucionista en la puesta en marcha y desarrollo de esa institución.

En primer lugar subrayaré que la JAE se configura en un *annus mirabilis* de la ciencia española, cuál es 1906, cuando se le concede el Premio Nobel de Medicina y Fisiología a Santiago Ramón y Cajal.

En segundo lugar enfatizaré que la fundación de la JAE, en enero de 1907, es la culminación de la transformación de la *moral de la ciencia* como moral colectiva dominante o propuesta transformadora de los hábitos educativos y científicos de la sociedad española. En el desenvolvimiento de esa moral de la ciencia trabajó con denuedo Cajal desde la década de 1880 con su trabajo experimental, y con su afán permanente por enseñar a investigar a los jóvenes universitarios, como se aprecia en su discurso de ingreso en la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, de diciembre de 1897, núcleo de su libro *Reglas y consejos para la investigación científica*, conocido también por su subtítulo de *Los tónicos de la voluntad*.

En tercer lugar señalaré que Cajal, como presidente de la JAE, logró trasladar al funcionamiento del conglomerado de laboratorios de esa institución la misma estrategia que tanta proyección internacional y nacional dio a su propio Laboratorio de Investigaciones Biológicas, creado en 1901, germen, en cierta medida, de la JAE. Esa estrategia consistía en que los investigadores de la JAE debían de prestar atención, simultáneamente, a una triple labor. Por una parte debían producir o fabricar hechos

⁽³⁾ Esta cuestión ha sido obviada por importantes historiadores de la ciencia, que sin embargo conocen poco del contexto histórico de la vida y obra de Cajal. Así se aprecia en la crítica hecha por Carlos Solís a la autobiografía de Cajal *Recuerdos de mi vida*, editada recientemente por Juan Fernández Santarén y publicada por Crítica. El texto de Carlos Solís ha sido publicado en *Revista de libros*, 117, septiembre 2006, pp. 3-5

científicos, mediante el trabajo experimental, usando instrumentos de precisión. Por otro lado tenían que transmitirlos, o favorecer su circulación, entre los pares o colegas, mediante su publicación en relevantes revistas, y/o con una presencia activa en los foros de discusión de los congresos internacionales. Finalmente, debían de esforzarse en diseminarlos en variados escenarios sociales, mediante una labor divulgadora para el gran público y formativa para los educadores científicos.

En todas esas labores, Cajal contó con la inestimable ayuda del secretario José Castillejo, con quien formó uno de los dúos más fecundos de la política educativa y científica de la España contemporánea. Para ambos, como voy a intentar mostrar a continuación, el año 1906, constituyó una especie de *tournant* o viraje decisivo en sus respectivas trayectorias biográficas.

La importancia del año de 1906 en la historia de la educación y de la ciencia española

En efecto, la creación de la JAE se gestó a lo largo de 1906 gracias a la convergencia de diversas circunstancias. Por un lado se produjo una oleada de interés público por la ciencia en el seno de la sociedad española, gracias a la concesión a fines de ese mismo año del premio Nobel de Medicina y Fisiología a Santiago Ramón y Cajal, quien lo compartió con el italiano Camilo Golgi. Por otra parte, ese premio creó una ventana de oportunidad para que confluyesen los esfuerzos mancomunados del ideario científico y educativo de los institucionistas krausistas, liderados por Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, el valor ejemplarizante de la labor investigadora de Cajal, en la cúspide de su prestigio social, y el interés de destacados políticos liberales, como Segismundo Moret (1833-1913), y Amalio Gimeno (1852-1936), entre otros, por mejorar la instrucción pública y favorecer la renovación científica.

Todos esos promotores de la JAE, aunque eran conscientes de los efectos benéficos de medidas que se habían tomado años antes para incrementar la internacionalización de la ciencia española, las juzgaban insuficientes. De hecho, el Real Decreto de 18 de julio de 1901, promulgado por el ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, recién creado, que establecía una política de envío de pensionados al extranjero para mejorar el nivel intelectual de los profesores universitarios, se puede considerar como un antecedente próximo de la creación de la JAE. En él se afirmaba, en efecto, que «todas cuantas

reformas fundamentales se han verificado en nuestra educación nacional proceden de gente que ha vivido en comunicación con el pensamiento científico europeo».

Uno de los integrantes de esas primeras hornadas de pensionados a principios del siglo XX fue un joven José Castillejo. Dado que eran las universidades las encargadas de proponer candidatos, su mentor, Francisco Giner, maniobró entre sus correligionarios institucionistas de la Universidad de Oviedo para que ésta propusiese a su protegido como candidato para perfeccionar sus estudios de Derecho civil en Alemania, lo cual consiguió. Castillejo permanecerá en Berlín y Halle durante el bienio 1903-1905, formándose con prestigiosos juristas –como Rodolfo Stammler (Castillejo, 1904 a y b; Palacios, 1979, p. 35)– y observando el funcionamiento de instituciones científicas y centros de enseñanza, que pronto compararía con los británicos, pues en el verano de 1904 se desplazó a Inglaterra. Así pudo comprobar las diferencias entre dos de los mejores sistemas educativos y científicos del mundo en aquella época, fijándose, por ejemplo, en el papel de las mujeres en la vida académica, que era mucho más activo en las universidades inglesas que en las alemanas. De entonces data su admiración del sistema educativo inglés, sobre el que escribiría una importante obra (Castillejo, 1919).

Entre tanto, Giner le animó a aspirar a una cátedra. Castillejo escuchó su consejo y obtuvo la cátedra de Derecho Romano de la Universidad de Sevilla a principios de 1905. Ciertamente Castillejo se dedicó con intensidad a esa cátedra solo durante el primer trimestre del curso 1905-1906 pues añorando «aquel Berlín y aquel Halle y esa Institución donde todos los días se encuentra algo nuevo y fresco»⁴, maniobró para regresar lo antes posible a Madrid e incorporarse nuevamente a los cenáculos de la Institución Libre de Enseñanza. Su deseo se vio hecho pronto realidad pues una Real Orden de 5 de enero de 1906 le agregó al servicio «de información técnica y de relaciones con el extranjero», negociado del ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Desde ahí se convirtió en un instrumento eficaz de los planes educativos y científicos de sus maestros institucionistas, particularmente de D. Francisco Giner de los Ríos, y se entrenó en las funciones de coordinación científico-técnica que posteriormente tan eficazmente llevaría a cabo como secretario de la JAE.

En efecto, ese servicio le permitió disponer de una atalaya privilegiada para hacer un seguimiento del movimiento científico español del momento, y detectar a los investigadores más dinámicos, quienes a su vez encontraron en Castillejo a un interlocutor idóneo para satisfacer sus necesidades de información y de comunicación con el movimiento científico europeo. Se aprecia este hecho en la correspondencia que intercambió

⁽⁴⁾ Carta de José Castillejo a Francisco Giner, Sevilla, 14 de noviembre de 1905 (Castillejo, 1997, p. 316).

Castillejo con el prestigioso arabista Asín Palacios y el historiador Rafael Altamira cuando ambos estaban embarcados en el lanzamiento de *Cultura española*, una de las mejores revistas del positivismo historiográfico efectuado en este país, y digna heredera de la publicación promovida años atrás por Rafael Altamira titulada *Revista crítica de Historia y Literatura Españolas, Portuguesas e Hispano-Americanas*.⁵

Así pues, en esos meses de 1906 en los que Castillejo se hizo cargo del servicio de información técnica y de relaciones con el extranjero del ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes trabó relaciones estrechas de colaboración y tejó redes de comunicación científica con diversos colegas inquietos por impulsar y profesionalizar las investigaciones históricas. Precisamente varios de ellos, como los mencionados Miguel Asín y Rafael Altamira, se integrarían años después en los laboratorios de investigación del Centro de Estudios Históricos, cuando la JAE decidió crear esa institución en 1910 para renovar la historiografía española. Pero también durante su permanencia en ese negociado del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes Castillejo se hizo cargo del régimen de pensiones que concedía ese ministerio a propuesta de las universidades. Además, tomó conciencia de sus deficiencias e insuficiencias pues se concedían con cuentagotas, de modo que los pensionados españoles en el extranjero ocupaban el puesto antepenúltimo en el *ranking* de estudiantes foráneos matriculados en las principales universidades europeas.

Entre tanto, en círculos ministeriales de diversos gabinetes liberales se discutía la forma de propiciar un salto cualitativo en el sistema científico español, que ya disponía, al fin, de una lumbrera de renombre internacional representada por Cajal, el cual –como es sabido– había obtenido en 1904 la prestigiosísima medalla Helmholtz, otorgada por la Preussische Akademie der Wissenschaften (hoy Academia de Ciencias de Berlín-Brandenburgo). De hecho, en marzo de 1906 Segismundo Moret, líder en aquel momento de la más importante agrupación liberal, intentó convencer a Cajal para que aceptase la cartera de Instrucción Pública con vistas a realizar un ambicioso plan de reformas educativas, a imitación de las acciones reformadoras llevadas a efecto en la Francia de la Tercera República por el renombrado químico Marcellin Berthelot. Tras diversas vacilaciones, Cajal rechazó la oferta, pero transmitió a Moret un detallado plan para «despejar la Universidad española de su secular letargo», cuyas principales medidas eran:

la contrata, por varios años, de eminentes investigadores extranjeros; el pensionado, en los grandes focos científicos en Europa, de lo más lucido de nuestra

⁽⁵⁾ Carta de Miguel Asín Palacios a José Castillejo, Madrid, 15 de febrero de 1906, y carta de Rafael Altamira a José Castillejo, Oviedo, 18 de marzo 1906, (Castillejo, 1997, pp. 319 y 321).

juventud intelectual, al objeto de formar el vivero del futuro magisterio; la creación de grandes colegios, adscritos a institutos y universidades, con decoroso internado, juegos higiénicos, celosos instructores y demás excelencias de los similares establecimientos ingleses; la fundación, en pequeño y por vía de ensayo, de una especie de Colegio de Francia, o centro de alta investigación, donde trabajara holgadamente lo más eminente de nuestro profesorado y lo más aventajado de los pensionados regresados del extranjero; la creación de premios pecuniarios a favor de los catedráticos celosos de la enseñanza o autores de importantes descubrimientos científicos, a fin de contrarrestar los efectos sedantes y desalentadores del escalafón, etc. (Ramón y Cajal, 1981, pp. 286-287).

Muy poco después, a principios de junio, la otra gran figura intelectual que estaba desde hacía tiempo abogando por transformar la moral de la ciencia en moral colectiva dominante, cuál era el caso del prestigioso pedagogo institucionista Francisco Giner, se dirigió a Moret para, tras recordarle los lazos que les unían desde los tiempos en los que ambos fueron discípulos del líder del krausismo español –D. Julián Sanz del Río–, enviarle un memorándum. En él se planteaba la nueva estrategia de los krauso-institucionistas: abordar la renovación educativa y científica de la sociedad española desde arriba, es decir contando con el impulso del Estado, tras haberlo hecho desde el seno de la sociedad civil durante tres décadas, desde que se creara la Institución Libre de Enseñanza en 1876. En ese memorándum Giner instaba a su amigo Moret a preparar una nueva elite dirigente lo más rápida e intensivamente posible, y a resolver en el terreno educativo ciertos problemas apremiantes. Para obtener esos objetivos consideraba imprescindible un aumento considerable de las pensiones en el extranjero, así como la adopción de medidas encaminadas a la mejora de la investigación y la enseñanza experimentales mediante la creación de un organismo técnico suprapartidario.⁶

Aunque el gabinete de Moret fue efímero, en las semanas siguientes se mantuvo el acuerdo entre los responsables políticos liberales y los científicos e intelectuales –como Cajal y el trío formado por Giner, Cossío y Castillejo– para conseguir que el cultivo de la ciencia se convirtiese en una moral colectiva dominante en el seno de la sociedad española, como se aprecia en la correspondencia de Castillejo. En efecto en sus cartas del segundo semestre de 1906 Castillejo informa a Giner y Cossío de todas las gestiones realizadas con el subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública –presidido por el catedrático de Patología de la Universidad de Madrid, y amigo y antiguo compañero de Cajal

⁶⁰ El borrador de este documento, fechado en Madrid el 6 de junio de 1906, ha sido publicado por Castillejo (1997, pp. 326-329).

en la Universidad de Valencia, Amalio Gimeno-, para estudiar los fondos procedentes de funciones benéficas y pedagógicas que pudiesen servir de base para organizar una Junta autónoma, así como de las medidas que había que adoptar para el mejor aprovechamiento de las pensiones y favorecer las relaciones de los pensionados con los centros docentes⁷. Más adelante señala que en octubre había enviado al subsecretario del ministerio «el preámbulo y las notas que deseaba»⁸. Semanas después, estando en Ciudad Real, comunica a Giner que «al ver aprobados los presupuestos escribo al subsecretario rogándole me avise antes de entregar el Real Decreto de pensiones para revisarlo juntos»⁹.

De manera que, tal y como han destacado Ramón Carande (1966) y Luis Palacios (1979), la redacción del Real Decreto que creó la JAE, publicado el 11 de enero de 1907, fue obra directa y personal de José Castillejo, quien ya empezó a ejercer como secretario el día de la constitución de esa institución. Así, el 15 de enero de 1907 redactó como tal secretario el acta de esa reunión en la que los asistentes –Ramón y Cajal, Sorolla, Santa María de Paredes, San Martín, Calleja, Vincenti, Simarro, Bolívar, Menéndez Pidal, Casares, Álvarez Buylla, Rodríguez Carracido, Ribera, Torres Quevedo, Fernández Ascarza, y Castillejo– eligieron por unanimidad presidente de la flamante Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas a Ramón y Cajal, el cual, tras regresar de Estocolmo adonde se había dirigido para recibir el premio Nobel que le acababan de conceder, se encontraba en el cenit de su prestigio científico e influencia social. Desde la presidencia de la JAE, Cajal pudo en cierta medida impulsar un programa educativo y científico regeneracionista en el que venía trabajando desde tiempo atrás, como explicaré a continuación.

Cajal, educador

Como es sabido, el término educar procede del latín *educare*, verbo que está emparentado con *ducere*, que significa «conducir», y *educere*, que equivale a «sacar afuera» o «criar». De ahí que en el campo semántico de *educar* se encuentren, entre otras, las nociones de: a) dirigir, encaminar y doctrinar; b) desarrollar las facultades intelectuales

⁷ Carta de Castillejo a Cossío, Madrid, 13 de julio 1906 (Castillejo, 1997, pp. 331-332).

⁸ Carta de Castillejo a Giner, Sancti-Spiritus, 17 noviembre 1906 (Castillejo, 1997, p. 340).

⁹ Carta de Castillejo a Giner, Ciudad Real 30 diciembre 1906 (Castillejo, 1997, p. 342).

y morales del joven por medio de preceptos, ejercicios, o ejemplos; c) perfeccionar y aficionar los sentidos; d) enseñar los buenos usos de urbanidad y cortesía. Y es así que la filóloga María Moliner en su *Diccionario del uso del español* señale como palabras afines a educar a las siguientes: adiestrar, afinar, amaestrar, civilizar, conformar, corregir, criar, dirigir, disciplinar, documentar, domesticar, ejercitar, enseñar, formar, guiar, preparar, pulir, reprender y tutelar.

Pues bien, prestando atención a la dimensión pública del quehacer de Cajal, tan importante para entender en su totalidad su significación como la personalidad científica más importante de la cultura española en su edad de plata, podemos comprobar cómo las preocupaciones pedagógicas de Cajal atravesaron toda su carrera investigadora. De esa manera su *persona científica* se modeló mediante un ajuste mutuo entre el investigador y sus públicos, de forma análoga a lo que ocurrió en otros casos de insignes científicos, como Darwin (Browne, 2003).

Por esa razón no ha de extrañar que el tema elegido para su discurso de ingreso en la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales el 5 de diciembre de 1897 fuese sobre los *Fundamentos racionales y condiciones técnicas de la investigación biológica*. Como él mismo explicó ese día a sus colegas académicos, su pretensión, propia de sus preocupaciones pedagógicas y de su voluntad de convertirse en un educador de los jóvenes *experimentalistas*, era la de exponer algunas de las reglas que debían guiar a los biólogos en sus trabajos de observación y experimentación con el afán de

prestar algún servicio a cuantos intentan ensayar sus fuerzas en las investigaciones biológicas; pues con frecuencia hemos visto estudiantes, ganosos de distinguirse y de hacer algo en el terreno experimental, abandonar el laboratorio, desalentados por la falta de un guía que les señalara los errores y obstáculos que deben evitar, la educación técnica que necesitan recibir, y hasta la disciplina moral indispensable para poder abordar, con alguna esperanza de buen éxito, la exploración de la Naturaleza viva (Ramón y Cajal, 2002, p. 28).

Fue ese interés por convertirse en un guía de quienes estaban apostando por convertir la *moral de la ciencia* en una moral colectiva dominante en la sociedad española que transitaba del siglo XIX al XX la que le llevó a organizar ese discurso en torno a tres ideas-fuerza: las cualidades morales que debe poseer el investigador, los recursos y métodos que deben caracterizar una buena investigación, y la conveniencia de que los jóvenes investigadores, a los que Cajal quería educar, sustituyesen los

afeites retóricos, que según él eran una plaga desastrosa de la España de su época y «causa muy poderosa de nuestro atraso científico», por una cultura de la precisión, basada en «una severa disciplina de la atención» (Ramón y Cajal, 2002, p. 49).

Como es sabido, ese discurso académico se convirtió meses después en un libro titulado *Reglas y consejos sobre investigación biológica* gracias al patrocinio de uno de sus admiradores, el médico hispanocubano Enrique Lluria (1863-1925), uno de los representantes del maridaje del pensamiento evolucionista con ideas socialistas en aquella sociedad española finisecular. No es cuestión de detenerse ahora en los aspectos coyunturales de esa obra, como en su famoso *post-scriptum*, redactado al hilo de la conmoción que supuso *el desastre de 1898*, añadido que Cajal retiraría en las siguientes ediciones, sino de resaltar que ese texto no sólo es una de las obras más significativas del regeneracionismo científico que surgió en aquella época, sino también uno de sus más importantes éxitos editoriales, pues en vida de su autor tuvo seis ediciones (1897, 1899, 1913, 1916 –aquí añadió Cajal el subtítulo de *Los tónicos de la voluntad*–, 1920 y 1923)¹⁰. A lo largo de ese período fue introduciendo modificaciones diversas sobre el núcleo originario del libro, que no era otro, como ya hemos señalado, que su discurso de ingreso en la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. En ellas se perciben sus preocupaciones y obsesiones como pedagogo o educador, como se revela, por ejemplo, en el hecho de que dedique el capítulo IX a explicar por qué el investigador tiene que ser también un maestro, y de qué manera –saliendo de su torre de marfil– ha de promover vocaciones científicas. Así como sucede en tantas otras partes de su obra literaria, cabe rastrear en esas páginas referencias autobiográficas, como cuándo expone sus ideas acerca de las características que ha de tener un buen profesor. Pero también se trasluce en ellas al pedagogo en acción que fue Cajal, preocupado por analizar los signos subjetivos y objetivos que permitan hacer un diagnóstico psicológico con el que detectar a los jóvenes talentos susceptibles de alcanzar éxitos científicos. Entre tales signos destaca la «sagacidad para rastrear filones ricos» y la posesión de un «penetrante y seguro sentido crítico», así como «el poder transformador de la imitación» que surge de la convivencia con el maestro (Ramón y Cajal, 2005, pp. 189-190).

Los tónicos de la voluntad revelan, pues, que a lo largo de su vida Cajal se tomó muy en serio la complementariedad de su labor científica y su trabajo docente encaminado a formar noveles investigadores. Y así Cajal tuvo una férrea determinación

⁽¹⁰⁾ Más detalles sobre la recepción de esa obra en el público de habla hispana, y en públicos de otros países, pueden verse en López-Ocón (2005).

para convertirse en un gran investigador, pero también mostró una persistente voluntad en enseñar a investigar, pues «no se enseña bien sino lo que se hace». Algún testimonio tenemos sobre la calidad de la enseñanza de Cajal, como el de su alumno Gregorio Marañón, para quien las dotes pedagógicas de su maestro radicaban en la claridad de su exposición verbal, nada retórica ni elocuente, y en su dominio del dibujo didáctico, «que no sólo requiere una aptitud artística, sino el difícil sentido de construir, con arte, el esquema que todo lo aclara» (Pérez Gutiérrez, 1997, p. 123).

Las dotes pedagógicas de Cajal no solo se revelaban en las aulas de las diversas universidades españolas en las que dio clases, como las de Zaragoza, Valencia, Barcelona y Madrid, sino también en sus laboratorios, según testimonios de sus discípulos más próximos, como Francisco Tello (1952), y en su producción literaria, con la que ganó fama de ser uno de los mejores cultivadores de la prosa didáctica en la España de su época, según sostuvo el historiador y crítico literario Melchor Fernández Almagro¹¹.

Sus primeros trabajos de divulgación científica, publicados entre 1883 y 1885 en diversas publicaciones, como la revista zaragozana *La Clínica*, y firmados a veces bajo el seudónimo del Doctor Bacteria, editados no hace mucho por Ángel Merchán (2001), demuestran su afán de instruir a los legos en el desarrollo de las ciencias biológicas, transmitiéndoles los conocimientos y las emociones que iba adquiriendo en su trabajo experimental, como se aprecia en sus trabajos titulados «Las maravillas de la Histología», «La máquina de la vida. Estudios populares de Anatomía y Fisiología celulares» o «El más sencillo y seguro de los métodos de coloración de los microbios». La primera parte de *Recuerdos de mi vida*, que publicó en 1901 con el título de *Mi infancia y juventud*, cabe verla, a su vez, como un vivo relato de su formación, en la que contó con la compleja orientación de su padre, a quien él terminaría reconociendo como su primer maestro. Y sus otras obras literarias, desde *Charlas de café* hasta *El mundo visto a los ochenta años*, también están plagadas de referencias y preocupaciones pedagógicas.

Pero donde se manifiesta claramente el hecho de que Cajal aprovechó su obra literaria como una herramienta educativa fue en el cuento «El hombre natural y el hombre artificial», uno de los apólogos o narraciones seudofilosóficas o seudocientíficas que, escrito hacia 1885 o 1886, es decir, en su etapa valenciana, publicó en 1905 en su libro *Cuentos de vacaciones*. El valor literario de ese texto es menor, pero es muy expresivo de la *moral* cajaliana, atenta siempre a apreciar la cultura del esfuerzo y la

⁽¹¹⁾ Melchor Fernández Almagro, «La obra literaria de Cajal» (Ramón y Cajal, 2005, pp. 331-337, anexo documental).

capacidad que tiene el hombre de modelar su propio cerebro observando y estudiando la naturaleza, como le sucede al personaje central del cuento Jaime Miralta. Ese ingeniero y director de una acreditada fábrica de aparatos eléctricos, que tuvo que emigrar a París para desplegar en esa ciudad todos sus talentos creativos, se había formado gracias a la eficaz labor pedagógica de un maestro –don Enrique Fernández–, quien condujo a su alumno, que trabajaba de pastor en un oscuro valle pirenaico, a explorar «la realidad eterna con sus inagotables maravillas», haciéndole adquirir «el hábito de mirar y de escuchar, de atender y de abstraer, de ver lo grande en lo pequeño y referir los efectos a sus causas» (Ramón y Cajal, 1999, p. 255).

Los coetáneos de Cajal fueron conscientes de su valía como pedagogo. Y así, en el homenaje que le hizo la revista *Clínica y Laboratorio* en un número especial con motivo de la concesión del premio Nobel, Sebastián Recasens, catedrático de Obstetricia y Ginecología en la Facultad de Medicina de Madrid, consideraba que Cajal podría ser un excelente ministro de Instrucción Pública, pues era de esperar que gracias a su inteligencia y a su capacidad de trabajo contribuiría a «sacudir las rutinas prácticas actuales» y ayudaría «a levantar la cultura pedagógica de nuestro país a un nivel como el alcanzado por la neurología» (Recasens, 1906). Años después –en 1923– Modesto Bargalló, que entonces era profesor en la Escuela Normal de Guadalajara, ordenó y sistematizó los pensamientos sobre educación de Cajal esparcidos en *Reglas y consejos sobre investigación científica*, *Recuerdos de mi vida* y *Charlas de café*, dado su *indudable valor*, publicándolos en las prestigiosas ediciones de La Lectura, e insistiendo a sus lectores en que la vida y la labor de Cajal eran «un esfuerzo viviente de autoeducación», y constituían «un caso normativo» (Bargalló, 1923 a y b)¹².

Ciertamente, Cajal no llegó a ser ministro de Instrucción Pública como le propuso Moret en la primavera de 1906, pocos meses antes de que le concediesen el premio Nobel, pero dispuso de instrumentos políticos y científicos para dejar su huella como pedagogo en la cultura científica española. Así, en compañía de cualificados institucionistas, como José Castillejo, contribuyó desde la presidencia de la JAE a la reconstrucción del sistema científico español, haciendo posible que un país de endeble tradición científica, caracterizada por sus altibajos y discontinuidades, pasase en un *lapsus* de un cuarto de siglo de importador a exportador de ciencia, gracias a lo que cabe denominar *la cajalización* de España. En efecto, cabe usar este neologismo para caracterizar al singular proceso mediante el cual se diseminó por muchos laboratorios

¹² Sobre la labor educativa de Modesto Bargalló, ver José Mariano Bernal Martínez (2001).

y lugares de la ciencia españoles una cultura de la precisión y una afición por el trabajo experimental que permitieron la realización de investigaciones punteras y ciencia original en diversos campos del conocimiento, aunque de manera limitada.

Dar cuenta de algunos de los rasgos de ese proceso de *cajalización* impulsado por Cajal desde la presidencia de la JAE es el objetivo de las siguientes páginas, en las que insistiré en el valor ejemplarizante que tuvo la práctica científica y educativa de Cajal en el resto de la comunidad científica española.

Cajal, presidente de la JAE

Cajal fue, sin lugar a dudas, un activo promotor del sistema español de ciencia y tecnología durante su larga y fecunda presidencia de la JAE, institución de la que no fue una mera figura decorativa. El grado de implicación de Cajal en el día a día de la JAE aún no ha sido bien analizado, pero su compromiso con esa institución fue firme. Sabemos que presidía asiduamente las reuniones de su equipo directivo, que tenían lugar una vez al mes. En ellas trabajó por convertir el fomento de la ciencia en un asunto de Estado, y en favorecer un gran pacto entre las grandes fuerzas políticas de la Restauración para promocionar esa actividad cultural.

Estudiosos de ese período del desarrollo de la ciencia española, como el historiador Thomas F. Glick (1986), han considerado que a lo largo del primer cuarto del siglo XX surgió en la sociedad española un discurso civil en materias científicas. Es decir una elite dividida, muy polarizada ideológicamente, pactó poner en suspenso en esa época, de mutuo acuerdo y en determinadas áreas, el hábito de hacer que todas las ideas sirviesen para la confrontación ideológica. Cajal, desde la presidencia de la JAE, contribuyó indudablemente a la consolidación de ese *discurso civil*, instando a que todas las decisiones adoptadas durante los primeros años de funcionamiento de esa institución se tomaran por consenso, buscando la unanimidad, a pesar de que en su junta directiva había representantes de diversas corrientes ideológicas y políticas propias de una sociedad pluralista. Así el redactor anónimo de una de las Memorias de la JAE diría al respecto: «Aunque formada por hombres de las más diversas tendencias científicas, políticas, sociales y religiosas, la Junta ha continuado sin interrupción una obra de concordia que trata de implantar reformas trascendentales en que han de estar conformes todos los españoles de buena fe y se inspira en un sentido de escrupulosa

tolerancia y de respeto a todas las opiniones. Así merece notarse el hecho de que, fundada en 1907, haya vivido esta Corporación trece años habiendo tomado todos sus acuerdos por unanimidad, sin que las discusiones en que se aportan datos hayan terminado nunca en lucha, votación o disenso. Y concluía esta reflexión afirmando que «el señor Ramón y Cajal ha presidido asiduamente las reuniones que suelen tener lugar una vez al mes», con lo que estaba planteando implícitamente que esa unanimidad se había logrado, en gran medida, gracias a la autoridad moral de Cajal (Junta para Ampliación de Estudios, 1920, p. 10).

La influencia de Cajal en el transcurrir de la JAE fue pues notoria en múltiples aspectos. Ciudadano cuidadoso del manejo de los fondos públicos impuso, por ejemplo, la rendición de cuentas permanente. Año a año en las Memorias de la JAE podemos observar cómo sus responsables, con Cajal a la cabeza, hacían uso de los recursos procedentes de los presupuestos del Estado o de donaciones particulares.

Pero, sobre todo, su huella, a mi modo de ver, es bien visible en las tres líneas de acción fundamentales que definieron el impulso educativo de la estrategia reformista de ese organismo público de investigación. Esas acciones estratégicas impulsadas por el Cajal educador fueron: la política de envío de pensionados al extranjero con la que se intentó renovar las estructuras académicas y administrativas del Estado español; la creación de centros de investigación científica desde los que los pensionados debían ayudar a reconstruir y modernizar el Estado mediante la práctica de la *moral de la ciencia*; y el impulso de instituciones de carácter educativo como la Residencia de Estudiantes o el Instituto-Escuela.

En efecto, Cajal y el equipo directivo de la JAE pusieron un particular empeño en proporcionar a la elite de la juventud universitaria los medios para que se formasen en los grandes focos de producción científica de Europa y América. De ahí que desde su momento fundacional se considerase que el objetivo fundamental de la JAE era enviar pensionados al extranjero, hasta el punto de que Cajal en sus escritos denominó a la JAE como *Junta de Pensiones y de Estudios*. En sus inicios lo que hizo la JAE fue escoger a los jóvenes más aptos que presentaron sus solicitudes y enviarlos al exterior, con el riesgo de que se perdiesen esfuerzos y recursos por una insuficiente preparación. Paulatinamente, a medida que crecieron las posibilidades de una preparación más adecuada por parte de los solicitantes, las exigencias para conceder una pensión, cuya cuantía y duración variaban en cada caso, se hicieron mayores, aunque en términos generales las condiciones solicitadas para pedir pensión no eran rígidas ni estrechas. Así se aprecia, por ejemplo, en la convocatoria firmada por Santiago Ramón y Cajal, como presidente de la JAE, en Madrid a 29 de diciembre de 1911, que

apareció en la *Gaceta* de 9 de enero de 1912, para conceder las pensiones en el extranjero durante ese año (Junta para Ampliación de Estudios, 1914, pp. 29-33). Dado que siempre fueron más las solicitudes que las concesiones otorgadas (en la convocatoria de 1910 se presentaron 359 solicitudes -151 de profesores de los establecimientos de enseñanza dependientes del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, y 208 de no profesores- y se concedieron 70; en la de 1911 fueron 455 las solicitudes -160 de profesores y 295 de no profesores- y se otorgaron 110) (Junta para Ampliación de Estudios, 1912, pp. 20 y 27) hubo que establecer mecanismos de selección estrictos para acertar en la elección de los pensionados. En primer lugar se hacía una selección eliminatoria para dejar fuera a aquellos que no ofreciesen garantías de competencia y seriedad. Y luego, entre los admitidos, se establecía un orden de preferencia, combinando las condiciones individuales de los candidatos y la naturaleza de los asuntos que se pretendían estudiar con las necesidades del país, y buscando una representación proporcional de los diversos estudios y disciplinas científicas¹³.

Como presidente de la JAE, Cajal fue el firmante de las sucesivas convocatorias de pensiones para el extranjero que promovió esa institución. Esa tarea debió de preocuparle, de modo que en diversos momentos de su producción literaria hizo valoraciones de diverso orden sobre ella.

Así dedicó parte del capítulo XI de *Los tónicos de la voluntad*, como es conocido el libro que originariamente tituló *Reglas y consejos sobre la investigación biológica*, y que fue uno de sus pocos éxitos editoriales como ya se ha señalado, a hacer un balance de la política de pensiones de la JAE en sus primeros 15 años de existencia, dado que la edición definitiva de esa obra la publicó en 1923. Ahí Cajal presentó los logros obtenidos con la política científica de la JAE considerando que se habían recogido «cosechas estimables», de modo que «en la nueva generación el tipo mental del maestro declamador y meramente comentarista disminuye visiblemente, y de día en día aumenta el número de revistas científicas nacionales, de laboratorios y seminarios de investigación y de entusiastas profesores entregados a pesquisas originales». No obstante, consideró que el éxito alcanzado era modesto ya que «avanzamos a paso de tortuga, cuando necesitaríamos velocidades planetarias» (Ramón y Cajal, 2005, pp. 237 y 239). Esa situación se debía a tres razones:

- A la escasez de las pensiones. Para Cajal el escaso centenar de pensionados enviados en el último año era cantidad irrisoria teniendo en cuenta que «nuestro

⁽¹³⁾ Ver al respecto la carta de José Castillejo, fechada en Madrid a 8 de marzo de 1913, a un corresponsal desconocido, citada por Carmela Gamero Merino (1988, II-35) y Junta para Ampliación de Estudios (1912, p. 18).

país necesita ser reformado radicalmente de alto a bajo, hostigando y estimulando al amodorrado cuerpo social hasta la entraña misma». Proponía por tanto para lograr ese objetivo el envío de «cientos y acaso miles de pensionados, legiones de jóvenes decididos a arrancar a Europa el secreto de su grandeza y a infundir un nuevo espíritu en todas nuestras relajadas instituciones docentes y administrativas».

- A la escasez del tiempo de pensión. A diferencia de Italia, y de otros Estados, donde las pensiones en el extranjero duraban tres años, en el caso español duraban por término medio un año y medio, lo que consideraba Cajal insuficiente, ya que exceptuando el caso de los profesores habituados a la investigación «que visitan los laboratorios extranjeros con la mira de dominar un nuevo método de estudio o de profundizar, al lado del sabio ilustre, algún tema especialísimo» el resto de las pensiones debían prolongarse a los tres años, dada la deficiente preparación técnica y la falta de conocimiento de idiomas de la inmensa mayoría de los doctores y licenciados que optaban a las pensiones.
- A la escasa edad e insuficiente preparación técnica de los candidatos. Cajal estimaba que se corría «grave riesgo de perder tiempo y dinero enviando al extranjero mozos de veinte a veinticuatro años, ignorantes de sí mismos y sin gustos ni vocación bien definidos», poco formados debido a una defectuosa organización universitaria que se nutría «de mozalbetes irreflexivos, sin formación mental suficiente y casi totalmente desprovistos de conocimientos sólidos en Matemáticas, Física, Química, Historia Natural, Lenguas Vivas y Filosofía», según habían constatado observadores extranjeros conocedores de la organización docente española y críticos de ese sistema educativo como el pedagogo gallego Eloy André, autor del libro *La mentalidad alemana* (1914), que Cajal recomendaba vivamente a sus lectores. De ahí que se mostrase partidario de rechazar como pensionados «a todos los intonsos doctores y licenciados menores de veinticinco años, sin vocación consolidada ni preparación técnica elemental suficiente» (Ramón y Cajal, 2005, pp. 240-244).

Para superar en parte las deficiencias constatadas en el funcionamiento del sistema de pensiones establecido por la JAE, el equipo dirigente de esta institución trazó una estrategia destinada a solventarlas. Por un lado intentó coordinar la obra de las pensiones en el extranjero con la actividad científica y docente que se hacía en España, de modo que, a su regreso, los pensionados se encontrasen con medios para continuar sus estudios e investigaciones y preparasen a su vez a futuros pensionados.

Por esta razón los artífices de la JAE decidieron crear en 1910 una serie de instituciones, de carácter provisional y estructura flexible, en las que confluyesen parte de los primeros pensionados con otros investigadores que estaban esparcidos en diferentes centros de trabajo. Así, un Real Decreto de 18 de marzo de ese año creó un Centro de Estudios Históricos, y por otro Real Decreto de 27 de mayo de 1910 se constituyó un Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales. Poco después una Real orden de 8 de Junio sentó las bases para una Asociación de laboratorios con el fin de aprovechar los aparatos e instrumentos científicos dispersos en diferentes centros del Estado.

Esas nuevas instituciones fueron el espacio donde se concentraron profesores, pensionados que habían regresado del extranjero, jóvenes que se preparaban para concursar a una pensión y otros investigadores interesados en abordar problemas científicos diversos. De hecho, con el paso del tiempo el Centro de Estudios Históricos se convertiría en un lugar señero del cultivo de las ciencias humanas y en sede de una potente escuela de filología, creada por Ramón Menéndez Pidal y sus discípulos principales como Américo Castro y Tomás Navarro Tomás (López-Ocón, 1999). Por su parte, el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales agrupó al Museo de Ciencias Naturales, con sus laboratorios marítimos de Santander y Baleares, el Museo de Antropología, el Jardín Botánico y el Laboratorio de investigaciones biológicas de Ramón y Cajal, instituciones ya establecidas, a las que se añadieron un Laboratorio de investigaciones físicas y la Estación alpina de Biología que se estableció en la Sierra de Guadarrama.

Cajal fue en cierta medida el coordinador de las actividades científicas de todos esos centros de investigación pues el objetivo fundamental de los promotores de la JAE fue «reunir en una colaboración intensa elementos antes dispersos» (Junta para Ampliación de Estudios, 1912, p. 151). Desde la presidencia de la JAE trasladó a la red de laboratorios y de centros de investigación de ese organismo el programa de valores científicos y virtudes cívicas que había puesto en marcha desde su Laboratorio de investigaciones biológicas, consistente en alentar el cultivo de la excelencia científica, promocionando la internacionalización de la ciencia española mediante la publicación en las mejores revistas del mundo, y alentando a rendir cuentas permanentemente de los gastos generados en los laboratorios combinando el cultivo de ciencia de calidad con la apertura de los laboratorios a la sociedad para evitar que los científicos se ensimiasen en sus rutinas.

De hecho el Laboratorio de investigaciones biológicas de Cajal, creado por el gobierno de Francisco Silvela tras una intensa campaña de prensa después de que el Congreso internacional de Medicina celebrado en París en 1900 concediese a Cajal el

premio internacional Moscú, marcó la pauta del funcionamiento científico del conglomerado de laboratorios de la JAE. Desde sus inicios Cajal obtuvo importantes éxitos en el seno de ese laboratorio, particularmente el hallazgo en el segundo semestre de 1903 del método de nitrato de plata, una fórmula de impregnación susceptible de provocar coloraciones intensas, y perfectamente transparentes, de la urdimbre de las células nerviosas para determinar si esos filamentos podían considerarse vías intracelulares, especialmente diferenciadas para la propagación del impulso nervioso¹⁴, con vistas a convencer definitivamente a sus rivales reticularistas de la fuerza de sus ideas y argumentos en la controversia que tenía entablada Cajal sobre la estructura y función del sistema nervioso. Esos éxitos galvanizaron las energías de un selecto grupo de discípulos, como Francisco Tello, consolidaron internacionalmente su fama de excelente investigador experimental que le llevaría a la obtención del premio Nobel, y sentaron las bases de la creación de una potente escuela histológica española (González Santander, 1986-2001; Aguirre de Viani, 2002).

No ha de extrañar, por tanto, que Cajal no sólo fuese uno de los organizadores de la política científica de la JAE, sino que su ascendiente científico sea palpable en todos los niveles del funcionamiento de la institución desde su momento fundacional. Alentó a investigadores de su círculo, que luego formarían parte de su escuela, a hacer un *tour* formativo por los principales laboratorios del mundo en el campo de su especialidad. Así Gonzalo Rodríguez Lafora (1886-1971), quien con el paso de los años se convertirá en un relevante neurólogo y psiquiatra, director desde 1916 del Laboratorio de Fisiología y Anatomía de los Centros Nerviosos, será uno de los integrantes de la primera promoción de pensionados de la JAE, integrada por gente que luego serían figuras relevantes de la ciencia, la cultura y la política española como Eduardo Hernández Pacheco, Enrique Moles, Julio Rey Pastor, Ramón Carande, José Ortega y Gasset, Manuel Azaña y Julián Besteiro, entre otros. Lafora aprovechó bien las oportunidades que se le ofrecieron: trabajó en Berlín sobre Anatomía del sistema nervioso con importantes profesores, y luego en Munich sobre Histopatología de las enfermedades mentales en el laboratorio de Alzheimer, donde hizo cuatrocientas preparaciones microscópicas, trasladándose posteriormente a París, Roma e Inglaterra. Fruto de esas investigaciones fueron una serie de publicaciones que dio a conocer en revistas españolas, norteamericanas y alemanas como el *Monatschrift für Psychiatrie und Neurologie*, de Berlín (Junta para Ampliación de Estudios, 1912, pp. 87-88).

¹⁴⁰ Las condiciones en que se produjo ese hallazgo y sus consecuencias en su programa de investigaciones se describen en Santiago Ramón y Cajal (1981), capítulos XIX y XX, particularmente pp. 242-250.

Cajal contribuyó asimismo para que investigadores como Nicolás Achúcarro (1880-1918), quien había adquirido una muy buena formación neuropatológica y psiquiátrica trabajando en Munich con Kraepelin y Alzheimer, y había organizado el servicio de anatomía patológica del manicomio de Washington, se abriese un espacio en el sistema investigador español. Y así le dio facilidades para que abriese una línea de investigación de histopatología del sistema nervioso en un pequeño laboratorio provisional, dependiente del que dirigía Cajal. En él iniciaría a un grupo de alumnos en los métodos de investigación histológica, en el sistema nervioso y enfermo. Cajal le convenció asimismo para que, en el marco de los cursos de ampliación que auspiciaba la JAE, impartiese durante una hora a la semana unas «Lecciones de histopatología de la corteza cerebral, con demostraciones», cuya finalidad era la de exponer mediante el apoyo de la proyección micrográfica y del microscopio los elementos histológicos y las alteraciones del sistema nervioso en enfermedades nerviosas y mentales (Junta para Ampliación de Estudios, 1912, pp. 153 y 175).

También prestó sus materiales de trabajo e instrumentos para que cursos impartidos por investigadores de la JAE, destinados a difundir la cultura de la precisión en el seno de la sociedad española, fuesen más lucidos y provechosos a los alumnos. Así Domingo de Orueta organizó un curso sobre «Investigaciones y ensayos prácticos sobre fotografía microscópica» para, entre otros objetivos, dar reglas y consejos prácticos «encaminados a facilitar el manejo del microscopio en sus líneas generales y a sentar un criterio sobre la mayor o menor eficacia de los aparatos y procedimientos más usuales». Se hicieron entonces experimentos en el único banco de óptica de que se disponía, que era el modelo grande de la casa Zeiss de Jena, acompañado de la cámara horizontal de dicha casa. Ambos instrumentos fueron facilitados por Ramón y Cajal a Domingo de Orueta (Junta para Ampliación de Estudios, 1912, p. 167).

Hasta el fin de sus días, producido el miércoles 17 de octubre de 1934, Cajal no sólo estuvo científicamente activo, sino hondamente preocupado por el devenir de la sociedad española y por los resultados de su labor científica, pedagógica y política. Así lo puede comprobar quien lea la última de sus obras, *El mundo visto a los ochenta años*, desde la que oteó su entorno y dio sus adioses. En ella también hizo balance de su quehacer como gestor científico y educador, constatando que gracias a la Junta de Pensiones y Ampliación de Estudios, como él denominó a la JAE, se había facilitado «la formación de una grey de ingenieros, abogados, humanistas, médicos, físicos, químicos, naturalistas y hasta filósofos, impregnados de los secretos de la técnica y de los métodos inquisitivos ultrapirenaicos o ultramarinos». Pero también constataba que «en nuestra prometedora ascensión cultural no todas las disciplinas científicas y sus

aplicaciones marchan isocrónicamente. En ciertas actividades (matemáticas, estudios históricos, histología, ciencias naturales, etc.) comenzamos a hombrearnos con los extraños, aunque sin igualarlos todavía; pero en otros, *verbi gratia*, la ingeniería, la zootecnia, la bacteriología, la botánica práctica, la astronomía, la química, la física, y sobre todo el arte de la invención industrial, vamos a la zaga...» (Ramón y Cajal, 2000, pp. 738-743).

Así pues podríamos afirmar para finalizar estas reflexiones que con su esfuerzo perseverante, tanto de carácter científico como educativo y político, Cajal y sus compañeros gestores de la JAE consiguieron que el sistema español de ciencia y tecnología diese un salto de calidad, pasando de la periferia a la semi-periferia del sistema científico mundial. En esa situación aun nos mantenemos, décadas después de su fallecimiento y de la desaparición de la JAE, ya que las pérdidas generadas en el sistema científico-técnico español por el estallido de la Guerra Civil fueron de tal magnitud, que aún no han podido ser subsanadas, como sucedió por ejemplo con el debilitamiento de la Escuela española de histología, al tener que exiliarse varios de los discípulos de Santiago Ramón y Cajal.

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE DE VIANI, C. (2002): *Cajal y su escuela*. Salamanca, Junta de Castilla y León.
- ANDRÉ, E. L. (1914): *La mentalidad alemana. Ensayo de explicación genética del espíritu alemán contemporáneo*. Madrid, Daniel Jorro, editor.
- AZCÁRATE, P. DE (1964): «José Castillejo y la Junta para Ampliación de Estudios», en *Ínsula*, 209, p. 6.
- BARGALLÓ, M. (1923 a): *Los pensamientos de Cajal sobre la educación*. Madrid, La Lectura.
- (1923 b): «Cajal y sus ideas sobre educación», en *Revista de Escuelas Normales*, 1, pp. 2-5.
- BERNAL MARTÍNEZ, J. M. (2001): *Renovación pedagógica y enseñanza de las ciencias. Medio siglo de propuestas y experiencias escolares (1882-1936)*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- BROWNE, J. (2003): «Charles Darwin as a Celebrity», en *Science in Context*, 16-1, pp. 175-194.
- CACHO VIU, V. (1997): *Repensar el noventa y ocho*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.

- CARANDE, R. (1966): «Un vástago tardío de la «Ilustración»: José Castillejo (1877-1945), en *Mélanges à la mémoire de Jean Sarrailh*. Paris, Centre de Recherches de l'Institut d'Études Hispaniques, vol. 1, pp. 191-210.
- CASTILLEJO, D. (ed.) (1997): *Epistolario de José Castillejo, vol. I. Un puente hacia Europa 1896-1909*. Madrid, Editorial Castalia.
- CASTILLEJO, J. (1904a): «Sobre la enseñanza en la Universidad de Berlín», en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 28, pp. 267-271.
- (1904b): «Un curso de Stammler», en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 28, pp. 321-329 y 372-377.
- (1919): *La educación en Inglaterra*. Madrid, La Lectura.
- GAMERO MERINO, C. (1988): «José Castillejo y la Junta: Pensiones en el extranjero», en J. M. SÁNCHEZ RON (coord.): *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después*. Madrid, CSIC, vol. II, pp. 29-46.
- GLICK, T. F. (1986): *Einstein y los españoles. Ciencia y sociedad en la España de entreguerras*. Madrid, Alianza Universidad.
- GÓMEZ MOLLEDA, M^a D. (1966): *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid, CSIC.
- GONZÁLEZ SANTANDER, R. (1986-2001): *La Escuela Histológica Española*, 4 vols. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.
- JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS (1912): *Memoria correspondiente a los años 1910 y 1911*, Madrid, Tipografía de Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos.
- (1914): *Memoria correspondiente a los años 1912 y 1913*. Madrid, Imprenta Fortanet.
- (1920): *Memoria correspondiente a los años 1918 y 1919*. Madrid, Imprenta Fortanet.
- LÓPEZ PIÑERO, J. M^a; TERRADA FERRANDIS, M. L.; RODRÍGUEZ QUIROGA, A. (2000): *Bibliografía Cajaliana. Ediciones de los escritos de Santiago Ramón y Cajal y estudios sobre su vida y obra*. Valencia, Albatros.
- LÓPEZ-OCÓN CABRERA, L. (1999): «El Centro de Estudios Históricos: un lugar de la memoria», en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 34-35, pp. 27-48.
- (2003): *Breve historia de la ciencia española*. Madrid, Alianza editorial.
- (2005): «Estudio introductorio», en S. RAMÓN Y CAJAL: *Los tónicos de la voluntad. Reglas y consejos sobre investigación científica*. Madrid, Gadir.
- MERCHÁN PÉREZ, A. (ed.) (2001): *Santiago Ramón y Cajal. Discurso de doctorado y trabajos de juventud*. Madrid, Universidad Europea-CEES Ediciones.

- PALACIOS BAÑUELO, L. (1979): *José Castillejo: última etapa de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, Narcea.
- PÉREZ GUTIÉRREZ, F. (1997): *La juventud de Marañón*. Madrid, Editorial Trotta.
- RAMÓN Y CAJAL, S. (1981): *Recuerdos de mi vida: historia de mi labor científica*. Madrid, Alianza Universidad.
- (1999): *Cuentos de vacaciones. Narraciones pseudocientíficas*, Madrid, Espasa Calpe, Colección Austral.
- (2000): *Obras selecta.*, Madrid, Espasa Calpe, Austral Summa.
- (2002): «Fundamentos racionales y condiciones técnicas de la investigación biológica». Discurso leído ante la REAL ACADEMIA DE CIENCIAS EXACTAS, FÍSICAS Y NATURALES el día 5 de diciembre de 1897, en Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales: *Horizontes culturales. Historia de la ciencia española. Santiago Ramón y Cajal*. Madrid, Espasa, pp. 27-49.
- (2005): *Los tónicos de la voluntad. Reglas y consejos sobre investigación científica*. Madrid, Gadir.
- RECASENS, S. (1906): «Cajal, político», en *Clínica y Laboratorio*, 2, pp. 309-311.
- SÁNCHEZ RON, J. M. (coord.) (1988): 1907-1987. *La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después*. Madrid, CSIC, 2 vols.
- TELLO, F. (1952): *A la memoria de Don Santiago Ramón y Cajal en el primer centenario de su nacimiento*. Madrid, Instituto de Biología y Sueroterapia.

Pensiones pedagógicas e innovación educativa en España. Aportaciones a un modelo de estudio a través del caso de Baleares

Francesca Comas Rubí

Universitat de les Illes Balears

Resumen

La influencia de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) en el proceso de renovación educativa experimentado en España durante el primer tercio del siglo XX, y en concreto de su política de pensiones pedagógicas que permitieron viajar al extranjero a centenares de profesionales de la educación, es una evidencia que ningún historiador de la educación actual pondría en duda. No obstante, para conocer hasta qué punto estas pensiones ejercieron su influencia en ámbitos concretos creemos imprescindible revisar nuevamente el tema desde una perspectiva local y con una metodología más microhistórica.

El objetivo de este artículo es contribuir al diseño de un posible modelo de análisis de estas influencias partiendo de estudios locales y/o regionales con el fin de alcanzar dimensiones más generales (estatales en este caso). Para ello utilizamos como ejemplo una investigación realizada sobre las relaciones, directas o indirectas, de las pensiones pedagógicas de la JAE con las muy diversas expresiones del movimiento renovador (publicaciones, actividades de difusión, prácticas escolares, etc.).

En este artículo explicamos cómo llevamos a cabo nuestra investigación, desde los primeros planteamientos hasta la posible interpretación de los resultados, pasando por la metodología utilizada, el tipo de fuentes consultadas y la problemática con la que tropezamos.

Palabras clave: historia de la educación, renovación educativa, JAE.

Abstract: *Teaching Grants and Educational Reforms in Spain. Contributions for a Proposed Research Mode through the Balearic Islands Case*

No educational historian can today cast doubt on the influential role that the *Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, JAE (Board for Advanced Studies and

Scientific Research) played in educational reforms in Spain during the first three decades of the 20th century and, more precisely, in its policy on teaching grants, which enabled several hundreds teaching professionals to travel abroad. Nonetheless, and with the intention of finding out to what extent this aid was influential in certain specific fields, we consider that it is essential to review the subject once again from a local perspective, using a micro-historical methodology.

The aim of this paper is to contribute toward the design of a model that can be used to analyse these influences, based on local and/or regional studies, so that a more widespread vision can subsequently be achieved, in this case at state level. For this purpose, we use as an example a research study dealing with both direct and indirect relationships of teaching grants awarded by the *JAE*, taking into account the wide variety of means of expressions used by this reform movement (publications, activities aimed at disseminating ideas, training practice in the classroom, etc.).

In this article, we also explain how our research study was carried out, from its initial consideration to the possible interpretation of the final results, the methodology used, the type of sources consulted as well as all the problems encountered.

Key words: History of Education, Educational Renewal, *JAE*.

La influencia de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (*JAE*) en el proceso de renovación educativa experimentado en España durante el primer tercio del siglo XX, y en concreto de su política de pensiones/becas pedagógicas que permitieron viajar al extranjero a centenares de profesionales de la educación, es una evidencia que ningún historiador de la educación actual pondría en duda. Demasiadas cosas coinciden como para cuestionarnos este hecho: la mayoría de pensionados son los mismos que protagonizaron experiencias innovadoras y/o publicaron sobre ellas, los avances pedagógicos observados en el extranjero por estos pensionados coinciden con los que se intentaron introducir en España en ese momento, los centros pedagógicos internacionales de referencia para el magisterio son los que también solían visitar los pensionados, etc.

Contamos con excelentes trabajos que toman como punto de partida esta posible influencia de las pensiones pedagógicas de la *JAE* en la renovación educativa española de la primera mitad de siglo XX. La profesora Marín Eced ya aportó, en diversos libros y artículos, el resultado de su exhaustivo estudio sobre los pensionados en pedagogía por la *JAE* y sus aportaciones a la innovación educativa (1987, 1990 y 1991). Además, contamos con algunos estudios, como el del profesor Ruiz Berrio (2000), en el que se revisan

los instrumentos –instituciones, traducciones, publicaciones, etc.– que impulsó la JAE para actualizar los discursos y las prácticas pedagógicas en España, así como un recuento de los ámbitos concretos en los que los pensionados en Pedagogía pudieron actuar con impulsos renovadores –docencia y formación del profesorado, administración escolar e inspección, instituciones circunesculares, acción personal– que demuestran que la JAE ejerció una influencia decisiva en el proceso de renovación pedagógica.

No obstante, para conocer hasta qué punto estas pensiones ejercieron su influencia en algunos de los ámbitos concretos que muy acertadamente expone el profesor Ruiz Berrio, creemos imprescindible revisar de nuevo el tema desde una perspectiva local y con una metodología más microhistórica. Pensamos que se deberían analizar detalladamente todas y cada una de las pensiones, y conocer quiénes eran, de dónde provenían y qué hicieron después de los viajes todos y cada uno de los pensionados. Además, para establecer las posibles relaciones entre estas pensiones y la innovación educativa en España, debemos centrarnos en espacios geográficos concretos, pues la interacción entre la JAE y la renovación educativa a través de la actuación de los pensionados se dará, en la mayoría de casos, a nivel local. De hecho, la fuerza del movimiento renovador experimentado en España en el primer tercio del siglo XX debe entenderse a través de grandes personajes de nuestra pedagogía, pero también de personajes concretos a veces anónimos, de esfuerzos institucionales, pero también de pequeños esfuerzos personales, de grandes directrices políticas, pero también de ilusiones, esperanzas y convicciones de quienes, sin ser totalmente conscientes de ello, renovaron la enseñanza.

A raíz de este planteamiento, nos propusimos llevar a cabo una investigación a nivel local o regional sobre las posibles relaciones entre las pensiones pedagógicas de la JAE y la renovación educativa, y para ello elegimos el contexto de las Islas Baleares. Pensamos en un tipo de investigación que nos permitiera profundizar en lo que implicaron las pensiones y los pensionados en pedagogía por la JAE en un ámbito concreto como el de Baleares, convencidos de que los resultados obtenidos ampliarían y enriquecerían el conocimiento general sobre la JAE y la influencia de sus pensiones, a la vez que el modelo de estudio podría servir de ejemplo, o de punto de partida, para otras investigaciones centradas en otros ámbitos geográficos o regiones de España que, aunque se tratara de investigaciones locales, tendrían como objetivo contribuir a un conocimiento más general o universal sobre el tema.

En este artículo pretendemos exponer el modelo de análisis que hemos utilizado en nuestra investigación sobre las relaciones de las pensiones pedagógicas de la JAE con la renovación educativa en Baleares, y aportar con ello un posible modelo de análisis local o regional de una temática de dimensiones más generales (estatales en este caso). Para ello

explicaremos a continuación cómo llevamos a cabo nuestra investigación, desde los primeros planteamientos hasta la posible interpretación de los resultados, pasando por la metodología utilizada, el tipo de fuentes consultadas y la problemática con la que tropezamos.

Planteamiento de la investigación

En nuestra investigación nos propusimos como objetivo principal analizar las posibles influencias de las pensiones pedagógicas de la JAE en el proceso de renovación educativa en Baleares.

Para ello debíamos profundizar en el análisis de las pensiones pedagógicas concedidas por la JAE en Baleares, delimitando quiénes fueron nuestros pensionados, por qué viajaron, qué aprendieron, y qué provecho sacaron de estas pensiones. Por otra parte, debíamos establecer nexos de correspondencia entre las pensiones de la JAE y la introducción de nuevos planteamientos teóricos y experiencias prácticas procedentes de la pedagogía activa desarrollada en el extranjero. Todo esto nos obligaba no solo a analizar las pensiones concedidas a profesionales en ejercicio en Baleares, sino también las concedidas a otros profesionales que mantuvieron algún tipo de relación con las islas, y que a raíz de sus pensiones podían haber ejercido también algún tipo de influencia en nuestra renovación.

De esta forma, además de las influencias de las pensiones pedagógicas de la JAE en nuestra renovación educativa, con esta investigación, de forma paralela, podríamos aportar nuevos conocimientos sobre la JAE, así como nuevos enfoques al estudio del movimiento de renovación.

Una primera aproximación al tema

Partiendo de los estudios realizados hasta el momento, tanto sobre las pensiones pedagógicas de la JAE como sobre la renovación educativa en España en general, y en concreto en Baleares, iniciamos nuestra investigación con una primera aproximación al tema.

Por una parte, debíamos conocer qué profesionales de la educación en Baleares habían sido pensionados por la JAE. Para ello nos fue de suma utilidad los trabajos publicados

por Teresa Marín Eced (1990 y 1991). Gracias a la relación de pensionados en pedagogía que se recogen en su obra pudimos elaborar una primera relación de maestros, profesores de normales e inspectores pensionados mientras estaban ejerciendo en Baleares. No obstante, atendiendo al objetivo que nos habíamos propuesto en esta investigación, no podíamos estudiar las relaciones de la JAE con el proceso de renovación educativa en Baleares únicamente a partir de las pensiones concedidas a profesionales en ejercicio en las islas. La movilidad de los profesionales de la educación en esa época implicaba numerosos cambios de destino, motivo por el cual algunos pensionados en Baleares ejercieron poco tiempo en las islas tras disfrutar de su pensión, mientras que otros pensionados fueron destinados a Baleares con posterioridad a sus viajes, y ejercieron en las Islas una importante influencia pedagógica renovadora. Además, tampoco se podía obviar la influencia que, a través de sus publicaciones y prácticas renovadoras, ejercieron algunos pensionados sobre la educación española en general y, en consecuencia, sobre el panorama educativo balear. De la misma manera, para tener una visión más completa de la relación de la JAE con Baleares, debíamos contar también con aquellos profesionales de la educación naturales de las Islas y a los que siempre se les ha relacionado con ellas –caso de los hermanos Comas Camps–, aunque tal vez nunca ejercieran profesionalmente en Baleares. Asimismo, pensamos que debíamos incluir a este tercer grupo de pensionados para delimitar su influencia –o la ausencia de ella– en nuestro proceso de renovación.

Por otra parte, revisamos los trabajos publicados hasta ahora sobre el movimiento de renovación pedagógica en Baleares, pudiendo comprobar cómo muchos de los nombres de pensionados que aportaba Teresa Marín coincidían con los de los protagonistas de nuestra renovación educativa.

Hacía falta, sin embargo, un análisis más exhaustivo de sus aportaciones innovadoras para determinar hasta qué punto las pensiones pedagógicas disfrutadas por estos profesionales podían haber influido en sus actividades posteriores.

Metodología y fuentes utilizadas

Aún partiendo de trabajos previos tanto sobre la JAE como sobre la renovación educativa en Baleares, necesitábamos crear un modelo de análisis propio que respondiera a nuestro objetivo, incorporando nuevas fuentes y nuevos esquemas de interpretación. Con este trabajo nos interesaba abrir las puertas a nuevas dimensiones tanto

para el conocimiento de la JAE como del proceso de renovación educativa. Ambos temas, tanto por separado como conjuntamente, ya habían sido analizados con anterioridad. Así, nuestra aportación debía centrarse en ofrecer un nuevo modelo de análisis e interpretación, no tanto para contradecir lo dicho hasta ahora como para complementarlo, y a ser posible enriquecerlo.

En la línea de las nuevas tendencias historiográficas experimentadas en los últimos años, que tal y como se recoge en muchas de las reflexiones publicadas en esta década y en nuestro entorno (Fernández Soria, 1999-2000; Ruiz Berrio, 2000; Ferraz Lorenzo, 2005) ya se dejan sentir en la historia de la educación, nos interesaba acercarnos al tema desde una perspectiva mucho más microhistórica, partiendo de lo local para llegar a un conocimiento más global y dando más protagonismo a los sujetos que a las estructuras, a la recepción de ideas y conocimientos que a la producción de los mismos.

Para ello nos planteamos combinar diferentes métodos –histórico, cuantitativo, comparativo, etc.– así como utilizar la mayor diversidad posible de fuentes para analizar las relaciones de la JAE con la renovación educativa en Baleares desde una perspectiva intrahistórica y local que nos permitiera llegar a un conocimiento global mucho más exhaustivo y, tal vez, con esquemas interpretativos diferentes a los utilizados hasta ahora.

Esta combinación de métodos se tradujo en una búsqueda y posterior tratamiento de la información a dos grandes niveles: uno cuantitativo, elaborado con el objetivo de poder analizar comparativamente los resultados con los de otras provincias, y otro más cualitativo, en el que estudiamos las pensiones y los pensionados, adentrándonos en la intrahistoria de los viajes. Si bien en el análisis cuantitativo invertimos nuestros esfuerzos en controlar exhaustivamente todas las pensiones y pensionados que tuvieron relación con Baleares y en crear un modelo exportable a otras provincias para su posterior análisis comparativo, en el análisis cualitativo exploramos con detalle los itinerarios, describiendo los lugares visitados por los pensionados, fijándonos en los materiales escolares que observaron, en las anécdotas que les sucedieron, en los detalles que ellos mismos destacaban en sus memorias sobre todo tipo de cuestiones (edificios, horarios, metodología de las clases, infraestructuras de los centros, predisposición de los maestros, disciplina de los alumnos, tipos de exámenes, etc.). También nos interesaban las nuevas ideas pedagógicas introducidas gracias a estas pensiones, pero desde el punto de vista de los pensionados, es decir, priorizando la interpretación que hicieron ellos de estas nuevas ideas. El hecho de analizar los nuevos conocimientos desde su recepción implicaba la necesidad de conocer la vida profesional de los pensionados antes y después de sus viajes, saber de dónde provenían y cuáles habían sido sus experiencias pedagógicas previas para entender mejor qué recepción pudieron hacer de dichos

conocimientos. De esta forma, procedimos a investigar los datos biográfico-profesionales de todos y cada uno de los pensionados que tenían relación con Baleares, pues creemos que cada uno de ellos aportó algo, aunque fuese poco y de forma indirecta, a la innovación pedagógica de la España de entonces. Las aportaciones de la JAE a la renovación educativa se realizaron a través de la suma de pequeñas aportaciones de maestros muchas veces anónimos que no dejaron una obra escrita, sino que simplemente cambiaron su forma de enseñar en clase, elaboraron material nuevo copiando lo que habían visto en otros países, o simplemente contagiaron a otros compañeros del espíritu renovador de la Europa pedagógicamente más moderna. En este trabajo intentamos interpretar estas aportaciones a través de sujetos concretos y de pequeñas obras sin aparente importancia que al final acabarían siendo piezas de un enorme puzzle que transformó la educación de la España anterior a la Guerra Civil.

Las fuentes consultadas fueron numerosas y muy diversas, siempre intentando dar respuesta a los nuevos enfoques planteados en esta investigación. Además de las fuentes clásicas para el estudio de la JAE (Memorias de la JAE, expedientes de los pensionados, libros de actas, revista *Anales de la JAE*, etc.), o para el estudio de la renovación educativa en Baleares (revistas profesionales, memorias de actividades, etc.), se consultaron otras que, de manera indirecta, podían aportarnos información sobre la incidencia de estas pensiones en la innovación educativa en Baleares, como por ejemplo los expedientes de depuración, los materiales escolares o la memoria colectiva de los maestros que sigue guardando como mitos algunos episodios históricos.

Veamos con más detalle cómo se abordaron los diferentes niveles de análisis, y qué fuentes se utilizaron para tal fin.

Análisis cuantitativo

Antes de adentrarnos en el análisis interno de cada una de las pensiones de la JAE relacionadas con Baleares e intentar establecer relaciones entre éstas y el proceso de renovación educativa, creíamos necesario un estudio cuantitativo de las mismas, entendiendo que, por una parte, ello nos obligaría a delimitar de forma objetiva qué pensiones serían objeto de nuestro estudio y porqué, y, por otra, nos aportaría datos estadísticos que, si en un futuro se realizaran estudios en otras provincias de España siguiendo nuestro modelo, serían comparables y contrastables a nivel estatal.

Debemos empezar aclarando que, a pesar de tomar como punto de partida para esta investigación los datos aportados por la profesora Marín Eced en sus estudios

sobre las pensiones pedagógicas de la JAE, los criterios que utilizó ella para delimitar su campo de estudio (márgenes temporales, tipos de pensión, etc.) no han sido los mismos que establecimos en nuestra investigación, pues entendíamos que debíamos adecuar estos criterios a nuestros objetivos específicos.

De las pensiones pedagógicas concedidas por la JAE entre 1907 y 1936, para nuestro estudio cuantitativo nos interesaron las siguientes:

- Las pensiones individuales o en grupo. No incluimos, sin embargo, ni las solicitudes de pensión ni las desestimaciones de las mismas, como tampoco incluimos las consideraciones de pensionados, pues fueron viajes fruto de iniciativas particulares que la Junta no subvencionó, sino que simplemente ofreció asesoramiento.
- Las pensiones concedidas y disfrutadas. No incluimos las pensiones que fueron concedidas y renunciadas, o las que nunca llegaron a disfrutarse por los más diversos motivos.

Asimismo, atendiendo a nuestro objetivo de analizar las relaciones de Baleares con la JAE y las influencias de sus pensiones pedagógicas sobre el proceso de renovación educativa en las islas, nos interesaron tres grupos de pensionados:

- Los pensionados en ejercicio en Baleares cuando les fue concedida la pensión.
- Los pensionados que ejercieron en Baleares con posterioridad a la concesión y disfrute de la pensión.
- Los pensionados nacidos en Baleares.

Si bien parece evidente que los dos primeros grupos son los que nos pueden aportar información sobre las influencias de las pensiones en el proceso de renovación, en el caso del tercer grupo estudiado, aunque sus componentes podían no haber ejercido nunca en Baleares, nos pareció relevante para completar el estudio de las relaciones de la JAE con las Islas, aunque fuese, como hemos dicho, para confirmar la inexistencia de dicha relación.

Para obtener esta información tuvimos que dirigirnos a las fuentes primarias que localizadas en el Archivo de la JAE (expedientes de los pensionados, memorias anuales y libros de actas), revisando uno a uno estos documentos para determinar, con el mínimo margen de error, el número exacto de pensiones y pensionados en las diferentes modalidades que hemos expuesto. El resultado cuantitativo fue sorprendente. Contabilizamos un total de 19 pensionados en ejercicio en Baleares, que se traducían

en 20 pensiones, pues uno de los pensionados disfrutó de dos pensiones distintas. A estos se debían añadir cinco pensionados más, tres que ejercieron en Baleares con posterioridad a haber disfrutado de su pensión y dos nacidos en este mismo lugar.

Teniendo en cuenta que los datos publicados hasta entonces apuntaban a que las relaciones de Baleares con la JAE se limitaban a un total de ocho pensionados, el resultado obtenido a través de las fuentes mencionadas dio un giro importante a nuestra investigación, apuntando hacia la necesidad de otras investigaciones de este tipo referidas a las otras regiones de España para poder delimitar con profundidad y rigor tanto el número de pensiones concedidas por la JAE en cada región como las que ejercieron su influencia en una región determinada, aunque hubieran sido concedidas con anterioridad a profesionales en ejercicio en otras provincias, y las posibles influencias de éstas en la renovación educativa de cada territorio en concreto para, una vez conseguida esta misma información en todos los territorios, poder analizar en profundidad y con más información hasta dónde llegó la influencia de la JAE en la innovación educativa en España.

A continuación exponemos las tablas que utilizamos para organizar la información cuantificable y comparable que pudimos extraer de las pensiones analizadas.

