

CIENT AÑOS DE EDUCACIÓN EN ESPAÑA

EN TORNO A LA CREACIÓN
DEL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA
Y BELLAS ARTES

CIEN AÑOS DE EDUCACIÓN EN ESPAÑA

EN TORNO A LA CREACIÓN
DEL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA
Y BELLAS ARTES



AGENCIA EFE

La Ministra de Educación, Cultura y Deporte, Pilar del Castillo, presidió el 27 de diciembre de 2000, en la sede del Ministerio, la celebración del primer centenario del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. En la imagen, de izquierda a derecha: Jerónimo Saavedra, Gustavo Suárez Pertierra, Carmen Alborch, Joaquín Ruiz Giménez, Pilar del Castillo, Carlos Robles Piquer, Íñigo Cavero, José Luis Villar Palasí, Alfredo Pérez Rubalcaba, Mariano Rajoy, Juan Antonio Ortega y Díaz-Ambrona, Esperanza Aguirre, José Manuel Otero y Federico Mayor Zaragoza.

CIENTOS AÑOS DE EDUCACIÓN EN ESPAÑA

EN TORNO A LA CREACIÓN
DEL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA
Y BELLAS ARTES

Pedro Álvarez Lázaro

DIRECTOR

FUNDACION BBVA



AGRADECIMIENTOS

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Fundación BBVA agradecen la generosidad de las instituciones que han prestado obras para enriquecer esta publicación, así como a aquellas personas que desean permanecer en el anonimato

Agencia EFE
Archivo del Congreso de los Diputados
Archivo General de la Administración
Ayuntamiento de Cartagena
Ayuntamiento de Madrid
Banco de España
Biblioteca Nacional
Colegio San José de Valladolid
Fundación Pablo Iglesias
Hemeroteca Municipal de Madrid
Instituto Cardenal Cisneros (Madrid)
Instituto de Investigación sobre Liberalismo,
Krausismo y Masonería
Museo Thyssen-Bornemisza
Residencia de Estudiantes
Subdirección General de los Archivos Estatales
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Universidad Pontificia Comillas de Madrid

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Fundación BBVA desean manifestar también su agradecimiento a las personas que con su generosa colaboración han contribuido a la realización de la presente obra

Ana Badaneli
Manuel Barranco Mateos
Pilar Barreiro
Santos Casado
María Luisa Conde
Isidro Fadón Guerra
Manuel Fontán del Junco
José García Velasco
Eusebio Gil Coria
Julia Gil Hernández
Gloria González Montero
Engracia Hidalgo Tena
Jon Juaristi
Aurelio Martín Nájera
Luis Martín
Mercedes de la Merced
María del Rosario Montero
Paloma Puente
María del Puí Salvador
Manuel Revuelta González
Francisco Ruiz
María Ángeles Ruiz
Elisa Carolina de Santos Canalejo
Johannes Seidel
Concha Tejedor
Teresa Tortella
Enrique M. Ureña
Sol Valero Bernabé
José Manuel Vázquez Romero
Antonio Viñao Frago

COMISIÓN DE HONOR

POR LA COMISIÓN DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

Eugenio Nasarre Goicoechea

Isidro Fernández Rozada

Clementina Díez de Baldeón García

Salvador Clotas Cierco

Eva María Gorri Gil

Juan Carlos Guerra Zunzunegui

Beatriz Rodríguez-Salmones Cabeza

María Amparo Valcarce García

Joaquín Leguina Herrán

Ignasi Guardans i Cambó

María Luisa Castro Fonseca

Joxe Joan González de Txabarri Miranda

María del Mar Julios Reyes

Francisco Rodríguez Sánchez

POR LA COMISIÓN DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DEL SENADO

Juan Van-Halen Acedo

Luis Campoy Zueco

Cristina Agudo Cadarso

Alberto Terán Molleda

María Dolores Pérez Anguita

José María Barahona Hortelano

Manuel Francisco Fernández Zanca

Josep Varela i Serra

Carles Josep Bonet i Revés

José Ignacio Liceaga Sagarzazu

Venancio Acosta Padrón

Anxo Manuel Quintana González

Míriam Blasco Soto

María Isabel Flores Fernández

FICHA TÉCNICA

DIRECTOR

Pedro Álvarez Lázaro

COORDINACIÓN DEL MINISTERIO

Luis Arranz Notario

ASESORES ACADÉMICOS

Enrique Menéndez Ureña

Antonio Molero Pintado

Clara Eugenia Núñez

Manuel de Puelles Benítez

COORDINACIÓN ACADÉMICA

Manuel Álvarez Tardío

COORDINACIÓN TÉCNICA

Juan Navarro Hernanz

DISEÑO

María José Subiela Bernat

DOCUMENTACIÓN Y REVISIÓN DE TEXTOS

Cristina Crespo

DOCUMENTACIÓN

Carmen Sánchez

FOTOGRAFÍA

Joaquín Cortés

Archivo General de la Administración

Hemeroteca

Agencia EFE

Residencia de Estudiantes

FOTOCOMPOSICIÓN Y FOTOMECÁNICA

Lucam

IMPRESIÓN

Color 2002, S.L.

CD-ROM

REALIZACIÓN

erres diseño [www.erres.com]

Carmen Hidalgo de Cisneros Wilckens DISEÑO

Benjamín Escalonilla Godayol PROGRAMACIÓN



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-01-004-6

ISBN: 84-369-3429-6

DEP. LEGAL: M. 2.465-2001

© de los textos: sus autores

AUTORES

Pedro Álvarez Lázaro

PROFESOR AGREGADO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS DE MADRID

José Andrés-Gallego

PROFESOR DE INVESTIGACIÓN DEL INSTITUTO DE HISTORIA
DEL CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS

Carlos Dardé

PROFESOR TITULAR DE HISTORIA POLÍTICA CONTEMPORÁNEA
DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

Joaquín Díaz Martín

JEFE DE SECCIÓN DEL ARCHIVO CENTRAL DEL MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Agustín Escolano Benito

CATEDRÁTICO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

María Nieves Gómez García.

CATEDRÁTICA DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

María Dolores Jiménez-Blanco

PROFESORA TITULAR DE HISTORIA DEL ARTE DE LA UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE

Alfredo Jiménez Eguizábal

CATEDRÁTICO DE POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD
DE BURGOS

Carmen Labrador

CATEDRÁTICA DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

Francisco de Luis Martín

PROFESOR TITULAR DE HISTORIA MEDIEVAL, MODERNA
Y CONTEMPORÁNEA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

José María Marco

PROFESOR DE LENGUA Y LITERATURA DE LA UNIVERSIDAD
PONTIFICIA COMILLAS DE MADRID

Antonio Molero Pintado

CATEDRÁTICO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

Javier Moreno Luzón

PROFESOR TITULAR DE HISTORIA DEL PENSAMIENTO Y
DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

Clara Eugenia Núñez

PROFESORA TITULAR DE ECONOMÍA APLICADA DE HISTORIA
DE LA ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
A DISTANCIA

Manuel de Puelles Benítez

CATEDRÁTICO DE POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Manuel Revuelta González

CATEDRÁTICO DE HISTORIA DE LA IGLESIA DE LA UNIVERSIDAD
PONTIFICIA COMILLAS DE MADRID

Juan del Rosal

ARQUITECTO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Julio Ruiz Berrio

CATEDRÁTICO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

Manuel Utande Igualada

ANTIGUO OFICIAL MAYOR DEL MINISTERIO

Enrique M. Ureña

CATEDRÁTICO DE HISTORIA DE LA FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA
DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS DE MADRID

Antonio Viñao Frago

CATEDRÁTICO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

PERFILES BIOGRÁFICOS:

Manuel Álvarez Tardío

PROFESOR ASOCIADO DE HISTORIA DEL PENSAMIENTO Y
DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

Jorge Vilches García

PROFESOR ASOCIADO DE HISTORIA DEL PENSAMIENTO Y
DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES:

Pedro Álvarez Lázaro

ÍNDICE ONOMÁSTICO:

José Manuel Vázquez-Romero

PROFESOR ADJUNTO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS DE MADRID

Ha transcurrido un siglo desde que la Reina Regente, María Cristina de Habsburgo firmara, en nombre de su hijo, el Rey Alfonso XIII, el Real Decreto de 18 de abril de 1900 por el que se creaba el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. El nuevo organismo nacía de la división en dos del hasta entonces Ministerio de Fomento. Un aniversario como éste requiere —no podía ser de otro modo— que el hoy departamento de Educación, Cultura y Deporte conmemore a todos aquellos que, durante estos cien años, han trabajado por el progreso de la educación en España.

Este Ministerio, como parte de las conmemoraciones del Centenario, ha considerado oportuno promover la edición de un libro que hace balance del siglo transcurrido en materia educativa y recoge con amplitud el estado de la educación española en aquel año de 1900, junto con las circunstancias políticas y culturales que rodearon la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Aquel momento fundacional coincidió con el comienzo de una nueva etapa, caracterizada, entre otros aspectos, por el papel protagonista que los poderes públicos asumieron en materia de regulación y fomento de la educación.

Un siglo después de la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, el balance de las transformaciones habidas en la educación española es positivo. La tasa de analfabetismo, indicador fundamental del desarrollo económico de un país, ha descendido a niveles insignificantes, colocándonos así a la altura de otros países desarrollados. Nuestra infraestructura educativa ha cambiado radicalmente en estos cien años. Se ha afirmado y consolidado la igualdad de oportunidades ante la educación, así como la libertad de enseñanza y existe un pluralismo educativo muy enriquecedor.

Uno de los objetivos que inspiró la creación del Ministerio de Instrucción Pública fue vertebrar la oferta y promover la calidad de la educación en todo el territorio nacional. En la actualidad, sigue vigente esa dimensión de elemento rector. Una faceta que siempre ha estado

presente en la trayectoria del Ministerio y cuyas consecuencias han sido beneficiosas, como se desprende de los trabajos que recogen estas páginas.

Quiero dejar constancia, para terminar, de mi agradecimiento y felicitación a todos cuantos han contribuido a la realización de este Libro Conmemorativo, cuyo esfuerzo diligente y generoso ha permitido llevar a buen término una tarea de esta envergadura. A todos mi gratitud.

Pilar del Castillo

MINISTRA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

El día 18 de abril del año 2000 el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes cumplió cien años. La institucionalización de los asuntos de educación en un ministerio propio e independiente fue un proyecto acariciado por muchos de los intelectuales y políticos decimonónicos, que anhelaban equiparar la situación española a la de la mayoría de los países europeos y americanos. Fruto de ese impulso regeneracionista, el ministerio es finalmente creado en los albores del nuevo siglo. Si bien la causa inmediata de su segregación definitiva del de Fomento obedecía a estrategias políticas dictadas por las circunstancias, el nuevo ministerio es resultado de transformaciones profundas de la vida nacional. Como advierte J. M.^a Marco, «respondió a un proceso social y político de gran calado: la democratización del sistema liberal, vivida como una evolución necesaria, ineluctable incluso, del propio sistema». A partir de entonces, el sistema educativo español se regirá por un nuevo modelo, conforme al cual el Estado asume el imperativo de la formación de los ciudadanos y lo despliega por medio de su intervención, subsidiaria de la función educativa que le corresponde a la sociedad civil.

Para celebrar tan memorable acontecimiento, el actual Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha preparado, entre otros actos relevantes, la publicación del libro que ahora prologamos, y que responde al loable empeño de patrocinar la revisión crítica y ecuánime de la propia tradición como orientación para los proyectos de futuro.

El contenido de *Cien años de educación en España* lo preside la efemérides centenaria, ocasión idónea para disponer de un lugar en el texto para el amplio capítulo inicial dedicado a censar y comentar la tan espléndida como desconocida galería de retratos de Ministros de Educación, y también para los tres finales destinados a la exposición de la historia de las distintas sedes del ministerio, de su organización administrativa interna y de los avatares de dos instituciones señeras de la política oficial en Bellas Artes, el Museo de Arte Contemporáneo y su heredero, el Museo de Arte Reina Sofía. El pórtico que abre la perspectiva del libro lo constituyen los dos artículos de su primera sección dedicados a presentar el contexto de las relaciones entre educación, política, economía y capital humano a lo largo de la centuria ministerial; éstos dan paso a su nave central, los trece capítulos que analizan el panorama educativo español en la época fundacional del Ministerio y que se agrupan en dos grandes apartados, uno concerniente al estudio de la política ministerial de los distintos gobiernos y de la acción educativa desplegada por los grupos ideológicos más relevantes, y otro que atañe a los asuntos de la cultura escolar, la renovación pedagógica y la situación de los distintos

niveles educativos de enseñanza: en su conjunto ofrecen una sistematización de las principales cuestiones de nuestra pasada encrucijada educativa, atendiendo siempre a los procesos de progreso y renovación pedagógica que nos acercaron a la modernidad.

La obra se completa con un CD-ROM, acorde con la estructura del libro, en el que se ofrece el resumen seriado de los artículos impresos y el aparato completo de ilustraciones. Las ventajas interactivas del medio digital permiten navegar ágil y fácilmente entre unos temas y otros y disfrutar de sonido de fondo y animaciones. El soporte óptico ha admitido, por otra parte, una importante sección documental de *Normativa básica y Legislación educativa*, que no ha sido aconsejable publicar en las páginas del tomo escrito, ya de por sí muy voluminoso. Bajo el epígrafe de *Normativa básica* se han reproducido los artículos referidos a educación recogidos en las cartas magnas reguladoras de la política general del país: Constituciones de 30 de junio de 1876, de 9 de diciembre de 1931 y de 29 de diciembre de 1978; Fuero de los Españoles de 17 de julio de 1945 y Ley de Principios del Movimiento Nacional de 17 de mayo de 1958; Concordatos de 16 de marzo de 1851 y de 27 de agosto de 1853 y Acuerdo entre la Santa Sede y el Estado Español de 3 de enero de 1979; y Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas de 2 de junio de 1933. Y bajo el de *Legislación educativa*, las tres leyes que definen o han definido los fines, contenidos y estructura de los diferentes niveles de enseñanza que integran el sistema educativo español: La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857; la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 4 de agosto de 1970; y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990.

La elección de los temas ha pretendido conjugar rigor y difusión, tratando tanto de recabar la atención de los curiosos como de los eruditos. Para ello se han contado como autores a especialistas capaces de versar acerca de estos asuntos con la economía de la síntesis a la que obliga el artículo, pero también con la competencia que demanda la calidad científica. Y si bien hay que lamentar que nunca pueden estar todos los que lo merecen, ello no descarga de agradecer cumplidamente la colaboración a cuantos aquí han participado.

Pedro Álvarez Lázaro

Índice

Cien años de educación en España

La educación en la España del siglo XX: políticas, instituciones, logros y fracasos	
MANUEL DE PUELLES BENITEZ	3
El Ministerio de Educación y la economía española 100 años después	
CLARA EUGENIA NÚÑEZ	27
Censo y comentario crítico de los retratos de los ministros de Educación	
MANUEL UTANDE IGUALADA	53

Política y educación en la España de 1900

La educación y la generación del 98	
JOSÉ MARÍA MARCO	145
Panorama político en torno a 1900	
CARLOS DARDÉ	161
El partido conservador y la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes	
CARMEN LABRADOR	181
Los liberales y la educación hace cien años: Romanones en el Ministerio	
JAVIER MORENO LUZÓN	201
Fundamentos filosófico-políticos y realizaciones educativas de la Institución Libre de Enseñanza	
ENRIQUE M. UREÑA	223
La enseñanza de la Iglesia, una acción discutida y afianzada	
MANUEL REVUELTA GONZÁLEZ	241
Las escuelas laicas y racionalistas en la época fundacional del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes	
PEDRO ÁLVAREZ LÁZARO	255
Los valores educativos y culturales del socialismo. Las casas del pueblo	
FRANCISCO DE LUIS MARTÍN	271

Niveles educativos, cultura escolar y corrientes pedagógicas

Tradición y modernidad: la renovación pedagógica escolar	
ANTONIO MOLERO PINTADO	301
La cultura de la escuela en España en el entorno de 1900	
AGUSTÍN ESCOLANO BENITO	329
La enseñanza rural, otro motivo de la creación del Ministerio de Instrucción Pública	
JOSÉ ANDRÉS-GALLEGO	349
La escuela graduada: una nueva organización escolar y pedagógica	
ANTONIO VIÑAO FRAGO	363
La inspección educativa en torno a 1900. Función social, competencias y desarrollos profesionales	
ALFREDO JIMÉNEZ-EGUIZÁBAL	389
La enseñanza secundaria pública en España: un antes y un después de la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes	
MARÍA NIEVES GÓMEZ GARCÍA	409
Aportaciones de la Junta para Ampliación de Estudios a la renovación de la enseñanza superior en España	
JULIO RUIZ BERRIO	431

El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes

Antecedentes, sedes y organización administrativa del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes	
IOAQUÍN DÍAZ MARTÍN	459
Historia del edificio de la calle Alcalá 34 de Madrid, sede central del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	
JUAN DEL ROSAL	477
Un siglo de política oficial de Bellas Artes a través de la historia de un museo	
MARÍA DOLORES JIMÉNEZ-BLANCO	501

Índice de ilustraciones	525
Índice onomástico	533

Cien años de educación en España

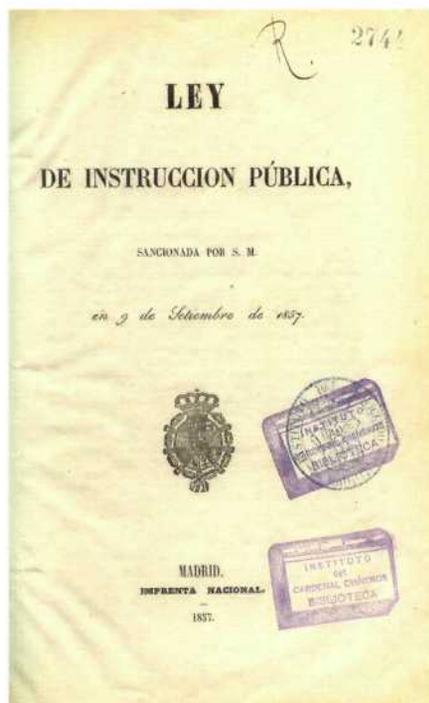


◁ ALUMNOS DURANTE UNA
CLASE DE LA INSTITUCIÓN
LIBRE DE ENSEÑANZA

La educación en la España del siglo XX: políticas, instituciones, logros y fracasos

Manuel de Puelles Benítez

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA



LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA
DE 9 DE SEPTIEMBRE DE 1857

La mención que del novecientos hiciera Hobsbawm en 1995, calificándolo de «siglo corto», ha sido una expresión feliz que ha encontrado buena acogida en la historiografía actual. Es cierto que en buena parte se trata de una conceptualización heredada de otra anterior del autor, aquella que designaba el tiempo del XIX como un «siglo largo», esto es, un amplio período que se superpone sobre tres siglos sucesivos, aunque harto incompletos: comienza en 1789, se desarrolla a lo largo del novecientos y acaba en 1914. De ahí que la centuria que ahora termina arranque cronológicamente de 1914 y encuentre su fin en 1991, tras la caída del muro de Berlín y posterior derrumbamiento de los regímenes comunistas.

Sin embargo, si aplicáramos el mismo criterio al caso español encontraríamos una coincidencia básica y una divergencia importante. La primera reside en que España, en ese largo período, ha participado de las grandes transformaciones del llamado siglo corto. Tendríamos, pues, que convenir en que, también aquí, «a la hora de hacer un balance histórico, no puede compararse el mundo de finales del siglo XX con el que existía a comienzos del período»¹. En cambio, habría que hacer una corrección importante: el

siglo español, a mi parecer, no empieza en 1914, sino en 1898, el año de la gran crisis nacional; tampoco acaba en 1991, sino que podríamos datar nuestro fin de siglo en 1986, año de la entrada de España en la Comunidad Económica Europea, o mejor, en 1996, año que inicia lo que en este trabajo he llamado la institucionalización de la democracia. Dentro de este contexto, y situándonos ya en el escenario de la educación, distinguiríamos tres grandes fases: una primera caracterizada por la presencia de los regeneracionismos y su efecto bienhechor sobre la enseñanza y la cultura nacionales; otra segunda, oscurecida por la larga noche del franquismo, que supone, es cierto, una brutal interrupción de este proceso de ascenso de la educación, pero también una posterior recuperación; finalmente, una tercera, protagonizada por la restauración de la monarquía parlamentaria y por un fenómeno que hemos denominado la democratización de la educación, consistente fundamentalmente en la extensión de la enseñanza a todas las clases sociales y en la consecución de algunos logros importantes.

¹
Hobsbawm, E. (1995): p. 23.

El regeneracionismo es un fenómeno histórico de carácter complejo. Dista mucho por tanto de ser unitario. Como se ha señalado recientemente, lo que se produce en el 98 no es sino «el brote múltiple de los regeneracionismos»², aludiéndose con ello a un vasto movimiento en el que participaron personalidades y grupos de muy diversa procedencia.

Cabría hablar, en primer lugar, de un regeneracionismo institucionalista cuya figura señera es Giner de los Ríos. Es un regeneracionismo de muy temprana aparición, fruto del desencanto de la revolución del 68. Se revelará pronto partidario de una reforma profunda que «cale, haga cuerpo y se extienda», de una estrategia de reforma pedagógica que se desarrolle «en principio sobre grupos minoritarios, pero [que] luego éstos se ensancharán conforme avanza su influencia y conforme el pueblo asume su nuevo compromiso»³. Esta veta regeneracionista, basada en la formación y la renovación del hombre antes que en las reformas estructurales, va a permanecer durante los sesenta años de vida de la Institución Libre de Enseñanza y va a inspirar los mejores logros de la renovación pedagógica del primer tercio de siglo.

En los antípodas hay que situar otro regeneracionismo, éste de signo católico, cuya imagen eminente es Menéndez Pelayo. El menendezpelayismo supone que la regeneración estriba en volver a asumir la vieja esencia de la nación española: hay que rechazar, pues, el grave error de la secularización, los extravíos de la modernidad liberal y europea, y volver al redil de la

2
Seco Serrano, C. (2000): p. 281; cursivas en el original.
3
Molero, A. (2000): p. 41.



PROYECTO DE CONSTITUCIÓN DE LA MONARQUÍA ESPAÑOLA. MANUSCRITO FIRMADO POR EL REY ALFONSO XII, EL MARQUÉS DE BARZANALLANA, EL CONDE DE LA ROMERA, EL CONDE DE CASA GALINDO, EL SEÑOR RUBIANA Y EMILIO BRAVO Y FECHADO EL 27 DE JUNIO DE 1876.

tradicón católica, porque en el catolicismo patrio reside la única posibilidad de regeneración. Aunque los excesos de su mocedad —los «hervores de su juventud», dirá el propio Menéndez Pelayo— se templen en su madurez, el menendezpelayismo será en este tiempo bandera «y punto de reunión del catolicismo militante y de buena parte de las derechas españolas desde la muerte del maestro»⁴.

Al lado de estas dos versiones tan distintas del regeneracionismo hay que colocar otras, algunas tan señaladas como el propio costismo o la llamada literatura del *Desastre*. Traemos ahora a colación el costismo porque, aunque fracasó como proyecto político, la idea costista de la necesidad perentoria de la regeneración nacional, de una revolución desde arriba, de una europeización profunda, perduró no sólo en la opinión, sino también en los mismos partidos turnantes, dando lugar a los regeneracionismos conservador y liberal que, en lo tocante a la educación, produjeron, con todas sus limitaciones, un buen fruto, aunque de distinta entidad. Pero quizás lo más importante sea destacar, como se ha hecho en un trabajo reciente, que los regeneracionismos no sólo tuvieron cierto éxito al incorporar el concepto de revolución desde arriba a todas las actuaciones gubernamentales de una parte del siglo XX, sino que «en el terreno educativo significó la consolidación de una política pedagógica común a conservadores y liberales»⁵, estabilizando determinadas reformas. Tal sería el caso, por ejemplo, de la implantación en España de la escuela graduada, uno de los grandes emblemas de la renovación pedagógica, apoyada a lo largo del tercio del siglo por conservadores y liberales.

La simple relación de todas estas tendencias indica, creo yo, la complejidad del término y explica, también, la ambivalencia de los mensajes regeneracionistas. Es cierto que todos buscan la regeneración de España y que, tras este estereotipo, la renovación moral de la vida española y la reforma de la educación encuentran asiento común. Pero, hablando de lo mismo, no persiguen lo mismo. En todo caso, debo señalar que aquí se van a examinar sólo aquellas vertientes del regeneracionismo que gobernaron y que, con mayor o menor fortuna, hicieron sentir su efecto sobre la educación.

EL REGENERACIONISMO CONSERVADOR Y LA EDUCACIÓN

El regeneracionismo conservador tuvo dos momentos importantes, aunque desiguales en educación, que son los que representan el gabinete de Silvela de 1898 y el de Maura de 1907. Silvela intentará la «revolución desde arriba», Maura emprenderá la «revolución desde el poder», y ambos mantendrán en lo esencial el basamento del edificio canovista.

Aunque se tiene la tendencia a identificar a los partidos conservador y liberal como oligarcas —y sin duda lo fueron—, ello no significa que puedan confundirse en su trayectoria y en sus realizaciones. A diferencia de los liberales, los conservadores se caracterizaron funda-

⁴
Varela, J. (1999): p. 68.

⁵
Pozo, M.^a del M. (2000): p. 283.

mentalmente por colocar la defensa del orden social en primerísimo lugar, de tal modo que la protección de los intereses eclesiásticos, coadyuvantes a tal fin, ocuparon un lugar importante en su ideario político. Ello explica la posición del partido conservador a favor de la enseñanza obligatoria de la religión en las escuelas, su tolerancia respecto a la falta de titulación académica en el profesorado religioso, el fomento de la enseñanza privada —predominantemente confesional—, la promoción de la libertad de enseñanza como libertad de creación de centros docentes, etc., asuntos todos de carácter polémico que, en mayor o menor grado, están presentes a lo largo de este primer tercio de siglo. Pero, aunque el partido conservador defendió los intereses de la Iglesia en la educación, no lo hizo hasta el punto de olvidar los intereses del Estado. Fiel en este punto a la tradición del moderantismo histórico, el partido conservador mantendrá el papel

del Estado en la enseñanza. Quizás sea la impronta de esa tradición la que explica que entre sus filas surja un buen ministro, Antonio García Alix, primer titular del nuevo ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1900), celoso defensor de los intereses del Estado, pero, sobre todo, un «regeneracionista cabal»⁶.

La gestión de García Alix al frente del nuevo ministerio fue breve —once meses— pero brillante y, sobre todo, de impacto duradero. Aunque su labor reformadora fue amplia y prolija, hoy, cien años después, debemos destacar aquello que perduró en virtud de su importancia e influencia en los acontecimientos posteriores.

En primer lugar, el real decreto de 6 de julio de 1900, que reformó las escuelas normales. Esta medida no la traemos aquí, sin embargo, en función de su objetivo principal, ya que la reforma fue efímera, sino porque el decreto facilitó que salieran al extranjero los profesores de las escuelas normales, concediendo licencia con sueldo por un año si se ampliaban estudios en el extranjero, sentando así la primera piedra de una política de pensionados al exterior que encontrará en el conde de Romanones y en Amalio Gimeno, ministros liberales, continuidad y desarrollo.



ANTONIO GARCÍA ALIX
(1852-1911)
MINISTRO DE INSTRUCCIÓN
PÚBLICA Y BELLAS ARTES,
18 ABRIL 1900
A 5 MARZO 1901

⁶
Buireu, J. (1990): p. 10.

En segundo lugar, el real decreto de 19 de julio de 1900, de reforma de la segunda enseñanza. La segunda enseñanza fue siempre un nivel educativo muy problemático, no sólo en España sino también en los demás países europeos. Lo prueba el que desde el plan Pidal de

1845 hasta la *gloriosa* revolución de 1868 se hicieran en España diez reformas del plan de estudio, y desde ese tiempo hasta 1900 otras siete. Pero la reforma de García Alix en 1900, ligeramente retocada por Romanones en 1901 y por Bugallal en 1903, fue la base de lo que se llamó el «plan del 3», un plan que dio estabilidad a la enseñanza secundaria hasta 1926, fecha en la que se produjo el efímero plan Callejo. Aunque hay autores que atribuyen el mérito de esta reforma a Romanones —Bugallal sólo aligeró levemente algunas materias del currículo—, es lo cierto que la paternidad básica de la reforma corresponde a García Alix.

El otro momento regeneracionista de importancia corresponde al llamado gobierno largo de Maura de 1907. Tuvo Maura importantes realizaciones, aunque no logró plenamente sus objetivos regeneracionistas. Pero, en general, y a pesar de la incesante actividad de Maura, su ambicioso proyecto de regeneración fracasó. Más lacerante fue posiblemente su fracaso en educación, porque Maura, como veremos, se opuso al proyecto de la oposición, unida bajo el liderazgo del partido liberal, de acometer la empresa de un empréstito extraordinario

que atacase de raíz los graves problemas que arrastraba la educación nacional. No obstante, debe apuntarse en su haber la creación en 1909 de la Escuela Superior del Magisterio, cuya labor extraordinaria perduró hasta 1932, revelándose en esos años como un elemento crucial de la renovación pedagógica.

Finalmente, sería obra de un ministro conservador, Francisco Bergamín, la reforma del plan de estudio de las escuelas normales, «uno de los más completos de cuantos se legislaron después de la Ley Moyano hasta 1931 y también de los de mayor duración»⁷. Con justicia, ha podido ser calificado dicho currículo como «el primer plan de categoría científica que han tenido los maestros en España»⁸.

EL REGENERACIONISMO LIBERAL Y LA EDUCACIÓN

Cuando comienza el siglo el partido liberal había realizado, aunque con notables deficiencias, gran parte de su programa político, el núcleo sustancial que lo identificaba como heredero de las conquistas democráticas del 68. El gobierno de Sagasta (1885-1890) había establecido



FRANCISCO BERGAMÍN
GARCÍA (1855-1937)
MINISTRO DE INSTRUCCIÓN
PÚBLICA Y BELLAS ARTES,
27 OCTUBRE 1913
A 11 DICIEMBRE 1914

⁷
Melcón, J. (1992): p. 160.

⁸
Ruiz Berrio, J. (1979): p. 193.

la libertad de asociación (1887), el jurado popular (1888) y el sufragio universal (masculino) en 1890. Ahora bien, en lo que respecta a la educación, hay que señalar dos grandes momentos, los que representan el último gabinete de Sagasta en 1901 y el que fue la gran esperanza liberal, el gobierno de Canalejas en 1910.

Respecto del primero, la personalidad más emblemática fue sin duda Romanones, segundo ministro de Instrucción Pública. De su política cabe destacar algo poco común en la época, como fue la continuación de varios de los proyectos empeñados o realizados por su predecesor, García Alix. Otro rasgo de su política fue la colaboración con el regeneracionismo pedagógico representado por Giner: «A pesar de algunas discrepancias sobre el alcance de la acción estatal sobre los centros docentes privados, el ministerio y la Institución alcanzaron un alto grado de sintonía»⁹. Al igual que García Alix, su paso por el ministerio fue fugaz. Sin embargo, Romanones fue un gran ministro de educación porque supo en el breve período de veinte meses dar lugar a varias medidas que ejercieron su influencia en todo el tercio de siglo que analizamos.

En primer lugar, el real decreto de 26 de octubre de 1901. Con él, Romanones logró que el Estado se hiciera cargo definitivamente del pago directo de los haberes de los maestros (consagrado después en la ley de presupuestos de 1902). Con esta decisión no sólo se satisfacía una vieja aspiración del magisterio español, poniendo fin a la grave inestabilidad de los pagos, sino que también se rescataba a los maestros de la espesa red de influencias del caciquismo local y de las autoridades municipales.

En segundo lugar, en el mismo real decreto citado, Romanones amplió el plan de estudio de la enseñanza primaria y duplicó la edad escolar obligatoria (antes de 6 a 9 años, ahora de 6 a 12). La importancia del plan de 1901 estriba en que otorgó una gran estabilidad a la primera enseñanza —rigió desde 1901 hasta 1938, año en que el ministro Jesús Hernández lo modificó en plena guerra civil—. Fue un plan enciclopédico, dirigido a conseguir la tan suspirada educación integral, de carácter cíclico e innovador, aunque, como se ha dicho, «el enriquecido y ampliado currículo de la escuela primaria decretado por el conde de Romanones en octubre de 1901 quedó más como la expresión de un ideal que como una descripción de lo que realmente se impartía en la mayoría de las escuelas»¹⁰.

Un lugar especial ocupa el real decreto de 18 de julio de 1901 que aborda firmemente una política de pensiones para los estudios en el extranjero. En realidad, era una continuación de la política comenzada por Gamazo en 1898 y seguida por García Alix en 1900. Aunque las pensiones asignadas fueron modestas, representan el germen de una de las mejores realizaciones posteriores: la Junta para Ampliación de Estudios e Investigación Científica de 1907 (JAE). Aunque no sea este el momento de ocuparnos de la JAE, sí debemos recordar

⁹ Moreno Luzón, J. (1998): p. 207.

¹⁰ Boyd, C. P. (1997): p. 47.

ÁLVARO DE FIGUEROA
Y TORRES,
CONDE DE ROMANONES
(1863-1950)
MINISTRO DE INSTRUCCIÓN
PÚBLICA Y BELLAS ARTES,
5 MARZO 1901 A 4 DICIEMBRE
1902; 9 FEBRERO A 8 JUNIO
1910; 10 OCTUBRE
A 9 NOVIEMBRE 1918



que fue obra del ministro liberal Amalio Gimeno y que, a pesar de las notables resistencias que levantó en el sector conservador de nuestra sociedad, en especial en las universidades, hoy puede decirse que existe un gran consenso en reconocer el alto papel que desarrolló la JAE en el desarrollo científico y en la renovación pedagógica del profesorado, realizados a través de una vigorosa política de laboratorios y de pensiones.

El cuatrienio liberal de febrero de 1910 a octubre de 1913, presidido por Canalejas hasta su imprevista muerte en 1912, es un período importante desde la perspectiva de la política general. Sin embargo, la política educativa de Canalejas no cosechó grandes éxitos, aunque favoreció e hizo posible la consolidación de la JAE.

En 1910, siendo Romanones de nuevo ministro de Instrucción Pública, el real decreto de 18 de marzo creó, bajo la tutela de la JAE, el Centro de Estudios Históricos, consagrado a las humanidades. Poco después, el 27 de mayo, se creó el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales, organismo dependiente también de la JAE, que agrupó un conjunto de laboratorios con la finalidad de obtener mayor coordinación y mayores frutos.

Finalmente, en 1918, de mano de otro ministro liberal y regeneracionista de la primera hora, Santiago Alba, se procedió a la creación del Instituto Escuela (real decreto de 10 de mayo). Respondía esta nueva creación a una vieja concepción institucionista según la cual la primera y la segunda enseñanzas debían fundirse en un solo proceso de formación general. El Instituto Escuela, verdadero buque insignia de liberales e institucionistas, se convirtió pronto en un laboratorio de innovación pedagógica y en un centro de formación de profesores de enseñanza secundaria.

Frente a estas realizaciones debemos destacar ahora la existencia de dos grandes proyectos, frustrados, cuya realización habría dado probablemente un vuelco al ritmo de crecimiento y mejora de la educación española. Me refiero al proyecto de Amalio Gimeno de crear una Junta para el Fomento de la Educación Nacional, establecida por real decreto de 10 de enero de 1907, que, al igual que la JAE, perseguía la consecución de un organismo desliga-

do de los vaivenes de la política partidista. Basta cotejar los decretos de creación de las dos juntas para constatar que se trataba de un organismo pensado para la reforma de la educación primaria, ahormado para soslayar los azares de la vida política y preparado para una acción continuada en el tiempo. Para garantizar su neutralidad política componían esta junta personalidades de signo tan diverso como Canalejas y Dato, el marqués de Figuerola o Labra, Vázquez de Mella o Posada. No fue posible este empeño. A Gimeno le sucedió el ministro conservador Rodríguez San Pedro, que reformó la Junta e hizo de ella un organismo burocrático más, de los muchos que tuvo la educación en este siglo.

El otro gran proyecto liberal, también fracasado, fue el de acometer un plan extraordinario de inversiones públicas en educación que, mediante un empréstito de 100 millones de pesetas de aquella época, acometiera la regeneración de la instrucción pública. Aunque Julio Burell presentó en 1910 un plan de este tipo a las Cortes, ese crédito extraordinario de 100 millones de pesetas no pudo ser aprobado, aunque «le cabe al ministro Burell el mérito de haberlo intentado»¹¹. Corresponderá a otras Cortes, las Cortes republicanas de 1932, y a otro ministro, esta vez socialista, Fernando de los Ríos, aprobar un crédito extraordinario de 400 millones de pesetas para la construcción de edificios escolares.

REGENERACIONISMO AUTORITARIO *VERSUS* REGENERACIONISMO DEMOCRÁTICO

Quebrado el turno dinástico a partir de 1913, el partido reformista, primero, los socialistas y los republicanos, después, propugnaron una reforma constitucional que regenerase los profundos vicios del sistema canovista. De hecho, el gobierno de concentración liberal de 1922 colocó la reforma de la Constitución de 1876 en su punto de mira. Tal como se ha afirmado, el régimen español «pudo haber evolucionado, como evolucionaron, en los años veinte, otros regímenes europeos [...]. En cualquier caso, el golpe de Primo de Rivera lo impidió»¹².

El 98 no fue sólo la espoleta que desencadenó el regeneracionismo de corte conservador o liberal; en aquellos años se gestó también un incipiente regeneracionismo de signo autoritario, nacionalista, antiliberal y antiparlamentario. La Dictadura de 1923 encarnó, entre otros rasgos, este regeneracionismo autoritario. Se emprendieron «desde arriba» grandes obras públicas, se crearon importantes monopolios estatales y, en el ámbito de la enseñanza, se hizo un importante esfuerzo en la construcción de escuelas, aunque, como se ha señalado con acierto, «este incremento cuantitativo de los índices educativos no es correspondido por un aumento cualitativo del sistema escolar, que apenas experimenta mejora alguna»¹³. Tal fue el caso, por ejemplo, de la escuela graduada.



SANTIAGO ALBA BONIFAZ
(1872-1949)
MINISTRO DE INSTRUCCIÓN
PÚBLICA Y BELLAS ARTES,
11 MARZO A 31 DICIEMBRE
1912; 22 MARZO
A 10 OCTUBRE 1918

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA ▷
DE 9 DE DICIEMBRE DE 1931

11
Puelles, M. de (2000a): p. 321.

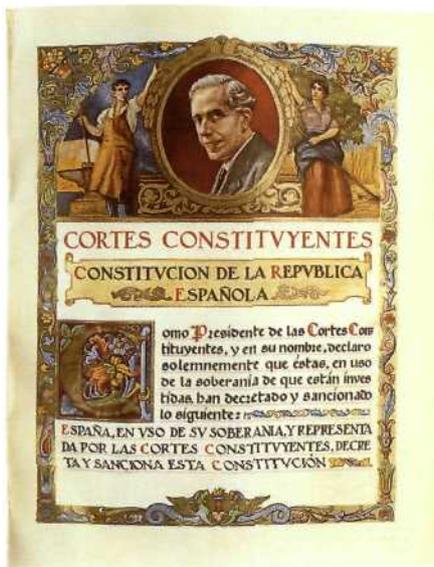
12
Fusi, J. P. y Palafox, J. (1997):
p. 190.

13
López Martín, R. (1944): p. 44.

Si la Dictadura fue en parte un paréntesis en la renovación pedagógica que recorrió la España de los primeros veinte años, la Segunda República, y específicamente el bienio azañista (1931-1933) representó, por el contrario, al mejor regeneracionismo pedagógico. En dicho bienio confluyeron los principios democráticos del liberalismo español, la moderna pedagogía del institucionalismo y las ideas educativas del socialismo histórico. Como señaló su figura más representativa, democracia y escuela fueron, para esta generación llamada a gobernar España, términos indisociables: «Si a quien se le da el voto no se le da la escuela, padece una estafa»¹⁴. No es este el momento de poner de relieve las realizaciones de la República. A pesar de que las cifras sobre la construcción de escuelas sigan siendo polémicas, nadie niega hoy el esfuerzo extraordinario realizado ni el valor ejemplar de la ley de 16 de septiembre de 1932, que autorizó la emisión de deuda pública extraordinaria por valor de 400 millones de la época, única en todo el período hasta aquí analizado, para la construcción de escuelas. Finalmente, y del mismo modo que señalamos la existencia de dos grandes fracasos bajo el regeneracionismo liberal —la Junta para el Fomento de la Educación Nacional de Gimeno y el empréstito presentado por Burrell—, también aquí hay otro proyecto, asimismo malogrado, de resonancias en parte institucionalista y en parte socialista. Me refiero a los proyectos de ley presentados por Fernando de los Ríos a la cámara para reformar las enseñanzas primaria y secundaria, de un lado, y, de otro, la reforma universitaria, programa legislativo que hubiera dado estabilidad al modelo educativo de la República.

14

Azaña, M. (1990, I): p. 555.



En el ámbito específicamente educativo, hemos señalado ya el notable impulso que supuso el movimiento de renovación pedagógica, el afán de generalizar la escuela graduada —aunque a un ritmo lamentablemente lento— y, sobre todo, un dato revelador que exponemos ahora: en 1900 el porcentaje de analfabetismo bruto, esto es, comparándolo con la población total, era de un 63,8%, mientras que en 1930 había descendido casi veinte puntos, situándose en un 44,3%¹⁵. Si nos atenemos a los indicadores de Bowman y Anderson, España estaría en 1930 en el segundo nivel de alfabetización —entre el 40% y el 70%—, y si nos ceñimos a la alfabetización neta, es decir, contabilizando sólo la población mayor de diez años, nuestro país habría alcanzado una tasa del 67,6% de personas que sabían leer y escribir, muy cerca por tanto del tercer umbral, en el que comienza la universalidad de la alfabetización, situándose en consecuencia en una buena posición respecto de sus expectativas de crecimiento económico.

Lamentablemente, todo este cuantioso esfuerzo, de dos generaciones al menos, se quebró con la guerra civil, sin duda la mayor catástrofe de nuestra historia. Como he indicado en otro lugar¹⁶, está muy extendida entre nosotros la creencia de que la guerra civil fue inevitable, el desenlace trágico de dos Españas enfrentadas desde hacía varios siglos. Esta concepción, alimentada por la historiografía oficial del franquismo, debe ser revisada a fondo ya que el mito de las dos Españas responde a una tensión entre dos tendencias —modernidad y Antiguo Régimen— que otras naciones europeas sufrieron también en similares términos. Lo que sucedió en nuestro caso fue que esa tensión, alimentada y exacerbada durante la República por fuerzas políticas de signo opuesto, desembocó unilateralmente en un golpe de Estado. Y fue el fracaso de ese violento intento el que desencadenó un verdadero círculo vicioso: revolución popular como respuesta incontenible a la sublevación militar, contrarrevolución en la llamada España nacional, y, ahora sí, guerra civil.

EL PRIMER FRANQUISMO Y LA EDUCACIÓN

En 1937, Azaña anotaba en su diario la opinión política que le merecía el incipiente franquismo, negando la existencia de un régimen fascista en España: «Si triunfara un movimiento de fuerza contra la República, recaeríamos en una dictadura militar y eclesiástica de tipo español tradicional [...]. Sables, casullas, desfiles militares y homenajes a la Virgen del Pilar»¹⁷. A la larga, el diagnóstico de Azaña devino certero, pero en cambio no puede dudarse que, hasta 1945, el franquismo fue un régimen, si no fascista —Falange Española no fue nunca un partido de masas, dueño del Estado—, sí una dictadura fascistizada¹⁸, una dictadura que aspiró a imitar al fascismo italiano y al nacionalsocialismo alemán, con la adición muy singular

15
Viñao, A. (1994): p. 699.

16
Puelles Benítez, M. de (2000b).

17
Azaña, M. (1981): p. 468.

18
Saz Campos, I. (1993).

que supuso el extraordinario papel que jugó la Iglesia española desde los comienzos mismos de la sublevación militar.

El enfrentamiento, solapado pero cierto, entre la Falange, portavoz de las aspiraciones totalitarias, y la Iglesia, candidata al monopolio ideológico sobre las conciencias, se manifestó abiertamente en el campo de la educación. Durante esos primeros años se reformó el bachillerato —ley de 1938— y la universidad —ley de 1943—. En 1945, la derrota militar de las potencias del Eje dio lugar al primer giro estratégico del franquismo, por cuya virtud el nacionalsindicalismo cedió la prelación al nacionalcatolicismo. Fruto de ese giro, que puede advertirse a partir de 1942 con las primeras derrotas de los fascismos europeos, fue la ley de enseñanza primaria de 1945.

De estas tres leyes, dos de ellas cierran el universo simbólico e ideológico de la educación española en la etapa de la fascistización. De la ley de 1938 me interesa destacar que fue un paso importante hacia la privatización del bachillerato, dada la confluencia de tres factores: la supresión de los tribunales oficiales de exámenes para los colegios privados, de modo que éstos, a los ojos de las familias españolas, se equipararon a los institutos; la existencia de un régimen de precios sólo asequible a las clases acomodadas; la pasividad del Estado en la construcción de nuevos institutos. De otra parte, la ley de 1943, aunque pensada teóricamente para conseguir el predominio falangista, aceptó que la enseñanza universitaria y superior se sometiera obligatoriamente al dogma y a la moral católicos. Finalmente, la ley de 1945, que abre otro ciclo en educación, representa el triunfo absoluto de la Iglesia en este campo y con ello la victoria de una política que condenó al Estado a una inhibición prácticamente absoluta hasta muy avanzada la década de los años cincuenta.

Es, pues, una etapa de retroceso y de estancamiento de la enseñanza pública, un corte drástico en el proceso ascendente que se había recorrido a lo largo del primer tercio del siglo. Hay, me parece, dos datos sumamente reveladores que muestran fehacientemente la parálisis de la educación española. Como consecuencia del triunfo del principio eclesiástico de subsidiariedad, y consiguiente inhibición del Estado, durante el periodo 1939-1951 apenas se crearon escuelas públicas, debiendo esperar a 1953 para que, con la ley de construcciones escolares, obra del ministro Ruiz-Giménez, despierte la acción del Estado y surja, poco tiempo después, en 1956, el primer plan quinquenal de escuelas públicas. Como ha señalado un gran conocedor de esta materia, en 1956, diecisiete años después de la victoria militar del franquismo, el déficit escolar podía cifrarse en 1.680.000 puestos escolares; dicho de otro modo, se necesitaban crear 42.000 aulas para poder escolarizar a toda la población infantil¹⁹.

El otro dato a que nos referíamos anteriormente es también muy expresivo. Entre septiembre y octubre de 1937 se clausuraron 52 institutos nacionales. Según las estadísticas ofi-

19

Lázaro Flores, E. (1975): p. 20.

ciales, en 1939 había 113 institutos y en 1960, 120: ¡en veinte años se crearon siete institutos! Por el contrario, sólo en el bienio 1946-1948 hubo más de cien nuevos centros privados, la mayoría de ellos confesionales; mientras en 1946 los centros privados de enseñanza media eran 802, en 1960 ascendían a 1.248²⁰.

Los años cincuenta son, políticamente, más templados. Es ahora cuando se produce, bajo el ministerio de Ruiz-Giménez, lo que se ha llamado la primera apertura del franquismo, es decir, el primer intento de «suavizar» el nacionalcatolicismo y, en nuestro caso, de introducir criterios pedagógicos más modernos y más técnicos. En este sentido, a Ruiz-Giménez se le debe reconocer no sólo el acierto de la ley de construcciones escolares de 1953, sino también la reforma del bachillerato en ese mismo año, de la que saldría el bachillerato elemental, una modalidad que fue muy popular y que contribuyó a aumentar la escolarización de los niños españoles. También son de 1953 los cuestionarios nacionales de la enseñanza primaria, primer intento de normar la actividad de los maestros, que, desde una perspectiva didáctica y pedagógica, fue un documento «innovador en muchos aspectos»²¹. Sin duda, el año 1953 fue, a pesar de todo el contexto, bueno para la educación española.

DESARROLLO ECONÓMICO Y DESPEGUE (LA EDUCACIÓN TAMBIÉN, PERO MENOS)

La política de autarquía del primer franquismo entró en una grave crisis a partir de 1956: fuerte inflación, déficit del comercio exterior, escasez de divisas y, como consecuencia de todo

20

Cámara Villar, G. (1984).

21

Escolano Benito, A. (1992): p. 299.



JOAQUÍN RUIZ-GIMÉNEZ,
MINISTRO DE EDUCACIÓN
NACIONAL DE 19 JULIO 1951
A 16 FEBRERO 1956,
CONDÉCORANDO AL PADRE
BAEZA S. J.

ello, graves tensiones sociales y aparición de las primeras huelgas importantes. Todo ello empuja hacia una nueva etapa: va a ser la hora de los tecnócratas. Partía este moderno grupo, apoyado en un conocido instituto secular, de dos convicciones firmes: por un lado, eran franquistas y, como tales, estaban convencidos de que el manoseado «problema de España», ese que tanto obsesionó a la generación del 98 y siguientes, había dejado de existir en 1939 con la aparición de la nueva España; por otro lado, había que pensar por tanto en dejar de hacer política y volver la vista hacia la administración y el desarrollo económico. Era, de nuevo, la vieja consigna regeneracionista de carácter conservador y autoritario.

Sea como fuere, es lo cierto que los años sesenta trajeron los planes de desarrollo económico que, a pesar de los notables desajustes que produjeron, dieron lugar también a la mayor transformación que España ha tenido a lo largo de todo el siglo. Los planes incidieron especialmente en las obras públicas, la industrialización, los servicios y la mecanización de la agricultura; asimismo, fueron importantes en educación, aunque aquí la trascendencia fue menor. El desarrollo produjo grandes cambios sociales pero el régimen no pudo, por su propia naturaleza, canalizar las aspiraciones crecientes de una sociedad que demandaba mayores libertades públicas.

En educación, después del grave estancamiento sufrido, son años de despegue. Pedagógicamente se producen algunas innovaciones importantes, como la creación en 1958 del Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), que será un importante motor del perfeccionamiento del profesorado; se produce también una creciente



JOSÉ LUIS VILLAR PALASÍ
(1920-), MINISTRO
DE EDUCACIÓN Y CIENCIA,
16 ABRIL 1968 A 10 JUNIO
1973, ESCUCHANDO LAS
EXPLICACIONES DEL SR. MENA
DE LA CRUZ, GOBERNADOR
CIVIL DE ALMERÍA

tecnificación de la inspección de educación; comienza a surgir extramuros del sistema un movimiento docente de renovación pedagógica, etc. Desde la perspectiva de la escolarización, son los años de la planificación educativa en el marco de los planes de desarrollo. Aunque los objetivos de estos planes fueron muy ambiciosos, y por tanto no se pudieron cumplir, la política de construcciones escolares encontró en ellos una base institucional que permitió una constante creación de puestos escolares y un crecimiento sostenido del pobre gasto público existente en educación. La política educativa de esos años se basó en unas leyes sectoriales que apuntalaron unas estructuras educativas cada vez más inadecuadas a la nueva sociedad que surgía. Intentar afrontar ese reto fue el mérito de la ley de educación de 1970, la Ley Villar.

La Ley General de Educación tuvo como uno de sus mejores logros la implantación de una formación común de ocho años de duración: la educación general básica. Otro logro importante fue que contribuyó a poner la educación en el orden de prioridades de los gobiernos, aspecto desconocido hasta el momento en el franquismo. En cambio, la reforma del bachillerato, unificado y polivalente, fue un fracaso, censurada por todo el mundo de la educación. No cosechó tampoco grandes éxitos la formación profesional, a pesar de la innovadora concepción que supuso considerar sus diferentes grados no como niveles académicos sino como la culminación profesional de los niveles educativos correspondientes. Tampoco fue acertada la reforma de la enseñanza universitaria, en parte porque se quiso resolver un problema fundamentalmente político —las universidades como foco de agitación y de contestación— con soluciones técnicas.

En otro lugar he mantenido que la reforma tuvo todos los signos del regeneracionismo autoritario que ya conocemos²². Se intentó, una vez más, hacer la reforma desde arriba, respondiendo de este modo a los retos del cambio económico y social producido en los años sesenta. Aunque la reforma no contó con los cuantiosos recursos económicos que demandaba, y aunque no se alcanzaron los ambiciosos objetivos formulados, puede decirse que efectivamente modernizó en parte el sistema educativo español y sentó las bases para reformas posteriores.

LA RESTAURACIÓN DEMOCRÁTICA: PRESENTE Y FUTURO

La transición a la democracia, como proceso político, lleva camino de convertirse en uno de esos temas históricos sobre el que fluyen ríos de tinta. Sin duda, fue noticable a escala mundial que un país con varias guerras civiles a sus espaldas, la última de incalculables costos, y bajo una dictadura de las más viejas del continente, diera a luz pacíficamente un régimen democrático, siguiendo para ello los cauces de la misma legalidad que se deseaba superar. Los factores que contribuyeron a ello han sido analizados *ad nauseam*. Sin embargo, quizás no se ha

22

Puelles Benítez, M. de (1992).

subrayado lo bastante que, aunque los elementos económicos de carácter coyuntural —crisis del petróleo de los años setenta— estaban en contra del éxito de la transición, el factor estructural se mostró decisivo: «El único y decisivo factor a su favor era estructural o, más bien, secular: el nivel de renta por habitante, con todo lo que esto conlleva de cultura y capacidad para la convivencia, era mucho más alto que en transiciones anteriores»²³.

El factor económico fue, pues, muy importante, pero también el político. En realidad, lo que se juega en esos años es «una complicada partida de ajedrez a varias bandas»²⁴. La práctica de la política como transacción, la voluntad de negociación entre las elites procedentes del franquismo y de la oposición, la firme decisión de sepultar para siempre el mito de las dos Españas, todo ello constituye «la radical novedad de la transición y lo que la diferencia de cualquier otro acontecimiento anterior: de la revolución gloriosa de 1868, desde luego, y también, aunque algunos soñaran con repetir la historia, de la fiesta popular de 1931. La transición fue menos excitante que una revolución o que una fiesta, pero fue mucho más eficaz y duradera en su capacidad de integración y en la solidez de sus resultados»²⁵.

A la transición, que a mi entender comienza en 1976 y termina en 1982, le siguió una etapa de consolidación de la democracia, que prácticamente coincide con un largo período de gobierno socialista (1982-1996). Durante esos años, primero en 1982, luego en las sucesivas consultas electorales, y finalmente en 1996 con el cambio que supuso la alternancia pacífica de un gobierno por otro de claro signo opuesto, se pusieron a prueba las nuevas reglas del juego democrático consagradas por la Constitución de 1978. Por último, podríamos decir que en 1996 se abre una tercera etapa, de institucionalización de la democracia, en la que hoy estamos, caracterizada quizás por la interiorización, esperemos que definitiva, de las reglas de juego democráticas, esto es, por la asunción interna de la población de la legitimidad democrática y del recurso a las urnas para resolver los problemas políticos por muy graves que éstos sean.

EL PACTO ESCOLAR DEL ARTÍCULO 27 DE LA CONSTITUCIÓN

Las elecciones de junio de 1977 dieron paso a unas cámaras parlamentarias que, aunque no se convocaron como constituyentes, asumieron enseguida la función de promover una constitución por imperativo de la propia realidad política. Pronto, sin embargo, se veía que la «sobrecarga ideológica» que pesaba sobre los partidos, y en menor medida sobre la sociedad, podía hacer peligrar la obra constituyente. Fue entonces cuando los dos grandes partidos salidos de las primeras elecciones democráticas, la Unión de Centro Democrático (UCD) y el Partido Socialista Obrero Español (PSOE), mostraron su voluntad de no promulgar una constitución según el modelo clásico de nuestra historia política —una constitución identificada con la ideología del partido dominante en el parlamento—, dando paso así a la fórmula del consenso constitucional. Y fue precisamente

23
Tortella, G. (1994): p. 389.

24
Tusell, J. (1996): p. 127.

25
Juliá, S. (1999): p. 236.

en una materia tan compleja y delicada como la educación donde el consenso se aplicó por primera vez.

Las posiciones en educación estaban enfrentadas, siguiendo en esto fielmente una vieja tradición histórica: cada bloque polarizaba su posición en torno al principio de libertad o de igualdad, vividos ambos como antagónicos y excluyentes. Esta tradición histórica de carácter bipolar se encarnaba en las posiciones contrapuestas del PSOE y de la UCD: una lectura excluyente del principio de igualdad acentuaba inevitablemente el papel del Estado, mientras que una atención exclusiva al principio de libertad reforzaba la iniciativa de los diversos grupos sociales, en especial el de la Iglesia como actora principal.

El artículo 27 recogerá en su apartado primero ambos principios básicos: «Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza». Esta fue la esencia del pacto escolar. El consenso consistió justamente en un repliegue de las posiciones preconstituyentes y en la elevación a un primer plano de los dos principios. Por eso se ha podido decir, hablando de las grandes aportaciones del proceso constituyente, que «otra innovación introducida en la Constitución vigente es el hecho de que el artículo 27 ha recogido conjuntamente la libertad de enseñanza y el derecho a la educación, derechos que hasta ahora parecían excluyentes»²⁶.

Que las fuerzas políticas que formalizaron este pacto eran plenamente conscientes de su alcance y contenido lo muestra nítidamente el *Diario de Sesiones* del Congreso, sobre todo las intervenciones en el Pleno dedicadas a justificar las enmiendas al artículo 27 o las explicaciones de voto. Por parte de la UCD, su portavoz, Óscar Alzaga, habló de un consenso de mínimos, y por el PSOE, Luis Gómez Llorente dijo que el artículo 27 era el que expresaba el «denominador común» de la mayoría de la Cámara, el que conciliaba el derecho a la educación con la libertad de enseñanza.

LA EDUCACIÓN Y EL GOBIERNO SOCIALISTA

El largo período del gobierno socialista está lleno de luces y sombras. Entre sus innegables éxitos debemos anotar, en primer lugar, la propia consolidación de la democracia y la neu-



SU MAJESTAD EL REY
SANCIONANDO
LA CONSTITUCIÓN DE 1978

²⁶
Rodríguez Coarasa, C. (1998):
p. 77.

tralización del ejército mediante una reforma sin alharacas, pero con pulso firme. En segundo lugar, la incorporación de España a la Comunidad Económica Europea en 1986, cumpliéndose de este modo el viejo sueño del primer tercio de siglo. En tercer lugar, la construcción del Estado de bienestar, pues, aunque el segundo franquismo hubiera dado algunos pasos en esa dirección, es ahora cuando se echan cimientos sólidos y cuando se cubren aguas. Los fracasos son conocidos por todos y son, junto con el natural desgaste del poder, la causa del rechazo de las urnas en 1996: abuso de la posición basada en la mayoría absoluta, cesarismo presidencialista, arrogancia política, devaluación del parlamento y, sobre todo, los escándalos, la corrupción y los excesos de poder que comienzan en 1991 con el tráfico de influencias del hermano del vicepresidente del gobierno²⁷.

En el asentamiento del Estado de bienestar la educación pública ocupó un buen lugar, aunque no el primer lugar. El programa electoral que llevó al PSOE a un espectacular triunfo electoral en 1982 era, en educación, detallado y prolijo, pero los principios que lo inspiraban se pueden concretar fundamentalmente en dos, ambos derivados del principio básico de igualdad: garantizar el derecho a la educación y mejorar la calidad de la enseñanza. Se consideraba que ambos elementos eran indisolubles —había que hacer efectivo el derecho de todos a una educación de calidad—, pero el énfasis de esta política recaía sobre todo en la igualdad, especialmente durante el mandato de gobierno de José María Maravall (1982-1988), época de marcado signo socialdemócrata en que se diseñaron las estrategias y las políticas igualitarias cuya realización se mantuvo hasta el final, si bien con distinta intensidad conforme se fueron sucediendo diversos ministros.

Para garantizar el derecho a la educación se reforzó la categoría de servicio público (aunque abierto a la iniciativa privada) y se promovió una amplia política de creación de puestos escolares. Como sabemos, la ausencia de una escolarización plena fue uno de los problemas heredados del franquismo, a pesar de los esfuerzos realizados en la década de los sesenta y de la Ley General de Educación de 1970. Todavía en 1985, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), invitada por el gobierno español para hacer la evaluación del sistema educativo, hablaba de un déficit funcional de 400.000 puestos escolares, es decir, de escuelas en malas condiciones pedagógicas y de habitabilidad. Pero en 1996 la política de escolarización había cumplido prácticamente sus objetivos: en el curso académico 1995-1996 todos los niños y niñas de 4 a 14 años tenían un puesto escolar en buenas condiciones, habiéndose alcanzado para el tramo de edad 14-16 una tasa de escolarización del 96,8%²⁸.

Para hacer posible la calidad del sistema educativo, el partido socialista emprendió con empeño una amplia política de reformas. Reformó la universidad mediante la ley de 1983 (LRU), posiblemente una de las leyes más necesitadas hoy de modificación. Registró no obs-

27
Fusi, J. P. y Palafox, J. (1997).

28
MEC (1998).

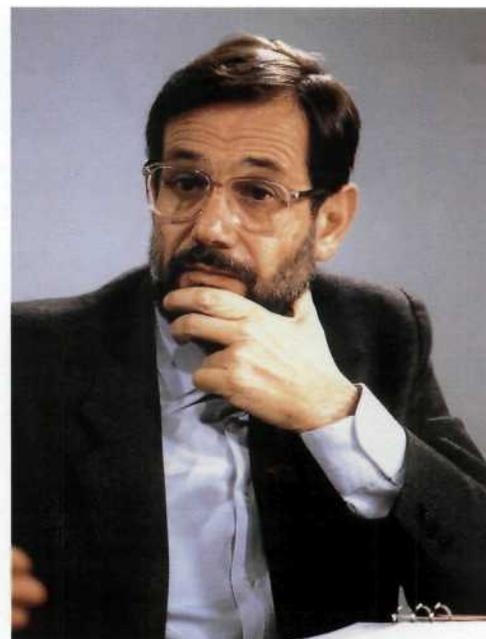
tante en su haber varios puntos positivos: la normación de la autonomía universitaria, la consideración del departamento como base de la vida académica y la regulación por vez primera en nuestra historia de las universidades privadas, reconocidas ahora pero sometidas al sistema de autorización previa. La segunda ley, la LODE, promulgada en 1985, a pesar de notables deficiencias en su aplicación, llevó la democratización al interior de los centros docentes.

Posiblemente sea la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), llevada a puerto en 1990, la reforma más ambiciosa del gobierno socialista. Precedida por una amplia y dilatada reforma experimental, la LOGSE ha tratado de homologar el sistema educativo con los sistemas educativos europeos. Sus rasgos más notables han sido la extensión de la educación obligatoria y gratuita hasta los dieciséis años, una profunda reforma curricular no siempre bien aplicada y la consideración de la educación como un sistema descentralizado en el que debe garantizarse una base común por medio de las enseñanzas mínimas. Complementaria en cierto modo ha sido la ley posterior de 1995 (LOPEG), enfocada hacia los centros, pero cuya tardía promulgación y el rechazo notable del profesorado han malogrado probablemente sus objetivos.

UN SISTEMA EDUCATIVO DESCENTRALIZADO

La transición no fue sólo un proceso de democratización, sino también de descentralización. La Constitución de 1978 no supuso sólo una división horizontal de los tres poderes clásicos, y con ello la democratización del Estado, sino también, y *al mismo tiempo*, una división vertical del poder, de arriba abajo, asignándose importantes competencias a una nueva entidad territorial, reconocida por la propia norma fundamental: las comunidades autónomas. Es en este contexto donde debe insertarse el diseño del modelo autonómico de descentralización de la educación.

A mi parecer, los gobiernos de la UCD demostraron una especial sensibilidad para el problema de las relaciones entre el Estado y las comunidades autónomas. En cierto modo, el modelo competencial fue diseñado por ellos y confirmado posteriormente por el Tribunal Constitucional. En educación, fue la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares de 1980 (LOECE) la que estableció «que en todo caso y por su propia naturaleza» le correspondían al Estado la ordenación general del sistema educativo, la fijación de las enseñanzas mínimas y la alta inspección para supervisar el cumplimiento por las comunidades autónomas de las leyes básicas estatales. Este modelo sería respetado posteriormente por el PSOE que,



JAVIER SOLANA MADARIAGA
(1942-)
MINISTRO DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA, 11 JULIO 1988
A 23 JUNIO 1992

al derogar la LOECE, rescató diversos artículos y, entre ellos, la disposición adicional sobre competencias educativas del Estado, añadiendo solamente la programación general de la enseñanza, en concurrencia con las comunidades autónomas. Este modelo, como sabemos, ha entrado en pleno funcionamiento en enero de este año 2000, fecha en que se ha culminado el traspaso de competencias a todas las comunidades autónomas (salvo Ceuta y Melilla que carecen de ellas).

La descentralización se justifica, como sabemos, en primer lugar, y por este orden, por razones de carácter político, es decir, porque refuerza el sistema democrático al acercar la decisión de los asuntos públicos a órganos territoriales democráticamente elegidos. En segundo lugar, por razones de eficacia, ya que se piensa que esos órganos, por su misma proximidad, pueden conocer mejor los problemas y resolverlos con mayor prontitud y eficiencia. Ahora bien, no todo son ventajas en la descentralización; también conlleva riesgos, en especial si en las comunidades se exagera el sentimiento identitario en detrimento de la conciencia común que la historia ha ido sembrando entre los diversos pueblos que integran España. Por lo que respecta a la educación, un observador externo, estudioso durante muchos años del proceso español, ha planteado en un reciente trabajo la incógnita de si las competencias reservadas al Estado, orientadas a reforzar el concepto de «una sola nación» serán suficientes para contrarrestar la tendencia de las comunidades autónomas a ejercer *de facto* un mayor grado de atribuciones

del concedido *de iure* por la legislación habilitante: «A medida que el siglo XXI avance, observar si las 17 comunidades españolas ejercen sus competencias educativas de un modo equilibrado en el ámbito de sus relaciones con el Estado, o simplemente persiguen sus propios intereses territoriales, será otra interesante historia que contar»²⁹. Esa historia a la que alude este ilustre especialista es, en definitiva, la de la cohesión territorial del Estado en un sistema descentralizado.

La clave de un sistema descentralizado está justamente en la relación equilibrada entre los distintos componentes, en nuestro caso, entre las nacionalidades y regiones, de un lado, y el Estado,

MARIANO RAJOY BREY (1955-)
MINISTRO DE EDUCACIÓN
Y CULTURA, 19 ENERO 1999
A 27 ABRIL 2000.



considerado como órgano rector del proceso descentralizador, de otro. La educación juega aquí un gran papel, ya que puede evitar que no se debiliten o disminuyan esos elementos que constituyen el sustrato básico sin el cual no puede existir ningún Estado, sea unitario o federal. El modelo a imitar lo tenemos en países como Alemania o Suiza donde a pesar de que los *länder* o los cantones tienen la soberanía cultural y educativa, se sigue hablando de un sistema educativo alemán o suizo. La explicación reside en que, respetando la diversidad, existe una fuerte base común, alcanzada mediante la negociación, la coordinación, la cooperación y el consenso entre la Federación y los Estados. En el caso de España, el Estado tiene en el órgano central que es el Ministerio de Educación competencias como las ya indicadas —la ordenación general, las enseñanzas mínimas y la alta inspección— que, junto a la facultad de dictar normas básicas, la coordinación, la cooperación, la programación general y la evaluación global del sistema, deberían facilitar en grado sumo la integración y, por tanto, la realización efectiva de un Estado compuesto. Pero para ello es preciso que se produzca una reconversión profunda de este departamento ministerial, pasando aceleradamente de una mentalidad de ministerio gestor a otra de liderazgo del proceso dinámico que supone siempre la descentralización, asumiendo de este modo un papel similar al que representan los órganos de la Federación en relación con los estados federados.

Finalmente, la cohesión territorial no lo es todo. Existe otro reto que es preciso afrontar: la desigual situación de partida de las diferentes comunidades, una vez efectuados los traspasos. La realidad presente, y sobre todo futura, es que si no se establecen mecanismos compensatorios, las desigualdades comunitarias en educación aumentarán. La Constitución prevé a estos efectos la posibilidad de utilizar los presupuestos generales del Estado para garantizar «un nivel mínimo en la prestación de los servicios públicos fundamentales en todo el territorio español» —art. 158.1—, al mismo tiempo que otorga al Estado la competencia de preservar la igualdad básica de todos los españoles en el ejercicio de los derechos fundamentales —art. 149.1.1.—. Se trata, en otras palabras de garantizar la cohesión social y el ejercicio del derecho a la educación, manteniendo unos niveles básicos que eviten graves desigualdades. Se trata, en fin, de ejercer la función compensatoria del Estado en colaboración con las correspondientes comunidades autónomas. Hacerlo supondría poner en marcha no medidas aisladas —becas, ayudas, subvenciones, etc.—, sino lo que, a imitación de otros sistemas descentralizados, llamaríamos «planes federales». Recuérdese a estos efectos que el *Informe Delors* decía: «Son muchos los ejemplos [...] que muestran que la descentralización puede agravar la desigualdad ya existente entre las regiones y entre los grupos sociales; en tales casos, el debilitamiento del papel del Estado central no permite la implantación de mecanismos compensatorios». Y a esta afirmación sumaba otra: «La experiencia internacional demuestra

que en los casos en que tiene éxito la descentralización ésta se produce a partir de una administración central sólida»³⁰.

MIRANDO HACIA ATRÁS (SIN IRA) Y HACIA ADELANTE (CON ESPERANZA)

En 1900 la agricultura ocupaba aún los dos tercios de la población activa. En los primeros treinta años del siglo XX, hasta hace poco tan escasamente valorados, España avanzó firmemente por el camino de la industrialización, de manera que hacia 1930 la mitad de la población activa trabajaba ya en la industria o en los servicios. Vino después un terrible corte, y en consecuencia una situación de retroceso, producido por la guerra civil y por el primer franquismo de signo autárquico, período al que le siguió otro verdaderamente excepcional: «La transformación impulsada por la sociedad española durante los años sesenta fue la más profunda de su historia contemporánea, muy superior a la de la etapa 1913-1929»³¹.

Los españoles nos hemos movido en este siglo entre dos polos, entre la desolación del 98 —recuérdese la literatura agria del regeneracionismo— y el anacrónico y arcaico sueño de la autarquía —al cabo, de imposible ejecución—. Evitando caer en el masoquismo colectivo de otros tiempos —Azaña hablaba de que a los españoles «les gustaba recibir badilazos en los nudillos»—, ni en el extremo opuesto de la autocomplacencia —el triunfalismo de que «todo va bien»—, y ateniéndonos a la frialdad de las cifras y de lo que significan, podemos constatar que la población activa agrícola en 1900 era casi del 70% mientras que al terminar el siglo XX apenas supone el 7%, es decir, que España en este siglo ha logrado la «desagrarización», ha entrado con paso seguro en la industrialización y en el sector servicios, y ha construido un Estado de bienestar en las últimas décadas del siglo³². No obstante, este desarrollo, en relación con otros países europeos, ha sido tardío e incompleto, teniendo en la actualidad tres problemas básicos, graves, a los que hacer frente: la baja inversión en investigación y desarrollo (I+D), el déficit todavía existente en infraestructuras y el relativo retraso que subsiste en educación.

¿Quiere ello decir que no se ha adelantado en educación en este siglo? En modo alguno, y este trabajo es buena prueba de ello. Si nos remontamos a la situación del 98 y la comparamos con la del año 2000, podemos confirmar que un problema endémico, el de la escolarización de la población, se ha solucionado con dignidad y eficiencia. Según los últimos datos disponibles, los del curso académico 1998-1999, los niños y niñas del tramo de edad de 3 a 5 años tenían una tasa bruta de escolarización del 91,55, la del tramo de edad 6-13 era del 100%, y los adolescentes comprendidos entre los 14 y los 18 años tenían una tasa del 91,7%³³. Quizás por eso se ha podido hablar con fundamento del «espectacular desarrollo educativo que ha experimentado España en los últimos cuarenta años»³⁴.

30
Delors, J. (1996): p. 185.

31
Fusi, J. P. y Palafox, J. (1997):
p. 326.

32
García Delgado, J. L. y Jiménez, J.
C. (1999).

33
MEC (1999).

34
Tiana Ferrer, A. (1999): p. 15.

Es cierto que este desarrollo ha tenido un impulso extraordinario en el último cuarto de siglo como consecuencia de la democratización de la educación, es decir, de la política de puertas abiertas a la población escolar de todas las instituciones educativas, pero también lo es que hay otra cara de la moneda que ya no es tan grata: escaso rendimiento escolar, tasas relativamente altas de repetición o de abandono, gasto público importante pero inferior a la media de los países europeos de la Unión, etc. En otras palabras, a nuestro sistema educativo le sigue faltando aún algo que es esencial: calidad. No se trata ya de que todos tengan un puesto escolar, restringido en los niveles superiores tan sólo por los principios de mérito y capacidad; es preciso también que ese puesto sea de calidad.

Aunque el esfuerzo desplegado a lo largo de todo el siglo en el campo de la educación haya sido grande y, en general, salvados algunos paréntesis, sostenido, un examen profundo de la mentalidad obrante en la sociedad española arrojaría aún cierta falta de aprecio por la educación y la cultura. La educación y la cultura, salvo períodos muy breves y escasos, no han sido la primera prioridad ni de los gobiernos ni de la sociedad. A este respecto no puedo menos de suscribir las palabras que Gabriel Tortella incluye en las conclusiones de su excepcional historia del desarrollo en la España contemporánea: «La clave del crecimiento económico a finales del siglo XX es, aún más que en épocas anteriores, el capital humano; y España no parece, ni hoy ni en el futuro próximo, consciente de la seriedad del problema y dispuesta a asumir los compromisos y las responsabilidades que la solución del problema requiere. Ni los ciudadanos ni los gobernantes se muestran dispuestos a hacer los sacrificios necesarios para que el sistema educativo mejore a todos los niveles, y este es un lastre que tiene reflejo económico a medio y largo plazo»³⁵. No sólo económico, añadido. La educación es un bien inmaterial, un bien público cuyo contenido cultural es inestimable para el desarrollo de los individuos y de las sociedades democráticas. Legar a las futuras generaciones un sistema educativo de calidad me parece una tarea impostergable.

35

Tortella, G. (1994): p. 393.

B I B L I O G R A F Í A

- Azaña, M. (1981): *Memorias políticas y de guerra*, Madrid, Afrodísio Aguado, vol. IV.
- Azaña, M. (1990): *Obras completas*, Madrid, Ginér, vol. I.
- Boy, D., Carolyn P. (1997): *Historia Patria. Politics, History and National Identity in Spain, 1875-1975*, Princeton, Princeton University Press.
- Buireu Guarro, J. (1990): *Antonio García Alix: un ministro del regeneracionismo (1852-1911)*, Madrid, Instituto de Estudios Fiscales.
- Cámara Villar, G. (1984): *Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*, Jaén, Hesperia.

- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/UNESCO.
- Escolano Benito, A. (1992): «Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964)», en *Revista Española de Pedagogía*, núm. 192.
- Fusí, J. P. y Palafox, J. (1997): *España: 1808-1996. El desafío de la modernidad*, Madrid, Espasa Calpe.
- García Delgado, J. L. y Jiménez, J. C. (1999): *Un siglo de España. La economía*, Madrid, Marcial Pons.
- Hanson, E. M. (2000): *Democratization and Educational Decentralization in Spain: A Twenty Year Struggle for Reform*, Washington D. C., The World Bank.
- Hobsbawm, E. (1995): *Historia del siglo XX, 1914-1991*, Barcelona, Crítica.
- Juliá, S. (1999): *Un siglo de España. Política y sociedad*, Madrid, Marcial Pons.
- Lázaro Flores, E. (1975): «Historia de las construcciones escolares en España», en *Revista de Educación*, núm. 240.
- López Martín, R. (1994): *Ideología y educación en la Dictadura de Primo de Rivera (I). Escuelas y maestros*, Valencia, Universidad de Valencia.
- Melcón Beltrán, J. (1992): *La formación del profesorado en España (1837-1914)*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Cultura (1998): *Estadística de la Enseñanza en España*, Madrid.
- Ministerio de Educación y Cultura (1999): *Estadística de la Enseñanza en España, 1998-1999. Datos avance y series e indicadores*, Madrid.
- Molero Pintado, A. (2000): *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Moreno Luzón, J. (1998): *Romanones. Caciquismo y política liberal*, Madrid, Alianza.
- Pozo Andrés, M.^a del M. (2000): *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Puelles Benítez, M. de (1992): «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970», en *Revista de Educación*, número extraordinario.
- Puelles Benítez, M. de (2000a): «Política escolar y debate público en la España del primer tercio del siglo XX: el problema de los recursos», en Cámara Villar, G. (editor y coordinador), *Fernando de los Ríos y su tiempo*, Granada, Universidad de Granada.
- Puelles Benítez, M. de (2000b): *El Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid (1899-1999). Una historia pública*, Madrid, Espasa Calpe.
- Rodríguez Coarasa, C. (1998): *La libertad de enseñanza en España*, Madrid, Tecnos.
- Ruiz Berrio, J. (1979): «Antecedentes históricos de las actuales Secciones de Pedagogía», en *Studia Paedagogica*, núms. 3 y 4.
- Saz Campos, I. (1993): «El Franquismo: ¿régimen autoritario o dictadura fascista?», en Tusell, J.; Sueiro, S.; Marín, J. M.; Casanova, M. (coord.), *El régimen de Franco (1936-1975)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, tomo I.
- Seco Serrano, C. (2000): *Historia del conservadurismo español. Una línea política integradora en el siglo XIX*, Madrid, Temas de Hoy.
- Tiana Ferrer, A. (1999): «Desafíos de la educación española al finalizar el siglo XX», en *Organización y Gestión Educativa*, 5.
- Tortella, G. (1994): *El desarrollo de la España contemporánea. Historia económica de los siglos XIX y XX*, Madrid, Alianza Universidad.
- Tusell, J. (1996): «La transición política: un planteamiento metodológico y algunas cuestiones decisivas», en Tusell, J. y Soto, A. (eds.), *Historia de la transición (1975-1986)*, Madrid, Alianza Universidad.
- Varela, J. (1999): *La novela de España. Los intelectuales y el problema español*, Madrid, Taurus.
- Viñao, A. (1994): «Escolarización y alfabetización (1900-1939)», en Delgado Criado, B. (coord.), *Historia de la educación en España y América*, Madrid, SM /Morata, vol. III.

El Ministerio de Educación y la economía española cien años después

Clara Eugenia Núñez

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

El siglo XX ha sido, sin duda, el siglo del crecimiento económico y la modernización política y social en España. Hoy, los españoles somos más numerosos y también más ricos que hace cien años; somos más longevos y tenemos menos hijos; vivimos en la periferia, o en Madrid, villa y corte, y hemos despoblado el interior; nos aglomeramos en ciudades y hemos abandonado los pueblos. Nuestras mujeres trabajan más y nuestros hijos menos, y preferimos el sector servicios a la agricultura. Ya apenas emigramos y recibimos, sin embargo, inmigrantes de otros países. Hoy, somos europeos, vivimos en democracia y tenemos un régimen político tan descentralizado que sorprendería a nuestros abuelos.

Es evidente que durante este siglo los españoles hemos cambiado, como también lo han hecho, por otra parte, todos los países de nuestro entorno. España no es, ni ha sido nunca, diferente contrariamente a lo que proclamaba un eslogan muy en boga en los años sesenta. De hecho, nuestro crecimiento económico se enmarca en un *patrón latino* de atraso durante el siglo XIX y de recuperación durante el XX. Si acaso, nuestra peculiaridad reside en haber perdido terreno frente a Italia, el líder del pelotón, en lo que a niveles de renta se refiere, y en situarnos todavía hoy entre los países rezagados¹. Ahora bien, si la renta por habitante es aún inferior a la media europea, la esperanza de vida al nacer, otra forma de medir nuestro nivel de bienestar, es netamente superior. ¿Cómo interpretar estos resultados aparentemente contradictorios? ¿Somos más o menos desarrollados que los países que nos rodean? ¿Hemos acortado más o menos distancia? La cuestión puede parecer ociosa y, sin embargo, no lo es: importa para entender nuestras posibilidades de mantener y, desde luego, de mejorar nuestro nivel de vida actual.

Nuestro nivel educativo, variable también utilizada por los economistas como indicador de bienestar, nos sitúa en una posición similar a la renta, y no a la esperanza de vida, en el ranking europeo: en el furgón de cola. La educación de la población en edad de trabajar, de entre 25 y 64 años, es de las peores de los países de la OCDE: ocho años de estudios frente a los 10,2 del Reino Unido y los 9,1 de media de los países de la Unión Europea. Pero aún más grave que este déficit, es la composición por niveles educativos del *stock* español. Mientras que un 20 por 100 de la población en edad de trabajar tiene estudios superiores en España, proporción superior a la media europea de 18 por 100, tan sólo un 18 por 100 ha completado la

¹
Véase Tortella, G. (1994): Capítulos I y IX.

enseñanza secundaria, frente a un 32 por 100 en Europa. Si lo que medimos es el capital humano en ciencia y tecnología, España es el penúltimo país de la Unión Europea, por delante tan sólo de Portugal².

Este desfase educativo no es nuevo ni fruto de la situación de la educación en los últimos años. De hecho es un fenómeno secular cuyas raíces hay que buscarlas incluso más atrás, en el siglo XIX. Durante la presente centuria España no sólo no converge con Europa en cuanto a educación se refiere sino que, si acaso, se aleja de ella: en 1901 la población laboral masculina española tenía un nivel de estudios primarios que era el 86 por 100 del británico; seis décadas más tarde apenas suponía el 56 por 100, es decir en términos relativos, y pese a los avances experimentados, España se había atrasado con respecto a Gran Bretaña. Hoy supone un 78 por 100, lo que indica que en las últimas décadas el esfuerzo educativo nos ha permitido converger con Inglaterra, si bien el atraso sigue siendo mayor que a principios de siglo.

Si la educación fuera tan sólo un indicador más de nuestro bienestar, como la esperanza de vida, nuestro persistente atraso educativo con respecto a Europa sería, simplemente, un dato lamentable. Como bien de consumo la educación es uno de esos bienes que los economistas denominan *elásticos* a la renta: aumentamos o reducimos nuestro gasto en función de nuestra renta. De ahí que a mayor renta más educación. El persistente atraso educativo español durante el siglo XX podría achacarse a su atraso económico puesto que ambos indicadores, renta por habitante y *stock* de capital humano, coinciden y confirman un mismo diagnóstico: el de un país que crece pero se mantiene entre los rezagados dentro de Europa. Ahora bien, la educación es algo más, es también una inversión puesto que genera unos rendimientos económicos además de producir satisfacciones no materiales. El capital humano tiene rendimientos privados que revierten a aquellos individuos que lo poseen. Es más, a diferencia de otras inversiones, ésta no es transferible: la educación que recibe un individuo no la pueden heredar sus hijos, ni la puede hipotecar o vender. Su rentabilidad está ligada a la duración media de la vida de cada individuo, es decir a su esperanza de vida. Si la cuestión terminara aquí no habría razón para más discusión: que cada uno invierta en su educación en función de los rendimientos que espere obtener. El problema estriba en que, además de rendimientos privados, la educación tiene rendimientos públicos o sociales que no equivalen a la suma de los primeros. Si la decisión de invertir en capital humano se dejase exclusivamente al arbitrio de los individuos podría suceder, y de hecho sucede, que el *stock* educativo resultante fuera inferior al óptimo social puesto que las tasas de rendimiento públicas y privadas no tienen por qué coincidir necesariamente³. De ahí que la sociedad, a través de sus representantes legítimos, estipule la cantidad de educación que necesariamente ha de recibir cada uno de sus miembros, y asuma en todo o en parte la financiación de esa educación que considera necesaria para el bienestar común.

2

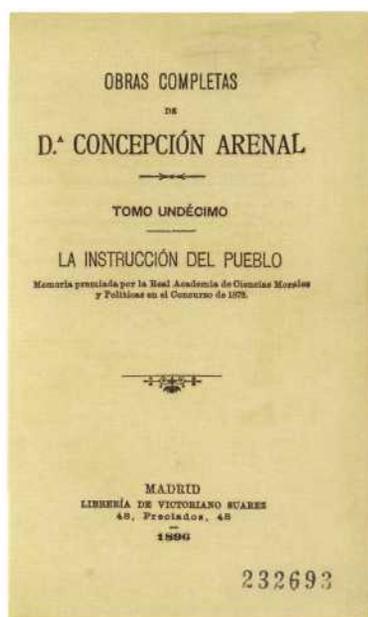
Martín, C. *et al.* (2000): p. 150;
Sánchez, P. *et al.* (2000): pp. 114-5.

3

Psacharopoulos, G. (1985).

PORTADA DEL LIBRO
LA INSTRUCCIÓN DEL PUEBLO,
DE CONCEPCIÓN ARENAL

PORTADA DEL LIBRO
LA ENSEÑANZA PRIMARIA
EN ESPAÑA, DE MANUEL
B. COSSÍO



En tanto que inversión, un mayor gasto en educación tendrá, pues, como corolario una mejora de la renta y del bienestar a nivel tanto individual como colectivo⁴. Países pobres pero educados como Suecia a mediados del siglo XIX, tienen en el siglo XX rentas elevadas, superiores incluso a las de otros países más desarrollados inicialmente. Igualmente las tasas de alfabetización de los españoles entre 1900 y 1930 parecen explicar tanto nuestro nivel de renta posterior como las diferencias regionales en su distribución⁵. Ahora bien, no toda educación tiene rendimientos similares; éstos dependen del momento histórico y del nivel de desarrollo económico del país. La alfabetización contribuye al crecimiento económico a largo plazo en países poco desarrollados en los que aún no se ha producido un significativo cambio estructural, base de la modernización económica según Kuznets, y donde la agricultura tiene, por tanto, un peso considerable. Tal era el caso de la España de comienzos del siglo XX, donde todavía dos tercios de la población activa estaban empleados en trabajos agrícolas. En estas primeras etapas, la educación primaria es la que tiene una rentabilidad mayor y por tanto aquella en la que más se debería invertir. Sociedades más complejas y avanzadas requieren niveles educativos igualmente más avanzados. De ahí que paulatinamente se amplíe la escolarización obligatoria a edades cada vez más altas y que aumente, por tanto, la inversión en educación secundaria en función de su creciente rentabilidad. Tan importante, pues, como invertir en educación es invertir bien. En términos generales podría afirmarse que el sistema educativo más rentable desde el punto de vista social es aquel que tiene una forma piramidal en cuya base se sitúa la instrucción primaria: su correcta expansión se hará a partir de la escolarización primaria universal cuya duración irá ampliándose paulatinamente.

4
Se estima que la educación tiene una rentabilidad media del 10 por 100, similar e incluso superior al capital físico, lo que hace de ella una inversión atractiva.

5
Sandberg, L. G. (1993) y Núñez, C. E. (1992).



En España, como en la mayor parte de los países de nuestro entorno, el Estado ha intervenido directamente en la formación de capital humano estableciendo la cantidad de educación que en cada momento ha considerado necesaria para el país por una parte, y los mecanismos a través de los cuales se esperaba garantizar este nivel óptimo. Durante el siglo XX la política educativa ha estado ligada al Ministerio de Educación creado en 1900 para resolver, precisamente, la escasez de capital humano de la España decimonónica. Tras un siglo de MEC son muchas las cuestiones que cabe plantearse: desde las razones que justificaron su creación hasta su responsabilidad en el déficit educativo que se ha arrastrado durante todo el siglo y sigue siendo significativo hoy en día; su capacidad para hacer frente al reto que se le planteaba, el de educar a un país ampliamente analfabeto y aún subdesarrollado, con unos recursos limitados; o su eficacia frente a problemas concretos como las fuertes diferencias en la formación de capital humano en función de factores geográficos, de niveles de renta o de sexo. A la luz de estas respuestas podrán plantearse algunas hipótesis sobre el futuro de la for-

INAUGURACIÓN
DEL MONUMENTO A CLAUDIO
MOYANO Y DETALLE DE UNO
DE LOS BAJORRELIEVES,
SITUADO EN LA PLAZA
DE ATOCHA DE MADRID

mación de capital humano en una España autonómica y descentralizada donde el MEC asume funciones distintas a las que han caracterizado su trayectoria durante el siglo XX.

LOS ORÍGENES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Como heredero de la política educativa anterior, el recién creado Ministerio de Educación no surgió de la nada en 1900. Su capacidad para hacer frente al reto de la universalización de la educación durante este siglo ha dependido tanto de las medidas tomadas con anterioridad como de la propia situación económica y política del país hasta el día de hoy.

Los primeros intentos de establecer un sistema educativo unificado en España se remontan a las primeras reformas liberales, y aparecen recogidos en el Título IX de la Constitución de Cádiz de 1812, donde se habla de la necesaria uniformidad de la enseñanza en todo el país y se otorga a las Cortes la capacidad de organizarla. Dos años más tarde, el informe Quintana añade al principio de uniformidad el de universalidad para lo que sugiere que la enseñanza sea «pública, esto es, que no se dé a puertas cerradas ni se limite sólo a los alumnos que se alistan para instruirse y ganar curso» y gratuita⁶. Años más tarde, durante el Trienio Liberal, el Estado encomendó a los ayuntamientos la responsabilidad de garantizar estos principios mediante la financiación a cargo de sus presupuestos de la escuela primaria, mientras el gobierno central se reservaba el control y la financiación directa de las universidades. Durante los años treinta, sin embargo, se introdujeron ya las primeras medidas restrictivas al ideal liberal de una educación universal y gratuita para todos: tan sólo la primaria, y para aquellas familias que no pudieran costearla, sería gratuita.

Durante la primera mitad del siglo XIX el incipiente Estado liberal intentó regular el mercado educativo para garantizar que todos los ciudadanos recibieran instrucción primaria independientemente de su capacidad de costearla. Para ello delegó en los municipios la responsabilidad última de financiar las escuelas públicas necesarias para el ejercicio del derecho y el cumplimiento del deber de instruirse, mientras permitió a la iniciativa privada establecer escuelas allí donde lo considerara oportuno. La respuesta municipal a estas directrices fue muy limitada como no podía ser menos en un país atrasado económicamente y asolado por frecuentes conflictos políticos y bélicos. Por su parte, la empresa privada, en su mayoría vinculada a órdenes religiosas, optó por establecerse en grandes centros urbanos donde la demanda de escolarización estaba asegurada. Ante la tibia respuesta obtenida por parte de instituciones públicas y privadas, el siguiente paso fue la introducción de medidas de carácter coercitivo. La Ley Moyano introdujo la obligatoriedad de la enseñanza primaria para «todos los españoles» de entre seis y nueve años y responsabilizó a los padres, a los que dejaba liber-

⁶
Ministerio de Educación y Ciencia
(1985): p. 383.

tad de elección del centro, de su cumplimiento. Pero, como las medidas anteriores, de carácter meramente regulador, tampoco éstas se llevaron a la práctica. No sólo faltaban escuelas para escolarizar a todos los niños sino que los padres, responsables últimos de la educación de sus hijos, no parecían dispuestos a mandar a sus vástagos a la escuela. La escuela era gratuita pero los padres habían de correr con los gastos de mantener a sus hijos mientras estudiaban y perdían, además, los ingresos que aportaba a la economía familiar el trabajo infantil dentro y fuera de casa. El coste de la escuela, incluso en el caso de que se hubiera hecho efectiva su gratuidad, seguía siendo elevado para gran número de familias y dificultó el cumplimiento de la ley.

Ni los municipios estaban en condiciones de financiar y asegurar la gratuidad de la escuela primaria ni ésta hubiera sido suficiente para garantizar el objetivo de una escolarización universal entre los 6 y los 9 años. De ahí que, a mediados del siglo XIX, el panorama de la educación en España fuera desolador. En 1860, sólo el 40 por 100 de los varones mayores de diez años y el 12 por 100 de las mujeres sabía leer y escribir. Entre los andaluces tan sólo sabía hacerlo el 21 por 100, entre hombre y mujeres, mientras que entre los cántabros era un 47 por 100 y entre los castellano-leonenses un 38 por 100. En 1900, la cifra es de un 32 por 100 entre los primeros y de un 73 y un 62 por 100 entre los segundos, con lo que la distancia entre unos y otros lejos de disminuir aumentó durante las décadas de la Restauración. Una mejor oferta escolar unida a una mayor demanda de educación en la mitad norte peninsular explican estas marcadas diferencias regionales. A finales del siglo XIX era evidente que las medidas contempladas por la Ley Moyano para garantizar la instrucción primaria universal también habían fracasado. Los intentos de regulación y coerción sobre padres y municipios no habían podido contrarrestar la escasez de medios de que unos y otros disponían para hacer frente a esta nueva responsabilidad; además, la escasa instrucción de los padres les impedía apreciar correctamente los beneficios de educar a los hijos. Sin un sistema de inspección que garantizara el cumplimiento de la norma ésta quedaba sin efecto como efectivamente sucedió. Ahora bien, si el Estado aún no podía asumir directamente el coste de la escuela primaria por falta de presupuesto, difícilmente podía haber asumido el de su inspección. La inoperancia de las medidas reguladoras tomadas está relacionada con el nivel de atraso económico del país. La educación, incluso como inversión, es un bien elástico a la renta y una economía de subsistencia como la española difícilmente podía costear la escolarización primaria universal.

Durante la segunda mitad del siglo XIX se tomaron algunas medidas que supusieron un aumento del gasto público en educación, si bien este aumento no afectó a la instrucción primaria pese a su lamentable estado y a ser ésta la única que se consideraba «obligatoria» y, por tanto, necesaria para la buena marcha del país. La intervención del gobierno estuvo encami-

nada a incluir en el presupuesto nacional los gastos destinados al mantenimiento de las escuelas normales de maestros, en 1886, y de los institutos de segunda enseñanza, en 1887. La primera medida podría entenderse como una acción destinada a mejorar a medio y largo plazo la calidad de la instrucción primaria mediante la mejora de la preparación de los maestros y, quizá, a abaratar los costes de hacer efectiva la universalización de la escuela primaria al aumentar la oferta de personal cualificado. La segunda medida está relacionada con el problema del control ideológico de la enseñanza secundaria y superior que dominó el debate educativo durante la Restauración y no responde ni a los principios liberales de garantizar la educación para todos ni a las necesidades de un país en vías de modernización económica. La instrucción primaria, pues, pese a contemplarse en el ideario liberal del siglo XIX no se había convertido aún en una prioridad nacional, categoría que sí habían alcanzado en la práctica la Universidad e incluso la enseñanza secundaria.

La primacía otorgada a la universidad y a la enseñanza secundaria responde a motivos diversos y ha tenido efectos a largo plazo sobre todo el sistema educativo español que conviene destacar. La cuestión de fondo que subyace en la temprana intervención estatal en estos dos ámbitos educativos es el control de la formación de las elites dirigentes, control que un Estado que se pretende laico y liberal intenta sustraer a la Iglesia católica. Las razones, pues, son políticas, no económicas. A ello viene a añadirse el hecho de que el gasto que supone la financiación de uno y otro nivel educativo es relativamente reducido, dada su escasa dimensión y pese a que los costes unitarios son relativamente altos, comparado con lo que hubiera supuesto el gasto de una escolarización primaria universal (véase Gráfico 1). Las consecuencias, sin embargo, son de carácter económico: como señalamos con anterioridad, la modernización de un país requiere una amplia difusión de la escolarización primaria y de la alfabetización y la España de la segunda mitad del siglo XIX estaba lejos de haberlo conseguido. Sin negar la importancia que para el crecimiento económico pueda tener la existencia de cuadros técnicos superiores y medios, formados en universidades e institutos, es la educación universal básica la que supone una mayor contribución, entre otras razones porque la población de un país no admite sustitución y o bien está en condiciones de participar plenamente en el proceso de modernización o bien lo obstaculiza. Los técnicos pueden ser reemplazados por especialistas formados en otro país o región, o pueden ser enviados al extranjero a formarse; la población en su conjunto, no. Como resultado de esta temprana opción política a favor de la enseñanza universitaria, el *stock* educativo de nuestro país a comienzos del siglo XX no se había conformado con la estructura piramidal que hubiera sido la más rentable sino que, por el contrario, estaba aquejado de una excesiva dimensión de la educación universitaria paralela a un insuficiente desarrollo de la instrucción elemental, sea ésta primaria o secundaria.

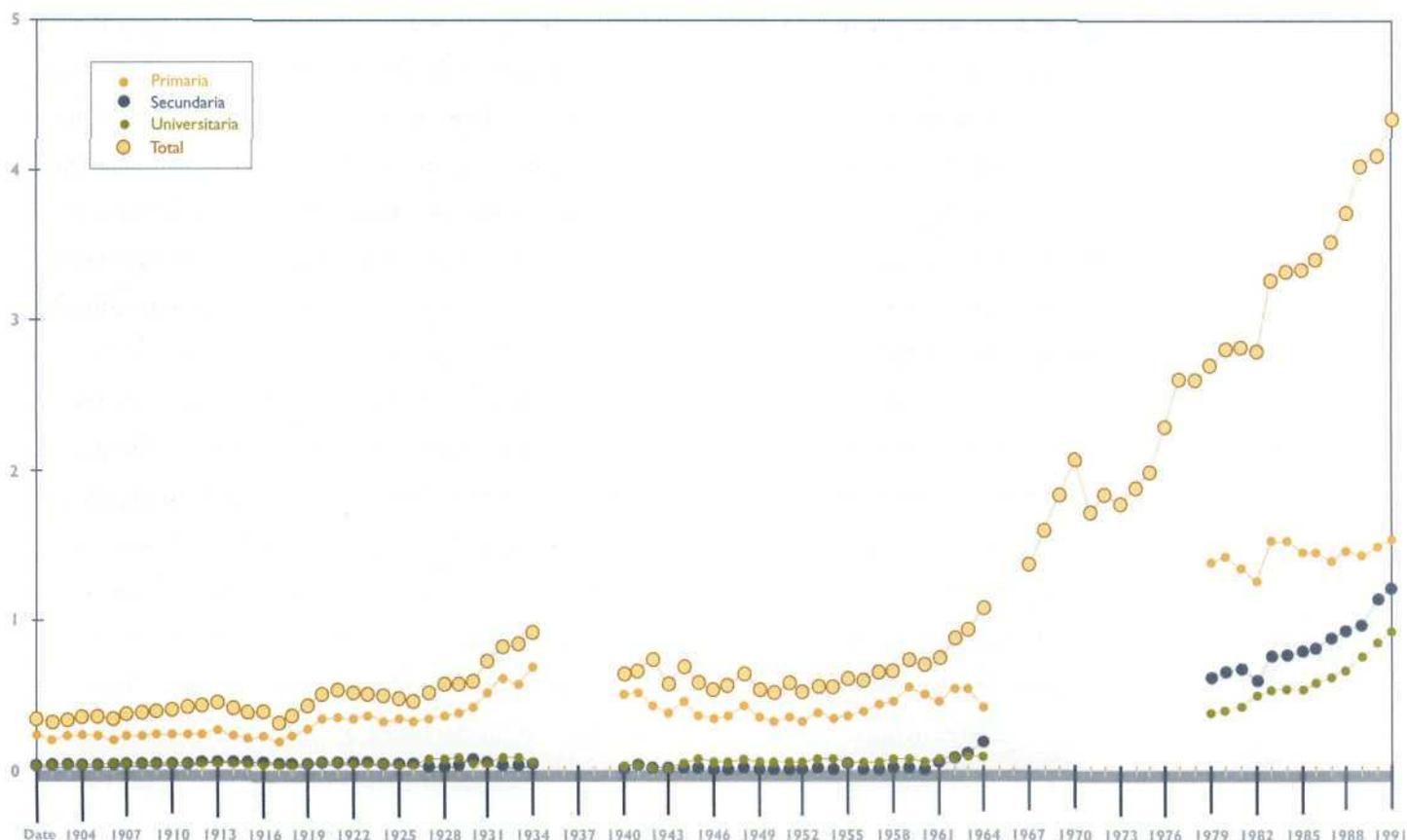


GRÁFICO 1
GASTO PÚBLICO
EN EDUCACIÓN COMO %
SOBRE LA RENTA NACIONAL

Es evidente que la elite en el poder, al igual que ocurre hoy en día en numerosos países atrasados, fomentaba la inversión pública en educación universitaria, de la que a ella misma se favorecía, y no en la instrucción primaria que el país necesitaba.

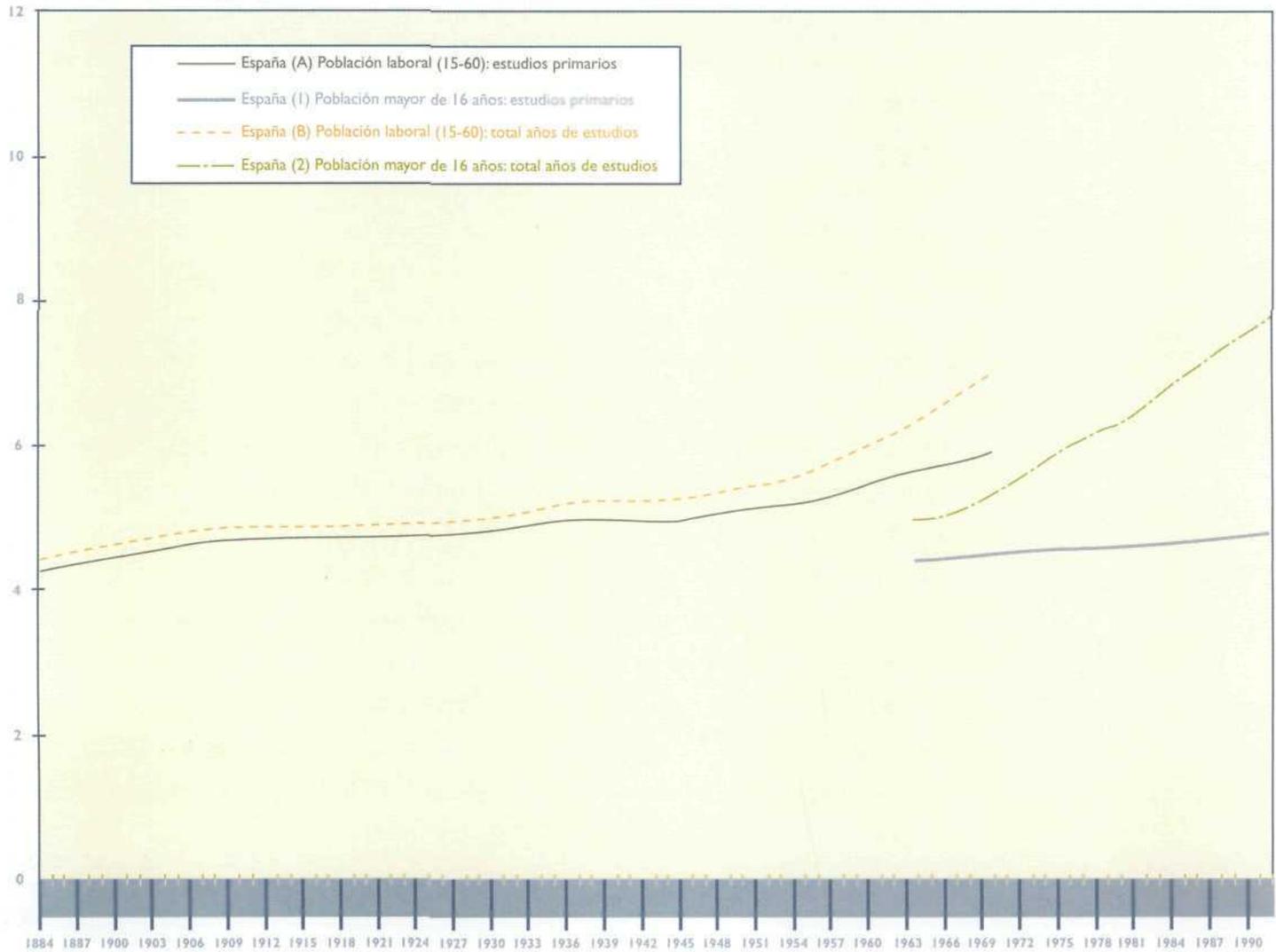
EL MEC Y LA FORMACIÓN DE CAPITAL HUMANO CIENTO AÑOS DESPUÉS

El Ministerio de Educación y Ciencia —originalmente llamado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, pero al que aquí llamaremos siempre MEC— se creó en 1900 para dar respuesta al déficit educativo que se había arrastrado durante todo el siglo XIX y que medidas de carácter fundamentalmente regulador y coercitivo no habían conseguido paliar. Con su establecimiento se consolidó un sistema de provisión directa de plazas escolares por parte del Estado que permitía, no obstante, la presencia de escuelas privadas de enseñanza primaria y secundaria. El Estado intervino, pues, intentando corregir el problema por el lado de la oferta de educación asumiendo casi en su totalidad los costes directos, es decir, el mantenimien-

to de una escuela primaria gratuita y obligatoria para todos. Al aceptar la idea de que la educación tiene determinadas externalidades sociales, el Estado asumió finalmente en 1902 la financiación de una cantidad determinada que se fijó en seis años de escolarización por habitante, lo que equivalía a la escolarización obligatoria entre los 6 y los 12 años; hoy, la obligatoriedad se ha ampliado hasta los 16 años, dado que una sociedad más compleja y tecnificada requiere niveles educativos más elevados, con lo que los españoles deberían tener un mínimo de diez años de escolarización. La creación del MEC supuso un cambio radical con respecto a la política educativa del siglo XIX, cambio que implicó el abandono de la regulación del mercado educativo a favor de una implicación directa del Estado en ese mismo mercado como proveedor de instrucción primaria. No supuso, sin embargo, alteración alguna en los compromisos adquiridos con anterioridad por el Estado relativos a la financiación de la educación secundaria y superior, cuya cantidad óptima se dejaba sin definir al no ser obligatoria pero cuyos presupuestos habrían de competir con los de la instrucción primaria.

El MEC también tenía como objetivo acabar con las diferencias en el acceso a la educación en función del nivel de renta, del lugar de residencia y del sexo que existían entre los españoles de 1900. Un Estado de derecho moderno debía, entre otras cosas, garantizar la igualdad de todos ante la ley, en este caso el derecho a la educación. El interés general, además, abogaba por esa igualdad a fin de que se garantizara de forma efectiva la escolarización obligatoria de la que dependía, en buena medida, el bienestar futuro del país. La labor del MEC, por tanto, ha de ser valorada en función del grado de cumplimiento de los objetivos que pretendía alcanzar al sustituir una política de regulación, que se había mostrado insuficiente para superar un déficit educativo secular y para acabar con las diferencias de acceso a la educación, por una de política de provisión directa de plazas escolares.

El objetivo principal, garantizar un mínimo educativo que ha ido ampliándose a lo largo del siglo, no se ha cumplido. Durante todo este siglo España presenta un persistente déficit de capital humano en distintos niveles educativos —en la enseñanza primaria hasta bien entrada la segunda mitad del siglo y en la enseñanza secundaria durante las últimas décadas— que va acompañado de unos niveles de educación superior menos deficitarios cuantitativamente pero inadecuados cualitativamente (véase gráfico 2). Cambio ha habido, pero insuficiente. Si en 1900 cerca del 60 por 100 de los mayores de diez años aún no sabían leer y escribir, en 1950 esta proporción se había reducido al 12 por 100 y en 1990 a un mero 3 por 100. En años de escolarización la progresión ha sido todavía más lenta, lo que sugiere que las cifras de alfabetización son relativamente optimistas y no reflejan realmente una alfabetización funcional. En 1900 los españoles en edad de trabajar tenían una media de 4,4 años de estudios primarios que habían pasado a ser cinco en 1950, aún lejos de una escola-



rización primaria universal entre los 6 y los 12 años. Cuando en 1964 se amplió la escolarización obligatoria hasta los 14 años, apenas acabábamos de cubrir el objetivo establecido a comienzos de siglo. Hoy, con una media de ocho años de estudios estamos aún lejos de los diez años que supondría una escolarización obligatoria hasta los 16 años y nos encontramos, todavía, por debajo de la media europea, lo que sugiere que el esfuerzo llevado a cabo por el Ministerio de Educación no ha sido capaz de garantizar una inversión óptima en capital humano. La escolarización primaria se ha alcanzado tarde y su ampliación hasta los 16 años todavía está pendiente.

Podría alegarse, con razón, que ambos indicadores —tasas de alfabetización de la población adulta y años de escolarización por población en edad de trabajar— no miden correcta-

GRÁFICO 2
STOCK DE CAPITAL HUMANO
EN AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN
FORMADO (A-B)
Y DISPONIBLE (1-2)

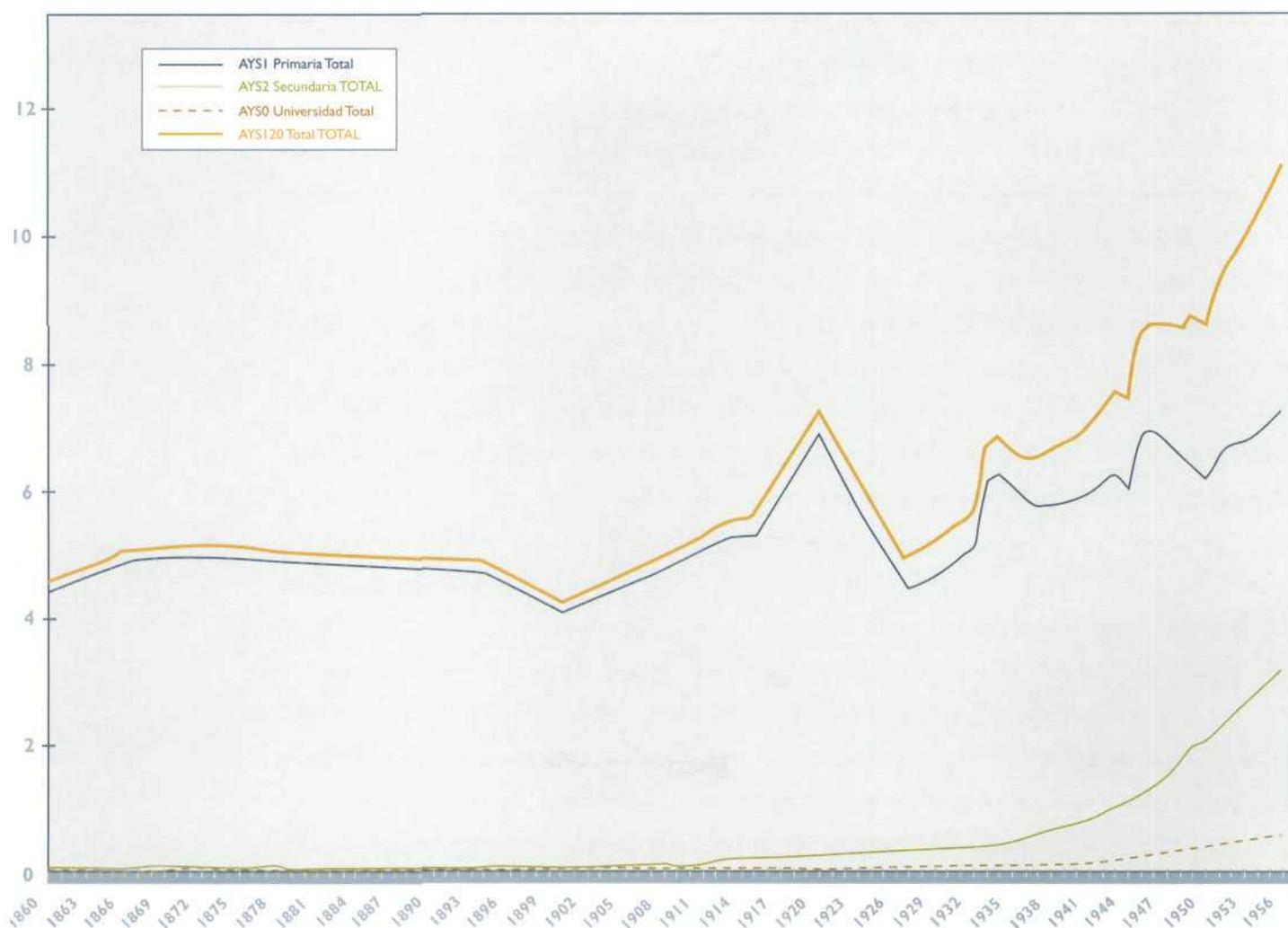


GRÁFICO 3
 AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN
 SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO
 POR COHORTES NACIDAS
 ENTRE 1860 Y 1956

mente la contribución del MEC a la formación de capital humano puesto que incluyen población adulta cuya educación tuvo lugar en el siglo pasado, antes de que el MEC existiera como tal. De hecho, los años de escolarización de la población activa, de entre 15 y 60 años, en 1900 recogen la experiencia educativa de los nacidos entre 1840 y 1885, todos ellos escolarizados antes de la creación del MEC. Para apreciar la labor del MEC hay que recurrir al *stock* educativo por generaciones (véase gráfico 3).

El panorama que se observa es, sin embargo, similar: hay déficit a largo plazo, si bien podemos establecer a qué políticas y, más concretamente, a qué períodos históricos es achacable. Las primeras generaciones que llegan a tener seis años de estudios son las nacidas a finales de la década de 1910 y principios de la de 1920, es decir, aquellas que se escolarizaron

durante los años veinte y primeros treinta. Es, por tanto, durante la primera dictadura, la de Primo de Rivera, y durante la Segunda República cuando el MEC acomete con energía una verdadera política de expansión de la escuela primaria. Hasta entonces la política de intenciones del MEC no había sido efectivamente secundada por una política de hechos, en este caso por un aumento del gasto en instrucción primaria. El Estado se había limitado a asumir el pago directo de las escuelas primarias existentes, previa transferencia desde los ayuntamientos de los medios financieros, con lo cual durante años se mantuvo un nivel de gasto insuficiente, por debajo del 65 por 100 del presupuesto en educación, y fuertemente desequilibrado tanto entre unos y otros niveles educativos como entre unas regiones y otras. La dictadura de Primo inició un ambicioso programa de construcción de escuelas que continuó a mayor escala la Segunda República, con el objetivo de corregir el déficit de instrucción primaria prestando especial atención a las regiones más desfavorecidas, con lo que se atacó de raíz el problema de las diferencias regionales. El hecho de que en la financiación de las nuevas escuelas participasen conjuntamente el MEC y los ayuntamientos fue una novedad en cuanto a cooperación por parte de ambas instituciones⁷. Las nuevas escuelas se beneficiaron, además, de la expansión que previamente había tenido lugar de los estudios de Magisterio, con lo que puede afirmarse que no sólo hubo un aumento cuantitativo sino muy probablemente cualitativo en la escolarización primaria. La ampliación de la oferta escolar hizo efectiva la gratuidad de la escuela y como consecuencia de ello, por primera vez, se pudieron alcanzar los niveles requeridos por el principio de la escolarización obligatoria independientemente de los bajos niveles de demanda existentes aún en España.

La conquista de los seis años de escolarización universal fue, sin embargo, efímera: las generaciones nacidas entre mediados de los años veinte y mediados de los cuarenta no llegaron a alcanzarlos. La guerra civil del 36 y, muy especialmente, la política educativa de los primeros años del régimen franquista explican esta caída. La educación dejó de ser una prioridad nacional, como lo había sido durante los años inmediatamente anteriores a la guerra, y el porcentaje del presupuesto dedicado a la instrucción primaria volvió a los niveles de las primeras décadas de vida del MEC. A la falta de voluntad política para mantener los niveles de escolarización primaria ya alcanzados, que se refleja no sólo en el descenso del gasto sino en la represión de los maestros que siguió a la guerra, se unió la penuria económica que vivió el país durante los años cuarenta y cincuenta. Todo ello dio lugar a una caída espectacular de la tasa de escolarización primaria y supuso que las generaciones que estaban en edad escolar no alcanzaran el nivel educativo de las que crecieron antes del conflicto. La pérdida de nivel educativo entre las generaciones de la guerra es aún mayor de lo que las cifras de escolarización indican puesto que la asistencia a clase entre los alumnos matriculados, en una clara inversión

⁷ Núñez, C. E. (1991).

de una tendencia secular al alza, cayó en picado durante los años cuarenta y cincuenta. Las generaciones que crecieron en esos años no sólo se matriculaban en menor número sino que iban con menos frecuencia a la escuela. El hambre y la necesidad de contribuir al sustento de la familia probablemente expliquen este fenómeno. La severidad de la represión franquista quizá determinó que muchos pretendieran cumplir con la obligatoriedad escolar en el papel, aunque se vieran luego imposibilitados de hacerlo también en la práctica.

La guerra civil y el franquismo tuvieron un efecto negativo sobre la formación de capital humano en España muy superior al que tuvo, por ejemplo, la segunda guerra mundial en Europa. De este conflicto se ha destacado que tuvo efectos destructores sobre el capital físico —ciudades arrasadas, infraestructuras desaparecidas, fábricas desmanteladas— pero que, sin embargo, no diezmó irremediablemente el capital humano, pese a las pérdidas en vidas humanas. De la guerra civil española se ha dicho lo contrario, que los daños materiales fueron menores de lo que se pensó en un primer momento, a lo que habría que añadir que las pérdidas de capital humano fueron mayores si bien aún no han sido debidamente cuantificadas. El *shock* de la guerra civil fue mayor, no sólo por las pérdidas asociadas a la contienda y a la posterior represión política —el exilio exterior e interior de miles de españoles, los pertenecientes precisamente a las generaciones más educadas que el país había tenido nunca— sino por la drástica caída en la formación de capital humano que se prolongó durante algunas décadas. Dado el carácter acumulativo, la importancia del nivel educativo de unas generaciones sobre el de las siguientes y el largo plazo necesario para que se adviertan las mejoras del *stock* de capital humano, podríamos concluir que la guerra y el franquismo han supuesto para la formación de capital humano en España un obstáculo sin parangón en el mundo occidental. De hecho, nuestro déficit educativo a finales del siglo XX tiene su origen en este conflicto.

Durante la primera mitad del siglo XX asistimos, pues, a un tardío despegue del MEC como impulsor de la formación de capital humano en España bajo la Dictadura de Primo y, especialmente, con la Segunda República, cuyos efectos se hacen notar tanto en la progresiva eliminación del déficit educativo como en la reducción de algunas de las principales barreras de acceso a la educación, por regiones y en función del sexo. A este despegue siguió un cambio de signo traumático dominado por la guerra civil y la Dictadura del general Franco. La educación dejó de ser una prioridad nacional, la inversión se redujo, se dilapidó parte del capital humano acumulado previamente y, por todo ello, se sentaron las bases del actual atraso finisecular. Durante la segunda mitad del siglo XX, el principal problema reside en que, una vez más, España reaccionó tarde y mal. Mientras Europa había iniciado las reformas educativas que sustentaron la expansión de la educación inmediatamente después de finalizada la segunda guerra mundial, España tuvo que esperar a que el régimen franquista reaccionara e



iniciara una tímida política de liberalización a finales de los cincuenta para que la reforma educativa pasara a primer plano. El retraso con respecto a Europa se había ido acumulando y era ya de varias décadas.

Es significativo que las primeras medidas relativas a educación del nuevo régimen político se refirieran a la enseñanza secundaria (leyes de bachillerato de 1938) y a la universidad (ley de 1942), poniendo de manifiesto que la generalización de la educación primaria no era uno de sus objetivos prioritarios. Habría de esperar hasta 1953 para que se estableciera, de nuevo, un programa de creación de escuelas primarias públicas que supliera las deficiencias existentes y que la expansión de la escuela privada, de carácter casi exclusivamente religioso, no había podido cubrir. La gran reforma franquista encaminada a garantizar esa escolarización primaria universal llegaría en las postrimerías del régimen, en 1970 con la Ley Villar Palasí. Al igual que sus predecesores en el cargo, y que sus seguidores ya en la España democrática, Villar se puso al frente del MEC con la idea de reformar la Universidad. En pocos meses llegó a la conclusión, como antaño los Institucionistas, de que para reformar la Universidad había que reformar antes la enseñanza primaria e incluso la secundaria. La ley finalmente

COLEGIO DE NIÑOS,
AÑOS SESENTA

aprobada en 1970 supuso la mayor reordenación del sistema educativo español desde la implantación de la tradicional división en estudios primarios, secundarios y universitarios que sistematizó la Ley Moyano de 1857. La reforma consistió en la ampliación de la instrucción primaria hasta los 14 años, la edad obligatoria desde 1964, y en la paralela reducción de los estudios de secundaria. De esta forma todos los menores de 14 años seguían una trayectoria común hasta esa edad, a partir de la cual se iniciaba el nuevo Bachillerato Unificado Polivalente, más conocido por sus siglas BUP. Los estudios de bachillerato, que tradicionalmente habían constado de 6-7 cursos a los que se accedía a partir de los 10 años, se redujeron a tan sólo 3-4 en el nuevo BUP. En principio, al margen de consideraciones de carácter pedagógico, esta reforma supuso una significativa reducción de los costes de la escolarización hasta los 14 años y, posiblemente, implicara también una caída de la calidad de la instrucción entre los 10 y los 14 años, al reducirse el número y la cualificación de los docentes implicados en este nuevo período escolar. Su impacto real está aún por analizar, pero hay indicadores suficientes de que si bien se amplió la escolarización, el principal objetivo, esto se logró a cambio de una caída de los niveles de exigencia.

La política del MEC durante el último de cuarto de siglo va íntimamente unida a la transición democrática que se inició con la muerte del dictador. La propia Constitución de 1978, como su antecesora de 1812, tiene un artículo dedicado a la educación, el 27: la educación se

JOSÉ LUIS VILLAR PALASÍ
(1920-) MINISTRO
DE EDUCACIÓN Y CIENCIA,
16 ABRIL 1968
A 10 JUNIO 1973



convierte en un derecho constitucional, si bien tan sólo la enseñanza básica es considerada «obligatoria y gratuita», al igual que la libertad de enseñanza o la libertad de establecimiento de centros docentes, e incluso que la autonomía universitaria. El desarrollo de estos principios ha correspondido a gobiernos socialistas y, al igual que los efectos de la Ley de 1970 sobre la formación de capital humano en España, está aún por estudiar. En términos generales parece que la preocupación dominante ha sido llevar la «democracia» a las aulas (LODE de 1985 y LRU de 1983) y permitir la paulatina descentralización administrativa que ha culminado recientemente con la transferencia de competencias educativas a las últimas comunidades autónomas que aún carecían de ellas.



JOSÉ MARÍA MARAVALL
HERRERO (1942-)
MINISTRO DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA, 2 DICIEMBRE 1982
A 11 JULIO 1988

La obligatoriedad se ha hecho efectiva en la medida en que se garantiza un puesto escolar gratuito para todos los niños de entre 6 y 16 años, bien en escuelas públicas bien en escuelas privadas concertadas, aunque las elevadas cifras de fracaso escolar sugieren que en la práctica este objetivo aún no se ha alcanzado. El déficit educativo con Europa se ha acortado desde mediados de los años sesenta pero es aún significativo, lo que indica que ni las medidas tomadas en los últimos años del franquismo ni las tomadas en democracia han sido capaces de eliminarlo. Es incluso posible que este déficit hubiera crecido si en lugar de cuantificar tan sólo años de escolarización se cuantificara la calidad de la enseñanza recibida. El tema está pendiente de estudio.

LA ESPAÑA PLURAL Y DESIGUAL

Cuando en 1900 se creó el MEC, las mujeres tenían una tasa de alfabetización que apenas superaba el 30 por 100, mientras que los hombres ya superaban el 55 por 100; hoy la diferencia es casi inexistente al tener tanto unos como otras tasas próximas al 100 por 100. El mayor analfabetismo femenino hoy es una herencia del pasado y se concentra especialmente entre las mujeres mayores. De hecho, las jóvenes que se matriculan y terminan estudios superiores son ya más numerosas que los varones. La creación del MEC ha contribuido igualmen-

te al acortamiento de las diferencias regionales, parte de las cuales se deben a las diferencias educativas entre hombres y mujeres, si bien este fenómeno no ha estado libre de oscilaciones.

Básicamente podríamos distinguir dos Españas: la que mejora significativamente su nivel educativo con anterioridad a la guerra civil, que a grandes rasgos se correspondería con la mitad norte peninsular, y la que sólo experimenta un cambio de tendencia tras esta fecha, la mitad sur y el Levante. Como generalización este panorama es válido aunque necesita de algunas matizaciones. No toda la España del norte crece al mismo tiempo ni en la misma medida, ni todo el sur se estanca de forma paralela. Así, Galicia tiene un comportamiento más parecido al de Andalucía —estancamiento a niveles bajos, apenas superiores a tres años de estudios por habitante— hasta el tirón previo a la guerra civil. A partir de ese momento su comportamiento la sitúa en unos niveles más acordes con las regiones de su entorno geográfico, con las que además comparte tendencia. Por el contrario, en Andalucía el crecimiento anterior a los años treinta tiene escasa duración, por lo que la recuperación posterior ha de partir de niveles similares a los existentes durante la mayor parte del siglo XIX y primeras décadas del XX⁸.

Dentro de lo que hemos llamado el norte, desde los distritos universitarios de Salamanca y Valladolid hasta el de Barcelona pasando por el de Zaragoza, se aprecia una tendencia común que es de crecimiento durante todo el período con fases más o menos marcadas de estancamiento o retroceso a raíz de la guerra civil. En Salamanca y Zaragoza el crecimiento es menos pronunciado porque los niveles de partida son más elevados, y viceversa. Así, mientras el sur mantiene un nivel educativo que apenas supera los tres años durante las primeras décadas del siglo XX, el norte ha alcanzado ya entre cinco y seis años.

En términos generales, la mejora del nivel educativo no procede a igual velocidad en todo el país lo que inicialmente da lugar a un aumento de las diferencias regionales. La disparidad regional en instrucción primaria es menor a principios y, sobre todo, a finales del período de análisis al converger todos los distritos hacia unos niveles educativos próximos tras una primera etapa en las que unas zonas invierten más que otras en la formación de capital humano. El MEC, obviamente, en especial durante algunas etapas clave como la Dictadura de Primo y la Segunda República y más tarde a partir de 1960, ha sido responsable de esta convergencia en niveles educativos entre las distintas regiones.

Ahora bien, estas diferencias regionales son mucho más notables entre la población masculina que entre la femenina. De hecho, pues, el norte parte de niveles educativos claramente superiores a los del sur, en lo que a los varones se refiere, y similares, sin embargo, en lo que se refiere a las mujeres. Por el mismo motivo la tendencia a un crecimiento sostenido aunque lento desde 1860 que se observaba en la serie agregada, queda muy recortada entre la

8

Por distrito universitario entendemos la tradicional división educativa que agrupaba a las 49 provincias españolas en diez grandes regiones.

población masculina. De hecho, hay más estabilidad en la educación de los hombres —a niveles en torno a los cinco años de estudios primarios— de la que podríamos haber pensado inicialmente. El crecimiento viene dado por el aumento de la escolarización entre las mujeres que proceden así a cerrar el diferencial educativo que las distanciaba de los hombres. Este fenómeno, el cierre del diferencial sexual, es particularmente notable en el noroeste, en los distritos universitarios de Santiago y Oviedo, pero igualmente significativo en los de Salamanca y Valladolid. En los distritos, como Barcelona o Zaragoza, en los que el desfase entre los niveles educativos de uno y otro sexo era menos marcado, la mejora se reparte por igual entre ambos sexos. En el sur, por su parte, apenas existe diferencial sexual alguno: la población en su conjunto tiene niveles educativos muy bajos que progresan lentamente hasta la segunda mitad de este siglo. De nuevo habría que atribuir en parte a la política educativa del MEC el haber facilitado la escolarización femenina y haber, por tanto, contribuido a eliminar una de las diferencias educativas más significativas que aún existían en nuestro país en 1900.

A largo plazo, las diferencias regionales y en términos de sexo han disminuido pero no han desaparecido. Simplemente se han trasladado a un nivel educativo más avanzado. Así, hoy tienen una menor tasa de fracaso escolar a los 16 años y demandan más estudios universitarios las regiones que tenían un nivel de estudios primarios más alto con anterioridad. Esto se debe a que la demanda de educación, incluso en un régimen de gratuidad y obligatoriedad como el nuestro, es en gran parte función del nivel educativo de los padres, los responsables últimos de la educación de sus hijos. Los padres con mayor nivel educativo se responsabilizan no sólo de que sus hijos vayan a la escuela sino de que estudien y rindan en ella.

El objetivo principal de solventar el déficit educativo de la población española lo ha cumplido el MEC con fuertes retrasos respecto a otros países y en este momento está aún por alcanzar. Los objetivos secundarios, garantizar la igualdad de acceso a la educación independientemente de la renta, de la situación geográfica y del sexo, se han cumplido al menos en parte. Ninguno de estos factores explica el déficit educativo del país hoy en día. Posiblemente éste se deba a una insuficiente financiación, a una mala asignación de recursos que prima la Universidad sobre la enseñanza obligatoria, y quizá a ineficiencias en el gasto tales como un exceso de burocratización de la gestión educativa y de la docencia, problemas típicos, por otra parte, de la mayor parte de los países con sistemas educativos predominantemente públicos como el nuestro. Pero también se debe, y hay que insistir en ello, a una demanda insuficiente de educación por parte de aquellos estudiantes cuyos progenitores tienen niveles educativos bajos. El MEC puede establecer la cantidad de educación mínima que debe recibir cada individuo, puede igualmente garantizar su gratuidad a fin de obviar las diferencias de renta, pero no puede conseguir la colaboración activa de los estudiantes si éstos y sus familias

no perciben la importancia de la educación. El MEC es responsable de esta falta de demanda de educación tan sólo indirectamente, en la medida en que es responsable del retraso con que se ha procedido a la formación de capital humano en nuestro país y, más concretamente, a la erradicación de las diferencias en función del sexo.

MEC, STOCK EDUCATIVO Y CRECIMIENTO ECONÓMICO

El déficit educativo de nuestro país durante todo el siglo XX ha tenido, sin duda, efectos sobre el proceso de modernización económica y posiblemente los tenga aún en el futuro. No todos han sido analizados, pero sobre algunos tenemos ya indicios suficientes como para afirmar que la escasez y la mala adecuación del *stock* de capital humano ha sido un obstáculo al crecimiento económico en España. En términos generales, este déficit ha obstaculizado el proceso de reasignación de la mano de obra, así como, posiblemente, el proceso de innovación técnica, consustanciales ambos a todo proceso de modernización. Además, la falta de inversión en la educación de la mujer ha tenido efectos sobre los niveles de formación de capital humano a largo plazo; posiblemente los haya tenido también sobre el tardío descenso de la natalidad y en consecuencia sobre el encarecimiento de los costes de la escolarización primaria durante el primer tercio del siglo; sobre la participación femenina en el mercado laboral, muy inferior aún hoy a la de otros países europeos; e incluso sobre la limitada movilidad geográfica de la población.

El fuerte retraso con que se inició la escolarización de la mujer en España, pese al éxito obtenido a largo plazo, ha tenido y tiene aún efectos negativos sobre la propia formación de capital humano en España en la medida en la que la educación de las madres determina la de sus hijos. La educación de la mujer tuvo un efecto directo e inmediato sobre la escolarización primaria cuando ésta aún no estaba generalizada a principios de siglo y aún lo tiene hoy sobre las tasas de fracaso escolar entre los estudiantes de últimos años de la secundaria obligatoria⁹. Es uno de los costes económicos de haber invertido poco y mal en educación durante el siglo XIX y amplios períodos del XX. Si nuestro diferencial sexual se hubiera cerrado antes, como en el resto de Europa, la demanda privada de educación habría sido más alta y la escolarización más efectiva, con menores tasas de abandono y de fracaso escolar. Es posible, además, aunque el tema no ha sido estudiado, que el tardío descenso de la natalidad en España, responsable de que tuviéramos una población en edad escolar muy superior a la europea durante el primer tercio del siglo XX, se haya debido en parte a la falta de educación de la mujer. Como consecuencia de una tardía modernización demográfica teníamos que educar a una población escolar más numerosa que la de nuestros vecinos, por lo que el gasto había de

9

La educación de la mujer también determina, en mayor medida que la renta o cualquier otra variable, la demanda de educación universitaria según Albert Verdú, C. (1998) y Petrongolo, B. y San Segundo, M. J. (1999). Sobre la demanda de instrucción primaria a principios de siglo véase Núñez, C. E. (2000).

ser proporcionalmente más elevado, cuando teníamos un nivel de renta inferior a la media europea lo que limitaba nuestra capacidad de invertir en educación¹⁰.

La falta de educación de la mujer ha tenido otros efectos, quizá más directos, sobre el proceso de modernización económica en la España del siglo XX. La modernización económica requiere una población capaz de adaptarse a los continuos desequilibrios que todo cambio genera; de aceptar nuevas actividades tanto como de introducir nuevas formas de hacer en actividades tradicionales; de innovar y de generar soluciones para los nuevos retos y los viejos problemas. Señalábamos en las páginas iniciales de este ensayo que la instrucción primaria, en la medida en que facilita la comunicación y la comprensión de todos estos cambios y desequilibrios entre la población en su conjunto, es crucial para el crecimiento económico en las primeras etapas, aquellas que suponen la transición de una economía agrícola a una industrial y de servicios. De ahí su elevada rentabilidad social que la justifica como inversión pública. Ahora bien, una sociedad que excluye de la educación a un sector de la población está obstaculizando su capacidad de adaptarse al cambio. Esto sucede, de hecho, cuando las mujeres no reciben instrucción. En la España del primer tercio del siglo XX el diferencial sexual en la alfabetización era relativamente elevado, desde luego muy superior al de otros países europeos, y limitó la modernización económica del país (véase gráfico 4). Hoy sabemos, por ejemplo, que la movilidad de los españoles, en concreto el abandono del campo y la marcha a las ciudades que se produjo fundamentalmente en dos etapas durante los años veinte y durante los años sesenta, está directamente relacionada con la instrucción primaria. Si tenemos en cuenta que el descenso de la población ocupada en la agricultura era necesario para que se produjera su modernización, mediante la mecanización y la introducción de métodos de cultivo más intensivos en capital, podemos concluir que la instrucción primaria contribuyó a este proceso al favorecer la emigración del campo. Las regiones con niveles de escolarización elemental más altos respondieron en mayor medida que aquellas con menos instrucción. En todas ellas el diferencial sexual fue un obstáculo añadido a la movilidad. Recientemente, la educación secundaria ha reemplazado a la primaria como motor de la movilidad entre los españoles, como corresponde a una sociedad más compleja y el diferencial sexual, inexistente, ha dejado de ser un obstáculo añadido¹¹.

Ahora bien, si una economía tradicional depende de la dotación de recursos naturales y de la capacidad de la población para proceder a la reasignación de la población hacia los sectores donde existan mayores ventajas comparativas, economías más complejas dependen en mayor medida del cambio tecnológico.

El capital humano puede afectar tanto a la capacidad de generar y adoptar nuevas tecnologías como a la efectividad con que éstas se apliquen. El conocimiento o la tecnología,

10
Núñez, C. E. (en prensa).

11
Para los años veinte y treinta
Núñez, C. E. (1999); para las últimas décadas Pérez, F. y Serrano, L. (1998).

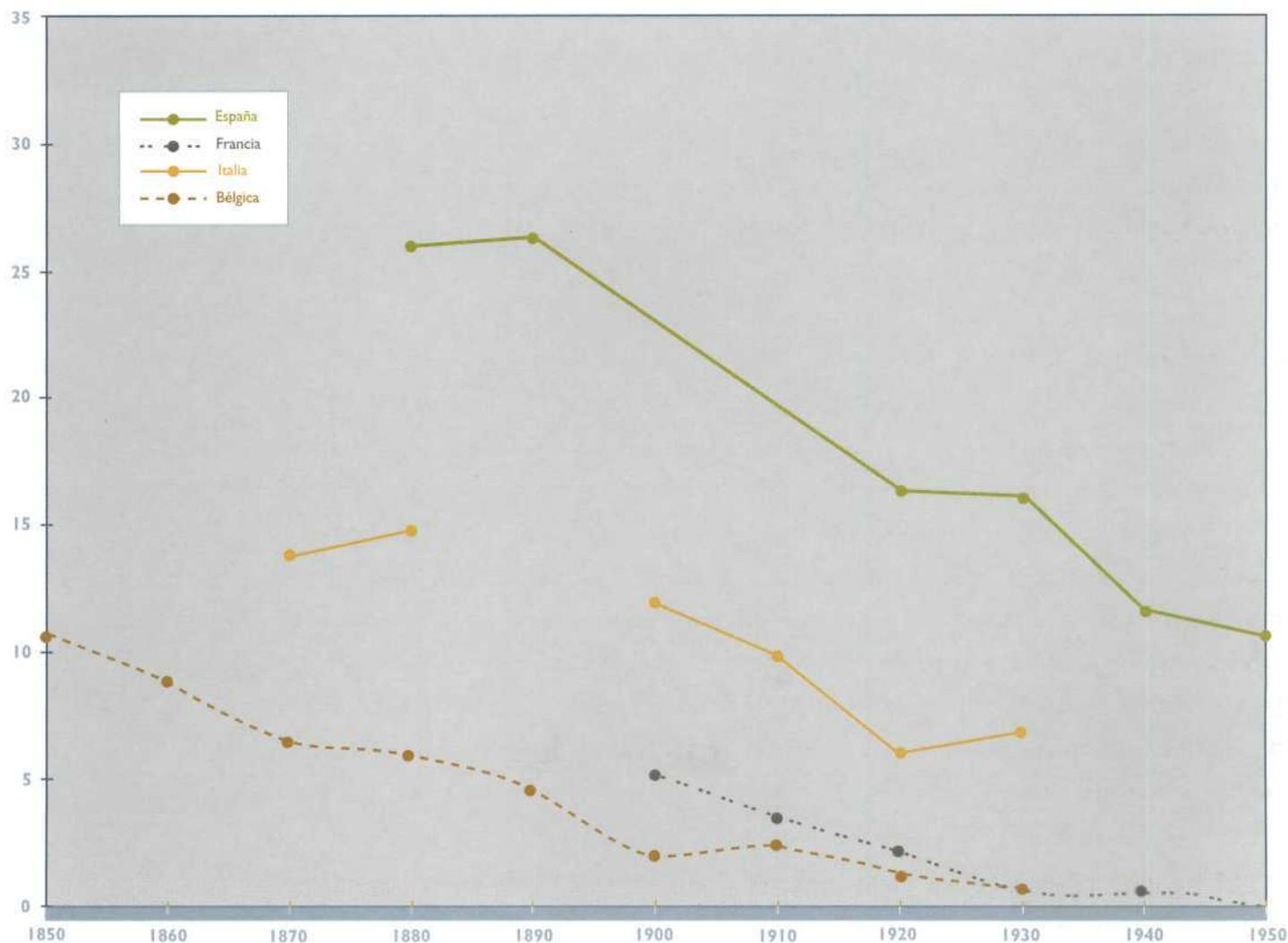


GRÁFICO 4
EL DIFERENCIAL SEXUAL
EN LA ALFABETIZACIÓN

como le queramos llamar, no existe porque sí, sino que es un bien producido, por lo general como respuesta a una dotación determinada de recursos tanto naturales como humanos. De ahí que no sea un bien perfectamente transferible de un país o región a otro sino que, incluso en el mejor de los casos, necesite de un proceso de adaptación a las condiciones locales. Dado el déficit de capital humano detectado en España, sería de esperar un déficit cuando menos comparable en nuestra capacidad tecnológica, durante un siglo en el que la complementariedad entre ambos, capital humano y tecnología, se ha hecho cada vez mayor. En términos generales puede afirmarse que España ha sido deficitaria en tecnología durante todo este período y que este déficit se ha debido fundamentalmente a la falta de capacidad para generar tecnologías propias. De ahí la importancia que ha tenido la impor-

12
Sánchez, P. et al. (2000): pp. 113
y ss.

tación de tecnología foránea y, en cierta medida, la persistencia del déficit técnico en las áreas donde el país tenía una ventaja comparativa mayor que es donde la inversión extranjera ha tenido menos peso. Hoy, España tan sólo aventaja a Portugal en términos de capital humano en ciencia y tecnología, debido, «entre otros factores, [a] la escasa matriculación en formaciones superiores no universitarias y [a] la escasa proporción de personas ocupadas en actividades de ciencia y tecnología»¹². El elevado nivel de fracaso escolar entre los jóvenes de 14 a 16 años que señalábamos en apartados anteriores probablemente no sea ajeno a este desfase.

La evolución a largo plazo de nuestra capacidad tecnológica guarda, pues, similitudes notables con la evolución del *stock* de capital humano: el mayor esfuerzo se concentra en la década de los veinte y primeros años treinta y, con posterioridad, en los ochenta, pero estos esfuerzos esporádicos son insuficientes para contrarrestar la persistencia de bajos niveles tanto en educación como en tecnología¹³. Pero además, el nivel de cambio tecnológico del país no sólo ha sido insuficiente sino que además no parece haber sido el más adecuado a la dotación de recursos existentes debido probablemente a nuestra dependencia de tecnología extranjera y a nuestra incapacidad de generar tecnología propia. Así, la escasa relación existente entre el número de patentes registradas y la renta por habitante hasta 1935 se explica, en gran parte, por el bajo nivel tecnológico del sector de mayor peso en la economía española de ese momento: la agricultura. La fuerte dependencia de la tecnología extranjera ha tenido otros efectos no deseados. Los extranjeros han monopolizado las patentes de invención, mientras que los españoles han registrado patentes de introducción de innovaciones ya existentes fuera. Es más, las patentes solicitadas por extranjeros pertenecen a los sectores de mayor nivel tecnológico y son en su mayoría, un 70 por 100, patentes de empresa, las de mayor arrastre económico.

Hoy es frecuente encontrar científicos españoles en centros de investigación punta fuera de España, en especial en los Estados Unidos, lo que denota que el país es capaz de producir innovadores pero carece de la infraestructura necesaria, tanto pública como privada o empresarial, para que su labor se lleve a cabo en nuestro país y capture las externalidades asociadas a todo proceso innovador. La paradoja reside en que el país exporte científicos-innovadores e importe innovación a fin de compensar el déficit tecnológico que padece. La capacidad de generar nuevas tecnologías depende, pues, tanto del *stock* de capital humano como del marco institucional. Es muy posible, no obstante, que el marco institucional en España no sea el mejor para propiciar la generación de nuevas tecnologías y que no haya conseguido aunar esfuerzos públicos y privados. De hecho, la mayor parte de la inversión en I+D, inferior a la media de los países de la OCDE, es pública y mantiene lazos muy tenues con la actividad empresarial.