TABLA I. Pensionados por la JAE en ejercicio en Baleares

Pensionados	Año	Procedencia Profesional	Edad	Sexo	Duración Pensión	Temática de estudio	Países Visitados	Tipo pensión
Ezcurdia Gazcué, S.	1911	Maestro 1ª Enseñanza	46	Hombre	2-3 meses	Organización educativa	Francia/Bélgica	En grupo
Zalama Monje, E.	1912	Maestra 1ª Enseñanza	27	Mujer	2-3 meses	Organización educativa	Francia/Bélgica	En grupo
Comas Ribas, G.	1912	Maestro 1ª Enseñanza	48	Hombre	3-4 meses	Organización educativa	Francia/Bélgica/Suiza	Individual
Llácer Botella, R.	1912	Inspector 1ª enseñanza	40	Hombre	2-3 meses	Organización educativa	Francia/Bélgica/Suiza	En grupo
Cascante Fernández, C.	1913	Profesora escuela normal	28	Mujer	2-3 meses	Organización educativa	Francia/Bélgica	En grupo
Roig Soler, R.	1913	Profesora escuela normal	23	Mujer	2-3 meses	Organización educativa	Francia/Bélgica	En grupo
Capó Vallsdepadrinas, J.	1921	Inspector 1ª enseñanza	33	Hombre	2-3 meses	Organización educativa	Francia/Bélgica/Suiza	En grupo
García Sainz, L.	1925	Profesor escuela normal	31	Hombre	5-6 meses	Materias Específicas	Alemania/Suiza/Yugoslavia	Individual
Capó Vallsdepadrinas, J.	1925	Inspector 1ª enseñanza	37	Hombre	2-3 meses	Organización educativa	Francia/Bélgica/Suiza	En grupo
Catany Mascaró, F.	1925	Maestra 1ª Enseñanza	31	Mujer	2-3 meses	Organización educativa	Francia/Bélgica/Suiza	En grupo
Estades Alcover, J.	1925	Maestra 1ª Enseñanza	28	Mujer	2-3 meses	Organización educativa	Francia/Bélgica/Suiza	En grupo
Juan Alemany, A.	1925	Maestra 1ª Enseñanza	22	Mujer	2-3 meses	Organización educativa	Francia/Bélgica/Suiza	En grupo

Salvà Bolívar, J.	1925	Maestra 1ª Enseñanza	23	Mujer	2-3 meses	Organización educativa	Francia/Bélgica/Suiza	En grupo
Colom Pons, R.	1925	Maestro 1ª Enseñanza	41	Hombre	2-3 meses	Organización educativa	Francia/Bélgica/Suiza	En grupo
Ferrer Ginard, A.	1925	Maestro 1ª Enseñanza	38	Hombre	2-3 meses	Organización educativa	Francia/Bélgica/Suiza	En grupo
Gadea Fernández, J.	1925	Maestro 1ª Enseñanza	28	Hombre	2-3 meses	Organización educativa	Francia/Bélgica/Suiza	En grupo
Riera Perelló, M.	1925	Maestro 1ª Enseñanza	44	Hombre	2-3 meses	Organización educativa	Francia/Bélgica/Suiza	En grupo
Salleras Oliver, A.	1925	Maestro 1ª Enseñanza	33	Hombre	2-3 meses	Organización educativa	Francia/Bélgica/Suiza	En grupo
Vidal Pons, A.	1925	Maestro 1ª Enseñanza	28	Hombre	2-3 meses	Organización educativa	Francia/Bélgica/Suiza	En grupo
Agudo Garat, M.	1928	Maestro 1ª Enseñanza	40	Hombre	2-3 meses	Escuela activa	Inglaterra	Individual

TABLA II. Pensionados por la JAE que posteriormente ejercieron en Baleares

Pensionados	Año	Procedencia Profesional	Edad	Sexo	Duración Pensión	Temática de estudio	Países Visitados	Tipo pensión
Ribera Villard, J.D.	1912	Maestro 1ª Enseñanza	33	Hombre	2-3 meses	Organización educativa	Francia/Bélgica/Suiza	En grupo
Leal Crespo, F.	1922	Inspector 1ª Enseñanza	26	Hombre	2-3 meses	Organización educativa	Francia/Bélgica/Suiza	En grupo
Eyalaral Almazán, J.M.	1923	Profesor escuela Normal	33	Hombre	8 meses	Materias específicas	Francia	Individual

TABLA III. Pensionados nacidos en Baleares

Pensionados	Año	Procedencia Profesional	Edad	Sexo	Duración Pensión	Temática de estudio	Países Visitados	Tipo pensión
Comas Camps, M.	1920-21	Profesora escuela normal	28	Mujer	10 meses	Materias específicas	Inglaterra	Individual
Comas Camps, J.	1928-29	Inspector 1ª enseñanza	28	Hombre	8-9 meses	Escuela Activa	Suiza/Italia	Individual

Partiendo de esta información, con cada uno de estos tres grupos por separado –y con el total de los tres–, se analizaron y cotejaron todas las variables posibles, consiguiendo datos que, si bien requerían de un análisis cualitativo para ser debidamente interpretados, nos ofrecían la posibilidad de empezar a plantearnos algunas hipótesis de interés.

Por ejemplo, los porcentajes referidos a la media de edad de los pensionados apuntaban a una posible intención de la JAE de priorizar las pensiones de profesionales jóvenes (la mayoría tenían entre 20 y 40 años, y dentro de estos márgenes el porcentaje más alto era de pensionados de entre 26 y 30 años, que representaban el 32%). La mayoría de ellos, además, fueron hombres (68%), mientras que las mujeres tuvieron una representatividad mucho menor (32%).

Los países visitados fueron mayoritariamente francófonos: Francia (32,8%), Bélgica (31,3%) y Suiza (28,1%), posiblemente debido no solo a su posición pionera en temas pedagógicos, sino también al conocimiento más generalizado del francés entre los españoles, en comparación con otras lenguas europeas como el inglés o el alemán.

En cuanto a la procedencia laboral, el 60% de nuestros pensionados eran maestros de primera enseñanza, frente a sólo un 20% de inspectores de primera enseñanza y a otro 20% de profesores de normales. Si tenemos en cuenta que la proporción de maestros era de más del doble que la de profesores de normal o de inspectores, estas cifras no revisten gran interés. Lo interesante, en este caso, es cotejar el tipo de pensión con la procedencia laboral, de lo que se deduce que la mayoría de maestros e inspectores de primera enseñanza disfrutaron pensiones en grupo de 2 ó 3 meses de duración, estudiando *organización educativa* como temática general, que se traducían en visitar todo tipo de centros pedagógicos. Los profesores de normales, sin embargo, disfrutaron en mayor número de becas individuales de larga duración que les permitieron una mayor profundización en sus estudios. Posiblemente la JAE ofrecía diferentes tipos de pensiones según el provecho que los pensionados podrían sacar de los conocimientos adquiridos. Por lo tanto, la influencia de estos pensionados en el proceso de innovación educativa en España también sería diferente o se daría de forma distinta según el tipo de pensión disfrutada.

De todas formas, las hipótesis iniciales extraídas del análisis cuantitativo debían complementarse con un estudio en profundidad de todas y cada una de las pensiones, así como de la procedencia de los pensionados y su actividad posterior a la concesión y disfrute de la pensión, para conocer hasta qué punto pudieron estas pensiones y/o pensionados influir en la renovación educativa de nuestro país, y de qué manera y con qué medios pudieron hacerlo.

Análisis cualitativo

Desde un principio fuimos conscientes de que no todas las pensiones que íbamos a analizar habían aportado innovaciones directas al panorama educativo balear, y de que la influencia de muchas de ellas habría sido indirecta, pero aún así tratamos a todas y cada una de ellas siguiendo un mismo modelo de análisis y un mismo nivel de exhaustividad, pues entendemos que las influencias indirectas pueden haber sido tan decisivas como las demás.

Para estudiar en profundidad cada una de las pensiones relacionadas con Baleares y descubrir su posible influencia en la renovación pedagógica, decidimos agruparlas

por temáticas de estudio, pues la elección de éstas indicaba, de entrada, los intereses y necesidades de los profesionales de la educación de ese momento. A su vez, intuíamos que la temática de estudio iría estrechamente relacionada con el tipo de aportación posterior.

Si bien es cierto que tanto las solicitudes de pensión como las posteriores concesiones no se regían por una denominación estandarizada de temáticas de estudio, no resultó difícil agruparlas bajo un denominador común. De hecho, la temática de estudio era una variable que ya habíamos manejado en el estudio cuantitativo y, por lo que respecta al total de pensiones relacionadas con Baleares, ya las habíamos agrupado en tres grandes *motivos de viaje o temas de estudio*:

- La organización educativa
- Las materias específicas y sus didácticas
- La escuela activa

Con el objetivo de estudiar la organización educativa de escuelas primarias y/o normales, muchos profesionales de la educación obtuvieron becas (normalmente en grupo) de la JAE. Era la misma JAE la que, bajo la denominación genérica de organización educativa, agrupaba toda clase de temáticas escolares organizativas o no. Posiblemente el hecho de que la organización graduada de la enseñanza fuese uno de los aspectos que despertaban más el interés de los pensionados hizo que todas las pensiones concedidas bajo esta temática incluyeran numerosas visitas a escuelas organizadas en grados. Se visitaban centros e iniciativas pedagógicas como colonias escolares, laboratorios paidológicos, museos pedagógicos, consultorios médico-escolares, escuelas para «anormales», etc. La *organización educativa* se convirtió en una temática general y amplia, totalmente indefinida, que permitió, según la época y las posibilidades, realizar visitas cortas y variadas a una variopinta gama de instituciones relacionadas con el panorama educativo más innovador del momento. Estos viajes se convirtieron en excursiones (casi siempre en grupo) que no permitían profundizar en ninguna temática concreta, pero acercaban a los profesionales de la educación al nuevo ambiente pedagógico de Europa. Fueron viajes ilustrativos, motivadores y culturalizadores. La dinámica propia de estos viajes era la de visitar un extenso y variado número de centros e instituciones educativas de diversos países en pocas semanas y observar, de forma superficial, el funcionamiento u organización de escuelas maternas, primarias, profesionales, *ménagères* y normales, liceos, museos pedagógicos, laboratorios de paidología, sanatorios, orfanatos, piscinas municipales, gabinetes médico-

pedagógicos, etc. Los conocimientos adquiridos debían ser, en consecuencia, igualmente superficiales, pues las visitas no duraban más de media jornada. Este hecho, sin embargo, no supuso nunca un problema para la JAE; al contrario, puesto que potenció este tipo de excursiones aun sabiendo que ninguno de estos pensionados podría aportar a su vuelta a España conocimientos formales muy profundos sobre el tema. El objetivo de la Junta en este caso era claramente motivador: se pretendía elevar los conocimientos generales de los maestros, hacerles partícipes del espíritu renovador que se respiraba en Europa, a la vez que motivar también a los inspectores y profesores de normal a ejercer una influencia dinamizadora desde sus respectivas plazas. De esta forma, las influencias de estos viajes tendían que analizarse desde esta perspectiva.

Esta temática fue la más habitual en las pensiones relacionadas con Baleares: un 80% de ellas respondieron a este objetivo culturalizador y motivador. Como se puede observar en las Tablas I, II y III, fueron siete los viajes para el estudio de la organización educativa que, por un motivo u otro, tuvieron relación con Baleares, pero disfrutaron de ellos un total de 18 pensionados. Sandalio Ezcurdia formó parte del primer grupo de maestros que visitó Francia y Bélgica en 1911. Al año siguiente una maestra, Eusidia Zalama, un inspector, Ricardo Llácer, y un profesor de normal, Joan Ribera, formaron parte de los grupos femenino y masculino que recorrieron nuevamente Francia y Bélgica, y en el caso del grupo masculino, también Suiza. Gabriel Comas obtuvo una beca individual, la única sobre esta temática concedida en Baleares. En 1913 dos profesoras de la Escuela Normal de Baleares formaron parte del segundo viaje de maestras. Ya en la década de 1920, el inspector Joan Capó obtuvo dos pensiones, la segunda de ellas para dirigir un grupo integrado exclusivamente por diez maestros y maestras de Baleares.

Cabe decir que el hecho de que estos viajes se realizaran en diferentes épocas matizó tanto los conocimientos que pudieran adquirir como la influencia que ejercerían posteriormente.

Como materias específicas y sus didácticas agrupamos las pensiones concedidas a profesionales que estudiaron alguna metodología concreta para la enseñanza. Estas pensiones fueron individuales y de larga duración, concedidas, en nuestro caso, a profesores de Escuela Normal. Los países de destino fueron más variados. El conocimiento del inglés o el alemán (más habitual en profesores de Normal, en ocasiones también licenciados, que en maestros de primera enseñanza) fue determinante para la concesión de estas pensiones, pero también el hecho de que estos profesionales podrían ejercer una influencia en nuestro proceso de renovación educativa diferente a la que ejercerían los maestros o inspectores de primera enseñanza, pues era habi-

tual que fuesen ellos quienes, además de formar a los futuros maestros, publicaran obras pedagógicas como por ejemplo manuales para la enseñanza de diferentes materias. Las pensiones analizadas en nuestro estudio bajo esta temática fueron la de Margarita Comas para el estudio de la metodología de las ciencias y su didáctica en Inglaterra (1921-1922), la de José M^a Eyaralar para el estudio de la metodología de las matemáticas y su didáctica en Francia (1922) y la de Luís García Sainz para el estudio de la geografía y su didáctica en Suiza, Yugoslavia y Alemania (1925).

Finalmente, la temática que denominamos *escuela activa* nos permitió agrupar algunas pensiones concedidas para el estudio de cuestiones relacionadas directamente con la Escuela Nueva. Aquí analizamos las pensiones de Marcelo Agudo para el estudio de las escuelas nuevas inglesas (1928) y la de Joan Comas para el estudio de las escuelas nuevas suizas e italianas, así como para una estancia en el Instituto J. J. Rousseau de Ginebra (1928-1929).

Cada una de estas pensiones se analizó siguiendo un mismo esquema:

- Presentación de la pensión y solicitudes de los pensionados. En este punto se analizó con detalle desde la publicación de la convocatoria de la pensión hasta las solicitudes de los pensionados relacionados con Baleares, los intereses manifestados, los méritos alegados, etc.
- Breve biografía profesional de los pensionados que relacionan la pensión con Baleares. Pensamos que era imprescindible, para analizar su posible aportación a nuestra renovación educativa, conocer quiénes eran estos pensionados, de dónde provenían y, teniendo en cuenta la movilidad de los profesionales de la educación de esa época, dónde continuaron en muchos casos su vida profesional.
- Descripción exhaustiva del viaje. Aquí se desglosó con detalle y exhaustividad toda la información relativa al viaje: itinerario, visitas, impresiones y comentarios de las visitas, anécdotas, etc.
- Consecuencias del viaje en la renovación pedagógica en Baleares. Para cada uno de los viajes se analizaron las consecuencias, directas o indirectas, que pudo tener el mismo sobre el panorama educativo de las Islas en ese momento. Desde publicaciones, conferencias y cursos hasta prácticas innovadoras concretas, pasando por actividades mucho más difusas pero no por ello menos importantes. Cualquier posible influencia, por remota que fuera, de los conocimientos adquiridos en el extranjero por nuestros pensionados sobre su vida profesional posterior se recogió y se analizó con detalle en cada uno de los apartados dedicados a cada viaje.

Fuentes utilizadas y su procedencia

La combinación metodológica utilizada en nuestro estudio, así como los enfoques con que se quería tratar el tema, justifican la multiplicidad y variedad de las fuentes consultadas. Intentaremos exponer aquí tanto el tipo de fuentes que utilizamos en esta investigación como su procedencia.

■ Documentos de archivo.

Debemos destacar una serie de archivos que nos aportaron documentación útil para nuestra investigación:

- Archivo de la Junta para la Ampliación de Estudios: conjunto documental que contiene los expedientes de los pensionados (que pueden albergar instancias de solicitud, cartas, certificados de estudios, hojas de méritos y servicios, notas escritas durante el viaje, etc.), libros de actas de la JAE (donde se pueden confirmar las concesiones, renunciaciones, prórrogas u otros incidentes), memorias inéditas de los viajes entregadas por los pensionados a la Junta (era obligatoria la entrega de memorias de viaje, algunas de las cuales se publicaron en la revista *Anales de la JAE*, pero muchas otras siguen siendo inéditas hoy día), memorias presentadas por los solicitantes, cartas, convocatorias, etc.
- Archivo General de la Administración. En este archivo consultamos los expedientes académico-profesionales de los maestros, así como los expedientes de depuración de los mismos. En los expedientes de depuración encontramos información relevante para conocer mejor la aportación de estos profesionales de la educación al movimiento de renovación pedagógica, pues cualquier actividad o experiencia innovadora a nivel educativo fue objeto de represión durante los procesos de depuración administrativa. A través de las acusaciones, dirigidas a ciertas prácticas pedagógicas consideradas perniciosas por las autoridades franquistas (coeducación, enseñanza activa, etc.), hemos podido conocer algunas aportaciones innovadoras de estos pensionados de las que no teníamos constancia documental por otras vías. También detectamos, a través de estos expedientes, cómo algunos de estos pensionados ejercieron gran influencia en asociaciones, partidos políticos, etc., y como transmitieron en esos círculos sus preocupaciones pedagógicas. Por otra parte, consultamos en este archivo otros expedientes, por ejemplo, los de licenciado (la mayoría de profesores de Escuela Normal, además de maestros superiores, eran licenciados, y algunos doctores). Los expedientes

académicos y profesionales nos aportan información sobre la movilidad de estos profesionales, los exámenes de oposición realizados, memorias inéditas, becas recibidas, premios, etc.

- Archivo General del Consell Insular de Mallorca y Archivo Municipal de Palma. Si bien ninguno de estos dos archivos contiene mucha documentación sobre las pensiones de la JAE concedidas en Baleares, hemos localizado entre sus fondos información sobre proyectos y experiencias pedagógicas patrocinadas por organismos oficiales (Diputación o Ayuntamiento) en las que participaron algunos de los pensionados, y que nos ayudan a completar su información biográfico-profesional.
- Archivo de la Escuela Normal de Baleares. Contiene información sobre las pensiones recibidas por profesores de las Normales masculina y femenina, sobre todo en sus libros de actas.
- Archivo Histórico de la Ciudad de Barcelona (*Ca l'Ardiaca*). En este archivo pudimos completar la información relativa a algunas visitas a esta ciudad realizadas por los pensionados como punto final a sus viajes por Europa.
- Archivo de la Guerra Civil de Salamanca. Se comprobó cuántos de los pensionados fueron investigados por el Tribunal para la represión de la masonería y el comunismo. Se encontraron los expedientes de dos de los pensionados, con información que, al igual que las que nos aportan los expedientes de depuración, ampliaban nuestros conocimientos sobre qué tipo de actividades pedagógicas innovadoras realizaron estos pensionados antes de 1936.

■ Publicaciones de la época. Son las que nos aportaron información directa sobre el tema estudiado. De ellas debemos destacar algunos libros, manuales y revistas que fueron de gran utilidad:

- La colección «La Nueva Educación» que publicaba la *Revista de Pedagogía*.
- La revista *Anales de la JAE*, que la Junta publicó durante sus años de actividad con periodicidad variable. Esta revista recoge numerosas memorias de pensionados, así como memorias de los viajes en grupo.
- Las *Memorias de la JAE*, publicación anual de la Junta, de carácter interno, que recoge las actividades realizadas por ésta durante cada curso. Estas memorias, con información relativa a las concesiones, renunciaciones, prórrogas, etc., de las pensiones individuales y/o en grupo, resultan imprescindibles para asegurar con certeza el número de pensiones concedidas y disfrutadas en cada región. En nuestro caso, por ejemplo, a través de ellas descubrimos

un viaje en grupo compuesto exclusivamente por maestros de Baleares bajo la dirección del jefe de la Inspección en las Islas del que no se daba noticia en ninguna de las publicaciones anteriores sobre la JAE.

- Otras revistas resultaron también de gran utilidad, como la *Revista de Pedagogía* o el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, pues algunos de los pensionados habían publicado en sus páginas estudios sobre experiencias y/o innovaciones pedagógicas que habían conocido gracias a sus viajes.
- El *Magisterio Balear*. En el ámbito regional, hemos consultado de forma exhaustiva esta revista profesional. Se trata de la revista de la Asociación de Maestros de Baleares, y en ella se dio noticia de todas las pensiones pedagógicas concedidas a maestros, inspectores y profesores de normal en las Islas. Asimismo, encontramos información sobre los cursos y conferencias realizadas por los pensionados a raíz de sus viajes, experiencias llevadas a cabo, publicaciones sobre temas descubiertos en el extranjero, etc. Además, también hemos podido comprobar a través de esta publicación el nivel de compromiso de estos profesionales con la renovación educativa en Baleares, antes y después de los viajes.
- Prensa diaria. Aunque las revistas profesionales como la anterior son quizá la fuente más importante para analizar con detalle cómo se introdujo y se desarrolló el movimiento renovador, la prensa diaria es también una fuente imprescindible en una investigación como la que nos planteamos, no sólo porque a través de ella se daba noticia de las pensiones concedidas y otros detalles sobre los viajes, sino porque muchos de los pensionados utilizaban sus páginas para publicar memorias de los viajes, artículos de opinión basados en sus experiencias y conocimientos adquiridos en el extranjero, etc. En el caso de Baleares, consultamos periódicos como *La Almudaina*, *El Día*, *El Diario Constitucional de Palma*, *El Isleño*, *Ultima Hora*, etc.

■ Materiales escolares.

Algunos materiales didácticos elaborados por los maestros pensionados o comprados en el extranjero se guardan hoy día en el AMEIB (Arxiu i Museu d'Educació de les Illes Balears). También fotografías de algunos de los pensionados con sus grupos-clase, de edificios escolares, etc. Los museos de educación pueden aportarnos nuevas fuentes para la historia de la educación, como las fuentes materiales o las iconográficas. En nuestro caso, las fuentes materiales descubiertas en este museo han sido de gran utilidad para comprobar cómo

realmente existieron aportaciones materiales concretas de las pensiones de la JAE en nuestra renovación educativa y de qué tipo fueron (manuales y/o libros, mapas y láminas comprados en el extranjero, materiales propios de algún método pedagógico concreto elaborados por los pensionados, etc.).

■ Publicaciones sobre la JAE.

Debemos destacar aquí tanto las publicaciones sobre la Junta en general (Sánchez Ron, 1988; Gómez Orfanel, 1976; Laporta et al., 1987; Laporta 1992; Moreno y Sánchez Ron, 1987; Sánchez Ron, 1988), como las publicaciones sobre las pensiones pedagógicas de la JAE (Borroy, 1997; Marín Eced, 1986, 1987, 1988a, 1988b, 1990, 1991; Ruiz Berrio, 2000; González Redondo y Fernández Terán, 2002; Vico, 2005). Estas últimas nos han servido como punto de partida para esta investigación.

■ Publicaciones sobre historia de la educación en Baleares.

Los estudios realizados hasta el momento sobre historia de la educación, en especial de la renovación educativa ocurrida desde finales del XIX hasta la Guerra Civil en Baleares, constituyeron nuestro punto de partida para analizar el papel de los pensionados por la JAE en este proceso. Aunque luego ampliáramos esta información analizando otras fuentes, una primera aproximación al conocimiento que ya teníamos –a través de estas publicaciones– sobre la renovación educativa en Baleares, nos demostró, de entrada, que un gran número de los pensionados estudiados habían jugado un papel importante como innovadores de la educación. (Bibliografía sobre historia de la educación en Baleares, 2006).

■ Fuentes orales.

Aunque ninguno de los pensionados analizados en nuestro trabajo siguiera con vida, pudimos recoger testimonios orales de descendientes y familiares de los mismos, antiguos alumnos, etc., que nos desvelaron incógnitas y nos aportaron detalles tanto de los viajes como de las prácticas innovadoras de los pensionados. Asimismo, algunos maestros que vivieron la época anterior a la Guerra Civil nos confirmaron el hecho de que la memoria histórica de la renovación educativa tiene muy presente la influencia de la pedagogía extranjera introducida por aquellos maestros, profesores e inspectores que viajaron a Francia, Bélgica y Suiza, sus conferencias posteriores, sus publicaciones en la prensa periódica, sus explicaciones en clase, etc.

Esquemas interpretativos

Analizada toda la información obtenida, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, sobre las relaciones entre las pensiones pedagógicas de la JAE y la renovación educativa en Baleares, nos planteamos un posible esquema o modelo para la interpretación de esta información en base al objetivo de nuestra investigación. Este esquema interpretativo consistía en intentar responder, con toda la información trabajada, a tres grandes cuestiones:

- ¿Quiénes fueron los pensionados por la JAE que influyeron en el proceso de renovación educativa en Baleares?
- ¿Cómo ejercieron su influencia innovadora?
- ¿Qué conocimientos y/o experiencias aportaron?

En cuanto al primer punto, debemos indicar que no todos los pensionados incluidos en nuestro análisis ejercieron su influencia innovadora en Baleares de manera concreta. Este es el caso de los hermanos Comas Camps, de los que, aunque sus publicaciones tuvieran repercusión en el ámbito estatal, y, por ende, en Baleares, no hemos encontrado evidencias de que ejercieran ningún tipo de influencia concreta en las islas. El resto de pensionados analizados en nuestro estudio podían haber ejercido algún tipo de influencia en nuestra renovación educativa, pues trabajaban en Baleares cuando fueron pensionados, o lo hicieron con posterioridad. De algunos, sin embargo, no hemos hallado prácticamente información sobre sus posibles aportaciones. De Eusidia Zalama y Marcelo Agudo no ha sido posible encontrar documento alguno que demuestre sus aportaciones a la innovación pedagógica, aunque sepamos, a través de testimonios orales de descendientes de sus alumnos, que Zalama destacó como excelente maestra mientras estuvo en Baleares. Pero ambos maestros no trabajaron muchos años en Mallorca tras disfrutar de su pensión, así que posiblemente habría que buscar sus aportaciones pedagógicas en otras provincias de España. En situación parecida están Sandalio Ezcurdia, Ricardo Llácer y Joan Ribera, todos ellos excelentes profesionales cuyo paso por Baleares fue más bien efímero. Ezcurdia ofreció sus conocimientos sobre graduación de la enseñanza, adquiridos en el extranjero, al Ayuntamiento de Palma cuando éste proyectaba crear su primera escuela graduada, pero la muerte le sorprendió poco tiempo después. Tal vez, de haber sobrevivido, su aportación a la renovación pedagógica de Baleares hubiera sido importante. De hecho, la JAE publicó, a título póstumo, su memoria de viaje. Llácer y Ribera trabajaron pocos

años en Mallorca, y aunque su influencia en la renovación educativa en España fue importante, no pudieron ejercerla en Baleares.

Otros, en cambio, desarrollaron prácticamente toda su carrera profesional en las Islas. Este fue el caso de Carmen Cascante, profesora de la normal femenina, quien siempre trabajó en Mallorca. En una situación parecida podríamos nombrar a Rosa Roig, quien desde 1913 hasta el inicio de la Guerra Civil fue profesora de historia en la normal de Baleares, o de Joan Capó, Inspector jefe de primera enseñanza también hasta que la Guerra Civil y las posteriores depuraciones lo alejaron de las islas. Si bien la aportación de Cascante fue más modesta, la de Roig o Capó han sido imprescindibles para analizar la renovación educativa en Baleares. Publicaciones, conferencias, cursos, experiencias didácticas, etc., tanto Roig desde la normal como Capó desde la inspección revolucionaron la enseñanza de su época y crearon escuela en este sentido. Ambos dieron a conocer en Baleares la pedagogía renovadora que se estaba desarrollando en el extranjero, y que habían podido observar de primera mano durante sus viajes.

Pensionados como Gabriel Comas, Joan Capó, Rosa Roig, José María Eyaralar, Fernando Leal, Rafel Colom, Andreu Ferrer, Francesca Catany, Joaquim Gadea, Antoni Salleres o Miquel Riera, fueron protagonistas de la renovación educativa en Baleares. Ya eran profesionales innovadores cuando la JAE les pensionó, con lo que a su vuelta no sólo habían mejorado sus conocimientos y sus ánimos, sino que también llevaron a cabo un enorme esfuerzo de difusión entre el resto de maestros de Baleares mediante cursos, conferencias, etc. La bibliografía sobre historia de la educación en Baleares confirma parte de lo que estamos diciendo. Contamos con estudios biográfico-profesionales de muchos de los pensionados por la JAE que hemos estudiado en nuestro trabajo, como Joan Capó (Colom, 1993), Gabriel Comas (Bosch, 1991; Bal.le, 1998), Joaquim Gadea (Vilás Gil, 1995), José María Eyaralar (Comas, 2005), Andreu Ferrer (Sancho Orell, 1984), Joan Ribera (Comas, 2003b) o Rosa Roig (Comas, F; Miró, M.I, 2001). Sus nombres, además, se relacionan con la renovación educativa a través de numerosas fuentes, incluidos los expedientes de depuración. Defender o poner en práctica la coeducación, introducir el cine en la escuela, la gimnasia o los bailes de salón, sentirse vinculados a la obra institucionista, haber publicado sus opiniones innovadoras, etc., son motivos habituales de acusación por parte de la comisión depuradora a estos pensionados. Si bien en ocasiones no tenemos pruebas documentales de su aportación a la renovación pedagógica, las acusaciones de que son objeto durante el proceso de depuración desvelan muchas incógnitas sobre el talante de estos profesionales, y sobre su vinculación -la mayoría de veces estrecha- con el movimiento renovador.

La influencia innovadora, por lo que hemos podido comprobar en nuestro trabajo, la ejercieron estos pensionados principalmente de tres maneras:

- A través de actividades de difusión, como conferencias, cursos, charlas, etc.
En el caso de Baleares, más de la mitad de los pensionados participaron en actividades de este tipo para dar a conocer entre sus compañeros su experiencia como pensionados por la JAE así como los conocimientos adquiridos. Hay que destacar que, durante la década de 1910, estas actividades fueron puntuales, normalmente por iniciativa de los propios pensionados; a partir de 1920 la mayoría de actividades de difusión estarán relacionadas con los programas de dinamización de la propia Inspección de primera enseñanza. De hecho, quien más difusión hizo de sus pensiones fue el inspector Joan Capó, junto con los maestros que le acompañaron en un viaje en grupo que les concedió la JAE en 1925 (Comas, 2003a).
- A través de publicaciones (libros y/o artículos).
Algunos de nuestros pensionados, como José María Eyaralar, hicieron importantes aportaciones a la enseñanza (Comas, 2005). La presencia de estos pensionados se dejó sentir también en revistas profesionales de ámbito nacional (sobre todo en la *Revista de Pedagogía*) o local (prensa diaria, revistas profesionales, etc.).
- A través de su práctica educativa.
Aunque las fuentes son más escasas, hemos podido reconstruir, con fuentes documentales, materiales y orales, varios detalles de la práctica educativa de algunos de los pensionados por la JAE relacionados con Baleares que demuestran su inequívoco carácter innovador.

No debemos olvidar, no obstante, que también ejercieron una importantísima influencia sobre sus compañeros y alumnos a un nivel mucho más informal. Las pocas fuentes orales directas con las que pudimos contar nos confirmaron este hecho: quienes habían sido pensionados por la JAE compartían un mismo espíritu renovador y un gran optimismo pedagógico.

Finalmente, en cuanto a los conocimientos y/o experiencias que aportaron, debemos hablar de tres grandes ámbitos sobre los cuales insistieron principalmente los pensionados relacionados con Baleares:

- La modernización escolar
- La renovación metodológica
- El desarrollo del conocimiento e investigación pedagógica

Algunos de los pensionados, como Gabriel Comas, jugaron un papel importante en la creación de la primera escuela graduada de Palma. Joan Capó, por su parte, fue quien consiguió que todos los ayuntamientos de Baleares se comprometieran a construir una escuela graduada en sus municipios. Hemos podido comprobar, además, que la mayoría de los maestros pensionados crearon materiales escolares a imagen de los que vieron en las escuelas belgas y suizas, como los decrolinianos. Podemos afirmar, en este sentido, que fueron los pensionados por la JAE quienes dieron a conocer a Decroly en Baleares mientras el doctor belga todavía perfeccionaba su método en Bruselas. En la década de 1920, con la incorporación del Instituto J. J. Rousseau en los itinerarios, los pensionados pudieron conocer los trabajos de Bovet, Piaget o Claparede, e incluso asistieron a conferencias o seminarios que estos eminentes personajes ofrecieron en exclusiva para ellos. No debe extrañarnos, entonces, que a partir de esta época no solo se introdujeran experiencias y conocimientos pedagógicos innovadores en Baleares, sino que también se desarrollase el conocimiento y la investigación pedagógica en las islas. A través del Museo Pedagógico creado por Joan Capó (pensionado en dos ocasiones por la JAE), se crearon secciones de estudio que permitieron a los maestros de Baleares acceder a una formación pedagógica continua y actualizada, y a participar activamente en la investigación educativa.

Apunte final

Para concluir este artículo debemos destacar, por una parte, la importancia de volver a revisar el tema de las pensiones pedagógicas de la JAE desde una perspectiva local, pues permite un análisis más exhaustivo y detallado de todas y cada una de las pensiones que puede modificar sustancialmente –como ha sido nuestro caso– las estadísticas publicadas hasta ahora. Revisando todas las fuentes a nuestro alcance hemos *descubierto* más del doble de pensionados en Baleares de los que teníamos noticia, lo cual nos lleva a pensar que si con investigaciones similares a la nuestra otras regiones doblan su número de pensionados, la incidencia general de la JAE en España habrá sido mucho mayor de lo que hemos pensado hasta este momento.

Por otra parte, también debemos destacar que, aunque la relación entre las pensiones pedagógicas de la JAE y la renovación educativa, como ya apuntaban los estudios generales sobre el tema, parece quedar evidenciada, la aportación de nuestro

estudio no ha sido tanto demostrar esta influencia como de qué manera se ejerció. Y en este sentido, partiendo de las conclusiones a las que hemos llegado con nuestra investigación, podemos afirmar que la mayor influencia de las pensiones de la JAE en el ámbito local se dio a través de lo que Teresa Marín llamó *influencia difusa* (Marín, 1990), y que el profesor Ruiz Berrio ha preferido denominar *acción personal*: «Sí que estoy de acuerdo en recoger la acción personal de esos pensionados, ya que en sus partidos políticos, en sus círculos culturales, en sus escenarios municipales o de barrio, en su presencia en distintos ateneos u otro tipo de sociedades benéfico-recreativas, incidieron sobre muchas otras personas en su visión de los problemas educativos, en su inquietud por aumentar la cultura del pueblo español y en la necesidad de renovación de la pedagogía española» (Ruiz Berrio, 2000). Si bien este tipo de influencia es difícil de historiar, y siendo conscientes de que nuestra investigación, como posible modelo a seguir, puede y debe ser mejorada, creemos haber aportado algunas líneas de análisis y fuentes posibles para adentrarnos en este ámbito de la *acción personal*, como los expedientes de depuración, los materiales escolares o la historia oral. El hecho de que la influencia *personal* se haya situado en un primer nivel en nuestro estudio evidencia la necesidad de buscar nuevas líneas y fuentes para historiarla.

En definitiva, creemos necesaria una revisión del tema de las pensiones pedagógicas de la JAE para tener una visión más precisa de su incidencia en la innovación y renovación educativa española. Esta revisión implica necesariamente explorar nuevas fuentes y abrir nuevas líneas de interpretación, hecho que ha constituido el cometido de nuestra investigación. Con este artículo, en el que exponemos cómo hemos realizado nuestra investigación y porqué, sólo pretendemos, como se ha dicho al principio, aportar un ejemplo de una de estas nuevas líneas posibles de análisis del tema así como nuevas fuentes para su investigación: la historia local y el análisis microhistórico.

Referencias bibliográficas

- BAL·LE, M.; PERELLÓ, M. (1998): *Gabriel Comas i Ribas: la seva vida i obra*. Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, Colònia.
- BOSCH CONTESTÍ, R. (1991): *Gabriel Comas i Ribas. Un mestre del seu temps*. Esporles, Ajuntament d'Esporles.
- COLOM CANELLAS, A. J. (1993): *Joan Capó i Valls de Padrinas. Un temps, uns fets*. Palma de Mallorca, UIB-Ajuntament de Felanitx.

- (1999): «La renovació educativa a les Balears (Anàlisi bibliogràfica i situació investigadora)», en *Educació i Cultura*, 12, pp. 121-142.
 - (2003a): «L'Eixida Pedagògica de 1925: crònica d'un viatge pedagògic», en *Educació i Cultura*, 16, pp. 77-92.
 - (2003b): «Breus apunts sobre un mestre renovador: Joan de Déu Ribera Villaró», en *XVI Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans. La Renovació Pedagògica*. Figueres, pp. 185-194.
 - (2005): «José María Eyaralar: la influència francesa en la renovació de didàctica de les matemàtiques», en *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, 18, pp. 87-100.
- COMAS RUBÍ, F.; MIRÓ MONTOLIU, I. (2001): *Rosa Roig. Biografia d'una pedagoga*. Palma de Mallorca-Tarragona, Documenta Balear-El Mèdul.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (1999-2000): «El retorn del subjecte i de la política: jaciment temàtic per a la investigació històricoeducativa», en *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*, 4, pp. 56-85.
- FERRAZ LORENZO, M. (ed.) (2005): *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- GÓMEZ ORFANEL, G. (1976): «La Junta para Ampliación de Estudios y su política de pensiones en el extranjero», en *Revista de Educación*, 243, pp. 26-47.
- GONZÁLEZ REDONDO, F.A.; FERNÁNDEZ TERÁN, R. E. (2002): «Nuevas perspectivas en torno a la política de pensiones de la Junta para Ampliación de Estudios: modelos de encuentro con Europa de la Universidad española», en *Revista complutense de educación*, vol. 13, 2, pp. 563-594.
- JUAN BORROY, V. M. (1997): «Maestros aragoneses pensionados por la Junta de Ampliación de Estudios», en *Anales: Anuario del centro de la UNED de Calatayud*, 5, pp. 109-118.
- LAPORTA, F. (1992): «La Junta para Ampliación de Estudios: primeras fatigas», en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 14, Madrid, pp. 39-51.
- LAPORTA, F.; RUIZ MIGUEL, A.; ZAPATERO, V.; SOLANA, J. (1987): «Los orígenes culturales de la Junta para Ampliación de Estudios», en *Arbor*, 493, pp. 17-87 y pp. 499-500, pp. 9-137.
- MARÍN ECED, T. (1986): «Los becados por la Junta para Ampliación de Estudios y la Pedagogía Alemana», en *Revista de Educación*, 280, Madrid, pp. 115-128.
- (1987): «La pedagogía europea importada por los becados de la JAE (1907-1937)», en *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 6, pp. 261-278.

- (1988a): «Influencias europeas en la formación «profesional» de los docentes españoles durante la II República Española», en *Revista de Educación*, 285, pp. 93-109.
 - (1988b): «Modelo educativo de los becados por la JAE», en J. M. SÁNCHEZ RON (coord.): *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después*, vol. II, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 185-200.
 - (1990): *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para la Ampliación de Estudios*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
 - (1991): *Innovadores de la Educación en España (Becarios de la Junta para la Ampliación de Estudios)*. Castilla-La Mancha, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MORENO, A.; SÁNCHEZ RON, J. M. (1987): «La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: La vida breve de una fundación ahora octogenaria», en *Mundo Científico*, 65, pp. 20-33.
- RUIZ BERRIO, J. (2000): «La Junta de Ampliación de Estudios, una agencia de modernización pedagógica en España», en *Revista de educación*, número extraordinario, pp. 229-248.
- SÁNCHEZ RON, J. M. (coord.). (1988): *La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas ochenta años después*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
- SANCHO ORELL, M. I. (1984): *El mestre Andreu Ferrer i l'ensenyament a Artà (1916-1928)*. Palma de Mallorca, ICE-UIB.
- VICO MONTEOLIVA, M. (2005): «Mujeres viajeras: Junta para la Ampliación de Estudios (JAE) y exilio», en *Homenaje al profesor Alfonso Capitán*. Murcia, Universidad de Murcia, pp. 697-706.
- VILÀS GIL, P. (1995): *Joaquim Gadea Fernández. La vida d'un mestre*. Eivissa, UIB-Insitut d'Estudis Eivissencs.

Páginas web

www.uib.es/depart/dce/theducacio/gedhe/docum.html

¿Recoger y sembrar? La complejidad de la innovación educativa analizada en un contexto regional. El caso de Asturias

Aida Terrón Bañuelos

Universidad de Oviedo

Resumen

Este artículo analiza la dinámica en que se desarrolló el proceso de profesionalización del magisterio asturiano desde finales del siglo XIX hasta la Guerra Civil española de 1936. Se somete a consideración la incidencia que en dicho proceso pudo tener la actuación de los pensionados en educación por la Junta para Ampliación de Estudios y, en general, la recepción de las ideas y los métodos pedagógicos europeos. Se afirma que dicho proceso de profesionalización tuvo una importante dimensión pedagógica, marcada, *desde arriba*, por las políticas educativas desplegadas por las sucesivas administraciones educativas y, *desde abajo*, por la actitud y el grado de receptividad del magisterio al que se dirigían. La determinación de esta última cuestión obliga a analizar el componente pedagógico que van adquiriendo las organizaciones societarias del magisterio, que surgen y se desenvuelven dentro de un contexto regional cuyos rasgos específicos marcarán las dinámicas concretas de la innovación educativa.

Palabras clave: profesionalización, Junta para Ampliación de Estudios, asociacionismo, innovación educativa, contexto regional.

Abstract: *Sowing and Reaping? The Complex Nature of Educational Innovation in a Regional Context. The Asturian Case*

This article analysis the dynamics involved in the process of professionalizing primary teaching in Asturias from the end of the nineteenth century until the outbreak of the Spanish Civil War in 1936. It puts for consideration the impact of those educational study grants awarded by the *Junta para Ampliación de Estudios*, JAE (Board for Advanced Studies) on the process of professionalizing teaching. Then, it also takes into account the incorporation of new pedagogical ideas and methods introduced from Europe during this period.

The study goes on to state that this process involved an important pedagogical dimension, which was marked 'from above' by the policies put into practice by successive education authorities and 'from below' by the attitude and receptivity degree shown towards these policies by teachers themselves. In order to assess the latter, the article examines the pedagogical components adopted by the corporate teacher associations developed in the region of Asturias during this period as well as those specific aspects involved in the dynamics of educational innovation.

Key words: Professionalizing Teaching, *Junta para Ampliación de Estudios*, Corporate Associations, Educational Innovation, Regional Context.

Un único profesor normalista (Luis Leal), varios inspectores de enseñanza primaria (Elena Sánchez, Antonio Onieva, Victoria Díaz, Josefa Álvarez, Mercedes Quiñones, Ricardo Llacer, Agustín Nogués, José Azpeurrutia, Ángel Rodríguez, Benito Castrillo, Heliodoro Carpio, Francisco Carrillo) y un pequeño puñado de maestros (María Eced, Asunción Pardo, Luis Huerta, Filomena Carlón y Augusto Vidal) constituyen la nómina más o menos aproximada de los becados en educación por la Junta para Ampliación de Estudios (JAE) que «identificamos» en nuestra región¹. Nómina relativamente reducida, que se limita aún más si consideramos que varios de los mencionados, especialmente los inspectores, no «proyectan» aquí los frutos de sus viajes al ser realizados cuando ya se han ido de ella o están cercanos a irse, o porque su estancia fue relativamente breve.

El interés de proceder a su análisis no deriva, sin embargo, de su número. Ni siquiera de su calidad, entendida como «fruto» obtenido en las diversas estancias y su posterior «siembra» en la realidad educativa regional o nacional, esto es, «el fruto de ese fruto», una metáfora que refleja bastante bien la idea institucionista de la reforma mediante un movimiento de cascada. Ello equivaldría a atribuir una linealidad a los procesos de cambio, cuyos precisos «momentos» y «movimientos» sería posible despiezar. Lejos de ello, una racionalización previa acerca de los condicionantes, posibilidades y límites de cualquier medida de innovación pedagógica remite a incorporar la idea de circularidad en nuestro análisis y a leer en términos de *puzzle* más que de *pieza* la actuación de los pensionados, situándola *dentro* de un contexto, esto es, *en y desde* el tapiz concreto en que se produce. Contexto, por otro lado, que estamos obligados a precisar y *construir* de acuerdo con

⁽¹⁾ Además de éstos, la consulta de las *Memorias* de la JAE nos ha permitido documentar la concesión de pensiones a unos treinta profesores de enseñanza secundaria y superior, no incluidos en esta relación a pesar de su indudable incidencia sobre el asunto que analizamos.

nuestro objetivo, puesto que nunca puede ser *el todo* sino una selección e identificación de aquellos elementos más directamente determinantes del nicho del elemento que analizamos, es decir, su «universo de significaciones» (Bourdieu, 2001).

Algunos interrogantes pueden ayudarnos a *recortar* dicho contexto. Por ejemplo, los siguientes:

- Si nos importa determinar el grado de difusión que, en Asturias, alcanzaron algunas ideas, métodos y prácticas educativas impulsadas por los pensionados ¿qué papel reservamos –frente a su exiguo número– a los aproximadamente ochenta maestros y maestras y seis inspectores que entre los años 1928 y 1934 visitaron las más prestigiosas instituciones educativas europeas en ocho viajes organizados por el inspector Onieva? ¿A qué obedece y qué elementos hacen posible un hecho tan claramente excepcional? ¿Se trata de puro mimetismo o refleja algo más?
- Al hilo de lo anterior, ¿cuál era la capacidad de liderazgo pedagógico de los becados por la JAE? Los temas para los que fueron pensionados, ¿guardaban correspondencia con el terreno de siembra o estaban determinados por las evoluciones internas de la «ciencia pedagógica»? En cualquier caso, ¿en qué espacios y mediante qué tipo de actividades buscaron proyectarse?
- Finalmente, ¿qué incidencia tuvo en todo ello la tremenda fortaleza de la actividad societaria asturiana de la época? ¿Cómo afectó a esa proyección la existencia de un fuerte movimiento societario del magisterio? ¿Hasta que punto cooperaron a esa proyección espacios como los Ateneos Obreros, los Ateneos Populares, las Sociedades Culturales, las Bibliotecas Populares o las Sociedades del Cultura e Higiene, etc. que funcionaron a cientos en nuestra región, hasta el punto de ser denominada «La Atenas del Norte»? (Mato, en prensa). La dinámica política y cultural que desde ellos promovía el regeneracionismo profesional, ¿modificó las condiciones de su actuación?

Las claves de la dinámica regional

Un fortísimo despegue económico basado en la industria minera y siderúrgica, la rápida urbanización de las zonas industriales, que convive con una Asturias «interior» inmovilizada, y el fuerte desarrollo de las luchas sociales reivindicativas por un expansivo movimiento obrero convierten a la región asturiana, desde el punto de la historia

cultural, en un «laboratorio privilegiado» (Guereña, 2005) para analizar un «producto cultural» característico, que la historiografía tiende a explicar como «interinfluencia» de dos impulsos finalmente confluyentes: la demanda de educación y cultura expresada por las organizaciones obreras –progresivamente permeables a las prácticas reformistas– y las estrategias políticas y sociales desplegadas por una burguesía progresista que proyecta, en clave educativa, iniciativas destinadas a *reconstruir* un nuevo modo de socialización de los trabajadores mediante la *educación de sus necesidades*: las esferas vitales del trabajador industrial –alimentación, salud, vivienda, sexualidad, ocio, consumo, formación, etc.– pasarán a precisarse por expertos y ordenarse «formativamente» en aras de un «disciplinamiento» social coherente con las necesidades de productividad del nuevo orden económico; lo que, constituyendo una pauta característica de los procesos de industrialización, se produjo aquí con especial intensidad.

La historiografía ha caracterizado a la Extensión Universitaria como prototipo de esa confluencia. Y como ella, otras instancias y dinámicas culturales promovidas por «hombres con inquietud» permiten identificar en nuestra región la actuación práctica de lo que Villacorta (1989) ha denominado *regeneracionismo profesional*, referente central en nuestro análisis. Aludiría con este término al tipo de intervención desplegada por una serie de grupos profesionales cuyos saberes se van a convertir en estratégicos en cuanto que incorporan en sus disciplinas, como núcleo constituyente de las mismas, la *gestión de lo social*; capaces, en este sentido, de proporcionar una respuesta profesional susceptible de contribuir a regular y ordenar las rápidas y drásticas mutaciones en las relaciones de producción y los sistemas de racionalización del trabajo que sólo podían ser enfrentadas y *digeridas* –para que el progreso no fuese pura barbarie– si correlativamente se insertaban en la organización, los métodos y los fines de las instituciones educativas. Como afirmaba el ingeniero de minas Ernesto Winter Blanco², relacionado con el Instituto de Reformas Sociales y con la JAE, y de quien nos ocuparemos más adelante:

Mientras las escuelas y universidades producen ingenieros, arquitectos y médicos cuyos ejercicios de reválida fueron grandiosos puentes ideales, o proyectos de máquinas, catedrales o tesis sobre algún raro caso de enfermedad exó-

⁽²⁾ Ernesto Winter constituye el ejemplo de profesional conformado por un medio en plena transformación industrial –el Gijón de «entresiglos»–: formado como ingeniero en Lieja, estudioso sistemático de las transformaciones industriales europeas y americanas; miembro activo de los ateneos, sus relaciones familiares y sus contactos con Giner, Cossío, Fernando de los Ríos, etc. conformarán su espíritu institucionista; autor de publicaciones sobre la formación y orientación profesional, en 1930 fue nombrado director del Orfanato de los Mineros Asturianos y en 1932 miembro del Consejo de Cultura de la República (Areces, 1993).

tica, está la vida pidiendo constructores, instaladores escrupulosos, arquitectos para casas baratas y médicos que conozcan las enfermedades endémicas de la población donde ejercen. Y el ingeniero nada sabe de las enfermedades profesionales de los obreros a su cargo y el médico desconoce el trabajo que esos obreros hacen, la postura de trabajo, la continuidad o discontinuidad, y el abogado que legisla desconoce técnica y medicina y el arquitecto de casas baratas desconoce la vida del obrero³.

Desde estos presupuestos, profesores universitarios, pero también médicos e ingenieros, apoyados por una creciente burguesía reformista, intentarán activar la dinámica cultural confiando en el papel regenerador y modernizador de un saber renovado y técnico –expandido desde instituciones populares interclasis– y en la activación de la sociedad civil (prensa, organizaciones políticas y societarias...) cuyos formatos era necesario importar. Un convencimiento que podemos ejemplificar en los viajes de Posada, Sela y Buylla buscando en diversas universidades europeas su auténtico espíritu y su triple misión (investigadora, docente y social); en Winter, importando de las cuencas carboníferas alemanas las nuevas técnicas de explotación de los recursos carboníferos y de gestión de los recursos humanos, abordando el ámbito de la formación profesional y de la orientación laboral; o en Onieva, llevando a decenas de maestros asturianos a Europa para conocer el trabajo hecho en los centros de investigación y experimentación pedagógica.

Posiblemente el espacio físico y geográfico sea determinante en las dinámicas que analizamos. Y haya que atribuir al reducido nicho en que se desenvuelven las fuerzas vivas en una provincia como Asturias, acotadas en la zona industrial y gravitando sobre la minúscula ciudad de Oviedo, una particular idoneidad para los contactos personales e institucionales, conformando redes o *grupos* cuyas actitudes y posiciones verán por ello amplificada su influencia (de hecho, el mismo Giner había confiado en ese pequeño espacio para ensayar la capacidad de liderazgo social de la universidad). En ese sentido, será frecuente encontrar conferenciantes dispares entre sí por oficio e ideología compartiendo prácticas, tribunas y propuestas en espacios como los Ateneos Obreros y Populares; y en sus directivas –por ejemplo, el Ateneo Popular de

⁽³⁾ Winter (1923, pp. 63-64 y pp. 102-104) añade una furiosa crítica a la enseñanza superior española que, impermeable al avance de la ciencia, se mantenía «solemne, grave, rígida frente a los temporales de fuera» y en la que, «resguardado, cristalizado, firme en sus derechos adquiridos, el profesor prosigue su clásica explicación» de esa «divina ciencia oficial que destilan los profesores por oposición, así llamados porque se oponen a todo: al alumno, a las modificaciones y a la vida. Avinagrados por sueldos ruines, mezquinos; agarbanzados por la ciencia inamovible, dogmática; atorcuatados por la uniformidad, la invariabilidad del correr de los días...».

Oviedo a elementos tan diversos como los profesores Leopoldo Alas o Benito Álvarez Buylla, el dirigente socialista Teodomiro Menéndez, los inspectores Onieva (monárquico) y Fraga (confesionalista) o los maestros comunistas Pablo Miaja y Félix Llanos; y que sean también conferenciantes asiduos de centros obreros o culturales desde médicos que hablan de la higiene del obrero (Arturo Buylla) a maestros que explican «porqué mueren los niños» (Luis Huerta) mientras que en la Extensión Universitaria se diserta sobre el descanso dominical, la legislación obrera o las «doctrinas socialistas y comunistas y su aplicación en la práctica» (Álvarez Buylla) a la vez que Leopoldo Alas habla a empresarios –en el Círculo Unión Mercantil de Gijón– sobre el «materialismo económico».

La Extensión Universitaria de Oviedo –ella misma de origen importado– actuó como un auténtico catalizador de ese movimiento cultural de carácter pretendidamente popular e interclasista que mimetizarán otras instituciones regionales a las que progresivamente se vincula el magisterio. La preeminencia otorgada a la educación, con innegables efectos positivos, desvela, sin embargo, un aspecto más opaco –pero inherente a su discurso– que obliga a analizar de forma compleja las motivaciones que subyacen en las actuaciones de los expertos o mediadores del cambio (en el caso que nos ocupa, del cambio o innovación educativa) y en las dinámicas en que éste se produce e inserta.

Al respecto hemos tenido ocasión de apuntar (Terrón, 2000) razones menos desinteresadas y más legítimamente corporativas en las actuaciones del regeneracionismo profesional, que remiten a la disputa por el afianzamiento y ampliación de sus respectivos campos profesionales. En este sentido podríamos encontrar en la dimensión popular de la Extensión Universitaria la búsqueda de legitimación de la propia universidad en un país con millones de analfabetos y con una escuela primaria en endémico abandono. Acentuando su dimensión social y su capacidad de encuentro con las fuerzas vivas regionales –el mundo obrero, los maestros, los profesionales liberales– el *Grupo de Oviedo* atraerá el apoyo de la burguesía asturiana más progresista y, específicamente, de los indianos retornados, que estaban inyectando enormes partidas económicas en nuestra región. Ante ellos exhibe sus logros institucionales al servicio de la cultura popular, de la ciencia, del desarrollo económico, la paz social y la democratización de la sociedad civil, buscando plataformas –por ejemplo, los actos conmemorativos del III centenario de la creación de la universidad ovetense (1908)– que evidencien el aval que sus actuaciones más populares obtienen de rectores y representantes de numerosas universidades extranjeras. Concretamente, uno de sus más ambiciosos proyectos –el programa americanista iniciado a principios de siglo– cuajará en ese momento, al lograr importantes recursos regionales para el viaje de Altamira a las

repúblicas ultramarinas (1909) con las que se pretendía abrir el intercambio científico y cultural, objetivo en el que posteriormente la JAE va a implicarse directamente. Además, permitirá acordar con los grandes prohombres regionales una línea de fomento de la educación popular mediante fundaciones benéfico-docentes que, asesoradas técnicamente por el claustro universitario, impulsarán de una manera determinante la educación en nuestra región, constituyéndose en una referencia pedagógica indiscutible.

Esa labor del *Grupo de Oviedo* avaló la inclusión de sus más insignes representantes en varias instituciones del aparato del estado: la mirada europea que había inspirado sus realizaciones más claramente educativas les aseguró un papel dentro de la JAE, mientras que sus conexiones con el mundo obrero les responsabilizarían directamente de la puesta en marcha del Instituto de Reformas Sociales. Concretamente, uno de los primeros alumnos pensionados por nuestra universidad, José Castillejo, será secretario de la JAE a lo largo de su historia. Otros estuvieron directamente encargados de la preparación y dirección de los viajes en grupo de maestros (Santullano y, en menor medida, Sela) mientras que profesores como Leopoldo Alas tendrán cargos en su secretaría. Vocales de su patronato lo serán Altamira, entre 1920 y 1922 y Álvarez Buylla, entre 1907 y 1924. Este último junto con Posada, que colabora con la JAE realizando el Informe sobre la cooperación con Hispanoamérica (Rodríguez de Lecea, 1991) representa la conexión de la JAE con el Instituto de Reformas Sociales, organismo que también otorga pensiones a obreros (en un intentando de importar los nuevos formatos de las relaciones laborales) en cuya gestión participan otros asturianos: Palacios Moroni y Ernesto Winter.

La complicidad con el magisterio

Es indudable el liderazgo que el *Grupo de Oviedo* ejerció sobre el magisterio asturiano desde principios de siglo, tanto del privado o particular –al menos el que trabajaba en las fundaciones benéfico-docentes bajo el patronato de la universidad como del público. Se puede caracterizar como «fértil unión» (Terrón 1990) una relación capaz de generar, entre decenas de maestros, una atención a los problemas profesionales de carácter pedagógico. Es claro que el decreto de Romanones iniciando su «funcionarización» favoreció la creación de una conciencia colectiva, de

un sentimiento de cuerpo sin duda proclive a mejorar la práctica profesional. Otras medidas del período (gratuidad de la enseñanza, obligatoriedad, incorporación de nuevas materias en el currículo, graduación escolar, orientación técnica de la inspección) incidieron sobre ello. Pero si el *Grupo de Oviedo* actuó como catalizador del magisterio asturiano ello se debe a que fue capaz de *ofrecerle* un programa global de reforma de la educación nacional, un marco teórico (con significadas realizaciones prácticas) sobre la necesaria reforma, entre cuyas líneas maestras la escuela primaria pasaba a ocupar un espacio privilegiado desde el que acometer la dinamización cultural del país. Esta inclusión de la escuela en la esfera de la cultura de una cultura con mayúsculas, es decir, formando parte de la estructura científico-académica de la nación era algo rigurosamente nuevo: hasta entonces, segregada y minusvalorada, constituía sólo el escalón necesario para el *ingreso* en dicha esfera. Éste programa, que la revaloriza como espacio cultural y reclama su protección y fomento, incluye como condición inexcusable la protección y el fomento del maestro como responsable de ella, formándolo, pagándolo y profesionalizándolo: y «será esa imagen de la escuela así formulada, y también esa imagen del maestro, la que recojan los sectores más concienciados del magisterio asturiano, que van a ligarse inmediatamente a esos hombres que les formulan una definición de su propia tarea y que, sobre todo, les ofrecen programas concretos de acción para el desarrollo de la escuela primaria» (Terrón, 1990, p. 251).

Los contactos entre el magisterio y la Extensión Universitaria (a la que demandan cursos formativos para afrontar las nuevas materias incluidas en el currículo desde 1901)¹⁰ se reforzarían en 1907 con motivo de la Asamblea Provincial de Maestros, celebrada en la Universidad bajo la presidencia del rector Fermín Canella. Convocada por los sectores más activos del magisterio, recibirá el apoyo de un profesorado institucionalista que reserva a las *corporaciones profesionales* –a la vida corporativa– la tarea de vitalizar al país. Desde la coincidencia en la necesidad de potenciar estructuras orgánicas para avanzar en la profesionalización, la asamblea proyecta una plataforma de paternidad claramente institucionalista en su orientación pedagógica, siendo la petición de establecer una cátedra de Pedagogía en la Universidad de Oviedo el corolario con el que se reconocía el componente técnico de la profesión de maestro. «Descendiendo» al ámbito propio del oficio, la asamblea abogará por transformar el

¹⁰ En 1901 la Extensión impartió cursos a maestros de Oviedo sobre los nuevos contenidos de la enseñanza primaria (educación cívica y derecho usual). Indirectamente facilitó también un acercamiento a la práctica de los trabajos manuales, otro contenido «nuevo» de cuya importancia se había hecho eco Posada tras uno de sus viajes pedagógicos a Europa (1887); en este caso, promoviendo un curso específico celebrado en Gijón en 1907.

carácter memorístico y rutinario de la escuela mediante tres instrumentos *européicos*: los museos escolares que, a modo de guía práctica del maestro, le estimulen a experimentar sistemas, a comparar procedimientos, encauzando su trabajo y economizando sus fuerzas⁵; las colonias escolares, complemento básico de una escuela que trabaja con una infancia sobre la que recaen las secuelas de la pobreza; y, finalmente, los trabajos manuales, necesarios para descargar el peso del componente «intelectual» que se había visto agravado por la ampliación de los programas escolares; en definitiva, una tríada sobre la que, en los años siguientes, se hará girar la posibilidad del «cambio pedagógico».

El Curso de Trabajos Manuales impartido por Faro de la Vega, un «especialista» que acercó a los maestros gijoneses los conocimientos que sobre el tema había adquirido en Francia, Suiza e Italia, constituyó, además, una oportunidad para ahondar una dinámica profesional que se consolidará en los años siguientes en torno a otras actividades, dotando de confianza y madurez a un magisterio que se siente progresivamente capaz de colaborar en las instancias de formación oficiales. Así, desde los años quince veremos a las asociaciones del magisterio –que cuentan ya con una publicación profesional propia (*Revista Escolar de Asturias*) y con capacidad para organizar una gran *Exposición Escolar* de ámbito provincial (1916) participando con la Escuela Normal, la inspección y algunos profesores universitarios en la reorientación de las tradicionales Conferencias Pedagógicas de verano hacia un perfil formativo que comienza a centrarse en aspectos metodológicos de las distintas disciplinas del currículo, con un formato más aplicado en el que irán teniendo cabida las temáticas, posiciones y preocupaciones presentadas por los maestros asistentes. Son los años en que se pone en marcha el *Seminario de Ampliación de Estudios del magisterio de primera enseñanza* de Oviedo y en que los ponentes de cursos de perfeccionamiento prescritos por la administración comenzarán a subir al escenario para no abandonarlo ya en los años siguientes los auténticos *temas estrella* de la época: la psicología experimental o paidología y los *métodos de autor* importados, presentados como una alternativa global y completa para transformar el quehacer de la escuela. Los pensionados por la JAE serán los encargados de hacerlo.

Cierto que quienes los presentan en las Conferencias Pedagógicas del año 1914 –los inspectores Rodríguez Mata (*registros psicológicos*) y Onieva (*la pedagogía*

⁽⁵⁾ Canella aludía a la utilidad de los museos escolares para orientar también la acción de los benefactores, sirviéndoles de guía en lo relativo a edificios y materiales escolares, evitando la construcción al azar y su habilitación caprichosa e irreflexiva. La asamblea concluyó precisamente con la visita guiada de Canella al Colegio de Huérfanos Recoletas dependiente de la Universidad con el fin de presentar al magisterio los materiales «modelicos» del centro.

Montessori)⁶ no habían sido todavía pensionados, pero el hecho de que lo sean en los años inmediatamente posteriores nos induce a percibir una cierta circularidad en los procesos de innovación educativa. Cabría suponer que la introducción de esas temáticas novedosas en las Conferencias obedecía al interés particular de algunos inspectores, cuya implementación hizo viable, precisamente, una política de pensiones empeñada en *européizar* nuestra escuela. Pero, a la vez, que la participación en esos espacios formativos fuese precisamente el (un) detonante del viaje, tal como podría hacernos pensar el hecho de que Rodríguez Mata solicitase una pensión para estudiar ese asunto sólo unos meses después. Y ello no tanto porque esta participación se pudiera exhibir como mérito (que también: las solicitudes de los pensionados están llenas de ese tipo de alegaciones), sino porque fuese precisamente su participación en tales contextos la que tensiona la profesionalización, que es siempre un proceso (vital y contextual) y no una instantánea de causas y efectos.

El maestro gijonés Luis Huerta Naves (con «consideración de pensionado») permite ilustrar lo que decimos. En su caso, son de carácter vital concretamente una enfermedad de juventud las razones que le mueven a estudiar el movimiento paidológico europeo a partir de sus iniciales contactos con la medicina naturista alemana y, desde ahí, con los movimientos higienistas y eugenésicos; razones personales que se entrecruzan y estimulan por un contexto que las utiliza y hace viables, mostrando justamente el *espacio* que la vitalidad societaria asturiana abría al regeneracionismo profesional: precisamente en las mismas fechas en que lo hacían los inspectores mencionados, encontramos a Huerta *presentando en sociedad* las ideas de Montessori, Claparède, Binet, Cossío, Baldwin, etc., si bien en este caso con la intención de divulgar en contextos populares preceptos de carácter naturista, higienista y eugenésico aplicados a la educación y la crianza. A través de las Sociedades de Cultura e Higiene de Gijón, que apoyaron económicamente su estancia europea, Huerta hablará de principios básicos de puericultura a las madres y, junto con médicos, maestros y profesores, intentará popularizar las bases de la escuela «biotécnica» mediante charlas, actividades con escolares y decálogos higienistas y pacifistas que se hacen circular también en la revista societaria (*Cultura e Higiene*, de amplia difusión entre la población obrera de Gijón) prácticamente a su cargo hasta que se traslada a Zamora.

⁶⁶ Rodríguez Mata fue pensionado con posterioridad a su estancia en Asturias, concretamente en 1924, para estudiar en Francia y Bélgica «metodologías activas». Durante sus años «asturianos» mostró especial interés por la psicometría, solicitando sucesivas pensiones entre los años 1915 y 1918 para desarrollar estos estudios en el Instituto J. J. Rousseau. En 1924 publicó *Examen y clasificación de los niños*. Onieva, licenciado en derecho e inspector, fue pensionado en grupo (1922) para analizar la organización de establecimientos escolares y en 1931 para estudiar cinematografía escolar en Inglaterra y Alemania, aunque finalmente sustituyó Inglaterra por Estocolmo, en donde el tema parecía estar más trabajado. En 1935 volvió a dirigir un grupo de inspectores y maestros (Marín, 1991, pp. 252-254).

¿Qué espacio existe para los pensionados?

Las pensiones concedidas a los maestros asturianos, con excepción de Huerta, no parecen haber generado ningún tipo de proyección⁷. Obviamente no ocurrió lo mismo con las de los inspectores e inspectoras, por razones de carácter institucional que no vale la pena comentar; pero sí averiguar el grado de liderazgo y la empatía de tal proyección en la mentalidad de los maestros y en la práctica de la escuela asturiana de los años veinte y treinta. Al menos de aquellos que por su estabilidad en Asturias pudieron alcanzar un mayor nivel de incidencia; su lista quedaría reducida básicamente a cuatro nombres: Elena Sánchez Tamargo⁸, Antonio Onieva, Josefina Álvarez Díaz⁹ y Victoria Díaz Rivas¹⁰.

Pero antes importa situar el *espacio* que existe para la renovación pedagógica en esos años, un espacio cuyos márgenes y naturaleza marcan, *por arriba*, las políticas educativas adoptadas por la administración y, *por abajo*, la actitud y el grado de receptividad del magisterio al que se dirigen. En ambos aspectos la Dictadura y la República manifiestan evidentes diferencias. Pero, en todo caso, resulta indudable que, para entonces, la dinamización pedagógica ya no podía estar al margen de las organizaciones del magisterio en cuanto espacios profesionales que facilitan la intervención pedagógica de los mediadores de la reforma (antes el institucionismo y ahora la inspección, que a su vez, y por ello mismo, las estimulan), entre otras razones porque las propias asociaciones empiezan a entender que cualificarse profesionalmente es una estrategia básica para avanzar en consideración social y en estatus sociolaboral. Perspectiva esta característica del asociacionismo profesional, a la que no será ajena la condición de maestros y directores de graduadas de buena parte de sus dirigentes, proclives por ello a introducir en su seno la dimensión más académica de la profesión¹¹.

⁽⁷⁾ Maria Eced Heydeck, maestra nacional, pensionada en grupo en 1912 para estudiar la organización de escuelas en Francia y Bélgica; fue en la etapa republicana directora de la colonia escolar de Celorio; en el mismo grupo iba la maestra Asunción Pardo Caveda; Filomena Carlón Hurtado, maestra del Hospicio, fue pensionada en 1925-1926 para estudiar educación de anormales en Francia y Bélgica, sin duda motivada por la creación de una plaza de educación de anormales en el Hospicio Provincial que ella misma estaba ocupando interinamente; Augusto Vidal Roget, pensionado en 1932 para estudiar en Munich «psicología aplicada a la educación de la juventud», fue un activo miembro del sindicato socialista de maestros asturiano (ATEA) en el que coincidió con otro becado, el profesor normalista Luis Leal.

⁽⁸⁾ Formó parte del grupo de inspectoras dirigido por Matilde del Real en 1913 para estudiar la organización de escuelas en Francia y Bélgica; en 1921 fue de nuevo pensionada en grupo para estudiar la organización de escuelas maternales.

⁽⁹⁾ Fue pensionada en 1935 para estudiar los métodos de la Escuela Nueva en Francia, Bélgica y Suiza. Durante los años inmediatamente anteriores trabajó denodadamente en la divulgación de las nuevas corrientes sobre psicología infantil en Asturias. Vinculada a Acción Católica y a la Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE), participó en decenas de cursos organizados por estas instituciones en varias provincias.

⁽¹⁰⁾ Profesora del Instituto-Escuela de Madrid, fue becada para estudiar pedagogía de anormales en Francia y Bélgica en 1932 y 1933.

⁽¹¹⁾ La inclusión de iniciativas de autoformación en el seno del movimiento asociativo (Terrón, 1990) destinadas a consolidar la cultura profesional de los asociados fue un objetivo expreso de una inspección que, en la segunda década de siglo, acentuó su papel técnico. Los inspectores Ricardo Llacer y Agustín Nogués -posteriormente becados por la JAE- buscaron con especial empeño ese espacio asociativo.

En la década de los veinte el *regeneracionismo dictatorial* primorriverista abrió expectativas de afianzamiento de la escuela nacional y de promoción del magisterio que se vieron finalmente frustradas: sin introducir mejoras salariales, sus únicos logros quedaron cifrados en un relativo incremento de escuelas, mientras que la incorporación de algunos maestros a cargos de representación municipal no pudo ocultar una política de control ideológico que acabaría decepcionando al colectivo. De acuerdo con las orientaciones del régimen, la inspección acentuará, además, el componente fiscalizador y punitivo de su tarea, relegando las tareas pedagógicas. Si la escuela debía contribuir a elevar la cultura nacional, ello pasaba, más que por *nuevas pedagogías*, por incrementar el control sobre escolares y maestros y, sobre todo, por enfatizar los valores patrióticos y religiosos en la enseñanza, cuya fiscalización se confió también a los delegados gubernativos, que intervendrán incluso en la orientación de las escasas actividades de perfeccionamiento que podemos rastrear en la época.

Esta dinámica llevará a la escisión del movimiento asociacionista, abriendo una vía de radicalización política y conexión con el sindicalismo obrero (representada por la Unión General de Maestros) y otra, más profesional, que irá progresivamente acentuando el componente político de sus planteamientos. Recordando a los poderes públicos el *derecho de la infancia* a ser educada (como reconocía la Declaración Internacional de 1924) exigirá la implementación de *una* escuela que, para proteger esos derechos, debía proporcionar, además, servicios complementarios –cantinas, baños, servicio médico-escolar, colonias y respetar unos determinados requisitos pedagógicos en su organización y funcionamiento: graduación escolar, metodologías activas, excursionismo, orientación profesional, etc.

En torno a esa bandera –la protección de los derechos de la infancia y, en consecuencia, el impulso a la escuela nacional– el asociacionismo asturiano acentuará su intención de sumarse «a ese movimiento de renovación pedagógica que se observa en el magisterio español *por entender que de esta forma se contribuye poderosamente a que los gobiernos y el pueblo se interesen más y más por el problema educativo*» (Borque, 1991, p. 308). Este discurso profesionalizador, sin rechazar el papel de los expertos, defenderá, por primera vez, un perfeccionamiento autónomo en el que los maestros asociados más experimentados, en colaboración con otros profesionales (médicos, inspectores, profesores, etc), sean protagonistas activos. En torno a los años treinta, la vinculación del magisterio asturiano con el partido Reformista de Melquíades Álvarez y con el Partido Socialista así como su participación en plataformas político-culturales (Ateneos Obreros y Populares principalmente) (Mato, en prensa)

abundará en la introducción de un filtro político en sus planteamientos. La *pedagogía* a la que se adscriben es una *pedagogía política* y sólo cabe en un proyecto que aborde globalmente un nuevo modelo educativo (el horizonte es Europa y las propuestas de la Escuela Nueva) en el que las asociaciones profesionales sean coprotagonistas de su formación.

Las asociaciones de los partidos judiciales de Tineo y Laviana lideran estas posiciones, subordinando el «cambio pedagógico» a la introducción de modificaciones tanto en la formación inicial del magisterio (reforma de las Normales, ampliación del número de escuelas anejas, creación de Facultades de Pedagogía y de residencias de estudiantes normalistas en cada provincia) como en su formación permanente. Ésta, concebida como *colaboración profesional*, apunta un modelo de perfeccionamiento más autogestionario que incluya, además de cursillos y conferencias «reglados», la dotación de bibliotecas pedagógicas, la creación de Centros de Colaboración o «casas del maestro» y la implantación de viajes de estudios. En paralelo a tales planteamientos, el asociacionismo reclama su condición de *interlocutor de la administración*, exigiendo que en asuntos «relacionados con la escuela y el niño se oiga a la Asociación Nacional y, por tanto, a las asociaciones federadas antes de firmar disposiciones de carácter general en materia de Primera enseñanza» (Borque, 1991, p. 309). El Primer Congreso Pedagógico Asturiano, celebrado en 1929 con cerca de 2000 inscritos, es, en sí mismo, una prueba fehaciente de lo que se proclama tanto por la condición de sus organizadores –la Federación de Asociaciones Nacionales del Magisterio Asturiano (FANMA)–, por las personas invitadas a participar maestros, inspectores, profesorado normalista y otras personas de *probado amor a la escuela nacional* como, sobre todo, por la selección de los temas y su tratamiento. Los *derechos del niño* exigen una escuela fortalecida y graduada –a la par que Institutos de puericultura, Juntas de protección a la infancia, un cuerpo de médicos escolares, colonias, comedores que respete su desarrollo y satisfaga sus necesidades psicofísicas –que es necesario *detectar* mediante el registro paidológico o cartilla escolar, y *responder* mediante el método activo. Una escuela concebida como una *pequeña sociedad* cooperante y respetuosa –el debate sobre la confesionalidad es muy fuerte en este congreso, que atienda a la orientación profesional de su alumnado y que abarque el ámbito de la formación de adultos, especialmente de mujeres. Todo lo cual exige introducir modificaciones en la formación del magisterio en la línea *colaborativa* apuntada. En definitiva, las propuestas que, en esencia, constituirán el programa de reformas de la inminente intervención republicana.

Los viajes pedagógicos del magisterio asturiano

Al hilo de lo dicho hay que suponer que al menos el sector más activo del magisterio asturiano tenía conocimiento de los planteamientos que identifican al movimiento de la Escuela Nueva y algunos elementos del ideario de la «escuela única». Su militancia societaria y sindical fue, en este sentido «una escuela», como seguramente lo fue la prensa profesional (sabemos que Asturias era la quinta provincia española en número de suscriptores de la *Revista de Pedagogía*, en la que se insertan algunas colaboraciones de maestros asturianos) y, sin duda, los «viajes de estudio» de maestros al extranjero que, dirigidos por el inspector Onieva, iban en el año treinta por su quinta edición. Hemos aludido también a la incidencia de las modélicas fundaciones benéfico-docentes colocadas bajo el patronato y dirección universitaria (las Escuelas Selgas constituirían el ejemplo más destacado) reservando un papel menor a la inspección, incluyendo a quienes, como la doblemente becada por la JAE, Elena Sánchez, organizaba en 1928 un cursillo de perfeccionamiento para maestras sobre «enseñanzas prácticas del hogar».

La significación de Onieva al respecto es muy diferente: inspector de enseñanza primaria, activo ateneísta, integrante de diversas Misiones Pedagógicas, representante legal de la Federación de Asociaciones Nacionales del Magisterio Asturiano (FANMA) director del diario *La Voz de Asturias* y de la *Revista Escolar de Asturias*, autor de obras de importante calado entre el magisterio y director de los viajes pedagógicos de maestros asturianos al extranjero..., constituyen manifestaciones de su intensa y a la vez contradictoria actividad, de su transformismo político e ideológico, de su compromiso con la escuela y el magisterio y de su atrevida y generosa -pero también interesada- inmersión en una sociedad tan extremadamente convulsa y radicalizada como fue la sociedad asturiana de los años veinte y treinta.

Por razones de espacio vamos a centrarnos aquí en su condición de impulsor, organizador y director de los mencionados viajes, sorprendentes por su regularidad y permanencia en el tiempo, por el número de maestros implicados y de instituciones visitadas y por su intensa repercusión. Calificados por su promotor -seguramente con cierta autocomplacencia- de institución única en España y tal vez en Europa, constituyen, sin duda, un hecho excepcional en el que operan múltiples causas: desde luego, la experiencia y los contactos con personas e instituciones que Onieva había adquirido en su época de pensionado, pero también las relaciones regionales que su condición de periodista y su (camaleónica) adscripción política e ideológica le facilitan así como su *complicidad* con el movimiento societario del magisterio. Y finalmente, el

estratégico papel que la educación, la escuela y los maestros jugaban en los enfrentados esquemas proselitistas e ideológicos que actuaban en la región, de los que derivaron apoyos económicos e institucionales, a la vez que rechazo y crítica.

Afirma Onieva que, inspirado por sus conversaciones con Giner sobre la formación del magisterio, cuando llegó a Asturias encontró *terreno labrado y en disposición de siembra*, es decir, activos espacios societarios y culturales en los que proyectar su intervención profesional y la permeabilidad de un magisterio que –como había ocurrido con la Extensión Universitaria años antes– buscaba la conexión con aquellos *expertos cómplices con la causa de la escuela* y, por extensión, cómplices con su causa. En éste sentido, los guiños de Onieva son frecuentes: si *La Voz de Asturias* actuaba como ventana de los problemas de la escuela, su novela *Entre Montañas* (por la que la FANMA le rindió homenaje en 1927)¹² recreaba ante la sociedad el duro destino de los maestros rurales; del mismo modo, sus pronunciamientos en revistas profesionales y en Asambleas del magisterio constituyen un apoyo expreso a las reclamaciones laborales y salariales largamente manifestadas por el colectivo¹³, y sus planteamientos sobre el perfeccionamiento del magisterio, proponiendo modalidades que lo hagan accesible a todos –entre ellas los viajes– consiguen la adhesión que apuntamos¹⁴.

Un guiño más al magisterio público fue su manifiesta discrepancia con el destino dado a las cuantiosas partidas económicas aportadas por los indianos a la instrucción pública regional, por entender que la expansión y afianzamiento de la *escuela nacional* casaba mal con el carácter particular o privado que daban a sus fundaciones y con el sesgo formativo hacia el «viaje ultramarino» que les imprimían. Incluso los centenares de «primorosos» edificios escolares que contribuyeron a financiar, le parecían una vanidosa exhibición que atendía sólo a lo puramente material. Olvidando al maestro, «al que consideran un nómada, eterno forastero de todos los pueblos» en los que «el maestro, abandonado a sus propios recursos, sin estímulos, languidecía; era preciso desviar la mirada de los edificios y dirigirla al maestro: ponerle ejemplos de otras instituciones

⁽¹²⁾ Onieva fue tan apreciado como denostado por el magisterio asturiano, quizá por sus variables adscripciones ideológicas. De hecho su marcha de Asturias está relacionada con las amenazas de las que fue objeto durante los sucesos revolucionarios de 1934.

⁽¹³⁾ En publicaciones profesionales (*Revista Escolar de Asturias*, *Revista de Pedagogía*) se pronunció, frente al parecer de la administración, contra la división del cuerpo en dos escalafones, abogando por su fusión y reclamando el sueldo mínimo de 4.000 pts; por la misma razón apoyó la fusión entre las dos grandes asociaciones estatales del magisterio –la Asociación Nacional y la Confederación Nacional– planteada en una asamblea celebrada en Oviedo en 1927, fusión a la que Onieva manifestó su explícito apoyo.

⁽¹⁴⁾ Onieva aludía ya en 1917 a las dificultades de apoyar la innovación educativa en la labor de la inspección y en las Conferencias Pedagógicas y cursillos de perfeccionamiento oficiales. Proponía, en su lugar, auténticos cursos, intensivos y remunerados, destinados a todos los maestros, organizando turnos sucesivos y proveyendo interinamente sus escuelas: de ese modo «al cabo de pocos años se tendría la seguridad de haber mejorado en lo posible el personal de casi todas las escuelas españolas» (Onieva, 1917, pp. 629-630).

superiores, seminarios pedagógicos, laboratorios psiquiátricos, escuelas modelo; llevarlos junto a las figuras salientes de la moderna pedagogía, pasearlos por las grandes urbes (...) entonces se me ocurrió organizar viajes de estudio» (Onieva, 1932, pp. 7-8).

Sin subvenciones del Estado, con aportaciones de particulares, la Diputación, los ayuntamientos de la provincia y las asociaciones de maestros, todos ellos con carácter oficial y con una duración media de entre quince y veintisiete días, Onieva organizó entre 1926 y 1934 ocho viajes en los que participaron casi 90 maestros y maestras y seis inspectores. Sus destinos fueron: Francia, Bélgica y Suiza (1926), Francia, Bélgica y Holanda (1927), Italia, (1928), Francia, Bélgica e Inglaterra (1929), Francia, Bélgica y Alemania (1930), España (Zaragoza y Barcelona), Suiza y Francia (1931), Austria y Hungría (1933) y Alemania y Francia (1934).

Si en publicaciones posteriores Onieva busca divulgar la «gesta», dando cuenta de su sentido y relacionando las instituciones visitadas –las más señeras de las seleccionadas por la JAE, que asesora en esto a Onieva, facilitándole además los permisos y los contactos en otras, de mayor interés, son los propios maestros quienes relatan detalladamente sus impresiones¹⁵. A través de estas obras, en las que se describe minuciosamente la organización de las instituciones visitadas y se detalla la aplicación en el aula de las «metodologías de autor», se acercó al magisterio asturiano una fotografía de la Escuela Nueva. Su lectura nos permite apreciar que esa fotografía, además, no es estática o descriptiva sino que, en bastantes ocasiones, está filtrada y enjuiciada críticamente. Y si se resalta lo más obvio –la abundancia de medios y recursos con que se trabaja, tan diferente a su propia situación en bastantes ocasiones se discrimina el interés de las «novedades» para su propio medio: experiencias como la coeducación son valoradas en sus pros y contras, mientras que despiertan verdadera expectación las distintas alternativas metodológicas y organizativas dadas a la escuela rural (tan característica de Asturias). Y la coincidencia es unánime al valorar el modo en el que diferentes países han enfocado la educación de los jóvenes que se hallan entre la finalización de la escuela y el inicio de la actividad laboral. Las variadas formas de escuelas «medias» establecidas para jóvenes procedentes del campo que, en régimen de internado, prolongan una formación general y no propedéutica, o aquellas otras que proporcionan una formación profesional de carácter práctico sin renunciar al componente educativo, integrando la orientación profesional y gestionando la colocación

⁽¹⁵⁾ El primer viaje se recoge en *Nuestro viaje de estudios al extranjero*, Ed. Magisterio Español, Madrid, 1926. El tercero en *Un viaje a Italia (El Grupo de maestros asturianos de 1928)* Madrid, imprenta de A. Alonso, 1929; finalmente, el titulado *Holanda, Inglaterra y Alemania. Viajes*. Madrid, imprenta de A. Alonso, 1931, recoge más asistemáticamente «impresiones» de los viajes segundo, cuarto y quinto.

de los jóvenes mediante el establecimiento de relaciones con las empresas, despiertan un interés en el que no es difícil detectar la proyección de una mirada comparativa con las necesidades propias de la sociedad en la que ejercen.

Al dar cuenta de sus impresiones, algunos maestros introducen sus propios guiños (comentando irónicamente, por ejemplo, la orientación fascista de la escuela italiana, con el omnipresente *Giovenezza*, que acaban ellos mismos tarareando) o, en otro orden de cosas, cuestionando la traslación inmediata a la escuela de métodos experimentales, que convierten a los niños en conejillos de indias. Miaja, por ejemplo, atribuye al carácter de «ensayo» el funcionamiento relativamente caótico que observa en la escuela del Dr. Decroly, en la que una excesiva ocupación del tiempo en actividades manuales y en el desarrollo de unos centros de interés que entretienen a los niños en mil pormenores, no compensan el consiguiente abandono del esfuerzo intelectual. En su opinión, hay todavía mucha distancia entre esa –necesaria por otra parte– metodología experimental y su traslación a la escuela: más adecuada para la primera infancia, le parecen necesarios todavía muchos ensayos para que pueda decirse que han encarnado en la escuela primaria¹⁶.

Los efectos del conjunto de los viajes sobre la dinámica de la renovación pedagógica regional es la cuestión que ahora cabría plantearse. Algunos de los maestros integrantes de dichos viajes comenzarán a incorporar de manera experimental en sus centros algunos métodos en los años inmediatamente posteriores. Así, Baudilio Arce, director de la escuela graduada Altamira de Oviedo e integrante de la expedición de 1927, «adapta» el método Decroly para los tres primeros grados del centro y en 1931, con mucho *comedimiento y gran precaución*, el de Proyectos, en este caso limitándolo al último grado (que posteriormente ampliará a otros) y al horario de tarde, reservando la clase de la mañana para el estudio sistematizado de las demás asignaturas (Arce, 1934). Otro expedicionario del viaje a Italia, Francisco Cañal, director de otro grupo escolar de Oviedo, comienza a aplicar el método ideado por Alicia Franquetti (utilizado en las escuelas italianas de La Monteca y Rovigliano) con las mismas restricciones y reservas que el anterior –niños del último grado y horario de tarde– porque «no podemos substraernos a los intereses del niño y su próxima salida de la escuela, lanzándonos de lleno a una experiencia cuyos resultados finales no podemos medir comprometiendo así el porvenir de los niños que la sociedad nos confió» (Cañal, 1934, p. 34). En ambos casos la experiencia es valorada positivamente, divulgada a través de las páginas del *Boletín*

⁽¹⁶⁾ Pablo Miaja, autor de estas impresiones, fue un significado maestro asturiano, director por entonces de un grupo escolar graduado de Oviedo; además, presidente de la Asociación de maestros de Oviedo, miembro del movimiento ateneísta, promotor de una biblioteca circulante en su escuela, director de una colonia escolar en época republicana y responsable de la evacuación de niños a la URSS durante la Guerra.

de Educación de Oviedo en los años republicanos y, frecuentemente visitada, constituyó un punto de referencia para otros maestros asturianos y regiones limítrofes.

Nos hemos referido anteriormente a la proyección que los viajes tuvieron en la definición de las posiciones del asociacionismo profesional en las últimas fases de la Dictadura, a la que contribuyeron, sin duda, las publicaciones por ellos originadas. La «información pedagógica» que recogen, muy alta en la primera de ellas (nota 17), irá reduciéndose progresivamente en la medida en que la «cualidad» de los expedicionarios descienda en los sucesivos viajes y la finalidad profesional de las publicaciones pase a un segundo plano. Los integrantes del primero, designados directamente por Onieva, lo fueron en atención a su condición de directores de graduadas, su implicación en el movimiento asociacionista (lo que se corresponde con la alta proporción de sancionados en el proceso depurador franquista)¹⁷ o prestigio entre el colectivo; un criterio objeto de críticas y modificado posteriormente cuando sean los ayuntamientos que contribuían a sufragarlos quienes propongan la relación de los integrantes: criterios de equidad y equilibrio indiscutibles pero, en la práctica, menos eficaces para el fin perseguido. Además, la finalidad recaudatoria de las publicaciones (de cuya venta entre los maestros y uso en las escuelas como textos de lectura se pretendían obtener recursos para sufragar los siguientes viajes)¹⁸ llevó progresivamente a restringir la información pedagógica, sustituyéndola por un tipo de relato más propio para ese fin: la descripción de las ciudades visitadas, los monumentos más emblemáticos, los grandes avances técnicos, las costumbres de los países, etc., los convirtieron en útiles libros de lectura si bien a costa de dejar de serlo como textos profesionales.

La República, un tiempo de cosecha

El sector más activo del magisterio asturiano encontró en las líneas maestras de la reforma educativa republicana un proyecto al que sumarse de forma entusiasta. Desde el punto de vista de la innovación pedagógica, la puesta en marcha de los *Centros de*

⁽¹⁷⁾ De los 11 integrantes del primer viaje, uno de ellos fue sancionado con inhabilitación para cargo directivo y otros cuatro fueron apartados del servicio y dados de baja en el escalafón. Para el conjunto de los aproximadamente 70 restantes, esta sanción extrema «sólo» fue aplicada a cinco de ellos.

⁽¹⁸⁾ A propuesta de Onieva los maestros expedicionarios crearon la *Asociación de maestros excursionistas al extranjero* (1931) uno de cuyos objetivos fue la edición de dos libros escolares de lectura, editados precisamente por *La Voz de Asturias*, titulados respectivamente *Asturias. Libro escolar de lectura (costumbres, leyendas, Historia, bijos ilustres, instituciones escolares, poesías, folklore, excursionismo)* y *Lecturas republicanas*, libro de texto sencillo que difundía el ideario republicano-democrático (Borque, 1991).

Colaboración, entendidos como espacios de formación e intercambio, no dejaba de ser una forma de legitimar y oficializar dinámicas que las asociaciones del magisterio venían fomentando, hasta el punto de que –si bien excepcionalmente– algunas decidieron autodisolverse al procederse a su creación. Este es el caso de la asociación de Cangas del Narcea que acordó, además, donar al nuevo Centro de Colaboración su biblioteca y fondos. De manera un tanto lírica, un editorial del *Boletín de Educación de Oviedo* aludía a esta empatía afirmando que «cuando (los centros de colaboración) surgen en la *Gaceta* palpitan ya en el corazón de los maestros». La filosofía que los inspiraba hacía prever una dinámica atenta a las dificultades *concretas* que se vivían en las escuelas *concretas* en que el magisterio trabajaba, conformándose como espacios adecuados para implementar actividades de renovación «europeas» sin que fuesen necesariamente rutinantes: las exigencias internas de los «métodos de autor» –recursos, asistencia regular, grupos graduados– casaban mal con las externas, las propias de las culturas rurales; resultaba más prudente, en palabras de los innovadores, infundir el espíritu nuevo sin demasiadas convulsiones para evitar desacreditar a la escuela y «dar al traste con todo».

De hecho, las *escuelas-ensayo* parecen haber sido muy escasas en la región. A las mencionadas sólo podríamos añadir algunas puestas en marcha en 1933, concretamente las aulas de niñas del grado de párvulos de las escuelas del Llano de Gijón y las de Villaviciosa, en las se adopta el sistema Decroly y la del mismo nivel de la graduada de Cangas de Onís, que ensayará el sistema Montessori. Sus responsables precisan que se trata de «ensayar un ensayo», un intento de «plasmear orientaciones» con la mayor prudencia para, en vista de los resultados, trasladarlo a otros grados. Los tres casos habían sido alentados por inspectoras (Sánchez y Carrascosa¹⁹⁹) que formaban parte de una plantilla cuyos miembros habían sido –o estaban siendo– becados por la JAE. Las antedichas, junto con Díaz, Quiñones, Álvarez y –en menor medida– los inspectores Castrillo y Carpintero²⁰⁰, expondrán en diversas Semanas y Congresos Pedagógicos esas experiencias, dando cuenta también de los diversos métodos y sistemas para el estudio científico del niño y otro conjunto de propuestas sobre innovación educativa, en una labor de divulgación que intentarán extender a través de los Centros de Colaboración y sistematizar mediante el *Boletín de Educación de Oviedo*, órgano de la inspección que, con la colaboración ocasional de la escuela Normal –a veces insertando trabajos de investigación realizados por sus alumnos– intenta difundir la reforma.

⁽¹⁹⁹⁾ La inspectora Carrascosa no había sido pensionada, aunque sí se declaraba discípula de Montessori, de quien había recibido cursos en Barcelona.

⁽²⁰⁰⁾ Castrillo fue pensionado para una corta estancia en Francia e Inglaterra en 1928; Carpintero lo sería ya en 1936; Carrillo lo fue (1930) cuando ya se había ido de Asturias, al igual que Azpeurrutia.

Las actividades desarrolladas en los *Centros de Colaboración* constituyen el termómetro más adecuado para medir la naturaleza e intensidad de la innovación educativa. De su análisis podemos entresacar algunas constantes. Por ejemplo, la gran aceptación del *excursionismo escolar*, que parece ser practicado con los requisitos formativos recomendados: una preparación previa por alumnos y maestros y la posterior elaboración gráfica y escrita por parte de los niños. Hay constancia de que en alguna ocasión su preparación constituyó un «centro de interés» en torno al cual se trabajaron las diversas materias del programa. Las *exposiciones escolares* constituyeron otra actividad cuya importancia y frecuencia van en alza, como muestran las realizadas en el curso 1934 por cada una de las 68 escuelas del concejo de Piloña como cierre del curso escolar. La cantidad y calidad de los materiales y trabajos hizo que sus maestros se planteasen –seleccionando previamente «lo más fino y significativo del trabajo escolar»– organizar con ellos un *Museo escolar* de zona que pudiera servir de orientación a todos. Finalmente, los *festivales escolares* constituyeron otra actividad ampliamente aceptada por su atracción sobre las familias y como oportunidad para trabajar la gimnasia infantil, los juegos, las danzas o el folklore musical regional: a ello debieron contribuir las incitaciones de algunos inspectores así como los trabajos de Martínez Torner, músico asturiano encargado por la JAE de recoger los romances populares regionales. De hecho, esa inmersión de los niños en la «cultura popular» se proponía en los *Centros de Colaboración* como trabajo en el aula en el ámbito de las «concentraciones» que abordaban el estudio del entorno. Finalmente, la virtualidad del canto para conformar la dimensión moral y espiritual infantil (que alguna maestra integrante del viaje a Italia resalta) hizo que esta actividad fuese objeto de propuestas diversas para introducirla en la escuela.

Desde el punto de vista de la metodología de la enseñanza, sabemos que se recurrió con cierta frecuencia al trabajo por «proyectos, concentraciones y por centros de interés», cuyos contornos diferenciales resultan muy imprecisos. En general, se trataba de ordenar la enseñanza disciplinar bien en torno a la realidad circundante –«el pueblo», «los animales que rodean al niño», «la física que el niño ve», «los problemas que surgen en un mercado asturiano» «el carbón» en torno a lecturas –«biografías de niños célebres» o a proverbios y refranes. Parece que ello implicaba una cierta actividad independiente por parte de los niños, que debían recurrir a lecturas «externas»²¹, acopiar algunos materiales, realizar entrevistas, formar equipos o grupos de tra-

⁽²¹⁾ Entre 1931 y 1933 Asturias recibió 160 bibliotecas escolares del Ministerio, llenando un vacío que generosamente algunos maestros habían tratado de cubrir donando libros con los que organizar bibliotecas escolares circulantes en sus escuelas.

bajo (a lo que se asigna un alto valor pedagógico) y, sobre todo, utilizar la expresión escrita y el dibujo para la representación gráfica de algún elemento de la actividad. Finalmente, algunos datos nos inducen a suponer ciertas innovaciones en el ámbito de la metodología de la historia, que podemos atribuir al profesor normalista, Luis Leal Crespo, becado por la JAE en 1928²².

El intento de introducir una *nueva pedagogía* en la dinámica escolar no podía prescindir de la condición mayoritariamente rural de la escuela asturiana y en búsqueda de respuestas se organizaron incluso Semanas monográficas (Gijón, 1932; Llanes, 1936) que avanzaron distintas propuestas organizativas y metodológicas: desde la creación de «ciudades escolares» que, en régimen de internado, agrupasen a los niños en alguna localidad del concejo –una idea que, muchos años después, plasmarían en su filosofía las concentraciones escolares– hasta, de forma más realista, la reducción del programa escolar al *cuadrilátero* de las actividades escolares (recreativas, manuales, intelectuales y sociales). Lo cual debió adoptarse en mayor o menor medida, ya que algunos *Centros de Colaboración*, analizando el «contenido de la enseñanza rural», propusieron un «programa mínimo» ordenado en un sistema de «concentraciones» que, hemos de suponer, hacía referencia a una práctica ecléctica del tipo que ya hemos comentado. Y aunque algún inspector consideraba apropiados y fácilmente adaptables a ese tipo de escuela los métodos de Montessori, Decroly, Missouri, Winetka, la Montesca y Mac Kinder, no tenemos constancia de su utilización, excepto del de la Montesca, aunque «modificado» (de hecho, se habla del «Calendario Montesca»), que parece ser bien valorado. En otro orden de cosas, es, curiosamente, en escuelas rurales donde certificamos el recurso al periódico escolar, un instrumento que algunos maestros, con vagas referencias a Freinet, consideraban estratégico en ese medio para extender entre las familias la labor escolar y para hacerla «amable y vivificante» para los niños.

Las distintas investigaciones y las fuentes primarias que hemos podido localizar nos inducen a calificar de muy escasa la permeabilidad mostrada por el magisterio ante un *enfoque importado* que la inspección se empeñó en introducir y divulgar en los años treinta: nos referimos a lo que se enunciaba como «conocimiento científico del niño» interpretado en claves paidológica y psicométrica, que parecían estar legitimando las corrientes científicas hegemónicas en Europa. Una de sus más entusiastas

⁽²²⁾ Una colaboración de una alumna normalista en el *Boletín de Educación de Oviedo* (4-5, 1934) titulada «Trabajos de la clase de metodología de la enseñanza de la Historia», materia impartida por Leal, muestra el planteamiento didáctico que éste promovía, abordando temas («la revolución mecánica y sus efectos sobre la producción y consecuencias sobre los trabajadores») y metodologías (recurso a materiales, biografías, anécdotas) novedosos.

y activas divulgadoras, la inspectora Álvarez Díaz, se esforzó en pregonar la máxima según la cual *si no se sumerge uno a fondo en la psicología no es posible dar paso firme en la pedagogía*, afirmando que la pedagogía del triunfo había de estar cimentada en la psicología de la realidad infantil; lo cual, a efectos del magisterio que se pretende profesionalizar, suponía afirmar que la transformación de su «práctica rutinaria» en «prácticas europeas» quedaba definitivamente condicionada al dominio de técnicas y actividades de diagnóstico que le permitiesen «interpretar» a los sujetos que educa; en definitiva, para adaptar «la pedagogía extranjera al niño español» a fin de que «no ocurra lo que con los trajes de munición: que unas veces falta manga y otras sobra brazo» (Álvarez Díaz, 1934, p. 3). Su recurrente tratamiento en diversos espacios formativos evidencian la preeminencia que los inspectores otorgan a la divulgación de estos enfoques²³ que, recibieron además *consistencia académica* al ser incorporados al plan de estudios del magisterio (en la asignatura de Paidología y como temática preferente dentro de los «Trabajos de Seminario») y consistencia institucional al asignárseles una sección fija («Conocimiento del niño asturiano») dentro del *Boletín de Educación de Oviedo*.

Vemos así surgir en la jerga de los expertos y en sus «papeles» una nueva entidad, inexistente o no nominada hasta la fecha, sobre la que debía trabajar el maestro: *el niño asturiano*. Con la intención de identificarlo, algunos trabajos procedieron, sin más, a medirlo y pesarlo («tablas de crecimiento de los niños asturianos») categorizándolo mediante una comparativa de normalidad. En otros, se introdujo la variable «profesión de los padres» y, afinando más, en otros se buscó establecer la correlación «del elemento físico con el desarrollo mental» aplicando la escala métrica de Binet y Simón. Curiosamente, las conclusiones obtenidas por sus autores –que, concientes de la desconfianza de los maestros hacia los «resultados de la paidología métrica» por utilizar como valores comparativos a «niños extranjeros», buscaban establecer un «patrón regional» parecieron renegar del valor de tales estudios. El *niño asturiano* que la Junta de inspectores buscaba perfilar se separaba de tales patrones, manifestando una precocidad en las edades tempranas que se invertía a los 7-9 años hasta convertirse en «retraso mental» en las edades posteriores. En opinión de sus autores, ello inutilizaba las escalas utilizadas ya que, afirmaban, siguiendo el criterio de declarar anormales a todos los niños que manifestasen un retraso superior a dos años, serían anormales más de la mitad

⁽²³⁾ En el Cursillo Pedagógico de Salas (1933), en la Semana Pedagógica de Cangas del Narcea (1934), en la de Pravia (1935), en el Cursillo de perfeccionamiento para maestros de Infiesto, Nava y Siero y en la Semana Pedagógica de las escuelas rurales de Llanes (1936). Monográficamente abordado en el Cursillo de Orientación Pedagógica de Pola de Laviana (1933), las distintas intervenciones se incluyeron en una publicación, coordinada por el maestro Isaac Hernández, titulada *Hacia una escuela nueva*, editada ese mismo año.

de los escolares de la región. La revisión y adaptación de tales escalas internacionales para establecer los tipos medios de edad mental de los niños asturianos se desestimaba por la escasa rentabilidad del esfuerzo que ello supondría²⁴.

Se explica así la deserción de Fraga, inicial entusiasta de estos estudios, que ya en 1931 había intentado la creación de una «Sociedad de estudios paidológicos» finalmente fallida; pero no así de otros inspectores, que seguirán ocupando muchas sesiones de Conferencias y Cursos de formación presentado un tema erudito del que era necesario derivar –se insistía– una dimensión aplicada y práctica. En ello se volcará la mencionada Álvarez Díaz, proporcionando al magisterio (a través del *Boletín de Educación*) diferentes tipos de fichas individuales y de tests que facilitasen el seguimiento, clasificación y orientación profesional de los escolares. Proponía, además, llevar a la práctica del aula el «cuaderno psicológico infantil» integrando en la actividad ordinaria una serie de «tareass» –test, ejercicios, preguntas, etc. susceptibles de trazar el perfil psicológico, la aptitud y el juicio moral de cada alumno. Pero realizado de manera tal que éste ignore que dichos trabajos sirven *para estudiarle*. Un último y complementario instrumento propuesto a este maestro-psicólogo, en este caso de carácter cualitativo, sería la realización de actividades que favoreciesen la manifestación de la personalidad individual del alumno, tales como narraciones autobiográficas, dibujos sobre su vida cotidiana o relatos de sus sueños nocturnos, que el maestro, formado para ello, debería saber interpretar.

Hay un relativo seguimiento de estas propuestas en los *Centros de Colaboración* que corresponden a las zonas de los inspectores más entusiastas del asunto. Las narraciones biográficas y el dibujo parecen haberse insertado bastante bien en la dinámica escolar y el *Boletín de Educación* muestra ejemplos de trabajos en esa línea bajo el título *La vida de un niño contada por él mismo*. Una perspectiva que se verá reforzada por la inclusión en esa misma publicación de trabajos de investigación de la profesora de Paidología de la Normal y de los alumnos normalistas, que enfatizan la virtualidad del juego y el dibujo para potenciar la personalidad del alumno. Igualmente hay constancia de la confección de fichas individuales y material antropométrico en algunos Centros de Colaboración y de su uso en escuelas de Siero, Sariego, Langreo, Infiesto, Boal, Illano y Navia, si bien parece que su aplicación debió ser minoritaria y, en cualquier caso, objeto de cierto escepticismo sobre su sentido y fiabilidad.

²⁴ Los tres trabajos fueron realizados por el inspector Fraga en colaboración con el doctor Martínez Torner, quien había estudiado magisterio y medicina, especializándose posteriormente en puericultura en Madrid y París. El primero de los trabajos citados se hizo con una muestra de 3.000 escolares de las cuencas mineras; el tercero recoge los datos obtenidos tras la aplicación de los test Binet-Simón en una escuela graduada de Oviedo.

Lo cual nos lleva a situar en este análisis una cuestión que ya enunciamos en su momento. Concretamente, el espacio que abren a los campos profesionales emergentes las nuevas políticas desplegadas en clave de «protección de la infancia» y el consiguiente desarrollo de instituciones *ad hoc* (Casas de Observación, Tribunales Tutelares de Menores, Reformatorios, Institutos de Puericultura, etc.), en las que los saberes médicos y paidológicos reclaman su hegemonía para nuclear el cambio tanto en los fines que estas instituciones persiguen (la prevención, frente al abandono) como en los tratamientos que proponen (una educación atenta a las individualidades, frente a la reclusión y el castigo). La proyección de este fenómeno sobre la dinámica escolar *normalizada* es algo que no podemos analizar aquí, aunque sí constatar algunas repercusiones en el ámbito que estamos tratando, concretamente la significatividad que se otorga al conocimiento psicológico del niño –en este caso, del niño escolar, del alumno– y los instrumentos que parecen hacerlo posible. Aunque muy esporádicamente, algunos maestros cuestionarán la preeminencia de ese instrumental «psicotécnico», que sesga los análisis y los resultados tanto por los contextos *artificiales* de aplicación (en momentos puntuales) como por el régimen de *anormalidad* en que se construye: es significativo, en este sentido, que una de las fichas propuesta por Álvarez Díaz a los maestros para la confección del «cuaderno psicológico infantil» sea precisamente la que se utiliza en el Tribunal Tutelar de Menores de Oviedo, de la que, dice, «deben excluirse algunas preguntas». Frente a tales sesgos se argumentará la idoneidad del aula y la capacidad del maestro para calibrar a sus alumnos mediante la observación sistemática y normalizada de sus «calidades»; quienes así lo hacen recurren a la autorizada voz de Winter para remitir a la *mirada atenta* del maestro el «conocimiento psicológico» de sus alumnos: «tirar las chapas requiere vista y pulso; jugar a la toña, vista, destreza, fuerza y medida; saltar requiere medida, agilidad y fuerza; correr, agilidad y capacidad pulmonar; el escondite oído y coordinación» (Winter, 1992, p. 51).

Justamente el Orfanato Minero que Winter dirige, institución que aunaba la dimensión protectora con la educativa, resulta emblemático respecto de éste y algunos otros elementos que venimos analizando. De una parte, muestra la capacidad de presión y el grado de conquistas a las que había llegado el sindicalismo obrero en nuestra región, consiguiendo que el gobierno, de acuerdo con la patronal, aceptase destinar a ese fin una cantidad de lo obtenido por cada tonelada de carbón producida. También del grado de colaboración (y por tanto de influencia mutua) que habían alcanzado el movimiento obrero y los intelectuales y técnicos regeneracionistas, constante desde la experiencia de la Extensión Universitaria y mantenida a través de Ateneos y sociedades diversas. Son precisamente los líderes del Sindicato Obrero de

Mineros de Asturias (SOMA) (concretamente Manuel Llanea) quienes proponen a Winter para definir las líneas maestras de lo que habría de ser un modelo de centro educativo destinado a hijos de trabajadores. Un modelo en el que éste va a integrar, importándolo, el tipo de formato que los países industrializados europeos estaban dando al asunto –con específicas instituciones destinadas a la protección social y a la formación y orientación profesional de los trabajadores–, las propuestas pedagógicas más señeras del movimiento de la Escuela Nueva, y, finalmente con una asunción casi reverente los postulados y el espíritu institucionista. En este sentido, el Orfanato Minero, pensado para acoger, educar y formar profesionalmente a 600 huérfanos hijos de mineros e inspirado en la máxima «educar con la razón, con el afecto, con la justicia», quiso ser una verdadera escuela-ensayo en todos los órdenes, finalmente truncada, como lo iba a ser la propia vida de Winter²⁵.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ DÍAZ, J. (1934): «Estudio del niño asturiano», en *Boletín de Educación de Oviedo*, 7-8, pp. 3-11.
- ARCE Y ARCE, B. (1934): «El método de proyectos en mi escuela», en *Boletín de Educación de Oviedo*, 3-4, pp. 9-14.
- ARECES, M. (1993): *Sólo la vida inquieta es vida*. Gijón, Ateneo Obrero.
- BORQUE LÓPEZ, L. (1991): *El Magisterio primario en Asturias (1923-1937)*. Oviedo, Servicio Publicaciones del Principado de Asturias.
- BOURDIEU, P. *et alii* (2001): «Diálogo a propósito de la historia cultural», en *Archipiélago*, 47, pp. 41-58.
- CAÑAL, F. (1934): «Ensayos del método de la Montecsa en Oviedo», en *Boletín de Educación de Oviedo*, 5-6, pp. 32-38.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M^a J. (2003): *El Orfanato minero de Asturias. Apuntes históricos para un estudio de la institución*. Oviedo, INFIDE.
- GUEREÑA, J. L. (2005): *Sociabilidad, cultura y educación en Asturias bajo la Restauración (1875-1900)*. Oviedo, Real Instituto de Estudios Asturianos.

²⁵ Finalizada la construcción del magnífico edificio que iba a albergarlo, y con sólo unas decenas de niños acogidos, la Guerra Civil cortó brutalmente el proyecto y la vida de Winter. Tomada Oviedo por las tropas franquistas, varios soldados y algunos falangistas sacaron a Winter del Orfanato, a quien siguió su hijo mayor. Ambos fueron fusilados esa misma noche, sólo uno meses antes de que lo fuese su amigo, el rector Leopoldo Alas.

- ONIEVA, A. J. (1917): «El régimen técnico de la Inspección», en *Boletín Escolar*, 39, pp. 629-630.
- (1932): *Los viajes de estudio de los maestros asturianos en el extranjero*. Oviedo.
- MARÍN ECED, T. (1990): *La renovación pedagógica en España (1907-1936)*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- (1991): *Innovadores de la educación en España*. Ciudad Real, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- MATO, A. (en prensa): *La Atenas del Norte. Ateneos, Sociedades culturales y bibliotecas escolares en Asturias (1876-1937)*.
- RODRÍGUEZ DE LECEA, T. (1991): «Las relaciones culturales entre España y América Latina a través de la Junta de Ampliación de Estudios», en J. L. GUEREÑA *et al.* (eds.): *L'Université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen-Age à nos jours. I. Structures et Acteurs*. Tours, Publications de l'Université de Tours, pp. 285-303.
- TERRÓN BAÑUELOS, A. (1990): *La enseñanza primaria en la zona industrial de Asturias (1898-1923)*. Oviedo, Publicaciones del Principado de Asturias.
- (1999): «Cien años de defensa colectiva: la dinámica societaria y sindical del magisterio español», en *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 3, pp. 157-182.
- (2000) «El ideario y las realizaciones pedagógicas del Grupo de Oviedo», en J. URÍA (coord.): *Institucionismo y reforma social en España*. Madrid, Talasa, pp. 281-310.
- VILLACORTA BAÑOS, F. (1989): *Profesionales y burócratas. Estado y poder corporativo en la España del siglo XX, 1890-1923*. Madrid, Siglo XXI.
- WINTER BLANCO, E. (1923): *Elogio de la inquietud*. Barcelona, Imprenta La Neotipia.
- (1992): *La orientación profesional*. Oviedo, Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias (1ª edición de 1926).

Desde L'Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los «centros de interés» decrolyanos (1907-1936)*

María del Mar del Pozo Andrés

Universidad de Alcalá

Resumen

Este artículo pretende analizar el recorrido de una innovación educativa, desde que aparece en la cultura pedagógica europea hasta que se extiende en la cultura escolar española. La innovación educativa escogida es el «centro de interés». En primer lugar se expone cómo llegó este concepto a la cultura pedagógica europea y acabó identificándose con la figura de Decroly. En segundo término, se describe el papel de los educadores españoles que conocieron personalmente las instituciones educativas decrolyanas en Bélgica. Estos educadores, en su gran mayoría pensionados por la Junta para Ampliación de Estudios, cumplieron en España un papel de mediadores entre la «alta cultura pedagógica», representada por el pedagogo belga, y la amplia audiencia de maestros. Finalmente, se describen algunas interpretaciones que de los «centros de interés» construyeron los docentes españoles y cómo el significado de este término fue cambiando hasta convertirse en un concepto que describía prácticas educativas mucho más tradicionales.

Palabras clave: Innovación educativa, Escuela Nueva, Centro de interés, Método Decroly, Junta para Ampliación de Estudios.

* Este artículo está dedicado, con todo mi agradecimiento y mi admiración, a tres generaciones de la familia Pintado. A D. Sidonio Pintado Arroyo, uno de los introductores de Decroly en España, que empezó como un maestro rural más y, con su esfuerzo y su tesón incansables, consiguió llegar a ser Consejero de Instrucción Pública. Ejecutado por el régimen franquista, hoy descansa en una fosa desconocida en Cambrils (Tarragona), pero su honestidad moral y su integridad profesional son bien reconocidas por los historiadores que han documentado su vida de trabajo y su entusiasmo por la enseñanza primaria. A su hijo, D. Pablo Pintado, que ha vivido toda su existencia adulta con el vacío y la tristeza que le dejó la enorme injusticia cometida con ese asesinato, pero que ha sido capaz de superar su amargura y encarar el mundo con la fortaleza y el valor que le transmitió su padre. A su nieta, Natalia Pintado, que se ha reencontrado con la figura de su abuelo a través de la investigación histórica y que constituye un ejemplo de esa generación actual que clama porque se les devuelva algo que les fue cruelmente arrebatado antes de haber nacido: la memoria y la dignidad de sus abuelos.

Abstract: *From L'Ermitage to the Spanish Rural Schools: Introduction, Dissemination and Appropriation of the Decrolyans 'Centres of Interest' (1907-1936)*

This article aims to analyze the different stages of a pedagogical innovation, covering the moment it appeared in the European pedagogical culture until its integration into the Spanish school one took place. The pedagogical innovation chosen is the 'centre of interest'.

First, the article deals with how this concept was introduced into the European pedagogical culture and how it finally was identified with Decroly's figure. Second, the role of Spanish educators who get to know personally the Decrolyan educational institutions in Belgium is described. These educators, who were mainly granted by the *Junta para Ampliación de Estudios*, JAE (Board for Advanced Studies), played the role of mediators between the 'high pedagogical culture', represented by the Belgian pedagogue, and the extensive audience of schoolteachers in Spain. Finally, several interpretations made by the Spanish schoolteachers as regards the 'centres of interest' are presented, as well as the different meaning adopted by this term until it turned into a concept used to describe much more traditional educational practices.

Key words: Educational Innovation, Progressive Education, Centre of Interest, Decroly Method, Junta para Ampliación de Estudios.

Aparición y consolidación del constructo «centros de interés» en la cultura pedagógica europea

En los momentos actuales, cuando cualquier pedagogo escucha el término «centro de interés» automáticamente lo relaciona con el médico y educador belga Ovide Decroly, adjudicándole directamente el mérito de su descubrimiento, denominación y ensayos prácticos pioneros. Pero no siempre fue así. Éste es uno de los muchos ejemplos de cómo el movimiento de la Escuela Nueva construyó sus glorias, acreditó la originalidad de determinado pensamiento pedagógico, atribuyó la autoría de cada método didáctico y cooperó a identificarlos para siempre con ciertas personalidades que, desde aquel momento, entraron en la galería de educadores famosos y permitieron que sus seguidores hicieran un mito de sus figuras.

El concepto de una idea o punto central como elemento de concentración de los contenidos escolares, para evitar la tradicional atomización o dispersión del conocimiento y estimular los intereses infantiles, es una imagen que proviene, como es bien sabido, del universo pedagógico herbartiano. Desarrollada por sus seguidores, especialmente Ziller, entre 1862 y 1882, desde Alemania debió trasladarse este pensamiento a

Estados Unidos, y allí se reconvirtió en actividades prácticas, se operativizó en realidades educativas y se implantó en la cultura escolar, conociéndose con el vocablo «centro de interés». En 1908, un belga dedicado a la enseñanza técnica, Omer Buyse, publicó una obra sobre métodos americanos de educación general y especializada, en la que señalaba que en muchas escuelas primarias de Nueva York el dibujo y los trabajos manuales se organizaban alrededor de ciertas ideas fundamentales, denominadas «centros de interés», que se encontraban en el punto de observación de los niños. Su temática era muy variada (la casa, la escuela, la comunidad, la lengua materna, las vacaciones y el estudio de la naturaleza) y, a partir de estos grandes núcleos, y mediante discusiones y debates entre profesores y alumnos, surgían los temas concretos que serían objeto del «trabajo constructivo». Poemas, lecturas, cuentos y conversaciones eran actividades siempre relacionadas con el «centro de interés» correspondiente y pensadas para estimular la acción personal del alumno (Buyse, 1908, pp. 44-54). Sabemos que esta obra fue conocida por Decroly en el mismo año de su publicación, pues en un informe de la reunión celebrada por la Sociedad Belga de Paidotecnica, el 21 de mayo de 1908, se recoge un resumen de este trabajo, junto con el comentario realizado por el propio «M. le Dr. De Croly» de que sería muy útil estudiar «la portée scientifique des documents très intéressants qu'apporte l'ouvrage de M. Buyse» (Van Gorp, 2005, 248).

El concepto de «centros de interés» se fue introduciendo en la cultura pedagógica europea en la década de los años diez, sin mencionarse jamás una autoría determinada, aunque generalmente se destacaba su origen norteamericano. Así, en el manual publicado por el Inspector francés Charrier, en 1918, se hablaba de «la práctica de los centros de interés, que actualmente son seguidos en un buen número de escuelas». Se definía este término como una «idea central» muy concreta, elegida por los maestros un poco arbitrariamente y relacionada o bien con la estación –la vendimia, la cosecha–, o con las circunstancias del momento –la guerra europea– o con los objetos de la escuela –el papel, el libro–, o con un valor moral. Alrededor de este tema giraba la enseñanza durante un día o una semana, agrupándose y relacionándose con él las lecciones y ejercicios escritos de todas las materias del currículum escolar. La aplicación de este método lograba romper con la tradicional segregación curricular y presentaba de forma novedosa la muy conocida idea de la concentración de asignaturas y de la asociación de ideas (Charrier, 1918, I, pp. 84-89 y 1932, pp. 57-58). El propio Cousinet (1920, pp. 164-166) recordaba la existencia de diversos procedimientos para evitar la parcelación de materias, siendo el más conocido «el método americano de los *centros de interés*», cuya descripción copiaba del libro de Omer Buyse e ilustraba con algún ejemplo práctico. Que

tal concepto en su forma inglesa, *centre of interest*, se introdujo más profundamente en la cultura pedagógica norteamericana en esos años nos lo demuestra que fue utilizado por Dewey en la nueva versión de su obra *School and Society*, publicada en 1915, sustituyendo al de *points of interest* que había empleado en la primera edición y que tenía mayores resonancias herbartianas (Van Gorp, 2005, p. 243).

Por tanto, Decroly no fue el inventor del término «centros de interés», que flotaba ya en el ambiente pedagógico mundial. Aunque debió comenzar a utilizarlo en su escuela en muy tempranas fechas, no aparece en sus escritos hasta 1921, año en el que, con el apoyo de algunos de sus colaboradores más cercanos, presentó ante el mundo su método en el escenario más válido para conseguir su acreditación como innovación, el I Congreso de la Liga Internacional de Educación Nueva, celebrado en Calais. Las conferencias pronunciadas en ese evento por él mismo y por Amelie Hamaïde; la publicación, junto con Gerard Boon, de la obra *Vers l'école rénovée* y de un artículo en la *Rivista de Psicologia*, todo ello en el mismo año y presentando la reforma curricular de su escuela experimental, le proporcionaron, no sólo la fama como pedagogo, que ya la tenía, sino también la gloria de apadrinar y denominar un método didáctico, el método Decroly, como había conseguido una década antes la Dra. Montessori. En esta tarea resultó definitiva la labor de sus seguidores, especialmente Amelie Hamaïde, Gérard Boon y Louis Dalhem, quienes, en los tres años siguientes, divulgaron también sus propias obras, en cuyos títulos se acuñó el concepto «método Decroly» (Hamaïde, 1969; Dalhem, 1923; Boon, 1924).

El paralelismo entre Montessori y Decroly es evidente, y también resulta obvio que el círculo de discípulos del pedagogo belga siguió el modelo montessoriano para catapultar al Olimpo a su querido maestro. Si se analizan los textos de ese trienio 1921-1924, no falta ninguno de los contenidos característicos del ropaje pedagógico de la Escuela Nueva. Decroly nos apuntaba una lista de errores de la educación de su tiempo, ofrecía una serie de principios constitutivos de su método, se preocupaba de dotarle de tradición y antigüedad, aludiendo a los veinte años de experimentación, y justificaba su eficacia con procedimientos y tests científicos. Por otra parte, sus colaboradores, además de ofrecer pormenorizadamente el diseño curricular de los centros de interés, se volcaron en explicar su generalización a las escuelas públicas de Bruselas y de Anderlecht, proceso que parece comenzó en 1916 pero que alcanzó su momento culminante precisamente en el bienio 1920-1922. Por tanto el método Decroly reunía ya todas las características para ser considerado como tal: tradición, principios constitutivos, fundamentación científica, eficacia, carácter experimental pero con posibilidades de aplicación a la enseñanza oficial y buenos auspicios para

influir en las reformas educativas nacionales. Faltaba, como Montessori hizo tan tempranamente, la acreditación de especialistas en el método, con reconocimiento de sus creadores para poderlo aplicar en las escuelas. Este requisito se cumplió después de la muerte del pedagogo belga, al establecerse un «certificado de especialización en el método Decroly» expedido por el Centre National d'Éducation Belge.

Decroly, en su obra *Vers l'école renouvelée*, introdujo tres subtítulos, que eran como los grandes ejes de su diseño pedagógico: la «clasificación de los escolares», el «programa de ideas asociadas» y el «método de los centros de interés». Este último siempre aparecía como una entidad propia e incorporada a la más importante realización decrolyana, que era el «programa de ideas asociadas», el verdaderamente acuñado y redactado por el pedagogo belga, con sus cuatro necesidades básicas: las relaciones del niño con el medio y los ejercicios de observación, asociación y expresión. Decroly nunca presentó su procedimiento como rupturista con la cultura pedagógica del momento, sino, bien al contrario, procuró que sus técnicas se identificasen con las ya existentes, y así, presentaba los ejercicios de observación como una actividad similar a las anteriores lecciones de cosas. En esta línea, recomendó que se facilitase la asimilación de todos los conocimientos y nociones de ese programa recurriendo, tanto como fuera posible, «al método de los centros de interés», dando a entender con ello que el avisado lector comprendería que se estaba refiriendo a un procedimiento de interrelación curricular ya conocido (Decroly y Boon, 1921, p. 45). En una conferencia, pronunciada en octubre de 1921, hablando de la importancia de establecer la concentración de asignaturas para adaptarlas a la capacidad mental de los niños, explicó que «con este fin, hemos adoptado el método de los centros de interés o las ideas eje, en los cuales todos los ejercicios convergen alrededor de un mismo centro, de una misma idea» (Boon, 1926, p. 115). Sus discípulos más directos identificaron los «centros de interés» con las subdivisiones más amplias del programa, que luego se fraccionaban en otras más concretas, denominadas asuntos (Dalhem, 1924, p. 26). Los tópicos elegidos en la mayoría de las ocasiones, por ejemplo, la escuela, la alimentación, los vestidos, la vía pública y la casa paterna, según Dalhem, recordaban bastante a los expuestos por Buyse en 1908 y se percibían como ejes organizadores de todos los contenidos y actividades escolares; en definitiva, como los núcleos fundamentales de concentración curricular. En la divulgación de estas ideas por las escuelas de Bruselas y Anderlecht pronto se empezó a hablar de la «*aplicación del programa de ideas asociadas*, desarrollado con los niños por el método de los centros de interés (Método Decroly)» (Boon, 1926, p. 91). La identificación entre uno y otro era ya un hecho, y así se trasladaría con toda celeridad a la cultura pedagógica europea.

Al final de los años veinte vemos cómo Decroly se había convertido ya en el iniciador y creador del concepto «centros de interés». Hubo polémicas sobre la originalidad y actualidad de este término, especialmente entre los maestros suizos. Mientras que unos lo seguían identificando con la concentración herbartiana, otros criticaban las perversiones introducidas en la enseñanza del vecino país francés por un abuso del concepto «centro de interés» –con el que se había bautizado una estrategia didáctica más clásica que era la denominada «la idea de la semana»– y abogaban por la implantación de los verdaderos «centros de interés»; es decir, de los decrolyanos, cada uno de los cuales era amplio y complejo y ocupaba el tiempo lectivo durante más de un mes o, incluso, durante un año completo. La diferencia que estos autores veían entre el método herbartiano y el decrolyano es que, en el primero, los centros eran siempre «un tema estrechamente limitado», como el clima suizo o el diente de león, mientras que en el segundo eran «un tema vasto y complejo, susceptible de ser estudiado largamente y bajo diversos aspectos», como los frutos, el invierno, el trabajo, el juego y los juguetes, los vestidos o el agua. En el mundo anglosajón se señalaron las conexiones entre las propuestas de Decroly y el método americano de proyectos, destacándose que, si bien los temas instructivos estaban agrupados alrededor de los «centros de interés» definidos por el propio doctor belga, permitían desplegarse a través de multitud de caminos dispuestos para desarrollar la creatividad infantil (Ensor, 1929, p. 46).

La muerte de Decroly supuso el comienzo de su «canonización» como «santo» de la Escuela Nueva (Depaepe; Simon; Van Gorp, 2003). Pero en España, algunos le elevaron a los altares en vida. Pienso que, si bien en la creación de los mitos pedagógicos es muy importante el papel del entorno cercano, no podemos desdeñar la función simbólica que cumplen audiencias más amplias, como los educadores extranjeros que contemplaron y contribuyeron también a construir al héroe. En España, tenemos un grupo de suficiente entidad, los pensionados por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, que tuvieron un papel muy activo en la consolidación del mito Decroly en nuestro país. ¿Cómo vivieron ellos el proceso de apropiación del concepto de los «centros de interés» por parte de la pedagogía decroliana? ¿Cómo transmitieron éste a la colectividad de maestros españoles? ¿En qué medida influyeron y dirigieron los primeros ensayos del ya conocido como método Decroly? ¿Y cómo acabaría estableciéndose éste en la cultura pedagógica española? Estas son las preguntas centrales a las que intentaremos dar respuesta en este artículo.

Descubrimiento del método decroly: el papel de los pensionados de la JAE

Resulta sorprendente la celeridad con que la elite pedagógica española percibió algo de especial en el pedagogo belga Decroly. Luis Álvarez Santullano apuntó que lo conoció en 1906, cuando trabajaba, junto a Georges Rouma, en un aula de educación especial de la escuela número 7, ubicada en la *rue* Haute de Bruselas, una de las que posteriormente sería lugar de visita obligada de todos los pensionados españoles en Bélgica. Como él mismo señaló en su correspondencia con Castillejo, Santullano cumplió un papel de «explorador pedagógico» para la JAE, y es posible que ésta aprovechara su experiencia europea, como pensionado oficial durante el curso 1905-1906, para trazar los primeros itinerarios escolares, incluyendo así las dos instituciones decrolyanas, de «anormales» y «normales», según la terminología de la época. También pudo establecerse esta comunicación a través de tres figuras del panorama pedagógico belga: Sluys, tan conocido en los círculos institucionistas españoles; el inspector bruselense Nyns, antiguo director de dicha escuela número 7, quien en conversaciones con los becados habló de su contacto y recepción de visitantes españoles desde, al menos, 1902, y Smelten, responsable de la escuela número 10 en determinadas épocas y también relacionado estrechamente con Decroly, quien era médico escolar en ambos centros.

Por lo tanto, avanza la hipótesis de que Santullano influyó bastante para que se incluyeran las instituciones decrolyanas en los periplos de los pensionados, especialmente en los de aquellos primeros grupos de docentes que él dirigió u orientó en los años 1911, 1912 y 1913. La razón de la presencia de otros viajeros pioneros, como Ángel Llorca y Amparo Cebrián, se explica por sus vinculaciones institucionistas. El primero había visitado los centros Decroly, por primera vez e individualmente, en mayo de 1911, y, aparentemente, sin ninguna recomendación previa: «Procedente de París, llegué a Bruselas. Solicité y obtuve una introducción para el Doctor Decroly», fueron las lacónicas palabras con las que nos describe el inicio de su relación con el pedagogo belga, relación que debió ser tan estrecha como para que Hamaïde le pidiera expresamente su colaboración en el libro de homenaje a Decroly, en el que fue uno de los tres españoles presentes y el único maestro (Llorca, 1933, pp. 351-357). En el extremo opuesto, resulta curioso que un educador tan avisado como Ezequiel Solana, que estuvo en Bruselas dos veces entre 1908 y 1910, pensionado por la JAE no mencione ni una sola vez a Decroly en el trabajo publicado sobre su experiencia.

En las relaciones de los pensionados de la JAE con las instituciones decrolyanas podemos diferenciar tres etapas: la primera, entre 1909 y 1914, la de los pioneros, que

reconstruyeron el pensamiento pedagógico del pedagogo belga a partir de sus propias palabras y de las observaciones en sus instituciones; la segunda, tras el paréntesis obligado de la guerra, entre 1921 y 1925, que reúne una mezcla variopinta de interesados y curiosos, la mayoría de los cuales integraron sus conocimientos teóricos sobre el tema, obtenidos en las publicaciones ad hoc, con las experiencias estudiadas en la realidad, que desbordaban ya las instituciones Decroly, y, la tercera, entre 1926 y 1935, que acoge especialmente a todos los entusiastas, los enamorados, los autores de los primeros ensayos decrolyanos, muchos de los cuales no lograron una ayuda económica para visitar a su admirado y lejano inspirador. Estos visitantes postreros transmitieron informaciones sobre el método mediatizadas por los debates que en torno a él se tenía en aquel momento dentro de nuestro país.

A pesar de lo complicado que resulta aventurar algún tipo de cifras, podemos afirmar que, entre 1909 y 1914, más de setenta educadores españoles conocieron personalmente a Decroly, algunos muy de pasada, con motivo del I Congreso Internacional de Paidología organizado por él mismo en Bruselas (1911). La mayoría, desde luego, formaron parte de los cuatro primeros grupos de docentes pensionados por la JAE, tres de los cuales estuvieron dirigidos por Santullano y el cuarto por Matilde García del Real. Entre los becados individualmente, encontramos a Rosa Sensat, Gabriel Comas y Jacobo Orellana, si bien la mayoría de ellos se añadieron a alguno de los cuatro grupos para conocer las instituciones de Decroly, quizás porque así lo exigía la dinámica de estas primeras visitas. Generalmente, en ellas se seguía un protocolo preestablecido, que comenzaba con una extensa charla impartida por el propio doctor, ilustrada con la presencia física de casos patológicos si se realizaba en el Instituto de Anormales de Uccle, y continuaba, tanto en dicho centro como en l'Ermitage, con un paseo por varias clases.

La lectura de las memorias que se conservan de estos pensionados nos transmite una imagen global de entusiasmo por las ideas decrolyanas, especialmente por el método de lectura ideovisual, pero, tras esta impresión general, se advierten corrientes ocultas de prevención. Por ejemplo, resulta curioso que los informes de las dos excursiones de maestras no aporten ningún comentario sobre estos centros, salvo una vaga referencia a dicho procedimiento de lectura (JAE, s.a., pp. 467-469). Los retazos rescatados de los diarios presentados por sus colegas varones nos permiten descubrir los elementos que más les impactaron de la reforma curricular de Decroly. Así, Ángel Llorca observó que el niño aparecía «como centro de la vida natural y social», uno de los primeros atisbos de la fundamentación psicológica de los «centros de interés». Este exagerado paidocentrismo no fue de su agrado: «¿Y no cree usted que esta

manera de colocar al niño en su relación con la naturaleza puede conducirlo a un grave error? pregunté al Doctor. Éste me lo negó» (Llorca, 1912, pp. 117-119). Los procedimientos les parecieron muy novedosos: «es tan nuevo esto de Decroly, que yo no me atrevo a aventurar una opinión», se leía en la Memoria Colectiva presentada por el segundo grupo de maestros (1912) (JAE, 1913, pp. 230-233). Pero la personalidad del pedagogo belga, así como algunas de sus prácticas no acabaron de convencerles. Mientras que los más entusiasmados vieron en él a «un apóstol», imagen que se repetiría bastantes veces entre los pensionados de años venideros, otros dudaron de su sinceridad, cuestionaron su vinculación a la práctica escolar y se plantearon si era «un visionario o un gran pedagogo» (Andreu, 1912; Ferrero, 1912).

Los mayores interrogantes se planteaban en torno a la reforma del programa. La Memoria colectiva del primer grupo de maestros (1911) recogía ya el concepto de «centros de interés», atribuyendo su autoría al propio Decroly, y adjudicándole la capacidad de «servir para orientar la escuela en sentido más racional». Ahora bien, creo que dentro del grupo debió haber ciertas discrepancias de opinión, pues a las frases anteriores se añadió una coletilla sugeridora de que tal procedimiento se aplicaba también en algunas escuelas de Marcinelle (Bélgica), con lo que se cuestionaba la originalidad decrolyana (JAE, 1913, p. 26). Realmente, el primero y único que presentó el concepto de «centros de interés» como algo totalmente novedoso y generado por Decroly fue Sidonio Pintado, posible inspirador de esa idea de racionalidad apuntada en la Memoria Colectiva. Colaborador habitual del periódico vallisoletano *El Norte de Castilla*, en diversos artículos publicados entre 1913 y 1915 desglosó los principios del sistema. Definió los «centros de interés» como «ciclos semanales, mensuales o anuales» en los que se desarrollaría un tópico determinado, que bien podría ser un árbol, el sol, la escuela, y que durarían tanto tiempo como permaneciese despierto el interés infantil. Aunque las concomitancias con el procedimiento descrito por Buyse eran innegables, por primera vez se aludía a la posible extensión durante todo un curso de una idea central, propuesta que sería la difundida por Decroly en sus escritos a partir de 1921, pero que, no cabe duda, ya estaba ensayando en sus instituciones y cuya esencia logró transmitir a algunos de los pensionados españoles más entusiasmados.

Sin embargo, en la Memoria colectiva de 1912 simplemente se apuntó que «toda la enseñanza gira alrededor de centros de interés y relación con el niño», sin atribuir al pedagogo belga la paternidad terminológica. Incluso algunos emplearon fórmulas impersonales que se prestaban a la confusión: «para él todas las enseñanzas deben darse escogiendo lo que se llaman *centres d'interêt*, y alrededor de estos centros

debían agruparse series y series de conocimientos» (Andreu, 1912). Este procedimiento fue calificado en varios diarios como «enseñanza concéntrica» y, además, pareció comparable a la metodología seguida en las famosas escuelas números 7 y 10 de Bruselas (Comas, 1914, pp. 12-37). De hecho, algunas de las ideas-eje utilizadas en las clases de educación especial de dichos centros eran las mismas que se aplicaban en los grados medios de la institución de l'Ermitage, y, si bien impresionó a los pensionados españoles la capacidad de los docentes para relacionar todas las asignaturas tradicionales en torno a esos conceptos fundamentales (Galisteo, 1912), no advirtieron que los resultados prácticos fueran superiores a los de las escuelas públicas.

Después del paréntesis forzado por la I Guerra Mundial, entre 1921 y 1925 se produjo una verdadera avalancha de visitantes a las instituciones Decroly, que nos impide avanzar siquiera una cifra aproximada. Las razones fueron, principalmente, de dos tipos: en primer lugar, la JAE retomó con gran vigor su política de pensiones colectivas; en segundo término, la fama que adquirió Decroly después del Congreso de Calais hizo que muchos educadores españoles quisieran conocerle, acudiendo incluso por sus propios medios, tras concluir su estancia como pensionados o antes de empezar a disfrutar de ella. Éste es el caso del maestro de Borceguillas (Segovia), Ángel Aniceto Gracia Morales, quien, tras ser disuelto el grupo al que pertenecía, consideró «delito de lesa pedagogía» estar en las fronteras con Bélgica y no acudir a visitar «las Escuelas Decroly», por lo que decidió emprender el viaje, al parecer acompañado por otros compañeros, financiándose de su pecunio particular (Gracia, 1924).

Algunos de los grupos de inspectores y maestros de 1921 y 1922 no visitaron las instituciones de Decroly; así, por ejemplo, las educadoras dirigidas por García del Real, lo que no es de extrañar, porque esta pedagoga dejó caer en algunos escritos su desconfianza hacia los «centros de interés». Otro conjunto de inspectores, entre los que se encontraban Luis Linares, Antonio J. Onieva, María Quintana y Eladio García, parece que tampoco acudieron a la cita obligada con el pedagogo belga, aunque sí recorrieron en junio y julio de 1922 las escuelas números 7 y 10 y constataron que se empleaba «el método Decroly», cuyo desarrollo y realizaciones criticaron socarronamente (Varios Autores, 1922). Los que sí fueron a l'Ermitage apuntaron las grandes discusiones que se producían dentro del grupo después de conocer la experiencia. Una expedición de inspectores, recibida por Decroly en abril de 1921, fue realmente productiva, pues logró escuchar de sus propios labios los fundamentos de su método, en el momento en el que lo estaba puliendo para hacerlo público en Calais:

He buscado –añade– cuál es el interés central del niño, y he descubierto que aquél lo constituye él mismo y, por tanto, la satisfacción de sus necesidades: vestido, alimento, sueño, sin olvidar otro aspecto de ese interés, formado por el ambiente en que vive y se desarrolla. En vista, pues, de esos intereses, le damos, como a un explorador, un programa, para que vaya con un fin determinado. El de este curso lo constituye «la lucha del hombre, del animal y de la planta contra la intemperie» (...); los alumnos, por tanto, estudian, en vista de ese interés central, todos los problemas particulares que se plantean: el estudio de la casa y de su construcción, según los diversos climas; el estudio del vestido en los distintos países y, por consiguiente, de las materias primas necesarias para su confección (Rodríguez Mata, 1924, p. 174).

Decroly presentó un discurso pedagógico muy claro, en el que no abusó del término «centros de interés», que tampoco fue muy utilizado por ese grupo de pensionados, alguno de los cuales ni siquiera le adjudicó su autoría en este momento, destacando, por el contrario, la fundamentación del método decrolyano en «la teoría herbartiana del interés» (Ballesteros, 1924, p. 234). Estos grupos de 1921 y 1922 fueron los últimos en beber exclusivamente de las fuentes del maestro. A partir de ese momento, las memorias e informes de los nuevos viajeros copiaban, sobre todo, el material ya publicado por los decrolyanos belgas y, cuando llegaba el momento de presentar una experiencia curricular, los programas que se introducían eran los elaborados por los maestros de Bruselas. El hecho de que las ejemplificaciones directas no fueran las de la institución-madre, sino las adaptaciones cada vez más libres de las escuelas públicas bruselesas supuso que, muy rápidamente, se introdujeran recomendaciones sobre la necesidad de acotar estos centros de interés a un mes o una semana, buscarles sitio en el horario, reducirles a cuestiones mucho más concretas y, en definitiva, volver al concepto inicial del punto central herbartiano o, incluso, a las lecciones de observación, tan en boga hacia 1909, o a las aún más tradicionales lecciones de cosas. Así, cuando en 1925 los pensionados hablaban ya sin cortapisas del «método de los centros de interés», ligado definitivamente a la figura de Decroly, es cuando comenzaron a deslizarse en su discurso pedagógico modificaciones que transformaban sustancialmente su esencia original (Rodríguez y Rodríguez, 1925 y Xandri, 1923, p. 154).