13

Las conclusiones sobre el atraso tecnológico de nuestro país proceden del trabajo de Ortiz-Villajos, J. M. (1999) para los siglos XIX y XX y coinciden con los obtenidos por Sánchez, P. et al. (2000) para fechas más recientes.

Durante el primer tercio del siglo XX España hizo un uso poco eficiente de su capacidad tecnológica: ni alcanzó ventajas tecnológicas en los sectores de mayor complejidad técnica ni concentró esfuerzos suficientes en los sectores en que podía haber tenido ventajas comparativas, pese a ser de menor complejidad técnica. A finales de siglo la situación es similar: los sectores en los que nuestro país tiene una ventaja comparativa revelada son los de contenido tecnológico medio y bajo, mientras que carece de ella en sectores de alta tecnología. Dada la fuerte competencia que existe en productos de bajo nivel tecnológico por parte de países en desarrollo, no parece que la especialización española en esta línea de productos sea la más adecuada para garantizar el crecimiento sostenido de la economía española.

En el ámbito regional se observan similitudes en la relación entre educación y movilidad de la población, por una parte, y educación y capacidad de generar cambio técnico propio en respuesta a la dotación de recursos existentes, por otra, similar a la que parece existir a nivel agregado para todo el país. Las regiones con una mayor y más adecuada dotación de capital humano, que en las décadas iniciales del siglo XX se refieren a niveles de escolarización primaria, son aquellas que muestran una mayor capacidad tecnológica. La diversificación es elevada en las regiones con mayor índice de industrialización, como Cataluña —con un 48 por 100 del total de patentes, el 81 por 100 de las cuales en actividades distintas al textil— o País Vasco —con un 8 por 100 y también elevada diversificación— y en la capital, Madrid —donde se concentra un 20 por 100 de la innovación debido, en especial, al peso del sector servicios y de los sectores industriales modernos, como nuevas fuentes de energía, química, material eléctrico y electrónico o transporte—. La diversificación es menor en regiones como Valencia, donde se localiza el 15 por 100 de todas las patentes agrícolas en España, y en regiones de nivel tecnológico bajo y de escaso dinamismo, como Asturias, Murcia y, sobre todo, Andalucía, donde tan sólo un 6 por 100 de la innovación es aplicable a la agricultura, el sector predominante en la actividad de la región. Castilla la Vieja, por el contrario, una región también fundamentalmente agrícola y con una agricultura menos diversificada y rica que la andaluza, es una región de mayor dinamismo innovador en este campo que supone el 20 por 100 de las patentes regionales y el 12 por 100 de las patentes agrícolas nacionales, porcentaje tan sólo superado por Valencia.

Obviamente la educación tiene otros efectos sobre el crecimiento económico a largo plazo. Aquí hemos querido destacar tan sólo algunos de los más significativos y mejor estudiados. De este incompleto repaso podemos concluir que el déficit educativo español, al que han contribuido tanto políticas específicas del MEC como problemas coyunturales de

carácter político, económico y social, ha tenido un coste sobre la economía española. Nuestro bajo nivel educativo dentro de la Unión Europea no sólo confirma nuestra posición entre los países rezagados en términos de renta, sino que abre serios interrogantes con respecto a nuestra capacidad de acortar distancias en un futuro próximo. El futuro es especialmente incierto si tenemos en cuenta que el crecimiento económico depende cada vez más de la tecnología, y por tanto del capital humano, y cada vez menos de la dotación de recursos naturales.

EL MEC DEL SIGLO XXI

Hoy en día nadie cuestiona que la educación es un servicio público. En España, la Constitución misma le otorga rango de derecho, si bien como tal queda indefinido: a cuánta educación tenemos derecho y a qué precio es algo que no estipula nuestra Carta Magna, y con razón. Se da por sabido que como tal servicio público destinado a garantizar un derecho constitucional la educación ha de ser provista por el Estado mediante un sistema cuasi monopolístico de control de la oferta educativa. La situación es similar a la de numerosos países, no exclusiva del nuestro. Sin embargo, esta no es la única opción disponible ni, posiblemente, sea tampoco la mejor y más eficiente. Se trata, simplemente, de la opción que se impuso históricamente cuyo desmantelamiento o mejora hace difícil, si no impracticable, la propia inercia del sistema. En la evolución del sistema educativo español actual estamos ante un caso claro de inercia histórica o *path-dependency* de difícil solución.

Los objetivos del MEC del siglo XXI guardan más similitudes que diferencias con aquellos a los que se ha enfrentado durante sus primeros cien años: garantizar a la sociedad española el *stock* educativo adecuado a sus necesidades. En 1900 ese *stock* se había fijado en unos seis años de escolarización por habitante, los necesarios para aprender a leer, escribir y hacer cálculos sencillos con ayuda de las tres reglas. El aprendizaje de esas sencillas técnicas en la infancia contribuye decisivamente a desarrollar la capacidad de razonamiento abstracto del individuo y le habilita para enfrentarse a los desequilibrios propios de una economía en vías de modernización. En el 2000 el *stock* mínimo se ha establecido en el equivalente a diez años de estudios que, en teoría, no deben ser sino una prolongación y una profundización en esas sencillas técnicas. Hoy consideraríamos imprescindible un nivel de «alfabetización» que permitiera al individuo descifrar mensajes cada vez más complejos para lo que se requiere un mayor nivel de comprensión lingüística, posiblemente en su lengua materna y en alguna otra de comunicación internacional, y matemática, así como el dominio de otros lenguajes de comunicación de reciente aparición como el informático, internet, etc. La diferencia es de

grado y no de contenido. Hoy, como antaño, lo que se requiere de la escolarización, sea ésta de seis o de diez años, es que enseñe a «aprender», en definitiva a procesar información y conocimientos para su posterior utilización. Quizá la diferencia más notable estriba en que disponemos de un test generalmente admitido sobre lo que debíamos obtener tras seis años de escolarización, una población «alfabetizada,» pero no nos ponemos de acuerdo sobre lo que perseguimos tras diez años de escolarización obligatoria. De ahí que pueda parecer más fácil establecer objetivos y analizar resultados en 1900 de lo que lo es hoy. Y, sin embargo, hoy contamos con instrumentos de análisis más eficaces que los disponibles entonces. El problema, pues, es llegar a un acuerdo sobre esos objetivos e implantar un sistema de exámenes de carácter nacional, externo a los centros educativos, para distintos grupos de edad, similar al que tienen otros países y que entre nosotros estuvo vigente hasta la Ley Villar de 1970. Este tipo de información es la que permitiría al MEC del siglo XXI diseñar políticas educativas específicas para corregir los déficits educativos allí donde se produzcan. La política de uniformidad que implantó el MEC desde su creación, dictada por las propias limitaciones del país, han conseguido reducir las diferencias de acceso a la educación en función del lugar de residencia, del nivel de renta y del sexo, pero son inadecuadas para acabar con las diferencias derivadas de una desigual demanda de educación. De ahí, la persistencia en el año 2000 de significativos déficits educativos.

La «devolución» de competencias educativas a las actuales comunidades autónomas que ha tenido lugar en las últimas décadas, no ha supuesto, sin embargo, innovación o cambio alguno en la política del MEC, sino una vuelta a un modelo ya experimentado durante el siglo XIX, con las debidas matizaciones. Del MEC del siglo XX heredan las nuevas instituciones un enfoque centralista, bien que a escala regional y no estatal; intervencionista, es decir, que enfoca el problema por el lado de la oferta de educación y no de la demanda; y desequilibrado, puesto que prima el desarrollo universitario sobre la consolidación y mejora de la enseñanza obligatoria, que hoy llega a los 16 años y que en un futuro no muy lejano debería sin duda ampliarse. Frente a la innovación que podría haberse esperado de este proceso de redistribución de competencias educativas hemos asistido a la consolidación de un modelo educativo gestado en las condiciones de atraso económico, político y social de la España de 1900, obsoleto e incapaz de hacer frente a los problemas a que se enfrenta una sociedad más compleja y rica que la de entonces. Nuestro nivel de renta actual y nuestro cada vez más reducido número de hijos hace que estemos en mejores condiciones que nuestros abuelos de invertir en la formación de capital humano. Ahora bien, los problemas y carencias educativas actuales requieren soluciones específicas, y no genéricas como propone el modelo tradicional, por lo que éste ha de modificarse si queremos que sea eficaz. Es muy posible que en 1900

no hubiera otra alternativa mejor a la entonces tomada de crear el MEC; hoy ciertamente las alternativas que se abren a la sociedad española no pasan por la multiplicación del MEC a escala autonómica, que encierra el peligro de una vuelta a las diferencias en función del lugar de residencia, sino por una completa reestructuración de la forma de hacer política educativa. Desprovisto de la mayor parte de las competencias que le han configurado durante sus primeros cien años de vida, este es quizá el objetivo crucial al que debería hacer frente el MEC del siglo XXI.

B I B L I O G R A F Í A

- Albert Verdú, C. (1998): *La demanda de educación superior en España: 1977-1994*, Madrid, CIDE, Ministerio de Educación y Cultura.
- Martín, C. et al. (2000): *Capital humano y bienestar económico. La necesaria apuesta de España por la educación de calidad*, Madrid, Círculo de Empresarios.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1985): *Historia de la Educación en España. Vol. I, Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Núñez, C. E. (en prensa): «Sobre la escasez de capital social fijo y humano en la España contemporánea», *Papeles de Economía Española*.
- Núñez, C. E. (2000): «Los determinantes de la demanda de instrucción primaria en la España del primer tercio del siglo XX», *Manuscrito*.
- Núñez, C. E. (1999): «Education and Labor Mobility in 20th Century Spain», *Manuscrito*.
- Núñez, C. E. (1992): *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*, Madrid, Alianza Editorial.
- Núñez, C. E. (1991): «El gasto público en educación entre 1860 y 1935», *Hacienda Pública Española*, número homenaje a don Felipe Ruiz Martín, coordinado por Comín, F. y Zafra, J., pp. 121-46.
- Ortiz-Villajos, J. M. (1999): *Tecnología y desarrollo económico en la Historia Contemporánea. Estudio de las patentes registradas en España entre 1882 y 1935*, Madrid, Ministerio de Industria y Energía/Oficina de Patentes y Marcas.
- Pérez, F. y Serrano, L. (1998): *Capital humano, crecimiento económico y desarrollo regional en España (1964-1997)*, Valencia, Fundación Bancaixa.
- Petrongolo, B. y San Segundo, M. J. (1999): «Staying-on at School at Sixteen: the Impact of Labor Market Conditions in Spain», *Working Paper (Université D'Orléans)*.
- Psacharopoulos, G. (1985): «Returns to Education: A Further International Update and Implications», *Journal of Human Resources*, 20, p. 4.
- Sánchez, P. et al. (2000): *El capital humano en la nueva sociedad del conocimiento. Su papel en el sistema español de innovación*, Madrid, Círculo de Empresarios.
- Sandberg, L. G. (1993): «Ignorancia, pobreza y atraso económico en las primeras etapas de la industrialización europea: variaciones sobre el gran tema de Alexander Gerschenkron», en *La maldición divina. Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica*, Núñez, C. E. y Tortella, G. (eds.), Madrid, Alianza Editorial.
- Tortella, G. (1994): *El desarrollo de la España contemporánea. Historia económica de los siglos XIX y XX*, Madrid, Alianza Editorial.
- Por razones de espacio la bibliografía se ha reducido al mínimo. Referencias más detalladas se pueden consultar en las publicaciones de esta autora que le han servido de base para este ensayo.

Censo y comentario crítico

de los retratos de los ministros de Educación*

Manuel Utande Igualada

ANTIGUO OFICIAL MAYOR DEL MINISTERIO

* Manuel Álvarez Tardío y

* Jorge Vilches García

(Universidad Complutense de Madrid) son los autores de los perfiles biográficos de los ministros de Educación y Cultura.

Las biografías de los Ministros de Educación se han dividido en dos apartados: en uno los sesenta y ocho que tienen retrato en la Galería del Ministerio, y en otro los nueve que no lo tienen. En ambos casos se ha respetado un orden cronológico de presentación. Aquellos ministros que fueron titulares de la cartera en más de una ocasión han sido ordenados según la fecha de su primer mandato.

Además se incluye un tercer apartado con los siete titulares del Ministerio de Cultura.

1

La revista madrileña *Época*, en su número 769, de 22 de noviembre de 1999, publicó un reportaje amplio de Alfageme y Corisco, «Galería de vanidades», en el cual —junto a un tratamiento amplio de las diversas colecciones oficiales— los retratos de los Ministerios de Hacienda y de Educación han quedado marginados; de este último únicamente se dice que posee un retrato del ministro Cavero y que parece que está encargado ya el de la ministra Aguirre. Un estudio monográfico de la Galería, pero limitado hasta el año 1982, en Utande, «La galería», *passim*.

En el centro de la planta noble del edificio sede del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en la calle de Alcalá, llama la atención de los visitantes una espléndida galería de retratos de quienes han sido titulares del departamento responsable de la Instrucción Pública y la Educación en su sentido más amplio, a través de sus cambios de organización y de nombres, desde su fundación en el año 1900 hasta el presente.

Ciertamente son numerosos los centros oficiales de naturaleza diversa en donde se puede contemplar la imagen de quienes han ostentado la autoridad máxima en ellos, desde las colecciones ya antiguas de los Ministerios de Justicia y de Hacienda hasta las recientes de los Ministerios de la Presidencia o de las Administraciones Públicas; y, por otra parte, las del Senado, el Congreso de los Diputados, el Consejo de Estado y el Banco de España. Sin embargo, a la par que la colección del Ministerio de Hacienda, ésta de Educación —pese a su carácter de casi totalidad y al lugar en que se haya expuesta— es de las menos conocidas por el público¹.

El intento de continuidad mantenido desde el principio y la selección cuidada de los pintores son fruto, sin duda, de una inercia feliz: desgajado el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes del antiguo de Fomento, se tuvo presente —aunque no en todos sus términos— la Real Orden de este departamento de 2 de julio de 1894, conforme a la cual se debía cuidar la colección de retratos de sus ex ministros encargándolos a artistas premiados con medallas de primera clase en Exposiciones Nacionales de Bellas Artes, prefiriendo a los que hubieran obtenido ese premio en la especialidad del retrato; se cuidó la colección aunque sin exigir el requisito de la primera medalla.

LA INSTALACIÓN

Dos salas rectangulares de amplitud diferentes, una de ellas con ventanales a un patio y la otra ciega, con sus muros revestidos de madera noble y con mobiliario valioso, albergan la colección de retratos; la sala mayor está situada en la zona más próxima al despacho de la Subsecretaría y la menor junto al patio central del edificio.

En dos hileras a lo largo de los muros y coincidiendo los cuadros de la superior con los de la inferior se encuentran los retratos, que ofrecen una impresión de uniformidad rigurosa, pues los marcos dorados tiene la misma moldura y el mismo tamaño: la dimensión exterior es de 122 x 95 cm y la del lienzo visible de 105 x 78 cm. Como los originales no fueron pintados con esa condición hay algunos que ofrecen cierto desajuste: así a los retratos de los ministros Silió y Gascón y Marín hubo que añadirles un suplemento para llenar las dimensiones del marco, mientras que el de Ruiz Giménez (padre del otro ministro de los mismos nombre y apellidos) tiene la parte superior de la cabeza ligeramente oculta por el marco.

LA COLECCIÓN

Sesenta y seis retratos forman la colección; de ellos, cincuenta y nueve fueron ministros de Instrucción Pública y Bellas Artes, Educación Nacional, Educación y Ciencia, Educación a secas y Educación y Cultura (en curso éste de realización) y uno de Universidades e Investigación (que sólo existió entre 1979 y 1981).

Al reinado de Alfonso XIII corresponden treinta y cuatro retratos, diez a la República, nueve al franquismo y trece al régimen actual. Sólo faltan los retratos de nueve de los ministros que han desempeñado sus funciones a lo largo del siglo².

Como luego se verá consta la autoría de cuarenta y siete retratos; no se conoce los nombres de quienes hicieron los otros diecinueve, todos éstos anteriores al año 1936.

En el conjunto de la colección predomina de modo casi exclusivo la pintura al óleo, con dos únicas excepciones: el retrato del ministro Suárez Pertierra está hecho con tintas de color y el de la ministra Aguirre Gil de Biedma con pintura acrílica.

Los retratos fueron pintados en general poco después del cese del ministro en el cargo; pero hay que exceptuar los de Domingo Sanjuán, los hermanos Barnés, Madariaga, Villalobos y Sainz Rodríguez, que fueron encargados para completar la colección en el año 1977.

Las obras pertenecen al Ministerio salvo los retratos de Rodríguez San Pedro y Dualde Gómez, recibidos en depósito del Museo del Prado.

COMENTARIO CRÍTICO

Un examen de conjunto de la colección sugiere algunas consideraciones importantes que interesa señalar, sin perjuicio de incluir después las fichas en las que se hace constar el pormenor de cada retrato.

2

Faltan en la colección los retratos de estos nueve ministros, ocho de los cuales seguramente no llegaron a ser pintados y uno, el de Andrés Mellado, parece que existió (*Retratos de personajes ilustres*, Madrid, Junta de Iconografía Nacional, 1914-1929, núm. 2.371). Entre 1900 y 1931, los de Lorenzo Domínguez Pascual, Andrés Mellado Fernández, Felipe Rodés y Baldrich, Luis España Guntín e Isidoro de la Cierva Peñafiel; entre 1931 y 1936, Luis Bardají López y Manuel Becerra Fernández, y entre 1936 y 1939, Jesús Hernández Tomás y Segundo Blanco González.

La evolución de la composición se hace patente a primera vista recorriendo la galería; mucho más si, por ejemplo, se pasa del retrato de García Alix —el primero en antigüedad— a los Robles Piquer, Solana y Pérez Rubalcaba.

La solemnidad de un retrato oficial de principios de siglo impera en el primero de ellos. Junto a la expresión satisfecha del rostro del ministro, que inauguraba el Ministerio, resaltan su uniforme, la cartera recién estrenada y la banda de la Gran Cruz del Mérito Naval, con los colores intensos de la enseña nacional.

Saltando tres cuartos de siglo largos contrastan con aquella pomposidad la postura informal de Robles Piquer, la campechanía de Solana y el gesto natural de preocupación de Pérez Rubalcaba tras la batería de micrófonos.

Otro contraste llamativo es el de los tonos intensos de retratos como el del duque de Alba y el monocromo del de Mayor Zaragoza.

Por supuesto, la evolución de la composición y del atuendo de los ministros no sigue una línea progresiva, constante. Algunos ministros de la época de Alfonso XIII se presentan con gran sobriedad, ya sea por el traje de diario que llevan (véanse los de Alejandro San Martín y Santiago Alba), ya por la ausencia de color y de insignias aun yendo de uniforme (el de Rodríguez de la Borbolla). Cuatro retratos ofrecen en este aspecto carácter de singularidad: el del duque de Alba, con uniforme de las Órdenes militares, el de Ibáñez Martín, con uniforme del Movimiento Nacional, el de Lora Tamayo, con el traje académico y el de Madariaga, con la toga de doctor por la Universidad de Oxford.

Es este último un caso especial de anacronismo pues, viviendo Salvador de Madariaga cuando no hace muchos años se hizo su retrato, puso como condición que se le representase con esa toga; así, ni la imagen —ya de edad avanzada— ni el traje corresponden a los de su época de ministro.

Incongruencia o singularidad curiosa pueden ser advertidas en los siguientes retratos: el del conde de Romanones porque aparece con el atuendo de ministro de Gracia y Justicia, que también lo fue; el de Salvador por llevar el uniforme de su profesión de ingeniero; los de Silvela y Prados por vestir la toga forense y el del duque de Alba, tal como ya queda indicado.

Si se quiere descender a otros pormenores habrá que hacer notar, por ejemplo, la importancia del pañuelo en el bolsillo de la pechera entre 1920 y 1933, desapareciendo progresivamente en fechas posteriores. Desde 1950 podemos verlo —pero sin las puntas fuera— en los de Rubio García Mina y Caveró.

Y ya, no como pormenor sino como efeméride digna de ser destacada, la aparición de una figura de mujer en la galería poniendo fin a un siglo de monopolio varonil. La primera titular del departamento, bajo la denominación de Educación y Cultura, Esperanza Aguirre Gil

de Biedma, que cierra con la mayor dignidad la instalación actual de la galería. Por otra parte, los retratos inmediatos del ministro Mariano Rajoy y de la ministra Pilar del Castillo requerirán un emplazamiento nuevo o una reordenación del espacio.

EMBLEMAS

Es frecuente la presencia de condecoraciones y otras insignias en los retratos de los ministros anteriores al año 1931 y excepcional después de esa fecha.

Entre las españolas son las más frecuentes las órdenes de Isabel la Católica y de Carlos III, otorgadas habitualmente al cesar en el cargo. La primera, en su categoría de Gran Cruz, es visible en siete retratos, con banda y placa o con ésta solamente, y probablemente la lleva también, aunque no esté bien definida, Ibáñez Martín. En cuanto a la segunda, bien con la banda de la categoría de Collar o con la banda y la placa de Gran Cruz, puede ser contemplada en siete retratos, dos de los cuales presentan un matiz especial: el del duque de Alba, que lleva efectivamente el Collar además de su banda, y el de Lora Tamayo, que la ostenta «en muceta».

Llama la atención la escasez de las insignias de las Órdenes específicas del campo educativo. La de Alfonso XII aparece en cuatro retratos: Cortezo ostenta la banda morada correspondiente a la Gran Cruz; Santa María de Paredes y Ruiz Giménez llevan la placa de este grado; Callejo solamente la Cruz de Caballero. En cuanto a la de Alfonso X el Sabio, sucesora de aquella, podemos ver el Collar en el retrato de Ibáñez Martín y la placa de la Gran Cruz de Lora Tamayo. Un caso singular es el de Rodríguez San Pedro, con las insignias de la Gran Cruz del Mérito Agrícola.

Las medallas conmemorativas de acontecimientos sí abundan sobre los uniformes. Trece ministros anteriores a 1931 lucen la de oro de la jura de Alfonso XIII, siete de la misma época la de plata de la Regencia de María Cristina, y en casos aislados son visibles la medalla de la Paz en Marruecos, de 1927, la de plata de los Sitios de Zaragoza (1908) y alguna otra.

Emblemas de condecoraciones militares sólo identificamos los ya citados del Mérito Naval en el retrato de García Alix y los del Mérito Militar en Ruiz Giménez y Esteban Collantes.

Algunos casos especiales pueden llamar la atención. Así Bugallal lleva en el pecho una placa, que probablemente es la que lució como fiscal del Tribunal Supremo. Tormo y Julio Rodríguez ostentan la medalla de Rector de Universidad, mientras Prieto Bances parece que tiene la de Decano de la Facultad de Derecho de Oviedo. En fin, algunos de los emblemas poco definidos podrían ser los de miembros de las Reales Academias, con especial relevancia en el

retrato de Amós Salvador con sus tres medallones de académico de Bellas Artes de San Fernando, Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y Ciencias Morales y Políticas³.

Una condecoración *pontificia* brilla sobre el uniforme del ministro Ibáñez Martín, la placa de la Gran Cruz de la Orden de San Gregorio Magno.

Por lo que se refiere a insignias de condecoraciones extranjeras, cabe anotar que la más frecuente es la de la Legión de Honor francesa y que hay tres casos singulares de otras condecoraciones importantes: Callejo con la Orden de la Rosa Blanca de Finlandia, Bergamín con la Orden de la Corona de Italia y Salvador con la Orden Militar (portuguesa) de Santiago de la Espada.

LOS AUTORES DE LOS RETRATOS

En primer lugar, se desconoce quiénes fueron los autores de diecinueve de los retratos: entre los anteriores a la República los de los ministros Allende Salazar, Bugallal Araujo, Cortezo Prieto, Barroso Castillo, Alba Bonifaz, Ruiz Giménez, Estaban Miquel de Collantes, Francos Rodríguez, Silvela Casado, Salvatella Gibert, Rivas Santiago, Cabeza de Vaca y Fernández de Córdoba, Montejo Rica, Aparicio Ruiz, Callejo de la Cuesta y Tormo Monzó; y entre 1931 y 1936, los de los ministros Ríos Urruti, Pareja Yébenes y Rocha García.

En algunos casos es dudosa la autoría, aunque con indicios que apuntan a su posible autor: el de Rodríguez de la Borbolla, quizá Masó o Mazo; el de Adrade Navarrete, firmado probablemente por Solá; en cuanto a los de García Alix y Cierva Peñafiel, es indudable que son obra de Viniegra, pero ¿de qué Viniegra? Probablemente de Salvador Viniegra y Laso de la Vega; y ¿de qué Villegas el del conde de Romanones? Seguramente de José Villegas Cordero.

Estos son los pintores de los que no hay duda, ordenados por orden alfabético y junto a los nombres de los ministros que cada uno retrató:

P I N T O R E S

Álvarez Sala, Ventura

Álvarez de Sotomayor, Fernando

Arocha Isidro, Miguel

Benedito Vives, Manuel

Benedito Vives, Manuel

M I N I S T R O S

Faustino Rodríguez San Pedro

Jacobo Fitz-James Stuart y Falcó, duque de Alba

Jerónimo Saavedra Llaguno

Manuel Eguilior Llaguno, conde de Albox

Antonio López Muñoz

3

Un análisis del Gran Collar de la Justicia, con su diferencia respecto del actual, en Utande, *op. cit.*

Benet Jordada, Eugenio	Javier Solana Madariaga
Burguete Albalat, Juan Ignacio	José Manuel Otero Novas
Cortés Moreno, Hernán	Esperanza Aguirre Gil de Biedma
Delgado Ramos, Álvaro	Carlos Robles Piquer
Delgado Ramos, Álvaro	Federico Mayor Zaragoza
Díaz Molina	Alejandro San Martín Satrústegui
Díaz Molina	Vicente Santamaría de Paredes
Garcerá Piqueras, Rosa	Alfredo Pérez Rubalcaba
Herreros de Rejada, L.	Francisco Bergamín García
Hidalgo de Caviedes, Hipólito	Cruz Martínez Esteruelas
Lahuerta López, Genaro	Juan Antonio Ortega y Díaz-Ambrona
Macarrón Jaime, Ricardo	Salvador de Madariaga Rojo
Macarrón Jaime, Ricardo	Pedro Sainz Rodríguez
Macarrón Jaime, Ricardo	Aurelio Menéndez Menéndez
Macarrón Jaime, Ricardo	Íñigo Cavero Lataillade
Macarrón Jaime , Ricardo	José María Maravall Herrero
Menéndez Pidal, Luis	Amós Salvador y Rodrigáñez
Merino, Daniel	Luis González Seara
Morales Ruiz, Juan Antonio	José Ibáñez Martín
Morales Ruiz, Juan Antonio	Francisco Barnés Salinas
Morales Ruiz, Juan Antonio	Domingo Barnés Salinas
Prieto Coussent, Benito	Julio Rodríguez Martínez
Sarragúa Leyva, Covadonga	Gustavo Suárez Pertierra
Sala Francés, Emilio	Amalio Gimeno Cabañas
Santamás Año, Felipe José	Filiberto Villalobos González
Segura Iglesias, Enrique	Marcelino Domingo Sanjuán
Segura Iglesias, Enrique	Manuel Lora Tamayo
Segura Iglesias, Enrique	José Luis Villar Palasí
Simonet Lombardo, Enrique	Julio Burell Cuéllar
Simonet Lombardo, Enrique	José del Prado y Palacio

Solís Ávila, Antonio	Tomás Domínguez Arévalo, conde de Rodezno
Tudela y Perales, Joaquín	José Gascón y Marín
Vázquez Díaz, Daniel	Joaquín Ruíz Giménez Cortés
Vázquez Díez, Daniel	Jesús Rubio García Mina
Vicente Rodríguez de Echevarría, Paulino	Ramón Prieto Bances
Viscai, Fernando	Joaquín Dualde Gómez

OTROS RETRATOS EN EL MINISTERIO

En diversas dependencias del Ministerio y fuera ya de la colección oficial exhibida en la Galería de ministros, se encuentra un pequeño número de retratos de interés. En la Subsecretaría los de los ministros de la Gobernación (siglo XIX) Pedro Gómez de la Serna y Tully y Pedro José Pidal y Carniado, y de Fomento (también del siglo XIX) Claudio Moyano y Samaniego, Fermín de Lasala y Collado y Eugenio Montero Ríos. En diversas dependencias del Ministerio, el de Alejandro Groizard y Gómez de la Serna (Fomento, siglo XIX), los de Elías Tormo y Monzó, José Gascón y Marín (ambos de Instrucción Pública y Bellas Artes), y Jesús Rubio García Mina (de Educación Nacional), estos tres últimos diferentes y de menor valor que los de la Galería.

Piezas importantes son el de Gómez de la Serna, obra de Vicente Palmaroli, el de Pidal, debido probablemente a Federico de Madrazo, el de Lasala, hecho por Manuel Domínguez y Sánchez y el de Montero Ríos, cuyo autor fue Ricardo de Madrazo.

Además, aun no tratándose de un ministro, cabe citar el retrato de Manuel José Quintana, redactor del Informe sobre la Instrucción Pública para la Junta Central de Cádiz (9 de septiembre de 1813), salido de pincel de José Nin y Tudó.

B I B L I O G R A F Í A

Alfageme, M, y Corisco, M. «Galería de vanidades», en la revista *Época*, núm. 769, Madrid, 22-noviembre-1999, pp. 10-17.

Utande Igualda, M., «La galería de retratos del Ministerio de Educación y Ciencia de Madrid», en *Academia*, núm. 68, Madrid, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, primer semestre de 1989, pp. 211-263.

Para la elaboración de los perfiles biográficos de este capítulo se han utilizado, además de fuentes hemerográficas y de la información contenida en las páginas web de distintos organismos oficiales, las siguientes referencias:

Archivo del Congreso de los Diputados: Fichero Histórico de diputados (1808-2000).

Canals, O. y Taylor, S. S. (ed.) (1963): *Who's who in Spain*, Barcelona, Herder.

Cuenca Toribio, J. M. y Miranda, S. (1998): *El poder y sus hombres. ¿Por quiénes hemos sido gobernados los españoles? (1705-1998)*, Madrid, Editorial Actas.

Diccionario Enciclopédico Espasa: varios volúmenes.

Dove, J. C. (ed.) (1987 y 1994): *Who's who in Spain*, Barcelona, Who's Who in Spain, S. A.

Ministerio de Educación y Cultura (1982): *Historia de la Educación en España, Textos y documentos*, t. 3, «De la Restauración a la Segunda República». Estudio preliminar y selección de Manuel de Puelles Benítez.

Ministerio de Educación y Cultura (1989-1990): *Historia de la Educación en España. Textos y documentos*, t. 5, «Nacional-catolicismo y educación en la España de la posguerra», 2 vol. Estudio preliminar y selección de Alejandro Mayordomo Pérez.

Pascual, P. (1999): *El compromiso intelectual del político. Ministros escritores de la Restauración canovista*, Madrid, Ediciones de la Torre.

Puelles Benítez, M. de (1983): *Política y legislación educativas. Addenda complementaria*, Madrid, UNED.

Puelles Benítez, M. de (1999, 4ª): *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Tecnos.

Quién es quién en las Cortes españolas, Madrid, Documentación Española Contemporánea, 1971-1977.

Quién es quién en España, Madrid, Editorial Campillo, 1988.

Antonio García Alix

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 18-abril-1900 a 5-marzo-1901



CARTELA D. Antonio García Alix / 1900

AUTOR Viniestra (y Laso de la Vega), Salvador

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Banda de la Gran Cruz de la Orden del Mérito Naval

El nombre del pintor no aparece en los inventarios del Ministerio de Educación y Ciencia ni en el del Ministerio de Cultura. Figura en la obra de la Junta de Iconografía Nacional «Retratos de personajes ilustres. Índice ilustrado», publicada en diez cuadernos en Madrid, imprentas varias, 1914-1929), (núm. 1229).

Nació en Murcia en 1852 y murió en Madrid el 29 de septiembre de 1911. Estudió Derecho e ingresó en el Cuerpo Jurídico Militar en 1877, en el que llegó hasta el empleo de Auditor de División. Trabajó para varios periódicos en su juventud. Apoyó al general Cassola en las reformas que éste intentó implantar en el Ejército.

Luego ingresó en el Partido Conservador. En las elecciones de 1886 fue elegido diputado por primera vez. A partir de entonces comenzó su carrera política y fue Subsecretario de Gracia y Justicia, Ministro de Instrucción Pública, y posteriormente Ministro de Gobernación y de Hacienda. García Alix fue después nombrado Gobernador del Banco de España y ocupó la Vicepresidencia del Congreso de los Diputados. Perteneció a las Academias de San Fernando y de Ciencias Morales y Políticas.

Fue el primer titular de la cartera de Instrucción Pública y Bellas Artes; organizó la estructura administrativa del departamento e inició importantes reformas en la educación primaria, incluido un Decreto, de 21 de julio de 1900, que hacía al Estado responsable del pago de las obligaciones de personal y material de las escuelas públicas. Asimismo, se reformaron las Escuelas Normales (Real Decreto de 6 de julio de 1900) y la Segunda Enseñanza (Real Decreto de 19 de julio de 1900).

Álvaro de Figueroa y Torres, conde de Romanones

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 5-marzo-1901 a 4-diciembre-1902; 9-febrero a 8-junio-1910; 10-octubre a 9-noviembre-1918

Nació en Madrid el 9 de agosto de 1863 y murió el 11 de septiembre de 1950. Estudió Derecho y algunos cursos de Filosofía y Letras.

Concejal en Madrid en 1888, llegó a Alcalde en 1894 y 1898. Fue diputado por Guadalajara en 17 legislaturas y senador por la misma provincia en 1907, y por Toledo en 1923, siempre ligado al Partido Liberal. También fue Presidente del Congreso y del Senado. Sagasta consiguió su concurso para la formación del Gobierno en 1901, en el cual Romanones desempeñó el cargo de Ministro de Instrucción Pública. En posteriores gabinetes liberales ocupó las carteras de Agricultura, Fomento, Gobernación, Gracia y Justicia entre 1905 y 1907; y de nuevo Instrucción Pública en los Gobiernos de 1910 y 1918. Presidió el Gobierno en dos ocasiones, en 1912 y 1913, y participó en el Ministerio del Almirante Aznar en febrero de 1931 como Ministro de Fomento.

De su paso por el ministerio de Instrucción Pública es el Real Decreto de 26 de octubre de 1901, que incorporó los haberes de los maestros al presupuesto del Estado. Además aprobó importantes reformas en la enseñanza primaria —un nuevo plan de estudio en 1901, que estuvo vigente hasta 1937, ampliación de la edad escolar obligatoria, reordenación de las juntas provinciales de primera enseñanza y mejora de la inspección central— y en la secundaria —creación de los Institutos Generales y Técnicos, de las Escuelas Superiores de Industrias y Artes Industriales, de la Escuela Central de Ingenieros Industriales en Madrid y cambios en las Escuelas Normales—. También le corresponde la creación del Centro de Estudios Históricos y del Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales, en marzo y mayo de 1910.



CARTELA Conde de Romanones / 1901-1910-1918

AUTOR Villegas (Cordero, José)

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Gran Collar de la Justicia

En la galería de retratos del Ministerio de Justicia hay otro de fecha y factura diferentes, pero de composición parecida. En él y en los de otros ministros de aquel departamento se puede ver el Collar. No ostenta, en cambio, los distintivos de ninguna de las trece Órdenes civiles, militares y de caballería a las que perteneció.

Manuel Allendesalazar Muñoz

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 4-diciembre-1902 a 19-julio-1903



Nació en Guernica en 1856 y murió en Madrid en 1923. Se licenció en Derecho y estudió en la Escuela de Ingenieros Agrónomos, donde luego fue profesor.

Resultó elegido diputado por el Partido Conservador en el distrito de Marquina (Vizcaya) en 1884 y senador por Lérida en 1898. Fue también Alcalde de Madrid y Gobernador del Banco de España.

Además de Ministro de Instrucción Pública en el Gobierno Silvela de 1902, ocupó otras muchas carteras ministeriales: Hacienda en los Gabinetes de Silvela y del General Azacárraga (1900-1901); Agricultura y Obras Públicas en el Gobierno Maura de 1903; Estado, otra vez con Maura, de 1907 a 1909; y Marina, en 1920. Se hizo cargo de la Presidencia del Gobierno en dos ocasiones: de diciembre de 1919 a mayo de 1920, y luego entre marzo y agosto del año siguiente.

Como Ministro de Instrucción Pública, proyectó la uniformidad en toda España de la Segunda Enseñanza, reorganizó el Cuerpo de Auxiliares de Instituto, la Sección de Declamación del Conservatorio, las exposiciones de Bellas Artes y la Junta facultativa de construcciones civiles.

CARTELA D. Manuel Allende Salazar / 1902

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Banda de la Orden de la Legión de Honor (y placa)

OTRAS CONDECORACIONES O INSIGNIAS Medallas de Oro de la jura de Alfonso XIII. Medalla de plata de la Regencia de la Reina D.^a M.^a Cristina

Gabino Bugallal Araujo

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 19-julio a 5-diciembre-1903; 11-diciembre-1914 a 1-enero-1915

Nació en Puenteáreas en 1861 y murió en París el 31 de junio de 1932. Cursó la carrera de leyes en la Universidad de Santiago de Compostela.

La influencia de su familia en las provincias de Orense y Pontevedra le ayudó a ser elegido diputado en 1886 por el Partido Conservador por el distrito de Puenteáreas, en el Parlamento Largo de la Regencia. Volvió a ser diputado en todas las elecciones desde 1891 a 1923.

Fue Director General de Administración y de la Deuda, y después Fiscal del Tribunal Supremo. Villaverde le nombró Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes en julio de 1903. Perteneció al Consejo de Estado desde 1907. Siempre junto a Dato, en sus Gobiernos, ocupó las carteras de Hacienda entre 1913 y 1915 y en 1917; y la de Gobernación, en 1920 y 1921. Fue Presidente del Gobierno de forma interina del 8 al 21 de marzo de 1921, y después Ministro de Gobernación en el Ministerio Allendesalazar de ese año. Formó parte del último Gobierno de la Monarquía de Alfonso XIII, el presidido por el Almirante Aznar, en la cartera de Economía.

Mientras fue titular de la cartera de Instrucción Pública reorganizó los estudios de Comercio, de Arquitectura, de Industrias y Bellas Artes, estableció el plan de estudios de la carrera de actor y simplificó el de la Segunda Enseñanza, conocido como «plan del 3», que rigió hasta 1926.



CARTELA D. Gabino Bugallal Araujo / 1903-1914

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Parece la placa de Fiscal del Tribunal Supremo

OTRAS CONDECORACIONES O INSIGNIAS Medalla de oro de Alfonso XIII

Juan de la Cierva Peñafiel

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 16-diciembre-1904 a 7-abril-1905



CARTELA D. Juan de la Cierva Peñafiel / 1904

AUTOR Viniegra (y Laso de la Vega), Salvador

FECHA DE LA PINTURA 1910

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Banda y placa de la Gran Cruz de la Orden de Isabel la Católica

OTRAS CONDECORACIONES O INSIGNIAS Medalla de oro de Alfonso XIII

Nació en Murcia el 11 de marzo de 1864 y murió en Madrid el 11 de enero de 1938. Estudió Derecho en la Universidad de Madrid y se doctoró en el Colegio Español de San Clemente en Bolonia. Volvió a Murcia, donde se dio a conocer como jurista, especialmente como criminalista.

Militó en el Partido Conservador y poco después fue elegido diputado provincial de Murcia. En 1894 fue elegido concejal y Alcalde al año siguiente. En 1896 obtuvo el acta de diputado por el Partido Conservador en el distrito de Mula, repitiendo por ese mismo distrito en todas las elecciones hasta 1923. En el Gobierno de Azcárraga de 1904 se ocupó del ministerio de Instrucción Pública, y continuó en el Gabinete que después presidió Villaverde, puesto del que dimitió tras una algarada estudiantil. Fue Ministro de la Gobernación en el Ministerio Maura, en 1907, y tuvo que afrontar las jornadas violentas de julio de 1909, conocidas como la «Semana Trágica» de Barcelona. Entre 1917 y 1922 perteneció a distintos Gobiernos ocupando las carteras de Guerra, Hacienda y Fomento. El Almirante Aznar contó con él para que dirigiera el ministerio de Fomento en el último Gobierno del reinado de Alfonso XIII.

Su interés en el ministerio de Instrucción Pública fue la calidad de la enseñanza primaria, para lo cual se preocupó por su inspección. De la Cierva creó una Comisión General de Bellas Artes.

Carlos María Cortezo Prieto

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 7-abril a 23-junio-1905

Nació en Madrid el 1 de abril de 1850 y murió en esa ciudad el 24 de agosto de 1933. Estudió Medicina en el colegio de San Carlos. Ingresó después por oposición en el Cuerpo de Beneficencia General y fue destinado al Hospital de la Princesa. En 1891 fue elegido miembro de la Real Academia de Medicina, leyendo un discurso sobre la influencia de la bacteriología en la Terapéutica. Consiguió la cátedra en la Universidad de Granada, pero renunció a ella para no abandonar Madrid.

Hizo sus primeras campañas en el Partido Republicano histórico y fue amigo de Emilio Castelar. Después se afilió al Partido Conservador y salió elegido diputado por el distrito de Sahún (León) en 1891. Mantuvo el acta de diputado en sucesivas elecciones desde 1898 hasta 1905. En 1905 fue Ministro de Instrucción Pública en el Gobierno de Fernández Villaverde. Con la disolución de la fracción de Villaverde, se pasó al Partido Liberal. Participó en la prensa, especialmente en *El Siglo Médico*, y perteneció entre 1927 y 1929 a la Asamblea Nacional de la Dictadura de Primo de Rivera.

Durante su paso por la cartera de Instrucción Pública se ocupó de la calidad de la primera enseñanza, para lo cual presentó un proyecto de ley que la garantizaba.



CARTELA D. Carlos M^o Cortezo y Prieto / 1905

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Banda y placa de la Gran Cruz de la Orden de Alfonso XII

OTRAS CONDECORACIONES O INSIGNIAS Otras tres placas. Medalla de oro de Alfonso XIII. Medalla académica

Manuel Eguilior y Llaguno, conde de Albox

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 30-octubre a 1-diciembre-1905



Nació en Limpias (Santander) en 1842 y murió en Madrid en 1916. Estudió Derecho en la Universidad de Madrid.

Juan Francisco Camacho le llevó en 1881 al ministerio de Hacienda como asesor, cargo al que renunció para aceptar el acta de diputado por Laredo, distrito al que representó a lo largo de su carrera política hasta que fue nombrado senador en 1898. Formó parte del Consejo de Banco de España hasta que en 1883 fue nombrado Subsecretario de Ultramar. En 1885 fue designado para desempeñar el cargo de Subsecretario de Hacienda, que le valió para ser luego Ministro de Hacienda en los Gobiernos liberales de Sagasta, en 1890 y 1902. En 1905 se encargó del ministerio de Instrucción Pública en el Gobierno de Montero Ríos, donde apenas estuvo un mes. Llegó a ser además Vicepresidente del Senado.

CARTELA D. Manuel Eguilior y Llaguno / 1905

AUTOR Benedito Vives, Manuel

FECHA DE LA PINTURA 1913

Vicente Santamaría de Paredes

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1-diciembre-1905 a 10-junio-1906

Nació en Madrid el 17 de mayo de 1853 y murió en Madrid el 26 de enero de 1924. Estudió Derecho en la Universidad de Madrid y fue profesor sustituto en la Escuela de Comercio de Madrid y en la Universidad de Madrid en 1873. En 1875 consiguió una cátedra de Derecho Político en la Universidad de Valencia; y posteriormente en la de Madrid en 1880. Fue elegido miembro de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas y formó parte del Instituto de Reformas Sociales. Llegó a ser uno de los profesores de Alfonso XIII.

Obtuvo el acta de diputado por el Partido Fusionista por primera vez en 1886. En 1903 fue nombrado senador vitalicio. Desempeñó los cargos de consejero de Instrucción Pública y Director General de Instrucción Pública. Finalmente, Segismundo Moret contó con él para su Gobierno como Ministro de Instrucción Pública en 1905. Redactó un proyecto de ley reorganizando las Universidades e hizo público el reglamento de disciplina escolar.



CÁRTELA Santa María de Paredes

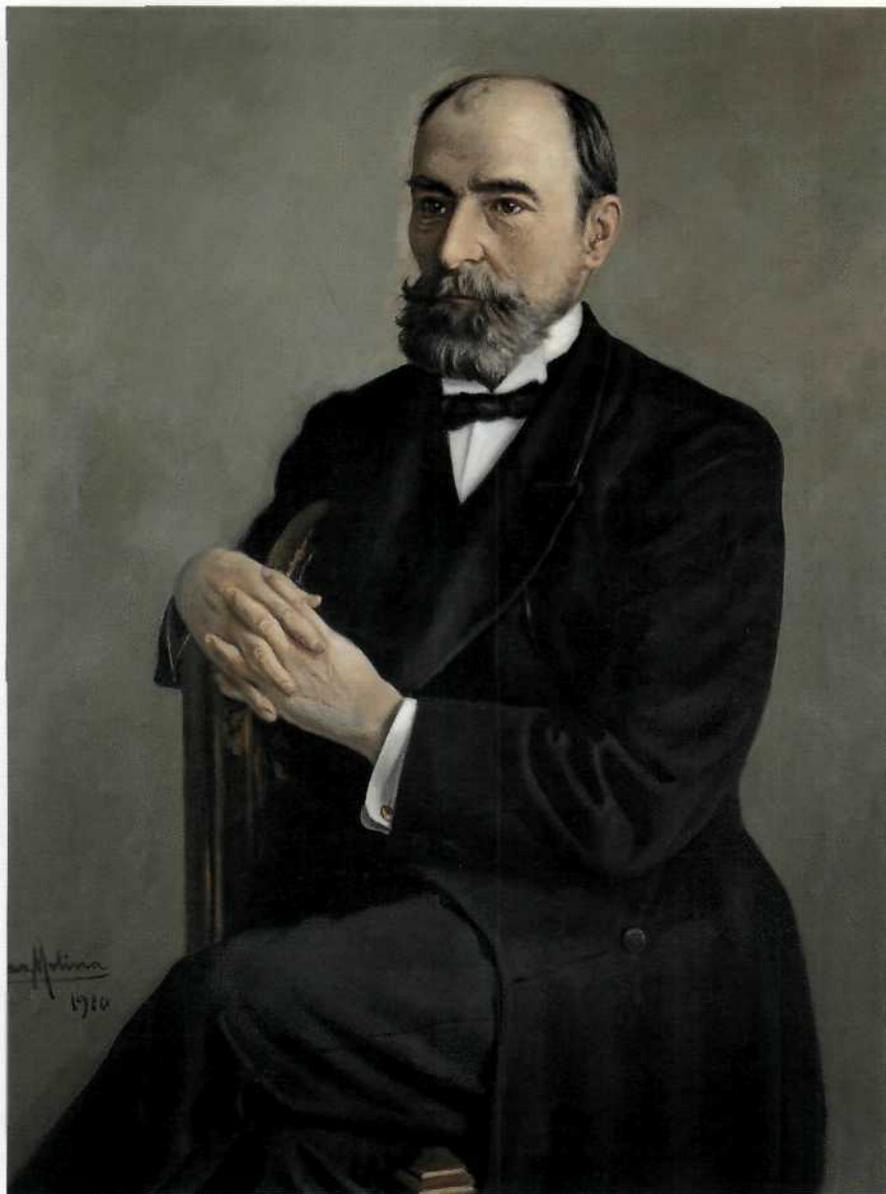
AUTOR Díaz Molina

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Banda y placa de la Gran Cruz de la Orden de Carlos III

OTRAS CONDECORACIONES O INSIGNIAS Placas de las Grandes Cruces de las Ordenes de Isabel la Católica y Alfonso XII. Medalla de oro de Alfonso XIII. Medalla de Plata de la Regencia. Palmas Académicas de oro. Medalla académica

Alejandro San Martín y Satrústegui

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 10-junio a 12-julio-1906



Nació en Larrainzar (Navarra) el 17 de octubre de 1847 y murió en Madrid el 10 de noviembre de 1908. Estudió Medicina en la Universidad Central, doctorándose en 1870. En 1874 logró por oposición la cátedra de Terapéutica de la Facultad de Medicina en Cádiz; y en 1882, también por oposición, la de Terapéutica Quirúrgica de la Universidad Central. En 1885 tomó parte en la Comisión nombrada por el Gobierno para estudiar y dictaminar sobre los trabajos relativos a la profilaxis del cólera que el doctor Ferrán efectuaba en Valencia.

Fue elegido senador por la Universidad de Madrid en 1898 y se hizo cargo del ministerio de Instrucción Pública en el Gobierno liberal de Segismundo Moret. Perteneció a la Real Academia de Medicina, publicó varios trabajos sobre Fisiología y Terapéutica, fundó y dirigió *La Aspiración Médica* y dirigió la revista *El Siglo Médico*.

CARTELA D. Alejandro San Martín / 1906

AUTOR Díaz Molina

FECHA DE LA PINTURA 1910

En el inventario del Ministerio de Cultura y en el índice de la Junta de Iconografía Nacional (núm. 3.430) se menciona este cuadro como obra de Díaz Molina. Parece más de fiar esta atribución que la que hacen a «Salazar» Molina los inventarios del Ministerio de Educación y Ciencia de 1977 y 1985

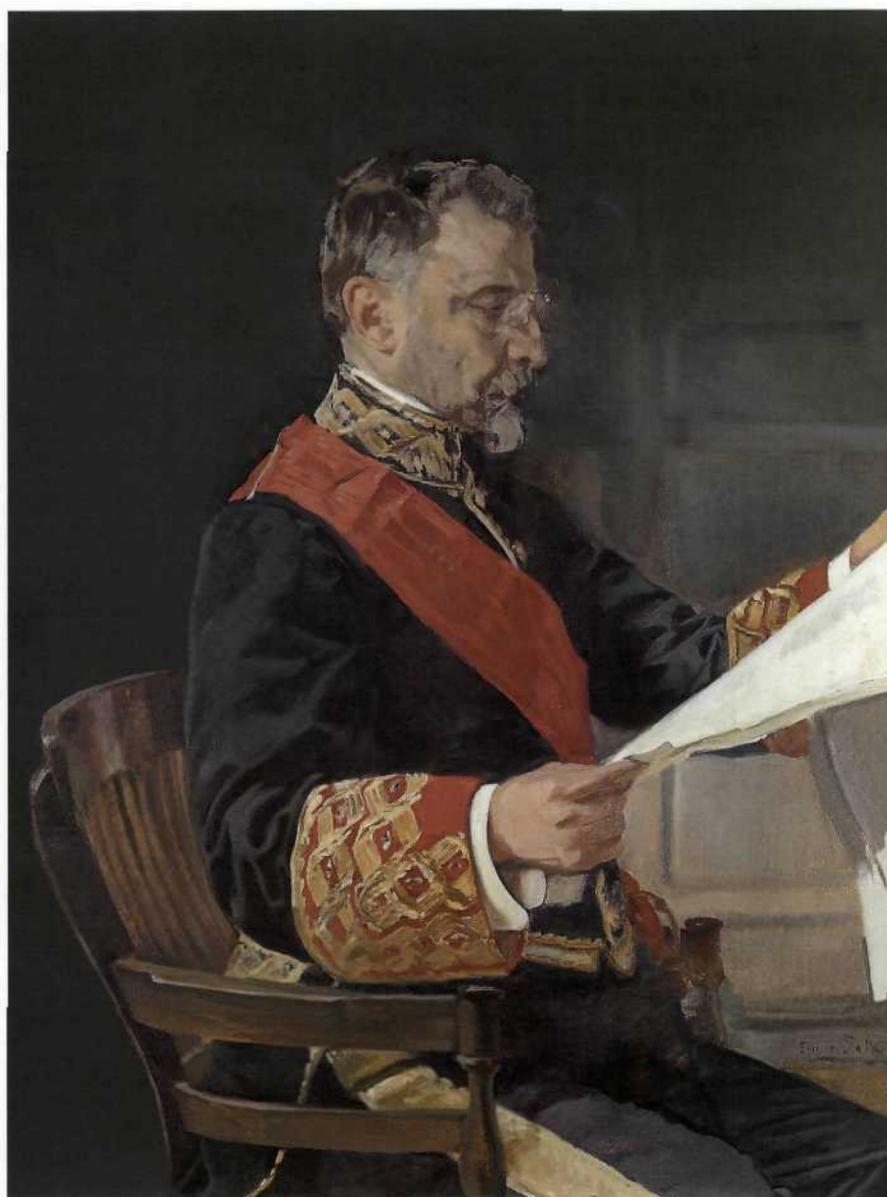
Amalio Gimeno Cabañas, conde de Jimeno

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 12-julio a 30-noviembre-1906; 4-diciembre-1906 a 25-enero-1907; 3 abril-1911 a 11-marzo-1912

Nació en Cartagena el 31 de mayo de 1852 y murió en Madrid el 13 de septiembre de 1936. Se licenció en Medicina en Madrid, consiguiendo el doctorado en 1874. Al año siguiente ingresó por oposición en el cuerpo de Médicos directores de baños y aguas minerales, puesto al que renunció al ganar por oposición la cátedra de Patología en la Universidad de Santiago.

Fue diputado por el distrito de Alcira (Valencia) desde 1886 a 1890. De 1891 a 1908 fue senador por la Universidad de Valencia, siendo nombrado en 1908 senador vitalicio. El general López Domínguez le confió la cartera de Instrucción Pública y Bellas Artes en el Gobierno que formó en 1906; y Vega de Armijo y Canalejas hicieron lo propio en los de 1906 a 1907 y 1911 a 1912, respectivamente. En 1913 fue Ministro de Marina con el conde de Romanones y en plena Guerra Mundial desempeñó la cartera de Estado. Ocupó también los ministerios de Marina, Gobernación y Fomento en distintos gobiernos entre 1917 y 1920. También se hizo cargo interinamente de la Presidencia del Consejo de Ministros a finales de 1918.

En las tres veces que fue titular del ministerio de Instrucción Pública estableció el curso normal, origen de la Escuela Superior del Magisterio, la enseñanza de adultos, la inspección médico-escolar, la mutualidad escolar, la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas y la Ley de excavaciones y de antigüedades.



CARTELA D. Amalio Gimeno Cabañas / 1906-1911

AUTOR Sala Francés, Emilio

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Banda de la Orden de la Legión de Honor

Pedro Rodríguez de la Borbolla

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 30-noviembre a 4-diciembre-1906



CARTELA D. Pedro Rodríguez de la Barbolla / 1906

AUTOR ¿Masó? ¿Mazo?

Nació en Sevilla el 1 de mayo de 1855 y murió el 13 de enero de 1922. Estudió Derecho en Oviedo y Sevilla, donde se licenció en 1876.

Entró en el Partido Posibilista de Castelar. Fundó el periódico *El Posibilista*. En 1893 ingresó en el Partido Liberal de Sagasta. Después siguió a Gamazo en su separación de Sagasta y a la muerte de aquél se inclinó por Maura. Cuando este último se declaró conservador, Rodríguez de la Borbolla se pasó a las filas del liberal Segismundo Moret, y más tarde estuvo junto a Canalejas. Pero por una diferencia de criterio en el asunto de las Mancomunidades volvió al ala de Moret, donde permaneció hasta la muerte de éste, momento en el que colaboró con Romanones. Después participó del proyecto de Unión Nacional de Santiago Alba.

Fue diputado por Sevilla entre 1891 y 1922. Dirigió la Hacienda del ministerio de Ultramar y fue Fiscal del Tribunal de Cuentas, Subdirector de Gracia y Justicia, Consejero de Estado y Alcalde de Sevilla. Moret contó con él como Ministro de Instrucción Pública, cargo que ocupó durante el penúltimo mes de 1906. Después fue Ministro de Gracia y Justicia en el Ministerio Romanones en 1913.

Faustino Rodríguez San Pedro

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 25-enero-1907 a 20-octubre-1909

Nació en Gijón el 30 de junio de 1833 y murió en esa misma ciudad el 10 de enero de 1925. Estudió Derecho en Oviedo. Fue profesor de la Universidad Central, académico de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas y de la de Jurisprudencia, Presidente de la Unión Ibero-Americana y Presidente del Consejo de Administración de los Ferrocarriles del Norte.

En 1872 fue elegido diputado por Gijón por el Partido Conservador de Cánovas; otra vez en 1884 por Alcoy; y desde entonces hasta 1898 por Cuba. En 1900 fue nombrado senador vitalicio y resultó elegido Vicepresidente del Senado. A la muerte de Cánovas siguió a Francisco Silvela y luego a Antonio Maura. En 1903 Silvela le eligió para desempeñar la cartera de Hacienda; y luego Maura el ministerio de Estado. En 1907 participó en el Gobierno conservador de Maura como Ministro de Instrucción Pública.

Durante su paso por la cartera de Instrucción Pública fundó la Junta Central de Primera Enseñanza, creó el Teatro Español, declaró Monumento Nacional la catedral de Toledo y, sobre todo, fundó la Escuela Superior de Magisterio.



CARTELA D. Faustino Rodríguez S. Pedro / 1907

AUTOR Álvarez Sala, Ventura

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Banda y placa de la Gran Cruz de la Orden de Mérito Agrícola

OTRAS CONDECORACIONES O INSIGNIAS Medalla de oro de Alfonso XIII

Depósito del Museo del Prado (núm. 5.551) por Real orden de 29 de marzo de 1911, según se cita en el «Boletín del Museo del Prado», t. II, núm. 4, mayo-junio 1981, p. 125

Antonio Barroso Castillo

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 20-octubre-1909 a 9-febrero-1910



Nació en Córdoba el 25 de octubre de 1854 y murió en San Sebastián el 7 de octubre de 1916. Estudió leyes y se doctoró en Derecho Civil y Canónico.

En las elecciones de 1886 salió elegido diputado a Cortes por la ciudad de Córdoba, a la que siguió representando sin interrupción hasta su muerte, siempre por el Partido Liberal. El primer cargo público que desempeñó fue el del Director General de Prisiones en 1892. Luego fue nombrado Director General de Correos, entre 1895 y 1896, y Gobernador de Madrid en 1901. Ocupó en 1905 el cargo de Subsecretario de Gracia y Justicia, para dos años después ser el titular de dicha cartera. Fue Ministro en sucesivos gobiernos liberales de Moret, Armijo, Canalejas y Romanones: de Instrucción Pública en 1909-1910; de Gracia y Justicia en 1906-07, 1912-13, 1915-16; y de Gobernación el mismo año 1911.

Siendo Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, estableció el Patronato Nacional de Sordomudos y restauró el internado en los Institutos de segunda enseñanza.

CARTELA D. Antonio Barroso Castillo / 1909

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Banda de la Orden de la Legión de Honor

OTRAS CONDECORACIONES O INSIGNIAS Tres placas. Medalla de oro de Alfonso XIII. Medalla de la Legión de Honor

Julio Burell Cuéllar

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 8-junio-1910 a 2-enero-1911; 9-diciembre-1915 a 19-abril-1917; 9-noviembre a 5-diciembre-1918

Nació en Iznájar (Córdoba) en febrero de 1859 y murió en Madrid el 21 de febrero de 1919. Figuró en la redacción de *El Progreso*, *Nuevo Herald*, *Heraldo* y *La Opinión*.

Fue elegido diputado por primera vez por el distrito de Corcubión (La Coruña) en 1887; repitió por diferentes distritos en las elecciones de 1896, 1903, 1905, 1907, 1910, 1914, 1916 y 1918. Fue Gobernador Civil de Jaén en 1900 y de Toledo en 1901. En 1910 fue nombrado Ministro de Instrucción Pública en el Gobierno liberal de Canalejas. Después Romanones contó con él para el mismo puesto desde el 9 de diciembre de 1915 al 19 de abril de 1917. García Prieto le incluyó en sus gobiernos como Ministro de Gobernación en 1917 y Ministro de Instrucción Pública a finales de 1918.

Como Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, creó la Inspección General Administrativa de los monumentos artísticos e históricos, la Dirección General de Primera Enseñanza, la Escuela de Hogar y Profesional de la Mujer y la Central de Idiomas. Además, fundó el Instituto Cervantes. Por otro lado, suprimió los ejercicios de reválida y grado en todas las carreras universitarias, enseñanzas y estudios y acordó la publicación del Estatuto General del Magisterio.



CARTELA D. Julio Burell Cuéllar / 1910-1915-1918

AUTOR Simonet Lombardo, Enrique

Amós Salvador y Rodrigáñez

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 2-enero a 3-abril-1911



Nació en Logroño el 31 de marzo de 1845 y murió en La Rioja el 4 de noviembre de 1922. Estudió en la Universidad de Madrid Ingeniería de Caminos.

Fue elegido diputado por Albarracín en 1887 y por Santo Domingo de la Calzada desde 1891 a 1899. En 1901 fue nombrado senador vitalicio y llegó a ser Vicepresidente del Senado. Ocupó asimismo varios cargos públicos: Consejero de Instrucción Pública (1902), Alcalde de Logroño y Gobernador del Banco de España. Entre 1894 y 1915 fue Ministro de Hacienda, Agricultura y Obras Públicas y Fomento en los Gobiernos liberales de Sagasta, Moret y Romanones. En 1911 Canalejas le encargó del ministerio de Instrucción Pública.

Fue además un colaborador habitual del periódico *La Libertad* y perteneció a las Reales Academias de Bellas Artes de San Fernando, de Ciencias Morales y Políticas y de Ciencias Exactas.

CARTELA D. Amós Salvador y Rodrigáñez / 2-1-1911, 3-4-1911

AUTOR Menéndez Pidal, Luis

FECHA DE LA PINTURA 1911

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Cruz de la Orden portuguesa de Santiago de la Espada pendiente de un collar

OTRAS CONDECORACIONES O INSIGNIAS Banda de la Orden de la Legión de Honor. Tres medallas académicas: una bien definida (Real Academia de Ciencias Morales y Políticas) y dos esbozadas, que pueden corresponder a la de Bellas Artes de San Fernando y a la de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales

Santiago Alba Bonifaz

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 11-marzo a 31-diciembre-1912; 22-marzo a 10-octubre-1918

Nació en Zamora el 23 de diciembre de 1872 y murió en San Sebastián el 7 de abril de 1949. Comenzó su carrera en el periodismo y su primer cargo público fue el de concejal del Ayuntamiento de Valladolid. Junto a Joaquín Costa y Basilio Paraíso dio fuerza a la Unión Nacional en 1900 y un año después fue elegido diputado en las elecciones generales, repitiendo en todas las elecciones desde entonces hasta 1923.

Fue Ministro por primera vez en el Gobierno-relámpago de Segismundo Moret en 1906, que duró tres días. En 1912 Canalejas le confió la cartera de Instrucción Pública. Su principal preocupación fue la edificación de escuelas y la formación de los maestros, así como las Escuelas profesionales. Alba continuó en Instrucción Pública en el Gobierno de Romanones, siendo sus principales logros la iniciación de la Codificación de las disposiciones sobre enseñanza, la transformación de las Escuelas de Artes y Oficios, la creación del Museo de Artes Industriales y Decorativas, y la creación del Patronato del Museo del Prado.

En 1918 volvió al ministerio de Instrucción Pública. En esta segunda etapa reguló la amortización de cátedras, las jubilaciones y excedencias del profesorado, creó el Instituto-Escuela y legisló sobre los derechos pasivos del magisterio y acerca del régimen interno de las Escuelas graduadas.

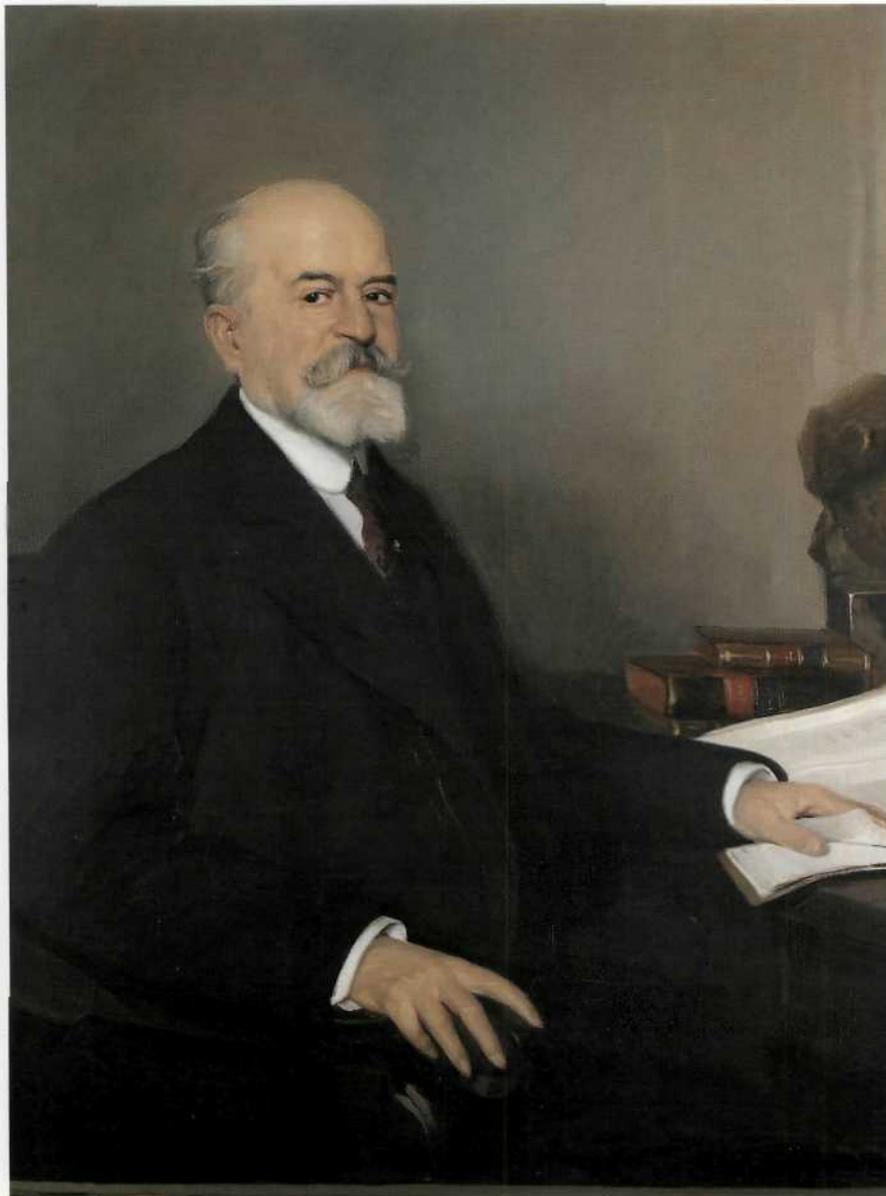
Santiago Alba llegó también a ser Ministro de Gobernación, de Hacienda y de Estado; y en la Segunda República fue diputado por Albuñol y Presidente de las Cortes en la legislatura 1933-36.



CARTELA D. Santiago Alba Bonifax / 1912-1918

Antonio López Muñoz

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 31-diciembre-1912 a 13-junio-1913



CARTELA D. Antonio López Muñoz / 1912

AUTOR Benedito Vives, Manuel

Nació en Huelva el 1 de abril de 1849 y murió en Madrid el 15 de marzo de 1929. Se licenció en Derecho y en Filosofía y Letras por la Universidad de Sevilla. Conseguió una cátedra de Psicología en el Instituto Cardenal Cisneros.

Fue elegido diputado por Orgiva (Granada) en 1893, por Albacete en 1898 y por Granada en 1901. En 1903 resultó elegido senador por Albacete y en 1908 pasó a senador vitalicio. Fue Vicepresidente del Congreso de los Diputados y del Senado.

El conde de Romanones le encomendó el ministerio de Instrucción Pública a finales de 1912, desde donde modificó el plan de enseñanza de la Escuela Superior del Magisterio, creó el Patronato de Amigos de la Alhambra y determinó la figura del Catedrático de Instituto. Formó parte también, como Ministro de Gracia y Justicia, de los Gobiernos de concentración de García Prieto en 1923.

Joaquín Ruiz Giménez

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 13-junio a 27-octubre-1913

Nació en Jaén en 1854 y murió en Madrid en 1934. Estudió Derecho en la Universidad de Granada y llegó a ser Fiscal del Tribunal Supremo. Perteneció a las Reales Academias de Ciencias Morales y Políticas y de Historia.

Fue elegido diputado entre 1881 y 1911, y nombrado senador vitalicio en esta última fecha. Ocupó distintos cargos públicos, como el de Gobernador de Madrid en 1905, Subsecretario de Justicia al año siguiente y Alcalde de Madrid en 1912, 1915, 1921 y 1931. En 1913 se hizo cargo de la cartera de Instrucción Pública y Bellas Artes, en el Gobierno de Romanones, quien contó con él también para la cartera de Gobernación en 1916. Siendo Ministro de Instrucción Pública, se creó el Instituto de Enseñanza secundaria y la Escuela de Comercio en Cartagena, se impulsó la creación del Patronato del «Niño Escolar» bajo el protectorado del Príncipe de Asturias y se llevó a cabo la Inspección médico-escolar y el Museo de Granada.



CARTELA Joaquín Ruiz Giménez / 1913

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Banda de la Gran Cruz de la Orden del Mérito Militar con distintivo blanco

OTRAS CONDECORACIONES O INSIGNIAS Placas de la Gran Cruz de Alfonso XII, de la Legión de Honor y otras. Cruz de la Legión de Honor. Medalla de oro de Alfonso XIII

Francisco Bergamín García

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 27-octubre-1913 a 11-diciembre-1914



Nació en Ronda (Málaga) en 1855 y murió en Madrid el 13 de febrero de 1937. Se doctoró en Derecho y Derecho Canónico y fue catedrático de Economía Política, de Derecho Mercantil y de Geografía Fabril y Estadística. Periodista en su juventud, publicó poesías en la revista *El Musgo* y más tarde se dedicó a la política.

Afin al Partido Conservador, resultó elegido diputado por Campillos (Málaga) desde 1886 a 1914, año este último en el que fue nombrado senador vitalicio. Dentro del Partido Conservador, siguió a Romero Robledo en su disidencia y ocupó el cargo de Subsecretario del ministerio de Ultramar, Vicepresidente del Congreso y Director General de Hacienda. Además de ser titular de la cartera de Instrucción Pública (1913-1914), se responsabilizó entre 1920 y 1922 de las de Gobernación, Hacienda y Estado.

Como responsable del ministerio de Instrucción Pública, Bergamín reformó el plan de estudios de las Escuelas Normales —de amplia vigencia—, reorganizó la Escuela Superior del Magisterio y la de Comercio —estableciendo en ellas la enseñanza nocturna— y decidió que las exposiciones de Bellas Artes tuviesen un carácter internacional.

CARTELA D. Francisco Bergamín García / 1913

AUTOR Herreros de Tejada, L.

FECHA DE LA PINTURA 1915

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Banda de la Orden de la Corona de Italia

OTRAS CONDECORACIONES O INSIGNIAS Medalla de plata de la Regencia, Medalla de oro de Alfonso XIII

Saturnino Esteban Miguel de Collantes, conde de Esteban Collantes

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1-enero a 25-octubre-1915

Nació en Madrid el 10 de octubre de 1847 y murió en Madrid en 1937. Estudió Derecho en las Universidades de Madrid y Valladolid. Tuvo una intensa actividad periodística, asistiendo como cronista a la guerra francoprusiana de 1870 y a la Comuna de París de 1871. En 1876 fue elegido diputado por primera vez por Inca (Baleares) y repitió el acta por otros distritos en las elecciones de 1879, 1891 y 1894. Este último año fue nombrado senador vitalicio. Perteneció al Consejo de Estado desde 1892. Ocupó el cargo de Ministro de Instrucción Pública en el Gobierno de Dato de 1915. En la Dictadura de Primo de Rivera fue miembro de la Asamblea Nacional entre 1927 y 1929.

Durante el tiempo que ocupó el ministerio de Instrucción Pública reorganizó el Museo de Arte Moderno, restableció la Universidad de Murcia, los concursos musicales, los estudios mercantiles y las Escuelas de Náutica. En cuanto a la carrera docente se ocupó de la provisión de cátedras por concurso.



CARTELA Conde de Esteban Collantes / 1915

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Banda de la Gran Cruz de la Orden del Mérito Militar con distintivo blanco

OTRAS CONDECORACIONES O INSIGNIAS Dos placas de grandes cruces (una del Mérito Militar). Medalla de oro de Alfonso XIII. Medalla de plata de la Regencia

Rafael Andrade Navarrete

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 25-octubre a 9-diciembre-1915; 11-junio a 3-noviembre-1917



Nació en Sevilla en 1856 y murió en Madrid en junio de 1928. En su juventud se dedicó al cultivo de las letras. Se licenció en Derecho y ejerció como abogado en Madrid.

Ocupó cargos directivos en la Academia de Jurisprudencia y en el Ateneo. En 1896 fue diputado por primera vez por el distrito de Alcañiz, y después por diversos distritos de la provincias de Teruel hasta 1923. Fue senador por derecho propio, al ser Presidente del Consejo de Estado durante dos años. Desempeñó los cargos de Director de Obras Públicas, Subsecretario de Hacienda y Gobernador Civil de Barcelona.

El conde de Romanones le llamó a formar parte de su Gobierno como Ministro de Instrucción Pública en los últimos meses de 1915, repitiendo en el mismo cargo en el Ministerio Dato de 1917.

CARTELA D. Rafael Andrade Navarrete / 1915-1917

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Banda del Collar de la Orden de Carlos III

José Francos Rodríguez

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 19-abril a 11-junio-1917

Nació en Madrid el 5 de octubre de 1862 y murió en Madrid el 11 de julio de 1931. Estudió Medicina en la Universidad de Madrid. Fue redactor de *El Pueblo y El País* en 1888 y 1889. Colaboró en *El Imparcial*, *El Liberal* y *El Resumen*; y dirigió *La Justicia* en 1893, *El Globo* desde 1895 a 1902 y *El Heraldo de Madrid* hasta 1905.

En 1894 fue elegido concejal del Ayuntamiento de Madrid y cuatro años después fue diputado por Puerto Rico. Repitió como diputado en sucesivas elecciones hasta 1923 y fue miembro de la Asamblea Nacional de la Dictadura de Primo de Rivera en 1927-1928.

En 1910 se encargó de la Alcaldía de Madrid, en 1913 fue nombrado Gobernador civil de Barcelona y en abril de 1917 fue elegido para ocupar el cargo de Ministro de Instrucción Pública en el Gobierno de García Prieto, desempeñándolo apenas dos meses. Maura contó con él para la cartera de Gracia y Justicia en su Gobierno de 1921; y en 1923 fue nombrado senador vitalicio.

Publicó obras de teatro, científicas y literarias, destacando las crónicas retrospectivas madrileñas, así como la biografía *La vida de Canalejas*.



CARTELA D. José Francos Rodríguez / 1917

Luis Silvela Casado

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 2 a 22-marzo-1918



CARTELA D. Luis Silvela y Casado / 1918

Nació en Madrid el 2 de junio de 1865 y murió en Madrid en 1928. Cursó Derecho en la Universidad de Madrid e ingresó en el cuerpo de Abogados del Estado. Fundó y dirigió el diario *La Mañana*. Fue un gran especialista en el filósofo inglés Bentham (1748-1832).

Fue elegido diputado sin interrupción por el Partido Liberal desde 1898 hasta la disolución de las Cortes por el Directorio en 1923. En 1902 fue Subsecretario de Gracia y Justicia; y en 1923 se ocupó del Alto Comisariado de Marruecos.

En 1918 participó, brevemente, como Ministro de Instrucción Pública en el Gobierno García Prieto. Posteriormente, éste mismo volvió a confiarle los ministerios de Gobernación en 1918 y de Marina en 1922 y 1923.

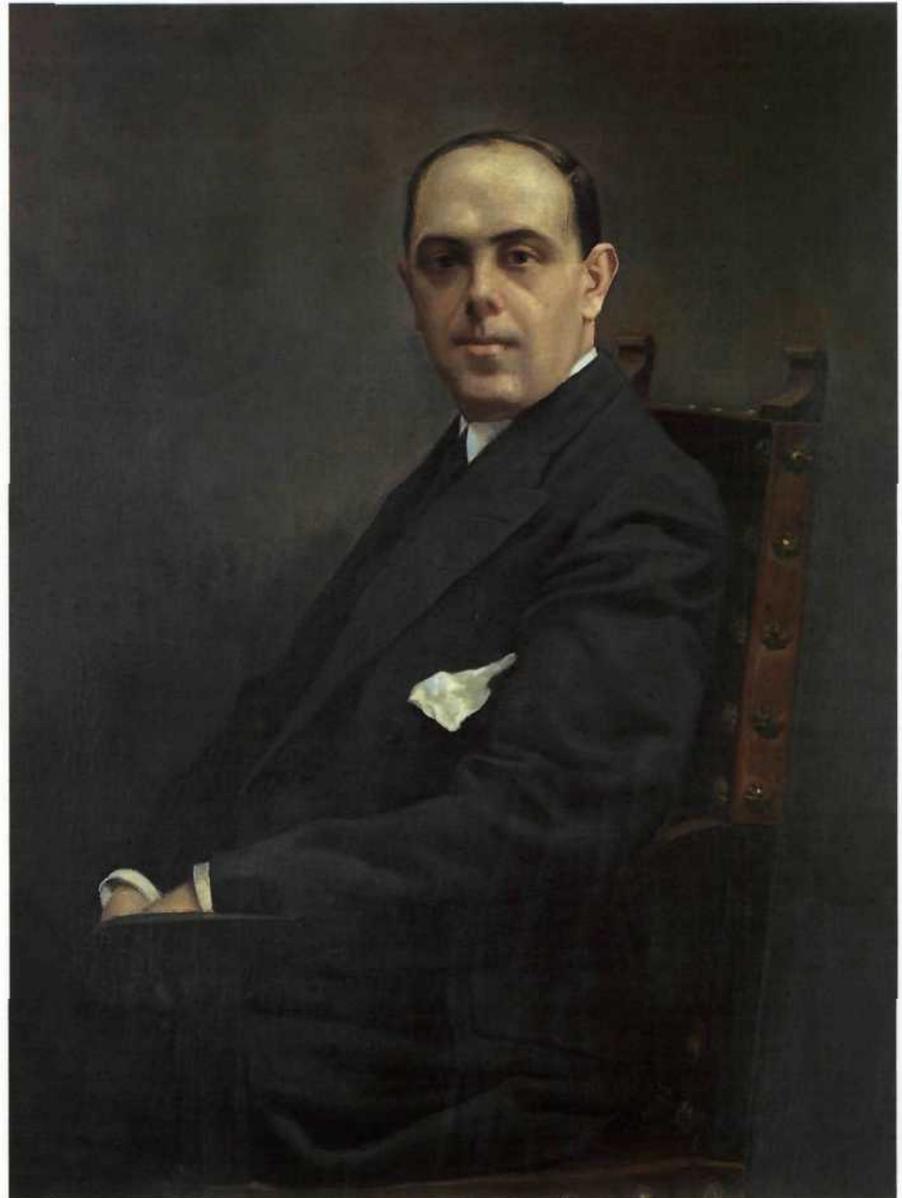
Joaquín Salvatella Gibert

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 5-diciembre-1918 a 15-abril-1919; 7-diciembre-1922 a 16-septiembre-1923

Nació en Barcelona en 1881 y murió en Madrid en mayo de 1932. Estudió Derecho en la Universidad de Barcelona y abrió un bufete en Madrid.

Fue elegido diputado republicano por Figueras desde 1905 a 1916. Pasó luego al Partido Liberal y ocupó el ministerio de Instrucción Pública en el Gobierno Romanones desde el 5 de diciembre de 1918 al 15 de abril de 1919; y en los Gobiernos de García Prieto de 1922 y 1923. Fue además Secretario del Congreso de los Diputados.

Salvatella fijó durante su estancia en el ministerio la edad de los estudiantes para el ingreso en el bachillerato. Por otro lado, reglamentó el Cuerpo de Auxiliares y Ayudantes de Instituto, modificó el Plan de estudios de las Facultades de Ciencias, estableció un nuevo Estatuto del Magisterio y reorganizó las clases de adultos.



CARTELA D. Joaquín Salvatella Gibert / 1918-1922

César Silió y Cortés

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 15-abril a 20-julio-1919; 14-agosto-1921 a 1-abril-1922, 8-noviembre a 5-diciembre-1922



Nació en Medina de Rioseco (Valladolid) el 18 de abril de 1865 y murió en Madrid el 16 de octubre de 1944. Cursó Derecho en las Universidades de Valladolid y Madrid. Fue director de *El Norte de Castilla*.

En 1891 fue elegido concejal en el Ayuntamiento de Valladolid, ciudad por la que resultó elegido diputado desde 1903 a 1918. En 1919 repitió el acta de diputado, esta vez por Villalpando (Zamora); y fue además miembro de la Asamblea Nacional durante la Dictadura de Primo de Rivera entre 1927 y 1929. El primer cargo público que desempeñó fue el de Subsecretario de Instrucción Pública.

Antonio Maura le encargó la cartera de Instrucción Pública el 15 de abril de 1919. De esta primera etapa en el ministerio data el Decreto de autonomía universitaria, de efímera vigencia. Volvió a ser Ministro de Instrucción Pública con Maura y con Sánchez Guerra. Publicó en 1914 su obra *La educación nacional*.

CARTELA D. César Silió y Cortés / 1919-1921

AUTOR Loygorri Pimentel, José

FECHA DE LA PINTURA 1920

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Cruz de la Orden de la Legión de Honor

El lienzo mide 0,75 x 0,55 mts.

José del Prado y Palacio, marqués del Real Sitio de San Ildefonso

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 20-julio a 12-diciembre-1919

Nació en Jaén el 3 de enero de 1865 y murió en Espeluy (Jaén) el 14 de febrero de 1926. Estudió en Madrid la carrera de Ingeniero Agrónomo.

A los 25 años fue Alcalde de Jaén. Afiliado al Partido Conservador, siguió a Francisco Silvela en su disidencia con Cánovas. Fue elegido diputado por Jaén desde 1899 a 1910 y llegó a ser Vicepresidente del Congreso de los Diputados. En 1914 fue nombrado senador vitalicio y al año siguiente Alcalde de Madrid. Antes de eso había sido Subsecretario de Gobernación (1913) y Director General de Obras Públicas y Agricultura. Fue autor de diferentes libros sobre agricultura.

Sánchez de Toca le encargó el ministerio de Instrucción Pública el 20 de julio de 1919. Preocupado por el analfabetismo, incentivó la mejora y la extensión de la enseñanza primaria.



CARTELA D. José del Prado y Palacio / 1919

AUTOR Simonet Lombardo, Enrique

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Espadilla de la Orden de Santiago en el lado izquierdo de la toga

Natalio Rivas Santiago

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 12-diciembre-1919 a 5-mayo-1920



Nació en Albuñol (Granada) el 8 de marzo de 1865 y murió en Madrid el 16 de enero de 1958. Estudió en la Universidad de Granada y se licenció en Derecho.

Fue diputado provincial por Granada y Presidente de la Diputación provincial; y después diputado a Cortes desde 1901 a 1923 como afiliado al Partido Liberal. Se encargó de la Dirección General de Comercio, tres veces de la Subsecretaría de la Presidencia del Consejo de Ministros y de la Subsecretaría del ministerio de Instrucción Pública. También fue concejal y Teniente Alcalde de Madrid en 1901 y 1923 respectivamente.

Fue Ministro de Instrucción Pública en el Gobierno de Allendesalazar del 12 de diciembre de 1919 al 5 de mayo de 1920. En ese tiempo creó una Biblioteca para niños, como sección de la Biblioteca Nacional, autorizó a la Universidad Central para otorgar el título de Doctor Honoris Causa, fundó el Instituto para Investigaciones Biológicas Ramón y Cajal, la Junta para el Fomento de las relaciones artísticas hispanoamericanas e impuso la lectura obligatoria del «Quijote» en todas las Escuelas de enseñanza primaria.

CARTELA D. Natalio Rivas Santiago / 1919

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Banda y placa de la Gran Cruz de la Orden de Isabel la Católica

OTRAS CONDECORACIONES O INSIGNIAS Medalla de oro de Alfonso XIII

Vicente Cabeza de Vaca y Fernández de Córdoba, marqués de Portago

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1-septiembre a 29-diciembre-1920

Nació en Madrid el 27 de febrero de 1865 y murió en Madrid el 15 de noviembre de 1921. Cursó Derecho en la Universidad de Madrid.

Fue Gobernador civil de Sevilla en 1899, Director general de Comercio en 1900 y Alcalde de Madrid en 1903. Salió elegido diputado por Granada en 1891, lo que repitió hasta 1907. En 1908 fue nombrado senador por derecho propio. El líder de los conservadores, Eduardo Dato, le eligió para ocupar el ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en septiembre de 1920.

Su labor como Ministro de Instrucción Pública estuvo centrada en la codificación de la legislación sobre enseñanza; además, por Real Decreto de 28 de noviembre de 1920, creó la Oficina Técnica de Construcción de escuelas.



CARTELA Marqués de Portago / 1920

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Banda y placa de la Gran Cruz de la Orden de Carlos III

OTRAS CONDECORACIONES O INSIGNIAS Placa de la Gran Cruz de la Orden de Isabel la Católica. Medalla de oro de Alfonso XIII. Medalla de Plata de la Regencia. Otra medalla que parece la de Plata de los Sitios de Zaragoza. Del cuello pende la venera de la Orden de Alcántara

Tomás Montejo Rica

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 29-diciembre-1920 a 13-marzo-1921; 1-abril a 8-noviembre-1922



Nació en Baeza el 13 de diciembre de 1856 y murió en Madrid en 1933. Estudió Derecho en las Universidades de Granada y Madrid y fue Letrado del Consejo de Estado. Logró una plaza de catedrático de Derecho Mercantil y Penal y Procedimientos Jurídicos en Valladolid y luego en Madrid. Perteneció a la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas y publicó varios trabajos jurídicos e históricos.

Fue diputado en 1886, 1891 y 1898 y senador por Cuenca a partir de 1903, hasta que en 1919 se le nombró senador vitalicio. Fue Ministro de Instrucción Pública en los Gobiernos conservadores de Dato y Sánchez Guerra entre 1920 y 1922.

Como Ministro de Instrucción Pública, creó el Comité de Geodesia y Geofísica y las Escuelas Maternales modelo. Además, suspendió el régimen de autonomía universitaria, estableció en Melilla una Escuela General y Técnica, reorganizó los estudios de Comercio, instauró una Comisión Central contra el analfabetismo y fijó reglas para el funcionamiento de las Escuelas para deficientes psíquicos.

CARTELA D. Tomás Montejo Rica / 1920-1922

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Banda y placa de la Gran Cruz de la Orden de Isabel la Católica

Francisco Aparicio Ruiz

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 13-marzo a 14-agosto-1921

Nació en Burgos el 17 de julio de 1852. Estudió Derecho Civil y Canónico en Madrid.

Fue Presidente de la Diputación de Burgos en 1888, Gobernador Civil de Oviedo en 1890, Director General de Administración Local en 1899, Subsecretario de Hacienda de 1900, Comisario Regio de Pósitos en 1918 y Gobernador de Madrid en 1919.

Consiguió el acta de diputado al Congreso por Burgos desde 1891 a 1923, siendo Vicepresidente del Congreso en varias ocasiones desde 1901 a 1910. Allendesalazar le nombró Ministro de Instrucción Pública en 1921.



CARTELA D. Francisco Aparicio Ruiz / 1921

Eduardo Callejo de la Cuesta

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 4-diciembre-1925 a 31-enero-1930



CARTELA D. Eduardo Callejo / 1925

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Banda y placa de Comendador Gran Cruz de la Orden de la Rosa Blanca de Finlandia

OTRAS CONDECORACIONES O INSIGNIAS Placa de la Gran Cruz de la Orden de Isabel la Católica. Otra placa. Cruz de la Orden de Alfonso XII. Cruz de la Legión de Honor. Medalla del Homenaje de los Ayuntamientos a Sus Majestades (clase única: bronce). Medalla de la Paz de Marruecos

Nació en Madrid el 21 de septiembre de 1875 y murió en la misma ciudad el 21 de enero de 1950. Estudió Derecho en la Universidad de Madrid y ganó por oposición la cátedra de Derecho en la Universidad de Valladolid.

Durante la Dictadura de Primo de Rivera ocupó el cargo de Ministro de Instrucción Pública desde diciembre de 1925 hasta enero de 1930. Mientras fue Ministro se aprobaron varias reformas educativas, algunas de ellas muy contestadas por la oposición a la Dictadura, como las que afectaron a las universidades y a la homologación de títulos universitarios (1928).

Además de la atención sobre la instrucción primaria y la política de construcción de escuelas, la labor de Callejo en el departamento se tradujo en un impulso de la enseñanza confesional y en una reforma del bachillerato —conocida como Plan Callejo, de 1926—, por la que restauró el modelo de dos ciclos, uno elemental y otro superior. Además, se recortó la autonomía de los centros y de los cuerpos docentes.

Por otra parte, durante el paso de Callejo por el Ministerio se construyó el actual edificio del ministerio de Educación en la calle Alcalá, proyectado antes de la Dictadura pero inaugurado por Primo de Rivera en 1928.

Jacobo Fitz-James Stuart y Falcó, duque de Alba

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 31-enero a 24-febrero-1930

Nació en Madrid el 17 de octubre de 1878 y murió en Madrid el 24 de septiembre de 1953. Estudió el bachillerato en el Beaumont College, en el Instituto Cisneros y en el Instituto San Isidro de Madrid. Cursó Derecho en la Universidad de Madrid.

Resultó elegido diputado por Lalín (Pontevedra) en las elecciones de 1903 y por Illescas (Toledo) en 1905, 1907 y 1914, en representación del Partido Conservador. En 1916 fue nombrado senador por derecho propio. Dimitido Primo de Rivera, el general Berenguer confió en él para el ministerio de Instrucción Pública en los primeros meses de 1930 y para la cartera de Estado del 24 de febrero de 1930 al 19 de febrero de 1931. Antes de eso había sido, entre 1927 y 1929, miembro de la Asamblea Nacional de la Dictadura.



CARTELA Duque de Alba / 1930

AUTOR Álvarez de Sotomayor, Fernando

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Collar de la Orden de Carlos III y banda del mismo

OTRAS CONDECORACIONES O INSIGNIAS Quizá otro collar. Varias placas no bien definidas. Insignia de la Orden de Calatrava. Medalla de oro de Alfonso XIII. Medalla de plata de la Regencia

Elías Tormo y Monzó

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 24-febrero-1930 a 19-febrero-1931



CARTELA D. Elías Tormo / 1930

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Medalla académica

Nació en Albaida (Valencia) el 23 de junio de 1869 y murió en Madrid el 21 de diciembre de 1957. Se licenció en Filosofía y Derecho por la Universidad de Madrid. Fue catedrático de Derecho Natural (1897), de Teoría de la Literatura y de las Artes en la Universidad de Santiago y de Historia del Arte en la Universidad de Madrid (1903). Desempeñó una importante labor de investigación y crítica y escribió varios estudios de arte. Fue también miembro de número de las Reales Academias Española y de Historia.

Perteneció al grupo conservador maurista, siendo diputado por Albaida en 1903 y senador de 1901 a 1923. Fue además miembro de la Asamblea Nacional de la Dictadura de Primo de Rivera entre 1927 y 1929. Se hizo cargo del ministerio de Instrucción Pública concluida ya la Dictadura y estando Berenguer en el poder. Como Ministro, redactó un nuevo proyecto de segunda enseñanza que pretendía reemplazar al plan Callejo. Entre las principales medidas de su mandato están la atribución de carácter permanente al Instituto-Escuela, la reordenación de la provisión de cátedras de Universidad, la creación de los Inspectores Técnicos de Segunda Enseñanza, la reorganización de la Escuela Superior de Magisterio y la introducción de la diferencia de sexo en los títulos profesionales.

José Gascón y Marín

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 19-febrero a 14-abril-1931

Nació en Zaragoza el 14 de febrero de 1875 y murió en Madrid el 2 de septiembre de 1962. Doctor en Derecho y en Filosofía y Letras, con premio extraordinario en ambos casos, José Gascón fue catedrático de Derecho Administrativo de las Universidades de Sevilla, Zaragoza y Madrid. Perteneció a la Reales Academias de Jurisprudencia y Ciencias Morales y Políticas, siendo Presidente de esta última durante largo tiempo. Dirigió la *Revista de Estudios de la Vida Local* y escribió numerosos trabajos jurídicos, en especial de la rama del derecho administrativo, especialidad a la que también se dedicó como abogado en activo.

Miembro del Partido Liberal y afín al grupo albista, resultó elegido diputado por Egea de los Caballeros (Zaragoza) entre 1916 y 1923. Ocupó los cargos de Director General de Primera Enseñanza, Subsecretario de Administración Pública y miembro del Consejo de Estado. Fue el último Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes de la Monarquía, bajo Gobierno del almirante Aznar.



CARTELA D. José Gascón y Marín / 1931

AUTOR Tudela y Perales, Joaquín

El lienzo mide 0,77 x 0,60 mts.

Marcelino Domingo Sanjuán

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 14-abril a 16-diciembre-1931; 19-febrero a 13-mayo-1936



CARTELA Marcelino Domingo / 1931

AUTOR Segura Iglesias, Enrique

Inspirado en fotografías o en otro retrato anterior

Nació en Tortosa (Tarragona) el 26 de abril de 1884 y murió en Toulouse (Francia) en mayo de 1939. Estudio Magisterio y ejerció como maestro durante muchos años.

Se inició en la vida política como concejal del ayuntamiento de Tortosa en 1919, siendo luego diputado por esa misma ciudad en 1914, 1916, 1919 y 1923, por Barcelona en 1918 y por Tarragona en las Cortes republicanas de 1931 y 1936. Fue republicano y participó en las actividades clandestinas de la oposición durante la Dictadura de Primo de Rivera. Fundó, en esos años y junto a Álvaro de Albornoz, el Partido Republicano Radical-Socialista.

Desempeñó la cartera de Instrucción Pública en el Gobierno provisional de la República hasta la crisis de diciembre de 1931, momento en el que el entonces Presidente del Gobierno, Manuel Azaña, le trasladó al ministerio de Agricultura. Volvió a ser titular de Instrucción Pública en la primavera de 1936, después de la victoria electoral del Frente Popular en febrero.

De su paso por Instrucción Pública destaca la autorización del bilingüismo en las escuelas catalanas, la voluntariedad de la enseñanza religiosa en la enseñanza primaria y los primeros planes de construcción de nuevas escuelas de la República. Además, en mayo y junio de 1931 se crearon los Consejos de Enseñanza —suprimiéndose las Juntas Locales— y se reformaron las Escuelas Normales —exigiendo el título de Bachiller para el ingreso—.

Fernando de los Ríos Urruti

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 16-diciembre-1931 a 12-junio-1933

Nació en Ronda (Málaga) el 8 de diciembre de 1879 y murió en Nueva York (EEUU) el 31 de mayo de 1949.

Estudió en la Universidad de Granada, se doctoró en Derecho y obtuvo, además, la licenciatura de Filosofía. Fue catedrático de Derecho Político de la Universidad de Granada hasta el advenimiento de la Dictadura de Primo de Rivera, de nuevo catedrático en Madrid en 1930 y posteriormente, durante el exilio, profesor de las Universidades de Columbia y Méjico.

Fue uno de los líderes más destacados del Partido Socialista durante la Segunda República. Diputado en 1919 y 1923 y luego, durante la República, en 1931, 1933 y 1936, fue además miembro de la Asamblea Nacional de la Dictadura de Primo de Rivera en 1927. Formó parte del comité revolucionario que se hizo cargo del Gobierno tras la salida de Alfonso XIII de España y fue el representante del ala moderada del socialismo español.

Ocupó la cartera de Justicia en el Gobierno provisional hasta la crisis de diciembre de 1931, momento en el que pasó a Instrucción Pública y Bellas Artes. Animado por las esperanzas que la izquierda tenía depositadas en la reforma de la educación, su labor en sus dos años como Ministro fue muy intensa y polémica. Aprobó las principales medidas de secularización de la enseñanza, trató de cumplir un plan ambicioso de creación de nuevas escuelas y de reorganización de la profesión de magisterio y fue el principal impulsor del programa republicano de sustitución de la enseñanza impartida por las órdenes religiosas por una nueva de carácter estatal y laico.



CARTELA D. Fernando de los Ríos / 1931

Francisco Barnés Salinas

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 12-junio a 12-septiembre-1933; 13-mayo a 4-septiembre-1936



Nació en Sevilla en 1881 y murió en Méjico en 1941. Hermano del también Ministro de Instrucción Pública, Domingo Barnés, fue catedrático de Geografía e Historia del Instituto-Escuela de Madrid y profesor de la Escuela Superior de Magisterio.

Fue diputado por primera y única vez en las Cortes Constituyentes de 1931. A diferencia de su hermano, republicano radical, perteneció a las filas de la izquierda republicana, llegando a ocupar la cartera de Instrucción Pública bajo gobiernos de izquierda: primero con el último Gobierno Azaña de 1933; más tarde, en 1936, con el Gobierno del Frente Popular de Santiago Casares Quiroga; y ya en plena Guerra Civil con el Gobierno de José Giral.

Siendo Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, se reorganizó el Consejo Regional de Segunda Enseñanza y se estableció el Estatuto de la Universidad Autónoma de Barcelona.

CARTELA Francisco Barnés Salinas / 12-6-1933; 13-5-1936; 19-7-1936

AUTOR Morales Ruiz, Juan Antonio

FECHA DE LA PINTURA 1983

Inspirado en fotografías

Domingo Barnés Salinas

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 12-septiembre a 16-diciembre-1933

Nació en Sevilla en 1879 y murió en Méjico en 1940. Hermano del también Ministro de Instrucción Pública, Francisco Barnés, estudió en las Universidades de Sevilla y Madrid, doctorándose en Derecho y en Filosofía y Letras. Ejerció como pedagogo, siendo Director del Museo Pedagógico Nacional en 1929 y Director del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* a partir de 1930.

Afín al Partido Radical de Alejandro Lerroux, fue Ministro de Instrucción Pública en sucesivos gobiernos radicales: primero con Lerroux como Presidente del Gobierno y más tarde con el también radical Diego Martínez Barrio al frente del mismo.

Su breve paso por la cartera de Instrucción Pública coincidió con el cierre del Parlamento y la convocatoria de elecciones generales. Domingo Barnés mantuvo a regañadientes la aplicación, en materia de sustitución de la enseñanza religiosa, de la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas aprobada por la izquierda en mayo de 1933.



CARTELA Domingo Barnés Salinas / 12-9-1933

AUTOR Morales Ruiz, Juan Antonio

FECHA DE LA PINTURA 1983

Inspirado en fotografías

José Pareja Yébenes

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 16-diciembre-1933 a 3-marzo-1934



CARTELA D. José Pareja Yébenes / 1933

Nació en Granada el 18 de abril de 1888 y murió en esa misma ciudad el 9 de noviembre de 1951. Estudió en la Universidad de Granada, se doctoró en Medicina y obtuvo la cátedra de Patología de la Universidad de Sevilla en 1915 y de la de Granada en 1917. Fue elegido diputado por su ciudad natal en las Cortes republicanas de 1931 y 1933. Afín a la nueva orientación conservadora del Partido Radical de Alejandro Lerroux, fue el primer Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes de la etapa de los gobiernos de centro-derecha del segundo bienio.

Además de crear el Patronato de las Escuelas Superiores de Comercio y la Oficina de Documentación Profesional, Pareja Yébenes se encargó de reorientar por vías liberal-conservadoras el programa de secularización de la enseñanza implantado por la izquierda en el primer bienio: así, adecuó el programa de sustitución de la enseñanza religiosa a las exigencias del presupuesto del Estado, prorrogando los plazos de ejecución del mismo, y practicó una política de tolerancia de la libertad de enseñanza religiosa en la escuela.

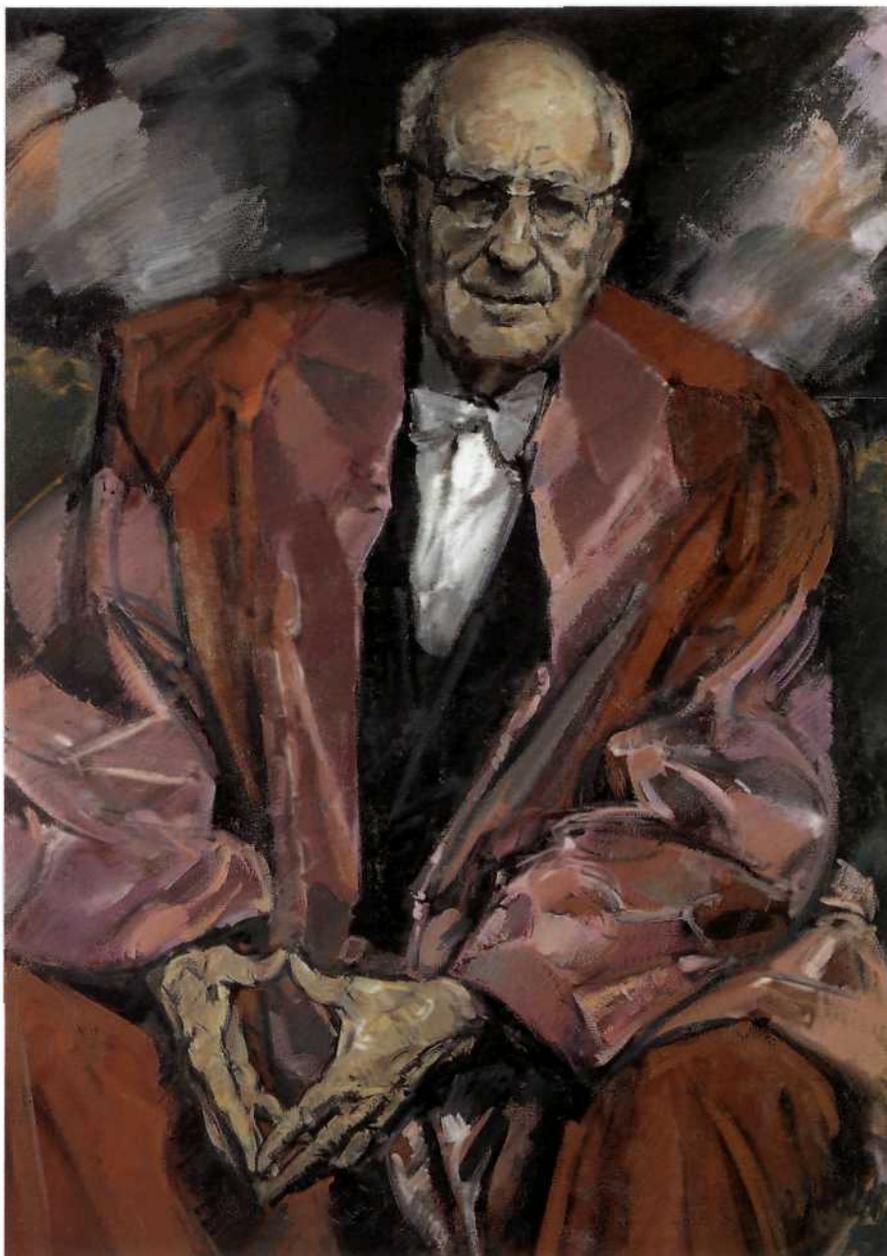
Salvador de Madariaga Rojo

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 3-marzo a 28-abril-1934

Nació en La Coruña el 23 de julio de 1886 y murió en Locarno (Suiza) el 14 de diciembre de 1978. Aunque estudió en la Escuela Politécnica Nacional de Minas de París y obtuvo el título de Ingeniero de Minas, su vida profesional la dedicó a muy distintas ocupaciones, desde funcionario internacional a profesor de Universidad, además de escritor e historiador. Fue catedrático de Literatura Española de la Universidad de Oxford (1928).

En 1921 asistió a las reuniones de la Sociedad de Naciones como representante español, aunque no participó directamente en la política hasta 1931, ya en la Segunda República, cuando resultó elegido diputado a Cortes por La Coruña. Ese mismo año fue Embajador en Estados Unidos, desde donde pasó, en 1932, a la embajada española en París.

Su condición de Ministro fue efímera, tanto en su período en la cartera de Instrucción Pública como, poco después, en la de Justicia. Llegó al ministerio siendo Presidente del Gobierno Alejandro Lerroux y lo abandonó al poco tiempo por decisión personal.



CARTELA Salvador de Madariaga / 1934

AUTOR Macarrón Jaime, Ricardo

FECHA DE LA PINTURA 1979

La toga que viste es la de doctor por la Universidad e Oxford, con la que aparecía en la fotografía que sirvió de inspiración para este retrato

Filiberto Villalobos González

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 28-abril a 29-diciembre-1934; 30-diciembre-1935 a 19-febrero-1936



CÁRTELA Filiberto Villalobos González / abr-dic 1934 / dic-1935-feb-1936

AUTOR Santamans Año, Felipe José

FECHA DE LA PINTURA 1984

Nació en Salvatierra de Tormes (Salamanca) el 7 de noviembre de 1879 y murió en Salamanca el 13 de febrero de 1955. Estudió en la Universidad de Salamanca, obteniendo el grado de doctor en Medicina. Ejerció como médico y fue profesor auxiliar en la Facultad de Medicina de Salamanca. Además de concejal de la capital del Tormes en 1909, fue diputado al Congreso en las elecciones de 1918, en representación de la localidad salmantina de Béjar, repitiendo luego en 1919, 1920 y 1923. Pasada la Dictadura de Primo de Rivera, volvió a ser diputado por Salamanca en las Cortes republicanas de 1931, 1933 y 1936. De orientación liberal-reformista y afín al Partido Republicano Radical de Alejandro Lerroux, con gobiernos de esta formación política desempeñó el cargo de Ministro de Instrucción Pública en el segundo bienio.

Durante su paso por la cartera de Instrucción Pública se creó el Museo del Pueblo Español y la Junta de Protección del Madrid artístico, histórico y monumental. También bajo su mandato en el verano de 1934 varios decretos implantaron una nueva reforma del bachillerato: se prohibió la coeducación en las escuelas primarias, se aprobó un nuevo plan de estudios y se determinaron las condiciones para la creación de institutos nacionales e institutos elementales. Villalobos tuvo que afrontar además la Revolución de Octubre de 1934, en respuesta a la cual se aprobaron distintas medidas restrictivas en materia educativa de la autonomía de Cataluña y se suprimió la representación estudiantil en los órganos de gobierno de la Universidad.

Joaquín Dualde Gómez

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 29-diciembre-1934 a 3-abril-1935, 6-mayo a 25-septiembre-1935

Nació en Valencia el 15 de julio de 1875 y murió en Barcelona el 20 de enero de 1963. Estudió en las Universidades de Valencia y Madrid y obtuvo el grado de doctor en Derecho. Además de ejercer como abogado libre y como catedrático de Derecho Civil, fue autor de muchas obras jurídicas y maestro de varias generaciones de abogados catalanes. Fue diputado por Lérida en 1923, en el último Parlamento de la Monarquía de la Restauración. En la Segunda República, estuvo al frente del ministerio de Instrucción Pública bajo el gobierno radical de Lerroux, durante una gran parte del año 1935, coincidiendo con un periodo de especial inestabilidad política. Siendo Ministro, se aprobó un Decreto sobre las atribuciones de los Ingenieros Industriales, se suprimió la Inspección Central y se anuló la inamovilidad de los inspectores de primera enseñanza establecida en diciembre de 1932.



CARTELA D. Joaquín Dualde Gómez

AUTOR Viscái, Fernando

Depósito del Museo Español de Arte Contemporáneo (número 1.481). En el inventario del Ministerio de Cultura se cita el *Boletín del Museo del Prado*, t. II, núm. 4, mayo-julio 1981, p. 128 (núm. 5.550), en donde aparece como depósito de este Museo. Así sería cuando se depositó el cuadro en el Ministerio el 27 de marzo de 1935

Ramón Prieto Bances

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 3-abril a 6-mayo-1935



Nació en Oviedo el 27 de noviembre de 1889 y murió en esa misma ciudad el 3 de febrero 1972. Se doctoró en Derecho y ocupó una cátedra de Historia del Derecho en las Universidades de Murcia, Salamanca, Santiago y Oviedo.

No fue nunca diputado y llegó al ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1935, después de una intensa labor como Comisario General de Enseñanza en Cataluña durante el año 1934. Desempeñó su labor en un Gobierno efímero dirigido por Alejandro Lerroux.

Mientras estuvo al frente del ministerio de Instrucción Pública se creó el Instituto del Libro y se reorganizó la Junta Nacional de Educación Física.

CARTELA D. Ramón Prieto Bances / 1935

AUTOR Vicente Rodríguez de Echevarría, Paulino

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Roseta de la Legión de Honor en el ojal de la solapa izquierda

Juan José Rocha García

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, 25-septiembre a 29-octubre-1935

Nació en Cartagena (Murcia) en 1877 y murió en Barcelona en 1938. Estudió en la Universidad de Madrid, se licenció en Derecho y ejerció como abogado.

Empezó su carrera política como concejal en Barcelona en 1916, llegando a ser Alcalde de la ciudad condal al año siguiente. Durante el primer bienio de la Segunda República (1931-33) fue Embajador en Lisboa.

Próximo al Partido Republicano Radical, resultó elegido diputado por Murcia en 1933. Se hizo cargo del ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes durante poco más de un mes, siendo Presidente del Gobierno Alejandro Lerroux, en un momento de auténtica crisis política e inestabilidad parlamentaria. Antes de eso había ocupado las carteras de Guerra y Marina desde noviembre de 1933 a abril de 1934, en los primeros gobiernos radicales.



CÁRTELA D. José Rocha / 1935

Pedro Sainz Rodríguez

Ministro de Instrucción Pública, 17-febrero-1938 a 28-abril-1939



CARTELA Pedro Sainz Rodríguez / Febrero 1938 - Mayo 1939

AUTOR Macarrón Jaime, Ricardo

FECHA DE LA PINTURA 1977

Nació y murió en Madrid el 14 de enero de 1898 y el 14 de diciembre de 1986 respectivamente. Estudió en la Universidad de Madrid, obteniendo los grados de doctor en Filosofía y Letras y licenciado en Derecho. Discípulo de Menéndez Pelayo, fue catedrático de Lengua y Literatura españolas de la Universidad de Oviedo (1920) y, más tarde, en 1923, catedrático de Bibliografía de la Universidad de Madrid. Además de varios libros sobre literatura mística española y crítica literaria, escribió en 1938 *La Escuela y el Estado nuevo*.

De filiación conservadora y monárquica, participó activamente en la política de los años treinta. Miembro de la Asamblea Nacional de la Dictadura de Primo de Rivera, fue diputado monárquico por Santander en todas las legislaturas de la Segunda República (1931-1936). Durante la Guerra Civil apoyó al bando franquista y se ocupó de la cartera de Educación en el primer Gobierno de Franco (1938), desde donde rectificó toda la legislación sobre laicismo escolar aprobada por la izquierda —restableció la enseñanza obligatoria de la religión en la escuela— y estableció mecanismos para controlar la lealtad a los principios del Movimiento, tanto por parte de los textos escolares como del profesorado. En septiembre de 1938 se aprobó una nueva Ley de Bachillerato que supuso en gran medida la privatización de esos estudios.

Dimitió de su cargo al acabar la Guerra Civil y se apartó del nuevo régimen franquista. En 1940 se marchó a Lisboa, donde fue consejero privado de don Juan de Borbón, conde de Barcelona.

Tomás Domínguez Arévalo, conde de Rodezno

Ministro de Instrucción Pública, 28-abril a 9-agosto-1939

Nació en Madrid el 26 de octubre de 1883 y murió en Villafranca de Navarra el 10 de agosto de 1952. Se licenció en Derecho en la Universidad de Madrid y ejerció como abogado. Resultó elegido diputado tradicionalista por Aoiz (Navarra) en 1916 y 1918. Fue Vicepresidente de la Diputación y senador por Navarra en 1922.

En la Segunda República obtuvo el acta de diputado por Navarra en las tres legislaturas (1931-1936). Representante tradicionalista en todo ese tiempo, mantuvo una oposición radical a la política laica y autonomista de la izquierda.

Al estallar la Guerra Civil se unió al bando franquista como uno de los principales líderes del tradicionalismo navarro y desempeñó en el primer Gobierno de Franco la cartera de Justicia. Al término de la Guerra se hizo cargo del departamento de Instrucción Pública. Cuando lo abandonó, dicho departamento pasó a denominarse oficialmente (por Ley de 8 de agosto de 1939), dentro de la nueva estructura del Estado, ministerio de Educación Nacional.



CARTELA Conde de Rodezno / 1939

AUTOR Solín Avila, Antonio

José Ibáñez Martín

Ministro de Educación Nacional, 9-agosto-1939 a 19-julio-1951



CÁRTELA D. José Ibáñez Martín / 1939

AUTOR Morales Ruiz, Juan Antonio

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Collar de la Orden de Alfonso X el Sabio.

OTRAS CONDECORACIONES O INSIGNIAS Banda de la Gran Cruz de la Orden de Carlos III. Placa de la Gran Cruz de Isabel la Católica (probable). Placa de la Gran Cruz de la Orden Pontificia de San Gregorio Magno. Medalla académica

Nació en Valbona (Teruel) el 18 de diciembre de 1896 y murió en Madrid el 2 de diciembre de 1969. Estudió en las Universidades de Valencia y Madrid, doctorándose en Filosofía y Letras y en Derecho. Fue catedrático de Geografía e Historia en el Instituto San Isidro de Madrid.

Durante la Segunda República formó parte de la CEDA y salió diputado por Murcia en las elecciones de 1933. Después de la Guerra Civil fue Procurador en Cortes (1943-1967) y ocupó numerosos cargos públicos en el nuevo régimen franquista: Presidente de la Diputación de Murcia, Embajador en Lisboa (1958-1969), Consejero del Reino (1951), Consejero Nacional y Presidente del Consejo de Estado (1951-1958).

Se hizo cargo de la cartera de Educación justo después de la Guerra Civil, en 1939. Durante los doce años que estuvo como titular de Educación se aprobaron, entre otras, tres nuevas leyes: una de Ordenación Universitaria (1943), que estableció el monopolio estatal de los estudios superiores y sometió la enseñanza universitaria al dogma y la moral católicos; otra de Enseñanza Primaria (1945), que dejó en manos de la Iglesia el control de las escuelas y restó cualquier protagonismo al Estado; y una última de Bases de Enseñanza Media y Profesional (1949), que sustituyó al antiguo Estatuto de 1928 y introdujo la nueva figura del bachillerato laboral.

Joaquín Ruiz Giménez y Cortés

Ministro de Educación Nacional, 19-julio-1951 a 16-febrero-1956

Nació en Hoyo de Manzanares (Madrid) el 2 de agosto de 1913. Estudió en la Universidad de Madrid y en el Centro San Pablo (CEU). Se doctoró en Derecho y obtuvo la cátedra de Filosofía del Derecho en la Universidad de Sevilla en 1940, tras haber sido profesor ayudante de Derecho Internacional Privado. En 1946 pasó a la Universidad de Madrid como catedrático de Relaciones Iglesia-Estado.

Ya en la vida política, fue Procurador en Cortes (1949-1969) y ocupó numerosos cargos públicos durante el régimen franquista: Delegado Nacional de Educación, Teniente Alcalde de Madrid (1940), Director del Instituto de Cultura Hispánica (1946), Embajador ante la Santa Sede (1948) y Consejero Nacional.

Siendo Ministro de Educación, se firmó el Concordato con la Santa Sede (1953), se aprobó una ley especial sobre construcciones escolares (1953) y se dictaron varias leyes centradas sobre todo en la enseñanza media y profesional: la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, que introdujo la nueva figura del bachillerato elemental y contribuyó a la extensión de la educación hasta los catorce años; y la Ley de Formación Profesional Industrial (1955), que creó las escuelas de aprendizaje y maestría. Ruiz Giménez tuvo que afrontar también una crisis estudiantil en febrero de 1956.

En la actualidad es presidente de Unicef en España y ha sido además Defensor del Pueblo.



CARTELA D. Joaquín Ruiz Giménez / 1951

AUTOR Vázquez Díaz, Daniel

Jesús Rubio García Mina

Ministro de Educación Nacional, 16-febrero-1956 a 11-julio-1962



CARTELA D. Jesús Rubio García Mina / 1956

AUTOR Vázquez Díaz, Daniel

Nació en Pamplona el 15 de agosto de 1908 y murió en Madrid el 13 de julio de 1976. Estudió en las Universidades de Madrid, Munich, Viena y París. Se doctoró en Derecho en 1932, recibiendo el premio extraordinario. Fue Letrado de Cortes (1932), además de catedrático de Derecho Mercantil de la Universidad de Madrid (1954). Perteneció a la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación.

Fue Procurador en Cortes (1943-1964) y desempeñó varios altos cargos durante la primera década del régimen de Franco, como Subsecretario de Gobernación y Consejero Nacional del Movimiento. Se hizo cargo, además, de la Subsecretaría de Educación Nacional, siendo Ministro Ibáñez Martín.

Durante su paso por el ministerio de Educación impulsó el primer Plan Quinquenal de Construcciones Escolares, promovió el nuevo bachillerato elemental y trató de difundirlo en el mundo laboral mediante los estudios nocturnos de los Institutos. A él se debe la Ley de julio de 1957 de Ordenación de Enseñanzas Técnicas, que reguló nuevas titulaciones técnicas, la creación, en 1958, del Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Primera Enseñanza y una creciente tecnificación de la inspección educativa.

Manuel Lora Tamayo

Ministro de Educación y Ciencia, 11-junio-1962 a 16-abril-1968

Nació en Jerez de la Frontera (Cádiz) el 26 de enero de 1904. Estudió en la Universidad de Madrid y se doctoró en Ciencias Químicas y en Farmacia, siendo después catedrático de Química Orgánica de la Universidad de Sevilla (1933) y más tarde de la de Madrid. Fue el máximo responsable del Centro Nacional de Química Orgánica del CSIC, además de Presidente de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y Presidente del Instituto de España desde 1972 hasta 1978.

Procurador en Cortes (1961-1977), se hizo cargo de la cartera de Educación y Ciencia entre 1962 y 1968. En ese tiempo se vivió un período de gran conflictividad en la Universidad, de 1965 a 1968. El ministerio reforzó las medidas de control sobre estudiantes y profesores; así, en la primera mitad de 1965 la tensión en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid terminó con la separación de sus cátedras a Aranguren, García Calvo y Tierno Galván.

Entre 1964 y 1967 se aprobaron tres nuevas leyes sobre enseñanza primaria y secundaria, que supusieron la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los catorce años, la elevación del nivel académico de los estudios de magisterio y la unificación del bachillerato. Al ministerio de Lora Tamayo se debe, por otra parte, la norma en virtud de la cual se creó la estructura departamental en la Universidad entendiendo como «equipo o unidad estructural básica universitaria», y el cargo de profesor agregado.



CARTELA D. Manuel Lora Tamayo / 1962-1968

AUTOR Segura Iglesias, Enrique

FECHA DE LA PINTURA 1969

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Banda «en muceta» de la Gran Cruz de la Orden de Carlos III

OTRAS CONDECORACIONES O INSIGNIAS Placas de las Grandes Cruces de Carlos III y de Alfonso X el Sabio. Medalla académica

José Luis Villar Palasí

Ministro de Educación y Ciencia, 16-abril-1968 a 11-junio-1973



CARTELA D. José Luis Villar Palasí / 1968-1973

AUTOR Segura Iglesias, Enrique

FECHA DE LA PINTURA 1973

Nació en Valencia el 30 de agosto de 1922. Estudió en las universidades de Valencia y Madrid y se licenció en Derecho y en Filosofía y Letras, doctorándose más tarde en Derecho. Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad Complutense, ha sido también Letrado del Consejo de Estado y Letrado del Instituto Nacional de Previsión.

Fue Procurador en Cortes (1961-1977) y ocupó distintos cargos públicos antes de ser Ministro de Educación (1968), como Secretario General Técnico del Ministerio de Información y Turismo y Director General de Empleo.

De su paso por la cartera de Educación es la Ley General de Educación de 1970, que supuso, entre otras cosas, la implantación de una formación común de ocho años de duración: la Educación General Básica. Dicha ley vino precedida de un libro blanco (*La educación en España. Bases para una política educativa*, de abril de 1969), que señalaba como los principales problemas de la educación española: una enseñanza desconectada del mundo laboral, una formación básica insuficiente, una tasa de abandono de los estudios de secundaria demasiado elevada y un número de universitarios claramente inferior al de otros países europeos.

Julio Rodríguez Martínez

Ministro de Educación y Ciencia, 11-junio-1973 a 3-enero-1974

Nació en Arnilla (Granada) en 1928 y murió en Santiago de Chile el 29 de enero de 1979. Estudió en las Universidades de Granada e Inglaterra, doctorándose en Ciencias Químicas en 1953 y en Farmacia en 1955. Catedrático de la Universidad de Salamanca en 1962, luego de Pamplona en 1964 y, finalmente, de Madrid.

Además de Procurador en Cortes (1971-1977), Rodríguez Martínez desempeñó los cargos públicos de Consejero de Educación y de Economía Nacional durante la última etapa del régimen franquista. Accedió a la cartera de Educación y Ciencia, siendo Presidente del Gobierno el almirante Carrero Blanco, a mediados de 1973. Propuso la aplicación de un nuevo calendario escolar a la Universidad para que empezara el curso en enero. El *Calendario Juliano* no se llevó a cabo.



CARTELA D. Julio Rodríguez Martínez / 1973-1974

AUTOR Prieto Coussent, Benito

FECHA DE LA PINTURA 1974

CONDECORACIÓN O INSIGNIA MÁS DESTACADA Medalla académica

Sólo en fecha muy reciente (marzo de 1987) ha sido identificado el autor de este retrato por el académico de Bellas Artes de San Fernando Miguel Rodríguez Acosta.

Cruz Martínez Esteruelas

Ministro de Educación y Ciencia, 3-enero-1974 a 11-diciembre-1975



CARTELA D. Cruz Martínez Esteruelas / enero 1974 a diciembre 1975

AUTOR Hidalgo de Caviedes, Hipólito

Nació en Hospitalet de Llobregat (Barcelona) el 4 de febrero de 1932 y murió en Madrid el 17 de septiembre de 2000. Se doctoró en Derecho y fue Abogado del Estado y Letrado de las Cortes.

Procurador en Cortes (1964-1977), desempeñó distintos cargos públicos durante los últimos años del régimen franquista, como Director General del Patrimonio del Estado (1962), Delegado Nacional de Asociaciones (1968-70) y Consejero Nacional del Movimiento (1967).

Ocupó su primera cartera ministerial, Planificación y Desarrollo, en el Gobierno de Carrero Blanco en 1973. Pasó a Educación en enero de 1974, en el nuevo Gobierno de Arias Navarro. Durante la Transición formó parte, desde octubre de 1976, de la Federación de Partidos de Alianza Popular, en el grupo de los conocidos como «Los siete magníficos».

Durante su paso por la cartera de Educación, sobre todo en 1975, los conflictos universitarios alcanzaron un momento de máxima tensión. El ministerio procedió al cierre por decreto de las Universidades de Valladolid y Sevilla y de otras facultades.

Además de un nuevo plan de estudios para bachillerato, Martínez-Esteruelas promovió la Ley de Selectividad universitaria y estableció (mayo de 1975) la enseñanza, con carácter experimental y voluntario, de otras lenguas españolas que no fueran el castellano.

Carlos Robles Piquer

Ministro de Educación y Ciencia, 11-diciembre-1975 a 6-julio-1976

Nació en Madrid el 13 de octubre de 1925. Se licenció en Filosofía y Letras y en Ciencias Políticas y Económicas (Premio Extraordinario). Diplomático de carrera, fue embajador en Libia, Chad, Italia y Malta.

Fue Procurador en Cortes (1971-1977), senador en las Cortes Generales desde 1983 hasta 1987, diputado en la Asamblea de la Comunidad Autónoma de Madrid, y diputado al Parlamento Europeo (en el Grupo del Partido Popular Europeo) desde 1986 hasta 1999. Fue Coordinador General de Alianza Popular y actualmente es miembro del Comité Ejecutivo Nacional y de la Junta Directiva Nacional del Partido Popular. Además es Presidente de la Fundación Cánovas del Castillo.

Ha ocupado numerosos cargos públicos: Director General de Información y de Cultura Popular y Espectáculos, Subdirector General de Relaciones Económicas Internacionales y de Política Ibero-Americana, Secretario de Estado de Asuntos Exteriores, Director General de R.T.V.E., Presidente del Instituto de Cooperación Iberoamericana y de la Comisión Española del V Centenario del Descubrimiento de América.

Se responsabilizó del ministerio de Educación y Ciencia en el primer Gobierno de la Monarquía, justo después de la muerte de Franco, y hasta mediados del año 1976. Obra suya fue la evaluación de la Ley General de Educación.



CARTELA D. Carlos Robles Piquer / 1975-1976

AUTOR Delgado Ramos, Álvaro

FECHA DE LA PINTURA 1976

Aurelio Menéndez y Menéndez

Ministro de Educación y Ciencia, 6-julio-1976 a 4-julio-1977



Nació en Gijón (Asturias) el 1 de mayo de 1927. Estudió en las Universidades de Oviedo y Madrid, obteniendo el grado de doctor en Derecho con Premio Extraordinario. Ha sido catedrático de la Escuela de Altos Estudios Mercantiles de Bilbao, catedrático de Derecho Mercantil de la Universidad de Santiago, y de las de Salamanca, Oviedo y Autónoma de Madrid. Ha ejercido asimismo la abogacía, con un despacho de gran prestigio en Madrid.

Ha sido miembro del Consejo de Estado, magistrado del Tribunal Constitucional y académico de número de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación. Está considerado uno de los máximos expertos españoles en Derecho Mercantil, materia sobre la que ha escrito varios libros. En 1994 fue investido Doctor Honoris Causa por las universidades de Oviedo y Carlos III de Madrid y en 1999 recibió el V Premio Pelayo para Juristas de Reconocido Prestigio.

Fue Ministro de Educación en el primer Gobierno de Adolfo Suárez, durante una época definida por uno de sus sucesores, Iñigo Cavero, como de las «más duras de la transición democrática».

CARTELA D. Aurelio Menéndez Menéndez / 1976-1977

AUTOR Macarrón Jaime, Ricardo

FECHA DE LA PINTURA 1977

Íñigo Cavero Lataillade, barón de Carondelet y de la Torre, marqués del Castillo de Aysa

Ministro de Educación y Ciencia, 4-julio-1977 a 5-abril-1979. (Ministro de Cultura, 8-septiembre-1980 a 1-diciembre-1981)

Nació en San Sebastián el 1 de agosto de 1929. Estudió en varias Universidades españolas y extranjeras y se doctoró en Derecho. Fue catedrático de Derecho Constitucional del Centro San Pablo (CEU), y de Derecho Político y Constitucional de la Universidad de Madrid.

Desde 1957 fue militante de la organización clandestina Democracia Social Cristiana, liderada por José María Gil-Robles; y pasó luego, en 1965, a Izquierda Democrática. Formó parte, desde 1973 y hasta 1975, del grupo «Tácito», y figuró entre los fundadores del Partido Popular Demócrata Cristiano. En la coalición de este partido con la Unión de Centro Democrático Cavero Lataillade resultó elegido diputado por Madrid (1977) y por Baleares (1979). En la Unión de Centro Democrático desempeñó un papel destacado, siendo durante un tiempo su Secretario General. Ocupó las siguientes carteras: Educación y Justicia en los Gobiernos de Adolfo Suárez (1977-1979), y Cultura (1980-81) en el Gobierno de Leopoldo Calvo-Sotelo. Formó parte también de la Comisión de Educación del IV Plan de Desarrollo y ha sido Presidente del Consejo de Estado (1996). Repitió como diputado por Madrid en 1986. Su paso por el ministerio de Educación coincidió con el periodo constituyente y con la aprobación de la Constitución, cuyo artículo 27 recoge el derecho a la educación de todos los españoles y reconoce la libertad de enseñanza. En esos años se aprobaron distintas normas de carácter descentralizador, como el Decreto de diciembre de 1978 que transfirió a los delegados provinciales la resolución de distintos asuntos relativos a personal, centros docentes, libros, etc.



CARTELA Íñigo Cavero Lataillade / 1977-1979

AUTOR Macarrón Jaime, Ricardo

José Manuel Otero Novas

Ministro de Educación, 5-abril-1979 a 8-septiembre-1980



CARTELA D. José Manuel Otero Novas / 1979-1980

AUTOR Burguete Albalat, Juan Ignacio

FECHA DE LA PINTURA 1980

Nació en Vigo (Pontevedra) el 23 de marzo de 1940. Se licenció en Derecho y se diplomó en Derecho Comparado Hispano-Americano. Fue Abogado del Estado (1967) e Inspector de los Servicios del ministerio de Hacienda desde 1974, además de jefe de los Servicios Jurídicos, primero, y Secretario General del Banco Exterior de España, después.

Fue uno de los fundadores del grupo «Táctito». Desempeñó los cargos de Director General de Política Interior y Subsecretario Técnico del Presidente del Gobierno. Ha sido diputado en varias legislaturas, primero por la Unión de Centro Democrático (en 1979, por Lugo) y, después, por el Partido Popular (en 1989, por Zamora). En los Gobiernos de Adolfo Suárez ocupó la cartera de Presidencia, entre julio de 1977 y abril de 1979, y la de Educación, desde esta última fecha hasta el otoño de 1980.

Ha recibido distintas condecoraciones y es autor de varios libros jurídicos y de temas políticos. Ejerce como abogado del Estado ante el Tribunal Supremo.

Siendo Ministro de Educación, se aprobó la Ley Orgánica del Estatuto de los Centros Docentes (LOECE), de 19 de junio de 1980, que desarrollaba el artículo 27 de la Constitución. Antes de la promulgación de la LOECE se había aprobado el traspaso de los servicios de enseñanza —salvo excepciones como Universidades y Becas— a las Comunidades Autónomas de Cataluña y País Vasco.

Luis González Seara

Ministro de Investigación y Universidades, 5-abril-1979 a 26-febrero-1981

Nació en La Mezquita (Orense) el 7 de junio de 1936. Se doctoró en Ciencias Políticas y Sociología y en Derecho. Obtuvo la cátedra de Sociología en la Universidad de Granada en 1968, pasando poco después, en 1970, a la Universidad Complutense de Madrid. Fue Director del Instituto de Opinión Pública entre 1963 y 1969.

Se ocupó de la jefatura de la Secretaría Particular del ministerio de Información y Turismo en 1962, de la Subdirección General de Orientación en 1969, y de la Secretaría de Estado de Investigación y Universidades en 1977. Ese mismo año resultó elegido senador por Orense, y dos años más tarde diputado al Congreso por Pontevedra. Se hizo cargo de la cartera de Investigación y Universidades en distintos Gobiernos de Adolfo Suárez.

Asimismo, fue Presidente Fundador de *Cambio 16* y *Diario 16*, Presidente del Club Siglo XXI, Vicepresidente Ejecutivo de la Fundación del INI y Presidente del Consejo de Administración de Ediobser, S.A., editora del *Independiente*.



CARTELA Luis González Seara/Ministro de Universidades e Investigación / 1979-1981

AUTOR Merino, Daniel

Juan Antonio Ortega y Díaz-Ambrona

Ministro de Educación y Ciencia, 8-septiembre 1980 a 2-diciembre-1981



CARTELA Juan Antonio Ortega y Díaz Ambrona / 1981

AUTOR Lahuerta López, Genaro

FECHA DE LA PINTURA 1981

Nació en Madrid el 11 de diciembre de 1939. Estudió en la Universidad de Madrid y se licenció en Derecho (con Premio Extraordinario), en Filosofía y Letras y en Ciencias Políticas.

Fue Letrado del Consejo de Estado (1966), y profesor de Derecho —en la Universidad de Madrid, en el ICADE y en el Centro San Pablo (CEU)— y de Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales —en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad de Madrid—.

Perteneció al grupo «Tácito» (1973) y después a la Izquierda Democrática de Ruiz Giménez. Fue promotor del Partido Popular, que se integraría en la Unión de Centro Democrático. Ocupó varios cargos públicos, como los de Secretario General Técnico de Justicia (1977-1979) y Secretario de Estado para el Desarrollo Constitucional (1979). En el bienio 1980/1981, bajo los Gobiernos de Adolfo Suárez y Leopoldo Calvo-Sotelo, se responsabilizó del ministerio Adjunto a la Presidencia y del de Educación.

Siendo titular de la cartera de Educación, se reguló la Alta Inspección, se comenzó la fijación de las enseñanzas mínimas y se continuó el proceso de traspaso de competencias iniciado anteriormente.

Díaz-Ambrona ha sido además Presidente de la Comisión reunida en 1998 para la elaboración de un informe sobre la enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria Obligatoria.

Federico Mayor Zaragoza

Ministro de Educación y Ciencia, 2-diciembre-1981 a 2-diciembre-1982

Nació en Barcelona el 27 de enero de 1934. Se licenció y doctoró en Farmacia en la Universidad de Madrid, accediendo a la cátedra de Bioquímica de la Universidad de Granada en 1963. Es catedrático de la Universidad Autónoma de Madrid, donde ha dirigido el departamento de Bioquímica y Biología molecular. Fue Vicepresidente y Presidente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (1971-1972).

Además de Procurador a Cortes en 1968, fue diputado al Congreso por Granada en 1977 en representación de la Unión de Centro Democrático. Ha desempeñado varios cargos públicos: Consejero Nacional de Educación (1969), Subsecretario del ministerio de Educación y Ciencia (1974-76) y Consejero de la Presidencia de Gobierno. Ha sido también Presidente de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados.

Miembro destacado de la Unión de Centro Democrático, fue asesor de Adolfo Suárez, convirtiéndose en Ministro de Educación bajo la presidencia de Leopoldo Calvo-Sotelo. Poco antes, en 1978, había sido elegido Director General Adjunto de la UNESCO.

De su paso por el ministerio de Educación es un Real Decreto de junio de 1982 que reguló las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales. En ese periodo se realizó también el traspaso de las competencias de educación a la Comunidad Autónoma de Galicia, se preparó la transferencia de las mismas a la Comunidad Autónoma de Andalucía y se impulsó un proyecto de Ley de Autonomía Universitaria.



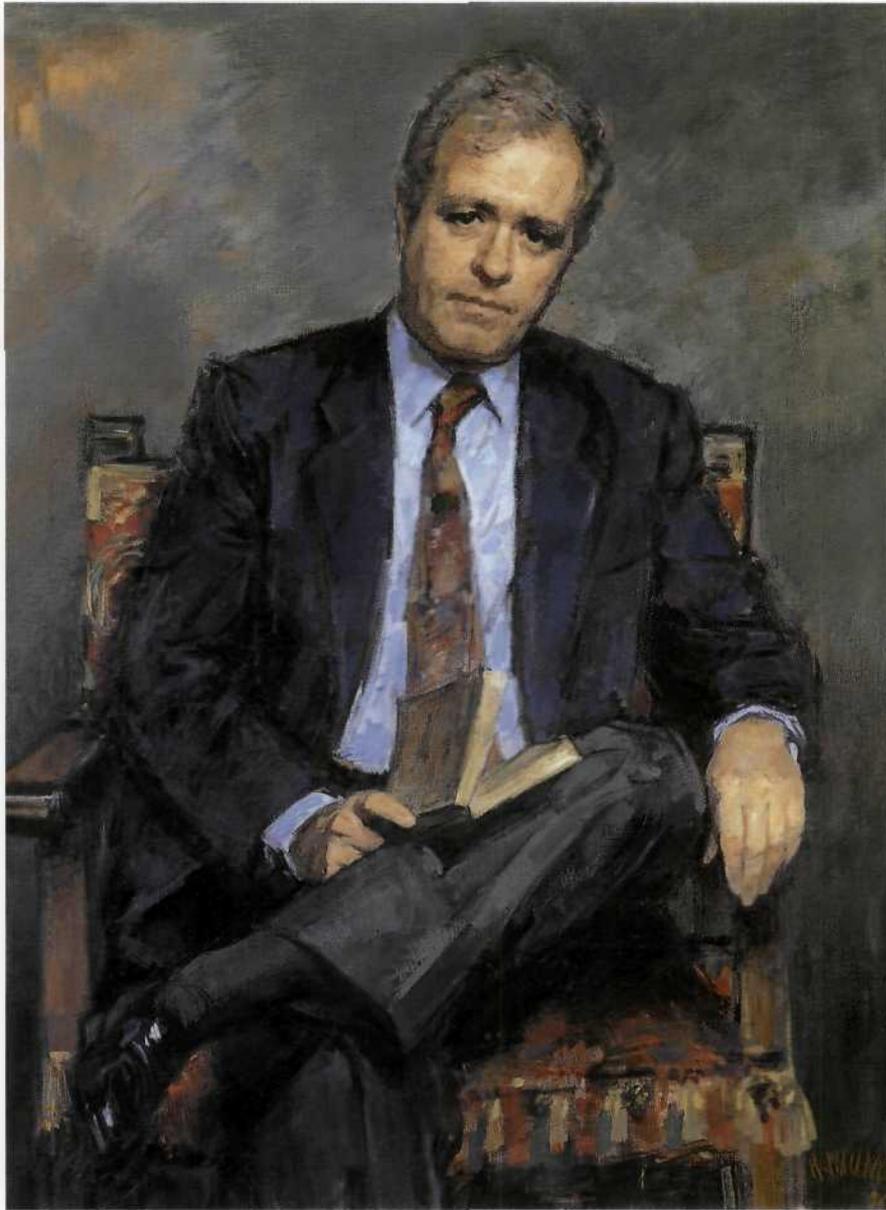
CARTELA Federico Mayor Zaragoza / 1981-1982

AUTOR Delgado Ramos, Álvaro

FECHA DE LA PINTURA 1982

José María Maravall Herrero

Ministro de Educación y Ciencia, 2-diciembre-1982 a 11-julio-1988



CARTELA José M^a Maravall Herrero / 1982-1988

AUTOR Macarrón Jaime, Ricardo

FECHA DE LA PINTURA 1992

Nació en Madrid el 7 de abril de 1942. Se doctoró en Derecho por Madrid y en Sociología por Oxford. Catedrático de Sociología Política de la Universidad Complutense de Madrid, ha sido también Profesor Titular de Sociología en las Universidades de Oxford y Warwick. Miembro de la Junta Directiva de la Asociación Española de Ciencias Políticas y del Social Science Research Council de los Estados Unidos.

Miembro destacado del Partido Socialista, ha tenido gran peso doctrinal en él. En el Congreso socialista celebrado en 1979 fue nombrado Coordinador del Área Cultural y miembro del Comité Ejecutivo Federal. En 1986 resultó elegido diputado por Valencia. Se hizo cargo de la cartera de Educación en el primer Gobierno socialista de 1982. Durante su mandato emprendió una reforma ambiciosa del sistema educativo que comprendió: la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU), de 25 de agosto de 1983, promulgada en medio de un ambiente de crisis en la universidad y de problemas con el profesorado no numerario, finalmente resueltos mediante las comisiones de idoneidad; la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), de 3 de julio de 1985; y la Ley de Fomento y Coordinación General de la Investigación, de 14 de abril de 1986. También hizo una reforma experimental de la educación escolar que llevó a puerto su sucesor Javier Solana.

Javier Solana Madariaga

Ministro de Educación y Ciencia, 11-julio-1988 a 23-junio-1992. (Ministro de Cultura, 2-diciembre-1982 a 11-julio-1988; Ministro de Cultura y Portavoz del Gobierno, 6-julio-1985 a 11-julio-1988)

Nació en Madrid el 14 de julio de 1942. Sobrino de Salvador de Madariaga, estudió en la Universidad de Madrid, donde se doctoró en Ciencias Físicas. Obtuvo plaza de profesor y, más tarde, de catedrático de esa misma disciplina.

Miembro del Partido Socialista, ha ocupado numerosos puestos de responsabilidad desde que aquél llegara al gobierno en 1982. Diputado por Madrid en todas las legislaturas desde 1977 a 1993, fue titular de la cartera de Cultura entre 1982 y 1988; pasó luego a Educación y Ciencia, donde estuvo cuatro años; y se hizo cargo, finalmente, del ministerio de Asuntos Exteriores entre 1992 y 1995.

En este último año, con motivo de su nombramiento como Secretario General de la OTAN, dio por terminada su etapa de colaboración en los Gobiernos de Felipe González. Actualmente es el alto representante de la política exterior de la Unión Europea. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 2 de octubre de 1990 —que vino precedida de un *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989)—, constituyó la medida más importante de su paso por Educación. También se le debe la fundación de las Universidades Carlos III de Madrid (1989) y de La Rioja (1992) y una serie de normas reglamentarias sobre centros docentes y profesorado.