A partir de 1926 muchos docentes que habían iniciado o deseaban comenzar ensayos más o menos decrolyanos, solicitaron una beca de la JAE para poder estudiar en las instituciones de Decroly, y algunos de ellos no la obtuvieron. Muchos de los anteriores pensionados siguieron la evolución del método a través de sus discípulos

y manteniendo correspondencia con ellos, como Sidonio Pintado con Dalhem y Rodolfo Tomás y Samper con Boon. Fueron años en los que el ambiente pedagógico español se enriqueció con una cierta rumorología sobre la aplicación de los «centros de interés», muchas veces estimulada por informaciones recogidas de Bruselas. Así, por ejemplo, el hecho de que a comienzos de los años treinta varios directores de Grupos escolares pidieran y obtuvieran una pensión de la JAE con el fin exclusivo de estudiar *in situ* el «método Decroly» para poderlo experimentar en sus escuelas, junto a las observaciones recogidas en los viajes pedagógicos a las grandes ciudades españolas, hizo sospechar de un intento «ya generalizado» de implantar en los centros graduados el susodicho procedimiento, que, sin embargo, se veía en aquel momento como el ideal para resolver los problemas de las escuelas rurales (Álvarez, 1932, pp. 4-5). Los visitantes por aquellas fechas de las instituciones Decroly reforzaron tal idea al recoger la opinión de Hamaïde de que esta metodología era la única aplicable a las unitarias de los pueblos y, además, informaron de un hecho poco conocido: las clases de Bruselas en las que se ensayaba el método de los «centros de interés» lo practicaban en ciclos de seis años, durante los cuales el maestro permanecía con los mismos niños, mientras que en las otras aulas «son aplicados los procedimientos derivados del método de Herbart» (Xalabarder, 1933, p. 50).

Recepción y difusión del método Decroly en España. Algunas anotaciones

¿Cómo se introduce una innovación educativa en un país y qué función cumplen las vanguardias pedagógicas en su consolidación como tal novedad? Tomando como ejemplo el caso de los «centros de interés», podemos afirmar que, a pesar de la temprana fecha en la que fueron conocidos por los pensionados de la JAE, no se produjo un mecanismo organizado para su difusión en España hasta 1921, es decir, hasta el momento en el que el movimiento de la Escuela Nueva le concedió su acreditación como tal método innovador. Y esto puede ser debido a tres razones. En primer lugar, porque el procedimiento decrolyano, como ya señaló Gabriel Comas, y como también destacaron otros muchos maestros europeos, no pareció a los docentes más preparados realmente rupturista, sino una continuidad perfeccionada de los sistemas de concentración. En segundo término, porque lo percibieron como un experimento en fase inicial y poco exten-

dido, pues, como recordaba Rosa Sensat de su viaje de 1912, lo verdaderamente popular era el método froebeliano, mientras que «el Dr. Decroly hacía los primeros ensayos en sus instituciones privadas» (Sensat, 1932, p. 345). Finalmente, porque esa y otras experiencias se veían totalmente inaplicables a la realidad educativa española, y, especialmente, al entorno rural del que provenían la mayoría de los pensionados.

Que el marchamo de método conseguido en Calais fuera tan rápidamente reconocido y aceptado en España es una muestra de la preocupación existente entre nuestros pedagogos vanguardistas por integrarse en el *network* europeo de la innovación. En este sentido, el papel de los becados españoles de la JAE fue crucial entre 1921 y 1925, al traducir con inmediatez las cuatro obras clásicas sobre el método Decroly que publicó él mismo con Boon o que escribieron sus colaboradores. Tal celeridad, además de mostrar el entusiasmo por el método que tenía al menos un pequeño grupo de pensionados, debe ser vista en un contexto más amplio, el de las complicadas relaciones que mantenían algunos de estos becados, apoyados por distintas editoriales, para hacerse con el control del movimiento de la Escuela Nueva en España y convertirse en sus portavoces. Así, por ejemplo, en una carta escrita por Pedro Rosselló al pedagogo belga, fechada el 20 de marzo de 1922 y conservada en el Centre d'Études Decrolyennes, aquél se lamentaba de que el folleto *Vers l'école renouée*, cuya edición había sido prometida por Decroly a la Asociación Española Instituto J.J. Rousseau, que él representaba, ya estaba traducido al castellano y en vías de publicación por otra editorial, y le pedía encarecidamente «quelque'autre petite brochure» que pudiera añadirse a las ya editadas –previsiblemente por Francisco Beltrán– de Claparède y Bovet, justificándolo porque «nous aimerions beaucoup pouvoir associer votre nom a l'oeuvre réalisé par notre Asociación». Los libros clásicos sobre el método Decroly fueron publicados por las editoriales La Lectura y Francisco Beltrán, a las que se añadiría la *Revista de Pedagogía* a partir de 1927. La revisión de estas obras, y de cómo se citan o se silencian unas a otras, constituye un ejercicio muy útil para aportar un nuevo ladrillo a la hipótesis, que ya he avanzado en anteriores artículos: la desunión existente entre el grupo de «escolanovistas» españoles.

Las traducciones más importantes de las obras de Decroly quedaron en manos de algunos de los decrolyanos pioneros, como Pintado y Orellana, a los que luego se unirían, entre otros, Tomás y Samper, Luzuriaga y Emilia Elías. Los tres primeros habían visitado a Decroly varias veces como pensionados de la JAE; los dos últimos le conocían también, aunque no como consecuencia de una beca. Ellos realizaron un papel de mediadores entre el mensaje pedagógico decrolyano y la audiencia de potenciales lectores españoles. Un análisis muy rápido de estas publicaciones, cotejadas con los

originales en francés, nos permite apuntar al menos tres conclusiones. En primer lugar, en la obra *Vers l'école rénovée*, cuya traducción se ajusta con bastante fidelidad al original, se suprimieron aquellos párrafos que, quizás, se presentía que podían despertar algún tipo de suspicacia ideológica, como las referencias a la «escuela de todos» o aquéllos que pretendían situar como ideas centrales los diferentes capítulos de la moral. En segundo término, estas primeras traducciones intentaron acercarse al máximo al público de maestros, no sólo divulgando pormenorizadamente todos los programas de ideas asociadas elaborados en las escuelas públicas de Bruselas y Anderlecht sino también introduciendo ya ejemplos recogidos de la cultura y de la realidad españolas. Finalmente, y posiblemente para hacer desaparecer la idea de que el método Decroly se encontraba en fase experimental, se aludió bastantes veces a su extensión por Bélgica y por América, transmitiéndose sutilmente la impresión de que era un sistema insuperable, fácilmente aplicable y al alcance de todo maestro interesado. Incluso se repitió machaconamente que el programa modelo de las escuelas primarias municipales belgas de 28 de septiembre de 1922 se inspiraba en el espíritu decrolyano, al animar a los docentes a concentrar conocimientos siguiendo el «método llamado de los *centros de interés*», siendo así que el texto original aludía a los «puntos de interés» y parecía tener influencias de la noción de concentración herbartiana (Luzuriaga, 1930, p. 19 y Depaepe *et alii*, 2000, pp. 90-91).

El papel divulgador de los pensionados se acentuó entre 1924 y 1928, con la publicación de bastantes artículos y obras compiladoras del método Decroly (Pintado, 1924; Llopis, 1927; Ballesteros, 1928). En general, Pintado, Ballesteros y Llopis insistieron en la idea de que cada maestro debía desarrollar de forma personal el programa de ideas asociadas, explicando cómo en las diversas clases de las escuelas de Bruselas los docentes habían adaptado a su realidad particular los procedimientos decrolyanos, transformando «hasta aspectos fundamentales del método que aplican» (Ballesteros, 1928, p. 8). Incluso en la propia escuela de L'Ermitage, en los tres primeros años de la enseñanza primaria no se empleaba el programa de ideas asociadas, sino un «método de centros de interés sobre una base ocasional, es decir, sobre aquellos grandes hechos que intervienen en la vida del niño: su escuela, su casa, su familia, la primavera, la fiesta de San Nicolás, los medios de transporte» (Ballesteros, 1928, p. 93). En definitiva, se pretendía transmitir un mensaje de flexibilidad y posibilismo, con el fin de animar a los docentes a que ensayaran el método Decroly. Pero este mensaje no fue comprendido, pues hasta algunos de los maestros más motivados criticaban «la presentación fragmentaria y un tanto artificiosa que hicieron sus propagandistas», aunque también reconocían que «las dudas y vacilaciones» sobre su eficacia venían por «la

falta de decisión [...] para romper trabas rutinarias y vencer las dificultades que lleva consigo toda innovación, sobre todo cuando se trata de un cambio tan profundo y radical de nuestro modo personal de trabajar» (Natalías, 1929, p.120).

Las publicaciones de y sobre Decroly, con ser numerosas y entusiastas, no sirven por sí solas para explicar lo que algún articulista denominó «la fiebre de los centros de interés» que parece atacó a los docentes españoles al final de los años veinte. Pedro Chico, tras realizar un viaje a Barcelona en el curso 1927-1928, afirmaba que «Decroly es una preocupación general. Por todas partes nos salían al paso «los centros de interés» (Chico, 1928, p. 309). Esta imagen que se tenía en los círculos pedagógicos españoles era debida, en gran medida, a la cantidad de conferencias, cursos de perfeccionamiento, jornadas, conversas y congresos magisteriales en los que, a partir de 1925, Decroly era un tema casi obligado. Muchos de los intervinientes conocían de primera mano las experiencias del pedagogo belga, pero otros ya hablaban a través del análisis de las fuentes impresas. Por otra parte, algunos inspectores, pensionados en su momento y visitantes de l'Ermitage como Antonio Ballesteros, en Segovia; José Galisteo, en Barcelona y Juan Capó, en Baleares, potenciaron en España varias de las experiencias pioneras de «centros de interés», a través de encuentros muy intimistas con los maestros que, al menos los dos primeros, coincidieron en denominar «Centro Pedagógico» o «centro de Colaboración Pedagógica». Los ensayos segovianos del método Decroly, entre 1925 y 1928, desde su entusiasmo inicial a su desfundamiento final y las reflexiones que originaron, fueron divulgados por la prensa profesional, e influyeron bastante en la percepción global que el magisterio desarrolló de la metodología decrolyana, puesto que las observaciones y comentarios provenían, no de las altas jerarquías profesionales, sino de otros docentes como ellos, de sus pares.

Cuando se trata de concretar las primeras experiencias prácticas de «centros de interés», no parece que los comentarios de Pedro Chico se correspondan con la realidad. A falta de más estudios locales, un rastreo pormenorizado de las que se divulgaron en la prensa nacional en el quinquenio 1925-1930 no sirve para justificar tal exaltación: Rosa Sensat, Federico Doreste y Ana Rubiés, en Barcelona; Orellana en el Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos de Madrid; Natalías, Sinaga, Hernanz y algunos otros docentes de escuelas rurales y urbanas en Segovia; Xandri Pich y los maestros y maestras de las graduadas masculina y femenina del «Príncipe de Asturias» de Madrid; Talayero en el Grupo escolar «Gascón y Marín» de Zaragoza; Sidonio Pintado en su clase madrileña del «Bailén»; Esteve Pitarch Sánchez en un pueblo catalán; Llorenç, M^a Durán, en Sencelles (Baleares); Luis Huerta en su escuela de San Lorenzo de El Escorial; Vicente López en Valencia; Antonio Calvo en el Grupo escolar

«Cervantes» de Alcoy; Bernardo Sampol en diferentes pueblos de Ibiza y Mallorca; Tomás y Samper en el colegio «Virgen de la Paloma» de Madrid y Rafael Verdier en Málaga. Bien es cierto que, como decía Ana Rubiés, «el método Decroly presenta dos modalidades independientes la una de la otra: la de la lectura global y la de los centros de interés propiamente dichos» (Rubiés, 1928, p. 58), y aunque esta última parecía bastante difícil de aplicar, la metodología ideovisual estaba muchísimo más extendida. La nómina de autores nos sirve para expresar una reflexión final: es verdad que algunos de estos primeros y más entusiastas decrolyanos lo fueron por su condición de pensionados de la JAE o de algún organismo público regional o local, y que a otros les llegó la ilusión a través de becados intermediarios, pero muchos de ellos accedieron al conocimiento de Decroly de forma personal o bebiendo en fuentes que tamizaron y pervirtieron en gran medida la metodología original. Por lo tanto, cabe preguntarse ¿qué se entendía por una aplicación de los «centros de interés» en los años treinta?

La práctica de los «centros de interés»: diferentes modelos e interpretaciones.

En una carta que Ana Rubiés envió en diciembre de 1927 a Decroly manifestaba «que soy una entusiasta decrolyniana y que mientras sea maestra seguiré fiel al método», a ese «método de los «centros de interés» llamado ya método Decroly», que había ensayado por primera vez en su escuela en el curso 1926-1927. Incluyendo a Federico Doreste en sus reflexiones, se autodenominaba «los dos decrolynianos barceloneses». Y, efectivamente, si partimos del concepto de «*decrolyens*» definido por Depaepe, Simon y Van Gorp, podemos afirmar que Rubiés y Doreste fueron casi los dos únicos «decrolyanos» españoles, por su recepción directa del método, su fidelidad al mismo y la pureza en aplicarlo, primero en escuelas unitarias y luego en una gran graduada.

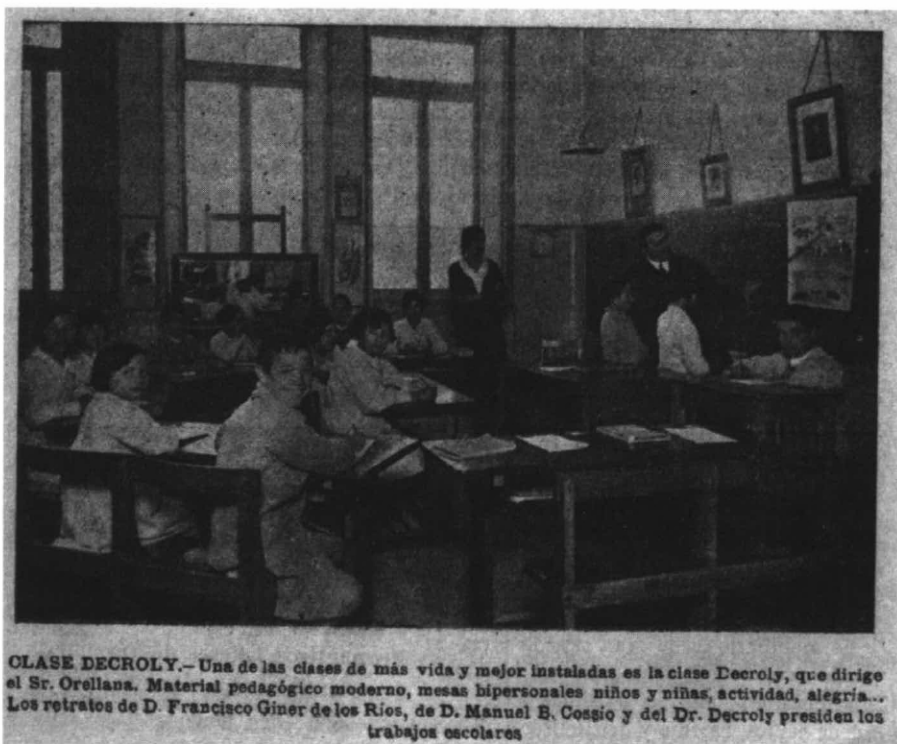
Las numerosas publicaciones de esta maestra catalana constituyen una crónica documentada de las dificultades para integrar una innovación metodológica en la dinámica de una cultura escolar bien consolidada. En su unitaria barcelonesa intentó aplicar los famosos centros de interés decrolyanos derivados de las necesidades infantiles –«yo como», «tengo frío», «me defiendo» y «trabajo y me divierto»–, desarrollando uno en cada curso escolar y el mismo para toda la escuela. Pero se vio obligada a subdividir el primero en tres partes, cuyo estudio le llevó dos años completos, de manera que al acabar su primer

trienio de ensayo había podido culminar dos centros de interés. En 1932, y ya como directora del Grupo escolar «Ramón Llull» junto a Doreste, relataba que había escogido las estaciones como nuevos centros de interés, modificación del programa decrolyano que, sugerida en 1930 por el maestro valenciano Vicente López y analizada más ampliamente por Adolfo Maíllo, fue la base de algunos diseños curriculares de los primeros meses republicanos. A partir del curso 1932-1933 se implantó en su centro una «clase Decroly», a cargo de otro entusiasta y pionero, Bernardo Sampol, quien tomó como centro de interés en ese año un libro de Tolstoi, combinado con otros mensuales que seguían la progresión estacional. Al igual que en las escuelas de Bruselas, el docente permanecía con los niños de año en año, dividía los contenidos en centros mensuales que recordaban a los decrolyanos, pero ya no seguían fielmente los marcados por el pedagogo belga en el programa de ideas asociadas. Esta clase funcionó durante la Semana Final de la Escola d'Estiu, celebrada en septiembre de 1935, que estuvo dedicada al método Decroly, ayudando al maestro Sampol en sus tareas una Comisión Asesora integrada por Ana Rubiés y Federico Doreste, Ramón Torroja y los maestros de los Grupos escolares «Pere Vila» y «Casp», Teresa Vila y Esteve Pitarch (Anónimo, 1935, pp. 194-196).

Ana Rubiés comprendió perfectamente que el método Decroly rompía con el modelo tradicional de lección, realizada en una sesión temporal de una hora y correspondiente a una asignatura determinada. Cada «centro de interés» se desglosaba en «asuntos» que duraban desde dos a seis días, pero no eran desarrollados en sesiones cortas sino que se empleaba en ellos toda la jornada escolar, por lo que también revolucionó los horarios establecidos. Sin embargo, le costó mucho integrar determinadas materias, como la Geografía e Historia, en los programas decrolyanos, pareciéndole muy forzadas las asociaciones que se establecían, y, efectivamente, éste fue un problema común a la mayoría de los ensayos. Los contenidos religiosos también se desglosaban de los «centros de interés», por lo que Ana Rubiés sospechaba que el método podía parecer «algo laico» a los maestros españoles. En definitiva, era consciente de lo artificial de algunas de las concentraciones, «pero nos ha obsesionado la idea de englobar todo el programa oficial en los centros de interés» (Rubiés, 1929, p. 10). Esta misma preocupación, «no alejarse de los programas oficiales», fue expresada por el director del madrileño «Príncipe de Asturias», Xandri Pich, y tal coincidencia no deja de ser chocante, sobre todo cuando es bien sabido que la administración educativa nunca publicó orientaciones curriculares antes de 1936.

En el «Príncipe de Asturias» los maestros de la graduada masculina conocían de primera mano el método Decroly, pues habían sido pensionados por la JAE, pero nunca pretendieron aplicarlo en toda su pureza, sino que intentaron una «adaptación» a la realidad educativa española. En 1924 eligieron un centro de interés anual para cada grado

-posteriormente fueron muchos más-, que se desglosaba en «subcentros» mensuales divididos en «asuntos» diarios. Así se descendía a las lecciones, que eran el verdadero eje del contenido, duraban estrictamente una jornada escolar, concentraban varias asignaturas, se dividían en cuatro fases que combinaban los ejercicios decrolyanos con los pasos formales herbartianos, y aquellos contenidos imposibles de englobar en estos programas se impartían mediante «lecciones supletorias». Para los primeros grados también se modificó el método de lectura ideovisual, que no comenzaba con frases, sino con «palabras generadoras», expresiones de «cosas», que constituían otros tantos centros de interés. A pesar de las críticas que recibió tal «adaptación» (Pozo, 1996, pp. 242-245), ésta fue una de las experiencias decrolyanas más influyentes, por la cantidad de maestros españoles que la conocieron *in situ*, pero, sobre todo, por los muchísimos docentes que fundamentaron sus ensayos sobre Decroly en las dos obras más importantes de Xandri Pich (s.a. y 1933), de las que en 1933 se llevaban vendidos sesenta mil ejemplares. Varios libros de iniciación a la lectura publicados en estas fechas se estructuraron a partir de «palabras generadoras» constitutivas de un centro de interés diferente.



Las múltiples experiencias realizadas en la etapa republicana que tomaron como referente el término «centros de interés» constituyen un ejemplo paradigmático de esa gramática de la escuela que se resiste con tanto éxito a cualquier innovación. Muchas de ellas identificaron este concepto con el de asignatura, y exponían un listado de ellas –como el propio Natalías en su *Cuaderno de preparación de lecciones* del curso 1925-1926–, que variaban de día en día en función del tema correspondiente. Otras integraron los «centros de interés» en el programa de una materia específica, como los diseños de Hernanz para Ciencias Naturales o las lecciones-modelo de Gramática publicadas por *El Magisterio Español* entre 1924 y 1927. Otras experiencias partían de grandes «ideas centrales», generalmente una para cada mes, y en torno a ellas agrupaban los programas escolares tradicionales, procurando establecer algún tipo de relación con esa «idea central», que a veces se denominó «egocentro». Más habitualmente se formulaban –al igual que en las escuelas francesas de los años diez– temas centrales para una semana que, en las clases de docentes muy avanzados pedagógicamente, eran elegidos por los propios niños, pero que en otras, como en la graduada femenina del «Príncipe de Asturias», se establecían por la Directora en la Junta de Maestras. Sin embargo, el mayor escollo que encontraron los educadores fue la necesidad de conciliar esa nueva experiencia didáctica con la práctica tan arraigada de la lección, que era el elemento central de la jornada escolar. Tres fueron las soluciones habituales que se ofrecieron para integrar los «centros de interés» en la cultura escolar tradicional.

Una práctica muy habitual y derivada de una mala interpretación de una idea decrolyana fue su identificación con las «lecciones de cosas», a pesar de la lucha constante que mantuvieron los conocedores del método, desde Ballesteros a Maíllo, para evitar esta simplificación. Sin embargo, muchas conferencias y publicaciones que sirvieron para «glosar» los procedimientos decrolyanos (Pozo, 2005, pp. 122-123), es decir, para reducirlos a la categoría de recetas pedagógicas que pudieran ser fácilmente asimiladas por todos los docentes, estimularon esta confusión. «Consiste el centro de interés –decía un artículo– en elegir un tema de gran amplitud y desarrollar en lecciones sucesivas todas aquellas materias que tienen una relación más o menos directa con ese mismo tema. A veces los centros de interés van hallando sucesivos desarrollos, de tal manera que uno solo ocupa todo el curso. Otras veces el centro de interés es de asunto reducido y se confunde con una lección de cosas» (Anónimo, 1933, pp. 85-86). Este modelo fue aplicado profusamente en los Centros de Colaboración Pedagógica y en las Semanas Pedagógicas realizadas en la etapa republicana. En todas ellas se dedicaba una sesión a un «centro de interés», realizado con niños presentes y

con unos temas que, como «el pato», «la mariposa», «las monedas» o «el gusano de seda», se repitieron por toda la geografía nacional. Un análisis de su desarrollo demuestra que, a pesar de la denominación, el esquema de actuación respondía a una lección de cosas con voluntad de concentrar el mayor número de contenidos en la hora de exposición.

Una segunda interpretación muy popular fue la comprensión de los centros de interés como medio de realización de lecciones ocasionales. El propio Decroly defendió la inclusión de éstas en el programa de ideas asociadas, siempre que las circunstancias lo requirieran y los niños manifestaran interés por algún acontecimiento. En España se ensayaron bastante con motivo del vuelo del «Plus Ultra» en 1926, que dio lugar a lecciones de este tipo en las Escuelas del Bosque de Montjuich, a cargo de Rosa Sensat o en la de El Escorial dirigida por Luis Huerta. Poco a poco se transformó su significado, entendiéndose que el maestro debía estimular el interés del niño ante determinados acontecimientos, generalmente de carácter patriótico, y así se aplicaron en las escuelas bruselenses en 1930, con motivo del Centenario de la Independencia, como observaron algunos pensionados (Díaz, 1930). Creo que la legislación española utilizó por primera vez el concepto «centro de interés» con este significado. Al hilo de la Fiesta de la República de 1934 se intentó desarrollar un sentimiento nacional con determinadas actuaciones, entre ellas, la publicación de una cartilla con fragmentos literarios seleccionados por Ramón Menéndez Pidal. La Orden de 27 de marzo recomendó a los docentes que la leyeran en clase y, a continuación, realizasen un «centro de interés» con la finalidad concreta de la exaltación inteligente y cordial de valores históricos nacionales, relacionados con el tema fundamental de la lectura». Era ésta una perversión absoluta de la metodología decrolyana que en lugar de observar los intereses infantiles y actuar en consecuencia, forzaba la creación de unas motivaciones posiblemente muy lejanas al mundo de la infancia.

Desde luego, la práctica más extendida del método Decroly fue su conversión en el «tema del día». En definitiva, se acabaron olvidando los grandes centros de interés para seguir ciñéndose a la idea de lección, una lección que se hizo más amplia y abarcó una jornada escolar completa. Lo que diferentes docentes e inspectores denominaron «el centro de atención diario», «el tema del día», los «centros parciales de interés», el «tema central» o el «procedimiento concéntrico de radio pequeño» consistía en sustituir como unidad de trabajo la sesión de una hora -antigua lección- por la jornada escolar. Se escogía un punto o asunto en torno al cual giraba la labor cotidiana -el favorito fue «la escuela»-, de manera que las asignaturas y ejercicios de todo el día se relacionaban, más o menos naturalmente, con ese tema. En los cuadernos infantiles

se refleja a veces esta realidad, encabezada incluso con el epígrafe de «centros de interés» y otras, simplemente, se advierte una concatenación de actividades. Evidentemente, con este sistema se perdía la idea de unidad curricular global característica del método Decroly, para volver a un modelo de lecciones de concentración entremezclado de otras enseñanzas inconexas cuya interrelación parecía imposible. Por eso, no es de extrañar que se señalara «el descrédito» en el que habían caído los «centros de interés», «quedando reducidos a una vulgar concentración de enseñanzas» (Hernández, 1934, p. 1).

En torno a 1934, el fervor pedagógico que los «centros de interés» habían despertado en la década anterior se trasladó a los «proyectos», cuyo carácter socializador se contraponía al supuesto individualismo del método decrolyano y parecía un ideal más adecuado al modelo republicano que se estaba viviendo. Ahora bien, siguiendo un proceso de sistematización pedagógica parecido al que tuvo lugar en Portugal (Pintassilgo, 2006, p. 198), algunos textos identificaron ambos conceptos, e incluso presentaron al segundo como la denominación norteamericana del primero (Batts, 1933, pp. 9-11). En la práctica educativa también se advierte bastante confusión y, a pesar de las tentativas de clarificación, la realización de una excursión o la construcción de un mapa de España en relieve o el desarrollo de un viaje imaginario –por citar tres actividades consideradas en la época como innovadoras– podía ser considerada como «centro de interés» o «proyecto» según las simpatías que por uno u otro término tenía el docente responsable. La cultura escolar española se había apropiado de los «centros de interés», aunque poco quedaba en ellos del pensamiento decrolyano.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ FANO, F. (1932): «Reforma de graduadas», en *El Magisterio Nacional*, 1.117, pp. 4-5.
- ANDREU REÑÉ, J.M^a (1912): *Diario de una Excursión a Francia, Bélgica y Suiza para estudiar las escuelas primarias y normales*. Archivo JAE, A-48.
- ANÓNIMO (1933): «Los centros de interés», en *El Magisterio Español*, 9.125, pp. 85-86.
- (1935): «L'Escola d'Estiu del 1935. Pla General dels Cursos», en *Butlletí dels Mestres*, 130-131, pp. 194-196.
- BALLESTEROS, A. (1928): *El método Decroly*. Madrid, Publicaciones de la *Revista de Pedagogía*.

- (1924): «Características de la enseñanza primaria en Francia, Bélgica y Cantón Suizo de Neuchatel», en *Anales de la JAE*, Tomo XIX, Madrid.
- BATTS, M. (1933): «Los centros de interés, los “proyectos” y la simplificación del empleo del tiempo», en *Cultura Española*, 91, pp. 9-11.
- BOON, G. (1924): *Essai d'application de la méthode Decroly dans l'enseignement primaire*. Bruxelles, Office de publicité. Traducción castellana de RODOLFO TOMÁS Y SAMPER (1926): *Aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria y la instrucción obligatoria*. Madrid, Francisco Beltrán.
- BUYSE, O. (1908): *Méthodes Américaines d'Éducation générale et technique*. Charleroi, Musée Provincial de l'Enseignement Technique.
- COMAS RIBAS, G. (1914): *Educación de los niños atrasados y anormales*. Archivo JAE, C-167.
- COUSINET, R. (1920): «L'Éducation utilitaire», en *Revue Pédagogique*, LXXVII-9, pp. 157-173.
- CHARRIER, CH. (1932): «Los centros de interés», en *El Magisterio Español*, 8.931, pp. 57-58.
- (1918): *Pédagogie vécue. Cours complet et pratique*, Tomos I y II. Paris, Librairie Classique Fernand Nathan.
- CHICO Y RELLO, P. (1928): «Por las escuelas de España (Zaragoza y Barcelona)», en *Revista de Pedagogía*, 79, pp. 306-312.
- DALHEM, L. (1923): *Contribution à l'introduction de la méthode Decroly à l'école primaire*. Bruxelles. Traducción castellana de JACOBO ORELLANA Y SIDONIO PINTADO (1924): *El método Decroly aplicado a la escuela primaria*. Madrid, La Lectura.
- DECROLY, O.; BOON, G. (1921): *Vers l'École renouvelée. Une première étape*. Paris, Librairie Fernand Nathan. Traducción castellana de SIDONIO PINTADO (1922): *Hacia la Escuela renovada. Una primera etapa*. Madrid, La Lectura.
- DEPAEPE, M. et alii (2000): *Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools Belgium, 1880-1970*. Leuven, Leuven University Press.
- DEPAEPE, M.; SIMON, F Y VAN GORP, A. (2003): «The Canonization of Ovide Decroly as a “Saint” of the New Education», en *History of Education Quarterly*, 43-2, pp. 224-249.
- DÍAZ ROZAS, M. (1930): *Diario de Viaje. Resumen de trabajos*. Archivo JAE, D-41.
- ENSOR, B. (1929): «Educational Trends in post-War Europe», en *Progressive Education*, VI-1, pp. 45-53.
- FERRERO GARCÍA, V. (1912): *Viaje pedagógico a Francia, Bélgica y Suiza. Notas*. Archivo JAE, F-36.

- GALISTEO SOTOS, J. (1912): *Cuartillas escritas durante el viaje pedagógico a Francia, Bélgica y Suiza en el otoño de 1912, por el pensionado, maestro de Leciñena*. Archivo JAE, G-3.
- GRACIA MORALES, Á.A. (1924): *Diario del Maestro de Borceguillas (Segovia)*. Archivo JAE, G-167.
- HAMAÏDE, A. (1969): *La méthode Decroly*. París, Delachaux et Niestlé, 7^a ed. [1^a ed.: 1922]. Traducción castellana de SIDONIO PINTADO (1923): *El método Decroly*. Madrid, Francisco Beltrán.
- HERNÁNZ, N. (1934): «La Escuela», en *Escuelas de España*, 3, pp. 1-7.
- JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS (s.a.): *Memoria correspondiente al segundo grupo de maestras organizado en el año 1913*. Madrid, s.e.
- (1913): *Excursiones pedagógicas al extranjero*. Memoria correspondiente a los grupos de maestros organizados en los años 1911 y 1912. Madrid, Est. Tip. de Fortanet.
- LUZURIAGA, L. (1930): *Programas escolares de Bélgica y Suiza (Ginebra)*. Madrid, J. Cosano.
- LLOPIS, R. (1927): *La pedagogía de Decroly*. Madrid, La Lectura.
- LLORCA, Á. (1933): «Y pasan los años. La nueva educación», en *Hommage au Dr. Decroly*, Saint-Nicholas-W., Scheerders-Van Kerckhove, pp. 351-357.
- (1912): *La Escuela Primaria e Instituciones Complementarias de la Educación Popular en Francia, Bélgica, Suiza e Italia. Notas de viaje*. Madrid, Lib. de los Sucesores de Hernando.
- NATALÍAS, P. (1929): Reseña del libro de Antonio Ballesteros, *El método Decroly*, en *Escuelas de España*, I, pp. 119-122.
- PINTADO, S. (1924): *Decroly*. Madrid, El Magisterio Español.
- PINTASSILGO, J. (2006): «Os manuais de Pedagogia no primeiro terço do século XX, entre a tradição e a inovação», en VARIOS AUTORES: *História da Escola em Portugal e no Brasil. Circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa, Colibri, pp. 175-200.
- POZO ANDRÉS, M.M. DEL (1996): «La escuela graduada madrileña en el primer tercio del siglo XX: ¿Un modelo pedagógico para el resto del Estado español?», en *Revista Complutense de Educación*, 7-2, pp. 211-247.
- (2005): «La renovación pedagógica en España (1900-1939): Etapas, características y movimientos», en CANDEIAS, E. (ed.): *Vº Encontro Ibérico de História da Educação. Actas*. Coimbra, Alma Azul, pp. 115-159.
- RODRÍGUEZ MATA, Á. (1924): «El método activo aplicado en las escuelas de Francia y Bélgica», en *Anales de la JAE*, Tomo XIX. Madrid.
- RODRÍGUEZ Y RODRÍGUEZ, F. (1925): «El método Decroly», en *Anales de la JAE*, Tomo XVIII. Madrid.

- RUBIÉS MONJONELL, A. (1929): *Aplicaciones del método Decroly a la enseñanza primaria*. Madrid, Pub. de la *Revista de Pedagogía*.
- (1928): «El método Decroly. Un curso-ensayo en una escuela nacional», en *Revista de Pedagogía*, 74, pp. 58-65.
- SENSAT, R. (1932): «Nuestras clases de párvulos», en *Revista de Pedagogía*, 128, pp. 345-349.
- SOLANA, E. (s.a.): *La enseñanza primaria en Bélgica*. Madrid, El Magisterio Español.
- VAN GORP, A. (2005): *Tussen mythe en wetenschap. Ovide Decroly (1871-1932)*. Leuven, Acco.
- VARIOS AUTORES (1922): *Diario del grupo de Inspectoras e Inspectores enviado por la Junta de Ampliación de Estudios a Francia y Bélgica en pensión de dos meses*. Archivo JAE, D-26 y D-27.
- XALABARDER PUIG, M. (1933): *Memoria de un viaje de estudios a Bélgica. Método Decroly y Organización Escolar*. Archivo JAE, X-1.
- XANDRI PICH, J. (1923): *Cuatro meses en Francia y Bélgica*. Madrid, Tip. Encomienda.
- (s.a. ¿1927?): *Ensayo de adaptación de un método científico de enseñanza. La Vida en la Escuela*. Madrid, Tip. Yagües.
- (1933): *Ensayo de adaptación de un método científico de enseñanza. Los Centros de Interés*. Madrid, Tip. Yagües.

Los pensionados de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) y la Higiene Escolar*

Pedro L. Moreno Martínez

Universidad de Murcia

Resumen

La política de becas o pensiones promovida por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) haría posible que, entre 1908 y 1936, casi tres centenares de personas viajaran al exterior para estudiar cuestiones relacionadas con la educación y contribuir, con sus aportaciones, a la modernización de la educación española. La Higiene Escolar sería uno de los temas objeto de estudio de los pensionados. En el texto efectuamos una introducción sobre la Higiene Escolar en España y delimitamos conceptual y metodológicamente la investigación. La población estudiada está compuesta por aquellas personas que, en su petición a la Junta, solicitaron y obtuvieron cualquiera de las modalidades de ayuda existentes, con el propósito explícito de realizar estudios relativos a la Higiene Escolar. Se trata de un colectivo plural compuesto por veintiséis personas procedentes de la docencia, en sus diferentes niveles, la arquitectura o la medicina que hicieron viajes individuales, en grupo, asistieron a congresos o consiguieron la denominada «condición de pensionado». En el texto analizamos algunas de las características personales y profesionales de los pensionados, así como de las pensiones disfrutadas, procurando situar y comparar los datos cuantitativos y cualitativos resultantes con los que presentaban, en su conjunto, los pensionados en Pedagogía. Examinamos los temas de Higiene Escolar tratados por las personas becadas. También realizamos una aproximación a los cauces a través de los cuales los pensionados pudieron difundir la formación adquirida en sus salidas al extranjero e influir en la promoción y renovación de la Higiene Escolar en España.

Palabras clave: España, Siglo XX, Junta para Ampliación de Estudios, Renovación Pedagógica, Higiene Escolar.

* Este artículo se ha llevado a cabo gracias a la ayuda concedida por el Ministerio de Educación y Ciencia al proyecto de investigación SEJ2004-07268/EDUC.

Abstract: *Junta de Ampliación de Estudios (JAE) Scholarships and School Hygiene*

Between 1908 and 1936, the policy of scholarships award, as promoted by *the Junta para Ampliación de Estudios*, JAE (Board for Advanced Studies), made it possible for almost three hundred people to travel abroad in order to study issues related with education. Thus, they all contributed with their findings to the modernisation of Spanish education. One of the topics studied by these grant-holders was School Hygiene.

This text presents an introduction to School Hygiene in Spain and establishes the conceptual and methodological parameters of the research. The population covered in the analysis is made up of those persons who applied for and obtained any of the types of financing offered by the board with the specific purpose of studying issues relevant to School Hygiene. The result was a mixed group consisting of twenty six people with backgrounds rooted in the different educational levels, architecture or medicine. They all travelled either individually or in group, attended conferences or got the so-called «status of grant holder». On the other hand, the text also analyses some of the personal and professional characteristics of these grant-holders as well as the type of grants they were awarded so as to contextualise and compare, both quantitative and qualitative, the data obtained from those working in the pedagogical field. Likewise, School Hygiene issues dealt with by grant-holders are also presented. Finally, we also consider the channels used by grant-holders to spread the training obtained in their trips abroad, which had a clear influence on the promotion and renewal of School Hygiene in Spain.

Key words: Spain, Twentieth Century, *Junta para Ampliación de Estudios*, Pedagogical Renewal, School Hygiene.

Introducción

La realidad española de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX presentaba notables retrasos en su desarrollo económico, social y cultural en comparación con la situación que presentaban las naciones europeas más avanzadas. La denominada «crisis de fin de siglo», cuyas raíces se hundían en las últimas décadas del siglo XIX, era atribuida por las corrientes krausista-institucionistas, reformistas y regeneracionistas al pobre desarrollo científico y educativo. La constitución de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), fundada en 1876, o del Museo de Instrucción Primaria, creado en 1882 (Museo Pedagógico Nacional desde 1894), contribuirían a impulsar la modernización y europeización de la educación española. Tras la instauración en 1900 del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, los alicios renovadores y reformistas se verían favorecidos con la fundación

de entidades oficiales plenamente identificadas con dichos ideales, como la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE).

El Real Decreto de 11 de enero de 1907, por el que se creaba, en el seno del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, la JAE, establecía en el primer párrafo de su preámbulo el fin primordial del nuevo organismo, al señalar que,

el más importante grupo de mejoras que pueden llevarse a la instrucción pública es aquel que tiende por todos los medios posibles a formar al personal docente futuro y dar al actual medios y facilidades para seguir de cerca el movimiento científico y pedagógico de las naciones más cultas, tomando parte en él con positivo aprovechamiento.

La JAE, cuya creación se debió al ministro liberal Amalio Gimeno, en consonancia con las consideraciones y propuestas formuladas por las corrientes reformistas tenía, entre sus fines, la mejora de la instrucción pública y, entre sus objetivos, la formación científica y pedagógica del personal docente. Una de las estrategias más destacadas de la JAE fue su política de pensiones para facilitar la salida al extranjero de docentes e investigadores españoles. Una estrategia que ya había sido sugerida por Manuel B. Cossío en 1899 (Cossío, 1966, pp. 181-182).

La política de becas desplegada por la JAE favoreció y dio respuesta a una demanda sin precedentes de viajes al extranjero de profesores e investigadores en términos cuantitativos y cualitativos. Según Marín Eced, entre 1907 y 1936, las solicitudes presentadas a la Junta alcanzaron la cifra de 9.000, de las cuales casi un tercio de las mismas, unas 2.700, correspondían a personas que pretendían llevar a cabo estudios sobre temas pedagógicos, para las que se concedieron 410 pensiones (Marín Eced, 1990, pp. 57 y 107). La Higiene Escolar en sus múltiples manifestaciones también sería objeto de estudio de los pensionados.

La Higiene Escolar en España

La paternidad y los orígenes de la Higiene Escolar en el contexto internacional cabe atribuirlos al médico austriaco Johann Peter Frank en su obra publicada en Mannheim, en 1780, *System einer vollständigen medicinischen Policey*. El desarrollo de la Higiene Escolar con la realización de estudios sistemáticos sobre la higiene de los edi-

ficios, el mobiliario y los materiales escolares, el estudio del crecimiento de los niños o de las patologías detectadas en los escolares, así como de su institucionalización por medio de la implantación de los servicios médico-escolares comenzarían a producirse a partir de la segunda mitad del siglo XIX. La emergencia de la Higiene Escolar estaría asociada a las transformaciones derivadas de la revolución industrial, con la consiguiente depauperación de las condiciones de vida de las clases sociales populares, y a la progresiva generalización de la enseñanza obligatoria. El nuevo contexto reclamaba que las escuelas reforzaran los mecanismos de control sanitario (vacunación y revacunación obligatoria, el aislamiento en caso de enfermedad contagiosa o revisión diaria del aseo personal), que influyeran en la formación de hábitos higiénicos a través del currículum y las prácticas escolares, y que adoptaran actuaciones tendentes a evitar los riesgos derivados de la concentración de niños en la escuela y a paliar los potenciales efectos perniciosos de la escolaridad en la salud de los niños.

La introducción de la higiene escolar en España fue un proceso tardío y dependiente de las teorías, las iniciativas y las prácticas gestadas en otros países. La recepción de las nuevas corrientes y su difusión en las décadas finales del siglo XIX y primeras del XX se debió, sobre todo en un primer momento, a la labor desarrollada desde instancias de carácter pedagógico como la ILE y de personajes más o menos próximos a ella y relacionados con el Museo Pedagógico Nacional, como Francisco Giner de los Ríos, Manuel B. Cossío, Ricardo Rubio, Luis Simarro o Pedro de Alcántara.

La progresiva medicalización de la infancia también favoreció el desarrollo de la Higiene Escolar. Ya en las últimas décadas del siglo XIX, en 1877, se inauguraba en Madrid el hospital del Niño Jesús, el primer hospital para niños; la enseñanza de la Pediatría se independizaba en 1886; en 1892 se constituía la Asociación Nacional para la Fundación de Sanatorios y Hospicios Marítimos, colocándose, ese mismo año, la primera piedra del Sanatorio Marítimo de Santa Clara en Chipiona (Cádiz), el primero de esta índole establecido en España que sería fundado por Manuel Tolosa Latour (Rodríguez, 1996, pp. 149-169).

Con anterioridad a la fundación de la JAE, ya habían comenzado a advertirse en España los primeros avances en la reflexión teórica, la regulación normativa y las prácticas educativas en consonancia con las propuestas de la Higiene Escolar recibidas del exterior. Así, respecto a los espacios escolares se publicaban, entre otros, trabajos técnicos o pedagógicos sobre arquitectura escolar, se promulgaba la *Instrucción técnico-higiénica relativa a la construcción de escuelas*, de 28 de abril de 1905, o comenzaban a construirse, gracias a iniciativas municipales, los primeros grupos escolares destinados a escuelas graduadas. En cuanto al mobiliario escolar, se

advertían signos de cambio e interés por las características higiénicas del material de enseñanza. A partir de 1879 se dieron los primeros pasos para constituir la inspección médico escolar municipal en Madrid. Simarro publicaría los primeros trabajos sobre el *surmenage* escolar en 1889 y se iniciaría la institucionalización académica y la actividad investigadora de la antropometría pedagógica. La Higiene Escolar llegaría a formar parte de los planes de estudios de las Escuelas Normales a partir de 1898 y, por Real Decreto de 26 de octubre de 1901, se incluiría la «Fisiología e Higiene» como materia de enseñanza obligatoria en las escuelas primarias de todos los grados. También contaban con cierta trayectoria instituciones higiénico-pedagógicas como las colonias escolares de vacaciones introducidas por Cossío en 1887, desde el Museo Pedagógico, o las cantinas escolares, creadas las primeras por la Asociación de Caridad de Madrid en 1901. El momento de mayor esplendor de ambas instituciones tendría lugar en décadas posteriores, durante la Segunda República (Moreno, 2006).

Delimitaciones conceptuales y metodológicas

La primera delimitación viene dada por la concreción del objeto de estudio atribuido a la Higiene Escolar. Alcántara señalaba que la Higiene Escolar consistía en la aplicación de los principios y preceptos de la higiene privada y pública a los alumnos y las escuelas con el objetivo de garantizar la salud individual y colectiva de la población escolar. La Higiene Escolar abarcaba la denominada *higiene del medio*, que afectaba a las condiciones materiales de los edificios, del mobiliario y del material de enseñanza, y la *higiene del alumno*, que incluía aspectos relativos a la salud del niño, el aseo personal, la distribución del tiempo y el trabajo o la formación higiénica de los escolares (de Alcántara, 1886, pp. 10-11).

Con posterioridad, la Higiene Escolar experimentaría una ampliación de su contenido debido a los avances internacionales originados por conocimientos científicos emergentes como la paidología, la psicología o la fisiología. Las aportaciones más significativas tendrían que ver con los inicios de la psicopedagogía, la educación especial y la orientación escolar y profesional que, si bien en sus comienzos aparecieron vinculadas casi con exclusividad a la Inspección Médico-Escolar, progresivamente adquirirían identidad propia y diferenciada (Cerezo, 2003, p. 116). La entidad y complejidad adquirida por éstas, que ya llevó a Marín Eced a concederles un tratamiento

específico (Marín Eced, 1990, pp. 290-294), así como los límites dados en un trabajo de esta índole nos lleva a omitir de nuestro estudio tales parcelas psicopedagógicas que, en sus orígenes, tanto tuvieron que ver con la Higiene Escolar y cuyos progresos tampoco fueron ajenos a la política de becas impulsada por la JAE.

Otras delimitaciones son de carácter metodológico. ¿Quiénes constituyen la población objeto de estudio? ¿Cómo se ha seleccionado dicha población? Como es sabido, las modalidades de becas concedidas por la JAE eran cinco: a) pensiones individuales; b) viajes colectivos o pensiones en grupo; c) delegaciones en congresos internacionales; d) delegaciones para misiones especiales; y e) aquéllas por las que se le concedía al solicitante la «consideración de pensionado», la cual no comportaba ayuda económica de la Junta, pero sí académica y administrativa. Pues bien, la población objeto de estudio está formada por aquellas personas que, en su petición a la Junta, solicitaron y obtuvieron cualquiera de las modalidades contempladas con el propósito explícito de realizar estudios relativos a cualquier vertiente de la Higiene Escolar, se llevaran éstos a cabo de modo individual o en grupo o, en su caso, sólo se obtuviera la «consideración de pensionado». Pero no fueron estos pensionados los únicos que en sus viajes se interesaron por tales cuestiones. Otros pensionados, becados para estudiar política y organización escolar, el movimiento de la Escuela Nueva, la paidología o los museos pedagógicos efectuaron, con frecuencia, observaciones, con mayor o menor grado de sistematicidad, sobre la Higiene Escolar.

La relación nominal de las personas que constituyen la población objeto de estudio se ha efectuado a partir, fundamentalmente, de la revisión sistemática de dos fuentes. En primer lugar, de las trece *Memorias* que la JAE publicó bianualmente dando cuenta de las actividades llevadas a cabo entre 1908 y 1934. En segundo lugar, hemos utilizado el tratado-diccionario redactado por Marín Eced sobre los *Innovadores de la educación en España*, es decir, de los profesionales becados por la Junta para estudiar cuestiones educativas (Marín Eced, 1991). También se han cotejado otros nombres, en especial de inspectores médico-escolares del Estado, con la relación nominal de los expedientes de los más de 8.000 solicitantes conservados en el archivo de la JAE. Dicho contraste ha puesto de manifiesto la existencia de ciertas lagunas o ausencias en ambas fuentes. De todas aquellas personas de las que existía certeza o indicios de haber recibido y disfrutado una pensión para realizar estudios referentes a Higiene Escolar, se han analizado la documentación existente en el archivo de la Secretaría de la JAE, custodiada en la actualidad en la biblioteca de la Residencia de Estudiantes (CSIC, Madrid).

Los pensionados en Higiene Escolar

Las deficiencias existentes en las cifras oficiales ofrecidas por la JAE en sus Memorias sobre solicitudes y concesiones, la variación de los criterios de clasificación, la falta de series temporales completas de variables básicas, la ausencia de datos oficiales de los años 1935 y 1936, la carencia de estudios globales sobre los pensionados de la JAE en las diferentes parcelas de conocimiento, llevaba a Marín Eced a subrayar la dificultad de llegar a conclusiones fiables (Marín Eced, 1990, p. 6). Tales limitaciones indujeron a la mencionada profesora a utilizar, en su investigación, datos reales y no oficiales, tomando como referencia las pensiones disfrutadas. Asimismo, circunscribió su estudio a las pensiones individuales y en grupo en Pedagogía, no contemplando el resto de modalidades. Las cautelas lógicas en una investigación de tal entidad le llevó a hablar de «conclusiones provisionales» (Marín Eced, 1990, p. 96).

No menos reservas hemos de expresar en este artículo a la hora de esbozar unos resultados no menos provisionales. ¿Es probable que otros profesionales de la medicina, relacionados o no con la Inspección Médico-Escolar del Estado o municipales, llegaran a disfrutar pensiones de la JAE para llevar a cabo estudios sobre Higiene Escolar? También habría que hacer extensiva tal cuestión a otros profesionales de la arquitectura o las ingenierías.

¿Quiénes fueron pensionados por la JAE para llevar a cabo estudios de Higiene Escolar? La JAE concedió ayuda económica o reconocimiento oficial en este ámbito a un total de 26 personas. No fueron éstas las únicas que elevaron una solicitud en tal sentido. Al menos otras ocho de aquéllas que llegaron a recibir una pensión de la Junta para viajar individualmente o en grupo y tratar otros temas de estudio (Josefa Álvarez Díaz, Pedro Arnal Cervero, Pilar Claver Salas, Dionisio Correas Fernández, Federico Doreste Betancor, Lorenzo Luzuriaga, Luis Munuera Morosoli y Arturo Sanmartín Suñer) también aspiraron sin éxito a una ayuda económica en algún momento para investigar algún aspecto de Higiene Escolar. Otros aspirantes, los que resultan más difíciles de detectar, corrieron peor suerte y nunca llegaron a disfrutar de pensión alguna¹.

¿Cuál fue el peso específico que tuvieron los pensionados de Higiene Escolar respecto al conjunto de Pedagogía? El análisis comparado de los becados para temas de

⁽¹⁾ V.gr., inspectores del Cuerpo Médico-Escolar del Estado de Madrid, como José Mayoral Herrero, Mateo Jiménez de Quesada y Antonio Rodríguez Vicente, o de Barcelona como Eladio Vila Cuñer y Ernesto Pedrals Fernández. Como criterio general, salvo que mencionemos literalmente algún documento o parte de él, omitiremos las referencias a los expedientes, fácilmente localizables en el Archivo de la JAE atendiendo al nombre del pensionado, para aligerar el texto de citas.

Higiene Escolar con el conjunto de las personas que tuvieron una pensión para estudiar algún tema pedagógico muestra, en primer lugar, el bajo porcentaje de los mismos. Frente a los 280 pensionados en Pedagogía para efectuar un viaje individual o en grupo (Marín, 1990, p. 138), sólo 17 habían recibido una pensión para llevar a cabo estudios de Higiene Escolar, es decir el 6,07% de los mismos. Veamos algunos rasgos básicos de ellos con las cautelas lógicas derivadas del bajo número de personas detectadas. La proporción de mujeres beneficiadas por la JAE para estudios sobre Higiene Escolar fue inferior al de hombres en comparación con los datos arrojados para el conjunto de becas de Pedagogía. Según los datos ofrecidos por Marín Eced, de los 280 becados en Pedagogía 97 eran mujeres frente a 183 hombres. Es decir, una de cada tres pensiones concedidas por la Junta para estudios de Pedagogía estuvo destinada a mujeres (34,64%). Esta proporción se redujo en Higiene Escolar (Cuadro I) a una de cada cinco mujeres (19,2%) para el total de beneficiados y a una de cada cuatro (23,5%) si sólo tenemos en cuenta -para que la comparación sea, en realidad, equiparable-, a la proporción de becadas para efectuar viajes individuales o en grupo. Las diferencias observadas pueden ser atribuidas, a título de hipótesis, al mayor grado de especialización requerida para el estudio específico de temas de Higiene Escolar y, en consecuencia, al nivel de cualificación requerido a los que aspiraban a las mismas. Como puede observarse, la presencia de féminas entre las personas becadas en Higiene Escolar fue inversamente proporcional al presumible nivel de exigencias requerido para la concesión de cada una de las modalidades, siendo ello especialmente notorio en las delegaciones a congresos, en las que no fue nombrada ninguna mujer.

CUADRO I. Distribución de los pensionados en Higiene Escolar en función del sexo y la modalidad de pensión disfrutada

Sexo	Pensionados individuales		Pensionados grupo		Cond. pensionado		Delegaciones a congresos		Total	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Varón	11	78,6	2	66,7	3	75	5	100,0	21	80,8
Mujer	3	21,4	1	33,3	1	25	0		5	19,2
Total	14	100,0	3	100,0	4	100,0	5	100,0	26	100,0

Fuente: elaboración propia

La hipótesis planteada en el párrafo anterior parece confirmarse con ciertas matizaciones a la vista del Cuadro II. En los escalones más bajos de la pirámide profesional, que correspondería a maestros de primera enseñanza y a directores de grupo escolar, apenas existen diferencias entre aquellos becados que optaron por el estudio específico de Higiene Escolar o cualquier aspecto de Pedagogía. Una circunstancia que muestra un

interés de los mismos hacia la Higiene Escolar equiparable al que presentaban para el conjunto de los temas pedagógicos. La mayor polarización de los resultados se detecta en un sentido negativo entre los estratos intermedios, profesores de Escuelas Normales o inspectores de Primera enseñanza, y en un sentido positivo, en las elites profesionales compuestas por el profesorado de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (EESM), profesores de universidad y otras profesiones en las que la mayor parte de ellos eran profesionales de la Medicina. Así pues, una de las características del colectivo que recibió alguna ayuda de la Junta era su elevado grado de cualificación académica y profesional. En concreto, uno de cada dos (56%) desempeñaba algún tipo de actividad académica en la universidad o en la EESM, u otras profesiones prestigiosas.

CUADRO II. Distribución de los pensionados en Pedagogía e Higiene Escolar por profesiones

Profesiones	Pensionados Pedagogía		Pensionados Higiene Escolar		Total Higiene Escolar	
	Total	%	Total	%	Total	%
Maestros de primera enseñanza	85	30,3	5	29,4	7	28
Directores de Grupos Escolares	14	5,0	1	5,9	1	4
Profesores de Escuelas Normales	52	18,6	1	5,9	1	4
Inspectores de Primera Enseñanza	59	21,1	2	11,8	2	8
Prof. de Instituto	16	5,7				
Prof. de Universidad	10	3,6	3	17,6	4	16
Prof. de la EESM	10	3,6	2	11,8	3	12
Prof. de Centros de Educación Especial	14	5,0				
Otras profesiones	20	7,1	3	17,6	7	28
Total	280	100,0	17	100,0	25	100

Fuente: elaboración propia. Los datos de la primera columna corresponden al estudio de Marín Eced (1990, p. 139). Los datos de la segunda incluyen, al igual que los de Marín Eced, sólo los que disfrutaron de una pensión individual o en grupo para llevar a cabo estudios sobre Higiene Escolar. La tercera engloba al total de personas que, conocida su profesión, recibieron algún tipo de ayuda relativa a Higiene Escolar. A aquellos sujetos que tenían más de una profesión se les ha incluido en la de mayor categoría. La profesión considerada ha sido la que desempeñaban en el momento de la solicitud.

No era infrecuente que los pensionados contaran con doble titulación (Cuadro III). Una prueba más de la competencia profesional de los becados lo constituye el hecho de que más de la mitad de los mismos efectuaran más de una visita de estudios al extranjero, para éstos u otros temas, sufragada por la JAE, los municipios o a sus propias expensas. Sería el caso, al menos, de las maestras Justa Freire y M^a del Pilar Oñate, los maestros Juan Llerena y Ángel Llorca, el maestro director Ezequiel Solana, los inspectores de primera enseñanza Félix I. Faro y Pedro Riera, el profesor de la EESM Luis de Hoyos, los profesores de universidad Pedro García, Gregorio Hernández y Mariano Pérez, dos de los padres de la Inspección Médico-Escolar en España, los doctores Eduardo Masip y Manuel Tolosa, o el arquitecto José M^a Muguruza.

CUADRO III. Pensionados de la JAE para el estudio de temas de Higiene Escolar²

Nombre	Titulación	Profesión	Tipo	Destino	Dura-ción	Año-s	Tema estudio
Álvarez Soriano, Sisino (1892-	- Maestro - Dr. Medicina	- Maestro Nac. - Insp. Munic. Sanidad	Ind.	F. B.	6m.	1932	Inspección Médico-Escolar
Begué y Castro, Remedios (1885-	Maestra Superior	Repetidora de francés	Ind.	F.	2m.	1910	Inst. post y circunesculares
Blanco Sánchez, Rufino (1861-1936)		Profesor EESM	Cong.	B.		1911	Primer Cong. Int. de Paidología (ponencias: antropometría, etc.)
Espinosa Ferrándiz, Joaquín (1902-	Lcdo. Medicina		Pen.	USA	4m.	1926	Organización Inspección. Médico-Escolar
Faro de la Vega, Félix I. (1880-	Maestro	Insp. Prim. Enseñanza	Ind.	F. B. CH.	3m.	1934	Inst. Complem., etc.
Freire Méndez, Justa	Maestra	Maestra Nacional	Gru.	F. B.		1921	Cantina, ropero,
García Gras, Pedro (1904-	- Dr. Medicina - Odontología	- Prof. Aux. Esc. Odonto. - Prof. Ay. Sec. Odonto. Esc. Nac. Puericultura	Pen.	F. GB.	3m.	1932	Dispensario dental escolar; odontología infantil
García Medina, Fernando	Maestro superior	Maestro Nacional	Pen.	F. B. CH.		1912	Material escolar, edificios, colonias escolares
Hernández Herrera, Gregorio (1895-	Lcdo. Medicina	- Prof. núm. Esc. Normal - Ayud. Fac. Medicina	Ind.	F. B.	6 m.	1933	Higiene, Insp. Méd.-Esc., etc.
Hoyos Sáinz, Luis de (1868-1951)	- Lcdo. Derecho - Dr. Cienc. Naturales	- Cat. Instituto - Cat. Fisiología e Higiene EESM	Ind.	F. D.	12m+ ¿P? T: 17m. y 27d.	1911-3	Fisiología del sistema nervioso o Higiene Escolar
Losada Pérez, Victoria	- Maestra - Lcda. Medicina	- Maestra - Adscrita Cdt. de Pediatría	Ind.	F. B.	7 m.	1934	Problemas médico-pedagógicos
Llerena Lluna, Juan	Maestro Normal 1ª prom. EESM	Maestro Nacional	Gru.	F. B.	2 m.	1912	Edificación escolar
Llorca García, Ángel (1866-1942)	Maestro Normal	Maestro nacional	Ind.	F. B. CH. I.	12m+ P: 3m. T: 15 m.	1910-2	Escuela primaria e inst. complementarias de la educación popular.
Manuel Nogueras, Francisco	Maestro Normal 10ª prom. EESM	Prof. Num. Esc. Norm.	Ind.	F. B. CH.	3 m.	1928	Material de enseñanza

⁽²⁾ Elaboración propia a partir de la documentación procedente del Archivo de la JAE (Residencia de Estudiantes, Madrid). Las titulaciones corresponden a las mencionadas en la solicitud concedida. Se han incluido otras titulaciones cuando figuraba en otra documentación presentada por los interesados a la JAE, siempre que contaran con ella con anterioridad a la partida del viaje. Respecto al tipo de pensión concedida se han utilizado las abreviaturas siguientes: 1) pensiones individuales: Ind.; 2) pensiones en grupo: Gru.; 3) Delegaciones en congresos internacionales: Cong.; 4) consideración de pensionado: Pen. A aquellas personas que se les concedió una pensión para efectuar un viaje en grupo los datos referentes al destino corresponden a los de dicho grupo. Para la relación de los países visitados oficialmente se han empleado las siglas siguientes: Alemania: D; Bélgica: B; Dinamarca: DK; Estados Unidos de América: USA; Francia: F; Italia: I; Noruega: N; Reino Unido: GB; Suecia: S; Suiza: CH. La duración del viaje corresponde al tiempo real disfrutado. Cuando se han obtenido prórrogas (representadas por la letra P) ulteriores, éstas han sido detalladas, incluyendo en estos casos, en la primera línea, la duración inicial aprobada y, en la última, el tiempo total. El año o años se refiere al período en el que se hizo uso de la pensión concedida. Por último se ha señalado escuetamente el tema de estudio propuesto.

Masip Budasca, Eduardo	Lcdo. Medicina	- Inspector Médico-Escolar Municipal - Vocal-médico Junta Mun. 1ª enseñanza	- Cong - ¿?	F. Extranj.	1 m.	1910 1912	- Tercer Congreso de Higiene Escolar (París) ¹⁾ - Laboratorios de Psicología- Insp. Médico-Escolar ²⁾
Morros Sarda, Julia	- Maestra Normal 14ª prom. EESM - Lcda. Ciencias Naturales	- Profesora Instituto - Escuela Aux. EESM	Ind.	F. B. CH.	10 m.	1932-3	Cuestiones antropológicas y antropométricas
Muguruza Otaño, José M. ³⁾ (1900-	Arquitecto	- Arquitecto Jefe Ofic. Téc. Sustitución 2ª Enseñanza MIP - Arquitecto Jefe Sección Arq. Junta Técnica Insp. 2ª Enseñanza MIP	Ind.	GB.	6 m + 1ª P. 6m 2ª P. 6m 3ª P. 3m 4ª P. 4m T.: 25 m.	1934-6	- Edificios Nursery Schools - Edif. Escuelas secundarias - Curso «School of Planning and Research for National Development»
Oñate Pérez, Mª Pilar	- Maestra Normal - Lcda. F.ª y Letras	Maestra Nacional	Pen.	DK. S. NL.	2 m.	1926	Colonias escolares y otras instituciones análogas
Pedroso Madari, Luis			Cong.	USA		1913	IV Congreso Int. Higiene Escolar. Buffalo ⁴⁾
Pérez Feliú, Mariano (1883-	Dr. Medicina	- Aux. Int. Fac. Medicina - Cuerpo Muni. Sanidad - Dir. Sanat. Marítimo Malvarrosa	Ind.	F. CH.	6 m. + 1ª P. 4m ¿2ª P. 2m? T.: 12 m.	1917-8	Lucha antituberculosa, colonias escolares, etc.
Pintado Arroyo, Sidonio (1886	Maestro Superior	Maestro Nacional	Gru.	F. B.	3 m.	1911	Registros antropométricos, edificios, cantinas, etc.
Riera y Vidal, Pedro (1886-	Maestro Superior	Insp. 1ª enseñanza	Ind.	F. I. CH. B.	2 m.	1930	Arte aplicado a la escuela primaria
Riesco González, Avelino (1902-	Maestro	Maestro Nacional	Ind.	F. B.	2 m.	1935	Colonias escolares
Solana Ramírez, Ezequiel (1863-	Maestro	Maestro- Director	Ind.	B.	1 m.	1910	Material de enseñanza Exposición Int. Bruselas

Las pensiones en Higiene Escolar

Una primera cuestión por determinar es el número de pensiones relacionadas con la Higiene Escolar que disfrutaron las veintiséis personas pensionadas. Seguiremos el mismo criterio utilizado por Marín Eced, por el cual cada prórroga fue computada

⁽¹⁾ Además del doctor Masip, la delegación oficial estuvo compuesta por los doctores Manuel Tolosa Latour y Oscar Amoedo. No contó con subvención. De las dos últimas personas referidas, no se conserva documentación administrativa alguna, pues las delegaciones a congresos científicos se solían conceder a propuesta de la Junta, sin necesidad de ser solicitadas por los interesados. En el caso del Dr. Masip, la información conservada corresponde a una carta que dirigió a la Junta tras la celebración del Congreso.

⁽²⁾ En este caso, se trata de una petición institucional elevada por la Junta Municipal de Primera Enseñanza de Madrid a la JAE, por la que se le comunicaba que había comisionado al Dr. Masip para llevar a cabo en el extranjero, sin especificar los países, el estudio mencionado, y se requería a la JAE «honrar con su representación y autorización a dicho señor». La Junta lo concedió por acuerdo de 6 de julio de 1912 (JAE, microficha 97/423). Ésta era una petición y modalidad atípica que no quedaría reflejada en las *Memorias* de la JAE.

⁽³⁾ Tampoco en este caso existe documentación administrativa del pensionado.

como una nueva pensión, puesto que había que recurrir al mismo procedimiento de solicitud (Marín Eced, 1990, p. 109). El número de pensiones, como se aprecia en el Cuadro IV, varía al alza. No obstante, en términos relativos, con relación al número de pensiones disfrutadas en Pedagogía, que alcanzaba la cifra de 410 (Ibíd., p. 139), las veinticinco pensiones relacionadas con Higiene Escolar de las modalidades de pensiones individuales (22) y en grupo (3) -las dos contempladas por Marín Eced-, suponían el 6,09% de las mismas, una proporción similar a la de los pensionados que, como se ha mencionado, era del 6,07%.

CUADRO IV. Pensionados y pensiones en Higiene Escolar

Modalidad de pensión	Pensionados	Pensiones
Pensión individual	14	22
Pensión en grupo	3	3
Condición de pensionado	4	4
Delegación a congresos	5	6
Total	26	35

Fuente: elaboración propia

La mayor parte de los pensionados disfrutaron de sus pensiones en dos períodos en los que el número total de becados en Pedagogía también fue especialmente alto⁶. El grupo más elevado, con trece casos, coincidió con el cuatrienio 1910-1913, el primer período de alza en el número de pensionados en Pedagogía (Marín, 1990, pp. 118-121). Unos años en los que la propia Junta nombra a los doctores Masip, Tolosa y Amoedo para asistir, en 1910, al III Congreso de Higiene Escolar en París, y a Luis Pedroso al IV Congreso Internacional de Higiene Escolar en Buffalo (USA). Asimismo, aprobó la petición formulada por Rufino Blanco para presentar al I Congreso Internacional de Paidología de 1911 en Bruselas dos ponencias, una de las cuales llevaba por título «Aplicaciones pedagógicas de la antropometría de los niños» (JAE, microficha B-47). Pero, ante todo, se trata de un período en el que se produjeron acontecimientos de especial relevancia para el fomento y la institucionalización de la Higiene Escolar en España, los cuales debieron estimular las peticiones para llevar a

⁶ Se han tenido en cuenta, en esta ocasión, el conjunto de las solicitudes, sin diferenciar la modalidad de las mismas, dado que sólo pretendemos analizar someramente las tendencias generales observadas. Aquellos pensionados que tuvieron una o más prórrogas sólo se han considerado una vez y se ha tomado como fecha la del año en el que iniciaron su beca. Sólo en el caso de Masip Tudasca, que contó con dos ayudas diferentes (Cuadro III), éstas se han contemplado de modo independiente. Por tanto, el cómputo total, en esta ocasión, ascendería a 27 pensiones.

cabo estudios sobre la misma en el extranjero y la mayor receptividad de la Junta hacia éstas. En 1909 acababa de incluirse en el Plan de Estudios de la EESM la asignatura de Fisiología e Higiene a cargo del pensionado Luis de Hoyos. En 1910, se inauguraban los primeros Sanatorios Marítimos Nacionales para niños en Oza (La Coruña) y Pedrosa (Santander). En 1911, se creaba la Inspección Médico-Escolar del Estado y la Dirección General de Enseñanza Primaria. En 1912, se fundaba en Barcelona la Sociedad Pediátrica Española y se celebraba, en la misma ciudad, el I Congreso Nacional de Higiene Escolar, que sería presidido por otra de las personas pensionadas, el doctor Tolosa Latour. En 1913, se volvería a crear la Inspección Médico-Escolar del Estado.

El segundo período álgido tendría lugar durante la Segunda República, en concreto entre 1932 y 1935, en el que comenzaron a disfrutarse ocho pensiones. 1932 fue un año de especial relevancia para la Junta al elevarse considerablemente sus presupuestos, el número de solicitudes y el de concesiones. Fue éste un período de transformaciones profundas que afectaron a la educación y a la Higiene Escolar. Un momento de particular desarrollo de la Inspección Médico-Escolar, ya que en 1930 se había reorganizado el Cuerpo de Médicos escolares, se había creado un curso de especialización para la obtención del título o especialidad de médico escolar, se celebraban oposiciones al Cuerpo, el 20 de diciembre de 1934 se promulgaba un nuevo Reglamento y, en noviembre de 1935, comenzaba a publicarse la *Revista de Higiene Escolar. Boletín del Cuerpo de Médico Escolar del Estado*. La arquitectura escolar también experimentó un fuerte desarrollo como consecuencia del plan quinquenal puesto en marcha para paliar el déficit existente cifrado en 27.151 escuelas. A su vez, instituciones complementarias de la escuela, como las cantinas y las colonias escolares, experimentarían un fortísimo apoyo en los presupuestos del Ministerio y se crearía, en 1935, la Comisión Central de Colonias, Cantinas y Roperos Escolares.

Los países en los que se disfrutaron las pensiones recibidas para llevar a cabo estudios sobre Higiene Escolar apenas difirieron de lo sucedido, en general, para las pensiones de Pedagogía. Siguiendo el mismo criterio de Marín Eced, hemos computado todos y cada uno de los países visitados tantas veces como pensiones o prórrogas se concedieron. Como ya había constatado Marín Eced, también en este caso Francia y los países francófonos fueron los destinos preferidos por los viajeros. Así pues, tres de cada cuatro pensiones se desarrollaron en Francia, Bélgica y Suiza (Cuadro V).