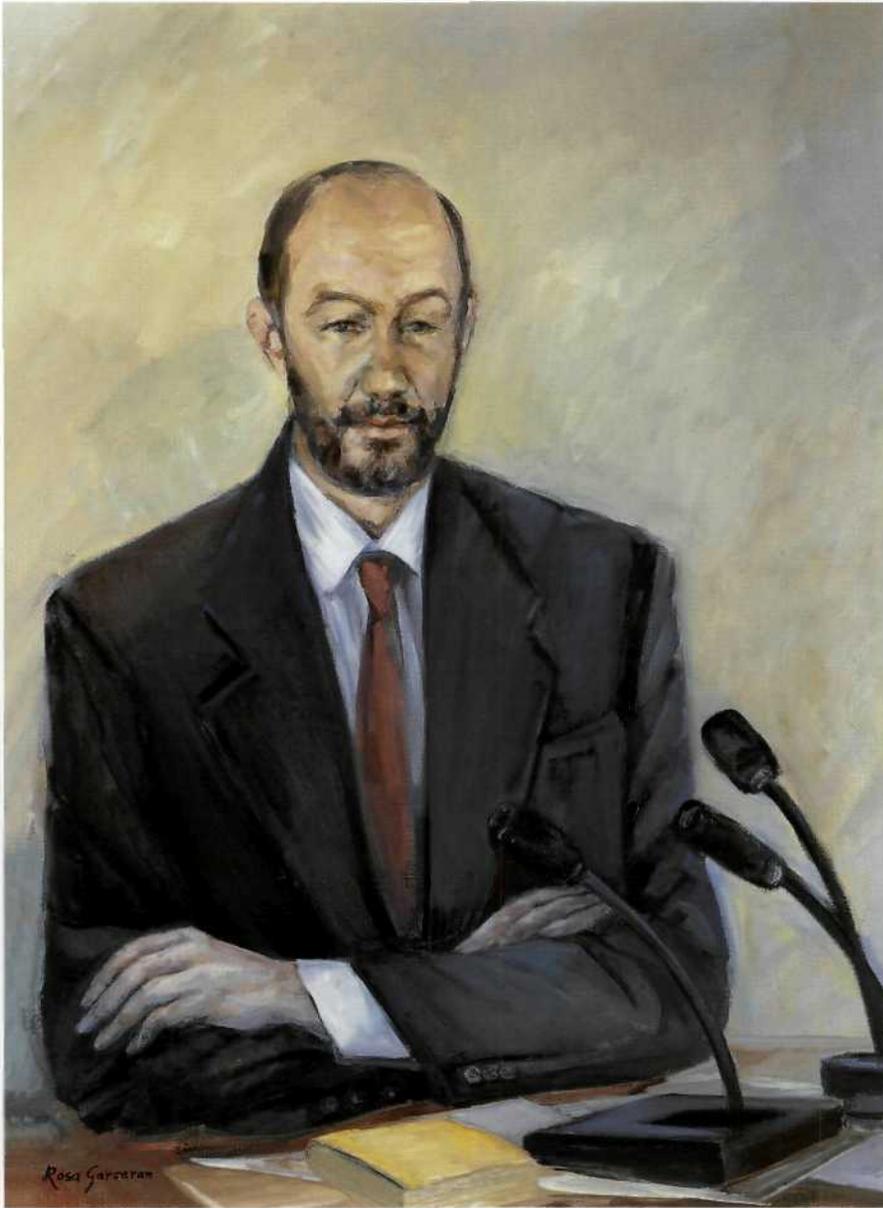
CARTELA Javier Solana Madariaga / 1988-1992

AUTOR Benet Jordana, Eugenio

FECHA DE LA PINTURA 1992

Alfredo Pérez Rubalcaba

Ministro de Educación y Ciencia, 23-junio-1992 a 13-julio-1993



CARTELA Alfredo Pérez Rubalcaba / 1992-1993

AUTOR Rosa M^a Garcerán Piqueras

FECHA DE LA PINTURA 1994

Nació en Solares (Santander) el 28 de julio de 1951. Doctor en Ciencias Químicas por la Universidad Complutense de Madrid con Premio Extraordinario. Es profesor del Departamento de Química Orgánica de la Universidad Complutense.

Miembro destacado de la dirección del Partido Socialista, ha sido diputado al Congreso por Toledo en 1993 y 1996 y ha desempeñado distintos cargos públicos, como Director del Gabinete Técnico de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación (1982-1985), Director General de Enseñanzas Universitarias (1985-1986) y Secretario General de Educación y Secretario de Estado de Educación (1988-1992). De esta última etapa merece destacarse su intervención en la tramitación de la LOGSE.

Fue Ministro en los últimos Gobiernos de Felipe González: primero, en Educación y Ciencia (1992-1993) y después, en la cartera de Presidencia y Portavoz desde julio de 1993 a marzo de 1996.

De su paso por Educación proceden la Ley de 9 de diciembre de 1992 sobre Atribuciones de los Arquitectos Técnicos y los Ingenieros Técnicos y otras dos, de 19 de abril de 1993, por las que fueron reconocidas las primeras Universidades privadas: la «San Pablo-CEU» y la «Alfonso X el Sabio».

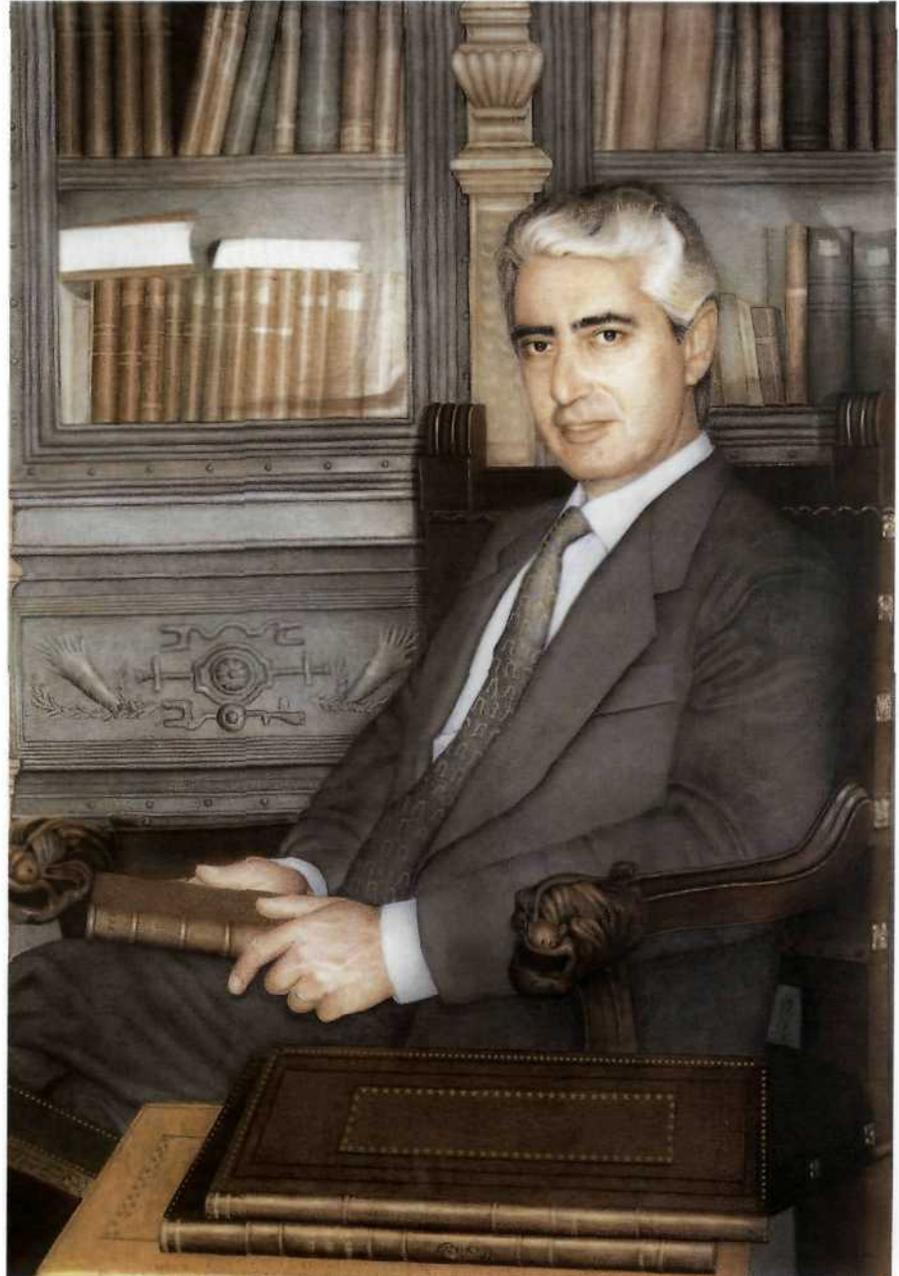
Gustavo Suárez Pertierra

Ministro de Educación y Ciencia, 13-julio-1993 a 2-julio-1995

Nació en Cudillero (Asturias) el 27 de febrero de 1949. Se licenció en Derecho por la Universidad de Oviedo y obtuvo el grado de Doctor por la de Valladolid. Es catedrático de Derecho Canónico de la Universidad Complutense.

Como experto en temas de religión y política, Suárez Pertierra se responsabilizó de la Dirección General de Asuntos Religiosos del ministerio de Justicia y fue Presidente de la Comisión Asesora de Libertad Religiosa. Ha sido además Subsecretario de Defensa desde febrero de 1984 hasta mayo de 1990, Secretario de Estado de Administración Militar del ministerio de Defensa hasta julio de 1993 y Ministro de Defensa. Obtuvo el acta de diputado por Asturias en 1996.

De su etapa al frente del departamento de Educación proceden la fundación de la Universidad de Burgos (1994) y la ley sobre la edad de jubilación de los funcionarios de cuerpos docentes universitarios. También impulsó la tramitación de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG).



CARTELA Gustavo Suárez Pertierra / 1993-1995

AUTOR Covadonga Sarragúa Leyva

FECHA DE LA PINTURA 1996

Tinas chinas de color sobre papel de acuarela.

Jerónimo Saavedra Acevedo

Ministro de Educación y Ciencia, 2-julio-1995 a 6-mayo-1996



Nació en Las Palmas de Gran Canaria el 3 de julio de 1936. Se doctoró en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid. Amplió estudios en las Universidades de Colonia y Florencia. Es profesor titular de Derecho del Trabajo en la Universidad de La Laguna.

Miembro del Partido Socialista, resultó elegido diputado por su ciudad natal en 1977, 1979 y 1982. Fue además diputado del Parlamento canario y Presidente del Gobierno canario ente 1983 y 1993, así como Secretario General del Partido Socialista Canario.

En 1996 volvió a ser elegido diputado al Congreso. Antes de ocuparse de la cartera de Educación se hizo cargo del ministerio para las Administraciones Públicas en el último Gobierno de Felipe González (1993-1995).

Durante su paso por el ministerio de Educación se promulgó la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG) de 20 de noviembre de 1995.

CARTELA Jerónimo Saavedra Acevedo / 1995-1996

AUTOR Miguel Arocha Isidro

FECHA DE LA PINTURA 1996

Esperanza Aguirre Gil de Biedma

Ministra de Educación y Cultura, 6-mayo-1996 a 19-enero-1999

Nació en Madrid el 3 de enero de 1952. Licenciada en Derecho por la Universidad Complutense (1974), ingresó por oposición en el Cuerpo de Técnicos Superiores de Información y Turismo. Entre 1976 y 1982 ocupó varios cargos en la Administración del Estado, desde Jefe del Servicio de Publicidad de Turismo (1976) hasta Subdirectora General de Fundaciones y Asociaciones Culturales (1982).

En política ha mantenido siempre posiciones liberales. Fue Concejal y Primer Teniente de Alcalde de Madrid. Ingresó en el Partido Popular en 1986.

Además de senadora por el Partido Popular en 1996, se responsabilizó ese mismo año de la cartera de Educación y Cultura en el primer Gobierno de José María Aznar.

Actualmente es senadora del Partido Popular por Madrid y Presidenta del Senado. Dentro del Partido Popular es Vocal del Comité Ejecutivo Nacional; y desde julio de 1999 Vicepresidenta de la Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES).

Ha sido la primera mujer titular del ministerio de Educación desde su creación en el año 1900. Mientras desempeñaba esta responsabilidad, se produjo la fusión con el departamento de Cultura y se impulsó el Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música y el de la Cinematografía y de las Artes Visuales. Además, se promulgó un Real Decreto sobre la libertad de elección de los centros docentes y se redactó, en 1997, un proyecto de Real Decreto de Mejora de las Enseñanzas de las Humanidades en la Educación Secundaria Obligatoria, proyecto finalmente malogrado que dio paso a un informe sobre la enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria, elaborado entre febrero y junio de 1998 por una Comisión presidida por Juan Antonio Ortega y Díaz-Ambrona.



Mariano Rajoy Brey

Ministro de Educación y Cultura, 19-enero-1999 a 27-abril-2000



Nació el 27 de marzo de 1955 en Santiago de Compostela (La Coruña). Es licenciado en Derecho por la Universidad de Santiago de Compostela y Registrador de la Propiedad. Miembro del Partido Popular, fue diputado en el parlamento gallego (1981) y más tarde diputado al Congreso por Pontevedra en 1986, 1989, 1993, 1996 y 2000. Desde junio de 1990 es Vicesecretario General del Partido Popular.

Ha ocupado distintos cargos públicos, como el de Director General de Relaciones con el Parlamento de la Conselleria de la Presidencia de la Xunta (1981), Presidente de la Diputación de Pontevedra (1983-86) y Vicepresidente de la Xunta de Galicia (1986-87). Fue Ministro de Administraciones Públicas en el primer Gobierno de José María Aznar. Como Ministro de Educación, implantó la norma que hacía posible el Distrito Universitario Abierto y agilizó el acceso desde la educación secundaria a la formación profesional. Durante su paso por la cartera de Educación se culminó el proceso de traspaso de competencias educativas a las Comunidades Autónomas.

Actualmente es Vicepresidente Primero y Ministro de la Presidencia del segundo Gobierno de José María Aznar.

Pilar del Castillo

Ministra de Educación, Cultura y Deporte, 27-abril-2000

Nació en Nador (Marruecos) el 31 de julio de 1952. Se doctoró en Derecho por la Universidad Complutense. Es catedrática de Ciencia Política y de la Administración en el departamento del mismo nombre de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Fue becaria Fullbright y realizó estudios de post-grado en la Universidad de Ohio (USA). Es especialista en la financiación de los partidos políticos y el comportamiento electoral, materias a las que ha dedicado más de veinte trabajos.

Entre 1994 y 1996 fue Directora de *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*. En 1996, tras la formación del primer Gobierno de José María Aznar, se ocupó de la Presidencia del Centro de Investigaciones Sociológicas. Finalmente, en abril de 2000 se hizo cargo de la cartera de Educación, Cultura y Deporte en el segundo Gobierno de José María Aznar.

Como ministra de Educación ha comenzado una revisión general de la educación secundaria e impulsado la aprobación por el Gobierno de sendos Reales Decretos sobre enseñanzas mínimas. Están anunciados un proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación y otros dos sobre la Formación Profesional y las Universidades.



Lorenzo Domínguez Pascual

Ministro de Instrucción Pública
y Bellas Artes

5-diciembre-1903 a 16-diciembre-1904

Nació en Sevilla en 1863 y murió en Madrid el 9 de diciembre de 1926. Estudió Derecho en la Universidad de Sevilla.

Miembro del Partido Conservador, resultó elegido diputado por el distrito sevillano de Carmona en todas las elecciones desde 1876 a 1923, salvo en 1881. Ocupó varios cargos públicos, como el de Gobernador del Banco de España en 1913. Fue Ministro de Instrucción Pública con Maura en 1903-1904 y de Hacienda con Dato en 1920.

Siendo titular de Instrucción Pública, se establecieron reglas para que cada Ayuntamiento tuviese el número de escuelas de enseñanza primaria que marcaba la ley, se reformó la Sección de Estadística, se organizaron las carreras de Practicante y Matrona y se creó el Centro de Arabistas.

Andrés Mellado Fernández

Ministro de Instrucción Pública
y Bellas Artes

23-junio a 30-octubre-1905

Nació en Málaga en 1846 y murió en Biarritz (Francia) el 30 de agosto de 1913. Estudió Derecho y Filosofía y Letras en la Universidad de Madrid, dedicándose más tarde a la abogacía y el periodismo.

El momento de más intensidad en su vida política coincidió con el cambio de siglo. Fue diputado en 1886, 1891 y 1898 y senador vitalicio desde 1898. Antes de eso había sido Alcalde de Madrid (1899) y más tarde, en 1902, sería Gobernador del Banco de España.

Se hizo cargo del departamento de Instrucción Pública en el Gobierno liberal de Montero Ríos en el segundo semestre de 1905.

Felipe Rodes Baldrich

Ministro de Instrucción Pública
y Bellas Artes

3-noviembre-1917 a 2-marzo-1918

Nació en Hospitalet (Barcelona) en 1878 y murió en Barcelona en junio de 1957. Se licenció en Derecho en la Universidad de Barcelona y estuvo dedicado al ejercicio libre de la abogacía.

Fue diputado por Balaguer entre 1903 y 1927 y por Barcelona en las últimas Cortes republicanas de 1936. Se responsabilizó de la cartera de Instrucción Pública en el Gobierno liberal de García Prieto de 1917.

Luis Espada Guntín

Ministro de Instrucción Pública
y Bellas Artes

5-mayo a 1-septiembre-1920

Nació en Orense el 4 de diciembre de 1858. Se licenció y doctoró en Derecho en las Universidades de Santiago y Madrid. Ejerció la abogacía en el bufete de Saturnino Bugallal y fue Oficial Letrado de Gracia y Justicia (1880) y Fiscal del Tribunal de Cuentas (1903).

En política se decantó por el Partido Conservador, siendo diputado en 1884, 1891 y de 1896 a 1923 por el distrito gallego de Verín. Consiguió también el acta de diputado en las primeras Cortes republicanas en 1931. Además de Secretario del Congreso de los Diputados en 1905 y 1914, ocupó distintos cargos públicos, desde Gobernador Civil de Ciudad Real y Toledo (1891) hasta Subsecretario de Hacienda (1907) y Presidente del Tribunal de Cuentas (1923).

Fue nombrado Ministro de Instrucción Pública en el Gobierno conservador de Dato en 1920. Fue además Ministro de Fomento, también con Dato, en 1915 y 1920-1921.

Isidoro de la Cierva y Peñafiel

Ministro de Instrucción Pública
y Bellas Artes

5-diciembre a 7-diciembre-1922

Nació en Murcia el 16 de octubre de 1870 y murió en Madrid el 16 de abril de 1939. Hermano del también Ministro de Instrucción Pública, Juan de la Cierva, se licenció en Derecho, ejerció como abogado libre y fue notario desde 1897.

Obtuvo el acta de diputado por Murcia en 1907 y en 1914. Fue también senador, primero en 1910 y luego, con carácter vitalicio, desde 1915. Afín al Partido Conservador, estuvo al frente del ministerio de Instrucción Pública apenas cuarenta y ocho horas.

Luis Bardají y López

Ministro de Instrucción Pública
y Bellas Artes

29-octubre a 14-diciembre-1935

Nació en Tarragona el 14 de mayo de 1880 y murió en Badajoz en febrero de 1942. Licenciado en Derecho y en Filosofía y Letras, fue abogado del Estado (1902).

Desempeñó el cargo de Director General de Agricultura y resultó elegido diputado por Badajoz en las Cortes republicanas de 1933 y 1936.

Se hizo cargo de la cartera de Instrucción Pública en el Gobierno formado por Joaquín Chapaprieta en octubre de 1935, en pleno período de crisis política a propósito de los escándalos que afectaron al Partido Republicano Radical. En su corto período de ministerio tuvo tiempo de redactar el Reglamento del Consejo de Rectores.

Manuel Becerra Fernández

Ministro de Instrucción Pública
y Bellas Artes

14-diciembre a 30-diciembre-1935

Nació en Málaga en 1867 y murió en Madrid el 10 de mayo de 1940. Estudió Ingeniería de Caminos en la Universidad de Madrid. Se responsabilizó durante algún tiempo de la Jefatura de Obras Públicas de Madrid y desempeñó los cargos de Director General de Ferrocarriles y Subsecretario de Obras Públicas.

Fue elegido diputado por Lugo en las Cortes republicanas de 1931, 1933 y 1936. Su nombramiento como Ministro de Instrucción Pública se produjo en la última etapa del segundo bienio, en el primer Gobierno formado por Portela Valladares, político afín a Alcalá-Zamora a la sazón Presidente de la República. Fue además Ministro de Trabajo en el segundo Gobierno de Portela durante los meses de enero y febrero de 1936.

Jesús Hernández Tomás

Ministro de Instrucción Pública
y Bellas Artes

4-septiembre-1936 a 5-abril-1938

Nació en Murcia en 1907 y murió en Méjico el 11 de enero de 1971.

Militante del Partido Comunista y Director del diario *Mundo Obrero*, fue elegido diputado en las elecciones generales de febrero de 1936.

Ocupó la cartera de Instrucción Pública durante gran parte de la Guerra Civil en los Gobiernos de Largo Caballero y Negrín. Durante todo ese tiempo, y dentro del contexto de la guerra, se creó una Comisión para el estudio y reforma de la enseñanza primaria, se implantaron las Milicias de la Cultura, se suprimió la enseñanza libre y la enseñanza de la religión —dentro de una nueva regulación de la enseñanza media— y se unificaron todos los centros de formación profesional en un único Politécnico Obrero.

Segundo Blanco González

Ministro de Instrucción Pública
y Sanidad

5-abril 1938 a 1-abril-1939

Nació en Gijón (Asturias) en 1899 y murió en Méjico el 29 de enero de 1957. Estudió magisterio y fue maestro nacional.

Militante cenetista, ocupó la cartera de Instrucción Pública en la última etapa de la Guerra Civil, en el Gobierno del bando republicano dirigido por Juan Negrín.

Pío Cabanillas Gallas

Ministro de Cultura y Bienestar, 4-julio-1977 a 25-febrero-1978; Ministro de Cultura, 25-febrero-1978 a 5-abril-1979

Nació en Pontevedra el 13 de noviembre de 1923 y murió en Madrid el 10 de octubre de 1991. Estudió en la Universidad de Granada, obteniendo los grados de licenciado y doctor en Derecho (con Premio Extraordinario). Fue Registrador de la Propiedad, Letrado de la Dirección General de Registros y del Notariado y Profesor de la Universidad de Madrid.

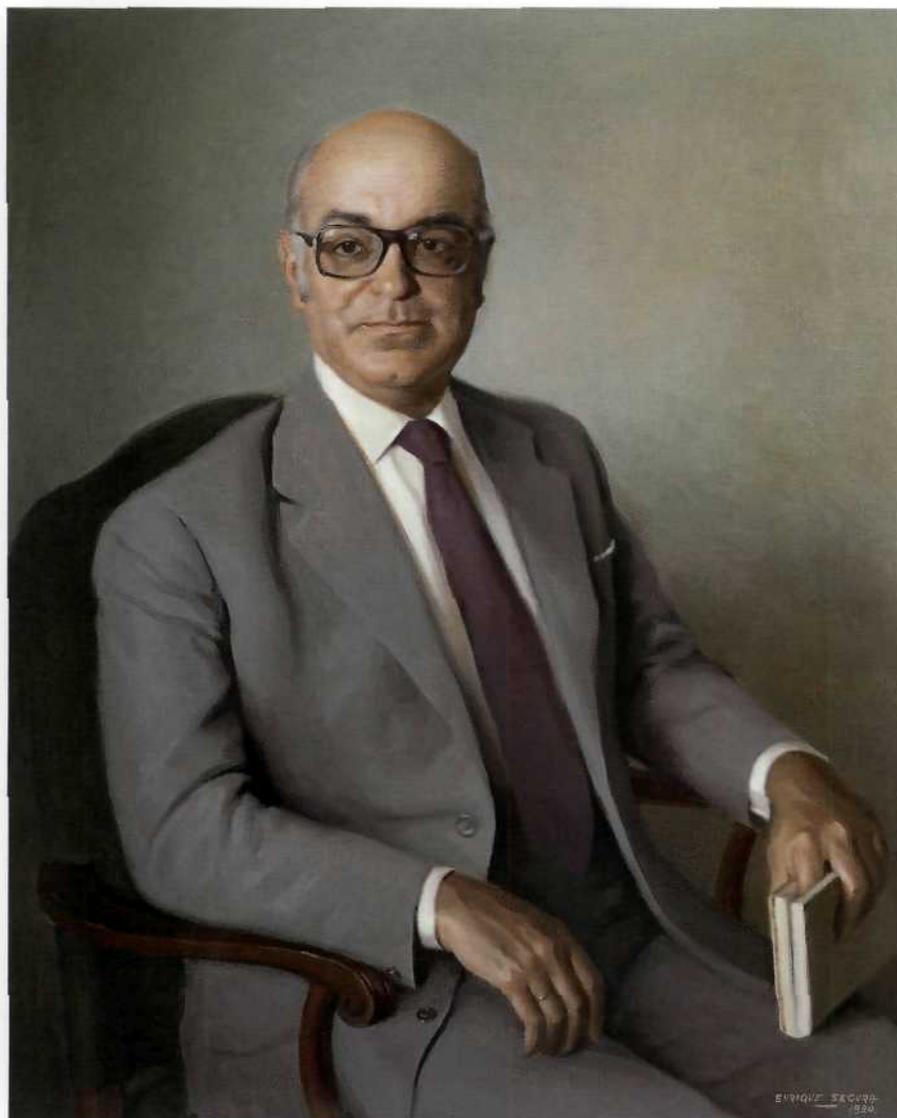
Además de Procurador en Cortes (1960, 1969, 1971), fue Subsecretario de Información y Turismo entre 1962 y 1969 y Ministro de Información y Turismo en el Gobierno de Arias Navarro de 1974, encarnando una política aperturista. Iniciada la Transición mantuvo una presencia política activa, siendo diputado por Orense en las Cortes de 1977, 1979 y 1982. Promotor, junto con José María Areilza, del Partido Popular, fue Presidente de este partido hasta su fusión con la Unión de Centro Democrático en enero de 1978.

Desempeñó varias carteras ministeriales en los distintos gobiernos de la Unión de Centro Democrático: Cultura y Bienestar (1977-1979); Adjunto al Presidente en el último Gobierno de Suárez (1980-1981); y Presidencia y Justicia en los Gobiernos de Calvo Sotelo (1981-1982).



Manuel Francisco Clavero Arévalo

Ministro de Cultura, 5-abril-1979 a 17-enero-1980



AUTOR Enrique Segura Iglesias

FECHA DE LA PINTURA 1980

El retrato se encuentra en la planta cuarta, pasillo central, del que fuera Ministerio de Cultura (Castellana, 109. Madrid).

Nació en Sevilla el 25 de abril de 1926. Se licenció en Derecho en la Universidad de Sevilla en 1948 y obtuvo el grado de doctor por la Universidad de Madrid en 1950. Fue profesor adjunto de Derecho Administrativo y más tarde catedrático de Derecho Administrativo en las Universidades de Salamanca (1951) y Sevilla (1954).

Ha sido Consejero del Banco Bilbao-Vizcaya, Presidente de la Caja de Ahorros de Sevilla y miembro del Consejo de Redacción de varias revistas científicas.

Fue Procurador en Cortes (1971-1975) y diputado al Congreso por Sevilla en 1977 y 1979. Adolfo Suárez le nombró Ministro Adjunto para las Regiones en julio de 1977 y Ministro de Cultura dos años más tarde.

Ricardo de la Cierva y Hoces

Ministro de Cultura, 17-enero a 8-septiembre-1980

Nació en Madrid el 9 de septiembre de 1926. Es doctor en Ciencias, licenciado en Filosofía y Letras, en Clásicas y en Ciencias de la Información. Fue Técnico de Información y Turismo, catedrático de Historia de Instituto y más tarde catedrático de Historia contemporánea en la Universidad de Alcalá.

En 1974 fue nombrado Director General de Cultura Popular y en 1978 asesor del Presidente para la Cultura. Fue senador por Murcia en 1977 y diputado por esa misma ciudad en 1979. En el Senado, ocupó la Vicepresidencia de la Comisión Constitucional. Se hizo cargo del ministerio de Cultura en el Gobierno de Adolfo Suárez de 1980.

En 1982 abandonó la política activa para dedicarse a la investigación histórica. Además de numerosas colaboraciones en la prensa, es autor de más de un centenar de libros de Historia de España, Historia Universal e Historia de la Iglesia.



AUTOR Enrique Segura Iglesias

FECHA DE LA PINTURA 1981

El retrato se encuentra en la planta cuarta, pasillo central, del que fuera Ministerio de Cultura (Castellana, 109. Madrid).

Soledad Becerril Bustamante, marquesa consorte de Salvatierra

Ministra de Cultura, 1-diciembre-1981 a 2-diciembre-1982



AUTOR Pedro Bueno Villarejo

FECHA DE LA PINTURA 1982

El retrato se encuentra en la planta cuarta, pasillo central, del que fuera Ministerio de Cultura (Castellana, 109. Madrid).

Nació en Madrid el 16 de julio de 1944. Se licenció en Filología Inglesa por la Universidad Complutense.

Como representante de la Unión de Centro Democrático obtuvo el acta de diputada al Congreso por Sevilla en 1977 y 1979, fue Vicepresidenta de la Comisión de Cultura del Congreso de los Diputados (1977-1979) y Secretaria Tercera de la Mesa del Congreso de 1979 a 1981. Accedió al cargo de ministra de Cultura en el último Gobierno de Calvo Sotelo, convirtiéndose así en la primera mujer que ocupó dicha cartera.

Es vocal del Comité Ejecutivo Nacional del Partido Popular y ha sido, por ese mismo partido, diputada al Congreso por Sevilla en la IV, V y VII legislaturas. En la política municipal de Sevilla ha resultado elegida Concejala en las elecciones de 1987, 1991, 1995 y 1999 y ha sido Primera Teniente de Alcalde (1991) y Alcaldesa (1995-1999). En la actualidad es Vicepresidenta Tercera del Congreso de los Diputados.

Jorge Semprún Maura

Ministro de Cultura, 11-julio-1988 a 11-marzo-1991

Nació en Madrid el 10 de diciembre de 1923. Nieto de Antonio Maura, tuvo que exiliarse de España durante la Guerra Civil y residió en París, ciudad donde terminó el bachillerato y estudió Filosofía y Letras. En 1944 la Gestapo lo detuvo por ser miembro del Partido Comunista de España y participar en la resistencia francesa. Permaneció recluido en el campo de concentración de Buchenwald hasta 1945.

En 1964 fue expulsado del Partido Comunista. Su primera novela, *El largo viaje*, de carácter autobiográfico, fue galardonada con el Premio Formentor y el Premio de la Resistencia. En 1977 obtuvo el Premio Planeta con su *Autobiografía de Federico Sánchez*. Accedió a la cartera de Cultura en 1988, en la segunda legislatura del partido socialista. Tras esta etapa ministerial se ha dedicado a la actividad cultural y literaria.



Jordi Solé Tura

Ministro de Cultura, 11-marzo-1991 a 13-julio-1993



Nació en Mollet del Valles (Barcelona) el 23 de mayo de 1930. Estudió el bachillerato en Barcelona y en la universidad de la ciudad condal obtuvo el grado de doctor en Derecho. Es catedrático de Derecho Político en esa misma universidad desde 1982.

Fue elegido diputado al Congreso por Barcelona en las elecciones de 1977, 1979, 1989, 1993 y 1996. Miembro de la ponencia encargada de la redacción de la Constitución en 1978 en representación del grupo parlamentario comunista, ha sido concejal del Ayuntamiento de Barcelona entre 1983 y 1987 y diputado del Parlamento de Cataluña de 1988 a 1989. Se hizo cargo de la cartera de Cultura en 1991, en uno de los gobiernos socialistas de la IV legislatura.

En la actualidad forma parte del Partit dels Socialistes de Catalunya y es Portavoz de la Comisión Constitucional y de la Comisión de Asuntos Exteriores del Senado.

Carmen Alborch Bataller

Ministra de Cultura, 13-julio-1993 a 6-mayo-1996

Nació en Castelló de Rugal (Valencia) en 1948. Se licenció y doctoró en Derecho (Premio Extraordinario) por la Universidad de Valencia. Es profesora de Derecho Mercantil de esa misma universidad.

Ha sido diputada por el Partido Socialista por Valencia en las elecciones de 1993 y 1996. Antes de su nombramiento como ministra de Cultura, ocupó distintos cargos públicos en la Comunidad Autónoma de Valencia, todos ellos vinculados al mundo de la cultura y de las artes: Directora General de Cultura (1987), Directora Gerente del Instituto Valenciano de Artes Escénicas, Cinematografía y Música (1987) y Directora Gerente del Instituto Valenciano de Arte Moderno (1988).

Desempeñó la cartera de Cultura en los últimos gobiernos socialistas, siendo la última titular de ese departamento antes de que volviera a fundirse con Educación en 1996. En 1989 recibió el Premio Dédalo a la mejor labor de promoción de artistas jóvenes.



de conformidad con lo propuesto por el Presidente del
sejo de Ministros, usando la autorización concedida a

de

Política y educación en la España de 1900

ta y uno de Marzo último, En nombre de Su Augusto

el Rey don Alfonso Trece y como Reina Regente del Reino

Vengo en decretar lo siguiente: Artículo primero. Queda

suprimido el Ministerio de Fomento. En su lugar se crean

dos nuevos Departamentos Ministeriales que se denominarán

respectivamente "Ministerio de Instrucción Pública

y Bellas Artes" y Ministerio de Agricultura, Industria

Comercio y Obras Públicas. Artículo segundo. El Mini-

sterio de Instrucción pública y Bellas Artes, entenderá en

relativo a la enseñanza pública y privada en todas

diferentes clases y grados, en el fomento de las ciencias y

las letras, Bellas Artes, Archivos, Bibliotecas y Museos.

mandará hasta de este Ministerio la Dirección general del

◁ REAL DECRETO DE CREACIÓN
DEL MINISTERIO DE
INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y
BELLAS ARTES, FECHADO
A 18 DE ABRIL DE 1900.

El aprendiz de conspirador (1913), primer volumen de las *Memorias de un hombre de acción* de Pío Baroja, tiene por protagonista a un muchacho, el joven Pedro Eguía. Deseoso de aventuras, con muy pocas ganas de seguir la aburrida carrera de contable que tiene por delante, Pedro Eguía se deja seducir por Aviraneta, conspirador profesional de convicciones liberales, hombre inteligente, realista y un poco sentimental, de los que le gustaban a Baroja. Una noche Aviraneta sufre el asalto de unos carlistas y salva la vida con la ayuda del muchacho. Aviraneta le hace entonces una proposición: irse con él a trabajar, intrigar y quizás defenderse juntos. Pedro Leguía, según dice Aviraneta, que ha adivinado su inteligencia natural, tiene por delante una gran carrera y puede llegar a ser lo que quiera: general, ministro, «archipámpano». Aviraneta se compromete a ayudarlo. Eguía acepta, como no podía ser menos, y a partir de ahí el veterano conspirador de cuarenta y seis años pasa a convertirse en su maestro y mentor.

RECUERDOS E INVENCIONES

Maestro de verdad, como Baroja entiende que debe ser un maestro. El propio Aviraneta ha tenido dos. Uno es don Mariano Arizmendi, maestro de escuela que por excepción es un hombre afable y delicado. Claro que, como dice el propio Aviraneta, «no le gustaba meterse en la conciencia ajena; tenía bastante dinero para vivir, y daba las clases por afición, no por ganar dinero». Fuera de las clases, sigue recordando el conspirador, don Mariano «quería considerarse como si no fuera maestro». Su otro mentor fue un tío suyo que vivía en un caserío aislado en la costa del País Vasco francés, republicano ferviente, nostálgico de los tiempos de la Revolución, bastante excéntrico y un poco ridículo, pero de buena pasta. «Tenía el viejo Etchepare un gran fervor de proselitismo. Las dos palabras que constantemente estaban en su boca eran la Libertad y la Naturaleza. Vivir la vida natural y ser libre: estos eran los ideales suyos.»

En esta novela de Baroja, que es la primera de uno de los grandes ciclos novelísticos de la literatura española, el conocimiento no se transmite por la vía de una enseñanza institucional y regulada. Los maestros lo son por la vida y por las convicciones éticas. Estamos, claro está, ante una novela de aventuras plenamente romántica, pero lo mismo ocurre en *El árbol de la ciencia* (1911), que quiere ser un retrato fiel de una crisis existencial y social. El joven Andrés

Hurtado empieza a estudiar la carrera de Medicina en Madrid, a finales del siglo XIX. Adolescente puro, elevado por el arte de Baroja a categoría de crítico de la España de su tiempo, Andrés Hurtado busca una «orientación, una verdad espiritual y práctica al mismo tiempo». En los estudios, sólo encontrará desengaños.

Los profesores son monstruos de ignorancia y vanidad, mientras que las asignaturas, que al principio le ilusionan, acabarán todas en chasco rotundo, un simple trámite para obtener el título. No hay laboratorios dignos de tal nombre, y las prácticas, en particular las de anatomía, hechas sobre cadáveres, son puro despliegue de gamberradas de casquería. Maestros vanidosos, estudiantes ignorantes, desprecio a la verdad, egoísmo, corrupción, inmoralidad... Un desastre, rotundo e inapelable. Fuera del círculo académico está su tío, el doctor Iturrioz, uno de esos sabios barojianos (como el primo Venancio de *La dama errante*, 1908) realistas, austeros y desencantados que además de gustar a su autor suelen atraer a los protagonistas jóvenes. Iturrioz será en alguna medida el maestro que Andrés Hurtado no ha encontrado en la enseñanza. Pero no puede rescatarlo del naufragio y Andrés Hurtado acaba suicidándose tras la muerte de su mujer en un mal parto.

Para el joven José Martínez Ruiz, «Azorín» es todavía, a principios de siglo, un personaje de ficción. El protagonista de *La voluntad* (1902) y de *Antonio Azorín* (1903) encuentra también fuera de la enseñanza institucional a los maestros que no ha hallado aquí. Yuste, escritor maduro, un poco olvidado en su retiro de Yecla, es un conversador socrático con el que

el joven Azorín pasea por la huerta murciana. Yuste le transmite unos conocimientos de orden intelectual acerca del periodismo, la literatura y la política, pero sobre todo una actitud ante la vida hecha de honradez, pulcritud, ingenuidad. Hay en la obra de Azorín otros maestros. El padre Carlos Lasalde, con el que Yuste mantiene varios diálogos, es escolapio, rector del colegio donde estudió Martínez Ruiz y «hombre bueno y sabio», del que destaca su afición por la arqueología; Pi y Margall, llamado el Anciano, del que se dice en *La Voluntad* que fue «un hombre sabio y bueno que pudo hacer menos grande el dolor de España, y no lo hizo»; Sarrió, hombre «gordo y bajo», con los «ojos chiquitos y bailadores», epicúreo que «no discute, no grita, todo le es indiferente», todo menos los «gordos capones que traen



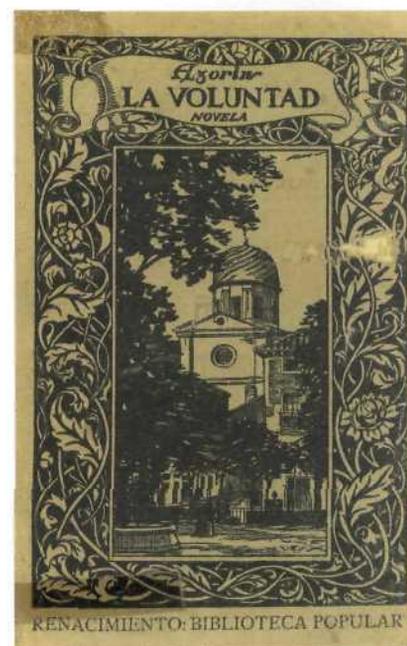
PORTADA DE LA NOVELA
EL APRENDIZ DE CONSPIRADOR,
DE PIO BAROJA

del campo», los «sólidos jamones», los «largos salchichones», los «morteruelos gustosos», los turrone, los mazapanes, los almendrados, los piñonates... Sin olvidar, al hablar de la educación moral de Azorín, las tres arañas King, Pic y Ron, que mantiene encerradas en una caja y que observa con curiosidad spinozista, o por lo menos barojiana.

En la obra literaria de Unamuno sólo aparece un maestro digno de tal nombre, al menos en la enseñanza institucional. Es el protagonista de *El maestro de Carrasqueda* (1903), que enseña a los alumnos a «conservar en el fondo del corazón una niñez perpetua», lo que hace de él un precursor sin problematizar de *San Manuel Bueno, mártir* (1930). En cambio, el maestro protagonista de *El diamante de Villasola* (1898) manipula a sus discípulos en su afán pedagógico, y marchita la inteligencia natural de su mejor discípulo. La figura es la inmediata predecesora de Avito Carrascal, de *Amor y pedagogía* (1902).

Junto a estos personajes más o menos recreados o inventados, están los maestros o los profesores de escuelas, institutos e universidades que aparecen retratados en la obra autobiográfica de los autores de la generación del 98. Unamuno trata con cariño a su maestro don Higinio, el dueño del colegio (colegio de pago y no escuela, como se encarga de precisarlo el autor) en el que empezó su larga vida académica. Incluso le dedicó un poema, aunque no se olvida de decir que a don Higinio le llamaban *El pavero* por los cañazos que reparte a sus alumnos, como si éstos fueran pavos atontados. Los profesores del Instituto Vizcaíno donde cursó los estudios de segunda enseñanza, no merecen más recuerdo que el de la aridez insopportable de sus clases. Se salvan dos: el «excelente» don Ignacio, de Matemáticas, y el «inolvidable» presbítero don Félix Azcuénaga que le llevó a leer a Balmes y a Donoso. No parecen dos adjetivos muy entusiastas. De la universidad, lo que le importa al recordarla en 1933 «no es lo que ellos me enseñaron, sino lo que yo aprendí, excitado por sus enseñanzas y no pocas veces, en contra de ellas, por mí mismo».

Baroja evoca sin detenerse mucho su primera escuela, en San Sebastián, para recordar al maestro León Sánchez Calleja, «demasiado aficionado a educarnos a golpe de puntero». Se alarga más con la enseñanza universitaria. La experiencia tremenda de Andrés Hurtado en el Hospital de San Carlos y las aulas de la Facultad de Medicina aparece casi palabra por palabra en sus recuerdos de *Familia, infancia y juventud* (1945). El procedimiento es habitual en Baroja,



CUBIERTA DE LA NOVELA LA VOLUNTAD, DE JOSÉ AZORÍN

que incorpora una página de *La dama errante* a sus memorias cuando evoca el Madrid de finales de siglo XIX. Esa misma página ya había aparecido, convenientemente adaptada, en labios de Aviraneta en *El aprendizaje de un conspirador* cuando éste recuerda ante el joven Pedro Leguía el Madrid de finales del siglo XVIII. Está claro que Baroja, que pinta con palabras muy parecidas el Madrid de finales del siglo XVIII y el de finales del siglo XIX, describe un paisaje poético, interior. Y es que tanto trasvase entre la literatura y el recuerdo corrobora las sospechas que suscitan los textos de Baroja: que estas estampas tan expresivas, tan finas y tan inteligentes tienen poco que ver con la realidad española de la época, y sí en cambio con la descripción y el análisis de una crisis espiritual e intelectual personal.

Azorín evoca sus años en el colegio de los padres escolapios de Yecla en *Las confesiones de un pequeño filósofo* (1904). Recuerda el durísimo horario al que estaban sometidos, teniendo que levantarse a las cinco de la mañana, el aburrimiento de las horas interminables en el estudio y las clases absurdas que recibió allí. Los escolapios no salen muy bien parados. De uno de sus profesores, el padre Peña, cuenta que solía ponerse a leer en clase *El Siglo Futuro*, periódico integrista, mientras uno de los alumnos intentaba traducir del francés en voz alta y los demás hacían lo que les venía en gana. El joven Martínez Ruiz, por su parte, más aficionado a las novelas que a los libros de texto, se las arreglaba para sacar recortes de periódicos y libros de su pupitre y así ir pasando el tiempo. A pesar de todo, Azorín no tiene el mal humor de Baroja. Del padre Carlos Lasalde pinta un retrato parcial, que omite su considerable obra pedagógica, pero al fin y al cabo amable y sugestivo. Cuando recuerde sus años universitarios en el hermosísimo libro *Valencia* (1940), la estampa resultará luminosa y alegre. Lo explican



MIGUEL DE UNAMUNO Y JUGÓ
(1864-1936)



PIO BAROJA Y NESSI
(1872-1956)

los años transcurridos, y tal vez que Azorín no se empeñó, como su amigo Baroja, en terminar una carrera para la que tenía tan poco gusto como éste por la de Medicina.

LA CRISIS DE FIN DE SIGLO

De la obra de estos escritores, de la de ficción y de la autobiográfica, se desprende un retrato poco caritativo, aunque no sin matices, de la enseñanza de la época. La crítica afecta al conjunto de la enseñanza, estatal, religiosa o privada no religiosa, y a todos los niveles. Unamuno se encargó de remachar el clavo con su novela corta *Amor y pedagogía*, publicada en 1902. Como es sabido, *Amor y pedagogía* desarrolla una fábula. Avito Carrascal, «hombre del porvenir» que ha «llevado a la cima» el «hercúleo trabajo [...] de enderezar con la reflexión todo instinto y hacer que sea en él todo científico», se

empeña en hacer de su hijo un genio mediante el control total de sus condiciones de vida desde antes incluso del nacimiento. Apolodoro, el desgraciado protagonista del experimento paterno, acaba suicidándose, como el Andrés Hurtado de Baroja y el protagonista del *Diario de un enfermo* (1901) de Martínez Ruiz (Azorín).

Unamuno quiso hacer con su obra una crítica del pensamiento o mejor dicho de la actitud positivista, convencida de que la realidad podía ser aprehendida, conocida y mejorada. También pretende ser una crítica de la ciencia pedagógica, que según Unamuno lo subordina todo, incluso el propio ser humano, a sus requerimientos. Pero la parodia es tan exagerada, tan abstractos los motivos y tan inhumanos unos personajes que responden todos con docilidad pasmosa a la idea previa de su creador, que más bien consigue lo contrario de lo que pretende, condenado el protagonista desde la primera línea. Ni siquiera logra animar el conflicto un personaje como don Fulgencio, filósofo, trasunto de Unamuno, que aconseja al pobre

Avito Carrascal lo contrario de lo que le predica su padre: «Extravaga, hijo mío, extravaga cuanto puedas [...]. Que no te clasifiquen. Sé tú, tú mismo, único e insustituible». Sea lo que sea, el hecho es que Unamuno consideró interesante reflejar un debate de ideas muy de la época —la presunta crisis del conocimiento racional y positivo, y por tanto de la ideología «burguesa» del progreso— tomando como pretexto el tema de la enseñanza.

La crítica es común a todos estos escritores y constituye uno de sus motivos centrales de reflexión. Con una docilidad sorprendente, y sin hacerse preguntas muy serias acerca de lo que estaban adelantando, Baroja, Azorín y Unamuno hacen suyos los lugares comunes de la época acerca de la inutilidad, cuando no la atrocidad, de la razón y de la inteligencia. A partir de ahí, resulta imposible cualquier progreso, cualquier mejora del ser humano. Baroja, el más contenido, llega a decir de Andrés Hurtado, al parecer completamente en serio, que «se inclinaba a creer que el pesimismo de Schopenhauer era una verdad casi matemática [...]; ser inteligente constituía una desgracia». Martínez Ruiz (Azorín) escribe en *La voluntad*: «¡Ah, la inteligencia es el mal! [...] Comprender es entristecerse; observar es sentirse vivir». Y Unamuno sigue insistiendo, en *Del sentimiento trágico de la vida*: «Es una cosa terrible la inteligencia. Tiende a la muerte como a la estabilidad la memoria. Lo vivo, lo que es absolutamente inestable, lo absolutamente individual, es, en rigor, ininteligible». La razón, según estos escritores, desvitaliza al individuo, mientras que el conocimiento cosifica la realidad y la enajena. Queda el amor, la amistad, la vida o la palabra palpitante. Sobre estos datos reconstruyen una nueva pedagogía: la de los maestros anarquistas de Azorín, de Andrés Hurtado o de Pedro Eguía, o la que pondrá en práctica Unamuno en Salamanca o la del Juan de Mairena de Antonio Machado.

Con un gesto provocador, de seriedad muy relativa, cogen a contrapié todo el debate y los esfuerzos que desde ya bastantes años vienen dedicándose a los asuntos educativos y de enseñanza. *Amor y pedagogía*, como *La voluntad*, están publicadas el mismo año en que accede al trono el joven Alfonso XIII, dos años después de la creación del Ministerio de Instrucción Pública por un gobierno conservador. Esta innovación responde a un proceso social y político de gran calado: la democratización del sistema liberal, vivida como una evolución necesaria, ineluctable incluso, del propio sistema. Los liberales no fueron ajenos a este movimiento y como es sabido, el conde de Romanones, segundo en ocupar la reciente cartera ministerial y sujeto a una fiebre legisladora que llegaría a ser legendaria, continúa y amplía las reformas iniciadas por su predecesor. Antonio García Alix había puesto en marcha la reforma de la Escuela Normal y de la inspección de la primera enseñanza, la reforma del plan de estudios de segunda enseñanza, la organización de Escuelas de Artes e Industrias (futuras de Artes y Oficios), e incluso la obligatoriedad de reservar cierto tiempo en los hora-



JOSÉ MARTÍNEZ RUIZ,
"AZORÍN" (1874-1967)

rios de los trabajadores jóvenes para que éstos pudieran seguir la instrucción elemental. Romanones, por su parte, sacó adelante la famosa real orden de 21 de marzo de 1901 que instauraba la discutida libertad de cátedra, e intentó reorganizar todo el sistema escolar en Institutos Generales Técnicos, centros polivalentes que acogerían los centros de Bachillerato, las Escuelas de Maestros, estudios que hoy llamaríamos de Formación Profesional e incluso escuelas nocturnas para obreros. También se inicia la política de becas, predecesora de la que llevó a cabo la Junta de Ampliación de Estudios, organismo ministerial creado en 1907, y el Ministerio se hace cargo de los sueldos de los maestros, dependientes hasta ahí de los Ayuntamientos.

Este esfuerzo de la Administración pública va sostenido por una conciencia cada vez más

acusada de la responsabilidad estatal ante la necesidad de democratizar la vida política española. Estas intenciones, de cuya bondad y excelencia no cabe dudar, eliminan casi de raíz cualquier escrúpulo sobre las consecuencias del intervencionismo, o incluso de la voracidad del Estado en un terreno delicado, que atañe a la formación de la conciencia de los individuos. Pocos en el Partido Liberal recuerdan a estas alturas el optimismo de Ruiz Zorrilla durante el Sexenio, cuando declaró inminente ese gran momento de emancipación en el que la instrucción, la enseñanza y la educación quedarían en manos de los propios individuos, libres y autónomos. De lo que se trata ahora, según una ideología oficial teñida de regeneracionismo y voluntad intervencionista, compartida por liberales y conservadores, es de formar esos mismos individuos, incapaces por sí solos de alcanzar el grado de ciudadanía que requiere la democracia. Los más radicales, los más intervencionistas, hablarán de crear a ese ciudadano, como quien se creía capaz de formar un hombre nuevo.

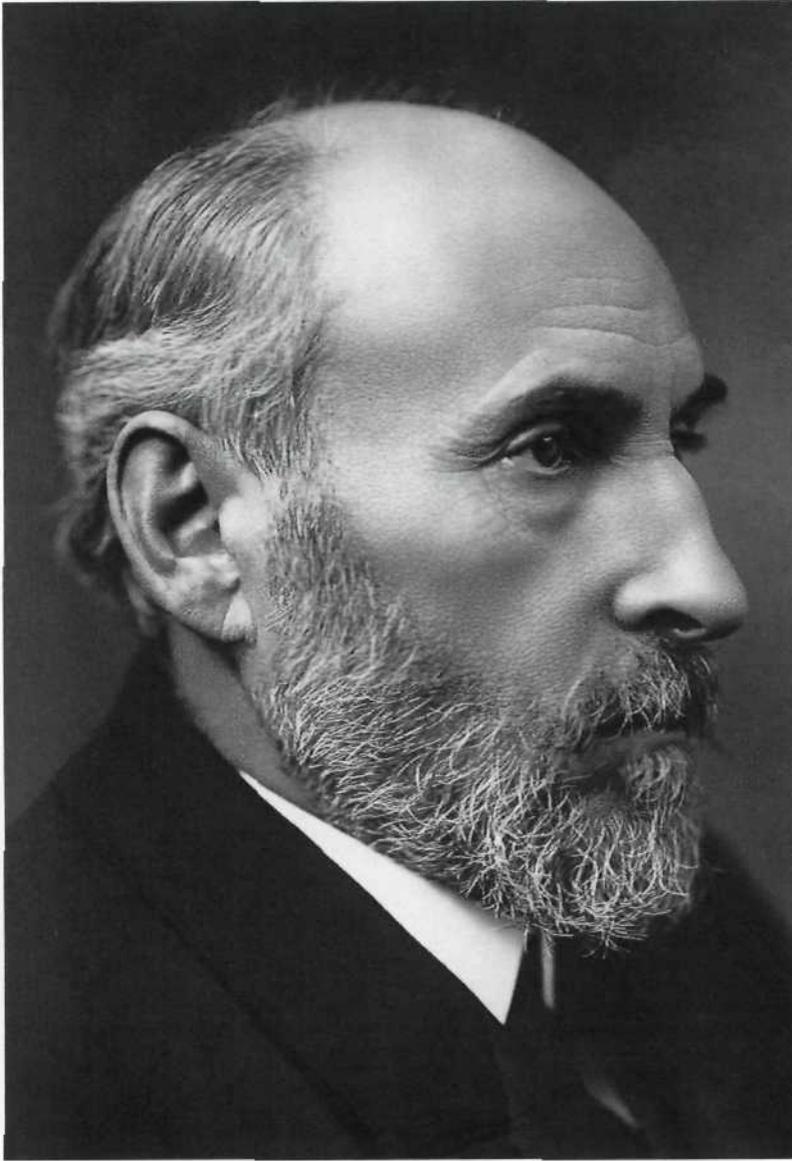
Esta voracidad, significativa de por sí, tropieza con la implantación de la Iglesia y las congregaciones religiosas en el sistema educativo, en particular en el tramo importante de la segunda enseñanza. Los adversarios en liza son fáciles de definir, aunque con nombres y denominaciones que prestan a confusión. El grupo de la Institución Libre de Enseñanza res-

palda el intervencionismo estatal y toma posiciones en los nuevos organismos que va creando la Administración. La Iglesia adopta una posición defensiva y se considerará injustamente preterida y despreciada por quienes más debían apoyarla, sobre todo en vista de lo ocurrido a lo largo del siglo que se acababa, cuando se suprimió la enseñanza religiosa y nadie tomó el relevo de la única institución educadora.

Claro que el debate, además de una cuestión de reparto de poder en la que la Iglesia anduvo siempre a la zaga, es ideológico de raíz. Se trata del control de esa escuela nueva, formada por ciudadanos responsables y dispuestos a participar en la vida política de su país. La polémica, con la que rebrotará un anticlericalismo primitivo, arranca con las medidas de Romanones sobre la libertad de cátedra, se alimentará del juicio sobre los destinos mundanos o divinos de la señorita Ubao, amplificados por el estreno de la *Electra* de Galdós, y proseguirá luego con la presentación de la «ley del candado» sobre limitación de las órdenes religiosas.

Pero el enconamiento de las posiciones y lo descarnado de algunos argumentos no debería hacer perder de vista que ya mucho antes se había iniciado otro gran esfuerzo un poco ajeno a la ideología y a la política, y volcado en cambio en la renovación y la mejora de las técnicas educativas, las condiciones de enseñanza y el contenido de los programas. Nadie es ajeno a este movimiento: los centros laicos dirigidos a la toma del poder político (el grupo de la Institución Libre de Enseñanza), los que viven de espaldas al Estado (la escuela racionalista) y, claro está, la Iglesia y las congregaciones dedicadas a la enseñanza, que reivindican un papel central en el sistema. El esfuerzo de los discípulos de Giner de los Ríos no es superior, en el campo educativo, al que llevan a cabo, desde las instituciones estatales, individuos como Rufino Blanco y desde las congregaciones y la enseñanza religiosa, Pedro Poveda o Ramón Ruiz Amado, por citar sólo algunos ejemplos eminentes de una larga nómina.

El recuerdo ha favorecido a los primeros y los institucionistas han merecido casi todos los honores de la renovación educativa de la España contemporánea. Para explicarlo, hay que recordar que contaban con un factor de propaganda de extraordinario atractivo, mientras que el esfuerzo de renovación educativa iniciado desde las instituciones próximas a la Iglesia, de envergadura no menor, y probablemente más importante que aquél, resulta infinitamente más prosaico, menos novelesco. Lo que ocurre es que los institucionistas no tenían sólo la ambición de crear una elite bien preparada, o la de descubrir o perfeccionar nuevos métodos de enseñanza, ni siquiera la de difundir valores, conocimientos y actitudes que hicieran posible la democratización del sistema político y la creación de riqueza. La bandera que levantaban era ni más ni menos que la de la creación de un hombre nuevo. Todo el esfuerzo pedagógico de la Institución se encamina hacia ese ideal, vedado para la Iglesia católica. Valera no se equivocaba cuando evocaba con sonrisa de escéptico ilustrado las raíces místicas del krau-



SANTIAGO RAMÓN Y CAJAL
(1852-1934)

con los de otro gran personaje de la época, que también escribió largamente acerca de sus estudios de medicina. Santiago Ramón y Cajal dejó un amplio testimonio en su libro de recuerdos *Mi infancia y juventud* (1901) y el resultado es opuesto al de Baroja. Ramón y Cajal, que estudió en la Facultad de Medicina de la Universidad de Zaragoza, recuerda con simpatía y en más de un caso con veneración aquellos años. Es cierto que Ramón y Cajal es mayor que Baroja y sus compañeros de generación, pero comparte buena parte de las preocupaciones de éstos e incluso de su tono crítico incisivo. No lo hace, en cambio, en este punto. No disimula los problemas ni las penurias, pero tampoco los rasgos positivos, ni la honradez ni el esfuerzo de los profesores. Pero Ramón y Cajal, que no quiso hacer con sus años de formación la alegoría de una crisis de civilización, tenía, a diferencia de Baroja, una intensa vocación por la medicina.

Ramiro de Maeztu iba para alumno aventajado de no haber sido por la ruina de la familia, que le lanzó al periodismo muy temprano. Tampoco parece demasiado interesado por

sismo. El propio personaje de santón, tan meticolosamente elaborado por Giner y con un atractivo tan intenso en su momento, resulta difícil de entender fuera de esa actitud mesiánica e iluminada, propia de una secta.

PROFESORES NOVENTAYOCHISTAS

Nada de esto reduce ni oscurece la importantísima contribución de la Institución a la educación en España. Pero ayuda a situar en sus justos términos lo que vamos tratando, que sigue siendo la forma en que los miembros de la Generación del 98 enfocaron la educación. De los grandes debates educativos de la época, con su grave trasfondo social y político, no hay mucho rastro en Baroja y Azorín, como no sea en la crítica que los dos hacen de la educación recibida en su juventud. Como ya hemos visto, resulta particularmente feroz en Baroja. El *tono literario suscita bastantes dudas acerca de la pulcritud de esta actitud*, dudas que se confirman cuando se contrastan estos recuerdos

el asunto de la enseñanza, como no sea dentro de una reflexión amplia, de raíz más social que política, suscitada por el Costa que andaba preconizando «la escuela y la despensa» como las únicas llaves de esa empresa fantasmal y retrógrada que se llamó la «regeneración» de España. Como suele pasar con los autodidactas de provecho, Maeztu echó de menos luego la educación académica que no pudo o no quiso recibir. Probablemente nos libramos así de una nueva descripción apocalíptica de la universidad española.

Un caso más sorprendente es el de Unamuno, que no abandonó nunca, como no fuera durante el exilio en Francia, los recintos académicos. Ni siquiera el intervalo que media entre el final de la carrera y el inicio de su actividad profesional, que suele ser una gran oportunidad para tomar contacto con el mundo, lo aprovechó Unamuno para enfrentarse a otras realidades. Como es sabido, se pasó aquellos años dando clases y opositando, hasta que consiguió la cátedra de Griego en la Universidad de Salamanca. Todavía corre la frase de Valera, miembro de aquel tribunal, según el cual ninguno de los opositores sabía griego pero Unamuno era el único que probablemente llegaría a aprenderlo. La afirmación no es del todo inverosímil porque el propio Unamuno, en una actitud que recuerda a la de Baroja ante la carrera de medicina, dijo que empezó a estudiar griego no por el griego, sino para ganar una cátedra.

Dedicado luego durante más de treinta años a la enseñanza del griego, no queda de todo este tiempo casi ningún programa elaborado, ningún texto de reflexión sobre la asignatura y muy escasos testimonios sobre su labor docente. Algunos de sus alumnos, con intención elogiosa, se refieren a la interminable *causerie*, divagante y con pretensiones eruditas, en que consistían sus clases. Unamuno tenía pocos alumnos, un máximo de seis por clase. Muchos de ellos no sabían nada de griego, porque no era asignatura obligatoria en el Bachillerato de entonces, pero en cuanto aprendían a leer, Unamuno los ponía a traducir en clase textos clásicos, de Homero, Eurípides o Platón. No se conoce el resultado que este peculiar método tuvo en la formación clásica de sus alumnos, aunque es fácil de comprobar que de aquel magisterio no surgió ninguna escuela de estudios sobre la literatura, la historia o la cultura de la Grecia clásica.

Tampoco ha dejado mucho rastro su trabajo como rector, a pesar de ser este un cargo muy importante, del que dependía no sólo la administración de la Universidad, sino la de las Escuelas Normales del distrito y por tanto buena parte de la gestión del personal de primera enseñanza. Unamuno se ufano siempre de haberlo conducido con rigor y honradez, ajeno a influencias y a corruptelas, lo que deja claro el aprecio en que tenía la administración educativa de la época. No sentía mucho respeto por sus colegas universitarios, a los que trató de burros y caballos de noria, ni por los maestros, de los que dijo que son «pedigüños, queji-



RAMIRO DE MAEZTU
(1874-1936)

llosos, leguleyos y enredadores». «Se ha formado respecto al maestro —sigue diciendo en la misma carta— y a los desdenes y desatenciones de que es objeto, una falsa leyenda, de que se aprovechan muchos de ellos. En general, no tienen motivo de queja, y las más de las veces que se quejan se quejan de vicio.»

Como es lógico, Unamuno no era partidario de la autonomía universitaria, motivo por entonces de fuertes discusiones que dieron pie a un primer proyecto, de García Alix y luego de Romanones, que no salió adelante a pesar del apoyo recibido en los claustros. El de Salamanca votó a favor, y Unamuno, a pesar de sus posiciones, no se manifestó en contra. Lo cierto es que Unamuno desconfiaba de una universidad autónoma, y dedicó al asunto varios textos, entre ellos una conferencia en 1917, dos años antes de que el ministro César Silió decretara una amplísima autonomía universitaria que fracasó con la crisis del parlamentarismo. El nepotismo, el corporativismo y lo que llamó el «indigenismo» —lo que hoy se suele llamar la endogamia— eran los males que amenazaban a la institución dejada a sí misma. Unamuno mantuvo siempre esta posición, con independencia de la espectacular campaña de protesta que emprendió tras su destitución por el

ministro Francisco Bergamín en 1914, una campaña mejor acogida en círculos político-intelectuales que en los propiamente universitarios, bastante indiferentes al asunto.

No es de extrañar. A pesar de su larga dedicación a la enseñanza universitaria, su actitud ante el oficio de maestro y profesor es radicalmente opuesta a cualquier sistematización, incluso a cualquier profesionalización. No parece que a Unamuno le importara mucho que sus alumnos aprendieran griego. Lo que él quería era hacer de sí mismo una gran figura, un Mesías popular que diera, como ha dicho Buenaventura Delgado, voz al alma hispánica. La cátedra que más le atraía era la de la prensa, la única a la medida de su ambición gigantesca, y la única que entonces podía servirle para adoctrinar a todo un pueblo. Renegaba de cualquier especialización, que llegó a tachar de «anticristiana» (*sic*) en una conferencia de 1903, y consideraba prescindible, cuando no perjudicial, cualquier disciplina encaminada a abstraer el contenido racional y científico de la circunstancia. Como si no lograra desprenderse del

marxismo dogmático con el que estrenó su primera madurez, solía preguntar qué interés tenía estudiar una lengua clásica sin tener en cuenta el medio social. Y en una parodia truculenta de los postulados pedagógicos de Giner de los Ríos, decía que lo importante era «la palabra viva vertida un día y otro día en la intimidad del afecto que crea el trato, mirándose maestro y discípulo a los ojos, sintiéndose mutuamente la respiración cálida».

En algún momento llegó a imaginarse a sí mismo como una síntesis de la pedagogía de Francisco Giner de los Ríos y la *demagogía* de Pablo Iglesias. Lo importante, claro está, no era la transmisión de conocimientos ni la elaboración del saber, sino la creación del hombre nuevo del que Unamuno pretendió ser el demiurgo. La actitud de Unamuno, tan desafortunada, es difícil de generalizar. Pero es un punto extremo de una actitud que está en el origen de otras, no menos radicales en el fondo. Como es sabido, Antonio Machado procedía de una familia muy bien relacionada en los círculos institucionistas. Su padre, del que se suele recordar que es el primer folclorista español, era amigo de Giner de los Ríos y de Costa. De sus años juveniles en las aulas institucionistas, guardó siempre un recuerdo inmejorable. Le dedicó a Giner un hermoso poema. En contraste con el ambiente austero e higiénico de la Institución Libre de Enseñanza, su juventud transcurrió en los ambientes bastante sórdidos de la bohemia madrileña, muy de señorito de la época, con poco dinero pero aficionado a los toros, el teatro y el flamenco. Sacó las oposiciones de profesor de Francés en 1907, y después de su primer destino en Soria, pasó a Baeza, luego a Segovia (donde participó en las actividades de la Universidad Popular fundada entre otros por el marqués de Lozoya) y acabó de catedrático en Madrid, en el Instituto Calderón de la Barca.

Con Unamuno, es de los únicos noventayochistas que se dedican a la enseñanza. Y como él, la ejerce para ganarse la vida, sin vocación alguna. No deja ningún rastro escrito sobre su profesión, pero los escasos testimonios de sus alumnos no dejan lugar a dudas. En Soria leía y comentaba libros que le llegaban del extranjero. Según un testimonio más tardío, solía sacar a un alumno a recitar la lección mientras el resto de la clase quedaba libre de cualquier tutela. El profesor restablecía el orden de vez en cuando con un puñetazo dado sobre la mesa. «Al sonar la campana para la salida, invariablemente decía don Antonio: “La siguiente lección, para el próximo día”». Nunca suspendía a nadie. El procedimiento recuerda al del padre Peña, profesor de Francés del joven Martínez Ruiz (Azorín) en los Escolapios de Yecla.

Nada de esto empeña la belleza y la humanidad de buena parte de la poesía que escribió Antonio Machado, pero esta forma de ejercer la docencia, sin exigencia alguna, sin interés y con desgana, responde fielmente al prototipo de enseñanza que los noventayochistas criticaron con dureza, inspirados en buena medida por quienes fueron los maestros del propio

PORTADA DEL LIBRO
DE SENTENCIAS Y RECUERDOS
JUAN DE MAIRENA,
DE ANTONIO MACHADO



Machado, como fueron los institucionistas. Aún más llamativo resulta que este profesor sin vocación fuera escribiendo, a partir de 1928, y luego durante los años de la Segunda República, un tratado informal de pedagogía en el que crea y pone en escena a una figura idealizada de sí mismo, Juan de Mairena. Como se sabe, Juan de Mairena es profesor de Educación Física en un instituto de segunda enseñanza que imparte, por libre y sin cobrar, unas clases de Retórica.

Juan de Mairena es el prototipo —rozando la parodia, a lo Unamuno— del profesor institucionista. Sin papeles, sin libros, sin programa, ajeno a la institución académica, lo suyo es el diálogo, la charla, una pedagogía socrática en la que la levedad, por no decir la inexistencia, de los contenidos va

compensada por una actitud crítica que pretende ir formando hombres libres, escépticos radicales que dudan incluso de su propio escepticismo. Como no podía ser menos, y sin la menor razón que lo justifique, Juan de Mairena se considera a sí mismo un subversivo. Está convencido de que «esta cátedra mía —la de retórica, no la de gimnasia— será suspendida de real orden, si es que no se me persigue y condena por corruptor de la juventud. O por enemigo de los dioses». El profesor que llegó a mandar un telegrama al Instituto de Segovia donde debía dar clases diciendo «perdido tren hoy y mañana», se permitía desafiar al poder como si fuera un Sócrates segoviano. En eso había acabado la crítica radical de la Restauración.

Bien es verdad que Antonio Machado venía radicalizando sus posiciones políticas desde mucho antes. El proceso culminará a mediados de los años treinta con el apoyo a los comunistas, precisamente cuando pule y repule su tratado de pedagogía popular y la figura ideal de Juan de Mairena. En 1936, el antiguo bohemio y profesor despistado publica una carta a la Juventud Socialista Unificada en la que afirma que «siempre pensé que la renovación de nuestra vieja España comenzaría por una estrecha cooperación del esfuerzo juvenil férreamente disciplinado». ¿Qué tendría que haber dicho Mairena, tan atento siempre a la claridad de la expresión, sobre eso de la «estrecha cooperación del esfuerzo juvenil»? Y es que tras lo que el catedrático de francés podía haber llamado la *langue de bois* estalinista, brotan todas las

contradicciones: de la enseñanza recibida en la Institución Libre de Enseñanza, basada en la tolerancia y el respeto, a la crueldad fanática de los últimos textos revolucionarios, y de la bohemia irresponsable, prolongada en su ejercicio de funcionario docente, a la inmólación final en el altar de la causa *popular*...

LA ESCUELA DEL PUEBLO

La academia fundada por Mairena se debía llamar Escuela Popular de Sabiduría Superior y responde al patrón característico de lo que podemos denominar la «escuela de la generación del 98». Es una no-escuela en la que el maestro, que ejerce por pura afición, sin la menor voluntad de lucro, pone en práctica una mayéutica esquemática, muy alejada del sofisticado diálogo socrático, y acaba descubriendo los juegos de palabras, los dichos populares y el refranero como el ápice del saber. Como literatura, resulta agradable de leer. Como propuesta pedagógica, a pesar de lo mucho y muy elogioso que se ha escrito sobre ella, es un paso atrás considerable. Lo que entonces y siempre ha necesitado la enseñanza es exigencia en las actitudes, claridad en los fines, rigor en el procedimiento, densidad en los contenidos y respeto a la verdad. Pero los noventayochistas, sin excluir a Baroja, andaban a principios de siglo en la crítica al positivismo y a la razón, y al tiempo al parlamentarismo liberal de la Restauración. La actitud podía ser un motivo valioso en la literatura y en la reflexión existencial, pero era un retroceso en el nivel cultural general.

Por otra parte, apunta uno de los motivos fundamentales de la reflexión de todos estos hombres, ese punto en el que la preocupación por el surgir del hombre nuevo, híbrido impreciso entre dos obras nebulosas como son las de Nietzsche y Schopenhauer, se combina con la fascinación ante lo popular. El motivo de lo popular procede, en parte, de la Institución Libre de Enseñanza y se superpone al del supuesto descubrimiento del paisaje español realizado por estos escritores. Azorín recuerda con cariño, y tal vez con una punta de sorna, los paseos pedagógicos por la huerta valenciana que daba con sus alumnos Eduardo Soler y Pérez, alumno de Giner y profesor de Derecho Político. Unamuno y Baroja son dos buenos ejemplos de esta afición ambulatória, que tantas páginas paisajísticas admirables ha dado a la literatura española. Hay que recordar sin embargo que el interés por lo popular (los tipos, la literatura, las formas artísticas) cuenta en España con una larguísima tradición previa a los estudios de finales del siglo pasado. Así lo reconocía el propio Menéndez Pidal, más ponderado en esto,



RAMÓN MENÉNDEZ PIDAL
(1869-1968)

como en tantas otras cosas, que sus coetáneos, y que también reconoció lo que debía a sus maestros. Ciñéndonos más al tema educativo, las excursiones al aire libre y por el campo son una práctica común en la educación de la época, incorporada pronto a las actividades escolares en todos los centros no estatales de enseñanza, incluidos los religiosos.

Lo propiamente noventayochista no es tanto el motivo de lo popular en sí, sino el desplazamiento que estos escritores operan en la percepción de la realidad española. Frente a la España variada y llena de matices retratada por los escritores anteriores (Galdós, Valera, Pardo Bazán, Clarín, Pereda o Palacio Valdés), los noventayochistas, en particular en sus años jóvenes, concentran todo su interés en la España rural y en algunos sectores de la España urbana. Ni siquiera cabe hablar de lo popular como motivo central principal de la literatura noventayochista. Lo suyo es lo marginal, todo aquello que es ajeno e irreconciliable con la

sociedad cada vez más urbana, más secularizada y más rica en que se estaba transformando España. De pronto el escenario realista de los novelistas de la Restauración se ha convertido en una España idealizada, hiperpoetizada, en la que la realidad ha quedado suplantada por una atormentada visión interior. Los burgueses, los rentistas, los comerciantes, los funcionarios, los trabajadores, los caciques, los políticos, los empleados, las señoras, las tenderas, los chiquillos... toda la multitud de personajes que pueblan la literatura anterior desaparece para dejar paso a una España que es al mismo tiempo marginal e ideal, como si todos ellos practicaran, cada uno a su modo y a su estilo, el esperpento valleinclanesco.

Unamuno quiere dar voz a una España celestial, eterna, el rostro de un Dios en el que él no creía. Para ella aspira a formar sus alumnos y sus mejores discípulos son, como dice él mismo recordando la maravillosa escena cervantina, los pastores y gañanes, cuando no los árboles, las piedras y los pájaros. En el otro extremo, Antonio Machado llegó a decir que

RAMÓN MARÍA DEL VALLE-
INCLÁN (1870-1936)



lo mejor de España era el pueblo, y disuelve la enseñanza en la antiacademia popular de Juan de Mairena. Incluso Baroja, tan liberal, tan burgués, llegó a imaginarse, según uno de sus biógrafos, que los mejores lectores que tuvo nunca de *Vidas sombrías* (1900), su primer libro, fueron unos trabajadores.

Si el pueblo es tan buen aprendiz es porque es el auténtico maestro. Juan de Mairena se cree un hombre humilde porque quiere devolver al pueblo lo que el saber popular le ha enseñado. Unamuno, que lanzará la consigna de chapuzarse en pueblo, propondrá en alguna ocasión cerrar los centros de enseñanza, incluidas las universidades, y mandar a maestros y profesores a aprender por los pueblos de España... El problema de la enseñanza a finales del siglo XIX y principios del XX era uno de los frentes más delicados y difíciles del complicado proceso de democratización del sistema liberal, un proceso que en España ha durado casi todo el siglo recién terminado. Teniendo en cuenta esta perspectiva, no se puede decir que la contribución de los escritores del 98 fuera muy positiva. Arrasaron todo lo que ya se había hecho, y contribuyeron a elaborar una idea mítica, absurda en el fondo, de la posible renovación. La actitud, que hace imposible la solución del problema, se prestaba a las peores manipulaciones, como efectivamente ocurrió.

No es cuestión de achacar la crisis a estos escritores. Además, su gigantesca contribución a la literatura y al idioma españoles reducen el alcance de este aspecto de su obra, tan poco edificante. Pero no hay por qué ocultarlo ni decir, en su defensa, que fueron sobre todo y más que nada escritores. Ellos fueron los primeros en mezclar literatura y realidad, y exceptuando a Azorín, y no siempre, nunca tuvieron demasiado interés en separar lo uno de lo otro.

Panorama político en torno a 1900

Carlos Dardé

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

En 1900 se iniciaba el decimocuarto año de la regencia de María Cristina de Austria durante la minoría de edad de Alfonso XIII. Aquella regencia había empezado en un clima de incertidumbre, tras la súbita muerte de Alfonso XII, pero después de superar obstáculos no ciertamente pequeños —la crisis de los partidos gubernamentales, el asesinato de Cánovas, la derrota frente a los Estados Unidos y la pérdida de las últimas colonias en América y el Pacífico— se acercaba —no feliz pero sí con firmeza— a su fin legal: en 1902, al cumplir dieciséis años, Alfonso XIII juraría la Constitución y en sus manos quedaría la suerte de la monarquía en España.

LA CORONA, CLAVE DEL SISTEMA

La mujer que se encontraba al frente del Estado, de la que al morir su esposo se había esperado muy poco —por su condición femenina, antes que nada, y por lo que se suponía de sus dotes personales— resultó ser una reina «discreta» —como la denominó su biógrafo, el conde Romanones¹—, con la capacidad suficiente para cumplir con acierto las funciones que la Constitución —la escrita y la consuetudinaria— le encomendaba. Es decir, ser titular de la soberanía, junto con las Cortes, presidir los consejos de ministros y respaldar sus resoluciones, estar al frente del Ejército y, finalmente, actuar de árbitro en la lucha entre los partidos, dando el poder a aquel que, a su juicio, representara mejor el interés nacional en cada momento.

Eran muchas y decisivas tareas que hacían de la Corona la clave del edificio político de la Restauración. La generación que, bajo la dirección de Antonio Cánovas del Castillo y con el decidido apoyo de Alfonso XII, hizo aquel sistema consideró que, al iniciarse el último cuarto del siglo XIX, todavía no se daban en España las condiciones necesarias para que un régimen liberal funcionara normal o correctamente; es decir, que descansara sobre la opinión de los ciudadanos, expresada libremente en las elecciones. Pensaban que o bien la mayoría de los españoles no era liberal —una buena parte, persuadida por el clero católico, era carlista, y otra, influida por la propaganda de la Internacional, comunista de orientación anarquista más que marxista—, o aunque lo fuera, no tenía la cultura política precisa ni/o la sufi-

¹ Figueroa, Álvaro de, conde de Romanones (1933).



cienta independencia económica para expresarse con entera libertad. «El vulgo de pensadores de café —escribía Joaquín Costa, el mayor crítico del sistema, ¡todavía en 1901!— se imagina que si las Cortes no son la representación legítima del país es porque el país no quiere [...], [pero] para *querer* en cosa tan delicada [...] se requiere una voluntad muy madura, asistida por un entendimiento cultivado y por un cierto grado de independencia económica, y [...] tal voluntad no la posee la nación ni existe la manera de improvisarla»².

Los liberales eran gentes idealistas, convencidas de la bondad de sus ideas —Constitución, división de poderes y derechos individuales, entre los que se encontraba la propiedad privada y la libertad de conciencia— que constituían «el espíritu del siglo», la expresión de la civilización y del progreso, y que había que imponer a una sociedad porque era la base de su felicidad y de su desarrollo en todos los aspectos. Su análisis, no obstante, se basaba en la experiencia: conocían bien el país y habían protagonizado su historia reciente. Desde el inicio del sistema constitucional, en 1834, los gobiernos habían ganado siempre —con una sola excepción— las elecciones que convocaban. No eran, por tanto, los electores quienes a través del Parlamento hacían los gobiernos, sino éstos, a través de comicios manipulados y fraudulentos, los que fabricaban Parlamentos a su gusto. La clave estaba en tener el poder y el real decreto de convocatoria de elecciones, y para obtenerlo la presión militar se convirtió en el principal recurso; si las

LA REGENCIA
SU MAJESTAD LA REINA
REGENTE MARÍA CRISTINA
DE HABSBURGO-LORENA
(1858-1929) Y ALFONSO XIII

² Costa, J. (1902): pp. 100 y ss. El embajador inglés en Madrid, Austen Henry Layard, opinaba en 1875 que «si el país pudiera votar por sufragio universal, de forma justa y sincera, Carlistas y Republicanos, o más bien Socialistas, obtendrían la mayoría de los votos». Layard a Derby, 13 julio 1875, *Public Record Office. Foreign Office*, 72/1411, n.º 501.

elecciones eran hechura de los gobiernos, éstos lo fueron de los cuarteles sublevados. Así, la historia del liberalismo español, hasta 1875, estaba llena de pronunciamientos y golpes de fuerza.

La solución que los hombres de la Restauración idearon para erradicar el Ejército de la vida política fue asegurar la alternancia en el poder de los principales partidos mediante el arbitraje de la Corona. Los militares habían sido meros instrumentos de políticos insatisfechos. Al suprimir la causa desaparecería el efecto.

Pero el mecanismo no podía ser la libre competencia de los partidos en las urnas: un electorado independiente no se creaba por decreto. Mientras se formaba era necesario que alguien repartiera —regular y alternativamente— el poder y sus prebendas: el presupuesto y los puestos en la administración con que los políticos pudieran satisfacer a sus clientelas. Este fue el papel de la Corona, que quedó así directamente implicada en el juego político.

PARTIDOS Y ELECCIONES

A la altura de 1900, el sistema se hallaba plenamente formado y en funcionamiento. Los pocos pronunciamientos intentados —por políticos autoexcluidos en complicidad con militares en busca de promoción— habían fracasado estrepitosamente. La Constitución aprobada en 1876 era un texto flexible, que permitió a los distintos partidos que efectivamente se turnaron en el poder desde 1881, legislar y gobernar de acuerdo con sus principios específicos. En el Partido Conservador de Cánovas y en el Liberal de Sagasta se terminaron integrando la gran mayoría de los que tenían ambiciones políticas. Por la derecha, Cánovas desbancó a los moderados —partidarios de la vuelta a las prácticas exclusivistas del reinado de Isabel II—, e incorporó a algunos destacados *neocatólicos* —dirigidos por Alejandro Pidal— que, de acuerdo con



ANTONIO CÁNOVAS
DEL CASTILLO (1828-1897)

las nuevas directrices emanadas del Vaticano, se mostraron dispuestos a colaborar con los regímenes liberales. Por la izquierda, Sagasta rehizo la antigua coalición que en 1868 se había formado para expulsar a los Borbones pero para reintegrarla a la monarquía borbónica restaurada en la persona de Alfonso XII.

Al margen del sistema quedaron carlistas y republicanos, cuya debilidad procedente de la derrota en el período anterior se vio incrementada por luchas y divisiones internas. El Partido Socialista Obrero Español, de inspiración marxista, aunque contaba con más de veinte años de existencia, tenía una implantación geográfica muy limitada y escasa militancia. Los anarquistas, más numerosos y extensamente repartidos, estaban dominados por una fobia antiorganizativa y esperaban el triunfo de sus ideas no como consecuencia de sus propias acciones sino gracias al estallido espontáneo de la revolución, que, no obstante, algunos trataron de precipitar mediante aislados pero sangrientos actos terroristas. El Partido Nacionalista Vasco, fundado en 1895, con actitudes claramente secesionistas respecto a España, apenas se hallaba implantado en Vizcaya.

En la práctica, los partidos de gobierno —de acuerdo con un modelo que era corriente en los países de Europa con una estructura social semejante a la española— eran partidos de notables, y clientelares, estrechamente dependientes del poder. Su organización era muy elemental y aunque tenían una clara significación ideológica, no representaban los intereses de grandes grupos sociales; por el contrario, integraban individuos con influencia propia (los menos) —por tradición familiar o por la propiedad de la tierra o industrial—, o personajes próximos a la administración (los más) —en sus distintos niveles: local, provincial o nacional— cuyo poder se derivaba del control sobre bienes públicos: empleos, presupuestos o disposiciones legales. A todos ellos les seguía una clientela que esperaba conseguir algún beneficio de su protección. Por eso era tan importante para estos partidos disponer del gobierno —de vez en cuando, al menos— porque los recursos del poder eran la savia con que nutrían su existencia. El desarrollo de partidos de masas —en los que la opinión o el interés de clase predominaba sobre la vinculación personal— era todavía muy escaso, limitado a las pocas ciudades relativamente grandes que entonces existían: Madrid, Barcelona, Valencia y Bilbao.

Las elecciones, por tanto, de acuerdo con el desarrollo político del país, se decidían más por presión gubernamental e influencias personales que por los votos emitidos de forma independiente por los electores. Al inicio de la Restauración predominaron las presiones



EX MINISTROS
DEL PARTIDO FUSIONISTA

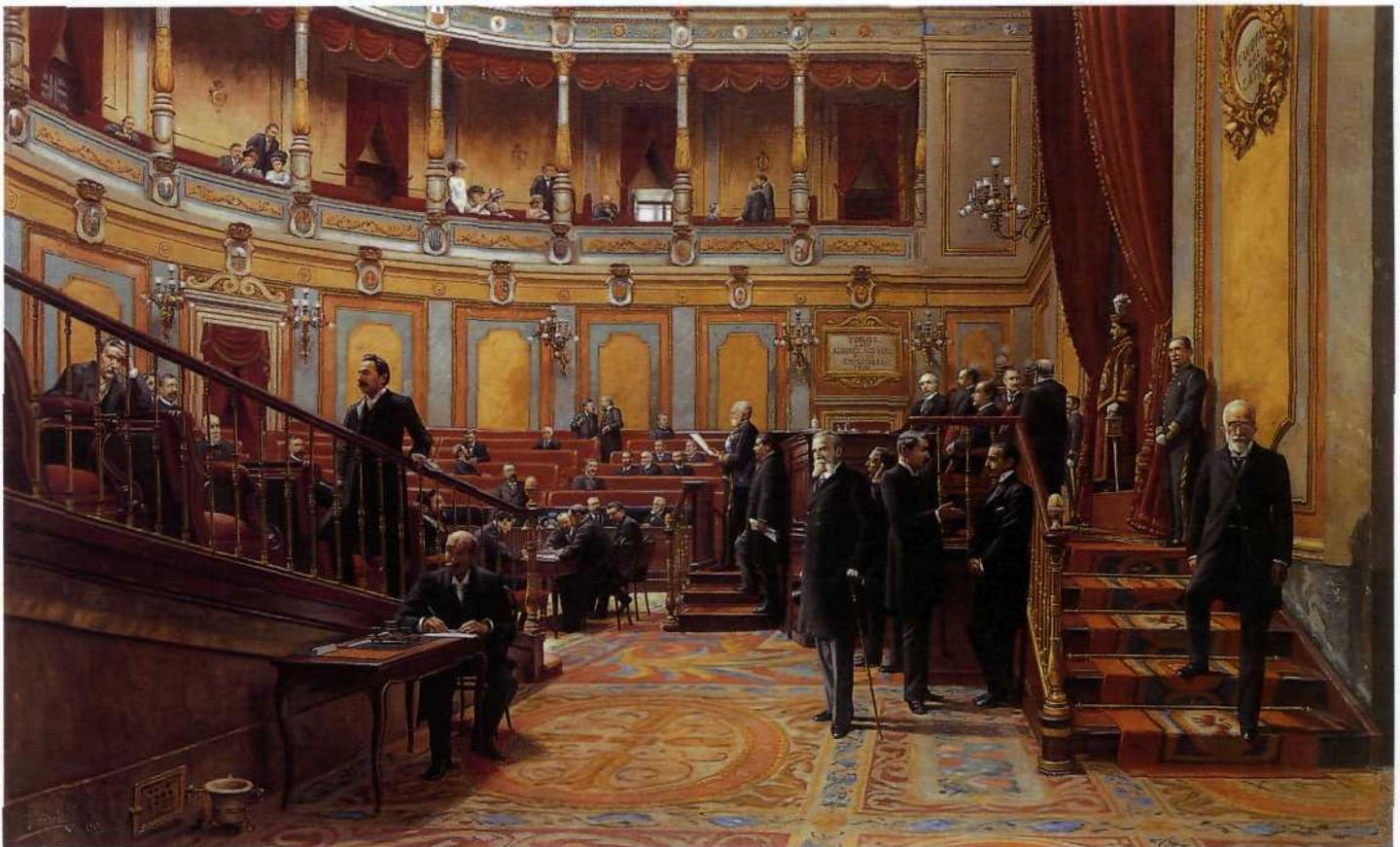
3

Aguilar, A. de, en nombre de María Cristina de Austria, al cardenal Cascajares, 25 noviembre 1898, citado por Lario, A. (1999): p. 362.

gubernamentales a través de una cadena que comenzaba en el Ministerio de la Gobernación, seguía por los gobernadores civiles y terminaba en los alcaldes de cada localidad. Pero conforme se sucedieron las convocatorias electorales en un clima de estabilidad y pacto, las influencias locales —gracias sobre todo a la eficacia de la intermediación de los diputados entre sus distritos y las esferas del poder— se fueron formando o consolidando. Lo que se llamaron distritos propios —aquellos en manos de un mismo diputado, cualquiera que fuera el gobierno de turno— aumentaron progresivamente y el Parlamento adquirió cierta independencia frente al poder ejecutivo. Cuando, tras la crisis de 1898, el general Polavieja propuso gobernar por decreto, la regente se negó a entregarle el poder, afirmando que «la idea de creer que con sólo tener la *Gaceta* se puede gobernar es peregrina, pues ¿y el Parlamento, no hay que contar con él?»³.

Escasa repercusión tuvo el cambio de ley electoral. En 1878 se abandonó el sufragio universal (masculino) adoptado durante el período revolucionario, que se volvió a restablecer en 1890. Los triunfos gubernamentales con una u otra ley fueron abrumadores. En todo caso, la aplicación del sufragio universal a partir de la última década del siglo XIX, permitió una

LECTURA DE UN PROYECTO
DE LEY EN EL CONGRESO
DE LOS DIPUTADOS



mayor movilización electoral de las clases populares en las grandes ciudades —lo que tenía un valor más moral que efectivo en el Congreso de los Diputados—, al mismo tiempo que facilitó el fraude y la corrupción en los distritos rurales, que proporcionaban la mayor parte de los representantes del país⁴.

RESISTENCIA DE LAS INSTITUCIONES TRAS EL 98

Que la humillante derrota sufrida en 1898 ante la gran potencia americana, y la consiguiente pérdida de Cuba, Puerto Rico y Filipinas no hubiera provocado la caída de la monarquía es algo que no hay que dar por supuesto. Más bien, requiere una explicación. En España, muchos tenían en la cabeza el precedente de Francia donde, en 1870, el II Imperio de Napoleón III se había derrumbado tras la derrota de Sedán frente a las tropas prusianas, y presentían que algo semejante ocurriría entre nosotros⁵. Que no sucediera así, cabe atribuirlo, en primer lugar, a la solidez adquirida por el sistema de la Restauración, y después a la forma cómo los responsables políticos gestionaron la crisis colonial.

Es cierto, como se ha dicho, que la monarquía no se asentaba en la fuerza de la opinión pública. No es que se tratara de un régimen contra una opinión existente a la que reprimía, sino que aquella opinión —en un país con más de la mitad de la población analfabeta y vivien-



HUNDIMIENTO DEL MAINE,
EN FEBRERO DE 1898

4

Una exposición reciente —con variedad de interpretaciones— de los diferentes aspectos de la política en la Restauración, en Espadas Burgos, M. (coord.) (2000).

5

Cacho Vlu, V. «Francia 1870-España 1898» en *Idem* (1997): pp. 77-115.

do en núcleos de menos de 5.000 habitantes— no existía con la fuerza suficiente para sustentar aquel ni ningún otro régimen. «Para que la voluntad del pueblo sea respetada —reconocía incluso Costa—, lo primero que hace falta es que tal voluntad exista. ¡Ah! Si existiera, ya se haría respetar ella por sí misma»⁶. La base de las instituciones era el consenso de la mayoría de los interesados en la cosa pública en unos principios y unas determinadas reglas del juego; y también el entramado de intereses sociales que se había ido tejiendo durante casi un cuarto de siglo.

En su origen, la Restauración se fundamentó no tanto en el entusiasmo ante ninguna persona o programa, como en las ganas de vivir en paz, en el cansancio de la prolongada inestabilidad que durante el Sexenio Revolucionario había llegado al paroxismo. Y el sistema ideado por Cánovas había satisfecho con amplitud aquella demanda del conjunto de la sociedad: propietarios, profesionales, funcionarios y clases trabajadoras. La paz, a pesar de las crisis y los nuevos problemas de «la época del imperialismo», había traído un cierto desarrollo económico y con él nuevas oportunidades. Por supuesto, cada clase tenía reivindicaciones concretas pero nadie había sido capaz de formular un programa alternativo que las capitalizara; en determinados grandes núcleos urbanos sí (los partidos republicanos), pero no en el conjunto del país. El sistema representativo, por otra parte, se mostró lo suficientemente abierto como para —además de permitir la existencia de alternativas legales— integrar a quienes quisieron sumarse a él y, aunque a través de vínculos personales, fue capaz de canalizar buen número de las solicitudes concretas que los particulares hacían a los poderes públicos.

No obstante, aquella construcción política tuvo siempre un déficit de legitimidad moral porque se basaba en el favor y el amiguismo más que en el cumplimiento estricto de la ley. Dado que la justicia también se hallaba mediatizada por el poder político, «la corrupción y el cohecho no tenían más freno que la moralidad individual», como ha escrito Joaquín Romero Maura⁷. Por ello no ofrecía ninguna justificación o consuelo a los perdedores. La debilidad que se derivaba de ello terminó pasando una costosa factura.

Para explicar la continuidad de las instituciones tras «el desastre», es necesario tener en cuenta también, como se ha dicho, la actuación concreta del gobierno en las terribles circunstancias del 98. En particular, de su máximo responsable, el presidente del consejo de ministros, Práxedes Mateo Sagasta, un hombre a quien los setenta y tres años que contaba habían disminuido sus energías y condiciones físicas pero no su instinto político. Sagasta, como ha escrito Raymond Carr, era «un político puro»⁸. A lo largo de casi cincuenta años, desde que en 1854 accediera al Congreso de los Diputados, había sido capaz de remontar verdaderas catástrofes: entre otras, el asesinato de Prim (de quien se había convertido en su mano derecha), el hundimiento de la monarquía de Amadeo de Saboya, y el pronunciamiento de Mar-

6
Costa, J. (1902): p. 100.

7
Romero Maura, J. (1975): p. 40.

8
Carr, R. (1982): p. 358.

tínez Campos, en diciembre de 1874, contra un gobierno que él presidía. A todo había sobrevivido políticamente y también lo hizo en 1898.

«Estábamos frente a un terrible dilema: o la guerra, con todas sus consecuencias, o el deshonor», dijo Sagasta en el Senado, planteando una disyuntiva que Winston Churchill habría de repetir, en los mismos términos, en septiembre de 1938, tras la reunión de Múnich en la que se acordó la transferencia de los Sudetes a Alemania. Pero al contrario que sus colegas europeos de cuarenta años más tarde —partidarios de la *política de apaciguamiento* frente a Hitler—, el presidente del gobierno español optó por la guerra «porque no teníamos otro remedio [ya que] el deshonor habría acabado con todo y con todos»⁹.

El viejo político liberal acertó eligiendo la guerra —y la derrota que él sabía era su segura consecuencia—, como mal menor, en lugar de ceder ante las imposiciones de los Estados Unidos, que habrían provocado con seguridad la rebelión de un Ejército vencido sin darle opción a luchar y, probablemente también, una revolución popular. Es decir, el fin de la monarquía y de aquel sistema que tanto había costado edificar, sustituido por no se sabía qué. Al actuar así, por otra parte, Sagasta no hizo más que seguir la gran corriente de opinión del país —engañado por la Prensa—, y secundar el deseo de la casi totalidad de los políticos. Por eso, como ha señalado José Varela Ortega, una vez «finalizado el conflicto, lo ocurrido se percibi[ó] como un problema del país en general y no sólo de un gobierno, ni siquiera de un régimen»¹⁰.

Las voces críticas y los impulsos reformistas, que no eran nuevos, adquirieron una especial resonancia. Todas las fuerzas políticas —tanto dinásticas como antidinásticas— se vieron afectadas por el síndrome del «regeneracionismo». Y la introspección —potenciada por un movimiento intelectual general como era la crisis del *positivismo*— fue mucho más allá del ámbito político, hasta los estratos más profundos de la vida nacional. Su impacto ha llegado casi hasta nuestros días.

LA CRISIS DE GOBIERNO DE MARZO DE 1899

A comienzos de 1899, una vez firmada la Paz de París, Sagasta y los liberales dejaron el poder. No lo hicieron porque perdieran unas elecciones, ni porque sufrieran una derrota parlamentaria —aunque en el Senado estuvieron a punto de ello—, sino por una grave división surgida en su seno. La unión entre los liberales nunca había sido muy fuerte. Desde hacía más de una década, dos grupos principalmente se disputaban la preponderancia en el partido.



PRÁXEDES M. SAGASTA
(1827-1903)

9

Frase de Sagasta citada por Cepeda Adán, J. (1995): p. 179.

10

Varela Ortega, J. (2000): p. 93. Entre la abundantísima producción en torno al 98, destaca Pan-Montojo, J. (coord.) (1998).

La izquierda, dirigida por Segismundo Moret, era librecambista y había presionado en favor de las medidas democratizadoras adoptadas en el Parlamento Largo, en especial, el sufragio universal de 1890. La derecha, a cuyo frente se encontraba Germán Gamazo y su cuñado, Antonio Maura, era proteccionista y abogaba por la descentralización administrativa y la moralización del sistema. La débil conciliación entre ambas facciones, lograda por las buenas artes políticas de Sagasta, se rompió definitivamente tras la resolución de las guerras coloniales. Gamazo pensó entonces que había llegado el momento de suceder al «viejo pastor» (como se denominaba a Sagasta), viejo, enfermo y derrotado, al frente de las huestes liberales. Se apartó del partido con la esperanza de conseguir, cuando correspondiera, el encargo de formar gobierno; desde el poder, reconstruiría entonces una nueva organización liberal. Tenía delante el ejemplo de Silvela —un disidente moralista, como él, que se había hecho con la herencia de Cánovas— y creyó que podía hacer lo mismo en su propio partido¹¹.

Se equivocó en las previsiones de futuro —Sagasta vivió algunos años más y conservó su liderazgo—, pero provocó la inmediata crisis del ministerio liberal. La condición indispensable para que un partido obtuviera y permaneciera en el gobierno era que aglutinara al mayor número posible de facciones, que no dejara al margen descontentos que pudieran poner en peli-

TRATADO DE PARÍS,
DE 10 DE DICIEMBRE DE 1898



11
Sobre la estrategia de Gamazo, ver Varela Ortega, J. (1977): pp. 333 y ss. y Lario, A. (1999): pp. 363 y ss.

gro el sistema acudiendo, otra vez, a los cuarteles como único medio para obtener el poder del que se les excluía, dado que la apelación a las urnas era todavía un camino considerado impracticable.

El encargado por la regente de formar gobierno en aquellas circunstancias fue Francisco Silvela, jefe de la Unión Conservadora, el nuevo partido de la derecha formado tras la muerte de Cánovas. Silvela, como señaló Melchor Fernández Almagro, pertenecía a una de las escasas familias españolas con una cierta tradición política, que durante varias generaciones habían dado ministros a la Corona¹². Miembro de la minoría liberal-conservadora formada por Cánovas en las Constituyentes de 1869 —que constituyó el núcleo del partido conservador de la Restauración—, su vida política estuvo ligada al político malagueño y su formación política hasta 1892, cuando se apartó ruidosamente de ambos. Silvela se había mostrado siempre muy crítico con las lacras del sistema, la corrupción y el fraude, y no pudo *soportar* más a Cánovas, que no estaba personalmente implicado en ellas, pero que no les daba demasiada importancia, ni las combatía, a su juicio, como debía. Era un reformista moralizador, convencido de la importancia del cumplimiento de la ley. Aunque el enfrentamiento entre canovistas y silvelistas fue muy duro en los años siguientes a la disidencia, ambas facciones se reconciliaron tras el asesinato de Cánovas. Silvela, promovido por personas influyentes de profunda significación católica —como Alejandro Pidal y el general Martínez Campos, además de algunos destacados miembros de la jerarquía eclesiástica—, consiguió el liderazgo de un partido del que, a pesar de todo, se mantuvieron alejados algunos fieles a Cánovas, como Elduayen y el duque de Tetuán. Se convirtió así en «la solución de recambio» dentro del sistema, al que trató de fortalecer éticamente¹³.

Durante su permanencia en el poder bajo la presidencia de Silvela, entre marzo de 1899 y octubre de 1900, los conservadores se propusieron algunas tareas importantes que afectaban a



FRANCISCO SILVELA
Y DE LA VIELLEUZE
(1845-1905)

¹² Fernández Almagro, M. (1948): pp. 37 y ss.

¹³ La lucha por el liderazgo de los conservadores en Portero, F. (1998): pp. 360-364. «Solución de recambio», expresión de Joaquín Romero Maura (1975): p. 23. Apoyo católico e «ingrediente ético» de Silvela, en Lario, A. (1999): p. 365.

aspectos concretos de la maquinaria del Estado. En algunas tuvieron éxito —la solución del problema presupuestario creado por las guerras coloniales, mediante la gestión del ministro de Hacienda, Raimundo Fernández Villaverde, la primera legislación social que llevó la firma del ministro de la Gobernación, Eduardo Dato, o la creación del Ministerio objeto de la presente exposición—; en otras, como la integración en su proyecto del catalanismo político, fracasaron.

Además de ello prestaron un destacado servicio a la monarquía: defenderla de las amenazas de la dictadura militar —representada por el general Camilo Polavieja—, y del confuso movimiento de las Cámaras Agrícolas y de Comercio —dirigido por Basilio Paraíso, Joaquín Costa y Santiago Alba—. También se propuso Silvela un objetivo más ambicioso —la regeneración del sistema político en su conjunto, mediante la reforma de la Administración Local— en el que fracasó, dejando un legado —el de la *revolución desde arriba*— que habría de constituir el programa de la derecha para la siguiente década. Estos son los aspectos de los que nos ocuparemos en el resto de este capítulo.

NEUTRALIZACIÓN DE LA AMENAZA MILITAR

En la composición del gobierno conservador destacaba la presencia como ministro de la Guerra del general Camilo García de Polavieja, un militar que, meses antes, se había postulado a sí mismo como dictador, con el apoyo explícito de distintas fuerzas sociales.

La posibilidad de un golpe militar había planeado tanto durante la guerra con los Estados Unidos —sobre todo, en julio de 1898— como una vez firmada la paz. En el primer momento, con el propósito de prolongar una contienda en la que la Armada había sido destruida pero el Ejército no había sido derrotado. Más tarde, para evitar que se produjera una revolución popular —alentada por republicanos y carlistas— cuando tuviera lugar la repatriación de los soldados y heridos. Y siempre, con la intención de sustituir a unos políticos corruptos que, a juicio de los promotores del golpe, gobernaban mal. Pero ni los militares tomaron el poder que Sagasta llegó a ofrecer a quien quisiera responsabilizarse de la continuación de la guerra, ni se pronunciaron una vez terminada ésta. Las principales razones fueron la seguridad de la derrota en el enfrentamiento americano, la falta de apoyo claro en la opinión y de unidad en el mismo Ejército y, más que nada, el temor de arrastrar a la monarquía y hacer más profunda la revolución que se trataba de contener.

La solución que ofrecía Polavieja era intermedia: tomar el poder de acuerdo con la regente y sanear el sistema para devolvérselo a los políticos. El general gozaba de un considerable prestigio. Había sido capitán general de Cuba a fines de los años setenta —en los que recomendó la concesión de la independencia a la isla— y de Filipinas en 1897, atribu-

yéndose a él principalmente el éxito en la guerra durante aquel año. Eran conocidos su catolicismo —era llamado «el general cristiano»— y sus buenas relaciones con la regente. A comienzos de septiembre de 1898 había publicado un *Manifiesto* en el que, además de hacer profesión de fe liberal, anunciaba sus propósitos: sanear la administración, sustituir la política de abstracciones por otra de fomento de la riqueza nacional, y reorganizar el ejército con la implantación del servicio militar obligatorio. Entre las *adhesiones* que recibió, destacaba la de las fuerzas que en Cataluña estaban evolucionando desde el conservadurismo canovista hacia el catalanismo político, que confiaban en que el general satisficiera sus reivindicaciones¹⁴.

Conforme se sucedieron los acontecimientos, sin revoluciones ni catástrofes, la posición de Polavieja quedó debilitada aunque no completamente anulada. La actitud de la Corona resultó determinante. Tal como le expresaba Silvela al general, era muy dudoso que la regente «se decid[iera] a entrar en una empresa tan aventurada [...], que dejaría su responsabilidad de tal manera al descubierto [...] [y] que la colocaría enfrente de tantos elementos gobernantes, políticos y militares». Así fue. María Cristina, que estuvo en frecuente contacto con el general, coincidía con él en los principios: «la moralidad, la descentralización, la desaparición del caciquismo»; igualmente en la necesidad de «seguir un nuevo camino y emprender grandes reformas», pero «también es menester —decía— no precipitarse y proceder con mucha cautela». Consideraba que el programa de Polavieja era «simpático a la mayoría del país» pero que carecía de algo imprescindible, como era «un partido de gobierno». «Que es necesario un Bismarck —le decía la regente al cardenal Cascajares— es indudable, pero los Bismarck no se fabrican y si no surge de las circunstancias no se puede improvisar»¹⁵.

En la coyuntura de la crisis de gobierno planteada por Sagasta, María Cristina, como hemos visto, optó por lo seguro, que era Silvela. Éste ya había tratado de persuadir a Polavieja de la inviabilidad de la dictadura, y de la conveniencia de que se uniera a él: el general no tenía detrás de sí ni a toda la opinión ni siquiera a todo el Ejército, y tampoco disponía del instrumento necesario para gobernar, un partido político, le repetía como la regente; en estas circunstancias, la empresa le parecía «funesta» para la monarquía, una «aventura condenada al fracaso». Polavieja se dejó convencer y entró en el gabinete con la tarea de reorganizar el Ejército, «la más difícil, la más importante, la más gloriosa de todas», según le decía Silvela¹⁶. Habría de dimitir sin realizarla, seis meses más tarde, enfrentado con las economías impuestas por el ministro de Hacienda, a quien apoyó el presidente. Un problema más sin resolver —el sentimiento de agravio, tras la derrota, de los militares respecto a los políticos— que la Restauración se echaba a sus espaldas.

14
Sobre la posibilidad del golpe y la figura de Polavieja, ver Romero Maura, J. (1975): pp. 9-18 y Portero, F. (1998): pp. 376-384. Evolución del conservadurismo catalán en Riquer, B. de (1998): pp. 159-162.

15
Silvela a Polavieja, 5 octubre 1898, citada por Romero Maura, J. (1975): pp. 548-550. Alfonso de Aguilar, en nombre de María Cristina de Austria, al cardenal Cascajares, 25 noviembre 1898, citado por Lario, A. (1999): p. 362.

16
Silvela a Polavieja, 5 octubre 1898, citada por Romero Maura, J. (1975): pp. 548-550.



JOAQUÍN COSTA Y MARTÍNEZ
(1846-1911)

EL MOVIMIENTO «REGENERACIONISTA»

La protesta social y los intentos de reforma trascendieron los cauces de los partidos políticos existentes. Para algunos, aquellos partidos eran precisamente parte del problema y buscaron otros medios de expresión y acción. La iniciativa más importante —por la resonancia que alcanzó más que por los resultados que obtuvo— fue la protagonizada por las Cámaras de Comercio, presididas por Basilio Paraíso —un modesto industrial aragonés, sin ambiciones ni experiencia política— y las Cámaras Agrícolas, que tomaron el nombre de Liga Nacional de Productores y tenían por inspirador a Joaquín Costa —«un intelectual inteligente en política y con notables dotes demagógicas, a quien continuos descabros en un mundo de pandillas habían convertido en agrio y realista»¹⁷.

En sus primeras reuniones, celebradas en Zaragoza a fines de 1898 y comienzos del año siguiente, las Cámaras expusieron programas semejantes. Reclamaban la reforma del sistema representativo mediante la potenciación del voto corporativo, y medidas de gobierno en cierta forma contradictorias: la rebaja de los impuestos

a la vez que la intensificación del fomento de la producción a través de un extenso programa de obras públicas. Su contenido no era antidemocrático: combatían los defectos del sistema, no el sistema mismo; eran moralizadores, no innovadores, como Azaña dijera de Costa¹⁸.

En lo que no coincidieron todos fue en el tipo de organización a adoptar. Costa quería crear un partido político y reclamar el poder a la regente, pero no consiguió convencer al resto, que optaron por medidas de presión sobre el gobierno. Es decir, a pesar de mostrarse tan crítico con el sistema, Costa no se proponía cambiar aquello por lo cual no era democrático —la Corona y no las elecciones como mecanismo de acceso al poder—, sino utilizarlo para sus propios fines. Conseguir elecciones auténticas llevaría más de una generación y «no estamos para perder el tiempo», decía. Como escribiera Antonio Maura con sarcasmo, «la orgía zaragozana» consistía en el intento de los *frustrados* por reemplazar a los *fracasados*¹⁹.

Costa podría ser un tanto iluso al creerse capaz de fomar rápidamente un partido que mereciera la confianza de la Corona, pero demostraba tener un conocimiento de cuál era la fuente y la naturaleza del poder en aquel sistema mucho mejor que quienes, mediante la presión de la opinión pública, pretendían imponer sus puntos de vista a un gobierno cuyo origen y mantenimiento no dependían en último término de dicha opinión.

17
Varela Ortega, J. (1977): p. 324. Sobre el «movimiento regeneracionista», ver Serrano, C. (1987): pp. 221-279; Balfour, S. (1997): pp. 74-100; Pérez Ledesma, M. (1998): pp. 124-134; Varela Ortega, J. y Dardé, C. (2000).

18
Azaña, M. (1997): p. 42.

19
Costa, J. (1898): p. 16. Maura a Bergé, 29 febrero 1899, citado por González, M.^aJ. (1997): p. 32.

Los componentes de las Cámaras no vieron en Silvela al gobernante que coincidía con ellos en el afán de regenerar el sistema mediante la moralización y la adopción de una «política de realidades». No sólo no colaboraron con él, sino que le presentaron la más fuerte de las oposiciones. Y lo hicieron concretamente en un proyecto que, aun a costa de ciertos sacrificios inmediatos, servía extraordinariamente a sus intereses, a medio y largo plazo: las reformas económicas —el plan de estabilización— del ministro de Hacienda, Raimundo Fernández Villaverde. Si no habían sido muy perspicaces a la hora de elegir el tipo de organización más eficaz, tampoco demostraron tener mayor inteligencia cuando se trató de identificar al enemigo a combatir²⁰.

El enfrentamiento, a partir de la resistencia al pago de los impuestos, tuvo lugar en tres grandes ocasiones: los primeros días del verano de 1899, con el cierre de tiendas en toda España; el otoño siguiente, con la huelga de contribuyentes en Barcelona, el *tancament de caixes*; y en la primavera de 1900, con una nueva huelga de contribuyentes a escala nacional.

En la primera ocasión, secundaron la huelga gran número de tiendas en todo el país. Sin embargo, en algunas ciudades —Sevilla, Valencia, Murcia y, sobre todo Zaragoza—, la protesta —para sorpresa y alarma de sus organizadores— tomó otros derroteros, dando origen a importantes disturbios populares con tonos antimilitares, anticlericales y republicanos; en la capital aragonesa, murieron siete personas y cuarenta resultaron heridas, después de tres días de enfrentamientos²¹.

Las acciones gubernamentales contra quienes se negaron a pagar las contribuciones en Barcelona fueron contundentes. Silvela, dando muestras de una fortaleza que asombró a muchos, afirmó en el Congreso que —como sus predecesores Narváez, O'Donnell y Prim— mantendría el orden aunque fuera a cañonazos. El 24 de octubre se suspendieron las garantías constitucionales en Barcelona y el 27 fue declarado el estado de guerra. Las instituciones rebeldes fueron disueltas y el 1 de noviembre ingresaron en prisión los cinco primeros comerciantes. Dos semanas más tarde, todos los dirigentes económicos recomendaban finalizar la huelga. Aunque con un coste político muy alto, no sólo para el gobierno sino para los partidos del turno —como se vería en las siguientes elecciones—, el conflicto había terminado²².

Para dotar de mayor unidad y efectividad al movimiento, las Cámaras celebraron en Valladolid una segunda Asamblea, en enero de 1900. Allí finalmente acordaron la creación de un nuevo organismo, la Unión Nacional, con una proyección abiertamente política, a la que fueron invitados a sumarse Costa y su organización. Sin embargo, también contra el parecer de Costa, actuaron con excesiva radicalidad, aconsejando una nueva huelga de contribuyentes. Las autoridades respondieron con habilidad, deteniendo a algunos personajes secundarios en lugar de convertir en víctimas a los dirigentes. La iniciativa se saldó con el más absoluto fra-

20
Sobre los efectos de las reformas de Fernández Villaverde, ver García Delgado, J. L. (1984): pp. 38-41.

21
Ortega Rubio, J. (1906): vol. IV, pp. 294 y ss.; Pérez Ledesma, M. (1998): pp. 128 y ss.

22
Riquer, B. de (1977): pp. 142-154.

caso: la recaudación del mes de julio de 1900 fue mayor que la del año anterior. «Era preciso —escribió Costa— mantener viva la amenaza, pero recatarse mucho de precipitarse a hacerla efectiva sin una gran seguridad [...] Ahora ya sabe el gobierno, porque se lo han enseñado los de Barcelona y las Cámaras, que la escopeta es de caña y el dueño del vozarrón de la venta un enano: ya no tienen las clases neutras arma ninguna»²³.

Costa, primero, y Paraíso, más tarde, presentaron la dimisión del Directorio de la Unión. Lo que quedó de la organización terminó siendo utilizado principalmente por Santiago Alba, el otro miembro de su Directorio, para desarrollar su carrera política en Castilla, y desde allí en Madrid, dentro del partido liberal sustituyendo a Gamazo como gran cacique de Valladolid. Final irónico para un movimiento que había nacido como la gran reacción anticaciquil.

Silvela, por otra parte, se mostró receptivo a las propuestas concretas realizadas en las Asambleas de Zaragoza y Valladolid, incorporando a algunas personalidades destacadas de las mismas, como Rafael Gasset, director de *El Imparcial* —nombrado ministro de Agricultura, en abril de 1900, al dividirse el ministerio de Fomento, o el ingeniero Pablo de Alzola y Minondo —portavoz de la Cámara de Comercio de Bilbao— que ocupó la Dirección general de Obras Públicas. La parte «gacetable» de las ideas de Costa —lo que él mismo había resumido como «política hidráulica»— comenzaba a hacerse realidad sin la necesidad de la revolución que había propugnado.

«LA REVOLUCIÓN DESDE ARRIBA»

Al enunciar en el mensaje de la Corona, el 2 de junio de 1899, el programa del gobierno, se señalaba como tarea «más apremiante y difícil» ordenar la Hacienda pública, pero sólo como «preámbulo y base necesarias de la obra radical de reforma que la opinión reclama de este Parlamento». Una vez aprobado el presupuesto, se repetía la misma idea: «hemos terminado la labor más urgente, que era votar un presupuesto de liquidación; pero esto no constituye finalidad sino base para desenvolver gradualmente reformas generales». Al comenzar su gestión gubernamental, Silvela reconocía la necesidad de satisfacer las ansias de mejoramiento y de reforma del pueblo mediante «una obra de reformas radicales, de verdadera *revolución hecha desde arriba*». Una obra «de exculpación y de redención», a la que debían consagrarse «las clases directoras de la sociedad española», dado el «sentimiento general del país de desconfianza y de dudas» hacia las mismas, sentimiento justificado por el «bien triste» balance que estas clases podían presentar, «después de una labor parlamentaria de largos años»; fundamentalmente, el hecho de la reducción del territorio español, cuando las naciones más adelantadas estaban llevando a cabo un proceso de expansión²⁴.

²³ Costa, J.: «Por qué fracasó la Unión Nacional», en Ciges Aparicio, M. (1930): p. 135.

²⁴ Ortega y Rubió, J. (1906): vol. IV, pp. 474-476. Silvela, F. a Rafael Gasset, 19 abril 1900, en Silvela, F. (1923): vol. III, p. 20. Francisco Silvela: «Discurso en la presidencia del Consejo de ministros, 31 mayo 1899», en Ídem (1923): vol. III, p. 43.

Los principales medios que se pretendían poner en práctica eran la incorporación de nuevas fuerzas sociales y, sobre todo, la reforma de la administración local. Respecto a lo primero, se trataba de «ampliar los organismos de gobierno con elementos nuevos, de origen y significación independientes». Silvela hacía depender el éxito de su tarea del apoyo de la opinión pública: «una obra cuya eficacia dependerá de la acogida y calor que me ofrezcan zonas de opinión más extensas y variadas de las que hasta ahora han intervenido realmente en los asuntos públicos»²⁵. Entre las incorporaciones que consiguió, además de los mencionados Polavieja, Rafael Gasset y Pablo de Alzola, estaba el regionalista catalán Manuel Durán y Bas, ministro de Gracia y Justicia en su primer gobierno.

Los proyectos de reforma de la administración local fueron «el verdadero núcleo del programa conservador»²⁶. Ya en 1895, Silvela se declaraba «adorador de los principios regionales

«porque allí donde he visto una fuerza, allí donde he encontrado algo verdaderamente vital, creado por la Historia y el respeto de los pueblos, allí he creído no debía acercarse la mano del legislador con ninguna reforma, porque nada puede sustituir la vitalidad de un organismo que se desenvuelve históricamente, y que en esa misma historia adquiere su fuerza para realizar el bien, y que adquiere, sobre todo, el incomparable prestigio del amor de las personas, de los pueblos y de las regiones en que esparce sus beneficios»²⁷.

Se trataba de un espíritu contrario a la simetría, pero que en el fondo estaba perfectamente satisfecho con el modelo de Estado unitario que el liberalismo había creado en España. Por eso Silvela establecía una diferencia fundamental entre

«los regionalistas que profesamos admiración [...] a los pueblos que sienten entusiasmo por una idea, una organización familiar o municipal, una literatura, una lengua, y los que quieren fundar sobre esos sentimientos programas de reacción desatinada para instituciones muertas y anacrónicas, que quieren desenterrar de los sepulcros como viejas armaduras, para vestirlas en los pueblos que olvidaron usarlas, y que no podrían moverse con ellas en el presente siglo».

En consecuencia, concluía, «defiendo los fueros y costumbres, donde quiera que existan, y no me avengo a defender que haya Cortes de Manresa, Consejo de los Ciento, y aduanas interiores en el Reino»²⁸.

El gobierno elaboró y presentó dos proyectos de ley sobre esta materia: por el mismo Silvela, el 30 de octubre de 1899, sobre descentralización administrativa, y por Eduardo Dato, el 9 de diciembre del mismo año, introduciendo algunas modificaciones en la organización provincial y municipal. La finalidad inmediata que perseguían era dar mayor vida y competencias a las corporaciones locales. Por el primero de ellos, se reconocía la personalidad jurídica de

²⁵ Francisco Silvela a Rafael Gasset, 19 abril 1900, en Silvela, F. (1923): vol. III, p. 20.

²⁶ Posada, A. (1909): p. 10.

²⁷ Silvela, F.: «Desprestigio del sistema parlamentario en España», en *Idem* (1923): vol. II, pp. 245 y ss.

²⁸ Silvela, F.: «Regionalismo, Federación y Centralismo», en *Idem* (1923): vol. III, p. 19.

las Diputaciones y Ayuntamientos —y también de las Universidades— para que pudieran «adquirir, poseer y enajenar bienes de todas clases»; las corporaciones locales también podrían establecer libremente instituciones de beneficencia y enseñanza, y llevar a cabo obras públicas, para lo cual podían asociarse entre sí. El papel del Estado central —a través de los gobernadores civiles— quedaba reducido a la tutela, pudiendo suspender los acuerdos «por graves consideraciones de orden público», pero no tenían que autorizar nada. El proyecto de 8 de diciembre era «de ámbito muy limitado y que sólo trataba de llevar a buen término alguna serie de reformas parciales, tales como la unificación presupuestaria»²⁹.

En este tema, en el horizonte de Silvela había dos cosas más: el reconocimiento de la región como un ente territorial y la introducción de algún tipo de voto corporativo. Ambos elementos habían sido expuestos en el proyecto elaborado, en 1891, por Joaquín Sánchez de Toca como subsecretario de Gobernación, con Francisco Silvela como ministro. Las regiones eran consideradas «los centros naturales de las libertades administrativas [...]; entidades [...] no creadas sólo por decreto o por ficción jurídicas más o menos combinadas, sino nacidas de los espontáneos enlaces de la geografía, de las tradiciones, de los intereses». En consecuencia, pensaban que la región era el elemento clave que podía «permitir el deslinde y coordinación de la unidad política y de la independencia administrativa, objeto principal de toda obra de verdadera descentralización»³⁰. En relación con el voto corporativo, se proponía su utilización en las elecciones municipales, provinciales y regionales, manteniendo el sufragio individual en las elecciones para el Congreso de los diputados³¹.

EL FRACASO DE SILVELA

Aquellos proyectos, sin embargo no pudieron llevarse a cabo. El gobierno, que había resistido la ofensiva del movimiento regeneracionista, fracasó por factores internos, como fueron la debilidad de la coalición de gobierno con Polavieja y los catalanistas, y la división existente dentro del mismo partido conservador. La crisis que acabó con el gobierno Silvela —como la inmensa mayoría de las que tuvieron lugar en la Restauración— fue una crisis de partido.

Ya hemos mencionado la dimisión de Polavieja. La alianza con los catalanistas fue motivo de dificultades constantes: «la política sólo giraba alrededor de los asuntos de Barcelona»³². Su fragilidad se derivaba, en el fondo, de la divergencia en los modelos de Estado. Silvela cedió en la política de nombramientos para alcaldes, para las sedes episcopales y en la formación de las candidaturas para diputados; pero no en lo relativo al concierto económico, tema en el que el presidente actuó con una cierta ambigüedad, pero sin ninguna intención de concederlo. Esta fue la causa concreta de la dimisión de Durán y Bas, en octubre de 1899.

29
Posada, A. (1909): pp. 400 y ss.;
Coscolluela Montaner, L. y Orduña Rebollo, E. (1981): p. XXVI.

30
Citado por Posada, A. (1909):
pp. 423-424.

31
Posada, A. (1909): pp. 411-412.

32
Ortega y Rubió, J. (1906): vol. V,
p. 27.

Más importante que todo ello fueron las divisiones existentes entre los conservadores. El partido conservador —igual que el liberal— era un partido débil dada su naturaleza clientelar; no era posible imponer una disciplina desde la dirección del partido porque sus componentes se encontraban vinculados por lazos de dependencia personal con los jefes de las facciones y obedecían a éstos más que a aquélla. Entre las facciones existentes en el partido conservador destacaban las de Fernández Villaverde, quien mantenía una orientación determinada respecto a la política económica frente a todos los demás, y la dirigida por los hermanos Pidal —Alejandro y Luis, marqués de Pidal— interesados en mantener y aumentar la situación de privilegio en que se encontraba la Iglesia católica y sus organizaciones. La cuestión religiosa, que en estos momentos comenzó a desempeñar un papel crucial en la vida política española, fue también un importante factor de división entre los conservadores.

Cánovas había dicho que «cono[cía] pocos seres de voluntad más débil» que Silvela: «cuando tropieza con algún obstáculo en su camino, desmaya y abandona toda empresa». En otra ocasión afirmó que era «un ser políticamente estéril». En su primera experiencia al frente del gobierno, Silvela hizo cosas, algunas de ellas importantes, desmintiendo a Cánovas. Pero éste tenía razón, probablemente, al referirse a la falta de energía y entusiasmo para enfrentarse a los problemas de quien fue su segundo de a bordo. Silvela quedó agotado tanto física como moralmente. Como señaló Azorín, «hablaba cual hombre que no “habiendo fracasado cree y nos hace creer que ha fracasado”»³³. Sólo por cansancio personal se puede explicar su sustitución en octubre de 1900, por el general Azcárraga al frente de gobierno, ocasionada por un asunto completamente menor.

Silvela no pudo llevar a cabo la *revolución desde arriba*. Pero dejó escrito en el programa del partido conservador el proyecto más ambicioso de regeneración, desde dentro, del sistema político.

³³ Citas de Cánovas y Azorín en Portero, F. (1982): pp. 91, 115 y 399.

B I B L I O G R A F Í A

- Azaña, M. (1997): *¡Todavía el 98!*, Madrid, Biblioteca Nueva (1ª ed. 1923).
- Balfour, S. (1997): *El fin del imperio español, 1898-1923*, Barcelona, Crítica.
- Cacho Víu, V. (1997): *Repensar el noventa y ocho*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Carr, R. (1982): *Spain, 1808-1975*, Oxford University Press, 2ª ed. (hay traducción española).
- Cepeda Adán, J. (1995): *Sagasta. El político de las horas difíciles*, Madrid, Fundación Universitaria Española.
- Ciges Aparicio, M. (1930): *Joaquín Costa, el gran fracasado*, Madrid, Espasa Calpe.

- Coscolluela Montaner, L. y Orduña Rebollo, E. (1981): *Legislación de Administración Local, 1900-1975*, Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local.
- Costa, J. (1898): «Mensaje y programa de la Cámara agrícola del Alto Aragón», en Costa, J. (1981): *Reconstitución y europeización de España y otros escritos*, Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local.
- Costa, J. (1902): *Oligarquía y caciquismo como la forma actual de gobierno en España: urgencia y modo de cambiarla*, Madrid, Hijos de M. G. Hernández.
- Espadas Burgos, M. (coord.) (2000): *La Época de la Restauración (1875-1902). Estado, Política, e Islas Españolas de Ultramar*, Historia de España Menéndez Pidal, dirigida por José María Jover Zamora, vol. XXXVI, Madrid, Espasa Calpe.
- Fernández Almagro, M. (1948): *En torno al 98. Política y literatura*, Madrid, Jordán.
- García Delgado, J. L. (1984): «La industrialización española en el primer tercio del siglo XX», en *Los comienzos del siglo XX. La población, la economía, la sociedad, 1898-1931*, Historia de España Menéndez Pidal, dirigida por José María Jover Zamora, vol. XXXVII, Madrid, Espasa Calpe.
- González, M.^a J. (1997): *El universo conservador de Antonio Maura. Biografía y proyecto de Estado*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Lario, Á. (1999): *El Rey, piloto sin brújula. La Corona y el sistema político de la Restauración, 1875-1902*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Ortega y Rubió, J. (1906): *Historia de la Regencia de María Cristina Habsburgo-Lorena*, Madrid, F. G. Rojas.
- Pan-Montojo, J. (coord.) (1998): *Más se perdió en Cuba. España, 1898 y la crisis de fin de siglo*, Madrid, Alianza.
- Pérez Ledesma, M. (1998): «La sociedad española, la guerra y la derrota», en Juan Pan-Montojo (coord.) (1998).
- Portero, F. (1982): *Francisco Silvela. Notas para una biografía*. Memoria de Licenciatura, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Geografía e Historia.
- Portero, F. (1998): «El conservadurismo español ante la crisis de fin de siglo», en Javier Tusell y Florentino Portero (eds.) (1998): pp. 349-392.
- Posada, A. (1909): *Evolución legislativa del régimen local en España, 1812-1909*, Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local, 1981.
- Riquer, B. de (1977): *Lliga Regionalista: la burguesía catalana i el nacionalisme, 1898-1904*, Barcelona, Edicions 62.
- Riquer i Permanyer, B. de (1998): «Cánovas y los conservadores catalanes», en Javier Tusell y Florentino Portero (eds.) (1998): pp. 139-165.
- Figuerola, A. de, conde de Romanones (1933): *Doña María Cristina de Habsburgo y Lorena. La discreta regente de España*, Madrid, Espasa Calpe.
- Romero Maura, J. (1975): *La Rosa de Fuego. Republicanos y anarquistas: la política de los obreros barceloneses entre el desastre colonial y la semana trágica, 1899-1909*, Barcelona, Grijalbo.
- Serrano, C. (1987): *Le tour du peuple. Crise nationale, mouvements populaires et populisme en Espagne, 1890-1910*, Madrid, Casa de Velázquez (hay traducción española).
- Silvela, F. (1923): *Artículos, Discursos, Conferencias y Cartas*, Notas de Félix de Llanos y Torriglia, Madrid, Mateu, 3 vols.
- Tusell, J. y Portero, F. (eds.) (1998): *Antonio Cánovas y el sistema político de la Restauración*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Varela Ortega, J. (1977): *Los amigos políticos. Partidos, elecciones y caciquismo en la Restauración, 1875-1900*, Madrid, Alianza.
- Varela Ortega, J. (2000): «Elecciones y democracia en España: una reflexión comparativa», en José Varela Ortega y Luis Medina Peña: *Elecciones, alternancia y democracia. España-México, una reflexión comparativa*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Varela Ortega, J. y Dardé, C. (2000): «El movimiento regeneracionista», en Manuel Espadas Burgos (coord.) (2000): pp. 537-553.

23

El partido conservador y la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes

Carmen Labrador

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

EL PARTIDO CONSERVADOR

«La política desarrollada por la Restauración monárquica obtuvo como uno de sus más estimables frutos, el sosegar las conciencias y restablecer la paz de los espíritus, y la Constitución de 1876, hecha con gran previsión y sentido real de la vida moderna, llena indudablemente la misión que se impuso, permitiendo a los partidos políticos de la derecha y de la izquierda desenvolver una acción de gobierno en armonía con su significación y propósitos dentro de una ley fundamental común, dando al olvido aquellas otras desdichadas épocas en que cada partido o cada grupo necesitaba en el ejercicio del Poder una Constitución distinta».

Antonio García Alix se expresaba de esta manera en los primeros años del siglo XX y su pensamiento me ha parecido interesante para iniciar este capítulo. Sin duda aludía directamente a los logros del partido conservador e indirectamente a Cánovas del Castillo con quien mostraba especial afinidad. Refiriéndose a él dice: «El hombre ilustre que gobernó el restablecimiento de la Monarquía restaurada tuvo el patriotismo suficiente de no dar al orden de cosas instaurado el carácter egoísta de la obra deleznable y efímera del partido; antes por el contrario, trazó a la política una amplia esfera dentro de la cual, manteniendo lo que era fundamento y esencia de ella, la Monarquía, pudiera desde el Gobierno realizarse una obra de amplitud y de tolerancia; y desde el momento en que liberales y conservadores aceptaron la Constitución vigente, todo queda reducido a una labor de procedimientos, interpretando los principios fundamentales que contiene con la amplitud de criterio propia y peculiar de los hombres que gobiernan»¹.

El último cuarto del siglo XIX se caracteriza por una serie de acontecimientos políticos que confieren una especial dinámica a los comportamientos generales del desarrollo del país. Acontecimientos con frecuencia problemáticos que se agudizan en los últimos años y que gran parte de los historiadores conocen como «el desastre». Son numerosas las publicaciones que dan cuenta detalladamente de estos procesos políticos, sociales, económicos y también educativos. Por esta razón y por la disponibilidad del espacio que se me asigna intento presentar brevemente el panorama general sobre todo de los últimos años del siglo y abordar lo que fue la aportación del primer Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes que inicia su andadura en 1900.

¹
García Alix, A. (1907): p. 4.

El pronunciamiento del general Martínez Campos en diciembre de 1874 puso fin al sexenio revolucionario, con él se cerraba la época de los pronunciamientos y se iniciaba la Restauración una vez proclamado Alfonso XII como rey de España, restableciendo así la Monarquía de los Borbones. Suponía la vuelta a la época moderada, anterior a la revolución del 68, con la incorporación de la burguesía al poder y con el restablecimiento del constitucionalismo. Tras el pronunciamiento, Antonio Cánovas del Castillo, líder del Partido Conservador, se hizo cargo de la nueva situación.

El 2 de julio de 1876 entraba en vigor la Constitución, tras su publicación en la *Gaceta*. En realidad, la Constitución del Estado canovista será un proceso laborioso que se cerrará después de un largo período cuando en 1880 tras la conformación del Partido Liberal sobre la base de aceptación de la Constitución del 76 por todos los grupos integrantes, quede formalizado el bipartidismo, sobre el que descansa el funcionamiento del régimen.

Consolidada la coalición liberal, surgió una fuerza nueva, la Unión Católica, grupo de extrema derecha, fundado por Alejandro Pidal y Mon, que aspiraba a la lucha parlamentaria y a la aceptación de la dinastía. Pidal en 1884 había entrado en un gobierno presidido por Cánovas y acabó convirtiéndose en uno de los líderes del Partido Conservador.

No puede silenciarse la labor realizada por Cánovas, su liderazgo político e ideológico y su influjo en la formación, frente a él, de un partido de oposición acaudillado por Sagasta, que estaba destinado a turnarse con el conservador en el peculiar sistema político de la época.

Dos hombres serán los protagonistas en el sistema bipartidista: Cánovas, jefe del Partido Conservador; Sagasta del Partido Liberal. Uno y otro se turnan normalmente durante más de dos décadas. Cánovas entre 1875 y 1885, y Sagasta entre 1885 y 1898. En 1892 Silvela se separa de Cánovas mostrando con esta decisión la profunda crisis del Partido Conservador².

El asesinato de Cánovas en agosto de 1897 dejó al partido dividido y sin un candidato indiscutible a la jefatura. Martínez Campos y Luis Pidal propusieron a Silvela y así apareció la Unión Conservadora, nueva versión del mismo partido que inicia una revisión de la anterior etapa, y prepara nuevas bases de acción política y cuyo manifiesto fundacional (31-XII-1897) estaba firmado por Silvela, Martínez Campos, Azcárraga, Pidal, Cos-Gayón y Fernández Villaverde. Con Silvela iniciaba el partido nuevos rumbos que en 1899 le llevan a la jefatura del gobierno³.

Y es que el sistema político de la Restauración canovista construido sobre la base del pacífico turno de partidos, intenta transformar al país sin traumas peligrosos, salvaguardando la práctica constitucional a través de una controlada institucionalización del régimen⁴.

El contexto en el que se desarrollan estos acontecimientos tiene especial interés. Son numerosas las voces que se alzan denunciando la situación de España. Unas palabras de Gar-

2

Buireu Guarro, J. (1990): pp. 45, 46.

3

Ibid.: p. 74.

4

Samaniégo, M. (1994): p. 525.

cía Alix son expresivas al respecto: «Desde 1898, al ocurrir el desastre nacional que desmembró el territorio patrio, y nos privó de la representación internacional que vino ostentando nuestra Patria desde el descubrimiento de América, fue unánime el clamor de que había necesidad de reconstituírnos, sustituyendo con adelantos y mejoras dentro del viejo solar todo cuanto habíamos perdido por causa de desaciertos e imprevisiones. Al ser desalojados de América y de Oceanía por los Estados Unidos; al poner término el Tratado de París de 1898 a nuestro poderío colonial, quedamos en un aislamiento que aumentó las amarguras de aquella derrota *sin combate*, y, lo que es peor en una situación económica tan desastrosa, que los Gobiernos de Europa y de América presintieron la bancarrota de nuestro país, la casi total insolvencia de nuestro Tesoro. [...] la situación económica desastrosa, la insurrección de Cuba, la subsiguiente guerra con Estados Unidos de América, habían consumido todos los recursos y lo que es peor nos habían colocado en situación angustiosa»⁵.

Además, la tasa de alfabetización, indicador fiable de la formación de capital humano, se mantuvo a niveles muy bajos. En 1860 el 30 por 100 de la población adulta no sabía leer y en 1900 la mitad de los españoles seguía en la misma situación, siendo un inconveniente serio para cualquier planteamiento de mejora económica y social⁶.

ESCENA DEL ENTIERRO
DE ANTONIO CÁNOVAS
DEL CASTILLO, EN MADRID,
EL 13 AGOSTO 1897.



5
García Alix, A. (1907): p. 2.

6
Tortella, G. (1994): p. 40.

Ante esta abrumadora realidad no puede causar extrañeza la unánime opinión pesimista que por todas partes se tenía de la situación de nuestro país en aquel presente y de la aún más triste que se profetizaba para el porvenir. En circunstancias tan críticas y tan excepcionales fue llamado al poder el Partido Conservador⁷.

Francisco Silvela en un artículo que titula «Sin pulso», publicado el 16 de agosto de 1898 en *El Tiempo*, habla del «singular estado de España: donde quiera que se ponga el tacto no se encuentra el pulso»; en consecuencia pide al gobierno que actúe con realismo sin «fingir arsenales y astilleros donde sólo hay edificios y plantillas de personal que nada guardan y nada construyen». Desde 1899 que asume el poder, llamado por la Reina Regente, Silvela intenta restaurar «el pulso» nacional, levantar la economía y la desmadejada moral de las generaciones de españoles que han vivido la crisis del 98⁸.

Llama la atención sobre todo la aceleración de la vida política, la emergencia de nuevos problemas, el grado de las tensiones sociales, la necesidad de revisar la política económica de cara al exterior, la irrupción del nacionalismo en el primer plano de la vida nacional, las guerras ultramarinas. También la impaciencia de los dos grandes partidos buscándose un espacio.

La crítica inexorable de la sociedad española, la idea de que España necesitaba «regenerarse» tomada en su acepción general, es común a la mayoría de quienes piensan y se plantean el tema de España en el último decenio del siglo pasado y en los albores del presente. «Había que repensar España». El término regeneracionismo está vinculado a los movimientos de una burguesía media disconforme al producirse la quiebra colonial del 98⁹.

FRANCISCO SILVELA FORMA GOBIERNO

Silvela, que había sido ministro de la Gobernación en 1890 con Cánovas y que a partir de 1898 se había adherido a los planteamientos regeneracionistas, participa activamente en numerosos debates en la vida política y social. Interviene junto con el marqués de Pidal (P. Conservador), y Álvaro de Figueroa y Canalejas (P. Liberal). Su presencia en diferentes foros es constante¹⁰.

En 1899 Silvela es promovido oficialmente a la jefatura del partido canovista y en su programa insiste en la urgencia de emprender una etapa distinta. En su gabinete figuran personas pertenecientes a grupos católicos, sectores moderados y reformistas, militares, catalanistas...

Aparecen en la escena política otros hombres que aportan a la situación nuevas ideas para los nuevos problemas. «Ellos representan la continuidad en la defensa de una sociedad establecida, la defensa de los intereses sociales y económicos propios de los grupos dominantes. Pero con unas formas nuevas, con la convicción —que denota una correcta recepción de las corrientes de su tiempo— de que es preciso corregir mucho para que todo pueda seguir igual; de que la única política conservadora pasa por la reforma»¹¹.

7
García Alix, A. (1900): p. 4.

8
Tuñón de Lara, M. (1981): p. 377.

9
Tuñón de Lara, M. (1974): p. 57.

10
Tuñón de Lara, M. (1981): p. 342.

11
Ibid.: pp. 368-370.

Se ha dicho repetidamente que «los conservadores volvían al poder más como una solución única para los problemas planteados, que como ejercicio de las alternativas del turno». En esta ocasión, Francisco Silvela aglutinaba las fuerzas del Partido Conservador; faltando Cánovas y ante una situación angustiosa que de todas parte reclamaba soluciones, era lógico que Silvela fuese el llamado porque con él se alineaban colaboradores inapreciables en la obra que se quería emprender. Así, el 5 de marzo de 1899 formaba nuevo gobierno y con él un grupo de colaboradores, entre ellos Raimundo Fernández Villaverde. García Alix renovó sus esperanzas respecto al proyecto regeneracionista¹².

Las elecciones para el Congreso se realizaron el 16 de abril de 1899 obteniendo el Partido Liberal-Conservador una mayoría absoluta de votos e iniciando las Cortes sus sesiones el día 2 de junio. Inmediatamente el nuevo gobierno elaboró un amplio plan de modificaciones y con él un programa regeneracionista deseado por todos. En esta primera legislatura Antonio García Alix fue nombrado vicepresidente primero de la Mesa y para ministro de Fomento del nuevo gobierno fue designado Luis Pidal y Mon, segundo marqués de Pidal. Se confiaba en él por su gran competencia y su trayectoria política pero la asignación presupuestaria para su departamento se quedó pequeña. Se le criticaba por no haber conseguido un impulso mayor a la energía eléctrica, a la mejora de la instrucción pública, a la agricultura, a la industria... «Quizá en la instrucción pública, también con restricciones, era donde mayor hincapié se hacía para que tuviera efecto un impulso renovador»¹³.

Por lo que respecta a la enseñanza, la situación era grave, la Ley Moyano de 1857 presidía el sistema escolar y numerosas normas posteriores se aplicaban a los diferentes niveles y grados. Y no sólo tenían que aprender a leer y escribir los trece millones de españoles analfabetos, sino que se buscaba una enseñanza moderna y adaptada a los tiempos. «Se trataba de acabar con el cuadro de maestros y alumnos famélicos que nos presentaba como salvajes ante el concierto de las naciones; si a la mujer había que abrirle un camino que fuera más allá de la segunda enseñanza, era preciso también encauzar a la juventud hacia disciplinas útiles a la industria y al comercio»¹⁴.

El 15 de enero el diputado Morayta daba la noticia de que el presidente del Consejo de Ministros pensaba en un Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes; entendía que era un proyecto del Partido Liberal que habían defendido y divulgado anteriormente miembros del mismo. Morayta puso de manifiesto el lamentable estado de la enseñanza y, a pesar de las exageraciones que su pasión partidista le dictaba, su discurso tiene el mérito de aportar abundantes datos estadísticos que, de otra manera, serían difíciles de encontrar.

Ante estos acontecimientos y la diversidad de situaciones parece lógico que Silvela se sintiera espoleado en su programa regeneracionista, sin embargo las vicisitudes políticas del

12

Buireu Guarro, J. (1990): p. 160.

13

Ibid.: p. 161.

14

Ibid.

año 1899 y primeros meses de 1900 fueron muchas y la azarosa gestación del presupuesto de liquidación, la creación de la Unión Nacional, las alteraciones del orden público, etc., le hicieron afrontar numerosos acontecimientos en cuyo fondo latían intentos y promesas regionalistas; hecho que obligó a dimitir al general Polavieja en agosto de 1889 y a Durán y Bas, ministro de Gracia y Justicia, en octubre de 1889.

Conseguida la aprobación del presupuesto en marzo de 1900, Silvela reorganiza su gabinete, suprime la cartera de Ultramar, ahora innecesaria, y desdobra en dos la de Fomento, creándose el departamento de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas, cuyo titular sería Rafael Gasset, así como el de Instrucción Pública y Bellas Artes, para el que sería designado Antonio García Alix. Sus nombramientos se producen el 19 de abril de 1900.

Con respecto al nuevo gabinete había declarado Silvela que el relevo y reorganización se hacía para emprender una nueva etapa en la que, conseguido el objetivo de la reconstrucción de la Hacienda, se abordaría la reorganización de los servicios y si en el gobierno anterior se había subordinado la seguridad de la situación política a la celeridad en la labor emprendida, se llamaba ahora a todos los ministros a una labor común, ministros que habían sido elegidos por su fuerza de iniciativa, por su actividad y por su deseo ardiente de allanar obstáculos, desechando a quienes se consideraban cansados, por la edad o por las contiendas políticas¹⁵.