CUADRO V. Distribución de las pensiones en Pedagogía e Higiene Escolar en función de los países visitados

Países	Pen. Pedagogía		Pen. H. E.		Tot. H. E.	
	Total	%	Total	%	Total	%
Francia	286	31,8	19	36,5	24	36,4
Bélgica	262	29,1	14	26,9	16	24,2
Suiza	170	18,9	9	17,3	10	15,2
Italia	45	5,0	3	5,8	3	4,5
Alemania	42	4,6	2	3,9	2	3,0
Reino Unido	40	4,4	5	9,6	6	9,1
Holanda	26	2,9				
Austria	14	1,6				
USA	6	0,7			2	3,0
Otros países	9	1,0			3	4,5
Total	900	100,0	52	100,0	66	100

Fuente: elaboración propia. Los datos de la primera columna corresponden al estudio de Marín Eced (1990, 172). Los datos de la segunda incluyen, al igual que los de Marín Eced, sólo aquellas pensiones disfrutadas como pensión individual o en grupo sobre Higiene Escolar. La tercera engloba todos los casos relativos a Higiene Escolar.

Temas de Higiene Escolar estudiados

Aquellas personas que disfrutaron de una pensión individual o en grupo o bien contaron con la consideración de pensionados, se interesaron por seis bloques temáticos de estudio. El tema que acaparó un mayor número de ayudas fue el relativo a las instituciones complementarias de la escuela, que desde una perspectiva higiénico-escolar incluían iniciativas como los roperos, las cantinas y las colonias escolares. Unas actividades en las que participaron, como se desprende de los méritos aducidos en sus solicitudes, un número reseñable de pensionados (Marín Eced, 1990, p. 303), aunque sólo hemos detectado a siete personas que llegaron a solicitar y obtener una ayuda de la Junta para el estudio de estas iniciativas. Tales ayudas no se concentraron en una época determinada, sino que mantuvieron una presencia estable. Fueron solicitadas prioritariamente por maestras y maestros como Justa Freire, M^a Pilar Oñate, Ángel Llorca y Avelino Riesco. También se interesaron por estas cuestiones el inspector de primera enseñanza Félix I. Faro, la repetidora de francés Remedios Begué y el doctor en Medicina Mariano Pérez Feliú.

En los comunicados enviados por los pensionados a la Junta mientras disfrutaban de la pensión y, en su caso, en las memorias presentadas a la Junta tras el retorno, se describían con más o menos detalle, las visitas efectuadas, que prioritariamente se centraron en las colonias escolares, mostrando en los países visitados (básicamente, Francia, Bélgica, Suiza e Italia), su organización, difusión, el papel del Estado y otras

instituciones e iniciativas sociales, sus medios de financiación, su función en la mejora de la salud de los escolares o en la lucha antituberculosa, etc. La memoria, no publicada, más destacada sería la presentada en abril de 1936 por Avelino Riesco bajo el título «Colonias escolares y obras al aire libre en Francia y Bélgica» (JAE, microficha, R/47). De los trabajos publicados, el más reseñable sería *La escuela primaria. Instituciones complementarias de la educación popular en Francia, Bélgica, Suiza e Italia. Notas de viaje*, del que era autor Ángel Llorca, impreso en 1912, el mismo año de su regreso. Llorca se ocuparía principalmente de las cantinas y las colonias escolares, aludiendo a otras iniciativas relacionadas con la Higiene Escolar, como las escuelas al aire libre, la formación física e higiénica de los escolares, la Inspección Médico-Escolar, las condiciones de los edificios, el mobiliario o los roperos escolares.

FOTOGRAFÍA I. Colonia escolar de Clemskerke (Bélgica, 1935)



Sede de la colonia escolar, promovida por la Federación de Mutualidades Socialistas de Bélgica, institución considerada modélica por Avelino Riesco (JAE, microficha, R/47, 67).

La Inspección Médico-Escolar sería el segundo tema que atrajo la mayor atención de los pensionados. De las seis pensiones que se concedieron relacionadas con este tema –incluyendo, la segunda de las ayudas recibidas por el doctor Masip (Cuadro III)–, cuatro de ellas se disfrutaron entre 1932 y 1935, en un momento de remodelación y potenciación de la Inspección Médico-Escolar en España. Fue el tema predilecto

to de aquellas personas procedentes del campo de la medicina y de aquéllas, como Victoria Losada que contaban con la doble titulación de maestra y licenciada en Medicina, o Sisinio Álvarez, maestro, licenciado y doctor en Medicina. Se trata pues del grupo de profesionales más cualificado y sólido de los que recibieron pensiones para estudiar cuestiones de Higiene Escolar. Entre ellos se encontrarían algunas personalidades ya consagradas, como el doctor Masip, y otros que, tras disfrutar de su pensión, llegarían a tener responsabilidades destacadas, como el doctor Hernández de la Herrera que, en 1934, sería nombrado director del Colegio Nacional de Ciegos, el doctor García Gras que, en las oposiciones convocadas por Orden de 5 de septiembre de 1933 a plazas de médicos especialistas del Cuerpo Médico Escolar en Madrid, ganaría una de las dos plazas de Odontología, o el doctor Espinosa que, entre otros cargos, sería nombrado, en 1935, subdirector general de Beneficencia..

Los pensionados complementaron el estudio de aspectos organizativos y de carácter general de la Inspección Médico-Escolar del país visitado con otros más específicos. Masip pretendía conocer, en 1912, la Inspección Médico-Escolar y los Laboratorios de Paidología. Joaquín Espinosa se interesaba, en 1926, por estudiar la organización de la Inspección Médico-Escolar en Estados Unidos y cuestiones referentes a la coeducación y separación de grupos, como se decía en la época, de «anormales». Sisinio Álvarez en 1932 y Gregorio Hernández en 1933 se interesaron por la Inspección Médico-Escolar de París (y Álvarez, también por la de Bruselas), así como por aspectos médico-pedagógicos de la educación de los niños retrasados en el Instituto de Anormales del doctor Decroly en Bruselas. De estas directrices se apartaron las dos pensiones restantes. Victoria Losada pretendía efectuar, en 1934, el estudio de diferentes problemas médico escolares: nociones sobre la herencia y consecuencias prácticas para el médico escolar, el niño normal, métodos de exploración, épocas o períodos favorables a los agentes patológicos, higiene y profilaxis escolar, fichas escolares, educación física, mortalidad, sus causas y medios para combatirla y la protección y asistencia social del niño en la edad preescolar y post escolar. Los temas que pretendía abordar Pedro García eran dos. El primero, de carácter pedagógico, abarcaba los métodos de enseñanza de la especialidad de Odontología. El segundo, de carácter médico escolar, consistía en conocer el Dispensario Dental Escolar de Londres, modernísima institución de odontología infantil, la mejor de Europa. Sólo estas dos últimas personas aportaron memorias tras su regreso. Victoria Losada presentó a la Junta un trabajo titulado «La escuela nueva del preescolar. Proyecto-Finalidades», en el que prestaba especial atención a sus aspectos higiénicos (JAE, microficha, I-83). García Gras daría cuenta detallada de las instituciones visitadas, sus

características y actuaciones, de la organización de la Inspección Médico-Escolar londinense, los cursos realizados, las nuevas técnicas aprendidas, las exposiciones de interés médico visitadas, los congresos en los que había participado, los contactos establecidos con laboratorios y las observaciones efectuadas con posibilidades de ser introducidas en España.

Tres fueron los pensionados que acometieron estudios monográficos sobre los edificios escolares. Las peticiones diferían entre sí. La primera, solicitada por Juan Llarena, en 1912, aludía de forma genérica a los edificios escolares, su importancia y la carencia de escuelas en Barcelona, donde era maestro. La Junta lo designaría para participar en el viaje en grupo dirigido, en 1912, por Álvarez Santullano, compuesto por veinte maestros, lo que debió limitar aún más los resultados del viaje. El inspector de primera enseñanza Pedro Riera, logró una pensión individual en 1930 para estudiar el «arte aplicado a la escuela primaria». Pretendía estudiar, como rezaba un documento aportado, «la cultura estética en la escuela primaria» (JAE, microficha, R-43). La propuesta más solvente fue la del arquitecto José M^a Muguruza, una pensión iniciada en 1934 que sería renovada en cuatro ocasiones, constituyendo en conjunto, con un total de 25 meses, la de mayor duración de todas las pensiones en un momento en el que, como el propio Muguruza afirmaba, «la Arquitectura escolar está ahora en España en plena actividad y desarrollo» (JAE, microficha, 104/849). El primer tema objeto de estudio se centraría en los edificios destinados a *Nursery Schools*. Muguruza detallaba con precisión todos los aspectos que había que considerar. El segundo tema de estudio se ocuparía de los edificios destinados a escuelas secundarias. Una cuestión que sería justificada por el hecho de que tales edificios interesaban a la Junta para la Sustitución de la Segunda Enseñanza de cuya Oficina Técnica él era arquitecto jefe. Por último, la tercera causa que indujo a Muguruza a continuar sus estudios de arquitectura escolar en Inglaterra fue la de participar en el curso de la School of Planning and Research for National Development de Londres. Si bien Muguruza aludía, en sus escritos, a las dos memorias remitidas, en la actualidad no se conservan. Muguruza terminaría su pensión en un momento, en los inicios de la Guerra Civil, que haría imposible completar su información a la Junta.

En cuarto lugar, el material de enseñanza centraría la atención de dos pensionados. Por una parte del maestro director Ezequiel Solana, quien en 1910 visitaría la Exposición Internacional celebrada en Bruselas y cuya memoria sería publicada en los *Anales* de la JAE. La Junta otorgaba en 1928 a Francisco Manuel Nogueras, profesor de la Escuela Normal de Tarragona, una pensión individual para estudiar en Francia, Bélgica y Suiza la elaboración del material como método pedagógico. Entre

otra documentación decía aportar un trabajo, hoy no conservado, titulado «La evolución del material de enseñanza y derivaciones pedagógicas» (JAE, microficha, 91/92).

El quinto bloque de pensiones se caracterizaba no por la afinidad temática de los dos estudios realizados, sino por la alta especialización de los mismos y la procedencia de los pensionados. Se trata del estudio que, a lo largo de casi 18 meses, entre 1911 y 1913, llevó a cabo Luis de Hoyos sobre Fisiología del sistema nervioso o de Higiene Escolar en las principales instituciones académicas y laboratorios de Francia y Alemania. La segunda pensión sería la disfrutada por Julia Morros Sardá, profesora normal procedente de la EESM de la decimocuarta promoción (1922-1926), de la que fue número uno de la Sección de Ciencias, licenciada en Ciencias Naturales con Premio Extraordinario de la Facultad de Ciencias de la Universidad Central, profesora del Instituto-Escuela y colaboradora de Hoyos como auxiliar de clases prácticas de Fisiología, Higiene Escolar y Antropometría Pedagógica en la EESM⁷. Sus destinos, eran, en París, el Institut de Psychologie bajo la dirección de M. Pieron y M. Meyerson y L'École de Anthropologie y, en Ginebra, el Instituto J.J. Rousseau para estudiar con E. Claparède y P. Bovet. El tema objeto de estudio, relacionado con su tesis doctoral, hacía referencia a cuestiones antropológicas y antropométricas. De ninguno de ambos pensionados se conserva memoria alguna, sólo un trabajo previo presentado por Julia Morros titulado «Valores y relaciones cefálicas de las niñas madrileñas» (JAE, microficha, M-124).

Las dos pensiones restantes también presentaban una nota común. Se trataba, en este caso, de la dispersión de los temas de estudio propuestos. Fernando García Medina, maestro de Lebrija (Sevilla), obtenía la condición de pensionado para estudiar en 1912 el material y los edificios escolares, las colonias de vacaciones y, donde fuera posible, los métodos de enseñanza, el funcionamiento de las escuelas y algunas instituciones post-escolares. Más heterogénea fue la panoplia de cuestiones sugerida por Sidonio Pintado. Entre los temas de su interés estaban: museos escolares, registros antropométricos, intercambio epistolar, casas-cuna, bibliotecas circulantes, fiestas escolares, enseñanza de niños delincuentes y anormales, legislación sobre protección de la infancia, el ahorro en la escuela, edificios, cantinas escolares, etc. Pintado sería designado para tomar parte, en 1911, en el viaje en grupo dirigido por Álvarez Santullano.

⁷ El análisis biográfico de los pensionados permitiría un amplio conocimiento tanto de las motivaciones y competencias de las que partían como de las consecuencias vitales y profesionales que la experiencia de viajar al extranjero supuso para gran parte de los pensionados, pero ello desbordaría los límites propios de un trabajo de estas características.

Influencias de los pensionados en la Higiene Escolar en España

Como señalara Marín Eced, con carácter general, para los pensionados en el ámbito de la pedagogía (Marín Eced, 1991, p. 265), también en este caso hay que subrayar la dificultad que entraña determinar la influencia ejercida por los mismos en los procesos de renovación de la Higiene Escolar en España.

Varias han sido las vías a través de las cuales se ha venido constatando la difusión de los avances en el conocimiento procedentes de los viajes de los pensionados al extranjero. La primera de ellas fue por medio de sus publicaciones. Para llevar a cabo una primera aproximación al estudio cuantitativo de las publicaciones de los pensionados en Higiene Escolar, desde el año en el que comenzaron a disfrutar de la beca hasta 1936, hemos efectuado una revisión bibliométrica a partir, principalmente, de los catálogos del extinto Museo Pedagógico Nacional y de varios repertorios bibliográficos (Blanco, 1927-28 y 1932-33; Morales, 1960; Pastor, 1995). Las 26 personas becadas por la Junta publicaron entre libros, artículos, ponencias, comunicaciones y discursos, al menos, un total de 156 trabajos relacionados con la Higiene Escolar. De ellos, más de dos terceras partes llevaban la firma de Rufino Blanco (15), Eduardo Masip (50) o Manuel Tolosa (45). Los especialistas en Higiene Escolar procedentes del campo de la Medicina serían los que desplegarían, en este período, un esfuerzo mayor de difusión. Los artículos aparecieron en publicaciones médicas, pedagógicas, de protección a la infancia, especializadas o de información general, entre las que cabe destacar, *Actas y Memorias de la Sociedad Española de Antropología, Etnografía y Prehistoria*, *Anales de la JAE*, *Boletín Escolar*, *Clínica y Laboratorio*, *El Debate*, *España Médica*, *Información Española*, *La Escuela Moderna*, *Medicina Social Española*, *Pro-Infancia*, *Revista de Higiene y Tuberculosis*, *Cirugía y Especialidades*. Además, otras publicaciones no contempladas en los repertorios citados, como el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, la *Revista de Pedagogía*, o la *Revista de Escuelas Normales*, también difundieron artículos de los pensionados. Una revisión de la producción bibliográfica de los pensionados, en mayor profundidad, de lo que estas páginas nos permiten, requeriría un análisis de los contenidos abordados en los mismos para precisar sus aportaciones y en qué medida estos trabajos fueron consecuencia directa de los viajes o producto de lecturas y estudios ulteriores.

Una segunda vía de influencia de los pensionados de la JAE se produjo a través de las instituciones en las que desarrollaron su labor profesional. Desde los centros escolares, la inspección de primera enseñanza, centros especiales, las Escuelas Normales, la EESM, la Universidad, la Administración Educativa o la Inspección Médico-escolar

los pensionados podían contribuir a la modernización y europeización de sus instituciones. Presumiblemente, el grado de influencia de cada pensionado estaría en función tanto de la importancia de la institución como de las responsabilidades asumidas en la misma. Veamos algunos ejemplos. Entre ellos podemos destacar a maestros como Ángel Llorca que, con posterioridad, al frente del Grupo Escolar de ensayo y reforma «Cervantes», a partir de su creación en 1919, llegaría a convertirlo en uno de los centros emblemáticos de España. Profesores del grupo escolar «Cervantes» también acompañarían a Llorca, bajo su dirección, en viajes de grupo financiados por la Junta, en 1921 y 1925, efectuando algunos de ellos, como Alonso Zapata, López Velasco o Freire Méndez, trabajos monográficos sobre diferentes aspectos de Higiene Escolar que serían publicados en *Anales* de la JAE. Todo ello debió contribuir a potenciar un clima institucional favorable a la asunción de las reformas⁸. Como muestra el hecho de que el grupo escolar «Cervantes» fuera una de las pocas instituciones primarias españolas que recibirían los elogios de Ferrière (Pozo, 2004, p. 332). Por otro lado, instituciones como la EESM, surgida con los mismos ideales regeneracionistas que la JAE, también se vio beneficiada por las pensiones de la propia Junta. Dos profesores de la misma, como Rufino Blanco y Luis Hoyos, así como la auxiliar Julia Morros, fueron pensionados por la JAE, lo que contribuyó a reforzar su ya excelente cualificación. La actividad docente e investigadora desplegada e impulsada por ellos y, muy especialmente, por Luis de Hoyos a través de los seminarios pedagógicos y científicos de Higiene Escolar y el de Antropología Pedagógica y Paidología, coordinado, este último, en colaboración con Domingo Barnés, Rufino Blanco y Anselmo González (Pozo, 1989, p. 79), potenció, como ninguna otra institución académica, una formación científica y actualizada en Higiene Escolar de los futuros profesores de las Escuelas Normales e inspectores de primera enseñanza. La Inspección Médico-Escolar también se beneficiaría por las pensiones de la JAE. Ahora bien, la especial concentración cronológica tardía de las pensiones, en tiempos de la Segunda República, limitaría, de hecho, sus posibles implicaciones en el proceso de potenciación y reforma que la Inspección Médico-Escolar del Estado experimentó en esos años. La excepción más destacada sería la labor desarrollada por Masip. El viaje que tuvo lugar en 1912 con el fin de conocer la Inspección Médico-Escolar y los Laboratorios de Paidología sería un

⁸ No siempre las circunstancias institucionales fueron tan favorables. La maestra Eusidia Zalama de Hostalets (Palma de Mallorca), al intentar llevar a su escuela algunos de los avances observados en el viaje del grupo de maestras dirigido por Álvarez Santullano, del 18 de abril al 20 de junio de 1912, hablaba de la «triste realidad». Un ejemplo de resistencia a la introducción de hábitos higiénicos en la escuela lo facilitaba su compañera de excursión Matilde Orduña, maestra en Calafell (Tarragona), la cual indicaba que «una de las cosas difíciles de implantar en nuestras escuelas es el baño por la aversión que se tiene al agua en este país» (VV.AA., 1913, pp. 401 y 410-411).

referente fundamental para la fundación del Laboratorio de Paidología dependiente de la Inspección Médico-Escolar de Madrid (Masip, 1916). No obstante, en los casos de personalidades de la talla de Masip o Tolosa, que contaban con una trayectoria profesional previa excelente que les haría merecedores indiscutibles de la designación por parte de la Junta para formar parte de delegaciones oficiales, habría que relativizar la importancia y las consecuencias de esta colaboración con la Junta. En otros campos, como el de la Arquitectura escolar, al coincidir la finalización de la pensión del arquitecto Muguruza con el inicio de la Guerra Civil, se cercenó la posibilidad de que pudiera tener consecuencias positivas.

También formaría parte de la influencia institucional, a nuestro entender, aquella calificada por Marín Eced, de forma diferenciada, como influencia difusa (Marín Eced, 1990, p. 266). Es decir, la influencia ejercida por los pensionados a partir de las relaciones informales establecidas en el seno de las propias instituciones, o por extensión de la misma a través de reuniones profesionales o la impartición de cursillos o conferencias que contribuirían, igualmente, a imbuir un estado de opinión favorable a las reformas, tanto en el clima organizacional de la propia institución como en los colectivos profesionales y los foros con los que se relacionaban.

En tercer lugar, habría que incorporar la denominada por Ruiz Berrio como la «acción personal» de los pensionados (Ruiz Berrio, 2000, p. 246). Una labor más difícil aún de concretar. Se trata de aquella desarrollada por los pensionados en sus espacios cotidianos de sociabilidad, en los barrios, en los partidos políticos, en los sindicatos, las tertulias, los círculos culturales, sociales y recreativos en los que tomaban parte. Una influencia no sujeta a una actuación programada e intencional, ajena a las tareas profesionales, que también podía contribuir a extender, entre colectivos diversos, una disposición positiva hacia la modernización del país, la educación y la higiene.

Conclusiones

La labor desarrollada por la Junta a través de su política de becas contribuyó a la modernización y europeización científica, cultural y educativa española. Una tarea en la que la actividad de la Junta sería clave y en la que también concurrían otras instituciones y otros colectivos municipales, regionales o nacionales, laicos y religiosos, políticos o sindicales. La Higiene Escolar sería una de las dimensiones peda-

gógicas que llamaría la atención de los pensionados y encontraría el apoyo de la Junta. Con las cautelas debidas a la hora de analizar los resultados obtenidos, que deben ser considerados provisionales, cabe destacar que las personas que recibieron ayudas para realizar viajes individuales, en grupo, bajo la condición de pensionados o para la asistencia a congresos, constituyeron en conjunto un grupo de becados con un grado de cualificación académica y profesional superior al que presentaban, globalmente, los becados para temas pedagógicos. Los pensionados, en sus estudios llevados a cabo preponderantemente en Francia, Bélgica, Suiza, y también en Reino Unido, Italia, Alemania, Estados Unidos, Dinamarca, Noruega o Suecia, se ocuparon con mayor profundidad de temas clave de la Higiene Escolar, tales como las instituciones higiénico-educativas, la Inspección Médico-Escolar, las construcciones escolares, el material de enseñanza, la Fisiología del sistema nervioso o la antropometría pedagógica. Determinar la influencia que ejercieron los pensionados en este ámbito requeriría un grado de profundización en las biografías de los pensionados a lo largo de sus vidas, más allá del período en el que perduró la JAE, de su actividad social, profesional y personal, del estudio pormenorizado, en su caso, de su producción bibliográfica, etc. que permitiera conocer y precisar el alcance y consecuencias de las pensiones disfrutadas, tareas que quedan pendientes para investigaciones de mayor amplitud. A partir de lo constatado, se observa una producción bibliográfica estimable canalizada a través de libros, folletos, comunicaciones a congresos conferencias y artículos en revistas, sobre todo, de medicina, educación y protección a la infancia. También hay que subrayar la influencia desplegada en sus instituciones, entre las que destacaron el grupo escolar «Cervantes», la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y la Inspección Médico-Escolar. Es más, no sólo fueron aquellos pensionados que expresamente solicitaron y se les concedió alguna modalidad de ayuda relativa a Higiene Escolar, los únicos que prestaron atención a tales aspectos. Otros pensionados, como, entre otros, Antonio Ballesteros, Juan Comas, Dionisio Correas, Pedro Chico, Lorenzo Luzuriaga o Félix Martí Alpera –y ello sin referirnos a autores del campo de la psicopedagogía–, también contribuirían, como consecuencia de sus viajes, escritos y actividad institucional, a la difusión y renovación de la Higiene Escolar en España.

Referencias bibliográficas

- ALCÁNTARA GARCÍA, P. DE (1886): *Tratado de higiene escolar*. Madrid, Librería de Hernando.
- BLANCO SÁNCHEZ, R. (1926-27): *Bibliografía general de la Educación Física*. Madrid, Librería y Casa Editorial Hernando.
- (1932-33): *Bibliografía pedagógica del siglo XX: 1900-1930*. Madrid, Hernando.
- CEREZO MANRIQUE, M. A. (2003): «Los inicios de la psicopedagogía en España», en G. OSSENBACH SAUTER: *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*. Madrid, UNED, pp. 105-133.
- COSSÍO, M. B. (1966): *De su jornada. Fragmentos*. Madrid, Aguilar.
- LLORCA GARCÍA, A. (1912): *La escuela primaria. Instituciones complementarias de la educación popular en Francia, Bélgica, Suiza e Italia. Notas de viaje*. Madrid, Librería de Hernando.
- MARÍN ECED, T. (1990): *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
- (1991): *Innovadores de la educación en España (Becarios de la Junta para Ampliación de Estudios)*. Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MASIP BUDESCA, E. (1916): *Notas de Fisiología, Higiene General e Higiene Escolar*. Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando.
- MORALES, J. L. (1960): *El niño en la cultura española. Tomo III. Introducción e índice bibliográfico de la pediatría y puericultura españolas*. Madrid.
- MORENO MARTÍNEZ, P. L. (2006): «The Hygienist Movement and the Modernization of Education in Spain», en *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 42-6, pp. 793-815.
- PASTOR PRADILLO, J. L. (1995): *La educación Física en España: fuentes y bibliografía básicas*. Guadalajara, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- POZO ANDRÉS, M^a M. DEL (1989): «La innovación metodológica y la formación del profesorado en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio», en A. MOLERO PINTADO; M^a M. DEL POZO ANDRÉS (eds.): *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Madrid, Universidad de Alcalá, pp. 65-105.
- (2004): «La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito», en *Historia de la Educación*, 22-23, pp. 317-346.

- RODRÍGUEZ OCAÑA, E. (1996): «Una medicina para la infancia», en J. M.^a BORRÁS LLOP (dir.): *Historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 149-183.
- RUIZ BERRIO, J. (2000): «La Junta de Ampliación de Estudios, una agencia de modernización pedagógica en España», en *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, pp. 229-248.
- VV.AA. (1913): «Excursiones pedagógicas al extranjero», en *Anales de la JAE*, XII.

Los inciertos frutos de una ilusionada siembra. La JAE y la Didáctica de las Ciencias Sociales

Juan Mainer

Proyecto Nebraska- Fedicaria

Julio Mateos

Proyecto Nebraska- Fedicaria

Resumen

La Junta para la Ampliación de Estudios (JAE) puso en movimiento a la *intelligentsia* española más activa, que, a comienzos del siglo XX, buscaba la consolidación de su función rectora del orden cultural y educativo. Tal impulso regenerador se produjo en el momento en que se iniciaba la larga transición (1900-1970) entre el *modo de educación tradicional-elitista* y el *tecnocrático de masas*. En el presente artículo, se ensaya una socio-génesis del *campo profesional* de la didáctica de las ciencias sociales en su fase embrionaria (1900-1939), y se analiza el papel que en todo ello jugó la Junta a través del Centro de Estudios Históricos, el Instituto-Escuela y su política de concesión de pensiones. Finalmente, como ejemplo de los resultados obtenidos de aquel esfuerzo, se estudia la difusión y recepción del método Decroly en España.

Palabras clave: Junta para la Ampliación de Estudios, Didáctica de las Ciencias Sociales, España, modos de educación, Regeneracionismo, Rafael Altamira, Decroly.

Abstract: *The Uncertain Fruits of a Promising Sowing. The JAE and the Didactics of Social Sciences*

The *Junta para la Ampliación de Estudios*, JAE (Board for Advanced Studies) mobilized the energies of the most active Spanish *intelligentsia*, whose aim was the consolidation of its leading function in the cultural and educational order at the beginning of the 20th century. Such a regenerating impulse was started at the moment when the long transition (1900-1970)

was initiated between the traditional-elitist mode of education and the technocratic one of masses. In the present article, a sociogenesis of the professional field of the didactics of the social sciences in its embryonic phase (1900-1939) is tested. Then, the role of the Junta through the *Centro de Estudios Históricos* (Centre for Historical Studies), the *Instituto-Escuela* (Institute-School) and its politics concerning grant awarding are also analyzed. Finally, and as an example of the results derived from that effort, diffusion and reception of the Decroly method are also studied in the case of Spain.

Key words: *Junta para la Ampliación de Estudios*, Didactics of Social Sciences, Spain, modes of Education, *Regeneracionismo*, Rafael Altamira, Decroly.

«Que haya pronto un gran número de maestros que salven las fronteras, recorran las escuelas de Europa, se saturen de espíritu moderno y recojan en ellas todo lo que encierran de provechoso ejemplo para nuestra patria, a fin de que a su regreso sean ellos los principales y más decididos apóstoles de la reforma trascendental (...) que se nos impone realizar (...), en un término tan breve, tan perentorio, que lo juzgo inaplazable.»
(Conde de Romanones, 1904)¹

«Íbamos de un país de escasa metodología a otro país hipermetodológico para ver qué elementos utilizables podríamos recoger y aprovechar».
(Pedro Chico Rello, 1926)²

«La dolencia espiritual no es el analfabetismo sino la mala cultura de los cultos. (...) Nuestro Estado Mayor intelectual, huero y vocinglero, fracasó varias veces y hasta ahora ha sido siempre vencido por la contrarrevolución (...) En vez de europeizarnos, separarnos espiritualmente de Europa en todo lo posible (...) No volvamos a la escuela de Europa».
(Gonzalo de Reparaz, 1938)³

⁽¹⁾ De la Carta-prólogo que el ex ministro firma el 24 de diciembre de 1902 para el libro *Por las escuelas de Europa*, de Félix Martí Alpera, inicialmente publicado en 1904. Existe una reciente edición facsímil editada en Murcia (2000) por la Asociación Escuelas Graduadas de Cartagena.

⁽²⁾ Memoria de pensionado publicada en el tomo XVIII de *Anales. Junta para la Ampliación de Estudios* con el título «Cómo se enseña la Geografía en Francia».

⁽³⁾ En «La revolución pedagógica. Aspecto importante de nuestra guerra de independencia», integrado en el volumen *La Escuela Nueva Unificada*. Recopilación de antecedentes, comentarios y juicios críticos, junto a la obra desarrollada bajo los auspicios del CENU desde el 19 de julio de 1936. Publicada en Barcelona por Ediciones Españolas de la Revolución en septiembre de 1938.

Sabido es que el comienzo del siglo pasado en España estuvo marcado por los ecos de un desgarrado y agónico grito, enarbolado por buena parte de la emergente *intelligentsia* nacional, a favor de la urgente reforma y modernización del sistema educativo, en la creencia de que escuela y despensa constituían la base sobre la que habría de asentarse la ansiada regeneración de un país que se reputaba sin pulso. En el marco de estas preocupaciones, fue abriéndose paso una creencia que, con el paso del tiempo y una sagaz difusión, adquirió el alto rango de los consensos racionales indiscutibles y de las verdades naturalizadas. Según ésta, la educación –desde la primera enseñanza a la enseñanza universitaria– podía contribuir a la reforma social siempre que se garantizase su mejora. A modo de primera providencia, se requerían efectivos humanos inmersos en la moderna ciencia pedagógica que venía produciéndose allende nuestras fronteras. La relativa sencillez del remedio interpelaba tanto a la oligarquía dominante, como a la anquilosada universidad restauracionista, cuyo estatus de mera *oficina del estado*, dispensadora de títulos y prebendas académicas, la imposibilitaba para encabezar cualquier empresa científica moderna, y, por lo tanto, obligaba a los poderes públicos a intervenir. La creación de instituciones para fomentar la investigación y la dotación de un sistema de pensiones individuales y colectivas para ampliar estudios en el extranjero –destinadas a constituir una suerte de almáca de ideas, métodos e innovaciones, cuya existencia, por sí misma, habría de asegurar, tras ilusionada siembra, una abundante cosecha– se convirtieron en los principales campos de actuación. Además, el convencimiento de que la redención científica y moral que el país necesitaba había de ser responsabilidad exclusiva de sus elites rectoras y de sus minorías cultivadas, como había acontecido en la Alemania bismarckiana y guillermiana o en el Japón meiji, alejaba el proyecto de cualquier posibilidad de intervención o control popular y lo encaminaba por la senda de un decidido elitismo que –como se verá más adelante– tuvo su reflejo hasta en los más nimios detalles.

Tales argumentos constituyeron el soporte ideológico que dio sentido al R. D. de 11 de enero de 1907, por el que se creó la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE). Este auténtico almirantazgo, determinado a dirigir el peregrinar de aprendices a las mecas del saber, fue gestionado, desde su cargo de secretario, por José Castillejo, un institucionista políglota, que encarnó, como pocos, el ethos del nuevo pragmatismo posibilista exhibido por el círculo «gineriano», hasta entonces tan hermético y renuente a toda componenda política⁴.

⁴⁰ Son conocidas las aproximaciones de la ILE a los sectores reformistas, republicanos y al ala «moretiana» del partido liberal. Conforme el siglo avanza, y como fruto de esas alianzas en pos de la ocupación de estratégicas posiciones en el espacio educativo, terminará produciéndose otro acercamiento aun más crucial para entender el devenir posterior de estos proyectos: el de los sectores intelectuales adscritos al socialismo democrático. Se realiza de la forma «más natural», sin discontinuidades discursivas ni rupturas. Por este y otros fenómenos, hablamos de una tradición liberal-socialista cuyos réditos aún se mantienen hasta el presente.

Los textos que se refieren al inicio de este trabajo podrían constituir una muestra expresiva de las opiniones y memorias, en parte divergentes, que llegaron a suscitarse alrededor de la reiterada necesidad de buscar en el extranjero ideas susceptibles de reinventarnos como nación moderna de acuerdo con la visión, por un lado, del político, entregado propagandista y hacedor de opinión, y, por otro, del pensionado de alta cualificación, imbuido de la responsabilidad que se le había conferido. Entre ambos se había empezado a tejer una alianza de culturas escolares -la burocrática y la científica-, que se irá reforzando hasta llegar al momento presente. Una verdadera trama del saber-poder del sistema de enseñanza, imprescindible para el desarrollo del Estado, que, en aquella fase del capitalismo, y habida cuenta de las nuevas clases y alianzas de clase existentes, comenzaba a perfilar nuevas formas de dominación presentándose como actor principal de una gesta secularizadora llamada a reforzar su intervencionismo como guardián y gestor del progreso y felicidad del pueblo. La tercera es la del intelectual crítico que, con rara lucidez, acertó a reconocer algunos de los monstruos que acechaban tras aquel sueño regenerador de la razón y el progreso, cuando la imparable barbarie del fascismo, hija legítima de aquella admirada, culta y civilizada Europa, mostraba ya su cara más abyecta en la España ocupada. A esta última percepción de la modernización pedagógica importada -que nada compartía, claro está, con la exhibida por los sectores más rancios del tradicionalismo hispano que vieron en la Junta y adláteres a la hijuela de una «poderosa fuerza secreta», que pretendía disolver las esencias patrias, una «cofradía y monipodio» capaz de cualquier tropelía-, podrían unirse muchas voces disconformes o sencillamente descreídas (por mucho que la inspiración ideológica de sus mentores fuese variopinta), entre las que se incluirían también las de muchos maestros de primaria, algunos de ellos adscritos al cuerpo de inspectores, que supieron intuir las condiciones de subordinación, dependencia y exclusión a las que la «alta pedagogía», merced a la acción de la JAE y demás instituciones del proyecto regeneracionista, iba a relegarles.

Así pues, tan ambiciosa operación de superior fomento de la ciencia y la investigación nacionales tuvo sus luces y sus sombras y, sin embargo, ha venido proyectando hasta el presente la imagen unánime de un legado sin mácula. Su memoria, sagazmente conectada primero con el llamado «institucionismo» difuso y después con el reformismo social del primer bienio republicano, conformó una tradición ferozmente reprimida a partir de 1939. Como consecuencia reactiva a esa barbarie, se ha creado un imaginario acerca de *lo que pudo ser y no fue...*

Este trabajo⁵ defiende la necesidad de ensayar, a la luz de la crítica genealógica, una interpretación del papel que la Junta y sus organismos adscritos, junto a otras agencias estatales como la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (EESM), desempeñaron en el proceso constituyente de la Didáctica de las Ciencias Sociales como saber-poder. En buena lid, tal cosa comporta proyectar una mirada de sospecha que redunde en una consideración anfibológica de los frutos cosechados tras la estrategia desplegada por la JAE, y en desvelar el impagable servicio que la JAE prestó al triunfo de la racionalidad técnico-burocrática en el proceso de profesionalización de la pedagogía española al legitimar un saber normativo y regulador –como la didáctica especial– que quedó en manos del experto-funcionario en didáctica, alejándolo de la práctica escolar y ubicándolo en las proximidades, en adelante en el corazón mismo, de la academia universitaria. A fin de cuentas, la edad áurea de la pedagogía española no fue lo mejor que pudo suceder, sino el resultado de las tentativas de un proyecto de modernización social plenamente acorde con las necesidades e intereses de una sociedad capitalista, y de la que el sistema educativo era parte activa.

El lugar de las metodologías especiales de la mano de los «padres fundadores»

A comienzos del siglo XX, la situación de las ciencias sociales, y, en particular, de la geografía y la historia, podría, mirada superficialmente, pensarse paradójica. De una parte, eran conocimientos que venían compareciendo en el espacio social de las aulas como asignaturas fuertemente asentadas desde el momento fundacional del sistema educativo liberal, y que formaban parte del currículo reglado de la segunda enseñanza y, más tardíamente, a partir de 1901, del de primaria (Luis, 1985; Melcón, 1989; Cuesta, 1997). De otra, permanecían en un estadio muy alejado de lo que hoy consideraríamos científico: sin una geografía propiamente universitaria y con una historia escindida entre la retórica literario-filosófica de la cátedra y el tecnicismo erudito de los académicos (Peiró, 1995). Cabe afirmar que la renovación y la profesionalización

⁽⁵⁾ Como tal, se inscribe en el marco del proyecto Nebraska, gestado en el interior de la Federación Icaria (Fedicaria) -ver R. Cuesta; J. Mainer; J. Mateos; J. Merchán; M. Vicente (2006): «¿Por qué y para qué el Proyecto Nebraska? Autoanálisis de un itinerario intelectual y afectivo». Recogido en las *Actas del XI Encuentro Fedicaria* celebrado en Santander (en prensa). Para abundar en la información puede consultarse el espacio del proyecto Nebraska en www.fedicaria.org

de la investigación científica estaban casi abocadas a desarrollarse en la periferia del sistema universitario propiamente dicho. Así había venido ocurriendo, por supuesto, con la Institución Libre de Enseñanza, pero también con la Sociedad Geográfica Madrileña (SGM) y otras instituciones –como el Museo Pedagógico Nacional e, incluso, el Ateneo de Madrid–, y, algo más tarde, con publicaciones como *Revista de Aragón* o *Cultura Española*, todos ellos espacios donde podrán comenzar a darse los primeros atisbos de una profesionalización renovada protagonizada por geógrafos como Rafael Torres Campos, Rafael Ballester Castell, Ricardo Beltrán y Rózpide y Juan Dantín Cereceda o historiadores como Eduardo Ibarra, Julián Ribera, José R. Mélida y, sobre todo, Rafael Altamira, por citar algunos sobresalientes. No cabe duda de que la tendencia modernizadora representada por este minoritario pero activo *regeneracionismo de cátedra* se reforzó definitivamente con la creación de la JAE y, sobre todo, con la puesta en marcha del Centro de Estudios Históricos en 1910.

No corrían mejor suerte en lo que respecta al estado en que se encontraban las llamadas ciencias del niño y de la educación. En efecto, la inexistente institucionalización de éstas en el ámbito universitario hispano, al filo del novecientos –recuérdese la tardía creación de la Cátedra de Pedagogía Superior en la Central, asignada a Cossío en 1904– discurría en paralelo con la muy deficiente profesionalización de la historiografía y la geografía española. Todo ello no era ajeno a las más que evidentes insuficiencias estructurales que presentaba la formación científico-cultural y pedagógica de los distintos cuerpos docentes en la España del primer tercio del siglo. A finales de los años veinte, todavía era motivo de alarma el estado de la formación docente en su conjunto y, en particular, la escasísima capacidad para favorecer la profesionalización que exhibían las vetustas escuelas normales. No por casualidad ésta fue una de las carencias que la política educativa del primer bienio republicano se aplicó en subsanar con indudable tesón. Según *doxa* común, propagada hasta el cansancio por el movimiento «escolanovista» y permanentemente remozada hasta nuestros días, el buen maestro, para serlo, no sólo debía poseer una cultura general suficiente y una afinada experiencia en organizar y gobernar la clase: el discurso sobre su profesionalidad reclamaba ya, indiscutiblemente, un conocimiento de la evolución psicológica del educando, y del uso de los métodos y técnicas disponibles para enseñar con eficacia y aprovechamiento. De este modo, quedaba expedito el camino de un nuevo y especializado discurso repartido entre la normativa pedagógica, el conocimiento científico y su virtual funcionalidad educadora, que no tardaría en nutrir la gestación de un nuevo «saber-poder»: el de las metodologías especiales. Así lo supo advertir el geógrafo, aún alumno de la EESM, Claudio Vázquez (1911): «Es preciso convencer a los pedagogos del valor educativo

que tiene la Geografía, tanto desde el punto de vista de adquisición de conocimientos, como del desenvolvimiento de las facultades del espíritu».

Las relaciones entre las disciplinas científicas y las materias escolares son poco diáfanas, y discutibles en sí mismas, pues nunca las segundas han sido, ni serán, un mero destilado o una *transposición* de las primeras. Pese a ello, el reformismo pedagógico no cesa en señalar que el doble retraso científico-disciplinar y didáctico es el mal endémico de nuestra enseñanza. Tal diagnosis no fue extraña al razonar del regeneracionismo, ni al de los merodeadores de la JAE, y nadie ponía en duda que los grandes males de la educación y cultura españolas se resumían, amén de las penurias materiales y organizativas, en dos: un profesorado pésimamente formado y unos formadores muy escasamente dotados para su función. A partir de aquí, por lo que nos incumbe, una plétora de geógrafos, historiadores y pedagogos de muy diversa condición, aunque unidos por una confianza ciega en el poder transformador de las ideas y de sus aplicaciones científico-técnicas, e imbuidos, en muchos casos, de la benefactora lógica *progresista del progreso*, se aplicaron a la búsqueda de un remedio eficaz para combatir el mal detectado, persuadidos de que únicamente fundiendo en proporciones adecuadas la mejor ciencia con la mejor pedagogía disponibles en los laboratorios de Europa se obtendría el bálsamo adecuado para la postrer consecución de ese docente adecuadamente profesionalizado que la escuela nacional necesitaba para contribuir a la pronta «desafricanización» de España. A nadie se le escapaba la importancia estratégica que las metodologías especiales geo-históricas podían llegar a jugar en este contexto marcado por las preocupaciones socio-políticas que denotaban los primeros síntomas de la crisis de la educación tradicional elitista.

Algunas personas, pocas, como el historiador Rafael Altamira, atisbaron muy pronto y, sobre todo, supieron desatar y expresar con lucidez e inteligencia el nudo gordiano de lo que, a partir de entonces, empezaría a entenderse por Didáctica de la Historia. Para Altamira, la impugnación de los métodos tradicionales de enseñar historia –caracterizados por el memorismo, la inculcación catequética, la «coralidad», y la utilización de manuales vacíos y acientíficos– había surgido unánimemente de la historiografía profesional y del campo de la pedagogía. Para el alicantino, la feliz confluencia de ambas corrientes –científica y psicológica– había sentado las bases de lo que él llamó «la metodología racional de la historia» –inserta en los postulados generales del método activo– (Cuesta, 2001). El fruto de esta colaboración entre profesionales implicaba, de suyo, una marcada división del trabajo entre «técnicos» –que se ocupan del «objeto» y de «su conocimiento e interpretación», y que dictaminan qué suerte de hechos son susceptibles y merecedores de ser enseñados– y «especialistas

pedagogos» -propriadamente interesados en dirimir cuestiones como el «género de los trabajos de clase, las condiciones de los libros de texto, el material que ha de manejar el alumno, el procedimiento para que éste coopere, desde el primer instante a la obra misma, etc.»⁶. Buena ciencia y buena psicología eran las bases de una eficaz metodología de enseñanza que, necesariamente, había que salir a buscar al extranjero. El problema de la incultura y del atraso español podía, en definitiva, comenzar a solucionarse en la medida en que el grueso del magisterio nacional disfrutara de los efectos del bálsamo reparador fruto del denodado esfuerzo de una egregia minoría de técnicos -historiadores y geógrafos- y pedagogos -mediadores cualificados sin perfil profesional específico entre los que cabría citar al propio profesorado de la EESM, algunos catedráticos de instituto y a muchos normalistas, inspectores y maestros directores de grandes graduadas formados, en su mayor parte, en la EESM-, determinados a realizar el trabajo que les había correspondido en el reparto de tareas al que anteriormente nos referimos. Fue principalmente en el entramado de ese segundo grupo donde se gestó la urdimbre discursiva y profesional de la didáctica de las ciencias sociales, pero, sin duda, ésta no hubiera cristalizado como lo hizo de no haber mediado el carismático magisterio de algunos historiadores y geógrafos, los «padres fundadores», con preocupaciones pedagógicas -singularmente, Torres Campos, Altamira Crevea, Ballester Castell, Beltrán y Rózpide y Dantín Cereceda.

Los laboratorios del saber metodológico de las ciencias sociales y la embriología de un campo profesional

Si la estrategia de pensiones empleada por la JAE fue el alma y el carburador de un motor destinado a movilizar y a transformar ideas en energía reformista, la EESM -creada tan sólo dos años más tarde-, el Centro de Estudios Históricos y el Instituto-Escuela -estos dos últimos directamente integrados en el organigrama de la Junta- constituyeron el árbol de levas, y fueron los transmisores, espacios de formación e investigación, concebidos para desarrollar, amplificar y convertir aquellas energías

⁶⁶ Los entrecomillados pertenecen a la que puede considerarse obra precursora y seminal, todavía hoy no superada en su género, sobre didáctica de la historia, y cuya primera edición data de 1891 (Altamira, 1997). Desde que Altamira pusiera por escrito su metodología racional de la historia, la didáctica no ha hecho más que reinventarse a sí misma. En el caso de la geografía, habrá que esperar algunos años para encontrar un texto declarativo de semejantes características e importancia (Chico, 1934).

en acción ejemplar y transformadora de la enseñanza. Con independencia de que esto último llegara o no a ocurrir, lo que no ofrece dudas es que la elaboración del *corpus* discursivo de la didáctica de las ciencias sociales y el proceso de especialización de sus autores en la etapa embrionaria y preformativa de este campo profesional (1900-1939)⁷ fueron inseparables de la existencia de estas agencias. Tal y como puede observarse en la Tabla I, un alto porcentaje de las 115 personas que hemos relacionado hacia 1936 con el campo que nos ocupa -superior al 80% en el caso de los normalistas- estaba compuesto por alumnos de la EESM y otro, algo menor, situado alrededor del 50%, pero, en todo caso, muy significativo, disfrutó de pensiones de la JAE para ampliar sus estudios en el extranjero. Dediquemos alguna atención a los tres organismos citados antes de ocuparnos del significado y alcance de aquella pulsión viajera a la búsqueda y captura de la «mejor» ciencia del niño y de la educación.

TABLA I. El campo profesional de la Didáctica de las Ciencias Sociales hacia 1936. Fase preformativa

Cuerpo Profesional Docente	Activos hacia 1936 (tras depuración y revisiones)		Activos En 1947
Profesorado de Escuelas Normales	53 46%		27 de 53 51%
Formados en EESM	45	85%	
Pensionados JAE	18	34%	
Inspectores de Primera Enseñanza	28 24%		17 de 28 61%
formados en EESM	16	57%	
Pensionados JAE	15	53%	
Catedráticos	11 10%		7 de 11 64%
Enseñanza Media	9		
Universidad	2		
Pensionados JAE	9		
Maestros-as Primarios	23 20%		8 de 23 34%
Directores-as G.E.	15	65%	
No Directores-As	8	35%	
Formados en EESM	5	22%	
Pensionados JAE	10	43%	
Totales Generales	115		59 de 115 51%

⁷⁾ Hemos distinguido tres fases o etapas: la embrionaria o preformativa (1900-1939) y la preconstituyente (1939-1970), que ocupan la transición entre los modos de educación, y la constitutiva (1970-hasta hoy), que contiene dos periodos consecutivos: el de institucionalización -que abarca hasta 1984-, y el de maduración y desarrollo - que va de 1984 hasta la actualidad.

La EESM fue creada no sólo para consolidar el grado normal del magisterio, contribuyendo con ello a formar un grupo consistente de inspectores y profesores normalistas –a imitación de lo que venía aconteciendo en las grandes Normales belgas y francesas–, sino también con la aspiración de convertirse en un centro superior de investigación pedagógica⁸. Por lo que se refiere al tema que nos interesa, hay que señalar que, en sus aulas, impartieron clase tres importantes personalidades básicas a la hora de trazar la cartografía del campo que nos ocupa. Nos referimos, en primer lugar, al profesor de geografía Ricardo Beltrán y Rózpide (1852-1928), que lo fue desde 1909 hasta su jubilación en 1922, y cuya faceta más destacada fue la de profesor, divulgador y reformador de programas y planes para la enseñanza geográfica. Su trabajo en la EESM se complementaba con el del adelantado etnógrafo y antropólogo Luis de Hoyos (1868-1969), profesor de Fisiología e Higiene Escolar, y que, junto a Don Ricardo, codirigió y orientó las ubicuas *monografías de aldea* o estudios de geografía local, cuya realización, casi siempre como trabajos de fin de carrera, tanto influyó en la profesionalización pedagógica y geográfica de gran número de futuros normalistas, inspectores y directores de graduada. Por último, habría que citar el magisterio de Magdalena Santiago Fuentes (1873-1922), profesora de historia desde 1909 hasta su prematuro fallecimiento y una de las colaboradoras de Rafael Altamira en el Centro de Estudios Históricos, ya que, aunque no llegó a cosechar la brillantez de otros discípulos del historiador alicantino, el planteamiento de su asignatura tuvo un sesgo netamente diferente a la estólida retórica dominante en la academia universitaria.

Analizar el posible efecto multiplicador que estas enseñanzas metodológicas tuvieron en las Normales de provincias y, por ende, en la formación del magisterio primario es una tarea compleja y ayuna, todavía, de estudios que, por ejemplo, sigan la pista a los destinos de muchos de aquellos normalistas, inspectores y directores de «grandes acorazados» graduados formados en la exclusiva entidad madrileña. Es evidente que el magisterio más o menos continuado de R. Roig en Palma, A. Jara Urbano en Albacete, L. Leal en Oviedo, Á. Carnicer en Valencia, M. Bargalló en Guadalajara, P. Cortés en San Sebastián, C. Alfaya en Segovia, D. González-Blanco en Jaén, J. Salazar en Tarragona, T. Sanjuán en Valladolid, D. González Linacero en Palencia, entre los de Historia; el de R. Llopis y M. Escribano en Cuenca, P. Chico en Soria, M. Santaló en Gerona, I. Reverte en Murcia, C. García Arroyo en Alicante, A. Escribano en Granada, C. Vázquez en Valencia, entre los de Geografía, o la presencia de inspectores-jefes como

⁸ En sus clases primaba la orientación pedagógica sobre los contenidos específicos. Según numerosos testimonios, las actividades prácticas, las labores de seminario, las excursiones y las visitas ocupaban un lugar importante en la formación del selecto alumnado.

J. M^a Azpeurrutia en Álava, A. J. Onieva en Oviedo, A. Ballesteros en Segovia, E. García y E. Marcos en Navarra, G. Manrique en Soria, R. Álvarez y M. Medina en León, o J. Vega en Cáceres tuvo una importancia digna de consideración. Con todo, cabría calificar el balance general de limitado y desigual en el tiempo y en el espacio. Por otro lado, la práctica de estas metodologías difícilmente se produjo fuera del marco de la enseñanza graduada y en centros urbanos con una mínima dotación material. Finalmente, no debe olvidarse tampoco que el llamado Plan Bergamín de 1914, pese a que, por otro lado, supuso una considerable ampliación de la presencia de las materias geo-históricas que por primera vez, además, aparecían separadas en el currículo de las Normales –la alargada mano de Eloy Bullón–, estaba muy lejos de ser aquel anhelado plan, profesional y orientado a la profesionalización, en el que materias como la geografía e historia habrían de comparecer no como asignaturas convencionales, sino como metodologías o didácticas especiales. Precisamente, el celebrado Plan («profesional») de 1931, en cuya redacción es notoria la mano de uno de aquellos normalistas, Rodolfo Llopis, podría ser considerado como el fruto póstumo de una EESM a punto de desaparecer por mor de la creación de las primeras Secciones de Pedagogía universitaria en las Facultades de Filosofía y Letras de Madrid y Barcelona.

Genuina creación de la Junta, el Centro de Estudios Históricos fue, ante todo y sobre todo, un centro de investigación destinado al fomento de las ciencias sociales –historia, filología, arte, derecho, arqueología, sociología, filosofía...– y, como tal, jugó un papel relevante en la profesionalización entre los cultivadores de esas disciplinas y, acaso de manera menos directa, a causa de la participación en él de Rafael Altamira, también en la de los que se dedicaron a la didáctica de la historia⁹. Desde este punto de vista, podemos considerar al Centro y, en particular, a la sección «Metodología de la Historia. Trabajos de Seminario», dirigida por el alicantino entre 1910 y 1918, uno de los laboratorios donde tuvieron lugar ciertas tramas discursivas y de relaciones personales sin las cuales resulta difícil entender la alargadísima sombra y los sutiles ecos que el pensamiento didáctico altamirano ha venido proyectando sobre el campo profesional que nos ocupa, incluso en la época en que su sola mención constituía un delito. Altamira se planteó una auténtica labor de seminario destinada a la formación de colaboradores que llegaran a ser futuros investigadores y docentes, dando un notable vuelco a lo que hasta entonces se había entendido por investigación histórica, no

⁽⁹⁾ La flexibilidad y autonomía de que gozaron las secciones y la independencia de que disfrutaron respecto de la autoridad de académicos y universitarios –siguiendo el modelo de los seminarios de la universidad germana– fueron algunos de sus aciertos más interesantes y prometedores, casi únicamente empañados por un permanente estado de precariedad material y presupuestaria.

sólo en relación a las cuestiones netamente metodológicas, y la selección de fuentes y objetos de estudio, sino también a la introducción en el programa de trabajo de preocupaciones de tipo pedagógico orientadas a proyectar una profunda reforma en las enseñanzas y planes de estudio de esta materia. De suyo, en los dos primeros años, se planteó como objetivo «la formación de un plan de investigaciones y un programa de enseñanza de la Historia de España en el siglo XIX», y, más adelante, la lectura, la discusión y el análisis crítico de obras de metodología didáctica de la historia, ejemplares, catálogos y exposiciones de material para la enseñanza de la historia, y métodos y programas experimentales de historia.

La lista de colaboradores y alumnos de Altamira en la sección a lo largo del tiempo subraya alguna de estas apreciaciones. Veamos: entre las futuras normalistas, profesoras y/o alumnas de la EESM, se encontraban Magdalena de Santiago, Ángela Carnicer y Concepción Alfaya –la primera, además de, como vimos, profesora en la Superior y, por tanto, eslabón de las enseñanzas altamiranas en aquélla, fue encargada de coordinar un libro de lecturas de historia de España, con textos y documentos originales; entre los catedráticos de instituto, cabe citar a Antonio Jaén Morente –un interesante autor de textos y lecturas históricas que ya ejercía en Segovia cuando asistió a la sección y fue pensionado para realizar trabajos en su seno– y a Leonardo Martín Echevarría –amén de su influencia política en la etapa republicana y de sus traducciones de obras geográficas del alemán fue autor de una *Geografía de España*, editada por primera vez en Labor, en 1928, y que fue manual de consulta en graduadas e institutos de toda España–; entre los catedráticos universitarios, destacan José M^a Ots Capdequí, José Deleito Piñuela y Eugenio López Aydillo; finalmente, a esta nómina, por muy poco incompleta, hay que sumar al inspector de primera enseñanza y prócer del escolanovismo hispano, Lorenzo Luzuriaga, que durante su permanencia en el Centro trabajó en su libro *Documentos para la historia escolar de España*, publicado por el CEH en dos tomos en 1916-1917. No cabe duda que esta relación de nombres propios significa poco por sí misma, y habría que resaltar su limitado alcance. Acaso lo más interesante sería reparar en algunos de los que como Deleito¹⁰, Jaén o Martín Echevarría mostraron, desde sus respectivos destinos, evidentes inquietudes pedagógico-didácticas en el interior de corporaciones cuya seña distintiva era la de practicar una «historia –y una geografía– sin pedagogía» (Cuesta, 1997).

⁽¹⁰⁾ A Deleito, entre otras cosas, le cupo el mérito de traducir como director de la sección «El libro escolar» de la colección Ciencia y Educación en ediciones de *La Lectura* (la madrileña Espasa Calpe) entre 1906 y 1920, y el libro de E. Lavisse *Historia Universal*, del que se llegaron a realizar tres ediciones en 1916, 1927 y 1933. Junto al inevitable *Clío* de R. Ballester o la *Geografía Universal y Geografía de España y Portugal*, de Palau Vera (fallecido prematuramente en 1919) se convirtió en uno de los manuales de segunda enseñanza inspirados en los presupuestos didácticos altamiranos.

Precisamente, con el propósito, entre otras razones, de «metodizar» los estudios de la segunda enseñanza para liberarlos del marasmo del huerdo verbalismo, de los retóricos y acientíficos manuales al uso, del consabido ritual de examinación y de los usos rutinarios, la JAE promovió la creación, en 1918, del Instituto-Escuela, posiblemente el proyecto más netamente «gineriano» de cuantos se impulsaron en la coyuntura «tar-dorregeneracionista». Se trataba de practicar una «enseñanza más intuitiva», como gustaba llamarla el director de la sección de bachillerato y catedrático de geografía e historia en comisión de servicios –después varias veces Ministro de Instrucción Pública–, Francisco Barnés Salinas¹¹. El proyecto, de largo alcance, se inscribía de lleno en el marco de la larga transición entre los modos de educación: había que «primarizar» la segunda enseñanza, reinventar su idiosincrasia, y preparar el camino, que iba a ser largo, para construir el sueño de la razón liberal-socialista: la escuela única. Su creación fue el resultado, por un lado, de un cierto fracaso primigenio; por otro, de largos años de elaboración discursiva acerca una educación general para los más aptos que rompiera la dualidad primaria-secundaria tradicional; y, finalmente, de un manifiesto deseo de iniciar un modelo de reforma de la segunda enseñanza desde arriba usando una estrategia cuasi científica, que se compadecía muy bien con esta metáfora del ensayo en laboratorio que hemos utilizado hasta aquí. Una estrategia, por cierto, que, aunque presentada como inteligente y cautelosa, ya en su época suscitó críticas muy negativas, por taimada, elitista, equivocada y contradictoria, de personas como Eloy Luis André o Enrique D. Madrazo y Azcona, en absoluto sospechosas de mantener alianzas secretas con los voceros de *El Debate* o con las huestes del inefable E. Herrera Oria.

Sea como fuere, el Instituto-Escuela presenta un doble interés para el tema que aquí nos ocupa:

Por una parte, constituía una plataforma para la práctica de innovaciones organizativas y metodológicas en el campo de la educación geo-histórica y en un nivel de estudios donde aquéllas eran harto infrecuentes. Unas prácticas que, además de enfocarse nítidamente a la construcción del *ethos* de una pequeña burguesía liberal y cultivada –organización cíclica de los contenidos, trabajo con manuales de calidad comprobada, manejo de fuentes y textos primarios e iniciación al método científico, realización de trabajos prácticos, salidas y excursiones, fomento del diálogo profesor-alumno y del trabajo en grupo, supresión del examen memorístico...–, terminaron,

¹¹⁾ Además de éste, impartieron clases de geografía e historia los catedráticos Juan Dantín Cereceda, otro de los próceres de la geografía científica española, Pedro Aguado Bleye, reputado historiador y destacado miembro de la corporación de catedráticos, y Rafael Ballester Castell. Cuando Barnés hubo de abandonar este destino para dedicarse, en 1931, a la actividad política, le sustituyó Manuel Terán Álvarez, geógrafo y catedrático de instituto desde 1930.

como cualquier otra, por hacerse rutinarias y acomodarse a las necesidades y normas no escritas del contexto escolar.

Por otra, el Instituto-Escuela quiso ser también un laboratorio para la adecuada profesionalización metodológica del profesorado secundario y, en ese sentido, podemos hablar de esta institución como amplificador de la doxa didáctica: la creación de la discutida figura del aspirante al magisterio secundario, inspirada en el *training school* británico, permitió que iniciarán allí su profesión docente un buen número de historiadores y geógrafos. Algunos de esos aspirantes, en el ámbito de geografía e historia, fueron, ordenados por antigüedad: Leonardo Martín Echevarría, Enrique Pacheco de Leiva, Francisco Sánchez Cantón, Manuel Ferrandis Torres, José Camón Aznar, Manuel Terán Álvarez, José María Igual Merino, Enrique Lafuente Ferrari, José María Lacarra, Manuel Ballesteros Gaiibrois, José Cádiz Salvatierra, Luis Abad Carretero, Pedro Moles Ormella y María Suau. Empero, según los datos que poseemos, lo primero que llama la atención es el escasísimo número de aspirantes que utilizaron su paso por el Instituto-Escuela para convertirse después en catedráticos de institutos de bachillerato.

No cabe duda de que este inédito entramado institucional se nutrió merced a una densa circulación de ideas y personas que, en contraste con lo ocurrido en épocas precedentes y posteriores, abrieron insospechadas vías de acceso al saber científico y pedagógico que se localizaba, principalmente, tras la muga francesa. Para los geógrafos, acudir a los cursos de Dubois, Martonne, Vidal de la Blache, Demangeon o Gallois en la Sorbona o a los de J. Brunhes en el Colegio de Francia, Blanchard en Grenoble, Sorre en Lille, o asistir a los seminarios de Kraus, Niemeyer o Thorbecke en las Universidades de Colonia y Münster, Gibbs y Sluys en Bruselas o Michotte en Lovaina... constituía un auténtico privilegio y un placer intelectual comparable al que experimentaban los historiadores que contaban haber escuchado a Lavissee o Seignobos en París, a los hispanistas Morel-Fatio o M. Bataillon en el Colegio de Francia, a L'Heritier y H. Berr o que habían obtenido una estancia en la Escuela Española de Estudios de Historia y Arqueología en Roma -entidad, por cierto, creada y sufragada por la JAE.

Deliberadamente, hemos dejado para el final de este apartado el esbozo de unas breves notas que acompañan a las tablas en las que consignamos, de una parte (Tabla II), a las personas que, teniendo alguna relación con la gestación del campo de la didáctica de las ciencias sociales, recibieron pensión de la Junta para ampliar estudios en el extranjero sobre temas directa o indirectamente relacionados con el que nos ocupa, y, de otra (Tabla III), la nómina de quienes solicitaron pensión y o bien no la obtuvieron, o habiéndosela concedido no pudieron disfrutarla por motivos ajenos a su voluntad.

Más allá del interés por las ciencias de referencia –común entre los catedráticos y la mayoría de los normalistas–, no puede olvidarse que buena parte de las pensiones solicitadas y concedidas que referimos lo fueron para visitar lo que podríamos denominar «santuarios de la pedagogía europea»: bien centros de formación del profesorado –la Escuela Normal Superior de St. Cloud de París, el Instituto Rousseau de Ginebra y la Normal de Bruselas–, bien instituciones y actividades docentes consideradas modélicas por el movimiento de la Escuela Nueva –por supuesto, el complejo de centros entregados a la fe del Dr. Decroly, la labor de inspectores como Cousinet o Dottrens, las escuelas ligadas al movimiento cooperativo dirigido por Freinet o las escuelas del norte de Italia. Hubo aún otro tipo *sui generis* de destino, muy codiciado, ya que el beneficiado, habitualmente recién cursados sus estudios en la EESM, acudía por un curso a una Normal francesa con el encargo de impartir clases de conversación en español al alumnado de aquel país. Éste fue el caso de los llamados repetidores de español¹².

Del análisis sistemático y crítico de la interesantísima documentación consultada para el estudio de los distintos tipos de pensiones, de los pensionados y de los excluidos de ellas, podemos obtener informaciones muy valiosas cuando se trata de conocer no sólo su personalidad, su preparación profesional, su ideología y sus relaciones personales, sino también su percepción sobre la situación educativa española en comparación con la del país de acogida y aspectos sobre la vida cotidiana de los pensionados que a menudo trascienden la mera anécdota. Pero, ante todo, nos habla de la verdad interna de la Junta y del sistema de pensiones orquestado por ella; de lo que suponía y significaba haber disfrutado o no de una pensión; de la opacidad de los procedimientos de selección y disfrute de las becas –muy alejada aún de la racionalidad técnico-burocrática, de la neutralidad weberiana–; de la permanente penuria en que se desarrollaba la vida del becario –«cada vez que pienso en marcos, siento escalofríos», decía un atribulado Francisco Barnés en el Berlín de la hiperinflación de la primera postguerra mundial–; de la escasez de numerario propia de un estado escasamente modernizado con una muy tosca fiscalidad; y de la tupida y jerarquizada red de recomendaciones y favores convertidas en norma de funcionamiento. La estricta jerarquización de los rangos y cuerpos profesionales de los y las solicitantes¹³ se traducía de muchas formas que el lector avisado puede deducir de una lectura atenta de

⁽¹²⁾ Los destinos de los pensionados analizados por nosotros no hacen sino reafirmar lo ya dicho hasta ahora por otros investigadores. Francia fue el país más visitado (57 veces), aunque seguido muy de cerca por Bélgica (42) y Suiza (30). A gran distancia se encontrarían Italia (13), Alemania (9) y Gran Bretaña (5). Por lo que respecta a los repetidores de español analizados (9), el destino de todos ellos fueron Escuelas Normales situadas en el sur de Francia.

⁽¹³⁾ La de género es otra distinción que aquí no hemos introducido.

nuestras tablas: ser pensionado individualmente no significaba lo mismo que serlo en grupo; a la hora de obtener pensión individual o condición de pensionado, el normalista, en masculino, y el catedrático tenían ventaja sobre ciertos inspectores y sobre todos los maestros primarios, aunque fueran directores de graduada; y ser ex-alumno o ex-alumna de la EESM facilitaba sobremedida las cosas. Para probar este último aserto, basta con decir que de los 49 pensionados de nuestra nómina, 21 (42,2%) procedían de la EESM.

TABLA II. Pensionados por la JAE relacionados con la Didáctica de las Ciencias Sociales (Geografía, Historia y Arte)

Nombre	Cuerpo	Tipo de Pensión
Allaya y López, Concepción (EESM/CEH)	Profesora de Historia EN	PI
Altamira y Crevea, Rafael	Catedrático de Historia del Derecho de Universidad	ME y PD
Álvarez Díaz, Josefina (EESM)	Inspección de PE	PI
Apráiz Buesa, Ángel	Catedrático de Teoría de la Literatura y de las Artes de Universidad	PI
Asensio Asensio, Rafael	Profesor de Geografía EN	PI
Asán Peña, José Luis	Catedrático de Geografía-Hª Instº	PI
Appeurrua Flores, José Mª (EESM)	Inspección PE	PI (r) y PG
Ballester Castells, Rafael	Catedrático de Geografía-Hª Instº / I-E	PI y CP
Bargalló Ardevol, Miguel (EESM)	Profesora de Historia EN	PI (r)
Barnés Salinas, Francisco	Catedrático de Geografía e Historia I-E	CP
Bayón Carretero, David	Maestro PE	PG
Beltrán y Rózpide, Ricardo	Profesor de Geografía EESM	PD
Carandell Pencay, Juan	Catedrático de Historia Natural, Fisiología e Higiene de Instituto	PI y PD
Chico Rello, Pedro (EESM)	Profesor de Geografía EN	PI
Cnado Manzano, Eusebio (EESM)	Profesor de Geografía EN	PI (r)
Dantín Cereceda, Juan	Catedrático Agricultura de Instº / I-E	PI
Deleito y Piñuela, José (CEH)	Catedrático Hª Universal Universidad	PI (2)
Doreste Betancor, Federico (EESM)	Maestro PE Director Graduada	PI (4) y PG
Escribano Escribano, Agustín (EESM)	Profesor Geografía EN	PI
Ezcurdia Gascué, Sandalo	Maestro PE	PG
García Arroyo, Mª Carmen (EESM)	Profesora Geografía EN	PI (r) y PI (2)
García Martínez, Eladio	Inspección PE	PI y CP
García Sainz, Luis	Profesor Geografía EN	PI
González-Blanco Gutiérrez, Mª Dolores (EESM)	Profesora Historia EN	PI (2)
Hoyos Sainz, Luis	Profesor Fisiología e Higiene EESM	PI (2)
Igual Menino, José María	Catedrático de Geografía-Hª Instº / I-E	PI
Jaén Morente, Antonio (CEH)	Catedrático de Geografía-Hª Instº	PI
Leal Crespo, Luis (EESM)	Profesor Historia EN	PI (r) y PI
Llopi Ferrández, Rodolfo (EESM)	Profesor Historia EN	PI (r) y PI
Llorca García, Ángel	Maestro PE y Director de Graduada	PI y PG (3)
Maeztu Whitney, María (EESM)	Profesora Pedagogía y Geografía EN Dra. Sección Preparatoria I-E	PI (4), CP, PD (6)
Mannique Hernández, Gervasio	Inspección PE	PG(2) PI(2) y CP
Martí Alpera, Félix	Maestro PE y Director de Graduada	PI
Martínez Torner, Florentino (EESM)	Profesor Historia EN	PI (r)
Onieva Santamaría, Antonio Juan (EESM)	Inspección de PE	PG, PI y CP
Ontañón Valiente, Juana (EESM)	Profesora Historia EN	PI

Pintado Arroyo, Sidonio	Maestro PE y Director de Graduada	PG (2) y PI (r)
Ramírez de Arellano, África (EESM)	Maestra PE y Directora de Graduada	PI (2)
Retortillo Torros, Alfonso	Profesor de Historia EN. Auxiliar de Historia EESM	CP (2)
Riera Vidal, Pedro	Inspección PE	PG y PI
Roig Soler, Rosa (EESM)	Profesora de Historia EN	PG
Rubíes Monjonell, Ana	Maestra PE. Directora de Graduada	PI (r) y CP
Sainz-Amor Alonso de Celada, Concepción	Maestra PE. Directora de Graduada	CP y PI
Sanmartín Suárez, Arturo (EESM)	Inspección PE	PG
Santaló Parvoneil, Miguel (EESM)	Profesor Geografía EN	PI
Terán y Álvarez, Manuel	Catedrático de Geografía-Hª Instª / I-E	PI
Vela Espiña, Francisca (EESM)	Profesora de Historia EN	PI
Vilà i Dinariés, Pau	Profesor Geografía EN	PI
Xandri Pich, José Miguel (EESM)	Maestro PE. Director de Graduada	PI

Fuentes: Expedientes personales, Anales y Memorias de la Junta. Archivo JAE de la Residencia de Estudiantes (Madrid). Por limitaciones de espacio hemos prescindido de indicar el nº de microficha del expediente JAE consultado.

En la columna *Nombre*, se consigna el del pensionado y, a continuación, entre paréntesis, las siglas de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (EESM) y del Centro de Estudios Históricos (CEH) en caso de haberse formado en esas instituciones. En la columna *Cuerpo*, debe tenerse en cuenta que EN significa Escuela Normal, PE Primera Enseñanza e I-E Instituto-Escuela. En la columna *Tipo de pensión*, las siglas significan: PI (pensión individual); PI (r) (repetidor de español); CP (condición de pensionado); PG (pensionado en grupo); PD (pensión delegada); y ME (misión especial). En su

TABLA III. Solicitudes y pensiones no disfrutadas en relación con la Didáctica de las Ciencias Sociales (Geografía, Historia, Arte)

Nombre	Cuerpo	Tipo de Pensión
Aguado Bleye, Pedro CEH	Catedrático Geografía-Hª Instª / I-E	PND
Álvarez García, Rafael EESM	Inspección PE	PND
Cantón-Salazar, Mª Paz EESM	Profesora Geografía EN	SP (2)
Cisneros Martín, Teodoro	Maestro PE	SP (2)
Cortés Faure, Pablo EESM	Profesor de Historia EN	SP
Díaz Lorda, Francisco EESM	Profesor Historia EN	SP (3)
Doperto Marchori, Luis	Profesor Geografía EN Central	SP (2)
Doral y Pazos, Mª Luz EESM	Profesora de Geografía EN	SP
Doral y Pazos, Mercedes EESM	Profesora de Geografía EN	SP
González Linacero, Daniel EESM	Profesor Historia EN	SP (3)
Hernanz Hernanz, Norberto	Maestro PE	SP (3)
Jara Urbano, Alfredo EESM	Profesor Historia EN	SP (2)
López Liópi, Pedro EESM	Profesor Historia EN	SP (3)
Marcos Rodríguez, Ernesto	Inspección PE	SP (2)
Natalias García, Pedro	Maestro PE	SP (3)

Reverte Salinas, Isidoro EESM	Profesor Geografía EN	SP
Rodríguez Soler, Rosa EESM	Profesora Historia EN	PND
Salazar Chapela, José EESM	Profesor Historia EN	PND
Santiago Fuentes, Magdalena (CEH)	Profesora de Historia EESM	SP (3) y PND
Urabayen Guindo, Leoncio EESM	Profesor de Lengua EN	SP (2)
Vázquez Martínez, Claudio EESM	Profesor de Geografía EN	SP
Vega y Relea, Juvenal EESM	Inspección PE	PND

caso, hemos puesto entre paréntesis el número de pensiones tras el tipo de pensión.

Se consignan dos situaciones en la columna *Tipo de pensión*: SP corresponde a las pensiones solicitadas y no atendidas (entre paréntesis el número de veces), mientras que PND hace referencia a los casos de pensiones concedidas y no disfrutadas por distintas causas. Por supuesto, el número de pensiones solicitadas y no concedidas sería mucho mayor si contabilizáramos los casos del cuadro anterior; el disfrute de una o varias pensiones no era óbice para que se hubieran solicitado otras sin éxito.

Como ya hemos ido comentando, el campo investigado en esta etapa preformativa se entiende considerando la concurrencia de normalistas, inspectores de primera enseñanza, algunos catedráticos de universidad e institutos, algunos directores de grupos escolares ejemplares e, incluso, unos pocos maestros de primera enseñanza especialmente significados por integrar en su labor profesional la rara condición de persistentes publicistas. Todos ellos configuran una tupida, pero no impenetrable aún, urdimbre donde se irán tejiendo tramas, saberes y poderes de la didáctica en el juego de la producción, gestión y transmisión del conocimiento útil para «enseñar a enseñar». En ese contexto, es donde hay que sopesar la importancia de haber sido o no pensionado. Tal y como tendremos ocasión de comprobar cuando analicemos el caso concreto de la colecta y siembra de la semilla «decrolyana» por estos pagos.

Las iniciativas en el escenario legislativo a partir de la proclamación de la república no hacen sino acelerar los procesos referidos. En efecto, la profesionalización de las Normales, la creación de la Secciones de Pedagogía universitarias, la expansión de los Institutos-Escuela, la profunda reforma de la inspección primaria, la creación de la de segunda enseñanza e, incluso, la celebración del Curso de Información Metodológica en Madrid en junio de 1932 son algunos de los hitos que jalonan ese proceso. Lo cierto es que, tras esta avalancha de reformas, se vislumbra un nuevo modelo de profesionalización docente que se adelanta a su tiempo y presagia maneras propias ya del modo de educación tecnocrático de masas. Sus características y racionalidad subyacente pueden rastrearse esquemáticamente en el cuadro siguiente:

CUADRO I. El modelo técnico-burocrático de formación y profesionalización de docentes

Características

- Se apoya en la Universidad como institución matriz de la gestión del conocimiento valioso, y se sostiene sobre dos pilares básicos: las Secciones de Pedagogía y las Facultades de Ciencias y Letras.
- El Carácter técnico-profesional de los itinerarios formativos: desarrollado sobre la base de un amplio y completo despliegue de las ciencias psico-pedagógicas.
- El papel creciente y preponderante de las Didácticas Especiales aplicadas a las diversas materias de primera y segunda enseñanza.
- Está orientado a proporcionar una integración coherente entre titulación y salida profesional.
- Incorpora al modelo la cualificación de los cuerpos destinados al control técnico-burocrático (la Inspección de primera y segunda enseñanza y la Dirección de Escuelas Graduadas), a los que se dota de formación específica.

Racionalidad subyacente

- La lógica, que establece jerarquías, de los expertos, mediadores y gentes del común.
- La separación progresiva entre teoría y práctica. Marcada por la fuerte presencia de una racionalidad burocrático-instrumental.
- Una escuela graduada única/unificada -que considera que la primera y segunda enseñanza están dentro de la educación general para todos- y paulatina superación de las pedagogías correctivas basadas en la organización, que dan paso a las pedagogías psicológicas.

En el anuncio de ese *modelo técnico burocrático* de la profesionalización docente, estaba implícito el despliegue institucional del campo profesional de la didáctica de las ciencias sociales y, por supuesto, una estricta división del trabajo entre sus primigenios roturadores. A partir de ahora, la producción y enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales quedaría reservada a los normalistas y los profesores universitarios de la materia adscritos a las Secciones de Pedagogía, mientras que la difusión y la práctica cualificadas eran competencia de los inspectores y directores de graduada. Finalmente, para el subproletariado del magisterio primario quedaba el desempeño del oficio en un intento cotidiano de realizar el milagro de convertir la teoría en buena práctica escolar. Todos necesitaban de todos. En la nueva racionalidad burocrática, impersonal y técnicamente legitimada, el conocimiento se especializa, la teoría se escinde irreversiblemente de la práctica y la dominación consiste no tanto en ejercer un poder incuestionable, como en contar con la obediencia de grupos determinados para mandatos específicos -una obediencia que se constituye de modo casi inconsciente en el *habitus* del sujeto y que deviene esa estructura incorpórea del poder propia de las organizaciones burocráticas. Es obvio que la JAE contribuyó a inventar y reforzar este estado de cosas.

El caso del Método Decroly y su difusión en España

Para cumplir su misión, los detentadores de la ciencia didáctica pensaban que la mejor y más eficaz forma de orientar al magisterio (considerado como conjunto de

meros e indocumentados artesanos que habrían de perfeccionar su tosco quehacer aplicando las propuestas emitidas por cuerpos más cualificados) era obtener metodologías con fundamentos científicos pero convenientemente traducidas, y transformadas en programas de actuación concreta, en productos digeribles, asimilables por el maestro y practicables en la escuela. Eso es lo que parecía ofrecer, precisamente, el Dr. Decroly: un método científico y moderno, experimentado y presentado en forma de tareas muy organizadas y precisas. Posiblemente, no hubo un proyecto de reforma de la escuela tradicional más afamado y que, a ojos de los pedagogos, se presentara con tantas cualidades. Era un producto ecléctico que recogía las ideas con mayor predicamento de su época, un puente que permitía aunar las pedagogías disciplinarias basadas en la organización, propias de la educación tradicional, con ingredientes de las pedagogías psicológicas y paidocéntricas que habrían de triunfar a finales del siglo XX. Su fracaso en las aulas es una muestra de la permanente escisión entre teoría y práctica, entre la ingeniería pedagógica y el peonaje que había de aplicarla en el aula, entre lo que se ha llamado cultura científica y cultura empírica de la escuela. Escisión nada *natural* que se construye con meticulosa premeditación a medida que el Estado interviene decididamente en la responsabilidad de gestionar la enseñanza primaria. Los datos de las Tablas II y III son elocuentes: únicamente dos maestros -D. Bayón y S. Ezcurdia- fueron pensionados, en grupo, y las reiteradas solicitudes de N. Hernánz, T. Cisneros o P. Natalias -éste último entusiasta practicante del método belga- quedaron sin atender.

Con todo, al Instituto de la calle l'Ermitage en Bruselas acudieron un buen número de docentes para presenciar «en vivo» lo que allí se hacía de la mano del propio Dr. Decroly, que, con gran eficacia, supo labrarse en vida fama y prestigio mundial¹⁴. Entre los integrantes de nuestra nómina, visitaron Bélgica con la específica intención de estudiar el método Decroly: F. Doreste (2 veces), J. Álvarez, R. Llopis, Á. Ramírez (2 veces), A. Rubiés y J. M. Xandri. El número se incrementa si contamos los 13 pensionados que pasaron por Bruselas y que, aunque sus intereses fuesen inicialmente distintos, visitaron con seguridad los santuarios decrolyanos. Y, desde luego, la relación sería mucho mayor si consideráramos los pensionados que, en grupo o individualmente, fueron a conocer en Bruselas el método por otros motivos. La colecta de ideas y la contemplación en directo de la experiencia del médico belga realizada bajo el patrocinio de la JAE fue inseparable de las tareas de difusión, traducción e interpretación

¹⁴ Decroly y sus íntimos colaboradores supieron construir, merced a un conveniente control de la información sobre su labor y de los dispositivos propagandísticos dependientes la Escuela Nueva y asociaciones similares, toda una imagen engrandecida de su método y su experiencia educativa (Depaepe y otros, 2003).

que, ya en el interior de España, se llevaron a cabo. Refiriéndonos solamente a lo publicado en la *Revista de Pedagogía* sobre el tema, encontramos hasta 42 trabajos: 19 artículos y 23 reseñas. Entre los primeros, cuatro llevan la firma del propio Decroly, uno de su íntima colaboradora A. Hamaïde, dos de su amigo A. Ferrière y uno de la argentina C. Guillén de Rezzano. El resto de los artículos es de autores hispanos –A. Ballesteros, T. Campillo, T. Causi (dos artículos), G. Lafora, R. Llopis, P. Natalías, A. Rodríguez Mata, A. Rubiés (dos artículos) y J. M. Xandri Pich–, y muchos de ellos fueron pensionados de la Junta.

Siguiendo con la metáfora agrícola que no gratuitamente hemos gustado de usar en este artículo, los beneficiarios de la empresa importadora de *simientes* y de la *siembra* en los terruños hispanos forman parte de la misma elite que se referencia y se cita a si misma y que se constituye en vanguardia pedagógica. Sin embargo, los *frutos* no fueron, ni mucho menos, los que cabría esperar. La aplicación en las aulas y la aceptación por parte de los maestros de escuelas unitarias de programas organizados en *centros de interés*, que requerían, como mínimo, una amplia escolarización en el modelo graduado, matrícula y asistencia estable y tiempo para su desarrollo son algo que hay que poner bajo sospecha. Por mucho que inspectores, normalistas y directores de reconocido prestigio no regatearan esfuerzos elaborando adaptaciones del método a nuestras circunstancias a través de publicaciones, cursos, centros de colaboración o congresos pedagógicos, los resultados no pudieron ser más magros. Las ejemplificaciones divulgadas del método Decroly malamente podían tener cabida en la masificada escuela-aula, acuciada por la urgencia de enseñar a leer, escribir y contar a unos alumnos que asistían irregularmente a la escuela y por poco tiempo. De todo ello se percataban muy bien los maestros y los padres.

En los Congresos Pedagógicos que celebró el magisterio segoviano –en 1926, 1928 y 1930–, se desató una animada y significativa polémica entre creyentes en el método Decroly, capitaneados por Natalías y Pintado, y escépticos. El cronista de aquellos eventos no puede evitar confesar que pese a los «entusiasmos del inspector jefe don Antonio Ballesteros que ha visitado las escuelas del gran pedagogo belga (...) en las aplicaciones y ensayos que del método se han hecho en España, hemos llegado, sin excepción, al mismo resultado: los fracasados por el fracaso y los triunfadores a pesar del triunfo, todos han abandonado el método, por lo menos, como único y exclusivo» (Hernanz, 1929). En la misma crónica se nos habla de los significativos abandonos de Pintado, Natalías y hasta de la crisis de fe sufrida por el maestro zaragozano Talayero –que, por cierto, será, posteriormente, uno de los jefes

de fila de la pedagogía fascista en los primeros años de postguerra junto a otros decrolyanos confesos como J. Álvarez Díaz, I. Almazán o Á. Ramírez de Arellano, todos ellos fervientes militantes de la ultra-católica FAE-. Sólo se salvan de la *deba-cle* los que, por otras fuentes, conocemos como los más «puros» decrolyanos, es decir: Ana Rubiés y Federico Doreste.

Bien es cierto que, en el primer tercio del siglo XX, particularmente en tiempos republicanos, el clima renovador, difícil de evaluar y cuantificar, fue muy distinto a la onda plana que se impuso tras la guerra civil¹⁵. A nuestro juicio, aquella efervescencia tuvo muchas similitudes con la que reverdecía (con auto-consideración de *berencia legítima*) en los años setenta y principios de los ochenta del mismo siglo: minoritaria, esporádica, de limitadas experiencias innovadoras hibridadas con las rutinas más arraigadas. Fue similar, incluso, hasta en los motivos que impulsaban a los maestros y maestras por la senda del mérito y la promoción profesional. Una cosa es el general desentendimiento e, incluso, la confrontación del magisterio con la teoría pedagógica y otra los acercamientos de maestros que, individual o colegiadamente, se adscriben a las propuestas emitidas «por arriba», las experimentan e interpretan con más o menos fortuna –el caso de Xandri es un ejemplo–, independientemente de las intenciones declaradas, con el resultado de una recompensa simbólica –voto de gracias, menciones especiales, publicaciones– o material –ascenso en el escalafón, ocupación de huecos en el sistema académico-burocrático, etc.–. Hoy como ayer.

Pero las pertinaces resistencias a las reformas didácticas no suelen desanimar a los reformadores. Hubo, al margen del fracaso en la práctica, un segundo resultado de las visitas a Bruselas. Los centros de interés quedaron en el reservorio de la tradición pedagógica liberal-socialista, atravesaron los tiempos de la larga transición entre los modos de educación y sirvieron, junto a otras propuestas «escolanovistas», para la reinención de propuestas globalizadoras. Con añadidos, especialmente de naturaleza psicopedagógica «piagetiana» y nuevos tecnicismos, fueron remozándose en la cultura académica y en los sueños renovadores oficiales y extraoficiales desde los años sesenta del pasado siglo. Así, estirando el hilo genealógico hasta el presente, vemos como la siembra «decrolyana» germina, transmutada a lo largo del tiempo, en un producto híbrido y convertido en asignatura (el *área de Conocimiento del Medio*), que remotamente evoca los presupuestos y la cosecha imaginada en el primer tercio del siglo XX.

⁽¹⁵⁾ En tal sentido, coincidimos con M^a del Mar Pozo (2005). Aunque no tanto en sus cálculos sobre las dimensiones de la renovación, ni sobre la contemplación de ésta bajo la dicotomía de «por arriba» y «por abajo», lo cual se entenderá con la lectura de este mismo párrafo.

Colofón

La profesionalización de la Pedagogía trajo consigo, de modo inevitable, una irreparable escisión entre la teoría y la práctica. Esta situación no tiene precedentes antes del inicio de la transición entre los modos de educación que la Junta contribuyó a agrandar. Se trataba de un momento en que las elites intelectuales de la pequeña burguesía comenzaban a pugnar por encontrar su espacio en los dominios del poder simbólico gestando sus propias comunidades científico-teóricas en el ámbito de la pedagogía desde dentro y fuera de las instituciones del Estado. La trama de esos colegios invisibles de funcionarios, inicialmente más próximos a la escuela –normalistas, inspectores y directores de graduadas–, pervivirá, a pesar de la sangría y las brutales depuraciones sufridas durante la dictadura franquista, hasta que la estructura académico-universitaria acapare definitivamente la función productiva y distributiva del saber y la cultura pedagógica que era su patrimonio. Los campos académicos universitarios de las ciencias de la educación son su genuina descendencia en el modo de educación tecnocrática de masas.

No cabe detenernos aquí en los avatares de los movimientos de renovación pedagógica que se reinventan en la educación tecnocrática de masas durante el tardo-franquismo, pero sí apuntar una breve reflexión final al respecto. Surgieron con la conciencia de recoger la herencia de la edad de oro de la pedagogía –más *conciencia* que conocimiento sobre sus progenitores. Eran menos elitistas que en tiempos de la JAE, tenían más escuela, más mercado y renovadas alianzas de poder, y crearon el caldo de cultivo para la mayor parte del actual campo académico de las didácticas especiales. Sin embargo, los frutos de esta nueva oleada han seguido mostrándose inciertos, y cabría preguntarse si en la pertinaz escisión de las culturas de la escuela no opera con reiteración un oculto interés: el del experto en didáctica empeñado en distanciarse de la escuela como condición necesaria de su propia identidad. Por encima de las intenciones manifiestas de los sujetos, dominan las leyes no escritas para el dominio del saber experto, la distinción entre teóricos y prácticos, y las formas de gobierno en el hipertrofiado universo educativo. Lo cierto es que nunca como hoy fue tan extensa la comunidad científica de los pedagogos y nunca habían estado tan lejos de la práctica educativa. Su embriología, como hemos visto para el caso de la didáctica de las ciencias sociales, se remonta a la *ilusionada siembra* de la JAE y otras instituciones a comienzos del siglo XX. No cabe duda: *quien siembra vientos, a menudo recoge tempestades*.

Referencias bibliográficas

- ALTAMIRA, R. (1997): *La enseñanza de la Historia*. Madrid, Akal.
- CHICO, P. (1934): *Metodología de la Geografía. La Geografía y sus problemas. Investigación y Didáctica*. Madrid, Editorial Reus.
- CUESTA, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares Corredor.
- (2001): «Voces y ecos de la enseñanza de la Historia en España (1875-1936)», en *Aula*, 13, pp, 79-93.
- DEPAEPE, M. Y OTROS (2003): «The Canonization of Ovide Decroly as a “Saint” of the New Education», en *Hystory of Education Quarterly*, 2, pp. 224-249.
- HERNÁNZ, N. (1929): «Dos congresos pedagógicos», en *Escuelas de España*, 1, pp. 74-104.
- LUIS, A. (1985): *La geografía en el Bachillerato español (1836-1970)*. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- MELCÓN, J. (1989): *La enseñanza de la Geografía y el profesorado de las Escuelas Normales (1882-1915)*. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- PEIRÓ, I. (1995): *Los guardianes de la historia*. Zaragoza, IFC.
- POZO ANDRÉS, M^a DEL MAR (2005): «La renovación pedagógica en España (1900-1939). Etapas, características y movimientos», en E. CANDEIAS (coord.): *Actas de Vº Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação Pedagógica*. Coimbra/Castelo Branco, Alma azul, pp. 115-159.
- VÁZQUEZ MARTÍNEZ, C. (1911): «El dominio propio de la Geografía considerada como rama de la enseñanza», en *RGCM*, 3, pp, 85-91.

La Junta para Ampliación de Estudios (JAE) y la enseñanza de la ciencia para todos en España¹

José Mariano Bernal Martínez
José Damián López Martínez

Universidad de Murcia

Resumen

Mejorar la educación científica extendiéndola al mayor número posible de personas, era uno de los objetivos que guiaron el programa de actuaciones institucionistas durante el primer tercio del siglo XX en España. En este artículo se analiza la contribución que supuso en este sentido la labor desarrollada por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Mediante la creación del Instituto de Ciencias Físico-Naturales y la Asociación de laboratorios, se constituyó una red que favoreció la preparación del profesorado y la difusión de las nuevas aportaciones, impulsando al mismo tiempo el desarrollo de la investigación científica. Además, con la concesión de becas y ayudas para estudiar la enseñanza de las ciencias en Europa, la Junta contribuyó a la introducción en España de las nuevas corrientes educativas, dando lugar a numerosas publicaciones sobre didáctica de las ciencias. Finalmente, el Instituto-Escuela de Madrid sería, a la vez, el lugar adecuado para la puesta en práctica de los nuevos programas y métodos para las enseñanzas científicas y para la implantación de un modelo innovador de formación de profesores.

Palabras clave: Didáctica de las ciencias; Junta para Ampliación de Estudios; Renovación educativa.

Abstract: *The Junta para Ampliación de Estudios (JAE) and the Teaching of Science for all in Spain*

In Spain, during the first third of the twentieth century, one of the main targets of the educational programme of the so-called «institucionistas» was the teaching of science to the general public. In

⁽¹⁾ Este artículo se ha llevado a cabo con la ayuda concedida por el Ministerio de Educación y Ciencia al proyecto de investigación SEJ2004-07268/EDUC.

the present paper we analyse the contribution made by the *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, JAE (Board for Advanced Studies and Scientific Research) in this respect. As a result of the creation of the *Instituto de Ciencias Físico-Naturales* (Physical-Natural Science Institute) and the *Asociación de Laboratorios* (Association of Laboratories), a network was set up to favoured the teachers training, the spread of new ideas and the development of scientific research. In addition to that, the awarding of grants, as well as the financial aid provided to study the different methodological procedures used in Europe at that time, made possible for the *Junta* to introduce the new educational trends in Spain, which resulted in a considerable number of publications on science teaching. Finally, the *Instituto-Escuela* (Institute-School) in Madrid would be an appropriate place for the implementation of the new syllabuses and methods and as well as for the implementation of a new model for teachers training.

Key words: Science Education, *Junta para Ampliación de Estudios*, Educational Reform.

La educación científica para la ciudadanía ¿una nueva orientación de la enseñanza de las ciencias?

La Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el siglo XXI, organizada por la UNESCO y el Consejo Internacional para la Ciencia y celebrada en Budapest en el verano de 1999, declaraba que la enseñanza científica de todos los ciudadanos, sin discriminación y en todos los niveles y modalidades, es un requisito esencial de la democracia y el desarrollo sostenible. Efectivamente, todos necesitamos utilizar la información científica para adoptar cada día decisiones acerca de asuntos importantes relacionados con el desarrollo científico y tecnológico: opciones sobre los usos del agua y de la energía, situación de las antenas de telefonía móvil, alimentos manipulados genéticamente, problemas bioéticos, etc.

Recientemente, en el seminario sobre *La enseñanza de las ciencias y la evaluación PISA 2006*, el coordinador español advertía sobre la escasez de vocaciones científicas en España, situación que tiende a aumentar cada año. Solucionar esto requiere una revisión del cómo y el qué se enseña en las asignaturas de ciencias para poder ofrecer una educación científica más atractiva a todas las personas, no sólo a aquellas que posteriormente pudieran realizar estudios científicos superiores. Expertos reunidos en el citado seminario, como el catedrático del *King's College* de la Universidad de Londres, Jonathan Osborne, declaraban que es necesario considerar las destrezas científicas que los ciudadanos corrientes necesitan: este giro en la enseñanza de las

ciencias debe contemplar el uso de experimentos más atractivos, que impliquen cuestiones cotidianas de los alumnos, para despertar su «curiosidad» y su «espíritu crítico»². *La educación científica para la ciudadanía* se convierte así en un objetivo prioritario, también desde la didáctica de las ciencias y la innovación pedagógica. De hecho, este fue el lema del congreso internacional organizado por la revista *Enseñanza de las Ciencias* en septiembre de 2005. Y en esta línea, la Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006 introduce entre las enseñanzas comunes del bachillerato una nueva asignatura: *Ciencias para el mundo contemporáneo*³.

Parece por lo tanto evidente que la necesidad de impulsar la educación científica de la ciudadanía es una idea que cuenta hoy día con un alto grado de consenso y respaldo en los ámbitos académicos, pedagógicos, sociales y –en algunos casos– administrativos. Todo lo cual no quiere decir que sea precisamente ésta la orientación dominante en la enseñanza de las ciencias que se imparte actualmente en la educación obligatoria. Los programas y prácticas que se desarrollan habitualmente hoy día en institutos y colegios presentan un marcado carácter propedéutico: uno de los mayores obstáculos que aparecen al intentar la reforma de la educación científica es la visión propedéutica de su finalidad, según la cual la enseñanza de las ciencias anterior a la universidad debe destinarse al aprendizaje de conceptos científicos esenciales para los estudios superiores (Furió y otros, 2001; Acevedo, 2004; Vázquez-Alonso y otros, 2005).

Tal y como señalan Daniel Gil y Amparo Vilches (2001), tras la idea de educación científica para la ciudadanía no debe verse una intención de «rebaja» de contenidos para hacer asequible la ciencia a todos los ciudadanos, sino una nueva orientación de la enseñanza necesaria también para la formación básica de los futuros científicos. Esta es la clave. Todas las propuestas que se hacen en esta línea insisten en que no es tan importante buscar unos contenidos nuevos, específicos de este enfoque, como orientar la enseñanza de las ciencias de forma adecuada. Así, extender la educación científica a todos los ciudadanos requiere, ante todo, que se produzcan cambios significativos desde la perspectiva pedagógica. De este modo, el objetivo ciencia para todos se asocia inevitablemente a propuestas de innovación pedagógica.

En trabajos anteriores mostramos como las iniciativas pedagógicas innovadoras en enseñanza de las ciencias que se producen desde finales del siglo XIX hasta 1936 en

⁽²⁾ El coordinador español del Informe PISA, Ramón Pajares, y el profesor Osborne hacían estas manifestaciones en el marco del seminario organizado por la Fundación Santillana sobre *La enseñanza de las ciencias y la evaluación PISA 2006* celebrado en Madrid el 23 de mayo de 2006 (*El País*, 15-05-2006).

⁽³⁾ La revista de didáctica de las ciencias experimentales *Alambique* dedica un monográfico (núm. 49, julio 2006) a la nueva disciplina: «Ciencias para el mundo contemporáneo», mostrando cuáles podrían ser los contenidos de esta asignatura y las propuestas de ciencia para la ciudadanía desarrolladas en otros países europeos como Francia o Inglaterra.

España, confieren siempre a las enseñanzas científicas en los niveles anteriores a los estudios universitarios una finalidad más formativa que propedéutica. Las propuestas didácticas renovadoras se plantean con el objetivo de conseguir la educación científica de todos los ciudadanos (Bernal, 2001 y 2003). En este trabajo pretendemos mostrar específicamente la contribución que supuso en este sentido la labor desarrollada por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE).

Mediante la concesión de becas y ayudas a las personas interesadas en la didáctica de las ciencias, la JAE contribuyó a la introducción en nuestro país de las corrientes europeas más modernas en educación científica. Pero no circunscribimos nuestro trabajo al estudio de los pensionados, a esta labor exterior de la Junta. En el interior, la JAE construyó un entramado fluido y ágil de organismos, instituciones, centros y personas que favoreció el mejor uso de los recursos económicos –siempre escasos–, la preparación de los que deberían viajar al extranjero, la difusión de las nuevas aportaciones y, en definitiva, la dinamización de la ciencia española, aglutinando esta acción interior en torno al Instituto de Ciencias Físico-Naturales y a la Asociación de laboratorios.

En este artículo, estudiamos la difusión y el alcance que tuvieron las nuevas ideas y experiencias. En ocasiones, los propios pensionados actuarán como dinamizadores e impulsores de la renovación mediante la realización de seminarios, cursos, etc., dirigidos a sus compañeros, y con la publicación de sus experiencias en libros y revistas. Al mismo tiempo, la Junta y distintas empresas editoras traducen y publican, en ediciones económicas, las obras sobre enseñanza de las ciencias que se estaban publicando en Europa.

Finalmente, consideramos la labor desarrollada en una de estas instituciones de la Junta, el Instituto-Escuela de Madrid. Desde este centro se ofrecerá a los profesores de ciencias un modelo pedagógico alternativo y una experiencia contrastada de la que podrán extraer nuevos planteamientos para el desarrollo de sus enseñanzas, y, sobre todo, se mostrará la nueva concepción de la finalidad que debía tener la educación científica en la enseñanza secundaria: más formativa y de preparación para la vida que propedéutica.

La enseñanza de las ciencias en España a principios del siglo XX

Limitadas las enseñanzas científicas hasta principios del siglo XX, en la instrucción primaria, al grado superior de las escuelas de niños –que contaba con unos niveles mínimos de escolarización y asistencia–, éstas tenían un carácter anecdótico en la

práctica habitual de la enseñanza. Cuando se introducen las materias de ciencias con carácter obligatorio en toda la instrucción primaria, la falta de tradición, la deficiente preparación científica de los maestros y la carencia de medios y recursos para su enseñanza, hicieron que las ciencias de la naturaleza mantuvieran su carácter de disciplina subsidiaria (Bernal, 2001). Los propios profesores de las Normales exponen cuál era la situación en estos establecimientos:

... en el Plan vigente las ciencias de la Naturaleza, las ciencias experimentales y de observación, Física, Química, Historia Natural, etc., se hallan reducidas a la más mínima expresión: un curso, de clase alterna, que representa a lo sumo, noventa clases de una hora. Consideramos escasísima, para el futuro Maestro, la cantidad de Física, de Química y de Historia Natural, que puede aprenderse en 90 lecciones de una hora (Loperena y otros, 1918, p. 16).

Todas estas circunstancias, dificultarán la introducción de las materias científicas en las escuelas españolas: treinta años después de haber sido declarada obligatoria su enseñanza, las *Nociones de Ciencias físicas, químicas y naturales* seguían sin impartirse en la mayoría de las escuelas. El testimonio de Rafael Candel Vila (profesor aspirante al magisterio secundario en el Instituto-Escuela de Madrid, profesor del Institut-Escola de Barcelona, catedrático de instituto y profesor de Cristalografía en la Universidad de Madrid) muestra cuál era la situación: «a pesar de su importancia formativa, no figuraban en los programas de la enseñanza primaria». La aproximación al estudio de las ciencias se basaba en el *Juanito* y, posteriormente, en las *lecciones de cosas* que sirvieron para que en algunas escuelas «fuesen el objeto de lecciones de memoria, particularmente en ciertas escuelas de estilo confesional». La enseñanza de las ciencias no pasaba de ser algo anecdótico, propio de una escuela libresca, memorista y aburrida (Candel, 1933, p. 9).

En cuanto a la segunda enseñanza, desde posiciones institucionistas se pretendía que fuera continuación de la educación primaria, formativa e integral. Sin embargo, en la mayoría de los institutos de España la educación científica tenía un marcado carácter instructivo, de preparación para los estudios superiores de sólo unos pocos y excluía prácticamente a la mujer. Los materias de ciencias experimentales presentaban una estructura compartimentalizada, siguiendo el modelo de las disciplinas universitarias. Esta orientación de los programas conducía inexorablemente a una metodología esencialmente expositiva, basada en los libros de texto -de carácter enciclopédico y poco actualizados- que ocasionalmente utilizaba láminas, grabados o arcaicos aparatos científicos de demostración (López y Bernal, 2005).

Tampoco se encontraba en una situación óptima la enseñanza de las ciencias en las universidades españolas de finales del siglo XIX y principios del XX. El testimonio de Odón de Buen, introductor de la Oceanografía en España, es suficientemente ilustrativo: «La enseñanza de las Ciencias Naturales en España era exclusivamente sistemática y memorista»; tendía a «hacer clasificadores; el plan, un siglo anticuado». Más adelante señala que tenían «de profesor de Mineralogía un distinguido ingeniero, el Sr. Maisterra, premioso de palabra, con el cual hacíamos algunas prácticas de laboratorio, no superiores ni en mayor escala que las que yo había hecho en el Instituto de Zaragoza». Tras enumerar otras muchas deficiencias, finaliza indicando que «ni de Física, ni de Química se estudiaba más que el deficiente elemental curso preparatorio. ¿Es posible conocer la Naturaleza sin haber profundizado bastante en aquellas materias básicas» (Odón de Buen, 2003, pp. 35-37).

Pensamos que las palabras de Luis Cañadas, maestro de Olula del Río en 1926, pueden reflejar muy bien cual era la situación de las enseñanzas científicas en España⁴:

Puede decirse que no es sólo en la escuela primaria sino también en la enseñanza especial del Magisterio y en la del Bachillerato donde las ciencias físico-naturales no tienen la importancia que merecen. En las escuelas nacionales de primera enseñanza está reducido el cultivo de estas disciplinas al estudio mnemónico de un librito. Otras veces el maestro da una simple explicación oral a los niños. Y esto es todo. De experimentación, de interés y actividad del niño nada.

(...) En las mismas normales las asignaturas físico-naturales se hallan postergadas con relación a las demás del plan de estudios. Aparte de que su enseñanza se realiza en condiciones inadecuadas -exceso de libros, falta de acción- el número de cursos y horas que a ellas se destinan es insuficiente para que el normalista llegue a dominarlas.

(...) Y es que en general no tenemos en España tradición científica. En una de las muchas aulas a que hemos asistido oímos años ha de labios de un querido profesor esta observación: *¡Cuán poco suenan los apellidos españoles en la*

⁴⁰ En marzo de 1926 presentó Luis Cañadas, maestro de Olula del Río (Almería), un trabajo a la JAE sobre las ciencias en la escuela. Incluía el concepto de ciencia, su método, la importancia que tienen en la escuela, el material más adecuado para su enseñanza y la organización de esta, y solicitaba viajar a centros educativos europeos para conocer la enseñanza de las ciencias que allí practicaban. No le fue concedida la pensión.

historia de la ciencia! ¡Qué escasos son los teoremas de Rodríguez, principio de López, ley de Martínez!

Quizá sea esa falta de ambiente una de las causas del estado de la enseñanza científica en España (Cañadas, 1926, p. 19).

La mejor forma de resolver el problema: estudiar in situ la enseñanza de las ciencias en Europa

Dentro de la corriente regeneracionista que surge a finales del siglo XIX en España, en los círculos políticos, científicos y pedagógicos va tomando fuerza la idea de que el problema de la regeneración del estado es pedagógico, tanto o más que económico y financiero. Se trataba de cambiar la sociedad mediante la educación integral de los ciudadanos. Era preciso romper el aislamiento español en todos los órdenes de la vida, pero sobre todo en los ámbitos científico y pedagógico. En este sentido, científicos de reconocido prestigio como Santiago Ramón y Cajal, proponían establecer un sistema de becas destinadas a sufragar los estudios experimentales en el extranjero de los alumnos universitarios más aventajados. Estos alumnos, que deberían realizar un trabajo científico original, constituirían la base para la selección del profesorado universitario (Ramón y Cajal, 1898)⁵.

Tal y como explica Antonio Viñao en el trabajo que figura en este número extraordinario, entre los institucionistas más señalados existía el firme convencimiento, desde finales del siglo XIX, de que la renovación sólo sería posible mediante procesos de reforma graduales, sin recurrir a leyes o decretos que la impusieran, basándose en una adecuada formación del profesorado. Giner, Castillejo y Cossío manifiestan reiteradamente estas ideas sobre la ineficacia de las reformas hechas desde la *Gaceta*. Era preciso contar lo antes posible con un colectivo docente debidamente formado y actualizado y, *en medio de la contienda de ideas*, establecer una tregua y señalar

⁽⁵⁾ Santiago Ramón y Cajal era ya un científico muy reconocido en su ámbito profesional por sus estudios de neurobiología, aunque su popularidad se acrecentaría considerablemente al obtener en 1906 el Premio Nobel de Fisiología y Medicina. En consonancia con sus ideas educativas, participará de forma decisiva en la constitución de la Junta, siendo elegido presidente de la misma un año más tarde. Otro científico de prestigio, Enrique Moles, después de su estancia en Leipzig becado por la JAE, explicaba el gran beneficio que le había producido conocer centros de investigación en los que «se discuten las dudas y se aclaran en la pizarra pero siempre empleando tono de colegas. Uno de mis mayores asombros, al principio de la estancia en Leipzig, era el oír una discusión de algún docente con uno de los doctorandos acerca del trabajo de éste (...) Y este comercio espiritual, estos duelos de pizarra, eran el mejor aliciente, el encanto mayor de la vida de laboratorio» (Moles, 1911, p. 130).

un campo común. Había que constituir un organismo al que poder «encomendarle la formación del personal científico y docente que cualquier reforma ha de necesitar» (Junta para Ampliación de Estudios, 1912, p. 8). La JAE puso en práctica un principio metodológico que consideraba esencial: enviar al profesorado interesado a distintos países de Europa para conocer no sólo las orientaciones administrativas y didácticas, sino también la práctica de la enseñanza en las aulas.

La JAE impulsó desde el primer momento las actuaciones dirigidas a la mejora de la educación científica. De hecho, en la primera lista de temas propuestos se incluía «el estudio crítico de los métodos para la enseñanza experimental de las primeras nociones de las ciencias en las escuelas», considerando cual era el material más adecuado y cómo podría adaptarse a España (Junta para Ampliación de Estudios, 1910, p. 15). Ese mismo año, a tres de las nueve personas que viajaron a la Exposición franco-británica de Londres, se les asignó el estudio de cuestiones relacionadas con la enseñanza de las ciencias. En los años siguientes, profesores y alumnos de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, profesores de escuelas normales, inspectores de primera enseñanza, profesores de instituto y maestros de instrucción primaria, solicitaron ayudas a la Junta para viajar a centros educativos europeos en relación con la mejora de la enseñanza de las ciencias.

En el proceso de selección, Castillejo intentaba mantener un difícil equilibrio entre el objetivo de enviar al extranjero a los profesionales más preparados, que mejor pudieran rentabilizar el esfuerzo económico que se hacía, y el criterio de abrir el sistema de becas al mayor número posible de profesores. «Pero también ha tenido la Junta que guardarse contra otro peligro: el monopolio que los más aptos podrían alcanzar presentando a los concursos de pensiones trabajos, de innegable superioridad, resultado de la preparación hecha con una pensión anterior» (Junta para Ampliación de Estudios, 1914, p. 17). No se trataba de formar una minoría, sino de extender y difundir la formación entre los distintos niveles del profesorado.

Inicialmente, el profesorado de ciencias de secundaria manifestó poco interés por los aspectos pedagógicos o didácticos de sus asignaturas, solicitando becas preferentemente para realizar estudios relacionados con la actualización científica y experimental en su especialidad. La causa pudiera estar, como se argumentaba desde la propia Junta, en que no se había «formado aún un concepto de escuela secundaria, respecto a la cual apenas se discute ni legisla sino acerca de planes de estudios, es decir, la parte más externa y circunstancial e insignificante del sistema» (Junta para Ampliación de Estudios, 1914, p. 24). Sin embargo, en años sucesivos, también fueron

interesándose por aspectos metodológicos⁶. Circunscribiéndonos a los catedráticos de ciencias experimentales, 38 pudieron disfrutar de becas en el extranjero concedidas por la Junta para ampliar estudios de su especialidad y 9 de ellos fueron becados en temas relacionados con la enseñanza de estas disciplinas.

En la Tabla I recogemos los nombres, actividad profesional, países que visitaron, duración de la estancia y tema específico de trabajo de las personas que fueron becadas por la JAE en relación con la mejora de las enseñanzas científicas. La peculiar forma de trabajo de la Junta hace que sea muy difícil determinar con exactitud el número de personas que viajaron al extranjero en relación con un tema específico. Uno de los aspectos más positivamente valorados en la mayoría de los estudios que se han hecho sobre la JAE, es el carácter ágil, flexible y dinámico que Castillejo logró imprimir siempre a sus actuaciones con el fin de conseguir la mayor eficacia. Se pretendía huir del encorsetamiento burocrático, de las tradicionales barreras administrativas tan criticadas desde posiciones institucionistas. Este planteamiento, tan efectivo para conseguir el fin propuesto –enviar el mayor número posible de docentes al extranjero–, muestra su cara más negativa cuando se pretenden hacer estudios y clasificaciones sistemáticas y establecer cifras cerradas sobre una organización que precisamente luchaba por evitar los encasillamientos.

El caso de los catedráticos de instituto a los que nos referíamos anteriormente, puede ser un buen ejemplo. En algunos casos solicitaban una beca para ampliar su formación científica y a la vez asistían a centros educativos para estudiar la práctica de la enseñanza de las ciencias. Miguel Catalán disfrutaba de una pensión para trabajar en el *Royal College of Science* con el profesor Fowler en Inglaterra, pero estaba muy interesado también en visitar y desarrollar su trabajo docente en escuelas secundarias inglesas. Y así lo hizo, tras solicitar permiso por escrito a Castillejo, haciéndose constar en las memorias: «Ha asistido con asiduidad a las clases de Física y Química de algunos establecimientos de 2ª enseñanza en Londres, dedicando su atención preferente a la graduación de estas enseñanzas en relación con las edades de los alumnos» (Junta para Ampliación de Estudios, 1925, p. 28). También Ricardo Montequi, que solicitó una beca para ir a trabajar a los laboratorios de la Sorbona, aprovechó su estancia en París para hacer un estudio comparativo de los métodos de enseñanza de las disciplinas experimentales en España y Francia. Ninguno de los dos figura en las relaciones de pensiona-

⁽⁶⁾ En algunas de las solicitudes, por ejemplo, en las de los catedráticos de instituto Juan Mir Peña, Eduardo García Rodeja, Guillermo Mur Estevan, Ramón Trujillo Torres, José Barceló Matutano, José Sánchez Romero, Manuel Mateo Martorell, Jenara Vicenta Arnal Yarza, etc., se mostraba claramente el interés por mejorar su formación de acuerdo a las nuevas orientaciones metodológicas, fundamentando su solicitud en la necesidad de una preparación del profesorado en el conocimiento de las nuevas orientaciones en la enseñanza de la Física y de la Química desde los primeros grados.

dos por temas educativos establecidas por Teresa Marín Eced (1990 y 1991), ya que inicialmente era otro el asunto que les llevó a solicitar pensión. Sin embargo, ambos conocieron nuevas orientaciones para los programas de ciencias que, a su vuelta, pusieron en práctica y difundieron entre sus colegas, por lo cual nos parece oportuno incluirlos en una relación de personas que conocieron la educación científica que se practicaba en centros europeos, con el reconocimiento y la ayuda de la Junta.

En Martina Casiano Mayor encontramos otra modalidad de actuación de la JAE. En 1911, un año antes de salir al extranjero, es becada en los laboratorios de la Junta en Madrid para realizar un curso de Química con el profesor Casares. De esta forma cuando al curso siguiente viaje a Alemania (Leipzig y Berlín), podrá sacar mayor rendimiento a su estancia. Su objeto era adquirir conocimientos científicos prácticos para el mejor desarrollo de sus clases en la Normal de Bilbao, y en su memoria cuenta su estancia durante el curso 1912-13 en Alemania y cómo le influyó en su labor a la vuelta, proponiendo algunas reformas para mejorar la formación científica de los maestros. El caso de la maestra Pilar Angulo y Puente, puede ser representativo también de dos peculiaridades de los pensionados de la JAE. Se trata de una maestra de instrucción primaria cuyo único objetivo era mejorar su práctica escolar, sin más -ni menos-, pretensiones, y éste era también uno de los objetivos prioritarios de la Junta. Por otra parte realiza sus visitas a Francia y Bélgica como integrante de un grupo de nueve maestras, dirigido por la inspectora Matilde García del Real. Los viajes en grupo de menor duración -en este caso poco más de dos meses-, eran otra de las posibilidades que ofrecía la Junta. Ella fue la encargada, dentro del grupo, de estudiar cómo era la enseñanza de las ciencias físico-naturales en los numerosos centros que visitaron.

Así pues, en este grupo de personas pensionadas por la JAE en relación con la educación científica encontramos representadas prácticamente todas las modalidades de intervención de este organismo: pensiones en el extranjero, concedidas por concurso y con una duración aproximada de un curso; pensiones en grupo, con un tema específico para cada uno de los componentes del mismo; y delegaciones en congresos científicos. Los países que se visitan son Francia, Inglaterra, Bélgica, Suiza y en menor medida Alemania e Italia. En líneas generales, los becados que conocen varios países, destacan la importancia que se da a la educación científica en Inglaterra -a la que se refieren como patria de las ciencias naturales- y lo novedoso de los enfoques didácticos en Bélgica, encontrando en las propuestas de globalización y centros de interés de Decroly el marco más adecuado para introducir las ciencias en los programas escolares.

Otra peculiaridad del grupo de pensionados es la incorporación de la mujer desde el primer momento. El deseo de las profesoras y maestras por mejorar su práctica

docente –casi siempre con la introducción de actividades experimentales–, contrasta con la situación de marginación en que se encontraban frente a estas materias. La educación científica en España –hasta bien entrado el siglo XX– era cosa de hombres. Tanto en las Escuelas Normales como en las de instrucción primaria, las horas –escasas en cualquier caso– que se dedicaban a la enseñanza de las ciencias en los cursos de maestros o de niños, eran dedicadas a labores, costura o remendado en las clases de maestras y de niñas. Paradójicamente, las profesoras y maestras españolas tendrán un enorme protagonismo en todo el movimiento de renovación de la educación científica.

TABLA I. Pensionados por la JAE en relación con la educación científica

Nombre / Actividad profesional	País	Año	Duración / Modalidad	Tema
Angulo Gómez, Antonio Inspector de Primera Enseñanza	Suiza Francia	1924	2 meses En grupo	Escuelas rurales. Metodología de las ciencias
Casiano Mayor, Martina Profesora de Escuela Normal	Alemania	1912 / 1913	12 meses	La enseñanza de la Ciencia
Catalán Sañudo, Miguel A. Catedrático I. Física y Química	Inglaterra	1920	9 meses	Espectroscopia. Física y Química y su enseñanza
Cebrián y Fernández Villegas, Dolores Profesora de Escuela Normal	Inglaterra Inglaterra	1908 1923 / 1924	2 meses En grupo 6 meses Equiparada pensionada	Métodos y prácticas para la enseñanza de las Ciencias Naturales Formación de maestros de ciencias naturales, Training Colleges
Comas Camps, Margarita Profesora de Escuela Normal	Inglaterra	1920 / 1921	9 meses	Enseñanza de las ciencias
Estalella Graells, José Catedrático I. Física y Química	Francia Suiza Italia	1919	2 meses	Organización de la enseñanza y didáctica de las ciencias físico-químicas
Gómez Lluca, Federico Catedrático I. Historia Natural	Francia Suiza	1920	14 meses	Paleontología y segunda enseñanza
Gómez Martínez, M^a Dolores Profesora de Escuela Normal	Francia Bélgica	1935	7 meses	Metodología de las ciencias naturales y de la agricultura
Hernández Meoro, Ángel Catedrático I. Agricultura	Francia	1933	2 meses	Enseñanza de las ciencias naturales
Herrera Montenegro, Rosa Profesora del Instituto -Escuela de Madrid	Inglaterra Francia Suiza	1929 / 1930	12 meses	Enseñanza de la química
Hueso Carceller, José Profesor de Escuela Normal	Francia Bélgica Suiza Italia	1910 / 1911	4 meses	Gabinetes y Museos de Ciencias en las Normales y escuelas
Juan Blesa, Carmen de Profesora de Escuela Normal	Francia	1927	9 meses Equiparada pensionada	Metodología de las Ciencias y procedimientos científicos de enseñanza
Leal Quiroga, Teodosio Profesor Escuela de Estudios Superiores del Magisterio	Inglaterra	1908	2 meses En grupo	El estudio de la Naturaleza y la enseñanza primaria en Londres

Llorca Martínez, Juan Bautista Profesor de Escuela Normal	Bélgica Francia Suiza	1924	3 meses	Enseñanza de la física, química, historia natural y agricultura
López Pérez, Ricardo Profesor de Escuela Normal	Bélgica Francia	1925	4 meses	Organización y enseñanza de las ciencias físico-naturales en las Normales
Lozano Cuevas, Edmundo Profesor Museo Pedagógico	Inglaterra	1908	2 meses En grupo	Enseñanza elemental de la física y de la química en Inglaterra
Mancho Alastuey, Ricardo Profesor de Escuela Normal	Francia Bélgica Suiza	1911 / 1912	9 meses	Organización y sistema de la enseñanza de las ciencias en las Normales
Marín y Sáenz de Viguera, Antonio Catedrático I Historia Natural	Suiza Francia Bélgica	1933	12 meses	Metodología de las ciencias naturales
Miralles Solbes, Lorenzo Catedrático de Escuela Superior de Artes e Industrias	Francia Bélgica Inglaterra	1909 / 1910	13 meses	Métodos de la enseñanza experimental de las ciencias en la escuela
Montequi y Díaz de la Plaza, Ricardo Catedrático I Física y Química	Francia	1922	12 meses Equiparado pensionado	Organización de enseñanzas de la Química y Física en los liceos franceses. Química Técnica
Pérez Casanova, Gonzalo Catedrático I Historia Natural	Suiza	1921	3 meses Equiparado pensionado	Botánica y metodología de las ciencias naturales
Puente Larios, José de la Catedrático I Física y Química	Francia y Alemania	1935 / 1936	3 meses	Organización y métodos pedagógicos de la enseñanza secundaria y de las ciencias físico-químicas
Rodríguez Charentón, Aurelio Profesor de Escuela Normal	Francia Bélgica Suiza	1932	4 meses	Enseñanza de las ciencias físico-naturales
Ruvira Jiménez, Francisco Profesor de Escuela Normal	Francia Bélgica	1925	4 meses	Organización de las Escuelas Normales y enseñanza de las ciencias
Sainz-Amor Alonso de Celada, Concepción Maestra	Bélgica Italia	1932 / 1933	3 meses	Huerto escolar y enseñanza de las ciencias naturales
Sensat Vila, Rosa Maestra	Bélgica Suiza Alemania	1912 / 1913	6 meses	Metodología de la enseñanza de las ciencias físico-naturales
Valls Anglés, Vicente Inspector de Primera Enseñanza	Francia Bélgica Suiza	1923	2 meses En grupo	Organización y funcionamiento de escuelas rurales
	Francia Bélgica Suiza	1924	2 meses En grupo	Organización de escuelas primarias. Metodología de las ciencias físico-naturales
Vives y Piera, Catalina Profesora de Escuela Normal	Francia	1923	8 meses Equiparada pensionada	Organización, métodos y procedimientos relacionados con las ciencias de la naturaleza

La actuación de la JAE dentro de España

Otra de aquellas ideas fundamentales que han inspirado las creaciones de la Junta, ha sido la que se refiere a la labor dentro de España. Para Castillejo era fundamental que los logros que podían alcanzarse mediante los estudios que los profesores y científicos españoles realizaban en el extranjero, tuvieran una continuidad a la vuelta a sus

puestos de trabajo habituales. Era preciso coordinar la política de pensiones en el extranjero con el desarrollo de la actividad científica y docente dentro del país, de tal modo que «al regresar un cierto número de jóvenes con suficiente preparación científica se les ofrecieran los medios de continuar sus estudios y se les exigiera su cooperación para preparar a otros que hayan de salir en adelante. Sin esto, la obra de las pensiones en el extranjero sería casi perdida» (Junta para Ampliación de Estudios, 1912, p. 10). Cuatro años después, el fruto de la política de pensiones parecía cada vez más ostensible: «Las Universidades todas tienen ya grupos de profesores que han sido pensionados, o que ganaron sus cátedras después de adquirir una formación en el extranjero. La Junta recoge además en sus laboratorios aquellos jóvenes que vuelven con una formación más sólida (Junta para Ampliación de Estudios, 1916, p. 10).

En 1910 se crean, entre otros centros dependientes de la Junta, el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales y la Asociación de Laboratorios. Para Castillejo, esta agrupación no debía suponer la fusión de las instituciones existentes, ni su centralización administrativa. Se trataba de crear las nuevas instituciones con un carácter dinámico y una estructura flexible que, facilitando su funcionamiento, hiciese que cada centro conservase su propia personalidad. Se trataba de optimizar los escasos recursos existentes, el mínimo presupuesto con que se contaba para la investigación científica en nuestro país, aprovechando al mismo tiempo la formación y cualificación obtenida por los que ya habían realizado estudios en el extranjero⁷.

En el Instituto Nacional de Ciencias -que es como se denominó a partir de 1916 el primitivo Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales-, integrado por centros oficiales y por centros sostenidos por la propia Junta (Museo de Ciencias Naturales, Jardín Botánico, Laboratorio de Investigaciones Biológicas, Laboratorio de Investigaciones Físicas, Estación alpina de Biología, Comisión de Investigaciones Paleontológicas y Prehistóricas, Laboratorios de la Facultad de Farmacia, Laboratorios de la Residencia de Estudiantes, Instituto Nacional de Física y Química, etc.) era donde se iba a desarrollar la actualización y formación científica del profesorado de los distintos niveles educativos. Entre los miembros del Instituto y los directores y encargados de los trabajos organizados por la Junta se encuentran algunos de los cien-

⁷⁾ Así, el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales contaba con la colaboración de los profesores Carracido y Casares que prestaban sus laboratorios de la Facultad de Farmacia para la realización de cursos prácticos y actividades de investigación, haciéndose cargo la Junta únicamente de los gastos del material fungible utilizado y del pago al personal auxiliar del laboratorio. Desde el Museo de Ciencias Naturales, se ayudaba a conseguir los objetivos de la Junta pero, al mismo tiempo, el Museo también se beneficiaba de la labor de ésta: en 1924, se recibían por medio de la JAE más de 50 revistas internacionales -*Botanical Abstracts, Nature, Genetics, Journal of Experimental Zoology, etc.*-, siendo de destacar el hecho de que algunas de ellas se conseguían como intercambio con las publicaciones del Museo (Archivo del Museo de Ciencias Naturales. Legajo: JAE).

tíficos españoles más destacados de su época: Santiago Ramón y Cajal, Ignacio Bolívar, Blas Cabrera, Enrique Moles, Miguel Catalán, Eduardo Hernández-Pacheco, Lázaro Ibiza, Joaquín M^a Castellarnau, Enrique Rioja, Antonio de Zulueta, José R. Carracido, entre otros. Otra de las líneas de actuación que se propuso la Junta, a partir del bienio 1916-1917, consistió en traer investigadores extranjeros de reconocido prestigio para el impartir cursos prácticos y seminarios. El desarrollo de toda esta incesante y variada actividad dinamizadora, supuso un gran paso hacia adelante en la investigación científica de la España del primer tercio del siglo XX (Moreno y Sánchez Ron, 1987).

Al mismo tiempo, los cursos y trabajos de investigación organizados por la Junta constituyeron un medio eficaz de completar y mejorar la formación inicial del profesorado de ciencias, sobre todo en los aspectos relacionados con la actividad experimental y las prácticas de laboratorio y de campo. En estos trabajos y cursos participaron catedráticos en ejercicio y futuros catedráticos de universidad, catedráticos en activo y futuros catedráticos de instituto, profesores y alumnos de la Escuela Superior del Magisterio, profesores de escuelas normales, jóvenes licenciados y alumnos de los últimos cursos de las facultades de ciencias y de bachillerato. Hay un dato que puede ser revelador del alcance de toda esta actividad de la Junta. En un colectivo tan poco dado a los cambios e innovaciones como era el de los catedráticos de institutos, hemos contabilizado 92, casi un 40% del total catedráticos de que figuran en el escalafón de 1936, que participaron en las actividades auspiciadas por la JAE en los centros antes mencionados. Algunos de los asistentes a los trabajos y cursos establecieron posteriormente una estrecha y dilatada relación con la Junta, siendo encargados de dirigir otros cursos y trabajos en los laboratorios⁸. También se encuentran entre los asistentes los nombres de Miguel A. Catalán, Andrés León, Federico Gómez Lluca o Luis Crespi que posteriormente serían nombrados profesores del Instituto-Escuela.

Los cursos organizados desde los distintos laboratorios dependientes de la JAE, eran eminentemente prácticos, haciéndose excursiones y proyectándose diapositivas de los principales fenómenos geológicos y de vertebrados fósiles⁹. Por ejemplo, el de Biología animal en 1921-22, dirigido por Antonio de Zulueta, llegó a las 42 sesiones

⁸ «Profesores de otros centros de Madrid y provincias cuya formación científica en la especialidad se ha hecho principalmente en los laboratorios del Museo (MCN), han cooperado también en los trabajos de investigación. Así lo ha hecho el profesor del Instituto-Escuela de Madrid, don Federico Gómez Lluca (...), el catedrático del Instituto Jovellanos de Gijón, don Joaquín Gómez de Llerena, el catedrático del Instituto de Tarragona, don Bartolomé Darder» (Junta para Ampliación de Estudios, 1925, p. 193).

⁹ También en la *Residencia de estudiantes* se organizaron cursos de laboratorio para paliar la escasa preparación experimental de los universitarios. Asimismo, se establecieron ciclos de conferencias sobre temas científicos impartidas por Mme. Curie, Blas Cabrera, Julio Palacios, Enrique Moles, Miguel Catalán o Enrique Rioja. En la *Residencia de señoritas* se realizaban actividades en el Laboratorio de Química a cargo de la profesora Luisa Foster o de Carmen Gómez Escolar a las que asistían alumnas de las facultades de Farmacia, Medicina o Ciencias y de la Escuela Superior del Magisterio.

prácticas de unas tres horas de duración cada una; el de 1923-24 consistió en 43 sesiones prácticas y el del año anterior en 31. En los laboratorios colaboraron algunas de las primeras mujeres científicas de nuestro país, como M^a Teresa Salazar, Carmen García Amo, Felisa Martín Bravo, Carmen Gómez Escolar, Francisca Lorente, Carmen Pradel y Pilar Álvarez, entre otras.

La mayoría de estudios que se han hecho desde la historia de la ciencia sobre el tema, se refieren a esta época como la «edad de plata» de la ciencia española. En todo caso, lo que parece claro es que todo este conjunto de actuaciones auspiciadas desde la JAE y la Institución Libre de Enseñanza contribuyeron, en palabras de Vicente Valls, a que la educación científica se fuese abriendo paso en España, penosa pero concienzudamente:

La cátedra de Química experimental del Museo Pedagógico Nacional, donde ha profesado con toda competencia y devoción el señor Lozano; los cursos prácticos organizados por el Museo Nacional de Ciencias Naturales –por no citar más que las actuaciones cimeras–, han formado en el espíritu y en la práctica del método científico a una pléyade de profesores y a toda una generación de maestros, recogiendo de este modo la dirección y el ambiente pedagógico del país, creado por las doctrinas y el estímulo de D. Francisco Giner y de D. Manuel B. Cossío, o sea por la Institución Libre de Enseñanza y por el Museo Pedagógico (Valls, 1936, p. 448).

La difusión de la teoría didáctica para la educación científica de todas las personas

Como hemos visto anteriormente, casi treinta personas pudieron viajar al extranjero con la ayuda de la Junta para conocer nuevos métodos y programas para las enseñanzas científicas. Otro grupo mucho más amplio de docentes, gracias a la labor desarrollada por la JAE en el interior, participó en todo tipo de cursos y actividades de actualización científica y didáctica. Muchas de estas personas trataron de difundir las nuevas ideas mediante su publicación en libros y revistas. De este modo nos encontramos, a partir de 1908, con la publicación de numerosos trabajos de didáctica de las ciencias, realizados tanto por los que podríamos considerar hoy expertos y que se ocupan de una fundamentación teórica de la disciplina, estableciendo las líneas guía a seguir en la enseñanza de las ciencias –Margarita Comas, Enrique Rioja, José Estalella, Vicente Valls–, como por quienes explicaban las

experiencias concretas que desarrollaban en sus aulas, siguiendo las orientaciones propuestas por sus maestros, a los que se citan en repetidas ocasiones (Bernal, 2001).

Un ejemplo significativo del desarrollo de las publicaciones sobre educación científica en España en los años treinta del siglo XX, puede encontrarse en la obra de Margarita Comas, en general, y, más concretamente, en su libro *Contribución a la Metodología de las Ciencias Naturales*, publicado en 1937. Se trata de un extenso manual (612 páginas) dirigido a la formación de maestros en el que recoge, además de los textos propios sobre los diversos temas, algunas experiencias desarrolladas por sus alumnas y alumnos de la Universidad de Barcelona y de la Normal de la Generalitat. Sería imposible mostrar en unas líneas el grado de actualización científica y didáctica del texto. La bibliografía que presenta puede ser la mejor ilustración. Incluye 481 referencias bibliográficas distribuidas en los distintos capítulos, diferenciando libros para el maestro, libros de prácticas y de identificación de ejemplares, monografías y tratados especiales, escritos originales de investigadores o de artistas, libros de aplicaciones, libros para los alumnos, libros de vulgarización científica y biografías de historia de la ciencia. Entre las revistas incluye algunas como *Pour l'Ère Nouvelle*, *School Nature Study* y *The School Science Review* y, en el capítulo dedicado a la didáctica, obras en español, francés e inglés. Cita a Dewey, Kerschensteiner o Piaget, pero también a Edmundo Lozano o Enrique Rioja.

Veámos inicialmente como desde la visión de la actual didáctica de las ciencias, las propuestas para la educación científica de todas las personas deberían basarse en programas contruidos desde una orientación integradora, y en el uso de actividades y experimentos más atractivos que impliquen cuestiones cotidianas de los alumnos para despertar su «curiosidad» y su «espíritu crítico». Ésta es la línea de las orientaciones que se establecen por los introductores de la didáctica de las ciencias en España. Por una parte, el estudio del medio, del entorno natural próximo al niño, el *Nature Study* que se practicaba en las escuelas inglesas, debería dirigir la selección de los contenidos de las ciencias de la naturaleza. Por otra, la globalización y el método de los centros de interés deberían orientar su organización y secuenciación. Además, los fundamentos pedagógicos que inspiraban el movimiento de la escuela nueva requerían que los contenidos de ciencias fueran seleccionados en función de los intereses del niño; por tanto debían estar relacionados con asuntos que les fueran próximos y con situaciones de su vida cotidiana (Bernal, 2001).

En la enseñanza secundaria, los programas propuestos desde las nuevas orientaciones para la enseñanza de las ciencias tenían un carácter cíclico y huían de la visión puramente descriptiva de los fenómenos científicos para llegar a unas concepciones disciplinares formalmente más estructuradas. Los nuevos programas trataban de aproximar-se a los intereses y necesidades personales de los alumnos más que a los contenidos dis-

ciplinares de cada una de las materias, proponiendo actividades experimentales que despertaran la curiosidad y el interés de los alumnos enseñándoles a reconocer hechos y fenómenos, a observar, medir y analizar situaciones de la vida diaria, a emitir hipótesis, e inferir conclusiones, a ser curiosos y a respaldar las afirmaciones con argumentos.

Miguel Catalán y Andrés León (1925) –que prosiguieron la labor de Estalella en el Instituto-Escuela de Madrid– aconsejaban huir de las demostraciones con instrumentos costosos, raros y desconocidos para los alumnos, basadas en la utilización de los aparatos de demostración. Proponían la realización de experiencias de laboratorio en las que se concediera cierta libertad a los alumnos para su realización considerándose el aprendizaje de las ciencias como investigación o resolución de situaciones problemáticas. «Ciencia no vista nacer y formar por quien en ella va a iniciarse, es ciencia muerta. El estudiante ha de sentir la creación del conocimiento» (Estalella, 1925, p. 569). En cuanto al material de enseñanza se utilizaban los aparatos y materiales específicos de laboratorio pero también otros alternativos y próximos al entorno del alumno, o que fuesen los mismos alumnos los que construyeran el «material científico».

Edmundo Lozano (1913) y Vicente Valls (1936), proponían el «método científico» como método de enseñanza, desde una visión inductivista de la ciencia y de su enseñanza. Margarita Comas supera esas concepciones. Para la profesora Comas, proponer tareas que posibilitaran la actividad indagadora de los alumnos y la aplicación del conocimiento obtenido al planteamiento y resolución de nuevos problemas debía ser el modelo a seguir en la enseñanza de las ciencias. De esta forma, una vez que los alumnos hubieran adquirido el hábito de tratar de *modo científico* las actividades propuestas en la escuela, podrían trasladar este procedimiento a la resolución de determinadas cuestiones de la vida cotidiana. Los profesores debían proponer actividades de búsqueda e indagación, dada la naturaleza curiosa y observadora de los escolares (Comas, 1937).

Los problemas que plantea la práctica educativa

La propia profesora Comas era muy consciente de los problemas que planteaba la puesta en práctica de la metodología que propugnaba:

En general el maestro actual no está en condiciones de enseñar las ciencias naturales en la forma moderna, activa, que aquí se preconiza, pues que muchos empe-

zaron a ejercer cuando dicha materia no entraba en el plan y tuvieron que aco-gerse, al hacerse obligatoria, a unas de las obritas que como ensalmo surgieron; otros estudiaron las ciencias memorísticas, de espaldas a la naturaleza y a la vida. Pero como son bastantes los que están deseando hacer y hacer bien, preciso es ayudarles, pues que no basta la buena voluntad (Comas, 1937, p. 180).

A continuación explicaba cuál creía que era el camino más eficaz para conseguir la actualización científica y didáctica de las maestras y maestros en activo. Proponía la organización de cursillos de perfeccionamiento que incluyeran la realización de trabajos prácticos, excursiones, revisiones bibliográficas y visitas a escuelas en las que otros docentes ponían ya en práctica las nuevas orientaciones para la educación científica, trabajando en el mismo sentido que ella lo había hecho en la escuelas de Londres. La propia Margarita Comas –así como Vicente Valls, José Estalella, Modesto Bargalló, etc.–, impartió numerosos cursos de actualización para el magisterio. También planteaba la posibilidad de constituir centros de recursos de profesores en las grandes poblaciones «donde pudiera acudir siempre el maestro, personalmente o por escrito, a resolver sus dudas, a pedir un consejo, a consultar obras especiales» (Comas, 1937, p. 190).

En un sentido semejante, Rosa Sensat consideraba que los maestros españoles tenían ya una información general sobre las nuevas corrientes pedagógicas y que había llegado el momento de trasladar estos principios educativos a la práctica del aula. Ésta era la gran dificultad, el reto que había que superar: el proceso de acercamiento entre teoría y práctica educativa (Sensat, 1934). En el número 83 de 1928, la sección de noticias de la *Revista de Pedagogía* destacaba que cada día era mayor el número de las escuelas que habían introducido en España los métodos activos. Efectivamente, a pesar de las dificultades iniciales, centros como los institutos-escuela de Madrid, Barcelona, Valencia y Sevilla, o grupos escolares como el «Cervantes», «Príncipe de Asturias», «Pere Vila», «Alfonso XIII», «Baixeras» o «La Farigola», entre otros, fueron pioneros en la puesta en práctica de ensayos y experiencias que incluían una nueva visión de la enseñanza de las ciencias. La utilización del método Decroly y el método de proyectos, el reconocimiento de los principios pedagógicos de la escuela nueva, favorecían la incorporación de contenidos y actividades de ciencias escolares en los programas.

También en otras escuelas más modestas se realizaron interesantes ensayos. El maestro Enrique Cassasas Cantó explicaba en 1926 como era la enseñanza de las ciencias en su escuela:

Seguimos dando a las lecciones un sentido todo lo práctico posible; quizás diríamos mejor: todo lo activo posible; tendiendo siempre a que sea la actividad de los niños la dominante en la Escuela: actividad investigando, experimentando, dándose cuenta por sí propios, en una palabra, del cómo y del porqué del hecho o fenómeno que motiva la lección que completamos siempre con frecuentes y adecuadas visitas a los campos y a las fábricas, a los jardines botánicos o a los talleres industriales (Cassasas, 1926, p. 16).

Más adelante, pone como ejemplo concreto el desarrollo de la lección sobre «el agua». Inicialmente, hace observar a los alumnos distintos tipos de agua, así como los diferentes estados en que se puede encontrar en la naturaleza. Les propone a continuación que realicen una serie de experimentos sobre sus cambios de estado y las disoluciones. Posteriormente, realiza excursiones o visitas alternativamente a una fuente ferruginosa cercana, «al laboratorio médico municipal, a la fábrica de hielo que hay en la localidad o al Centro Agrícola, donde tanta diversidad de análisis se practican». Piensa que así sus alumnos se acostumbrarán a relacionar los conocimientos científicos con los asuntos de la vida diaria. Pero, a continuación, se plantea una cuestión clave, un asunto que aún hoy es el centro del debate en cualquier propuesta de cambio de orientación en los programas de ciencias. Indica el maestro Enrique Casasas, a partir de su propia práctica docente, que la metodología que emplea no puede «extenderla al contenido científico de toda la Historia Natural, de toda la Física y de toda la Química». Y ésta es la cuestión que plantea precisamente en su escrito a la Junta, la que le motiva para pedir una pensión que no le sería concedida: conocer como han resuelto el problema en otros países con «tan felices resultados» (Cassasas, 1926, p. 19).