Cuando en 1900 se organiza el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, tras la pérdida de las últimas colonias, la sombra del desastre planeaba sobre nuestro país. El 98 marcará la historia de España a partir de entonces, y no sólo desde el punto de vista político y económico, estructuras evidentemente afectadas de forma muy directa, sino que la sociedad, la cultura, la vida española, reflejarán las secuelas noventayochistas.

Pese a todo, surgen inmediatamente programas «regeneracionistas» de muy distinto signo. Tienen de común un propósito único: liberar al país de la ola de pesimismo radical en que ha quedado sumido.

Al iniciarse el siglo XX, el imperativo regeneracionista cultural de la época, la estatalización creciente de las instituciones públicas y/o la llegada de las masas al protagonismo de la historia, conducen a la organización del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes¹⁶.

La prensa de orientación política era el medio de mayor influencia. De ahí el constante desvelo de los hombres políticos por contar con algún medio de expresión periodístico (*El Imparcial* era el órgano de prensa de mayor difusión y relieve político del país. Silvela lo apoyaba «el violín»¹⁷).

15
Ibid.: p. 162.

16
Samaniego, M. (1994): p. 525.

17
Martínez Cuadrado, M. (1972):
p. 423.

Debo advertir que la obra publicada recientemente por el profesor Alfonso Capitán, *Educación en la España contemporánea*, estudia con detenimiento los aspectos relativos a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y la política educativa del ministro García Alix. Igualmente el libro de Jorge Buireu, *Antonio García Alix: un ministro del Regeneracionismo (1852-1911)*, aparecido en 1990, recorre la trayectoria del ministro y dedica una buena parte a considerar su tarea en Instrucción Pública y Bellas Artes. Estos y otros libros, además de las fuentes hemerográficas de enorme interés, los documentos legales y las publicaciones del propio García Alix, sirven de base para este apartado.

Cuando terminaba el siglo XIX, Ricardo Macías Picavea en su obra *El problema nacional*, publicada en 1899, enjuiciaba sistemáticamente la situación de España y utilizando el símil de la salud, analizaba los «males, trastornos, lesiones o enfermedades a curar» que se padecían en España y ofrecía «ordenadamente los remedios» para estos males. En su claro análisis del panorama educativo general merecen señalarse algunos puntos. «Tenemos un setenta por ciento de españoles —decía— que no saben leer ni escribir y otro setenta por ciento del treinta restante, que de la instrucción primaria alcanzada apenas logra otro beneficio útil que los que ninguna recibieron; maestros ignorantes, cuasi mendigos, desprovistos de todo prestigio e influencia».

Con relación a los diferentes niveles de enseñanza dice: «En primaria, ni se educa ni se enseña, ni el maestro está formado para ello». Los centros de secundaria son «cualquier cosa menos centros de educación y enseñanza [...] carecían de procedimientos progresivos y cíclicos». La Universidad «es una cosa muerta por dentro». Sus denuncias se extienden a profesores, padres, estudiantes, libros de texto, exámenes...

Aboga por una política pedagógica con dos grandes objetivos. Por una parte, conseguir que los centros sean «órganos activos y conscientes de enseñanza y educación» y por otra, lograr una «cultura honda, real, experimental y positiva». Y considera que todo esto depende de los «medios», de los «métodos» y de los «modos».

Es, sin duda, un planteamiento en que, con respecto a la Educación Nacional, sus «remedios» se convierten en «reformas» con propuestas minuciosas para todos los grados y niveles educativos: «en los centros, en las enseñanzas, en los métodos, en la disciplina, en el personal». Y para todos un remedio importante la «moralización nacional»¹⁸.

Terminamos, pues, el siglo XIX con una palabra que va a repetirse en el XX y que se mantiene a las puertas del siglo XXI, la palabra «reforma». Efectivamente, en los años finales del siglo XIX, por parte de algunos pedagogos se manifestaba una clara preocupación y el máxi-

18

Macías Picavea, R. (1996): pp. 99 y ss.

mo interés por acercarse a las corrientes educativas europeas a la vez que eran permeables a las influencias que venían de fuera. La Institución Libre de Enseñanza es una muestra de ello; su metodología buscaba una mayor participación de los alumnos, un menor protagonismo de los profesores, concibiendo su función como ayuda y tutela en el proceso de aprendizaje. Igualmente determinadas instituciones religiosas, de hecho, en sus centros aplicaban métodos y procedimientos con claro espíritu innovador. Parece percibirse cierto afán de actualización pedagógica cauce para las nuevas ideas que progresivamente emergen sobre educación.

EL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Cuando en 1900 se organiza el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes tras la pérdida de las últimas colonias, la sombra del desastre planeaba sobre nuestro país. El 98 marcará la historia de España a partir de entonces, y no sólo desde el punto de vista político y económico, estructuras evidentemente afectadas de forma muy directa, sino que la sociedad, la cultura, la vida española, reflejarán las secuelas noventayochistas¹⁹.

Conviene tener en cuenta que la realidad de la España de 1900 se situaba a niveles de «subdesarrollo», presentaba un estado lamentable que era preciso reducir para colocarse junto a la mayoría de las naciones europeas de principios de siglo. Determinados factores coinciden y significan un intenso cambio social. La rápida urbanización, las migraciones, la percepción de las diferencias sociales, la lucha de clases y el clima de violencia y represión. En este contexto, una mirada a la escuela permite reconocer síntomas de abandono que se traducen especialmente en los siguientes datos: el censo de 1887 arroja unas tasas de analfabetismo de 52 por 100 para hombres y 77 por 100 para mujeres, cifras que en 1900 son 47 por 100 para hombres y 69 por 100 para mujeres, aunque se reducen en unos puntos sigue siendo un porcentaje claramente preocupante para el que era preciso buscar solución²⁰.

En consecuencia, se trataba de transformar la sociedad española empezando por luchar contra el analfabetismo y mejorar las condiciones de la escuela estableciendo como tarea prioritaria la enseñanza. No puede ignorarse que el nuevo ministerio se encontró en 1900 con que

De conformidad con lo propuesto por el Presidente del Consejo de Ministros, usando la autorización concedida al Real Decreto de 10 de Mayo último, en nombre de S. M. Augusto Rey, el Rey Don Alfonso Trece y como Reina Regente del Reino, tengo en decreto lo siguiente: Artículo primero. Queda suprimido el Ministerio de Fomento. En su lugar se crean dos nuevos Departamentos Ministeriales que se denominarán respectivamente "Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes" y "Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas". Artículo segundo. El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, entenderá en lo relativo a la enseñanza pública y privada en todas sus diferentes clases y grados, en el fomento de las ciencias y de las letras, Bellas Artes, Archivos, Bibliotecas y Museos, formará parte de este Ministerio la Dirección general del Instituto Geográfico y Estadístico. Artículo tercero. El Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras

19 Samaniego, M. (1994): p. 526.

20 Vilanova Ribas, M. y Moreno Juliá, X. (1992): p. 166.

Públicas tendrá a su cargo todos los servicios referentes a ferrocarriles, carreteras, canales, puentes, faros y balizas; y los relativos a la Agricultura, la Industria y el Comercio. Dependencia de este Ministerio el personal provincial de fomento. Artículo cuarto. Los créditos que constituyen hoy la Sección séptima Ministerio de Fomento, del presupuesto de obligaciones de los Departamentos Ministeriales, se distribuirán con arreglo a las adjuntas relaciones que constituirán como Sección séptima y séptima bis a la refrendada actual Sección séptima en el estado letra A del presupuesto general de gastos para mil novecientos. Artículo quinto. La actual ordenación de pagos por obligaciones del Ministerio de Fomento ordenará e intercederá los de los dos Ministerios creados por el artículo primero. Artículo sexto. Por la Presidencia del Consejo de Ministros y por el Ministro de Hacienda se dictarán las oportunas disposiciones para la ejecución del presente De-

creto. Hecho en Palacio a dieciocho de Abril de mil novecientos.

Manuel Quintanilla

El Presidente del Consejo de Ministros.
Francisco Silvela

◁ ▷ REAL DECRETO,
DE 18 DE ABRIL DE 1900,
SUPRIMIENDO EL MINISTERIO
DE FOMENTO Y CREANDO
EN SU LUGAR DOS NUEVOS
DEPARTAMENTOS
MINISTERIALES: MINISTERIO
DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA
Y BELLAS ARTES Y MINISTERIO
DE AGRICULTURA, INDUSTRIA,
COMERCIO Y OBRAS
PÚBLICAS.

el 50 por 100 del censo escolar no podía asistir a clase, las escuelas públicas en 1900 eran 24.000 y resultaban claramente insuficientes. García Alix escribía al respecto: «La instrucción pública merece una preferente atención por parte de los gobiernos, en todas las naciones bien organizadas. Cuanto mayor es la extensión de la cultura, es mayor también la prosperidad de un país. Inteligencia preparada y trabajo realizado acrecientan la evolución progresiva del perfeccionamiento y adelanto, y elevan el nivel moral de la nación»²¹.

EL REAL DECRETODE 18 DE ABRIL

La Gaceta de 19 de abril de 1900 publicaba el real decreto de 18 de abril de 1900, firmado por S.M. la Reina M^a Cristina y Francisco Silvela como presidente del gobierno.

Este real decreto se apoyaba en la ley de presupuestos que autorizaba al gobierno a dividir en dos departamentos el de Fomento, uno para Instrucción Pública, otro para Agricultura, Industria y Comercio. Se creó así el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, que entendería en los asuntos de la enseñanza pública y privada en todos sus grados, así como en el desarrollo de las ciencias y de las letras, bellas artes, archivos, bibliotecas y museos.

En el preámbulo invoca el señor ministro la autorización otorgada en el artículo 20 de la ley de presupuestos, y la reforma en igual sentido, acordada ya por R. D. de 7 de mayo de

21

García Alix, A. (1907): p. 42.

1886. Recuerda además el de 28 de enero de 1847 creando la Secretaría de Estado y del Despacho de Comercio, Instrucción y Obras públicas, y luego dice:

«En la obra de reconstitución de los organismos por medio de los cuales el Estado ha de impulsar el desenvolvimiento de la Nación, dotándola de medios para afirmar y mantener su personalidad independiente, hay dos órdenes de instituciones que reclaman urgentes reformas y necesarias actividades; la instrucción general y los intereses materiales que responden a las dos grandes fuerzas generadoras del progreso y de la riqueza de un pueblo, su cultura moral y sus instrumentos de producción, de trabajo y de cambio.

Las reformas sustantivas que en esos dos órdenes deben llevarse a cabo se han de formular en el presupuesto próximo. En esta división sólo se trata de facilitar los medios para que se preparen con prontitud y con acierto, y se planteen en cada ramo con unidad de pensamiento y con la intensidad de atención que labor tan delicada reclama.

Usando de la autorización concedida al Gobierno por el art. 20 de la ley de presupuestos de 31 de marzo último, vengo en decretar lo siguiente:

Artículo 1º. Queda suprimido el Ministerio de Fomento. En su lugar se crean dos nuevos departamentos ministeriales, que se denominarán respectivamente Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes y Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras públicas.

Artículo 2º. El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes entenderá en lo relativo a la enseñanza Pública y privada en todas sus diferentes clases y grados, en el fomento de las ciencias y de las letras, Bellas Artes, Archivos, Bibliotecas y Museos. Formará parte de este Ministerio la Dirección General del Instituto Geográfico Estadístico.

Dado en Palacio a 18 de abril de 1900. —María Cristina.— El Presidente del Consejo de Ministros, Francisco Silvela»²².

ANTONIO GARCÍA ALIX, PRIMER MINISTRO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Su primer titular Antonio García Alix, permaneció en el cargo durante diez meses y diecisiete días, hasta el 6 de marzo de 1901 fecha en que el nuevo gobierno de Sagasta designaba para Instrucción Pública al conde de Romanones.

Contaba García Alix cuarenta y siete años cuando fue nombrado ministro y una trayectoria política digna de tener en cuenta. «Su capacidad, dinamismo y profundo espíritu regeneracionista hacían especialmente indicado su nombramiento», hasta el punto de que *El Impar-*

22
Gaceta, 19 abril.



ANTONIO GARCÍA ALIX
EN SU DESPACHO DEL
MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN
PÚBLICA Y BELLAS ARTES.

cial, que se hacía eco de la noticia, afirmaba: «parecía designado de antemano por la opinión pública».

Liberal primero y conservador después apoyando a Antonio Cánovas del Castillo, alma del partido alfonsino quien preparó cuidadosamente la Restauración, mostró siempre su afinidad ideológica y dejó constancia de ello en sus escritos en los que con frecuencia recuerda y valora las para él inestimables aportaciones canovistas.

Vinculado al movimiento regeneracionista colaboró estrechamente con Raimundo Fernández Villaverde. Desarrolló una vasta actividad en el campo político y financiero. Abogado, periodista, militar y político. Subsecretario, Vicepresidente, tres veces ministro y otras dos Gobernador del Banco de España. Trabajador infatigable, buen orador y organizador nato; culto, y académico de la Real de Bellas Artes de San Fernando en 1903 y siete años después de Ciencias Morales y Políticas²³.

Muy pronto dejaría constancia de su actividad acometiendo una asombrosa serie de reformas en un medio especialmente conflictivo cual era el de la Instrucción Pública. García Alix en unas declaraciones publicadas en *El Español* tres días después de su toma de posesión consideraba «grave el estado de la instrucción pública, urgente su reorganización y necesario poner fin al tejer y destejer de los decretos sobre enseñanza, entrando en sus propósitos conseguir la aprobación de una Ley de Bases; proyectaba una reorganización total desde la enseñanza primaria a la superior y concretamente para el maestro consideraba necesaria, de una parte una mejora de su situación y un amparo ante el caciquismo, pero de otra potenciar la vigilancia, la inspección. La enseñanza superior debía cambiar y hacerse más práctica y adecuada a la lucha por la vida pensando en extender en lo posible la creación de Escuelas Superiores de ciencias aplicadas»²⁴.

Su excelente preparación y cualidades para el gobierno no le impidieron reconocer su temor: «He llegado al Ministerio de Instrucción Pública sin merecimientos personales y sin la preparación suficiente para acometer una empresa imponente por lo ardua y difícil para

²³
Buireu Guarro, J. (1990): p 10.

²⁴
Ibid.: p 164.

toda inteligencia que no tenga excepcional superioridad»²⁵.

El papel del nuevo ministro no se redujo a resolver simples problemas burocráticos. El tema de la enseñanza le empujaba a participar en cuestiones de mayor trascendencia. Y estas cuestiones le urgían, como se desprende de sus escritos. Baste un ejemplo: «Tiempo y ocasión son llegados de ocuparse de lo útil y de apartarse del ruido de pasajeras popularidades, porque existen dentro de la nación elementos más que suficientes para alcanzar una prosperidad relativa y para legar a las generaciones que nos sucedan esperanzas y alientos que pongan término a la triste postración en que quedamos en 1898».

García Alix en *Algunas observaciones sobre los decretos de la enseñanza*, escribe: «El 19 de abril del año actual fue honrado por S.M. con el cargo de Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, inaugurando este Ministerio cuya importancia no puede ser desconocida, pues por medio de la instrucción pública, bien dirigida y organizada, podrá adelantarse mucho en la obra regeneradora que impone el estado presente, y sobre todo el porvenir de nuestro país»²⁶.



RAIMUNDO FERNÁNDEZ
VILLAVERDE (1848-1905)

INTENSA ACTIVIDAD LEGISLATIVA

Desde el principio el ministro se rodea de intelectuales de reconocido prestigio que influyeron en la legislación educativa que profusamente se presenta en estos años. Son numerosas las disposiciones que desde los primeros días van apareciendo. Entre el 19 de abril que toma posesión y el 7 de agosto en que termina la publicación de las normas relativas a la reforma en la *Gaceta*, se contabilizan 44 reales decretos y 78 reales órdenes, documentación que se contiene en su obra anteriormente citada y que escribió en Santander en el mes de agosto cuando acompañaba a la corte. Conviene recordar brevemente los más importantes.

25
García Alix, A. (1900): p. ii.
26
Ibid.: pp. i-ii.

En primer lugar el Reglamento para el régimen interno del Ministerio (real orden de 1 de junio de 1900) que contenía el verdadero organigrama de funcionamiento general. También la reorganización del Consejo de Instrucción pública, porque «no era posible dar un paso en el camino de las reformas sin reorganizar, de manera tan completa como profunda, el Consejo de Instrucción Pública, para el que nombró presidente a don Aurelio Linares Rivas y a dos vocales más en cuya designación prescindió de cualquier compromiso de partido, hecho que la prensa supo valorar positivamente. Él mismo se había expresado en términos elocuentes: «[...] animado de una voluntad firme y de una decisión tenaz para acometer una labor no exenta de dificultades, pero imprescindible, si había de justificarse ante la opinión general la creación del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes»²⁷.

Igualmente importante es el Reglamento Orgánico de Primera Enseñanza (Real Decreto de 6 de julio de 1900). Naturalmente, con la creación del Ministerio la política gubernamental intenta ponerse al servicio de la enseñanza en todos los niveles, teniendo en cuenta que «el cimiento de la reconstrucción de este departamento ministerial, arranca de las escuelas primarias; sin ellas cuantas transformaciones se realicen en la segunda enseñanza y en la enseñanza superior no producirán fruto; y por eso hay que comenzar por la escuela para llegar a la universidad; si queremos establecer un método útil y provechoso».

La reforma de las Escuelas Normales y de la Inspección de primera enseñanza (Real Decreto de 6 de julio de 1900) era asunto de especial necesidad y urgencia ante las deficiencias enormes existentes en este nivel. «Nuestras Normales —dice el Ministro— no producen buenos maestros, a fuerza de amontonar en ellos enseñanzas innecesarias y de recargar un plan de estudios que debiera distinguirse por su sencillez; producen maestros y maestras sin las cualidades apropiadas para la educación e instrucción de la infancia. El comienzo de esta obra regeneradora debe estar en una buena organización de las Escuelas Normales, para que produzcan nuevos maestros.

PORTADA DEL PERIÓDICO
EL ESPAÑOL, ÓRGANO
DEL GAMAZISMO.



Sin este primer paso no se obtendrán resultados provechosos; y por mucho que se declame, y aunque se mejore en el presupuesto de gastos la dotación personal del maestro, continuaremos con una enseñanza primaria deficiente, y se harán cada día más crónicos los males que lamentamos»²⁸.

La reforma propone como disciplinas del plan de estudios: Religión, Pedagogía, Derecho y Legislación escolar, Lengua castellana, Geografía e Historia, Aritmética y Geometría, Física, Química e Historia Natural y Dibujo (en las escuelas de maestras, además Labores). Se descubre un interés especial por atender a los maestros, su formación y sus recursos y por evitar errores frecuentes y siempre lamentables. «Continuamente estamos oyendo cargos contra los gobiernos porque no atienden con prodigalidad al maestro de escuela; y sin entrar a refutar los cargos ni a justificar las censuras, lo que sí se puede afirmar sin temor de equivocarse, que la enseñanza primaria en nuestro país sufre un daño de origen, y éste no es otro que la falta de maestros que reúnan a las condiciones de capacidad, la vocación que necesita este ministerio de la enseñanza». Las plazas para la inspección provincial se proveían mediante oposición. Los concursantes debían realizar cinco ejercicios: Memoria sobre el concepto de inspección escolar, traducción del francés «a libro abierto», ejercicio escrito sobre cuestiones de Pedagogía General o de Historia de la Pedagogía, ejercicio oral sobre preguntas de Metodología, Legislación escolar y Organización comparada, y ejercicio práctico que consistía en una visita de inspección, ante tribunal, y elaboración del informe correspondiente²⁹.

La reforma del «plan de estudios de segunda enseñanza» (Real Decreto de 20 de julio de 1900) tenía un objetivo muy razonable. Pretendía que el conjunto comprendiera una adecuada cultura general y la preparación necesaria para ingresar en las diferentes carreras. Y pensando en los intereses generales se accedió al establecimiento de la edad de 10 años para iniciar los estudios. Los cursos se reducen a seis y se estudia Lengua y Literatura Castellana y lenguas modernas (francés, alemán, inglés). En las modificaciones que introduce separa el estudio del latín y del castellano, gimnasia y dibujo (si bien este último se considera asignatura optativa en los tres últimos cursos). Introduce caligrafía y la asignatura de religión pasa a ser optativa. Se mantienen las tres clases de enseñanza: «oficial» o de los institutos del Estado, «privada» o de los colegios incorporados y «libre».

García Alix había impulsado insistentemente la segunda enseñanza. Anteriormente el primer marqués de Pidal había intervenido para que se incluyeran en este nivel enseñanzas de geometría, física y química, porque eran disciplinas de marcado carácter práctico. Francia, Inglaterra y Alemania se inspiraron en estos planes. Con esta reforma se pretendía acabar con los numerosos planes existentes y a la vez se proponía una formación centrada en la generalización de los conocimientos, de manera que fuese posible adquirir una cultura amplia que

28

García Alix, A. (1907): p. 44.

29

Capitán Díaz, A. (2000): pp. 95.

De conformidad con la propuesta por el Presidente del Consejo de Ministros, de acuerdo con el mismo Consejo, en nombre de S. M. el Rey Don Alfonso XIII, y como Reina Regente del Reino,engo en decretar lo siguiente: Artículo primero. Las obligaciones de personal y material de las Escuelas públicas de instrucción primaria tendrán, como hasta aquí, carácter municipal, pero en la carencia de pago de los mismos recaerá á cargo del Estado por los años del Tesoro de los fondos necesarios y aquellos pertenecientes. Artículo segundo. Cualquiera convenio para el pago de las atenciones de este Ayuntamiento. Art. Las cuentas municipales sobre las contribuciones territoriales e industrial que tengan establecidas. B. Los intereses de sus empréstitos extranjeros y los de los depósitos que se hagan para el mismo fin de sus propios. C. El pago de los gastos de los procedimientos judiciales acordados al pueblo. D. Cualquiera otra cuenta o cargo municipal que haya sido acordado, hasta que se abrogue por acuerdo municipal. Artículo tercero. A las obligaciones de personal y material de las escuelas públicas de instrucción primaria y fuera comprendidas por los Ayuntamientos pertenecientes, así por transcurso en las respectivas Delegaciones de forma definitiva de haber quedado exento de pago si en dicho tiempo, en cuyo momento no los sean abonados los respectivos convenios en los intereses a que se refiere el segundo punto del artículo anterior. Artículo cuarto. En el caso de que las cuentas correspondientes en los tres primeros puntos del artículo segundo se formen en financia para cubrir las obligaciones de primera enseñanza de un Ayuntamiento, el Delegado de Hacienda determinará con la debida anticipación los que convenga para su cumplimiento, aplicando al total pago de dichas atenciones, de otro agotado á que se refiere el mismo punto, á fin de que no haya un pago rebaja alguna. Artículo quinto. El convenio sobre las contribuciones territorial e industrial recaerán directamente en el Tesoro al mismo tiempo que los otros y más de que por donde quedando devengado el importe para el artículo primero del Real Decreto de diez y nueve de Abril de mil ochocientos noventa y seis. Los demás convenios que se dedican al pago de estas atenciones recaerán en el Tesoro en la forma que se determina. Artículo sexto. Los

86
Delegados de Hacienda en las provincias nombrarán los funcionarios de Entendidos de las pagas de primera enseñanza, cuando en dicho carácter los Entendidos no hubiesen sido nombrados por el Estado de Hacienda de las Juntas de Instrucción pública. Artículo séptimo. El pago de las atenciones de personal y material de primera enseñanza continuará en los fondos por transcurso municipal. En lo personal se justificarán mediante recibos que se otorguen al día veinte del último mes de cada trimestre, en adelante para su acción y aprobación á las Juntas provinciales y estas las remitan á las Delegaciones de Hacienda para la liquidación de las cantidades mensuales de pago. Las atenciones de material serán justificadas en forma análoga á las de las demás servicios del Estado. El Estado cubrirá el pago de las atenciones de primera enseñanza de las provincias, las cuales serán liquidadas por las Juntas de Instrucción pública de que dependen, en las formalidades que se establezcan con fines de saber que resulten al día último del actual trimestre á favor de los Ayuntamientos y por cuenta de este, en cuyo día se recien definitivamente las Cuentas. Artículo noveno. El Delegado de Hacienda de cada provincia le suministrará para que el importe de los documentos y otros créditos acordados a favor del Estado de primera enseñanza, serán liquidados en sujeción en el Banco de España á disposición de la Junta Central de créditos pasivos del Ministerio, á las Juntas correspondientes. Artículo décimo. El convenio que resulte de los convenios municipales á los demás convenios referidos anteriormente á las obligaciones provinciales, dependientes de las mismas, será el devengado á las respectivas Delegaciones de Hacienda que, habiendo que se formalicen, este convenio, dicho presupuesto del agente más oportuno al del momento á que corresponden. Artículo once. Los presupuestos de los gastos de este Decreto empiezan á regir desde el día primero de Setiembre próximo, á cuyo efecto las Juntas de Hacienda, Subvenciones e Instrucción pública y Bellas Artes deberán tomar las disposiciones necesarias para el mejor cumplimiento de lo mismo. Artículo doce. Queda derogada las disposiciones que se opongan á lo presen-

trado por el presente Decreto. Dado en San Sebastián á veintidós de Julio de mil novecientos
María Cristina
El Presidente del Consejo de Ministros
Fernán J. de Castro

REAL DECRETO,
DE 21 JULIO 1900, DICTANDO
REGLAS PARA EL PAGO
DE LAS OBLIGACIONES DEL
PERSONAL Y MATERIAL
DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS
DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA.

permitiera al estudiante el acceso a cualquiera de las carreras existentes. Este planteamiento provocó críticas a veces duras por parte, sobre todo, de los profesores de campos relacionados con saberes clásicos por entender que se invadía su parcela.

Es interesante poner de relieve la preocupación del ministerio por atender también las necesidades materiales de los maestros. En este sentido, el Real Decreto de 21 de julio de 1900 disponiendo que el pago de los sueldos de los maestros y del material de las escuelas públicas de instrucción primaria se considere en los presupuestos del Estado es importante. «Urge, pues, simplificar los procedimientos; procurar que el pago de las atenciones de primera enseñanza se realice sin intermediario alguno por el Estado»³⁰.

Dedica otros reales decretos a la reforma de los planes de estudio de facultades universitarias o Escuelas Especiales, sin duda, el nivel universitario era uno de los más sensibles a los cambios experimentados por la España de la Restauración. Señalamos algunas disposiciones al respecto.

Por Real Decreto de 20 de julio de 1900, en la Facultad de Filosofía y Letras se integraban los «estudios filosóficos», los «estudios literarios» y los «estudios históricos».

La Real Orden de 15 de enero de 1901 encarecía a los rectores de las universidades el cumplimiento de las disposiciones dictadas tanto en lo referente a la disciplina cuanto a la materia misma de la enseñanza. «La cátedra oficial es libre para la exposición y enseñanza de todo aquello que constituya doctrina científica; pero de esa necesaria libertad para el cultivo y difu-

30
Colección Legislativa de España
1900, tomo VI, vol. 2.º.

sión de la ciencia a la propaganda apasionada y en muchos casos sectaria contra el régimen fundamental vigente, existe una gran distancia, que en ningún país organizado y gobernado con arreglo a las leyes puede tolerarse ni consentirse»³¹.

Por Real Decreto de 4 agosto de 1900, se reforman los estudios de la Facultad de Ciencias con cuatro secciones: Ciencias Exactas, Ciencias Físicas, Ciencias Químicas y Ciencias Naturales. Se disponía, además mayor exigencia y rigurosidad en las pruebas de ingreso tanto para licenciados como para doctores. El ministro pensaba que no se podía aceptar una población estudiantil que buscaba sólo un título cuando lo verdaderamente importante era la preparación adecuada. Es consciente de que: «Las enseñanzas prácticas y de aplicación exigen un mayor cuidado y una mayor dotación de recursos sobre todo y aquellas facultades y enseñanzas donde los métodos experimentales son los que más capacitan para el ejercicio de la profesión»³².

La escuela especial de ingenieros de minas (reglamento de 23 de febrero de 1901) y otros estudios similares pasan a depender del Ministerio, muestra del interés por «afianzar la enseñanza oficial dentro de la Constitución del Estado» y por una administración pública de la educación que hiciera eficaz la labor de los establecimientos de instrucción pública, sin ceñir o atosigar su «personalidad académica y jurídica»³³.

Debe señalarse el interés de García Alix por la instrucción de obreros jóvenes y la enseñanza de las artes e industrias. El Real Decreto de 25 de mayo de 1900 contiene diferentes disposiciones en este sentido, algunas cargadas de un acentuado sentido social que deben subrayarse. Se dice, por ejemplo, en el artículo 1º que los patronos, gerentes o directores de fábricas, industrias o talleres «concederán a los jóvenes menores de dieciocho años que trabajen en las mismas una hora del tiempo de labor reglamentario para que adquieran la instrucción elemental». Los mismos «patronos o entidades sociales costearán una Escuela elemental, desempeñada por persona competente y con el material indispensable, en cada establecimiento industrial para que pueda darse la instrucción a dichos jóvenes obreros». Y el artículo 3º establece los contenidos de la enseñanza: «lectura, escritura, ligeras nociones de Gramática castellana, las cuatro operaciones aritméticas de números enteros y doctrina cristiana»³⁴.

También se ocupó de la disciplina escolar, asunto complejo que afectaba a alumnos y profesores; así como el tema de los libros de texto, uno de los más debatidos y ante el que García Alix en alguna ocasión se expresa: «Yo vengo a ser aquí, no el representante de una tendencia ni de otra puesto que yo no voy a la derecha ni a la izquierda, y como ministro de Instrucción pública no me gobiernan ni la libertad exagerada, ni esas instituciones libres de enseñanzas, sino que yo vengo aquí en representación del Estado»³⁵.

31
Colección Legislativa de España
1901, t. VIII, vol. 1.º.

32
García Alix, A. (1907): p. 45.

33
Capitán Díaz, A. (2000): p. 95.

34
Colección Legislativa de España
1901, t. VII.

35
Buireu Guarro, J. (1990): p. 177.

En sus intervenciones contaba con el apoyo del Gabinete porque decía «es muy hermosa la causa que yo defiendo para que me abandonen mis compañeros». Silvela también le apoyó públicamente en diversas ocasiones.

En lo referente a la enseñanza, la ley de diciembre de 1876 estableció el principio sustentado en el Decreto de 29 de julio de 1874, y quedó afirmado como derecho vigente el artículo tercero, por virtud del cual «al Gobierno incumbe dirigir los establecimientos públicos de enseñanza, dictando sus planes, programas de estudios y reglamentos literarios y administrativos y nombrando sus jefes, profesores, empleados y dependientes en la forma prevista en las leyes y en los mismos reglamentos, exceptuándose los Seminarios conciliares que se regirán conforme a lo prescrito en los sagrados cánones y a lo concordado con la Santa Sede»³⁶. Y continúa: «Lo mismo Gobiernos conservadores que liberales han ejercido por largo tiempo sus funciones directoras dentro de un gran espíritu de tolerancia, y a nadie, desde la Restauración se ha causado molestias por sus creencias o por sus ideas, disfrutando el país de una libertad práctica, sin temor a las intransigencias de los unos ni al jacobinismo de los otros».

La Iglesia en estos años atraviesa momentos difíciles. La polémica se expresa en una lucha constante por la secularización y también por los cambios. El debate entre la enseñanza pública y la privada será el punto de mayor confrontación.

García Alix tiene la oportunidad de intervenir en uno de los debates relacionados con las universidades privadas, Comillas en Santander y Deusto en Bilbao, encomendadas a la Compañía de Jesús, que gozaban de gran prestigio y relevancia internacional y prestaban un servicio de reconocido valor a la sociedad española ya en los años finales del siglo. El ministro, invocando el principio de libertad de enseñanza responde a Canalejas sobre el tema. Lo hace en el siguiente sentido: «A estas Universidades las ampara la propia Constitución». Y argumenta en otro lugar: «Este fue el criterio del Sr. Cánovas del Castillo en las dos cuestiones fundamentales de enseñanza y órdenes religiosas, y sin provocaciones mortificantes ni alardes ofensivos, impropios de la seriedad de gobernantes, mantuvo el respeto a las creencias y las prerrogativas del Estado, sin producir peligrosas controversias, muy ocasionadas a dificultades y trastornos. Gobernar no es mantener la intransigencia constantemente, es realizar el fin que uno se propone y realizarlo con las menos dificultades posibles»³⁷.

Es justo reconocer la intensa actividad educativa llevada a cabo por un Ministerio específico inexistente hasta entonces. No hay duda de que el año 1900 marca un hito importante en la historia de la educación española. Con él se inician novedades significativas que es preciso recordar. La política educativa de esos años responde a la tendencia de «reconstrucción interna» del país como reacción a la crisis del 98. Sin embargo la capacidad real de reformas fue

36

García Alix, A. (1907): p. 6.

37

Ibid.

reducida, aunque es posible reconocer que los primeros intentos de innovación se dieron en esos años. Innovación necesaria en palabras del ministro: «La vida moderna impone a la enseñanza nuevos rumbos, señala orientaciones diversas, pero que conducen por distintos caminos a un fin de cultura que arranca de la escuela elemental y del taller de aplicación para ramificarse y extenderse por las distintas manifestaciones de la vida social, preparando una situación de arriesgado progreso que aliente en todas las relaciones de la vida nacional, con amplio espíritu de transigencia y tolerancia»³⁸.

Su interés por las cuestiones artísticas queda patente en el discurso de entrada en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, pronunciado el día 18 de enero de 1903, discurso excelentemente documentado sobre la obra de Salcillo. En la contestación, el señor don Ricardo Velázquez Bosco se refiere a la «competencia y el amor que profesa al Arte demostrando lo uno y lo otro de la manera más eficaz cuando fue Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, con útiles medidas encaminadas a proteger y fomentar la producción artística en España. Salvar nuestros monumentos, inventariar nuestras riquezas arquitectónicas, esculturas y pictóricas y ordenar nuestras colecciones»³⁹.

Era consciente de que además de la enseñanza «otros importantes servicios están encomendados a este Ministerio, como son los de Bellas Artes, que también exigen atención, cuidado y método. La conservación de nuestra riqueza monumental y artística; la buena organización de las Escuelas de Bellas Artes; el régimen de Museos y Bibliotecas, que hoy arrastra vida penosa, no sólo por la escasez de recursos, sino por la falta de plan y de método, exigen también en una obra de reconstrucción la atención solícita que su importancia demanda»⁴⁰.

Dos hitos en el mundo del arte, figuran en la vida ministerial de García Alix. El primero de ellos tuvo lugar el 11 de mayo, con la ceremonia del traslado de los restos de Moratín, Meléndez Valdés, Goya y Donoso Cortés, a la que siguió en la Academia española una sesión el día 13 con la presencia de la reina, para conmemorar a aquellos hombres ilustres, organizándose una exposición de obras de Goya con cuadros propiedad del Banco de España, del Ministerio de Hacienda, de particulares y de la Academia⁴¹.

Y como ministro responsable también de bibliotecas tenemos otro legado de su primer año de mandato. Una inscripción en la pared del claustro superior del edificio central de la Universidad de Salamanca, junto a la puerta de entrada a la «Biblioteca Antigua» de la misma Universidad, recuerda la conmemoración de la fecha de su fundación. En la placa puede leerse:

«Reinando Alfonso XIII y en su nombre, como Regente su Augusta Madre D^a María Cristina y siendo Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes D. Anto-

38

Ibid.: p. 43.

39

García Alix, A. (1903): p. 55.

40

Ibid.

41

Buireu Guarro, J. (1990): p. 176.

nio García Alix el día 1º de octubre de 1900 se colocó esta lápida por acuerdo de la Junta Facultativa de Archivos, Bibliotecas, y Museos para conmemorar la creación en esta Universidad de la Primera Biblioteca del Estado en España, a cargo de un estacionario con sueldo fijo por el Rey D. Alfonso X el Sabio el año MCCLIV»

El Adelanto, diario político de Salamanca, del día 1º de octubre de 1900, destaca la noticia con el título: «La Biblioteca Universitaria». Alude a la colocación de la placa conmemorativa del centenario de la fundación y entre otras cosas dice: «La Biblioteca Universitaria de Salamanca, la más antigua de todas las españolas, que encierra más de 80.000 volúmenes, entre impresos y manuscritos, con 400 incunables, es digna de la honra que en esta ocasión se le ha dispensado».

A MODO DE SÍNTESIS

Presentar en pocas páginas la intensa actividad política de nuestro primer Ministerio no es tarea fácil. Primero porque los que me han precedido en su estudio han realizado tareas espléndidas y segundo porque, situándonos en la encrucijada de dos siglos, cualquier asunto parece interesante y valioso. Al iniciarse el siglo XX, el imperativo regeneracionista de la época, la estatalización creciente de las instituciones públicas, la creciente intervención del Estado en los asuntos educativos, conducen a la creación de un organismo específicamente dedicado a tales actividades. Ahora no puede dudarse de que fue un paso decisivo en el desarrollo de la educación. Era el momento de prestar especial atención a las reformas, de librar la batalla política en el Parlamento donde se discutiría el proyecto de ley sobre reformas en la enseñanza. La seguridad del ministro con relación a su proyecto era total. El tema de la instrucción pública ocupó largas sesiones hasta enero de 1901, elaborado en coherencia con el pensamiento de García Alix: «La instrucción pública merece una preferente atención por parte de los gobiernos, en todas las naciones bien organizadas, —decía el ministro—. Cuanto mayor es la extensión de la cultura, es mayor también la prosperidad de un país. Inteligencia preparada y trabajo realizado acrecientan la evolución progresiva del perfeccionamiento y adelanto, y elevan el nivel moral de la nación.» Riqueza, cultura, educación, seguridad son los pilares sobre los que debe descansar la obra reconstructora si se pretenden logros interesantes para el futuro. Era la razón por la cual a las pocas semanas de comenzar su andadura el nuevo Ministerio emprendió una seria actividad legislativa con disposiciones favorables a la enseñanza oficial, buscando nuevas orientaciones y pretendiendo reformas necesarias y urgentes que continuarán en gobiernos sucesivos. Respondía a intereses importantes: «Nuestro deseo por la prosperidad del país es más vivo cada día; nuestra fe en un porvenir más agradable que el presente para nuestra patria, es cada vez

más firme; nuestra adhesión nacida del convencimiento, al Poder real, es grande y se fortifica en medio de las desdichas presentes; y sin sentir ninguna clase de bastardas ambiciones, hemos laborado y hemos de laborar por todo aquello que tienda a levantar los espíritus y a mejorar la situación de España»⁴².

Su gestión eficaz por el sentido realista y de progreso que presidió sus actuaciones acabó, como en tantas ocasiones en nuestra historia, con el cambio de gobierno en el que fue sustituido por don Álvaro de Figueroa, conde de Romanones.

42

García Alix, A. (1907): p. 9.

BIBLIOGRAFÍA

- Buireu Guarro, J. (1990): *Antonio García Alix: un ministro del Regeneracionismo (1852-1911)*, Madrid, Instituto de Estudios Fiscales.
- Capitán Díaz, A. (2000a): *Educación en la España contemporánea*, Barcelona, Ariel Educación.
- Capitán Díaz, A. (2000b): *Republicanism y Educación en la España contemporánea. Entre Repúblicas (1874-1931)*, Valencia, Nau Llibres.
- Colección Legislativa de España* (1900)
- Consejo de Instrucción Pública (1901): *Anuario Legislativo de Instrucción Pública 1900*, Madrid, Imprenta Nacional de Sordomudos y de Ciegos.
- García Alix, A. (1900): *Disposiciones dictadas para la reorganización de la enseñanza*, Madrid, Imprenta Nacional de Sordomudos y de Ciegos.
- García Alix, A. (1903): *Discursos de entrada en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando*, Madrid, Imprenta de los Hijos de M. G. Hernández.
- García Alix, A. (1907): *El presupuesto de Reconstrucción. Política comercial, Banco y Tesoro, Subsistencias*, Madrid, Establecimiento tipográfico de Idamor Moreno. (Tirada aparte de los artículos publicados en la Revista *La España Moderna*.)
- García Alix, A. (1910): «Función del Rey en el Régimen Constitucional y Parlamentario», *Discursos de entrada en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, Madrid, Imprenta y Librería Médica Casa Vidal.
- Macías Picavea, R. (1996): *El problema nacional*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Martínez Cuadrado, M. (1972): *La burguesía conservadora (1874-1931)*, Historia de España Alfaguara VI, Madrid, Alianza Universidad.
- Puelles Benítez, M. de (1999): *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, (4.ª edición).
- Samaniego, M. (1994): «Política educativa», en B. Delgado Criado (coord.): *Historia de la Educación en España y América*, vol. 3, Madrid, S. M. y Morata.
- Tortella, G. (1994): *El desarrollo de la España contemporánea. Historia económica de los siglos XIX y XX*, Madrid, Alianza Editorial.
- Tuñón de Lara, M. (1974): *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*, Madrid, Tecnos.
- Tuñón de Lara, M. (dir.) (1981): *Historia de España. Revolución burguesa, oligarquía y constitucionalismo (1834-1923)*, VIII, Barcelona, Labor.
- Vilanova Ribas, M. y Moreno Juliá, X. (1992): *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*, Madrid, CIDE, MEC.

Los liberales y la educación hace cien años:

Romanones en el Ministerio

Javier Moreno Luzón

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID



GRABADO DE ÁLVARO DE FIGUEROA Y TORRES, CONDE DE ROMANONES, EN SU ÉPOCA DE ALCALDE-PRESIDENTE DE MADRID

«Si el espíritu de libertad en España, no solamente estuviera reconocido en la Constitución, sino que formara parte integrante del alma y de la conciencia nacional, ¡ah!, entonces me importaría poco llevar la libertad de enseñanza a todos los límites [...] Lo que yo temo es que como el principio de la libertad, reconocida su existencia en las leyes, no lo est[á] en su conciencia, y sobre todo no lo está vívido, ese principio de libertad de enseñanza pueda ser mortal para los que amamos y defendemos los verdaderos principios liberales».

CONDE DE ROMANONES¹

El 6 de marzo de 1901 llegaba de nuevo a la presidencia del Consejo de Ministros Práxedes Mateo Sagasta, quien, con setenta y cinco años de edad y casi medio siglo de vida parlamentaria a sus espaldas, aún permanecía al frente del Partido Liberal, uno de los pilares del régimen constitucional español. El anciano prócer, a pesar de haber cargado con el baldón de la derrota en la guerra contra los Estados Unidos de 1898, recibía otra vez el poder de manos de la regente María Cristina. Nada cambiaba pues, a primera vista, en el escenario político nacional. El turno pacífico entre conservadores y liberales,

base de aquel sistema, funcionaba todavía al ritmo acostumbrado. No obstante, tras el relevo en el mando bullían novedades de importancia. Las protestas regeneracionistas y las campañas anticlericales que siguieron al *Desastre* ultramarino conformaban un clima distinto, lleno de reflexiones amargas sobre el atraso de España y también de proyectos de reforma política. Desde el propio gabinete Sagasta, los ministros se apresuraban a presentar planes para combatir la frustración de los sectores descontentos y acometer finalmente la modernización del país. Eran sin duda tiempos de mudanza.

Entre los miembros más activos de aquel gobierno liberal destacó enseguida el joven Álvaro de Figueroa y Torres, conde de Romanones, que se hizo cargo a sus treinta y siete años de un Ministerio, el de Instrucción Pública y Bellas Artes, de corta historia y, en principio, de rango menor. Cuando se conoció su nombramiento, los periódicos señalaron de manera unánime que se hallaban ante un «hombre de acción», «de alientos e iniciativas», un «espíritu acometedor», «ardoroso» y «vehemente»². Estas expectativas no se vieron defraudadas: en sólo

¹ *Diario de las Sesiones de Cortes. Senado (DSS)*, Legislatura de 1902, 9 de abril de 1902, p. 102.

² Las opiniones sobre Romanones fueron recogidas en *El Globo*, 7 de marzo de 1901.

veintiún meses, Romanones promulgó una larga batería de disposiciones, remozó la mayor parte del sistema educativo español y se convirtió en uno de los protagonistas indiscutibles del período. La escuela ocupó durante algún tiempo el centro de la lucha política y el *travieso conde* supo aprovechar la situación para significarse de cara a las inevitables disputas que habrían de dividir a los liberales a la muerte de Sagasta. Pero, más allá de la coyuntura inmediata, su labor en el Ministerio, sustentada en esfuerzos anteriores, excavó los cimientos sobre los cuales se edificó la política educativa, cultural y científica durante el reinado de Alfonso XIII.

LA BATALLA POR LA ESCUELA

El conde de Romanones y sus colaboradores en Instrucción Pública no elaboraron propuestas muy originales, sino que, más bien, alentaron y dieron forma a ideas que llevaban décadas sobre el tablero político y que afectaban tanto a la enseñanza oficial como a la actitud del Estado hacia los centros docentes privados. Los debates educativos se remontaban al menos a los años que rodearon a la revolución de 1868, cuando los insurrectos hicieron bandera de la libertad de enseñar —ligada a otro principio constitucional de la Gloriosa, el de la libertad de cultos— frente a las posiciones de las derechas católicas, partidarias de mantener la tutela eclesiástica en este ámbito. Con la Restauración, las discusiones adquirieron nuevos bríos y se definieron con claridad las posturas que marcaron la controversia hasta comienzos del siglo XX. Por un lado, la Iglesia emprendió una ofensiva que se apoyaba en las órdenes religiosas para extender su influencia sobre la sociedad española, en especial entre las clases medias y a través de la segunda enseñanza. Así pues, sus medios afines no sólo subrayaron que la confesionalidad del Estado, recuperada por la Constitución de 1876, reafirmaba los privilegios consagrados en el Concordato de 1851, sino que también quisieron preservar la independencia —y el predominio— de los establecimientos regentados por las congregaciones religiosas. Por otra parte, los adversarios de la Iglesia alegaron que la tolerancia religiosa y la libertad de enseñanza, asimismo recogidas en el texto constitucional, amparaban la pluralidad en las cátedras y en los colegios. Además, su temor ante el avance clerical y su percepción de la desmedrada realidad educativa les hicieron, poco a poco, abandonar los escrúpulos abstencionistas para reclamar una intervención creciente de los poderes públicos en este terreno. El combate político entre católicos y liberales de todas las tendencias encontró por tanto en la escuela uno de sus principales campos de batalla³.



PORTADA DE *EL GLOBO*, PERIÓDICO PROPIEDAD DEL CONDE DE ROMANONES EN EL MOMENTO DE FUNDACIÓN DEL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES.

3

Los debates educativos están resumidos en Puelles Benítez, M. de (1991) y Turin, Y. (1963; 1967).

Los hombres de la Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1876 tras un intento ultraconservador de imponer el control gubernativo y la ortodoxia católica en la Universidad, representaron un papel destacado en esta batalla al fijar buena parte de los objetivos liberales. En general, se trataba de intelectuales vinculados a una tradición filosófica y moral de raíz krausista, que impregnó diversas disciplinas y que, al situar a la humanidad en el centro de su pensamiento, significó, sin ser antirreligiosa, un desafío a la preponderancia doctrinal de la Iglesia en la segunda mitad del XIX. Inspirados por el magisterio de Francisco Giner de los Ríos, los institucionistas otorgaban una relevancia fundamental a la educación, a la que atribuían la misión de formar hombres libres e íntegros, en armonía con la naturaleza, capaces de pensar por sí mismos y de transformarse en ciudadanos útiles a su patria. Para ello, en la Institución experimentaron con métodos pedagógicos renovados que pretendían sacudirse las taras de una enseñanza coactiva, rutinaria y libresca para cultivar el aprendizaje intuitivo, basado en el esfuerzo personal y en el diálogo entre alumno y profesor. De la mano de Manuel Bartolomé Cossío, discípulo predilecto de Giner, desarrollaron su ideario docente y promovieron la creación de medios que permitieran extenderlo. Porque, más allá de los límites de la ILE, la lamentable situación educativa —con un 75 por 100 de analfabetos en 1877— les impulsó a preocuparse por mejoras generales, que necesariamente habían de comenzar por la redención del maestro. Impregnados de nacionalismo, pensaban en la ciencia como una herramienta adecuada para transformar progresivamente España. De esta manera, y a pesar de la resistencia de Giner a asumir compromisos oficiales, en su círculo cuajó todo un programa del que los gobernantes liberales, muchos de ellos cercanos a la ILE, extrajeron abundantes consejos para actuar⁴.

De hecho, la política educativa de los liberales monárquicos que gobernaron bajo el régimen de la Restauración —integrados en las distintas formaciones que nutrieron el Partido Liberal acaudillado por Sagasta— estuvo a menudo inspirada, directa o indirectamente, por los institucionistas. La mayoría de quienes participaron en las empresas ginerianas simpatizaba con la izquierda demócrata y republicana, pero muchos de ellos aceptaron la Monarquía restaurada para incorporar al nuevo marco constitucional el legado del Sexenio revolucionario, aunque ahora sin sobresaltos. Algunos participaron en la vida parlamentaria y otros se limitaron a asesorar a las autoridades. Ya en 1881, el ministro de Fomento de Sagasta, José Luis Albareda, emitió una circular que derogaba la anterior disposición del moderado Oróvio, recuperaba la libertad de cátedra y permitía que los profesores de la Institución volvieran a la Universidad. Asistido por los colaboradores de Giner, Albareda creó el Museo Pedagógico Nacional, que, bajo la dirección de Cossío, abriría sus puertas en 1884 como un centro de formación e intercambio para los maestros; patrocinó también en 1882 el primer Congreso

4

Véanse, por ejemplo, Jiménez-Landi, A. (1996), Gómez Molleda, M.ª D. (1966), y Otero Urtaza, E. (1994a).

Pedagógico Nacional y tomó diversas medidas en favor de las maestras y los párvulos. Tras un paréntesis en el que los conservadores pusieron la instrucción pública en manos de la Unión Católica encabezada por los hermanos Pidal, los liberales reanudaron su camino en 1885 con el ministro Eugenio Montero Ríos, que había sido rector de la Institución Libre de Enseñanza y reimplantó las exigencias legales sobre los colegios religiosos que había levantado Pidal. En los años siguientes comenzó a fructificar la idea, ya ampliamente compartida por los reformistas, de que para insuflar nueva vida al sistema educativo hacía falta centralizarlo: así, en 1887 se incorporaron los institutos y las escuelas normales del magisterio, hasta entonces a cargo de la administración provincial, al presupuesto del Estado. Sin embargo, en la década de los noventa los proyectos liberales cedieron ante los compromisos con la Iglesia y resultó evidente que las iniciativas estatales se veían lastradas por la falta de recursos. Los decretos y órdenes quedaban con frecuencia en letra muerta. Como afirma Yvonne Turin, «se habla mucho, pero se realiza poco, y se siente la pobreza de medios de acción eficaces»⁵.

El *Desastre* de 1898 vino a revitalizar los movimientos en pro de la reforma educativa. El fiasco en la guerra colonial contra los Estados Unidos, que acabó en pocos meses con la marina española y con los restos del imperio en Cuba, Puerto Rico y Filipinas, desató toda clase de lamentaciones sobre la decadencia y el atraso de España. Surgió la llamada *literatura del Desastre*, que no pocas veces derivó en el lanzamiento de arbitrios desquiciados pero también incluyó propuestas para *regenerar* el país destinadas a tener un gran éxito en las décadas siguientes. Regeneracionistas como Joaquín Costa, antiguo profesor de la ILE y uno de los líderes de las movilizaciones de agricultores y comerciantes en el cambio de siglo, dirigieron sus críticas al sistema político de la Restauración, enfeudado a su juicio por una oligarquía egoísta que se apoyaba en el caciquismo para impedir la expresión de la voluntad nacional y el progreso patrio. En los innumerables ensayos y programas publicados en aquellos momentos, la educación ocupaba un lugar de honor, ya que a nadie se le ocultaba que, con caciques o sin ellos, los españoles no podrían avanzar y equipararse a las otras naciones civilizadas si seguían sumidos en la ignorancia. La cultura era condición necesaria para el desarrollo económico. El mismo Costa, con fino olfato para las frases redondas, instituyó el lema «escuela y despensa» para resumir sus criterios. Junto a él, otros escritores como Ricardo Macías Picavea o Luis Morote señalaron la sangrante vergüenza de los maestros mal pagados, las escuelas en ruina y los cientos de miles de analfabetos que poblaban el país. Al igual que en la Francia humillada por los alemanes en 1870, a muchos les pareció una verdad incontrovertible que el maestro español había sido derrotado por el maestro norteamericano. La cultura, más que nunca, concentraba las esperanzas de quienes suspiraban por la salvación nacional⁶.

5
Turin, Y. (1963; 1967): p. 8. Véase también Otero Urtaza, E. (1994a) y (1994b).

6
Costa, J. (1902; 1975) y (1916), p. 215, y Fernández Clemente, E. (1969); Macías Picavea, R. (1899; 1992) y Morote (1900; 1997). Véase también Alba, S. (1901).



EUGENIO MONTERO RÍOS
(1832-1914)

para estudiar fuera y *japonizar* España. Todo un manifiesto que, a pesar de provenir de sectores situados en los márgenes del poder, impregnaría las acciones de los partidos dinásticos en los años siguientes, desmintiendo tal vez la supuesta insensibilidad de los oligarcas monárquicos ante la opinión pública. Los liberales sagastinos asumieron plenamente este guión y lo completaron con medidas anticlericales en una pugna con la Iglesia que ahora subió de tono, pero una parte de los conservadores también hizo suyas algunas de las demandas educativas regeneracionistas. Así, más que una lucha entre el Partido Conservador y el Partido Liberal, la batalla por la escuela se convirtió en una disputa entre los liberales de ambas organizaciones y los católicos militantes⁷.

El primer impulso provino, precisamente, de un gobierno conservador presidido por Francisco Silvela. Al iniciarse su mandato, en 1899, la educación cayó de nuevo bajo la égida

En realidad, la crisis nacionalista desatada por el *Desastre* no aportó novedades sustanciales a los debates anteriores, pero agudizó la urgencia de llevar a cabo de una vez por todas las reformas pendientes. Quizá el mejor resumen de esta atmósfera saturada de pedagogía se encuentre en la parte educativa del programa elaborado con motivo de la asamblea que en 1899 celebraron las cámaras corporativas en Zaragoza, redactada por Cossío y compendio de las aspiraciones acumuladas durante veinte años. En ella se demandaba un personal cualificado y atento a lo que ocurría en el extranjero, inversiones para la primera enseñanza y la enseñanza técnica, una escuela neutral, el pago regular y digno a los maestros por medio de la inclusión de sus haberes en el presupuesto del Estado, nuevos planes integrales para la secundaria, autonomía y prácticas en la Universidad. Más dinero, más escuelas, más bibliotecas, más inspectores y más becas

7
Cossío, M. B. (1929), Turín, Y. (1963; 1967) y Guereña, J. L. (1988; 1991).

neocatólica y el marqués de Pidal entró en el Ministerio de Fomento. Sin embargo, en abril de 1900 la política silvelista cambió por completo al dividirse esta cartera en dos: por un lado, Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas; por otro, Instrucción Pública y Bellas Artes. El primer ministro encargado del departamento educativo, Antonio García Alix, no provenía de los círculos próximos a la Iglesia y se abrió a las sugerencias reformadoras. Era un periodista y hombre de leyes, miembro del cuerpo jurídico militar, que acabó alineándose con la facción más templada del conservadurismo, agrupada en torno al hacendista Raimundo Fernández Villaverde. Su gestión estuvo dirigida a consolidar la enseñanza pública y, aunque no consiguió la aprobación de una ley general que sustituyera a la vieja normativa moderada de 1857, desgranó una serie de proyectos y decretos que sirvieron más tarde como base a la actuación del conde de Romanones. En resumen, avanzó hacia la centralización del pago a los maestros por medio de una caja especial que reunía los recargos municipales, creó escuelas para obreros y adultos, reforzó la disciplina en los centros, racionalizó las normales y los institutos e implantó secciones de ciencias sociales en las facultades universitarias. Naturalmente, no quiso chocar de manera frontal con la jerarquía eclesiástica y evitó las materias más delicadas, pero su apego por las prerrogativas estatales suscitó resquemores en los sectores derechistas de su propio partido⁸.

Para los seguidores de Sagasta, la educación tenía aún más interés que para los conservadores. Por un lado, ayudaba a dar una respuesta a las jeremiadas regeneradoras que descalificaban desde fuera el sistema político del que formaban parte. Los amigos de Romanones desconfiaban de las soluciones milagrosas y, frente a ellas, argumentaban que el caciquismo no era un andamiaje construido por los gobernantes, sino un mal arraigado en lo más profundo de la sociedad española, cuya erradicación precisaba mucho tiempo. Constituía una enfermedad crónica que sólo admitía un remedio eficaz a largo plazo: la extensión de la cultura, que formaría ciudadanos dispuestos a participar conscientemente en las instituciones, eliminaría inmoralidades administrativas y acabaría con el fraude electoral. Por otro lado, los problemas educativos se encontraban en el centro de su estrategia política, articulada alrededor de un programa anticlerical. Una vez incorporadas al marco de la Restauración medidas procedentes del viejo ideario democrático como la libertad de asociación, la ley del jurado y el sufragio universal masculino, los liberales necesitaban nuevos estandartes que les diferenciara claramente de sus adversarios, atrajeran a la izquierda moderada y tuvieran cierta resonancia popular. Descartadas ya las campañas librecambistas por el triunfo abrumador del proteccionismo arancelario, los propósitos de autonomía local y los avances en la legislación social no convencían del todo a un partido tradicionalmente centralizador e individualista. En cambio, y a pesar de algunas reticencias, el desarrollo de la libertad religiosa y el afianza-

⁸

Buireu Guarro, J. (1990).

miento del poder civil permitían articular una política amplia y coherente, que frenase la ofensiva eclesiástica y abarcara acciones tanto en el interior como en el exterior, encaramada sobre la ola de un anticlericalismo callejero en alza tras la sacudida del 98. En aquel contexto, cuestiones como la libertad de cátedra, el estudio de la religión o las actividades docentes de las congregaciones atrajeron la atención de todos⁹.

Aunque había liberales mejor preparados que él para el puesto, fue el conde de Romanones quien en 1901 logró hacerse con el Ministerio de Instrucción Pública y, por tanto, quien afrontó el reto de poner en marcha las reformas educativas. Álvaro de Figueroa, miembro de una acaudalada familia de industriales y propietarios agrarios, había comenzado su carrera parlamentaria en 1888 al obtener su primera acta electoral en Guadalajara, provincia donde se creó un ámbito propio de influencia. En su juventud destacó por algunas intervenciones en el Congreso —por ejemplo, en el debate de la ley del sufragio universal— y, sobre todo, por su apasionada dedicación a la política madrileña. Refundó los comités liberales urbanos e intervino en los asuntos del Ayuntamiento de la capital, cuyos escándalos ocuparon en los años noventa la primera plana de los periódicos y repercutieron sobre la escena partidista nacional. Primero como concejal y después como alcalde, demostró su capacidad para la breña cotidiana y sus dotes de gestor. Todo ello podía incluirle entre los *ministrables*, aunque sin definir con precisión un ramo concreto al que dedicarse. No se había preocupado en exceso hasta entonces de la educación, pero tenía contactos con los institucionalistas y supo ver el potencial político que atesoraba la materia, por lo que en 1900 perfiló aún más su figura al enfrentarse en las Cortes con el ministro Pidal. En un discurso inusualmente documentado, Romanones dibujó una vigorosa defensa de la enseñanza pública como escuela de ciudadanos conscientes de sus derechos y libertades, vivero de obreros especializados que nutrieran una industria próspera y universidad de profesionales duchos en su oficio. En su opinión, Pidal trataba de acabar con ella para entregar la juventud española a las órdenes religiosas, asignándole medios ridículos, transformando los institutos en seminarios y colocando a catedráticos extremistas. Aquella intervención —aplaudida incluso por Miguel de Unamuno, epígono del liberalismo intelectual— despejó su camino hacia el Ministerio¹⁰.

9

Pueden verse las intervenciones liberales en la encuesta de Costa (1902; 1975).

10

Moreno Luzón, J. (1998). Romanones (1928-1947; 1999). *Diario de las Sesiones de Cortes. Congreso (DSC)*, Leg. 1899, 5 de enero de 1900, pp. 3233-3246. *El Globo*, 11 de marzo de 1900.

LOS PERFILES DEL ANTICLERICALISMO LIBERAL

Al entrar en el gobierno, el inquieto Romanones se situó en vanguardia de la refriega política, que giraba desde hacía meses en torno a las relaciones entre la Iglesia y el Estado. Sagasta llegó al poder tras unas semanas de gran agitación contra lo que las izquierdas consideraban intolerables avances del clericalismo. El revuelo ocasionado por unas manifestaciones

ultramontanas del confesor de la Regente, el estreno de *Electra* de Galdós y las protestas por la boda de la princesa de Asturias con un noble de abolengo tradicionalista caldearon el ambiente. Los medios del Partido Liberal, entre ellos el periódico romanonista, señalaban con intención su cercanía a los republicanos y exigían el mando para devolver la calma al país. Sobre sus intenciones pesaban las ideas del parlamentario que acababa de sintetizar en las Cortes las metas del nuevo liberalismo, José Canalejas, a medio camino entre la disidencia y la adhesión al partido. Según este orador, había que *nacionalizar* a la Monarquía sobre la base de un Estado fuerte, que actuara sin cortapisas de ninguna clase respecto a la Iglesia. Los liberales, como expresa la cita de Romanones que encabeza este trabajo, creían que los españoles no se habían imbuido suficientemente de los valores constitucionales y achacaban este lastre a la influencia clerical, por lo que deseaban su retroceso. Además, cualquier intento de modernizar el Estado atribuyéndole las funciones que había adquirido ya fuera de España chocaba de manera inevitable con la resistencia eclesiástica. En el campo de la enseñanza, la rivalidad entre ambas instituciones resultaba especialmente feroz¹¹.

A pesar de la fuerza del discurso canalejista, no todos los liberales compartían su visión radical de las relaciones con la Iglesia. En principio, Sagasta se inclinó por el principal adversario de Canalejas dentro del liberalismo monárquico, es decir, por Segismundo Moret, que aceptaba el programa civilista pero prefería no romper los vínculos con la jerarquía eclesiástica y buscaba en cambio un *modus vivendi* con la Santa Sede. Así pues, Moret obtuvo la cartera clave de Gobernación y preparó las elecciones de 1901. Desde fuera del gobierno, Canalejas reclamó sin cesar una ley de asociaciones que aportara una definición jurídica de las órdenes religiosas y las sometiera al poder del Estado, el cual, en el desarrollo de sus facultades, no tenía por qué consultar al Vaticano. Por su parte, el gabinete sólo se atrevió a reaccionar ante la entrada masiva de frailes exiliados de Francia con la creación de registros estatales en los que se obligaba a inscribirse a las congregaciones. Romanones, discípulo de Sagasta y amigo de Moret, se benefició del predominio moretista sobre la situación. Pero las divisiones ideológicas y faccionales, agudizadas conforme se aceleraba el declive del *viejo pastor*, amenazaron constantemente su permanencia en el Ministerio. De ahí su prisa por dejar huella en la *Gaceta* con una lluvia de disposiciones que realizara su perfil político. «Con el entusiasmo que sólo se siente en plena juventud —afirma el conde en sus memorias—, y apenas asumí la dirección de la enseñanza, puse manos a la obra e hice mucho en poco tiempo, quizá demasiado, pues no quise perder minuto ante el fundado temor de la inestabilidad ministerial»¹².

Desde el principio y durante todo su mandato, Romanones se encontró con la tenaz oposición de los círculos católicos. Los obispos, como era previsible, levantaron su voz en el Sena-

11

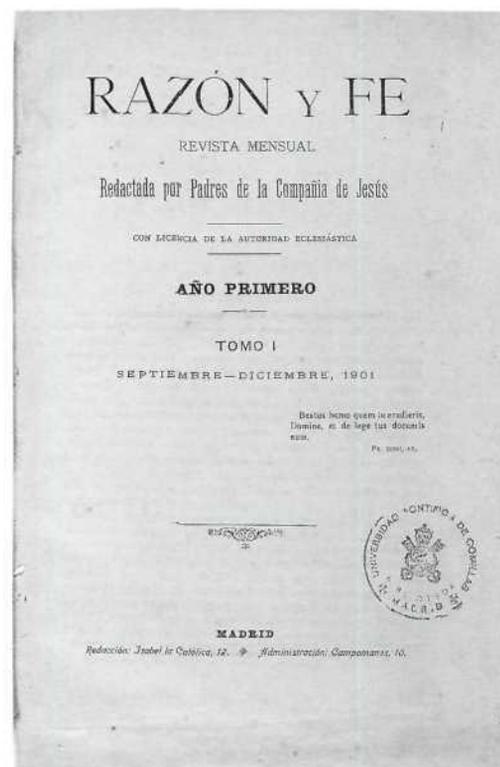
Véase *El Globo*, 1 y 8 de febrero de 1901. Sobre Canalejas, Forner, S. (1993).

12

Andrés Gallego, J. (1975); Moreno Luzón, J. (1998). La cita, en Romanones (1928-1947; 1999): p. 178.

do, que se convirtió en sede de intensos debates sobre las reformas ministeriales, y en congresos católicos como el celebrado en Santiago de Compostela en 1902. Pero las protestas más encendidas vinieron de la Compañía de Jesús, núcleo de posiciones integristas y cabeza de la expansión religiosa que pronto se hizo con el liderazgo en las campañas contra el conde, acusado de tirano y jacobino. Pocos días después de tomar posesión del cargo, Álvaro de Figueroa dio cuenta al Consejo de Ministros de una circular que dirigía a los rectores para restablecer el espíritu de la orden de 1881 sobre la libertad de cátedra —la que, firmada por Albareda, había devuelto a los institucionistas a la Universidad— y anunciaba la recuperación de un acuerdo de 1895 con el fin de eliminar el carácter obligatorio de la asignatura de religión en los institutos. Ambas medidas señalaban la proximidad del ministro a los hombres de la ILE y tocaban aspectos especialmente delicados para la Iglesia. En el Parlamento, en la prensa y en nuevas publicaciones como *Razón y Fe*, arma ideológica creada por los jesuitas para contrarrestar los ímpetus liberales, los enemigos del ministro le recordaron la oficialidad del catolicismo y le acusaron de permitir —e incluso alentar— explicaciones ateas que pervertirían a los jóvenes, primer paso de una guerra religiosa en ciernes. El conde defendió la moderación de estas normas, que se limitaban a reponer viejas disposiciones aceptadas en su tiempo sin dificultad, argumentó la necesidad de satisfacer a la opinión liberal y señaló que hacer voluntaria la enseñanza de la doctrina no descatalogaría a los bachilleres. A su juicio, la tutela eclesiástica sobre la educación había muerto con «los hechos de la revolución de Septiembre, que vinieron a transformar por completo y hondamente la sociedad española [...]. Sobre estos hechos no se podrá volver jamás, jamás, jamás». Romanones reconocía así plenamente la herencia de la tradición progresista¹³.

La polémica se agudizó porque el Ministerio atacó directamente las prácticas habituales en los colegios religiosos al modificar la normativa sobre exámenes en la segunda enseñanza. Aquí el conde se mostró, en la línea gineriana, contrario a las pruebas tradicionales, memorísticas y empobrecedoras: «Es necesario —decía el preámbulo al decreto, en un lenguaje de



13

Real Orden (RO) de 21 de marzo de 1901 y Real Decreto (RD) de 12 de abril de 1901. Véanse, como muestra, *La Época*, 22 de marzo de 1901; y *Razón y Fe*, vol. 2 (1902), pp. 46-59. *DSS*, Leg. 1901, 12 de julio de 1901, pp. 310-311; y cita del 8 de noviembre de 1901, p. 875.

inconfundible factura institucionista— que el examen no sea un acto distinto de todos los actos escolares habituales; es necesario que sea una continuación de éstos, un diálogo más de los que el catedrático debe sostener a diario con sus alumnos, para hacer la enseñanza viva, fecunda y provechosa». Aunque en aras del posibilismo no modificó por completo las formas de evaluar, Romanones distinguió con claridad entre los alumnos oficiales y los libres: mientras los primeros dependerían en exclusiva del criterio de su profesor, los últimos, junto a la clásica exposición oral, debían ahora afrontar un examen escrito. Asimismo, suprimía las comisiones examinadoras que deambulaban por los centros privados, expuestos a agasajos para desdoro de su dignidad; y exigía el título de licenciado o doctor a los miembros de los tribunales, fueran o no religiosos. Todo ello, en nombre de las atribuciones estatales sobre la colación de grados, pretendía reanimar los maltrechos institutos públicos, a los cuales acudían muchos menos estudiantes —una cuarta parte— que a los establecimientos particulares. Además, la disposición ministerial exigía condiciones para los libros de texto —otra de las bestias negras de los pedagogos reformistas— y limitaba el número de suspensos a cuatro para terminar con «las carreras acabadas a fuerza de años por individuos ineptos, que al cabo consiguen el título y se igualan en condiciones y derechos a los ciudadanos útiles e inteligentes»¹⁴.

Estas normas perjudicaban sin duda a las órdenes religiosas, que tenían su campo preferido de actuación en la enseñanza secundaria y aprovechaban los resquicios de la legislación para llenar sus aulas. Según los liberales, las familias españolas deseaban que sus hijos finalizaran los estudios lo antes posible y para ello acudían a los centros donde, gracias a los privilegios que les otorgaba el sistema de exámenes libres, resultaba más fácil hacerlo. La reacción eclesiástica al endurecimiento de las pruebas fue inmediata. El padre Ruiz Amado, un jesuita catalán que se especializó en denunciar la política de Romanones, lanzó una diatriba contra un programa «injurioso, tiránico, irritante y capaz de acabar con la paciencia de ese Job moderno que se llama Pueblo Español». En su opinión, el conde insultaba a los catedráticos al dudar de su honestidad, desconocía los siglos de experiencia docente de las congregaciones y obligaba a los niños a educarse en lugares peligrosos donde podían perder la fe de sus mayores, por lo que se imponía la rebelión de los padres católicos. Las quejas llegaron hasta la regente, que se había resistido a firmar el decreto y sólo lo hizo merced a los buenos oficios de Sagasta. Pese al ruido, esta normativa sobre exámenes, publicada a pocos meses del final de curso, quedó en un expediente voluntario que, aunque consiguió aumentar la matrícula en los institutos, pronto cedió ante las resistencias y los hábitos tradicionales¹⁵.

Esta clase de enfrentamientos se repitió una y otra vez con motivo de las sucesivas reformas que propuso Romanones durante su estancia en el Ministerio. Por ejemplo, cuando logró revocar la oficialidad de las universidades incorporadas del Sacro Monte y Oñate. O al rees-

14
RD de 12 de abril de 1901. Citas en *Gaceta de Madrid (GM)*, 14 de abril de 1901, p. 199. Véase también Romanones (1901).

15
Carbonel, R. (1901-1902): I, p. 25. Díaz de la Guardia, E. (1988). Romanones (1928-1947): pp. 147-148 y 179.

estructurar los planes de la enseñanza media para dar mayor protagonismo a las ciencias en detrimento de las humanidades. Sus antagonistas alertaron entonces acerca de los peligros morales de primar el aprendizaje de las matemáticas, concentradas en algo tan mezquino como la cantidad, sobre el de los saberes clásicos, base de toda cultura. También encontró resistencias cuando cambió la composición y extendió las funciones del Consejo de Instrucción Pública, el máximo organismo asesor en materia educativa, encargado de supervisar los planes y de la creación de centros y plazas. Desde entonces, se elegiría a algunos de sus miembros, la representación técnica sustituiría a la social y se integrarían en él representantes de diversos partidos, desde los conservadores hasta los republicanos. Las derechas católicas le reprocharon la ausencia en el Consejo de delegados religiosos —que el conde achacó a un «olvido» y se comprometió a subsanar—, se negaron al acuerdo y pusieron múltiples obstáculos al paso del proyecto de ley por las Cortes. La tensión creció, por añadidura, cuando el gobierno reforzó la inspección oficial de los centros privados para asegurarse de que cumplían las condiciones necesarias para ser reconocidos por el Estado. Los directores de los colegios debían presentar el cuadro completo de asignaturas, una relación de los medios disponibles y la lista de los profesores con sus títulos para recibir la autorización oficial. Naturalmente, la medida fue interpretada por el entorno católico como parte de la sempiterna persecución liberal contra la enseñanza religiosa¹⁶.

El último choque de Romanones con la jerarquía eclesiástica antes de dejar la cartera de Instrucción se dio a propósito de un decreto en el cual se ordenaba que la enseñanza del catecismo escolar se realizara sólo en español. Era una exigencia dirigida contra las indicaciones episcopales sobre los textos en Cataluña, donde, según los informes que llegaban al conde, la doctrina cristiana servía de excusa para abandonar el uso del castellano en la escuela y la mayoría de los niños no conocía la lengua oficial. Las intenciones del ministro, en consonancia con la tradición nacionalista y centralizadora del Partido Liberal, consistían en eliminar el empleo del catalán, al que no se privó de llamar «dialecto», en el sistema educativo: «En el seno de las familias, en el hogar doméstico —declaró—, pueden hablarse todos los idiomas o dialectos que se quiera; en la escuela del Estado, sostenida y vigilada por la acción del Estado, no se puede enseñar más que en el idioma nacional». En plena ebullición del catalanismo, la protesta creció sin demora. El Congreso escuchó diversas loas a las virtudes seculares de la raza catalana frente a aquella reencarnación del conde-duque de Olivares. En Barcelona, los universitarios apedrearon a la Guardia Civil, que contestó agrediendo a un decano, y el gobernador pagó sus veleidades apaciguadoras con el cese. Sobre Romanones diluviaron las quejas de los obispos y de los círculos de la Lliga Regionalista, las sátiras de la prensa e incluso algunas amenazas. El conflicto con la Iglesia se desdobló en un conflicto entre nacionalismos¹⁷.

16

RRDD de 17 de agosto de 1901 y 27 de febrero, 2 de julio y 11 de noviembre de 1902. Carbonel, R. (1901-1902), III. Ceprián Nieto, R. (1991). *DSS*, Leg. 1902, 9 y 19 de abril de 1902. Romanones (1902). *DSC*, Leg. 1902, 29 de octubre de 1902, pp. 1.031-1.036.

17

RD de 23 de noviembre de 1902. *DSC*, Leg. 1902, 24 (cita en p. 1.403) y 29 de noviembre y 1 de diciembre de 1902. Informes y protestas, en Archivo Romanones (AR), Legajo 24/Carpeta 1.

En el fondo de esta continua lucha del ministro liberal —dispuesto a dar a la *Gaceta* numerosas disposiciones que reafirmaran los derechos del Estado— con el movimiento católico —que no ahorró congresos, publicaciones y todo tipo de medios para resistirse— se hallaban concepciones abiertamente opuestas acerca del papel estatal en la educación y de la libertad de enseñanza. Para los sectores eclesiásticos más activos, el Estado docente carecía de sentido, sobre todo cuando atacaba las prerrogativas de la Iglesia, «divina sociedad» adornada con «una misión de enseñar y una infalible autoridad doctrinal». Por lo tanto, los establecimientos religiosos debían vivir en la más completa libertad, al margen del control oficial. Según el padre Manjón, inspirador de la renovación pedagógica confesional, la libertad de enseñanza era expresión de la «política de Dios», opuesta a la «política del Diablo», la del Estado sectario inspirado por la masonería. Sin embargo, cuando se trataba de la libertad de cátedra el criterio católico cambiaba, ya que se reclamaba a los gobernantes que impusieran en la Universidad el respeto a la religión del Estado. Romanones respondía que «por cima de todas esas declamaciones en pro de la libertad, que tan desafinadas salen de los mismos labios habitados a execrarla» estaba la miseria de un pueblo vencido e inculto. Si bien la educación correspondía en principio a la sociedad civil, el Estado español se veía obligado a actuar porque los particulares no cubrían las necesidades del país y porque en ciertos niveles educativos resultaba intolerable el predominio de una sola institución, francamente antiliberal y dedicada ante todo a «la industria de la enseñanza», que no cabía confundir con la libertad de enseñanza. Ambas partes se acusaban, pues, de promover un monopolio docente. En los aledaños de esta disputa, los otros grupos políticos también tuvieron que definirse. Los conservadores, divididos entre su alma liberal y su alma católica (encarnadas respectivamente por García Alix, que colaboró en el Parlamento con la política romanonista; y Pidal, su mayor enemigo), no moldearon un discurso único. Los republicanos, aunque compartían los objetivos de la estrategia anticlerical, desconfiaban del modelo *napoleónico* de Romanones, celosos de la autonomía de los esfuerzos individuales. Las iniciativas de los liberales monárquicos, enfrentadas con las derechas, no hicieron desaparecer sin embargo las reticencias de las izquierdas, lo cual acabó debilitándolas¹⁸.

LAS REFORMAS EN LA ENSEÑANZA PÚBLICA

La labor del conde de Romanones en el Ministerio de Instrucción Pública tuvo otra cara, algo menos conflictiva y algo más perdurable, en las reformas que abordó dentro del estricto marco de la enseñanza oficial, sin rozar directamente los intereses de la Iglesia. En ellas se evidenció con mayor fuerza su inspiración institucionista, tanto en sus objetivos como en los moldes

18

Carbonel, R. (1901-1902), II, pp. 72-73. García Regidor, T. (1985), pp. 94-95. Romanones (1902), p. 24. *DSS*, Leg. 1902, 9 de abril de 1902, pp. 99-102.



LA GACETA CON
LA PUBLICACIÓN DEL REAL
DECRETO DE 26 DE OCTUBRE
DE 1901, REFERIDO AL
PAGO DE MAESTROS A CARGO
DEL ESTADO

de pensamiento que los enmarcaron. La coyuntura política resultaba especialmente favorable a esta orientación. Segismundo Moret, uno de los hombres más influyentes del liberalismo dinástico, era uno de los fundadores de la Institución, presidió su junta directiva y se comunicaba regularmente con Francisco Giner. El propio Romanones mantenía una buena amistad con Manuel Bartolomé Cossío, quien había estudiado como él en el Colegio de España en Bolonia —compartían, pues, la hermandad propia de los *bolonios*— y a quien acompañaba en algunos paseos dominicales. De hecho, las notas y borradores de Cossío sirvieron de base al trabajo ministerial. Sin romper con las iniciativas de anteriores gobernantes, las reformas romanonistas llevaban el sello de urgencia que acompañó a la vida política española tras el *Desastre* y, aunque contaban con la escasez de recursos disponibles para darles cauce, pretendían, en palabras de su autor, «determinar, para en adelante, y para un largo de período de tiempo, los rumbos que llevarán las leyes reguladoras de cuanto concierne a la enseñanza»¹⁹.

Las necesidades más importantes se concentraban, claro está, en la primera enseñanza, preocupación básica de pedagogos y políticos y, en general, de todo ciudadano consciente de la escasa preparación elemental de los españoles en el cambio de siglo. En clave noventayochista, bastaba comparar el nivel de analfabetismo en los Estados Unidos (alrededor de un 10 por 100) con el español (en torno a un 60 por 100) para percibir las dimensiones de la tarea pendiente. Con el fin de emprender el camino hacia una educación obligatoria, gratuita e integral que elevara la cultura patria, había que comenzar, a juicio de los reformistas, por asegurar el pago regular a los maestros, que seguían dependiendo de las posibilidades —cuando no del favor— de los ayuntamientos. Otros habían fracasado antes en este empeño, como Montero Ríos y Canalejas. Antonio García Alix había avanzado notablemente al centralizar los fondos, pero los retrasos sumaban ya más de ocho millones de pesetas. Romanones comenzó

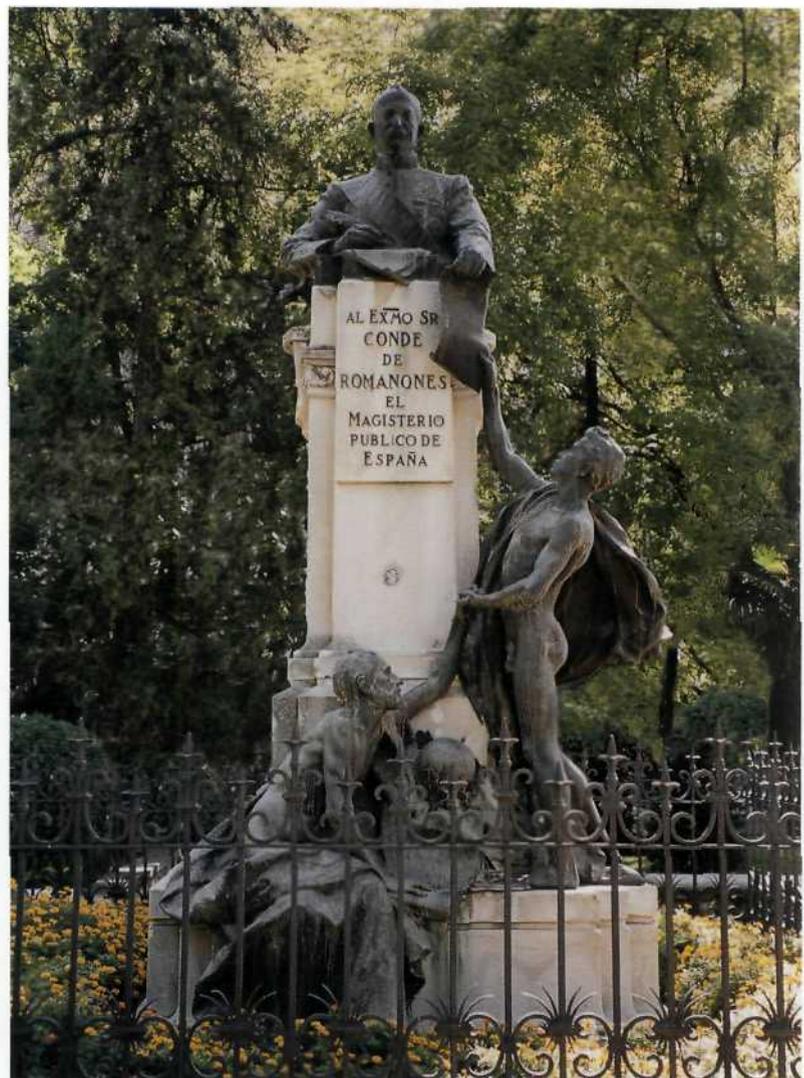
19
Turín, Y. (1963; 1967). Otero
Urtaza, E. (1994a): pp. 211 y ss.
Cita de Romanones en Antón del
Olmel, L. y Torres Bernal, J. de
(1922): p. 108.

por abrir una amplia encuesta entre rectorados, juntas, revistas y asociaciones profesionales, el Museo Pedagógico Nacional y los docentes que quisieran participar. El resultado le sirvió para vencer la renuencia del Ministerio de Hacienda —gracias de nuevo a la ayuda de su protector, el inefable Sagasta— y hacer realidad el viejo sueño del magisterio español: incorporar, primero por decreto y después por ley, las atenciones de primera enseñanza al presupuesto del Estado. Los conservadores, los republicanos y algunos liberales desaprobaron este nuevo expediente centralizador, que contradecía las peticiones de autonomía local, pero el conde se salió con la suya. Para no poner en riesgo las cuentas públicas, las arcas estatales asumieron los pagos a cambio de que el recargo municipal sobre el 16 por 100 de la contribución territorial se uniera a las tarifas centrales del impuesto. En realidad, los sueldos no cubrían la totalidad de los ingresos de cada maestro, que debían completarse con las aportaciones de las familias, y el mantenimiento de los locales escolares continuaba en manos de los alcaldes. Como recordó Eduardo Vincenti, diputado liberal especializado en problemas educativos, la regularización tenía que unirse a la mejora de los sueldos, que quedó para más adelante. Pero aquel fue, sin lugar a dudas, el mayor éxito de Romanones en el Ministerio y uno de los hitos más importantes de su larga carrera política, que le proporcionó el agradecimiento de los enseñantes, una gran popularidad y hasta algunas asistencias electorales. Años más tarde, una suscripción del magisterio nacional levantó en Guadalajara una estatua en homenaje a su benefactor²⁰.

El famoso decreto incluía asimismo nuevos planes de estudio para la instrucción primaria, destinados a sustituir los vetustos programas de 1857 y a prolongar su vida hasta la guerra civil. Marcada por los ideales institucionistas, la reforma dividió la primera enseñanza en tres grados —de párvulos, elemental y superior—, concebidos como ciclos sucesivos en los que se repetían las mismas asignaturas con

20

RO de 23 de abril de 1901; RD de 26 de octubre de 1901 y ley de 31 de diciembre de 1901. Romanones (1928-1947; 1999): p. 181. Martorell Linares, M. (2000): p. 88. Vincenti, en *DSC*, Leg. 1901, 17 de diciembre de 1901. Telegramas de agradecimiento de maestros, en AR L27/1. El RD de 14 de febrero de 1902 estableció el pago mensual.



diferente amplitud y con ejercicios adaptados a la edad de los alumnos. Desaparecían asimismo las anteriores diferencias entre los estudios de niños y niñas, se ampliaba la escolaridad obligatoria desde los nueve hasta los doce años y, en pos de la educación integral y enciclopédica que demandaban los maestros más concienciados, se introducían materias como rudimentos de derecho, ejercicios corporales, nociones de higiene y de fisiología humana, trabajos manuales y canto. Se trataba de cultivar todas las dimensiones del ser humano, mejorar el estado físico de los españoles y despertar valores como el amor al trabajo y a la patria. Las dificultades para su aplicación, que se retrasó enormemente, provendrían en las décadas siguientes de la precariedad de medios y de la escasa formación del profesorado. El reordenamiento de las juntas provinciales de primera enseñanza y la mejora de la inspección central redondearon los cambios²¹.

Precisamente, la supresión de las oposiciones para inspector le valió a Romanones la acusación de *polaquismo*, es decir, la sospecha de que deseaba colocar a sus clientes en la administración educativa, de la misma forma que lo había hecho antes en las dependencias del Ayuntamiento de Madrid. La fama de patrón político rodeaba al conde, que, en efecto, atendió desde su puesto las habituales recomendaciones —por ejemplo, de Moret y de otros notables liberales— sobre nombramientos y traslados de maestros, ordenanzas o temporeros. Guadalajara, su distrito electoral, recibió con júbilo su acceso al cargo y se benefició con el inicio de las obras de su instituto. Zamora, el solar caciquil de su fiel subsecretario Federico Requejo, obtuvo otro tanto. En las elecciones de 1901, el ministro ejerció además su autoridad para lanzar a los empleados de Instrucción Pública en apoyo de las candidaturas oficiales: así, pidió a los gobernadores que se cercioraran de su comportamiento, reclamó a las universidades la lista de sus funcionarios y se aseguró de que escogieran para el Senado a los aspirantes liberales. En comunicación con el rector de Valladolid, Romanones le ordenó que transmitiera a sus subordinados «el interés que el Gobierno tiene en la elección y además mi propósito de hacer uso de mis facultades para con aquellos que hagan uso de su voto en contra de mis indicaciones». Con ello contribuía a asegurar a su partido la mayoría parlamentaria y anclaba su propia posición en el gabinete²².

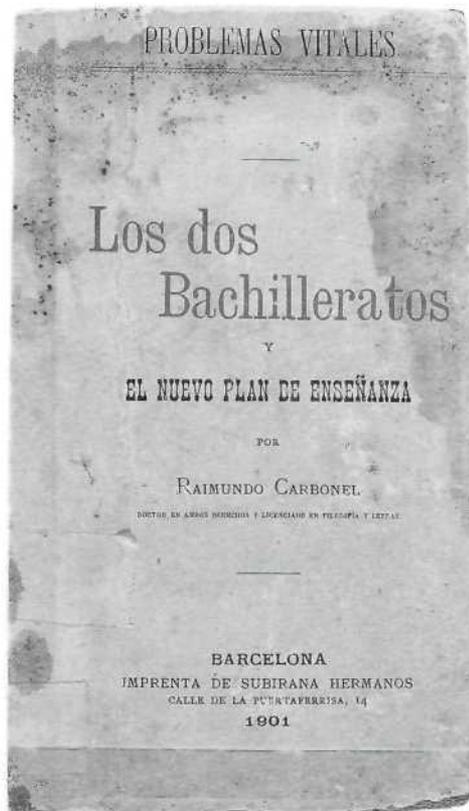
En la enseñanza media, la reorganización auspiciada por el conde no resultó menos ambiciosa que en los escalones inferiores del sistema educativo. Esta vez pesaron sobre todo ciertas ideas acerca de las necesidades económicas del país, muy extendidas tras el 98, difundidas por los regeneracionistas de todas las tendencias y compartidas quizá por Requejo, ingeniero agrónomo y catedrático de instituto. En resumen, se decía que en España sobran bachilleres y licenciados, *proletarios de levita* al albur de un favor que les proporcionara un destino mal pagado en la administración pública, y faltaban en cambio técnicos y obreros especiali-

21
RRDD de 26 de octubre de 1901,
2 de julio y 2 de septiembre de
1902. AR L53/25. Pozo Andrés,
M.^o del M. (2000).

22
La Época, 6 de abril de 1901; *La
Crónica*, 7 de marzo de 1901.
Recomendaciones y elecciones,
en AR L27/1 y 22, y sin signatura.

zados que alimentaran las industrias nacionales. A falta de un presupuesto adecuado para dotar de locales propios a las disciplinas técnicas, Romanones reunió las ya existentes en los nuevos Institutos Generales y Técnicos, donde se impartirían, además del bachillerato, los estudios elementales de Magisterio; Agricultura, Industria y Comercio; Bellas Artes y Artes Industriales; y la enseñanza para obreros. En el bachillerato se separó la lengua española del latín y se incluyó la caligrafía; se dividieron las clases más numerosas y se eliminó el cobro de derechos de examen por los catedráticos, que a cambio obtuvieron una nueva escala salarial. Se crearon asimismo escuelas superiores de industrias y artes industriales, y la Escuela Central de Ingenieros Industriales en Madrid. «No cabe dudarlo —afirmaba el preámbulo del decreto—: el espíritu de otros siglos fue humanista, y la educación revistió un carácter clásico; en nuestro tiempo, el espíritu es industrial, y la educación debe ser técnica». En cuanto a la reforma de las escuelas normales, que reorganizaba las superiores e integraba las elementales en los institutos, el Ministerio seguía los consejos institucionistas —la formación de los maestros era una verdadera obsesión para Cossío— con el objetivo de renovar el personal docente «creando y extendiendo por España un núcleo de maestros jóvenes, dotados de instrucción sólida y educación elevada, que, a ser posible, hubiesen vivido y aprendido los modernos procedimientos pedagógicos del extranjero». De este modo los maestros españoles, como los alemanes o los italianos, se transformarían en «creadores de individualidades inteligentes y de nacionalidades respetables»²³.

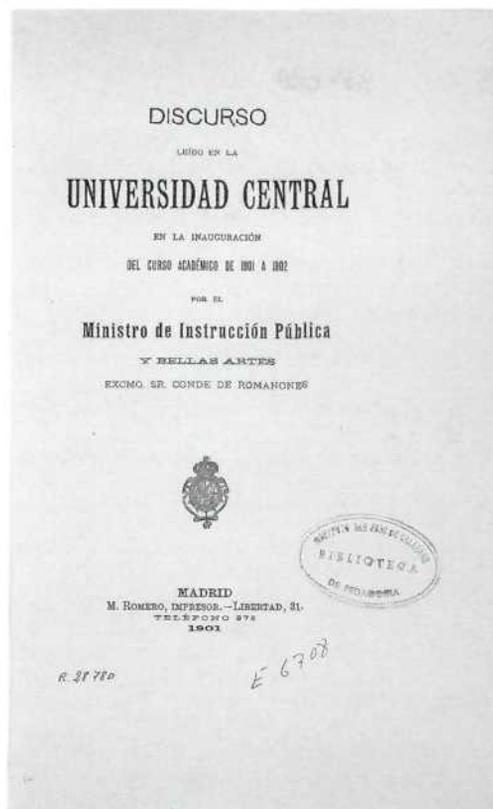
El tronco principal de la reforma romanonista en la segunda enseñanza, el nacimiento de los Institutos Generales y Técnicos, no sobrevivió a la falta de medios, los hábitos credencialistas de las familias españolas, los intereses corporativos del profesorado y el rechazo que provocó la mezcla de clases sociales en los mismos centros. Como resultado, sólo algunos institutos se transformaron y, de cualquier modo, las escuelas técnicas recuperaron poco a poco su independencia. Pero el ministro tuvo más suerte con otra de las ideas que llevó a la *Gaceta*: la convocatoria de pensiones en el extranjero, una aspiración recurrente en los círculos de la Institución que ya había tenido



23
RD de 16 de agosto de 1901, las citas del preámbulo, en *GM*, 19 de agosto de 1901, p. 790. Alba, S. (1901). Romanones (1901) y (1902).

PORTADA DEL LIBRO
DE RAIMUNDO CARBONEL
(PSEUDÓNIMO DEL P. R. RUIZ
AMADO S.J.) TITULADO
LOS DOS BACHILLERATOS
Y EL NUEVO PLAN DE
ENSEÑANZA ESCRITO PARA
REBATIR LA POLÍTICA
EDUCATIVA DEL CONDE
ROMANONES

CUBIERTA DEL DISCURSO
LEÍDO EN LA UNIVERSIDAD
CENTRAL EN LA
INAUGURACIÓN DEL CURSO
ACADÉMICO DE 1901 A 1902
POR EL MINISTRO DE
INSTRUCCIÓN PÚBLICA
Y BELLAS ARTES EXCMO.
SR. CONDE DE ROMANONES



algunas aplicaciones parciales con anterioridad. Por medio de un concurso, los alumnos con premio extraordinario de licenciatura o doctorado, y los profesores de facultades o escuelas normales, podían conseguir becas dotadas por el Estado para ampliar sus conocimientos en otros países. Romanones recordaba el tópico finisecular, difundido a partir de un discurso del primer ministro británico lord Salisbury, de España como una de las *naciones moribundas* (*dying nations*), obligadas a sucumbir frente a las *naciones vigorosas* (*living nations*) en el mundo de entresiglos. Para evitar tan crudo destino, los españoles debían salir de su aislamiento y aprender fuera, como habían hecho ya los japoneses, las claves de la moder-

nidad. La iniciativa de 1901 constituía tan sólo un ensayo, el inicio de una política que cuajaría años más tarde con la fundación y el desarrollo de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, también a cargo de gobiernos liberales²⁴.

Además, el conde se atrevió con la Universidad. Si en los casos de la primera o la segunda enseñanza, la centralización estatal se imponía ante la debilidad o la inadecuación de las actuaciones espontáneas, en la enseñanza superior ocurría todo lo contrario: en opinión de los liberales, los gobernantes habían abusado de su poder y habían transformado las universidades en centros burocráticos sin vida propia ni sentido de la responsabilidad. Para remediarlo era preciso avanzar hacia la autonomía universitaria, aunque fuera por etapas. Romanones trató de conseguir el máximo acuerdo parlamentario para sacar adelante su proyecto, que contó en la comisión dictaminadora con el conservador García Alix —quien como ministro había presentado anteriormente el mismo borrador— y el republicano moderado Gumerindo de Azcárate, uno de los institucionistas más destacados. No obstante, el ala católica del Partido Conservador se opuso de nuevo a la reforma. La clave de la ley consistía en la creación de distintos organismos pensados para estimular la participación corporativa, como el claustro ordinario, las juntas de facultad, el claustro extraordinario, las asociaciones de estudiantes —reconocidas por vez primera— y la asamblea general. Se contemplaba el derecho de las universidades a administrar sus bienes y a formar su presupuesto, se permitía que los catedráticos propusieran al rector y a los decanos, y, en general, se daban pasos encaminados

24

DSC, Leg. 1902, 29 de octubre de 1902. Boyd, C. P. (2000): p. 62. RD de 18 de julio de 1901. Romanones. (1901) y (1928-1947; 1999), p. 180.

a preparar el futuro autogobierno universitario. A pesar del consenso obtenido y de su fácil aprobación en el Congreso, el proyecto quedó bloqueado en el Senado, donde se hallaba pendiente de votación cuando cerraron las Cortes²⁵.

Por último, el paso de Romanones por el Ministerio dejó también huella en el campo de los museos, bibliotecas y archivos. El conde estableció la entrada gratuita a todos los museos nacionales, concebidos como centros docentes y obligados por tanto a organizar cursos y conferencias y a facilitar la visita guiada de los estudiantes. Asimismo, reorganizó el cuerpo de archiveros, bibliotecarios y arqueólogos, y dio nuevos reglamentos para los archivos, bibliotecas públicas y museos arqueológicos del Estado. Instituyó por ende la orden civil de Alfonso XII para premiar los méritos culturales y la concedió a Galdós, el héroe anticlerical de *Electra*, un gesto audaz que hubo de vencer los reparos del joven rey Alfonso XIII, quien juró la Constitución en mayo de 1902 rodeado de celebraciones organizadas por el propio conde. Pero, a pesar de su inagotable actividad, Álvaro de Figueroa no logró llevar a término su propósito más ambicioso: la aprobación de una ley general educativa que reemplazase a la de 1857, cumpliera por fin los preceptos constitucionales y recogiese el pensamiento liberal al fijar claramente las atribuciones del Estado en materia de enseñanza. Cuando dejó el Ministerio, el 6 de diciembre de 1902, el proyecto no se había discutido aún en las Cortes²⁶.

EL LEGADO DE LOS LIBERALES

Entre 1901 y 1902, el conde de Romanones desgranó, con mayor o menor fortuna, una larga serie de iniciativas destinadas a transformar los fundamentos de la enseñanza en España. Su éxito, aunque parcial, resultó posible gracias a la conjunción de tres circunstancias estrechamente vinculadas entre sí. En primer lugar, la cristalización en el entorno del Partido Liberal de un extenso programa de reformas educativas, elaborado según los nuevos enfoques pedagógicos con la ayuda de los especialistas de la Institución Libre de Enseñanza, que ofrecieron su colaboración a los gobernantes y sirvieron de puente entre el liberalismo monárquico y el republicano. En segundo término, la adopción por parte de los liberales de una estrategia civilista en defensa del Estado, pensada para responder a la ofensiva católica dentro de la tradicional batalla política e ideológica por la escuela, inspirada parcialmente en el ejemplo de Francia y enmarcada, como telón de fondo, por la emergencia del anticlericalismo popular. Y, en tercer lugar, el impulso regeneracionista que, tras el *Desastre* de 1898, colocó a la educación en el centro de las preocupaciones nacionales al concebirla como un instrumento esencial para sacar a los españoles del atraso y acercar a España al nivel de los países más desarrollados de Europa.

25

RD de 23 de octubre de 1901, DSC, Leg. 1901, 22 y 24 de febrero de 1902.

26

RRDD de 6 de septiembre, 3 y 18 de octubre, y 22 y 29 de noviembre de 1901, y 1 de julio y 5 de noviembre de 1902. Archivo General de Palacio, Cajón 4/28. Romanones (1901).



CUBIERTA DE LA MEMORIA
ELEVADA A LAS CORTES
POR EL EXCMO. SR. MINISTRO
DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA
(CONDE DE ROMANONES)

Las reformas de Romanones sufrieron una suerte desigual, ligada en general a su vinculación con el conflicto entre los liberales y la Iglesia. Así, la mayoría de los cambios dirigidos contra el predominio de las órdenes religiosas en la enseñanza media, rectificadas por los gobiernos conservadores en cuanto tuvieron oportunidad, acabó, como el resto de la política anticlerical, frenada por la intensa movilización del mundo católico y las interminables divisiones que minaron al liberalismo dinástico. Más futuro tuvo el fortalecimiento de la primera enseñanza, puesto que la asunción por el Estado del pago a los maestros se completó más tarde y abrió una etapa de mejoras en sus haberes y condiciones de trabajo que culminó en los años posteriores a la primera guerra mundial, siempre dentro de los límites que marcaba el rigor presupuestario. La implantación de nuevos planes graduados avanzó, aunque lentamente, y lo mismo ocurrió con la inspección y el suministro de materiales escolares. Pese a que el número de escuelas no aumentó de manera sustancial, el combate con el analfabetismo dio sus frutos: en 1930, las cifras medias de analfabetos se habían reducido a la mitad respecto a las de comienzos de siglo al situarse por debajo del 30 por 100.

Otros proyectos romanonistas, como el de autonomía universitaria, debieron esperar muchos años —en este caso concreto, hasta 1919— para hacerse realidad. Sin embargo, el fomento de las enseñanzas técnicas mereció un desarrollo continuado. En cualquier caso, el legado más importante que dejó la política liberal se asentó sobre la colaboración con los hombres de la ILE, que desembocó en diversas empresas comunes a lo largo de las primeras décadas del siglo. Rafael Altamira, historiador institucionista que militó en el romanonismo, fue el primer director general de Instrucción Primaria entre 1911 y 1913, cuando, entre otras medidas, reformó la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, una institución crucial para el progreso educativo español. En 1907, un gobierno liberal creó la Junta para Ampliación de Estudios, que concentró y extendió los esfuerzos ya realizados con la dotación de pensiones en el extranjero —unas dos mil concedidas a lo largo de treinta años— y amparó el nacimiento de excelentes centros de investigación. El propio conde de Romanones, de nuevo en el Ministerio de Instrucción Pública durante un breve período en 1910, creó dentro de la JAE el Patronato de Estudiantes en el Extranjero y la Residencia de Estudiantes, el Centro de Estudios Históricos, la Escuela Española de Arqueología e Historia en Roma, el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales y la Asociación de Laboratorios para el fomento de las

investigaciones científicas y los estudios experimentales. En 1918, otro de los ministros liberales más preocupados por la educación, el antiguo regeneracionista Santiago Alba, fundó el Instituto-Escuela, también en el seno de la Junta. Bajo el patrocinio institucionista, estos organismos estatales pusieron en comunicación a los estudiantes y científicos españoles con lo mejor de la ciencia y el pensamiento europeos, y representaron el esfuerzo más relevante realizado en España para elevar la cultura nacional en el primer tercio del XX. Así pues, las reformas que esbozó Romanones en el Ministerio hace cien años, con todas sus limitaciones, han de situarse en el origen de las principales líneas de actuación que recorrieron la política educativa, cultural y científica liberal durante el resto del reinado de Alfonso XIII y, más allá de la caída de la Monarquía, en manos ya de republicanos y socialistas, durante los años de la Segunda República hasta la guerra civil.

B I B L I O G R A F Í A

- Alba, S. (1901): «La obra de Demolins y España», prólogo a Edmundo Demolins, *En qué consiste la superioridad de los anglo-sajones*, Madrid, Victoriano Suárez, 3ª ed.
- Andrés Gallego, J. (1975): *La política religiosa en España 1889-1913*, Madrid, Editora Nacional.
- Antón del Olmet, L. y Torres Bernal, J. de (1922): *Los grandes españoles: Romanones*, Madrid, Imprenta de Juan Pueyo.
- Boyd, C. P. (1997; 2000): *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- Buireu Guarro, J. (1990): *Antonio García Alix: un ministro del regeneracionismo (1852-1911)*, Madrid, Instituto de Estudios Fiscales.
- Carbonel, R. (Ruiz Amado, R.) (1901-1902): *La enseñanza en España*, Barcelona, Subirana Hermanos, 4 vols.
- Ceprián Nieto, J. (1991): *Del Consejo de Instrucción Pública al Consejo Escolar del Estado. Origen y evolución (1836-1986)*, Madrid, UNED.
- Cossío, M. B. (1929): *De su jornada (Fragmentos)*, Madrid, Imp. de Blass.
- Costa, J. (1902; 1975): *Oligarquía y caciquismo como la forma actual de gobierno en España*, Madrid, Revista del Trabajo.
- Costa, J. (1916): *Maestro, escuela y patria (notas pedagógicas)*, Madrid, Biblioteca Costa.
- Díaz de la Guardia, E. (1988): *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España 1875-1930, un conflicto político-religioso*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández Clemente, E. (1969): *Educación y revolución en Joaquín Costa y breve antología pedagógica*, Madrid, Edicusa.
- Forner, S. (1993): *Canalejas y el Partido Liberal Democrático (1900-1910)*, Madrid, Cátedra.
- García Regidor, T. (1985): *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*, Madrid, Fundación Santa María.
- Gómez Molleda, M.ª D. (1966): *Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid, CSIC.
- Guereña, Jean-Louis (1988; 1991): «Las instituciones culturales: políticas educativas», en Serge Salaün y Carlos Serrano (eds.), *1900 en España*, Madrid, España-Calpe, pp. 59-83.

- Jiménez-Landi, A. (1996): *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, Madrid, MEC/UCM/UB/UCLM, 4 vols.
- Macías Picavea, R. (1899; 1992): *El problema nacional*, Madrid, Fundación Banco Exterior.
- Martorell Linares, M. (2000): *El santo temor al déficit. Política y Hacienda en la Restauración*, Madrid, Alianza.
- Moreno Luzón, J. (1998): *Romanones. Caciquismo y política liberal*, Madrid, Alianza.
- Morote, L. (1900; 1997): *La moral de la derrota*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Otero Urtaza, E. M. (1994a): *Manuel Bartolomé Cossío. Pensamiento pedagógico y acción educativa*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Otero Urtaza, E. M. (1994b): *Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria vital de un educador*, Madrid, Residencia de Estudiantes.
- Pozo Andrés, M.^a del M. (2000): *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Puelles Benítez, M. de (1991): *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor.
- Romanones, Conde de (1901): *Discurso leído en la apertura de curso de la Universidad Central*, Madrid, M. Romero.
- Romanones, Conde de (1902): *Discurso leído en la Universidad de Salamanca en la inauguración del curso académico de 1902 a 1903 por el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes*, Madrid, M. Romero.
- Romanones, Conde de (1924): *Las responsabilidades políticas del antiguo régimen. De 1875 a 1923*, Madrid, Renacimiento.
- Romanones, Conde de (1928-1947; 1999): *Notas de una vida*, Madrid, Marcial Pons Historia.
- Turin, Y. (1963; 1967): *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*, Madrid, Aguilar.

Fundamentos filosófico-políticos y realizaciones educativas de la Institución Libre de Enseñanza

Enrique M. Ureña

UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS DE MADRID

1
Sobre el conflicto de las aspiraciones de dominio de ambas instituciones en el ámbito de la educación, en los decenios inmediatamente anteriores al Sexenio revolucionario, puede verse Puelles Benítez, M. de (1999): pp. 102-136.

2
Además de Francisco Giner: su hermano Hermenegildo (1847-1923), Laureano Figuerola y Ballester (1816-1903), Segismundo Moret y Prendergast (1838-1913), Eugenio Montero Ríos (1832-1914), Nicolás Salmerón y Alonso (1838-1908), Gumersindo de Azcárate (1840-1917), Augusto González de Linares (1845-1904), Eduardo Soler y Pérez (1845-1907), Laureano (1847-1894) y Salvador (1853-1911) Calderón y Arana, Juan A. García Labiano, Jacinto Messía y Joaquín Costa y Martínez (1846-1911).

3
Soler, E.: (1900). Allí se lee: «A la ciencia del Arte toca, en primer término, la formación de su concepto, y en él determinar lo que fuesen las denominadas artes bellas, con más o menos propiedad [...] El Derecho recibe esos conceptos y determina la función que, en su vista, toca al Estado, de estricta justicia siempre, de cooperación tutelar a veces [...] En todo esto, la vida artística se contraponen a la jurídica, y los órganos de la primera (artistas, asociaciones, la sociedad misma) son otros que el Estado. Hay dos esferas de actividad

El 18 de abril del año 1900 estrenaba España su Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Al año siguiente la Institución Libre de Enseñanza celebraba sus bodas de plata y un año más tarde lo hacía también su Boletín.

La Institución Libre de Enseñanza (en adelante, ILE) había nacido en 1876 como institución independiente de los dos poderes sociales más relevantes, el Estado y la Iglesia, que habían monopolizado tradicionalmente la esfera educativa¹. Se trataba de un tipo de institución novedoso en España, aunque tenía en la Universidad Libre de Bruselas y en la Universidad Libre de Londres— la ILE fue en su origen un proyecto universitario —precedentes que contaban con algunos decenios de historia. Pero ese proyecto, impulsado por un grupo de profesores capitaneados por Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)², que habían abandonado sus cátedras con motivo de la Segunda Cuestión Universitaria suscitada por la célebre circular del marqués Manuel de Orovió y Echagüe (1817-1883), había nacido ya con algo más que con ese novedoso estatuto jurídico. El proyecto estuvo ideológicamente fundamentado desde el principio en una determinada concepción de la educación, de la que la afirmación del estatuto de independencia de la Iglesia y del Estado era sólo uno de sus elementos esenciales. Esa concepción de la educación, en la que el nuevo proyecto estaba enraizado, era de cuño krausista y fröbeliano.

El Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (en adelante, BILE) no se hace eco del nacimiento del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, cosa lógica al no tener ninguna sección de noticias fuera de algunas de la Institución misma, como por ejemplo las relativas a los libros recibidos o a las Juntas generales de los accionistas. Sin embargo el número del 30 de abril del año 1900 —el BILE salía entonces mensualmente con fecha del último día del mes correspondiente— contiene un breve artículo del cofundador de la ILE, Eduardo Soler, a la sazón catedrático de Derecho Político y decano de la Facultad de Derecho de Valencia, titulado «El Estado y las Bellas Artes». La coincidencia de fechas, junto a la impresión de haber sido redactado el artículo de prisa, hace pensar que su publicación estuvo motivada por la creación del Ministerio. Soler trata el tema de las competencias de este último, con respecto a las Bellas Artes, desde el trasfondo de la peculiar concepción krausiana del Estado y de sus relaciones con los diversos sectores de la vida social, a la que nos referiremos enseguida³.

Dos años más tarde publica Giner su artículo «Problemas urgentes de nuestra educación nacional»⁴, en el que, tras haber dibujado un cuadro sombrío de la situación actual, se pregunta: «¿Qué puede hacer el Estado —ahora sólo de esto se trata— para que salgamos de semejante situación?»⁵. Los principios fundamentales que guían su respuesta son los mismos que habían guiado treinta y tres años antes su primer gran artículo en este ámbito, «La futura ley de Instrucción pública»⁶, que en 1924, muerto ya Giner, serían todavía considerados por los institucionalistas como ideario emblemático de la ILE y como portadores de un rico potencial de actualidad⁷, y que emanan de la misma concepción educativa de cuño krausista y fröbeliano antes mencionada.

UNA INSTITUCIÓN INDEPENDIENTE DEL ESTADO Y LA IGLESIA

La Universidad de Londres había sido creada en 1828 por «algunos profesores disidentes de la Iglesia anglicana», a quienes por ello les cerraban sus puertas las universidades de Oxford y Cambridge, como una «Institución libre, ajena de todo interés de religión, escuela o partido»⁸. La Universidad Libre de Bruselas había nacido en el año 1834 «a distinción, no sólo de las dos universidades del Estado (Gante y Lieja), sino también de la llamada Universidad católica de Lovaina»⁹. La fundación de la universidad bruselense se debió a la necesidad de un

importante sector de la sociedad belga, el sector laicista, de contar con una institución universitaria en la que tanto la investigación como la docencia estuviesen libres de cualquier condicionamiento confesional o político.

En el nacimiento de la ILE confluyeron dos circunstancias. En primer lugar, un hecho ocasional: el abandono de sus cátedras de universidad o de instituto al que se vieron real o moralmente obligados un grupo de profesores con motivo de la Segunda Cuestión Universitaria, según indicamos ya. En segundo lugar, los profesores que habían abandonado sus puestos, además de haberlo hecho por coherencia con sus convicciones morales acerca de la libertad de conciencia y de cátedra, estaban en posesión de una sólida concepción, a la vez filosófica, pedagógica y operativa, de cómo debería estar organizado el sector educativo de una sociedad moderna, concepción que habían intentado ya echar a andar lentamente durante el Sexenio revolucionario y que luego les serviría de guía en la fundación

humana. La relación, de parte del Estado, será como de quien condiciona o pone los medios; no todos, ni los más internos, aquellos que producen la vida del arte», *ibid.*: p. 119.

4 Giner de los Ríos, F. (1902).

5 *ibid.*: p. 257.

6 Giner de los Ríos, F. (1869).

7 Giner de los Ríos, F. (1924).

8 Pelayo Cuesta, J. (1878): p. 149.

9 Leonard, J. (1880): p. 25.

MONUMENTO A KRAUSE EN EISENBERG

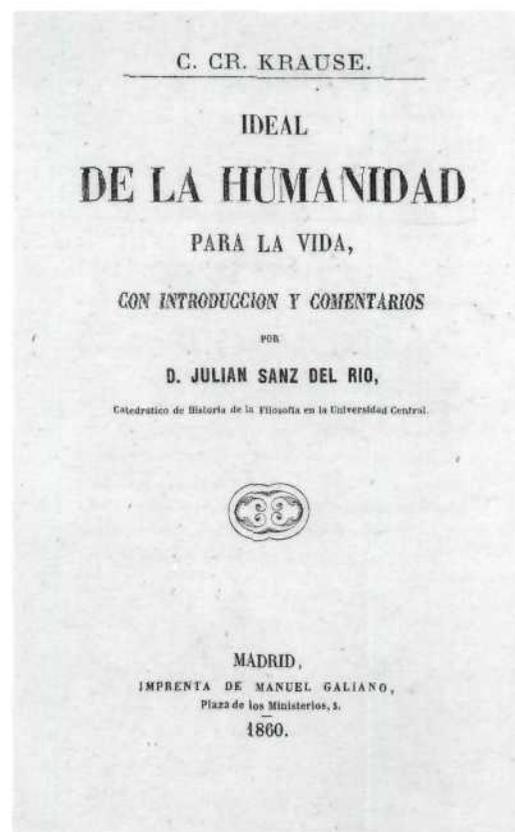


de la ILE, como también adelantamos antes. Esa concepción es la plasmada por Krause en *El Ideal de la Humanidad*¹⁰.

En esa obra describe Krause el ideal de organización social hacia el que debe tender la humanidad, pensando que en su época se daban ya en Europa las condiciones históricas necesarias para iniciar conscientemente el camino hacia él. Krause presenta allí una especie de radiografía de lo que sería la organización social de una humanidad ideal. En ella encontramos dos tipos de «alianzas» o «asociaciones»: las asociaciones fundamentales de vida y las asociaciones para la realización de los fines humanos. Las primeras, que podríamos llamar también unidades sociales de convivencia, van desde el individuo hasta la humanidad de la Tierra, pasando por la familia, el municipio, la nación, las asociaciones de naciones y otros anillos intermedios como la amistad, la libre sociabilidad o la estirpe. Las segundas son las asociaciones para la religión (históricamente ya muy desarrollada bajo la denominación de Iglesia), el derecho (históricamente ya muy desarrollada bajo la denominación de Estado), la virtud o moralidad, la belleza, la ciencia, el arte —que se subdivide en útil (donde se encuadra la actividad económica) y bello— y la educación. Cada una de estas asociaciones es autónoma en su funcionamiento interno, dirigido a alcanzar su fin específico, a la vez que todas están armónicamente interrelacionadas entre sí, ya que el perfeccionamiento de cada una de ellas exige la complementación de su fin específico con los fines de las demás.

La estructura ideal descrita está finalmente coronada por una asociación más abarcante, que Krause bautiza con el nombre de Asociación o Alianza de la Humanidad y cuya doble finalidad consiste en velar por la salvaguarda de las autonomías de cada una de las asociaciones anteriores, así como de su interrelación armónica, y en fomentar en todas ellas lo que él llamaba «lo puramente humano». Los medios de que dispone esa Alianza de la Humanidad para conseguir sus objetivos no son coercitivos. Sólo puede luchar por su consecución con las armas de la educación y de la persuasión pacífica.

¹⁰ Krause, K.C.F. (1811). La concepción desarrollada extensamente en esta obra aparece expuesta también de manera más concisa en otros escritos de Krause. Sobre su recepción en España puede verse la introducción de Ureña, E. M. (1992).



Desde el punto de vista dinámico, el progreso hacia el ideal se mide por el grado de madurez alcanzado en su autonomía por cada una de las asociaciones, así como por el número de ellas que ya se hayan puesto en camino hacia esa madurez. Formulado negativamente: por la paulatina desaparición del dominio que una o algunas de ellas¹¹ ejercen sobre el resto¹².

Las atribuciones que le corresponden al Estado en relación con el resto de las asociaciones se limita, según esta concepción, a la esfera del derecho, que Krause define como la del establecimiento y salvaguarda de las condiciones o medios externos de la libertad para que los individuos, y las asociaciones formadas libremente por ellos, puedan realizar todos los fines humanos (incluido el mismo derecho)¹³.

Ya indicamos antes que los krausistas y sus simpatizantes habían aprovechado su influjo durante el Sexenio para iniciar, en el terreno legislativo, la andadura hacia el ideal de una esfera educativa cuyo funcionamiento interno descansase sobre sí misma. Así, Manuel Ruiz Zorrilla (1833-1895), entonces ministro de Fomento, firmó el 21 de octubre de 1868 un decreto en el que se proclamaban los derechos de la libertad de enseñanza en su doble vertiente de libertad de creación de centros docentes y libertad de cátedra: «Cada cual consultando sus aficiones o aptitudes, sigue diferente camino; mas todos trabajan, y tan injusto es prohibir el trabajo de la enseñanza, como el manufacturero o el agrícola. Mientras el que enseña no falte a las prescripciones eternas de la moral y no infrinja las leyes penales del país, el poder público tiene el deber de respetarle y no dificultar el ejercicio de un derecho, que tiene su raíz en la naturaleza humana [...] Art. 5º. La enseñanza es libre en todos sus grados y cualquiera que sea su clase. Art. 6º. Todos los españoles quedan autorizados para fundar establecimientos de enseñanza»¹⁴. El decreto señala además «la supresión de la enseñanza pública» como «el ideal a que debemos aproximarnos, haciendo posible su realización en un porvenir no lejano», advirtiendo a la vez sin embargo que «hoy no puede intentarse esa supresión, porque el país no está preparado para ella»¹⁵. La libertad de cátedra quedaba consagrada en el Art. 16: «Los profesores podrán señalar el libro de texto que se halle más en armonía con sus doctrinas y adoptar el método de enseñanza que crean más conveniente»¹⁶.

Medio año después, en marzo/abril de 1869, apareció en el Boletín-Revista de la Universidad de Madrid el artículo de Francisco Giner sobre la futura ley de Instrucción pública que habría de desarrollar y dar cuerpo definitivo a las ideas expresadas en el decreto. La afirmación de Giner acerca de la inspiración krausista de este último no puede ser más explícita: en nota a pie de página indica que los nuevos principios proclamados en él por el Estado se encontraban expuestos con más detenimiento en el *Ideal de la Humanidad para la Vida* de Krause, en el Derecho Natural del gran discípulo de Krause Heinrich Ahrens (1808-1874), en los Principios de organización social del francés Alfred Darimon (1819-1902), libro en el que

11

Krause señala naturalmente a la Iglesia y al Estado como las dos asociaciones que han ejercido y todavía ejercen un nada despreciable dominio sobre las demás, y señala también el doble efecto de ese dominio: por un lado, ha tenido y tiene efectos benéficos de tutela sobre las otras asociaciones mucho menos desarrolladas; por otro lado, ha tenido y tiene efectos negativos derivados del abuso de poder.

12

Para una información más completa, incluida la referente a la relación de *El Ideal de la Humanidad* con la concepción filosófico-histórica de la hermandad masónica desarrollada por Krause, puede verse: Ureña, E. M. (1991): cap. IV [«Napoleón, la Hermandad Masónica y la Alianza de la Humanidad (1807-1811)»]; Álvarez Lázaro, P. (1998): cap. I.

13

Ahora vemos cómo el planteamiento de las competencias del Estado con respecto a las Bellas Artes reflejado en la breve cita del artículo de Eduardo Soler, reproducida más arriba en la nota 3, delata efectivamente su trasfondo krausista.

14

Ruiz Zorrilla, M. (1868): pp. 330 y 336.

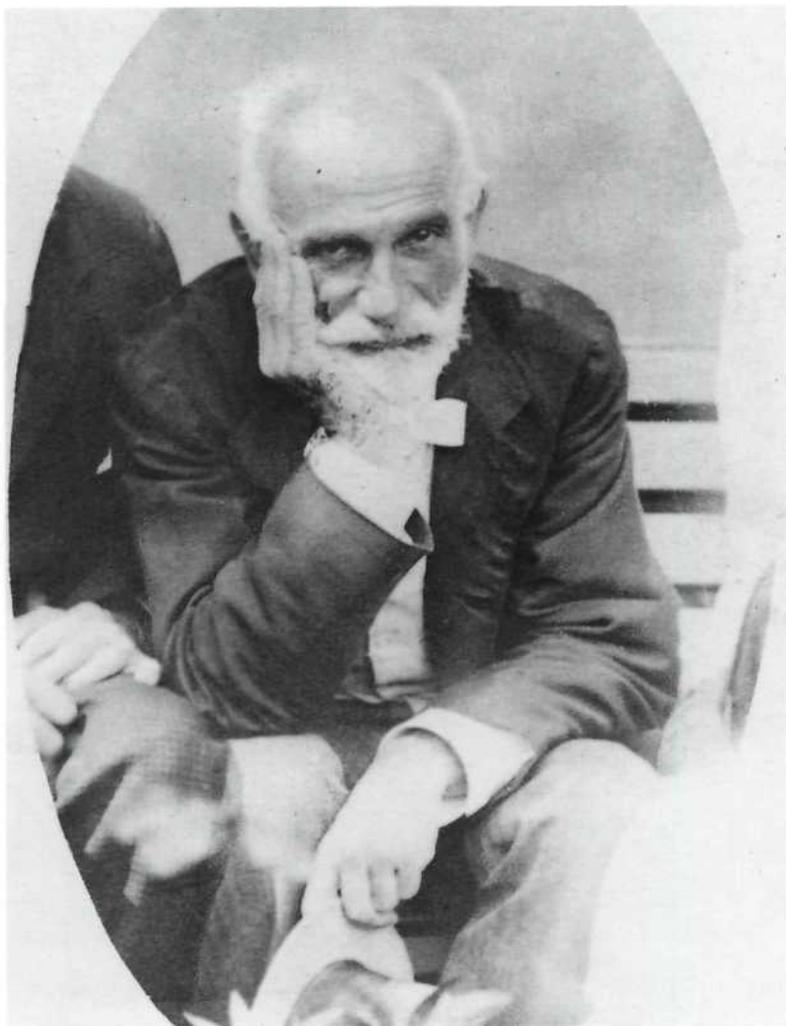
15

Ibid.: p. 331.

16

Ibid.: p. 337.

FRANCISCO GINER
DE LOS RÍOS (1839-1915)



17

Giner de los Ríos, F. (1869): p. 465. Véase: Krause [K.C.F.] (1860); Darimon, A. (1848); Ahrens, H. (1838) y, sobre el Congreso de Filósofos de Praga, el capítulo III de Ureña, E. M. (2001) y Ureña, E. M. (1993); pp. 155 y ss., 161, 169 y ss., 186, 213, 221-223, 232, 235.

18

Giner de los Ríos, F. (1869): p. 254. Esas siete esferas son las mismas de *El Ideal de la Humanidad*, con la excepción de la sustitución de la belleza por la industria, sustitución que habían hecho ya los krausistas alemanes, recogiendo así la relevancia que había adquirido la esfera económica y subsumiendo la belleza en el arte, que ahora se limita al arte bello. Giner menciona además aquí al Espíritu y a la Naturaleza, a la Humanidad y al espíritu de Dios que la asiste, en sintonía con el esquema general de la estructura panenteísta de la realidad total, con cuya consideración se abre *El Ideal de la Humanidad* de Krause [Krause, K.C.F. (1811): pp. 1-36].

19

Ibid.: p. 255.

se propagan las ideas contenidas en el Ideal de Krause, y en el Congreso de Filósofos organizado por los krausistas alemanes en septiembre de 1868 en Praga¹⁷.

Ya el mismo comienzo de las consideraciones de Giner relativas al desarrollo de los principios consignados en el decreto muestra que el futuro fundador de la Institución Libre de Enseñanza tiene moldeada su cabeza por el Ideal de la Humanidad: la Ciencia, la Enseñanza, la Religión, el Arte, la Industria, la Moralidad y el Derecho aparecen enumeradas como las esferas que sirven a los «fines racionales» del ser humano¹⁸. Cada uno de esos fines —continúa Giner recogiendo la concepción krausiana de las «asociaciones» independientes y a la vez armónicas entre sí— «engendra al punto en la vida órganos e institutos especiales encargados de su prosecución en la sociedad, que de esta suerte no es, como imaginan doctrinas miopes, un agregado mecánico de átomos individuales, sino un cuerpo vivo con interior gradación y jerarquía, y cuyas funciones y miembros se enlazan recíprocamente para cooperar acordes a la producción del humano destino»¹⁹.

A renglón seguido critica Giner la injerencia indebida del Estado, es decir, de la alianza o asociación para el derecho, en el resto de las esferas de los fines racionales humanos, también

aquí en paralelismo con Krause y sus discípulos alemanes: «El Estado, que, aunque hartado más distante de una constitución sólida y racional que lo que él allá piensa, es hoy la [esfera] más asentada y robusta, y la única emancipada de toda extraña injerencia [...] ha llegado a creerse con poder para determinar las creencias religiosas, las verdades científicas, los procedimientos industriales, las operaciones mercantiles, interviniendo de aquí consecuentemente en la organización y administración de las Iglesias, de las Universidades, de las sociedades y corporaciones privadas consagradas a todos los fines de la vida»²⁰.

Una vez presentado así el marco general de la relación del Estado con las demás asociaciones para la realización de los fines de la vida humana, Giner se centra en la esfera educativa, que es la que constituye el objeto de su artículo. Dentro de esa esfera se ha de iniciar ya la marcha hacia el ideal de su institucionalización como esfera independiente de la Iglesia y del Estado. En el contexto histórico en el que Giner está viviendo, la dependencia del Estado es la más significativa de las dos. El ideal es claro, pero ese mismo contexto histórico convertiría en un suicidio todo intento de realizar el ideal de la noche a la mañana, como ya advertía explícitamente el propio decreto. Por ello el Estado no debe desconocer, prosigue Giner, «que si el olvido de sus deberes le llevó a intervenir en esferas extrañas a su actividad, desnaturalizándola, e impidiendo el movimiento de la vida científica, su misión primitiva era esencial en el orden y límites de la historia, y pide hoy mismo prudente atención a cómo en este momento ha de cumplirse [...] ¿Qué sería de la Enseñanza, si de repente abandonase el Estado entre nosotros toda acción y toda iniciativa en esta esfera?»²¹.

Puesto bien claro ante los ojos el ideal como guía inequívoca del rumbo a seguir, y visto inequívocamente que las condiciones históricas impedían su realización inmediata, lo verdaderamente urgente era determinar qué pasos se podían y debían dar ya en España para ir avanzando hacia el ideal: «No se trata de saber que en general tiene el Estado algo que hacer aún en pro de la Enseñanza (además de la acción que siempre le corresponde respecto de todos los fines sociales), sino de qué es, precisa y concretamente, lo que tiene que hacer en el momento actual»²².

Giner no pretende ofrecer en su artículo una propuesta exhaustiva a esta última pregunta, pero sí exhorta con energía a quienes han de preparar y aprobar una nueva ley de instrucción pública a que no sobrepasen el ámbito correspondiente a la organización y gestión administrativas de los establecimientos, tope que parece poner Giner sólo como válido para la deficiente situación de la España de entonces (sólo «por hoy»), pero que en un futuro no previsible se tacharía todavía de demasiado ancho: «Legíse en buena hora sobre la organización y gestión administrativas de los establecimientos de Enseñanza; nada más justo, y nadie disputará por hoy al Estado su legítimo derecho en este punto. Pero déjese a la sociedad especialmente consagrada al cultivo de la Ciencia que establezca las bases permanentes de su vida,

20
Ibid.

21
Ibid.: p. 257.

22
Ibid.



el plan de su actividad interior, las reglas para la prosecución de un fin, que sólo ella conoce y puede realizar. No es la soberanía política, la soberanía del Estado, la única verdadera soberanía. Como él para el Derecho (y no más allá de esto), la Iglesia para la Religión, la Universidad para la Ciencia, cada sociedad particular para el fin que cumple con sus propios esfuerzos, es única autoridad y juez inapelable de sus funciones, se rige y gobierna por sí, no reconociendo criterio superior a que ajustarse en ninguna otra institución humana»²³.

23
Ibid., p. 260.

24
Ibid., pp. 361-364, 464 y ss. El artículo de Giner salió en tres entregas en los números 5 (10 de marzo), 7 (10 de abril) y 8 (25 de abril) del *Boletín-Revista de la Universidad de Madrid* de 1869. Entre la publicación de la segunda y la tercera entrega se presentó en Cortes el proyecto de la nueva ley. Al comienzo de su última entrega, en la que continúa desmenuzando su propuesta del establecimiento de la Cámara o Asamblea de Instrucción Pública, advierte Giner de ello y manifiesta una satisfacción moderada y matizada con respecto al proyecto.

Un aspecto también relevante de este artículo de Giner es el de la exigencia de una paulatina sustitución por la Sociedad de otra de las funciones que el Estado había estado ejerciendo en la esfera educativa. Este último representaba ciertamente —leemos en el artículo— la unidad que han de configurar necesariamente, por un lado, los distintos establecimientos, los diversos tipos y grados de educación o instrucción, los diversos miembros del cuerpo docente, etc., y, por otro lado, la esfera educativa con las demás esferas esenciales de la sociedad. Sin embargo, según Giner, el Estado había cumplido y cumplía todavía esa necesaria misión de una forma mecánica o externa. A medida que la esfera educativa se fuese acercando al ideal de su autonomía, esa misión tendría que correr a cargo de la Sociedad, que la realizaría libremente en un juego vivo y orgánico de fuerzas y relaciones. Concretando más, propone Giner la formación de una «Cámara o Asamblea general de Instrucción pública» que iniciase la marcha hacia el ideal apuntado en el decreto²⁴. Esa Asamblea constituiría

por tanto en España según Francisco Giner, aunque él no lo explicita así en su artículo²⁵, el germen histórico de la Alianza krausiana para la Educación²⁶. Ese germen no pudo plantarse, aunque sí, siete años más tarde, el germen menor, pero fructífero, de la Institución Libre de Enseñanza.

UNA INSTITUCIÓN PARA EDUCAR «HOMBRES»

Es evidente que la independencia de la esfera educativa frente a la Iglesia y al Estado no podía significar por sí sola la realización de una concepción nueva de la educación, sino, tan sólo y a lo más, la eliminación de aquellas deficiencias que estuviesen esencialmente ligadas a la situación de dependencia suprimida. Por eso la concepción krausiana de la educación contenida en *El Ideal de la Humanidad* incluye un segundo elemento fundamental, junto al de la autonomía de la esfera educativa y su armonía equilibrada con el resto de las esferas sociales: la idea de una educación puramente humana como base de todas y cada una de las formaciones específicas en todos y cada uno de sus grados.

En la visión de Krause desarrollada en *El Ideal de la Humanidad*, esa educación general humana está situada, por expresarlo con una imagen, en la intersección de la Alianza para la educación con la Alianza de la Humanidad, lo que quiere decir: primero, que su cuidado le correspondería a la Sociedad toda, representada en la Alianza de la Humanidad; segundo, que la educación puramente humana tendría que empapar cualquier tipo y grado de educación. Krause lo formulaba así a finales de 1809 en su informe sobre un Instituto educativo para niños y niñas, que sostenía en Friedrichstadt (Dresde) su logia: «No se trata en este Instituto de educar académicos o artistas o cualquier otro tipo de varones especializados en un oficio, ni tampoco de dotar a las niñas, que se nos han encomendado, con unas habilidades determinadas, sino que lo que queremos es educar hombres y mujeres buenos; nuestros niños y niñas han de recibir una formación puramente humana [...] que les destaque como hombres y mujeres buenos y útiles, sea cual fuese la situación en la que vivan y la función que desempeñen»²⁷. A este enfoque lo denominaba también Krause, además de educación puramente humana, educación humana general, del hombre en cuanto hombre, del hombre entero, total o integral.

Esta idea de la educación puramente humana o educación general, de educar hombres o seres humanos, fue lo primero que unió estrechamente a Friedrich Fröbel (1782-1852) con Krause en 1823 y lo que le motivó a visitarle en Gotinga en 1828; y fue también lo que hizo nacer en ellos el deseo de una colaboración institucionalizada entre ambos, junto con sus respectivos discípulos, deseo que daría abundantes frutos en Alemania, desde ese momento hasta finales del siglo XIX, con lo que el autor de este artículo ha denominado krausofröbelismo²⁸.

25

Giner emplea con todo algunas expresiones puntuales que están claramente tomadas del vocabulario peculiar de Krause, como, por ejemplo, cuando llama a la asociación para uno de los fines racionales humanos (en este caso para la educación) una «Persona mayor humana»: *ibid.*: p. 362.

26

Giner, igual que hicieron Salmirón y Fernando de Castro en el mismo primer tomo de la revista que estamos citando, trata de manera muy unida la Asociación para la Educación y la Asociación para la Ciencia. Sobre esto puede verse Ureña, E. M. (1998).

27

Citado en Ureña, E. M. (1988): p. 159. Puede verse el texto paralelo del mismo *El Ideal de la Humanidad*, menos brillante que el del *Informe*, en: *ibid.*: pp. 158.

28

Ureña, E. M. (1988): p. 162; (1990); (1991): p. 425; (1998): II. Un desarrollo minucioso del krausofröbelismo puede verse en los capítulos IV y V de Ureña, E. M. (2001), que el autor prevé publicar también en español, ampliado con más datos relativos a España, en 2001/2002.



Francisco Giner, y la ILE con él, se situaron también, con personalidad propia, dentro de este enfoque. Con ocasión del noveno aniversario de la muerte de Giner, escribía el gran institucionista Luis de Zulueta: «Hay crisis de hombres, se oye decir muchas veces. Todo el esfuerzo de Giner se concentró en formar hombres, en educar hombres para una nueva España»²⁹.

Efectivamente, el prospecto para el curso 1881/1882 de la ILE especifica así, en un texto cuyo paralelismo con el que acabamos de citar de Krause salta a la vista, el objetivo de formación de hombres: «La Institución no se propone tan solo enseñar e instruir, sino a la vez, y muy principalmente, educar; su objetivo no se reduce a preparar a sus alumnos para ser en su día abogados, médicos, ingenieros, etc., sino para ser ante todo hombres capaces de dirigirse en la vida y de ocupar digna y útilmente el puesto que les esté reservado»³⁰. O, por traer un par de textos del mismo Giner, decía éste en su discurso de inauguración del curso académico anterior: «A difundir este sentido universal, educador e íntimo, que no tiende a instruir, sino en cuanto la instrucción puede cooperar a formar hombres, aspira con sincero esfuerzo la Institución libre»³¹. Y, discutiendo el problema de la organización y el enfoque que ha de darse a la segunda enseñanza, el fundador de la Institución insistía en 1892 en la relevancia de la «formación, instrucción, cultura [...] del hombre como hombre, no como comerciante, industrial, labrador, abogado», de la «educación general del individuo, puramente como tal», ya se trate de un sistema de segunda enseñanza «clásico» o humanista o de uno

29
Zulueta, L. de (1924): p. 60.

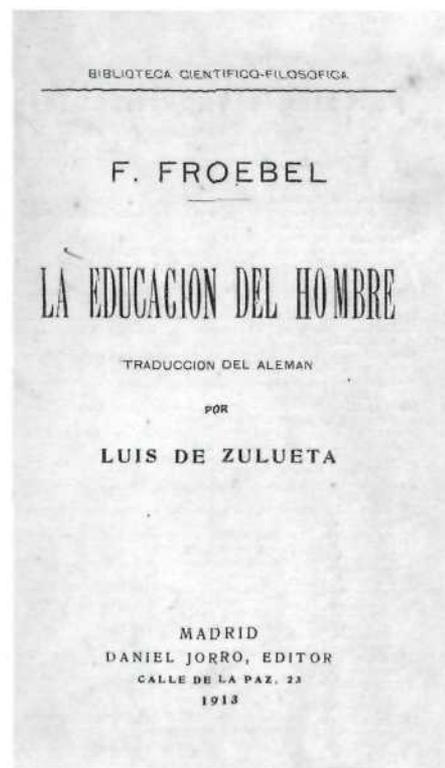
30
«Institución Libre de Enseñanza. Prospecto para el curso de 1881-82», en: *BILE*, V (1881): p. 90.

31
Giner de los Ríos, F. (1880): p. 140.

«realista», «especial» o «moderno»³². Esta había sido precisamente la idea directriz que había conducido a la Institución, en el quinto año de su existencia, a la fusión de los estudios de primaria y secundaria³³.

La educación del hombre como hombre había sido defendida también desde el principio, en los años del Sexenio, por los krausistas y sus simpatizantes. Así, por ejemplo, por Fernando de Castro (1814-1874) en su discurso de apertura del curso académico 1868/1869³⁴, como rector de la Universidad de Madrid, y en su artículo «Concepto fundamental de la Segunda Enseñanza», publicado igual que el discurso en el primer número, del 10 de enero de 1869, del Boletín-Revista de dicha Universidad. En este artículo señala Fernando de Castro que la enseñanza secundaria no puede tener como objeto la adquisición de «conocimientos que prepa[ren] para determinadas carreras y profesiones lucrativas», sino el de «completar, de una manera general también, la educación del hombre y del ciudadano», el de «suministrar a los jóvenes aquellos estudios que necesita todo el que aspira a conocerse a sí mismo, como hombre racional y digno», el de «facilitar a todo hombre los medios de que conozca a Dios, se reconozca a sí mismo, a la sociedad humana en sus diversas esferas e instituciones, y a la naturaleza, en cuyo seno se realiza nuestra existencia»³⁵.

El aprecio de Fröbel y su obra educativa por parte de Giner y otros krausistas españoles se remonta en su origen a los tiempos de la estancia (1843/1844) de Julián Sanz del Río (1814-1869) en Heidelberg, en los que éste, de la mano de los krausistas alemanes, conoció personalmente a Fröbel y a varios seguidores suyos. Durante su estancia en Heidelberg fue testigo de una intensa actividad del yerno y discípulo principal de Krause Hermann von Leonhardi (1809-1875) en favor de la difusión de los Kindergarten del gran pedagogo alemán, manteniéndose luego informado por intercambio epistolar, hasta su muerte, de los avatares del fröbelismo en Alemania³⁶. Muerto ya Sanz del Río aparecen, en la correspondencia de los krausistas alemanes con Giner durante los años inmediatamente anteriores a la fundación de la ILE (1872-1875), junto a informaciones de los avances del krausofröbelismo en Alemania, informaciones puntuales que muestran el interés de Giner por la introducción de Fröbel en España: así, en un momento en el que ocupaba la Dirección General de Instrucción Pública el dis-



PORTADA DE LA EDUCACIÓN DEL HOMBRE, DEL PEDAGOGO ALEMÁN F. FROEBEL

32 Giner de los Ríos, F. (1892): pp. 209 y ss.

33 «Institución Libre de Enseñanza. Prospecto para el curso de 1881-82», en: *BILE*, V (1881): pp. 89-91.

34 Allí se lee: la enseñanza universitaria no puede desligarse de «aquella enseñanza que, haciendo entrar al joven en la intimidad de su conciencia y en la contemplación de su destino, le da el conocimiento de sí mismo, como hombre, en la totalidad de su naturaleza, y le inspira un elevado sentido moral, fuente de caracteres varoniles y enérgicos»: Castro, F. de (1869a): p. 26.

35 Castro, F. de (1869): pp. 17-19.

36 Véase Ureña, E. M. (1993): pp. 4-7, 58, 62, 69, 85, 90, 241.

cípulo de Sanz del Río Francisco Fernández y González (1833-1917), comenta Giner a Leonhardi que para «los proyectos [de Instrucción pública] nos aprovechamos de los trabajos sobre Fröbel de Ud. y del Sr. Ahrens», y que «queremos introducir algunas escuelas Fröbel»³⁷.

Una vez creada la ILE, los alemanes se interesan a su vez vivamente por ella, entre otras cosas, por su espíritu fröbeliano, así como por la Escuela de Institutrices de Manuel Ruiz de Quevedo (1817-1898) y por la Asociación para la Enseñanza de la Mujer de Fernando de Castro³⁸. Sea reseñada finalmente esta extraordinaria alabanza de la ILE, expresada a un corresponsal por una de las más prominentes discípulas alemanas de Fröbel emparentada con él: «Puedo asegurar a V. que nadie interpreta hoy en Europa el pensamiento de Fröbel como esa Institución. Alemania tiene mucho que aprender de ella. Sus ideas no se sueñan siquiera aún por aquí; vendrán también en su día, pero va España muy por delante de nosotros»³⁹.

Finalmente, tanto Giner como otros institucionistas y varios textos programáticos de la Institución dan testimonio de gran aprecio por el fröbelismo como cumbre de la nueva pedagogía. Por ejemplo: «Para lograr [transformar la enseñanza primaria, haciéndola por entero educadora (no meramente instructiva), grata, sencilla, familiar y completa, y aplicar estas mismas condiciones a la secundaria, de donde en su día deberán propagarse a toda clase de estudios, aun los superiores], no sólo se han adoptado los métodos intuitivos, y especialmente los de Fröbel, en sus tendencias generales, sino que con aplauso universal se han desarrollado, por medio de las excursiones instructivas, en una esfera hasta ahora desconocida entre nosotros: procedimiento eficacísimo, que comienzan ya a adoptar, a nuestro ejemplo, otros respetables centros de enseñanza. Adviértase, sin embargo, que el principal carácter de estos métodos no está tanto en el mecanismo exterior de los ejercicios que practican los alumnos, cuanto en el espíritu con que se desenvuelven»⁴⁰. La extensión de los principios educativos de Fröbel a todos los grados de la enseñanza, incluida la universidad, fue defendida también por los krausistas y fröbelianos alemanes.