Recogemos otro testimonio directo de la práctica de la educación científica en la escuela. Diez años más tarde, en 1936, la maestra Pilar Fernández se dirige también a la Junta para solicitar una beca en relación con la enseñanza escolar de las ciencias. Indica al iniciar su escrito que había sido maestra en la escuela mixta de una aldea de la provincia de León: Villar de los Barrios. Unos años más tarde, fue nombrada profesora del Instituto-Escuela de Madrid y allí, durante tres cursos, fue encargada de preparar el programa de ciencias para el tercer grado. Conocía, por tanto, ambientes y culturas escolares muy diferentes: desde la atrasada escuela de aldea, donde cuenta que nunca recibió la visita de la inspección, al epicentro de la innovación pedagógica. En 1931 obtuvo por oposición una plaza en el grupo escolar «Menéndez Pelayo» donde se le encomendó la enseñanza de las materias científicas. Así explica qué método seguía en la escuela graduada:

Partía de la vía experimental haciendo que el niño siguiera sucesivas etapas hasta encontrar y resolver el problema propuesto; así observábamos, experimentábamos, concluíamos y aplicábamos. Tomando como tema alguna cuestión general frecuente en la vida ordinaria, la agrupábamos alrededor de alguna idea central coordinando y compenetrando asignaturas distintas, simplificando y afirmando así los conocimientos que el niño debía poseer al salir de la escuela (Fernández, 1936, p. 5).

Más adelante señala que en el curso 1932-33 realizó como ensayo el método de proyectos, utilizando las ciencias naturales como referencia importante. Del mismo modo indicaba que vencer las dificultades que encontró en aquella escuela de aldea había sido la firme base para su posterior trabajo en Madrid. «¿Podré hacer más? No lo sé; lo que sí sé es que deseo hacerlo. A ello encamino mis pasos para poder laborar para el mejoramiento de la escuela nacional». Así finalizaba su petición de beca el 5 de enero de 1936.

El Instituto-Escuela y la educación científica

El Instituto-Escuela de Madrid proporcionó el contexto adecuado para el desarrollo de nuevos enfoques en los programas y en los métodos de enseñanza de las ciencias. Contaba con un núcleo de profesores seleccionados por la Junta entre los catedráticos del área de ciencias experimentales comprometidos con la innovación que se proponía.

CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO SELECCIONADOS COMO PROFESORES DEL INSTITUTO-ESCUELA DE MADRID

Física y Química	Ciencias Naturales-Agricultura
José Estalella Graells (1879-1938) Catedrático desde 23-05-1905	Juan Dantín Cereceda (1881-1943) Catedrático desde 3-03-1909
Andrés León Maroto (1893-¿?) Catedrático desde 14-06-1917	Federico Gómez Lluca (1889-1960) Catedrático desde 9-06-1913
Miguel A. Catalán Sañudo (1894-1957) Catedrático desde 18-02-1920	Luis Crespi Jaume (1889-1963) Catedrático desde 2-04-1916
Francisco Poggio Mesorana (1904-1990) Catedrático desde 28-03-1930	Antonio Marín Sáenz de Viguera (1889-¿?) Catedrático desde 2-06-1920

El testimonio de Francisco Giral respecto al profesorado del Instituto-Escuela de Madrid es significativo: «algunos jóvenes de aquella época tuvimos el extraordinario privilegio de recibir la enseñanza primaria y secundaria de aquel grupo de profesores excepcionales que la Junta había concentrado en el Instituto-Escuela» (Giral, 1994, p. 54). Esto posibilitó una renovación de la enseñanza de las ciencias experimentales palpable en el nuevo sentido que se dio a los programas, en el planteamiento de actividades experimentales integradas en la secuencia de enseñanza –una alternativa al material científico y al trabajo práctico tradicional desarrollado en otros institutos– y en el cambio en la concepción sobre el libro de texto, las salidas de campo y las excursiones escolares (Bernal y López, 2002). Por otra parte, los planteamientos efectuados desde el Instituto-Escuela madrileño tuvieron una oportunidad real de extenderse con la creación en la II República de los Institutos-Escuela de Barcelona, Valencia y Sevilla y la presencia en ellos, como profesores, de quienes habían seguido el plan de formación en el mismo como «aspirantes al magisterio secundario», además de otros de reconocido prestigio. Por ejemplo, entre el profesorado de ciencias experimentales del de Barcelona, además de J. Estalella estaban, entre otros, Rafael Candel Vila, Manuel Mateo Martorell, Angeleta Ferrer Sensat, Emilia Fustegueras o A. Sanromá Nicolau.

En las secciones de física y química y de ciencias naturales del Instituto-Escuela de Madrid participaron 90 profesores como aspirantes (dos de ellos pertenecieron a ambas secciones), de los que 25 –casi un 28%– obtendrían cátedras de instituto antes de 1936. El trabajo de este colectivo de profesores en el desempeño de sus cátedras, así como su labor en la dirección de algunos institutos y su actuación en distintos foros de participación educativa –Consejo Regional de Segunda Enseñanza de Cataluña, seminarios de Pedagogía, cursos y cursillos de perfeccionamiento, etc.– haría posible la difusión de las ideas renovadoras en el campo de la enseñanza de las ciencias experimentales. El buen nivel académico de dichos aspirantes se refleja en el hecho de que algunos de ellos fueran posteriormente catedráticos de universidad: Arturo Duperier Vallesa, obtuvo la de cátedra de «Geofísica» en la Universidad de Madrid (15-02-1933); Miguel A. Catalán Sañudo ganó la de «Estructura atómico molecular y espectrografía» también en la Universidad de Madrid (7-7-1934); Fernando Galán Gutiérrez ingresó (4-05-1933) como catedrático en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Sevilla; y Juan Gómez-Menor Ortega accedió por oposición el 23-06-1944, desempeñando en 1948 la cátedra de Zoología especial (Entomología) en la Facultad de Ciencias de Madrid.

La enseñanza de las ciencias en los institutos-escuela más que a la mera acumulación de conocimientos trató de contribuir a una formación de ciudadanos con capa-

cidad de juicio crítico. Se partía de los hechos cotidianos utilizando frecuentemente las salidas de campo y excursiones como recursos didácticos, aunque esto supusiera una alteración ocasional del programa establecido. Se ponía especial énfasis en el carácter esencialmente formativo de las ciencias, en ofrecer a los alumnos una cultura científica pero también unos instrumentos y unos modos de actuación que les permitieran comprender el mundo que les rodeaba, el progreso y aplicaciones de la ciencia, así como adoptar ante ellas un espíritu abierto y crítico. Adela Gil Crespo –antigua alumna del Instituto-Escuela de Madrid y más adelante profesora de los institutos-escuela de Sevilla y Valencia–, explica cómo se desarrolló la enseñanza de las ciencias en estos centros:

Las clases, aun teniendo una parte teórica básica, eran fundamentalmente prácticas. El trabajo en los laboratorios de Ciencias Naturales, Física, Química, se realizaba por equipos. Cada equipo debía llevar su cuaderno de prácticas. Las enseñanzas de Ciencias se completaban con visitas a los Museos de Ciencias Naturales, Jardín Botánico y excursiones. Las de Física y Química, con visitas a fábricas, centrales eléctricas, etc. Innovó una enseñanza sin exámenes, sin premios ni castigos, preparándonos a conocer el entorno español a través de las excursiones meticulosamente preparadas, su pasado histórico, y a través de los trabajos en equipo en los laboratorios, a abrir el espíritu hacia los caminos de la ciencia (Gil Crespo, 1982, pp. 442-443).

La cantidad de elementos y mecanismos que intervienen en la puesta en práctica de las innovaciones y reformas educativas, el peso de las tradiciones y culturas escolares, el bagaje histórico de las instituciones docentes y –lo que es tanto o más importante– el olvido de las mismas por quienes proyectan y aplican reformas que tratan de «reinventar» la escuela, hacen que la distancia entre la propuesta teórica y su desarrollo en los centros educativos sea en la mayoría de ocasiones insalvable. El caso que nos ocupa, también con sus carencias y limitaciones, pudiera ser una rara excepción. Tal y como explica Antonio Viñao (2000), el modelo de reforma institucionista puesto en práctica en los Institutos-Escuela, lento y gradual, basado en la formación de profesores, hubiera transformado y renovado totalmente la segunda enseñanza de no haberse producido la Guerra Civil.

Referencias bibliográficas

- ACEVEDO DÍAZ, J. A. (2004): «Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica de la ciudadanía», en *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1 (1), pp. 3-16.
- ALGORA ALBA, C. (1996): *El Instituto-Escuela de Sevilla (1932-36). Una proyección de la Institución Libre de Enseñanza*. Sevilla, Diputación de Sevilla.
- BERNAL MARTÍNEZ, J. M. (2001): *Renovación pedagógica y enseñanza de las ciencias. Medio siglo de propuestas y experiencias escolares (1882-1936)*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- (2003): «¿Ciencia para todos? La renovación de la enseñanza de las ciencias en España», en R. FERNANDES; J. PINTASSILGO (coord.): *A Modernização Pedagógica e a Escola para todos na Europa do Sul no Século XX*. Lisboa, SPICAE.
- BERNAL, J. M.; LÓPEZ, J. D. (2002): «Innovación pedagógica y enseñanza de la física y química en el Instituto-Escuela de Madrid», en *BILE*, pp. 63-83.
- CANDEL VILA, R. (1933): «Las Ciencias de la Naturaleza y las realidades de la escuela activa», en *Institut-Escola, Revista de l'Institut-Escola de la Generalitat*, 10, pp. 9-12.
- CAÑADAS MARTÍNEZ, L. (1926): *La enseñanza de las Ciencias físico-químico-naturales en la escuela*. Documento mecanografiado. Biblioteca Central del CSIC, R: 122.064.
- CASASSAS CANTÓ, E. (1926): *Las Ciencias físico-naturales. Su enseñanza en la Escuela Primaria*. Documento manuscrito. Biblioteca Central del CSIC, JAE C-88.
- CATALÁN, M. A.; LEÓN, A. (1925): «Enseñanza de la Física y la Química», en JAE: *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid (Organización, métodos, resultados)*. Madrid, Tip. de la Revista de Archivos, pp. 288-342.
- COMAS CAMPS, M. (1937): *Contribución a la metodología de las ciencias naturales*. Gerona-Madrid, Dalmau Carles, Pla E. C. editores.
- DE BUEN; DEL COS, O. (2003): *Mis Memorias*. Zaragoza, Institución «Fernando el Católico».
- ESTALELLA GRAELLS, J. (1925): «La simplificación del material escolar de Física y Química», en *Revista de Segunda enseñanza*, 21, pp. 563-588.
- FERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ NÚÑEZ, P. (1936): *Mi orientación en la enseñanza de las Ciencias físico-naturales. Síntesis de mi labor profesional*. Documento manuscrito. Biblioteca Central del CSIC, R: 122.493.
- FURIÓ, C.; VILCHES, A.; GUIASOLA, J.; ROMO, V. (2001): «Finalidades de la enseñanza de las ciencias en la Secundaria Obligatoria. ¿Alfabetización científica o preparación propéutica?», en *Enseñanza de las Ciencias*, 19, pp. 365-376.

- GIL CRESPO, A. (1982): «Metodología y enseñanza en los Institutos Escuelas» en J. Haro y otros (coord.): *Instituto de Bachillerato Cervantes. Miscelánea en su cincuentenario. 1931-1981*. Madrid, MEC, pp. 439-447.
- GIL-PÉREZ, D.; VILCHES, A. (2001): «Una alfabetización científica para el siglo XXI. Obstáculos y propuestas de actuación», en *Investigación en la Escuela*, 43, pp. 27-37.
- GIRAL GONZÁLEZ, F. (1994): *Ciencia española en el exilio (1939-1989). El exilio de los científicos españoles*. Barcelona, CIERE, Anthropos.
- JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS (1910): *Memoria correspondiente a los años 1908 y 1909*. Madrid, Hijos de M. Tello.
- (1912): *Memoria correspondiente a los años 1910 y 1911*. Madrid, Tipografía «Revista de Archivos Bibliotecas y Museos».
- (1914): *Memoria correspondiente a los años 1912 y 1913*. Madrid, Imprenta Fortanet.
- (1916): *Memoria correspondiente a los años 1914 y 1915*. Madrid, Imprenta Fortanet.
- (1918): *Memoria correspondiente a los años 1916 y 1917*. Madrid, Imprenta Fortanet.
- (1925): *Memoria correspondiente a los cursos 1922-3 y 1923-4*. Madrid.
- LOPERENA, P.; SALAZAR, J.; LÓPEZ, R. (1918): *Algunas reformas en las Escuelas Normales*. Tarragona, Tip. de E. Palies.
- LÓPEZ, J. D.; BERNAL, J. M. (2005): «Influencia de las innovaciones didácticas en los libros de texto de Física y Química para la educación secundaria en España durante el primer tercio del siglo XX», en J. L. GUEREÑA, G. OSSEMBACH; M. M. DEL POZO (eds.): *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid, UNED, pp. 351-374.
- LOZANO CUEVAS, E. (1913): *La enseñanza de las Ciencias Físico-químicas y Naturales*. Madrid, La Lectura.
- MARÍN ECED, T. (1990): *La renovación pedagógica en España (1907-1936): Los pensionados en Pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios*. Madrid, CSIC.
- (1991): *Innovadores de la educación en España*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.
- MOLES, E. (1911): «Tres semestres de Químico-Física en Leipzig», en *BILE*, XXXV, pp. 129-136.
- MORENO GONZÁLEZ, A.; SÁNCHEZ RON, J. M. (1987): «La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, la vida breve de una fundación ahora octogenaria», en *Mundo Científico*, 65, pp. 18-33.

- RAMÓN Y CAJAL, S. (1898): «La regeneración nacional. De los remedios», en *La Escuela Moderna*, 92, pp. 321-325
- SENSAT VILÁ, R. (1934): *Hacia la nueva escuela*. Madrid Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- VÁZQUEZ-ALONSO, A.; ACEVEDO-DÍAZ, J. A.; MANASSERO MAS, M. A. (2005): «Más allá de la enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científica humanística», en *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4 (2).
- VALLS Y ANGLÉS, V. (1936): «La enseñanza de las Ciencias Experimentales en la Escuela Primaria», en *Libro-guía del maestro*. Madrid, Espasa-Calpe, SA, pp. 447-470.
- VIÑAO FRAGO, A. (2000): «Un modelo de reforma educativa: los Institutos-Escuelas (1918-1936)», en *BILE*, 39, pp. 63-88.

Fundar la ciudadanía, formar el hombre, construir la democracia. Europa como solución para las escuelas de España

Juan Manuel Fernández Soria

Universitat de València

Resumen

Partiendo del diagnóstico sobre el problema de España y del remedio que ve la solución en Europa, el artículo aborda cuatro búsquedas fundamentales por las naciones europeas, realizadas sobre todo por pensionados de la JAE, relativas a otros tantos problemas españoles. La urgencia de crear nación y de fundar la ciudadanía encontrará respuesta en Francia que ofrece, además, el laicismo escolar como elemento fundador de una y otra. En la busca del hombre muchos son los que dirigen su mirada a Inglaterra donde encuentran, entre otros hallazgos, el prometedor recurso pedagógico del «self-government». La respuesta a la pujante idea de comunidad y preocupación social será descubierta y estudiada en Alemania, que proporciona, además, una atrayente pedagogía humanista y de los valores. Los modos y procedimientos de enseñar la democracia los aporta la Escuela Nueva que hace de la autonomía y de la comunidad los ejes sobre los que pivota el aprendizaje y la práctica de la democracia, solución tenida como definitiva al problema de España. El futuro, entonces aún no escrito, que sigue a la Guerra Civil de 1936, convierte en inconclusas las soluciones aportadas desde Europa a los males de España.

Palabras clave: historia de la educación, influencias europeas en España, Junta para Ampliación de Estudios, ciudadanía, aprendizaje democrático.

Abstract: *Establishing Citizenship, Training the Human Being, Constructing Democracy. Europe as a Solution for Spanish schools*

Taking as the starting point the diagnostic of Spain's problem and the remedy, whose solution seems to be found in Europe, this article approaches four of the fundamental searches

of European nations, most of them carried out by pensioners of the *Junta para Ampliación de Estudios*, JAE (Board for Advanced Studies), which make reference to many other Spanish problems.

The urgency of creating a feeling of nation and establishing citizenship found an appropriate response in France. Moreover, this country provides school laicism as the founder element of both issues. In the search of human beings, many of them have their eyes fixed on England. In this country, they have already found out, among many other things, the promising pedagogical resource based on the «self-government». The response to this forceful idea of community and social worry will be discovered and studied in Germany. Moreover, this country provides an attractive humanist pedagogical model as well as an attractive pedagogy of values.

Progressive Education provides the ways and procedures used for the teaching democracy. This institution considers both autonomy and community as the axis on which the learning and practice of democracy turns. On the other hand, this solution is considered as the definitive one to the problem of Spain. The future, at the time still not written, that follows the Spanish Civil War (1936), turns the solutions coming from Europe to solve the problems of Spain into incomplete ones.

Key words: History of Education, European Influences in Spain, Junta para Ampliación de Estudios, Citizenship, Democratic Learning.

Planteamiento

El «Desastre de 1898», «año terrible» en expresión de Cossío y «abismo de dolor» en otra de Ortega, supuso el empuje decisivo hacia la búsqueda de una solución europea al problema de España. El problema era político y educativo. Es político porque –afirma Ortega en 1910 (1916, p. 87)– España no existe ni como nación ni como comunidad, porque carece de un ideal político en función del cual orientar la transformación de la realidad, porque –coincide Azaña (1911, pp. 22-23) – la política española no tiene una orientación colectiva ni la vida nacional un rumbo general, algo que sólo pueden hacer los «ciudadanos electores», es decir, el pueblo organizado. Esto, para ambos pensadores, exigía implantar la democracia. Y el problema es, además, educativo, porque siendo para Ortega la educación quizá el acto humano por excelencia llamado a «transformar la realidad en el sentido de un ideal», España carece también de un modelo pedagógico por el cual «se logre polarizar al educando en dirección a aquel ideal». España seguirá siendo «un dolor enorme» mientras no deje de ser una excep-

ción entre los países de su entorno y se construya con arreglo a un ideal político y pedagógico. ¿Y dónde se inspirará para lograrlos? Europa es la solución. Porque, como se dijera en la Asamblea Nacional de Productores de 1899, no se trata de inventar lo que otros pueblos ya han descubierto, sino de «hacer lo mismo que hacen las demás naciones» (Giner, 1900, pp. 5-6). Entre ellas Ortega señala a Francia, Inglaterra y Alemania. Y es que Europa ofrece todo aquello que España no tiene, «por eso el camino del dolor a la alegría que recorreremos será, con otro nombre, europeización (...). Verdaderamente se vio claro desde un principio que España era el problema y Europa la solución» (Ortega, 2004, pp. 87-91 y 102).

El diagnóstico estaba hecho: el dolor de España tiene su origen en haber quedado fuera del movimiento de civilización europea; y el tratamiento que se debía seguir también parecía certero: o España se incorpora a Europa o deja de existir (Azaña, 1911, p. 16). Ésta es la solución que concita mayor unanimidad en las tribunas de progreso. El paso, por su trascendencia quizá decisivo, del dolor a la alegría de España, se da en enero de 1907 con la creación de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) que tiene como finalidad promover, entre otros aspectos, el conocimiento en España de las ideas pedagógicas y las experiencias educativas europeas. Aparte de otras enseñanzas, los observadores españoles, muchos de ellos, como reconocerá el lector, pensionados de la JAE, viajan a Francia, Inglaterra y Alemania. Unos advertirán en los fines de la política educativa francesa un particular empeño en hacer nación y crear al ciudadano; a otros no les pasará desapercibido que la educación inglesa responde mejor al ideal de formar hombres; los hay también a quienes Alemania les atrae por su pedagogía cimentadora de la comunidad democrática; en fin, a todos la Escuela Nueva les ofrece ideas y modos para enseñar la democracia. Así pues, crear el ciudadano, formar el hombre, cimentar la comunidad democrática y enseñar la democracia, son respuestas que ofrece Europa como solución al problema de España. Esto es lo que intentarán mostrar las páginas que siguen.

Crear el ciudadano

Que Francia sea el primer destino de esas «legiones» españolas de pedagogos, se puede explicar por razones lingüísticas y de proximidad geográfica, pero también por las soluciones escolares que el país vecino venía aplicando a problemas políticos que España igualmente padecía. Fundar la República francesa como un régimen estable y duradero,

construir la nación sobre bases nuevas y sólidas, es el objetivo básico para cuyo logro se convierten en pieza clave la educación en general y el laicismo escolar en particular.

La educación se sitúa en el centro mismo de la ciudadanía republicana aglutinando a los ciudadanos en torno a la República y actuando a modo de cemento que los adhiere a ella cimentándola. Por eso la escuela deviene en nacional y la educación en un acto de nación propio de la sociedad civil soberana en beneficio de la emancipación del pueblo y de la refacción del nuevo hombre republicano. Pero la escuela no puede ser nacional, es decir, de todos, si no se fundamenta en la secularización, entendida tanto como delimitación de competencias entre el Estado y la Iglesia cuanto como la no aceptación de que ésta eduque en principios contrarios al espíritu moderno en los que se quería fundar la unidad nacional; un deseo y una preocupación que están en la base de la política laicista del ministro de Instrucción pública, Jules Ferry.

El laicismo escolar es, en efecto, el fundamento y sostén de una República moderna, libre y soberana, a cuya instauración aparece estrechamente ligado. No en vano la escuela laica se presenta como factor determinante en la formación de *un* pueblo mayor de edad, que exige gobernar por sí mismo sus propios asuntos, y capaz de sostener la República, también una, es decir, cohesionada y sin divisiones. Unidad de pueblo e indivisibilidad de la República que explicarán la substitución de la enseñanza religiosa por la instrucción moral y cívica en los programas oficiales de las escuelas francesas, lo que nos remite a la necesidad de una educación moral laica en su sentido etimológico, es decir, popular, válida y comprensible para todos y necesariamente democrática, una moral que está «congénitamente ligada a la fundación de la República» (Loeffel, 2000, pp. 33-34), por cuanto que es patrimonio común de todos, que acoge los valores de todos, los valores republicanos, sin particularismos de ninguna especie. Ésta es la exigencia para construir la ciudadanía republicana. Distinguiendo la instrucción religiosa, perteneciente a la familia y a la Iglesia, y la instrucción moral y cívica, propia de la escuela, se ha querido no sólo separar el ámbito particular de las creencias del ámbito de los conocimientos, que es común e indispensable a todos, sino también, en palabras de Jules Ferry (1883, p. 338), afirmar «la voluntad de fundar entre nosotros una educación nacional y de fundarla en nociones de deber y de derecho», verdades que nadie puede ignorar por ser conocimientos necesarios a todos, argumento que repite Nicolás Salmerón en 1895 en el Parlamento.

Y ¿cuáles son esos conocimientos que constituyen el objeto de la instrucción cívica en las escuelas francesas, llamada a ser el cemento que cohesioné y una a la nación? Los

padres de la política educativa de la III República francesa responden diciendo que es la moral laica, la moral común a todas las personas de buena voluntad, la moral universal, independiente de todo credo, la moral práctica, la moral de nuestros padres y nuestras madres, la moral usual, fruto de la civilización y patrimonio de la humanidad, o sea, para Ferry (1883, p. 339), la moral sin epítetos, la que contiene los valores republicanos, comunes a todos, que casi podríamos sintetizar en la moral del deber y de la responsabilidad (moral ética) y en las exigencias de la sociedad democrática (moral política) (Buisson, 1901, p. 464); el respeto y el amor a la humanidad, la tolerancia, «que es una aplicación de la fraternidad, la obediencia a las mismas leyes, la cualidad de ser hijos de un mismo país, el conjunto de recuerdos y de esperanzas de donde extrae su pujanza el amor a la patria, el deber hacia Francia» (Lavissee, 1907, p. 120). Ésta es la moral y cívica que une y no separa, y por eso es la llamada a construir la nación. Ante los ojos de los republicanos del XIX –señala Déloye (1994, p. 13)– «la solidez del régimen republicano en Francia pasa por la instauración de una instrucción cívica laica capaz de formar a la vez a los electores que reclama el sufragio universal y a los ciudadanos que la República espera gobernar».

El énfasis puesto en crear nación quizá explique –como sucederá luego con la República española– que la enseñanza de la moral individual, social y cívica, en las escuelas francesas no sólo apele al sentimiento, sino también a la razón, lo que exige una enseñanza metódica y reflexiva sobre los motivos y los conocimientos que han de guiar la conducta personal, social y ciudadana. Claro que su enseñanza debe ser «como una atmósfera invisible y penetrante» (Pécaut, 1906, p. 184), una experiencia directa en la que participe el escolar, pero sin que ello excluya la presencia de un curso de moral en el horario de la escuela; ignorar el deber es inmoral, dice Compayré (1908, p. 273), por lo que su estudio es indispensable.

Ésta es la solución que ofrece Francia a los españoles que buscan en Europa el remedio a una situación invertebrada que hacía imposible aunarse en torno a un proyecto común. Fue para muchos el ejemplo que se debía seguir ante la urgencia de transformar el Estado haciéndolo fuerte, eficaz, soberano e independiente, capaz, como quería Azaña (1911, pp. 32 y 34), de restaurar el cuerpo y el espíritu de la nación, único modo de propagar los bienes de la cultura, de dignificar a los hombres, de nivelar la sociedad, sin lo cual España estaría perdida y acabada. Francia muestra la importancia de la educación cívico-política en la formación del ciudadano y en la moralización política en la que debía intervenir el Estado, marcando la distinción entre educación religiosa y educación para los asuntos civiles. Francia, en fin, da respuesta al deseo de los liberales españoles de convertir la educación nacional no sólo en el nuevo factor de cohesión social que substituyera en ese papel a la

Iglesia Católica, sino también en agente de unificación del espíritu nacional (Labra, 1902, pp. 87 y 162).

No obstante, la propuesta francesa es recibida en España de forma dispar. Compartiendo el parecer de Giner (1882, p. 174), contrario al laicismo escolar de Ferry en el que veía mucho de sectarismo y, por ello, de obstáculo a la neutralidad de la escuela, observadores tan cualificados como José Del Perojo, le manifiestan también su desagrado. Éste, comisionado por el Ministerio de Instrucción Pública, a propuesta de la JAE, para representar a España en el Primer Congreso Internacional de Educación Moral celebrado en Londres en 1908, aunque defensor de la moral independiente, critica con dureza la escuela laica de Ferry por creer que impide la educación del sentimiento religioso (Del Perojo, 1907, pp. 195-205), sentimiento de un ideal infinito que sí contemplaba Buisson en su concepto de laicismo escolar, lo que le atrajo las simpatías de los partidarios de la neutralidad confesional pero no de la religiosa. Sin embargo, al mismo tiempo, las lecciones de Durkheim, uno de los apóstoles de la moral laica, sobre «La educación moral en la escuela primaria» justifican la beca de la JAE concedida a Virgilio Hueso (1916, pp. 1-56).

Participando también de la doctrina krausista, y gineriana, de la armonía, la pacificación y la cohesión social, que pondría en peligro una educación moral entregada a las Iglesias, hay quienes querrán un Estado laico que no abdique su responsabilidad en esa formación. Entre éstos figuran buena parte de los que se adhieren al republicanismo español -incluidos los institucionistas afiliados a esta idea-, a quienes el radicalismo francés de Ferry les proporciona la imagen de un Estado interventor en educación, paternalista y proveedor de la instrucción necesaria para rescatar al pueblo de la ignorancia y remover los obstáculos que la religión pone a su emancipación; de ahí que su concepción educativa y cultural sea ante todo laica, como la sociedad a la que aspiran. Así, Gumersindo de Azcárate (1903, p. 71) comparte el razonamiento del ministro Guizot de que el Estado debe ser laico «para dejar a salvo todas las libertades que hemos conquistado». Y Segismundo Moret distingue en 1908 entre educación religiosa y educación para formar ciudadanos de los que tan necesitado está el Estado (Moret, 1909, pp. 27-28), una opinión que comparte Canalejas cuando en sus discursos tiene presente el proceso secularizador francés. Y en 1912 se funda el partido Republicano Reformista para, entre otros objetivos, lograr la secularización del Estado, la modernización nacional y la neutralidad escolar. Pero será a partir de 1931 cuando esta influencia sea más notoria, quizá porque entonces preocupan los mismos problemas que cincuenta años antes se planteara en el país vecino su Tercera República. ¿Será necesario recordar el sen-

tido de las palabras de Azaña cuando dijo que España había dejado de ser católica? Con ellas expresó lo mismo que Ferry: que eso era una cuestión de salud pública, porque la transformación de la sociedad, la instauración de una verdadera conciencia nacional, la creación de la nación, no sería posible sin depositar la educación bajo la única competencia del Estado.

Son muchos los pedagogos pro republicanos, y en su mayoría con beca de la JAE para viajar a Europa y particularmente a Francia, los que se hacen eco del laicismo escolar galo. Y lo mismo que allí, aquí también se entiende, como hace Antonio Ballesteros (1932, p. 524), que lo laico es signo de liberación y que significa la escuela de todos y para todos, que lo laico no pertenece a la Iglesia sino a todos y que, en consecuencia, la moral laica, como dice Rodolfo Llopis en 1932 (1936, p. 28), «se basa en la moral antigua y también en la actual, en lo que se refiere a los valores eternos y humanos». Opinión que comparte el influyente maestro Raimundo Torroja cuando sostiene que independientemente de la creencia que cada uno profese a título individual, hay algo que une a todos los hombres: un «profundo sentido humano y ético», un «fondo moral» imperecedero; y esto es lo que se ha de enseñar en la escuela en tanto que depositaria de la confianza de todos los ciudadanos: la «ética común» (Torroja, 1932, p. 446), ese «fondo común de moralidad, de profunda emoción moral» que constituyen las normas que permiten la convivencia de gentes dispares en ideas y creencias, ese «cuadro común de imperativos éticos» que posibilitan que un librepensador y un creyente puedan convivir y contribuir a la realización conjunta de los fines sociales; la máxima no puede ser otra que ésta: «Para todos, aquello que nos une; para cada uno, además, aquello que nos separa» (Torroja, 1935, pp. 385-386). Resuena aquí el magisterio de Giner cuando a la pregunta sobre cuál sería la moral común asumible por todos para ser enseñada en las escuelas, responde que debería ser aquello sobre lo que no hubiera discusión posible porque fuera aceptado por todos los hombres de bien, por todos los partidos políticos y todas las confesiones religiosas: la moral natural que tiene mucho que ver con la máxima de vivir honradamente (Giner, 1882, pp. 173-174 y pp. 191-193). La observancia de esta exigencia es requisito para la libertad. Y el maestro requerido para darle cumplimiento precisa del «tacto exquisito» (Torroja, 1935, p. 73) que Ferry aconsejó a los maestros en su famosa «Carta» de 1883. Eso es necesario para una República que necesita ciudadanos con «una conciencia liberada» (Llopis, 1936, p. 30), una conciencia autónoma, que pueda gobernarse por sí misma. Una conciencia así es la indicada para crear y sostener la democracia (Comas, 1932, p. 271), para fundar y sustentar la nación.

Formar el hombre

«Se busca al hombre». Fue una de las exigencias de Ortega (1916, p. 91) en su ya aludida conferencia de 1910. Fue también, desde mucho antes, y lo siguió siendo hasta su desaparición, el empeño de la ILE. En la búsqueda de un ideal de hombre para las escuelas de España la mirada se dirige a Inglaterra. En ella ven el ejemplo que hay que seguir quienes inquietan la formación del individuo más que la del ciudadano, y quienes desean el protagonismo educador de la sociedad antes que el del Estado. Como ya había descrito en 1896 Edmond Demolins en su libro *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*, el sistema educativo francés, propio de una sociedad de formación estatal-comunal, sirve para formar ciudadanos, funcionarios y soldados, y como servidores de la gran comunidad pública –la nación– son formados de manera centralizada y uniforme, deseosos de ocupar un empleo público y, por ello, preparados para obedecer. De ahí que el sistema educativo francés esté incapacitado para formar hombres, cuya individualidad ha de anteponerse a la comunidad y la independencia de su vida privada ser preferida a la ambición política. Eso sólo es posible en países como Inglaterra, sociedad de formación individualista, donde el individuo no está al servicio de la patria, sino ésta al servicio de aquél, en la que prima la formación del carácter, el desarrollo de la capacidad de iniciativa, la independencia lograda a través del esfuerzo propio sin depender de otros, en definitiva, la formación de hombres capaces de desenvolverse por sí mismos en todas las dificultades y contingencias de la vida real.

Demolins señala las virtudes propias del *self-made man*, del *struggle for life*, de la *self-realization*, del *self-government*, del *gentleman*, tipos y cualidades de la formación inglesa del hombre que atraen a muchos de nuestros pedagogos viajeros, la mayoría recordémoslo, simpatizantes de la ILE –pero no sólo a ellos– que suelen destacar en sus observaciones y memorias de pensionados la no intervención del Estado en educación, una práctica acorde con el liberalismo e individualismo propio del pueblo inglés y con su tradicional inclinación hacia las doctrinas evolucionistas que le hacen poco partidario de intervenciones externas. Esta peculiaridad favorece la ausencia de conflicto religioso en las escuelas, atenúa el compromiso de la educación cívica y propicia la necesidad de formar el carácter para aprender a dominar el medio en constante proceso evolutivo.

No es concebible en Inglaterra una instrucción sectaria o confesional. La liberalidad y tolerancia inglesa, unida a la relativa abstención del Estado en la enseñanza, explican la inexistencia de una escuela laica y, por tanto, de conflicto religioso al modo de Francia. La religión es algo íntimo, interior, que no afecta a la vida pública ni influye en la ley, «es elemento estético, cosa de sentimiento», dice José Castillejo (1930, p. 56). La complejidad

social inglesa impide que se haga del credo religioso un elemento de división. El Estado, apoyado por el sentido de respeto y de tolerancia social, impuso a todas las escuelas la cláusula de conciencia haciendo voluntaria la enseñanza religiosa. Inglaterra, de este modo, no sólo protege en sus escuelas el respeto a las conciencias sino que sigue una fórmula no confesional, *unsectarian*, *undenominational*, *interconfesional*,¹ «que se aproxima cada vez más a la neutralidad, o cuando menos, a una moral humanitarista inspirada en ejemplos históricos tomados de la Biblia» (Castillejo, 1930, p. 325).

El carácter interconfesional de su enseñanza atrajo a significados educadores españoles, especialmente afectos a la ILE, a quienes también agradaba que Inglaterra no hiciera de la educación un instrumento del Estado, sino que la pusiera al servicio del desarrollo individual. El presidente de la sección de educación de la Asociación Británica, cuyas palabras significativamente acoge el *BILE*, señala este último objetivo como requisito para el progreso saludable en las naciones: «La función propia de la escuela elemental es algo más que proteger al Estado contra el peligro claro del populacho ignorante, o “educar nuestros amos” en los rudimentos de la ciudadanía» (Nunn, 1923, p. 330). Aunque el genio nacional es expresión del carácter de sus ciudadanos, y a pesar de que la educación inglesa enseña el conocimiento y la historia del propio país, sin embargo, y a diferencia de Francia, la educación cívica, por eficacia y buen gusto, no se detiene en «pomposas lecciones de patriotismo», ni persigue nunca «hacer a los hombres instrumentos al servicio del Estado» (Castillejo, 1930, p. 104). Formar nacionales al modo de Francia no está, ciertamente, entre los fines de la educación inglesa, ni, por ello, el maestro se convierte en un servidor del Gobierno «como lo es cualquier maestro francés o alemán» (Myers, 1908, p. 233), pero su diseño, concebido para los «aventajados» (Castillejo, 1930, pp. 116-119), le confiere una potencial capacidad en la formación de minorías selectas, cualidad tan del gusto de la pedagogía institucionista, y también jesuítica, que no pasa desapercibida a los responsables de la segunda edición (1925) de la *Historia de la Educación y de la Pedagogía* del jesuita Ruiz Amado, que advierten que la juventud que estudia en Oxford y Cambridge, en contraste con la que se forma en las Universidades de Francia y Alemania, sale preparada «para tratar con hombres y gobernarlos». El ideal educativo inglés, más atento sobre todo a la formación del carácter individual, sustenta buena parte de las preferencias de los pedagogos españoles que visitan las islas británicas en busca de soluciones.

⁽¹⁾ Así, por ejemplo, en las escuelas del *Council* de Manchester todos los niños cuyos padres no se oponen a que sean instruidos en la religión, reciben, bien al inicio o al final del horario escolar, un programa conjunto de enseñanza religiosa para niños de las Iglesias anglicana, católica, hebrea, disidentes protestantes, del que se realiza una vez al año un examen sin que intervengan los Inspectores del Gobierno (García del Real, 1909, p. 155).

La inclinación inglesa hacia las doctrinas evolucionistas y su confianza en la condición hereditaria y en el medio ambiente, hacen que su pedagogía tienda a dar una formación que ayude a dominar el medio, un objetivo al que sirve bien la forja de un carácter recio y firme y el endurecimiento del cuerpo (Castillejo, 1930, p. 94). Para ello la educación inglesa propone un ideal, consistente en el logro del *self-mademan*, hombre capaz de hacerse a sí mismo, de convertirse en «artesano de su fortuna» (Gizicki, 1903, p. 331); del *struggleforlife*, individuo autosuficiente que confía en su propia iniciativa, en su esfuerzo personal y en el fruto de su trabajo, que no depende de otros y que puede bastarse a sí mismo para organizar su vida y labrar su futuro; de la *self-realisation*, del desarrollo de la personalidad individual, del desenvolvimiento de su individualidad; y del ideal del «*self-government*» que, en observación de Baldwin, expresa un principio psicológico (dominio de sí mismo) y otro político (autonomía democrática) como corresponde al doble sentido que ese concepto tiene en inglés (Dumonchel, s.a., p. 4-5). Estas cualidades se desarrollan haciendo valer el ideal educativo británico que define Castillejo (1930, p. 120) como un compendio de disciplina intelectual, educación moral, cultivo del gusto estético, cuidado del cuerpo, formación del carácter, preparación para las funciones económicas y los problemas de la vida social propia de una democracia. A lo que, como señala García del Real (1909, pp. 173-174) tras su viaje a la exposición franco-británica de Londres de 1908, se ha de unir el ejemplo de los maestros y el valor corporativo de la escuela, especialmente el que se plasma en el campo de juegos donde se entrena la nobleza, la lealtad y el sentido del honor, tan valiosos para su vida de adulto.

Sobre el valor del ejemplo, llama la atención Martín Navarro Flores (1909, p. 338) en su memoria a la JAE, tras observar en su estancia en la Exposición de Londres el escaso material existente sobre las actividades y ejercicios de educación moral realizado por los alumnos ingleses en contraste con la abundancia de textos y cuadernos con que ilustran su tarea en ese sentido las escuelas francesas. Más que libros, textos, programas y *syllabus*, lo que importa es la personalidad del maestro de la que depende en buena medida el «tono de la vida escolar» y la formación del sentido ético de los estudiantes. Esto es, en su opinión, lo que «nosotros, los españoles, debemos aprender de la escuela inglesa» (Navarro Flores, 1909, p. 336). No sólo eso, el deseo de imitar la educación inglesa abarca también al del lugar privilegiado que ocupan en su programa escolar los juegos y deportes, actividades éstas que combinan el respeto a la iniciativa personal donde se realza el valor del individuo, con el entrenamiento en la unidad social en cuanto que son «la escuela de una honorabilidad especial, que consiste en levantar al contrario hasta nuestro propio nivel y tratar al enemigo como a un prójimo, honorabilidad que en inglés se designa con la fórmula de “jugar limpio”» (Castillejo, 1930, pp. 105-106). Junto

a las cualidades señaladas, son base imprescindible del ideal educativo inglés la decencia, el buen gusto, los modales, las buenas maneras -*Manners makyth man* («los modales hacen al hombre») es el lema del Winchester College-, esa forma de «ser y de conducirse en todos los momentos de su vida, como un perfecto *gentleman*, como un caballero», prototipo del hombre inglés que, en opinión de Martín Navarro (1909, p. 334), no se ha quedado en patrimonio de las escuelas aristocráticas sino que, por imitación, ha hecho suyo toda la sociedad inglesa, un arquetipo que para César Silió (1914, p. 59) constituye «el tipo supremo de ciudadano», y que, en opinión de Castillejo (1930, p. 101), refuerza el ideal moral que es lo que hace al hombre.

La proximidad de la solución inglesa con las ideas pedagógicas de la ILE la hacen especialmente atractiva para ésta y sus simpatizantes, aunque también los hubo desencantados por la escasa originalidad de sus orientaciones pedagógicas, métodos y procedimientos educativos (García del Real, 1909, p. 197). Con todo, son más los institucionistas que le muestran su admiración, como Navarro Flores (1909, p. 333) que sostiene que la ILE es la única entidad educativa española con «un sentido análogo, a su modo, al de Inglaterra», especialmente en lo tocante a la formación del carácter y a la educación moral; o como Castillejo, que tiene a Inglaterra por maestra de vida al tiempo que la considera la cara de la nueva educación, opinión que comparte María de Maeztu (1909, p. 294) cuando cree que Francia es el ocaso e Inglaterra la aurora de la nueva pedagogía. El interés por el sistema educativo inglés se acrecienta en la pedagoga vasca al sentirse preocupada por la necesidad que a su entender tiene España de caracteres firmes, viendo la solución a esta carencia en Inglaterra, como lo expresa en la memoria justificativa «Formación del carácter por la educación en las escuelas de Inglaterra» que propone a la JAE en 1907 para estudiar las escuelas inglesas. Giner (1927, p. 235), antes que estos seguidores suyos, ya advirtió las bondades de la educación inglesa, de modo tal que las desea ver elevadas a la categoría de «patrimonio común de la educación fundamental de todos».

Construir la comunidad

Decíamos al inicio que el principal problema de España era su inexistencia como nación y como comunidad, y su carencia de una orientación política de base democrática. En 1910 y 1911, Azaña y Ortega denuncian ese problema en sendas conferencias. El primero exige para la salvación del país un pueblo organizado democrática-

mente (Azaña, 1911, p. 28). El segundo sentencia, recordando a Natorp, que «el individuo aislado no puede ser hombre», que «sólo existe real y concretamente la comunidad, la muchedumbre de individuos influyéndose mutuamente» (Ortega y Gasset, 1916, p. 95). Para uno y otro, la orientación de la vida nacional tenía que dejar de ser algo individual y caminar en una nueva dirección, la que marca la política protagonizada por la comunidad, por el pueblo organizado, por la democracia: «la España del futuro», concluye Ortega, «ha de ser esto: comunidad, o no será. Un pueblo (...) es un cuerpo innumerable dotado de una única alma. Democracia». España ha de ser comunidad democrática, y serlo de acuerdo con «la tradición que nos propone Europa» (Ortega y Gasset, 1916, p. 102). Y ésta es la propuesta que ofrece Alemania a nuestros pedagogos viajeros.

En busca de comunidad nacional dirigió su mirada al país germano Del Perojo, fijándola en los *Discursos a la nación alemana* de Fichte, de los cuales da a conocer una selección en 1907. No le parece quimérico afirmar que existe un «paralelo» «entre la Prusia de 1806 y la España de 1900 y 1906, en lo que se refiere a la muy semejante depresión que en el alma nacional sufren, la crisis moral y cívica que atraviesan», llamando a aplicar, en consecuencia, remedios de salvación nacional como los empleados en Prusia, «espejo de la España de estos días» (Del Perojo, J., 1907, I y 16). Sabemos bien que el autor de los *Discursos* pretendió crear un Estado nacional y corporativo en el que todos los alemanes, transmutada su condición de súbditos en la de ciudadanos, estuvieran animados por el mismo interés y poseídos de una misma moral que les llevara a conseguir una comunidad independiente en la que todos colaboraran en favor del bienestar colectivo. El pedagogismo estatalista de Fichte, que sedujo en medios progresistas españoles,² lo retoman pensadores alemanes del primer tercio del XX cuyas enseñanzas buscan y reciben figuras de la talla de Ortega y Gasset, Fernando de los Ríos, Lorenzo Luzuriaga y María de Maeztu, entre otras, a quienes atrae de manera singular la idea de comunidad democrática tan presente, por ejemplo, en Natorp y Kerschensteiner.

Sabemos que Natorp considera al hombre principalmente en su dimensión social, inserto en la comunidad en la que se educa. Sin la comunidad el hombre no es tal, ni fuera de ella desarrollaría ninguna de las percepciones propias del ser humano: «el hombre es hombre sólo en la comunidad humana y mediante participación en ella»

⁽²⁾ No fue casualidad que la *Revista de Pedagogía* reprodujera en el número 168 de diciembre de 1935, bajo el rótulo «La educación por el Estado», parte de los *Discursos* de Fichte, ni que la editorial de esa misma revista publicara en 1931 una antología de los escritos del filósofo alemán a cargo de Joaquín Xiráu. Antes, Rafael Altamira había traducido y prologado en 1899 para la madrileña *La España Moderna* los *Discursos a la nación alemana: regeneración y educación de la Alemania moderna*.

(Natorp, 1913, p. 111). Importa mucho que la escuela, comunidad intermedia entre la familiar y la racional de los adultos, esté organizada de modo que prepare para la vida de la comunidad ciudadana, de la que es «imagen abreviada»; para conseguirlo debe actuar como una asociación de igualdad plena, fundada en el compañerismo natural y dispensar una educación común; así procurará el surgimiento del sentido cívico y del sentimiento de la patria (Natorp, 195, pp. 103-104). Impulsar la comunidad, y hacer que tome conciencia de su libertad, se convierte, indudablemente, en la razón de ser de la pedagogía social. Por otra parte, esa misma dimensión ético-social y comunitaria de Natorp le lleva a fecundar la idea de una escuela general, común, que evite la segregación social temprana en el acceso a la educación; una escuela (embrión de la escuela unificada) capaz de forjar un auténtico espíritu nacional. Se comprende fácilmente que esta idea fuera del agrado de quienes en España sentían que de algún modo les competía hacer nación precisamente en un momento en el que, tanto el nacionalismo español como el periférico, estaban tan necesitados de ella. Natorp y Hermann Cohen, figuras descollantes del neokantismo de Margburgo –inclinado al socialismo–, ofrecían además la posibilidad de conjugar hombre y sociedad, socialismo e individuo, permitiendo un socialismo humanista, contrario a la lucha de clases y a la dictadura del proletariado, decidido defensor de la democracia como medio de transformación social, y firme creyente en la educación como vía para modificar las conciencias. En ese socialismo de concordia, que une a Kant (la ética) con Marx (la economía), se sintieron cómodos institucionistas como Fernando de los Ríos, María de Maeztu o Lorenzo Luzuriaga (Zapatero, 1974). Ese socialismo «a la europea, o mejor aún, a la inglesa», - como señala Virgilio Zapatero (1974, p. 36)- es el que el Ortega joven contempla en su famosa conferencia «La pedagogía social como programa político», socialismo que conoce y aprende también Fernando de los Ríos (1911) con el profesor de Marburgo, y María de Maeztu que estudia igualmente con Natorp y Cohen a instancias del filósofo madrileño, y Viqueira, y tantos otros que hacen posible la recepción en España de la idea de la comunidad democrática y de la pedagogía social como su instrumento.

La idea de comunidad ocupa también el eje central de la pedagogía de Weimar, concretamente de Kerschensteiner, al que estudian y traducen especialmente Luzuriaga y Sánchez Sarto y al que acogen con generosidad las páginas de la también influyente Revista de Pedagogía. Los tres ejes de la pedagogía del pensador muniqués –la escuela del trabajo, la formación profesional y la educación cívica– sirven a la noción de comunidad moral activa que constituye el fin de la escuela. La escuela del trabajo permite iniciar al alumno en la noción de los valores (conservación de la vida física, cooperación social, autonomía individual y del grupo, etc.), un universo

axiológico al que no es posible acceder si no es dentro de la sociedad. De tal modo que el perfeccionamiento y la plenitud moral de la personalidad individual están en función del perfeccionamiento y de la plenitud moral de la comunidad. La escuela pública está llamada a ayudar al individuo a desarrollar una profesión en el organismo social que realizará no sólo en beneficio propio sino también en interés del Estado, y a desplegar en el alumno la idea de que con su trabajo profesional contribuirá a su propia mejora pero que también favorecerá el progreso del Estado, al que pertenece, en su objetivo de convertirse en «ideal de la comunidad moral» (Kerschensteiner, 1928, pp. 39-40, p. 105). Ese ideal es la misión que encomienda a la educación cívica, que habrá de habituar a los escolares a sentir como un deber contribuir al adelanto moral de la sociedad, despertar en ellos el interés y la responsabilidad por el trabajo colectivo, base de las libertades del Estado moderno, y procurar que interioricen conscientemente el aprecio por la sociedad estatal con las mutuas relaciones que ligan a los ciudadanos. Se ve bien que el fin de la educación cívica es la realización del bien moral supremo que reside en lograr convertir la comunidad moral en un ideal nacional, o sea, el ideal de un Estado culto y jurídico que se alcanza cuando la comunidad regula sus relaciones de acuerdo con la justicia y la equidad sin que medie ningún poder coercitivo. Si ser ciudadano significa servir a una idea moral supraindividual –la comunidad social–, educar cívicamente es educar en los valores de esa suprema idea moral, con lo que la educación cívica tiene como finalidad doblegar el egoísmo de la voluntad individual y albergar las virtudes de sacrificio y abnegación, valores encerrados todos en el trabajo escolar rectamente comprendido y organizado, para lo cual la escuela no puede ser una preparación para la vida social, sino convertirse en la misma vida social y organizarse de forma tal que propicie su autonomía y el autogobierno de los escolares (Kerschensteiner, 1934, pp. 60-61, pp. 67-69 y 77).³

Hemos abundado en el pensamiento de Kerschenteiner porque representa la corriente comunitaria decisiva para la enseñanza y la práctica escolar de la comunidad democrática que enfatiza la dimensión ciudadana del hombre, lo que provocará en España reacciones opuestas, aunque en momentos con diferentes necesidades políticas y educativas. Por un lado, el otro defensor de la idea de comunidad natorpiana, el joven Ortega, repara en el sometimiento del individuo a la sociedad

³ También Spranger, con quien estudia uno de los becados de la JAE, Juan Roura y Parella, entiende que al pueblo «en cuya vida la pedagogía tiene su origen» y a sus ideales se han de supeditar los demás, ya sean individuales o del grupo. En la escuela «comunidad educativa» se han de vivir estos valores ideales «que son los hilos conductores del genio del pueblo» (Roura y Parella, 1935, p. 28).

presente en el pedagogo muniqués, subordinación que rechaza en 1923 en su *Pedagogía y anacronismo* entendiendo que el fin de la educación del hombre no puede quedar reducido a la formación del ciudadano; ni siquiera admite que ante «el carácter cósmico de la historia y del hombre» sea «el enteco atributo de la ciudadanía» lo más valioso; de ahí que concluya que «quien pese bien el sentido de las palabras “educación del hombre” no puede menos de soltar una carcajada cuando lee que el fin de la educación, nada menos que el fin, es educar ciudadanos» (Ortega y Gasset, 1923, p. 2). Domingo Barnés, dos años más tarde, en la más pura tradición institucionista de formar al hombre para ser hombre, se pronuncia también contra la educación social que pretende adaptar al hombre a un tipo de sociedad determinado; argumentará que la vida ofrecerá al niño múltiples ocasiones para obrar en beneficio de la sociedad y no sólo como sujeto con derecho a voto y con la obligación de acatar las leyes; «un ciudadano es algo más que un miembro devoto y consciente de la sociedad» –dirá–, por lo que necesita una educación más amplia e integral en la que ninguna de sus partes sufra menoscabo respecto a las demás: «En suma: en éste como en los demás aspectos de la educación, tenemos que preocuparnos del sujeto más que de la conducta, del órgano más que de la función» (Barnés, 1925, p. 177).

Pero, por otro lado, la construcción de la comunidad democrática encuentra seguidores entre pedagogos que más tarde trabajarían estrechamente con la República. Es el caso del que fuera con ella inspector general de enseñanza primaria, Fernando Sainz, quien en 1927 observa los estrechos vínculos existentes entre la libertad y la comunidad, haciendo la primera posible la segunda y actuando ésta como garante de aquélla, binomio especial y necesariamente conjugable en la comunidad escolar (Sainz, 1927, p. 514). Más tarde, ya instaurada la República, un momento en el que España estaba menos preocupada por la cuestión del liberalismo frente al socialismo –que tanto inquietaba a Ortega– que por la necesidad de asentar el nuevo régimen en sólidos fundamentos democráticos, la búsqueda y práctica del sentido social será una exigencia que, sin embargo, no relega el yo individual. La participación activa en la vida social de la escuela en la que el niño interviene con derechos y deberes de plena ciudadanía, se lleva a cabo a través del trabajo escolar, de la intervención en cooperativas y mutualidades escolares, etc., medios por los que el escolar va adquiriendo el «sentido social», un fin al que ayuda también el estudio de las materias del programa escolar, particularmente la enseñanza directa del civismo (Vega y Relea, 1936, pp. 150-160). Esto nos conduce a las formas de enseñar la democracia, que, como hemos dicho, se basan en la idea de comunidad.

Enseñar la democracia

Indudablemente, tanto el laicismo escolar como la escuela unificada -que llamaron la atención de pedagogos españoles en su vistas por Europa (Luzuriaga, Llopis...)- constituyen dos modos esenciales de propiciar la democracia escolar y social por sus potencialidades cohesivas y propiciadoras de la igualdad. Recordemos lo dicho sobre la necesidad de enseñar la moral común, superadora de la moral religiosa, como factor de unión social y nacional, y las ideas de Natorp y Kerschensteiner sobre el alcance democrático de la escuela unificada. Pero no nos referiremos a ellas en relación a este asunto, aunque sí deben quedar aquí consignadas. Sí nos detendremos algo más en las concepciones pedagógicas y procedimientos educativos generadores de actitudes escolares democráticas, soluciones europeas al aprendizaje cívico.

En el Primer Congreso Internacional de Educación Moral, al que acuden seguidores de la Escuela Nueva, se discutieron las ventajas del *self-government* para la mejora individual y social. Los partidarios de la Escuela Nueva insistirán en las virtudes del autogobierno de los escolares para la formación del carácter y para la constitución de sociedades democráticas. La participación de los alumnos en el gobierno y dirección de las actividades escolares ofrecía grandes posibilidades en la formación moral y cívica en una época en la que, como señaló Gustavo Wyneken (1926, p. 12) -al que tradujo y estudió Luzuriaga- «la pedagogía individualista ha pasado [y] comienza la época de la pedagogía seriamente social»; un tiempo en el que educar es formar la comunidad vital, no al individuo aislado. El autogobierno de la comunidad escolar, la cooperación al servicio de la comunidad, la educación e instrucción en común, el desarrollo del futuro ciudadano y del hombre consciente de su propia dignidad, son ya principios indeclinables. Kerschensteiner (1926, p. 20) había sentenciado que sólo el autogobierno que se ejerce responsablemente para los otros y con los otros en el seno de la comunidad a que pertenecemos, lleva al alumno de la heteronomía a la autonomía; y Jean Piaget, en el determinante V Congreso Internacional de Educación Moral celebrado en París en 1930, establece el precepto canónico que relaciona, respectivamente, los tipos de moral (heterónoma, propia de la escuela tradicional, y autónoma, propia de la nueva escuela) con los tipos de respeto (unilateral y mutuo) (Piaget, 1933). Destacaba con ello la influencia que en la educación moral escolar ejercen, por un lado, los demás niños, los iguales, que despiertan un respeto mutuo y un tipo de relación cooperativa, y, por otro lado, el medio social y familiar, una formación que ahora es resultado de la vida individual y social del individuo, no algo ajeno a él, y que se funda en la libertad y la autonomía de los educandos. Esta decisiva reflexión -que

subrayan influyentes educadores españoles (Ballesteros y Sainz, 1935, p. 78)- ya no dejará de estar presente en cuantos métodos escolares pretendan enseñar la democracia y educar en ella. Entre los procedimientos empleados para educar en la responsabilidad y el civismo que más eco tuvieron en España, destacaron el autogobierno, el mutualismo y el cooperativismo escolar, las colonias de vacaciones y las repúblicas escolares. Nos limitaremos a dar una breve noticia de su recepción en la pedagogía española.

Aunque ensalzado por algunos, no parece que el gobierno de la escuela por los propios niños concitara una preocupación significativa entre nuestros educadores; menos aún en la práctica escolar; eso quizá provocó que en 1926 la *Revista de Pedagogía* invitara a sus lectores a meditar sobre el movimiento tan extendido de la autonomía de los alumnos y en su necesidad para la escuela activa. Así, algunos ensayos y opiniones favorables, como la de Juan Comas (1932), se vieron oscurecidos por otras poco entusiasmadas de influyentes educadores como las del inspector Santiago Hernández Ruiz (1935) o Ramón Torroja Valls que aboga por no preocupar excesivamente a los niños «con nuestras cosas» (1935, p. 78). No obstante, el autogobierno escolar fue un procedimiento utilizado en las mutualidades, cooperativas y colonias escolares, así como en algunas escuelas donde su aplicación dejó ver sus enormes posibilidades para el aprendizaje democrático. Así lo dice el maestro Salvador Carbó que, decidido a hacer de sus alumnos ciudadanos cultos, libres, que engrandezcan la patria, les hace vivir y gobernarse autónomamente en su «Estado-escuela», conociendo derechos y deberes cuya «posesión forma al ciudadano verdadero» (Carbó, 1936, p. 211).

Suele concederse a las mutualidades escolares la capacidad de favorecer la enseñanza de virtudes sociales y el ser una escuela de ciudadanía y de aprendizaje solidario, aunque no acaban de ser aceptadas por quienes, como Ballesteros o Hernández Ruiz, ven en el cooperativismo escolar una propuesta más idónea para formar a los alumnos en la responsabilidad y la solidaridad e introducirles en los mecanismos de la estructura social mostrándoles las ventajas del trabajo en comunidad. La cooperativa escolar, constituida como «reproducción de la sociedad misma», enseña por la práctica las grandes virtudes sociales, procura el aprendizaje de las grandes ideas de patria, justicia, libertad..., y prepara a los niños para su vida de adultos (Ballesteros, 1933, pp. 15 y 57). Este tipo de cooperativismo, seguidor del ideado por Profit, discípulo de Durkheim, es muy divulgado en España, más que el derivado de Freinet, de muy distinto signo al anterior y de carácter extraoficial, que introduce en España Herminio Almendros haciéndose eco del «espíritu claramente revolucionario» de Freinet y de su pretensión de transformar la estructura social, insolidaria, injusta y desigual, transformando la escuela (Almendros, 1932, p. 12).

Mayor difusión conocieron las colonias escolares. Para nuestro propósito nos interesan menos las colonias de vacaciones que las «Colonias de Educación», como denomina José Mallart (1931) a las instituciones de carácter permanente ideadas para proporcionar educación general e iniciación profesional a los colonos y atender a su readaptación social. El trabajo colectivo, la convivencia social, la colaboración y ayuda mutua, la autonomía «mesurada y reflexiva» en el seno de la comunidad, la sociabilidad, la responsabilidad, la toma de decisiones tomadas en asamblea, etc., son objetivos que persiguieron estas experiencias educativas.

Una experiencia similar, que no se concretó en la práctica en nuestro país, aunque algunos de sus principios los encontramos en otras instituciones, son las «Repúblicas Juveniles» que se extendieron por el continente americano y europeo, y que divulgó en España la profesora de la Escuela Normal de Lugo, Regina Lago. Concebidas como una respuesta al problema de los jóvenes delincuentes, se organizan sobre las bases de «una verdadera democracia» en la que se concede a sus moradores responsabilidad absoluta en sus actos y decisiones. El *self-government* es la consecuencia lógica de esa responsabilidad otorgada (Lago, 1931, pp. 11-13). De mayor renombre gozaron algunas instituciones escolares que se organizaron como «Repúblicas», haciendo también del autogobierno y la responsabilidad los ejes de su actividad formativa. La Repúblicas escolares o de niños, pequeñas repúblicas en miniatura con sus gobernantes, parlamento, elecciones democráticas, tribunal que juzga las faltas contra la comunidad, etc., se difundieron por toda Europa en las primeras décadas del XX. La colonia escolar de Vilamar inició este sistema en Cataluña, que se extendió sobre todo aprovechando el momento propicio de la Segunda República.

Lo que acabamos de referir es una forma indirecta de propiciar el aprendizaje democrático. Su inconveniente procede de su carácter de organización escolar no generalizable a la realidad de la escuela en España. El debate surgido en el Congreso de Londres sobre los procedimientos directos o indirectos de la enseñanza moral y cívica, se plantea también en nuestro país. No reproduciremos sus términos. Baste con decir que las posturas coinciden en un eclecticismo que quiere combinar las ventajas de enseñar la democracia viviéndola y practicándola en el centro escolar, pero que, al mismo tiempo, no ignora la necesidad de una enseñanza sistemática de la misma, tanto más urgente cuanto más precisaba de ella un régimen, como el republicano, que se siente apremiado ante el progresivo deterioro de las democracias europeas amenazadas por el auge de los totalitarismos. En esos años se está lejos de la neutralidad, y los programas y experiencias de enseñanza cívica se nutren de intención política. Una rápida mirada a *El programa escolar* de Fernando Sainz (1931), al de

Moral y Derecho de Félix Martí Alpera (1935) o al de *Educación moral y cívica* de Ramón de Torroja (1935), será suficiente para notar que se quiere educar al escolar en la vida en comunidad y en la cooperación mutua, enseñarle la armonización existente entre derechos y deberes, por supuesto también los deberes cívicos, darle a conocer las instituciones político-administrativas que rigen la vida ciudadana y sus funciones, mostrarle la significación de la nación y de la patria, o hacerle recomendaciones más intencionadas políticamente sobre las relaciones entre ciudadanía y democracia... Un propósito que también empiezan a cumplir los libros escolares.

Inconclusión

Porque inconclusa resultó la búsqueda europea emprendida. Mas no porque fuera imperfecta en el estudio de las soluciones a los problemas diagnosticados -la constatación de la «Edad de Plata» de la cultura y de la educación española lo confirmaría-, sino por inacabada en cuanto a la visibilidad de los frutos de tanta empresa que no pudieron germinar por falta de luz en esa larga noche de piedra que siguió a 1939. En su exploración de soluciones por Europa, nuestros innovadores hallaron respuestas diferentes en correspondencia con las distintas preocupaciones por ellos sentidas. Así, y aunque no es posible zanjar la cuestión en términos tan concluyentes, las preocupaciones por los grandes y fundamentales principios políticos las resuelve mejor la propuesta francesa que habla de ciudadanía, de nación, de libertad, de laicismo, de secularización; las inquietudes por el hombre y su individualidad encuentran satisfacción más idónea en Inglaterra, que practica el autogobierno, la interconfesionalidad, las buenas maneras, la moral eudemonista, y que ofrece una convivencia social sin sobresaltos; los problemas pedagógicos acordes con las nuevas exigencias comunitarias tienen mejor solución en las propuestas de la Escuela Nueva, que descubre el valor de la autonomía, de la cooperación, de la democratización en la enseñanza; mientras que la solución alemana no sólo permite acoger, sin renuncias a una u otra, la preocupación social propia de ese tiempo y la cuidadosa mirada al individuo, sino que también proporciona con su pedagogía humanista y de los valores una alternativa al predominio del positivismo y al derrumbe moral de la posguerra.

Protagonistas de aquel tiempo hablan del predominio de Francia e Inglaterra en determinadas parcelas de la educación; unos justifican su actitud francófoba en la

política agresiva del país vecino; otros su anglofilia deslumbrados por un país que no ha tenido su «98» como España, ni su Sedán como Francia, ni su Jena como Prusia y que ha salido victorioso en los embates de la primera Guerra Mundial; los hubo también quienes afirmaron que Alemania sólo podía ofrecer un modelo educativo para formar profesionales, aunque esto mismo atrajo a otros; y hubo quienes sostuvieron que España sólo se dedicó a imitar... Lo cierto es que no hubo una única solución a los problemas de España, que las naciones representadas en las tres grandes búsquedas estudiadas ejercieron una influencia diversa en esa indagación no sólo evidenciando la complejidad del problema español sino también reflejando la evolución de las preocupaciones en el tiempo. Verdad es que los resultados de esas buscas llegan a España como promesas –a la postre inconclusas– de solución a su problema político y educativo, a partir de cuya recepción se dispone de modelos a seguir en la hechura de la nación, en la construcción del hombre y del ciudadano, en la enseñanza de la democracia. Es cierto, en fin, que España siguió la recomendación de Giner de no caer en el ridículo de ponerse a inventar el termómetro cuando ya lo habían hecho otros países cuyo adelantamiento se ofrecía como solución promisorio a los males de la patria: «nuestra única salvación está (...) en hacer lo mismo que hacen las demás naciones». Examinar si hubo imitación o innovación a partir de ella, es algo que escapa al propósito de estas páginas, aunque mucho de ambas cosas debió de haber cuando los herederos de la idea de españolizar Europa acabaron por no considerar españoles a los que optaron por europeizar España.

Referencias bibliográficas

- ALMENDROS, H. (1932): *La imprenta en la escuela. La técnica Freinet*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- AZAÑA, M. (1911): *El problema español*. Alcalá de Henares, La Cuna de Cervantes.
- AZCÁRATE, G. DE (1903): «Neutralidad de la Universidad», en *BILE*, 516, pp. 65-74.
- BALLESTEROS, A. (1932): «Reseña del libro “La escuela laica” de Ferry, Buisson, Pécaut, Jaurés, Lanzón, Lavissee», en *Revista de Pedagogía*, 131, p. 524.
- (1933): *La cooperación en la escuela*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía. 2ª ed.
- BALLESTEROS, A.; SAINZ, F. (1935): *Organización escolar*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía. 2ª ed.

- BARNÉS, D. (1925): «La educación social y la educación cívica», en *BILE*, 783, pp. 176-179.
- BUISSON, F. (1901): «Moral religiosa y moral laica», en *La Escuela Moderna*, 129, 464.
- CARBÓ Y SANCHO, S. (1936): «Cuatro actividades educadoras en la escuela rural española», en *Revista de Pedagogía*, 173, pp. 210-217.
- CASTILLEJO, J. (1930): *La educación en Inglaterra. Sus ideales, su historia y su organización nacional*. Madrid, La Lectura.
- COMAS, J. (1932): «La educación moral en la escuela laica», en *Revista de Pedagogía*, 126, pp. 266-272.
- COMPAYRÉ, G. (1908): *La educación intelectual y moral*. París-México, Librería. Vda. de Ch. Bouret.
- DÉLOYE, Y. (1994): *École et Citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy: controverses*. Paris. Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- DUMONCHEL, P. (SA): «La educación del niño y del adolescente», en *La educación social y la escuela*. Madrid, La Lectura, pp. 1-21.
- FERRY, J. (1883): «Carta a los maestros sobre la escuela laica», en *Revista de Pedagogía*, 128 (1932), pp. 337-344.
- GARCÍA DEL REAL, M. (1909): «La educación popular en Inglaterra», en *Anales de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, T. I, pp. 121-199.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1882): «La enseñanza confesional y la escuela», en *BILE*, 132, pp. 173-174 y 133, pp. 191-193.
- (1927): «Los colegios ingleses» (1887), en *Obras Completas. XVII. Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Madrid, Espasa-Calpe, T. II, pp. 229-235.
- (1900): «El problema de la educación Nacional y las clases "productoras"», en *BILE*, 478, pp. 1-8.
- GIZICKI, P. DE (1903): «La instrucción moral y cívica en los Estados Unidos y en Inglaterra», en *La Escuela Moderna*, 152, pp. 328-338.
- HERNÁNDEZ RUIZ, S. (1935): *Cooperativas escolares*, Madrid, Aguilar.
- HUESO, V. (1916): «La educación moral en la escuela primaria, según Durkheim. (París 1911-1912)», en *Anales de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, Memoria 1ª, T. XVIII, pp. 1-56.
- KERSCHENSTEINER, G. (1926): «El autogobierno de los alumnos», en *Revista de Pedagogía*, 49, pp. 18-24.
- (1928): *Concepto de la escuela del trabajo*. Madrid, La Lectura.
- (1934): *La educación cívica*. Barcelona, Labor.

- LABRA Y CADRANA, R. M. DE (1902): «Los Maestros, la Educación Popular y el Estado», en *La Escuela Moderna*, 131, pp. 81-92 y 132, pp. 161-173.
- LAGO DE COMAS, R. (1931): *Las Repúblicas juveniles*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- LAVISSE, E. (1907): «Discursos a los niños: La escuela laica», en J. FERRY y otros (1932): *La escuela laica*. Madrid. Ed. de la Revista de Pedagogía, pp. 109-122.
- LLOPIS, R. (1936): «La moral laica i la Constitució de la República», en GENERALITAT DE CATALUNYA. ESCOLA NORMAL: *Escola d'estiu del 1932*. Barcelona, Cooperativa Popular, pp. 27-30.
- LOEFFEL, L. (2000): *La question du fondement de la moral laïque sous la III^e République (1870-1914)*. París, PUF.
- MAEZTU, M^a DE: (1909): «La pedagogía en Londres y las escuelas de párvulos», en *Anales de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, T. I, pp. 288-315.
- MALLART, J.: (1931): *Colonias de educación*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- MARTÍ ALPERA, F. (1904): *Por las Escuelas de Europa*. Madrid, Sucesores de Hernando, 2^a ed.
- MORET Y PRENDERGAST, S. (1909): *Propaganda liberal. Discursos*. Madrid, Biblioteca «Ateneo».
- MYERS, G. E. (1908): «La educación moral en la escuela. Estudio comparativo», en *BILE*, 578, p. 129-137; 579, pp. 162-170; 581, pp. 231-239; 582, pp. 257-262; y 583, pp. 297-303.
- NATORP, P. (1913): *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid, La Lectura.
- (1915): *Curso de Pedagogía*. Madrid, Ediciones de La Lectura.
- NAVARRO FLORES, M. (1909): «La educación moral», en *Anales de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, T. I, pp. 318-356.
- NUNN, P. (1923): «La educación del pueblo», en *BILE*, 764, pp. 325-330.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1916): «La pedagogía social como programa político», en *Obras Completas*. T. II. Madrid, Santillana Ed. y Fundación José Ortega y Gasset, 2004, pp. 86-102.
- (1923): «Notas pedagógicas. I. Pedagogía y anacronismo», en *Revista de Pedagogía*, 13, pp. 1-3.
- PÉCAUT, F. (1906): *Pages choisies et fragments inédits de Félix Pécaut*. Paris, Fischbacher.