LA CONTINUIDAD DE LA INSTITUCIÓN EN SUS IDEAS DIRECTRICES, SUS CONCRECIONES PEDAGÓGICAS Y SU INFLUJO

En nuestro apartado introductorio indicamos que la concepción educativa que guió en 1902 la respuesta de Giner, en su artículo «Problemas urgentes de nuestra educación nacional», a la pregunta acerca de lo que el Estado —entonces ya no el Ministerio de Fomento o la Dirección General de Instrucción pública, sino el nuevo Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes— podía hacer para impulsar y mejorar la educación nacional, era la misma que subya-

37

Véase: Ureña, E. M. (1998): p. 92; Ureña, E. M., Vázquez-Romero, J. M. (2001).

38

Véase: *ibid.*

39

«Las escuelas fröbelianas en Europa y la Institución Libre juzgada por los alemanes», en: *BILE*, VI (1882): p. 228. La entrevistada era Henriette Schrader (de soltera: Breymann) (1827-1899).

40

«Institución Libre de Enseñanza. Prospecto para el curso de 1879-80», en: *BILE*, III (1879): p. 121. En otro texto de 1924: «Los principios cuya más alta expresión en la época moderna corresponde a Pestalozzi y Fröbel, y sobre los cuales se va organizando en todas partes la educación de la primera infancia, cree la Institución que deben y pueden extenderse a todos los grados, porque en todos caben intuición, trabajo personal y creador, procedimiento socrático, método eurístico, animadores y gratos estímulos, individualidad de la acción educadora en el orden intelectual como en todos, continua, real, viva, dentro y fuera de clase»: «Programa de la Institución Libre de Enseñanza», en: *BILE*, XLVIII (1924): p. 27.

cía a su artículo de 1869 «La futura ley de Instrucción pública». Después de lo visto en los apartados anteriores, dos citas textuales del artículo de 1902 muestran la exactitud literal de aquella indicación.

En relación con la independencia de la esfera educativa respecto del Estado, en el sentido completo descrito en *El Ideal de la Humanidad*, escribe allí Giner: «La acción exterior del Estado —más bien de los gobiernos— no es, en verdad, impotente; necesita sólo que sepa darse cuenta de sus límites y reducirse a ellos con modestia; cosa excepcional todavía, merced a la errónea persuasión de su omnipotencia [...] Sin necesidad de profundizar ni teorizar principios generales para todos los órdenes, [...] digamos de una vez que la acción política sólo alcanza a suministrar aquellas condiciones puramente exteriores capaces de estimular desde fuera el despertamiento de las fuerzas intelectuales y morales de que en tales cosas pende todo [...] Suprimamos reglamentos, organizaciones por decreto, artificios, planes uniformes de estudio, sistemas rígidos de pruebas académicas, y tantas otras restricciones que debemos a la dictadura ininteligente y corta de alcances con que la centralización burocrática pretende dominar desde sus oficinas nada menos que la obra de la educación nacional; y reconozcamos a sus órganos una iniciativa —y aun excitémoslos para ella— en lo interno de su fin»⁴¹.

Por lo que toca a la educación general o puramente humana el texto que vamos a reproducir, aunque muy breve, es tan paralelo a los reproducidos anteriormente que resulta incluso repetitivo: tanto la enseñanza primaria como la secundaria están destinadas a «la formación general del hombre, como hombre, no en su especialidad profesional, como abogado, como industrial, como científico, labrador, maestro, médico, etc.»⁴².

La educación del hombre se concretó en la Institución en multitud de elementos característicos de su organización y práctica pedagógica, elementos que disfrutaron de la misma continuidad de la que gozó su idea directriz: educación equilibrada del conocimiento, el sentimiento y la voluntad; coeducación de sexos; relación con la Naturaleza; excursiones ilustrativas al campo, a museos, fábricas, etc.; cuidado del cuerpo (gimnasia, higiene...); colonias escolares; valor educativo del juego; relación cercana y familiar entre profesores y alumnos; continuación de la educación fuera de la clase; reflexión creativa, frente a la recitación memorística, que conllevaba lecturas múltiples flexibles en lugar de los libros de texto obligatorios; ausencia de exámenes; método intuitivo y trabajo experimental en todo tipo de materias; enseñanza cíclica de lo que constituye «la base de la cultura general de nuestro tiempo», sin la separación usual párvulos-primaria-secundaria; importancia de la cooperación de las familias en un intercambio abierto con la Institución...

La otra idea directriz de la independencia del Estado y de la Iglesia, aparte de en el propio estatuto jurídico de la Institución, encontró concreciones de diverso orden mantenidas

41

Giner de los Ríos, F. (1902): pp. 257 y ss.

42

Ibid.: p. 260. Añadamos otro testimonio, posterior ya a la muerte de Giner: la Institución «tiende a preparar [a sus alumnos] para ser en su día científicos, literatos, abogados, médicos, ingenieros, industriales...; pero sobre eso, y antes que todo eso, hombres»: «Programa de la Institución Libre de Enseñanza», en: *BILE*, XLVIII (1924): p. 26.



también en ella a lo largo de su existencia. La primera fue sin duda la establecida en el artículo 15 de sus estatutos y repetida como contraseña en la cabecera del Boletín desde su primer número: «La Institución libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan solo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas»; contraseña que, en formulación más breve, había proclamado ya el Boletín-Revista de la Universidad de Madrid en el Prospecto de su primer número del 10 de enero de 1869⁴³.

Otras concreciones importantes de esta directriz tienen más que ver con las exhortaciones de Giner a la política educativa del Estado que con la misma organización y prácticas internas de la ILE. Así por ejemplo la insistencia de aquél en que lo que el Estado tenía que hacer primordialmente para mejorar la enseñanza primaria no era aumentar el número de maestros, elegirlos o construirles más escuelas, sino procurarles una preparación realmente adecuada; o su insistencia en la necesidad de enviar jóvenes becados al extranjero, allá donde la formación en las áreas respectivas fuese la mejor, para que España pudiese alcanzar a su vuelta los más altos niveles de docencia e investigación. Estas dos cosas habrían de constituir además una condición previa para ir concediendo luego a los establecimientos estatales una autonomía en la organización «de su fin interno» semejante a aquella de la que puede disfrutar un establecimiento libre.

43

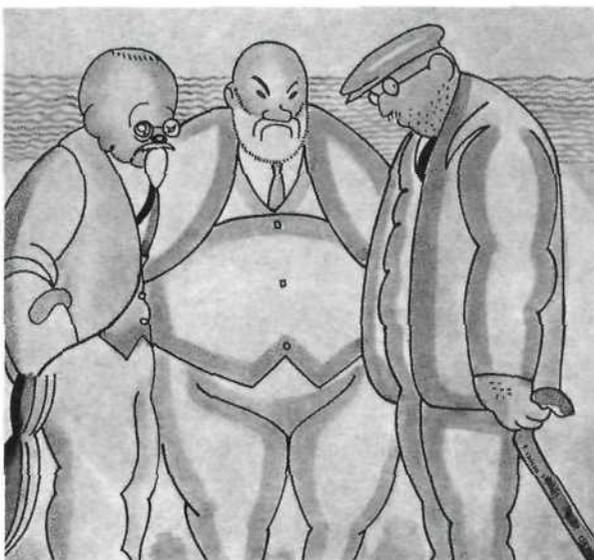
«El Boletín-Revista servirá solo a los intereses generales de la ciencia, y no a los especiales de ninguna escuela o partido político»: Prospecto, en: *Boletín-Revista de la Universidad de Madrid*, I (1869): p. 2.

Mencionemos finalmente otra concreción del principio de independencia del Estado y de la Iglesia, que afecta a la enseñanza de la religión en la escuela. Las posturas de los krausistas, españoles y alemanes, y de los institucionistas, responden a una visión de fondo unitaria, aunque diverjan en matices según las personas. Giner y la Institución como tal defienden que la escuela ha de ser neutral respecto a las diversas confesiones, rechazando tanto una postura relativista o una escéptica ante esa diversidad, como la enseñanza reglada de una confesión determinada, y defendiendo una enseñanza de aquellos fundamentos religiosos universales que permitan desarrollar luego, sobre ellos y sin enemiga contra otras confesiones, una enseñanza confesional determinada⁴⁴. Así, en los listados de las asignaturas impartidas en la Institución en la primera y segunda enseñanza fusionadas no aparece la asignatura de religión⁴⁵.

El influjo de la Institución Libre de Enseñanza fue grande gracias a las personalidades tan excepcionales que la lideraron, con Giner a la cabeza, y a otros grandes personajes que pasaron por sus aulas. Una de sus grandes influencias recayó sobre el granado grupo de catedráticos de la Universidad de Oviedo que, tras la introducción del método intuitivo y experimental en sus cátedras, crearon la Escuela práctica de estudios sociales y jurídicos en 1895 por iniciativa del decano de Derecho Adolfo Álvarez Buylla (1850-1927) y el entusiasta apoyo del rector Félix Aramburu y Zuloaga, la Extensión Universitaria en 1898, aprobada por el claustro a propuesta de Leopoldo Alas y Ureña (1852-1901), recogiendo un deseo de Rafael Alta-

44

Giner escribe, por ejemplo, en 1886: «Según este principio, la escuela debe ser neutral, como la educación en todos sus grados; no a la verdad con esa neutralidad indiferente del vulgo, que se encoge de hombros y confunde en el mismo desdén a cuantos por diferentes caminos se afanan por sacarlo de su embrutecimiento; ni con la escéptica tolerancia de Renán o de Spencer, fundada en la imposibilidad de saber cosa alguna de cierto, sino [...], salvando el respeto con que la ley ha de consagrar el derecho de cada individuo, comunión religiosa, científica, política o de otro género, para fundar instituciones especiales donde dirigir la educación y la enseñanza de sus alumnos en el sentido más rigurosamente acorde con sus dogmas concretos, prefiere aquella concepción estimular otros centros que, poniendo la mira en lo más alto, procuran cultivar el ser común que informa la raíz, siempre viva y sana, de todas esas particulares direcciones. Rehúsa de esta suerte descender a la esfera, ya más subordinada, donde éstas se contraponen, luchan y se enconan, evitando atrofiar aquel sentido de unidad, de respeto y concordia en el alma del niño, a quien todos debemos muy otra reverencia»: Giner de los Ríos, F. (1886): p. 7.



CARICATURA DE ADOLFO A. BUYLLA (1850-1927), ANICETO SELA Y SAMPIL (1863-1935). Y ADOLFO G. POSADA Y BIESCA (1860-1944)

RAFAEL ALTAMIRA (1866-1951), ANICETO SELA (1863-1935) Y FERMÍN CANELLA (1849-1924)



45

«Institución Libre de Enseñanza. Prospecto para el curso de 1881-82», en: *BILE*, V (1881): p. 91.

46

Véase por ejemplo «Sobre la Universidad de Oviedo», en: *BILE*, XXI (1897): pp. 257-260, en donde se recogen tres breves artículos de Aniceto Sela y Sampil (1863-1935) («Una función social de la Universidad de Oviedo»), Adolfo González Posada (1860-1944) («Una institución universitaria») y Adolfo Álvarez Buylla («El método monográfico en la universidad ovetense»).

47

Véase Giner de los Ríos, F. (1902a).

48

Cacho Viu, V. (2000): p. 158.

49

Ibid.: p. 156.

50

Cacho Viu, V. (1999): pp. 175 y ss.

51

Zulueta, L. de (1924): p. 59.

mira y Crevea (1866-1951) en el discurso inaugural de ese año, y las Excursiones y Colonias escolares. El BILE de los años que bordean al 1900 informa en numerosos artículos escritos por estos y otros catedráticos de la Universidad ovetense⁴⁶, y por el mismo Giner⁴⁷, sobre todas esas actividades.

Antes y después del nacimiento del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, algunas de las principales ideas de Giner y otros institucionistas fueron tenidas en cuenta por los gobiernos, que llegaron a crear influyentes instituciones que las incorporaron: así el Museo Pedagógico (1882), con el nombramiento de Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935) como su director, la Junta para Ampliación de Estudios (1907), con Giner como el alma de su diseño, la Residencia de Estudiantes (1910) y el Instituto-Escuela (1918).

Vicente Cacho ha visto en la Junta la continuación de la Institución, al haber estado esta última movida «por un propósito de más largo alcance: la búsqueda de una moral pública —de la que España andaba más bien escasa— a través del cultivo de la ciencia»⁴⁸. José Ortega y Gasset, al «tom[ar] las riendas de la Junta» con el grupo «nucleado en torno a [él]», se habría constituido entonces en el sucesor de Giner⁴⁹. Y la asistencia de este último, que no aparecía en público sino en contadas ocasiones, a la «clamorosa conferencia de Ortega sobre *Vieja y nueva política*, el 23 de marzo de 1914, rodeado de un grupo de fieles discípulos» en el patio de butacas de la Zarzuela, podría considerarse, continuando con la visión de Vicente Cacho⁵⁰, como el espaldarazo del fundador de la Institución a la nueva figura intelectual de España.

Escasamente once meses después de haber asistido a la conferencia de Ortega, el 18 de febrero de 1915, fallecía Giner «en su pobre cama de estudiante, junto a la ventana que da al pequeño jardín de la Institución»⁵¹. Sus fieles discípulos se reunían cada año para celebrar el correspondiente aniversario. Posada daba cuenta de esa celebración en el último año de la Institución y del BILE, en 1936, con estas palabras llenas de nostalgia: «La reunión aniversario en estos años críticos que padecemos, y más que en ninguno anterior, en el presente, alcanza la categoría, el valor de un verdadero oasis de paz de cuanto en vida significó el maestro, en el muy agrio, sequerón y excitador medio en que ahora fatalmente nos movemos —medio universal,

de tonos trágicos—, en el que, sobre todo, se respiran rivalidades, odios —odios entre pueblos, odios de clases— y en el que se exalta y se glorifica cuanto suscita o mantiene las luchas, y cuanto conduce a dominar y a someter a las gentes al capricho del Poder desde la cuna, y aun antes, hasta más allá del sepulcro [...] En este aniversario de la muerte del maestro [...] recordaba [...] [que] al resumir las ideas fundamentales de [una] filosofía esencialmente pacifista —el “Kraussismo” (sic)— [...] me sentía inclinado a considerarlas —las ideas— fuera de los gustos o de la moda imperante, cuando no contrarias a cuanto constituye el contenido y aderezo de la actualidad que apasiona»⁵².

52

Posada, A. (1936): pp. 188 y 190.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahrens, H. (1838): *Cours de Droit Naturel ou de Philosophie du Droit, fait d'après l'état actuel de cette science en Allemagne*, Paris.
- Álvarez Lázaro, P. (1998): *La masonería, escuela de formación del ciudadano. La educación interna de los masones españoles en el último tercio del siglo XIX*, Colección del Instituto de Investigación sobre Liberalismo, Krausismo y Masonería, Universidad Pontificia Comillas, 2.^a edición, Madrid.
- Cacho Viu, V. (1999): «La Institución Libre de Enseñanza: de la Restauración a la generación de Ortega», en Ureña, E. M. y Álvarez Lázaro, P. (1999): pp. 171-185.
- Cacho Viu, V. (2000): *Los intelectuales y la política. Perfil público de Ortega y Gasset*. Prólogo de José Varela Ortega. Introducción y edición al cuidado de Octavio Ruiz-Manjón, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Castro, F. de (1869): «Concepto fundamental de la Segunda Enseñanza», en *Boletín-Revista de la Universidad de Madrid*, tomo I, pp. 16-21.
- Castro, F. de (1869a): «Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1868 a 1869 por el Rector y Catedrático de la Universidad Central D. Fernando de Castro», en *Boletín-Revista de la Universidad de Madrid*, tomo I, pp. 22-30.
- Darimon, A. (1848): *Exposition méthodique des principes de l'organisation sociale —theorie de Krause—, précédée d'un examen historique et critique du socialisme*, Paris.
- Giner de los Ríos, F. (1869): «La futura ley de Instrucción Pública», en *Boletín-Revista de la Universidad de Madrid*, tomo I, pp. 254-261, 361-365 y 464-470.
- Giner de los Ríos, F. (1880): «Discurso pronunciado por el Sr. D. Francisco Giner de los Ríos, Rector de la Institución Libre de Enseñanza, en la inauguración del presente año académico», en *BILE*, IV (1880): pp. 137-143.
- Giner de los Ríos, F. (1886): «La verdadera descentralización en la enseñanza del Estado», en *BILE*, X (1886): pp. 6-10.
- Giner de los Ríos, F. (1892): «Problemas de la segunda enseñanza», en *BILE*, XVI (1892): pp. 193-197 y 209-215.
- Giner de los Ríos, F. (1902): «Problemas urgentes de nuestra educación nacional», en *BILE*, XXVI (1902): pp. 225-228 y 257-263.
- Giner de los Ríos, F. (1902a): «El libro de la Universidad de Oviedo», en *BILE*, XXVI (1902): pp. 161-167.
- Giner de los Ríos, F. (1924): «La futura ley de Instrucción Pública», en *BILE*, XLVIII (1924): pp. 33-42 [reproducción de F. Giner (1869)].
- González Posada, A. (1936): «In memoriam. Recordando a Giner. Veintiún años después», en *BILE*, LX (1936): pp. 188-191.
- «Institución Libre de Enseñanza. Prospecto para el curso de 1879-80», en *BILE*, III (1879): pp. 121-124.
- «Institución Libre de Enseñanza. Prospecto para el curso 1881-82», en *BILE*, V (1881): pp. 89-92.
- Krause, K.C.F. (1811): *Das Urbild der Menschheit*, Dresden.

- Krause, K.C.F. (1860): *Ideal de la Humanidad para la Vida*, con introducción y comentarios por D. Julián Sanz del Río, Madrid.
- «Las escuelas fröbelianas en Europa y la Institución Libre juzgada por los alemanes», en *BILE*, VI (1882): pp. 227 y ss.
- Leonard, J. (1880): «La última publicación de Roeder», en *BILE*, IV (1880): pp. 25 y ss.
- Pelayo Cuesta, J. (1878): «Discurso leído por el Excmo. Sr. D. Justo Pelayo Cuesta Rector de la Institución en la apertura del curso académico de 1878-79», en *BILE*, II (1878): pp. 147-150.
- «Programa de la Institución Libre de Enseñanza», en *BILE*, XLVIII (1924): pp. 25-32.
- «Prospecto», en *Boletín-Revista de la Universidad de Madrid*, I (1869): pp. 1-3.
- Puelles Benítez, M. de (1999): *Educación e ideología en la España contemporánea*, 4.ª ed., Tecnos, Madrid.
- Ruiz Zorrilla, M. (1868): «Decreto de 21 de octubre de 1868 fijando el día 1 de noviembre para la apertura del curso académico de 1868 a 1869 en las universidades y establecimientos públicos de enseñanza y determinando la legislación que ha de regir en esta materia», en: *Historia de la Educación en España. Textos y documentos*, tomo II, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Madrid 1979, pp. 328-338.
- «Sobre la Universidad de Oviedo», en *BILE*, XXI (1897): pp. 257-260 (tres artículos de Aniceto Sela, Adolfo Posada y Adolfo A. Buylla).
- Soler, E. (1900): «El Estado y las Bellas Artes», en *BILE*, XXIV (1900): pp. 118-121.
- Ureña, E. M. (1988): «Krause y la educación», en *Historia de la Educación*, Revista Interuniversitaria, 7 (1988), pp. 150-162.
- Ureña, E. M. (1990): «Orígenes del krausofröbelismo y masonería», en *Historia de la Educación*, Revista Interuniversitaria, 9 (1990), pp. 43-62.
- Ureña, E. M. (1991): *Krause educador de la Humanidad. Una biografía*, Colección del Instituto de Investigación sobre Liberalismo, Krausismo y Masonería, Unión Editorial y Universidad Pontificia Comillas, Madrid.
- Ureña, E. M. (1992), *El «Ideal de la Humanidad» de Sanz del Río y su original alemán*, textos comparados con una introducción, Colección del Instituto de Investigación sobre Liberalismo, Krausismo y Masonería, Universidad Pontificia Comillas, Madrid (2.ª edición revisada: 1997).
- Ureña, E. M. (1993): *Cincuenta cartas inéditas entre Sanz del Río y krausistas alemanes (1844-1869)*, con introducción y notas, Colección del Instituto de Investigación sobre Liberalismo, Krausismo y Masonería, Universidad Pontificia Comillas, Madrid.
- Ureña, E. M. (1998): «El giro institucional del Krausismo en el último tercio del siglo XIX: un itinerario común a España y Alemania», en *El Basilisco*, Segunda época, núm. 24, abril-junio 1998, pp. 85-94.
- Ureña, E. M. y Álvarez Lázaro, P. (eds.) (1999): *La actualidad del krausismo en su contexto europeo*, Colección del Instituto de Investigación sobre Liberalismo, Krausismo y Masonería, Universidad Pontificia Comillas, Madrid.
- Ureña, E. M. (2001): *Philosophie und gesellschaftliche Praxis. Wirkungen der Philosophie K.C.F. Krauses in Deutschland (1833-1881)* (Ed. Frommann-Holzboog, Stuttgart-Bad Cannstatt: anunciado en catálogo para Primavera 2001).
- Ureña, E. M. y Vázquez-Romero, J. M. (2001): *Sesenta cartas inéditas de krausistas alemanes a Francisco Giner (1870-1904)*, con introducción, notas y tres índices (actualmente en trámites de publicación).
- Zulueta, L. de (1924): «In memoriam. Un aniversario. El espíritu de Giner», en: *BILE*, XLVIII (1924): pp. 59-61 (publicado originalmente en *La Libertad*, 27-II-24).

La enseñanza de la Iglesia, una acción discutida y afianzada

Manuel Revuelta González

UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS DE MADRID

Hacia 1900 la acción educadora de la Iglesia se encontraba en un momento crucial. Había satisfacción por los resultados obtenidos durante medio siglo. Había esperanzas ante lo mucho que todavía quedaba por hacer. Pero había también serias inquietudes ante un futuro lleno de amenazas.

ANTICLERICALISMO Y SECULARIZACIÓN FRENTE A LA ENSEÑANZA CATÓLICA

La política escolar de la Restauración, por lo que toca a las relaciones con la Iglesia, se prestaba a actitudes variables, según la interpretación que se diera a los artículos 11 y 12 de la Constitución de 1876. El centralismo estatal y la confesionalidad católica se enlazaban con una libertad de enseñanza controlada y con una tolerancia de cultos que permitía la manifestación de disidencias religiosas. La enseñanza de la religión oficial en las escuelas y el despliegue de los centros católicos de enseñanza no impidieron la creación de instituciones docentes laicas, neutras o libres, ni la confrontación de ideologías opuestas en el terreno religioso, cultural y educativo.

Antes de 1898 había existido un consenso básico entre conservadores y liberales en la política religiosa y escolar. Hubo, si se quiere, diferencias de matices. Los conservadores hicieron mayores concesiones a la Iglesia y no pusieron dificultades a las congregaciones religiosas para la apertura de casas y colegios. Los liberales, por su parte, aplicaban la libertad de enseñanza a favor de iniciativas aconfesionales como la Institución Libre de Enseñanza; pero no retiraron los permisos que habían recibido los religiosos enseñantes, e incluso les otorgaron nuevas licencias. Liberales y conservadores estaban también de acuerdo en los controles estatales a la enseñanza libre, que siempre resultaron muy molestos para los colegios de la Iglesia, especialmente por la imposición de los planes de estudio del bachillerato y por las normas sobre los exámenes, textos y programas¹. Antes de finalizar el siglo los pedagogos católicos habían elaborado un cuerpo doctrinal que defendía la educación tradicional, criticaba al Estado docente y atacaba a la escuela racionalista. Los sectores reformistas tenían también perfectamente claras las ideas que favorecían la implantación del laicismo en la enseñanza y las críticas contra la enseñanza católica. La guerra escolar era patente en la palestra de la prensa.

¹

Díaz de Laguardia, E. (1988);
Revuelta, M. (1998): pp. 191-259.

Pero todavía no había saltado de manera ostensible a la política y a la calle. Esto sucedió claramente a partir del revisionismo que provocó el «desastre».

A partir del 98 se rompe el consenso anterior que liberales y conservadores habían mantenido en el tema religioso y escolar. La cuestión religiosa se convierte en problema nacional, y se agudiza en dos temas íntimamente relacionados: el crecimiento de las congregaciones religiosas y la acción educadora de la Iglesia. Clericalismo y anticlericalismo, en su versión escolar, quedaban convertidos en programas contrapuestos de los partidos de turno².

Simultáneamente, después del 98, las aspiraciones anticlericales se expresaron en importantes movilizaciones populares. Desde el campo católico se respondió con armas parecidas en defensa de las congregaciones religiosas y de la enseñanza católica, que creían amenazadas. Hubo dos políticas, dos idearios, dos movilizaciones, dos enseñanzas. Tal es el panorama de España en la juntura de los dos siglos. Flotaba en el ambiente un deseo de regeneración a través de la enseñanza, entendido de manera distinta por tradicionales y modernizadores. La tensión religiosa y escolar perdura como problema nacional prioritario hasta 1913, pero se plantea con toda nitidez inmediatamente después del «desastre», en los últimos turnos de la Regencia (los gobiernos conservadores de Silvela y Azcárraga, y los gobiernos liberales presididos por Sagasta). Recordemos brevemente los apoyos y oposiciones que encontró la enseñanza católica en los años 1899, 1900 y 1901.

En el año 1899 el turno conservador, representado por el gobierno de Silvela (4-III-1899), fue tachado de vaticanista y clerical, principalmente por el plan de bachillerato del marqués de Pidal (26-V-1899), que reforzaba los contenidos humanistas (Latín y Filosofía) y ponía la Religión como asignatura obligatoria durante cuatro cursos. La prensa republicana, librepensadora y liberal atacó el plan como reaccionario. La prensa católica lo alabó por sus aciertos pedagógicos³. En el verano de aquel año el descontento por las medidas económicas de Villaverde provocó numerosas movilizaciones, que a menudo desembocaron en acciones anticlericales. La reacción católica no se hizo esperar. El Congreso Católico de Burgos (30-VIII-1899) tuvo gran importancia en el impulso y reorientación del movimiento católico. Con plena conciencia del desafío laicista, se exhortaba a los católicos a unirse en defensa de la Iglesia y a fomentar la acción social y educadora. La defensa a ultranza de la escuela católica quedó patente en las ponencias y conclusiones del Congreso y en la carta colectiva de los obispos (4-IV-1899)⁴.

En el año 1900 la oposición del partido liberal a la recuperación de la enseñanza católica se expresó con toda claridad en un discurso del conde de Romanones en el Congreso, al discutir los presupuestos del Ministerio de Fomento (5-I-1900). Fue un ataque sistemático al plan de enseñanza de Pidal, y un anuncio de la política educativa de los liberales⁵. Entre tanto seguían organizándose movilizaciones de distinto signo. Todo aquel año estuvo animado por

2

Cueva, J. de la y Montero, F. (2000).

3

La Lectura Dominical, 1899, pp. 323-326, 346.

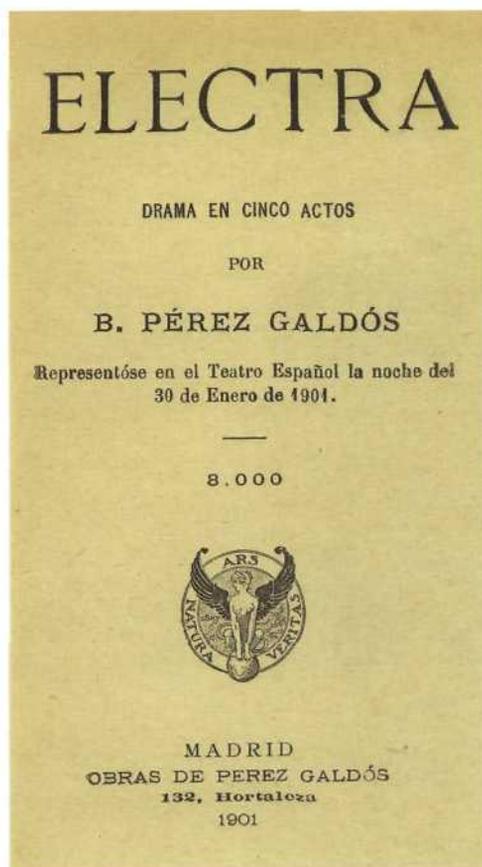
4

Crónica del Quinto Congreso (1899): 321-350, 613-614, 636-644. Bunes Portillo, M. (1986): *Iglesia y Educación II*, pp. 24-31. Cárcel, V. (1988): pp. 66-72. Los obispos pedían «libertad académica de enseñanza a favor de la Iglesia, sin sujeción a centros oficiales docentes, como ofrece el artículo 12 de la Constitución y exige la institución divina de la Iglesia».

5

Romanones, C. de (1999): pp. 130, 177-187. En el Senado le contradijo el cardenal Spínola.

PORTADA DEL DRAMA
ELECTRA, DE BENITO PÉREZ
GALDÓS



grandes concentraciones católicas con motivo del jubileo convocado por el Papa en honor de Cristo Redentor. Los colegios católicos actuaron como tambor de resonancia. Se celebraron muchos actos académicos en los que se resaltaban, de manera simplista, los contrastes del siglo XIX, entre las fuerzas del bien y del mal. Las movilizaciones anticlericales fueron mucho más agresivas. La crisis parcial del gabinete Silvela (18-IV-1900) se explica como un intento de desinflar el ataque anticlerical suavizando la política docente. La creación del nuevo Ministerio de Instrucción Pública y la sustitución de Pidal fueron medidas gratas a los innovadores. García Alix fue recibido con desconfianza por los católicos, a los que defraudó con una política de vía media: sustituyó el plan humanista

de Pidal por otro más corto y ecléctico, y redujo las clases de la religión a charlas y conferencias (20-VII-1900). En compensación confirmó los derechos reconocidos a los religiosos docentes. El recambio en el gobierno conservador (presidido por Azcárraga de 23-X-1900 a 6-III-1901) no consiguió templar la dureza de la oposición. El contraataque anticlerical encontró su formulación precisa en el famoso discurso de Canalejas, en el que habló de las dos juventudes y declaró la guerra al clericalismo (14-XII-1900)⁶. El alegato anticlerical de Canalejas incluía el mayor ataque que podía hacerse a la enseñanza católica, cual era el de acusarla de intransigencia, fanatismo y rutina, todo lo contrario a la educación liberal y democrática. Se dijo que aquel ataque era un plagio de Waldeck-Rousseau; pero su impacto fue grande, sobre todo por plantear la existencia de dos modelos de enseñanza irreconciliables, que conducían al enfrentamiento de los españoles. Había que elegir una y desechar otra. En el campo católico estaban de acuerdo en la existencia de los dos sistemas, aunque sacaban consecuencias diametralmente distintas.

El año 1901 comenzó con las algazaras del estreno de *Electra*. La situación aconsejó el cambio de turno con la entrega del gobierno a los liberales bajo la presidencia de Sagasta, con Romanones en Instrucción Pública (6-III-1901 a 6-X-1902). En las Cortes, varios diputados urgieron la adopción de medidas legislativas anticlericales. Canalejas pronunció entonces otro de sus discursos antológicos, en el que señaló la diferencia entre la Iglesia y el clericalismo

⁶
Forner, S. (1993): p. 85. Castells,
J. M. (1973): p. 284.

(16-VII-1901). Las medidas legislativas no tardaron en salir, y se centraron en los dos problemas estrechamente ligados: el control a las congregaciones religiosas (decreto del Alfonso González ordenando su inscripción en el registro, 17-III-1901) y la intervención estatal en los colegios de la Iglesia, estipulada en varios decretos del conde de Romanones. La política educativa secularizadora del conde fue combatida con gran dureza por los pedagogos católicos. Era opinión común en los colegios de la Iglesia que el ministro «no pretende otra cosa que destruir desde los cimientos los centros de enseñanza privados, y sobre todo los de las congregaciones religiosas»⁷. Romanones, en cambio, justificaba las reformas «a fin de fomentar la enseñanza del Estado, que arrastraba vida mísera, en inútil competencia con la dada por las órdenes religiosas, cuyos colegios estaban muy concurridos, mientras se hallaban desiertas las aulas de los Institutos»⁸. Las réplicas de los publicistas católicos fueron asumidas por la Iglesia en bloque en el Congreso Católico de Santiago de 1902. Romanones llegó a escribir que «la finalidad verdadera de aquella reunión fue discutir y oponerse a mis reformas de Instrucción Pública»⁹. No se redujo a eso el Congreso, pero lo cierto es que se reafirmaron enérgicamente las tesis católicas con los argumentos acostumbrados, se censuró el monopolio docente del Estado y se exigió la libertad de los padres de familia y de la Iglesia en la educación de la juventud¹⁰.

El nuevo siglo comenzaba, por tanto, con una escuela católica afianzada y discutida. El enconamiento de la cuestión religiosa afectó de lleno a una de sus piezas esenciales, cual era la enseñanza católica. Se explica así el apasionamiento con que los católicos rechazaron de plano toda tentativa de secularización en ese campo, identificándola con el ataque a la religión, sin distinguir debidamente la diversidad de sus promotores y de sus objetivos¹¹. Por su parte, los defensores de la enseñanza libre combatían la enseñanza confesional como opuesta a la supremacía del Estado y contraria al espíritu de libertad y progreso. Parecían enfrentarse dos concepciones distintas del hombre: la que educaba con respeto a la libertad de conciencia, y la que lo hacía en armonía con la fe religiosa. Las tensiones políticas y emocionales del momento impedían comprender que ambos valores eran compatibles. Giner de los Ríos expresó la hostilidad reinante, mientras vislumbraba la posibilidad de entendimiento en el futuro. En una visita que hizo al Seminario de Salamanca le dijo al padre Luis Martín: «Seguimos direcciones diversas, mas ¿quién sabe si nos encontraremos en alguna parte?»¹².

LA INTENSA Y VARIADA ACCIÓN EDUCADORA DE LA IGLESIA

La Iglesia poseía medios de formación muy variados, pues, además de las enseñanzas que daba en sus instituciones docentes, orientaba las mentalidades y conductas de los fieles con todos los recursos de su acción pastoral. Todos estos recursos han sido reseñados con acierto

7
Revuelta, M. (1998): p. 240. Carta del colegio del Salvador de Zaragoza.

8
Romanones, C. de (1999): pp. 178-179; Moreno Luzón, J. (1998): p. 199.

9
Ibid., p. 164.

10
Crónica del sexto Congreso (1903): pp. 233-249, 442-468, 547-548. Destacada intervención de Ruiz Amado. Benso Calvo, M. C. y Gabriel Fernández, N. de (1986): *Iglesia y Educación*, II, pp. 10-22.

11
García Regidor, T. (1985).

12
Memorias, I (1988): p. 585.

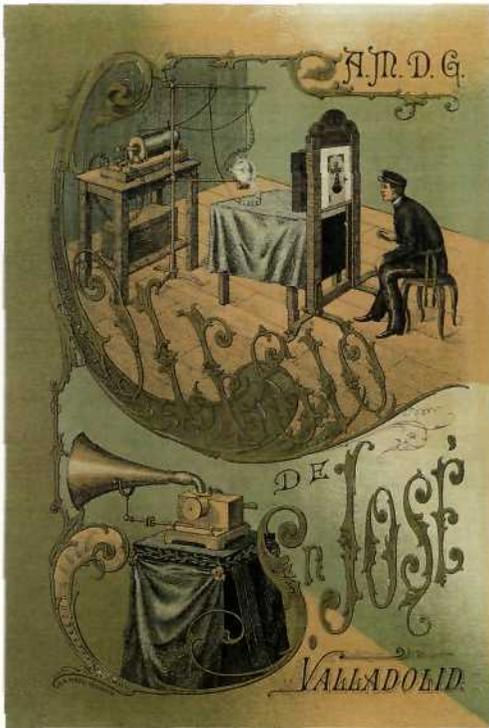


en una reciente obra colectiva¹³. En la edad contemporánea los medios de adoctrinamiento tradicionales (catequesis, predicación, liturgia, religiosidad popular) se completaron con nuevas fórmulas de piedad y de acción católica que encerraban grandes oportunidades formativas. En la España de 1900 las asociaciones y movimientos católicos (círculos, congregaciones, conferencias) estaban muy extendidos, y no sólo influían en la formación de sus propios miembros, sino que a menudo organizaban escuelas de todo tipo. A la acción educadora de las asociaciones se sumaban las orientaciones que la Iglesia difundía a través de la prensa, las revistas, los folletos, hojas sueltas y libros populares. Se difundía con estos medios de propaganda una educación que penetraba todos los ambientes y llegaba a todas edades¹⁴.

La acción educadora de la Iglesia se realizaba principalmente a través de sus numerosos centros o instituciones docentes en los que se ejercitaba una enseñanza formal y programada. Hay que distinguir dos tipos de centros: los destinados a la formación del propio clero (seminarios mayores y menores, casas de noviciado y de estudios de los religiosos), y los destinados a la formación de la juventud no destinada al sacerdocio. En los primeros la Iglesia conservaba su libertad académica en la organización de los estudios, que estaban libres de los controles estatales. Cada diócesis tenía su seminario. En muchas ciudades, a principios del siglo, eran centros docentes estimables, y contaban con profesores destacados en el ambiente de la

13
Bartolomé, B. (1997): II. muy útil
también B. Delgado (1994): III.

14
Botrel, J. F. (1982): pp. 119-176.



PORTADA DEL PROGRAMA DE UN ACTO CIENTÍFICO SOBRE RAYOS X Y GRAMÓFONO, CELEBRADO EN EL COLEGIO SAN JOSÉ DE VALLADOLID, REGENTADO POR LOS PADRES JESUITAS, EL 2 DE MAYO DE 1898

cultura local. En 1897, León XIII había elevado diez seminarios al rango de universidades pontificias, pero no por ello los estudios eclesiásticos superiores alcanzaron el nivel deseado¹⁵. Todavía no habían madurado los frutos que se esperaban del Seminario de Comillas y del Colegio Español de Roma, ambos iniciados en 1892. Los agustinos de Valladolid, los dominicos de Salamanca y los jesuitas de Oña empezaban a destacarse por el nivel de sus enseñanzas y el prestigio de algunos profesores. La formación eclesiástica, en general, seguía anclada en la Escolástica, y cerrada a los contactos con otras ideologías. No debe desestimarse, sin embargo, la aportación educativa de estos centros, aunque sólo sea por el gran número de jóvenes que, sin llegar al sacerdocio,

recibieron en ellos una formación sólida que les capacitó para la vida civil.

La educación más discutida era la que la Iglesia impartía en las escuelas y colegios normales, en los que era preciso acomodarse a la normativa común para conseguir la validez de los estudios. Eran centros, por tanto, sin independencia académica. Carecían generalmente de dotación estatal, lo que les obligaba a mantenerse por medios benéficos (donaciones particulares, patronatos, asociaciones, etc.) o por el cobro de cuotas y pensiones a los alumnos.

Pasada la desamortización, la fundación de escuelas y colegios católicos se inicia en la época isabelina, se acelera durante el Sexenio democrático y progresa sin pausa durante la Restauración, hasta llegar, en 1900, a unas cifras y porcentajes que causaban espanto a los anticlericales. Las cifras que suelen darse son aproximativas, pero valen para conocer la situación. Una estadística de las escuelas primarias de 1908 señala 24.861 escuelas oficiales y 5.212 privadas (de las que 5.014 eran católicas, 91 protestantes y 107 laicas). Ello significa que el 17% de las escuelas primarias eran de titularidad católica; un porcentaje no excesivo, pero sustancioso. Se comprende el empeño de la Iglesia en mantener su influjo en las escuelas oficiales de enseñanza primaria, exigiendo en ellas la obligatoriedad del catecismo (que quedará suprimida en 1913), y asegurando la profesión católica de los maestros nacionales. Con ese fin, a principios de siglo, se formaron varias asociaciones de maestros católicos y centros de formación para los mismos. La enseñanza popular estuvo muy ligada a la beneficencia y

15

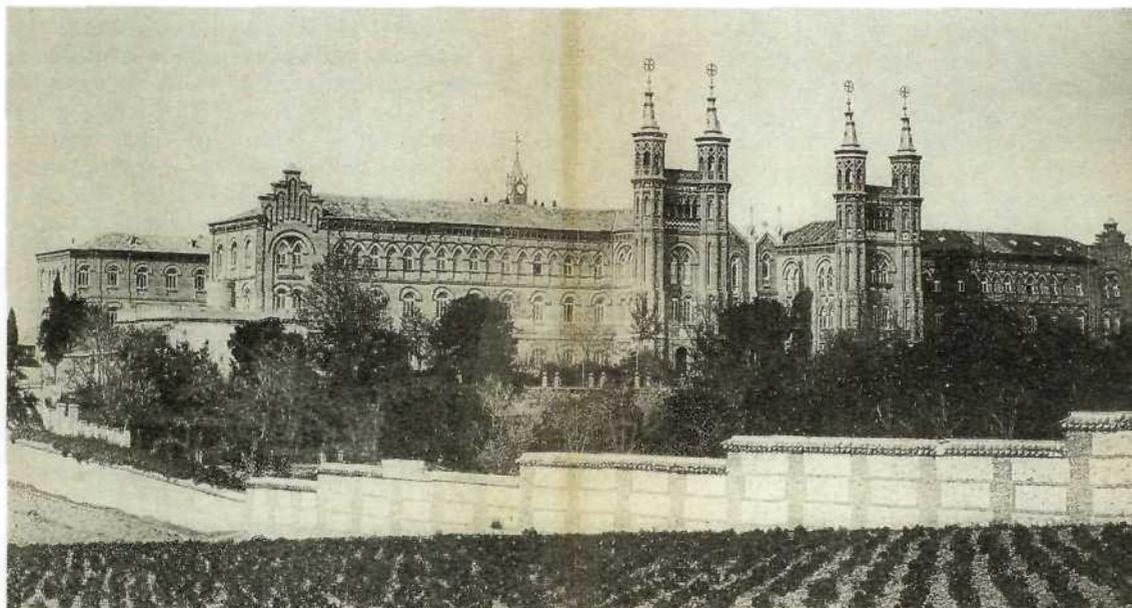
Castro Alonso, M. de (1898).

ALUMNOS DEL COLEGIO
DE LOS PADRES ESCOLAPIOS
DE ALCALÁ DE HENARES
EN 1879



GRUPO DE ALUMNOS
DEL COLEGIO
DE LOS PADRES ESCOLAPIOS
DE ALCALÁ DE HENARES
EN 1890





COLEGIO DE NUESTRA SEÑORA
DEL RECUERDO
EN CHAMARTÍN (MADRID)

acción social. Casi todos los círculos obreros tenían escuelas. Había parroquias y asociaciones piadosas que, además de organizar catequesis, sostenían escuelas gratuitas en los barrios. En algunas ciudades había asociaciones de señoras o caballeros con el fin exclusivo de mantener un conjunto de escuelas. A finales del siglo XIX los centros católicos de enseñanza popular crecían por doquier y comenzaban a diferenciarse en escuelas diurnas para niños y nocturnas para obreros, que a veces se convertían en escuelas de artes y oficios, precursoras de las escuelas profesionales. En los años del cambio de siglo raro era el colegio de pago que no tuviera el apéndice de escuelas gratuitas, cuyos alumnos superaban muchas veces al número de los colegiales. Las congregaciones religiosas no descuidaban la enseñanza popular, de modo que no resultaba difícil refutar a los que las acusaban de fomentar la ignorancia de los pobres para que soportaran el yugo de los ricos¹⁶. Según datos enviados por la Nunciatura, en 1901 las congregaciones religiosas masculinas y femeninas educaban a 167.897 alumnos gratuitos, 59.879 de pago y 57.902 asilados¹⁷. Entre las enseñanzas no regladas se destacan las numerosas escuelas dominicales, que hicieron un gran bien a las muchachas pobres.

La enseñanza media fue el campo preferente de los educadores religiosos, pues veían en ella el momento más receptivo para la formación de los jóvenes de las clases medias y altas, que habían de regir la sociedad del futuro. El temor a la enseñanza laicista, impartida por profesores heterodoxos en los institutos y universidades, fue otro de los motivos que impulsaron la demanda de colegios católicos. Surgió así una tupida red de centros de segunda enseñanza, muy superior a la escasa plantilla de los institutos oficiales. En 1900 había 59 institutos frente a 466 colegios privados, la mayor parte en manos de religiosos, lo que arrojaría un porcentaje superior incluso al 80% que calculaba Romanones para aquellas fechas. Frente a 14.000 alumnos de matrícula oficial se calculaba que habría 30.000 en los colegios de religiosos¹⁸. La primacía de la Iglesia sobre el Estado en los colegios de segunda enseñanza era

16
Las órdenes religiosas y la instrucción popular. Apostolado de la Prensa. Enero 1903.

17
Robles Muñoz, C. (1987): p. 281.

18
García Regidor, T. (1985): pp. 81-82; Viñao, A. en Delgado, B. (1994): III, p. 429.

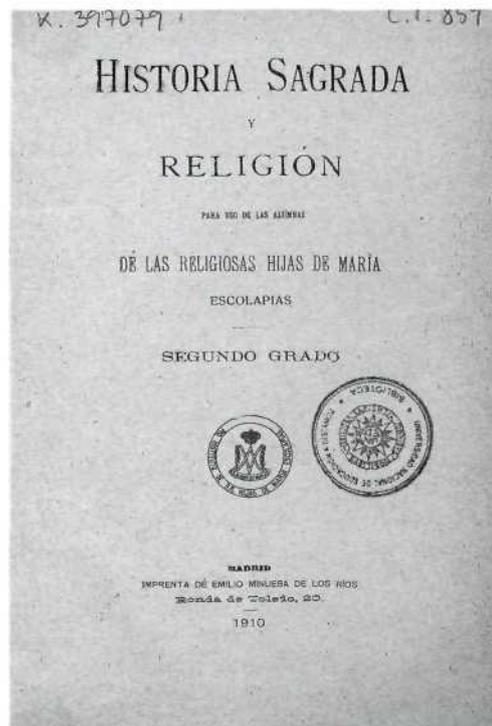
patente, y explica las alarmas aludidas. En cambio, la Iglesia anduvo rezagada en la organización de universidades católicas. El ensayo de los Estudios Católicos de Madrid fracasó pronto. Solamente los jesuitas en Deusto (1886) y los agustinos de El Escorial (1893) lograron poner en marcha la universidad libre y católica en España.

Los principales promotores de la enseñanza católica eran los miembros de las congregaciones religiosas. El panorama que presentan a principios de siglo se puede resumir en estos puntos. 1º) La restauración de las órdenes antiguas y la admisión de nuevas congregaciones masculinas. 2º) La aparición de numerosas congregaciones femeninas de vida activa. 3º) La llegada de los religiosos y religiosas expulsados de Francia. Los anticlericales se sintieron asfixiados por aquella invasión de frailes y monjas, que dejaba sin efecto la exclaustación general de los tiempos de Mendizábal. Las cifras son bastante elocuentes. Según datos de 1902 elaborados por el gobierno, había unos 10.000 religiosos varones repartidos en 535 casas, de las que 201 se dedicaban a la enseñanza, 200 a ministerios sacerdotales, 55 a misiones, 50 a la vida contemplativa, 23 a la beneficencia y seis a otros fines. Las religiosas eran unas 40.000, distribuidas en 2.699 casas, de las que 932 se ocupaban en la enseñanza, 1.006 en la beneficencia y 761 en la vida contemplativa¹⁹. Según estas cifras, el 37,5% de las comunidades de religiosos y el 34,5% de las de religiosas se dedicarían a la enseñanza. Los porcentajes reales eran mayores, pues en todas las instituciones benéficas dedicadas a la niñez y juventud se impartía la enseñanza, hasta el punto

de que un instituto esencialmente benéfico como las Hijas de la Caridad eran las religiosas que tenían mayor número de escuelas y alumnos.

En 1900, los escolapios tenían 34 colegios y los jesuitas 17. Pocos años antes habían llegado de fuera congregaciones dedicadas exclusivamente a la enseñanza, entre las que se destacaban los Hermanos de La Salle, los maristas y los salesianos, que en el citado año tenían abiertas 45, 25 y 12 casas, respectivamente²⁰. Estos nuevos religiosos educadores llenaron importantes lagunas por su orientación preferente hacia las clases populares y se destacaron por la novedad de sus estilos pedagógicos y métodos didácticos. Los salesianos fueron los pioneros en la creación de las escuelas profesionales.

CUBIERTA DEL MANUAL
DE HISTORIA SAGRADA DE LAS
RELIGIOSAS ESCOLAPIAS



19
Robles Muñoz, C., *ibid.*

20
Visión de conjunto por V. Faubell Zapata en Bartolomé, B. (1997): II, pp. 323 y ss.; Alonso Marañón, P. (1996); Revuelta, M. (1991): II, pp. 120-164; id. (1998); Gallego, S. (1978).

La mayor novedad estaba en la fronda de congregaciones religiosas femeninas de nueva fundación. Prácticamente todas se dedicaban a la enseñanza, unas exclusivamente y otras compartiéndola con otras actividades. La visión de conjunto más completa que se ha hecho sobre la fundación, características y desarrollo de las congregaciones femeninas en España, arroja un total de 250 congregaciones distintas, establecidas entre 1800 y 1975²¹. Al comenzar el siglo el río de fundaciones se hallaba casi en su punto medio, pues en 1902 se habían establecido 110 congregaciones, unas de fundación española, otras procedentes del extranjero, principalmente de Francia. La ola fundacional había arrancado en 1826 con las carmelitas de la Caridad de Joaquina Vedruna y en 1829 con las escolapias de Paula Montal. Luego las fundaciones se dispararon sin pausa. De 1800 a 1875 aparecen 48 congregaciones femeninas (ocho de ellas dedicadas exclusivamente a la enseñanza). De 1875 a 1902 se añaden otras 62 congregaciones (10 de ellas exclusivamente enseñantes). Es una historia admirable la que se esconde en estas fundaciones, debidas a la tenacidad de mujeres sencillas. Sus afanes caritativos incluían tareas de enseñanza en sus más variadas formas, en centros propios o escuelas municipales, en parvularios, talleres, obradores, internados o externados, gratuitos o de pago. A principios de siglo la mayor parte de los colegios de religiosas se ocupaban en la enseñanza elemental, enriquecida con cultura general y labores propias del sexo. Algunos institutos se dedicaban a la educación de los niños en situación de riesgo (hospicios, inclusas), a la enseñanza de discapacitados, a la reeducación y regeneración de jóvenes (adoratrices, oblatas, filipenses), y a la formación de artesanas y obreras (siervas de San José). La acción educadora de las religiosas impulsó una auténtica promo-

21 Meritorio estudio de conjunto de A. del Valle López, en Bartolomé, B. (1997): II, pp. 512-718; con detalladas estadísticas.



ANDRÉS MANJÓN Y MANJÓN
(1846-1923)



◁ NIÑOS DEL ASILO CON
LA HERMANA ANITA MUÑOZ

◁ ESCUELA DE PÁRVULOS
DEL ASILO DE SANTA CRISTINA

ción de la mujer. A lo largo del siglo XX las enseñanzas de las religiosas se extenderán a la enseñanza media, las escuelas profesionales y la formación de maestras.

ALGUNOS RASGOS DE LA PEDAGOGÍA CATÓLICA

Una pedagogía inspirada en el humanismo cristiano. Se podían utilizar distintas fórmulas pero todos los educadores católicos se mostraban de acuerdo en realizar la misión docente de la Iglesia, en la armonía de la ciencia y la fe, del cristianismo y la cultura. Estaban convencidos de que la dignidad del hombre se lograba con el desa-

rrrollo pleno de sus facultades y se perfeccionaba con el ideal de vida cristiano. De ahí los intentos por comunicar una formación integral, en virtud y letras, que educara a todo el hombre en su inteligencia, su carácter y sus costumbres, con apertura plena a los valores del evangelio. Los pedagogos racionalistas creían que esa integración con la fe desvirtuaba la enseñanza. Los católicos pensaban justamente lo contrario²². Tenían plena razón en defender sus convicciones, aunque se excedieron al exigirlo de forma excluyente.

La integración de la profesión docente con el compromiso cristiano. Es la aplicación del principio anterior al maestro cristiano, religioso o seglar, de cualquier rango y condición. En los religiosos dedicados a la enseñanza se expresaba de manera más visible la integración de la exigencia cristiana con la profesionalidad docente, pues estaban llamados, por vocación, a vivir su consagración religiosa en el ejercicio de la enseñanza. Intentaban ser maestros y religiosos en una pieza. Una consecuencia de aquella integración era la dedicación total a la misión recibida. Giner de los Ríos, a pesar de sus críticas a la enseñanza confesional, supo valorar la dedicación constante de los religiosos a sus alumnos: «Cuanto a la vigilancia, confieso que

22
Cf. Memoria de Manjón en *Crónica del 5.º Congreso* (1899): pp. 331-350

ustedes son más felices que yo, pues hallan quienes por religión se sacrificuen a tamaño fastidio, mientras que, por el contrario, en esto ninguna ayuda hallo yo en mis compañeros de la Institución Libre»²³.

Los aciertos pedagógicos en la teoría y en la práctica. Los enemigos de la enseñanza católica no sólo atacaban los principios fundamentales de aquella pedagogía, sino también los métodos docentes, a los que solían calificar de retrógrados y oscurantistas. Sin embargo, la pedagogía católica había logrado, a principios del siglo, buenos niveles en las exposiciones teóricas y en las aplicaciones prácticas. Andrés Manjón se halla en la cumbre de sus experiencias. Ramón Ruiz Amado comienza entonces su ingente obra polémica y creativa. No tardarán en entrar en escena Pedro Poveda, Rufino Blanco y Ángel Ayala. Por debajo de las grandes figuras bulle la pedagogía cotidiana que cada grupo aplicaba siguiendo sus propios métodos. Escolapios y jesuitas procuraron acomodar sus sistemas educativos tradicionales, en los que había aciertos de validez perenne. Otros grupos practicaban con éxito su peculiar modo de enseñar. Los métodos manjonianos de las Escuelas del Ave María encontraron muchos imitadores. En general, los educadores católicos procuraban extender su acción fuera de las aulas, influir en las familias, fomentar asociaciones religiosas juveniles, reunir a los antiguos alumnos, editar buenos libros de texto, animar la vida escolar con teatros, bandas, deportes y excursiones. Gran parte del éxito de los colegios católicos estaba en la dedicación de sus profesores y en la pluralidad de sus servicios.



ALUMNOS DEL P. MANJÓN
ESTUDIANDO GEOGRAFÍA
SOBRE UN MAPA EN RELIEVE

B I B L I O G R A F Í A

- Alonso Marañón, P. M. (1996): *La Iglesia docente en el siglo XIX. Escuelas Pías en España y América. Formación del profesorado y expansión educativa*, Alcalá de Henares.
- Bartolomé Martínez, B. (dir.) (1997): *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España. II. Edad contemporánea*, Madrid.
- Benco Calvo, M. C. y Gabriel Fernández, N. de (1986):.
- Botrel, J. F. (1992): «La Iglesia Católica y los medios de comunicación impresos en España de 1847 a 1917», en *Metodología de la prensa española*, Madrid, pp. 119-176.
- Cáceres Sevilla, A. de (1998): *Las Siervas de San José en la Iglesia de la Restauración (1874-1931)*, Salamanca.
- Castro Alonso, M. de (1898): *Enseñanza eclesiástica en España*, Valladolid.
- Cárcel Ortí, V. (1988): *León XIII y los católicos españoles. Informes vaticanos sobre la Iglesia de España*, Pamplona.
- Castells, J. M. (1973): *Las asociaciones religiosas en la España contemporánea (1767-1965)*, Madrid.
- Crónica del Quinto Congreso Católico Español celebrado en Burgos el año 1899 (1899), Burgos.
- Crónica del Sexto Congreso Católico Nacional Español (1903), Santiago.
- Cueva, J. de la y Montero, F. (2000): «Clericalismo y anticlericalismo en torno a 1898: perspectivas recíprocas», en R. Sánchez Mantero (ed.) (2000): *En torno al «98»*, II, Huelva, pp. 49-64.
- Delgado Criado, B. (coord.) (1994): *Historia de la Educación en España y América. 3. La educación en la España Contemporánea (1789-1975)*, Madrid.
- Díaz de Laguardia, E. (1988): *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*, Madrid.
- Florido, I. (1984): *Acción educativa de las Hijas de la Caridad en España. 1783-1893*, Madrid.
- Forner Muñoz, S. (1993): *Canalejas y el Partido Liberal Democrático (1900-1910)*, Madrid.
- Gallego, S. (1978): *Sembraron con amor. La Salle. Centenario en España (1878-1978)*, San Sebastián.
- García Regidor, T. (1985): *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*, Madrid.
- Iglesia y Educación en España. Perspectivas históricas* (1986): IV Congreso de Historia de la Educación, 2 t., Palma.
- Memorias del P. Luis Martín, General de la Compañía de Jesús*. (1988): ed. por J. R. Eguillor, M. Revuelta y R. M. Sanz de Diego, 2 t., Madrid.
- Moreno Luzón, J. (1998): *Romanones. Caciquismo y política liberal*, Madrid.
- Revuelta González, M. (1998): *Los colegios de jesuitas y su tradición educativa (1868-1906)*, Madrid.
- Revuelta González, M. (1984 y 1991): *La Compañía de Jesús en la España Contemporánea*, 2 t., Madrid.
- Robles Muñoz, C. (1987): «Frente a la supremacía del Estado. La Santa Sede y los católicos en la crisis de la Restauración (1898-1912)»: *Anthologica Annua* 34 (1987), pp. 189-305; 36 (1989), pp. 317-490.
- Romanones, Conde de (1999): *Notas de una vida*, Madrid.

Las escuelas laicas y racionalistas en la época fundacional del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes

Pedro Álvarez Lázaro

UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS DE MADRID

En la época de creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes la educación española presentaba un complejo panorama. Los centros dependientes de la Administración pública y los sostenidos por la Iglesia católica soportaban, sin duda alguna, el mayor peso educativo del país; pero a su lado coexistió toda una pléyade de establecimientos privados de enseñanza laica que procuraban catalizar la secularización de la sociedad a través de su ejercicio docente. En conjunto constituyeron un fenómeno educativo *diverso* y *plural*, enmarcado dentro de una tercera vía independiente de la estatal y de la confesional. Era *diverso* porque no se reducía a la enseñanza reglada, sino que abarcaba instituciones como casinos republicanos, círculos librepensadores, logias masónicas, ateneos obreros, etc., que además de sostener numerosas escuelitas para niños ejercían una interesante labor formativa para adultos a través de conferencias, tertulias, lecturas públicas, certámenes literarios y otras actividades de enseñanza no reglada. Y era *plural* porque, bajo el paraguas de la laicidad, se encontraban como compañeras de viaje instituciones educativas mantenidas o impulsadas por sectores ideológicamente dispares que oscilaban entre el republicanismo pequeño burgués y el obrerismo militante, especialmente de sello anarquista. Todas ellas confiaban ciegamente en la enseñanza laica como motor de transformación social, pero no compartían las mismas ideas sobre su naturaleza. Así, respecto al punto clave concerniente a la esfera religiosa, el término *enseñanza laica* fue adoptado por los partidarios de la neutralidad confesional en la escuela pero también sirvió de lema a quienes pretendían impartir una enseñanza antirreligiosa y atea. Esta variedad de concepciones frecuentemente condujo a la confusión y al equívoco, como advertía en sus páginas la revista *La Humanidad* de Alicante, donde a la vez que se defendía una enseñanza «distante de todo dogma religioso, tanto para su ataque como para su defensa», se denunciaba que «mientras para unos laicismo se reduce a relegar de la enseñanza al sacerdote, para otros se traduce en socavar todo el fundamento moral de nuestro carácter nacional, de nuestras costumbres y de nuestras creencias, atacando y detractando toda religión»¹. Por ello, antes de hablar del panorama de escuelas laicas que pobló el suelo español las últimas décadas del siglo XIX y los primeros años del XX, conviene presentar una sucinta síntesis de las orientaciones de laicismo escolar secularizador más características de la época.

¹
Anónimo (1888): p. 182.

Un importante sector del liberalismo pequeñoburgués, difícilmente cuantificable aunque de notable influencia, suscribió que la enseñanza debía eludir el influjo de la Iglesia y de las órdenes religiosas pero de ningún modo desatender la instrucción religiosa. Este *laicismo escolar de impronta religiosa* contó en el mundo intelectual con ilustres paladines, como Eduardo Vicenti, José Ortega y Gasset o Miguel de Unamuno, que abogaban por una enseñanza de carácter aconfesional y simultáneamente luchaban en favor de una instrucción religiosa fundamental en la escuela. A este respecto, Vicenti defendía en el Congreso que el laicismo resultaba inaceptable si era materialista o si significaba la supresión de todo sentimiento religioso²; Ortega, replicando a Menéndez Pelayo, proponía en *El Liberal* la enseñanza en la escuela de una teodicea no confesional³; mientras que Unamuno, por su parte, se inclinaba en favor de enseñar la religión cristiana, enfatizando sin solución de continuidad: «¡Cristiana, eh!, no específicamente de la doctrina católica apostólica romana»⁴.

Dentro de esta orientación se alinearon numerosos militantes del republicanismo moderado y determinadas logias, probablemente condicionadas por la obligación de creer en el Gran Arquitecto del Universo sostenida por las principales ramas de la masonería española⁵. Pero el exponente pedagógico más destacado de esta modalidad de laicidad de raíz religiosa lo constituyó la prestigiosa Institución Libre de Enseñanza. A este respecto conviene recordar que Francisco Giner de los Ríos y su discípulo Bartolomé Cossío no sólo defendieron la necesidad de establecer en la escuela un sistema de educación religiosa del que nadie quedase excluido, sino que criticaron la política escolar jacobina y anticlerical de los liberales franceses y belgas por considerarla sectaria y nociva a la idea religiosa⁶. Como es sabido, la Institución no era hostil a la Iglesia ni a la fe por ella predicada y fuera del horario escolar facilitaba las clases de religión católica a los alumnos cuyos padres así lo solicitaban.

Los defensores del laicismo escolar aconfesional de signo religioso se encontraron, sin embargo, con el difícil problema de concretar los contenidos de la instrucción religiosa: ¿consistía en la sola enseñanza de la doctrina del Decálogo?, ¿se trataba de enseñar el cristianismo evitando cualquier referencia a la teología y al dogma católicos?, ¿o significaba en realidad reducir la religión a pura moral? La búsqueda de soluciones alternativas, no siempre suficientemente serena, dio pie a opiniones para todos los gustos. Unas veces se compartió la solución unamuniana, aunque reduciéndola a términos de mera moralidad cristiana⁷; otras se prefirió la enseñanza de las religiones comparadas⁸; y no faltaron intentos de sustituir la enseñanza de las religiones positivas en la escuela por la de aquellas nuevas concepciones religiosas nacidas tras la francesa Segunda República e ideadas por personajes como Charles Fau-

2
García Regidor, T. (1985): p. 245.

3
Ibid.: p. 248.

4
Delgado, B. (1973): p. 222.

5
Entre la documentación conservada se encuentran testimonios como el de la logia *Acacia n.º 93* de Valencia, que entendía por «enseñanza laica aquella que bajo la dirección de un maestro laico y sin la menor ingerencia del clero, se impartía en las escuelas sin prescindir en absoluto de las doctrinas religiosas universalmente admitidas como fundamentales y que son innatas». Véase documento de 29 abril 1892, Archivo General de la Guerra Civil Española (en adelante AGGCE), 778-A-4.

6
Otero Urtaza, E. (1999): pp. 141-170.

7
Logia *Firmeza* de Cádiz, doc. de 2 abril 1892 (AGGCE, 491-A-1).

8
Logia *Hijos de la Humanidad* de Mahón, doc. de 23 abril 1892 (AGGCE, 588-A-6).

9

El origen y desarrollo de estas ideas en Francia puede seguirse en Álvarez Lázaro, P. (1990, 1.^a; 1991, 2.^a); y en Lalouette, J. (1997). Un buen ejemplo de su recepción en España y de su aplicación a la enseñanza laica: Anónimo (1887).

10

Informe de 25 de abril de 1892, firmado por Miguel Pimentel, maestro público de Badajoz, (AGGCE, 590-A-1).

11

Pestalozzi (1889): p. 1.

12

Véanse *Las Dominicales del Libre Pensamiento*, en adelante *DLP*, a lo largo de sus años de edición.

13

El convento de Lausana de 1875, de tan gran influencia en numerosas obediencias españolas, abandonaba estas opiniones. El laicismo escolar neutral fue muy defendido por las logias *Alona*, *Constante Alona* y *Numancia* de Alicante (véanse documentos de 20 de abril y 28 de abril de 1892, en AGGCE, 57-A-1), *Kadmon* de Villacarlos (documento sin fechar, AGGCE, 589-A-2) y *Valencia* de Valencia (documento sin fechar, AGGCE, 283-A-6), y por otras muchas cuya documentación se ha perdido. También lo impulsaron a través de editoriales y artículos las revistas *La Humanidad* de Alicante, *El Taller* de Sevilla, o *El Mallette* de Barcelona.

14

Gustavo, S. (1894) y (1895).

15

Álvarez Junco, J. (1976): pp. 539 y ss.

16

Mella, R. (1979).

vety, Riche Gardon o Henry Carle, que partían de una idea de Dios oscilante entre el deísmo y el panteísmo y llegaban a una suerte de religión universal⁹.

Una segunda postura general sobre el laicismo educativo fue la representada por los partidarios de excluir de la enseñanza toda referencia religiosa, sin por ello mostrar en las aulas animadversión especial hacia ninguna religión en particular. La tolerancia religiosa no sólo era un deber legal para ellos, sino una manifestación del respeto mutuo entre todos los hombres. Por tanto, la enseñanza laica, decían, no revestía carácter religioso ni antirreligioso de ningún género: era el campo neutral en que se respetan por igual todas las opiniones y creencias y, en consecuencia, la enseñanza de la religión correspondía solamente a las familias y a los ministros de los respectivos cultos¹⁰. Como escribía bajo el pseudónimo «Pestalozzi» un maestro laico en el semanario *La Verdad* de Oviedo: «La enseñanza laica comprende únicamente la parte científica, haciendo abstracción completa de toda idea religiosa, sin parar en mientes en si es clérigo o seglar el que la presta... La enseñanza religiosa debe ser sustituida por la enseñanza de la moral»¹¹.

El *laicismo escolar neutral* fue de hecho el planteamiento más difundido entre republicanos de toda gama, librepensadores¹², masones regulares¹³ y ciertos sectores obreristas. Entre estos últimos, un granado grupo de anarquistas se mostraron partidarios de la neutralidad absoluta, aunque más que por un respeto real a las creencias individuales por razones estratégicas. Como expondría en una serie de artículos que publicó en *Las Dominicales del Libre Pensamiento* la maestra libertaria Soledad Gustavo, esposa del también anarquista Juan Montseny y madre de la conocida Federica Montseny, en la escuela no debía hacerse la menor mención a la religión pues la exclusiva enseñanza de las verdades científicas destruiría por sí sola a las religiones positivas y resolvería las diferencias entre clases sociales¹⁴. José Álvarez Junco denomina esta tendencia como *anti-ideológica o positivista*¹⁵, en contraposición a la ideologizadora de otros anarquistas partidarios del adoctrinamiento revolucionario de los escolares. Este mismo autor advierte acertadamente que era consecuente con los presupuestos filosóficos libertarios, puesto que para transformar radicalmente la sociedad no era preciso formar revolucionarios sino administrar ciencia, pues ciencia y revolución, decían sus partidarios, eran en último extremo sinónimos. Toda ciencia era igualitaria y un hombre formado integralmente con auténticos conocimientos científicos y con conciencia de sus derechos políticos nunca sería un esclavo. La intención, por tanto, de estos laicistas positivistas era convertir la educación neutral y científica en un instrumento al servicio de la lucha de clases. Uno de sus mejores teóricos fue Ricardo Mella, que dejó sistematizada su teoría educativa en una serie de artículos publicados en 1911 y reeditados posteriormente¹⁶.

Por último, las posiciones más extremas del laicismo educativo, que en atención a la terminología de la época puede denominarse *racionalista*, las ocuparon los abogados del repu-

blicanismo radical y de la orientación ideologizante del anarcosindicalismo. Su característica diferencial consistió en el intento de llevar a cabo un adoctrinamiento ideológico en los niños para disipar toda creencia revelada. No descansaba necesariamente en la sola enseñanza directa de doctrinas ateas o agnósticas, sino que intentaba, en cualquier caso, sembrar en el aula el relativismo religioso y crear sentimientos adversos al catolicismo y a cualquier otra religión positiva. Esta forma beligerante de comprender la enseñanza laica no fue exclusivamente producto de la mentalidad anticlerical, de suyo común a otras corrientes laicistas, sino consecuencia lógica de considerar el hecho religioso como algo en sí mismo alienante y en extremo perjudicial para la emancipación del obrero y de la sociedad. La institución educativa más conocida de esta tendencia fue la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia, a la que nos referiremos más adelante, que atrajo a su órbita a un significativo grupo de escuelas dirigidas por maestros laicos republicanos y anarquistas e influyó en la red escolar lerrouxista. No es difícil detectar tampoco la presencia de este *laicismo escolar racionalista* en las sociedades librepensadoras más extremistas¹⁷ e incluso en el seno de algunas logias¹⁸ poco acordes con la ortodoxia tradicional masónica de orientación anglosajona¹⁹.

El movimiento laicista en sus distintas acepciones tuvo como consecuencia la fundación de establecimientos de enseñanza muy dispares, unas veces auspiciados aisladamente por determinadas instituciones locales pero frecuentemente agrupados en ligas y federaciones varias. Dejando al margen la Institución Libre de Enseñanza y las escuelas sostenidas por el sector socialista del movimiento obrero, en las que no nos detenemos por ser tratadas monográficamente en otros capítulos de este mismo libro, y circunscribiéndonos exclusivamente a la educación primaria reglada, el número de escuelas laicas creadas en suelo español fue digno de consideración. A comienzos del siglo XX el laicismo escolar privado vivió los efectos de un estimulante impulso fundacional, facilitado por el último gabinete presidido por Sagasta y por la reorganización operada en el seno del republicanismo, pero sus orígenes se remontan a los tiempos del Sexenio. Desde aquellos primeros momentos fue promovido por el sector obrero anarquista, que frente a los socialistas tendentes a fortalecer la acción de la Administración sobre la enseñanza eran partidarios de la acción individual y contrarios a la idea de Estado, y por el heterogéneo republicanismo decimonónico articulado en círculos políticos, sociedades librepensadoras, logias masónicas y otras instituciones intermedias.

EL MOVIMIENTO LAICISTA ESCOLAR DECIMONÓNICO

Los Decretos de Ruiz Zorrilla en 1868 y la Constitución de 1869 establecieron la libertad de enseñanza total, permitiendo a la iniciativa privada la creación de establecimientos educati-

17

Los testimonios abundan en las páginas de: *Las Dominicales del Libre Pensamiento*, Madrid; *El Motín*, Madrid; *La Luz*, Barcelona; *El Libre Pensador*, Murcia; *La Antorcha Valentina*, Valencia, etc.

18

Un caso paradigmático lo ofrecía el capítulo *El Pellicano* de León, que en 1892 entendía por enseñanza laica: «aquella que prescindiese de los conocimientos religiosos o sólo se ocupa, en religión, de estudiarlas todas para probar con sus afinidades, contradicciones y absurdos su total falsedad» (doc. 26 noviembre 1892, AGGCE, 762-A-6). En la misma orientación, las logias *Hijos del Trabajo* de Valdemorillo, *Luz de Fraga* (Fraga), *Emancipación* (Sallent, Barcelona) o *Hijos del Trabajo* (Barcelona).

19

Es un error identificar sin más a la masonería con el reformismo pequeño burgués. De hecho, siguiendo las huellas extranjeras de M. Bakunin, J. P. Proudhon, P. Robin, E. Reclus o Ch. Malato, personajes del obrerismo radical tan activos como R. Farga, A. Pellicer, J. Lluas, J. López Montenegro, J. Serrano Oteiza o F. Garrido, por citar algunos casos, formaron parte de la masonería. Por un lado, pretendían aprovechar los talleres para ejercer un cierto proselitismo y, por otro, les atraía con fuerza propia aquel mesianismo masónico latino que rezumaba sabia anticlerical y aspiraba a transformar totalmente el individuo y la sociedad. Desafiando a quienes consideraban incompatible el reformismo burgués masónico con los métodos revolucionarios del obrerismo radical, elevaron sus voces defendiendo vivamente lo contrario. Entre ellos destacó Anselmo Lorenzo, líder carismático de los libertarios y a la vez masón respetado y convencido.



MANUEL RUIZ ZORRILLA
(1833-1895)

vos de todo color ideológico. De esa suerte surgieron las primeras escuelas propiamente laicas. Dentro del movimiento obrero, tras las experiencias pioneras del Fomento de la Artes y de las escuelas nocturnas para obreros del fourierista Antonio Cervera en Madrid o del Ateneo Catalán de la Clase Obrera en Barcelona, al menos cuatro federaciones locales, que formaban parte de la Asociación Internacional de Trabajadores, crearon entre 1872 y 1874 escuelas internacionalistas integrales para niños y niñas en Sanlúcar de Barrameda, Sevilla y Valencia y proyectaron otras en Carmona, Barcelona, Alcoy y Palma de Mallorca²⁰. Existen también referencias a la existencia por entonces de algunos centros republicanos internacionalistas dedicados a la instrucción popular en Madrid, Cádiz y Montilla²¹.

Paralelamente, la masonería quiso aprovechar la ocasión y entre 1871 y 1873 varias logias de Cádiz, Madrid y Barcelona intentaron levantar, al parecer sin demasiado éxito, algunas escuelas neutras para niños. Muy probablemente los masones apoyaron también la *Gran Asociación Española de Libre Pensadores*, fundada en

Madrid en 1869, y la *Asociación Librepensadora* (que con la colaboración de republicanos federales y sectores internacionalistas catalanes en 1871-1872 patrocinó en Barcelona el periódico de carácter ateo *La Humanidad*), instigadoras del incipiente movimiento escolar laicista.

Estos primeros escauceos del Sexenio se fueron convirtiendo en realidades más sólidas durante la Restauración. Al amparo del artículo 12 de la nueva Constitución de 1876, que concedía a todo español la posibilidad de «fundar y sostener establecimientos de instrucción o enseñanza con arreglo a las leyes», se fue tejiendo por toda España una tupida y heterogénea red de centros escolares denominados neutros, integrales, racionalistas, libres o simplemente laicos. Sobre el común denominador de la «razón basada exclusivamente en la ciencia», más teórico que real por cierto, el contenido curricular de sus programas, aparte de sustituir el catecismo católico por determinadas cartillas de moral universal escritas *ad hoc* y de insistir teóricamente en la importancia de las ciencias naturales, apenas se diferenciaba del desarrollado en las escuelas públicas.

De nuevo las organizaciones masónicas abanderaron este esfuerzo fundacional. Aunque la documentación conservada es muy fragmentaria y los logros fueron sin duda mayores, ha quedado constancia de las escuelas instaladas y sostenidas por las logias *Pirámides* de Cádiz (1877), *Alianza 5ª* de Santander (1878), logias de Barcelona afiliadas al *Gran Oriente de España* (1881),

²⁰

Delgado, B. (1979): p. 36; Pique-
ras Arenas, J. (1983): p. 173; y
Lázaro Lorente, L.M. (1989): pp.
49-58.

²¹

Solá, P. (1978): p. 194.

Amor de Madrid (1884), *Paz Universal* de Tarragona (1882), varias logias de Cádiz (1886), *Legalidad Española* de Linares (1886), *Hermanos de García Vao* de Valladolid (1887), *Flor del Valle* de Águilas (1887), *Pax Augusta* de Badajoz (1890), *Júpiter* de Arrecife de Lanzarote (1890), *Lealtad* de Jaén (1891), *Perseverancia* de Jerez (1891) y *Kadmon* de Villacarlos (1893). Igualmente, en 1888 el *Gran Oriente Nacional de España* dirigido por el vizconde de Ros intentó fundar en Getafe un colegio para huérfanos de masones a imitación del que funcionaba en París bajo los auspicios del *Gran Oriente de Francia*. A esta difusión del laicismo en la escuela contribuyeron también grandemente los 18 maestros normalistas y los 445 maestros públicos alistados en talleres masónicos durante el último cuarto de siglo XIX.

Simultáneamente, en estrecha relación con la masonería y con diversas agrupaciones protestantes, republicanas, socialistas, anarquistas, espiritistas y otros sectores marginales del sistema canovista, se manifestó, especialmente desde los años ochenta, un vigoroso y variado movimiento librepensador que propagó fervientemente el laicismo escolar. El 15 de agosto de 1882 un ex-escolapio, Bartolomé Gabarró, fundó en Barcelona la *Liga Anticlerical de Libre Pen-*



NIÑOS MASONES DE FINALES DEL SIGLO XIX



COMITÉ ORGANIZADOR DEL CONGRESO INTERNACIONAL DE LIBRE PENSAMIENTO, CELEBRADO EN MADRID EN 1892

MEDALLÓN DE
LAS DOMINICALES DEL LIBRE
PENSAMIENTO, CONMEMORATIVO
DE LA UNIFICACIÓN ITALIANA



sadores, imitando la existente en Francia por obra de Taxil. En el breve espacio de seis años surgieron diversos intentos federativos. La *Liga Anticlerical* se dividió en 1883 originando la *Unión Fraternal Ibérica de Libre Pensadores*, de la cual, a su vez, nació en 1884 la *Asociación Universal de Libre Pensadores*. En 1886 varios círculos antagonistas a Gabarró, agrupados en torno al periódico *La Luz*, formaron el *Pacto de Solidaridad*, ideado para dar cabida a aquellas agrupaciones desligadas de las religiones positivas y exclusivamente volcado en las verdades demostradas por la ciencia²². Bajo su divisa colaboraron anarquistas, republicanos federales y miembros de la masonería. Como réplica al materialismo del *Pacto de Solidaridad* apareció una *Confederación Universal de Libre Pensadores* sustentada por las corrientes espiritistas.

Los grupos y ligas de implantación catalana tuvieron ramificaciones por toda la península, pero el verdadero rector del movimiento librepensador en España fue *Las Dominicales del Libre Pensamiento*, semanario madrileño fundado en 1883 por los zorrillistas de creencias deístas Ramón Chies y Fernando Lozano y convertido en 1902 en «órgano de la Federación Internacional de Libre Pensamiento en España, Portugal y América Ibero»²³. Bajo su dirección, en 1892, se organizó en Madrid el Congreso Internacional de Librepensamiento que, pese a ser clausurado por las autoridades públicas nada más inaugurarse, reunió una enorme masa de participantes y programó debatir en sus sesiones el tema de «la enseñanza laica como uno de los medios más eficaces y rápidos de purificar la vida moderna del virus católico»²⁴. En contacto más o menos estrecho con *Las Dominicales* tomaron vida numerosas sociedades afines. Así en Murcia, entre 1885 y 1887, una sociedad denominada *Los Amigos del Progreso* llegó a convertirse en una especie de catedral del librepensamiento murciano. Su principal

22
Circulo *La Luz* (1888) y Álvarez Lázaro, P. (1985): pp. 11-12.

23
Álvarez Lázaro, P. (1985): pp. 107-179. Dos artículos paradigmáticos de laicismo escolar racionalista, debidos a los dos directores de las *DLP* fueron: Demófilo (1884) y Chies (1892).

24
Álvarez Lázaro, P. (1995): p. 15.

impulsor, el sacerdote exclaustrado José Hernández Ardieta, había tenido anteriormente una participación muy activa en el laicismo escolar catalán²⁵. También en 1885 se organizó en Valencia el grupo *El Independiente*, presidido por el incombustible republicano federal Aurelio Blasco Grajales²⁶. Este persuadido masón y librepensador instigó el racionalismo levantino desde 1889 a través de la logia *Puritana* y del periódico quincenal *La Antorcha Valentina*²⁷. En Alicante, el librepensamiento encontró su albergue en el grupo *La Paz*, cuya figura señera fue el republicano Juan Cabot Cahué. Bajo su iniciativa el grupo alicantino se mantuvo firme en combate al menos entre 1886 y 1900, recibiendo inestimable ayuda de las logias *Alona*, *Constante Alona*, *Esperanza* y *Numancia*²⁸. Hasta finales de siglo se organizaron decenas de agrupaciones librepensadoras semejantes en Málaga, Cádiz, Sevilla, Valladolid, Santander, La Coruña y otras muchas ciudades y núcleos de población españoles.

En el terreno de la práctica escolar, el librepensamiento decimonónico amalgamó un contingente nada despreciable de instituciones educativas, destacando: la *Liga contra la Ignorancia*, especialmente sus extensiones de Valencia y Burgos en el decenio de 1880; la *Confederación Española de Enseñanza Laica*, creada en Barcelona por el mencionado Bartolomé Gabarró y que en 1884 agrupaba 38 escuelas «racionalistas dentro de la ciencia, deístas dentro de la moral, y ajenas a toda filosofía, religión y política de escuela sistemada (*sic*)»²⁹; y la *Sociedad Catalana de Amigos de la Enseñanza Laica*, con sede en Barcelona y enemiga de la anterior, que tras distintos avatares y cambios de nombre logró sostener numerosas escuelas y organizar en 1888 el Congreso de Amigos de la Enseñanza Laica. Además, en conjunto patrocinaron un importante elenco de escuelas laicas: la madrileña *Sociedad Amigos del Progreso*³⁰, fundada en 1885 y vigente hasta la Segunda República; la *Asociación de la Enseñanza Laica* de Santander, establecida en 1885³¹; la *Sociedad Protectora de la Enseñanza Laica* de Zaragoza, erigida en 1885³² y regida en 1888 por Fabián Palasí, autor de un muy difundido *Compendio de moral universal* y



BELÉN SÁRRAGA DE FERRERO

25

García Abellán, J. (1979): pp. 153-157 y 177-190. Su actuación como director de la Institución Libre de Enseñanza de Sabadell, entre 1882 y 1884, en Delgado, B. (1978): pp. 138-142.

26

Reglamento manuscrito de *El Independiente*, fechado en 1886 (AGGCE, 678-A).

27

Sobre esta cuestión véase el excelente artículo de Mellado Rubio, C. y Ponce Aura, C. (1979): pp. 301-313.

28

La vida del grupo puede seguirse a través de la documentación de las logias *Alona*, *Constante Alona* y *Esperanza*, conservada en el AGGCE.

29

Solá, P. (1978 b): p. 180.

30

DLP, 13 febrero 1892.

31

DLP, 15 marzo 1885.

32

DLP, 1 febrero 1885.

33

Delgado, B. (1978): pp. 173-192.

34

DLP, 3 abril 1886.

35

La Luz, Barcelona, 8 abril 1886, p. 7.

36

La Luz, Barcelona, 16 febrero 1886, p. 7.

37

Ortiz Villalba, J. (1985): pp. 33 y 155-156.

38

DLP, 22 diciembre 1888.

39

DLP, 11 febrero 1888.

40

La Verdad, Oviedo, 17 noviembre 1889; Boletín de la Gran Logia Regional Galaica, Santiago de Compostela, 1 noviembre 1889; DLP, 27 febrero 1892.

41

Lázaro Lorente, L.M. (1989): p. 73.

42

DLP, 13 febrero 1892.

43

DLP, 19 febrero 1897.

44

Una descripción detallada de la creación de la Federación Malagueña, en Mateo Avilés, E. (1986): pp. 165-182.

45

Lázaro Lorente, L. M. (1989): p. 63.

46

DLP, 2 julio 1898.

CUBIERTA DEL LIBRO LAS ESCUELAS LAICAS, DEDICADO A COMBATIR EL LAICISMO ESCOLAR, DE ANDRÉS MANJÓN

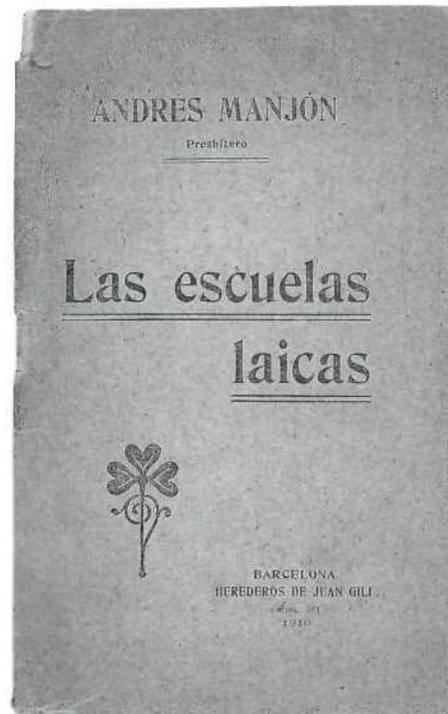
director desde 1895 de la Institución Libre de Enseñanza de Sabadell³³; el *Círculo La Paz* de Alicante, el *Círculo Luz de Castilla* de Valladolid³⁴, la *Asociación de Libre pensadores para la Enseñanza Popular* de Sevilla³⁵ y el *Grupo Regional Levantino* de Almería³⁶, creados en 1886; *Los Amigos del Progreso* de Córdoba³⁷, el *Faro de Despeñaperros* de La Carolina³⁸ y el *Grupo de Libre pensadores* de Mérida³⁹, instituidos en 1888; el grupo *Miguel Servet* de La Coruña, activo entre 1889 y 1892⁴⁰; la *Primitiva Sociedad de Instrucción Laica de Valencia*, instalada en 1891⁴¹; la *Sociedad de Libre pensadores* de Vigo, nacida en 1892⁴²; *La Conciencia Libre* de Linares, surgida en 1897⁴³; y *La Federación Malagueña* de Málaga, muy combativa entre 1895 y 1905⁴⁴.

El movimiento de escuelas laicas se vio también fortalecido en los últimos lustros del siglo por el incremento de escuelas de niños y de adultos que se produjo al amparo de casinos obreros, ateneos republicanos e iniciativas particulares de agrupaciones anarquistas al estilo del *Centro de Trabajadores de Valencia*⁴⁵. La escasez de estudios tan sólo nos permite constatar apenas su existencia, sin poder todavía perfilar con alguna exactitud su número, organización pedagógica o proyección social que consiguieron.

La mujer, por su lado, empezó a desempeñar un papel relevante en el despegue del laicismo escolar decimonónico. Además de las diversas escuelas independientes de niñas dirigidas por maestras laicas, las primeras sociedades feministas otorgaron en sus reglamentos un

lugar preferente a la enseñanza. Fueron los casos de la *Sociedad Progresiva Femenina*, fundada en 1898 en Barcelona por Ángeles López de Ayala; de la *Asociación General Femenina*, que bajo la mano de Belén Sárraga y de Ana Carvia comenzó su andadura en Valencia en 1897; y de la *Unión Femenina* de Huelva, nacida por iniciativa de Amalia Carvia en 1898⁴⁶.

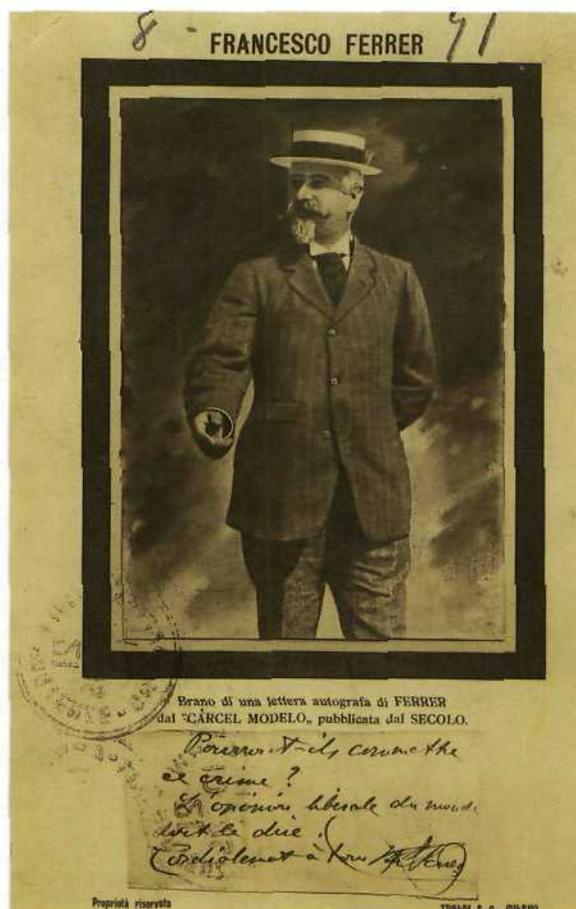
Las escuelas que dieron cuerpo al movimiento laico esbozado, debido a la dificultad de reclutar maestros competentes, a la escasez de medios y a la cerrada hostilidad de la Iglesia católica⁴⁷, normalmente ni perduraron mucho tiempo ni se distinguieron por sus innovaciones pedagógicas. Sin embargo, formaron un frente de resistencia al poder eclesiástico en la enseñanza y lograron roturar una cierta alternativa al sistema político-educativo vigente.



La primera floración seria de laicismo escolar sufrió una fuerte crisis en 1896, año en que el gobierno reprimió las obras de anarquistas a causa de los atentados terroristas y persiguió los masones bajo la acusación de filibusterismo en Filipinas⁴⁸. No obstante, como han puesto de manifiesto los trabajos de P. Sola, B. Delgado, T. García Regidor, A. Tiana y Luis M. Lázaro entre otros, los grupos ideológicos, políticos y sindicales más interesados redoblaron esfuerzos y en la primera década del siglo XX el laicismo escolar experimentó una recuperación evidente. Los sectores obreristas, tanto de carácter anarquista como socialista, superaron el bache y de nuevo confluyeron con los republicanos en la crea-

ción de establecimientos de enseñanza laica. Aunque no coincidían en su valoración del papel de la educación en la emancipación obrera, la fe ciega en la enseñanza exclusiva de la ciencia y el acendrado anticlericalismo les llevaron a compartir objetivos y modos de actuación. De nuevo encontraron en las sociedades librepensadoras una casa común donde unir fuerzas. La masonería institucional, sin embargo, aunque se mantuvo en la defensa del laicismo educativo, demasiado debilitada los dos primeros lustros del siglo por su particular hundimiento finisecular tardó más tiempo en recuperar el vigor de su anterior activismo educativo. En esta revitalización del laicismo escolar influyeron poderosamente las actividades de Ferrer Guardia y la fundación en 1903 de la Unión Republicana.

Francisco Ferrer Guardia es uno de esos personajes mitificados por la historia, cuya trágica muerte en 1909 le revistió de una aureola de educador eminente que la calidad intrínseca de su obra pedagógica no mereció. En la época que decidió desplegar su acción escolar en Cataluña, su pensamiento educativo estaba formado por una amalgama de ideas tomadas del positivismo, de la burguesa Escuela Nueva, del armonicismo masónico, del anticlericalismo



FRANCISCO FERRER GUARDIA
(1859-1909)

47

Uno de los mejores exponentes de la postura generalizada y indiscriminada de la Iglesia Católica contra la enseñanza laica fueron los congresos católicos celebrados entre 1889 y 1902. A este respecto remitimos a Álvarez Lázaro, P. (1986): pp. 1-9. Algunos autores católicos de especial relevancia en el mundo educativo, como Andrés Manjón, también publicaron obras destinadas a combatir específicamente las escuelas laicas.

48

Álvarez Lázaro, P. (1985): p. 60.

49

Ferrer Guardia, F. (1912): p. 121.

50

No es sorprendente que hasta M. Dommanget, uno de los mayores panegiristas de Ferrer, se vea obligado a comentar: «Ferrer hacía admitir a los niños sus propias creencias, como lo demuestran las notas y ejercicios escolares que él mismo cita. Estos textos, indudablemente, están por encima de la edad y de la experiencia infantil, huelen a una enseñanza impregnada de dogmatismo que, aunque sea todo lo contrario al dogmatismo burgués, no atenta menos a los resultados de la educación prevista». Ver Dommanget, M. (1972): p. 409.

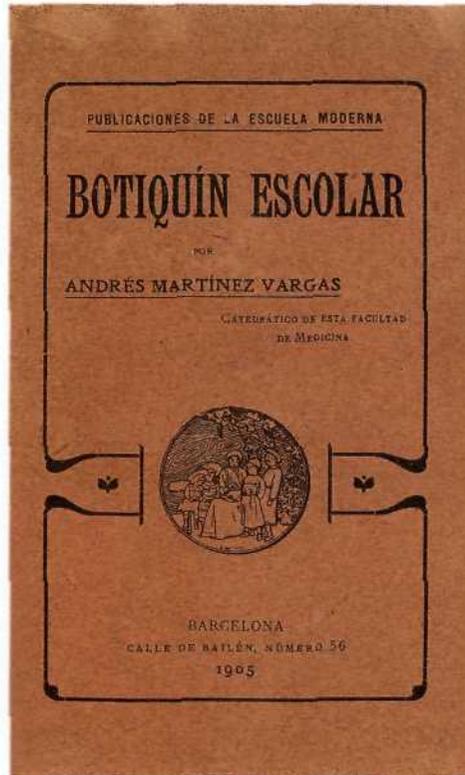
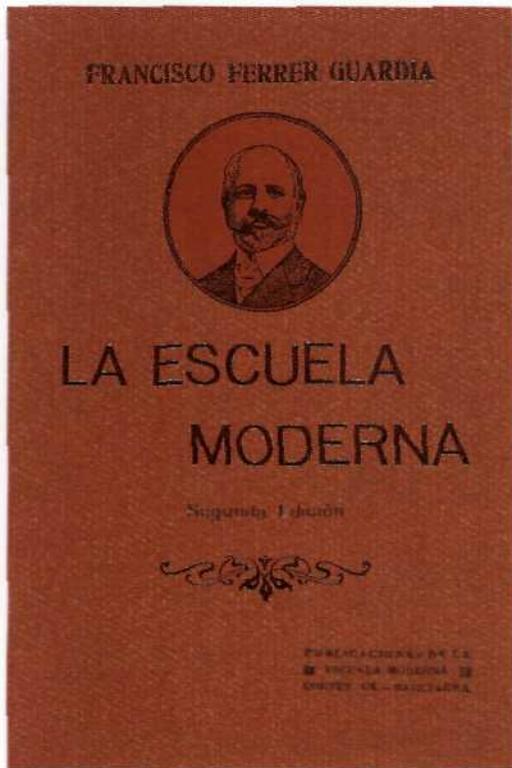
ODÓN DE BUEN Y DEL COS
(1863-1945)



librepensador y de la filosofía libertaria. De la mano del positivismo cientifista de la época, propugnó la sustitución del «estudio dogmático por el razonado de las ciencias naturales» en los programas escolares, calificando su enseñanza de *racional y científica* en oposición a la enseñanza religiosa y política. La denominación de *enseñanza racionalista* que adoptó para definir su credo pedagógico alcanzó pronto fortuna en amplios sectores librepensadores, obreristas y republicanos, que lo asumieron con tanta rapidez como ausencia de sentido crítico. En el plano teórico defendió el máximo respeto a la espontaneidad del niño⁴⁹, pero su práctica escolar difirió un abismo de estos presupuestos: en realidad indujo a un adoctrinamiento antiestatalista, antimilitarista, anticapitalista y antirreligioso en las aulas poco acorde con el escrupuloso respeto que proclamaba a la espontaneidad infantil. Una buena prueba de ello fueron las redacciones escolares de la Escuela Moderna, que el propio Ferrer gustaba publicar en su *Boletín* para demostrar la eficacia de la educación racionalista. Un niño de nueve años, por ejemplo, escribía «espontáneamente»: «Os saludo, queridos obreros, por el trabajo que habéis hecho en bien de la sociedad. A vosotros y a todos los obreros hay que agradecer el trabajo con que se hace todo lo necesario para la vida, y no a los ricos, que os pagan un jornal mísero, y no os lo pagan para que viváis, sino porque si vosotros no trabajais tendrían que trabajar ellos»⁵⁰.

Para llevar a cabo su ideal educativo, en 1901 fundó la Escuela Moderna en un piso de la calle Bailén de Barcelona. Su metodología docente estaba en consonancia con algunos adelantos de la pedagogía moderna: sustitución de las lecciones de palabras por las lecciones de cosas (método intuitivo); abolición de exámenes, premios y castigos; atención a la higiene y a la inspección médica escolar; utilización del juego como elemento educativo; excursiones instructivas, etc. El régimen escolar, en fin, se basaba en un sistema de coeducación de sexos y de clases sociales y premeditadamente no se utilizaba el catalán sino, ante la imposibilidad del esperanto, el castellano.

Además de su actividad propiamente escolar, la Escuela Moderna ejerció como centro de extensión cultural impartiendo clases dominicales para alumnos, padres y simpatizantes de su línea educativa. Los dos oradores más asiduos fueron los prestigiosos catedráticos de Medicina de la Universidad de Barcelona, Martínez Vargas, y de Mineralogía y Botánica, Odón de Buen, que disertaron con éxito a lo largo de numerosas sesiones sobre higiene escolar y sobre historia natural, respectivamente. Paralelamente, persuadido Fran-



CUBIERTA DEL LIBRO
LA ESCUELA MODERNA,
PUBLICADO TRAS LA MUERTE
DE FRANCISCO FERRER
GUARDIA

CUBIERTA DEL MANUAL
EL BOTIQUÍN ESCOLAR,
DE A. MARTÍNEZ VARGAS,
UTILIZADO EN LA ESCUELA
MODERNA DE BARCELONA.

cisco Ferrer de que no existían manuales escolares adecuados a su proyecto educativo fundó una editorial propia. En ella se publicaron medio centenar de textos de muy desigual calidad sobre aritmética, lengua, historia, geografía, ciencias naturales y lectura para niños y adultos, cuyo contenido estaba normalmente imbuido de valores ácratas. Y para completar su plan, entre 1901 y 1909 publicó el *Boletín de la Escuela Moderna*, órgano de expresión que difundió la enseñanza racionalista por Europa y Latinoamérica.

Clausurada la Escuela Moderna en 1906 tras ser encarcelado su fundador por el atentado perpetrado por uno de sus empleados, Mateo Morral, contra el cortejo nupcial de Alfonso XIII, al ser absuelto el activista catalán creó en Bruselas la *Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia* (que posteriormente trasladó su sede a París) y el boletín *L'École Renovée* y subvencionó la revista italiana *Scuola Laica*. Estos organismos aglutinaron elementos internacionales dispersos del racionalismo educativo, aunque, como ha destacado algún autor, escamotearon toda referencia revolucionaria y se presentaron a la opinión europea como promotores del dinámico y burgués movimiento de la Escuela Nueva⁵¹.

El *Boletín* y las publicaciones de la Escuela Moderna, apoyados por intensas campañas propagandísticas, ejercieron un fuerte influjo en el movimiento escolar laicista de la primera déca-

51 Delgado, B. (1979): pp. 214-215.

52 Una buena revisión sobre la difusión de las escuelas racionalistas: Lázaro Lorente, L. M. (1992): pp. 62-75.

53 Lázaro Lorente, L. M. (1989).

54 Solá, P. (1978 a): pp. 36-37.

da de siglo. Hasta hoy no ha podido llegarse todavía a un consenso numérico, pero en 1907 se encontraban en la órbita de Ferrer unas setenta escuelas, bien porque recibían sus subvenciones, bien porque seguían su modelo pedagógico o bien porque utilizaban los libros de su editorial⁵². No obstante, debe advertirse que muchos de estos centros escolares se desviaron sustancialmente del modelo curricular e ideológico ferreriano. Otros, sin embargo, se definían



MONEDAS CONMEMORATIVAS DE LA ESCUELA MODERNA EN HOMENAJE A F. FERRER GUARDIA

expresamente centros de enseñanza racionalista; y algunos, como los establecidos en Villanueva y Geltrú, Pueblo Seco, Llansá, Zaragoza o el dirigido por Samuel Torner de Valencia y exhaustivamente estudiado por Lázaro Lorente⁵³, incluso adoptaron el distintivo nombre de Escuela Moderna. La conciencia de grupo diferencial que llegaron a alcanzar los implicados en la enseñanza racionalista se puso de manifiesto, entre otros fenómenos, en la constitución en 1907 de la *Asociación de Profesores Racionalistas*⁵⁴ y en 1910 del grupo *Juventud Racionalista*⁵⁵.

Una de las causas de la proliferación de escuelas laicas y racionalistas fue el apoyo mutuo que se prestaron Alejandro Lerroux y Francisco Ferrer⁵⁶. La alianza escolar entre ambos vino favorecida, por un lado, por la admiración que profesaba desde hacía años el director de la Escuela Moderna hacia el dirigente republicano⁵⁷ y, por otro, por el prestigio que reportaba al «Emperador del Paralelo» la creación de escuelas y por el soporte que le ofrecía la enseñanza en su estrategia política obrerista y anticlerical. En 1904, Lerroux empezó a interesar en su proyecto escolar a sus partidarios, inculcándoles que cada casino o centro republicano debía tener una escuela propia de adultos y/o de niños. Esta táctica, generalmente compartida por otros dirigentes de agrupaciones republicanas incluidas o no en de Unión Republicana, tuvo como resultado la fundación de multitud de escuelas laicas neutrales o racionalistas por toda España, especialmente en Cataluña, Valencia, Castilla y Andalucía, al amparo de las fraternidades, casas del pueblo, círculos y ateneos republicanos. En Valencia, por ejemplo, se aplicó con éxito en el Casino Republicano Radical, en el Círculo *El Pueblo*, en *La Luz* de Ruzafa, en el *Siglo XX* del Cabañal, en los casinos de los distritos de Misericordia y Museo y en *El Avance* de la calle Sagunto; así como en los pueblos como Buñol, Catarroja, Sueca, Benaguacil, Alcira, Cullera, Silla, etc., donde el republicanismo tenía una mínima estructura⁵⁸.

Al lado de las obras ferreriana y lerrouxista, pero de ninguna manera desvinculadas de ellas, las heterogéneas sociedades librepensadoras continuaron su acción escolar comenzada

55
Lázaro Lorente, L. M. (1992): pp. 52 y ss.

56
Delgado, B. (1979): pp. 183 y ss; y Lázaro Lorente, L. M. (1992): pp. 71 y ss.

57
Álvarez Junco, J. (1990): pp. 103-108 y 307.

58
Lázaro Lorente, L. M. (1989): p. 65.



ALEJANDRO LERROUX GARCÍA
(1864-1949)

el siglo anterior. El mapa librepensador español de la época está por diseñar, pero la fuerza de su organización puede deducirse constatando tan sólo que en 1904 la delegación española al Congreso Internacional de Librepensamiento de Roma se componía de cien miembros, que en 1910 se organizó un multitudinario Congreso Librepensador Español en Barcelona y que periódicos como *Las Dominicales* o *El Motín* siguieron gozando de amplia difusión nacional y extranjera. El librepensamiento feminista también siguió en línea de ascenso, destacando la labor de A. López de Ayala en Barcelona, alma de la *Sociedad Progresiva Femenina* y editora de *El Progreso* (1896-1901), *El Gladiador* (1906-1908), *El Libertador* (1910-1913) y el *Gladiador del Librepensamiento* (1914-1920); y de las hermanas Amalia y Ana Carvia, que fundaron en Valencia la revista *Redención* (1915) y la *Liga Española para el Progreso de la Mujer* (1918) y en Madrid del *Consejo Supremo Feminista*. Las escuelas que por doquier crearon estas sociedades, círculos o federaciones librepensadoras estuvieron normalmente sustentadas por sectores ideológicamente diversos, pues para su apoyo y promoción se agruparon anarquistas, socialistas, republicanos de distintas tendencias, espiritistas y masones.

Para completar el cuadro del laicismo escolar de la primera década del siglo deben añadirse las obras fundadas independientemente por los anarcosindicalistas, las propias de los socialistas y las diversas creaciones particulares de maestros laicos libres. En conjunto, el movi-

59

Tiana, A. (1994): p. 731.

60

Ibid.: pp. 731-732.

61

Véase en esta misma obra el capítulo de Francisco de Luis sobre los valores educativos del socialismo.

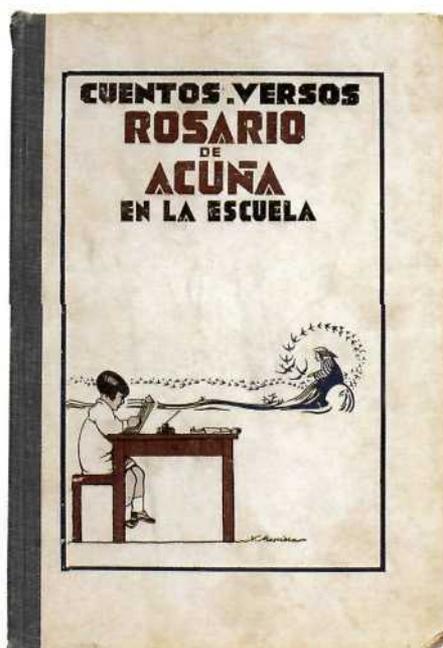
miento educativo laicista de estos años fue intenso pero inestable. Como resalta A. Tiana, su carácter en buena medida marginal le hizo quedar fuera de las estadísticas escolares; y así, la *Estadística escolar de España* en 1908 reflejaba que de 5.212 escuelas privadas contabilizadas, 5.014 eran católicas, 91 protestantes y tan sólo 107 laicas, que no debían constituir sino una fracción de las existentes⁵⁹. En realidad, pese a su variabilidad derivada de los presupuestos reformistas o revolucionarios de sus respectivos patrocinadores, al igual que en el siglo anterior el movimiento de escuelas laicas adoptó unas características de cierta unidad. Sus rasgos distintivos comunes más destacados fueron sin duda la actitud cientifista, que tuvo un reflejo en el currículo escolar, y un beligerante anticlericalismo visceral.

Desde 1910, tras la represión antilaicista desencadenada como consecuencia de la Semana Trágica y del fusilamiento de Ferrer, se produjo un distanciamiento precavido entre el laicismo escolar republicano y el obrerista. El mencionado profesor Tiana, resumiendo las investigaciones de otros colegas y las suyas propias, enjuicia este fenómeno comentando que la radicalización política y social provocada por la Semana Trágica llevaría a muchos republicanos y librepensadores a distanciarse de Ferrer y las escuelas por él inspiradas. Seguirían manteniendo y promoviendo sus propias escuelas, pero cuidando mucho de denominarlas solamente *laicas* o incluso *neutras* para evitar la confusión. Por otra parte, este distanciamiento permitió la apropiación del ideario educativo de Ferrer por el anarquismo. A partir de ese momento, las escuelas creadas por los anarquistas españoles recibieron usualmente el adjeti-

vo de *racionalistas* difundido por Ferrer. Reforzando esta apropiación, desde su congreso fundacional la CNT planteó la necesidad de crear escuelas en los centros obreros inspirándose en la Escuela Moderna⁶⁰. Los socialistas, por su parte, también mantuvieron durante años una corriente de opinión favorable al racionalismo educativo⁶¹.

El movimiento de escuelas laicas independientes en conjunto, bajo sus distintas orientaciones y denominaciones se expandió durante el segundo decenio del siglo XX, sufrió algunas diferenciadas en la Dictadura de Primo de Rivera y, salvo en la parcela socialista, disfrutó de notable expansión en la Segunda República y en la Guerra Civil. El 1 de abril de 1939 quedaría radicalmente truncado.

CARTILLA ESCOLAR
DE LA LIBREPENSADORA,
FEMINISTA Y MASONA,
ROSARIO DE ACUÑA
VILLANUEVA



- Álvarez Junco, J. (1976): *Ideología política del anarquismo español (1868-1910)*, Madrid, Siglo XXI.
- Álvarez Junco, J. (1990): *El emperador del Paralelo. Lerroux y la demagogia populista*, Madrid, Alianza.
- Álvarez Lázaro, P. (1985): *Masonería y Librepensamiento en la España de la Restauración*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas.
- Álvarez Lázaro, P. (1986): «El congreso católico de Sevilla (1892) o la lucha contra el laicismo en la enseñanza», *Iglesia y educación en España. Perspectivas históricas, (IV Coloquio de Historia de la Educación)*, Palma de Mallorca, I.C.E. de la Universitat de les Illes Balears, V. II.
- Álvarez Lázaro, P. (1990, 1ª; 1991, 2ª): *Libero Pensiero e Massoneria. Convergenze e contrasti tra Otto e Novecento*, Roma, Ed. Cangeini.
- Anónimo (1887): «La enseñanza laica y los neos», *La Humanidad*, Alicante, 11 noviembre; 20 noviembre; 30 noviembre; y 10 diciembre.
- Anónimo (1888): «A los Hijos de la Humanidad», *La Humanidad*, Alicante, 10 agosto.
- Círculo la Luz (1888): *Reglamento. Unión Barcelonesa de Libre Pensadores*, Barcelona.
- Chies, R. (1892): «Las escuelas laicas», *Las Dominicales del Libre Pensamiento*, Madrid, 11 noviembre.
- Delgado, B. (1973): *Unamuno educador*, Madrid, Magisterio Español.
- Delgado, B. (1978): «La Institución Libre de Enseñanza en Sabadell», *Revista Española de Pedagogía*, julio-septiembre.
- Delgado, B. (1979): *La Escuela Moderna de Ferrer y Guardia*, Barcelona, CEAC.
- Demófilo (1884): «La enseñanza laica», *Las Dominicales del Libre Pensamiento*, Madrid, 15 noviembre.
- Dommanget, M. (1972): *Las grandes socialistas y la educación. De Platón a Lenin*, Madrid, Fragua.
- Ferrer Guardia, F. (1912): *La escuela Moderna. Póstuma explicación de la enseñanza racionalista*, Barcelona, Publicaciones de la Escuela Moderna.
- García Abellán, J. (1979): *Hernández Ardieta, el librepensador murciano*, Murcia, Academia Alfonso X el Sabio.
- García Regidor, T. (1985): *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España*, Madrid, S. M.
- Gustavo, S. (1894): «La enseñanza laica», *Las Dominicales del Libre Pensamiento*, Madrid, 12 octubre.
- Gustavo, S. (1895): «La enseñanza laica. A la distinguida profesora Adelaida Sánchez Pinedo», *Las Dominicales del Libre Pensamiento*, Madrid, 12 julio y 26 octubre.
- Lalouette, J. (1997): *La libre pensée en France, 1848-1940*, Paris, Ed. Albin Michel.
- Lázaro Lorente, L. M. (1989): *La Escuela Moderna de Valencia*, Valencia, Generalitat de Valencia.
- Lázaro Lorente, L. M. (1992): *Las escuelas racionalistas en el País Valenciano*, Valencia, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia.
- Mateo Avilés, E. (1986): *Masonería, protestantismo, librepensamiento y otras heterodoxias en la Málaga del siglo XIX*, Málaga, Excma. Diputación Provincial de Málaga.
- Mella, R. (1979): *Cuestiones de enseñanza libertaria*, Madrid, Zero-Zyx.
- Mellado Rubio, C. y Ponce Aura, C. (1979): «La Antorcha Valentina: ejemplo de prensa masónica valenciana a finales del XIX», en *Masonería, política y sociedad*, Zaragoza, Centro de Estudios Históricos de la Masonería Española.
- Ortiz Villalba, J. (1985): *La Masonería en Córdoba*, Córdoba, Albolafia.
- Otero Urtaza, E. (1999): «La Institución Libre de Enseñanza y el laicismo escolar belga» en Ureña, E. M. y Álvarez Lázaro, P. (eds.): *La actualidad del krausismo en su contexto europeo*, Madrid, Fundación Duques de Soria, Universidad Pontificia Comillas y Editorial Parteluz.
- Pestalozzi (1889): «El clero y la educación», *La Verdad*, Oviedo, 7 julio.
- Piqueras Arenas, J. (1983): *El taller y la escuela en Valencia en el siglo XIX*, Valencia, Ayuntamiento de Valencia.
- Solá, P. (1978a): *Las escuelas racionalistas en Cataluña*, Barcelona, Tusquets.
- Solá, P. (1978b): *Francesc Ferrer i Guardia i l'Escola Moderna*, Barcelona, Curial.
- Tiana, B. (1994): «Las escuelas laicas y anarquistas», en Delgado, A. *Historia de la educación en España y América*, Madrid, Ed. Morata y S. M., t. III.

Los valores educativos y culturales del socialismo.

Las Casas del Pueblo

Francisco de Luis Martín

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

En torno a 1900 y después de superar una primera etapa de signo revolucionario y antirreformista que le abocaba a mirar con recelo o, al menos, con un evidente carácter subsidiario las cuestiones relativas a la instrucción y formación de los obreros, el socialismo español había apostado de manera decidida, bien que con un cierto retraso respecto a sus principales homólogos europeos¹, por ocupar un determinado espacio educativo y cultural dentro de las fuerzas sociales y políticas del país. En el nuevo contexto que ahora se dibujaba y en el que cabría ver un particular «regeneracionismo socialista», la educación de las clases trabajadoras y de sus activistas pasará a ocupar un lugar central en la estrategia política socialista. Sus principales dirigentes y cuadros sindicales coincidirán a partir de ahora en afirmar que el triunfo de sus ideas había de ir precedido de la educación del proletariado y que serían las transformaciones revolucionarias —postergadas a un futuro lejano y, como tal, incierto²— las que permitirían culminar dicha tarea educativa. Esta mentalidad «pedagógica» o didáctica que impregnó al socialismo desde la última década del siglo XIX, hizo que la educación y la cultura, entendidas como instrumentos de emancipación de la clase trabajadora, se convirtieran en la nueva «religión» del obrero. En consecuencia, el movimiento socialista trató de desarrollar un proyecto educativo de signo militante, aunque deudor en lo conceptual de otras corrientes de pensamiento, y los Centros Obreros y Casas del Pueblo, que unían ahora a su condición de puntos neurálgicos de la sociabilidad del mundo del trabajo su conversión en focos de irradiación cultural, pondrían en marcha un conjunto de iniciativas educativas y culturales que abarcaron campos muy diversos y que encerraban un particular universo de mitos, rituales y símbolos. El objeto de este trabajo es, justamente, tratar de desentrañar las claves de ese proyecto y de su evolución en el gozne de los dos siglos y analizar unas iniciativas que, en su mayor parte, perdurarán sin solución de continuidad hasta el final de la guerra civil.

LOS PLANTEAMIENTOS EDUCATIVOS DEL SOCIALISMO ESPAÑOL

¹
Luis Martín, F. de (1991a).

²
Luis Martín, F. de (1998); Elorza, A. y Ralle, M. (1989) y Juliá, S. (1997)

Desde el momento mismo de su fundación en 1879, el Partido Socialista mostró una preocupación evidente por los temas relativos a la enseñanza, incluyendo en sus primeros programas un conjunto de formulaciones y textos que han sido analizados ya por diferentes his-

toriadores de la educación³. En julio de aquel mismo año, el núcleo fundador del PSOE aprobaba el que sería su primer programa⁴, en el que se planteaba la exigencia de «creación de escuelas gratuitas para la primera enseñanza y de escuelas profesionales, en cuyos establecimientos la instrucción y educación serán laicas». Se recogían así dos de los principios —gratuidad y laicismo— más queridos y reivindicados por las fuerzas progresistas del país y que con mayor tenacidad defenderán —sobre todo a partir de la aprobación de la ponencia educativa presentada por Lorenzo Luzuriaga en nombre de la Escuela Nueva al XI Congreso del PSOE, celebrado en 1918, con el título «Bases para un programa de Instrucción Pública»— los socialistas.

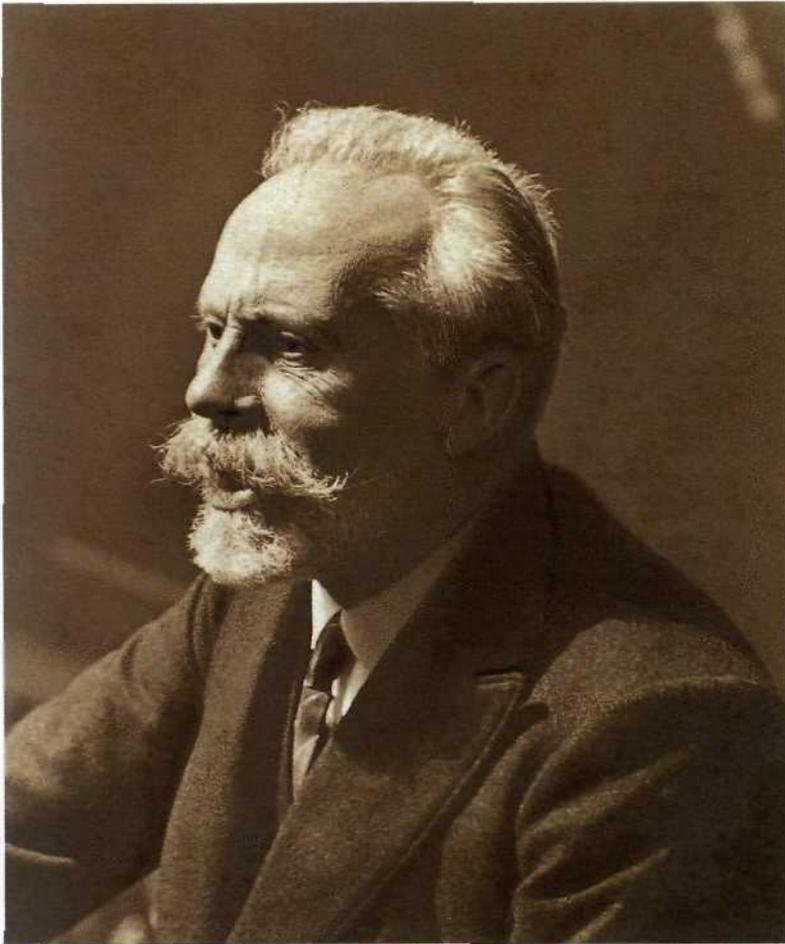
Los contenidos del manifiesto serían objeto de discusión entre los militantes, lo que daría lugar a un nuevo texto que, aprobado finalmente en abril de 1880, mostraba la supervivencia de muchos planteamientos del movimiento obrero internacionalista⁵, entre ellos el concepto de «educación integral»⁶.

La posición del partido cambia, sin embargo, con motivo de su primer congreso, celebrado en Barcelona en 1888. Aunque se mantienen algunos planteamientos educativos de la declaración de 1880, se suprime el término de «integral», elaborado por los teóricos anarquistas y que revelaba la ausencia de un planteamiento propio, más adaptado a la línea del pensamiento marxista. En su lugar, se hablaba ahora de «enseñanza general y especial de cada profesión a los individuos de uno y otro sexo»⁷. Por su parte, el programa mínimo seguía incluyendo la exigencia de creación de escuelas generales y profesionales, gratuitas y laicas.

Sin ir más allá de estas declaraciones genéricas, teñidas de internacionalismo muchas de ellas y escasamente operativas, el insuficiente desarrollo de un programa educativo propio no debe extrañarnos si tenemos en cuenta la concepción revolucionaria predominante en la primera época de la vida del PSOE, claramente influida por el guesdismo hasta 1890 por lo menos⁸. En un contexto teórico en que se defendía la inutilidad de la actitud reformista y se menospreciaba la actividad sindical, resultaba lógico anteponer los preparativos revolucionarios a las tareas educativas. En el prospecto de aparición de *El Socialista*, en 1886, se decía lo siguiente: «No figuramos en el número de los que creen que la clase obrera no podrá emanciparse mientras carezca de una sólida instrucción; si esto fuera cierto, la esclavitud de los trabajadores sería

- 3 Este es el caso de García Sánchez, R. (1981); Rodríguez Guerra, J. (1986) y Tiana Ferrer, A. (1986).
- 4 El programa-manifiesto en Morato, J. J. (1976): pp. 82-84.
- 5 El texto en Arbeloa, V. M. (1972).
- 6 Un análisis del mismo en Tiana Ferrer, A. (1983).
- 7 El texto en Morato, J. J. (1976): pp. 116-117
- 8 Sobre las influencias guesdistas en el socialismo español véase Arranz, L. (1979); Elorza, A. (1975) y Pérez Ledesma, M. (ed.) (1974).





PABLO IGLESIAS POSSE
(1850-1925)

◀ PORTADA DEL PERIÓDICO
EL SOCIALISTA

9

El artículo era con toda seguridad de 5 de marzo de 1886. En Iglesias, P. (1975): p. 79.

10

Véase «El programa de nuestro partido III», *El Socialista*, núm. 3, 26 de marzo de 1886, p. 1; y «El programa de nuestro partido VI», *El Socialista*, núm. 6, 16 de abril de 1886, p. 1.

11

Pablo Iglesias: «Instrucción y revolución», *El Socialista*, núm. 84, 14 de octubre de 1887, pp. 1 y 2.

eterna [...] La instrucción del obrero, una instrucción científica y completa, que le haga ser hombre inteligente, útil a sí mismo y a sus semejantes, es imposible que pueda adquirirse en el sistema económico actual. Por tanto, los que de veras quieren ver libre de toda preocupación e instruido al trabajador, deben trabajar por la emancipación de toda su clase»⁹. Ese mismo año, Pablo Iglesias publicaba en su órgano teórico una serie de ocho artículos con el título genérico de «El programa de nuestro partido» donde se recogían los principios doctrinales y tácticos que debían presidir y nuclear la actuación socialista en esa época. En dos de ellos aparecen referencias al tema educativo, insistiendo en lo señalado más arriba¹⁰. Así, en el número VI se afirmaba: «Crear que la instrucción, dando al obrero mayor conocimiento del

que hoy tiene, puede librarle de la miseria, es la mayor de las ilusiones [...] Los que mandan, los que imperan en la sociedad burguesa, no son los que más saben, sino los que más tienen». En 1887, Iglesias volvía a interesarse por el tema de la educación de los trabajadores, manteniendo la línea argumental de anteriores posicionamientos. Aunque reconocía y valoraba la importancia de la instrucción, sostenía que era imposible lograr una educación completa dentro del régimen capitalista. La revolución, el advenimiento de la sociedad socialista pondría fin al estado actual de cosas, solucionando ese y otros problemas. «No negamos, pues, la bondad de la instrucción. Lo que negamos —afirmaba el líder obrero— es la posibilidad de que, dentro del régimen capitalista, la clase productora, en su totalidad, pueda adquirir instrucción verdadera [...] Es, por consiguiente, un grave error creer que en plena sociedad burguesa la clase explotada, los proletarios todos pueden llegar a instruirse. Y lo es, también, y de magnitud extraordinaria, pensar que sin esta instrucción general no es posible derrocar de las posiciones que ocupa, o sea del Poder, a la clase explotadora. Para alcanzar, pues, la instrucción que ambicionamos, es necesario concluir antes con la burguesía, o lo que es lo mismo, llevar a cabo la Revolución Social»¹¹. La combinación de estos planteamientos teóricos con la escasa potencia del PSOE, tanto en militantes como en medios materiales, en esta primera etapa, explica la subsidiaridad de los temas educativos, la casi nula actividad cultural desplegada y la carencia,

en suma, de un proyecto educativo claro y preciso. Como señala Tiana, la revolución quedaba antepuesta a la reforma, resintiéndose de tal preferencia la acción educativa¹².

Las cosas empezaban a cambiar y de forma notable a fines de siglo. Un conjunto de factores, entre los que cabe destacar la superación del guesdismo teórico, la fundación de la UGT en 1888, la participación en la lucha política parlamentaria a partir de 1890, la influencia del socialismo europeo —decantado ya hacia posiciones reformistas— y la escasa penetración del partido entre las capas populares del país, trajeron como consecuencia el abandono del radicalismo teórico anterior y la aceptación progresiva de la vía reformista, aunque sin perder de vista el horizonte revolucionario. Este fenómeno, unido a la extensión de una conciencia regeneradora entre la burguesía progresista, explica la aparición de un hecho nuevo llamado a tener importantes consecuencias en años venideros: la aproximación de sectores burgueses e intelectuales reformistas al socialismo¹³, avanzando así el proceso que habría de culminar en la conjunción republicano-socialista de 1909 y la creciente influencia de intelectuales provenientes del progresismo burgués en las filas socialistas¹⁴.

Todas estas transformaciones tendrían una repercusión directa y decisiva en el plano educativo. Frente a las opiniones anteriores ahora se enfatiza la importancia de la educación, concebida como un instrumento destacado de la táctica revolucionaria; los alegatos en pro de la instrucción son continuos: «[...] tres también son las condiciones que el proletariado necesita reunir para llegar a la meta de sus aspiraciones: instrucción, constancia y disciplina»¹⁵.

También los principales teóricos y dirigentes socialistas manifestaban opiniones de semejante tenor. Juan José Morato, uno de los prohombres socialistas más preocupados por las cuestiones de enseñanza¹⁶, defendía la necesidad de la educación en una conferencia pronunciada en el Centro de Sociedades Obreras, de Madrid, en mayo de 1900: «Nuestra tarea es por hoy propagar ideas y educarnos»¹⁷. Jaime Vera, reflexionando sobre la necesidad e importancia de la educación socialista, con ocasión del 1º de mayo de 1901, afirmaba que «por necesidad imprescindible, el Partido Socialista ha consagrado y consagrará lo mejor de su actividad a esta educación de ideas, de sentimientos y de conducta de la muchedumbre proletaria»¹⁸. Pero quien mejor reflejaba el viraje teórico acaecido era, sin duda, el propio Pablo Iglesias, con declaraciones que contradecían abiertamente su tesis anterior de la anteposición de la revolución a la tarea educativa: «La fuerza de un partido popular depende de la educación que él dé a la masa que lo forma [...] El Partido Socialista [...] ha educado y no cesará de educar [...] con esta educación conseguirá que experimenten igual cambio otros muchos explotados, y con esta educación, en fin, hará que el proletariado español reúna todas las condiciones que necesita para colocarse al nivel del de los otros pueblos y para caminar rápidamente a la conquista del Poder político»¹⁹. Revistas socialistas como *La Nueva Era* o

12
Tiana Ferrer, A. (1992): p. 368.

13
A partir de 1886, *El Socialista* comenzó a reproducir artículos de la prensa republicana, creando poco después una nueva sección propia con el significativo título de «Colaboraciones burguesas». Se convirtió en costumbre, además, que en los números extraordinarios dedicados al 1.º de Mayo colaborasen destacados intelectuales burgueses, como Cossío. Y aunque el PSOE mantenía aún vigentes sus principios de rechazo a la colaboración política con partidos burgueses y de obrerismo militante, no dudó, sin embargo, en admitir en sus filas a intelectuales como Unamuno o Verdes Montenegro, como antes lo había hecho con el doctor Jaime Vera.

14
Robles Egea, A. (1986).

15
F. Diego: «El número tres», *El Socialista*, núm. 634, 1 de mayo de 1898, p. 6.

16
Castillo, S. (1990): pp. 13-21.

17
El Socialista, núm. 742, 25 de mayo de 1900, p. 3.

18
Jaime Vera: «La educación socialista», *El Socialista*, núm. 790. 1 de mayo de 1901, p. 1.

19
Pablo Iglesias: «Educación socialista», *Revista Socialista*, núm. 49 (1905), pp. 6-9.

Revista Socialista abrían sus páginas al tema educativo y propiciaban las colaboraciones de elementos burgueses en ese tema, contribuyendo de paso a que en el seno del movimiento socialista se respirase una atmósfera donde la instrucción jugaba un papel de primer orden, considerándola un arma de resistencia, integrada en la táctica anticapitalista²⁰. La consigna había sido lanzada con absoluta nitidez por Juan José Morato a comienzos de siglo: «Educar y educar. He ahí la obra revolucionaria, la única obra revolucionaria»²¹.

Conviene aclarar inmediatamente que la educación de la que hablaban los dirigentes obreros no se refería a la instrucción formal o a la enseñanza escolar, sino a un concepto más amplio y difuso que se materializaba en la elevación intelectual, moral y política de la clase trabajadora y cuyo principal agente educador no era la escuela, sino la propia organización obrera: «La Asociación es para el proletariado una nueva escuela, donde ha de completar su educación económica. En ella consolidará los sentimientos de solidaridad obrera y de fraternidad humana; allí se iniciará en los asuntos relativos al trabajo y comprenderá mejor la verdadera situación que ocupa dentro de la sociedad presente y, a la vez, el papel que desempeña el capitalista, el explotador»²². Se esperaban abundantes frutos de la acción societaria y organizativa, la cual coadyuvaría a la redención individual y social de los obreros, preparándolos para las luchas presentes y, como resultado de las mismas, para el advenimiento futuro de la nueva sociedad.

Esta nueva valoración de lo educativo y la confianza depositada en las organizaciones militantes como vehículo de formación denotaban un evidente recelo respecto a la colaboración con otras fuerzas sociales y grupos políticos. Conceptos como los de autoeducación, autosuficiencia educativa o enseñanza mutua aparecen con frecuencia en los órganos periodísticos del socialismo en esa etapa. Todo indica, pues, que a pesar de la aproximación a los sectores de la izquierda burguesa, incrementada incluso con el paso del tiempo, el socialismo español no había logrado todavía desprenderse por completo de su talante obrerista y de una desconfianza hacia los intelectuales, aspectos ambos que habían sido característicos del socialismo en nuestro país desde sus primeros tiempos.

Con todo, la actitud reformista no dejó de ser dominante entre los socialistas a partir del cambio de siglo, alejándose de cualquier género de «revolucionarismos» y poniendo el acento cada vez más en las cuestiones de educación y no solamente en aquellas que afectaban a los obreros adultos, sino también, y esta será la gran novedad desde mediados de la primera década del siglo, en las que iban dirigidas a la infancia y la juventud. Diferentes militantes comenzaron a llamar la atención sobre la urgente necesidad de preparar «adecuadamente» a los «hombres del mañana» como condición ineludible para superar las lacras impuestas por un injusto sistema social y construir un futuro diferente²³. Para realizar esta tarea, los socia-

20

Antonio García Quejido, en su artículo «Resistencia», aparecido en *El Socialista* (núm. 738, 1 de mayo de 1900, p. 4), señalaba: «Resiste el obrero que individualmente procura instruirse y educarse, completando sus conocimientos técnicos».

21

«El arráez Maltrapillo» (seudónimo de Morato): «En el aniversario de la Comuna ¡Educación!», *El Socialista*, núm. 785, 22 de marzo de 1901, p. 1.

22

E. Hubert: «El Obrero Asociado», *El Socialista*, núm. 711, 20 de octubre de 1899, p. 2.

23

Véase, por ejemplo, Julián Juderías: «La clase obrera y el problema de la infancia», *El Socialista*, núm. 1.156, 1 de mayo de 1908, p. 3.

listas no confiaban en las escuelas oficiales, meros instrumentos, en su opinión, del Estado burgués y al servicio de los intereses de las clases dominantes; propiciadoras, además, de un tipo de enseñanza viciada por dogmatismos y prejuicios que alejaban al niño de la verdad científica y de los sentimientos de justicia e igualdad. Y todo ello, adobado con una metodología anticuada que favorecía la pasividad, el memorismo y la asunción acrítica de los contenidos que se transmitían²⁴. De las críticas no se libraban tampoco los maestros nacionales, vistos con frecuencia —en otras ocasiones, como veremos, las valoraciones eran más benignas y comprensivas hacia la situación del magisterio público— como meros instrumentos al servicio de los poderosos y trascendidos de sentimientos pequeño-burgueses e ideología conservadora. Una de las firmas más habituales que se ocupaba de los asuntos de enseñanza, la que aparecía con el seudónimo de «Duende», sintetizaba en uno de sus artículos lo que por entonces era opinión mayoritaria entre los socialistas: «En las escuelas que el Estado mantiene [...] se enseña a los niños a ser humildes con los poderosos, a amar a la patria, sobre todo a respetar la propiedad privada [...] Por esta razón no podemos confiar nuestros hijos a las escuelas actuales, [...] no podemos olvidar en nuestros ataques a los maestros sostenidos por el Estado, pues, así como éste, ellos también están al servicio de nuestros explotadores»²⁵. La única solución era, por tanto, crear «escuelas puramente socialistas, de donde salgan luchadores firmes, inteligentes y convencidos, de donde broten hombres del porvenir, libres, justos y buenos»²⁶. Siguiendo este impulso y con el telón de fondo del importante crecimiento experimentado en esos años por las organizaciones de resistencia afectas a la UGT, la primera década del siglo vio nacer y desarrollarse un conjunto significativo de experiencias educativas de filiación socialista²⁷. Aunque sobre algunas de ellas volveremos más tarde, conviene ahora señalar que pese a las realizaciones emprendidas y que abarcaban campos tan heterogéneos como la instrucción primaria, la formación profesional, la educación de adultos o el aprendizaje no formal, el socialismo español no llegó a elaborar un proyecto educativo propio.

El modelo escolar socialista no incorporó novedad teórica o pedagógica alguna, ni se hizo eco tampoco de los postulados marxistas —en ningún momento, por ejemplo, se expresó la idea marxiana de unidad de trabajo productivo y formación intelectual, ni se mencionó el principio de educación politécnica—, mostrándose siempre tributario de otras tendencias,



CUBIERTA DEL REGLAMENTO INTERIOR DE LA SOCIEDAD OBRERA DE ESCUELAS LAICAS GRADUADAS DE MADRID

24

Cfr. El Abate Ferri: «Por la Escuela Moderna. La Revolución y la Enseñanza», *Vida Socialista*, núm. 8, 20 de febrero de 1910, pp. 10 y 11.

25

Duende: «La Escuela», *Vida Socialista*, núm. 109, 3 de marzo de 1912, p. 11.

26

Eduardo Torralva Beci: «Una escuela socialista», *Revista Socialista*, núm. 82, 1906, p. 303.

27

Luis Martín, F. de (1995).

28

Los socialistas se proclamaron repetidamente «enemigos declarados de la Iglesia», aunque «sin arrastrar curas, achicharrar frailes ni reducir a escombros los conventos». Cfr. «Los socialistas y la Iglesia», *El Socialista*, núm. 804, 2 de agosto de 1901, p. 1.

29

Juan Ortiz: «La escuela laica», *El Socialista*, núm. 1.259, 1 de mayo de 1910, p. 4.

30

Ese fue el caso, por ejemplo, de las conferencias anticlericales organizadas por las Juventudes Socialistas a finales de 1909 y comienzos de 1910 o de la participación socialista, junto a protestantes, librepensadores y republicanos, en los mítines laicistas de abril de 1913.

31

«Voltaire»: «El problema central está en la escuela», *El Socialista*, núm. 1.668, 17 de diciembre de 1913, p. 1.

32

Véanse, entre otros muchos, los artículos de El Abate Ferri en la revista *Vida Socialista*, núm. 4, 23 de enero de 1910, p. 8; núm. 14, 3 de abril de 1910, pp. 8-10, y núm. 160, 2 de marzo de 1913, p. 8. Igualmente, y en la misma revista, los trabajos del maestro socialista Rafael Martínez, como, por ejemplo, núm. 10, 6 de marzo de 1910, p. 14, y núm. 37, 11 de septiembre de 1910, pp. 12 y 13.

33

En 1915, José Antich señalaba: «Creo que unas de las acciones más fecundas que podrían llevarse a cabo en el seno de las fuerzas socialistas españolas sería la de implantar en la práctica los ideales pedagógicos de Francisco Ferrer [...] La pedagogía de Ferrer se funda en el respeto a la voluntad física, intelectual y moral del niño [...] continuemos la obra de la Escuela Moderna». Cfr. José Antich: «Francisco Ferrer y la acción socialista», *Acción Socialista*, núm. 66, 20 de junio de 1915, p. 1.

34

Véase, entre otros más, Juan Almela Meliá: «Por la escuela libre. Protestamos», *Vida Socialista*, núm. 7, 13 de febrero de 1910, p. 10.

35

El Socialista, núm. 1.326, 11 de agosto de 1911, p. 4.

36

Luis Martín, F. de (1991b).

especialmente del republicanismo burgués y de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), por un lado, y del anarquismo, por otro. Del mundo burgués e institucionista procedía el concepto de «laicismo» con el que los socialistas se referían a sus escuelas y que suponía una actitud de rechazo de la Iglesia y del hecho religioso, aunque tamizada de tolerancia práctica²⁸. Juan Ortiz, uno de los maestros socialistas y afiliado a la Asociación de Profesores Racionalistas, señalaba que «el triunfo de la escuela laica es la muerte de la religión [...] no tenemos necesidad alguna de atacar ni menos de ridiculizar a Dios en la escuela racionalista [...] Nos basta y nos sobra con iniciar al niño en el estudio de las ciencias todas, sin hablarle nunca de Dios ni para ensalzarlo ni para combatirlo»²⁹. La postura que denota este texto fue la más corriente entre los socialistas, con la excepción de algunas coyunturas en las que, subido de tono el debate laicista, se radicalizó el lenguaje anticlerical.³⁰ Pero, salvando esos momentos concretos, sus declaraciones fueron bastante comedidas, defendiendo que «en la escuela de niños no debe enseñarse ni la religión ni la irreligión», ya que «Dios no es materia de enseñanza primaria»³¹.

Del mundo anarquista, más concretamente, del movimiento educativo ferrerista, procedía el segundo gran calificativo —«racionalista»— con el que los socialistas definían su modelo escolar. Los maestros de las escuelas pertenecientes a la socialista Sociedad Obrera de Escuelas Laicas Graduadas, con sede en Madrid, se autocalificaron racionalistas, llegando a crear una Asociación de Profesores Racionalistas, domiciliada en la Casa del Pueblo y sobre la que más adelante nos detendremos. Es muy probable que el proceso y fusilamiento de Francisco Ferrer Guardia en 1909 y el cierre consiguiente de muchas escuelas laicas y racionalistas, coadyuvase a crear en las filas socialistas una corriente de opinión favorable al racionalismo educativo³², en defensa de Ferrer³³ y por la reapertura de los centros clausurados³⁴, lo que, sin duda, redundaría en favor de la extensión del término «racionalista», al aumentar su prestigio. Sea como fuere, lo cierto es que el concepto cuajó durante mucho tiempo entre los socialistas y que incluso en alguna ocasión *El Socialista* llegó a afirmar que la escuela racionalista era la «única compatible con nuestra manera de pensar»³⁵.

A pesar de los esfuerzos por clarificar las bases pedagógicas y organizativas de la propugnada escuela socialista, lo cierto es que en la segunda década del siglo, el movimiento socialista, en una trascendental vuelta de tuerca, había abandonado oficialmente ese proyecto militante y alternativo y en su lugar se había fijado el objetivo de transformar el sistema educativo nacional. Cuatro son las razones o los factores que explicarían tan decisivo cambio. En primer lugar, el hecho de que las iniciativas desarrolladas no llegaran a cuajar en una realidad consolidada. La red escolar desplegada en Casas del Pueblo y Centros Obreros estuvo permanentemente condicionada por una asfixiante precariedad de medios humanos y materiales que limitó de manera muy significativa su acción³⁶. Por otro lado, no parece que hubiera, pese

a las declaraciones teóricas, una voluntad decidida en los organismos directivos por coordinar unas experiencias educativas y culturales que llevaban una vida a veces lánguida y siempre independiente entre sí.

El segundo factor apunta a la concepción sindical que defendían los socialistas y que los diferenciaba nítidamente de los anarquistas. Mientras para éstos el sindicato prefiguraba ya el modo de organización de la sociedad libertaria y en ningún momento se cuestionó el rechazo radical de la organización estatal, los postulados teóricos socialistas no condujeron, por el contrario, a edificar un modelo social de recambio, sino a proponer esquemas tácticos que condujesen a la transformación del Estado burgués en otro proletario, mediante la acción política de la clase obrera organizada. Este hecho conducía inevitablemente a luchar también por la transformación del sistema escolar público, lo que directa o indirectamente no favorecía la creación de modelos alternativos.

Un tercer elemento tiene que ver con la participación y el compromiso socialista en la política municipal española. Aunque antes de terminar el siglo XIX el PSOE había elaborado ya un programa de acción municipal³⁷, será en los primeros años de la centuria actual, tras la elección de sus primeros concejales, cuando los socialistas tomen plena conciencia de la sangrante realidad del analfabetismo, de la pésima situación de la enseñanza en pueblos y ciudades, del estado paupérrimo en que se desenvolvía la vida de los maestros y, como consecuencia de todo ello, de la urgente necesidad de mejorar la educación y las escuelas oficiales. No fue, por tanto, en nuestra opinión, desde una previa reflexión teórica en torno a ese conjunto de problemas o desde una conversión precoz al «estatismo» o «estatalismo», sino desde la práctica de la gestión municipal cómo los dirigentes socialistas entraron primeramente en contacto con la escuela pública. Comenzaron a aparecer en *El Socialista* artículos y colaboraciones sobre temas como los edificios escolares, el absentismo en la escuela, el analfabetismo, los presupuestos de Instrucción Pública, el modelo de escuela graduada, las colonias de verano, los roperos y cantinas, la higiene en la escuela o la inspección médico-escolar. Otro tanto ocurrió en *La Lucha de Clases*, el órgano de los socialistas vascos y segundo en importancia dentro del conjunto de los periódicos obreros, y en la *Revista Socialista*, que en 1903 abrió sus páginas a una nueva sección titulada «De enseñanza», donde con frecuencia se recogían opiniones, comentarios y soluciones a los múltiples problemas que afectaban a las escuelas municipales y a sus servidores, los maestros³⁸. Muchos de estos artículos y trabajos iban firmados por maestros socialistas o que habían iniciado un movimiento de aproximación al socialismo, estableciendo así una cabeza de puente entre el movimiento obrero y la enseñanza pública. Rafael Martínez, Emilio Ratti, «Kalófilo», Martín García, Juan Salvador y Valentín Sánchez Durán fueron algunos de ellos³⁹.

37

El programa en *El Socialista*, núm. 340, 9 de septiembre de 1892, pp. 1 y 2.

38

Véase, a título de ejemplo, el artículo de Isabel Muñoz Caravaca: «De enseñanza», *Revista Socialista*, núm. 6, 1903, pp. 782-785, con el que se inauguraba la nueva sección.

39

Véanse en *Vida Socialista* los artículos de: Kalófilo, núm. 11, 12 de marzo de 1910; Juan Salvador, núm. 56, 22 de enero de 1911, pp. 5-7; Valentín Sánchez Durán, núm. 86, 20 de agosto de 1911, pp. 13 y 14; Martín García, núm. 87, 27 de agosto de 1911, pp. 9 y 10; Rafael Martínez, núm. 138, 29 de septiembre de 1912, p. 15; Emilio Ratti, núm. 177, 6 de julio de 1913, p. 7.



MANUEL NÚÑEZ DE ARENAS
(1886-1951)

Un cuarto y último factor vino determinado por la irrupción en el socialismo, a partir de la segunda década del siglo, de un grupo de intelectuales procedentes del institucionismo⁴⁰. Este hecho comportó la aparición de elementos teóricos nuevos que chocaban en ocasiones con los anteriores de corte exclusivamente obrerista. A través de su papel e influencia en instituciones y organismos culturales socialistas, como la Escuela Nueva de Núñez de Arenas⁴¹, en los órganos de decisión política y sindical o en la prensa obrera, estos intelectuales contribuyeron a crear una nueva mentalidad en un importante sector del socialismo, a la vez que una mayor preocupación por la política y la regeneración nacional y por la reorganización de la instrucción pública. El resultado final fue que, si bien las escuelas y los centros sostenidos por las organizaciones obreras se mantuvieron sin solución de continuidad hasta el final de la guerra civil, el original proyecto educativo autónomo y militante se abandonó, siendo sustituido por el objetivo de renovar y transformar el sistema educativo nacional.

LAS ESCUELAS SOCIALISTAS Y OTROS CENTROS DE FORMACIÓN OBRERA

Desde comienzos del siglo XX y como consecuencia de los nuevos planteamientos educativos que se abrieron paso en el socialismo español, Casas del Pueblo y Centros Obreros comenzaron a ofrecer a los militantes y a sus hijos la posibilidad de realizar estudios primarios en escuelas y centros propios. Aunque en un primer momento predominó en esta oferta, como ya vimos, un carácter militante y aun de alternativa al sistema público de enseñanza, con el correr del tiempo, por efecto de la propia evolución del socialismo y de su cada vez mayor decantación por la transformación del sistema educativo nacional, ese carácter —aun sin ser abandonado del todo en algunos lugares— irá dejando paso —al menos entre los líderes y dirigentes socialistas— a una justificación meramente cuantitativa o remedial, en el sentido de tener como primer objetivo el cubrir parte de las bolsas de desescolarización que una raquítica enseñanza estatal dejaba al descubierto.

Un gran número de estas escuelas, repartidas por buena parte de la geografía nacional, mantuvieron una trayectoria paralela a la de las organizaciones que las impulsaron, con períodos de desarrollo y otros de atonía, llegando incluso a la desaparición en algunos casos. Casi todas estuvieron seriamente condicionadas por dificultades de tipo económico; sólo el tesón

40

Una muestra de las profundas relaciones entre la ILE y el socialismo en el número especial de *Acción Socialista*, núm. 50, 27 de febrero de 1915, pp. 2 y 3.

41

Sobre esta importante y singular institución: Tuñón de Lara, M. (1970); Guereña, J. L. (1984) y Tiana Ferrer, A. (1992): pp. 410-415.

y el voluntarismo de unos cuantos militantes y el apoyo financiero de ciertas sociedades y sindicatos permitió que, pese a todo, no pocas se mantuvieran en pie y tuvieran continuidad en el tiempo. Nuestra fuente principal de información sobre el número y las características de estas instituciones de enseñanza primaria son las contestaciones que algunos Centros Obreros —no todos, desgraciadamente— enviaron a la encuesta abierta con motivo de la convocatoria del XII Congreso del PSOE, celebrado en 1928, para conocer las escuelas laicas socialistas que funcionaban en España⁴². A través de estas respuestas, sabemos que durante los primeros años del siglo se fundaron escuelas al menos en las siguientes localidades: Ablaña (Oviedo), Alcira (Valencia), Almansa (Albacete), Bilbao, Castellón, Gallarta (Vizcaya), Gijón, Linares (Jaén), Madrid (dos escuelas, más una tercera creada en 1914, dependientes de la Sociedad Obrera de Escuelas Laicas Graduadas), Oviedo, Puente de Vallecas (Madrid), Santander, San Sebastián, Talavera de la Reina (Toledo) y Turón (Asturias).

Los socialistas implicados en esta labor de educación, incluso cuando ya el partido y el sindicato habían abandonado el modelo educativo autónomo y de confrontación, justificaron su empeño educativo no sólo en la escasez de escuelas mantenidas por el Estado, sino también en las diferencias existentes entre sus centros y los públicos y en el tipo de enseñanza que se impartía en estos últimos. El falseamiento sistemático de los hechos históricos y de la realidad social, los prejuicios religiosos y de clase y la metodología «pasiva», «rutinaria» y «dogmática» que, según los responsables de estos centros y los dirigentes obreros, caracterizaban la enseñanza oficial, exigía una orientación educativa absolutamente diferente que se caracterizase por la adopción de métodos de enseñanza modernos y la exposición científica de los contenidos.

Ya en el Reglamento interior de la Sociedad Obrera de Escuelas Laicas de Madrid, aprobado en 1908, se hacía una amplia referencia a los métodos y directrices pedagógicas que debían orientar la acción educativa de los centros socialistas. Según el artículo 1º:

«A) La enseñanza en las Escuelas de esta Sociedad ha de ser racional, exenta de rutinas anticuadas y falsos convencionalismos, contraria a todas las religiones y fundamentada en el más puro materialismo científico.

B) Se ha de procurar en lo posible hacer del niño un hombre razonador, calculista, no sumiso y resignado, sino luchador, dándole por arma su propia inteligencia.

C) Se le ha de educar el corazón, no para odiar a sus semejantes, sino para amarlos, haciéndoles ver las ventajas del buen comportamiento con los demás, sin embargo de la lucha intelectual (*sic*).

D) Se cuidará mucho de que el niño aprenda las ideas contenidas en las asignaturas y no las palabras con que aquéllas se expresan.

42

Partido Socialista Obrero Español: Convocatoria y orden del día para el XII Congreso Ordinario del Partido y Memorias Reglamentarias de la Comisión Ejecutiva, subdirección y administración de «El Socialista», de la minoría parlamentaria y de la Gráfica Socialista, con un breve resumen de la actividad obrera en sus diversos aspectos desde abril de 1921 a diciembre de 1927, Madrid, 1928, Gráfica Socialista, pp. 469-471.

E) Se atenderá cuidadosamente a su educación física y se hará en lo posible porque el niño ame la Escuela como lugar donde encuentra satisfacción a su espíritu y a su cuerpo»⁴³.

Es muy probable que estas normas, al menos en lo que comportaban de ideal pedagógico, estuvieran presentes en el resto o en un buen número de las escuelas laicas socialistas. Por otro lado, de los discursos pronunciados con motivo de los actos de apertura o en las exposiciones escolares de fin de curso, se deduce que, para los responsables de estas escuelas, sus caracteres más específicos —otra cosa es que todos ellos se llevaran a la práctica o se aplicaran *stricto sensu*— eran los siguientes:

1º No circunscribir sus normas a ningún dogmatismo, ni religioso ni político. A los niños se les pretendía enseñar a discurrir por cuenta propia y a razonar, se decía, «libres sus espíritus de temores y mesianismos más o menos dogmáticos». Eran centros, además, que presumían de tener una estricta moral laica basada en principios de justicia, bondad y solidaridad.

2º Tener como guía de toda enseñanza las verdades deducidas de los hechos. Sólo lo racional, es decir, las verdades comprobadas por la razón, eran susceptibles de examen.

3º Ver en el niño únicamente a un niño, respetando su personalidad y su libre desarrollo, sin coacciones ni autoritarismos.

4º Ser escuelas de la vida y para la vida. De ahí la importancia de los contactos con el medio social, vivificando la escuela y, al mismo tiempo, proyectando su acción educativa al exterior. Según Rafael Martínez, «en los trabajos de los niños se les orienta en un sentido práctico de la vida, imprimiéndoles un carácter que prepare a los pequeñuelos para una vida libre, racional, humanitaria y bella: la escuela de la vida y de la alegría, no la escuela de la muerte y el sufrimiento»⁴⁴.

5º La actividad, el hacer, como primer ideal pedagógico. El contacto con la naturaleza, las lecciones de cosas, la participación del niño en su propio proceso educativo eran esenciales para la educación que se pretendía.

6º Consideración especial del trabajo, intentando superar las tradicionales barreras entre trabajo intelectual y trabajo manual. Incluso se enseñaba al niño «su papel como factor de producción, preparándose para desempeñarlo con ardimiento y capacidad».

7º Exaltación de todo lo científico, de la ciencia que, según se afirmaba, «libera al hombre de la esclavitud de la naturaleza y de la otra esclavitud de los viejos moldes sociales».

43

Sociedad Obrera de Escuelas Laicas de Madrid: *Reglamento interior*, Madrid, Imprenta de I. Calleja, 1908, pp. 3 y 4.

44

Rafael Martínez: «Nuestras escuelas», *Vida Socialista*, núm. 178, 13 de julio de 1913, p. 5.

8º Aspiración a una educación pacifista. Hablando de los escolares, Amós Acero recomendaba a los maestros socialistas que no pusieran en sus manos «libracos y estampas en las que se manifiesten grabados guerreros y actos de crueldad, que siempre despiertan en ellos el deseo de acometividad y destrucción, perjudicando la orientación que en estas escuelas se da de amor y fraternidad»⁴⁵.

9º Desarrollo de los valores y de la sensibilidad artística, así como de otros valores humanos y éticos que hicieran del niño una persona buena y solidaria.

A pesar de estas recomendaciones y planteamientos, el cuadro de materias de las escuelas socialistas apenas se diferenciaba del de las oficiales. Se impartían normalmente clases de ciencias naturales —fisiología e higiene, historia natural, física y química—, lengua española —lectura y escritura, redacción y análisis, composición y recitación—, matemáticas —aritmética y geometría—, ciencias sociales —geografía, historia de la civilización, instrucción cívica, nociones de comercio—, gimnasia —ejercicios corporales, paseos y excursiones— y trabajos manuales —labores, dibujo y construcción de objetos variados—.

Especial importancia tuvieron el dibujo y los trabajos manuales. De ello son buena prueba las exposiciones escolares que se organizaban al final de cada curso y que, en sustitución de los exámenes tradicionales, congregaban, en una verdadera fiesta escolar, a padres, alumnos, profesores y trabajadores afiliados a los centros obreros. En estas exposiciones se mostraban bordados, encajes de todo género, mapas, esferas, dibujo lineal y de figuras a pluma, poliedros y otras figuras geométricas, ejercicios de caligrafía, etc. Normalmente, continuaban con la celebración de veladas o festivales donde, al tiempo que se hacía propaganda de la enseñanza ofrecida en las escuelas, los niños recitaban poesías, cantaban himnos e, incluso, pronunciaban discursos, obsequiándoles con libros y otros presentes al terminar el acto. Con relativa frecuencia se celebraron también excursiones y giras escolares que tenían como objetivo el contacto con la naturaleza, la enseñanza al aire libre y la visita a centros de arte o de trabajo. Ya a principios de siglo, Enrique Jardiel indicaba que «las excursiones escolares debían ser la esencia, la base, el punto de apoyo de la enseñanza. ¡Enseña tantas cosas el campo!»⁴⁶. En el Reglamento de la Sociedad Obrera de Escuelas Laicas se indicaba que los jueves por la tarde se dedicarían las horas de clase a excursiones campestres o instructivas. En general, todas las escuelas dedicaron una tarde a la semana a este tipo de actividades. A través de ellas se atendía también al deporte en la escuela, aspecto este que procuró no descuidarse en la organización escolar. Consecuencia de ello fue la creación de unos pocos grupos deportivos promovidos por los propios maestros de los centros obreros, como, por ejemplo, «Salud y Cultura», que nació en Madrid en 1913.

La música fue, al menos en algunas escuelas, otro de los componentes de la educación impartida. Los alumnos aprendían canciones y entonaban himnos, algunos de claro contenido

⁴⁵ *El Socialista*, núm. 6.106, 5 de septiembre de 1928, p. 4.

⁴⁶ Enrique Jardiel, *El Socialista*, núm. 1.178, 2 de octubre de 1908, p. 3.

social y aun revolucionario como *La Internacional* o *Marsellesa de la Paz*, convirtiendo así a la música y el canto en instrumentos al servicio de la divulgación entre los niños del ideario socialista. Como había expresado Rafael Carratalá, un militante alicantino muy aficionado a la música, se trataba de «inculcar con notas sonoras las ideas de emancipación»⁴⁷.

Otro hecho significativo en la organización escolar de estos centros fue la relativización de los libros de texto como instrumentos centrales del aprendizaje. No tenemos conocimiento de libro de texto alguno, aunque a comienzos de siglo Juan Almela Meliá escribió, por encargo de la Sociedad de Escuelas Laicas, unas *Cartillas para enseñanza racionalista* con objeto de adoptarlas en sus establecimientos para la enseñanza de la lectura. Su finalidad era «tener unas cartillas en las cuales los primeros ejercicios de lectura no estuvieran basados en la acostumbrada serie de máximas religiosas que entumescen los cerebros infantiles, privándoles de ejercitarse sobre temas de verdadera moral»⁴⁸. Según *El Socialista*, con la primera cartilla se enseñaba el alfabeto de forma paulatina, organizando el aprendizaje de las letras por grupo. La segunda se componía de una serie de máximas y consejos relativas a los juegos y la conducta de los niños. La tercera y última era una reunión de anécdotas, cuentecillos y versos. En octubre de 1908, Enrique Jardiel dedicaba un artículo monográfico a este tema, indicando que los libros de texto habían contribuido a que los niños aborrecieran la escuela⁴⁹. Es por eso que los únicos libros permitidos en todo tiempo fueron los de lectura. A tal fin, en algunas escuelas se formaron pequeñas bibliotecas con sección circulante lo que, al permitir su consulta fuera del horario escolar, facilitaría la lectura de los textos y fomentaría el hábito lector, que era, en definitiva, lo que se pretendía.

Las plazas de maestros en casi todas estas escuelas se cubrían por concurso, formando parte de los tribunales, al menos en Madrid, miembros de la ugetista Asociación de Profesores Racionalistas y exigiéndose diversos requisitos a los aspirantes, entre los que se encontraba estar en posesión del título oficial de maestro. Aunque esta exigencia provocó más de una



47

«Véritas»: «Orfeones socialistas», *La Lucha de Clases*, núm. 538, 11 de marzo de 1905, p. 3.

48

El Socialista, núm. 1.184, 13 de noviembre de 1908, p. 4.

49

Enrique Jardiel: «Los libros de texto. Nuestras escuelas», *El Socialista*, núm. 1.182, 30 de octubre de 1908, p. 4.

reacción contraria por parte de quienes argumentaban —normalmente aspirantes a algunas de esas plazas— que lo esencial era la capacidad de educar racionalmente a los futuros socialistas y no el título académico, obtenido además, según recordaban, en centros oficiales caracterizados por su antilaicismo, una buena parte de los centros socialistas mantuvieron siempre esa exigencia como garantía de capacitación. Conviene tener en cuenta, no obstante, que en algunos centros, normalmente los más pobres, fueron simples obreros quienes, con gran sacrificio por su parte y en ausencia de maestros titulados, ejercieron las tareas docentes.

Otra característica que conviene reseñar es la adopción, desde el primer momento, del sistema de coeducación. Rafael Martínez, maestro en diversas escuelas socialistas de Madrid, afirmaba que «contra la opinión de los enemigos de la coeducación y de los pusilánimes acerca de este sistema, la educación de niños y niñas juntos da admirables resultados. Puesto que en todos los ejercicios escolares los niños de ambos sexos se ayudan mutuamente, adquieren esa familiaridad, esa franqueza de aspiraciones comunes, ese respeto mutuo entre individuos de diferente sexo, ese compañerismo fraternal, necesario para que sean ciudadanos de una sociedad humana y libre de toda imposición tiránica»⁵⁰. En múltiples ocasiones reivindicaron la superioridad de este sistema sobre el que mantenía separados arbitrariamente a los niños de uno y otro sexo.

Aunque al principio se celebraban entregas de premios y se permitían, suavizados, los castigos, con el tiempo desaparecieron unos y otros, si bien en algunos centros se mantuvo la tradición de entregar a los alumnos algún presente al finalizar el curso como reconocimiento a su aprovechamiento académico. Cuando algún niño cometía una falta lo habitual era acudir a la motivación personal o a la reprensión en privado.

No estamos en condiciones de poder asegurar que todos estos planteamientos pedagógicos, verdaderamente modernos y en claro contraste con lo que se practicaba muchas veces en la enseñanza pública, se llevaran a cabo realmente o en su integridad. De hecho, nos falta bastante información acerca de los métodos aplicados y la actividad cotidiana. Es posible que, en bastantes ocasiones, la realidad se confundiera con las aspiraciones. Sin duda, los escasos medios económicos que caracterizaron a estas escuelas y que conocemos por las reiteradas quejas de sus responsables, limitaron su acción pedagógica. Parece incontestable que sin dinero era imposible conseguir una alta calidad en la enseñanza a pesar de todos los voluntarismos y buenos deseos⁵¹.

Es necesario destacar también que, a pesar de su definido antidogmatismo, estas escuelas adoptaron una orientación militante. Los niños vivían en medio de personas comprometidas en la tarea de transformación social, por lo que no debían sustraerse totalmente a tales influjos. Con frecuencia se afirmaba que las escuelas debían formar rectamente las conciencias

50

Rafael Martínez: «Nuestras escuelas», *El Socialista*, núm. 1.274, 12 de agosto de 1910, p. 3.

51

Así lo pondría de manifiesto años después Cordero, M. (1933): pp. 142-143.

infantiles, liberándolas de los prejuicios que la Iglesia o el Estado trataban de imponerles. Los centros de enseñanza socialistas participaban, pues, del ambiente militante en que se desenvolvían. Ya hemos comentado cómo los escolares cantaban canciones y entonaban himnos obreros y en muchos centros recitaban poesías de militantes aficionados a la versificación, como Juan Almela Meliá, Álvaro Ortiz o Miguel R. Seisdedos. Con toda seguridad, dado que la intención de su autor fue que sirvieran de complemento a la enseñanza impartida en las escuelas obreras, muchos leerían los *Cuentos para futuros socialistas*, más tarde titulados *Cuentos infantiles*, escritos por Meliá y editados a partir de 1906 por la *Revista Socialista*. De su buena acogida da idea el hecho de que fueran reeditados en diferentes ocasiones⁵².

Conviene indicar, finalmente, que la incidencia real de todas estas escuelas fue siempre bastante limitada, habida cuenta de su escaso número, la precariedad de sus medios económicos y los pocos alumnos que llenaban sus aulas. Con todo, no puede ser desdeñada, antes al contrario, la labor en pro de la cultura y de la educación de los niños obreros que, en medio de no pocas dificultades, desarrollaron algunos militantes y centros obreros.

Igualmente significativa fue la educación de adultos, para la que se emplearon, normalmente en horario nocturno, las propias aulas y escuelas de niños. El terreno estaba abonado si tenemos en cuenta, por un lado, las bajas tasas de alfabetización y la creciente demanda de educación entre las clases populares urbanas y, por otro, las nuevas ideas sobre el papel de la

formación de los militantes y la concepción de la cultura como instrumento revolucionario. Animados por estas motivaciones, fueron abundantes las sociedades que por sí solas o con la colaboración de los poderes públicos en algún caso organizaron clases vespertinas de adultos para la enseñanza de la lectura y la escritura a sus afiliados⁵³. En otras ocasiones se impartió un tipo de formación que podríamos llamar práctica, con clases, entre otras, de dibujo lineal, cálculo mercantil, caligrafía o taquigrafía.

Los socialistas desarrollaron también, a partir del cambio de siglo, una pequeña pero significativa red de centros de formación profesional. El primero de todos

ANTÓNIO GARCÍA QUEJIDO
(1856-1927)



52
Luis Martín, F. de y Arias González, L. (1989).

53
Cfr. Alejandro Tiana Ferrer, A. (1997): p. 135.



MANUEL ALONSO ZAPATA
CON SUS ALUMNOS.

ellos fue la Escuela de Aprendices Tipógrafos, de la Asociación del Arte de Imprimir, que comenzó a funcionar el 18 de diciembre de 1905 y de la que sería promotor García Quejido⁵⁴. Vendrían después, aunque casi todas centralizadas en Madrid, otras escuelas de oficios, como la Escuela de Chóferes, creada en 1910 por la Sociedad «La Unión de Coche-

ros», la escuela de preparación al ingreso en las Escuelas de Maestros Armeros y de Artes y Oficios, perteneciente al Centro de Sociedades Obreras de Oviedo y abierta también en 1910, o la Academia de Corte puesta en pie al año siguiente por la Sociedad de Oficiales y Jornaleros Sastres de Madrid. Sin olvidar los cursos de formación técnica organizados por la Escuela Nueva de Núñez de Arenas desde 1910. La más sólida de estas iniciativas, si bien no abriría sus puertas hasta 1926, fue la Escuela de Aprendices Metalúrgicos del sindicato «El Baluarte»⁵⁵. A pesar de lo modesto de sus resultados, todas estas iniciativas constituyen una buena muestra del empeño desarrollado en algunas sociedades obreras por el perfeccionamiento profesional de sus asociados.

LA ASOCIACIÓN DE PROFESORES RACIONALISTAS

Los maestros de las escuelas laicas socialistas de Madrid estuvieron integrados en un principio en la Sociedad de Profesiones y Oficios Varios, conocida más coloquialmente entre los afiliados socialistas y de la UGT como la «Varia». Configurada, como su propio nombre indica, por elementos pertenecientes a diferentes profesiones y oficios y que por su escaso número no estaban en condiciones de formar una específica sociedad de resistencia, ella sería el tronco y la matriz de la que, una vez superada esa inicial dificultad, irían surgiendo por sucesivas separaciones sindicatos y sociedades obreras. Este sería el caso de la Asociación de Profesores Racionalistas, constituida por aquellos maestros en mayo de 1909 y que puede ser considerada el antecedente inmediato de la Asociación General de Maestros —aunque durante algún tiempo convivieran ambas organizaciones— y, en consecuencia, el origen remoto de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE).

54

Cfr. Juan José Morato: «La Escuela de Aprendices Tipógrafos», *Tiempos Nuevos*, núm. 47, 25 de marzo de 1936, p. 31.

55

Luis Martín, F. de (1990): pp. 233-253.

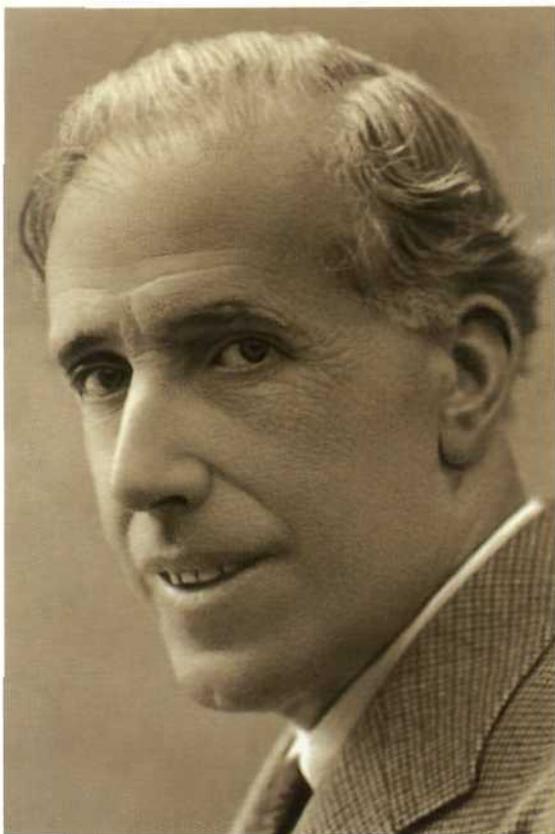
56

Cfr. Libro de Actas de las Juntas Generales de la Sociedad de Profesiones y Oficios Varios, Original manuscrito, Madrid, 11 de marzo de 1904 a 17 de febrero de 1928.

57

Véase *El Socialista*, núm. 1.244, 14 de enero de 1910, p. 4.

JULIÁN BESTEIRO FERNÁNDEZ
(1870-1940)



En la «Varia» los maestros socialistas jugaron un papel principal, interviniendo con frecuencia en los debates y acuerdos de sus juntas generales —especialmente, como es lógico, en las cuestiones de enseñanza⁵⁶— y ocupando puestos relevantes en la Junta Directiva, como Rafael Martínez o José M^a Plaza, que fueron secretarios de la misma en distintos años. Martínez, afiliado a la Agrupación Socialista Madrileña, fue, sin duda, el principal impulsor de la nueva sociedad de maestros laicos y racionalistas, figurando siempre como cabeza visible de las distintas iniciativas que en materia de enseñanza se desarrollaron desde comienzos de siglo. Él fue el profesor de la primera escuela socialista de la que tenemos conocimiento, la que en 1903 ponía en marcha la Sociedad de Obreros Ferroviarios «La Locomotora Invencible»; él fue también el promotor, fundador y maestro de la escuela que el 2 de enero de 1905 se inauguraba en el Centro de Sociedades Obreras de la calle de Relatores y él fue igualmente miembro fundador de la Sociedad de Escuelas Laicas Graduadas de Madrid, ocupando el cargo de profesor-director de la primera escuela que en noviembre de 1908 abrió esta sociedad. Su activísima presencia en el mundo de la enseñanza socialista madrileña no terminaba ahí. Además de sus tareas docentes —entre las que hay que incluir las clases nocturnas de adultos—, jugó

un papel muy destacado como publicista y divulgador de la enseñanza laica y racionalista, contándose por decenas sus artículos y trabajos en los principales órganos periodísticos del Partido Socialista, como *El Socialista*, *La Revista Socialista*, *Vida Socialista*, *Acción Socialista*, *El Socialismo* o *Fabio*.

En mayo de 1909, recién constituida la nueva sociedad de maestros, la Junta Directiva de la Casa del Pueblo accedía a la solicitud de los «Profesores Racionalistas», concediéndole el ingreso en el centro obrero y designándole como secretaría la número 4. Algún tiempo después, ingresaba en la UGT⁵⁷. Entre los primeros miembros de la sociedad de profesores racionalistas habría que mencionar, además de Rafael Martínez, a Juan Ortiz Such, José M^a Plaza, Bernabé Hernández, Dionisio Correas, Rafael Pérez Belda, Enrique Jardiel, Pedro García Tovar, Vicente Pérez Parapar, Antonio Calero, Licinio Alonso, Emilio Amo, Eleuterio Rodríguez, Ramón Merino Gracia, Sánchez, Barbosa, Romero, Peñalba, Antonio Rubío, Tío y, muy probablemente, a los dirigentes socialistas Andrés Ovejero, Eduardo Torralva Beci y Juan Almela Meliá; a los que hay que sumar el grupo de maestras que ejercieron en las distintas escuelas de la Sociedad Obrera de Escuelas Laicas de

Madrid, como Amelia Mangada, Juana Dorado, Casilda y Presentación Rosich, Rosa Vidal o Carmen García Moreno, esta última profesora y directora años después de la escuela de párvulos de la Fundación Cesáreo del Cerro, singular institución educativa socialista de la que fue alma y motor Julián Besteiro⁵⁸.

El propósito de la Asociación, tal como indicaba en su presentación a las organizaciones obreras a poco de constituirse, era triple:

«Asociar en su seno a todos los profesores titulares de Primera y Segunda enseñanza que ejerzan su profesión en las Escuelas del Estado o en las particulares y a aquellos compañeros que sin poseer el título profesional se dediquen a la enseñanza colectiva, con objeto de mejorar moral y materialmente sus condiciones de clase y hacer que ésta ocupe en la sociedad el lugar que le corresponde, dada la misión social que les está encomendada. Fomentar la enseñanza racional para que ésta pueda formar una futura sociedad consciente y libre. Y la práctica de la solidaridad obrera en todas sus manifestaciones.

Con este motivo, envía un saludo fraternal a todas las organizaciones obreras que luchan por su emancipación y desea estrechar los lazos de solidaridad entre todos los oprimidos»⁵⁹.

Con estos objetivos, la Asociación puso en marcha una serie de actuaciones e iniciativas, encaminadas casi todas ellas a defender y propagar las ventajas de la enseñanza neutra o racionalista. Así, dirigió diversas exposiciones al gobierno solicitando la implantación de la enseñanza neutra en las escuelas de instrucción primaria y la prohibición en ellas de toda educación confesional como único medio de respetar la conciencia de los niños, permitiendo el libre y natural desenvolvimiento de sus facultades intelectuales. Admitía, no obstante, y hasta tanto se hubiera realizado la implantación definitiva de la neutralidad solicitada, «que la enseñanza de la religión se dé sólo a los niños cuyos padres lo pidan voluntariamente»⁶⁰. Al mismo tiempo, organizó y participó en diferentes actos y mítines, en los círculos republicanos y obreros de la capital, dentro de una activa campaña de propaganda en favor de la enseñanza laica y en el marco de las nuevas relaciones políticas establecidas tras la firma de la conjunción republicano-socialista. Otras veces, los maestros socialistas tomaron la palabra en actividades programadas por el Grupo de Educación y Cultura de la Juventud Socialista de Madrid o por la Sociedad Obrera de Escuelas Laicas Graduadas, organizaciones ambas dedicadas a fomentar la educación y la cultura entre las bases socialistas y ugetistas de la capital y con las que la Asociación de Profesores Racionalistas mantuvo siempre una estrecha relación y una buena colaboración. Algunos de estos actos tuvieron como objetivo reclamar la apertura de las escuelas laicas, clausuradas tras los acontecimientos de 1909, y salir al paso de las críticas

58
Luis Martín, F. de (1988a y b).

59
El Socialista, núm. 1.211, 21 de mayo de 1909, p. 4.

60
«Una petición justa», *El Socialista*, núm. 1.243, 7 de enero de 1910, pp. 3 y 4.

que, sobre todo por parte de determinadas autoridades públicas y elementos eclesiásticos, se vertían recurrentemente contra aquellas escuelas —justificando, de paso, su sanción— y la enseñanza en ellas impartida. Frente a esas críticas, se insistía con idéntico tesón en que los futuros hombres libres —los niños de hoy— «han de salir de nuestras escuelas. De ningún modo pueden salir de otras en que, unida a la fantasía, les enseñan la sumisión»⁶¹. Porque, como señalaba Rafael Martínez, «la acción que hoy ejercemos sobre nuestros alumnos, se combinará con otras fuerzas importantes para la gran transformación social que se avecina».⁶²

También organizaron conferencias pedagógicas en los Círculos Socialistas y en la Casa del Pueblo. Así, por ejemplo, en esta última se llevó a cabo entre julio y noviembre de 1914 un ciclo en el que intervinieron Julián Besteiro, Rafael Pérez Belda, Antonio Rubio y Pujol y Marcelino Domingo.

Además de estas conferencias y controversias pedagógicas destinadas a un público general, la Asociación organizó también conferencias dirigidas específicamente a los maestros y a los padres de los alumnos de las escuelas laicas socialistas de Madrid, como las que en 1912 y en el salón de actos de la Casa del Pueblo tuvieron lugar los domingos acerca del tema general «Para padres y maestros». Con ellas, amén de la propaganda de la enseñanza laica y racionalista, se procuró poner en relación a cuantos de una manera o de otra participaban en la actividad escolar. En este sentido y con miras más altas, la Asociación intentó confeccionar en 1913 una estadística nacional de la enseñanza no confesional, repartiendo entre los centros obreros y demás entidades que sostenían escuelas laicas un cuestionario acompañado de una circular donde se indicaba el perjuicio que el desconocimiento existente entre los diferentes centros entrañaba para la suerte de los mismos y de sus comunes objetivos. No tenemos ninguna otra noticia acerca de esta iniciativa, por lo que no podemos saber si la encuesta se realizó y si, finalmente, se confeccionó la estadística.

Tres años más tarde y en vista de que «Profesores Racionalistas» era consultada con frecuencia por centros y sociedades obreras de distintos puntos del país a propósito de la fundación de escuelas, la Asociación editó un libro con el título *Manual de la primera enseñanza privada*, en el que, según indicaba el principal órgano teórico socialista, «se detallan con toda claridad las gestiones necesarias para tales fundaciones, con indicaciones pedagógicas, reglamentos de escuelas, formularios de documentos, trámites y disposiciones legales y todo lo referente a la enseñanza privada»⁶³.

Pero quien —sin lograr conseguirlo— estaba llamada a ser principal tribuna de la enseñanza racionalista y portavoz de sus orientaciones pedagógicas fue *Escuela Racional*, la publicación mensual, órgano de la Asociación de Profesores Racionalistas, que veía la luz en Madrid en agosto de 1911. Y no lo conseguiría porque, en primer lugar, a poco de iniciar su

61
«Nuestras escuelas», *El Socialista*,
núm. 1.319, 23 de junio de
1911, p. 4.

62
Rafael Martínez: «Orientaciones
Pedagógicas», *Vida Socialista*,
núm. 125, 30 de junio de 1912,
pp. 11 y 12.

63
«Libro de utilidad», *El Socialista*,
núm. 2.571, 4 de junio de 1916,
p. 2. Por desgracia, no hemos
conseguido localizar este manual,
que, sin duda, hubiera sido una
excelente guía y complemento
ideal a lo que conocemos sobre
las escuelas socialistas.

andadura —concretamente en octubre de ese mismo año— era suspendida por el gobierno de turno, no volviendo a aparecer hasta cinco meses después; y en segundo lugar, porque, superada esta primera y grave dificultad, el número de afiliados a la Asociación y sus disponibilidades económicas no debieron permitir su afianzamiento, apareciendo de forma harto irregular y sin que tengamos noticias suyas más allá de 1912, lo que nos permite pensar en una rápida desaparición del nuevo periódico. A pesar de su corta existencia, a *Escuela Racional* le cabe el mérito de ser la primera de una serie de publicaciones periódicas que darían paso finalmente —el 1 de febrero de 1931 salía a la calle el primer número— a *Trabajadores de la Enseñanza*, la empresa periodística más importante y, ésta sí, de largo aliento puesta en pie por los maestros adscritos a la UGT. En cualquier caso, los maestros racionalistas de aquella primera época contaron con otros altavoces en la prensa escrita desde los que tratar los temas educativos y ensalzar la enseñanza laica y racionalista. Junto a *El Socialista*, el principal de todos ellos, habría que mencionar sobre todo a las revistas *Acción Socialista* y *Vida Socialista*. En sus páginas, la relación de escritos firmados por miembros de la Asociación de Profesores Racionalistas es realmente notable, constituyendo una prueba evidente del importante papel que la enseñanza tenía en los medios socialistas.

Al margen de su labor más propiamente docente, los maestros racionalistas desarrollaron desde las escuelas laicas socialistas de Madrid un conjunto de actuaciones dirigidas a fomentar la práctica de actividades complementarias como el arte, la música o el deporte. Respecto a la primera, cabe destacar las visitas a museos y centros de arte o las conferencias y excursiones de divulgación artística, muchas de ellas a cargo del socialista y catedrático de Historia del Arte Andrés Ovejero. En cuanto a la música, los niños y niñas de esas escuelas cantaban canciones y entonaban himnos a veces compuestos por los propios maestros. En algún momento llegaron a impartirse clases de música e incluso a formarse rondallas y orfeones. El cultivo del deporte tuvo su expresión más singular en la formación, en abril de 1913, del grupo de excursionistas llamado «Salud y Cultura». Su objeto era «llevar al campo» a los alumnos de las escuelas y a los hijos de los trabajadores asociados que así lo desearan, procurando su desarrollo físico —a través de las excursiones campestres— e intelectual —mediante charlas y explicaciones «sobre el terreno de lo que son las montañas, los ríos, las piedras, las arenas, las plantas, los animales, etc.»⁶⁴—.

La Asociación de Profesores Racionalistas no pasó de ser una agrupación profesional muy pequeña sin rebasar nunca el estrecho y limitado marco de los maestros de las escuelas incardinadas en los centros obreros socialistas. Su propósito de asociar a los profesores de las escuelas públicas no tuvo efecto alguno y es muy probable que incluso militantes socialistas que eran a la vez profesores de enseñanza secundaria y de universidad no formaran parte de la

64
El Socialista, núm. 1.408, 1 de abril de 1913, p. 3.

Asociación. En 1910 llegó a contar con 42 socios, probablemente su cifra más alta, por cuanto en 1914 el número había bajado a 32, siendo de 31 en 1916 y de 38 al año siguiente. A pesar de la exigüidad de estas cifras, la Asociación consiguió tener afiliados en otras provincias distintas de la de Madrid, con toda seguridad, maestros de las escuelas de los centros obreros y casas del pueblo socialistas. La Asociación prácticamente dejó de existir en 1919, justo cuando tenía lugar la refundación de la Asociación General de Maestros, entidad de carácter más amplio que abarcaba a maestros públicos y privados y con la que simultaneó sus actividades durante su primera etapa, la que va desde 1912, fecha de su fundación, hasta 1914 en que desaparecería provisionalmente. Muchos de los maestros de las escuelas socialistas acabarían integrándose en la AGM y posteriormente en la FETE⁶⁵.

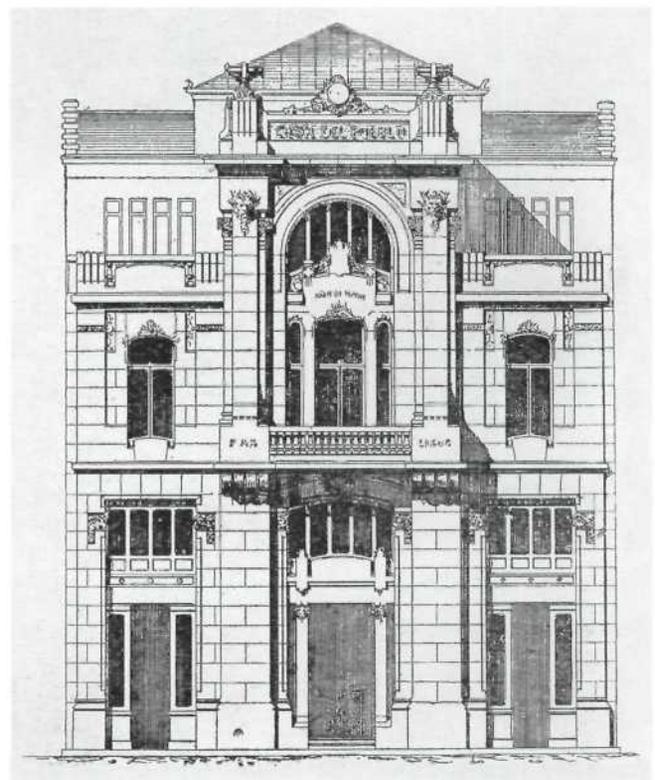
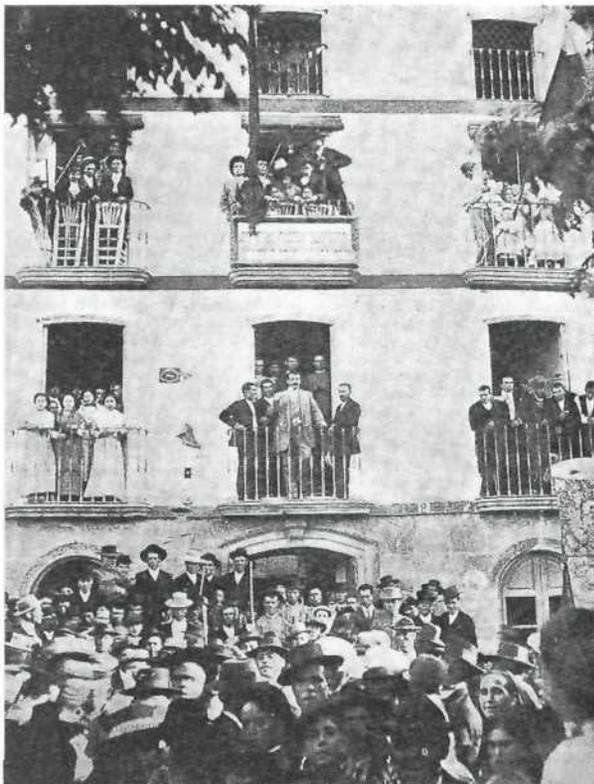
INICIATIVAS CULTURALES EN LOS CENTROS OBREROS Y CASAS DEL PUEBLO

CASA DEL PUEBLO DE
VALDEPEÑAS DE JAÉN

Desde comienzos de siglo van a ir surgiendo por toda la geografía española Casas del Pueblo, aunque en algunos lugares donde se construyen estos ámbitos de sociabilidad perdure durante

CASA DEL PUEBLO DE VIGO

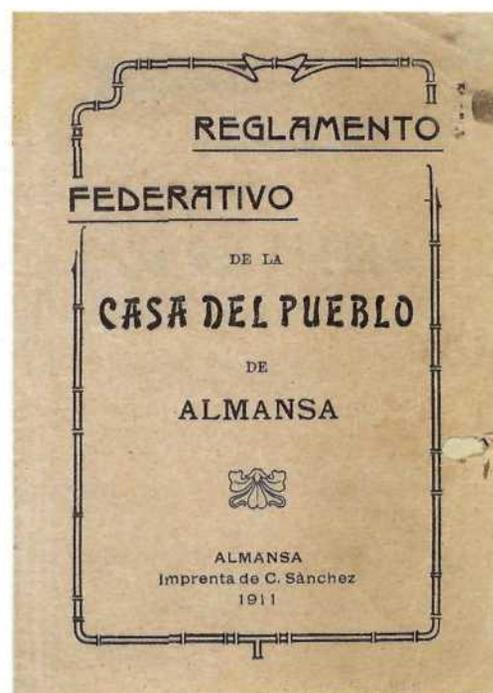
más o menos tiempo la vieja denominación de Centro Obrero. Para sus moradores eran los



«templos de la clase trabajadora», el «hogar común del proletariado»⁶⁶. Primigeniamente, las Casas del Pueblo se concibieron como lugares de reunión y como focos de formación y concienciación política. Eran, como exponía Tomás Meabe, «nuestra base física de propaganda socialista»⁶⁷, en sentido propiamente político («casas del partido»), pero también en sentido sindical («casas del sindicato»). Este primer objetivo de formación y concienciación política contó con innumerables medios y actividades a su servicio, desde la simple e improvisada conversación o discusión política hasta la organización metódica de reuniones, conferencias, charlas y mítines, todos ellos verdaderos modelos, con sus variantes, de transmisión de mensajes ideológicos, pasando por celebraciones como la del primero de mayo, el aniversario de la Comuna o el de la fundación de agrupaciones o sociedades de resistencia; sin olvidar también que muchos de los actos de entretenimiento —veladas, representaciones teatrales, números musicales, etc.—, así como gran parte de la producción «literaria» tenían casi siempre una evidente carga política y de identificación con los principios nucleares del ideario socialista⁶⁸.

A la función primera de centro de reunión y debate, de agente socializador, se van a ir añadiendo otras que a la larga acabarán convirtiéndose en primordiales. Tal es el caso de la preocupación cultural, del combate por erradicar la ignorancia entre los trabajadores y permitirles el acceso y disfrute a bienes y elementos que solían ser patrimonio de minorías. En este sentido, cabe reseñar un conjunto de actividades e iniciativas que, englobadas en el concepto de la educación no formal, los socialistas pusieron en pie para atender a ese objetivo de formación general y militante de sus afiliados⁶⁹.

Una de las notas más interesantes de la actividad cultural protagonizada por los trabajadores socialistas fue la creación de cuadros artísticos y grupos teatrales compuestos por aficionados y que montaron y escenificaron obras de un repertorio muy variado. Siguiendo los pasos de la Asociación Artístico-Socialista de Madrid, creada a fines del siglo XIX⁷⁰, otras muchos Casas del Pueblo fundaron este tipo de grupos, llegando a convertirse por su presencia y actividad en multitud de actos y celebraciones militantes en un instrumento indispensable a la formación social y cultural de las colectividades obreras. Los autores más representados fueron aquellos que pueden incluirse bajo el marbete de un teatro de tesis, de carácter progresista y fondo social. Junto al omnipresente Joaquín Dicenta, con obras como *Juan José*—cuyo número de representaciones en Casas del Pueblo y círculos obreros es incontable⁷¹—, *Aurora*, *El señor feudal*, *Los irresponsables* o *Sobrevivirse*, habría que citar a José Fola



CUBIERTA DEL REGLAMENTO FEDERATIVO DE LA CASA DEL PUEBLO DE ALMANSA

66 Luis Martín, F. de y Arias González, L. (1997).

67 Tomás Meabe: «Derroteros», *La Lucha de Clases*, núm. 461, 12 de septiembre de 1903, p. 1.

68 Luis Martín, F. de y Arias González, L. (1989): pp. 115-131.

69 Luis Martín, F. de (1993 y 1994).

70 Sobre su organización y sus fines, véase Asociación Artístico-Socialista: *Reglamento*, Madrid, Imprenta de Fernando Cao y Domingo de Val, 1900.

71 Bellido, P. (1986): pp. 155-172.

Igúrbide, del que se escenificaron obras como Zola, *El Cristo moderno*, *El cacique*, *Giordano Bruno*, *El sol de la humanidad*, *Los dioses de la mentira*, o *Cristo contra Mahoma*, todas ellas impregnadas de un fuerte anticlericalismo; a Ibsen, del que se representó ante todo su obra *Espec-tros*, y un conjunto de autores caracterizados por una dramaturgia de agitación y propaganda, de carácter socializante y radical, como Ángel Guimerá, José Luis Pinillos «Pármeno» o el catalán Ignacio Iglesias. A su lado se representaron también obras de Galdós, Benavente, Martínez Sierra o Rusiñol. Finalmente, hay que mencionar también a autores socialistas, muchos de ellos prácticamente desconocidos y cuya obra está pidiendo un urgente análisis sociológico-literario.

Pero junto a este teatro más directamente social, los grupos artísticos escenificaron también y con no escasa frecuencia, obras representativas de un teatro intrascendente y de carácter consumista que gozaba de enorme éxito en las salas comerciales convencionales. La abundancia de comedias, sainetes, zarzuelas y piezas cortas de autores como, por ejemplo, Ricardo de la Vega, Manuel Linares Rivas, Miguel Echegaray, Vital Aza, Muñoz Seca o Antonio Asenjo, nos permiten concluir que, aunque sin descuidar del todo la educación y adoctrinamiento del obrero a través de obras de contenido social, se buscó también distraerle y deleitarle sin detenerse a considerar la adscripción política o ideológica de los autores que, con este último fin, fueron representados.

Una actividad cultural que encontró gran acogida en la clase obrera organizada fue la música. Se crearon orfeones, rondallas y masas corales⁷² encargadas de llenar el ocio y el tiempo libre de los trabajadores, sirviendo, al mismo tiempo, como vehículo de adoctrinamiento a través del contenido social y revolucionario de las letras y las notas sonoras⁷³. Al Orfeón bilbaíno le siguió el Orfeón Socialista madrileño, constituido entre 1898 y 1899⁷⁴, y luego otros más en Casas del Pueblo como las de Éibar, Guadalajara, Mataró, Yecla o Valladolid.

Conscientes también del valor educativo y social del libro, los socialistas concedieron una importancia decisiva a la promoción de la lectura entre sus militantes⁷⁵. Si en la prensa aparecen abundantes artículos dedicados a concienciar de la necesidad de aplicarse a la lectura y a la formación de bibliotecas, no faltaron tampoco los que se consagraban a indicar qué libros eran los que habían de incluirse en una hipotética guía de lectura o en toda biblioteca obrera que se preciara. En las ofertas de libros contenidas en diversas relaciones de *El Socialista* y *La Lucha de Clases* la mayoría de los mismos están dedicados al tema del socialismo y del movimiento obrero en general; Marx, Engels, Bakunin, Reclus, Kropotkin, Deville, Guesde, Jaurés, Juan B. Justo, Pablo Iglesias, Felipe Carretero y otros más forman la nómina de autores más repetidos en este apartado. Aparecen también obras de literatura pertenecientes a autores socialistas como Juan Almela Meliá, Vicente Lacambra, Álvaro Ortiz o Miguel R. Seis-

72

Olivé i Serret, E. (1987): pp. 28-29, y Labajo Valdés, J. (1987): espec. pp. 76-80 y 263-276.

73

Véanse, a este respecto, los folletos *Himnos cantados por el Orfeón Socialista Madrileño*, Madrid, 1913, e *Himnos dedicados a la clase obrera cantados por los Orfeones Socialistas*, Éibar, Imprenta de Pedro Orúe, s.f.

74

Cfr. Rafael Martínez: «Recuerdos añejos. Un reflejo de la labor cultural y artística de Mora», *El Socialista*, núm. 4.767, 30 de mayo de 1924, p. 2.

75

Mainer, J. C. (1977): pp. 227-230.

dedos y a escritores consagrados como Víctor Hugo, Ibsen, Zola, Gorki, D'Amicis, Tólstoi, Galdós o Baroja, además de la inevitable novela de Volney, *Las ruinas de Palmyra*, varias obras del omnipresente Dicenta y de enciclopedistas franceses —Voltaire, Diderot y Rousseau sobre todo—. Se incluye igualmente un bloque de obras de divulgación científica y filosófica con volúmenes de Rousseau, Voltaire, Spencer, Stuart Mill, Darwin y Reclus, y algunos libros de orientación y carácter más técnico o profesional que propiamente divulgador.

Una interesante iniciativa fue la creación en los centros socialistas de grupos de lectura donde, normalmente, un trabajador leía en voz alta pasajes de libros que luego eran comentados por los asistentes al acto. Otras veces se establecieron clases de comentario de lecturas y no faltó tampoco la constitución de clubes o asociaciones de lectura. Con todo, el esfuerzo mayor se orientó a la formación de bibliotecas, generalmente de reducidas dimensiones y que solían contar con una sección circulante, es decir, con un servicio de lectura a domicilio. Debidas al dinero de las organizaciones y de sus militantes, no faltaron tampoco donativos de libros efectuados por personas ajenas al movimiento obrero. Por desgracia, no contamos con estudios pormenorizados de sus catálogos y, lo que es peor, no suelen aparecer registros de préstamos que nos pudieran aclarar aspectos tan importantes para reconstruir los gustos y tendencias de lectura en los obreros como, por ejemplo, la incidencia de autores, de géneros y de títulos concretos. En todo caso, lo poco que sabemos nos confirma lo ya apuntado: junto a los pensadores socialistas, nacionales y extranjeros, aparece una nómina nutrida de autores burgueses o pequeño-burgueses, una presencia importante de libros de divulgación científica, y, en general, una presencia preponderante de la literatura en sus más variados géneros, tendencias y autores, sobre otras materias, incluidas las doctrinales o políticas⁷⁶. Las más importantes bibliotecas en cuanto a número de volúmenes fueron las de Madrid, con algo más de 5.000; Valladolid, que alcanzó los 2.000; Vigo, con 1.750; Écija, con 1.700; Jaén, con 1.650; Oviedo, con 1.300, y Éibar, Pamplona, Callosa del Segura y Badajoz, con aproximadamente 1.000 volúmenes cada una.

Al lado de la oferta de libros y de las bibliotecas hay que poner la actividad editorial desplegada por el movimiento obrero. Pablo Iglesias, con la organización de la Biblioteca Socialista (1886), y García Quejido con la de Ciencias Sociales (1897-1903), inauguraban en la última década del siglo pasado la política editorial socialista⁷⁷. Vendrían después, ya en este siglo, la Biblioteca de *La Revista Socialista*, administrada por Juan Almela Meliá, la Biblioteca Acción, de un grupo de socialistas catalanes, la empresa editorial formada por la fusión de la anterior y de la revista *Vida Socialista*, el servicio de publicaciones de la Escuela Nueva y la Biblioteca de la revista *Acción Socialista*. Aunque todas ellas tuvieron una vida efímera y estuvieron excesivamente especializadas en la publicación de obras de difusión doctrinal marxista, prepara-

76

Luis Martín, F. de y Arias González, L. (1998): pp. 19-68.

77

Castillo, S. (1979).

ron el terreno y las conciencias para la constitución en 1926 — y tras el fracasado intento años antes de crear una Sociedad Editorial Socialista— de la Gráfica y Editorial Socialista, cuyo primer secretario general fue Andrés Saborit y que perduraría hasta el final de la guerra civil. Mediante la difusión de estos libros y folletos o los de otras editoriales populares —procedimiento utilizado con frecuencia por la Biblioteca de *El Socialista* en esos años—, todas estas empresas contribuyeron a la educación de los trabajadores no sólo a nivel político y societario, sino también estrictamente cultural⁷⁸.

El análisis de los aparatos culturales en el movimiento obrero socialista quedaría incompleto sin una referencia, por breve que sea, a los grupos deportivos y esperantistas. Desde la práctica sobre todo del excursionismo —más tarde se añadirían el atletismo o la natación—, «sanamente» combinada con la formación ideológica y cultural mediante charlas y conferencias, las escasas agrupaciones deportivas obreras que nacen en esos años buscaron fomentar un deporte de clase diferenciado del profesional o burgués, al tiempo que trataban de llenar con él una parte del ocio y del tiempo libre de los trabajadores. Su aparición generó, no obstante, un debate que ponía sobre el tapete distintas concepciones sobre el sindicalismo, las asociaciones juveniles o el uso del tiempo libre. Mientras unos censuraban este tipo de actividades como contrarias al «espíritu» y la tradición socialista, otros defendían su contribución al desarrollo global de la persona y a las necesidades de recreo y expansión que todo obrero tenía. Los primeros grupos deportivos socialistas de los que tenemos noticia son «Salud y Cultura», que nace en 1913 como continuación de un tipo de prácticas deportivas llevadas a cabo por los niños de los centros de la Sociedad de Escuelas Laicas de Madrid, y la Sociedad Deportiva Obrera, organizada en septiembre de 1914 por unos cuantos miembros de las Juventudes Socialistas y que perduraría hasta fines de 1916.

Al lado del estudio y difusión del esperanto como instrumento básico de la socialización e internacionalización de la cultura y del mundo del trabajo, los grupos esperantistas socialistas —cuyo principal animador fue el arquitecto cordobés Francisco Azorín Izquierdo y de los que tenemos noticias a partir de 1906— incorporaron otras materias y actividades, ampliando así su oferta cultural. En la segunda década del siglo existían ya grupos esperantistas activos en Madrid, Barcelona, Zaragoza y Badajoz, a los que había que sumar, con casi absoluta seguridad, los de Bilbao, Valencia, Córdoba y, probablemente, Sevilla. La defensa del esperanto descansaba, según sus seguidores, en tres tipos de factores: su estructura lingüística racional, lógica y sencilla, y su ortografía fonética, lo que hacía del esperanto un idioma fácil, sencillo de aprender; su carácter democrático, porque favorecía a los humildes que no habían podido dedicar el tiempo y el dinero necesarios para estudiar varias lenguas; y, finalmente, su presentación como instrumento de paz que acercaba a los pueblos, fomentaba la solidaridad

78

Un análisis más completo de las editoriales socialistas en Luis Martín, F. de (1993): pp. 187-208.

internacional y creaba las condiciones para hacer de los hombres auténticos ciudadanos del mundo. En la práctica, y a diferencia de los esperantistas ácratas, que gozaron siempre de un importante predicamento entre las bases obreras anarcosindicalistas⁷⁹, los grupos socialistas, pocos, endeble y dispersos, obtuvieron siempre pobres resultados, lo que les convirtió, de hecho, en un sector marginal del socialismo español.

79

Boulton, A. (1987) y Vivancos, E. (1987).

B I B L I O G R A F Í A

- Arbeloa, V. M. (1972): *Orígenes del Partido Socialista Español, 1873-1880*, Madrid.
- Arranz, L. (1979): «El guesdismo de Pablo Iglesias en los informes a la Comisión de Reformas Sociales», *Estudios de Historia Social*, núms. 8-9, pp. 207-216.
- Bellido, P. (1986): «Un éxito popular del teatro a la novela: Juan José de J. Dicenta», en *Literatura popular y proletaria*, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Boulton, A. (1987): *Zammenhof, autour de l'esperanto*, Barcelona, El Llamp.
- Castillo, S. (1979): «La labor editorial del PSOE en el siglo XIX», *Estudios de Historia Social*, núms. 8-9, pp. 185-195.
- Castillo, S. (1990): «De cómo un aprendiz de tipógrafo se hizo socialista. Juan José Morato (1864-1938)», en Maurice, J., Magnien, B. y Bussy Genevois, D.: *Pueblo, movimiento obrero y cultura en la España contemporánea*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes.
- Cordero, M. (1933): *Los socialistas y la revolución*. Madrid, Imprenta Torrent.
- Elorza, A. (1975): «Los esquemas socialistas en Pablo Iglesias», *Sistema*, núm. 11, pp. 47-83.
- Elorza, A. y Ralle, M. (1989): *La formación del PSOE*, Barcelona, Crítica.
- García Sánchez, R. (1981): *Aportaciones del Partido Socialista a la educación popular (1879-1909)*, memoria de licenciatura inédita, Universidad Complutense de Madrid.
- Guereña, J. L. (1984): «Cultura y política en los años diez: Ortega y la Escuela Nueva», *Cuadernos Hispanoamericanos*, núms. 403-405, pp. 544-567.
- Iglesias, P. (1975): *Escritos*, Madrid, Ed. Ayuso, vol. 1.
- Juliá, S. (1997): *Los socialistas en la política española, 1879-1982*, Madrid, Taurus, 1997.
- Labajo Valdés, J. (1987): *Aproximación al fenómeno orfeonístico en España (Valladolid, 1890-1923)*, Valladolid, Diputación Provincial de Valladolid.
- Luis Martín, F. de (1988a): «Un proyecto educativo-cultural socialista: la Fundación Cesáreo del Cerro», *Historia de la Educación*, núm. 7, pp. 179-202.
- Luis Martín, F. de (1988b): «La Administración Pública frente a un proyecto educativo-cultural socialista: obstáculos legales a la Fundación Cesáreo del Cerro», *Studia Zamorensia*, Universidad de Salamanca, núm. IX, pp. 147-154.
- Luis Martín, F. de y Arias González, L. (1989): «El cuento en la cultura socialista de principios del siglo XX: aproximación a la obra de Juan Almela Meliá», *Sistema*, núm. 93, pp. 115-131.
- Luis Martín, F. de (1990): «Dos experiencias socialistas de Formación Profesional en el primer tercio del siglo XX: las escuelas de Aprendices Tipógrafos y de Aprendices Metalúrgicos», *Historia de la Educación*, núm. 9.
- Luis Martín, F. de (1991a): «La formación del obrero en la Europa de entreguerras (1919-1939). Las principales instituciones socialistas y las Internacionales Obreras de la Enseñanza», *Studia Historica. Historia Contemporánea*, vol. IX, pp. 23-57.

- Luis Martín, F. de (1991b): «Socialismo y educación en España: las escuelas primarias obreras en la década de los años veinte», *Studia Zamorensia*, Universidad de Salamanca, vol. XII, pp. 133-153.
- Luis Martín, F. de (1992): «Las Juventudes Socialistas como frente cultural pedagógico del socialismo español: el caso madrileño, 1903-1914», *Historia Contemporánea*, Universidad del País Vasco, núm. 8, pp. 249-267.
- Luis Martín, F. de (1993): *La cultura socialista en España, 1923-1930*, Salamanca, Universidad de Salamanca-CSIC.
- Luis Martín, F. de (1994): *Cincuenta años de cultura obrera en España, 1890-1940*, Madrid, Ed. Pablo Iglesias.
- Luis Martín, F. de (1995): «Las respuestas obreras a la cultura oficial en la España del primer tercio del siglo XX», en Pedro Chalmeta et al: *Cultura y culturas en la Historia*, Salamanca, Ed. Universidad de Salamanca, pp. 169-190.
- Luis Martín, F. de y Arias González, L. (1997): *Las Casas del Pueblo socialistas en España (1900-1936)*, Barcelona, Ariel.
- Luis Martín, F. de (1998) «Consideraciones sobre las relaciones Socialismo-Estado en España (1879-1936)», *Historia Contemporánea*, Universidad del País Vasco, núm. 17, 1998, pp. 309-333.
- Luis Martín, F. de (1998b): *Historia de la FETE (1909-1936)*. Madrid, Fondo Editorial de Enseñanza.
- Luis Martín, F. de y Arias González, L. (1998): *Catálogo de la Biblioteca de la Casa del Pueblo de Madrid (1908-1939) [Estudio histórico]*, Madrid, Fundación Largo Caballero-Comunidad de Madrid.
- Mainer, J. C. (1977): «Notas sobre la lectura obrera en España (1890-1930)», en *Teoría y práctica del movimiento obrero en España (1900-1936)*, Valencia, Fernando Torres ed.
- Macías Picavea, R. (1996): *El problema nacional*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Morato, J. J. (1976): *El Partido Socialista Obrero*, Madrid, Ed. Ayuso, [1918].
- Moreno Fernández, L. M. (1990): *Las clases trabajadoras y la formación del sindicalismo aconfesional en Murcia (1890-1923)*, Cartagena, Ayuntamiento de Cartagena.
- Olivé i Serret, E. (1987): «Els cors Clavé i l'obrerisme», *L'Avenç*, núm. 104, pp. 28-29
- Pérez Ledesma, M. (ed.) (1974): *Pensamiento socialista español a comienzos de siglo. Antonio García Quejido y «La Nueva Era»*, Madrid, Ed. del Centro.
- Robles Egea, A. (1986): «La Conjunción republicano-socialista», en Juliá, S. (coord.): *El socialismo en España. Desde la fundación del PSOE hasta 1975*, Madrid, Ed. Pablo Iglesias, pp. 109-130.
- Rodríguez Guerra, J. (1986): «Concepto y naturaleza de la educación en el PSOE a principios de siglo», *Historia de la Educación*, núm. 5, pp. 351-358.
- Tiana Ferrer, A. (1983): «La idea de enseñanza integral en el movimiento obrero internacionalista español (1868-1881)», *Historia de la Educación*, núm. 2, pp. 113-121.
- Tiana Ferrer, A. (1986): «Los programas y la práctica educativos del socialismo español (1879-1918)», en *Primeras Jornadas de Educación «Lorenzo Luzuriaga» y la política educativa de su tiempo/Ponencias*, Madrid, Siglo XXI, pp. 113-126.
- Tiana Ferrer, A. (1992): *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña, 1898-1917*, Madrid, CIDE.
- Tiana Ferrer, A. (1997): «Movimiento obrero y educación popular en la España contemporánea», *Historia Social*, núm. 27.
- Tuñón de Lara, M. (1970): *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*, Madrid, Taurus, pp. 246-289.
- Vivancos, E. (1987): *Une langue pour tous: l'espéranto, Fédération Anarquiste, Groupe Fresnes-Antony*.

Niveles educativos, cultura escolar y corrientes pedagógicas



Tradición y modernidad: la renovación pedagógica escolar

Antonio Molero Pintado

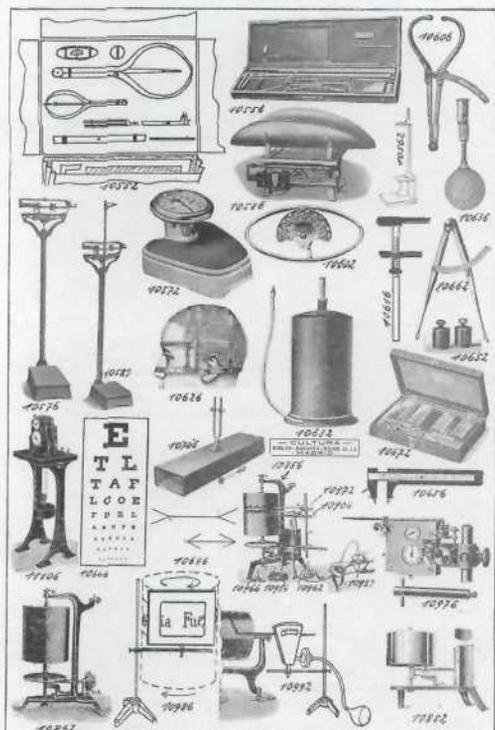
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

El maestro y la escuela, o la escuela y el maestro, han sido durante la contemporaneidad pedagógica, un binomio de permanente actualidad. Bien fuera como simple evocación literaria, como urgencia programática de las diferentes instancias sociales y especialmente gubernamentales, o como programa regeneracionista en el tiempo de cruce del siglo XX, la escuela ha venido siendo invocada de manera asidua como un lugar de encuentro dialéctico para la mayoría de las fuerzas representativas del país. Pero lo cierto es que esta pretendida atención pública hacia los sectores básicos de enseñanza no guardó casi nunca relación con los niveles efectivos de implantación. Una cosa eran los discursos parlamentarios, o las declaraciones colectivas, o la copiosísima legislación sobre enseñanza emanada de los órganos de la Administración, y otra bien distinta el desarrollo efectivo de un modelo escolar estable que sirviera para preparar y consolidar los derechos y deberes de una ciudadanía que aspiraba a mejorar sus cotas de desarrollo. En medio de estos criterios controvertidos que a veces eran realmente antagónicos, la escuela y el maestro sufrieron en sus carnes los efectos de las ideologías, de las disputas religiosas, de las concepciones diferenciadas acerca de qué debía ser el *progreso social, de las promesas de apertura política, en definitiva, de todo aquello que iba a servir para perfilar las esencias de esta profesión.*

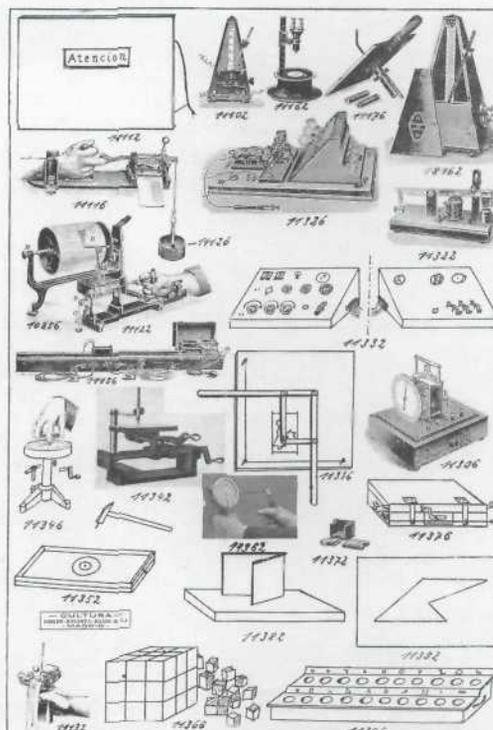
Entre la bibliografía básica producida en nuestro país a lo largo del siglo XIX en la que se analiza el estado de la instrucción pública en España, hay varias obras singulares. Una de ellas fue escrita por el catedrático J. M. Sánchez de la Campa¹, y a través de sus páginas asistimos a una severa revisión histórica del mundo de la enseñanza y de las realizaciones educativas españolas hasta ese momento. Sus palabras son aceradas y resueltas cuando se refiere a la persona del maestro:

«Aparte lo incompleto de la enseñanza que se proporciona a los profesores de instrucción primaria, aparte de la mezquindad de las dotaciones consignadas a este magisterio, ¿qué es un maestro de escuela? Un maestro de escuela es lo último que hay en la sociedad: al maestro de escuela se le atreve desde el pregonero hasta el último contribuyente de un pueblo; todos tienen dominio y derecho sobre un maestro de escuela; todos están autorizados a sindicarse sus operaciones; nadie empero se cuida de su porvenir, ni de sus adelantos, ni de ilustrarlo, ni de guardarle ninguna clase de consideraciones».

¹
Sánchez de la Campa, J. M.
(1874): p. 187.



Suministro de cualquier material de enseñanza no incluido en este catálogo



Suministro de cualquier material de enseñanza no incluido en este catálogo

INSTRUMENTOS
DE ANTROPOMETRÍA UTILIZADOS
EN LAS ESCUELAS EN EL PRIMER
TERCIO DEL SIGLO XX

INSTRUMENTOS DE PSICOTECNIA
UTILIZADOS EN LAS ESCUELAS
EN EL PRIMER TERCIO DEL
SIGLO XX

Siendo ciertos la mayoría de estos juicios y aceptando, con carácter general, que la situación del entorno educativo sufría durante ese tiempo una lánguida existencia sólo salpicada por esporádicas realizaciones meritorias, la verdad es que la historia escolar española de la época de la Restauración y mucho más la que se inicia a comienzos del siglo XX ofrece iniciativas interesantes que afectaron al núcleo profundo de las concepciones educativas y al mundo de la práctica escolar. Es bien cierto que una crítica cuantificadora estricta podría ser demoledora si atendemos exclusivamente a sus expresiones finales. Según las estadísticas oficiales pertenecientes a 1908, en España existían 24.403 escuelas públicas y 26.589 maestros, pero nada nos dicen sobre el estado real de esas escuelas y sobre la formación efectiva de estos profesionales. Tampoco que el lento aumento de estos establecimientos educativos fue desesperante, hasta el extremo que desde 1880 a 1908, es decir en 28 años, el número de escuelas creadas apenas superó las 2.400. Una afirmación sí puede hacerse sobre estos extremos, y es que el ritmo de dotación de escuelas en el país iba, año tras año, a la zaga del crecimiento vegetativo, esto sin contar las nuevas necesidades que el mundo de la renovación pedagógica demandaba para esta parcela de la educación pública. Otros aspectos supuestamente menores, como la presencia escandalosa del analfabetismo en el final del siglo o la escasísima consideración social del maestro que le obligaba a sortear mil escollos para escapar del caciqueo local y de la presión de los responsables municipales, componían las piezas básicas de este escenario cuajado de puntos urgentes de reforma.

Pero la zozobra que pueden producir estos datos, incluso su pervivencia durante varias décadas —prácticamente hasta 1931 no se inicia una enérgica política de reequilibrio y revisión de la situación educativa— no pueden llevarnos a silenciar y a reconocer que una sutil presencia de reforma pedagógica también fue abriéndose camino durante este tiempo. Algunas fueron productos de acciones ocasionales de los políticos de turno, otras tuvieron más calado y terminaron instalándose en el entramado escolar con visos de permanencia, otras se debieron a la valerosa entrega individual de algunos maestros que acometieron y desarrollaron las iniciativas por su cuenta. Pero bien fuera debido a la inercia expresada en términos positivos de todo el aparato escolar, bien a la acción puntual de algunas situaciones políticas favorables, o al impacto producido por ciertas corrientes de pensamiento europeas, lo cierto es que el rostro de la enseñanza española, en su conjunto, contó también con momentos de renovación pedagógica que deben ser identificados y conocidos. Precisamente el propósito de este artículo es deambular y sacar a la luz esta realidad escondida que a veces tuvo un mérito indiscutible, aunque antes nos resulta imprescindible plantear los trazos gruesos de carácter organizativo y funcional que tuvieron estas instituciones a lo largo de la centuria decimonónica.

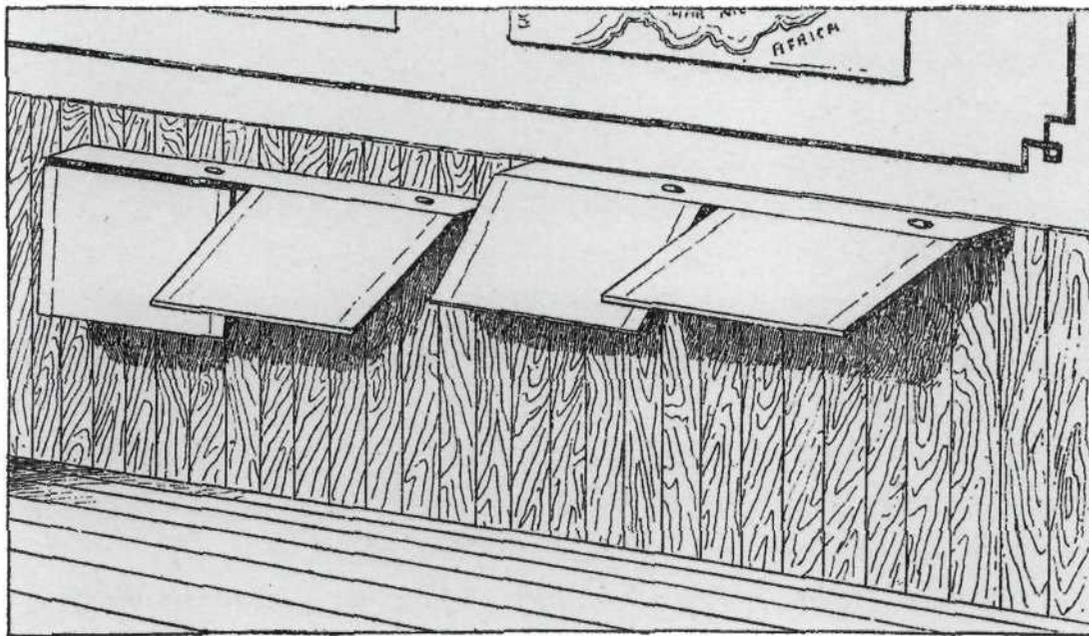
2

Los muebles, enseres y utensilios que se citan tomados del Reglamento, experimentaron progresivamente nuevas ampliaciones. Odón Fonoll, director de la Escuela Normal de Barcelona, en un curioso librito titulado *Nociones de sistemas y métodos de enseñanza dedicadas a las maestras*, Librería de Juan Bastinos, Barcelona, 1863, propone los siguientes: tarima, mesa y sillón (o silla) para la maestra, la ayudante y la inspectora; reloj y armario; crucifijo y busto o retrato de la reina; mesas y bancos o taburetes para las niñas; semicírculos; encerados para la maestra; encerados y cajones para el yeso; travesaños o listones; lecciones, tableros y punteros; pizarras y pizarrines; señal de salida; guardadores de plumas; tinteros; marcos con ejemplos para escribir; campanillas; cuadros de clasificación y distribución del tiempo y del trabajo; cuadro de honor y cuadro negro; tablero contador; láminas de historia sagrada y bolsas y sillas.

LAS HUELLAS DE UN PASADO PEDAGÓGICO

Hay una pieza legislativa de gran valor que prácticamente sirvió de norma básica para el funcionamiento de las escuelas durante ese tiempo. Nos referimos al Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 26 de noviembre de 1838 que, con leves modificaciones, tuvo una larga vigencia. De su artículo 1º obtenemos una información detallada sobre las materias que deberían impartirse —el currículum, diríamos con palabras de ahora— y que eran las siguientes: Principios de Religión y Moral, Lectura, Escritura, Principios de Aritmética y Elementos de Gramática Castellana con posible extensión a la Ortografía. Además y en aquellos lugares en los que hubiera medios suficientes, las autoridades locales quedaban facultadas para incluir materias de ampliación, como los Rudimentos de Geometría, Geografía e Historia de España y Dibujo lineal.

El local y el menaje de la escuela quedan bastante bien definidos². En la sala o pieza de la escuela y a la vista de los niños, habrá una imagen de «Jesucristo Señor nuestro». La mesa del maestro ocuparía un lugar preferente y desde ella deberá vigilar las mesas corridas y estrechas de los alumnos, cuando las hubiera, con sus correspondientes tinteros «uno para cada dos alumnos». Sobre las paredes se situarían grandes carteles con lecciones impresas o manuscritas, el abecedario, tablas de multiplicación y pesas y medidas. Además habrá un libro de matrícula



MESAS PARA ESCRIBIR EN PIE
 ADOSADAS A LA PARED,
 DISEÑADAS POR RUFINO BLANCO
 EN 1905

y un registro diario de asistencias. «Todos los días serán de escuela», dice el artículo 14 del Reglamento, excepto los siguientes: los domingos y demás días de fiesta entera, desde el 24 de diciembre hasta el 6 de enero, lunes y martes de carnestolendas, desde el domingo de Ramos hasta el día segundo de la Pascua de Resurrección, los días de SS. MM. y los días de fiesta nacional. La vida en el recinto escolar, normalmente de tres horas por la mañana y otras tantas por la tarde salvo en la época de calor, quedaba bien reglamentada. Se tenía muy en cuenta el aseo personal, la higiene —«no se admitirán niños con erupciones»—, oraciones declamadas de rodillas antes de comenzar las actividades, prohibición expresa de que los niños usen «palabras o expresiones groseras, sucias u obscenas», y atención respetuosa hacia cualquier visitante ilustre que visitara la escuela.

Muy típico era el sistema de estimulaciones para el aprovechamiento de los alumnos —«premios y castigos», decía el Reglamento— que podía variar en función de la iniciativa del maestro. Billetes o vales de premio era lo preceptuado para los discípulos sobresalientes, junto a listas de honor. En lo que se refiere a los segundos, se detallan los diferentes medios que puede emplear el maestro para evitar los castigos corporales aflictivos, prohibiéndose cualquier otro «que tienda por su naturaleza a debilitar o destruir el sentimiento del honor»³.

Interesante para nuestro objeto de estudio es lo estipulado en el artículo 17 por el cual el maestro quedaba facultado para elegir «entre los discípulos más aplicados, inteligentes y adelantados», el número de ayudantes que juzgara necesarios y que vendrían a ser sus colabora-

3

Las modalidades de castigo eran las que siguen: «Hacer leer al discípulo en alta voz la máxima moral que haya violado; 2. Recogerle un número mayor o menor de billetes; 3. Borrar su nombre de la lista de honor; 4. Colocarlo en un sitio separado a la vista de todos, de pies o de rodillas, por media hora o una hora, o más; 5. Retenerlo en la escuela por algún tiempo después que hayan salido los demás, con las debidas precauciones, y dando noticia a sus padres de la determinación y del motivo». También se contemplaba como susceptible de utilización, la expulsión temporal o la definitiva, esta última destinada «a los niños incorregibles que puedan perjudicar a los demás por su ejemplo o influencia».

dores en las diferentes secciones o grupos de la escuela. Es la primera referencia que encontramos de auténtico sabor metodológico, referencia convenientemente ampliada en el artículo 50 que taxativamente decía así:

«Los maestros de escuelas elementales de instrucción primaria podrán adoptar para el arreglo y dirección de todas las clases el método conocido con el nombre de simultáneo, modificado según les pareciere; el de enseñanza mutua donde fuere aplicable o preferido; o una combinación de los dos anteriores, abandonando la práctica del individual donde existiere».

Además, y una vez adoptado cualquiera de los métodos anteriormente citados, el maestro quedaba en libertad para en poner en práctica otros procedimientos especiales que les parecieran preferibles «para cada uno de los ramos de leer, escribir, contar y demás que abraza la escuela». La culminación de toda la tarea escolar, venía representada por los dos grandes exámenes, en julio y diciembre, respectivamente, que las escuelas debían celebrar con carácter público. El legislador es pródigo en proporcionarnos datos concretos sobre este tipo de celebraciones. «Los niños serán examinados por secciones en las diferentes clases o ramos de enseñanza, haciéndoles preguntas claras, pero no determinadas y estudiadas precisamente para el acto». Estos curiosos fastos académicos eran concebidos con la mayor solemnidad y desarrollados en los salones del Ayuntamiento, siendo presididos por la Comisión Superior de provincia en las capitales, y en los demás pueblos por la Comisión respectiva.

La enseñanza simultánea, mutua y mixta tenía ya una larga implantación en los sistemas docentes primarios, no sólo españoles sino extranjeros. Un conocido educador de la época, Laureano Figuerola⁴, describía como sigue los citados modelos en una obra de reconocida aceptación entre el magisterio. El sistema simultáneo, que era válido para clases entre treinta y cien discípulos, consistía en formar distintos grupos o secciones de niños según su grado de instrucción, «hacerles leer, escribir, calcular y recitar el mismo maestro sucesivamente por secciones, de modo que la lección dada a uno, la escuchen y aprovechen todos los discípulos de la misma sección». El sistema mutuo, por su parte, recomendado para escuelas que recibieran entre cien y trescientos alumnos, consistía en dividir por grupos a todos los niños atendiendo a su grado de instrucción, encargando los trabajos habituales a un discípulo de una sección superior para que los dirigiera. El maestro vigilaba desde su tarima los trabajos de estos ayudantes y la marcha general de la clase, dirigida, generalmente, a golpe de silbato. Figuerola considera que «una clase de quinientos niños exige gran firmeza de carácter, mucha serenidad y además un golpe de vista extremadamente rápido, cualidades que no siempre reúne un maestro en grado suficiente»⁵.

⁴ Figuerola, L. (1847).

⁵ *Op. cit.*, p. 27.

A pesar de la sencillez organizativa y la ausencia aparente de criterios pedagógicos, no puede decirse que las escuelas estuvieran totalmente huérfanas de asideros teóricos en formas de tratados de Pedagogía o libros de divulgación educativa. Un rastreo por la producción editorial de la época revela la existencia de obras que encontraron un amplio eco, aunque muchas veces su difusión tenía un ámbito provincial o regional, en función de la procedencia del autor. En 1840 vio la luz la primera edición de una obra escrita por un pedagogo de renombre



FEDERICO FROEBEL
(1782-1852)

—*Manual para escuelas de párvulos*, de Pablo Montesino— un libro primordial para muchos maestros que enseñaban no sólo en ese nivel educativo sino también en los grados superiores. Montesino fue un educador fundamental en la primera mitad del siglo XIX y para muchos, el inspirador de una pedagogía autóctona como sería bien reconocido en los Congresos Pedagógicos posteriores a él celebrados a partir de 1882, aunque en la obra citada se sintiera profundamente influido por un educador inglés, Samuel Wilderspin, con quien coincidió en Londres durante su larga estancia en Inglaterra como exiliado político. Director de la primera Escuela Normal de Maestros creada en España (Madrid, 1839) y verdadero impulsor de la primera escuela de párvulos española —la llamada de *Virio*, también en la capital madrileña—, Montesino ha pasado a engrosar por derecho propio las páginas de cualquier antología pedagógica española.

Otras figuras destacables fueron los inspectores generales de Instrucción Primaria, Joaquín Avendaño y Mariano Carderera, cuyos libros circularon de mano en mano entre la mayoría de los profesionales entregados al mundo de la enseñanza⁶. La persona de Carderera merece una atención especial porque a través de él, aunque no fuera el único, se abrió paso una de las corrientes pedagógicas más acreditadas que terminaron desarrollándose durante el último cuarto de la centuria decimonónica: la auspiciada por el educador alemán Federico Froebel. Carderera visitó de forma privada la Exposición Universal que se celebró en Londres en 1862 y, posteriormente, publicó un libro⁷ donde dio información sobre los detalles de la pedagogía froebeliana y los llamados *jardines de la infancia*. Ya antes había escrito acerca de los *jardines* en su célebre *Diccionario de Pedagogía y métodos de enseñanza*, cuya primera edición apareció en 1855; pero donde amplió estos datos incluyendo un epígrafe específico sobre el educador alemán citado, fue en la edición tercera de esta documentada obra aparecida en 1886.

⁶ Citamos, a modo de ejemplo Avendaño, J. y Carderera, M. (1861).

⁷ Avendaño, J. y Carderera, M. (1863).

No pueden pasar inadvertidos varios autores franceses que a través de sus obras traducidas al español, venían ampliando el bagaje de ideas pedagógicas de los maestros en nuestro país desde varios años atrás. Nos referimos a Marie-Joseph de Gerando⁸, un ilustre educador entregado a la causa de la educación popular en sus múltiples manifestaciones, y a Jacques Matter⁹, inspector general de estudios y autor de varias obras educativas lamentablemente no vertidas a nuestro idioma pero de fuerte ascendencia entre el profesorado francés. Ambos autores, como posteriormente ocurriría con Julián Paroz¹⁰, incrementaron el discurso pedagógico hispano con sus propias visiones de los problemas educativos.

EL IMPACTO DE LA CORRIENTE FROEBELIANA

Ya hemos dado alguna noticia sobre la aparición de las teorías froebelianas que llegaron a España a mediados del siglo XIX. Pero dada la importancia que fueron tomando en las décadas siguientes parece oportuno otorgarlas una mayor atención. Federico Froebel fue un entusiasta educador, dotado de una formación multidisciplinar —matemáticas, mineralogía, arquitectura y otras disciplinas— aunque finalmente decidiera vincular su vida al trabajo estrictamente educativo relacionado con la primera infancia. Influidado por el filósofo Federico Krause, conoció las obras de Juan Amós Comenio y de otro célebre pedagogo, Juan Enrico Pestalozzi, con el que trabajó directamente durante algún tiempo. En síntesis, los fundamentos pedagógicos de Froebel eran de apariencia simple pero de realización más compleja. Defendió una educación integral del niño a través de múltiples actuaciones, dando especial preferencia a los juegos y a los trabajos manuales que fundamentaron su gran creación: los llamados *jardines de la infancia* (*Kindergarten*, en su lengua original). Sus principales principios pedagógicos fueron expuestos en su obra *La educación del hombre* (1826)¹¹, y en ella se advierte la influencia de notables pedagogos alemanes como Fölsing, gran defensor de las escuelas infantiles, y Diesterweg, director de la Escuela Normal de Berlín.

Los primeros tanteos en España de esta nueva corriente pedagógica fueron realizados en Madrid en la década de 1860 por José Bonilla, director de la escuela de Virio, y por Juan Macías y Juliá, director de la escuela de párvulos del Hospicio. En la misma época, otro reputado educador, Julián López Catalán, director de la escuela de párvulos de Barcelona, también introdujo en sus trabajos algunos de los conceptos froebelianos, si bien terminaría siendo muy crítico con esta corriente como lo demuestra el siguiente párrafo seleccionado de una de sus obras más acreditadas: «El froebelianismo, título con que pretendemos distinguir el espíritu pedagógico que encarnan las halagüeñas teorías de Federico Froebel, parte de un principio erróneo, conduce a un fin funesto y preconiza un medio educativo que el buen sentido rechaza»¹².

⁸
Gerando, M. J. de (1853).

⁹
Matter, J. (1851).

¹⁰
Paroz, J. (1889).

¹¹
Traducida posteriormente al español, por Appleton y C.ª, Nueva York, 1909.

¹²
López Catalán, J. (1887): tomo III, p. 372.

Los intentos para la implantación del froebelismo en España fueron muy diversos hasta que llegaron a consolidarse. Unos fueron incidentales y debidos a personas con fuerte compromiso en el mundo educativo de la época, mientras que otros lo fueron como producto de acciones concertadas que alcanzaron las decisiones gubernamentales, lo que provocó la aparición de una creciente producción normativa sobre el parvulismo. Sin duda alguna, la influencia y los esfuerzos del rector de la Universidad madrileña, Fernando de Castro, fueron muy importantes. Fundador en 1869, junto a otro destacado grupo

de educadores, de la famosa *Escuela de Institutrices* —empresa especialmente concebida para favorecer la formación cultural y profesional de la mujer, que posteriormente fue dirigida por otro hombre ilustre, Manuel Ruiz Quevedo—, tuvo el acierto de crear en esta *Escuela* una clase de *Pedagogía según el sistema Froebel*, hecho que fortaleció la divulgación académica de esta corriente pedagógica. Dos acontecimientos decisivos se dieron cita en este proyecto. Por un lado, que a la mencionada clase se vinculara un intelectual con sobrada competencia pedagógica, Pedro de Alcántara García Navarro, que era también secretario general de la Universidad Central. Por otro, que las ideas pedagógicas de corte froebeliano fueran apadrinadas por un movimiento en ciernes pero que muy pronto cristalizó en una realidad efectiva: la creación de la Institución Libre de Enseñanza.

La conjunción de ambas circunstancias, unida a unos vientos favorables en la política ministerial, fue decisiva para que el pensamiento de Froebel arraigara en un sector de nuestras instituciones. En 1876 se crea en las Escuelas Normales Centrales de Maestros y de Maestras de Madrid, una cátedra especial de Pedagogía aplicada a la enseñanza de párvulos según el sistema froebeliano, de la que se encarga el mismo profesor, Pedro de Alcántara García. Las enseñanzas de esta asignatura tendrían un carácter preferentemente intuitivo y con «*asistencia obligatoria*» para todos los alumnos. Pocos meses después se aprueba el programa de esta nueva disciplina redactado por su responsable, que constaba de cuarenta densas lecciones comprendiendo tanto los aspectos conceptuales como los prácticos. Para apoyar las tareas docentes, el Ministerio concede una partida económica por la que se adquieren 126 objetos didácticos diversos destinados a realizar prácticas froebelianas con



PEDRO ALCÁNTARA GARCÍA
 NAVARRO (1842-1906)

D. PEDRO ALCÁNTARA GARCÍA
 Director de «La Escuela Moderna», fundada en 1891

NUEVA ESCUELA CENTRAL ▷
 DE PÁRVULOS, SISTEMA
 FROEBEL, DENOMINADA
 «JARDINES DE LA INFANCIA»

13

Imprenta de Aribau y C.^a,
Madrid.

14

La obra se publicó con el siguiente título: *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*. Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, Madrid, 1879.

El autor recibió como premio la cantidad de 1.000 pesetas y la

los alumnos. Por ese tiempo, la tarea investigadora llevada a cabo por el ya citado profesor era intensa. Aparte de algunos artículos en revistas, en 1874 publica *Froebel y los jardines de la infancia*¹³, pero dos años más tarde obtendrá el primer premio en el concurso público convocado por el Ministerio para seleccionar una obra sobre los procedimientos de Froebel. Sin duda alguna, era la mejor contribución en lengua española que hasta ese momento se había publicado sobre la metodología del educador alemán¹⁴. No se aquietará ahí su labor profunda de escritor, sino que proseguirá su labor durante las décadas siguientes dando a luz numerosos trabajos que le acreditan, probablemente, como el mejor autor de obras pedagógicas de finales de siglo y comienzos del siguiente¹⁵.

Como complemento de toda la tarea descrita anteriormente, el Ministerio aprueba la construcción en Madrid de una Escuela-modelo tipo Froebel que llevaría el nombre de *Jardines de la Infancia*, y que aparte de servir de escuela práctica, tendría entre sus objetivos los de excitar el interés de otras instituciones para extender este movimiento por el resto del territorio español. El nuevo centro, situado en la parte posterior de la Normal Central de la calle de San Bernardo, se inaugura en 1879 en medio de las mejores expectativas. Un hombre figurará como su primer y único director-regente durante casi cuarenta años: Eugenio Bartolomé y Mingo. La figura de este gran educador ha permanecido durante mucho tiempo en una zona de sombras para la historiografía educativa. Recientemente, nosotros¹⁶ hemos contribuido a divulgar su vida y sus trabajos en una obra editada con este fin. Fue Mingo —así es conocido habitualmente— un hombre completamente entregado a la causa de la educación popular y, de manera específica, a la educación de la primera infancia. Alcarreño de origen, desempeñó el cargo de maestro durante diez años en la localidad de Brihuega, hasta que ganó la oposición como regente en los *Jardines*



de la Infancia. De su estancia briocense tenemos datos verdaderamente clarificadores sobre su perfil profesional. Fundador en este pueblo de un *Ateneo de señoritas*, creador de las enseñanzas dominicales y de adultos, de los paseos escolares y visitas a fábricas, editor de un periódico escolar titulado *Canta-Claro* que nos permite situarle como un antecedente de las técnicas de trabajo escolar que varias décadas después ensayaría en Francia, Celestin Freinet, en fin, un hombre que no respondía por su trabajo a los denostados estereotipos pedagógicos atribuidos a sus coetáneos. Hay un hecho revelador que merece ser destacado. Cuando decide abandonar Brihuega para hacerse cargo del nuevo centro creado en Madrid, el Ayuntamiento acuerda voluntariamente mejorarle el sueldo para hacerle desistir de sus propósitos. He aquí el texto aprobado por la Corporación municipal sobre este punto:

«Al formarse el presupuesto de 1878 a 79 por el Ayuntamiento y Junta Municipal se acordó como una prueba de consideración al Maestro Superior Eugenio Bartolomé Mingo, por los extraordinarios servicios que en el cumplimiento de su cargo viene prestando, aumentarle doscientas setenta y cinco pesetas al sueldo que según la ley le corresponde y en tal concepto percibe en la actualidad, hasta la suma de mil trescientas setenta y cinco por dicho concepto, además de las retribuciones y pago de habitación para vivir con su familia»¹⁷.

Pero su destino profesional estaba ya trazado. Mingo ejerció como regente de los *Jardines* entre 1879 y 1918, año de su jubilación. Dos años después moría como siempre había vivido, en medio de un intenso trabajo y añorando a sus queridos y pequeños discípulos. A la luz de sus trabajos y de la opinión de sus compañeros, tuvo un fondo inequívocamente krausista en sus bases formativas. Muy representativas sobre este punto resultan unas frases recordatorias publicadas en la revista que él dirigió —*La Escuela Moderna*¹⁸— coincidiendo con el primer aniversario de su muerte:

«Representaba en el magisterio nacional una ideología cuyas raíces lejanas llegaban a Sanz del Río, el famoso importador de una filosofía que tanto influjo ha tenido en la cultura española; una ideología sistemática, generadora de cierta austeridad ética que cada vez va siendo menos comprensible para los intelectuales de hoy [...] Y de la contextura moral de aquellos discípulos directos e indirectos de Sanz del Río era el Sr. Mingo, y siguió siéndolo hasta el fin de sus fecundos días».

Hombre de concordia pero también de contundente y fundamentada opinión, polemizó con muchos personajes de su época en defensa de sus postulados froebelianos. Sobre la obra pedagógica de Andrés Manjón y Manuel Siurot, pedagogos pertenecientes a la órbita confesional, les expresó su respeto «aunque no pudiera tomarlos como maestros en Pedagogía». En

entrega de quinientos ejemplares. Por su parte, la Dirección General adquirió otros setecientos. La mayoría de estos datos, y otros que se citan en el próximo epígrafe, pertenecen a los legajos 6.242 y 8.871-3 del Archivo General de la Administración, de Alcalá de Henares.

15

De su extensa bibliografía seleccionamos las obras siguientes: Alcántara García, P. de (1879-1886); Alcántara García, P. de (1903).

16

Molero Pintado, A. (1999).

17

El texto transcrito pertenece a un certificado expedido por el alcalde accidental de Brihuega, Santiago Álvarez y Picazo, fechado el 16 de septiembre de 1878, por el que se comunica al interesado el acuerdo de la corporación municipal.

18

N.º 351, diciembre de 1920, p. 817.



EUGENIO BARTOLOMÉ Y MINGO
(1839-1920)

relación a la doctora María Montessori, que en esos años ya era bien conocida en España, su posición es igualmente inequívoca y cierra toda posibilidad de disputa: considera que su aportación no es más que una aplicación circunstanciada del pensamiento y la metodología froebeliana.

Sus trabajos incesantes como responsable de los *Jardines de la Infancia* merecen un tratamiento mucho más amplio del que podemos dedicarle aquí. Fue un verdadero renovador de la enseñanza siguiendo las pautas del froebelismo, pero también incardinando en sus programas escolares muchos rasgos de una educación nueva que aún tardaría en explotar en España. Los trabajos manuales, la importancia de los juegos, el uso de material didáctico específico —los célebres «*dones*»—, su insistencia en la práctica intuitiva de las enseñanzas, sus programas de vida, rodearon de justa fama a su centro que fue asiduamente visitado por educadores nacionales y extranjeros y, desde muchos supuestos, considerado como una de las mejores avanzadillas pedagógicas que existían en el país en ese tiempo. Lamentablemente, un modelo de escuela de esta naturaleza y concebido con un espíritu tan innovador no se popularizó en otros lugares de España a pesar de los intentos proyectados, y la historia de este formidable modelo de escuela se circunscribe a la experiencia madrileña. No obstante, las doctrinas de Froebel calaron en muchos sectores profesionales total o parcialmente, lo que permitió que buena parte de sus aportaciones conceptuales y metodológicas se reflejara en la tarea ordinaria de maestros públicos y privados. Como ejemplo citemos la escuela Froebel de Pontevedra, creada a instancias municipales hacia 1880 para atender las necesidades educativas de un colectivo de niños pobres, y en la que trabajaron los maestros Enrique García y Manuel Martínez. Hoy todavía se mantiene más o menos intacto el edificio proyectado por el conocido arquitecto Antonio Flórez, que tantas contribuciones educativas realizó en nuestro país dentro del ámbito de sus competencias profesionales.

No se puede olvidar el empuje enormemente positivo que para la implantación en España de las doctrinas de Froebel supuso el apoyo de los hombres de la Institución Libre de Enseñanza. Desde las fuertes controversias del Congreso Nacional Pedagógico de 1882 celebrado en Madrid, los posicionamientos pedagógicos institucionistas fueron bien claros, incluso a través de la palabra directa del propio Giner de los Ríos. La ILE creó su propio espacio froebeliano en los centros que sostuvo y siempre recomendó sus prácticas pedagógicas en aquellos otros en los que pudo influir. Además, llevados por el sentido cíclico e integrador con que concebían el desarrollo de la enseñanza en todos sus grados —principio que los llevó a

demandar la unificación de los niveles primario y secundario como piezas de un mismo proceso educativo total—, trataron de ampliar la influencia froebeliana hasta las enseñanzas del bachillerato. Acaso, la importancia que concedieron a las enseñanzas técnicas en este último nivel, no significó más que la coronación del trabajo manual del párvulo que con tanto ahínco defendieron en sus postulados pedagógicos¹⁹. Por ello no creemos que la presencia de las ideas de Froebel en nuestro país deban reducirse al análisis de las instituciones donde oficialmente se implantaron, sino a toda la red de influencias, muchas veces no visibles, que circularon por muchos centros y ambientes culturales españoles en el último tramo del siglo XIX y primeras décadas del siglo siguiente.

Un buen ejemplo de cuanto decimos está representado en la persona del artista Joaquín Torres-García²⁰ y sus trabajos verdaderamente singulares en torno al mundo del juguete. Este hombre, que desde primeros de siglo conoció a diversos educadores catalanes de renombre, colaboró como profesor de dibujo en el colegio Mont d'Or, fundado en 1905 por Juan Palau Vera en Sant Gervasi de Cassoles (Barcelona). A través de esta relación fue informado de las teorías de Froebel sobre la infancia, descubriendo los materiales didácticos o *dones* ideados por el pedagogo alemán por medio de los cuales los niños podían construir formas de saber, formas de vida y formas de belleza. Torres-García revolucionó el mundo de la juguetería inspirado en el pensamiento froebeliano, creando modelos propios desmontables preferentemente de madera que muy pronto se popularizaron en España y en el extranjero. He aquí cómo definía sus propósitos en el texto de presentación de uno de sus juguetes²¹: «Si el niño rompe sus juguetes, es, en primer término, para investigar; después para modificar: conocimiento y creación. Démosle, pues los juguetes a piezas, y que haga lo que quiera. Así nos adaptaremos a su psicología». Torres-García continuó posteriormente su labor creativa en la Escuela de Decoración de Tarrasa, alcanzando un justo renombre en los medios artísticos. Fundó una compañía de distribución y comercialización, la mundialmente famosa Aladdin Toys, cuyos fondos lamentablemente fueron pasto de las llamas en 1924, en su almacén de Nueva York.

LA PERSPECTIVA DEL NUEVO SIGLO

España estrena el siglo con una serie de lastres muy significativos en el ámbito de la educación básica de sus ciudadanos. A la debilidad crónica del sistema educativo imperante, a pesar de estar diseñado desde la célebre Ley Moyano de 1857, se unen otros factores que impiden el progreso cultural de la sociedad española. No es pues, suficiente, referirnos al entramado escolar existente para valorar certeramente la situación. Según indica Lorenzo Luzuriaga en un excelente trabajo sobre el analfabetismo español²², en 1900 con una población de

19

Sobre la historia, los trabajos y los hombres que participaron en la ILE, puede consultarse nuestra obra: Molero Pintado, A. (2000).

20

Nacido en Montevideo, Uruguay (1874-1949).

21

Toys, A. (1997): p. 13. Esta obra es el catálogo oficial de la primera exposición monográfica organizada sobre estos juguetes desde la muerte del artista. En 1999, el mismo centro valenciano celebró otra exposición, *Infancia y arte moderno*, donde se pasó revista a esta temática artística cuyo núcleo esencial era la infancia, y al impacto que tuvo en las corrientes de vanguardia del primer tercio del siglo XX. Uno de los capítulos del catálogo oficial, lleva el siguiente título: «Joaquín-Torres García. Arte y Pedagogía».

22

Luzuriaga, L. (1926): p. 66.

18.607.674 habitantes, el promedio del analfabetismo en la sociedad española era del 63,60%, correspondiendo a los hombres el 55,78% y a las mujeres el 71,43. Veinte años después, con una población de 21.838.381, el porcentaje medio era del 52,05%, con el siguiente reparto por sexos: el 46,33% eran hombres y el 57,78 mujeres.

Ya destacamos líneas arriba la situación en lo referente al número de escuelas existentes y, sobre todo, a su precaria situación organizativa y pedagógica. Sobre este aspecto reproducimos un testimonio que nos parece definitivo. A pesar de todas las reformas emprendidas y la sucesión de medidas legislativas referidas al entorno escolar, un prestigioso educador, Manuel Bartolomé Cossío, emite el siguiente juicio en 1915 sobre la situación real de las escuelas primarias: «Muchas de las escuelas lo son todavía nada más que de leer, escribir, contar y rezar»²³. Este dato, desde luego demoledor pero sincero, nos obliga a recordar que el modelo escolar por esas fechas seguía siendo el propio de la enseñanza mutua o simultánea, y ello a pesar de la voluntariosa propuesta de mejora planteada por el ministro Germán Gamazo en 1898 sobre la necesidad de adoptar el sistema graduado en las escuelas como una respuesta científica y pedagógica que ya venía siendo aplicada en los países más avanzados en estas cuestiones.

En 1901, el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, conde de Romanones, da un paso más en esta tarea de revitalización de los contenidos escolares, publicando un nuevo plan de estudios para las escuelas primarias. Quedaba la enseñanza primaria pública dividida en tres grados —párvulos, elemental y superior—, para los cuales se establecía un conjunto de materias comunes para todos ellos, «distinguiéndose únicamente por la amplitud del programa y por el carácter pedagógico y duración de sus ejercicios»²⁴. Desde un punto de vista metodológico y conceptual de este nivel primario, la medida era inobjetable. La idea de crear un tronco de materias comunes sólo diferenciadas por el carácter cíclico y la intensidad en su tratamiento podía considerarse como una saludable novedad, a la que había que añadir otras que suponían un considerable avance respecto a planes anteriores. Por ejemplo, la inclusión como materias obligatorias para todos los escolares primarios, de los trabajos manuales, de los ejercicios corporales y, sobre todo, de los rudimentos de derecho, que era una disciplina completamente nueva para este nivel de enseñanza y que pretendía incrementar los conocimientos necesarios para el ejercicio de una ciudadanía responsable. Se dio la circunstancia, además, de que este plan de estudios tuvo una larguísima vigencia, otra cosa fue su nivel de cumplimiento, hasta el extremo de que sólo fue suprimido en plena guerra civil por un Decreto de 28 de octubre de 1937 firmado por el ministro de Instrucción Pública republicano, Jesús Hernández Tomás. En el prólogo de esta última norma se decía:

23

Cossío, M. B. (1915): p. 110.

24

El R.D. de referencia es de 26 de octubre de 1901. El conjunto de materias que comprendía el plan, era el siguiente: Doctrina cristiana y nociones de Historia sagrada. Lengua castellana (lectura, escritura y Gramática). Aritmética. Geografía e Historia. Rudimentos de derecho. Nociones de geometría. Ídem de ciencias físicas, químicas y naturales. Ídem de higiene y de fisiología humana. Dibujo. Canto. Trabajos manuales y Ejercicios corporales.

«Porque no hay que olvidar que el que todavía está vigente [se refiere al plan de estudios primarios] es el aprobado por Decreto de 26 de octubre de 1901, que no ha sido derogado ni substancialmente modificado en sus preceptos fundamentales. Nuestra Escuela Nacional, pues, en 1937 se está rigiendo por el cuadro de enseñanzas publicado por la Monarquía hace 36 años».

Quiso el legislador en estos albores de siglo, que la escuela no fuera sólo reforzada en sus aspectos interiores, principalmente a través de la nueva fijación de materias ya reseñada, sino que sus efectivos y trabajos se dirigieran también a la recuperación cultural de las personas iletradas. Desde 1900 se reactiva una práctica que ya tenía algunos antecedentes, relacionada con la educación de adultos. En esa fecha se establecen unas clases nocturnas dedicadas a los hombres y, al año siguiente, las clases dominicales para mujeres. Sin embargo, ambas decisiones tuvieron escasa virtualidad hasta 1906 en que una nueva disposición retoma el tema en lo que se refiere a los varones, sentándose algunas bases interesantes especialmente aquellas que hacían referencia a los contenidos y objetivos que debían presidir los trabajos. En síntesis, éstos tendrían que incluir «las enseñanzas de cultura general que forman el programa de las escuelas primarias, y con más preferencia todavía, a formar ciudadanos amantes de la Patria, laboriosos, instruidos, sobrios y respetuosos con las leyes, la propiedad y con el prójimo». Las enseñanzas para las mujeres tuvieron que esperar algo más, aproximadamente hasta el bienio 1913-1915, donde ya adquirieron una configuración más específica. Surgen escuelas permanentes de adultas, catorce entre Madrid y Barcelona, con funcionamiento diario entre las seis y las ocho de la noche, creándose poco después otras del mismo estilo en las capitales de los distritos universitarios.

En otro orden de cosas, la actividad técnica de las escuelas venía siendo impulsada desde tiempo atrás por un organismo creado en 1882, el Museo Pedagógico Nacional. Según sus bases fundacionales, el Museo tenía por función la de contribuir al estudio de los problemas modernos de la pedagogía y, también, dar a conocer en España el movimiento pedagógico del extranjero y ayudar a la formación de los maestros. Ciertamente, los medios económicos de que dispuso esta entidad a lo largo de su historia siempre estuvieron claramente descompensados respecto a la complejidad de sus objetivos y aspiraciones. A pesar de ello, constituye una fuente muy importante para conocer un género de actividades que incide de manera directa en el núcleo de nuestras reflexiones. El influjo educador del Museo aspiraba a cumplimentarse desde varios frentes. Uno de ellos se relacionaba con la revisión y elaboración de normas para todo lo concerniente con la fabricación de material didáctico y mobiliario escolar. Sus trabajos en este orden fueron muy meritorios. Las series de material preparadas por este centro nos resultan, desde la perspectiva del tiempo, verdaderamente antológicas. Entre

ellas el diseño del célebre pupitre escolar, de una plaza o de dos, que paulatinamente terminó incorporándose al panorama de nuestras escuelas en las décadas siguientes. Los estudios referidos a la arquitectura escolar, el material de laboratorios, los modelos de colecciones diversas, la formación de catálogos e inventarios, la exhibición de trabajos escolares, y otros muchos, son sólo algunos ejemplos apresurados de los quehaceres de este organismo que fueron básicos para la modernización, aunque lenta, de la escuela española.

Especial relevancia tuvieron las colonias escolares de vacaciones que fueron introducidas en España por el Museo desde 1887 y desarrolladas exclusivamente a su cargo hasta 1911, año en que la recién creada Dirección General de Primera Enseñanza asumió parcialmente estas competencias. Pero en 1925 el Museo ya tenía sobre sus espaldas la organización de más de medio centenar de colonias de mar o de playa que habían tenido como objeto no sólo la rehabilitación de los niños débiles, sino su inserción en la realidad educadora. En términos igualmente destacables debemos referirnos a sus trabajos sobre la organización de un fondo documental pedagógico, sin duda alguna el más importante que existió en España sobre esta materia, y que bien a través de préstamos o en forma de biblioteca circulante, trató de llevar a todos los círculos profesionales interesados. En 1914, Cossío escribe que fueron 92.136 los libros servidos, bien en la sala de lectura o a través de la citada biblioteca²⁵.

Con su interés en la renovación del magisterio por medio de conferencias, cursos y otras actividades, trataron de llenar los vacíos que presentaban los programas oficiales siguiendo siempre las pautas que demandaban el progreso y la actividad científica de otros lugares. Especial mención debe hacerse de sus trabajos sobre Psicología fisiológica, Antropometría y Psicometría aplicada a las escuelas, que enlazaron con las mismas preocupaciones que se vislumbraban en los centros extranjeros interesados por similares cuestiones. Probablemente, la publicación de trabajos de divulgación científico-pedagógica ocupara uno de los campos más valorados por los especialistas. El esfuerzo desplegado en este sector tuvo varios frentes: monografías especializadas en temas diversos, innovaciones metodológicas, la enseñanza en el extranjero, programas escolares, etc., y todo ello dispuesto para mejorar las condiciones profesionales del magisterio al que las publicaciones se le entregaban gratuitamente. Su número superó el centenar y al frente de ellas aparecen apellidos bien autorizados en sus respectivos campos de estudio: Altamira, Rubio, Pardo Bazán, Luzuriaga, Barnés y tantos otros.

La vida del Museo vio su fin como consecuencia del estallido bélico de 1936. Pero durante esas décadas precedentes, otros elementos y otras corrientes pedagógicas habían hecho su aparición en el horizonte escolar español sembrando de iniciativas prometedoras un campo bien necesitado de nuevos estímulos.

25

Op. cit.: p. 202. El fondo editorial del Museo Pedagógico pasó, después de la Guerra Civil, al recién creado Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. En la actualidad, dicho fondo puede consultarse en la Biblioteca de la Residencia de Estudiantes de Madrid.

Con los albores del siglo XX empieza a difundirse en los principales países un fuerte movimiento de reforma pedagógica que, con el nombre genérico de *educación nueva*, aspiraba a remover desde el fondo los principios doctrinales de la vida escolar. Algunos antecedentes se habían producido en los años inmediatamente anteriores debidos a iniciativas concretas, como la escuelas inglesas de Abbotsholme y Bedales, fundadas respectivamente por los doctores Cecil Reddie y John Badley, o la *École des Roches*, creada en Francia por Edmon Demolins. Rápidamente, este movimiento enriqueció sus postulados teóricos sobre todo con las aportaciones del pedagogo norteamericano John Dewey y el alemán Georg Kerschensteiner, configurando de forma más sistemática un conjunto de ideas que caracterizaron su desarrollo. Entre ellas, la actividad, la vitalidad y la libertad del alumno, fueron comúnmente aceptadas como las más significativas²⁶. Bien es verdad que estas propuestas tenían un calado muy superior al que puede inferirse de su simple evocación, ya que todas estaban enraizadas, entre otros supuestos, con un sentimiento profundo sobre la idea del alumno, del trabajo escolar, de los sistemas de aprendizaje, de la escuela como institución y del significado del individuo dentro del conjunto de constelaciones sociales con las que estaba interrelacionado. Estos principios generales junto a otros que aparecieron colateralmente, sirvieron de base para diversas aplicaciones que tiñeron de modernidad el panorama escolar de muchos países europeos y también de otros americanos.

Como consecuencia lógica de este nuevo espíritu, fueron surgiendo aplicaciones en forma de metodologías específicas que afectaron al conjunto del quehacer escolar. Se dio la circunstancia de que estas nuevas formulaciones metodológicas se adscribieron a los autores que inicialmente las llevaron a efecto, y así fue habitual hablar de los métodos de la doctora Montessori, del doctor Decroly, de miss Parkhurst y el Plan Dalton, de Kilpatrick y el método de proyectos o de Carleton Washburne y el sistema de Winnetka.

No habían faltado en España iniciativas de diversa procedencia que por su carácter, y desde determinados puntos de vista, presagiaron este impulso reformador. Una de ellas fue debida al sacerdote Andrés Manjón y a su popular empresa: las escuelas del Ave María creadas en el entorno granadino (1889). Con una impronta netamente confesional, Manjón desarrolló un estilo pedagógico donde fue implantando lo que él llamaba su «*capital de ideas*»: educación popular, religiosidad, patriotismo, alguna innovación metodológica y un voluntarismo ejemplar puesto a prueba en un medio social desfavorable²⁷.

Mucho más importante resultó, a los efectos que comentamos, la aportación global en el ámbito educativo de la Institución Libre de Enseñanza. Esclarecedores resultan los juicios

26

Lorenzo Luzuriaga divulgó, a través de numerosas publicaciones, el significado y la praxis de este movimiento. Nosotros seleccionamos la obra titulada *La educación nueva*. Aparte de las ideas esenciales citadas en el texto, Luzuriaga añade las de la individualidad y colectividad (p. 28).

27

Es interesante la valoración que de la empresa educativa de Andrés Manjón, hace Edward Peeters, fundador del *Bureau International de Documentation Educative*, con sede en Ostende (Bélgica). Dicho informe está publicado por esta Institución en el folleto «¡La escuela moderna en España!», *Actes et documents*, n.º 9, 1912.

MARÍA MONTESSORI
(1870-1952)



28

«La Institución Libre de Enseñanza es la primera “escuela nueva” en Europa... Trece años antes de que el Dr. Reddie fundara la escuela de Abbotsholme; veintidós años de que creara el Dr. Lietz su primer “Landerziehungsheim” en Alemania; veintitrés años de abrirse, por iniciativa de Demolins la “Escuela de las Rocas” en Francia; don Francisco Giner —el más grande maestro español moderno— fundó en España en 1876, la Institución Libre de Enseñanza». «El cincuentenario de la Institución Libre de Enseñanza», *Revista de Pedagogía*, 1926, p. 510.

29

Tal es el caso de la titulada *El niño*, Araluce, Barcelona, 1937. La autora afirma en el prólogo que varios de sus capítulos «habían sido ya difundidos por medio del micrófono de Radio Asociación de Cataluña».

30

Seguimos, básicamente, en este punto, las informaciones publicadas en la monografía *L'Escola pública de Barcelona i el mètode Montessori*, Ajuntament de Barcelona, Comissió de Cultura, marzo de 1933.

reflejados en la *Revista de Pedagogía* que confirman nuestra hipótesis de que sus trabajos, desde una perspectiva científica-pedagógica, se anticiparon en varias décadas a los postulados reformadores de la *educación nueva*²⁸. No es este el momento de entrar en detalle sobre los trabajos y contribuciones concretas de esta entidad, aunque algunas han surgido o surgirán de forma espontánea, pero sí de destacar la importancia de su labor y el significado del conjunto de su obra en la búsqueda permanente de un ideal social y educativo: la transforma-

ción de la sociedad española a través de la acción redentora de la escuela y del maestro.

Probablemente, una de las corrientes de pensamiento pedagógico que más se hizo sentir en el horizonte español a partir de la primera década del siglo, fuera la apadrinada por la doctora María Montessori. Su dedicación a las tareas educativas supuso un vuelco en la historia de estos problemas, ya que su formación anterior había estado vinculada al estudio de la pediatría, circunstancia que confirió a sus trabajos una especial jerarquía científica. Entregada a la causa de la educación tanto de niños normales como de niños con dificultades, funda en 1907 en Roma su célebre *Case dei bambini*, donde experimenta sus métodos de trabajo especialmente vinculados al ámbito de la primera infancia que poco después divulga en numerosas publicaciones. En 1909 aparecerá la que sería su obra más representativa, *El método de la pedagogía científica* —traducida al español en 1915—, a la que seguirían otras, concebidas, en algunos casos, durante su tiempo de permanencia en España²⁹.

La proyección española del pensamiento y los métodos montessorianos no se hizo esperar. Aparte de algunos artículos aparecidos en diversos medios, probablemente el primer encuentro formal con los trabajos de la afamada doctora se produjera en 1913 a través del profesor Juan Palau Vera, el cual, pensionado por la Diputación de Barcelona, acudió a Roma para conocer directamente estas experiencias³⁰. A su vuelta se realizó con éxito un ensayo en la Casa de Maternidad y Expósitos de la Diputación barcelonesa, mientras que el propio Palau lo implantaba en el Colegio Mont d'Or que dirigía en la misma ciudad. Al año siguiente, 1914, con motivo de celebrarse en Roma el Segundo Curso Internacional dirigido por María Montessori, las instituciones catalanas enviaron a varios pensionados para asistir a sus

actividades. Los vientos eran favorables para la extensión de estas iniciativas y así surgieron otros proyectos escolares también aureolados por el éxito. Una de las pensionadas en los meses anteriores, la maestra nacional señora Vigneaux, logró autorización para que su escuela de párvulos se convirtiera en escuela Montessori. Con estas perspectivas tan halagüeñas, la doctora italiana organizó en 1916 el Tercer Curso Internacional sobre su método en la Ciudad Condal, al que asistieron 181 alumnos. Ante la favorable acogida de este movimiento pedagógico, la Diputación creó una cátedra de Pedagogía que encomendó a la propia Montessori con objeto de facilitar sus trabajos. Tal vez, estos años fueron los más fecundos en la consolidación de unas doctrinas que ya estaban encontrando eco en otras regiones españolas. Lamentablemente, la proclamación de la Dictadura acabó con estos proyectos cerrando algunas instituciones, circunstancia que motivó el que los padres de los alumnos fundaran la entidad particular denominada *Mutua Escolar Blanquerna*, donde prosiguieron sus actividades.

Según indica el profesor Vicente Faubell³¹, la ortodoxia de la doctrina montessoriana no siempre se mantuvo intacta a lo largo de esos años y en las experiencias descritas. Toma como referencia para emitir esta opinión los testimonios aportados en 1923 por la Inspectora Leonor Serrano, que fue años atrás una de las maestras pensionadas que acudió a Roma.

«Existen en Cataluña, Castellón y Valencia, en total —escribió la Inspectora—, unas veinte escuelas montessorianas; pero no sabemos si la misma doctora Montessori aceptaría a las así llamadas, ni si las no llamadas así dejan de tener muchos de los procedimientos montessorianos».

Llevada por un espíritu crítico, Leonor Serrano³² describe así la situación:

«En Cataluña, las escuelas Montessori, exaltadas primero hasta lo increíble, deprimidas después hasta la injusticia, eran el obligado tipo que adoptaba toda escuela catalanista o aspirante al título de modernidad, fundadas ora por instituciones privadas, ora más frecuentemente por municipios o entidades de relieve político. Giner de los Ríos y nosotros no pudimos continuar colaborando. A veces tuvimos que protestar y oponernos a excesos de propaganda».

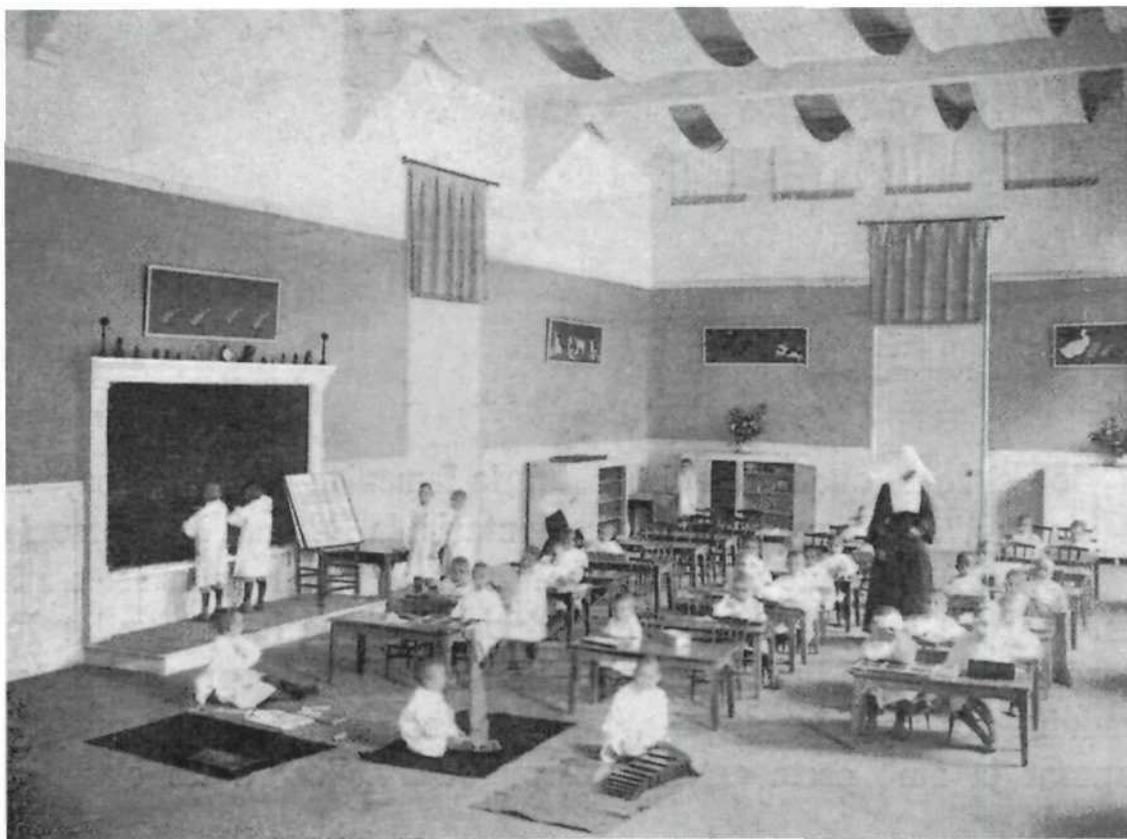
Después del primer tercio de siglo, y ante la ausencia de datos o estadísticas completamente fiables —la Sociedad Montessori de Barcelona afirmaba que, aparte de la región catalana, Baleares y otras zonas, existían en España veinticuatro escuelas de este tipo³³—, parece indudable que el pensamiento y los métodos de María Montessori eran bien conocidos en muchas escuelas del país, con independencia del grado de intensidad en la aplicación de su doctrina. Hay numerosas pruebas de este hecho, como las hay también, de que la proliferación de doctrinas pedagógicas emanadas de la *educación nueva*, no se circunscribían solamente a las de la doctora italiana. En un interesante artículo escrito por la directora del grupo escolar *Francisco*

31
Faubell, V. (1974): p. 306.

32
Ibidem, p. 306 y 307. Las citas atribuidas a Leonor Serrano están tomadas del artículo de esta autora: «El método Montessori en diez años de revisión», *Revista de Pedagogía*, Madrid, 1923, p. 453.

33
Sánchez Sarto, L. (dir.) (1936): vol. 2, columna 2.159.

CASA DE MATERNIDAD.
CLASE DE PÁRVULOS DONDE
FUE REALIZADO EL PRIMER
ENSAYO MONTESSORIANO
EN BARCELONA



Giner, de Madrid, María Sánchez Arbós³⁴, afirma que «el maestro de hace cuarenta años no se puede comparar, salvo contadas excepciones, con el maestro de hoy». Hace la autora un detenido análisis de cómo funcionan en ese momento tanto las escuelas unitarias como las graduadas, llegando a conclusiones claramente positivas aunque, en nuestra opinión, algo cargadas de optimismo. Dice sobre estos asuntos:

«La escuela de hoy está totalmente renovada en lo fundamental. Ya se han abolido por completo los látigos y palmetas; se han retirado los carteles y las pizarras, se han suprimido las recitaciones a coro y las planas de palotes y ya se ha hecho moneda corriente el enseñar simultáneamente lectura y escritura».

Siguiendo el mismo testimonio, la autora nos recuerda que la reforma alcanzada no sólo afecta a la parte intelectual de la tarea escolar, sino también, y fundamentalmente, a los aspectos sociales y técnicos del maestro, como lo demuestran constantemente tanto las interacciones crecientes entre la familia y la escuela, como el número de certámenes, cursillos y ciclos de conferencias, que de manera habitual se convocan para mejorar la función de enseñar de estos profesionales. En efecto, las nuevas corrientes pedagógicas auspiciadas por hombres como

34.

Sánchez Arbós, M. (1936): p. 88.

Dewey, Claparède, Binet, Decroly y otros, como asimismo los métodos o procedimientos que generan, empiezan a instalarse con peso propio en diversos grupos escolares que surgen en las grandes ciudades españolas del primer tercio del siglo. No ocurre otro tanto con la enseñanza rural, alejada de las grandes concentraciones urbanas, donde el modelo de escuela unitaria define, y en muchos aspectos limita, cualquier asomo de renovación pedagógica.

Las doctrinas del doctor belga Ovidio Decroly alcanzaron en nuestro suelo una especial implantación que vinieron a complementar las estrictamente montessorianas. Con una experiencia considerable en el ámbito de la medicina, en 1907 fundó en Bruselas la célebre escuela de la calle del Ermitage, donde puso a punto sus ideas basadas, por un lado, en el principio de globalización —el niño percibe las totalidades de los fenómenos con que se relaciona antes que las partes— y, por otro, los llamados «centros de interés», que tomaban como referencia las necesidades primarias del niño. Las ideas decrolyanas fueron ampliadas por sus discípulos hasta adoptar la forma de un programa de vida en el que la observación, la asociación y la expresión desempeñaban un papel fundamental. También hubo otras aplicaciones específicas, como las relacionadas con la lectura, que tuvieron una buena acogida entre los investigadores.

El pensamiento y las ideas decrolyanas alcanzaron una notable difusión en nuestro país. Lorenzo Luzuriaga³⁵, Rodolfo Tomás y Samper³⁶, Sidonio Pintado³⁷, entre otros, tradujeron las obras del educador belga o de sus colaboradores, incluyendo en ellas estudios preliminares para hacer más accesible estas doctrinas entre el profesorado español. Pero también se realizaron muchos ensayos prácticos en diferentes lugares, tomando el modelo en su totalidad o aplicándolo a un campo concreto. El maestro Pedro Natalías³⁸ ensayó esta metodología en su escuela segoviana, publicando después sus resultados. La directora del grupo escolar *Ramón Llull*, de Barcelona, Ana Rubiés Monjonell, y un equipo de trabajo compuesto por maestras parvulistas de ese centro, bajo la orientación de Joaquín Xirau, estuvo aplicando durante varios años el método decrolyano al ámbito de la lectura. Posteriormente³⁹, la citada maestra publicaría una interesante obra en la que recogió todas estas experiencias. José Xandri Pich, director del grupo escolar madrileño *Príncipe de Asturias*, realizó una de las mejores aplicaciones del método decrolyano. En un libro-crónica escrito por el maestro segoviano Pablo de Andrés y Cobos⁴⁰, se da amplia cuenta de las singularidades de esta experiencia llevada a cabo en la capital de España. «Este método [...] supone un avance tan grande en el campo de la pedagogía —afirma Pablo de Andrés—, tan acentuada mejora de la escuela, si pensamos en la tradicional, que está plenamente justificado el entusiasmo que ha despertado entre los maestros de todos los países y hace completamente simpático el ensayo oficial que se ha querido hacer en la escuela de Príncipe de Asturias». El mismo Xandri Pich escribió diversos

35
Luzuriaga, L. (1927).

36
Tomás y Samper, R. (1926).

37
Pintado, S. (1922).

38
Natalías, P. (1927): pp. 260-267.

39
Rubiés Monjonell, A. (1938).

40
Andrés y Cobos, P. de (1927).

manuales escolares con el título de *Los Centros de Interés*, que representaron una auténtica innovación en la concepción y desarrollo de este tipo de materiales didácticos.

Todo este aliento renovador que nutría lo que en ese momento se denominó como *pedagogía científica*, tenía su base en la conjunción de una serie de influencias, de carácter positivista en unos casos, y de suave implantación de una corriente más tecnocrática, como diríamos con lenguaje del presente. Los movimientos higienistas, fisiologistas, cuantitativos, comienzan a tener presencia en el horizonte escolar español de una forma difusa pero constante. Figuras de pedagogos notables había ya en esa época, los cuales, especialmente a través de una institución destacada como lo fue la Escuela Superior del Magisterio, creada en 1909, reforzaron este espíritu nuevo en las ciencias educativas. Dos profesores de este centro tuvieron una especial relevancia en estos campos. Uno de ellos fue Anselmo González, especialista en la pedagogía de anormales, quien aplicó los instrumentos para la medida de la inteligencia (test, escalas métricas, etc.) que estaban poniéndose en boga en toda Europa. En el propio grupo escolar *Príncipe de Asturias* se utilizaba el test psicográfico del médico belga doctor Vermeulen. El otro profesor fue Rufino Blanco, cuyos trabajos bibliográficos e histórico-educativos merecieron, entonces y ahora, todo tipo de reconocimientos. Pero no es en esos territorios pedagógicos donde queremos encuadrarle, sino en sus investigaciones sobre la organización escolar, la Paidotecnia, los intensos estudios sobre el crecimiento durante la edad escolar, el mobiliario, etc. Tenemos a mano un entrañable folleto salido de su pluma⁴¹ que plantea el uso de mesas para que los alumnos escriban de pie. Es una pequeña prueba de la variedad de sus aportaciones al mundo de la enseñanza.

Los grandes grupos escolares que se construyen en el primer tercio de siglo, preferentemente en las grandes ciudades y que son como los buques insignia del nuevo urbanismo que se inicia en esos años, nos llevaría a muchas consideraciones que no caben en el presente trabajo. La profesora M.^a del Mar del Pozo⁴² ha estudiado con todo detalle y brillantez este fenómeno en lo que se refiere a Madrid. Los grupos escolares de *La Florida*, *Príncipe de Asturias* y *Cervantes*, este último dirigido por un prestigioso educador, Ángel Llorca, son buenos exponentes de las realizaciones en la capital de España, aparte de otros que pudieran citarse. Un voluminoso informe del Ayuntamiento de Barcelona⁴³ da cumplida cuenta de las construcciones escolares en la capital catalana. Los Grupos *Baixeras*, con Martí Alpera como director, *La Farigola*, y las *Escuelas del Bosque*, entre ellos, pueden considerarse como representativos. Pero no todos los movimientos renovadores se circunscriben a los casos citados. Con perfiles propios deben incluirse los grupos *Gascón y Marín* y *Joaquín Costa*, de Zaragoza, o el *Balmes* y *Luis Vives* de Valencia, por citar sólo unos cuantos ejemplos, lo que evidencia que el lento pero progresivo grado de penetración de una perceptible modernidad estaba alcanzando el horizonte pedagógico español.

41
Blanco, R. (1905).

42
Pozo, M.^a del M. del (1999).

43
Les construccions escolars de Barcelona, Ajuntament de Barcelona.

La idea de que el mejoramiento de la escuela pasaba previamente por el mejoramiento técnico del maestro en ejercicio, tenía ya unos claros antecedentes en la legislación española. Pero fue la ley de 16 de julio de 1887 la que definió los objetivos que la Administración quería implantar sobre estos menesteres. Así, la citada norma establece que durante el tiempo de vacaciones «se celebren en cada provincia conferencias y reuniones encaminadas a favorecer la cultura general y profesional de maestros y maestras». Posteriormente, una R.O. de 6 de julio de 1888 fijó los preceptos reglamentarios por los que habrían de regirse tal tipo de actividades, llegando hasta regular sus más pequeños detalles, como los tiempos de duración de las intervenciones de cada participante, uso de material didáctico, redacción de actas de las sesiones, etc. Pero más allá de este prurito reglamentista, la verdad es que esta norma contiene elementos interesantes sobre una función inédita entre el magisterio. La responsabilidad organizativa recaía sobre los directores de las Escuelas Normales y sobre el inspector de la provincia, previéndose una serie de criterios entre los que destacaban los siguientes según se explican en el artículo 5º:

«Los temas han de versar principalmente sobre materias de ciencias o de letras cuyos elementos comprenda el programa de la primera enseñanza elemental y superior, sobre puntos referentes a las doctrinas generales de educación, métodos y procedimientos de enseñanza, y sobre su aplicación y práctica en las escuelas. Estos temas no serán más de cinco y menos de tres en cada año».

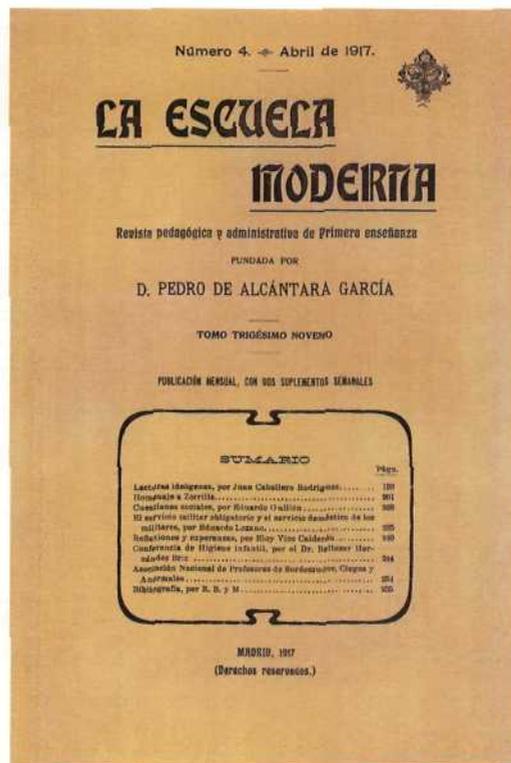
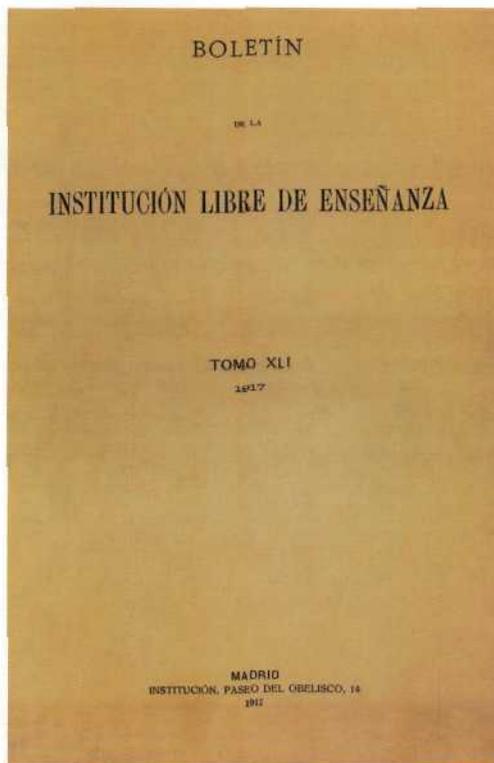
Las conferencias pedagógicas desarrolladas conforme a estos criterios tuvieron en principio una aceptable práctica, cayendo progresivamente en desuso. En 1902 hubo un intento de rescatar esta actividad al confiar a las Juntas Provinciales la organización de asambleas pedagógicas, que tampoco llegaron a cuajar en los medios profesionales. Fue en 1910 cuando una nueva disposición estableció que los inspectores, una vez terminada su visita ordinaria a un partido o comarca, celebren conferencias o conversaciones pedagógicas con los maestros de su demarcación. «En esta reunión —se dice— el Inspector expondrá familiarmente las deficiencias observadas en la enseñanza, los medios de corregirlos, los adelantos pedagógicos, etc.». La idea de contribuir a la renovación pedagógica del profesorado durante su ejercicio profesional, complementando así la formación inicial adquirida en las Escuelas Normales, prendió definitivamente en la política del Ministerio de Instrucción Pública, especialmente a partir de la creación de la Dirección General de Primera Enseñanza en 1911. Una R.O. de 28 de marzo de 1913 disponía la organización de cursos de perfeccionamiento y ampliación de estudios para maestros y maestras de primera enseñanza oficial. «El objeto de

estos cursos no es otro —se decía en el preámbulo— que el de estimular a los maestros estudiosos, ofreciéndoles oportunidad de rehacer sus lecturas, de visitar nuestros museos de arte y científicos, y de conversar con los profesores que se designen sobre cuestiones referentes a la enseñanza». El diseño que esta norma hacía de las actividades de perfeccionamiento, era *mucho más ambicioso que en casos anteriores. De entrada superaba las clásicas reuniones ocasionales para insistir en un modelo distinto que abarcaba los siguientes campos:*

- Lecciones sobre metodología de las diferentes asignaturas del programa escolar.
- Estudios de cultura general científica y artística, visitas a los museos, colecciones, bibliotecas, *centros docentes, etc.*
- Clases prácticas acerca de las principales materias del programa escolar, e iniciación en los métodos del dibujo, canto y juegos en las escuelas.
- Lecturas y trabajos sobre obras fundamentales de Pedagogía, Ciencias y Literatura.
- Excursiones.

Esta iniciativa oficial produjo unos efectos expansivos de considerable alcance. Las bibliotecas circulantes, las conversas, los certámenes pedagógicos, los congresos, cobraron fuerza dominante en muchas zonas españolas. En Barcelona surgirá con especial intensidad la *Escola d'Estiu*, que fue durante muchos años un gran elemento germinador de investigaciones y trabajos variados en torno a las ideas por la *educación nueva*. Pero serán muchas las instituciones interesadas en participar en una actividad tan renovadora. Junto a las emanadas del conjunto de la Administración, como Inspecciones provinciales, Escuelas Normales, Museo Pedagógico Nacional, Delegaciones Regias, Mancomunidad catalana, el Ejército —con cursos sobre educación física—, Ayuntamientos, y tantas otras, hay que situar las muchas surgidas en el entorno privado como las Asociaciones del Profesorado, los cursos de las escuelas manjonianas, los Círculos culturales, la casa Singer —que colaboró en varios cursos sobre costura y bordados a máquina—, el Instituto Internacional de Señoritas, y un largo etcétera cuyo desarrollo exigiría un tratamiento muy superior al que disponemos en este trabajo. Igual criterio tenemos sobre la temática de este conjunto de experiencias. Junto a las cuestiones relacionadas con la Pedagogía, métodos y didácticas especiales, cabría situar la educación física, musical y artística, la Psicometría, Puericultura, Orientación Profesional, Mutualismo Escolar, ensayos pedagógicos concretos, e incluso algunos cursos más minoritarios como los dedicados al esperanto.

Queremos citar, aunque sólo sea muy de pasada, que en esta floración de experiencias surgidas en torno al perfeccionamiento del magisterio tuvo una parte muy activa la Junta para Ampliación de Estudios a través de la política llevada a cabo con los pensionados en el extranjero. La profesora Teresa Marín Eced⁴⁴ ha estudiado los trabajos de esta Junta y a ellos nos remitimos. Pero conviene subrayar que, gracias a estas ayudas, sobre un centenar de maestros y directores de



CUBIERTA DE UNO DE LOS TOMOS DEL BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

PORTADA DE LA REVISTA LA ESCUELA MODERNA, FUNDADA POR PEDRO ALCÁNTARA GARCÍA

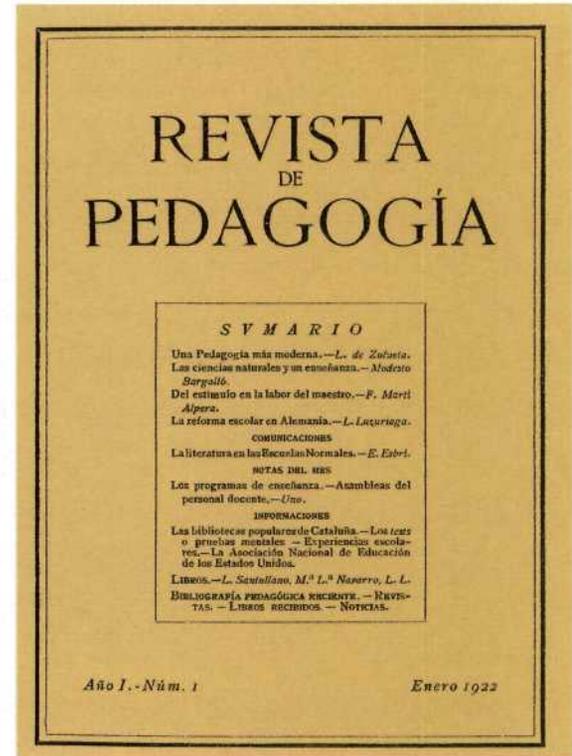
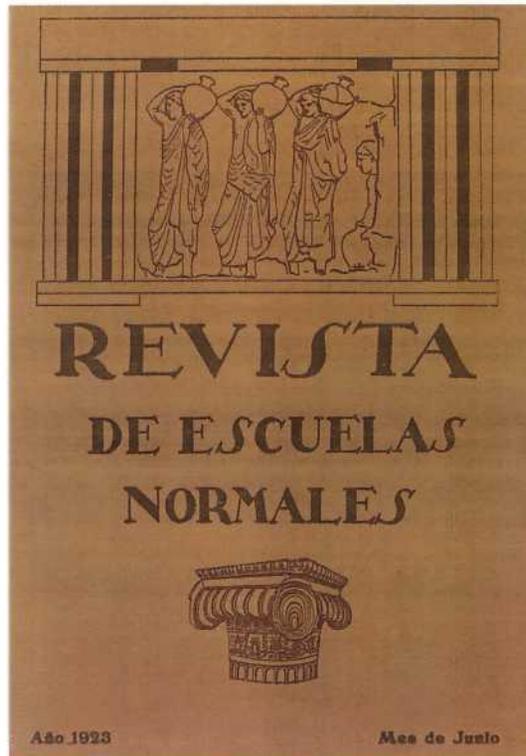
Grupos Escolares salieron al extranjero para conocer directamente la realidad profesional de estos países. Y que también un amplio número de educadores provenientes de otros sectores, como inspectores o profesores normalistas, disfrutaron de este tipo de situaciones.

No podemos silenciar que en todo este largo proceso de renovación pedagógica, desempeñaron un papel muy importante los textos escolares, esto es, lo que podríamos llamar la literatura pedagógica específica, y las revistas especializadas. Sobre los primeros, apelamos a la variedad bibliográfica de esas fechas y a los nuevos enfoques que adoptaron los textos destinados a la formación de los maestros, especialmente tras el impulso dado a las Escuelas Normales por el ministro Bergamín en 1914. En relación a las revistas hay cuatro que, en nuestra opinión, alcanzaron una mayor significación. Dos de ellas aparecen en el último cuarto del siglo XIX —*Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* y *La Escuela Moderna*—, mientras que las otras —*Revista de Escuelas Normales* y la *Revista de Pedagogía*— nacen bien entrado el siglo XX. En los alrededores de 1930, surgirán otras como *Escuelas de España* y *Atenas*, cuya impronta científica está fuera de toda duda, aunque ya caen fuera de nuestro campo de estudio. Dejamos de lado la interesante presencia de la prensa profesional, de indudable interés para un seguimiento más pormenorizado de la vida de los maestros, pero que salvo excepciones —*El Magisterio Español* es una de ellas— vivió más apegada a entornos geográficos locales.