- PIAGET, J. (1933): «Los procedimientos de la educación moral», en P. PETERSEN; P. PIAGET: *La nueva educación moral*. Publicaciones de la *Revista de Pedagogía*, pp. 39-93.
- PEROJO, J. DEL (1907): *Ensayos sobre educación*. Madrid, Nuevo Mundo.
- RÍOS, F. DE LOS (1911): «Fundamento científico de la Pedagogía Social en Natorp», en *BILE*, 610, pp. 1-11, y 611, pp. 33-43.
- ROURA Y PARELLA, J. (1935): «La pedagogía de Eduardo Spranger», en E. SPRANGER: *Las ciencias del espíritu y la escuela*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, pp. 5-30.
- SANTULLANO, L. (1906): «Notas de París. Orientación de la enseñanza», en *La Escuela Moderna*, 182, pp. 395-400.
- SILIO Y CORTÉS, C. (1914): *La educación nacional*. Madrid, Francisco Beltrán.
- TORROJA VALLS, R. (1932): «La educación moral en la escuela laica», en *Revista de Pedagogía*, 130, pp. 441-447.
- (1935): *La Educación moral y cívica en la Escuela actual*. Gerona-Madrid, Dalmáu Carles, Pla S.A., 2ª ed.
- VEGA Y RELEA, J. (1936): «La educación del "sentido social" en la escuela primaria», en *Revista de Pedagogía*, 172, pp. 155-160.
- WYNEKEN, G. (1926): *Las comunidades escolares libres*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- ZAPATERO, V. (1974): «Estudio preliminar», en F. DE LOS RÍOS: *Escritos sobre democracia y socialismo*. Madrid, Taurus, pp. 9-46.



Recensiones y libros recibidos

Recensiones y libros recibidos

Libros reseñados

BELTRÁN LLEVADOR, F. (COORD.) (2006): *La gestión escolar de los cambios del currículum en la enseñanza secundaria*. Buenos Aires, Miño y Dávila. (Lorena González-Piñero Doblas)

BONAL X.; RAMBLA X.; CALDERÓN E.; PROS N. (2005): *La descentralización educativa en España*. Barcelona, Artes Gráficas Torres, S.A. (Cristina Tiernes Cruz)

CASSANY, D. (2006): *Taller de Textos*. Barcelona, Paidós. (Uri Ruiz Bikandi)

GARCÍA GARRIDO, J. L. (2006). *La máquina de la educación. Preguntas y respuestas sobre el sistema educativo*. Barcelona, Ariel. (Inmaculada Egido Gálvez)

GRUPO LIFE (2006): *La escuela entre la Autoridad y la "Zizaña"*. Barcelona, Graó. (Marco Antonio García Cortés)

OYA, C.; BEGUÉ, A. (2006): *Los retos de la educación básica en África subsahariana*. Madrid, Fundación Carolina - CeALCI Fundación Entreculturas. (Patricia Vale)

PUELLES BENÍTEZ, M. DE (2006): *Problemas actuales de política educativa*. Madrid, Morata. (José Luis Villalán)

RAMA VITALE, C. (2006): *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000 - 2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas, Metrópolis, C. A. (Susana Fernández Alfaro)

SANCHO GIL, J. M^a. (COORD.) (2006): *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid, Universidad Internacional de Andalucía / Akal. (Octavio Morales Castro)

Libros recibidos

ASKASIBAR, I.; COLL, C.; FRANQUESA, T.; GIL PÉREZ, D.; MAÑAS, A.; DE MIGUEL, C.; MIRANDA, M. J.; PUJOL, R.M.; REGÍ, C.; SUINAGA, J.; SUREDA, J.; TIANA, L.; VILCHES, A.; ZER ELS CASTELLS (2006): *La sostenibilidad, un compromiso de la escuela*. Barcelona: Graó. Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.

CALERO, J. (2006): *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

ELEJABETIA TAVERA, C. (Equipo de Estudios) (2006): *Mujeres inmigrantes en la educación de personas adultas*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa / Instituto de la Mujer.

FERRER, G. (2006): *Educational Assessment systems in Latin American. Current Practice and Future Challenges*. Washington, PREAL.

MARTÍN GARCÍA, X. (2006): *Investigar y aprender. Cómo organizar un proyecto*. Barcelona, ICE-Horsori.

RODRÍGUEZ, T.; ÁLVAREZ, L.; GONZÁLEZ-CASTRO, P.; GONZÁLEZ-PINEDA, J. A.; MUÑIZ, J.; NÚÑEZ, J. C.; SOLER, E. (2006): *La evaluación de aprendizajes*. Madrid, CCS.

BELTRÁN LLEVADOR, F. (coord.) (2006): *La gestión escolar de los cambios del currículum en la enseñanza secundaria*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 380 pp. ISBN10: 84-96571-08-4. ISBN13:978-84-9657-08-2

Francisco Beltrán Llevador coordina esta obra en la que se muestra una investigación sobre las transformaciones que sufren las reformas en su proceso de implementación, dando lugar a cambios e innovaciones a veces distintos a los esperados o deseados. Se trata de verificar los términos en que la gestión de las instituciones educativas permite una institucionalización de las reformas de modo sostenible. En este caso, el principio de comprensividad.

El estudio parte del proyecto «La gestión escolar como escenario de innovación educativa», patrocinado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación y la Cultura (OEI). En él han participado equipos de Argentina, Brasil, México y España. Se recogen los trabajos de ocho centros, la mayoría de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en la ciudad de Valencia durante el final del año 2003 y primer semestre del 2003-04. El estudio de casos tenía la dificultad de traducir los objetivos en categorías en las que se pudiesen reducir los datos aportados internacionalmente.

Reformas, cambios e innovaciones curriculares y organizativas son procesos que, desde hace tiempo, han interesado a las comunidades educativas, incluyendo docentes, alumnado, familias y Administraciones. Otro de los aspectos que han conllevado muchas reflexiones han sido los principios de comprensividad y atención a la diversidad, y en España aún más después de la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). La idea de crear una escuela que eliminase las diferencias iniciales del alumnado mediante la flexibilidad curricular y de agrupamiento durante la educación obligatoria ha sido defendida y apoyada desde hace tiempo, sin embargo con la LOGSE es la primera vez que este principio es recogido por la propia ley y va acompañado de cambios para todos los centros, convirtiéndose en un momento y objeto de estudio fundamental.

Los diversos autores participan individual o grupalmente en cada capítulo, rematando cada uno de los seis con una viñeta de *Dino Salinas*, con el tono de humor que muestra en *Cuadernos de Pedagogía* desde hace años. Francisco Beltrán Llevador inicia la exposición con un marco de reflexión sobre el currículo común, la comprensividad, reformas, cambios e innovaciones en los centros, así como las bases metodológicas del estudio, que fuesen accesibles a los investigadores y realizasen algún cambio significativo respecto a las prácticas anteriores para aplicar la comprensividad.

Ángel San Martín, Cristina Sales y Joseph Sanz contextualizan el trabajo de campo, tanto geográficamente como políticamente. Las peculiaridades de las relaciones entre el Estado y las comunidades autónomas a las que se está acostumbrado, en realidad merecen una pausa, en la que se describe las transferencias de competencias a las comunidades autónomas, y entre ellas, la Comunidad Valenciana. Además, para conocer mejor el escenario, se reseñan la situación política, indicadores demográficos, económicos, de la población y referidos a la educación, así como de la organización de los centros de educación secundaria, completados en ocasiones por comentarios de los implicados.

Progresivamente, Luis Aguilar, Pilar Pérez y M^a José Cross nos introducen en cada uno de los centros que han participado, describiéndolos y aportando datos que permiten conocer mejor su evolución en la implementación de la reforma. Es necesario conocer cada uno de ellos, su concepto educativo, metodología, respuesta a la diversidad, relaciones, provisionalidad de sus instalaciones y plantillas, situación geográfica y familias a quienes normalmente atienden, para comprender mejor tanto su situación de partida como la recepción que tienen los nuevos cambios.

Ángel San Martín Alonso expone el análisis de la información obtenida de los centros incluyendo aspectos políticos y administrativos extraídos del estudio. A través del currículo, alumnado, profesorado y sistema escolar contempla las dimensiones política, de reformas, de gestión e innovación. Para ello la información referente a la percepción del profesorado sobre el principio de comprensividad y origen de las reformas, tendencia al cambio, cómo se lleva a las aulas, etc. Se organiza a través de núcleos temáticos como la ordenación escolar y curricular, la financiación e inspección en la reforma y la zonificación y elección de centros. Las cuatro categorías seleccionadas van deformándose a lo largo del proceso de desarrollo de la reforma, perdiendo el sentido original. Esto viene dado, entre otras razones, por la existencia varias instancias intermedias que van reconstruyendo los cambios y filtran según su propia ideología.

Un currículo básico, pero muy detallado y novedoso, sin un tiempo de formación y adaptación puede provoca que muchos docentes se opan a él, pues supone perder el equilibrio establecido y aumento de tareas laborales sin un sentido claro. Así sucede con las programaciones, documentos de centro, atención a alumnado en nuevas etapas obligatorias, políticas de elección de centro, evaluación del rendimiento, etc.; por lo que algunos profesores sí se involucran en proyectos de interdisciplinariedad, globalización, resolución de problemas, etc.; pero sin que sea un trabajo o ideología común a todo el centro.

Francisco Jodar, Lucía Gómez y Luis Aguilar amplían el análisis ofreciendo una visión micro y macro de la gestión, de las reformas, su implementación, las innovaciones y los cambios escolares; todo según el contexto político y económico en el que se desarrollan. Se trata de estudiar las racionalidades políticas presentes en los cambios más significativos en lo relativo al currículo y la comprensividad, con la peculiaridad de una exploración situada y plural, que muestra la complejidad del objeto de estudio.

De este modo se ponen al descubierto obstáculos como las dificultades para el funcionamiento coordinado de ciclo, el predominio de la lógica mercantilista, la gestión de los conflictos y la autonomía. Y aspectos fundamentales para las decisiones tomadas, como la tendencia

al mantenimiento de las estructuras organizativas verticales y burocráticas, así como culturas propias de ciertos niveles educativos, cambios legislativos rápidos y opuestos; y la estandarización, burocratización y tecnificación con una colegialidad docente artificial, que no permite disfrutar de la autonomía.

Finalmente, Francisco Beltrán Llevador, Francisco Jodar Rico y Ángel San Martín Alonso repasan y reflexionan sobre el punto de partida de la investigación, y el sustrato político del currículo común. Sobre la implicación de los agentes escolares se tratan sus condiciones para el cambio, problemática de recursos, formación ofrecida, etc. Las innovaciones realizadas hasta ahora no se muestran transformadoras del sistema educativo, de la estructura, ni creencias docentes. Si ha habido cambios han sido superficiales. Los centros se caracterizan más por la estabilidad que por el cambio, y una de las formas de resistencia docentes es la aplicación superficial de las innovaciones.

Existe una paradoja: cuanta más estabilidad hay más intentos de cambios se realizan; y en los momentos de cambios, más se tiende a la estabilidad. Todas estas cuestiones dejan abiertas nuevas cuestiones a plantearse en futuros intentos de cambios, pues algo tan positivo inicialmente como el principio seleccionado puede tomar muchas formas, según la aceptación y comprensión de los políticos y comunidad educativa.

Lorena González-Piñero Doblas

BONAL X.; RAMBLA X.; CALDERÓN E.; PROS N. (2005): *La descentralización educativa en España*. Barcelona, Artes Gráficas Torres, S.A., 240 pp. ISBN: 84-95417-56-1

Con el solemne contraste que se consigue mezclando un blanco irreprochable y un azul océano se presenta esta obra que trata una temática tan trascendental como actual: *las competencias educativas de las Comunidades Autónomas*.

A través de un recorrido histórico por el sistema educativo español se vislumbra la profunda transformación que éste ha sufrido en las últimas décadas, siendo en el año 1986 cuando toma mayor impulso la reforma educativa, gracias a la universalización de la enseñanza obligatoria. Esta universalización origina por un lado una modernización educativa en todo su esplendor, mientras que por otro provoca diferencias educativas entre las Comunidades Autónomas.

Esta obra con un distinguido rigor científico, plantea que las causas que originan las desigualdades sociales en el ámbito educativo pueden estar relacionadas con el impulso económico que en un territorio concreto se proporcione a la educación o con la necesaria escolarización de inmigrantes en algunas zonas españolas, entre otros aspectos. A través de sus páginas los autores intentan aproximarse al porqué de todas estas causas que aparecen como factores potenciales en la variación de las necesidades educativas de cada región.

De una forma sugerente se presenta al lector un excelente retrato de las particularidades del sistema educativo en cada comunidad autónoma, lo que le lleva a poder comparar aspectos clave de la educación autonómica como el acceso a la formación, la financiación educativa, las diferencias entre la enseñanza pública y privada, la escolarización y por último, los resultados educativos.

Si se realiza un análisis del libro atendiendo a su generalidad se observará que está estructurado en dos partes fácilmente distinguibles. La primera de ellas comprende los tres primeros capítulos, en los cuales se estudiarán en profundidad las diferencias autonómicas, mientras en la segunda, compuesta por los tres capítulos restantes, se intenta encontrar los motivos lógicos que explican estas diferencias.

En un análisis detallado del contenido, capítulo a capítulo, se aprecia cómo los autores abordan, con mucho juicio desde su comienzo, un análisis político sobre la descentralización autonómica de las competencias educativas en España, para pasar en el capítulo siguiente a comparar los aspectos representativos de nuestro sistema educativo con los aspectos representativos de los sistemas educativos europeos y de los sistemas educativos de los países miembros de la OCDE. Es así como se extraen los resultados logrados por cada país y como se consigue ubicar a España en el baremo comunitario, atendiendo a los resultados obtenidos. Culmina esta primera parte con un capítulo donde se recogen las diferencias educativas que presenta cada Comunidad Autónoma.

La segunda parte del libro comienza con un dinámico capítulo cuarto, en el que se establece un índice de capacidades educativas sobre las cuales se da a conocer el grado de desarrollo educativo que caracteriza a las diferentes Comunidades. Con un alarde expositivo se presentan además los factores que más directamente influyen en el fracaso escolar de nuestro alumnado en los niveles educativos de secundaria y educación *postobligatoria*. Este cuarto capítulo hilvana con una magnífica cortesía con el siguiente, en el que se lleva a cabo un estudio de cada comunidad autónoma en interrelación con su contexto educativo, su esfuerzo financiero y los resultados académicos conseguidos, por un lado, y se muestran las diferentes prácticas de compensación educativa que ejerce cada comunidad autónoma, por otro, afirmando finalmente que éstas no influyen en los resultados escolares. Como último punto de esta obra se establecen las limitaciones que tienen actualmente las políticas educativas autonómicas para la mejora de la eficacia de los sistemas de enseñanza.

Con una excelente narración y tras un preciso estudio teórico nace esta obra que deja ver entre sus líneas un profundo compromiso social y educativo de sus autores.

A través de una intensa riqueza visual, apoyada en excelentes cuadros, tablas y gráficos explicativos, que sirven de herramienta fundamental al lector para la comprensión del contenido presentado, llega esta publicación de la que aconsejamos su lectura a toda persona que pertenezca al ámbito educativo, como docentes, psicopedagogos, psicólogos, pedagogos o políticos educativos, ya que en estas páginas se refleja la realidad cotidiana de nuestras escuelas, y su comprensión sólo puede repercutir en beneficio de nuestro alumnado.

Cristina Tiernes Cruz

CASSANY, D. (2006): *Taller de Textos*. Barcelona, Paidós, 187 pp. ISBN: 84-493-1945-8

Leer y escribir textos propios del ámbito de trabajo forma parte del quehacer inherente a cualquier profesión, lo que en ciertas profesiones requiere un alto grado de elaboración y sutileza. De modo general, la exigencia en el dominio de las competencias de recepción y de producción textual crece en nuestros días al ritmo que lo hace la comunicación entre los usuarios y quienes les ofertan servicios. De ahí que la formación discursiva constituya un reto clave en la preparación de los profesionales.

Sin embargo, entre nosotros, esa formación no está por lo común integrada en los estudios que habilitan para desarrollar tales profesiones, lo que constituye un error de partida, porque dominar un campo profesional significa en gran medida dominar sus discursos, es decir, comprender y producir los textos que crean y configuran lo que esa profesión es.

El libro de Daniel Cassany que aquí se comenta -*La cocina de la escritura, Describir el escribir, Construir la escritura* son algunos de sus anteriores títulos- se sitúa en este contexto. En tres breves capítulos ofrece a los docentes modos prácticos de abordar la enseñanza de la recepción y la producción de textos dentro del campo o disciplina que traten, cualquiera que ésta sea, en bachillerato, en niveles universitarios, e incluso en otros que preparan a profesionales.

Los múltiples ámbitos de la actividad humana han dado lugar a gran diversidad de formas de uso del lenguaje que constituyen moldes de comportamiento lingüístico y discursivo con rasgos relativamente estables, a través de los que la vida social se regula y organiza: los géneros. En el primer capítulo del libro se presentan diversas acepciones de la idea de género y se analizan sus características y funciones más generales. Ilustrándolo con el ejemplo de dos textos de diferentes disciplinas, representativos de otros tantos géneros -un artículo científico (Odontología) y una sentencia (Justicia)-, se ofrece un esquema genérico de análisis textual, desde los ángulos sociocultural, discursivo y formal.

El segundo capítulo trata del comentario de textos de un modo relativamente extenso, contraponiendo a la vigente tradición escolar española -estrechamente ligada al manual de Lázaro Carreter y Correa Calderón de 1967- una concepción comunicativa que se vincula a los usos reales y a una idea más poliédrica del significado. El autor aboga porque el análisis de texto se lleve a cabo desde distintas perspectivas e incita a afloramiento de diferentes puntos de vista en la lectura y en el comentario. Defiende que la interpretación debe ser entendida como un trabajo de cierta especulación y exploración del sentido, lo que implica asumir riesgos en la búsqueda de coherencia, lo que inducirá al debate y actuará a favor de una comprensión textual mejor y más profunda. Con ese fin, ofrece una propuesta para llevar a cabo el comentario de texto -antes, durante y después de la lectura- que resulta sugerente, si bien, dada la edad de los virtuales alumnos, algunos de los juegos que en ella propone para trabajar el léxico resultan un tanto banales y algún ejemplo (*Niños dialogando*) no excesivamente adecuado.

El capítulo se cierra con el análisis de una columna de periódico, de tema político, que ilustra de manera plástica el cúmulo de conocimiento implícito que subyace a los textos. Le siguen una serie de propuestas didácticas en torno a la lectura de géneros periodísticos a través de los que se pretende entrenar a los alumnos en la identificación de diversos aspectos de la construcción textual.

A partir de la experiencia del propio autor como docente de talleres de expresión escrita, el tercer capítulo aborda la lectura, interpretación y producción de textos en el aula. En él se ofrecen orientaciones metodológicas para un trabajo de escritura y análisis que se propone desarrollar en gran medida en parejas y en grupo y que tiene como objetivo central hacer hablar a los aprendices sobre sus propios textos y los ajenos, dando pie a una labor de interpretación y crítica no exenta de dificultades. Para hacerles frente, se brindan al profesor consejos dirigidos a gestionar el aula y lograr en ella un clima de respeto y colaboración que permita llevar el trabajo a buen puerto.

En suma, nos encontramos ante un texto sugerente, que aporta ejemplos claros e ilustrativos de muy variados ámbitos, cuya lectura resulta interesante y ágil, pese a que, de tanto en tanto, determinadas opciones léxicas y algún que otro catalanismo sorprendan al lector. El hecho de que, en última instancia, el libro se dirija a un alumnado de amplio espectro, hace en ocasiones que la representación del aprendiz fluctúe entre una imagen de profesional en ciernes y la de un bachiller poco curtido en materia textual, lo que sin embargo, no impide que el texto mantenga unidad. En él la teoría se sitúa al servicio del quehacer didáctico, de tal manera que, hechas las acomodaciones necesarias al alumnado concreto, las orientaciones y los instrumentos de trabajo que ofrece para promover el comentario, el análisis y la producción textual serán sin duda de gran interés para quienes los enseñen en las más diversas disciplinas.

Uri Ruiz Bikandi

GARCÍA GARRIDO, J. L. (2006). *La máquina de la educación. Preguntas y respuestas sobre el sistema educativo*. Barcelona, Ariel, 254 pp. ISBN: 84-344-2662-5

Como acertadamente indica el título del libro, los actuales sistemas educativos se han convertido en verdaderas «máquinas», en aparatos de enormes dimensiones, por los que pasan todas las jóvenes generaciones de un país. Esa máquina, además, da empleo a un importante número de personas y consume un porcentaje nada desdeñable del gasto de los presupuestos tanto públicos como privados. Pero ¿cumple esa maquinaria con su función en la sociedad? o, formulado en otras palabras ¿realmente el sistema educativo sirve para educar?

El profesor García Garrido se plantea esa cuestión en relación con el sistema educativo español, partiendo de la amplia experiencia que posee quien ha sido «casi de todo en educación». Con la visión que puede tener un estudioso de la educación, un responsable de la política educativa, un padre implicado en la educación de sus hijos y, a la vez, un gran conocedor de los sistemas educativos de otros países, en clave de ensayo se van desgarnando una serie de preguntas a las que el autor va dando respuesta a lo largo del libro.

En concreto, las preguntas formuladas y que dan estructura a la obra son las siguientes: ¿un contexto convulsionado?; ¿una historia de lamentables retardos?; ¿diecisiete sistemas educati-

vos?; ¿una administración competente?; ¿una estructura adecuada?; ¿unos resultados insatisfactorios?; ¿un profesorado en buena forma?; ¿faltan medios?; y ¿un funcionamiento inadecuado? Con estas preguntas se perfila un panorama muy completo sobre el estado y la situación actual del sistema escolar en España, las circunstancias históricas que han conducido a la misma y sus similitudes y diferencias con los sistemas de otros países del mundo.

El propio autor señala que no se trata de un libro «académico» al uso, ya que prácticamente se ha prescindido de citas y de referencias bibliográficas, en aras de elaborar un texto fluido y fácil de leer. Es, por tanto, una lectura recomendable para un público amplio, dado que puede interesar a cualquier persona preocupada por la educación en España. Pero es también un libro que no dejará indiferente a los especialistas, ya que en él se abordan, desde una perspectiva muy personal, los temas más candentes de la política educativa española de los últimos años.

Inmaculada Egido Gálvez

GRUPO LIFE (2006): *La escuela entre la Autoridad y la "Zizaña"*. Barcelona, Graó, 137 pp. ISBN: 84-7827-459-6

Innovación o tradición, cambio o permanencia, son conceptos que aparecen constantemente en nuestras reflexiones en los más diversos ámbitos de la vida. Nos obligan a elegir entre aquellos valores, acciones, principios, ideas que se han aplicado en el pasado o, por el contrario, apostar por otros valores, acciones, principios, ideas que tengan una razonable posibilidad de aplicarse con éxito y que representen una nueva perspectiva de enfrentarse a alguno de los ámbitos vitales. Este dilema se presenta desde los principios de la existencia humana y no se vislumbra el camino correcto y equilibrado, que nos lleve a la resolución de este contradictorio enigma.

Como no podía ser de otra forma, en el ámbito educativo también aparece esta disyuntiva desde un punto de vista más pasional que racional. ¿Los métodos de enseñanza se deben limitar a los tradicionales, como la clase magistral o los exámenes? O, en cambio, ¿hay que apostar por métodos más innovadores, como pueden ser las clases participativas o la utilización generalizada de las tecnologías de la información? ¿Las evaluaciones a los alumnos deben seguir centrándose en la «nota» o apostar por una evaluación más cualitativa y analítica? En nuestros sistemas educativos, ¿se debe seguir apostando por la repetición de curso para que los alumnos asuman la necesidad de realizar un esfuerzo mayor? O, por el contrario, ¿debemos aplicar medidas complementarias que refuercen a los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje?

La presente obra, realizada por el GRUPO LIFE (*Laboratorio de Innovación, Formación y Educación*) de la Universidad de Ginebra, aporta en sus 137 páginas su granito de racionalidad a este debate tan presente en la totalidad de países occidentales, a través de la explicación minuciosa de 26 palabras esenciales de este debate para asignarles su significado justo, apropiado, verdadero, adulterado con el paso del tiempo. Cada una de las 26 palabras representa el título de los 26 capítulos en que está dividida esta excepcional obra. Dentro de la selección de

26 palabras nos encontramos términos tan esenciales y representativos del epicentro de numerosos problemas educativos como pueden ser los de Autoridad, Burocracia, Pedagogía, Calidad, Repetir, Saber, Transmisión, Utopía, Web, Zizaña.

Los autores de la presente obra apuestan por el uso racional y prudente y por la utilización de medidas y procedimientos innovadores para la resolución de los problemas más graves que sufre la escuela en los principios del siglo XXI. En concreto, defienden la pedagogía como el sistema que permite a los alumnos que hagan suyos los conocimientos básicos (conocimientos por construir). Este progreso pedagógico no exige menos trabajo a los alumnos, sino que requiere «otro tipo» de trabajo. No les plantea menos dificultades, sino «otras» dificultades. Los niños *no hacen lo que quieren*, sino que *quieren lo que hacen* porque cuando tiene sentido su trabajo aumenta la intensidad de su ejecución. Este trabajo innovador exige creatividad, fantasía, rigor, precisión, seriedad y disciplina.

Una información fundamental expresada en este libro, a tener muy presente por los profesionales de la enseñanza, apoyada en investigaciones de prestigio, es que el «buen maestro» para los alumnos es un maestro que sabe enseñar, explicar bien, se hace entender, simpático, accesible, exigente, imparcial, ejerce una autoridad equilibrada sin abusar de su poder. Además, a los profesores les conviene entender cómo aprenden, qué aprenden, a qué ritmo lo hacen y con qué procedimientos cada uno de sus alumnos, sin olvidar, que no todos son iguales en la escuela (por sus adquisiciones, ritmos, estilos de aprendizaje, sus herencias culturales, sus relaciones con el saber y el trabajo escolar). Deben hacer todo lo posible para que sus alumnos aprendan y, simultáneamente, comprobar que lo comprenden.

Otros de los puntos clave de la obra es aquél que nos explica que para permitir la innovación, la organización escolar debe consentir cierto margen de maniobra a los diferentes actores, (directivos, centros, equipos) eliminando parte de la engorrosa burocracia que frena la iniciativa personal y bloquea la creatividad. La escuela debe favorecer en su seno el desarrollo y posterior difusión de investigaciones y acciones originales que afecten a las dimensiones organizativas, antropológicas y didácticas del aprendizaje del leer y del escribir.

Defienden con rigor una evaluación cualitativa/formativa, en lugar de la «nota» tradicional, susceptible de proporcionar un diagnóstico más fundamentado. Es una evaluación que insiste en que el alumno interiorice los objetivos del aprendizaje y los criterios de superación, para hacerse capaz de autoevaluarse y de regular su propio trabajo. En lugar de la repetición de curso proponen una pedagogía diferenciada, en el marco de ciclos de aprendizaje plurianuales, incidiendo especialmente en los alumnos con más dificultades.

No me gustaría dejar pasar la oportunidad de comentar el humor de cada una de las ilustraciones que acompañan a cada uno de los capítulos del libro, dignas de ser detenidamente observadas, las cuales expresan de manera magistral e irónica la esencias de los problemas actuales de la escuela. Por último, me quedo con una reflexión final que llega hasta lo más hondo de la razón: *«Aprender a escuchar, a argumentar, a negociar, a buscar acuerdos equitativos, a vivir y a decidir conjuntamente no es un programa reservado únicamente a los niños».*

Marco Antonio García Cortés

OYA, C.; BEGUE A. (2006): Los retos de la educación básica en África subsahariana. Madrid, Fundación Carolina - CeALCI Fundación Entreculturas, 146 pp. ISSN: 1885-866-X

Los países de África subsahariana, en su conjunto, constituyen una de las zonas más castigadas por la pobreza en el planeta y sufren numerosas deficiencias en la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación, salud, vivienda y educación. En la obra que comentamos se realiza un retrato de la educación básica en África subsahariana mediante una revisión cuantitativa y cualitativa de la información disponible y un análisis de las respuestas ofrecidas por distintas entidades, así como de las propuestas y perspectivas respecto al futuro. La coautoría de Carlos Oya y Alberto Begué y la colaboración de las fundaciones Carolina y Entreculturas en la realización de este libro, vienen a significar la unión de visiones complementarias.

Carlos Oya, especializado en política económica y desarrollo, ha llevado a cabo investigaciones en países de África subsahariana y desempeñado funciones de consultoría para organizaciones y gobiernos internacionales. El *Centro de Estudios para América Latina y Cooperación Internacional*, de la *Fundación Carolina*, tiene como objetivo promover la investigación y el análisis sobre los países en vías de desarrollo. Alberto Begué, responsable de África y la Unión Europea en la *Fundación Entreculturas*, es un conocedor de las actuaciones de las Naciones Unidas y ONG en África sobre todo en el ámbito educativo, considerado prioritario por su fundación. Se conjugan, por tanto, los conocimientos sobre los mecanismos de la economía y política internacionales y nacionales de los países afectados con la comprensión de las estrategias adoptadas por las ONG y demás entidades, siempre con un profundo interés por las repercusiones que tienen sobre las poblaciones. Los autores dedican esta publicación a la educación básica, elemento fundamental para el desarrollo, y consideran que la superación de las dificultades pasa por una amplia comprensión del estado de la cuestión y una implicación decidida de los organismos promotores de la educación y el desarrollo. Se realiza una recopilación y revisión de una variedad de datos estadísticos, informes y otros documentos de organismos internacionales y de cooperación internacional, ONG e investigadores del tema, y se trazan los rasgos definitorios de la educación básica en África subsahariana, exponiéndolos con claridad y haciéndolos útiles, accesibles y manejables no sólo para investigadores o miembros de entidades implicadas en la cooperación para el desarrollo y la educación, sino también para cualquier persona interesada en el tema. El contenido se divide en seis partes sobre las que merece la pena detenerse. La primera sección presenta enfoques teóricos sobre el papel de la educación y de qué forma han determinado las prioridades de la cooperación con los países de África subsahariana. También son debatidas algunas cuestiones metodológicas sobre la calidad y la fiabilidad de las fuentes de datos sobre educación en África subsahariana. La segunda parte expone varios indicadores básicos del acceso a la educación como las tasas de escolarización, repetición o finalización del ciclo primario. Otros dos temas tratados son el impacto del sida en el acceso a la educación y en el rendimiento de los alumnos, y el acceso a la educación en situaciones de conflicto. La tercera sección de la monografía trata el tema de la desigualdad en educación, comparando las diferencias en acceso y logros educacionales entre los distintos países y regiones en torno a tres dimensiones principales: desigualdad por razón de género, clase socioeconómica y localización (grado de aislamiento en zonas rurales). En la cuarta parte de la publicación,

se ponen en relación los datos educativos con el contexto macroeconómico de referencia. La quinta sección está dedicada a la calidad de la enseñanza y al papel del profesorado en los programas de mejora de la misma. La sexta parte cierra el informe exponiendo algunas conclusiones y sugiriendo prioridades de acción acordes con los análisis detallados a lo largo del documento. Al final de la publicación se incluyen un glosario y una lista de acrónimos muy útiles para orientar la lectura. Como último apunte, cabe referir la capacidad de síntesis de los autores y la habilidad para abarcar y transmitir un tema complejo en un libro breve que logra captar el interés del lector.

Patricia Vale

PUELLES BENÍTEZ, M. DE (2006): *Problemas actuales de política educativa*. Madrid, Morata, 128 pp. ISBN: 84-7112-513-7

La obra que tenemos entre manos está dirigida en particular al profesorado, pero también a un público culto en general, no necesariamente experto en temas educativos, pero sí interesado por la educación y sus aledaños.

Los temas sobre los que versa y el tratamiento de los problemas planteados hacen de este opúsculo un trabajo original y novedoso. En efecto, aunque son numerosas las publicaciones dedicadas al mundo de la educación que ven la luz cada año, no resulta tan habitual encontrarse con un estudio en que la educación sea vista desde una perspectiva sustancial y eminentemente política. Y ello a pesar de que los sucesos y los signos que muestran las implicaciones políticas de la educación están a la orden del día. Manuel de Puelles, conocedor de la complejidad de la educación, de las connotaciones públicas y privadas de la misma, de la pluralidad de actores, valores e intereses, con frecuencias antagónicas, que participan en ella y, al mismo tiempo, de la habitual resistencia a reconocer los nexos entre la política y la educación a pesar de las constantes evidencias, ha querido dotar a dichos vínculos del protagonismo que merecen.

Además de centrarse en los aspectos políticos de la educación, esta breve monografía se caracteriza por tratar los problemas que afectan a la política educativa de los países occidentales (Europa, Estados Unidos y América Latina), que analiza desde una perspectiva tanto teórica como histórica (uno de los rasgos, éste, habitual en los trabajos del autor) y atendiendo no sólo al análisis empírico de los hechos sino también a los valores que los sustentan, que subyacen a las políticas educativas (las ideologías).

Los problemas analizados se desprenden claramente del índice del libro: el problema de los fines de la educación; los problemas derivados de las políticas educativas de libertad; los derivados asimismo de las políticas educativas de igualdad; el problema de la escuela comprensiva o integrada; el problema de las reformas escolares; el problema de la globalización y la educación, y el problema de los derechos sociales en la crisis actual del Estado de bienestar.

Los fines de la educación es un tema central y recurrente en la historia de la educación, como no podría ser de otra manera dada la naturaleza esencialmente pública -y por ende problemática-

de la educación. Sin embargo, las respuestas a la pregunta de para qué se educa no siempre han sido las mismas, han variado a lo largo de nuestra historia cultural (la *paideia*, la pedagogía humanista, la Ilustración...). El estudio de los múltiples intereses, valores, ideologías en suma, que se ponen en juego en la escena educativa, los conflictos que entre ellos surgen, las variadas propuestas que se proponen como solución a los mismos es precisamente el objeto de la Política de la Educación.

Desde finales del XVIII hasta la actualidad, la educación se ha configurado como un derecho de doble faz: el derecho de los individuos y de los grupos sociales a enseñar y el derecho individual de las personas a aprender. Dos son, pues, los principios que han presidido la política educativa durante más de dos siglos: el principio de libertad y el principio de igualdad. Tanto uno como otro se proyectan en la actualidad en diversas esferas. El primero se manifiesta en la libertad de los padres para elegir el centro docente, en la libertad de enseñar o de cátedra de los docentes y en la libertad de creación y dirección de centros escolares. El segundo se evidencia en la igualdad de oportunidades y en la igualdad de resultados, con su correlato la escuela comprensiva. A todas estas manifestaciones dedica Puelles una atención particular.

Las reformas de los sistemas educativos son una constante en las políticas educativas de las últimas décadas. Sin embargo, su eficacia es a menudo puesta en entredicho. ¿Por qué fracasan las reformas? El autor analiza el papel que factores como el consenso y la «cultura escolar» juegan en el éxito o fracaso de las reformas.

Finalmente, Puelles examina la crisis del Estado de bienestar, la pujanza del neoliberalismo, el surgimiento de la globalización en su doble faceta de fenómeno real propio de nuestro tiempo y de ideología dominante, así como las influencias que estos tres fenómenos interconectados tienen sobre los sistemas educativos (descentralización, desregulación, privatización, reducción del gasto público, autonomía de los centros, etc.).

En suma, una interesante y sugestiva obra para todos aquellos que se interesen hoy por los problemas de la educación en un mundo cambiante.

José Luis Villalaín

RAMA VITALE, C. (2006): Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000 - 2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas, Metrópolis, C. A., 352 pp. ISBN: 980-6556-19-4

En las últimas décadas, las políticas educativas en América Latina han tenido un papel protagonista en la agenda nacional e internacional dada la consideración de la educación como factor determinante del crecimiento económico. Durante este tiempo, los sistemas de educación superior han enfrentado importantes cambios tanto en su estructura institucional, con el objeto de responder al crecimiento de la demanda y adaptar la oferta a las cambiantes necesidades de la población, como en su estructura financiera, definiendo nuevas modalidades de recursos para atender las necesidades de las instituciones y de los estudiantes.

El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) ha desempeñado un papel importante en la promoción y desarrollo de la educación superior en la región. Se trata de un organismo perteneciente a la UNESCO cuyo objetivo es coordinar iniciativas que contribuyan a la mejora de los sistemas de educación superior. Para ello, el IESALC cuenta con el programa «Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe» a través del cual proporciona una amplia base informativa que contempla estudios nacionales, regionales y subregionales referidos a diversas áreas temáticas sobre la educación superior.

Con motivo de la despedida de Claudio Rama como director del IESALC, tras cinco años de trabajo, se ha elaborado el presente informe que ofrece una panorámica general de la situación actual de la educación superior en la región. El propio Rama introduce esta obra realizando una síntesis de las reformas de la educación superior a lo largo del siglo XX, distinguiendo tres etapas. La primera, que se ubica hacia comienzos de siglo con la Reforma de Córdoba (1918), vino a definir el modelo universitario de la región que, caracterizado por la autonomía y el cogobierno, contribuyó favorablemente al crecimiento de la matrícula a partir de las décadas sesenta y setenta. La segunda etapa se caracteriza por la crisis de la década de los ochenta, conocida en la región como la «*década perdida*», donde el deterioro de la calidad de la educación superior pública se asocia a problemas de corte político, financiero e institucional, favoreciendo la expansión de instituciones privadas y conformando amplios sistemas de educación superior con instituciones públicas y privadas. La tercera fase, surge en un contexto de internacionalización de la educación superior, periodo en el cual han sido implantadas en la región nuevas modalidades formativas que responden a las necesidades de amplios sectores poblacionales. Esta nueva oferta está orientada a la formación más allá de las fronteras que promueve, por un lado, la movilidad estudiantil y, por otro, modalidades no convencionales como la educación virtual y la educación no presencial. En esta nueva situación se transita de un modelo dual (público - privado) a un modelo tripartito (público - privado - transnacional).

El informe se desarrolla precisamente en esta última etapa proporcionando datos actualizados para el periodo 1990 a 2003. Para ello, se estructura en dieciséis capítulos que se agrupan en tres bloques según diversos enfoques y perspectivas. En el primer bloque se analiza los tópicos que afectan a los sistemas de educación superior en su conjunto, mientras que el segundo y el tercero, adoptan, respectivamente, un enfoque individual (demanda) e institucional (oferta).

El primer bloque, titulado «*La reconfiguración de los sistemas de educación superior*» contempla a lo largo de los primeros siete capítulos algunas de las tendencias que influyen en la evolución de los sistemas de educación superior. Así, la internacionalización, tema de apertura del informe, constituye una de las transformaciones del nuevo siglo que, con mayor o menor intensidad, están siendo promovidas en todo el mundo. Paralelamente, se desarrolla el tema de la educación virtual como un proceso de digitalización que surge hacia finales de los noventa y que contribuye a la expansión de la demanda. El desarrollo de la evaluación y acreditación de la educación superior responde a la necesidad de establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad que regulen el funcionamiento de las instituciones universitarias, en especial, de las privadas dado su crecimiento desordenado y la carencia de controles de la calidad.

La financiación de la educación superior constituye otro de los temas centrales de la agenda política de los países de la región, ya que la escasez de recursos públicos no permitió responder a una demanda crecimiento, obligando a los gobiernos a transformar los mecanismos

de financiación, incorporando nuevas modalidades de asignación del presupuesto estatal y nuevas estrategias de generación de recursos privados. Se dedica un capítulo a la expansión de la matrícula de postgrado como una estrategia que se viene promoviendo desde 1960, pero que adquiere mayores dimensiones a partir de la década de los noventa en toda la región. Finalmente, se tratan los temas relacionados con el marco legislativo de cada país y la situación actual que atraviesan los procesos de reforma de la educación superior.

El segundo bloque, denominado «*Diversidad e inclusión*», se desarrolla en cuatro capítulos, en los cuales se evalúan las características de la matrícula de la educación superior. En particular se concede especial importancia al tema del género, ya que el creciente peso de la mujer en el sistema universitario en las últimas décadas ha conseguido revertir el comportamiento histórico de población estudiantil, predominantemente masculina. La incorporación de la población indígena o discapacitada constituye también un cambio importante, modificando las características de los estudiantes que acceden a la educación superior. Por último, se evalúan la repetición y la deserción como punto esencial del crecimiento de la educación superior que responde, fundamentalmente, a una desfavorable situación socioeconómica de los estudiantes y a la carencia de mecanismos de financiación como becas, préstamos y otras ayudas que faciliten la permanencia de los estudiantes en el sistema universitario.

El tercer bloque, «*Las Instituciones repensando su papel*», incluye los últimos cinco capítulos del informe que se centran en el estudio de la formación docente, las editoriales universitarias y las instituciones. Precisamente, al análisis de las instituciones se dedican tres capítulos que hacen referencia a la evolución de las *macrouniversidades*, las católicas y las no universitarias, éstas últimas creadas a partir de la década de los setenta y, principalmente, de los ochenta, para responder al crecimiento de la demanda y a la nueva orientación profesional de los estudiantes que prefieren cursar titulaciones de corta duración y de rápido acceso al mercado de trabajo. En el tema de las editoriales universitarias se enfatiza los esfuerzos realizados por algunas universidades en la generación de publicaciones de interés académico, que constituyen un medio informativo a nivel nacional, imprescindible en países que no disponen de institutos de estadísticas universitarias.

El informe proporciona un apartado final en el cual se incluyen datos estadísticos para el periodo 1990 - 2003 que permite determinar el comportamiento de la educación superior en cuanto a matrícula y composición según sectores (público y privado) y subsistemas (universitario y no universitario), tasa bruta de escolarización y diversificación institucional. Sin embargo, debemos resaltar la ausencia de información cuantitativa que permita determinar la evolución y el crecimiento de la oferta, la cual consideramos imprescindibles si se desea realizar un análisis comparativo de los países de la región.

En la elaboración del informe han participado diversos investigadores especialistas en los temas abordados, permitiendo una valoración de la educación superior bajo diferentes perspectivas. Además, han contribuido con el IESALC en la preparación de estudios sobre la educación superior, tanto a nivel nacional como a nivel regional y subregional (Centroamérica y Latinoamérica). Como consecuencia, este informe puede considerarse un documento completo y actualizado que permite tener una visión global de la educación superior en América Latina y el Caribe.

Susana Fernández Alfaro

SANCHO GIL, J. M^a. (coord.) (2006): *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid, Universidad Internacional de Andalucía / Akal, 268 pp. ISBN-10: 84-460-2486-1; ISBN-13: 978-84-460-2486-6

Desde los comienzos de la escuela, la tecnología ha tenido siempre un papel muy importante en el desarrollo cotidiano de la actividad educativa. Pero es especialmente en los últimos años, cuando el ordenador personal, aquella máquina que hace unos 25 años comenzó a aparecer en nuestro entorno con inciertas perspectivas de futuro, se ha convertido ya en una herramienta esencial de nuestra vida cotidiana. Fue especialmente a raíz de la fulminante aparición de Internet, a mediados de la década de los 90 del pasado siglo, cuando el binomio tecnología-educación irrumpió espectacularmente en la literatura de las ciencias de la educación.

Tecnologías para transformar la Educación es el título de libro que aquí presentamos, editado por la Universidad Internacional de Andalucía y Ediciones Akal, dentro de la colección «Sociedad, Cultura y Educación». A primera vista puede parecer, si el título realmente se corresponde con los contenidos, un planteamiento poco original, puesto que los tópicos «tecnológicas» (llámense NNTT, TIC o simplemente tecnología educativa) y «transformar la educación» han generado ya decenas de miles de páginas en cientos de manuales y tratados sobre la materia. Debemos preguntarnos qué es lo que hace entonces que esta obra sea lo suficientemente relevante como para que la destaquemos aquí.

Lo primero que merece la pena destacar es la indudable relevancia de sus autores; prácticamente todos ellos son profesionales de primer nivel en la materia, con una larga y rica trayectoria. Y lo segundo, el amplio abanico de contenidos que abarca la obra en el conjunto de los ocho capítulos de los que consta. Si alguna objeción, a priori, se le puede poner en este sentido es la de que al nacer de los contenidos de los seminarios de un curso de la Universidad de verano de La Rábida, la línea de coherencia que soporta la estructura de la misma, pudiera aparecer algo borrosa o deslavazada, como muchas veces sucede en este tipo de obras. Pero este no es el caso. Una lectura serena de la misma nos presenta un trabajo serio y riguroso, realizado desde una perspectiva rica y abierta y enfocado hacia las líneas de desarrollo más relevantes en la actualidad del ámbito de la tecnología educativa.

El contenido del libro no se ciñe a un objetivo meramente académico. La coordinadora de la edición señala como lectores potenciales a varios colectivos a los que se dirige la obra: el profesorado, el personal de la Administración y los padres y madres de los alumnos. Al profesorado puede servirle para «*comprender la naturaleza de los desafíos a los que se enfrenta, a la vez que encuentra elementos de reflexión y principios de actuación*». El personal de la Administración con responsabilidades en la planificación y puesta en práctica de políticas educativas de mejora en la escuela puede encontrar «*elementos que contrasten el sentido de su trabajo*». En el caso de los padres y madres interesados por la educación de sus hijos, el libro puede serles útil para «*la comprensión del sentido de las problemáticas que hoy tiene planteadas la escuela*».

De especial relevancia resulta el primero de los capítulos, titulado *De las tecnologías de la información y la comunicación a los recursos educativos*, y que corre a cargo de la propia coordinadora del proyecto, la doctora Juana María Sancho Gil, catedrática de la Universidad

de Barcelona. Muchísimo se ha escrito en los últimos años sobre las TIC en la educación, pero muy pocos han entrado con tino en la verdadera clave del asunto: el cómo transformar esas «tecnologías de la información y la comunicación» al alcance cotidiano de todos en verdaderos recursos educativos de aplicación real en el aula y demás contextos educativos. Juana María Sancho lo hace, y no solo aporta una concreción y un rigor tangibles, si no que también deja para la reflexión y el desarrollo personal cuestiones que sin duda serán parte fundamental del desarrollo de este campo en los próximos años.

El resto de capítulos no se queda a la zaga. En el segundo, Fernando Hernández realiza una reflexión crítica sobre el cambio y la transformación como elementos de la educación. Juan de Pablos da un paso más en el capítulo tercero para apuntar ya directamente al papel de las TIC. En capítulo cuarto, Anne Gilleran, añade algunos apuntes sobre el panorama europeo al respecto de la innovación. En el quinto, Ángel San Martín entra en el campo de la organización escolar. Carmen Alba aborda el tema de la integración y la atención a la diversidad en el capítulo sexto. Manuel Área realiza un repaso a las políticas institucionales al respecto en España desde los años 80 del s. XX. Y para concluir, David Istace realiza una aproximación al marco de la OCDE, punto de referencia fundamental en la actualidad y cara al futuro. Mención especial de entre los mencionados merece el momento actual el capítulo séptimo, cuya autoría corresponde, como acabamos de decir, al profesor Manuel Área Moreira, de la Universidad de La Laguna, sobre las políticas en la materia durante los últimos años.

En un momento como el actual, de continuos cambios y en el que las políticas educativas parecen a veces ir más a remolque de los dogmas ideológicos de los partidos que de las necesidades reales de la educación, es especialmente necesario y esclarecedor un estudio riguroso y concienzudo de las acciones emprendidas desde la reforma impulsada por la LOGSE hasta la actualidad, siempre con la mirada dirigida hacia el cada vez más influyente marco de actuación internacional con organismos como la OCDE y la UE como instituciones de referencia.

Uno de los aspectos mejorables de la obra es su presentación, en una densa edición de 268 páginas, con un indexado algo monótono y con muy pocos gráficos o cuadros, y donde se pueden echar en falta algunos más a la hora de tratar algunos temas. No obstante, estas limitaciones «editoriales» no deben menoscabar la calidad de los contenidos presentados, si no servir de aspectos a considerar para posibles futuras reediciones. También se podrían añadir síntesis y esquemas-resumen al final de cada capítulo, lo que aumentaría sin duda la consistencia interna de un libro-curso como éste.

Octavio Morales Castro

José Mariano Bernal Martínez

Licenciado en Biología y doctor en Pedagogía, es profesor de Didáctica de las Ciencias Experimentales en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Sus trabajos de investigación se sitúan en el área de relación de dos disciplinas emergentes: la didáctica de las ciencias y la historia del currículum y las innovaciones educativas.

Francesca Comas Rubí

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de las Islas Baleares (2000). Es profesora Titular de Escuela Universitaria en el departamento de Pedagogía y didácticas específicas de la Universidad de las Islas Baleares desde 2002. Actualmente es vicepresidenta de la Societat d'història de l'educació dels Països de llengua catalana (SHEPLLC), y secretaria de la Sociedad española para el estudio del patrimonio histórico-educativo (SEPHE), además de co-directora del *Butlletí informatiu d'història de l'educació*. Su principal línea de investigación se ha desarrollado en torno al análisis del movimiento de renovación educativa en España entre finales del s. XIX e inicios del XX, aportando algunas publicaciones sobre viajes pedagógicos y educadores renovadores (Margarita Comas, Rosa Roig).

Juan Manuel Fernández Soria

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia y Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en esa misma Universidad. Trabaja primordialmente en aspectos sociopolíticos de la historia de educación contemporánea española y en temas de política educativa, ámbitos en los que también ejerce su docencia y sobre los que ha publicado numerosos libros y artículos. Sus libros más recientes, son *Estado y Educación en la España contemporánea* (Madrid, 2002), *Una escuela rural republicana* (Valencia, 2004, en colaboración con M. C. Agulló) y *Vieja y Nueva educación moral. Educación en valores* (Madrid, 2007. En prensa).

José Damián López Martínez

Licenciado y doctor en Pedagogía y licenciado en Ciencias Químicas. Maestro en excedencia, profesor de Secundaria y profesor Asociado de la Universidad de Murcia. Dentro de la línea de investigación sobre la historia del currículum y las disciplinas escolares, trabaja sobre la enseñanza de las ciencias experimentales en España, las innovaciones puestas en práctica por instituciones y profesores que influyeron notablemente en la renovación de esas disciplinas en nuestro país durante el primer tercio del siglo XX, y en la cultura material de los instrumentos y aparatos científicos de los institutos de entonces.

Leoncio López-Ocón Cabrera

Doctor en Geografía e Historia por la Universidad Complutense. Dirige actualmente el Instituto de Historia del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Ha publicado diversos libros entre los que cabe destacar *Breve historia de la ciencia española* (Madrid, Alianza Editorial, 2003) y su edición de *Los tónicos de la voluntad* de Santiago Ramón y Cajal (Madrid, Gadir, 2005). También ha coordinado el desarrollo del portal de Internet www.pacifico.csic.es.

Juan Mainer Baqué (Zaragoza, 1958)

Catedrático de Geografía e Historia en el IES «Ramón y Cajal» de Huesca. Ha publicado artículos en revistas y libros colectivos sobre didáctica de las ciencias sociales; coordinó la elaboración de los materiales didácticos del grupo Ínsula Barataria publicados por editorial Akal. Perteneció al Consejo de Redacción de *Con-Ciencia Social*. En el marco del «Proyecto Nebraska», adscrito a Fedicaria, concluye su tesis doctoral (*Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales: tradición discursiva y campo profesional hasta 1970*) y dirige la colección «Educación, Historia y Crítica» que publica editorial Octaedro (Barcelona).

Julio Mateos Montero

Accedió al cuerpo de Magisterio en oposiciones de 1966. Desde 1971 ha ejercido como maestro hasta su reciente jubilación en 2006. Abandonó estudios de Biología para dedicarse exclusivamente al campo educativo. Se licencia en Filosofía y Ciencias de la Educación y en el presente concluye una tesis de doctorado, Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca (*Genealogía del código pedagógico del entorno*), la cual, extra-académicamente, se inscribe en el «Proyecto Nebraska», nacido en la Federación Icaria (Fedicaria). Es autor de materiales didácticos, artículos en distintas revistas y miembro del consejo de redacción de *Con-Ciencia Social*.

Pedro L. Moreno Martínez

Licenciado y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Pedagogía). Profesor Titular de Universidad de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, desde 1990, ha desempeñado, entre otros, los cargos académicos de Vicedecano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y Director del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. En la actualidad es vocal de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Historia de la Educación. Entre sus publicaciones pueden mencionarse: *Educación, salud y protección a la infancia. Las colonias escolares de Cartagena (1907-1936)*; «Un siglo de Universidades Populares en España (1903-2000)»; «Renovación pedagógica y compromiso social en la edad de plata de la Pedagogía española: Félix Martí Alpera (1898-1920)» o «The Hygienist Movement and the Modernization of Education in Spain».

Eugenio Otero Urtaza

Catedrático de Escuela Universitaria (Teoría e Historia de la Educación). Universidad de Santiago de Compostela. Primer Premio Nacional de Investigación Educativa (1990). Estudiante de la Institución Libre de Enseñanza, especialmente del Patronato de Misiones Pedagógicas, de cuyas actividades ha publicado un libro y otros 15 trabajos, así como del pensamiento educativo de Manuel Bartolomé Cossío, de quien ha publicado una biografía (1994) y otros estudios.

Mª del Mar Pozo Andrés

Catedrática de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Alcalá. Fue Secretaria de la Sociedad Española de Pedagogía y actualmente es Secretaria de la Sociedad Española de Historia de la Educación y miembro del Comité Ejecutivo de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE). Su investigación abarca campos como modelos transnacionales de recepción de las corrientes educativas, la enseñanza primaria en espacios urbanos, el papel de la educación en la construcción de la identidad nacional, iconografía y educación, etnografía de la escuela e historia del currículum.

Aida Terrón Bañuelos

Doctora en Pedagogía y profesora Titular de Historia de la Educación de la Universidad de Oviedo. Vocal de la Sociedad Española de Historia de la Educación y Vicepresidenta de la misma entre los años 2001-2005. Entre sus libros publicados se encuentran: *La enseñanza primaria en la zona industrial de Asturias (1898-1923)* Oviedo, 1990; *Los patronos de la escuela*, Oviedo, KRK, 1996; *La institución escolar. Una creación del estado moderno*, Octaedro-FIES, 2005 y *Un modelo escolar integrador y reformista: la fundación Escuelas Selgas*, Oviedo, KRK, 1992.

Antonio Viñao Frago

Doctor en Derecho y catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Fue miembro del Comité Ejecutivo de la ISCHE desde 1994 a 2000 y presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación desde el año 2001 al 2005. Sus principales líneas de investigación son la historia de la alfabetización y la cultura escrita, de la escolarización, el currículum y la cultura escolar, de la enseñanza secundaria y de las reformas e innovaciones educativas. Sus últimos libros son *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales* (1999), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, (2002) y *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (2004).

Normas generales para la presentación de trabajos

La *Revista de Educación* es una publicación del Ministerio de Educación y Ciencia dedicada a la difusión de la investigación e innovación educativas en el ámbito nacional e internacional. Admite para su publicación fundamentalmente trabajos de investigación básica y aplicada, y dispone además de secciones dedicadas a experiencias de innovación sistematizadas, ensayos e informes, así como reseñas de otras publicaciones de relevancia e interés en el campo de la educación. Anualmente se publican cuatro números, tres ordinarios y uno extraordinario.

1. Todos los artículos deberán ser originales o inéditos, y no estar en proceso de evaluación en ninguna otra publicación, lo que el autor o autores deberán hacer constar en la carta de solicitud de evaluación que ha de acompañar al trabajo enviado.
2. Son objeto de evaluación externa todos los trabajos. El original recibido será evaluado anónimamente por, al menos, dos expertos externos (por el procedimiento de doble ciego, en el que el anonimato de los autores se mantiene también en la asignación de evaluadores por parte de la Secretaría de la Revista). Dichos evaluadores informarán acerca de la pertinencia de la publicación del artículo, y podrán emitir sugerencias sobre la necesidad de adecuar el contenido y/o la presentación del trabajo.
3. La recepción del artículo no supone su aceptación.
4. Modo de envío y presentación por parte de los autores:
 - Se remitirán 4 copias del original impresas a doble cara (en DIN-A4, con el texto en procesador Word) y una copia de archivo en CD-Rom o disquete. En ellas se omitirá toda referencia al nombre del autor o autores del artículo y sus credenciales.
 - La primera página del artículo ha de estar encabezada por:
 - El título del mismo (breve y representativo de su contenido, en español y en inglés).
 - Descriptores o palabras clave (máximo 10), en español y en inglés.
 - En una hoja aparte se indicarán el nombre y apellidos del autor o autores, lugar de trabajo (Universidad, Departamento u otros), y dirección postal y electrónica de contacto.
5. Extensión:
 - En el caso de investigaciones o estudios la extensión no sobrepasará las 8.000 palabras. En el caso de experiencias educativas, ensayos e informes no sobrepasará las 4.000 palabras. En ambos casos, dicha extensión incluirá notas, referencias, bibliografía y elementos gráficos. Esta versión completa del artículo será publicada en la edición electrónica de la Revista.
 - El artículo deberá acompañarse de un resumen de 250 palabras, en español e inglés, que será publicado en la edición impresa de la Revista.
6. En el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.
7. Para la redacción de los artículos se recomienda hacerlo de acuerdo con el Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (2001, 5ª edic.). De acuerdo con ello, al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, presentadas por orden alfabético, que deberán ajustarse a las siguientes normas:

a) Libros:

Obra completa:

Apellidos e iniciales del nombre del autor o autores separados por coma y en versalita, año de edición entre paréntesis, dos puntos, título del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

GÓMEZ LORENZO, M. y otros (1995): *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Capítulo de libro:

COOK, L. K.; MAYER, R. E. (1983): «Reading Strategies Training for Meaningful Learning from Prose», en A. PRESSLEY; C. LEVIN (eds.): *Cognitive Strategy Training*. New York, Springer Verlag.

Ponencias, congresos, conferencias y seminarios:

BOLÍVAR, R. E.; CALZACORTA, R.; SALCEDO, A.; ZAMBRANO, A. (1987): *Trabajo productivo escolar y organización de los alumnos*. Material policopiado. Ponencia en el Primer Congreso Pedagógico, Colegio «Presidente Kennedy», Fe y Alegría. Petare, Edo. Miranda, Venezuela, julio.

Varias obras del mismo autor:

MILLÁN-PUELLES, A. (1967): *La estructura de la subjetividad*. Madrid, Rialp.

— (1990): *Teoría del objeto puro*. Madrid, Rialp.

— (1997): *El interés por la verdad*. Madrid, Rialp.

Mención de editores o coordinadores:

FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO ZABAL M. A. (coords.) (1995): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI.

- b) Revistas: Apellidos e iniciales del nombre del autor o autores separados por coma y en versalita, año de publicación entre paréntesis, dos puntos, título del artículo entrecorinado, coma, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C. (1996): «El sistema educativo en la nueva reforma», en *Revista de Educación*, 309, pp. 498-789.

- c) Páginas web: Las direcciones de Internet que se citen como referencia bibliográfica irán después de la bibliografía ordinaria, bajo el título «Páginas web». Debe incluirse la fecha de consulta de la dirección. Ejemplo:
<http://www.revistaeducacion.mec.es> (Consulta: 23/11/2005)

8. Las notas se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá al final de cada página. Si se cita al autor/es, el orden es: nombre y apellidos, y compuesto como en el resto de la bibliografía. Se evitarán las notas que sean simples referencias bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto con mención al autor/es y, entre paréntesis, el año de publicación; la referencia completa se incluirá en las referencias bibliográficas (ver apartado 6).
9. Las citas textuales deberán destacarse entre comillas y a continuación, entre paréntesis, el apellido e iniciales del autor, año de publicación y páginas de las que se ha extraído dicho texto.
10. Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas, fotografías, etc. se presentarán en blanco y negro. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en el maquetado del artículo.
11. Los autores que citen trabajos publicados en esta revista deben incluir la siguiente información: *Revista de Educación*, número de la revista, pp., año de publicación.

Normas y criterios para la presentación de Recensiones

I. Con relación a la obra reseñada:

- Preferentemente publicaciones científicas o innovaciones relevantes en el campo de la educación. Relevancia del tema objeto de la obra.
- Especialización y prestigio del autor o autores, y de la editorial.
- Actualidad (año de publicación).
- , dado el carácter científico de la revista, se excluyen reseñas de obras de divulgación, libros de texto y materiales exclusivamente didácticos, o de cualquier obra que defienda o propugne principios contrarios a los valores democráticos.

II. Con relación a la reseña:

- Calidad del texto y especialización del recensor en el tema de la obra.
- No debe sobrepasar las 700 palabras.
- Estará encabezada por los datos de la obra reseñada (siguiendo estrictamente las normas de la Revista).
- El nombre del autor de la recensión deberá escribirse al final del texto.

La recensión se enviará a la dirección siguiente: revista.educacion@mec.es. El autor o autora enviará también, en hoja aparte, los siguientes datos personales: dirección postal, teléfono y dirección de correo electrónico.

Se agradece de antemano a los autores la observación de estas normas, lo que permitirá agilizar el proceso de evaluación y edición.

La Dirección de la Revista se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas, de lo que se informará oportunamente. Los originales enviados no serán devueltos.

General Guidelines for the Submission of Manuscripts

Revista de Educación is published by the Ministry of Education and Science with the aim of disseminating educational innovation and research at national and international level. Basic and applied research projects are mainly accepted for evaluation. The journal also includes sections for systematized innovation experiences, essays and reports, as well as reviews of publications of educational interest. Four issues are published each year, three regular ones and one especial.

1. All manuscripts must be original or unpublished papers, with the understanding that they are currently not being reviewed by any other publication. This should be specified by the author(s) in the accompanying letter of request for evaluation.
2. All the papers are subject to external assessment. The original paper will be anonymously reviewed by at least two external experts (this will be done according to the double-blind method, in which the anonymity of the author(s) is also kept in the designation of the reviewers by the Secretarial Department of *Revista de Educación*). The reviewers will inform about the suitability of the paper for its publication and can make recommendations on the need to adjust its content and/or presentation.
3. The receipt of a paper does not constitute a commitment for its acceptance for publication.
4. Submission of manuscripts and style of presentation:
 - Provide 4 double-sided copies of the original manuscript (on DIN-A4 paper and using Word as text processor) and a file copy stored on a CD-Rom or diskette. Any reference to the author(s) of the paper will be omitted from them.
 - At the head of the paper's first page the following information should appear:
 - Paper title (should be concise, descriptive of its content and written in Spanish and English).
 - Descriptors or key words (max. 10) in Spanish and English.
 - Author or authors' first and last name, working place (University, Department, etc.) and current mailing and email addresses should be specified on a separate sheet of paper.
5. Length:
 - Research projects or studies should not exceed 8,000 words. Educational experiences, essays and reports should not exceed 4,000 words. In these cases, notes, references, bibliography and graphic elements will be included in the aforementioned length. The full version of the paper will be published in the electronic edition of *Revista de Educación*.
 - The paper should be accompanied by a 250 word abstract in Spanish and English, which will be published in the printed edition of *Revista de Educación*.
6. In the case of research projects and studies it is recommended that the paper should include, at least, the following aspects: description of the problem or subject matter under analysis, prior work and theoretical bases, organization and methodology, results, limitations, conclusions and further developments, if appropriate.
7. It is recommended that papers should be written according to the Publication Manual of the American Psychological Association (2001, 5th ed.). Therefore, the list of bibliographic references, in alphabetical order, should be included at the end of the manuscript and should meet the following criteria:

a) Books:

Complete work:

Author or authors' last name and first name initials separated by a comma and in small capital characters, year of publication in brackets, colon, book title in *italics*, full stop, place of publication, comma, publishing house, full stop. If two or more authors are present, they are to be separated by a semicolon; e.g.:

GÓMEZ LORENZO, M. y otros (1995): *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Chapter book:

COOK, L. K.; MAYER, R. E. (1983): «Reading Strategies Training for Meaningful Learning from Prose», en A. PRESSLEY; C. LEVIN (eds.): *Cognitive Strategy Training*. New York, Springer Verlag.

Presentations, symposia, conferences and seminars:

BOLÍVAR, R. E.; CALZACORTA, R.; SALCEDO, A.; ZAMBRANO, A. (1987): *Trabajo productivo escolar y organización de los alumnos*. Material policopiado. Ponencia en el Primer Congreso Pedagógico, Colegio «Presidente Kennedy», Fe y Alegría. Petare, Edo. Miranda, Venezuela, julio.

Different works by the same author:

MILLÁN-PUELLES, A. (1967): *La estructura de la subjetividad*. Madrid, Rialp.

— (1990): *Teoría del objeto puro*. Madrid, Rialp.

— (1997): *El interés por la verdad*. Madrid, Rialp.

Mention of editors or coordinators:

FERNÁNDEZ BERRIOCAL, P.; MELERO ZABAL, M. A. (coords.) (1995): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI.

b) Journals: Author or authors' last name and first name initials separated by a comma and in small capital characters, year of publication in brackets, colon, paper title in *inverted commas*, comma, journal title in *italics*, comma, journal issue, comma, and journal pages covered by the manuscript. If two or more authors are present, they are to be separated by a semicolon; e.g.:

GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C. (1996): «El sistema educativo en la nueva reforma», in *Revista de Educación*, 309, pp. 498-789.

c) Web pages: Internet addresses cited as bibliographic references will appear after the standard bibliography under the title «Web pages». The foundation or body corresponding to that page, written in small capital characters and followed by the date of access to that address will be mentioned in brackets. E. g.

<http://www.revistaeducacion.mec.es> (Last accessed on 23/11/2005)

8. Notes should be numbered consecutively and the information corresponding to them should be printed at the bottom of each page. Should the author be cited, the order is: First name and last name (contrary to what appears in the bibliography), but in the same fashion as the rest of the bibliography. Simple bibliography references have to be avoided; in that case they will be inserted in the text mentioning the author and the year of publication in brackets. Then, the complete reference will be included in the bibliography (see point 6).
9. Direct citations should be distinguished from the rest by means of inverted commas, and followed by the author's last name and first name initials, year of publication and pages from where the text has been extracted; all of which should appear in brackets.
10. Diagrams, pictures, figures, tables, photographs, etc. must be submitted in black and white (please avoid figures, diagrams and tables from being images, so that further changes, if needed, may be possible).
11. The author should include the following information when citing this journal: *Revista de Educación*, number, pages, year of publication.

Norms and Criteria for Submitting Reviews

I. With regard to the work reviewed

- Preferably scientific publications or outstanding innovations in the field of education. Relevance of the work's subject.
- Specialization and prestige of the author or authors and of the publishing house.
- Topicality (year in which it was published)
- And due to the scientific nature of the journal, all the reviews related to works spreading information, textbooks and didactic materials are excluded, together with those connected with any work that defends or supports principles which go against democratic values.

II. With regard to the review

- Quality of the text and specialization of the reviewer in the subject.
- It cannot exceed 700 words
- It must be headed by the details of the reviewed work (strictly following the norms of the journal)
- The reviewer's name must be written at the end of the text.

The review must be sent to the following electronic address revista.educacion@mec.es. The author must also send on a different piece of paper the following personal details: postal address, telephone number and e-mail address.

The Editorial Staff of *Revista de Educación* thanks the authors in advance for complying with these guidelines, which will speed the review and publishing process.

The Director and Editorial Staff reserves the right to make the appropriate changes in the application of these guidelines, which will be notified at the proper time. The original manuscripts will not be returned.

SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

Reformas e innovaciones educativas (España, 1907-1939)

En el centenario de la JAE

ANTONIO VIÑAO: **Presentación.**

ANTONIO VIÑAO: **Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto**

EUGENIO OTERO URTAZA: **Las primeras expediciones de maestros de la Junta para Ampliación de Estudios y sus antecedentes: los viajes de estudio de Cossío entre 1880 y 1889.**

LEONCIO LÓPEZ-OCÓN CABRERA: **Enseñar a investigar: la influencia de Cajal en los laboratorios de la JAE.**

FRANCESCA COMAS RUBÍ: **Pensiones pedagógicas e innovación educativa en España. Aportaciones a un modelo de estudio a través del caso de Baleares.**

AIDA TERRÓN BAÑUELOS: **¿Recoger y sembrar? La complejidad de la innovación educativa analizada en un contexto regional. El caso de Asturias.**

MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS: **Desde L'Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los «centros de interés» decrolyanos (1907-1936).**

PEDRO LUIS MORENO MARTÍNEZ: **Los pensionados de la JAE y la Higiene Escolar.**

JUAN MAINER Y JULIO MATEOS: **Los inciertos frutos de una ilusionada siembra. La JAE y la Didáctica de las Ciencias Sociales.**

JOSÉ MARIANO BERNAL MARTÍNEZ Y DAMIÁN LÓPEZ MARTÍNEZ: **La JAE y la enseñanza de la ciencia para todos en España.**

JUAN M. FERNÁNDEZ SORIA: **Fundar la ciudadanía, formar al hombre, construir la democracia. Europa como solución para las escuelas de España.**



Edición completa en
www.revistaeducacion.mec.es