El primer número del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* apareció el 7 de marzo de 1877. Eran sólo unas cuantas páginas de presentación muy modesta, en las que —en el sentir de los fundadores—, estaban depositadas muchas expectativas. Contra viento y marea, su

PORTADA DE LA REVISTA
DE ESCUELAS NORMALES

PORTADA DE LA REVISTA
DE PEDAGOGÍA



publicación no se interrumpió hasta diciembre de 1936 totalizando la nada despreciable cifra de 920 números. Nunca fue el *Boletín* una revista de masas, ni nunca alcanzó grandes tiradas, pero su reconocimiento científico y su importancia fueron evidentes. Por sus páginas pasaron firmas destacadas del pensamiento educativo, lo que unido a su variedad temática —siempre en busca de posiciones científicas de vanguardia entre las que tuvieron especial cabida las cuestiones relacionadas con la *educación nueva*— le convierte en una atalaya imprescindible para conocer el pensamiento de sus fundadores y las actividades de la propia Institución. El profesor León Esteban⁴⁵ realizó un meritorio trabajo de análisis sobre los contenidos y autores del *Boletín* a lo largo de su historia. Por su parte, *La Escuela Moderna*, fundada y dirigida por Pedro de Alcántara García Navarro en 1891 —Eugenio Bartolomé y Mingo y Gerardo Rodríguez fueron los otros dos directores en la larga vida profesional de esta publicación—, acabó sus días en 1934. Su perfil estuvo más vinculado al horizonte de la práctica escolar, y por ella desfilaron no pocos profesionales relevantes de la época. Cultivó también la información del exterior, principalmente de Hispanoamérica, circunstancia que revalorizó su papel de nexo con los movimientos educativos del extranjero. Un estudio exhaustivo e intenso, donde se reflejan todas las vicisitudes que la rodearon en su largo tiempo de edición, ha sido realizado recientemente por la profesora Soledad Montes Montero⁴⁶.

En el año 1923 nació la *Revista de Escuelas Normales*, órgano de la Asociación Nacional del Profesorado Numerario de estos centros. Modesto Bargalló, Rodolfo Llopi, Antonio Gil Muñiz y Pablo Cortés fueron sus directores técnicos. Guadalajara, Cuenca, Córdoba, otra vez

45
Esteban, L. (1978).

46
Montes Montero, S. (1999).

Guadalajara y, finalmente, Madrid, las sedes sucesivas. Durante 1936 se producirá el final de tan densa andadura siempre en defensa de los trabajos del profesorado normalista y de la escuela española. Sus catorce años de vida, significaron no sólo un escaparate permanente por donde pasaron firmas de autores acreditados, sino un fuerte elemento de enlace entre los estamentos vinculados a la enseñanza primaria española. Los índices de la revista normalista han sido publicados en sendos artículos por Clemente Herrero Fabregat⁴⁷.

El primer número de la *Revista de Pedagogía* apareció en enero de 1922, con Lorenzo Luzuriaga al frente, y una nómina de redactores bien acreditada. Aspiraba, según se indica en sus páginas, «a reflejar el movimiento pedagógico contemporáneo y, en la medida de sus fuerzas, contribuir a su desarrollo». Muy pronto adquiere el liderazgo entre las de su clase, formando parte de la Liga Internacional para la Educación Nueva con la que mantiene estrechos contactos. Sus páginas son un hervidero informativo de este movimiento al que la revista presta una especialísima atención, publicando artículos y reseñas de obras sobre esta temática, actualmente inventariados por la profesora Eloísa Mérida-Nicolich⁴⁸. Su nivel de penetración en todas las esferas del profesorado español fue muy destacado, sobre todo en aquellos movimientos renovadores que seguían las corrientes europeas. En julio de 1936 la revista dejó de publicarse, si bien hay que anotar una breve reaparición un poco más tarde, como órgano teórico de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza, aunque ya muy lejos de su andadura ideológica originaria.

UNA REFLEXIÓN FINAL

Cuando dimos título al presente trabajo optamos por incluir los vocablos *tradición* y *modernidad* como referentes básicos para construir nuestro discurso. No hay una línea de separación absoluta entre ambos elementos, aunque el peso de los acontecimientos históricos de una época determinada pueda inclinar la balanza de un lado a otro. Pero después de tanto recorrido, aún es tiempo de preguntarnos sobre el impacto global que podemos atribuir a este conjunto de iniciativas relacionadas con la escuela y el maestro, incluso si fueron capaces de provocar un cambio real en el panorama educativo español. No albergamos ninguna duda de que España en el primer tercio de siglo, andaba necesitada de una profunda reforma en este sector, especialmente urgente en los niveles elementales que son los que de forma verdadera afectaban a la gran mayoría de los ciudadanos. Pero también que existían en el panorama de ese tiempo fértiles realizaciones tanto públicas como privadas —que no deben ser desconocidas o ignoradas, y mucho menos infravaloradas— pugnando por extender su radio de acción a campos cada vez más amplios. Por consiguiente, hubo un manifiesto impulso de

47
Herrero Fabregat, C. (1997
y 1998).

48
Mérida-Nicolich, E. (1983).

renovación educativa en determinados planteamientos legislativos, y asimismo en muchos ámbitos operativos y prácticos de la vida escolar. Otra cosa es su grado de intensidad y la geografía de su implantación. En las páginas precedentes hemos tratado de reflejar un mosaico selectivo de algunos de estos proyectos o iniciativas, enmarcadas por las incertidumbres que generaba una situación social y cultural escasamente propicia para el asentamiento definitivo de estos programas de renovación. Son las luces y las sombras de un pasado pedagógico que no admite dudas en su interpretación. Algunas mentes lúcidas diagnosticaron certeramente la situación y propusieron medidas para superarla. Acaso el *atraso escolar* era consecuencia directa del *atraso político* de las elites gobernantes, hecho que nos llevaría a deambular por otros predios bien diferentes. Un hombre como Manuel Bartolomé Cossío⁴⁹, lo dejó claramente sentenciado:

«Yo, señores, confieso que tengo una fe inquebrantable en el maestro. Dadme un buen maestro y él improvisará el local de la escuela si faltase, él inventará el material de enseñanza; él hará que la asistencia sea perfecta; pero dadle a su vez la consideración que se merece... ¿Es esto utópico? ¿Qué se necesita para realizarlo? Dos cosas tan sólo: escuelas normales y dinero ¿Resulta cara la primera enseñanza entendida de esta suerte? ¿No queremos darnos este lujo? Pues resignémonos a continuar sin país, sin verdadero país, a continuar en la ignorancia, en la inmoralidad, en la revolución, en la miseria material y moral, a la zaga de las naciones civilizadas».

49

Cossío, M. B. (1929).

B I B L I O G R A F Í A

- Alcántara García, P. de (1879-1886): *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza. Curso completo y enciclopédico de pedagogía expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico*, English y Gras Ed., Madrid, 7 vols.
- Alcántara García, P. de (1903): *La enseñanza del trabajo manual en las escuelas primarias y las Normales*, en colaboración con Teodosio Leal y Quiroga, Librería Perlado, Madrid.
- Andrés y Cobos, P. de (1927): *Un viaje por las escuelas de España*, Diputación Provincial de Segovia.
- Avendaño, J. y Carderera, M. (1861): *Tratado elemental de Pedagogía*.
- Avendaño, J. y Carderera, M. (1861): *La Pedagogía en la Exposición Universal de Londres de 1862*, Imp. de Victoriano Hernández, Madrid.
- Blanco, R. (1905): *Mesas para escribir de pie. Apuntes sobre un problema escolar*, Imp. de Enrique Barea, Madrid.
- Cossío, M. B. (1915): *La enseñanza primaria en España*. Segunda edición renovada por Lorenzo Luzuriaga. Museo Pedagógico Nacional, Madrid.
- Cossío, M. B. (1929): *De su jornada (Fragmentos)*, Madrid.
- Esteban, L. (1978): *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Nómima bibliográfica (1877-1936)*, Universidad de Valencia.

- Faubell, V. (1974): «Notas históricas sobre preescolarización en España», *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 79.
- Figuerola, L. (1847): *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mixta*, Librería de V. Hernando, Madrid.
- Froebel, F. (1826): *La educación del hombre*, traducida al español, por Appleton y C.^ª, Nueva York, 1909.
- Gerando, M.-J. de (1853): *Curso normal para maestros de primeras letras*, Biblioteca Económica de Educación y Enseñanza, Madrid. En esta obra, el autor firma de la siguiente manera: «M., el barón de Gerando».
- Herrero Fabregat, C. (1997): «Índice de la "Revista de Escuelas Normales" (1923-1936). Artículos», *Revista de Educación*, Universidad de Granada.
- Herrero Fabregat, C. (1998): «Índice de la "Revista de Escuelas Normales" (1923-1936). Reseñas bibliográficas». *Revista de Educación*, Universidad de Granada.
- López Catalán, J. (1887): *El arte de educar*, Juan y Antonio Bastinos, Barcelona, 4 tomos.
- Luzuriaga, L. (1926): *El analfabetismo en España*, Museo Pedagógico Nacional, Madrid.
- Luzuriaga, L. (1927): *O. Decroly. La función de globalización y la enseñanza*, Ediciones de la Revista de Pedagogía, Madrid.
- Luzuriaga, L. (1964): *La educación nueva*, Losada, Buenos Aires.
- Marín Eced, T. (1990): *La renovación pedagógica en España (1907-1936)*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.
- Matter, J. (1851): *El maestro de primeras letras*, Imp. de A. Vicente, Madrid.
- Mérida-Nicolich, E. (1983): *Índice de la Revista de Pedagogía (1922-1936). Análisis de contenido*, Ediciones de la Universidad de Navarra.
- Molero Pintado, A. (1999): *Bases para una Historia de la Educación Infantil en España. La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Alcalá.
- Molero Pintado, A. (2000): *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Montes Montero, S. (1999): *La revista «La Escuela Moderna» (1891-1934) y la construcción del conocimiento pedagógico en España*, [microforma], Universidad de Granada.
- Natalías, P. (1927): «Un ensayo del método de los centros de interés», *Revista de Pedagogía*, nº 66.
- Paroz, J. (1889): *Historia Universal de la Pedagogía*, Imp. de Paciano Torrès, Gerona.
- Pintado, S. (1922): *Hacia la escuela renovada*, Ediciones de La Lectura, Madrid.
- Pozo, M.^ª del M. del (1999): *Urbanismo y educación. Política educativa y expansión escolar en Madrid (1900-1931)*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Alcalá.
- Rubiés Monjonell, A. (1938): *Lectura-escritura global. Cuatro años de experiencias*, Casa Editorial Bosch, Barcelona.
- Sánchez de la Campa, J. M. (1874): *Historia filosófica de la instrucción pública en España. Desde sus primitivos tiempos hasta el día*, Imp. de Timoteo Arnáiz, Burgos.
- Sánchez Arbós, M. (1936): «*La escuela primaria española*», *Libro-Guía del maestro*, Espasa-Calpe, Madrid.
- Sánchez Sarto, L. (dir.) (1936): *Diccionario de Pedagogía*, Ed. Labor, Madrid.
- Tomás y Samper, R. (1926): *Aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria y la instrucción obligatoria*, Francisco Beltrán, Madrid.
- Toys, A. (1997): *Los juguetes de Torres-García*, IVAM, Centre Julio González, Valencia.

La cultura de la escuela en España en el entorno de 1900

Agustín Escolano Benito

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

SOBRE LAS CULTURAS DE LA ESCUELA

Cuando se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, en el año 1900, el sistema nacional de educación que crearon y tutelaron los liberales, conservadores y moderados españoles del siglo XIX había adquirido, pese a sus múltiples deficiencias y precariedades, un cierto desarrollo institucional y un notorio grado de visibilidad social.

Casi un siglo de experiencia —el transcurrido desde que los legisladores de Cádiz formularan las primeras bases de la ordenación política de la enseñanza hasta la erección del departamento ministerial que se iba a ocupar de los asuntos educativos— había llegado a generar en nuestro país una determinada cultura de la escuela como organización, como discurso y como praxis.

Quienes gestionaron la práctica de la enseñanza en las aulas —los enseñantes que con titulación o sin ella administraron lo que en la época se llamó la «marcha de la clase»— construyeron en tan largo ciclo, en el mismo ejercicio de su profesión, el arte docente que reguló con disciplina y método la vida de los establecimientos educativos, dando origen así a una cultura empírica de la escuela que no se basó en conocimientos académicos, ni respondió a pautas organizativas prefijadas, sino que se construyó en la misma experiencia y se transmitió, a través de distintas mediaciones, como memoria corporativa de la profesión.

Aquella cultura empírica de la escuela, que recogía las habilidades inventadas por el gremio junto a determinadas tradiciones que se fraguaron incluso en las instituciones del Antiguo Régimen, se traducía en un conjunto de reglas y significaciones compartidas por todos los actores que intervenían en la gestión del sistema, y sobre todo por los maestros. Tales pautas y recursos determinaron sin duda el *habitus* del oficio de enseñante y llegaron a configurar una especie de «gramática interna de la escuela», para decirlo con la expresión que utilizan Tyack y Cuban al definir los modos operativos con que los profesores han venido organizando la enseñanza al margen de las presiones externalistas de los sistemas y de las propuestas teóricas¹.

Por aquellos años que se abrían al nuevo siglo, la *intelligentsia* del sistema había generado asimismo toda una serie de saberes, teóricos y técnicos, acerca de la realidad educativa que

¹
Tyack, D. y Cuban, L. (1995):
pp. 85 y ss.

comenzaron a cultivarse y difundirse en los centros académicos de formación de maestros, creados en su mayor parte en los años treinta y cuarenta del siglo XIX. Esta cultura científica de la escuela, la que se materializa en el conocimiento experto sobre la enseñanza, se reforzó a fines de la centuria con el auge del movimiento positivista, que tuvo una incidencia notable en diversos ámbitos del mundo de la educación². Las primeras décadas del XX recogieron y reforzaron aquella tradición, que se vio implementada con importantes desarrollos académicos.

Un tercer sector de la cultura de la escuela vendría a sumarse a las tradiciones empírica y académica antes notadas: el que se asocia a los discursos y prácticas de orden político-institucional que configuraron la educación nacional como sistema y las escuelas como organizaciones. La creación del Ministerio de Instrucción Pública, en el 1900, fue sin duda un hito clave en la estructuración de la cultura política de la educación y en la definición de la escuela como institución social.

La primera de estas culturas —la empírica— es básicamente etnográfica y se objetiva en los materiales que se registran en los museos y centros de memoria de la educación que las mismas instituciones crean y sostienen para salvaguardar sus tradiciones y ponerlas al servicio de la conciencia histórica de la ciudadanía, además por supuesto de los profesores y analistas del pasado de la escuela. Después de todo, la escuela obligatoria ha sido desde su origen una de las agencias de socialización y normalización cultural más importantes de las democracias modernas. Las políticas de memoria, tan en boga como se sabe en los últimos años en diferentes medios, son una estrategia esencial en la conexión entre los procesos de cambio y la hermenéutica histórica³. Esta misma publicación, que conmemora el centenario de la creación del organismo público central encargado de la gestión de la educación nacional tiene a este respecto una funcionalidad anamnética bien definida: la de poner en relación a la administración escolar con su propia historia. Al hilo de este ejercicio de memoria, las instituciones públicas podrían iniciar el proceso de creación del Museo Nacional de la Educación, que preservaría y difundiría el rico patrimonio histórico-pedagógico de nuestro país, como han hecho ya las naciones más importantes del mundo.

La segunda perspectiva de la cultura de la escuela —la teórica— se construyó en los círculos científicos que se dedicaron al cultivo del conocimiento académico y a la difusión de las ciencias de la educación. En ellos, en sus discursos y en sus textos, se formalizó la pedagogía como disciplina teórica y aplicada. En 1904, una fecha bien cercana a la de la creación del Ministerio de Instrucción, la ciencia de la educación y su historia alcanzaban su máximo estatus universitario tras la dotación de la cátedra de Pedagogía Superior en el doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central, cuyo desempeño iba a adscribirse a Manuel Bartolomé Cossío, el discípulo predilecto de don Francisco Giner y director del

² García Fraile, J. A. (2000).

³ Escolano Benito, A. (1997).

MUSEO PEDAGÓGICO
NACIONAL, FUNDADO
EN MADRID EN 1882 BAJO
LA DIRECCIÓN DE MANUEL
B. COSSÍO



Museo Pedagógico Nacional creado en 1882⁴. Este hecho era todo un símbolo en el proceso de legitimación de la cultura científica de la educación en nuestro país.

La tercera cultura de la escuela —la política—, más directamente asociada que las otras dos a la erección del departamento ministerial que se hizo cargo de la administración de la educación pública, se ha objetivado en las estructuras que han regulado el orden y funcionamiento de las instituciones docentes, en los sistemas de relación entre la burocracia y la sociedad y en los roles desempeñados por los actores que han venido interactuando en la misma realidad educativa.

Cada una de estas tres culturas se desarrolló a lo largo del XIX conforme a su propia lógica y dio origen a una determinada tradición. La primera se fundó en la razón práctica, esto es, en la racionalidad y el valor de lo empírico. La segunda se articuló en torno a las reglas del discurso reflexivo y científico, tal como éstos se podían entender en aquella coyuntura histórica. La tercera se plasmó en el lenguaje de las normas y obedeció a las determinaciones de gobernabilidad que instrumentaron las burocracias en función de las expectativas políticas y de control social.

En otro trabajo hemos mostrado cómo cada una de estas tres culturas posee una esfera propia de autonomía, además de interaccionar o converger con las otras dos. También hemos intentado explicar cómo el fracaso de buena parte de las reformas educativas que se emprendieron en el período de entresiglos XIX-XX se produjo por la escisión entre estas tres modali-

4

Ruiz Berrio, J. (1979): pp. 187-205.



MATERIAL Y MOBLAJE
ESCOLAR

La cultura empírico-práctica de la escuela estuvo, pues, ligada al desarrollo de la profesión docente. Fueron los profesores de la época quienes, entre otras cosas, tuvieron que idear y ensayar respuestas para resolver los problemas que la misma realidad les iba presentando en la vida cotidiana de las aulas.

Veamos, como ejemplificación, algunos de los ámbitos en que se fue configurando este ámbito empírico de la cultura escolar.

A • EL ESPACIO ESCOLAR

Las descripciones que la literatura, la prensa, la iconografía y otras fuentes nos dan acerca de la estructura material de las escuelas a fines del XIX y comienzos del XX ofrecen una imagen del espacio real de los establecimientos escasamente normalizada por criterios técnicos o políticos. Aunque es verdad que existen modelos arquitectónicos que responden a determinados patrones pedagógicos, desde las escuelas mutuas y los diseños de Montesino y Froebel, o los primeros proyectos del Ministerio de Fomento, la escuela real de la época sigue albergándose por lo general en locales habilitados por los municipios. En escasas ocasiones, estos espacios responden a los criterios higiénico-educativos que postulaban ya por entonces la cultura científico-positiva y las mismas políticas sociales. Sólo hay que recordar los esperpénticos y surrealistas escenarios que inserta Luis Bello en su *Viaje por las escuelas de España*⁹. Está fuera de toda duda que la disposición y uso de aquellos espacios en que se instalaron las

9
Bello, L. (1926-1929).

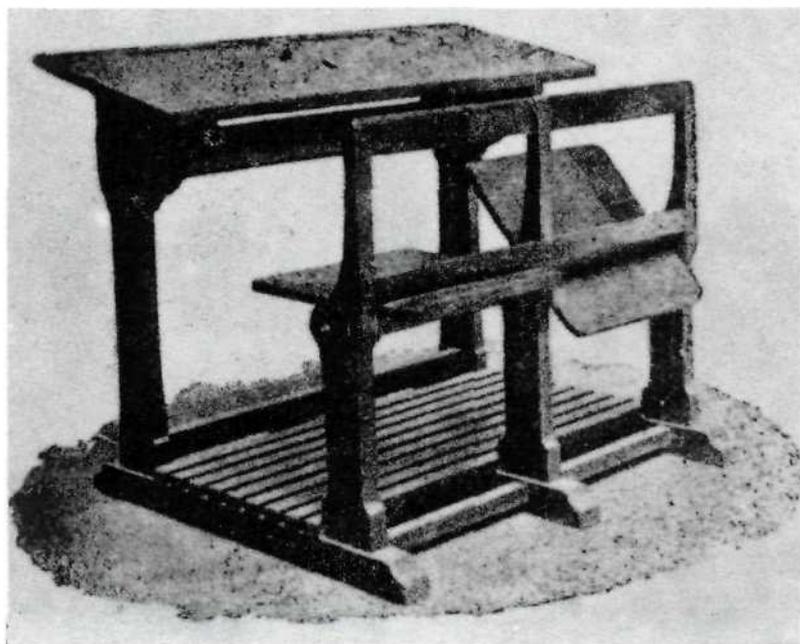
escuelas del XIX siguió los criterios de orden práctico que los maestros ingeniaron para hacer habitables tan precarios lugares. En tales circunstancias, los maestros inventaron soluciones para ordenar en el espacio los contingentes de alumnos, establecer prácticas de disciplina y silencio, organizar el trabajo y la marcha de la clase, distribuir internamente el aula, utilizar los muros como soportes textuales, regular las condiciones de luz y calor... Es a comienzos del XX, tras la creación del Ministerio de Instrucción Pública, cuando la cultura política y pedagógica formularán las bases para la nueva escuela —otra cosa sería su incidencia en la realidad— con la publicación, en 1905, por parte del *Negociado de Arquitectura Escolar*, creado en 1904, de la *Instrucción técnico-higiénica sobre construcción de escuelas*, y en 1911, de las *Notas sobre construcción escolar* del Museo Pedagógico. Años más tarde, en 1920, se crearía la Oficina Técnica de Construcción de Escuelas, que, bajo la batuta del arquitecto institucionista Antonio Flórez, marcaría las pautas de modernización de este sector de la cultura escolar¹⁰. Mas, al margen de estas propuestas técnicas, la cultura escolar construida por los docentes también expresaba las prácticas de concepción y uso de los espacios destinados en la realidad a la educación formal.

B • LA GESTIÓN DEL TIEMPO

Al igual que la disposición y uso de los espacios, la gestión de los tiempos en que se materializó la duración escolar fue en gran parte una creación empírica de los maestros. Es sabido que hasta

1887, año en que se declaran obligatorias las vacaciones caniculares, el curso respondía a la imagen de un continuo-discontinuo que podía acoger o eliminar a los niños, como en los sistemas noria, en cualquier época del año. El establecimiento de las vacaciones de verano y de otros asuetos supuso una innovación importante en la organización del tiempo escolar. Escuelas de temporada y ambulantes imponían, asimismo, sus pautas al tiempo de enseñanza. En estas circunstancias, y en las de la escuela de régimen moderno, el enseñante tuvo que idear también los ritmos del proceso, controlar el cumplimiento de la obligatoriedad, distribuir las rúbricas curriculares en el horario y pautar los trabajos y descansos en el cronosistema,

PUPITRE DE LA INSTITUCIÓN
LIBRE DE ENSEÑANZA
DE MADRID



entre otras acciones. Todo ello, generalmente, sin atender a las recomendaciones científicas y burocráticas, a la higiene o a las normas, sino conforme a las reglas emanadas de la práctica y de la memoria corporativa¹¹. Por otro lado, las reformas iniciadas en 1901 supusieron una ampliación de la edad de escolaridad hasta los 12 años, y el Estatuto del Magisterio de 1923 extendió aquélla hasta los 14 y configuró la estructura del almanaque, que era una variable esencial en la definición del tiempo de los profesores. En el ordenamiento de los cronosistemas largos (calendario) y cortos (horario) interaccionaron la experiencia y presión corporativa de los docentes (cultura empírica), las propuestas teóricas de los higienistas y pedagogos (cultura científica) y las orientaciones modernizadoras de la administración (cultura política).

C • LOS CONTENIDOS DEL PROGRAMA

A pesar de que los regeneracionistas del XIX y comienzos de XX prometieron en varias ocasiones dotar de contenido a las materias del plan de estudios, lo cierto es que tal decisión curricular nunca tuvo lugar. Como se sabe, los primeros cuestionarios nacionales de enseñanza no llegan hasta 1953, una fecha que queda ya fuera del contexto que estamos analizando aquí. El plan Romanones de 1901 supuso una ampliación del programa escolar en una orientación decididamente enciclopédica y conforme a los criterios metodológicos cíclicos y concéntricos, exponentes de la modernidad pedagógica de la época. Pero, como ha hecho notar Mar del Pozo, la mitad de las materias de aquel plan (gimnasia, trabajos manuales, fisiología e higiene, música y canto) nunca habían sido estudiadas por los maestros elementales en las normales, por lo que éstos tuvieron que cubrir sus requerimientos recurriendo a las propuestas de la manualística, a la experiencia y a otras fuentes. El ciclismo y las concentraciones se difundieron igualmente a través de los textos y de las sugerencias que surgieron en torno a las conferencias pedagógicas, la prensa profesional y otros medios de difusión de innovaciones¹². En todo caso, fue la cultura artesanal de los docentes la que dio respuesta a las reformas desde arriba que los políticos promovían y a las recomendaciones pedagógicas de los teóricos.



ILUSTRACIÓN DEL ATLAS ESCOLAR PARA EL ESTUDIO DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA, PUBLICADO EN 1906 POR EL CATEDRÁTICO DEL INSTITUTO SAN ISIDRO DE MADRID F. SÁNCHEZ CASADO

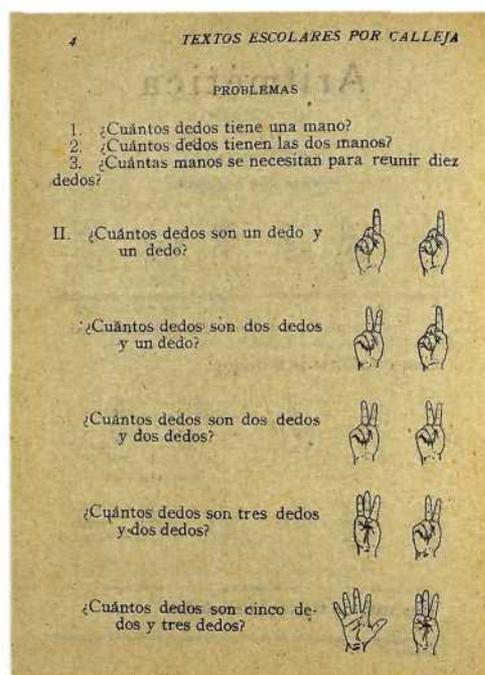
11
Escolano Benito, A. (2000):
pp. 83 y ss.

12
Pozo Andrés, M.ª del M. (2000):
p. 139.

D • LA ORGANIZACIÓN DE LA MARCHA DE LA CLASE

Distribuir los alumnos en secciones conforme a los criterios de graduación que sugerían la moda pedagógica y la racionalidad administrativa, pautar los tiempos y movimientos de la organización escolar, disciplinar la marcha de la clase, fueron, entre otras, las acciones que los maestros de las unitarias y de los grupos tuvieron que instrumentar para responder con método y orden a las nuevas estrategias de gobernabilidad de las clases. Es verdad que el racionalismo de las arquitecturas panópticas, el moderno taylorismo y los principios de la educación nueva crearon condiciones reales y teóricas para fundamentar una organización educativa renovada¹³. Pero también es cierto que buena parte de las prácticas que se impusieron en el cotidiano escolar fueron respuestas empíricas de los enseñantes a las situaciones concretas a que hubieron de enfrentarse. En la búsqueda de estas soluciones, se recurrió a menudo a prácticas que se pueden rastrear incluso en las organizaciones arcaicas, aunque debe resaltarse también la presencia en esta época de notables sectores de maestros y directores innovadores que crearon verdaderos sistemas basados en la reflexividad sobre la experiencia. Los nombres de Porcel i Riera, Castro Legua, Ángel Llorca, Pere Vergés, Rufino Blanco, Martí Alpera, José Xandri, Carlos Yeves y tantos otros formarían parte de la extensa nómina de los humildes pero egregios inventores de esta cultura empírica de la escuela que hizo de la retórica realidad, y de la especulación, arte.

MÉTODO PARA ENSEÑAR A
CONTAR A NIÑOS DE PRIMER
GRADO. DIFUNDIDO POR
SATURNINO CALLEJA Y
UTILIZADO EN LAS ESCUELAS
ESPAÑOLAS EN 1918



E • LOS MODOS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Los métodos y procedimientos empleados en la enseñanza de cada una de las disciplinas del programa, que en esa época se ven sometidos a importante renovación, como consecuencia del impacto que en la escuela tuvieron las tendencias pedagógicas y políticas modernizadoras, hubieron de ser asimismo ideados o implementados en el ámbito de la práctica. La enseñanza simultánea de la lectura y escritura, las lecciones de cosas, los principios de la globalización y el activismo, los grados formales del tardoherbartismo, el aprendizaje experiencial, las concentraciones, los trabajos manuales y la geometría intuitiva, por ejemplo, partían en muchos casos de las formulaciones que hicieron los teóricos y los prácticos, incluso de otros países. Pero la aplicación de estos métodos a la escuela española supuso un gran esfuerzo de recepción y de apropiación de los nuevos conceptos y técnicas por parte de los maestros en ejercicio. Más aún, dado el carácter reducido que las experiencias innovadoras tuvieron en la época, no hay que olvidar que la escuela real estuvo en general con-

formada a las rutinas didácticas que imponía el *habitus* de los profesores, es decir, a las formas empíricas tradicionales de la cultura práctica de la escuela, basada, como se ha dicho, en la memoria del oficio docente y en los modos de enseñanza que proponían los manuales, elaborados muchos de ellos por los mismos maestros.

F • EL UTILLAJE DIDÁCTICO

La escuela tradicional estuvo prácticamente reducida a catón, ábaco y palmeta, para dibujarla con rasgos intuitivos de fácil recuerdo. Esta escuela fue, en su materialidad, una realidad elemental y arcaica que cambió poco desde el Antiguo Régimen. La modernización política y pedagógica a que fue sometida esta educación tradicional en la España de entresiglos comportó algunos cambios en la imagen de la escuela y en el ajuar de los maestros y de los niños, aunque no borró desde luego los rasgos de los viejos establecimientos. La manualística se renovó ya desde los finales del XIX con la producción de textos y géneros adaptados a las nuevas orientaciones políticas y educativas. Los estilos y lenguajes de los libros también se modernizaron¹⁴. Imágenes y aparatos empezaron a estar presentes en los nuevos grupos escolares como exponentes de aquella modernidad pedagógica que enfatizaba el valor de la intuición y de la experiencia. De este modo, el utillaje de la escuela moderna empezó a ofrecer otra fisonomía, otro carácter. No ya sólo el Estado desde el Ministerio, sino sobre todo los más importantes municipios del país, llevarían a cabo un esfuerzo por dotar a los nuevos grupos escolares de materiales acordes con los tiempos. Mas en esta renovación jugaría otra vez un decisivo papel el ingenio creativo del maestro artesano, inventor y adaptador de materiales heteróclitos al estilo del *bricoleur* de que habló Lévi-Strauss en sus análisis sobre los agentes culturales.

Todo este conjunto de creaciones empíricas y conductas prácticas de los maestros se fue configurando como una cultura paralela a la que postulaban las culturas científica y organizacional de la educación, producidas respectivamente en los centros de formación normalista y otros círculos pedagógicos, así como en los gabinetes de la administración, ahora reforzados, aunque en general igualmente inoperantes, tras la creación del Ministerio de Instrucción Pública.

Aquella cultura empírica terminó por definir una tradición acreditada y un sistema compartido de significaciones entre los profesionales de la enseñanza que se fue transmitiendo como memoria gremial a través de sutiles pautas de comunicación y apropiación, no bien conocidas, dentro del mismo grupo creador de habilidades y saberes prácticos. Esta corporación de maestros se constituyó al tiempo en comunidad interpretativa y de legitimación, al margen del conocimiento académico experto y de la cultura normativa de la burocracia escolar.

Los maestros de esa época, a pesar de ciertas afirmaciones de la retórica regeneracionista, no aprendieron la pragmática de su oficio —el *habitus* de la profesión de la profesión, como

14
Escolano Benito, A. (1997).

diría Bourdieu— en los tratados pedagógicos cursados en las escuelas normales, ni en los conocimientos que empezaba a aportar entonces la ciencia positiva. Con independencia de que elevadas cuotas de docentes no pudieran siquiera acreditar las titulaciones apropiadas —a veces ni siquiera el extendido certificado de aptitud—, los graduados normalistas tampoco inspiraron sólo su acción en los rudimentos culturales y pedagógicos que dispensaban las decadentes escuelas de formación de maestros. Más bien al contrario, los análisis genealógicos que trascienden la historia externa de las normales evidencian que las prácticas de oficio de los enseñantes y el ajuar de las escuelas se adscribirían a una tradición inventada por sus propios actores, archivada y transmitida por la memoria del gremio, e incorporada en parte también a los programas de los centros de formación de maestros.

En un reciente ensayo sociológico se comparaba el oficio de maestro con el de *bricoleur* o artesano que practica el *bricolage*, esto es, con quien manipulando diversos elementos materiales compone un artefacto o lleva a cabo una actividad artesanal. Según esta metáfora, que procede como hemos anotado anteriormente del uso que de ella hizo el antropólogo Lévi-Strauss para definir el trabajo de aquellos que, sin ser científicos o artistas, construyen su programa con materiales heteróclitos, resuelven sobre la marcha los problemas prácticos que se les presentan —sin seguir pautas teóricas y técnicas predefinidas— y recontextualizan saberes empíricos, el oficio de profesor o enseñante tendría mucho que ver con el de componedor¹⁵. Tampoco estaría lejos del de artesano, ya que, en función de lo observado en anteriores puntos, sí parece plausible incluir las prácticas de que se ha servido el maestro para componer y ejercer su profesión entre las artes que podrían configurar una cultura empírica artesanal, que vendría a ser a estos efectos una combinación inteligente entre las tradiciones corporativas del conocimiento experiencial y la innovación creadora.

Esta imagen del *bricoleur* no ha de extenderse necesariamente a la del hábil artífice o menestral que arregla objetos o resuelve situaciones simples con destreza, aunque históricamente podrían constatarse sin duda numerosas rutinas de la profesión de enseñante que sugerirían tal conclusión, como las relativas al uso de los métodos ábaco y catón y a las disciplinas de dómene y palmeta de que los docentes tradicionales se sirvieron para gestionar la marcha de la clase. No obstante, en estas y en otras acciones prácticas más complejas y elaboradas, que el historiador ha de registrar sin otras valoraciones que las exigidas por las reglas de la hermenéutica, es posible buscar la lógica de una *ratio* construida desde la misma experiencia, fuente esencial de lo que hemos venido denominando cultura empírica de la escuela.

El mismo Pablo Montesino, uno de los primeros teóricos de la educación contemporánea, y desde luego el más influyente en la ordenación normativa que se dio al sistema en sus primeros desarrollos, aludía a que «el oficio y deber de un maestro público son el arreglar las

15

Díaz, C. y Prieto, B. (1996): p. 19.



ocupaciones de la escuela»¹⁶. Y los propios tratados pedagógicos de la época hablaban de que debía ser el mismo maestro el que recreara en su escuela, conforme a sus circunstancias, los métodos, los cuadros horarios y todo el régimen interno de actividades. Así, aunque algunas de las prácticas educativas recomendadas por los textos y reglamentos tuvieron incidencia en la realidad escolar, su aplicación siempre estuvo sujeta a las peculiares formas de interpretación y apropiación que impuso la cultura de oficio de los enseñantes. Estos modos, además, se trasvasaron a veces a los sistemas de pedagogía y al mundo de las normas, propiciando así formas de interacción entre las tres culturas que confluyen en torno a la escuela: la de la práctica, la del conocimiento experto y la de las pautas administrativas.

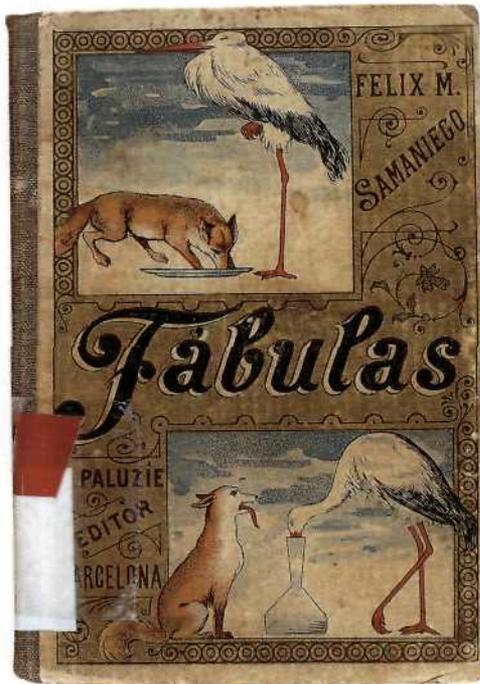
El ciclo histórico del regeneracionismo, en cuyo contexto aparece el Ministerio de Instrucción, alumbró pues las tres culturas de la escuela. Hemos enfatizado hasta aquí el poder conformador de la cultura empírica. Pero la época también alumbró el nacimiento y potenció el desarrollo de las culturas científica y política.

Los saberes acerca de la educación se constituyeron en el siglo pasado como disciplinas académicas para satisfacer las demandas metodológicas que suscitaron los primeros centros de formación de maestros. Sus objetivos fueron dos: fundamentar los valores y la sistemática de la acción educativa en las escuelas y asegurar una ordenación metódica y racional de la práctica docente.

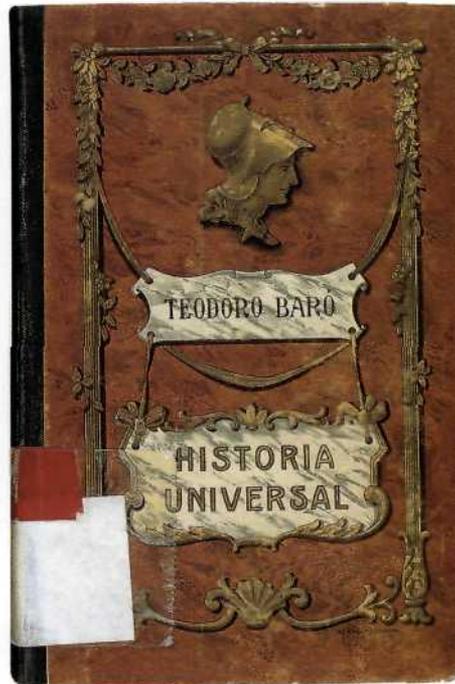
CUBIERTA DE LA
ENCICLOPEDIA CICLICO
PEDAGÓGICA PARA
PÁRVULOS, DE P. DALMAU

CUBIERTA DEL LIBRO DE LOS
PÁRVULOS, ESCRITA POR J.
LÓPEZ CATALÁN EN 1885 PARA
LA ENSEÑANZA DE LA
LECTURA, QUE EN 1908 SE
HABÍA REEDITADO QUINCE
VECES

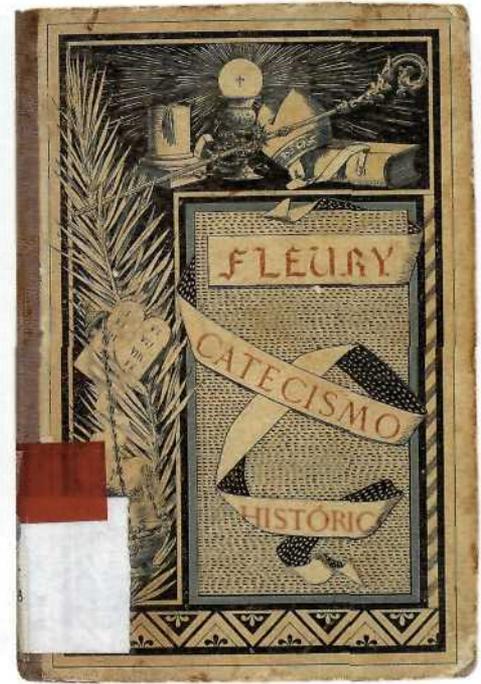
¹⁶
Montesino, P. (1845): p. 314.



CUBIERTA DEL LIBRO DE F. SAMANIEGA, *FÁBULAS EN VERSO CASTELLANO PARA LAS ESCUELAS DE PRIMERA ENSEÑANZA*, PUBLICADO EN BARCELONA EN 1911



CUBIERTA DEL LIBRO DE T. BARÓ, *COMPENDIO DE HISTORIA UNIVERSAL*, ESCRITO PARA ALUMNOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA Y PUBLICADO EN BARCELONA EN 1907



CUBIERTA DEL *CATECISMO HISTÓRICO PARA INSTRUCCIÓN DE LOS NIÑOS*, DEL ABATE FLEURY, EN SU EDICIÓN ESPAÑOLA DE 1900

Para atender al primero, la emergente ciencia de la educación se inspiró en la filosofía, en los idearios políticos y en la reflexión sobre la misma práctica. En orden a la regularización de la instrucción conforme a método, la nueva disciplina ideó teorías y sistematizó prácticas inspiradas en determinados principios, si bien, al liberarse dichas técnicas de los supuestos que las crearon, aquellos modos de formación llegarían a mecanizarse. Ello ocurrió, como ha mostrado la investigación histórica, con la difusión de los modelos educativos inspirados en el intuicionismo de Pestalozzi, el mutualismo de Lancaster/Bell, los grados formales de Herbart o el simbolismo lúdico-didáctico de Froebel, por referirnos a los paradigmas y métodos más universales y mejor conocidos. Descontextualizados estos paradigmas de las culturas históricas en que se gestaron, sus sistemas pedagógicos no sólo sufrieron las deformaciones asociadas a los diferentes criterios de apropiación que cada sociedad, cada grupo y cada época utilizaron, sino que se vieron abocados a su reducción como formas empíricas y mecánicas aplicadas a la gestión de la escuela.

La España del XIX recogió todas estas influencias, así como las que propició el positivismo en el período de entresiglos que aquí examinamos. Este último movimiento proyectó un ambicioso programa orientado a configurar una ciencia de la educación basada en la observación y en el control experimental de los fenómenos. Es verdad que nuestro país casi siempre recibió estos modelos a través de diferentes vías de influencia exterior (esta fuente ha sido

siempre un factor decisivo de modernización), como ocurrió con las apropiaciones que Montesiño hizo en su exilio de las novedades dominantes en la Europa de comienzos del XIX, o las adaptaciones que la corriente krausopositivista llevó a cabo después. Por lo demás, la mayor parte de los manuales españoles de pedagogía utilizados en las normales, según verificó Leoncio Vega, están llenos de transcripciones, a veces literales, de los tratados, franceses y alemanes sobre todo, de la época¹⁷. Traducciones y plagios suplieron, en la España del siglo pasado, al debate teórico de legitimación de la pedagogía como ciencia que tuvo lugar en Alemania desde Herbart, o desde la dialéctica positivismo-idealismo en amplias zonas de Europa. La llamada «edad de oro» de nuestra pedagogía, que cubre justamente el período de fines del XIX y principios del XX, se definió sobre todo por la aceptación ecléctica de todo tipo de influencias exteriores.

Al principio hemos aludido a la erección de la pedagogía como disciplina universitaria con la cátedra Cossío de la Universidad de Madrid, en 1904. Pero también hay que significar que tras la creación del Ministerio se llevarían a cabo otras iniciativas, como la instalación de la Escuela Superior del Magisterio, en 1909, y las secciones de Pedagogía en las universidades de Madrid y Barcelona (1932-1933). Estos establecimientos venían a cubrir las exigencias científicas de modernización del sistema. Más allá de las necesidades formativas de los docentes primarios, los nuevos centros se orientaban a la formación de directivos, inspectores, profesores normalistas y otros especialistas en ciencias de la educación demandados por el desarrollo de la escuela. Ellos iban a constituir la *intelligentsia* del sistema, es decir, los mediadores entre la cultura académica y la cultura política.

Jurgen Schriewer ha hablado de las «coaliciones de discurso» que se operan en las alianzas fraguadas entre los políticos y los representantes académicos. La afinidad entre las necesidades de unos y los proyectos de otros genera estas aproximaciones o interacciones entre las dos culturas¹⁸. La formación científica de la *intelligentsia* pedagógica en aquellas instituciones superiores que nacían con el siglo era obviamente compatible con los programas regeneracionistas que se formularon en el entorno de 1900 y sus décadas siguientes. Este era un buen ejemplo de la interdependencia entre dos culturas bien diferenciadas, la académica y la política.

Alrededor de estos centros nuevos, los reformadores de la España contemporánea, vinculados al regeneracionismo progresista que trató de situar a nuestro país en el nivel de modernidad de la época —a la «altura de los tiempos», en el sentido orteguiano—, elevaron la pedagogía al *status* universitario y le atribuyeron una función nuclear en relación a la reforma de la sociedad y de la cultura, no sólo por su capacidad de innovación en el campo escolar, sino sobre todo por su potencialidad respecto a los cambios que se podían inducir en la civilización y en la vida misma.

¹⁷
Vega, L. (1988): pp. 162 y ss.

¹⁸
Schriewer, J. (2000): p. 253.

Esta nueva cultura de la escuela, la científica, se gestó y desarrolló pues al margen en buena medida de las instancias del mundo práctico, esto es, como una cultura eminentemente academicista. En el tránsito de los siglos XIX al XX, aquel *corpus* de conocimientos especializados acerca de la enseñanza pasó a manos de la nueva elite intelectual de las universidades y centros de educación superior, adoptando allí, por sus contenidos y formas de expresión, los caracteres de lo que hemos dado en llamar el conocimiento experto, en gran parte escindido del mundo de la vida escolar, es decir, del cotidiano de la educación.

Tanto los nuevos científicos adscritos a la corriente positivista (sociólogos, psicólogos, pedagogos), como los intelectuales que lideraron en el cambio de siglo el renacimiento de las filosofías de la educación de corte neokantiano y neoidealista (pedagogía de los valores, historicismo, ciencias del espíritu...), construyeron discursos teóricos que en general se alejaron demasiado del campo de la experiencia. Algunos de estos científicos y filósofos se desclasaron incluso del ámbito docente del que procedían, erigiéndose a veces, desde estas nuevas plataformas académicas superiores, en líderes sin referencias empíricas, es decir, en mediadores de las renovadas estrategias de gobernabilidad que se instrumentaban a partir de las organizaciones que los regeneracionistas pusieron en marcha (entre ellas, el Ministerio de Instrucción Pública).

En otro orden de cosas, hay que señalar que estos nuevos mediadores, detentadores de la cultura experta, usurparon a los maestros la posibilidad de legitimar su saber profesional basado en la propia experiencia, con lo que, como ha puesto de relieve António Nóvoa, excluyeron la práctica como fuente constitutiva de las ciencias de la educación¹⁹. De este modo, con el auge del positivismo, impulsado por las burguesías modernas, y en el caso español por el liberalismo regeneracionista, la ciencia pedagógica se recluyó en las instituciones superiores, e incluso los sectores normalistas —no sólo los docentes primarios— quedaron escindidos de los círculos que producían el conocimiento reconocido socialmente como solvente en relación a la enseñanza.

En consecuencia con lo anterior, los maestros fueron reducidos al mundo de la práctica ingenua, y la pedagogía teórica se hizo a menudo abstrusa y esotérica, configurándose en torno a especulaciones y datos que se alejaban de una realista y saludable razón práctica. Sólo en determinados contextos, como los que ensayaban los proyectos teóricos en escuelas prácticas, anejas o institutos-escuela, por ejemplo, se pudo propiciar una cierta interacción entre los expertos y los enseñantes. Así se introdujeron en la práctica algunas propuestas metodológicas de la llamada Educación Nueva y otros movimientos pedagógicos renovadores de la época. En los demás casos, el oficio de maestro quedó aislado de los circuitos de producción del conocimiento o abocado a la vía marginal de la cultura empírica. De esta manera, el

19

Nóvoa, A. (1998): pp. 403-430.

saber experto asumió un papel hegemónico sobre la práctica, que quedaría reducida al mundo de lo subalterno.

La cultura política de la escuela que se articuló en el entorno histórico de la creación y primeros desarrollos del Ministerio de Instrucción se sirvió, en ocasiones funcionalmente y en otras de forma retórica, de los constructos que se iban definiendo en el ámbito científico y a veces en el de la práctica acreditada. Por eso, el lenguaje de las normas que emanaron de los organismos administrativos aparece a veces impregnado de terminologías teóricas. Esta asociación de discursos y lenguajes revela algunos de los niveles de interacción y convergencia entre las tres culturas. No hay que olvidar, a este respecto, que diversos miembros de la *intelligentsia* pedagógica de aquellos años llegaron incluso a participar directamente en la conformación de la organización política de la educación. Manuel B. Cossío, Rufino Blanco, Santiago Alba, Rafael Altamira o Domingo Barnés, por ejemplo, tuvieron responsabilidades directas en la definición de las innovaciones pedagógicas auspiciadas por la Administración. Muchas de las proposiciones reformistas, como las relativas a la enseñanza graduada de 1898, al plan cíclico de 1901 o a los modelos de arquitectura escolar de 1904-1920, habían sido previamente formuladas en el plano teórico por los intelectuales «orgánicos» del regeneracionismo, lo que abocaba a la complicidad en la construcción de las prácticas políticas y a la permeabilidad entre los discursos y proyectos de acción.

CONSIDERACIONES FINALES

La nueva cultura política que inaugura el Ministerio de Instrucción Pública a comienzos del siglo XX estaría regulada, como se ha sugerido en epígrafes anteriores, por la lógica de la gobernabilidad, es decir, por las expectativas de orden y control que el sistema escolar planteaba entonces. Todos los aparatos que conformaron la burocracia, el lenguaje de las normas y las reglas de funcionamiento de las instituciones y de los actores que en ellas intervinieron respondían a las leyes sistémicas que explican toda cultura organizacional. No sorprende por eso que esta cultura política se apropie del saber empírico y académico de acuerdo a sus peculiares criterios y valores.

En relación con lo anterior, es interesante observar cómo los modos de apropiación y representación de la cultura política de la escuela que se afirman en esta época enfatizan ciertas configuraciones socioeducativas como las que, glosando algunas sugerencias analíticas propuestas por Nóvoa en un reciente trabajo²⁰, se comentan seguidamente:

A • LA CONSTRUCCIÓN DE LA CATEGORÍA ALUMNO/ESCOLAR

La regulación del orden de la escuela, que se inicia ya años antes con la organización moderna del almanaque y el horario, y que se continúa con la extensión de la escolaridad obligatoria

20

Nóvoa, A. (2000): pp. 133 y ss.

en 1901 y la promulgación de las primeras leyes protectoras de la infancia, entre otras acciones, va conducir a perfilar la construcción de la categoría alumno. A partir de la mayor y más específica intervención del Estado en la regulación y control de la vida de los menores, cambio que es coincidente con la creación del Ministerio, el niño será cada vez más escolar. Este giro prefigura, pese a las limitaciones que la historiografía verifica en la aplicación real de las nuevas estrategias de escolarización, la creación de un nuevo sujeto. La infancia moderna es, a este respecto, como se sabe, una construcción social resultante de la atribución de espacios y tiempos específicos a un grupo de edad sujeto a la disciplina de la escuela. Además, las aportaciones de la antropometría, la higiene y la paidología al conocimiento de este alumno/escolar permitieron establecer nuevas formas de trato con los menores, al contribuir a su clasificación, evaluación y orientación dentro de un sistema que se configuró como una estructura compleja, graduada y diversificada en su organización interna. La cultura política se sirvió aquí, pues, de las contribuciones del conocimiento experto para definir con más racionalidad la categoría alumno.

B • LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DOCENTES

Desde la asunción de la administración de los salarios docentes por el Estado, en 1902, hasta la promulgación del Estatuto del Magisterio en 1923, se puede constatar todo un proceso de avances hacia el profesionalismo de los maestros. Todavía quedarían «enseñadores» y «perrilleros» en Andalucía, «catapotes babianos» en Asturias y «maestros de ferrado» en Galicia, además de numerosos docentes que sólo disponían del denostado «certificado de aptitud». Mas el camino hacia el logro de la identidad profesional, reconocida por el Estado aun a cambio de un magro salario, estaba ya abierto. Como ha subrayado Aida Terrón, este proceso, orientado hacia la funcionarización, acabaría por hacer del oficio de maestro una carrera pública²¹. Por añadidura, el desarrollo de asociacionismo docente, que cobra especial impulso en las primeras décadas del XX, acabará dando al traste con la imagen del maestro de corte antiguo y generando una nueva cultura de la profesión.

C • LA REFORMA CURRICULAR

La nueva cultura política comportó una ampliación y modernización del programa que había de desarrollar la escuela. Anclado todavía en las bases rudimentarias con que se definió en la Ley Moyano, a mediados del XIX, el contenido de la enseñanza elemental aún estaba pautado por los mínimos instrumentales y algunos complementos. La reforma enciclopédica y cíclica de 1901 que lanzó el recién creado Ministerio de Instrucción suponía no sólo una importante ampliación de los contenidos educativos, sino también una con-

21

Terrón, A. (1998): p. 167.

cepción más orgánica y sistemática de los mismos. Romanones se había inspirado en el referente francés de la Tercera República a la hora de diseñar este plan renovador²². La nueva ordenación prometía también programas, pero éstos nunca llegaron. La Iglesia y la Institución Libre, las dos fuerzas más representativas de las corrientes conservadora y liberal, preferían gozar de autonomía a la hora de dotar de contenido a las rúbricas del currículo. Y tal vez por ello, el liberalismo, que fue tan centralista en otras cuestiones, no cumplió con su mismo proyecto, que habría completado esta dimensión cultural de su estrategia reformadora.

D • EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

Esta etapa de la historia política de la escuela coincide con la del desarrollo de las ciencias humanas y sociales, y también de las de la educación. Aunque, como señala Nóvoa, se dan diferencias esenciales entre la racionalidad del trabajo científico y la correspondiente a las decisiones políticas, así como igualmente entre éstas y la que procede de la práctica, se pueden constatar circuitos de comunicación entre unas y otras. Esto es lo que se plasma, en el caso español, en las «coaliciones de discurso» antes aludidas. El impacto del saber en el ámbito de la gobernabilidad de lo social denota la sensibilidad de la cultura política hacia los discursos que trataban de fundamentar los programas de modernización de la escuela.

La creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes se vio acompañada de cambios importantes en las estrategias que afectaban a la cultura escolar. La redefinición del sujeto como alumno, la funcionarización del magisterio, la extensión y remodelación de los programas formativos y el establecimiento de nuevas relaciones entre el saber pedagógico y la acción, entre otras innovaciones, marcó un giro significativo en el planteamiento de la educación como cuestión nacional. Como se sabe, la llamada baja Restauración tampoco supo resolver los problemas que venían afectando a nuestra escuela, que siguió siendo insuficiente y arcaica, pese a los gestos modernizadores de los regeneracionistas, aunque —eso sí—, a partir de esa época de reformas, la educación pasó a ser cada vez más una cuestión nacional y pública.

22

Pozo Andrés, M.^a del M. (2000):
p. 133.

B I B L I O G R A F Í A

- Bello, L. (1926-1929): *Viaje por las escuelas de España*, Madrid, Magisterio Español/Compañía Iberoamericana de Publicaciones.
- Díaz, C. y Prieto, B. (1997): «Entre el bricolage y la ciencia», *Vela Mayor. Revista de Anaya Educación*, III-9, pp. 19-25.
- Escolano Benito, A. (1997): «La memoria de la escuela», *Vela Mayor. Revista de Anaya Educación*, IV-11, pp. 7-14.
- Escolano Benito, A., (ed.) (1997): *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Pirámide/Fundación G. S. Ruipérez.
- Escolano Benito, A. (2000): *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Escolano Benito, A. (en prensa): «Las culturas escolares en España. Encuentros y desencuentros», *Revista de Educación (MEC)*.
- García Fraile, J. A. (en prensa): *Educación y Psicología. El krausopositivismo de Urbano González Serrano (1848-1904)*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Lahoz, P. (1993/4): «Los modelos escolares de la Oficina Técnica de Construcción de Escuelas», *Historia de la Educación* (Salamanca), 12-13, pp. 121-148.
- Montesino, P. (1845): «Clasificación de los niños en las escuelas», *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, V-10.
- Nóvoa, A. (1998): «Professionalisation des enseignants et Sciences de l'Éducation», en Drewer, P. & Luth, Ch. (eds.): *History of Educational Studies*, Gent, *Paedagogica Historica*, Supl. Series, pp. 403-430.
- Nóvoa, A. (2000): *A difusão mundial da escola*, Lisboa, Educa.
- Pozo Andrés, M.^a del M. (2000): *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Puelles Benítez, M. de (1991): *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor.
- Ruiz Berrio, J. (1979): «Antecedentes históricos de las actuales secciones de Pedagogía», *Studia Paedagogica* (Salamanca), 3-4, pp. 187-205.
- Schriewer, J. (2000): «Estudios interdisciplinarios y reflexiones histórico-hermenéuticas», en Ruiz Berrio, J. (ed.): *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Terron Bañuelos, A. (1998): «Associations professionnelles et syndicats dans l'enseignement», *Histoire de l'Éducation* (París), 78, pp. 167-198.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995): *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*, Cambridge Mass., Harvard University Press.
- Vega Gil, L. (1988): *Las escuelas normales en Castilla y León (1838-1900)*, Salamanca, Amarú.
- Viñao Frago, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Madrid, Akal.

La enseñanza rural, otro motivo de la creación del Ministerio de Instrucción Pública

José Andrés-Gallego

CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS

Hace años (tantos como veintisiete) llamé la atención sobre la situación de la enseñanza primaria rural en la España de 1900. Andaba entonces preocupado (y ocupado) por la preservación de los archivos rurales (o sea los municipios y parroquias, principalmente, de pequeños núcleos de población). Me había dado cuenta de que no pocas dimensiones de la vida española de principios del siglo XX sólo podían medirse de una manera adecuada en los archivos locales y, más si cabe —pensaba entonces—, en los rurales.

Hoy, aquellas páginas que dediqué a una pequeña escuela rural vuelven a tener actualidad por mor de un centenario glorioso como es el de la creación del entonces Ministerio de Instrucción Pública.

No hay que olvidar en qué coyuntura y por qué nació. España acababa de perder los últimos territorios de Ultramar. Con menos derrotismo del que suele decirse (según he intentado hacer ver en algún lugar¹), hubo muchos españoles cultos que hablaron de la urgencia de *regenerar* España (*regenerar*, *regeneración* fueron palabras mágicas, y *regeneracionismo* el movimiento a que dio lugar) y echaron su cuarto a espaldas con otros tantos programas de gobierno.

Pero ninguno tuvo la importancia y la resonancia del que redactó el polígrafo aragonés Joaquín Costa para la Cámara Agrícola del Alto Aragón. Costa expuso un elenco de medidas radicales, no pocas de ellas discutibles y muchas de ellas felices, con frases «electrizantes», una de las cuales consistía en decir que lo que España requería era *escuela y despensa*.

De la alusión a la despensa, se deduce con seguridad de que la «escuela» de que Costa hablaba era la primaria, y el objetivo, la mera alfabetización.

No se puede decir que la preocupación por la enseñanza, como política de gobierno, empezara con Costa. Pero sí se puede afirmar que los gobernantes de la Restauración, entre 1874 y 1900, le dieron la espalda, quizás porque descargaron todo el peso de la iniciativa educadora, en demasía, en manos privadas. Si el número de escuelas no aumentó de manera importante entre las dos fechas señaladas, sí se multiplicaron en cambio los centros privados, fundados sobre todo por congregaciones religiosas católicas.

Pero la implantación de estos colegios fue eminentemente urbana. Lo rural quedó relegado. Y de ello hablaba Costa.

¹
Últimamente en Andrés-Gallego,
J. (1998).



NIÑOS Y MAESTROS DE
LA ESCUELA RURAL
DE MOGARRAZ, SALAMANCA,
1900

Ahora bien, para calibrar la importancia de su propuesta y de la consiguiente creación del Ministerio, hay que saber cómo estaban las cosas. Y eso sólo se puede conseguir empleando la *microhistoria*, es decir el análisis microcósmico de la realidad.

Así lo hice, en 1973, con la escuela rural de Fuentcaliente del Burgo. Y es esto lo que pretendo repetir ahora, claro es que con el añadido de madurez y conocimientos que haya podido añadir en veintisiete años de dedicación a la historia.

LAS CONDICIONES DEL TRABAJO DOCENTE

Fuentcaliente del Burgo es una aldea de las cuatro enclavadas en el término municipal de Fuentearmejil, en la provincia de Soria, lindante ya con Burgos. Emplazada en un llano regado por el Rejas, junto al camino que desciende de San Leonardo a Aranda, sus hombres vivían de labrar el campo, en tierra de secano de mediana clase, según las fuentes de la época.

La población, con todo, había aumentado durante la última mitad del siglo XIX de modo inexplicable. Los 49 vecinos de 1859 —180 almas— eran, en 1888, 96 y 1.000 respectivamente —si las afirmaciones del maestro, a quien iba en ello la remuneración, eran ciertas².

En 1888, había 46 pequeños matriculados en la escuela: 26 chicos y 20 niñas, de los que acudían a diario, con más o menos asiduidad, 22 y 18 de cada sexo³.

2

Cfr. instancia de Félix Vicente Barrio al Rector del Distrito Universitario de Zaragoza, 25-VI-1888, Archivo Parroquial de Herrera, leg. «Escuela de Fuentcaliente» (en adelante, APH (EF)). Sin precisar la fecha, da cifras de población distintas Riera y Sans, P. (1883): t. IV, voz «Fuentcaliente». Pero no son verosímiles, a tenor de las cifras del alumnado que da el maestro.

3

Cfr. «Visita de la Inspección en 27 de abril de 1882», APH (EF).

Pero no era esta toda la población del pueblo en edad escolar. Había, en total, 79 o 80 personajes de 5 a 13 años: de ellos, 20 ó 21 de 9 a 13, 38 de 6 a 9 y 20 de 4 a 5⁴. Pirámide de edades que realmente denotaba una ampliación de la base desde el período 1879-1882 y una proporción de población escolarizada superior a la media de España, según el cuadro adjunto, que, en definitiva, coincide con la valoración sobre analfabetismo que se había hecho en el censo de 1887, que situó las provincias de Castilla la Vieja entre las menos afectadas por ese mal (un rasgo, por cierto, olvidado y que rompe con la suposición de que el analfabetismo estaba vinculado principalmente con la pobreza).

	FUENCALIENTE ⁵ EN 1847	ESPAÑA EN 1860 ⁶	FUENCALIENTE EN 1890 ⁷	ESPAÑA EN 1901 ⁸
POBLACIÓN TOTAL	180?	15.645.000	1.000	18.801.054
POBLACIÓN INFANTIL	?	2.500.000	79	3.794.952
POBLACIÓN ESCOLARIZADA	18	1.024.882	46	1.617.323
RESPECTO A LA INFANTIL	?	40,9%	58,2%	42,6%
RESPECTO A LA TOTAL	10%	6,5%	4,6%	8,6%

4
Cfr. instancia cit., nota 5 supra.

5
Fuente: Madoz, P. (1847): voz «Fuencaliente».

6
Fuente: Fernández Clemente, E. (1969): p. 58. Según *El Imparcial*, 17-XII-1907, había en España 1.401.269 escolares. Pero ninguno de los dos indica edades.

7
Fuente: Instancia cit., nota 1 supra.

8
Fuente: Turín, Y. (1967): p. 84.

9
Cfr. loc. cit., nota 2 supra.

10
Instancia de Félix Vicente Barrio al Presidente de la Junta Provincial de Instrucción Pública de Soria, 7-XI-1890, APH (EF).

11
Se repiten las medidas *ibidem* y en el informe cit., nota 2 supra.

12
Loc. cit., nota 2 supra.

En los años ochenta del siglo XIX, la Inspección ya había insistido en que era preciso conseguir la asistencia diaria de los matriculados⁹. Pero nadie pensaba en imponer la obligatoriedad real de la enseñanza. En el aula sólo había espacio para 40 ó 42 alumnos de los ochenta niños del lugar, «cuya diferencia vaga por las calles, hasta tanto no se les obligue a construir el nuevo local» a las autoridades municipales¹⁰.

¿Cómo era, pues, el local de que se trataba? La escuela medía, sin equivocación posible¹¹, 7,70 metros de profundidad, 5 de anchura y 1,70 [sic] de altura. Se hallaba en mediano estado, urgida de reboque y de blanqueo en los muros y «reparos de consideración en el tejado»¹².

Tampoco el mobiliario cedía un punto en pobreza. Sólo había tres sillas y seis «cuerpos de carpintería para la escritura», que esperaban un arreglo y pintura y en donde reposaban una docena de tinteros de plomo y algunos portaplumas.

Desde una plataforma «muy reducida y en mal uso», precisada asimismo de restauración, el maestro contemplaba el escenario sentado en uno de los dos sillones —rotos ambos—, tras una mesa simple, con un solo cajón y una estropeada escribanía de madera y bronce.

Un brasero templaba la estancia. En las paredes, presidían el aula un crucifijo, una estampa de Cristo y dos de María Santísima. En 1888, a los tres años de su muerte, un retrato de Alfonso XII ponía en la sala una nota de olvido. En una estantería, se hacinaba literalmente la biblioteca y un reloj estropeado dejaba memoria de haber dado la hora alguna vez.

En alguna parte de la sala, había un pequeño bagaje de medios pedagógicos: una colección de láminas de Historia de España y otra de Historia Sagrada —que era preciso pintar de nuevo—, una tercera colección de carteles de varios temas, un relamido árbol genealógico de Jesús... La aritmética contaba con seis tableros contadores de bolas, alguno de ellos roto. La ortografía, con casi dos docenas de «muestras de escritura con sus cristales, fijas en las mesas». Las demás ciencias, con una regadera, un cogedor de fiemo y un termómetro roto.

En los tres años que separaban los inventarios de 1885 y 1888, se habían sumado a ello un mapa provincial y otro de la península¹³.

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS

En los estantes de la enfática biblioteca, había también manuales aviejados por el uso y unos pocos volúmenes de cabecera. Dominaban de forma absoluta los libros de lectura, casi todos muy usados: 16 *Cuaderno(s) de Lectura de Avendaño*, 8 *Floresta(s) de la infancia*, 7 *Cuentos de moral* escritos por Vidal, 10 *Manual(es) de Lectura* por don Toribio, 3 *Plutarco(s)*, 6 *Libro(s) de Lectura* por Martín de la Rosa, 5 *Tesoro(s) de los niños*, 6 *Juanito(s)* de Iriarte, 18 *Manuscritos* editados por Calleja, 11 de *Antorcha de la juventud* y 6 *Cuentos morales del Pastor* (que seguirían leyéndose en las escuelas ya bien entrado el siglo XX).

Se diría que los muchachos tan sólo aprendían a leer. Pero también estudiaban la gramática en manidos y numerosos *Epítome(s)* de la Real Academia y en libros de ortografía castellana, claro está que atendidos por el maestro, que empleaba un diccionario de la lengua.

La aritmética compartía en menor grado su esfuerzo. Había en los estantes 14 *Aritmética(s) teórica(s) y práctica(s)* de diversos autores. A veces, el educador invitaba a hacer alguno de los *Mil y tantos problemas* de que puede servirse.

No faltaba un punto de preocupación por adecuarse a la realidad social. Cuatro *Cartilla(s) agrarias* de Oliván, 6 *Manuales de Agricultura* por el mismo, 6 de *Agricultura* por Pla, una *Guía del Artesano* por Paulici, atestiguaban una intención que en ningún caso predominaba.

Entre los temas humanísticos primaba indudablemente la Religión. Había en la biblioteca 18 Catecismos del padre Astete (cuyo contenido antiliberal daría lugar a debates parlamentarios en los primeros meses de vida del Ministerio de Instrucción pública¹⁴), 6 de *Historia Sagrada* de Fleuris, 4 *Historia(s) de Jerusalén* de Alfaro y 15 *Obligaciones del hombre*.



CUBIERTA DE ARITMÉTICA PARA LOS NIÑOS, EDITADA POR SATURNINO CALLEJA

13 Los entrecomillados y todos los datos constan en el «Inventario de los efectos que existen en esta escuela», de 27-V-1885, con adiciones sin fechar de años sucesivos, y en el inventario de 18-XI-1888, APH (EF).

14 Vid. *Diario de las Sesiones de Cortes*. Congreso de los Diputados, sobre todo durante los debates del invierno de 1900 a 1901.

El maestro contaba además con un *Catecismo de la Doctrina Cristiana* expuesta por Mazo, una *Explicación del Decálogo* y dos de las *Obras de misericordia*. A ello aún se añadían tres únicos volúmenes de *Geografía* y seis de *Historia de España* de González, en una poco alentadora buena conservación.

Un libro de inspección, un registro de matrícula, dos de asistencia diaria, otro de contabilidad —que arranca en 1859—, varios presupuestos del centro y algunos libros completamente destrozados completaban el bagaje de letra impresa, en 1885.

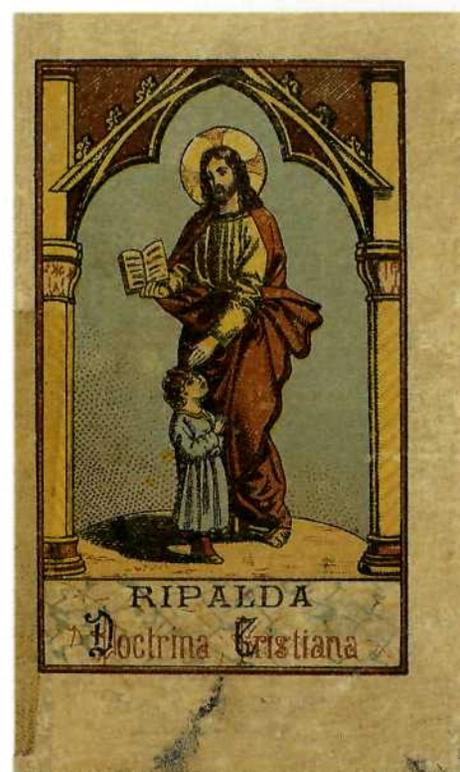
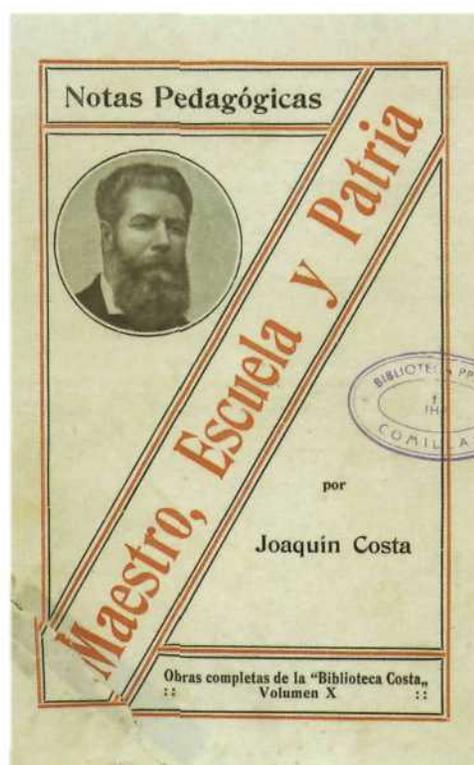
En cursos sucesivos —acaso hasta 1894— se habían sumado solamente los textos abandonados por los alumnos y algún escaso material didáctico fuera de los manuales.

Eran tales tres tinteros de plomo, una regla, dos carteles, de ortografía al parecer, un encerado de hule con su cuadrante, dos textos de Rosado sobre la *Historia Sagrada en láminas*, dos carteles de cartón con las oraciones de entrada y de salida, un libro de matrícula y clasificación, dos listas de asistencia diaria y un libro nuevo de contabilidad.

En cuanto a aquellos textos ya empleados entre 1885 y 1894, las sumas del total certifican de nuevo la orientación del centro, según el cuadro adjunto, que muestra una absoluta primacía de la lectura, con la Religión, y cierto conocimiento de cuentas y gramática, sin otra preocupación por ciencia alguna.

CUBIERTA DE MAESTRO,
ESCUELA Y PATRIA
DE JOAQUÍN COSTA

CUBIERTA DEL CATECISMO
DE LA DOCTRINA CRISTIANA,
FECHADO EN 1900, ESCRITO
POR EL P. JERÓNIMO RIPALDA
S.J. PARA USO ESCOLAR



Textos adquiridos entre 1885 y 1894¹⁵.

LECTURA	
<i>Manual de Lectura</i> de don Toribio	144
<i>Cuentos del abuelo</i>	12
<i>Frases y cuentos de los niños</i>	15
<i>Rocío de Poetas</i>	12
<i>Manuscritos</i> de Calleja	12
<i>El faro de las niñas</i> por don Baldomero	12
<i>Fábulas en verso</i>	8
<i>Silabario</i>	60
Total, libros de lectura	275 = 52,9%
GRAMÁTICA	
<i>Epítome de Gramática</i> de la Real Academia	18 = 3,4%
ARITMÉTICA	
<i>Aritmética</i> de Medrano	20
<i>Sistema métrico</i> de Hunil y Remacha	4
<i>Economía doméstica</i>	10
Total, libros de Aritmética	34 = 6,5%
RELIGIÓN	
<i>Catecismos</i>	144
<i>Historia Sagrada</i> de Fleuris	36
<i>Obligaciones del hombre</i>	12
Total, libros de Religión	192 = 36,9%
TOTAL GENERAL	519

El propio maestro, don Félix Vicente y Barrio, declararía por lo demás que impartía «conocimientos sólidos en Religión, en lectura, en Escritura, en Gramática, e [sic] *Aritmética*»¹⁶.

DIDÁCTICA Y CEREMONIAL

El fruto de esta labor no disgustaba a los padres. En la visita de la Inspección de 1882 ya se había hecho constar «que el régimen, método y disciplina adoptados eran los convenientes»; «que los frutos que había dado el sistema adoptado por el Maestro eran buenos»; «que el estado de la instrucción primaria en el pueblo era mediano y en los niños de la escuela bastante regular», y que «la conducta pública y privada del Maestro era buena según informes»¹⁷.

¹⁵ Fuente: Cit., nota 12 *supra*.

¹⁶ «Discurso para un examen general», 29-VII-1880, APH (EF).

¹⁷ Loc. cit., nota 1 *supra*.

Valoración tanto más convincente cuanto que los tribunales examinadores —según reza en el acta de una prueba de Navidad hecha «según costumbre»— estaban formados por seis miembros, además del educador, presentes unos «con el carácter de individuos de la corporación municipal, otros con el de la Junta Local (de Instrucción Pública) y los demás como padres de familia».

La mecánica de las pruebas revela cierta organización cuidada cara sólo al examen. Los miembros del tribunal entran en el aula «recibidos cortésmente por todos los alumnos y alumnas asistentes»¹⁸. Abre el acto el maestro con un discurso de salutación, floreado y solemne. «No es la primera vez —comienza en 1887— que he tenido el honor de presentar exámenes». Mas no por eso es fácil realizarlo ahora: «cuando los adelantos en el estudio le han dicho [al hombre] que es muy poco lo que sabe, y lo que puede, entonces mira las cosas bajo otro prisma». Y, además, «si siempre son respetables las corporaciones populares, con cuánta más razón no lo será la que ejerce sus funciones en un pueblo tan importante como éste»¹⁹.

Tras el discurso, que es en definitiva un alegato pro-indulgencia, un alumno recita algunos versos de rima fácil con idéntico fin:

«Muy ilustre Ayun[tamien]to,
muy digna Junta local,
respetable concurrencia
que el acto venís a honrar;
yo, al dirigiros mi voz,
con notoria cortedad,
humilde debo ante todo
vuestra indulgencia implorar.
Mis queridos compañeros,
niños todos de mi edad
faltos, cual yo, de esperiencia [sic]
poco amigos de estudiar
seguros de no portarse
como sin duda esperáis
piden que a nombre de todos
apele a vuestra bondad.
Si dispensáis nuestras faltas,
os prometemos de hoy más
con aplicación constante

18
«Acta de exámenes anuales o de Navidad, en el pueblo de Fuencaliente», 23-XII-1880, APH (EF).

19
Loc. cit., nota 16 *supra*.

nuestro pasado enmendar.
Al tiempo un rayo precioso
de pura luz celestial
nuestro naciente criterio
ha venido a iluminar.
A tiempo reconocemos
que nuestra primera edad
del pasado en el abismo
rápida a esconderse va»²⁰.

A continuación, el tribunal los examina «por lecciones y según se hallaban dispuestos»²¹, dando «principio en cada clase por la sección inferior» y preguntando «según los programas de cada asignatura»²². Hecho esto, emite juicio.

En 1901, el nivel educativo es considerado «en un estado bastante satisfactorio»; aunque la Junta Local hace al maestro alguna observación sobre el control de los alumnos y la metodología. Por último, el presidente exhorta a los discípulos al buen comportamiento, en confusa oratoria, «manifestándoles que, de la enseñanza y educación, depende todo lo de las personas, y que, sin una y otra, la ignorancia es la cosa [?] más próxima, y, lo que como es consiguiente, el estado en que puede colocar al individuo que adolezca de ella será desastroso»²³.

En realidad, no era tarea envidiable el trabajo docente. En 1880, los alumnos de una escuela cercana muestran con inquietante insistencia «gran repugnancia al estudio, con escaso desarrollo intelectual, un tanto separados de las buenas maneras y no tampoco suficientemente dóciles». Cunde entre ellos «una completa decisión a devolver las ofensas que reciben». Y, sobre todo, no parece que en sus casas haya preocupación por los estudios. Las familias quieren —y consiguen de hecho, por la necesidad del titular de «ganar el corazón de los padres»— llevar a sus hijos a la escuela «apenas saben andar». La asistencia continúa, por otra parte, irregular. «Indudablemente los padres tienen la escuela como cosa de poca importancia; pues no de otro modo se concibe que haya, no ya solamente indiferencia, que hasta es criminal, sino aun repugnancia al tiempo de saber».

El mal es, por lo visto, muy frecuente. Mediado el siglo XIX, la mitad de los alumnos españoles de enseñanza primaria «no asistían a cursos completos o abandonaban frecuentemente las clases para ayudar a sus padres en las faenas agrícolas»²⁴.

20
Ibidem.

21
Loc. cit., nota 18 *supra*.

22
Loc. cit., nota 16 *supra*.

23
Loc. cit., nota 17 *supra*.

24
Loc. cit., nota 16 *supra*. El documento está fechado en Torreblacos, no en Fuencaliente. Fernández Clemente, E. (1969): p. 58.

LAS CONDICIONES ECONÓMICAS

Pero nada de aquel contento revierte en los haberes del maestro de Fuencaliente del Burgo, que gana exactamente 325 pesetas al año.

Su dotación, como el mantenimiento de todas las escuelas públicas de España, corre a cargo del municipio (será uno de los primeros cambios que se introducirá con la creación del Ministerio de Instrucción pública). En 1847, el maestro Soriano ganaba únicamente 500 reales²⁵, que ascienden en 1859, con la aplicación de la Ley Moyano, a aquellas 325 en que se mantendrá por lo menos hasta 1890²⁶.

Sin aumentar apenas desde 1860, el Magisterio cobra en la España de 1900:

	MAESTROS	PESETAS
	908	145
	1.900	220
	11.130	450 ²⁷

25
Cfr. Madoz, P. (1847): loc. cit.

26
Vid. loc. cit., nota 7 *supra*.

27
Fuente: Turín, Y. (1967): p. 91, aunque no concuerdan las cifras anuales con las diarias que da.

28
Hay 18.260 en 1860, a las que se añaden 2.944 creadas entre 1860 y 1880 y 1.320 entre 1880 y 1890 (Fernández Clemente, E. (1969): p. 58, y *El Imparcial*, 17-XII-1907).

29
Fernández Clemente, E. (1969): p. 64.

30
Diario de las Sesiones de Cortes. Congreso de los Diputados, 14-XII-1905. Las cifras están corroboradas por cuentas del mismo APH, leg. «Cuentas...».

31
Inicialmente ponía «de 28 a 30».

32
Instancia cit., nota 1 *supra*.

33
Loc. cit., nota 2 *supra*.

34
Loc. cit., nota 7 *supra*.

El resto, hasta totalizar los que rigen las 22.524 escuelas públicas que hay en el fin del siglo²⁸, de 500 a 3.000; entre ellos, los de las poblaciones con más de 40.000 habitantes, que reciben desde 2.000²⁹. «Un jornalero cualquiera —recordará Soriano en el Congreso en 1905— gana 8, 10 ó 12 reales diarios»³⁰.

Pero esta situación tiene sus agravantes y también sus enmiendas. Hasta julio de 1887, el maestro de Fuencaliente cobra en especie un tercio de esa asignación. Lo que supone «de 30 a 32³¹ f[anega]s de trigo bueno [»a razón de cinco celemines de trigo que satisfacían cada un niño y niña» (sic)], que podían valer unas 310 pesetas poco más o menos»³².

Ya en 1882, en la Inspección se había concluido «que era muy conveniente fijar la dotación de esta escuela por lo menos a 500 pesetas según las disposiciones vigentes»³³, «en atención al número de habitantes de que consta el pueblo y a los niños de ambos sexos que asisten»³⁴.

Conforme el Ayuntamiento en la subida, no la cumple no obstante, pese a las insistencias del maestro, que recurre por ello en 1888 al rector del Distrito Universitario de Zaragoza y en 1890 al presidente de la Junta Provincial de Instrucción pública.

La morosidad radica, al parecer, en que «los dos concejales de este pueblo que vienen representándolo en el Ayuntamiento [de Fuentearmevil] desde hace ocho o diez años, no han tenido ni tienen niños para haber podido mandar a la escuela, y así es que no han tenido ni tienen interés en la instrucción; sólo sí tienen interés, como son de los mayores contribuyen-



LOCAL DE LA PRIMERA
ESCUELA FUNDADA POR
ANDRÉS MANJÓN Y MANJÓN

tes, [en] el no pagar y el que no se aumente el presupuesto de gastos»³⁵. El caciquismo, pues, flota en todos los aires.

La situación es abusiva, «máxime habiendo en el mismo Distrito Municipal otra escuela que con una 5ª parte menos de habitantes, 4ª parte menos de riqueza y 3ª parte menos de alumnos y alumnas, [...] ha conseguido dicho aumento hasta las 500 pesetas»³⁶.

Y todo ello estaba agravado además por problemas de habitación. En 1885, la casa del titular «carecía de la capacidad y decencia necesaria, según se venía observando ya hacía años; habiendo tenido los otros dos maestros anteriores que vivir en casas de alquiler y, cuando no hubo Sr. Cura, en la casa del curato».

La conservación de la vivienda había empeorado además porque «anteriormente había estado destinada para casa de pueblo donde se reunía el vecindario».

En 1885, Félix Vicente y Barrio se había visto obligado a reclamar del municipio que «se le harreglase [sic] la dicha casa y se le hiciese una habitación para poder colocar las camas y demás muebles». Pero no lo logró. Hubo de hacerlo él, con la promesa, luego incumplida, de que más tarde se le abonarían los gastos: «125 pesetas que de su mezquino sueldo ha tenido por absoluta necesidad que hacer su desembolso para comprar los materiales y pagar los jornales».

Las mejoras consisten, y no parece poco, en el saneamiento de una «habitación hecha con tres grandes alcobas y su pasillo con su nueva [sic] ventana en el 2º piso; así como su cocina y demás». Pero los avatares de la financiación ya han dejado constancia de la desasistencia en que se encuentra la escuela y su maestro. Ha recurrido éste primero al Ayun-

35

«... gastos, por cuanto tienen entre todo el Ayuntamiento hecho un compromiso, que cada uno de los cuatro pueblos del distrito ha de entenderse con las cantidades correspondientes a la enseñanza que pertenezcan satisfacer a su pueblo y como éste es el mayor de los cuatro del distrito y la asignación de la escuela es tan reducida, viene resultando que los habitantes de la Matriz y de Santervás contribuyen para sus maestros a peseta y media por habitante y los de este pueblo a una mitad, y en la retribución que se les exige también a los padres de los niños, los de este pueblo satisfacen a peseta y media y los de la Matriz y Santervás [sic] a cinco y seis pesetas, por cuanto el número de niños de estas dos escuelas, reunidos los de las dos, es aún menor que el de esta escuela» (*ibidem*).

36

Instancia cit., nota 3 *supra*.



tamiento, que sólo le ha atendido con buenas palabras; después a «la Justicia», que no fue obedecida por el Ayuntamiento; más tarde a la Junta Provincial y al Inspector de Primera Enseñanza, cuyas indicaciones tampoco han sido oídas; en fin, al marqués de Castro Serna, propietario de la vivienda, ya en 1898, para que se lo abone como tal³⁷. Impotencia tanto más deprimente cuanto que la inhabilitación ha sido subrayada ya en visitas de la Inspección de 1861 y 1882, en las que «se acordó se arreglara dicha casa y se construyera en su interior una habitación decente y capaz para poder albergarse el maestro y tener dónde descansar»³⁸.

Pero ¿era tan extrema la situación real? La propia documentación de Fuencaliente aboga —en su limitación como dato estadístico, desde luego— por una hipótesis no poco interesante: que el magisterio rural del siglo XIX, si procedía precisamente de extracción campesina, fue también, como oficio, nada más que uno de los complementos económicos que caracterizaban la economía rural.

En 1821, Argüelles asegura que «el magisterio se halla confinado a los sacristanes de los pueblos»³⁹. Lo que, además de recordar un tema interesante —la conexión entre maestros y desplazados del estamento clerical—, podría suponer la misma idea.

Félix Vicente y Barrio, el maestro de Fuencaliente, en concreto, puede prestar dinero a sus convecinos, según confirma algún recibo conservado, y, en Rebollosa de Pedro, posee a medias con su hermano, un pajar, una casa y varias tierras, herencia de sus padres, que le rentan, sólo a él, «once fanegas; mitad de trigo y mitad de cebada o centeno»⁴⁰.

37
Instancia al marqués de Castro Serna, 15 de julio de 1898, APH (EF).

38
Instancia de Félix Vicente y Barrio al marqués de Castro Serna, julio 1898, sin indicación de día, APH (EF).

39
Cit. Fernández Clemente, E. (1969): p. 56.

40
Declaración de deuda y arrendamiento, 8-V-1874, APH (EF).

Pero, con todo, estos y los demás ingresos conocidos apenas sobrepasan las 600 pesetas en el mejor de los momentos. Y, en cualquier caso, ¿qué sucedía cuando no se contaba con complemento alguno? Entonces surgía la figura literaria del maestro «que madruga con el alba, que en seguida se pone a trajinar y sale a correr por esas calles de Dios a las siete en punto para volver a las doce y tornar a la misma faena desde las catorce hasta el filo del anochecer [...] Y esto un día y otro día, menos los domingos y fiestas de guardar; subiendo y bajando escaleras; desempedrando calles; recibiendo en pleno rostro cierzos y lluvias, flamas y resoles; quebrándose la cabeza para emollecen la dura condición de pícaras holgazanas y vanidosas; padeciendo los caprichos y humores de madres desapacibles y antojadizas; todo ello por veinticinco duros al mes, con altibajos y vaivenes»⁴¹.

¿En qué medida se ajustan estos datos a otras escuelas del país? Sería torpe generalizar estos hechos. Se trata únicamente de la realidad de una pequeña escuela de aldea. Pero es curioso que este puñado de documentos describa una situación histórica con tanta o más veracidad —y a veces con mayor crudeza— que la literatura «negra» del magisterio. Y, además, podemos dar fe de que no se trató de un caso aislado. En el Archivo Municipal de Olleta (Navarra), se guardaba hace años el acta de una reunión del Inspector de Instrucción Pública con la Junta del ramo de la Valdorba; no llevaba fecha y estaba incompleto pero la letra y el contenido permitían fecharlo en la misma época que los documentos de Herrera. Y lo que decía era esto:

«El local escuela [de Artariáin] es bastante reducido, y como a esta circunstancia haya que agregar la de estar apuntalado el techo de su parte inferior convendría se habilitara con destino a sala de clases, los dos cuartos que hay en el mismo edificio, y que hoy sirven para habitación del maestro, derribando el tabique que le separa, [...]. Lo que hoy es sala de clases, se destinará para casa habitación del Maestro y dividiéndola por medio de un tabique para cuya construcción pueden utilizar el material del que se derribó en los cuartos expresados ante-



EDIFICIOS DE LA ANTIGUA ESCUELA DE REBOLLOSA (LAS HURDES), ANTES Y DESPUÉS DE SER RECONSTRUIDOS EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX

41
Ricardo León, *Los centauros*.

riormente. Con la anterior reforma a la vez que se da a la enseñanza un local de mejores condiciones, se evita el que la familia del Maestro tenga separadas las habitaciones, sobre todo el que haga su paso por la escuela para ir a la cocina».

Respecto a la escuela del pueblo de Leoz —sigue el papel—: «En la casa del Maestro se necesita 1.º Construir el tabique que separa la cocina de la sala o cuarto principal. 2.º Arreglar la chimenea. 3.º Poner barandilla nueva encima de la escalera, y arreglar el techo de las dos habitaciones principales, poniendo bovedilla entre cabrio y cabrio para evitar penetre el aire y el frío en el invierno».

Se habla seguidamente de la aldea de Olleta: «Para evitar el frío en el invierno se pondrán cristales en las ventanas. [...]. Estando prevenido haya escuela en todos los pueblos y cuando no puedan sostenerla por ser de reducido vecindario se formen distritos escolares con el fin de que a todos ellos alcance[n] los beneficios de la instrucción y como los de Bézquiz, Benegorri y Sansomáin no tengan escuela por si ni contribuyan para el sostenimiento de otras, debe oficiárseles para que manifiesten el punto a que quieren agregarse o si están dispuestos a formar entre los tres un distrito escolar, teniendo entendido que la renta mínima que el Maestro ha de recibir es la de sesenta robos, casa y el producto de las retribuciones».

Había, claro está, situaciones mucho mejores. Pero este era el fondo del problema escolar español al que se pretendió hacer frente con la creación del Ministerio de Instrucción pública. Los historiadores se han fijado mucho más en instituciones de minorías como la Junta para Ampliación de Estudios o en la situación de la universidad en aquel entonces. Había, sin embargo, una España mucho más nutrida, que era la que mentaba implícitamente Costa cuando habló de que lo que los españoles necesitaban era *escuela y despensa*. Era precisamente esta enseñanza rural de la que hablamos en las páginas anteriores.

B I B L I O G R A F Í A

Andrés-Gallego, J. (1998): *Un 98 distinto*, Madrid, Ediciones Encuentro.

Fernández Clemente, E. (1969): *Educación y revolución en Joaquín Costa...*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo.

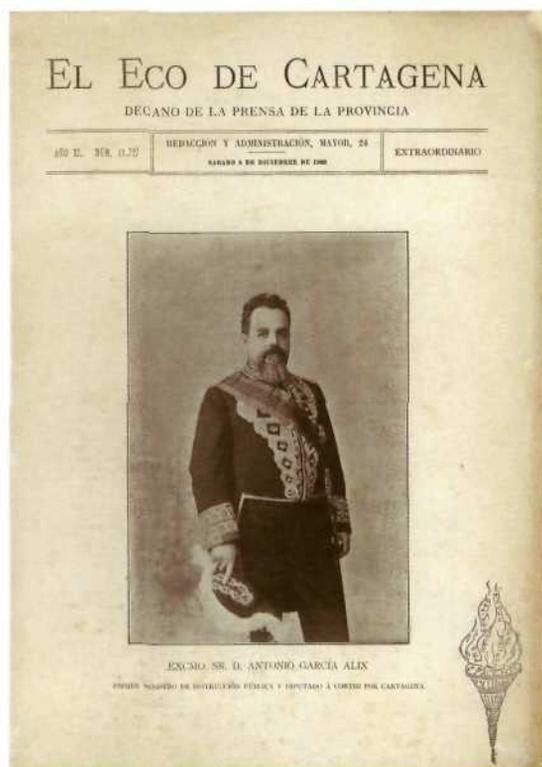
Madoz, P. (1847): *Diccionario Geográfico-Estadístico-Histórico de España y sus posesiones de Ultramar*, Madrid, La Ilustración.

Riera y Sans, P. (1883): *Diccionario geográfico, estadístico, histórico, biográfico, postal, municipal, militar, marítimo y eclesiástico de España y sus posesiones de Ultramar...*, Barcelona, Imprenta y Librería religiosa y científica del heredero de don Pablo Riera.

Turín, Y. (1967): *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902: Liberalismo y tradición*, Madrid, Aguilar.

La escuela graduada: una nueva organización escolar y pedagógica

Antonio Viñao
UNIVERSIDAD DE MURCIA



PORTADA DEL NÚMERO
EXTRAORDINARIO DE *EL ECO*
DE CARTAGENA, EDITADO CON
MOTIVO DE LA FUNDACIÓN
DE LA PRIMERA ESCUELA
GRADUADA DE ESPAÑA
EN CARTAGENA

El 9 de diciembre de 1900 el flamante ministro del recién creado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Antonio García Alix, asistía en Cartagena al acto de colocación de la primera piedra del que se consideraba el primer edificio construido en España para albergar unas escuelas graduadas. Con tal motivo el día anterior, el 8 de diciembre, *El Eco de Cartagena* había publicado un número extraordinario en el que además de recoger, como anexo, los planos del edificio, se incluían unas breves colaboraciones de, entre otros, Joaquín Costa, Urbano González Serrano, Rafael María de Labra, Pedro de Alcántara García, Miguel de Unamuno, Rafael Altamira, Adolfo Posada, Eugenio Bartolomé y Mingo, Andrés Manjón, Rufino Blanco, Manuel B. Cossío, María Carbonell y «los maestros públicos de Cartagena»¹.

Sí, para Joaquín Costa, Cartagena iba a hacer posible, con esta iniciativa, que la escuela fuera la Covadonga desde la que iniciar la europeización de España², Cossío, en su breve texto, indicaba que lo que más importaba no era el edificio sino el maestro. No obstante, decía, «la verdadera y real importancia de la empresa» que

acometía el ayuntamiento de Cartagena no estaba en la «casa-escuela» que se construía, sino en la «organización graduada» que introducía «en su primera enseñanza». A su juicio, la «organización racional» de «agrupar a los niños por edades y grados de cultura, formando verdaderas clases homogéneas y encomendando cada una de ellas a un maestro», constituía la «necesidad más urgente e inmediata en la reforma pedagógica de nuestras escuelas»³.

Al afirmar lo anterior Cossío no andaba solo ni equivocado. No andaba solo porque, en efecto, la escuela graduada se había convertido, tras el desastre de 1898, en una de las banderas del regeneracionismo. Sus defensores, siguiendo el ejemplo de Costa, unirán una y otra vez, en sus escritos, la derrota de 1898 y la inexistencia en España del único modelo de organización escolar —habitual en los países avanzados, en especial en Estados Unidos— que, decían, respondía a las exigencias de la pedagogía moderna. La escuela graduada era la pie-

¹ Viñao, A. (1985).

² Costa, J. (1900).

³ Cossío, M. B. (1900).

dra fundamental de la regeneración pedagógica, signo de europeización y paradigma de la nueva escuela nacional⁴.

Tampoco Cossío andaba equivocado. La introducción de la escuela graduada, su difusión y su consolidación como el modelo de organización escolar habitual, ha sido, en efecto, la más importante renovación o cambio organizativo, didáctico y curricular experimentado por la enseñanza primaria en la España a lo largo del siglo XX. Un cambio sujeto a altibajos, no exento de resistencias, problemas y obstáculos y sólo perceptible desde la larga duración.

Esta auténtica reforma educativa de la enseñanza primaria en el siglo que termina consistió en algo que hoy nos parece indiscutible: la sustitución de la escuela unitaria, o escuela-aula, donde un solo maestro o maestra tenía que vérselas con un amplio grupo heterogéneo de niños o niñas de muy diferentes edades —desde los 5 ó 6 años hasta los 12 ó 13—, capacidades y niveles de conocimiento, por la escuela-colegio donde, a ser posible en un solo edificio o recinto, se integraban varias clases, con varios maestros, en las que los alumnos se distribuían en grupos homogéneos, según su edad y conocimientos, y el currículo se graduaba en función de un número determinado de cursos o grados no inferior, por lo general, a tres ni superior al del total de años de escolaridad obligatoria. Este nuevo modo de organización pedagógica no carecía, sin embargo, de antecedentes ni de modelos a los que imitar.

ESCUELA GRADUADA, GRADUACIÓN ESCOLAR Y GRUPOS ESCOLARES: ANTECEDENTES Y MODELOS EXTRANJEROS

La escuela graduada no debe confundirse con la graduación escolar. Constituía una forma más de graduación, pero no la única, aunque sí fuera, en la España de principios del siglo XX, una forma novedosa. En la escuela-aula de un solo maestro siempre había existido algún tipo de división o separación entre los alumnos. En la escuela del Antiguo Régimen, por ejemplo, entre los alumnos de leer y los de escribir. Desaparecida esta división, a lo largo del siglo XIX, los maestros clasificaban a los alumnos en secciones, ya se siguiera el sistema mutuo o el mixto, mediante el recurso a los alumnos más aventajados o a maestros auxiliares. Con ello homogeneizaban hasta cierto punto una clase heterogénea y podían, en determinados momentos, utilizar el método simultáneo, cada vez más recomendado, con alguna de las secciones así formadas, o el tradicional método individual, mientras el resto de la clase trabajaba bajo el control del alumno monitor o del maestro auxiliar.

La escuela graduada, a diferencia del modo de graduación posible en la escuela-aula, implicaba, como se dijo, la clasificación de los niños en función de su edad, capacidad o, como sería más habitual, por el nivel de conocimientos, así como su separación física en varias clases o gra-

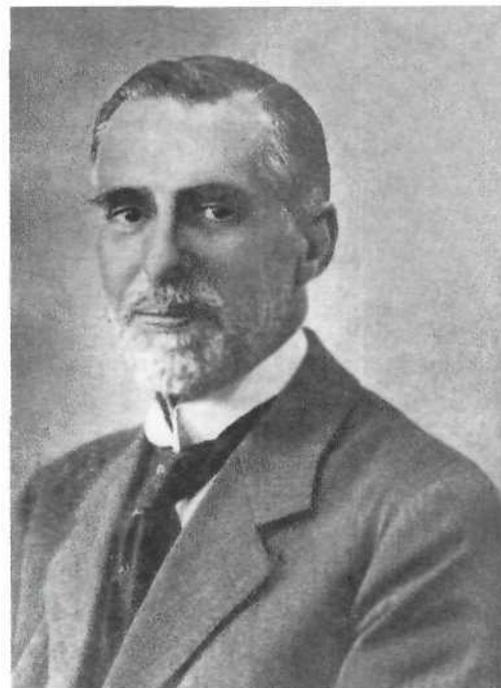
4

Pozo, M.^ª del M. del (1999):
p. 123; Viñao, A. (1990): p. 15.

dos y la asignación de cada una de estas clases a un maestro diferente bajo la supervisión de un maestro director que, por lo general, se encargaba del último grado. Las ventajas de esta nueva organización escolar y la necesidad de introducirla en España, uniendo su difusión a la construcción de edificios *ad hoc*, había sido ya efectuada por Francisco Giner de los Ríos en un artículo publicado en 1884 en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* con el título de «Grupos escolares»⁵. Unos años más tarde, en 1888, se aprobaba en el Congreso Nacional Pedagógico de Barcelona, una conclusión que instaba a dividir las escuelas en grupos de 40 ó 50 niños, de un mismo grado de conocimientos, a cargo de maestros auxiliares bajo las instrucciones del maestro-director⁶.

Cuatro años después, en 1892, Rufino Blanco presentaba en la sección primera del Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano, para su aprobación, una moción con tres conclusiones pidiendo la construcción de grupos escolares, la «clasificación de los niños en tantas secciones como grados comprenda el programa de enseñanza» y el establecimiento de la «rotación de clases para todas las secciones del grupo escolar», es decir, que los maestros continuaran con los mismos niños, año tras año, desde el primero hasta el último grado. Ante su «sorpresa», según confesaría años más tarde, las conclusiones fueron rechazadas con el voto en contra de sus «compañeros y amigos de siempre» —conservadores, maestros de escuelas públicas— y el voto favorable de «muchos adversarios en doctrinas pedagógicas» —institucionistas, liberales, republicanos— y congresistas extranjeros⁷. En 1894, unos cincuenta regentes de las escuelas de prácticas anejas a las Normales de toda España pedían su conversión en escuelas graduadas con, al menos, tres secciones, y la construcción de grupos escolares de acuerdo con el sistema panóptico. Dicha propuesta, debida sin duda a la iniciativa de Rufino Blanco y Francisco Ballesteros, regentes de las anejas de Madrid y Córdoba, respectivamente, sería aceptada, en su primera petición, por un real decreto de 23 de septiembre de 1898 que convertía las escuelas anejas en graduadas de tres secciones con el regente como maestro-director y tres auxiliares. Esta sería la primera disposición legal, redactada por Rufino Blanco, que introducía en España, de forma tímida y a título de ensayo, el nuevo modelo organizativo.

El que Giner de los Ríos uniera, en 1884, la implantación de la escuela graduada a la construcción de edificios *ad hoc*, o que así se hiciera en 1900 por el ayuntamiento de Cartagena,

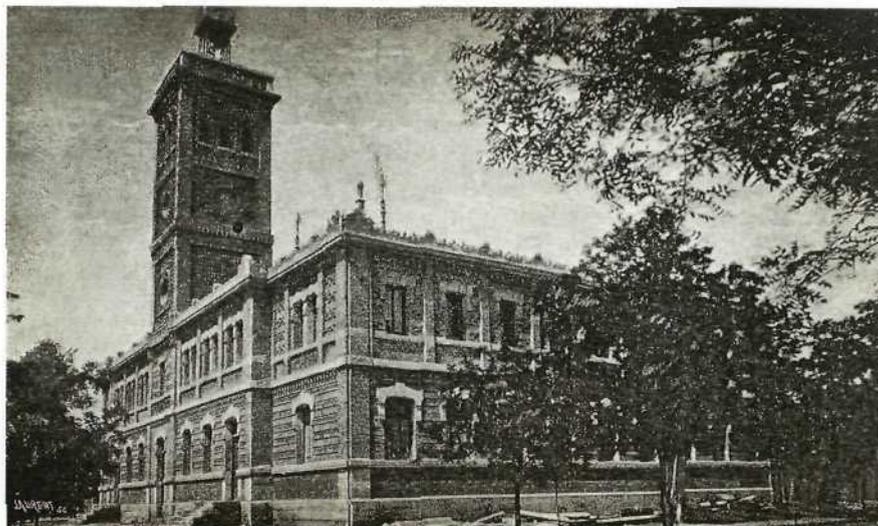


⁵ Giner de los Ríos, F. (1884).

⁶ Bertomeu, J. (1888): pp. 26-27, 48 y 57-64.

⁷ Blanco, R. (1899): pp. 8-11.

no significa que no se construyeran en España, antes de esta última fecha, edificios escolares con varias escuelas-aula, ni que, posteriormente, la difusión de la escuela graduada implicara siempre la construcción de edificios con varias aulas y dependencias. En Madrid, por ejemplo, ya se habían construido en 1885 y 1886, respectivamente, las llamadas Escuelas Modelo y las Escuelas Aguirre que no se convertirían en graduadas hasta 1911⁸.



Asimismo, en 1871, había finalizado en San Sebastián la construcción de un edificio con cuatro escuelas-aula, y ese mismo año el arquitecto Francisco Jareño, profesor de la Escuela Superior de Arquitectura de Madrid, publicaba una *Memoria* en la que incluía dos proyectos de escuela con varias aulas⁹. En 1876 se construía, en Bilbao, el grupo escolar de Achuri, al que seguiría otro grupo poco después, llevándose a cabo en 1883 una reorganización escolar con el nombramiento de maestros auxiliares que constituía «un acertado atisbo de las escuelas graduadas»¹⁰.

Lo novedoso y revolucionario, en el caso de Cartagena, lo que le diferenciaba de estos casos anteriores, era que la construcción de un edificio escolar con varias aulas se hacía con la idea de que albergara no varias escuelas-aula, sino varias secciones de una escuela-colegio o graduada. Sólo cuando se advirtió que por esta vía —la de la construcción de nuevos edificios— la escuela graduada tardaría muchos años en implantarse fue cuando surgieron propuestas y se adoptaron soluciones provisionales tales como el establecimiento en un mismo local de la doble sesión graduada, la graduación a distancia entre locales físicamente independientes, la coeducación graduada allí donde sólo hubiera una escuela de niños y otra de niñas, o el desdoblamiento de todas las escuelas unitarias con maestros auxiliares¹¹.

Ya fuera que construyera con tal fin un edificio específico, ya fuera que la escuela graduada se estableciera sin contar con él, el hecho es que quienes proponían este nuevo tipo de organización escolar contaban con abundantes modelos en otros países. Nada tiene por ello de extraño que mientras se construía el nuevo edificio en Cartagena, el ayuntamiento de esta ciudad costeara a los dos maestros promotores de las mismas, y futuros directores de las dos escuelas graduadas que se crearon en el mismo, Enrique Martínez Muñoz y Félix Martí Alpera, un viaje de dos meses por Francia, Bélgica, Alemania, Suiza e Italia para conocer otras escuelas similares a las que se estaban construyendo¹². O que, en bastantes casos, el conocimiento directo y estudio de esta modalidad organizativa fuera el objeto o uno de los objetos

ESCUELAS AGUIRRE
DE PÁRVULOS Y ELEMENTAL
DE MADRID

8
Poza, M.^a del M. del (1999):
pp. 161 y 191.

9
Repullés y Vargas, E. M. (1878):
pp. 80-81 y lámina XI; Jareño y
Alarcón, F. (1871): pp. 74-78.

10
Sánchez Díaz, R. (1922): pp. 120-
122.

11
Poza, M.^a del M. del (1999): p.
126; Viñao, A. (1990): pp. 36-38.

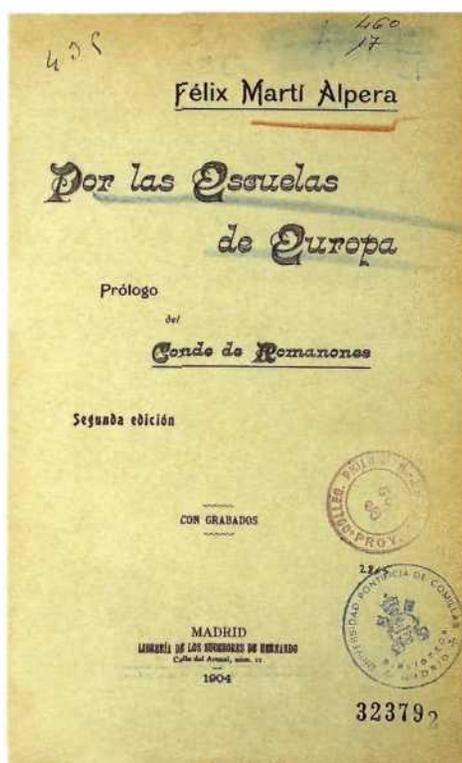
12
Martí Alpera, F. (1904).

de los viajes al extranjero costeados, en las primeras décadas del siglo XX, por otros ayuntamientos, organismos públicos o por la Junta para Ampliación de Estudios.

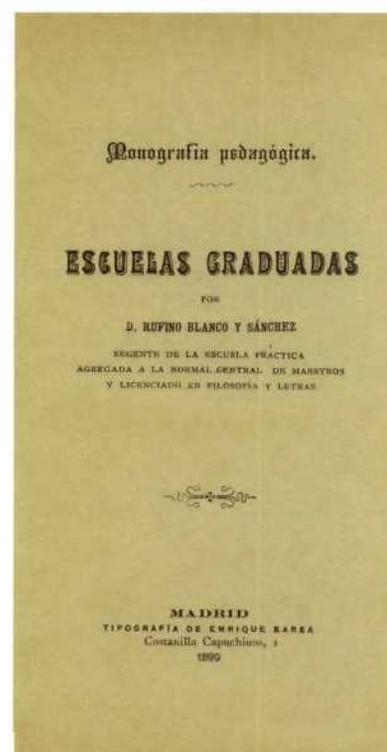
El país en el que la escuela graduada había alcanzado mayor difusión en la segunda mitad del siglo XIX era Estados Unidos. Tras el impulso original dado a esta modalidad organizativa por diversos superintendentes escolares estatales o locales, como Horace Mann y Henry Barnard, impresionados tanto por la *Volkschule* prusiana de ocho grados como por la eficiencia de la división del trabajo y la supervisión jerárquica en las fábricas, la escuela graduada, con su currículo prescrito y segmentado, sus exámenes anuales de promoción y su aparente igualitarismo era ya algo habitual en las grandes ciudades estadounidenses hacia 1860. Incluso, en la década de los setenta del siglo XIX, ya empezaron a proliferar las posturas críticas de quienes indicaban su adecuación a los alumnos «normales» en perjuicio de los considerados retrasados o lentos¹³.

En Europa y en otros países del continente americano el proceso de difusión de la escuela graduada fue algo más tardío, más lento y menos vigoroso. En Bélgica, por ejemplo, sería la primera disposición estatal que estableció y reguló el currículo de las escuelas primarias, en 1880, la que, siguiendo el ejemplo francés, dividió el currículo en tres grados de dos o más años cada uno, según un orden concéntrico, poniendo las bases de la enseñanza

CUBIERTA DEL LIBRO
POR LAS ESCUELAS DE
EUROPA, DE FÉLIX MARTÍ
ALPERA



PORTADA DEL LIBRO ESCUELAS
GRADUADAS, DE RUFINO
BLANCO Y SÁNCHEZ



13

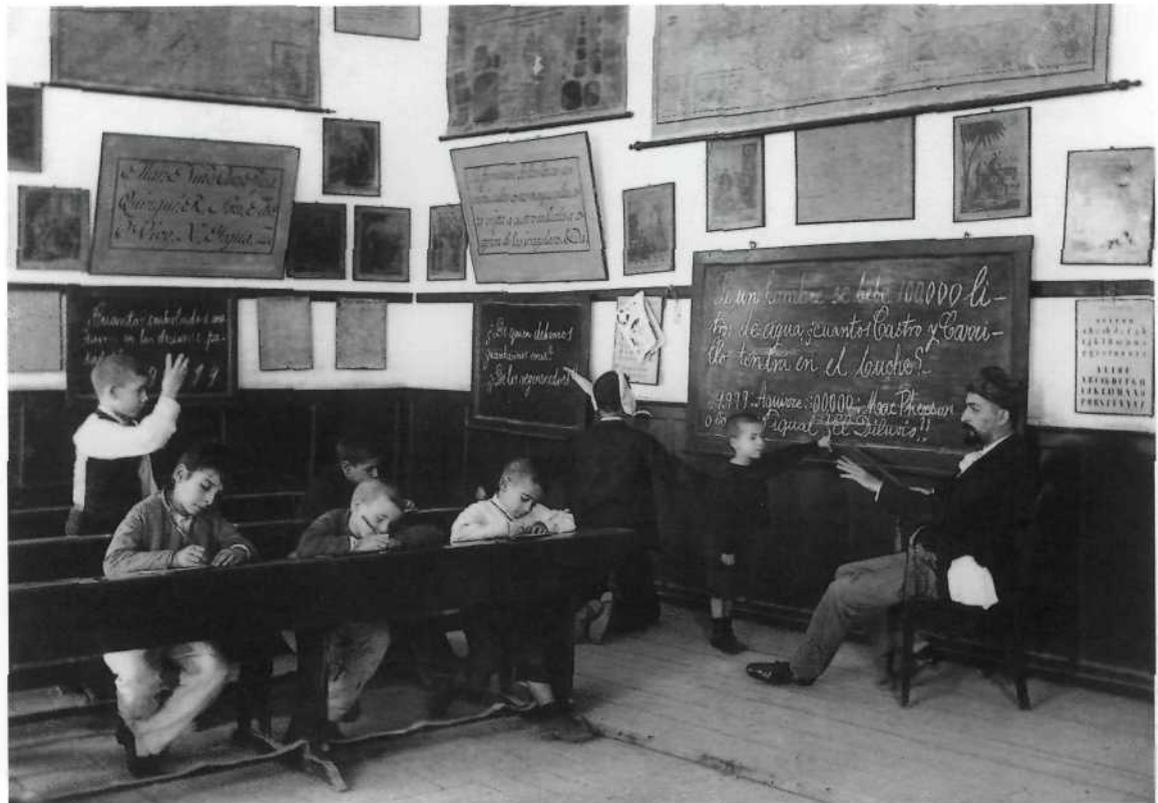
Cutler, W. W. (1989); Laska, J. A. y Juárez, T. (1992); Tyack, D. y Cuban, L. (1995): pp. 88-91.



simultánea a grupos de alumnos clasificados en función de la edad¹⁴. En Brasil, el nuevo modelo organizativo sería introducido en 1893, en el Estado de São Paulo, en estrecha relación con el inicio de la construcción de grupos escolares, tras un breve período de transformaciones en la enseñanza primaria, sin que ello originara, al parecer, fuertes debates, y, a partir de 1906, en el Estado de Minas Gerais¹⁵. En Francia, como en otros países, la graduación o clasificación de los niños había aparecido, en la enseñanza primaria oficial, con la implantación, en los primeros años del siglo XIX, del sistema mutuo o lancasteriano. Pero éste no permitía la enseñanza simultánea e implicaba la división de los alumnos no en clases sino por niveles en cada materia. En el transcurso del debate pedagógico en torno al concepto de «división» de los alumnos y de la progresiva sustitución de los métodos mutuo e individual por el simultáneo, ya utilizado por los Hermanos de las Escuelas Cristianas, Octave Gréard organizó la enseñanza primaria en el Departamento del Sena, en 1868, en tres «cursos concéntricos» de dos años de duración: el elemental (6 a 8 años), el intermedio (8 a 10 años) y el superior (10 a 12 años), introduciendo la graduación en secciones diferentes en función del número de maestros y clases y, con ella, la repetición de curso. La difusión de este tipo de agrupamiento de los alumnos según un nivel medio pluridiscipli-

14
Depaepe, M. (2000): pp. 59-61.

15
Souza, R. F. de (1998): pp. 34-50;
Filho, L. F. (1999): p. 147.



nar, y el nombramiento de auxiliares, a fin de subdividir cada curso en clases, facilitaron la aplicación del Arrêté de 27 de julio de 1882, obra de Jules Ferry, que generalizó en Francia dicho sistema¹⁶.

EL DISCURSO TEÓRICO

Los promotores y defensores de la escuela graduada elaboraron, en España, una abundante literatura justificativa del cambio organizativo que proponían. Así Rufino Blanco, autor, como se dijo del real decreto de 1898 que introducía de forma tímida, y por vía de ensayo, esta nueva organización escolar, publicó en 1899, un folleto con el propósito de «indicar su fundamento científico y sus ventajas, y exponer los puntos principales de su organización»¹⁷. En este folleto, que andaba por su tercera edición en 1911 y que sería reimpresso por el Ministerio de Instrucción de Bolivia, en 1900, para su distribución entre los maestros, profesores y Escuelas Normales de aquel país, fijaba el «fundamento racional» de la escuela graduada en «la ley económica de la división homogénea del trabajo». Para «apreciar sus ventajas» recurría al símil de la producción industrial de un alfiler: catorce obreros que tuvieran a su cargo todo el proceso pro-

¹⁶ Giolitto, P. (1983): pp. 61-100.

¹⁷ Blanco, R. (1899): p. 15.

ductivo fabricarían 20 alfileres diarios cada uno, es decir, 280 al día; pero si «en vez de trabajar aisladamente se reúnen en una fábrica, bajo la dirección de una persona inteligente, y se dividen el trabajo... podrán producir diariamente más de ¡100.000! alfileres». Apliquemos, decía, «la teoría de la división homogénea del trabajo a la escuela primaria y el resultado será semejante»: al trabajar cada maestro con un solo y homogéneo grado, y no con todos, la escuela graduada, concluía, «permite duplicar, por lo menos, la acción directa del maestro sobre el niño»¹⁸.

Argumentos más o menos similares al anterior fueron asimismo expuestos por otros defensores del nuevo modelo organizativo. A él se añadían otros: sólo la escuela graduada, se decía, permitía una educación integral, introduciendo nuevos aspectos, contenidos e instituciones complementarias, así como implantar la enseñanza concéntrica —que todas las materias se estudiaran, con diferente amplitud, en todos los grados—, ampliar legalmente y de hecho la escolaridad obligatoria, aplicar los principios de la pedagogía científica por entonces emergente, y asegurar la acción constante y directa, sin intermediarios, por parte del maestro. Así enfrentadas, la escuela unitaria era vista como una «rudimentaria forma de organización escolar»¹⁹, «la infancia de la Pedagogía»²⁰, «un tipo ya arcaico»²¹, y la escuela graduada la forma más «racional» de enseñar, la «escuela de los pueblos cultos»²², y la «única organización escolar» que permitía «realizar una educación adecuada a la condición psico-orgánica de los niños y a las finalidades formativas de la moderna pedagogía»²³. Si además, como ya se dijo, la escuela graduada devino en símbolo y enseña del regeneracionismo, la «versión española de la *common school* norteamericana, esto es una institución abierta a todos y deseable para todos por su importante mejora cualitativa»²⁴, no es extraño que, desde un punto de vista teórico, no encontrara detractores. Las resistencias y obstáculos que encontró fueron, más bien, de carácter práctico, relativas a su aplicación, y de índole corporativa o financiera.

UNA DIFUSIÓN LENTA, NO EXENTA DE PROBLEMAS

Los dos primeros intentos, realizados en 1905 y 1910, de extender, por real decreto, el tímido ensayo de 1898 al resto de las escuelas públicas, fracasaron por falta de fondos. La creación, en 1911, de la Dirección General de Primera Enseñanza y el nombramiento de Rafael Altamira para la misma, trajeron consigo un relanzamiento de la cuestión mediante medidas provisionales; es decir, mediante la graduación sin edificios construidos específicamente con tal fin. Tales medidas fueron tres: el desdoble escolar, mediante la supresión de las auxiliares y la conversión de los auxiliares en maestros que, como el resto, se hicieran cargo de su propia escuela; la graduación a distancia entre locales cercanos pero independientes; y el doble turno de mañana y tarde en el mismo local escolar. Los resultados no fueron los deseados. El

18

Blanco, R. (1899): pp. 17-20.

19

AA.VV. (1918): p. 4.

20

Blanco, R. (1899): p. 21.

21

Ballesteros, A. (1926): p. 7.

22

AA.VV. (1899): pp. 4 y 8.

23

Ballesteros, A. (1926): p. 47.

24

Pozo, M.^a del M. del (1999): p. 126.



RAFAEL ALTAMIRA Y CREVEA
(1866-1951)

número de escuelas desdobladas no llegó a un tercio del total de las auxiliares existentes y muchas de ellas se convirtieron en escuelas unitarias independientes. La conversión de los auxiliares en maestros fue motivo, además, de polémicas y agravios comparativos. La descoordinación entre las administraciones estatal y municipal, junto con la falta de fondos para acondicionar nuevos locales, hizo que en muchos casos todo se limitara a dividir, mediante un tabique, cada aula en dos aulas que funcionaban como unitarias. Las escuelas distantes que fueron graduadas siguieron conservando, en la práctica, su autonomía, y la alternancia de sesiones de mañana y tarde encontró, asimismo, la oposición de los padres que en general optaron por matricular a sus hijos en las clases unitarias²⁵.

Aunque «la esencia de la graduada» no estuviera «en el edificio, sino en la clasificación de los niños»²⁶, el hecho es que la difusión de este nuevo modelo organizativo estaba ligada, en principio, a la construcción de edificios específicos. Así sucedió en el caso de Cartagena y así fue en las primeras ciudades —Madrid, Sevilla, Bilbao, San Sebastián, Zaragoza, Barcelona, Valencia, Murcia...— en las que, en los primeros años del siglo XX se inició, por iniciativa municipal, la construcción de edificios esco-

lares con varias aulas, dirección y servicios complementarios. Hacia 1918, cuando se publica el Reglamento de escuelas graduadas con un mínimo de tres secciones, éstas existían en la mayor parte de las ciudades y en algunas poblaciones de menor entidad. Sin embargo, en 1923, la *Estadística de Escuelas Nacionales* sólo computaba en todo el país 631 escuelas de este tipo con 2.291 secciones lo que equivalía al 8,0% del total de secciones existentes (el resto, el 92%, eran unitarias). Y en 1935, tras la política de construcciones escolares emprendida durante la dictadura primorriverista y la Segunda República, dichas cifras alcanzaban las 1.884 graduadas con 8.816 secciones que representaban el 17,6% del total, correspondiendo a las unitarias el 82,4% restante. A ello habría que añadir, como muestra de la debilidad del proceso de difusión del nuevo modelo organizativo, que el número de secciones medio por escuela era el 3,5 en 1923 y el 4,6 en 1935. Es decir, no sólo la escuela unitaria seguía siendo el modelo más extendido, sino que el 44,4% de las graduadas existentes en 1935 no superaban los tres grados. La escuela graduada se difundía, así pues, de modo lento, existiendo una clara inercia a no extenderla más allá de las tres o cuatro secciones.

Los años posteriores a la guerra civil no favorecieron en modo alguno la implantación de este modelo de organización escolar. El agrarismo rural y conservador del franquismo favo-

25

Pozo, M.^a del M. del (1999): pp. 188-194; Viñao, A. (1990): pp. 14 y 18 a 22.

26

Blanco, R. (1899): p. 42.

reció, en sus primeros años, la permanencia o incluso la vuelta a los pequeños pueblos y localidades agrarias. El modelo de construcción escolar más característico de este período sería el llamado R-35, que consistía en una escuela unitaria de niños o de niñas, o mixta, caso de no haber alumnos suficientes, con su vivienda para el maestro o maestra. España, según Nieto de las Torres²⁷, era en 1960, con el 47%, el país europeo con mayor porcentaje de escuelas de un solo maestro. Dicha política daría un vuelco radical en los sesenta y setenta, en especial tras la Ley General de Educación de este último año. El modelo de desarrollo económico aplicado exigía, entre otros aspectos, el éxodo rural, el abandono de las pequeñas poblaciones y la emigración a las ciudades o al extranjero. Ello supuso el cierre o el abandono a su suerte de muchas escuelas unitarias, mixtas y graduadas de tres o cuatro unidades escolares, no consideradas rentables, y la creación de numerosos colegios comarcales con transporte escolar de 8 unidades —el total de cursos de la escolaridad obligatoria— o cifras múltiplo de ocho. En 1975 sólo el 17,5% de los alumnos de la Educación General Básica permanecían en escuelas unitarias, mixtas o graduadas de menos de ocho unidades, la mayor parte de ellos en centros públicos²⁸.

RESISTENCIAS Y OBSTÁCULOS: LA FIGURA DEL DIRECTOR

La escuela graduada se introdujo en España en un período —el primer tercio del siglo XX— de renovación pedagógica y escolar y consolidación del asociacionismo profesional del magisterio nacional primario. Más allá de su mitificación, o del contraste entre el discurso teórico de sus defensores y la realidad, difícilmente podían hacersele objeciones de fondo. Ese era el modelo organizativo del futuro y ese era el camino que ya habían recorrido o estaban recorriendo otros países. Su implantación, sin embargo, encontró fuertes obstáculos y resistencias, de distinto signo, que explican su lenta y débil implantación.

El primer obstáculo era de índole financiera. Tanto si se construían nuevos edificios, como si se alquilaban locales para desdoblar las aulas existentes, se necesitaba dinero. Y éste sólo podía venir de dos administraciones, la estatal y las municipales, descoordinadas entre sí y escasamente receptivas —con excepciones— a la idea de incrementar sus gastos en enseñanza primaria. La administración estatal no tuvo una intervención directa en la construcción de edificios escolares hasta después de la creación, en 1920, de la Oficina Técnica de Construcción de Escuelas. Con anterioridad a dicha fecha siempre consideró que esta cuestión no le incumbía. Y después siempre entendió que su actuación debía contar con la cooperación municipal²⁹. Además, la implantación de la escuela graduada implicaba el aumento de las plantillas. Si había que pasar de la escuela unitaria, donde un solo maestro atendía una matrícula de 60, 80 o más

27
Nieto, J. (1968): p. 147.

28
Comisión (1976): vol. II, p. 195;
Viñao, A. (1992): p. 54.

29
Lázaro, E. (1975).

niños con la ayuda de auxiliares o alumnos monitores, a la graduada con aulas de entre 40 y 50 alumnos, como máximo, eran necesarios más maestros. Como también eran necesarios para atender los servicios complementarios —cantina, ropero, biblioteca, etc.— o para hacerse cargo de las nuevas enseñanzas que se introducían —desde la educación física hasta las enseñanzas de índole profesional en los últimos cursos—. El nuevo modelo organizativo suponía, en síntesis, mayores costes de inversión y de funcionamiento, y, en general, los vástagos de quienes tomaban las decisiones presupuestarias al respecto no acudían a la escuela pública, estatal o municipal. No era este un problema que les concerniera de modo directo. Todos alababan, en escritos y discursos, las bondades del nuevo sistema. Incluso se dictaban disposiciones legales para promoverlo. Pero nadie estaba dispuesto a costear su implantación. Si, pese a las mejoras cualitativas, el porcentaje de población escolarizada permaneció estancado, durante el primer tercio del siglo XX, en torno al 56-58% de la población de 6 a 12 años; si los niveles medios de asistencia escolar durante dicho período oscilaron, según datos oficiales, entre el 60 y el 80% de la población matriculada; y si, por último, la asistencia irregular era norma habitual en todas las escuelas³⁰, no parece que el interés político por mejorar esta situación fuera elevado hasta, al menos, el primer bienio de la Segunda República. Respecto de los años posteriores a la guerra civil basta decir que hasta 1957 no se iniciaría una política más o menos seria, pero insuficiente, de construcciones escolares³¹.

Los mayores problemas no eran, sin embargo de índole financiera, aun siendo estos importantes, sino mental y organizativa. La escuela graduada implicaba una nueva cultura escolar y precisaba un cambio mental. Un cambio conceptual y de perspectiva que facilitara la comprensión de lo que estaba sucediendo y de las posibilidades del nuevo sistema. La lectura de los abundantes textos en los que maestros, directores, pedagogos y políticos debatieron los problemas que planteaba esta nueva organización escolar muestra tanto la confusión terminológica con que se trataba el tema, como las dificultades existentes para entender el cambio que se avecinaba. Los términos de clase, aula, sección, grado, grupo o división se entremezclaban y usaban con diferente significado. La misma confusión impedía, a veces, distinguir entre grupo escolar y escuela graduada. El problema de fondo era que para entender el nuevo modelo había que recurrir, como siempre sucede en estos casos, a otros modelos conocidos. De ahí que al referirse a los maestros de sección se les llamara, muchas veces, maestros auxiliares. O que, al precisar las tareas de los directores, se defendiera, también en ocasiones, que éstos mantuvieran con los maestros el mismo tipo de relación que mantenía un maestro en su escuela con los auxiliares o alumnos monitores.

Este era el núcleo fundamental del problema y el que más debates originó: la figura del director escolar³². Una figura que era la graduada, que se identificaba con ella y que nacía gra-

30

Viñao, A. (1998a): pp. 107-116.

31

Lázaro, E. (1975): p. 117.

32

Viñao, A. (1990): pp. 47-76.

cias a ella. Que le confería unidad de acción y sentido, haciendo de ella, como se decía, una comunidad orgánica y no una reunión de unitarias bajo un mismo techo. Su aparición supuso una profunda reestructuración en la distribución del poder escolar y administrativo. En una escuela unitaria, el maestro o maestra sólo tenía el control remoto del inspector. La asunción por la administración estatal del pago de sus haberes, a partir de 1901, les había independizado, al menos en parte, de los ayuntamientos y juntas locales de primera enseñanza. El inspector estaba física y temporalmente lejos y, como mucho, sólo se recibía una visita anual del mismo. En su aula nadie, absolutamente nadie, podía indicarle u ordenarle cómo actuar o proceder. Cada uno era director de sí mismo en una época en la que no existían programas oficiales —los primeros cuestionarios nacionales se aprobaron en 1953—. Tampoco era necesario ponerse de acuerdo con otros maestros. El grado de autonomía era, pues, elevado. En una escuela graduada, por el contrario, el maestro debía ponerse de acuerdo con el resto de los compañeros, era juzgado por quienes recibían después a sus alumnos, si se establecía el sistema de especialización de grados, y, esto es lo más importante, tenía un inspector permanente a su lado. Alguien, el director, que no sólo controlaba sus entradas y salidas, sino que, en muchos casos, establecía los programas a seguir, le daba instrucciones más o menos precisas sobre su tarea, entraba en el aula para comprobar cómo impartía sus clases, podía reconvenirle, y decidía sobre todo lo relativo a la clasificación y distribución de los niños en grados y su promoción de uno a otro. Es cierto que el Reglamento de 1918 asignó algunas de estas funciones, de manera compartida, a los directores y a los maestros o juntas de profesores que habían sido creadas en 1911. Pero, puestos a elegir, los maestros, en general, preferían las escuelas unitarias a las graduadas, salvo que fueran directores. Forzados a integrarse en una graduada volvían a una unitaria tan pronto como podían.

La inicial indeterminación legal, y la confusión existente en torno a las posibilidades y configuración del nuevo modelo organizativo, explican la extremosidad de quienes veían innecesaria la figura del director y de quienes lo magnificaban hasta hacer de él una combinación de inspector, psicopedagogo y maestro-director de un conjunto de auxiliares. En síntesis, y en relación con esta nueva figura, surgieron dos posturas enfrentadas adoptándose legalmente un posición intermedia entre ambas. Estas dos posturas, partidarias de una dirección «débil» o «fuerte», implicaban dos concepciones diferentes acerca de la naturaleza de la dirección escolar. Dos concepciones que afectaban, sobre todo, a lo que se consideraba adecuado en relación con su formación, selección y tareas o funciones.

Los partidarios de una dirección «débil» —la mayoría de los maestros y la Asociación Nacional de Magisterio Primario— entendían que la existencia de la dirección no debía introducir la desigualdad entre quienes eran iguales ni limitar la libertad de iniciativa de los maes-

tros. Defendían la selección por criterios automáticos —por antigüedad— o por votación entre los maestros, y el nombramiento con carácter temporal, oponiéndose a cualquier propuesta que pudiera dar origen a un cuerpo o categoría especial de directores escolares. Asimismo, no eran partidarios de asignar a la dirección funciones académicas y pedagógicas. Por último, los directores, en su opinión, debían encargarse de una sección, como un maestro más, y limitar su actuación a las tareas administrativas y económicas.

Los que propugnaban una dirección «fuerte» —los maestros directores de graduadas, los promotores de este nuevo modelo organizativo, la casi totalidad de los pedagogos y especialistas en organización escolar— opinaban que la selección debía hacerse por concurso de méritos u oposición, que los nombramientos no debían estar sujetos a límites temporales, que la dirección debía asumir, sobre todo, competencias académicas y pedagógicas, dejando las administrativas y económicas al secretario —una figura creada en 1918 pero no dotada presupuestariamente hasta ¡1986!—, y que, sin llegar a las posturas extremas de quienes convertían a los maestros de sección en meros reproductores de las instrucciones de la dirección, este organismo era el que debía dar unidad de criterio y acción al conjunto. Unidad sin uniformidad era su lema. Que esto no se hubiera «comprendido así», ni se hubiera «acertado» en los «medios de selección» de quienes debían dirigir las graduadas —«el problema más delicado» de esta nueva organización escolar—, era, a juicio de Antonio Ballesteros³³, una de las causas de que ésta no hubiera «arraigado» en España y de que no hubiera producido los «resultados» esperados o transformado de modo «radical nuestra enseñanza».

El sistema de elección del director por los maestros, mediante votación, sólo estuvo vigente, antes de la guerra civil, en las graduadas de menos de seis secciones y entre 1932 y 1935. A partir de 1926 se generalizó el concurso-oposición, salvo cuando se trataba de escuelas de patronato escolar, en las grandes ciudades, en cuyo caso correspondía a estos organismos la selección del director y de los maestros. En cuanto a las funciones de la dirección, el Reglamento de 1918 le atribuyó tareas pedagógicas tales como la clasificación inicial de los niños y la promoción de curso, la visita a las clases, la posibilidad de hacer observaciones a los maestros, la elaboración de los programas y la formación de los maestros, si bien algunas de las mismas se compartían con la junta de profesores a la que, además, correspondía aprobar los horarios y presupuestos, y decidir en todo lo relativo a las visitas y excursiones y la rotación o no de los maestros cada curso con su grado o grupo de niños. De hecho, sin embargo, las memorias de las graduadas y otras fuentes indican una amplia diversidad de situaciones en función del talante del director y del contexto o circunstancias de cada escuela.

La evolución posterior de la dirección escolar, en apretada síntesis, muestra el paso y superposición en el tiempo de cuatro modelos: a) el tradicional modelo jerárquico-buro-

33

Ballesteros, A. (1926): pp. 31-33.

crático, reforzado durante el franquismo por la ausencia de consejos escolares y asociaciones de padres —en el que en todo caso habría que destacar la creación, en 1967, de un cuerpo específico de directores escolares suprimido en 1970—; b) el modelo colegiado y participativo, establecido por la LODE, en 1985; c) el del liderazgo pedagógico de un proyecto común en un contexto de relativa autonomía y control mediante la evaluación externa propugnado, en 1990, por la LOGSE; y d) los intentos de configurar, a partir de 1996, un modelo gerencial. La persistencia y combinación de estos cuatro modelos ha producido, como resultado, otro de naturaleza híbrida que es el actualmente existente³⁴. Los temas y problemas debatidos siguen siendo, sin embargo, los mismos que preocuparon a quienes, en las primeras décadas del siglo XX, trataron de establecer los requisitos, modos de selección, formación y funciones de un nuevo organismo que acababa de nacer y cuya naturaleza tenían que definir.

La reestructuración del poder no se produjo sólo en el interior del centro docente, sino también en relación con la inspección y la administración educativa. Con anterioridad a la aparición de la escuela graduada las relaciones entre la inspección y los maestros eran directas, sin intermediarios. En una escuela graduada el inspector tenía que entenderse, en primer lugar, con la dirección. Desde ésta, además, podían llevarse a cabo con más efectividad algunas de las funciones de control malamente ejercidas hasta entonces por la inspección. El peligro para esta última era evidente. Podía llegarse incluso a decir, como de hecho sucedió, que la inspección era innecesaria. Como se ha señalado en el caso de las primeras graduadas creadas, a partir de 1906, en el Estado de Minas Gerais (Brasil), cuya dirección se encargó por cierto a maestras, la nueva organización escolar generó, allí como aquí, tensiones entre los maestros y las directoras y entre éstas y la inspección y la administración educativa. Unas tensiones lógicas derivadas del proceso de construcción de nuevas identidades profesionales³⁵. En el caso español, y en cuanto a las relaciones dirección-inspección, el resultado final sería la debilidad de la dirección frente a la inspección y la administración educativa. Una debilidad simbólicamente reconocida en el Reglamento de 1918 al asignar al inspector, en sus visitas al centro, la presidencia de la junta de profesores.

UNA NUEVA CULTURA ESCOLAR: POSIBILIDADES, CUESTIONES, PROBLEMAS

El «modelo escolar de clases homogéneas» chocaba frontalmente con la «cultura escolar institucional» de la escuela unitaria³⁶. Su introducción originó una nueva cultura escolar, nuevas ideas, teorías, principios, normas, pautas, estrategias, rituales y prácticas que también, como en el modelo anterior, vendrían a sedimentarse a lo largo del tiempo transmitiéndose

34.

Bernal, J. L. (1999); Viñao, A. (1999).

35.

Filho, L. F. (1999): p. 161.

36.

Terrón, A. y Mato, A. (1995): p. 129.

de una generación a otra de profesores, padres, alumnos, administradores e inspectores³⁷. Una cultura que implicaba nuevos usos del espacio y del tiempo, una nueva distribución del currículo y nuevas formas de enseñanza y aprendizaje; es decir, una nueva manera de organizar y llevar la clase.

La escuela graduada exigía nuevos edificios, una nueva concepción del espacio escolar. Su aparición, en España, vino a coincidir en el tiempo con la aprobación, en 1905 y 1923, de sendas *Instrucciones técnico-higiénicas para la construcción de escuelas*, y la publicación, en 1908, 1912 y 1923, de los nuevos modelos oficiales de edificios escolares. En estos años se debatió cuál debía ser su emplazamiento —alejadas o no del medio urbano—, su tamaño —las primeras escuelas construidas no superaban, por lo general, las cuatro secciones o aulas, mientras que ya en los años veinte empezaron a aparecer las graduadas con más de ocho secciones con capacidad, incluso, para unos mil alumnos—, su diseño —pese a las propuestas iniciales a favor de los modelos panópticos, se impusieron otros de líneas rectas— y qué espacios y dependencias debía poseer. Una cuestión, esta última, que guardaba una estrecha relación con las nuevas enseñanzas a impartir —se pedían aulas especiales para música, dibujo y educación física, taller de trabajos manuales, laboratorio—, los servicios complementarios a prestar —cantina, ropero, baños y duchas, biblioteca, galería de entrada, sala de usos múltiples, despacho de dirección, sala de profesores, gabinete antropométrico, museo—, y la necesidad de espacios no edificados para recreos, campos de juego y deporte, y actividades de granja y jardinería. Fueron muy pocas las escuelas graduadas que se construyeron con al menos una buena parte de estos espacios, pero —y esto es lo que me interesa destacar— es evidente que la implantación de las mismas suponía una nueva concepción y usos del espacio escolar³⁸.

Al igual sucedía con la distribución y usos del tiempo. Sólo en la escuela graduada podían impartirse, distribuyéndolas adecuadamente a lo largo de la semana, las doce «materias» establecidas con carácter obligatorio para la enseñanza primaria en 1901, siguiendo, como se pedía, un orden cíclico-concéntrico, y dejando para la tarde del jueves —no lectiva tradicionalmente— las visitas, excursiones y paseos. Con ello, la semana sustituyó al día como unidad temporal para la distribución escolar del tiempo y del trabajo, y los cuadros horarios que establecían tal distribución horaria fueron paulatinamente sustituidos por los cuadros de distribución semanal de materias y grados³⁹.

La escuela graduada acabó con los auxiliares y alumnos monitores, facilitando la difusión del método simultáneo en la enseñanza primaria. Promovió la introducción en los grados superiores de materias de índole profesional, así como la prolongación de la escolaridad en el grupo de edad entre 11 y 13 años y, en algún caso, el establecimiento de horarios especiales, más flexibles, para estos alumnos. Dicha prolongación sería, en todo caso, un proceso de

37

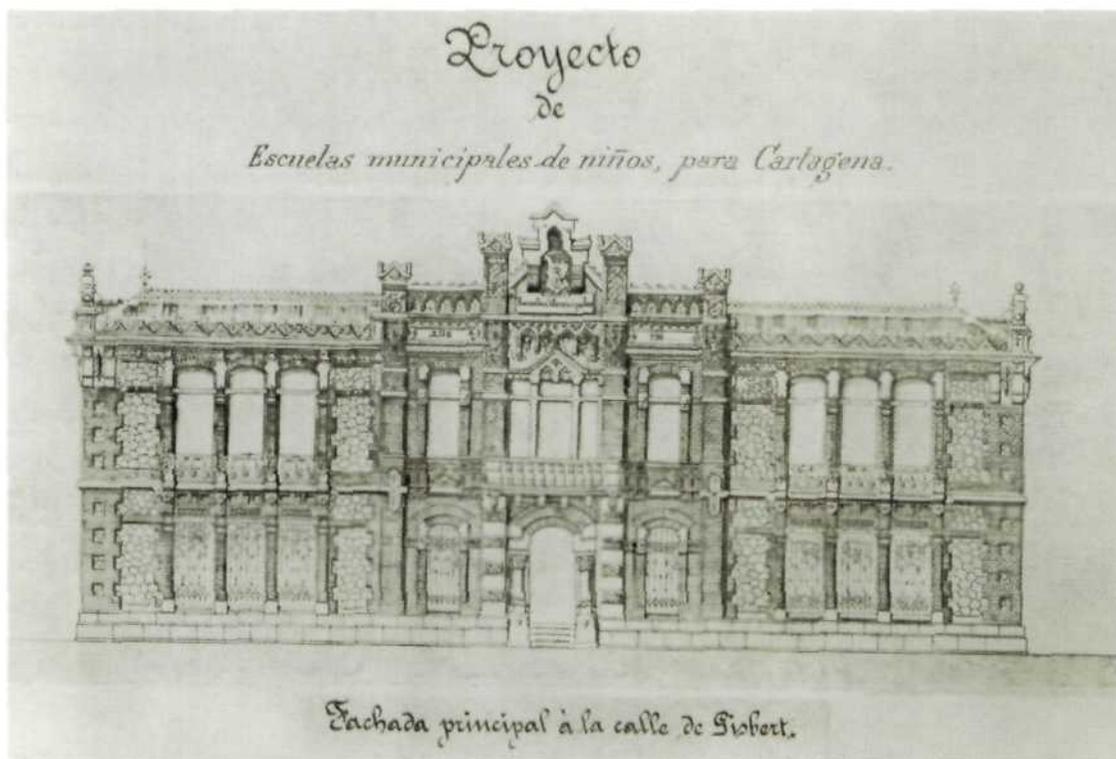
Viñao, A. (1998b): pp. 168-169.

38

Viñao, A. (1990): pp. 34-46.

39

Viñao, A. (1998a): pp. 99-102 y 132-133.



hecho al margen de la ampliación legal de la obligatoriedad escolar desde los 6 a los 12 años en 1901 y desde los 6 a los 14 años en 1923, algo que, de hecho, no se alcanzaría hasta la década de los setenta. Esta nueva organización escolar facilitó, asimismo, la separación entre la infancia y la adolescencia, separándose cada vez más las edades hasta entonces confundidas en el interior de la infancia, así como lo que hemos llamado el «imperio de los escritos»⁴⁰: la producción masiva de aquellas hojas, impresos, y documentos que requería —cuadernos y diarios de clase, registros, memorias, informes, fichas, solicitudes, expedientes, inventarios, notas diarias, evaluaciones, listas, etc.—. Con todo y ello, los cambios más importantes introducidos por la escuela graduada fueron —además de la clasificación y agrupación de los niños en clases homogéneas— la graduación y extensión del currículo y la aparición de los exámenes como instrumento para decidir sobre el paso de los alumnos de un grado a otro. Y, con el examen, la promoción de curso o grado y la repetición, el fenómeno de los repetidores. Un aspecto relacionado con otra de las posibilidades abiertas por la escuela graduada: la creación de clases especiales para los alumnos retrasados, difíciles o torpes, según la terminología de la época, incapaces de seguir el currículo considerado normal o medio en cada grado.

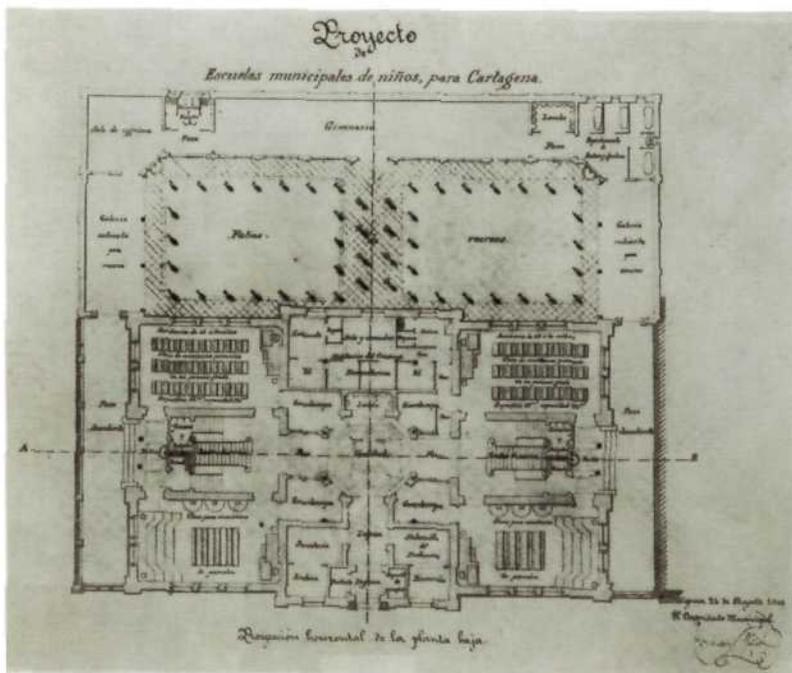
La cuestión de los exámenes de promoción constituye el meollo de la escuela graduada y sería lo que, a la larga, produciría su crisis. Una crisis, en todo caso, más teórica que práctica.

40

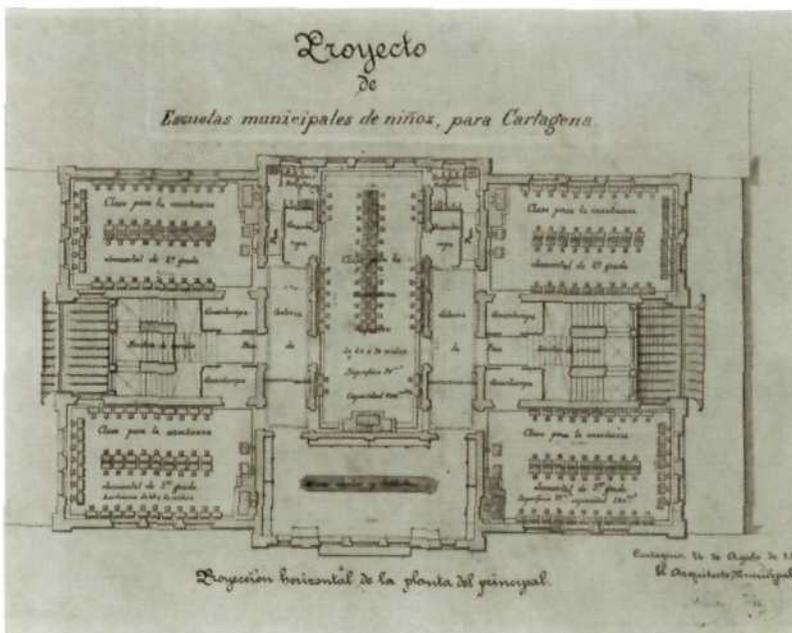
Giolitto, P. (1983): p. 100; Viñao, A. (1990): pp. 113-117.

41

Terrón, A. y Mato, Á. (1995): pp. 134-136.



PROYECTO DE PLANTA BAJA
Y PLANTA PRINCIPAL PARA
LAS ESCUELAS GRADUADAS
DE CARTAGENA



El único tipo de examen conocido, durante el siglo XIX, en la enseñanza primaria fueron los exámenes públicos, ante las autoridades locales y familias, que solían realizarse semestral o anualmente acompañados de recitaciones de poesías, discursos, cantos escolares y entrega de premios. Esta tradición, criticada por artificiosa y formulista, fue suprimida y sustituida, en 1913, por las exposiciones escolares en las que se mostraba la labor realizada. Ninguna disposición legal impuso, sin embargo, los exámenes de promoción o repetición de curso. Simplemente, eran una consecuencia lógica de la escuela graduada de tal modo que fueron introduciéndose conforme ésta se difundía y aumentaba el número de sus grados hasta llegar a los ocho de la escolaridad obligatoria. Tales exámenes empezaron, además, a ser escritos y calificados numéricamente convirtiéndose en un rito semestral o anual que condensaba el rigor, la seriedad y la reputación del establecimiento y que, incluso, podía servir para ordenar a los alumnos en el aula⁴¹. Por supuesto, el examen escrito de promoción y la consiguiente sacralización de la nota obtenida no se introdujeron, sin más, con la implantación de la escuela graduada. En la mayoría de ellas la decisión sobre la promoción se tomaba por el director, o por éste con los maestros, sobre la base del trabajo diario materializado en los cuadernos de clase o la realización de pruebas periódicas. Pero, a la larga, el modelo de escuela graduada favoreció el recurso a los exámenes escritos como instrumento para decidir la promoción o

repetición de curso. Sobre todo en la década de los setenta cuando se generalizó, en la práctica, la escolarización de todos los niños y niñas desde los 6 a los 14 años. En las primeras décadas del siglo XX lo habitual fue una amplia diversidad de situaciones y prácticas. Una diversidad que ponía en cuestión los fundamentos mismos de la escuela graduada: la consecución de clases homogéneas.

DE LA DIVERSIDAD DE ESCUELAS GRADUADAS

«Cada escuela es un caso», decía un maestro en 1935. Incluso, dentro de un tipo de ellas, las unitarias, «la variedad» era, a su juicio, «sorprendente»⁴². Lo mismo podía decirse de las graduadas. Cada graduada, cada centro docente, era, y sigue siendo, un caso. Sólo que la diversidad era mayor que la actual. Una de las causas eran las profundas diferencias entre el medio rural y el urbano. En la España de 1911 había unos 9.000 maestros y maestras —sobre el 40% de la plantilla— en «poblaciones cuyo censo no pasa de 500 almas», por lo general «diseminadas»⁴³, en las que se prodigaban los maestros de aldea, cortijeros o itinerantes y los contratados por temporada. Ello explica, asimismo, la lenta difusión de la escuela graduada, pero no permite identificar, sin más escuela unitaria con escuela rural y escuela graduada con escuela urbana. No lo permite porque, pese a la existencia de escuelas graduadas, siguió siendo habitual, hasta los años sesenta, la creación de escuelas unitarias en las ciudades y poblaciones importantes, y porque también se crearon graduadas en agro-ciudades, localidades populosas —muy comunes en Andalucía y Extremadura, por ejemplo— cuya población activa vivía del campo y cuya mentalidad, ritmos y modos de vida eran fundamentalmente agrarios. Durante el primer tercio del siglo XX, la diversidad, en lo que a las graduadas se refiere, iba desde unas pocas modélicas en las grandes ciudades con buenos edificios, abundante material, directores prestigiosos —Ángel Lorca, Virgilio Hueso, José Xandri Pich, Félix Martí Alpera, Pere Vergés, María Sánchez Arbós—, buen profesorado en general y objeto de visitas y referencias, que solían ponerse como ejemplo de lo que podía y debía ser la escuela primaria pública, a las pequeñas graduadas con sólo tres, cuatro o cinco secciones, cuyas características materiales, organizativas y personales guardaban cierta similitud con las de las escuelas unitarias y rurales. De ahí que para mostrar dicha diversidad recurra a contrastar la escuela graduada de Fregenal de la Sierra, una importante población agraria extremeña, con los grupos escolares «Cervantes», «Príncipe de Asturias» y «Giner de los Ríos» de Madrid.

La escuela graduada de Fregenal de la Sierra (Badajoz) tenía, en el curso 1919-20, seis secciones con una matrícula de 281 alumnos. Abrió sus puertas el día 1 de septiembre y las cerró el 17 de julio siguiente. El primer día de clase sólo estaban matriculados 90 alumnos —el 32%

42
Dominguez Martin, M. (1935):
p. 326.

43
Espectante Calvo, M. (1911):
p. 292.



del total—; el resto lo irían haciendo a lo largo del curso, mes a mes, paulatinamente: 69 en septiembre, 56 en octubre, 16 en noviembre, 3 en diciembre, 8 en enero, 12 en febrero, 11 en marzo, 7 en abril, 5 en mayo y 4 en junio. Como se advertía en la «Memoria» elaborada por su director, Manuel Franganillo (1921), se presentaban niños todos los meses, muchos de los cuales pertenecían a cursos anteriores. La baja matrícula inicial era algo habitual en la localidad donde las vacaciones se prolongaban hasta fin de septiembre, en que terminaban las ferias. La asistencia media durante el curso había sido de 161 alumnos —el 57,3% del total de matriculados—, con amplias fluctuaciones mensuales que oscilaban entre los 117 alumnos del mes de septiembre y los 190 de marzo. Los porcentajes más bajos de asistencia se habían producido en septiembre y julio pese a que durante ambos meses se había funcionado en régimen de sesión única. Las faltas de asistencia eran debidas sobre todo, aparte los casos de enfermedad —no inusuales—, a las tareas y ocupaciones de los alumnos o de los padres que en ciertas épocas del año vivían fuera de la población, en cortijos, con toda la familia, ya fueran propietarios, arrendatarios o jornaleros.

Las consecuencias de todo ello se reflejaban, por ejemplo, en la distribución por edades y secciones de los alumnos matriculados. Uno de los objetivos de la escuela graduada, el de la homogeneidad de los alumnos de las secciones y la correlativa adecuación entre edad y sección, saltaba, hecho añicos, por los aires. En todas las secciones había alumnos de hasta cinco y seis edades diferentes y sólo 98 alumnos —el 32,7%— se hallaban en la sección que correspondía a su edad. En cada clase confluían los llegados al principio, los que se incorporaban a mediados del curso —las sucesivas entradas mensuales recargaban las primeras secciones y obligaban a efectuar un reajuste en la distribución de los alumnos cambiando, en el

mes de marzo, de sección a los más adelantados—, y los retrasados o repetidores. Una vez roto el mito de la homogeneidad, por la necesidad de nivelar el número de alumnos por sección, el ideal de la enseñanza simultánea se desvanecía y en su lugar resurgía el fantasma de la división de cada sección en dos o tres grupos y del trabajo o intervención sucesiva del maestro con cada uno de ellos, es decir, de la escuela unitaria. Por ello, aun siendo cierto que la escuela graduada, en comparación con las unitarias precedentes, había favorecido la prolongación real de la escolarización, el hecho es que todavía había en ellas, como antes, un elevado tanto por ciento de alumnos que abandonaban la escuela sin haber recorrido más que una o dos secciones iniciales.

En los grandes grupos escolares de las ciudades la situación era, por lo general, muy diferente; sobre todo en aquellos que, por su carácter modélico, gozaron en ocasiones del favor y ayuda de los poderes públicos. Dos buenos ejemplos de estos grupos modelo fueron el «Príncipe de Asturias» y el «Cervantes» de Madrid, ambos con ocho secciones. Sus memorias ofrecen el reverso de la medalla: asistencia regular —sobre el 90 o 95% de asistencia media—; no cambios de sección a mitad de curso; clases más homogéneas —en el «Príncipe de Asturias» aplicando la escala métrica de Binet y Simon para la clasificación de los niños—; prolongación de la escolaridad hasta los 12 ó 13 años; ampliación del currículo; instituciones, actividades y cursos complementarios: dibujo, contabilidad, mecanografía, taquigrafía, talleres de carpintería, metal, modelado, encuadernación y trabajos manuales libres, música y canto, duchas y natación, comedor, ropero, clases nocturnas, viajes y excursiones, veladas familiares, asociación de antiguos alumnos, viajes de los maestros y maestras al extranjero a fin de conocer escuelas nuevas o de reforma, visitas de personas ajenas al centro, etc.; aplicación del método de los centros de interés de Decroly —en el «Príncipe de Asturias»—; distribución del trabajo entre los maestros no por secciones sino por materias o ciclos y formación de agrupaciones flexibles con mayor número de maestros que de secciones —en el «Cervantes»—; configuración de una clase de retrasados y de otra para los alumnos del último grado, con una amplia libertad para entrar y salir, así como de horarios y programas —en el «Cervantes»—; realización de prácticas y actividades formativas de los alumnos y alumnas de la Escuela Superior del Magisterio —en el «Príncipe de Asturias»—. Todo ello implicaba, por ejemplo, una diversidad de horarios y distribución de tareas en el grupo «Príncipe de Asturias», y, en el «Cervantes», un amplio horario de apertura diaria desde las nueve de la mañana a las nueve de la noche en el período escolar, de nueve de la mañana a seis de la tarde en el de vacaciones y de diez a doce de la mañana durante los domingos, con el fin de facilitar las actividades y el uso del edificio escolar y de sus instalaciones por los alumnos, por sus hermanos y padres y por los antiguos alumnos⁴⁴.

44

Pozo, M.ª del M. del (1996);
Viñao, A. (1998): pp. 124-125.

Al mismo nivel que las dos graduadas anteriores podríamos situar algunas de las escuelas construidas por el Patronato Municipal de Enseñanza de Barcelona en los años veinte y treinta —por ejemplo, el «Baixeras», dirigido por Martí Alpera, o el «Pere Vila», entre otros—, pero pocas más. Incluso en las grandes ciudades. La imagen que en su diario nos ofrece María Sánchez Arbós del grupo escolar «Giner de los Ríos» de Madrid, creado en 1933 y ubicado en un barrio de clase obrera, es hartamente diferente. La asistencia irregular —en especial de las niñas—, la heterogeneidad de las clases y la imposibilidad de atender las peticiones de matrícula en los primeros cursos, con el consiguiente retraso en la edad de ingreso de los alumnos hasta los 7 u 8 años, eran tres de sus problemas principales. El primero fue resuelto permitiendo que las niñas mayores pudieran salir a las 11 de la mañana, antes de la finalización de la sesión matutina. El segundo, dedicando el primer trimestre a nivelar los conocimientos de cada clase. El tercero no tuvo solución. La Inspección y el Ministerio no admitieron su propuesta de doble turno con dos sesiones únicas de mañana y tarde⁴⁵.

¿CRISIS DE LA ESCUELA GRADUADA?

La difusión en España, y en otros países, de la escuela graduada tuvo lugar en unos años en los que las tendencias pedagógicas dominantes insistían en la necesidad de prestar atención, de modo individual, a los intereses del niño. Sin embargo, la implantación de ritmos simultáneos de aprendizaje y la configuración de clases supuestamente homogéneas, enseñando a muchos como si fuesen uno solo, disolvía al individuo en el grupo ignorando a aquellos cuyos pies no se adaptaban a la horma establecida⁴⁶. Las críticas, en este punto, aparecieron de inmediato. El redactor de la voz «Escuelas graduadas» del *Diccionario de Pedagogía* de la editorial Labor indicaba ya, en 1936, que éstas atravesaban, en España y fuera de ella, «un período crítico» y que esta crisis tenía su origen en la falsedad de la teoría en que se sustentaba: la división homogénea del trabajo. El niño, decía «no es una pieza, sino un ser vivo». Los niños, añadía, «poseen distinta capacidad de recepción y de reacción y actuación». Sus «*tempos*» varían de uno a otro, como sus «intereses». De ahí, concluía, lo «difícil» que era que la escuela graduada respondiera a la «naturaleza del niño y mucho menos a su libertad»⁴⁷.

La pretendida homogeneidad era, por otra parte, una falacia. Lo que en todo caso existía era una menor heterogeneidad. Una heterogeneidad observable en la práctica, bastante habitual, de agrupar y separar a los alumnos en la clase en función de su nivel de conocimientos, algo comprensible y exigible en una unitaria pero no en una graduada⁴⁸. Como ha observado Santiago Hernández Ruiz⁴⁹, buen conocedor del tema, la homogeneidad era un «mito», un «pretexto» para convencer a los maestros reacios a introducir los exámenes de

45
Sánchez Arbós, M. (1961):
pp. 88-89 y 99-101.

46
Souza, R. F. de (1998): p. 29.

47
Sánchez Sarto, L. (1936): vol. I,
pp. 1.249-1.250 y 1.253.

48
Sánchez Arbós, M. (1935): p. 145

49
Hernández Ruiz, S. (1984):
pp. 29-30.

promoción. No sólo porque, argumentaba, no hay «dos personas homogéneas», como había mostrado Claparède con su «escuela a la medida», sino porque lo que se establecía, ya desde el primer grado, era una heterogeneidad «permanente y disolvente» al mezclar, en una misma clase, los nuevos alumnos con los repetidores.

Las nuevas propuestas de individualización de la enseñanza surgidas en el primer tercio del siglo XX —el plan Dalton, el método de proyectos, la organización del currículo en centros de interés— tuvieron una aplicación restringida. De este modo, el modelo de organización escolar —el colegio— creado, al parecer, por los Hermanos de la Vida Común, una congregación fundada en los Países Bajos al final de la Edad Media y adoptado, después, en los colegios católicos y protestantes, en los siglos XVI y XVII, por los Hermanos de las Escuelas Cristianas, en el siglo XVIII, y por los nuevos establecimientos de segunda enseñanza creados en el siglo XIX, pasó, en la segunda mitad de este siglo y a lo largo del siglo XX, desde la enseñanza secundaria —donde se combinaba la graduación por cursos con la especialización por materias— a la primaria —donde, al menos en principio, no existía especialización por materias, sino especialización por grados, cuando los maestros no rotaban cada año con «sus» niños—, hasta convertirse en el modelo organizativo habitual de este nivel educativo⁵⁰.

¿Cómo atender en la escuela graduada, considerada la más eficaz y racional, a las diferencias individuales de capacidad, intereses o ritmos? El nuevo modelo organizativo ideó, ya desde el principio, dos soluciones: la creación de clases especiales para los retrasados, torpes o difíciles y los exámenes de promoción con repetición de grado por los suspensos. Las críticas no tardaron en llegar. Algunas, como hemos visto, afectaban a la falacia de la homogeneidad. Otras llegaban más lejos: se referían a la introducción de los exámenes de promoción y a la promoción misma. En unos casos, se limitaban a indicar el carácter arbitrario de las notas cifradas o el que las decisiones sobre la promoción o no de los alumnos estaban condicionadas por el hecho de que cada maestro fuera a ser juzgado o no por los maestros que le seguían; es decir, por si se optaba por el sistema de especialización de los maestros en «su» grado o por el de rotación de cada maestro con «sus» niños. En otros, se planteaba la legalidad



ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL MAGISTERIO, CREADA EN 1909, ACTUAL MUSEO NACIONAL DE ARTES DECORATIVAS

50

Perrenaud, P. (1990): pp. 148-152.

y valor pedagógico de los mismos. Así, Hernández Ruiz llegaría a decir que la imposición legal de la obligatoriedad «es conculcada por toda acción escolar que implique selección de cualquier especie» y que «el examen de promoción», en la enseñanza primaria, «constituye el acto más inclemente y desnaturalizador de la historia de la pedagogía»⁵¹.

Tales críticas no respondían, sin embargo, a la cuestión de cómo atender las diferencias individuales, sobre todo las diferencias de tiempos, ritmos e intereses, en una escuela centrada en el desarrollo por grupos y en un concepto de grado basado en un hipotético alumno normal o medio⁵². Para responder a esta cuestión surgiría la idea de escuela no graduada, aquella en la que, al menos teóricamente, no es el alumno quien se acomoda al currículo, sino éste al alumno. La escuela sin grados —reacción frente a los excesos formalistas y selectivos de la escuela graduada— se planteó como aquella que permitía la progresión constante de los alumnos y la organización de grupos flexibles, reconociendo, al mismo tiempo, la diversidad de ritmos e intereses de los alumnos y grupos⁵³. Modalidades de esta propuesta organizativa, no excluyentes a veces entre sí, serían: a) las agrupaciones flexibles de alumnos; b) el plan de progreso dual, en el que los alumnos trabajan con su grado en unas materias y con otros grupos en otras materias; c) la multigraduación o combinación en una misma aula de dos o tres grados; d) la enseñanza por ciclos, en la que la repetición, caso de producirse, tiene lugar al final de un ciclo de dos a cinco años, acompañada de enseñanzas de recuperación; y e) la enseñanza por equipos, en la que desaparece la idea de la clase como espacio o dominio particular de un solo maestro⁵⁴.

La aplicación práctica en España de medidas, siquiera parciales, de este tipo, no parece haber tenido éxito. Las Orientaciones Pedagógicas de la Ley General de Educación de 1970, aprobadas en diciembre de ese mismo año, recomendaban las agrupaciones flexibles de alumnos desde el pequeño grupo y el grupo medio o coloquial hasta el gran grupo de 50 o 100 alumnos. Incluso, la Orden Ministerial que en febrero de 1971 aprobaba el «programa de necesidades» para la construcción de colegios de Educación General Básica, abandonaba, como modelo único, la estructura tradicional del aula con grupos homogéneos y enseñanza frontal en favor de la diversificación en espacios flexibles para grupos no estáticos de diferentes dimensiones. El «nivel de exigencia, en cuanto a espacio», de este programa, «produjo una grave paralización de la construcción de nuevos centros escolares»⁵⁵. Dos órdenes ministeriales de diciembre de 1971 y agosto de 1975 rebajaron dicho programa, en dimensiones, espacios y calidad, regresándose al modelo tradicional del aula de clase⁵⁶.

Otras innovaciones de la ley o de sus disposiciones complementarias corrieron igual suerte: el sistema de fichas, combinado con la autoevaluación del alumno, que pretendía individualizar la enseñanza, se convirtió en puro formalismo y fue rápidamente abandonado; la eva-

51
Hernández Ruiz, S. (1984):
pp. 26 y 29.

52
Borrell Felip, N. (1984): pp. 136-
139.

53
Smith, L. L. (1974): p. 5.

54
Borrell Felip, N. (1984): pp. 145-
156.

55
Comisión (1976): vol. II, p. 245.

56
Viñao, A. (1992): pp. 52 y 60.

luación continua como sistema alternativo al examen de promoción semestral o anual, lo que hizo fue multiplicar los exámenes; la progresión o promoción automática no terminó con el fenómeno de los repetidores, convirtiéndose a lo sumo en un modelo de graduación por ciclos —inicial, medio y superior— de tres años; las enseñanzas de recuperación nunca llegaron a generalizarse; y la enseñanza por equipos sólo existió en el papel⁵⁷. La escuela graduada había adquirido ya, hacia 1970, tal fuerza como modelo organizativo, que había generado su propia cultura —ideas, mentalidades, teorías, principios, estrategias, pautas, hábitos, rituales y prácticas—. Una cultura que, integrada en 1990, en la más tradicional, por antigua, de la enseñanza secundaria, y forzada a actuar en un contexto y circunstancias escasamente propicias a cualquier cambio o innovación, se impondría de nuevo a las, por otra parte, insuficientes medidas de diversificación curricular y atención a la diversidad diseñadas por la LOGSE. De este modo, aquel modelo organizativo que había sido ideado a finales de la Edad Media por los Hermanos de la Vida Común en los Países Bajos y se había introducido, por vía de ensayo, en la enseñanza primaria española en 1898, revelaba ahora, una vez asimilado y reelaborado, su coherencia y fortaleza más allá de cualquier crítica o intento de reconversión.

57

Navarro, R. (1990): pp. 284-287.

B I B L I O G R A F Í A

- AA.VV. (1918): *Las escuelas nacionales graduadas. Folleto de divulgación pedagógica*, Madrid, Imprenta de los Sucesores de Hernando. Folleto redactado «por los directores de escuela graduada de España».
- Ballesteros, A. (1926): *La escuela graduada*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Bernal, J. L. (1999): «La dirección en España en la segunda mitad del siglo XX: del autoritarismo a la participación», en Ruiz Berrio, J.; Bernat Montesinos, A.; Domínguez, M^a R. y Juan Borroy, V. M. (eds.): *La educación en España a examen (1898-1998)*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, vol. I, pp. 537-551.
- Bertomeu, J. (1888): *El Congreso Nacional Pedagógico de Barcelona*, Barcelona, J. y A. Bastinos.
- Blanco, R. (1899): *Escuelas graduadas*, Madrid, Tipografía de Enrique Barea.
- Borrell Felip, N. (1984): «Organización de alumnos», *Educar*, n^o 6, pp. 135-157.
- Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa (1976), *Informe que eleva al Gobierno la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa*, Madrid, 2 vols.
- Cossío, M. B. (1900): «Lo que más importa», *El Eco de Cartagena*, 8 de diciembre, número extraordinario, p. 10.
- Costa, J. (1900): «¿Covadonga Gibraltar?», *El Eco de Cartagena*, 8 de diciembre, número extraordinario, p. 3.
- Cutler, W. W. (1989): «Cathedral of Culture: The Schoolhouse in American Educational Thought and Practice since 1820», *History of Education*, vol. 22, n^o 2, pp. 1-40.
- Depaepe, M. (2000): *Order in Progress. Everyday Education Practice in Primary Schools – Belgium, 1880-1970*, Lovaina, Leuven University Press.
- Domínguez Martín, M. (1935): «Sobre la escuela unitaria», *Escuelas de España*, año II, n^o 19, pp. 326-333.

- El Eco de Cartagena* (1900): año XL, n.º 11.727, 8 de diciembre, número extraordinario.
- Espectante Calvo, M. (1911): «Plan de estudios de la Escuela primaria: su amplitud según sea rural o ciudadana, elemental o superior ¿Cómo debe entenderse esta última diferencia?», *Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona*, Barcelona, Tip. La Industria, pp. 288-295.
- Filho, L. F. (1999): «Profissionais da educação, cultura escolar e relações de género», en Magalhães, Justino & Escolano, Agustín (orgs.): *Os Professores na História*, Porto, Sociedade Potuguesa de Ciências da Educação, pp. 147-163.
- Franganillo, M. (1921): «Memoria de un curso de escuela graduada», *La Escuela Moderna*, n.º 352, pp. 42-50, y n.º 253, pp. 123-134.
- Giner de los Ríos, F. (1884): «Grupos escolares», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. VIII, pp. 71-74.
- Giolitto, P. (1983): *Histoire de l'enseignement primaire au XIXe siècle. L'organisation pédagogique*, Paris, Nathan.
- Hernández Ruiz, S. (1984): «El drama de los rendimientos escolares», *Educar*, n.º 6, pp. 9-34.
- Jareño y Alarcón, F. (1871): *Memoria facultativa sobre los proyectos de escuelas de instrucción primaria*, Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordo-mudos y Ciegos.
- Laska, J. A. y Juarez, T. (1992): *Grading and Marking in American Schools. Two Centuries of Debate*, Springfield, Ill., Charles C. Thomas.
- Lázaro Flores, E. (1975): «Historia de las construcciones escolares en España», *Revista de Educación*, n.º 240, pp. 114-126.
- Martí Alpera, F. (1904): *Por las escuelas de Europa*, Valencia, Impt. Vives, y 2ª edición corregida, Madrid, Suc. de Hernando.
- Navarro Sandalinas, R. (1990): *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*, Barcelona, PPU.
- Nieto de las Torres, J. (1968): «Organización y dirección de un colegio Nacional. La figura del Director Escolar», en Lavara Gros, E. (dir.): *Tiempo y educación. Organización escolar*, Madrid, Compañía Bibliográfica Española, pp. 145-176.
- Perrenaud, P. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- Pozo, M.ª del M. del (1996): «La escuela graduada madrileña en el primer tercio del siglo XX: ¿un modelo pedagógico para el resto del estado español?», *Revista Complutense de Educación*, vol. 7, n.º 2, pp. 211-247.
- Pozo, M.ª del M. del (1999): *Urbanismo y educación. Política educativa y expansión escolar en Madrid (1900-1931)*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.
- Repullés y Vargas, E. M. (1878): *Disposición, construcción y mueblaje de las escuelas públicas de instrucción primaria*, Madrid, Imprenta de Fortanet.
- Sánchez Arbós, M. (1935): «Los problemas de la escuela. XIII. La colocación de los niños en la clase», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, n.º 903, pp. 145-147.
- Sánchez Arbós, M. (1961): *Mi diario*, México, Tipografía Mercantil.
- Sánchez Díaz, R. (1922): «La enseñanza en Vizcaya. Crónica sentimental de un profano», *La Escuela Moderna*, n.º 365, pp. 118-128.
- Sánchez Sarto, L. (dir.) (1936): *Diccionario de Pedagogía*, Barcelona, Editorial Labor.
- Smith, L. L. (1974): *La realidad de la escuela sin grados*, Buenos Aires, Ángel Estrada.
- Souza, R. F. de (1998): «Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil», en Souza, R. F. de; Valdemarin, V. T. y Almeida, J. S. de, *O legado educacional do século XIX*, Araraquara, UNESP-Faculdade de Ciências e Letras.
- Terrón, A. y Mato, Á. (1995): «Modifications de programmes et inertie institutionnelle: tradition et changement dans le modèle scolaire des classes homogènes», *Paedagogica Historica*, vol. XXXI-1, pp. 125-150.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995): *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*, Cambridge, Mss., Harvard University Press.
- Viñao, A. (1985): «Cartagena 1900. Los orígenes de la escuela graduada pública en España», en Ruiz Berrio, J. (ed.): *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, pp. 144-150.

- Viñao, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Madrid, Akal.
- Viñao, A. (1992): «La Educación General Básica, entre la realidad y el mito», *Revista de Educación*, número extraordinario sobre «La Ley General de Educación, veinte años después», pp. 47-71.
- Viñao, A. (1993-94): «Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones», *Historia de la Educación*, nº 12-13, pp. 17-74.
- Viñao, A. (1998a): *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria (1858-1936)*, Barcelona, Ariel.
- Viñao, A. (1998b): «Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes». En *Culturas y civilizaciones. III Congreso de la Asociación Española de Historia Contemporánea*, Valladolid, Universidad de Valladolid, pp. 167-183.
- Viñao, A. (1999): «La organización y gestión de los centros educativos ante el siglo XXI, ¿algunas lecciones de la historia?», en *Organización y gestión de centros educativos ante el siglo XXI, XI Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, A Coruña, Diputación Provincial de A Coruña, pp. 17-32.

La inspección educativa en torno a 1900.

Función social, competencias y desarrollos profesionales

Alfredo Jiménez Eguizábal

UNIVERSIDAD DE BURGOS

«Mas cada cual el rumbo siguió de su locura;
agilizó su brazo, acreditó su brío;
dejó como un espejo bruñida su armadura
y dijo: El hoy es malo, pero el mañana... es mío».

ANTONIO MACHADO, CAMPOS DE CASTILLA (CXLIV)

PLANTEAMIENTO Y COORDENADAS

La arquitectura de un libro ordenado a renovar y completar luces y sombras en nuestra manera de ver el interesante período de la historia cultural y educativa que discurre en España a partir del año finisecular de 1900, y cuya razonada causa final es la conmemoración del centenario de la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, puede dar cabida, entre sus textos mayores, a la inspección educativa como una de las variables más influyentes y decisivas en la evolución experimentada por el pensamiento pedagógico, y a la vez como uno de los medios de acceso privilegiados a la práctica escolar.

Esta evidencia se ve reforzada por el hecho de que la función inspectora, orientada casi sin excepción hacia el ámbito de la primera enseñanza, ha constituido una preocupación constante desde el momento mismo del inicio de planteamientos y reflexiones en el campo de la política y de la administración educativas, hasta el extremo de que, en nuestra opinión, la construcción de la historiografía pedagógica sobre escolarización y sociedad no se puede comprender sin contemplar la función social de la supervisión¹. En simetría con esta alegación, nótese, por cierto, cómo desde que el poder público comienza a entender en lo referente a la instrucción popular, se perfila un organismo encargado de inspeccionar las escuelas. Diversas leyes recogidas en el libro VIII, título I, de la *Novísima Recopilación*, demuestran esta correspondencia². Pero, paradójicamente, no es menos evidente que desde la óptica de la investigación este tópico se halla poco estudiado monográficamente. A nuestro modo de ver no posee, inmerecidamente, la suficiente tradición académica y bibliográfica.

Bajo estas premisas, aportaciones sectoriales como la que aquí presentamos pueden contribuir a enriquecer sin duda los análisis más generales al permitir una mayor profundización

¹ Jiménez Eguizábal, A. (1983), (1995) y (1998).

² Consultor de los Ayuntamientos (1893); Ferrer y Rivero, P. (1887).

de determinados aspectos que circulan entre los límites de los presupuestos político-administrativos de la educación y la práctica pedagógica. En este sentido, puede asegurarse que la historia de la inspección muestra, tal vez mejor y de forma más convincente que otras posibles monografías historiográficas, las vicisitudes y niveles de realización de la política educativa.

Ahora bien, un estudio de la inspección susceptible de cumplir las funciones anteriores, y con las pretensiones de arrojar más luz sobre su configuración de objetivos, contenidos y relaciones institucionales, con toda su gama semántica y proyecciones inexploradas en el sistema de instrucción pública, puede originar tratamientos analíticos muy diferenciados.

Esta diversificación nos conduce directamente a una difícil tarea de selección de argumentos que lleva en sí misma sus propios límites. El trabajo aborda un ciclo bien significativo y documentado de la historia de la administración general y educativa³, conscientes de las profundas transformaciones operadas en su estructura bajo la influencia, entre otros factores, de los complejos mapas de situación, disputadas demarcaciones y equilibrios de poder que genera la vida pública de nuestro país en esa época, y que se desenvuelve, además, en condiciones financieras muy restrictivas. No es de extrañar que debido a estas originarias vinculaciones, se vea reforzada —como en todo análisis riguroso de los caminos recorridos hacia la modernidad educativa—⁴ la importancia de los factores políticos en el estudio del papel que la inspección desarrolla en la estructura pedagógico-educativa, de su teoría y de su práctica, de sus proyectos y realizaciones, de sus avances y regresiones, cómo ese papel quedó planteado en una sociedad que intentaba encontrar su solución de continuidad en los problemas ideológicos, sociales, políticos y culturales, con evidentes repercusiones prácticas. Con este afán, rastreamos el poder, siempre despiertos a la inventiva de descifrar sus caracteres más peculiares⁵, convencidos de poder demostrar, a través de estos elementos, la importancia de la educación para un estado soberano en una coyuntura donde las llamadas a la modernización van destinadas al Estado como única instancia que, en aquel principio de siglo, la podía hacer posible⁶.

Así que, aunque aportaremos datos y reflejaremos nombres propios con la intención de conformar una especie de inventario institucional, consideramos oportuno —siguiendo en este sentido uno de los dictámenes más consensuados de la ciencia política contemporánea—⁷ que nuestro discurso, desde sus primeros análisis, se interese por generar, además del registro de las estructuras legales y normas institucionales, argumentos y respuestas a los problemas más significativos de la función social de la inspección⁸, elevando también a objeto fundamental de investigación la explicación de los procesos y mecanismos de la acción inspectora, mostrando cómo emergen distintas formas de regulación social del poder y cómo se materializan estas oportunidades en la articulación de diferentes procesos de decisión y méto-

3
Cos Gayón, E. (1976); Fernández, T. R. y Santa María, J. A. (1977).

4
Escolano, A. y Fernández, R. (1997).

5
González Hernández, A. (1998); Puellas, M. de (1992), (1999); Viñao, A. (1982).

6
Fernández Soria, J. M. (1999).

7
Ball, S. J. (1990); Easton, D. (1965); Greenstein, F. y Polsby, N. (1975); Scriber, J. y Layton, D. (1995).

8
Jiménez, A. y Lázaro, A. (1986).

I

Se habilita oficialmente en este día el presente libro que consta de 200 folios y queda destinado para consignar en él los informes que se emitan por la Inspección profesional de 1.ª Enseñanza respecto a la gestión que realiza D. Enrique Santos, García Alvarado, Maestro de la Escuela de Niños n.º 2 de Recas, posesionado en 7 de Ebro. de 1935.

El presente libro es propiedad del Sr. García Alvarado de conformidad con la circular de 27 de Abril de 1935 inserta en la Gaceta de 5 de Mayo del mismo año.

Recas 27 de Marzo de 1935.

El Inspector de la 1.ª Zona,
Manuel Lorenzo Gil



15

Informe

Contenido una gran satisfacción para el Inspector que suscribe, atribuir al celo, entusiasmo y competencia que D. Enrique S. García Alvarado ha puesto en el buen cumplimiento de su misión como Director provincial de Grupo "García Alvarado".

Algunos de los trabajos que han puesto sus posibilidades a prueba, pero el ha habido novedades y mejoras sobre todo, para lograr en la misión en el tono dinámico y renovado que la Inspección desea y ha encontrado siempre.

Por todo ello, y por lo mucho que aun sopra de la competencia, religiosidad y patriotismo del Sr. García Alvarado, el Inspector que suscribe le concede muy complacido un voto de gracias.

Madrid, 8 de Abril 1942.
El Inspector
F. Prieto

dos de administración educativa, estrechamente vinculados en nuestro caso, como tendremos oportunidad de comprobar, a la siempre polémica visita de inspección. Además, con esta orientación, aparte de considerar las razones genuinamente pedagógicas que guardan relación con la dinámica y expectativas de la intrahistoria del cuerpo de inspección, tratamos de incorporar en nuestra reflexión las peculiaridades del contexto socioeconómico y educativo, lo que permitirá observar de forma más crítica y depurada el complicado proceso de afirmación y legitimación de las competencias y organización de la inspección con estructura teórica sistemática propia y facetas funcionales muy diversas y cambiantes en su concreción institucional y carácter profesional.

Como hemos anotado, este estudio se enmarca en la reflexión en torno a la oportuna y justificada conmemoración de un centenario, cuya relativa distancia plantea un tema clásico y muy discutido que guarda relación con la dosis necesaria de memoria y de olvido que se requiere para progresar en cualquier consulta histórica. Tengo mis dudas acerca del método de trabajo para conferir sentido a las principales innovaciones, sobre todo si tenemos en cuenta lo que 1900 supuso de amenaza para unos y de esperanza para otros, pero las posibilidades existen. Todo dependerá de la imaginación y de la audacia en el planteamiento, de la localización y explotación de las fuentes adecuadas y del acierto en la selección de los factores deci-

sivos para lograr un enfoque totalizador. En todo caso, pensar el ser de España ante la historia y ante sí misma⁹, enfrentarnos con la situación en la que emerge la creación del Ministerio de Instrucción Pública, nos ayudará a comprender lo que ha sucedido hasta hoy y, posiblemente, para proyectar también el horizonte de nuestro próximo siglo.

LA INSPECCIÓN EDUCATIVA.

UN PROBLEMA SOCIAL, INSTITUCIONAL Y PROFESIONAL

A primera vista, los factores legales y políticos pueden parecer un inciso de erudición innecesario. Pero no debemos olvidar que la inspección educativa está referida expresamente al poder y al uso que de él se hace en cada momento por la administración educativa, por lo que resulta lógico que, guardando cierta simetría estructural y funcional, se exponga ahora, por su considerable influencia en la evolución y cambios de ritmo en las normas institucionales de la inspección, la importancia histórica de algunos de estos aspectos. Lógicamente, intentaremos seleccionar temas de estudio que no sólo sean teóricamente apasionantes, sino también de primera importancia práctica.

Una visión inmediata sobre el devenir histórico del XIX nos muestra el especial significado que tiene el continuado intento de consenso que España conoce en el último cuarto de siglo. La vida pública de nuestro país se articula sobre la base de dos partidos —liberales y conservadores— que sucesivamente se alternan en la aplicación diversa de las cuestiones de poder. La fórmula de Cánovas del Castillo funciona durante las tres primeras décadas, a pesar de la célebre crisis de 1898 y cruzará el nuevo siglo con una relativa sensación de futuro. En el trasfondo, dos elementos de referencia obligada —el espíritu del institucionismo y la campaña regeneracionista—¹⁰ se encargaban de ir creando el *humus* propicio para las reformas educativas.

Como se sabe, las vicisitudes políticas y sociales que se concitan en torno a la crisis de 1898 hicieron caer el gobierno de Sagasta. La Reina Regente, doña María Cristina, llamó a formar gobierno a Francisco Silvela, líder de la Unión Conservadora, confiando en las posibilidades de una renovación que se mostraba absolutamente necesaria. Para desplegar un ambicioso programa de política pública, la Ley de Presupuestos para 1900, de 31 de marzo, presentada por el ministro de Hacienda, Raimundo Fernández Villaverde, autoriza al gobierno para reorganizar en dos departamentos ministeriales los servicios del Ministerio de Fomento. Y ahí late implícito el Real Decreto de 18 de abril de 1900, firmado por María Cristina, que determina la supresión del Ministerio de Fomento, creando en su lugar dos nuevos departamentos ministeriales, que se denominarían, respectivamente, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas. Decidió Silve-

9

Marías, J. (1996).

10

Molero, A. (2000) y Pozo Andrés, M.ª del M. (2000).

la incorporar a la nueva cartera de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas a Eduardo Gasset, joven director de *El Imparcial* y diputado independiente de matiz claramente regeneracionista y nombró para encargarse del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes a don Antonio García Alix, vicepresidente del Congreso de los Diputados, en otros momentos subsecretario de Gracia y Justicia, ministro de Gobernación y de Hacienda y gobernador del Banco de España.

Estipulado el sentido de los nombramientos como apoyo imprescindible para la decisión política y asumido el valor de la iniciativa por el gobierno, se cumplían las condiciones imprescindibles que exige el ámbito lógico de cualquier política reformista. Considérese, no obstante, que estamos hablando de cambio, lo que en su forma y fondo significa que hacemos referencia a algo abierto y dinámico, sujeto en su implementación —puesta en práctica con prolongación en el tiempo e influencia de distintos actores— a diferentes resultados y niveles de realización.

Justamente, los contrastes inherentes a esta última consideración relativa a la proyección práctica de los actores, nos apunta la importancia del análisis de la función social, competencias y desarrollos profesionales de la inspección como mediación pedagógica privilegiada para explicar los nexos y disfunciones entre los discursos teóricos e incluso técnicos de las reformas pedagógicas y la praxis escolar.

Ahora bien, huelga decir que para valorar correctamente la identidad y dimensiones de la inspección en torno a 1900, incluso para comprenderla, es preciso ponerla en relación con su propia genealogía.

Una afirmación inicial nos sirve de guía para interpretar los diversos datos que posteriormente se exponen. El siglo XIX se significa, en nuestra óptica de estudio, por un planteamiento de la inspección como una función administrativa que se va incardinando progresivamente en un principio de legalidad, que sirve de marco jurídico para la actuación del inspector durante su ejercicio profesional. Derivado de este principio, se observará una línea de progreso continuo, no exento de esfuerzo y contradicciones, en la constitución de la corporatividad inspectora y consecuente profesionalización en el marco de una orgánica y competente solidaridad pedagógica. Al calificar la función inspectora como legal no nos estamos refiriendo a una determinación constrictiva, sino al principio que debe garantizar la seguridad jurídica tanto en una dimensión personal como institucional.

El primer tercio del siglo XIX —etapa caracterizada por una fase absolutista, salvo cortos períodos constitucionales de afirmación liberal en que aflora la idea de la educación pública en orden a configurar una nueva sociedad— en el campo de la inspección se desarrolla con un carácter local, como lo prueba la existencia de juntas y comisiones de pueblo con atribu-

ciones inspectoras y fundamentalmente administrativa, dejando reducida la competencia de las citadas comisiones, salvo buen fin, a la exigencia, gradualmente arbitraria, de observación de determinadas prácticas y reglas, como advierte el que, además de figura crítica de la pedagogía, también fuera inspector a partir de su ingreso en el escalafón el 17 de agosto de 1912, Lorenzo Luzuriaga Medina (1917).

No obstante lo anterior, el fallecimiento de Fernando VII en 1833 permite el desarrollo de unas estructuras económicas, políticas e ideológicas en función del pensamiento liberal, que lógicamente

van a tener importantes repercusiones prácticas en el aparato administrativo en general y en la inspección de forma particular, lo que explica que la mayor parte de la bibliografía especializada presenta esta coyuntura como el nacimiento efectivo de la inspección.

La fecha 31 de agosto de 1834, en que la Reina Gobernadora aconsejada por el ministro José Moscoso de Altamira, publicó un decreto disponiendo la formación de una comisión redactora de un plan general de instrucción primaria que, entre otras cosas, cuidase de la vigilancia en el régimen moral y administrativo de las escuelas, nos sirve de puente con el segundo tercio del siglo XIX. Integraron la comisión Manuel Fernández Varela como presidente, el duque de Gor, José Escario, Gregorio Sanz de Villavieja, Alejandro Oliván, secretario, y el ilustre zamorano Pablo Montesino, alma de la Junta e impulsor decidido de sus trabajos. Montesino, que integra un conjunto de liberales españoles influenciados por los movimientos reformadores europeos durante el exilio británico en el período absolutista anterior a 1834, concibe la inspección con un carácter preferentemente facultativo y pretende que más que un lazo administrativo, sea como un vínculo moral que una a las normales con los maestros. En un trabajo suyo, citado por Sama (1888), titulado *Establecimiento de Inspectores necesario para los progresos de la Instrucción pública o más bien para la educación moral e intelectual del pueblo*, protesta contra la inspección ejercida por las Juntas provinciales y locales de Instrucción primaria, porque «la experiencia ha demostrado evidentemente que la inspección inmediata de las escuelas primarias, encargada por la ley y los reglamentos a las Comisiones superiores pro-



LORENZO LUZURIAGA
(1889-1959)

vinciales y a las Comisiones locales o de pueblo, es ineficaz». Y termina asegurando «que la vigilancia o inspección sólo podrá desempeñarse por individuos escogidos entre los que, por sus estudios y profesión, deben conocer todo lo relativo a la enseñanza de que se trate».

Sin embargo, y no obstante la notoria influencia de Montesino, el *Plan provisional de Instrucción primaria* puesto en vigor por la Ley de 21 de julio de 1838, establece, contraviniendo la tesis anterior, en cada capital de provincia una comisión compuesta por el jefe político como presidente, un individuo de la Diputación provincial nombrado por ella, un eclesiástico condecorado, elegido por el Diocesano, y otras dos personas ilustradas nombradas por el jefe político a propuesta de la Diputación. Y señala entre sus atribuciones la de visitar por lo menos anualmente, por persona de dentro o fuera de su seno, todos los establecimientos de instrucción primaria de su respectiva provincia. Con fecha 18 de abril de 1839, por el Ministerio de la Gobernación y firmado por el ministro Hompanera de Cos se publicó el *Reglamento de las Comisiones de Instrucción primaria* donde persisten las comisiones provinciales y locales de instrucción primaria, pero que curiosamente significan el nacimiento del sentido corporativo de la inspección, hasta el extremo que el significativo autor Victoriano Fernández Ascarza, en su *Diccionario de Legislación de Primera Enseñanza* (1924), afirma que la inspección profesional de Primera Enseñanza tiene, en cierto modo, su origen en estas disposiciones.

En efecto, constituyen inicios corporativos que toman fuerza en el Real Decreto de 23 de septiembre de 1847, siendo ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas Antonio Ros de Olano, cuyo título VIII y último trata «De las Escuelas Normales y de los Inspectores». En sus artículos 58 y 59 se dispone que los maestros de las escuelas normales que llegaran a suprimirse quedarán de inspectores de escuelas en sus respectivas provincias con los mismos sueldos y formas de pago. En esta línea, el 30 de marzo de 1849, firmado por Isabel II, siendo Presidente del Gobierno Bravo Murillo y Director General de Instrucción Pública Gil de Zárate, se dictó un Real Decreto dando nueva organización a las Escuelas Normales de Instrucción primaria y creando inspectores para este ramo de la enseñanza. Su título tercero «De los Inspectores», crea uno en cada provincia y seis inspectores generales, pagados aquéllos por las provincias respectivas y éstos por el gobierno. En el contenido del mencionado Real Decreto, puede verse reflejado el recelo que en el poder se originó hacia los maestros y la escuela normal por una serie de revoluciones, destacando la de Francia, con fuerte participación de los alumnos de la Normal de París, que en 1848 conmovieron varios países de Europa.

En relación con el Real Decreto de 1849 se dictó el Reglamento de 20 de mayo del mismo año, que anecdóticamente en su artículo 5º determina hasta el uniforme que deben usar los inspectores, modelo que viene a concretarse por la Orden de 28 de junio de 1850 en «pantalón azul turquí, con galón de plata en el costado».

Comienza a desarrollarse el principio de legalidad, ausente en el primer tercio del siglo XIX y, en consecuencia, una profundización en los principios de preparación técnica y pedagógica del personal encargado de la función inspectora, factores que se consideran decisivos para determinar el carácter de inspección profesional. Por otra parte no podemos olvidar que nos encontramos en plena etapa de configuración y despegue del sistema escolar, incorporándose a las funciones de promocionar la escolarización los Gobiernos civiles, Juntas de instrucción pública, Diputaciones y Ayuntamientos.

De todas formas, entramos en una nueva época de nuestra legislación escolar. En efecto, a partir del 17 de julio de 1857 en que la Reina Isabel II diera una Ley de Bases autorizando al gobierno para formar y promulgar una Ley de Instrucción Pública, se abre un nuevo horizonte. En esta tesitura, aparece el 9 de septiembre de 1857 la Ley de Instrucción Pública, que lleva la firma del ministro de Fomento Claudio Moyano Samaniego, y significa el asentamiento de la inspección profesional en su doble esfera, general y provincial —art. 297—, así como una minuciosa regulación en cuanto al número —art. 299—, requisitos —art. 300— e incluso sus haberes —art. 301—. Una inspección cuya misión fundamental es servir de instrumento de vigilancia y custodia de las escuelas y maestros al servicio del gobierno —art. 204—. Se articula, en el régimen general de la enseñanza, la función de los inspectores profesionales con arreglo a los siguientes principios: 1º) la inspección tiene como finalidad «la vigilancia» de la primera enseñanza; 2º) en cada provincia habrá un inspector, y sólo en casos muy justificados podrán aumentarse hasta dos en las provincias y tres en Madrid; 3º) para ser inspector se necesita el título de maestro normal y haber ejercido la enseñanza primaria, por lo menos, durante cinco años; 4º) habrá tres inspectores generales de primera enseñanza, nombrados entre los inspectores, directores de normal y maestros del curso superior de la Normal Central. Deben llevar cinco años de servicios y ser bachiller en artes.



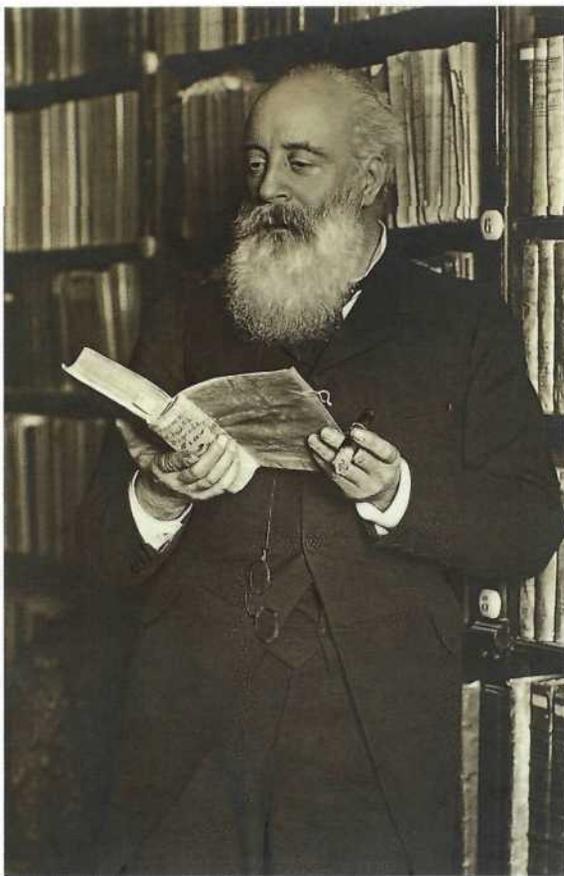
MANUEL RUIZ ZORRILLA
(1833-1895)

El último tercio del siglo XIX se va a caracterizar, especialmente sus fechas más avanzadas, por la sucesión de una serie de disposiciones en torno a tres problemas fundamentales que, una vez creado el cuerpo de inspección, se le plantean: selección de personal, atribuciones, estabilidad y retribuciones.

Teniendo en cuenta que las renovaciones pedagógicas impulsadas en la segunda mitad del siglo XIX son permanentemente obstaculizadas por la situación político-social, ya que la alternancia en el poder de los partidos liberal y conservador supone una inevitable ruptura de directrices en la política educativa, subrayamos como más interesantes las siguientes disposiciones: Decreto 9 de diciembre de 1868, disponiendo que cada provincia sostuviese, por lo menos, un inspector facultativo de primera enseñanza; Decreto-Ley 10 de diciembre de 1868, firmado por M. Ruiz Zorrilla, regulando los nombramientos de inspectores, Decreto 19 de junio de 1874 siendo presidente del poder ejecutivo Francisco Serrano, resolviendo la manera cómo debía ejercerse la inspección de los establecimientos de instrucción pública y creando cinco plazas de inspectores generales. En la exposición, que va firmada por el ministro de Fomento, Eduardo Alonso Colmenares, se encarece la importancia y necesidad de organizar la inspección, y des-

pués se dice: «pero la inspección sólo pueden hacerla bien ojos experimentados»; Real Decreto 24 de agosto de 1885, siendo ministro de Fomento Alejandro Pidal y Mon, cuya novedad más radical reside en su artículo 2º, en que se fija el ingreso en el cuerpo de inspección por oposición y los ascensos en el mismo por antigüedad y concurso, aun cuando la aplicación del contenido se demorará hasta su puesta en práctica por Real Decreto 18 de noviembre de 1907; Real Decreto 27 de marzo de 1896, firmado por el ministro de Fomento, Aureliano Linares Rivas, que en sus artículos 27, 28 y 30-33 contiene una interesante normativa en torno a la visita de inspección y, finalmente, Real Decreto 11 de octubre de 1898, que lleva la firma de Germán Gamazo, reorganizando la inspección y

ALEJANDRO PIDAL Y MON
(1846-1913)



poniéndola bajo la dirección y tutela del Consejo de Instrucción pública. El artículo 40 desarrolla las atribuciones y obligaciones de los inspectores provinciales.

Hemos recordado de modo sumario estos datos históricos para enmarcar la multiplicidad de manifestaciones y significados de la ordenación institucional de la inspección. Ahora es el momento de desvelar, de manera sincrónica y recurriendo a otras fuentes, las referencias doctrinales, competencias y desarrollos profesionales que están en la base de la imagen que la inspección educativa exhibe en torno a 1900. En consonancia con el carácter marcadamente comprensivo de este capítulo haremos alusión a las tres estructuras —recursos, usuarios y sistema de mediación— que intervienen de manera más influyente en el proceso de institucionalización y funcionalidad de la inspección, buscando en ellos posibles razones de su progreso:

1 • La identificación institucional de la inspección en cualquier coyuntura histórica puede definirse suficientemente por la forma de resolver y plasmar en términos prácticos, no exentos de contradicciones, la ecuación vigilancia-orientación.

Atendiendo esta referencia, el control de la educación presenta invariablemente dos facetas que debemos distinguir cuidadosamente: la vigilancia, asociada al cumplimiento de las leyes en los establecimientos escolares y la orientación, más centrada en el impulso y la dirección del funcionamiento de las escuelas. La naturaleza y finalidad de estos dos modos de intervención son bien diferentes. La vigilancia interna y externa es un control local, de carácter administrativo generalmente, ejercido por las Juntas y limitado a la comprobación del orden y regularidad en la escuela. Por el contrario, la función orientadora, aunque con variantes y matizaciones a lo largo de su evolución, impregna la inspección con un perceptible carácter pedagógico en la medida que atiende a los problemas de los maestros y de las escuelas, asumiendo como finalidad principal el impulso de la educación.

En esta última dirección, los progresos decimonónicos han ido cristalizando en un conjunto claro de expectativas sociales y normas institucionales, tanto sobre la naturaleza de la inspección, como en torno a los términos de las funciones que desarrolla, abriéndose paso su impronta pedagógica, por lo demás compartida de manera amplia y explícita por los propios inspectores. En consecuencia, aunque en esta época sigue predominando la vigilancia como un control local y los inspectores aparecen todavía muy condicionados en su ejercicio profesional por las Juntas, los poderes públicos mediante la inspección educativa comienzan a interesarse por la capacidad profesional de los maestros, por la regularidad e intensidad de su trabajo y por los resultados de éste. Incluso, más allá del cumplimiento de los propósitos funcionales y pragmáticos que plantea la legislación educativa respecto de las tareas de estos profesionales, destacamos sobre la base de algunos informes de inspección su especial sensibilización hacia la innovación educativa.

Y así, desde la óptica de los propios informes de las visitas de inspección, se proyecta a finales de siglo una intencionalidad pedagógica en la función inspectora, que resulta corroborada y reflejada en los mismos libros de correspondencia de las escuelas. En la frontera finisecular, las iniciales preocupaciones por el cumplimiento de las ordenanzas y la fiscalización de actividades se han transformado en orientaciones didácticas y organizativas. No podemos sustraernos a la lectura del informe —y podrían multiplicarse con facilidad textos de otros libros— de algunas visitas de inspección: «Que dé más amplitud a las asignaturas que comprende el programa de enseñanza»; «Que armonice la teoría con la práctica en las operaciones de Aritmética»; «Que la enseñanza sea más directa y con la intensidad necesaria, atendiendo al cultivo de todas las disciplinas»¹¹.

Propiamente, lo que en estos libros de visita se plasma, como consecuencia de la postura activa y de un importante cambio de actitud de algunos de sus actores, es la función social y pedagógica, con evidentes apuntes técnicos, de la inspección.

2 • En el sistema de usuarios, debemos subrayar la madurez intelectual y humana de la mayor parte de los inspectores. Muchos apellidos ilustres ejercieron la inspección en esta etapa. Cito, por su interés, al santanderino Martín Amado Cayón y Cos que ingresó en el cuerpo con fecha 1 de marzo de 1896; al valenciano Enrique Marzo Castro, ingresado en el cuerpo con fecha 24 de noviembre de 1897. En el mismo año de 1900 ingresan en la inspección el zaragozano Leopoldo Sanz Bahona y el orensano Manuel Lorenzo Gil. Entre 1902 y 1908 la nómina se ampliará con las incorporaciones de Gabriel Pancorbo Cascales, Julio Saldaña Alonso, Gerardo Álvarez Limeces, Benito Luis Lorenzo Rodríguez, Ezequiel Cazaña Ruiz, Bernardo Esguer Jiménez, Higinio Pérez Vergara, Serafín Montalbo y Sanz, Darío Caramés Rufa, Luis Álvarez Santullano, Emilio Moreno Calvete, Juan López Tamayo, Agustín Nogués Sardá, Manuel Jubero Fernández y Manuel Rueda González.

En este contexto de cambio, habrá que esperar hasta el 7 de marzo de 1913, para la incorporación femenina como fuerza propulsora de la función inspectora con: María Quintana Ferragut, Leonor Serrano de Pablo, Teodora Hernández San Juan, María Ángela Trinxé Velasco, Elena Sánchez Tamargo, Adelaida Díez y Díez, Victoria Adrados e Iglesias y Luisa Bécares Más.

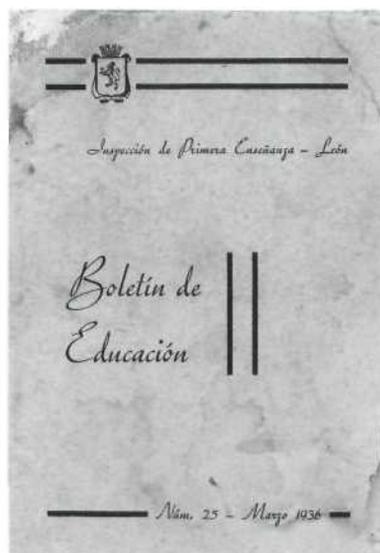
Por otra parte, el grado de maestro normal se organiza como la formación del profesorado normal y de la inspección. Toda la crítica viene considerando, de manera unánime, el alto nivel de excelencia que se asocia al grado de maestro normal que los inspectores poseen.

Cabe, sin embargo, señalar que las enseñanzas del grado normal, vinculadas desde un principio a las escuelas normales centrales, sufren una profunda variación, aparte algunos otros ensayos, a partir de 1898 en que se obtiene de las Cortes —por la Ley de Presupuestos de 28 de

11

Respectivamente: *Libro de Visitas de Inspección de la escuela de Barceño* (1883); *Libro de Visitas de Inspección de la escuela de Guadramiro* (1883); y *Libro de Visitas de Inspección de Peralejos de Abajo* (1900).

junio— una autorización amplia para reorganizar las escuelas normales, sumidas en un total abandono durante la primera fase de la Restauración desde que fueran estructuradas por la Ley Moyano de 9 de septiembre de 1857. Y así, por Real Decreto de 23 de septiembre de 1898, se establece, con limitación de alumnos y colocación de los aprobados, un curso normal académico. Este régimen no llegó a implantarse en toda su extensión porque fue sustituido por el de 6 de julio de 1900 que divide el grado normal en secciones de Letras y de Ciencias, volviendo al régimen antiguo al no limitar el número de alumnos y restablecer la oposición libre para el ingreso posterior en el profesorado normalista y en la inspección. En 1901, bajo el ministerio de Romanones se toma la decisión, además de llevar las enseñanzas del magisterio a los institutos generales y técnicos —retornados a las normales por Real Decreto de 24 de septiembre de 1903—, de suprimir el grado de maestro normal y con ello las enseñanzas para formar a los profesores de normal y a los inspectores. Aunque se intenta restablecer el grado normal en 1905 y 1907 habrá que llegar hasta el Real Decreto de 3 de junio de 1909 del ministro Rodríguez Sampedro por el que se crea la Escuela Superior del Magisterio —más tarde denominada Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, por Real Decreto de 10 de septiembre de 1911 del ministro Amalio Gimeno— como un centro de cultura pedagógica para la formación de profesores de normal y de inspectores.



CUBIERTA DEL BOLETÍN DE
EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA
DE LEÓN

3 • Ciertamente, la inspección supone un modelo de solución de problemas bastante agudos. Para ello se movilizan, dentro de límites aceptables, apoyos y recursos económicos que se destinan a este tipo de iniciativas, lo que supone una especial sensibilización, no siempre sostenida, de la política educativa.

En las sucesivas reorganizaciones de la inspección, por encima de las explicaciones que aportan las actitudes y distintas posiciones políticas, influye decisivamente el proceso de renovación educativa que se desarrolla a partir de 1868 y que se inscribe en un marco más amplio de renovación social. Esta tesitura supondrá dos notas fundamentales para la caracterización general de la función inspectora: la toma de conciencia por parte del gobierno de la importancia de la inspección técnica, a pesar de persistir como instrumento de control y vigilancia, y la consolidación del sentido corporativo como principio organizativo de la inspección, teniendo en cuenta, a este respecto, la celebración de una serie de congresos pedagógicos a finales de siglo con una

*notable influencia, ya que en ellos se llega a solicitar la sustitución de las Juntas locales, que no tienen relación alguna con la educación, por una inspección regular*¹². Tenemos constancia documental incluso de la implicación directa en los trabajos de los congresos de diferentes inspectores provinciales: «Sobre el pago de ochenta pesetas al Inspector de primera enseñanza de la provincia para ayuda de gastos de viaje a Madrid con el fin de asistir al Congreso Pedagógico celebrado en Madrid en celebración del IV Centenario del Descubrimiento de América»¹³.

4 • Otra línea de fuerza que converge hacia esta caracterización que estamos construyendo, viene propiciada por los sistemas de mediación —informes, propuestas, coordinación de la obra educativa, relaciones con otras instituciones— utilizados por los inspectores. Es cierto que las principales normas institucionales de la inspección están confeccionadas con arreglo a objetivos fiscalizadores, reflejo del condicionamiento que impone la función de vigilancia, por lo demás fuertemente arraigada. Pero justamente este carácter se va desplazando paulatinamente hacia un plano más pedagógico y social. La visita de inspección, como documento de crítica pedagógica y proyección reformadora, así como una extensa gama de acciones pedagógicas, algunas de ellas extraacadémicas, no dejan en este punto lugar a dudas. Tanto en su faceta interna como en su formalización externa aparece reforzada la preocupación de los inspectores por la renovación de sus objetivos, destacando, más allá del oficialismo, una relativa autonomía en el ejercicio profesional, un programa didáctico y organizativo concreto innovador, al menos formalmente, y la responsabilidad compartida en los resultados. Organización que suponía, además, un propósito implícito, si bien integrado en su constitución por elementos ideológicos muy diversos, de transformar la escuela.

5 • Para completar el cuadro conviene tomar nota del sentido corporativo de la inspección. Una idea que afecta a la relación del inspector con el maestro y la escuela, a la relación con los organismos superiores, el Estado en último término, de quien el inspector es portavoz y nexo, y a las relaciones de los inspectores entre sí.

A la vista de su extensión, conviene advertir que su significado no se sitúa en la línea de agrupación excluyente, espíritu de cuerpo que desnaturaliza, sino en la de una orgánica solidaridad pedagógica, un cuerpo de inspectores con objetivo y método comunes¹⁴. Su contenido viene claramente definido por la bibliografía sobre la inspección desde 1915: «Además hay algo que no es ni la persona ni la ley, que comprende a ambas en un grado superior y elevado: el sentido corporativo. Y entiéndase bien que, si lejos está del aislamiento, de la dejación, más lejos está del espíritu de cuerpo, coto cerrado, sólo asequible a los iniciados y opuesto a toda influencia externa: precisamente, el ambiente corporativo que concebimos se forja a tra-

12 Congreso Nacional Pedagógico (1882), Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano (1894).

13 *Libro de Actas de Sesiones de la Diputación de Zamora* (1892).

14 Álvarez, R., Comas, J. y Vega, J. de (1834).

vés de esta influencia, conviviendo con ella y señalándose característicamente, como en física se señala y caracteriza el tono en el conjunto de los hipertonos»¹⁵.

Esta revisión conceptual centrada en el corte histórico que impone la frontera de siglo, pone también de manifiesto algunos flancos críticos —reduccionismo conceptual y restricciones corporativas, predominio del control en su sistema de trabajo, excesiva dependencia de las Juntas de vigilancia, escasa fuerza en su proyección práctica en las escuelas, formación preuniversitaria— que habría que considerar a la hora de valorar las progresiones y retrocesos en la implantación de la función inspectora desde la óptica de la larga duración. No obstante lo anterior, una interpretación vinculada a la explicación histórico-social nos permite afirmar que la inspección constituye un órgano complejo de la administración con una finalidad específica, donde ya se apuntan como importantes los problemas pedagógicos y que serán progresivamente intensificados, con una organización tan sólo relativamente persistente de recursos económicos y humanos y con una mínima articulación de planes y acciones de visita de inspección innovadoras, al menos formalmente.

Hemos fijado la atención en la fisonomía inspectora de 1900, reconociendo las principales claves decisivas para interpretar con rigor la inspección. Ahora bien, desenfocaremos estos aspectos críticos si no consideramos la importancia, desde una perspectiva de la lógica realista, de su proyección en el tiempo, como un valor de anticipación, de elemento propulsor de futuras iniciativas.

Entre ellas destacamos el Real Decreto de 18 de noviembre de 1907, que supuso un gran avance en la medida que establece el ingreso en el cuerpo de inspectores por oposición, al tiempo que declara su inamovilidad. Posteriormente los Reales Decretos de 27 de mayo de 1910 y 5 de mayo de 1913 suponen también grandes progresos en la estructuración de los servicios y organización de las tareas inspectoras¹⁶. No obstante lo anterior, el marco de referencia fundamental lo situamos en el terreno formativo y guarda relación con el Real Decreto de 3 de junio de 1909 porque supone la creación de la Escuela Superior del Magisterio para mejorar la formación profesional de los futuros inspectores y profesores de escuelas normales. Una institución pionera en la formación superior de los docentes e inspectores con veintitrés años de historia y más de setecientos alumnos formados a lo largo de sus veintidós promociones¹⁷.

En esta dimensión, y habida cuenta de la finalidad de formar inspectores e inspectoras de primera enseñanza asignada a la Escuela, se puso de relieve en el preámbulo del Real Decreto de 30 de agosto de 1914 el contrasentido que hasta entonces resultaba por el hecho de que no formase parte del claustro ningún miembro del cuerpo de inspectores, ni se hubiese incluido el estudio ni las prácticas de la inspección en el plan general de asignaturas. En la nueva reforma de la Escuela, corrigiendo esta omisión, se incluye la asignatura de Técnica de la Inspección de

15
Carrillo, F. (1915), 239.

16
Maillo, A. (1989).

17
Jiménez Eguizábal, A. (1989).



Enseñanza en el segundo año de los estudios comunes. Esta materia es impartida por primera vez durante el año académico de 1914 a 1915, por el profesor doctor en letras Francisco Carrillo Guerrero, a la sazón inspector profesional de Primera Enseñanza, y en términos generales, se articula como un tratamiento innovador de la función inspectora. En su contenido se incluyen problemas que todavía continúan gravitando sobre la identidad profesional del inspector.

Finalmente, en este proceso continuo de maduración nos referimos con un breve apunte al papel clave que correspondió a la inspección en el desarrollo de la reforma educativa republicana, jugando un importante papel en su orientación, impulso y dirección práctica. Por la inspección se iban a vehicular las innovaciones pedagógicas relativas a primera enseñanza del modelo educativo republicano¹⁸. Líneas de actuación innovadoras que fueron respaldadas internacionalmente cuando la reforma republicana de la inspección figura expresamente valorada como movimiento de vanguardia y actuación ejemplificante en la publicación de la Oficina Internacional de Educación que en 1937 describe la inspección de enseñanza de treinta y nueve países¹⁹.

CONSIDERACIÓN FINAL

Desde los primeros argumentos hemos comprendido que hubiera sido demasiado irreal pensar que la función social, competencias y desarrollos profesionales de la inspección nacen ino-

¹⁸
Jiménez Eguizábal, A. (1984).

¹⁹
Bureau International d'Éducation
(1937).

pinadamente, que no hubo esfuerzos anteriores que prepararan su implantación durante el siglo XIX y las primeras décadas del XX. Por el contrario, hubo controversias y acuerdos, también avances y regresiones en una trayectoria plagada de contrapuntos. Pero ante todo, quisiera atraer la atención hacia cómo en el seno de toda la fenomenología legal y administrativa que hemos ido exponiendo sobre la creación, distintas reorganizaciones y expansión de la inspección, por encima incluso de las influencias y enfrentamientos de diferentes actitudes ideológicas y políticas de los responsables de su ejecución, se detecta una acción provocada, planificada, bien diferenciada de las simples modificaciones espontáneas, tendente a perfilar la inspección como un órgano administrativo progresivamente más extenso y complejo en virtud de un proceso de tecnificación y especialización, de cuya funcionalidad se estima una mayor rentabilidad o progreso de la educación, si bien, en esta época todavía excesivamente vinculado a las funciones administrativas y de ordenación legal, mecanismos que resultan lógicamente compatibles con el sistema educativo estático del momento.

Hemos anotado unas señas de identidad que caracterizan la inspección de 1900. Ahora bien, conviene advertir que esas notas —cierto predominio de la función de vigilancia y fiscalización en la forma de resolver la ecuación de control, procesos renovadores y nuevas funciones de la visita de inspección, movilización de recursos y mejoras retributivas, inserción socioprofesional del inspector tomando como exponentes su participación en congresos pedagógicos, ligeros apuntes de objetividad en el acceso a la función inspectora, consolidación y estabilidad en su más amplio sentido y alcance de los principios legal, corporativo y profesional en el perfil del inspector— no pueden entenderse sin contemplar el examen de las diversas y críticas vicisitudes que la función inspectora registra en su lenta construcción decimonónica y que nos ha permitido advertir procesos muy interesantes en su evolución legal y concreción institucional.

Acabamos de referirnos al pasado, pero en este mismo punto en el que se cierra formalmente la inspección de hace un siglo, se abre, contemplado históricamente, el discurso del futuro, la escuela del porvenir. Más correcto, incluso, sería advertir que venía abriéndose desde el comienzo mismo de la inspección. Por ello, en este ensayo, demostrando una vez más la heterogeneidad de la temporalidad histórica, nos acogemos al emblemático 1900 para proyectar la España abierta a todos los vientos de modernidad que se fraguan en las primeras décadas del siglo. En esta perspectiva metodológica, nos atrevemos a sostener la tesis que relaciona bidireccionalmente el progreso de la administración educativa con la consolidación del carácter profesional de la inspección, motivada en el escenario de la aparición de un deseado Ministerio de Instrucción Pública, y cuya culminación vendrá propiciada por la emblemática y ambiciosa reforma educativa republicana.

Sobre estas pautas, podemos interpretar la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes como uno de los mayores impulsos políticos y administrativos en la importante historia de un esfuerzo colectivo, magistralmente subtítulo por el profesor Velarde en el epigrama *Cómo España superó el pesimismo y la pobreza* (2000). Cuestión distinta, y marginal, aunque interesante, son las contradicciones que exhibe su propio desarrollo. En el *background*, los inspectores, con independencia de erróneas concepciones ideológicas y políticas que acusan determinadas biografías personales, y con evidentes diferencias de densidad en su pensamiento y acción pedagógica, fraguaron parte del fuerte impulso que decidió el predominio de la educación, con mucha mejor intención que resultados, a lo largo de las primeras décadas del siglo XX en el interesante modelo político que llega a 1936.

Llegados a este punto y pensando en términos de síntesis, tenemos la impresión de haber objetivado procesos renovadores que nos permiten albergar esperanzas. Idénticas a las que expresa Alberto Marché, profesor de Pedagogía en la Universidad de Ginebra en su prefacio a la interesante obra de Roberto Dottrens, *El problema de la inspección y la educación nueva* (1935) —publicada bajo los auspicios del Instituto J. J. Rousseau y de la Sociedad Belga de Pedotecnia y traducida por el inspector general de primera enseñanza Antonio Ballesteros y Usano—, cuando caracteriza a educadores e inspectores como sembradores del porvenir: «Una especie de fe les anima. Creen en la educación humana; ven en ella el más poderoso agente del progreso moral y social. Educación y democracia son para ellos términos casi idénticos, pues uno y otro se perfeccionan mutuamente. Esta actitud es muy simpática, muy inteligente. No debemos olvidar jamás que, entre todos los obreros de la patria y de la Humanidad, somos nosotros los que tenemos una misión más difícil que cumplir. Vuestros alumnos serán los directores hacia 1970, muchos verán el año 2000».

Permítaseme la licencia de terminar esta aportación rindiendo homenaje a tantos hombres y mujeres que en aquella época, e incluso antes, dedicaron su vida a la educación y que —rectificando en condiciones históricas muy adversas las ideas e instrucciones políticas que circulaban en el momento— convirtieron, *prima facie*, la función inspectora en una tarea de orientación e impulso pedagógico.

B I B L I O G R A F Í A

- Álvarez, R., Comas, J. y Vega, J. de (1934): *Manual del inspector de Primera Enseñanza*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Archivo de la Universidad Complutense de Madrid: *Visitas ordinarias de Inspección de Primera Enseñanza (1876-1890)*, Legajos D 1326 y D/1327.
- Ball, S. J. (1990): *Politics and policy making in education. Explorations in policy sociology*, Londres y Nueva York, Routledge.
- Carrillo Guerrero, F. (1915): *Técnica de la Inspección de Enseñanza. Resumen del primer curso oficial de esta asignatura explicado al grupo de alumnos de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, durante el año académico de 1914 a 1915*, tomo I, Madrid, Lib., de los Sucesores de Hernando.
- Bureau International D'Éducation (BIE) (1937): *L'inspection de l'enseignement d'après les données fournies par les Ministères de L'Instruction Publique*, Ginebra.
- Congreso Nacional Pedagógico (1882): *Actas de las sesiones celebradas. Discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la mesa. Notas y conclusiones y demás documentos referentes a esta Asamblea*, Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando.
- Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano, reunido en Madrid en el mes de octubre de 1892. Trabajos preparatorios. Actas. Resúmenes Generales (1894): Madrid, Librería de la Vda. de Hernando y Cía.
- Consultor de los Ayuntamientos (El), (1893): *Manual de Primera Enseñanza para uso de los Ayuntamientos, Juntas Locales, Maestros y Secretarios*, Madrid, Redacción de El Consultor de los Ayuntamientos y de los Juzgados Municipales.
- Cos Gayón, E. (1976): *Historia de la Administración Pública en España*, Madrid, Escuela Nacional de Administración Pública.
- Dottrens, R. (1935): *El problema de la inspección y la educación nueva* (prefacio de Alberto Malché, traducción y estudio sobre la organización escolar en España de Antonio Ballesteros y Usano), Madrid, Espasa-Calpe.
- Easton, D. (1965): *A framework for political analysis*, Nueva Jersey, Prentice-Hall (Traducción española, *Esquema para el análisis político*, Buenos Aires, Amorrortu).
- Escolano, A. y Fernández, R. (edits): *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*, Zamora, Fundación Rei Afonso Henriques.
- Fernández Ascarza, V. (1924): *Diccionario de legislación de Primera Enseñanza*, Madrid, Magisterio Español.
- Fernández Soria, J. M. (1999): «Estado y educación en la España del siglo XX» en *La Educación en España a examen 1898-1998*, Zaragoza, Ministerio de Educación y Cultura, Institución Fernando el Católico, Diputación de Zaragoza, pp. 205-242.
- Fernández, T. R. y Santamaría, J. A. (1977): *Legislación administrativa española del siglo XIX*, Madrid, Instituto de Estudios Administrativos.
- Ferrer y Rivero, P. (1887): *Tratado de legislación de Primera Enseñanza vigente en España*, Madrid, Librería de la Viuda de Hernando y Cía.
- González Hernández, A. (coord.) (1998): *Políticas de la educación*, Murcia, Diego Marín Librero Editor.
- Greenstein, F. y Polsby, N. (1975): *Policies and policy-making. Handbook of political science*, Reading, Addison Weley, 8 vols.
- Jiménez Eguizábal, A. (1983): «Caracterización general de la función inspectora de primera enseñanza en el siglo XIX», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 2, pp. 299-305.
- Jiménez Eguizábal, A. (1984): *La inspección de Primera Enseñanza en la Segunda República Española (1931-1936)*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Jiménez Eguizábal, A. (1989): «Evolución institucional de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Objetivos y contenidos a través de los planes de estudio» en Molero Pintado, A. y Pozo Andrés, M. M. (edits.), *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932). Un precedente histórico en la Formación Universitaria del Profesorado Español*, Madrid, Universidad de Alcalá.
- Jiménez Eguizábal, A. (1995): «Educación y aparato administrativo. Repercusiones del carácter público de

- la educación en la administración educativa decimonónica», en Vega Gil, L. (coord.), *Moderantismo y Educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano*, Zamora, Instituto Florián de Ocampo, pp. 151-170.
- Jiménez Eguizábal, A. (1998): «Génesis de la función social y carácter profesional de la inspección educativa en España (1875-1902)», *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 17, pp. 205-220.
- Jiménez Eguizábal, A. y Lázaro Martínez, A. (1986): «La función social de la supervisión, origen y perspectivas», en *La supervisión de la educación básica en Iberoamérica*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI, pp. 61-76.
- Libro de Actas de Sesiones de la Diputación Provincial de Zamora, Sesión del día 5 de noviembre de 1892, Folio 59, vol. 142.
- Libro de Visitas de Inspección de la Escuela de Alba de Tormes (Salamanca). Abierto con fecha de 1865.
- Libro de Visitas de Inspección de la Escuela de Barceño (Salamanca). Abierto con fecha de 1871. Informe diligenciado con fecha 30 de abril de 1883.
- Libro de Visitas de Inspección de la Escuela de Campo de Ledesma (Salamanca). Abierto con fecha de 1861.
- Libro de Visitas de Inspección de la Escuela de Cantalapiedra (Salamanca). Abierto con fecha de 1878.
- Libro de Visitas de Inspección de la Escuela de Guadramiro (Salamanca). Abierto con fecha de 1860. Informe diligenciado con fecha 29 de mayo de 1883.
- Libro de Visitas de Inspección de la Escuela de Peralejos de Abajo (Salamanca). Abierto con fecha de 1860. Informe diligenciado con fecha 28 de mayo de 1900.
- Luzuriaga, L. (1917): *Documentos para la historia escolar de España*, Madrid, Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.
- Maíllo, A. (1989): *Historia crítica de la Inspección escolar en España*, Madrid, Josmar.
- Marías, J. (1996): *España ante la historia y ante sí misma (1898-1936)*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Molero Pintado, A. (2000): *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Pozo Andrés, M.^a del M. (2000): *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Puelles Benítez, M. de (1992): «The influence of political factors on the formation of the spanish educational system, 1809-1814», *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, XXVIII, 3.
- Puelles Benítez, M. de (1999): «Política de la educación. Viejos y nuevos campos de conocimientos», *Revista de Ciencias de la Educación*, 178-179, pp. 187-206.
- Sama, J. (1888): *Montesino y sus doctrinas pedagógicas*, Barcelona, Lib. Bastinos.
- Scriber, J. y Layton, D. (Eds.) (1995): *The study of educational politics*, Washington-Londres, The Falmer Press.
- Velarde, J. (dir.) (2000): *1900-2000. Historia de un esfuerzo colectivo. Cómo España superó el pesimismo y la pobreza*, Fundación BSCH, Planeta.
- Viñao Frago, A. (1982): *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*, Madrid, Siglo XXI.

La enseñanza secundaria pública en España: un antes y un después de la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes

María Nieves Gómez García

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Quizás fuera Jovellanos, al redactar las *Bases para la Formación de un Plan General de Instrucción Pública*, el que marcaría las pautas para una definición más precisa de los niveles de enseñanza, y si bien la aplicación de sus ideas fue lenta, cuando en 1857 se promulga la Ley Moyano, el sistema educativo español reconocerá una estructura general que, al menos formalmente, se mantendrá durante más de un siglo: «primera enseñanza», «segunda enseñanza», y enseñanzas, que la ley designa como «de las facultades, y de las enseñanzas superior y profesional» y que en realidad coincidirían con lo que se va a considerar enseñanza universitaria y politécnica. Sin embargo, los problemas que el propio Jovellanos tuvo al delimitar lo que él llamó «enseñanza literaria» y que más tarde, ciertamente que con diferencias, se conocería como segunda enseñanza, entre otras denominaciones¹, fue ya una especie de aviso de lo que sería la historia de este nivel educativo, por otra parte dependiente como ningún otro de la ideología de los distintos gobiernos. Porque aunque la institucionalización de la segunda enseñanza se constituyó en un objetivo primordial de la política educativa del siglo XIX, sobre todo de los gobiernos liberales², la delimitación de sus fronteras, así como el establecimiento de un currículo pertinente y de la población que habría de recibirlo, no fueron cuestiones zanjadas ni siquiera pasado ese siglo, de manera que no puede hablarse de verdadera consolidación y democratización de este nivel hasta el último tercio del siglo siguiente. E, incluso, ya casi al comienzo del siglo XXI, aún no han sido resueltos algunos de los problemas que se han hecho seculares: currículo, evaluación, finalidad...

Pero ¿cuál era la situación de esta enseñanza cuando se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes? ¿Influyó esa situación en las decisiones gubernativas? Y ¿se notó la existencia de ese ministerio en un mejor hacer de la segunda enseñanza? Estas y otras cuestiones van a ser el núcleo de este trabajo, y el análisis de las mismas así como su posible resolución se constituirán en la finalidad del mismo. Ciertamente que para cumplir esas propuestas es preciso acudir en primer lugar al imaginario de la España de entresiglos y, a partir de ahí, conocer cuál era el pensamiento y la opinión sobre la segunda enseñanza, qué política la gobernaba, y cómo y en qué centros se impartía.

La imagen de la España de entresiglos viene íntimamente unida a la generación del 98 y desde luego a la Institución Libre de Enseñanza³. De forma que, si bien políticamente hay una

1

Gómez García, M. N. (1998): p. 7.

2

Creo que es muy interesante la tesis de Puellas Benítez sobre la inoperancia de los gobiernos liberales en la organización de este nivel: «Grandeza y miseria de los liberales españoles ante la educación secundaria (1834-1857)», en *Historia de la Educación*, 17, pp. 53-69. Sin embargo no deja de ser cierto que las reformas de esos gobiernos en materia educativa tuvieron una perspectiva mucho más moderna que las de los gobiernos conservadores.

3

Gómez García, M. N. (1999).

Monarquía constitucional, con una economía esencialmente agraria y un índice de analfabetismo muy alto, la mentalidad que impregna estos años no podría entenderse sin la influencia de esos dos movimientos. Que se constituyen en el ojo crítico del país, reiterando en un gesto propio de la Ilustración la importancia de la educación, de la instrucción, para el desarrollo de cualquier nación y desde luego para la nación española. Porque precisamente si en algo coinciden plenamente noventaochistas e institucionistas⁴ es en achacar los «males de la Patria» a una defectuosa política educativa y a un no menos defectuoso sistema educacional. Y escriben sobre educación detectando las causas de su situación, ofreciendo soluciones e impulsando unas reformas en la política educativa que contribuirán a incorporar a España a la Europa más desarrollada.

Hay, pues, un pensamiento definido en torno a España y en relación con la educación cuando llegamos a fin del siglo XIX. Por una parte se nos muestra la imagen de una nación en decadencia que necesita recuperar su identidad. Conservadores y liberales estarán de acuerdo en tal afirmación. Pero el acuerdo desaparece cuando se trata de los valores y modelos que habrían de sustentar esa identidad, proyectando la representación de «la España del siglo XX». Pues para los pensadores identificados con la tradición católica, España se había perdido como nación porque había olvidado los principios que impregnaron su historia y que hicieron de ella el adalid del cristianismo. Así se manifiestan Menéndez Pelayo, Ramiro de Maeztu... En cambio, para los que representan el pensamiento liberal, España necesitaba despojarse de aquellos vicios que hipotecaron su desarrollo y reforzaron la frontera de los Pirineos. Y el fanatismo, ciertamente, no será el menos peligroso, pues por su causa, dirán, se ha pervertido el ser de España. Así se expresarán Giner de los Ríos, Joaquín Costa, Unamuno, Antonio Machado..., y sus escritos se transformarán en el referente de los autores que años más tarde pretendieron incorporar España a la Europa «remodelada».

Y si de la educación se trata, también habrá acuerdo entre conservadores y liberales en lo que concierne a su importancia y a la necesidad de su revitalización si se quería fortalecer



JOAQUÍN COSTA Y MARTÍNEZ
(1846-1911)

4
Turín, I. (1967), en una obra ya clásica en la historiografía educativa española, acude a unos y otros para definir cuál era la España de entresiglos y el concepto que se tenía de la educación, y en su análisis de estos temas nos ofrece la posibilidad de acercarnos a una sociedad que a pesar del alto índice de analfabetismo, estaba conquistando paulatinamente su lugar en el mundo más avanzado, gracias a la influencia de los que Gómez Molleda, M. D. (1966) llamó, precisamente, «los reformadores de la España contemporánea» hombres y mujeres, sobre todo de la ILE.

España. Pero no ocurrirá lo mismo cuando de contenidos y objetivos se discuta. O del gobierno de la educación e incluso de la acomodación de los distintos niveles, pues en general los conservadores fueron partidarios de una enseñanza pública que no dañase a la privada, defendiendo el carácter de confesionalidad adscrito a la tradición escolar española y manteniendo el carácter elitista propio de una universidad minoritaria. Y aunque los liberales, en algunos casos, no marcaran grandes diferencias, sí las hubo cuando trataron de la defensa de la libertad de enseñanza, *leitmotiv* de algunos de sus discursos, y en muchos autores se defendió si no la total laicización, sí la secularización del sistema educativo, pretendiendo la independencia respecto de la Iglesia. De forma que el pensamiento pedagógico elaborado en esos años de finales del siglo XIX supuso un enfrentamiento continuado entre las diversas corrientes políticas que sin duda impregnaron la mentalidad de sus autores, lo que al cabo, y a pesar del desgaste sufrido, abrió las puertas de nuestro sistema educativo a nuevas perspectivas y nuevos modelos, en un avance continuado hacia la democratización de la enseñanza. Y un síntoma de que tal proceso estaba en marcha fue sin duda la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, el 30 de marzo de 1900, que pasó a ser el máximo organismo en el gobierno de la educación y posibilitó una política educativa mucho más ágil y autónoma.

Esta era, pues, la situación a grandes rasgos de la España de entresiglos y la de la educación en general, vista por sus contemporáneos. Que sin duda va a determinar la que se nos ofrece desde la segunda enseñanza y en la que la ya citada Ley Moyano, vigente en esos momentos, integra los «Estudios generales» y los «Estudios de aplicación a las profesiones industriales». Es decir, una segunda enseñanza pensada no tanto con finalidad en sí misma, sino como preparación, ya sea para los estudios universitarios o para realizar un trabajo de carácter técnico-artesanal. Una segunda enseñanza, en definitiva, que recogerá la tradición de los estudios humanísticos pasada por el tamiz del pensamiento liberal. Y que se proyectará durante todo el siglo como un nivel educativo al servicio de una minoría muy determinada. Porque cuando se promulga esta ley, la segunda enseñanza oficial tenía ya cierta historia. Había ido configurándose a partir de distintas medidas legislativas que, al compás de la creación de los primeros centros oficiales para la impartición de la misma, fueron pergeñando su propia naturaleza. Aun cuando no se cumpliesen en ella los deseos de muchos de los que lucharan para conformarla. Porque para los defensores de la autonomía de este nivel, su finalidad estaba fundamentalmente en servir para preparar al ciudadano y dotarle de capacidad crítica en la interpretación del mundo, de su mundo, y no tanto como propedéutica para otros estudios, aun cuando fuera un paso intermedio en el sistema educativo.

Así, con posterioridad a la Ley Moyano, la segunda enseñanza se movió en una u otra dirección, dependiente de los responsables de la política educativa estatal y a su vez de la

influencia más o menos expresa de los que durante la segunda mitad del siglo XIX se consideraron representantes del pensamiento pedagógico-político. Pero, también, en una relación más estrecha con las propias demandas sociales, que sobre todo a finales de siglo se van a hacer más presentes desde distintos medios: prensa, congresos..., o de una manera implícita, en la existencia de un mercado laboral más cualificado, y que por lo mismo exigía una preparación más completa. Con todo lo cual se puede afirmar que, aun cuando el desarrollo de este nivel en la segunda mitad del siglo XIX no fue el que cabría esperar, su proceso se hizo ya imparable, y en su historia el problema fundamental será precisar esa finalidad tan discutida y, por lo mismo, diseñar el currículo que debería acompañarla. Y se sucederán Planes de Estudio, al compás de los cambios políticos, y, a su vez, se irá conformando una teoría pedagógica alrededor de los problemas y necesidades didácticas que esta enseñanza planteaba. Ciertamente que todavía el número de institutos oficiales, recién promulgada la Ley Moyano, no se correspondía en absoluto con las posibles necesidades de la población, pero hay un camino abierto. De forma que cuando llegamos a entresiglos, puede hablarse ya de una historia incipiente, tanto de la teoría educativa, como de la política y legislación, así como de las instituciones, en relación con este nivel de estudios.

LOS DISCURSOS ACERCA DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA

Si nos referimos en primer lugar al pensamiento pedagógico propiamente dicho, quizás el representante más significativo y el que más va a influir en la concepción progresista de este nivel de estudios, sea el fundador de la Institución Libre de Enseñanza, Giner de los Ríos. Sus ideas educativas escritas y publicadas en los últimos años del siglo XIX y principios del XX, cuando tratan de la educación secundaria, nos permiten adentrarnos en la mentalidad de un educador preocupado fundamentalmente por «formar hombres» y no tanto por preparar especialistas. Su doctrina señala todas las ventajas de una educación integradora de todas las materias, capaz de humanizar y no de disociar la propia personalidad de los alumnos que habrían de recibir los conocimientos adscritos a ese nivel de enseñanza. Y enlaza con todos aquellos autores que, ya sea desde la perspectiva pedagógica o, desde la perspectiva política, habían defendido este modelo en la segunda enseñanza. Porque no hay que olvidar que junto al pensamiento pedagógico propiamente dicho existirá en esos años un pensamiento político de contenido pedagógico que heredando la tradición de algunos de los políticos revolucionarios franceses, en especial de Condorcet, y de españoles como Quintana, se expresará en España con hombres tan diferentes como Gil de Zárate, Vincenti, García Alix, Romanones..., que no perteneciendo propiamente a la nómina docente, intervinieron en la educación des-

de otras tribunas conformando con ello una teoría político-educativa, presente más tarde en los documentos legislativos. Existiendo, además, un pensamiento pedagógico más informal pero no por ello menos significativo, que se expresa desde profesores de institutos de segunda enseñanza, como Macías Picavea, o en las memorias de esos institutos, y desde la prensa, ya sea especializada o de difusión nacional. Es decir, en torno a finales de siglo contamos con una base teórica suficiente para conocer el pensamiento acerca de la segunda enseñanza, o al menos los proyectos que sobre la misma se elaboran, aun cuando la realidad a la que aluden se aleje a veces bastante de los escritos publicados.

Giner de los Ríos, el autor quizás con mayor influencia en la pedagogía de esos años, trata este nivel educativo sobre todo en un escrito que titula *Problemas de la segunda enseñanza* y que publica en el *BILE* en 1892. A través de sus páginas nos es fácil acercarnos al concepto que su autor tiene de lo que él llama «una creación artificial, de concepto indefinido, que no se caracteriza por sí misma, sustantivamente, sino por su mera relación intermedia respecto de las otras», aludiendo ciertamente a la segunda enseñanza que se imparte en esos momentos y que para el pedagogo rondeño adolece de una fuerte confusión. Por ello su propuesta fundamental era que la enseñanza secundaria continuase en métodos y contenidos lo iniciado en la primaria, pues ambas están destinadas «a dirigir la formación del hombre, como hombre, no en su especialidad profesional». Y el programa tiene que ser «único, íntegro o enciclopédico, progresivo y de acuerdo con la dirección y sentido que en cada época tiene la cultura general». Aunque en el mismo esté incluida «una idea sumaria de las diversas aplicaciones, especialidades, profesiones e industrias, que en cada tiempo se hallan más extendidas y cultivadas en la vida social». Pero incluso para él es difícil encontrar el equilibrio entre una enseñanza intermedia de carácter general y una enseñanza preparatoria, sin traicionar la que fue su idea fundamental: la educación ha de formar primero hombres capaces de gobernarse a sí mismos y luego especialistas. Por ello en su propuesta de reforma de esta enseñanza se manifestará en los siguientes términos: «Que la segunda enseñanza constituye la base preliminar y fundamental para todas aquellas profesiones particulares que, no por su asunto, sino por el grado de desenvolvimiento con que lo cultivan, piden un desarrollo análogo y previo en la educación general, que exceda al de la primaria». De ahí que en la ILE se promocionen los estudios técnicos en este grado añadiendo como obligatorios los estudios de «dibujo, modelado, carpintería y otros trabajos manuales, jardinería y gimnasia».

Otras cuestiones de este nivel preocupan a Giner, pero siempre desde su consideración de una enseñanza formativa que, a su vez, prepara para la especialización, como es el caso de la formación del profesorado, tan olvidada por la administración. Sobre ello escribe y también hace propuestas, intentando llevar a la mentalidad de los gobernantes e incluso de los pro-

pios profesores la necesidad de una preparación pedagógica para poder impartir las clases en los institutos de segunda enseñanza. Y por ello defenderá «la constitución en el Doctorado de las Facultades de Filosofía y de Ciencias, de una verdadera Escuela Normal para el profesorado secundario», aunque añade: «Formando una serie continua la primera y segunda enseñanza, bastaría reorganizar, ampliar y elevar las escuelas Normales que hoy poseemos y que, por su viciosa y deficiente constitución, son ineficaces para el mismo profesorado primario».

La influencia de Giner en la España de entresiglos es un hecho suficientemente demostrado en la historiografía al respecto (Jiménez Landi, Cacho Viu, Gómez Molleda, Ivonne Turín, Gómez García, Molero Pintado...). Su pensamiento pedagógico y su obra institucional, la ILE, determinaron, en parte, la pedagogía española de la época, e incluso la política educativa oficial se vio impregnada de las ideas ginerianas, sobre todo en el ministerio de Chao, con Juan Uña como Director General de Instrucción Pública. Y en relación con la segunda enseñanza, su defensa del papel formativo de la misma encontró eco en el pensamiento contemporáneo más progresista, o al menos coincidió con otros autores, como el ya citado Macías Picavea, catedrático de instituto en Valladolid, autor de obras pedagógicas y libros de texto de segunda enseñanza, y director del periódico *La Libertad*⁵. Llegando su influencia hasta el mismo Congreso, donde algunos de los diputados entendieron que la segunda enseñanza debería asumir la responsabilidad de formar hombres y mujeres capaces de interpretar críticamente la realidad, al igual que el fundador de la ILE.

Macías Picavea, efectivamente, es un autor de sobra conocido para los estudiosos de esta época, pues su obra *El problema nacional* (1899) ha sido un referente para no pocos historiadores. Sin embargo no podemos eludirlo, a pesar de parecer repetitivos, porque su versión de la segunda enseñanza nos permite acercarnos al profesional-intelectual-periodista preocupado por la educación del momento desde una perspectiva teórico-práctica. Sus escritos sobre el tema comienzan subrayando su propia postura en relación con este nivel: «Importantísima para la propaganda de la cultura general entre las clases medias». Y aunque ya existan en España en esos momentos «50 institutos y 300 colegios agregados» que él considera «número en verdad suficiente, fuera de algunos núcleos de población muy densos», de su organización, dirá, «puede considerarse tan en ruinas como la primaria». Luego, expone toda una suerte de censuras donde se habla de edificios, materiales didácticos, programas, profesorado, metodología docente, distribución de las asignaturas... Y en medio de ellas, lo que entiende como otros modos de hacer, de trabajar, expresados en frases llenas de ironía «en cuanto a bibliotecas, museos, laboratorios, colecciones..., no se hable; de medios, instrumentos y recursos para prácticas, excursiones y visitas..., tampoco se hable; de gimnasios, campos de juego, salones o galería de descanso..., se hable menos...». Y no culpa de ello solamente a la administra-

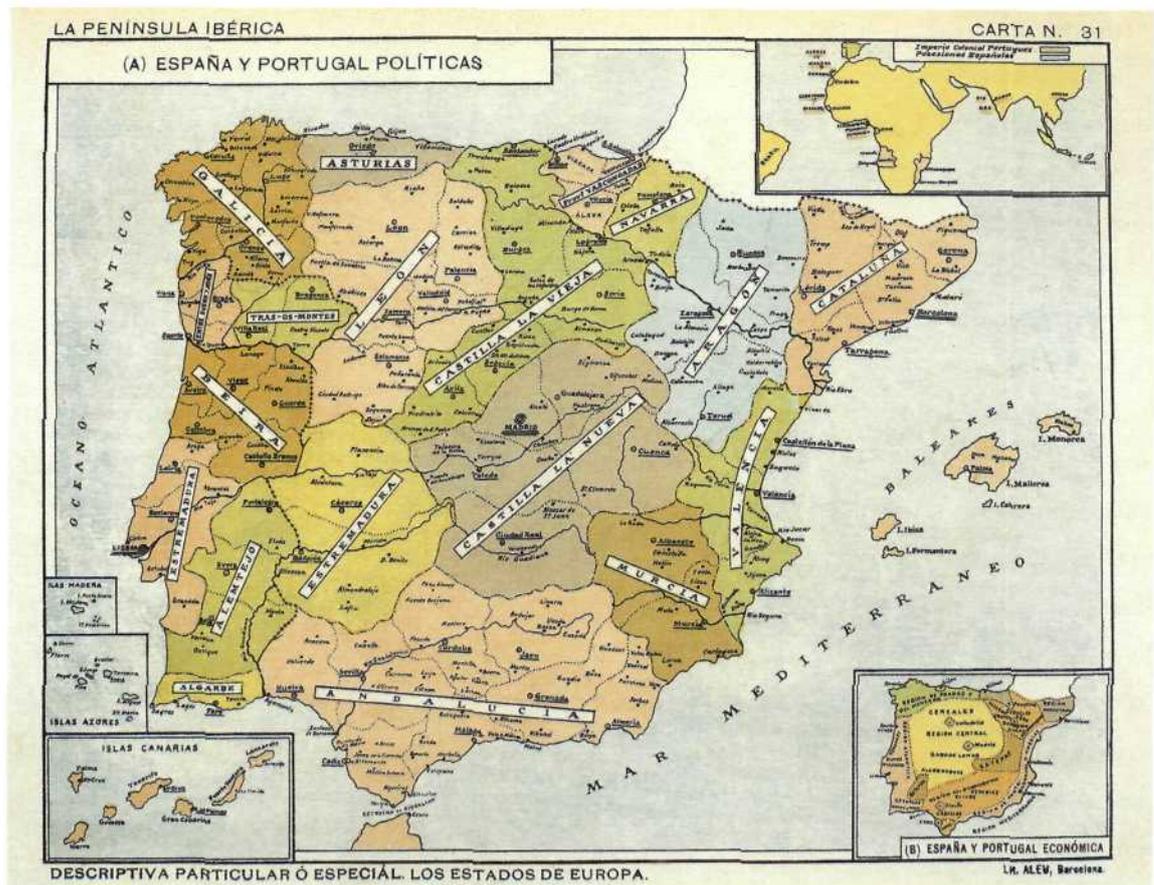
5

Sánchez Agustí, M. (1999).

ción. Macías Picavea piensa que los padres, la sociedad en suma, tienen una gran culpa en este orden de cosas. Pues se pregunta: «¿Hay por ventura algún padre que aspire a hacer de su hijo un carácter, un hombre intrínsecamente útil, un ciudadano íntegro y honrado...?». Introduciéndonos en un tema realmente controvertido.

Critica también el modelo del Plan de Estudios vigente, donde «las asignaturas corresponden todas a cursos únicos y cerrados, diarios en su mayoría», añadiendo: «todo eso de procedimientos progresivos y cíclicos de edificación intelectual..., son métodos de pedagogía civilizada que no caben en nuestra barbarie; molestan además a los padres de familia». Que sin embargo no tendrán empacho en mandar a sus hijos a la Universidad apenas cumplidos los 14 años, pues «en cada curso la edad de los alumnos que acuden a las aulas de los Institutos, y por consiguiente de las Universidades, decrece con relación al anterior», y para Macías Picavea la ley ha roto los límites de la edad, dejando de par en par abiertas las puertas del ingreso a la voracidad insaciable de los padres. Todo un problema que repercutirá sin duda en la calidad de este nivel y desde luego en la elección de su futuro.

MAPA DE ESPAÑA QUE SERVÍA DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA ALUMNOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN 1912, CONTENIDO EN EL ATLAS ESCOLAR O COLECCIÓN DE CARTAS DE ESTUDIO DEL CATEDRÁTICO DEL INSTITUTO DE ORENSE E. MORENO LÓPEZ



Desde el Congreso de los diputados, el interés y la defensa de la segunda enseñanza correrá, en esos años, a cargo, sobre todo, de Eduardo Vincenti, diputado por Pontevedra. Sus intervenciones en las Cortes hablando de la enseñanza en general, y de la primaria y secundaria en particular, hicieron de él un político significado y, como en los casos anteriores, ha sido un referente en estudios sobre el tema educativo. Pero quizás su discurso sobre segunda enseñanza no ha sido aprovechado en todas sus posibilidades, o eso al menos nos parece. De ahí que volvamos a retomarlo, pues entendemos que cuando, el día 24 de junio de 1899, expone sus argumentos, en relación con el modelo y finalidad de la segunda enseñanza, está ratificando una postura que ya se inició años atrás en el propio foro parlamentario y que supone la rotura con el modelo de enseñanza secundaria asentado en el Antiguo Régimen, de tradición claramente humanística⁶. Segunda enseñanza que en el caso del diputado gallego ya es un concepto definido cuando, en 1895, interviene en las Cortes tratando este tema, aunque sólo sea parcialmente. Pero convencido de que: «Como una sociedad no se salva más que por la educación, entiendo que la escuela primaria, de los seis a los doce años, no basta para que el niño pueda ser en su día el futuro ciudadano conveniente para la Patria» (*Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes*). Ideas que se expresan más elaboradas en 1899, precisamente en los momentos que nos importan. Así, cuando se discuten los decretos de reforma de las Escuelas Normales y de la segunda enseñanza, del entonces ministro de Fomento y responsable de la Instrucción Pública, marqués de Pidal, el discurso de Vincenti apuesta porque este grado sea una «enseñanza positiva y práctica», aunque, como él mismo afirme, no se sienta enemigo de la enseñanza clásica. Pero «es preciso que la juventud aprenda aquello que es más práctico y positivo [...] Bien está que haya enseñanza de latín, pero es preciso que, sobre todo, haya enseñanza de geografía, de historia, de contabilidad, de derecho usual, de gimnasia, de dibujo y muy especialmente de lenguas vivas».

Era esta una polémica, enseñanza secundaria con preferencia para los estudios clásicos, o una enseñanza proyectada para la realidad científica y social del momento, que se va a mantener viva durante todos esos años, alcanzando incluso los finales de nuestro propio siglo, y en la que Vincenti apostó por un cierto eclecticismo entre lo antiguo y lo nuevo, aun cuando manifestara su preferencia por modernizar el currículo de este nivel, tanto en las asignaturas seleccionadas como en el método de enseñanza. Pero en el Parlamento sus palabras fueran contestadas por otro de los diputados interesados en el tema, Calabuig, que defendiendo como Vincenti «que la segunda enseñanza tiene un carácter más educativo que instructivo, y que para formar el corazón y la inteligencia de los niños ha de nutrir aquélla de alimentos sanos y adecuados», sin embargo estaba a favor del predominio de la cultura clásica y desde luego de la presencia de la religión como asignatura obligatoria. Rechazando el

6

Esteban, L. (1996).

modelo cíclico como método docente, y defendiendo la reforma propuesta por el ministro de Fomento, que, por otra parte, repetía la Ley Moyano, y reforzaba su carácter preparatorio para la Universidad.

El marqués de Pidal, causante de la discusión, defiende sus ideas y nos da su propia versión de la segunda enseñanza: «destinada a las que constituyen, por decirlo así, las clases directoras del país», y justifica el currículo elegido para conseguir su preparación: «Juzgué que lo principal para ello era establecer la enseñanza clásica, enseñanza que no se limita ni se ha limitado jamás al estudio del latín y del castellano, sino también al de aquello que ha sido durante tanto tiempo, y será siempre, la gloria de todos los pueblos, a lo que se llama las humanidades...». Argumentando en favor de las humanidades, que otras naciones como la inglesa han hecho de las lenguas «sabias» y de la literatura una preparación «necesaria para todas las funciones públicas». Por otra parte, también defiende el método cíclico o progresivo, «por el que se gradúan los estudios según va desarrollándose la inteligencia del alumno», coincidiendo con Macías Picavea y con Giner de los Ríos. Diputados, ministros... Sus discursos pedagógico-políticos sobre segunda enseñanza se constituyeron en el pensamiento educativo de las Cortes, referido en este caso a un nivel educativo todavía sin delimitar, y cada vez más conflictivo, porque cada vez iba a ser mayor la población que lo requiriera. Y aun cuando los años sucesivos no van a variar demasiado la situación, las intervenciones de otros diputados, sobre todo los que serían los primeros ministros de Instrucción Pública y Bellas Artes: García Alix y Romanones, siguen escribiendo la historia del pensamiento político-pedagógico de esos años... En cuanto a la prensa diaria, no se habla demasiado de segunda enseñanza, porque son pocos los afectados, teniendo que acudir a revistas especializadas, que sí se preocuparán del tema y en los que escribirán profesores y pedagogos, como el ya citado *BILE* o *La Civilización*, por poner un par de ejemplos.⁷

CÓMO SE GOBERNABA LA SEGUNDA ENSEÑANZA

En España, el siglo XIX supuso la configuración de un sistema educativo en que el gobierno de la educación se fue desprendiendo del monopolio eclesiástico, desarrollando una política estatal y centralizadora. Todo ello en un proceso lleno de tensiones en que ni siquiera había claridad de objetivos en los propios grupos parlamentarios. Es cierto que a partir de la Constitución de 1812 la mentalidad política del país sufre un cambio considerable y que la palabra libertad, en este caso relacionada con la educación, va a adquirir una nueva dimensión. Pero los gobiernos aún consideraban que la política educativa, si bien tenía que contar con un aparato legislativo que regulase los problemas derivados de la administración de la enseñanza, no

7

Sanz Díaz, F. (1985).

necesitaba depender de un ministerio específico. De ahí que durante todo ese siglo serían los ministerios de Fomento Interior del Reino, Interior, Gobernación, Comercio, Instrucción y Obras Públicas, Gracia y Justicia, y Fomento, los que sucesivamente se encargarían de gobernar la educación. Y hasta 1857, el decreto y no la ley sería el documento legislativo. Con lo que el cambio de ministro llevaba aparejado, normalmente, el cambio de legislación, sobre todo si se producía, además, un cambio de partido político en el gobierno de la nación.

Por todo ello, para comprender el gobierno de la educación secundaria pública, en la España de entresiglos, creemos que es absolutamente necesario hacer un recorrido por lo que fue la historia de la política educativa que la reguló a lo largo del siglo XIX, condición que no es tan necesaria al tratar del pensamiento o de las instituciones. Historia que se inicia, precisamente, a principios de ese siglo, en un primer intento de reforma de los estudios de secundaria desde la monarquía napoleónica de José Bonaparte⁸, que atribuyó al «Ministerio de lo Interior» la responsabilidad de los «establecimientos de instrucción pública, de artes y oficios», y que pretendió impulsar ese nivel desde el modelo de los liceos franceses, con el asentimiento de los afrancesados ilustrados. Pero derrotados y expulsados los franceses, las Cortes de Cádiz redactan una Constitución, la primera en España, que sin mencionar la enseñanza secundaria, sin embargo en el artículo 367 se refiere a ella de una manera implícita. Y más tarde, en el *Informe Quintana*, aparecerá el nombre de «universidades de provincias» como centros proyectados para la enseñanza intermedia nombre que se recogerá en 1813, en el *Proyecto de decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública*, que no pasó de borrador, pues a la vuelta de Fernando VII se volvió al Plan Caballero de 1807, que aunque hablaba de la enseñanza secundaria, lo hacía siempre desde su carácter de estudios preparatorios para la universidad, sin darle entidad propia y sin desprenderlos de la Facultad de Artes.

Pasados seis años de absolutismo, ya en pleno Trienio Constitucional, se volvió a intentar una reforma de la enseñanza desde el ideario de las Cortes de Cádiz, promulgándose en 1821 el *Reglamento General de Instrucción Pública*, que referido a la enseñanza secundaria pretendió remediar la situación decadente de los centros tradicionales: escuelas de gramática latina y colegios de humanidades y, a su vez, uniformar esta enseñanza que estaba desperdigada en multitud de centros de origen diverso. Y se volvió a utilizar el nombre de «universidades de provincia» para designar los centros oficiales donde habría de impartirse este nivel «que comprende aquellos conocimientos, que al mismo tiempo que sirven de preparación para dedicarse después a otros estudios más profundos, constituyen la civilización general de una Nación». Pero Fernando VII vuelve a tener poder absoluto y el Reglamento queda sin aplicarse, dejando paso a una política educativa que vuelve sus ojos de nuevo al Antiguo Régimen, de la mano de Calomarde, ministro de Gracia y Justicia.

8

Viñao, A. (1982).

De 1834 a 1843, los liberales, aliados necesarios para la Regente, se escinden en dos corrientes dando paso al Partido Moderado y al Partido Progresista, que con su presencia más o menos fuerte en el gobierno irán determinando una política educativa de fuertes alibajos en el planteamiento de las medidas legislativas, aun cuando se mantenga como referente el Informe Quintana. Así, en 1836, se publicó el Plan General de Instrucción Pública, con la intervención, entre otros, de «moderados» como Gil de Zárate y el duque de Rivas, este último ministro de Gobernación. Plan que definió la instrucción secundaria como «la que comprende aquellos estudios a que no alcanza la primaria superior, pero que son necesarios para completar la educación general de las clases acomodadas, y seguir con fruto las facultades mayores y escuelas especiales». Y que se complementó con la Orden Ministerial de 12 de agosto de 1838 referida a la libertad para crear centros de segunda enseñanza, muy de acuerdo con la ideología liberal⁹.

Durante los años que van a 1857 hay una preocupación decidida por la enseñanza secundaria, que se hace patente, entre otros, con el *Proyecto de Ley sobre organización de la Enseñanza intermedia y superior*, que el ministro de Gobernación, Facundo Infante, llevó a las Cortes en 1841 y que en relación con lo que se denomina enseñanza intermedia contenía una serie de medidas de una gran modernidad, pues, sobre todo, hacía independiente este nivel, del propiamente universitario, e, incluso, programaba un sistema de ayudas a alumnos pobres. Pero tampoco este proyecto se puso en práctica, y proclamada Isabel II, con los moderados en el poder, en 1845 se promulga una nueva Constitución y un nuevo Plan General de Estudios, en el que Gil de Zárate y Pedro José Pidal, ministro de Gobernación, intentaron organizar la enseñanza superior y la segunda enseñanza. Definiendo esta última como «aquella que es propia especialmente de las clases medias, ora pretendan sólo adquirir los elementos del saber indispensables en la sociedad a toda persona regularmente educada, ora intenten allanarse el camino para estudios mayores y de adquisición más difícil». Y mostrando la importancia que tal nivel debería tener en la formación de los ciudadanos. Pues «ella es la que apoderándose del hombre desde su primera edad hasta la adolescencia, da a su entendimiento una dirección provechosa o extrañada y le señala para toda su vida con un sello indeleble». Con estos principios, el Plan de 1845, aprobado por Real Decreto de 17 de septiembre, pretende consolidar el nivel intermedio del que dice que «antes, en realidad, no existía» pero que en esos momentos «crece y se difunde con el establecimiento de los Institutos», de cuya administración también se ocuparía.

Es un lugar común para la historiografía educativa española, considerar que el *Plan Pidal* fue el que acometió en profundidad la estructuración de la segunda enseñanza, haciendo posible que el sistema educativo español estuviera cercano a la Europa occidental. Pero sería la ya citada Ley Moyano, primera ley de Instrucción Pública de España, la que diera el espal-

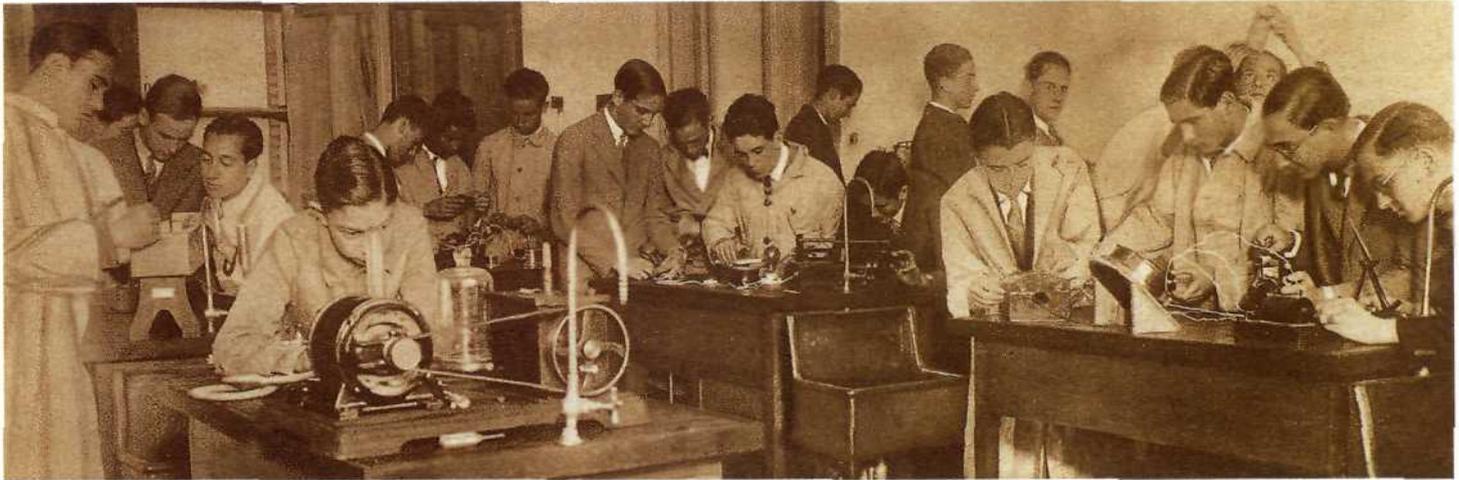
9

A la que se acoge Alberto Lista, uno de los hombres más preocupados por promocionar estos estudios, aunque fuera desde la órbita privada, organizando el Colegio de San Felipe Neri en Cádiz, modelo para la segunda enseñanza de las clases acomodadas. Más tarde figuraría como profesor en el Instituto Provincial sevillano de San Isidoro.

darazo a este nivel educativo que, por otra parte, seguía sin definirse con precisión, aunque tuviera ya su sitio en la enseñanza pública. Pues, cuando en 1857, y después de diversos avatares, se aprueba esta ley de signo moderado, nos encontramos con una segunda enseñanza que si bien estaba diseñada para las clases medias y su acceso a los estudios universitarios, cuenta en su currículo con los llamados estudios de «aplicación», que permitirían salidas profesionales para los que no optaran por la universidad. La ley regulará, además, el número y orden de las asignaturas de cada curso, la metodología, el profesorado, los libros de texto, los establecimientos donde esta enseñanza había de impartirse y los colegios de internos a ellos adscritos. Y marcará en el artículo 170 las limitaciones de la libertad de cátedra, problema capital en las décadas siguientes.

Porque, ciertamente, si algún rasgo define la política educativa de esos años, hasta la caída de Isabel II, es un progresivo retroceso en la manera de concebir la enseñanza pública, a la que se hipoteca con medidas restrictivas, contestadas sobre todo por los krausistas, que provocan la primera «cuestión universitaria» y la separación de varios profesores de ese signo. Así, desde el gobierno, el ministerio de Fomento intenta, primero, algunas modificaciones en la segunda enseñanza, por medio de un decreto que se publica en 1866, y, más tarde, ratificar su poder sobre la libertad de cátedra y de ciencia, por el Real Decreto de 22 de enero de 1867, hasta plantearse una nueva Ley de Instrucción Primaria en 1868, de claro espíritu reaccionario. Pero los acontecimientos políticos cambiarían la situación y la revolución septembrina daría paso a un período marcado por un liberalismo de signo radical, el Sexenio Revolucionario, que se expresó, en relación con la segunda enseñanza, a través de un decreto dado por el Ministro de Fomento, Manuel Ruiz de Zorrilla, por el que se pretendió la modernización de estos estudios: «destruir lo antiguo», variando su «significación íntima», y «oponiéndose abiertamente al empeño de considerarla como una serie de estudios preparatorios». Pues la segunda enseñanza «es el complemento, la ampliación de la instrucción primera, es la educación necesaria a los ciudadanos [...], es el conjunto de conocimientos que debe poseer el hombre que no quiera vivir aislado». Todas ellas son consideraciones sacadas del preámbulo, en las que el ministro se reafirma en su condición de pensador liberal, defensor acérrimo de la libertad de enseñanza pero, sobre todo, defensor de la formación del ciudadano, como objetivo de ese nivel de estudios.

Esas consideraciones, a su vez, serán las que informen el Plan de Estudios de 3 de junio 1873, en plena República, pues Eduardo Chao, ministro responsable del mismo, está influido por las ideas ginerianas y sus palabras revelan tal magisterio: «La segunda enseñanza tiene un doble carácter que importa distinguir; es de una parte el conjunto de conocimientos necesarios a todo hombre culto, cualquiera que sea la carrera a que su vocación le lleve, y de



GRUPO DE ALUMNOS
EN EL LABORATORIO DE FÍSICA
DEL INSTITUTO-ESCUELA

otra la serie de estudios exigidos para ingresar en cualquiera de las facultades o de las profesiones científicas». Sin embargo, este Plan no se llega a aplicar, pues es declarado en suspenso el 10 de septiembre de ese año por Gil Bergés, el nuevo ministro de Fomento, siguiendo vigente la legislación anterior, bajo el mandato de Emilio Castelar, último Presidente de la Primera República.

De 1874 a 1898, los Borbones de nuevo en el poder, no se dan excesivos cambios en la organización de la segunda enseñanza, si bien al principio se repiten las medidas fiscalizadoras por parte del ministerio responsable de la educación, y se afianza la política centralizadora, que da lugar entre otros problemas a la «segunda cuestión universitaria», de tanta resonancia en el desarrollo del sistema educativo español. Aun cuando la Restauración, promulgada la Constitución de 1876, propiciará planes de estudio de carácter ecléctico, como ocurrió con el firmado en 1880 por Fermín de Lasala y Collado, ministro de Fomento, y que pretendía que «la libertad al hermanarse todavía más con la disciplina y el aprovechamiento escolar, será también más extensa», pues se planteaba en este plan un problema si no nuevo, sí poco aludido, y es la escasa preparación con que acudían a la enseñanza secundaria los alumnos provenientes de la primaria, debido a la mala calidad de los centros de este último nivel. De ahí que se pretendiera más control en los estudios de secundaria y menos alumnos por clase, que se dividirían en secciones a cargo de profesores auxiliares y supernumerarios, con el fin de una mejor tutela de la enseñanza.

De 1880 a 1894, ya muy cercanos los años de entresiglos, y enredada de nuevo la política educativa en el difícil tema de la libertad de enseñanza, se quedan en proyectos los decretos de Montero Ríos suprimiendo el ministerio de Fomento y creando dos nuevos, uno de ellos el de *Instrucción Pública y de Ciencias, Letras y Bellas Artes*, antecedente inmediato del definitivo

Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Y se publica el real decreto de 5 de febrero de 1886, aumentando las posibilidades de creación de centros, y evitando el monopolio de los centros *asimilados* muy privilegiados por la anterior legislación. Pero hasta 1894 no vuelve a reformarse la segunda enseñanza, de nuevo de la mano de los liberales, siendo ministro de Fomento Alejandro Groizard, que, aunque mantiene un concepto de enseñanza secundaria repetido en planes anteriores, insiste en dos temas fundamentales: que la segunda enseñanza debe dividirse en dos períodos, de «estudios generales» y de «estudios preparatorios», y que debe evitarse el antagonismo entre lo clásico y lo «modernista», incorporando materias de una y otra clase, pues «no ha de encerrarse el espíritu en ninguna dirección parcial, ya clásica ya realista, sino desenvolverse ampliamente en todas las aptitudes del hombre moderno en el cual vive la herencia entera del pasado, al mismo tiempo que obra la ley de renovación y progreso, propia de todos los organismos». Y defendiendo el sistema cíclico que evite hacer de las asignaturas «masas cerradas, de golpe y en un solo curso». Seguimos, pues, con la influencia gineriana, que también se hace notar en la defensa de una segunda enseñanza que desde sus «Estudios Generales» esté al servicio de todos los ciudadanos, sin distinción de clase social o elección profesional.

Llegados a entresiglos, cinco planes de estudios, en apenas seis años, gobernarán la segunda enseñanza, mostrando con estos cambios la dificultad de su regulación. El primero publicado por Real Decreto de septiembre de 1898, año especial para la historia de España, y esta vez con la firma de Germán Gamazo como ministro de Fomento, que volverá a intentar organizar la segunda enseñanza con una mentalidad culturalista. La justificación nos suena familiar: «La reforma de la segunda enseñanza, en armonía con las modernas exigencias, es la necesidad que requiere más urgente satisfacción». Estamos ya en los años finales del siglo XIX, y después de todos los acontecimientos que rodearon la historia de la segunda enseñanza, seguía siendo ésta un nivel educativo que apenas estaba abierto para una población diferente de las clases medias. Y los distintos planes en realidad habían marcado sus diferencias más que por el concepto defendido, por el modo de presentarlo y por el currículo ofrecido. Pero desde luego sin atreverse en ningún momento a defender su obligatoriedad y gratuidad. Y el Plan de Gamazo, también de tinte gineriano y con influencias regeneracionistas, no pasa de abogar por lo ya propugnado, aun cuando quizás lo haga con mayor claridad: «Que la segunda enseñanza no ha de imprimir al espíritu tendencia ninguna determinada ni ha de lanzarle en ninguna concreta dirección». Y para cumplir ese objetivo, nos dirá el ministro, lo difícil sigue siendo la elección de materias, que en este caso «se ha hecho atendiendo a los resultados de la experiencia en España y en el extranjero»: Religión, Latín, Gimnasia, Derecho usual, Dibujo, Literatura, Teoría e Historia del Arte, Contabilidad, Economía política, Técnica industrial y agrícola, junto a las llamadas Ciencias Históricas, Ciencias Filosóficas, Ciencias



GABINO BUGALLAL ARAUJO
(1861-1932)
MINISTRO DE INSTRUCCIÓN
PÚBLICA Y BELLAS ARTES,
19 JULIO A 5 DICIEMBRE 1903;
11 DICIEMBRE 1914 A
1 ENERO 1915

En 1899, Luis Pidal y Mon, ministro de Fomento, firma un nuevo Plan de Estudios (contestado en las Cortes por Vincenti), «obligado por la necesidad de fijar el cuadro de asignaturas y el método de exponerlas», y modificando el examen de ingreso que comprendería Instrucción religiosa, Lengua castellana y Aritmética». Suprimiéndose el Derecho usual, la Economía política y la Contabilidad... Aumentándose la presencia del latín, con clara preferencia por las materias clásicas. Con lo que en el Congreso se hicieron oír voces disonantes como el caso del citado Vincenti. De todas formas este plan dura poco, pues será sustituido por el que firma Antonio García Alix el 20 de julio de 1900, ya ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes. Y en el que se hace una declaración de principios a favor de un bachillerato más corto y con un currículo más rico en materias de «aplicación». Sin por ello renunciar al latín u a otras materias «humanísticas», que se estudiarán parejas a la Física, la Química, la Historia natural, Lenguas vivas... Sigue, pues, abierto el problema de los contenidos a impartir, pero se evita, en este plan del ministro conservador, la división en secciones de los estudios de bachillerato. También se ocupa de los exámenes, y de las distintas clases de enseñan-

Lingüísticas, Ciencias Exactas, Ciencias Naturales y Ciencias Físico-Químicas. Todo un «arsenal» de conocimientos distribuidos en seis cursos, donde el latín sigue teniendo presencia determinante. Tiene también el Plan una serie de recomendaciones para los catedráticos y sus clases, que tienen carácter de metodología didáctica, amén de organización docente. Y regula, además, las condiciones del profesorado y la distribución de las clases y asignaturas. En cuanto a los programas y libros de texto, el plan opta por un sistema que permita cierta libertad a los catedráticos, aunque «los programas deberán ajustarse, en cuanto a su contenido sustancial, a los índices de materias que, a juicio del Consejo de Instrucción Pública, deban comprender». Y los libros de texto habrán de ser aceptados por la Comisión permanente de dicho Consejo. La libertad de cátedra sigue siendo un objetivo por cumplir para los legisladores educativos.

za secundaria: la oficial, de los institutos del Estado; la privada, de los colegios incorporados, y la denominada libre, precisando cuáles serán los derechos de los alumnos en cada caso y las condiciones que habrán de cumplir los profesores.

Pero en 1901, con los liberales en el poder, el conde de Romanones, ministro de Instrucción Pública, firmará quizás el Plan de Estudios más progresista de todos los hasta ahora analizados, en relación con la segunda enseñanza. O por lo menos así nos lo parece. Y no tanto en orden a los contenidos, que también lo es, sino a la propia situación de la segunda enseñanza. Pues tenía la pretensión de integrar en los institutos, a los que llama generales y técnicos, las enseñanzas de Magisterio, Agricultura, Industria y Comercio, Bellas Artes y Artes Industriales, «así como las enseñanzas para obreros». Seis años durarán los estudios de bachiller, y en ellos la enseñanza de la religión será de libre elección por parte del alumnado. Se señala sueldo para el profesorado (8.000 pesetas. cobraría el catedrático de término), y la plantilla de cada instituto. Con un dato a resaltar: habrá «un profesor de Pedagogía y Derecho escolar en los Institutos provinciales», junto a los especialistas en las materias «modernistas».

Finalmente, en 1903, recién comenzado el reinado de Alfonso XIII, se firmará un «Real Decreto, modificando el plan de estudios generales para obtener el grado de bachiller», siendo Gabino Bugallal ministro de Instrucción Pública, que sólo se refiere a las materias que forman el currículo de bachiller y en absoluto integra en los institutos otras enseñanzas que las de bachillerato. Pero además pretende «aligerar estos estudios», «atendiendo a las reiteradas reclamaciones de los escolares y de sus familias que se lamentan y con razón del enorme trabajo que sobre aquellos pesa». Estudios que durarán seis años con asignaturas refundidas y que no sobrepasen el número de cinco por curso. Quedando así un currículo «que en nada puede perturbar los estudios de los actuales alumnos, ni ha de ceder, a juicio del Ministro que suscribe, en merma de la cultura de quienes la solicitan en nuestros establecimientos de enseñanza». Curiosamente, hasta 1926 no volvería a retomarse la reforma de la segunda enseñanza, con lo que el Plan de Bugallal, nacido en entresiglos, serviría de referente durante casi veinticinco años.

Una cosa se había conseguido, después de una historia tan azarosa y complicada, y es que a principios del siglo XX la segunda enseñanza apareciera ya como un tema cotidiano en los debates parlamentarios. Había pasado de ser un grado minoritario, de escaso interés nacional, a convertirse en el problema más acuciante del sistema educativo, que sobre todo a partir de la creación del Ministerio de Instrucción Pública, adquirirá entidad propia. Y si bien, económicamente sus profesores dependían del Estado desde 1887, la precariedad de sus medios económicos se expresaba en las malas condiciones de sus centros y en los escasos sueldos percibidos, problemas estos que pasaron a ocupar un lugar prioritario en la política educativa de los años siguientes.

ESCUDO DEL INSTITUTO
CARDENAL CISNEROS
DE MADRID



LOS ESTABLECIMIENTOS PÚBLICOS PARA LA SEGUNDA ENSEÑANZA

La creación por parte del Estado de los primeros centros de segunda enseñanza pública, fue quizás la muestra más palpable de que la historia de este nivel de estudios se estaba cumpliendo. Ciertamente que esos primeros centros aprovecharon la tradición de los Colegios de Humanidades o de los Seminarios Conciliares, o de las propias Universidades de Provincia, y allí fueron, con frecuencia, ubicados. Pero este hecho no influyó en la aceptación de su carácter público y estatal. Que con la denominación, primero de «universidades de provincia», y, enseguida, de institutos de segunda enseñanza, elementales y superiores, fueron creciendo en número junto a los llamados colegios incorporados de creación más tardía, de forma que recién implantado el Plan del duque de Rivas su existencia en España era ya una realidad, contándose 24 en número, que se extienden por toda la geografía aunque sin que prevalezca un motivo unívoco en su creación: Palma de Mallorca, Guadalajara, Murcia, Cáceres, Santan-

ANALIZADOR DEL SONIDO
DEL LABORATORIO DE FÍSICA
DEL INSTITUTO CARDENAL
CISNEROS DE MADRID
(COMIENZOS DE SIGLO XX)



ESTANTERÍA DEL LABORATORIO
DE CIENCIAS NATURALES
DEL INSTITUTO CARDENAL
CISNEROS DE MADRID





der, Tudela, Vergara, Albacete, Burgos, Soria, Córdoba, Sevilla¹⁰, Gerona, Lérida, Jerez, Sanlúcar de Barrameda, Vitoria, Oñate, Logroño, Lugo, Ciudad Real, Bilbao, Cuenca y León, serán las ciudades en que se funden estos primeros centros que en algunos casos empiezan a funcionar pasados algunos años de su creación.

Pero será el período que va de 1845 a 1849 inclusive, el más prolífico: se crearon 33 centros, de los cuales, 25 estaban en capitales de provincia, y el resto en poblaciones importantes como Osuna, Baeza, Algeciras... A esta época pertenecen los dos madrileños: San Isidro y Cardenal Cisneros, y los de Barcelona, Santiago, Valencia, Zaragoza, Salamanca..., por citar las ciudades más significativas. A partir de aquí el número de institutos de nueva creación va siendo menor de forma que desde 1873 a 1913, la nómina de nuevas creaciones está vacía, y de los 66 creados hasta esa fecha, en 1898 funcionarán 62, pues, o por supresión, o cambio de localidad, no se pueden contabilizar los de Oñate, Orihuela, Monforte de Lemos y Lorca¹¹.

Pero cómo eran cada uno de estos centros, en qué edificios se habían acomodado y con qué población contaban, son preguntas que todavía no podemos contestar si nos referimos a la totalidad de los entonces existentes, pero que sí tienen respuesta para algunos de ellos, que han sido estudiados en monografías específicas, aun cuando de su situación en los años de entresiglos se conozca menos. De todas formas, fue un lugar común la escasez de medios materiales con que estos centros sobrevivieron, pues a pesar de que en el Plan Pidal se regulaba su economía, debían costearse con «el producto de las matrículas y de los depósitos para

10

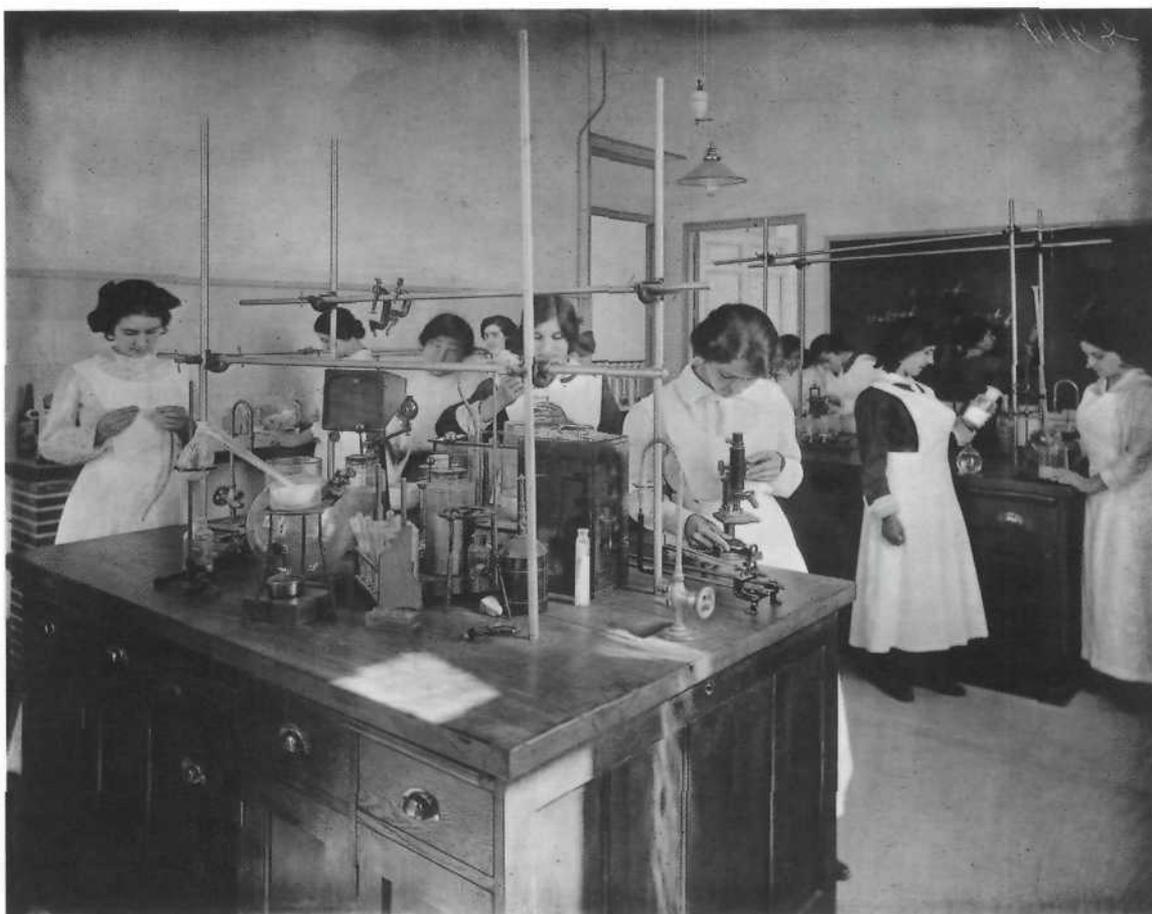
La creación del primer Instituto provincial sevillano se realiza en 1841, aun cuando no empezase a funcionar hasta 1846.

11

Viñao, A. (1982). Si bien en el caso del primer instituto sevillano, según nuestras fuentes, la fecha de creación es diferente. Datos contrastado en el AGA, Sección: Institutos de Segunda Enseñanza, Asuntos Generales, Leg. 6.923.

12

Un análisis prolijo de la situación de la segunda enseñanza y de la función de los institutos, se hace en la obra de autor anónimo, *La segunda enseñanza en España y fuera de España. Algunas consideraciones sobre los últimos Decretos del Ministerio de Fomento por el Apostolado de la Prensa* (Madrid, Agustín Auriol, Impresor, 1899). Merece destacarse la siguiente idea en relación con la responsabilidad del Estado: «La nación es la que paga, la nación es la que principalmente reporta las ventajas de la difusión de la cultura; no haya pues miedo de que la enseñanza sea gratuita o poco menos [...] Con el producto del impuesto escolar, rectamente administrado y con independencia de las rentas generales del Estado, se deberían organizar los Institutos, proveyéndolos de todos los útiles necesarios, creando en cada uno de ellos un número de plazas pensionadas o de becas para los alumnos pobres de sobresaliente capacidad e instrucción, y dotando muy bien a los catedráticos [...]. Así dignificado el Instituto dejaría de ser para muchos una escuela de corrupción».



el grado de bachiller en filosofía; con las rentas de las memorias, fundaciones, y obras pías que puedan aplicárseles después de cubiertas las atenciones de la instrucción primaria; con las cantidades que se incluirán en el presupuesto provincial como gasto obligatorio, cuando aquellos arbitrios no basten»; y esa situación se mantiene con algunas variantes (la Ley Moyano prevee que el gobierno pueda hacerse cargo de sostener los institutos de provincia previo pago anual por parte de las diputaciones de una cantidad alzada), hasta finales del XIX. Pero las palabras del citado Macías Picavea, nos alertan: «nuestros famosos Institutos son cualquier cosa menos centros de educación y enseñanza. La mayor parte tienen por casa viejos edificios provistos de cuatro salas, tal cual pasillo o galería y algún mediano corral abierto o no a la calle [...], un casón, una oficina de matrículas, media docena de salas con bancos; he aquí todo el físico de tales Institutos». Sigue el profesor describiendo «males», y aunque parezcan sus palabras excesivas¹², no cabe duda de que la segunda enseñanza pública contó durante largos años con una economía deficiente que repercutió en su mala calidad, pues con profesores mal pagados y con medios materiales escasos, no podía sorprender que las familias más

pudientes mandasen a sus hijos a los colegios privados, en especial los regentados por las órdenes religiosas más especializadas en esta enseñanza: jesuitas, maristas...

Esa escasez de medios es la que hace posible que se considere «normal» desde la legislación dar clase a 150 alumnos por aula (cierto que divididos en secciones y con profesores auxiliares), cuando la teoría pedagógica estaba hablando de educación integral e individualizada. Pero los presupuestos estatales no dedicaban demasiado dinero a la instrucción¹³ y por otra parte el número de alumnos en los institutos, en general aún no había alcanzado cotas preocupantes como para producir una queja desde la sociedad. Pues los que cursan la segunda enseñanza en España en los institutos, en el curso 1867-68, son 18.903, para bajar a 12.389, en 1892, aumentando sin embargo los asistentes a los colegios¹⁴. Descenso que se produce sobre todo en los años de la Restauración bajo el signo de gobiernos conservadores que protegen decididamente la enseñanza privada, llegando a transformar los colegios incorporados en Colegios «asimilados», en realidad establecimientos al servicio de la Iglesia católica. Con una precisión, y es que las mujeres no estudiarán en los centros públicos hasta el Sexenio Revolucionario, e incluso se tardará en reconocerles su título de bachiller con fines profesionales¹⁵. Por lo que la población escolar que acude a los institutos es predominantemente masculina, como masculinas eran las salidas profesionales universitarias, para las que estos estudios seguían sirviendo de preparatorios.

C I E N A Ñ O S D E S P U É S

Cien años han pasado desde que se creó el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Diez menos ha necesitado la segunda enseñanza (después «enseñanza media», y ahora «enseñanza secundaria») en adquirir el carácter de obligatoria y gratuita, hasta los 16 años, para los estudios de carácter general. Cumpliéndose así uno de los objetivos defendidos por la política liberal y presentes en la pedagogía gineriana. Y aunque la Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo promulgada en 1990, con la que se llevó a cabo esa reforma, ha sido muy contestada desde diferentes sectores, lo cierto es que ningún ministerio se había atrevido con la empresa de la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza secundaria en España hasta esa fecha, pues la Segunda República no pasó de algunas buenas intenciones. Pero, a nuestro parecer, el problema es que la LOGSE no ha cumplido la condición que toda ley de reforma educativa ha de tener en cuenta: establecer una relación directa entre las necesidades reales de la población y los modos efectivos de satisfacerlas adecuadamente. En este sentido, debemos lamentar que se haya vuelto a repetir el mal que ha acompañado a la enseñanza secundaria en España a lo largo de toda de su historia, sin cuya solución siempre estaremos dando vueltas al punto de partida.

13

Núñez, E. (1992).

14

Viñao, A. (1982).

15

Flecha, C. (1995).

B I B L I O G R A F Í A

- Boletín Jurídico Administrativo 1892-1966, Madrid, Imp. de J. López Camacho.
- Diario de Sesiones de Cortes, años 1895, 1897 y 1899, Archivo Universitario de Sevilla.
- Esteban Mateo, L. (1996): «Los precedentes de la educación secundaria: de las Escuelas de Gramática a los Colegios de Humanidades», en Gómez García, M. N. (ed.): *Pasado, Presente y Futuro de la educación secundaria en España*, Sevilla, Kronos.
- Flecha García, C. (1995): «Las primeras alumnas del Instituto de Segunda Enseñanza de Sevilla», en AAVV: *Instituto de Bachillerato «San Isidoro». Estudios y Recuerdos del Sesquicentenario de su creación (1845-1995)*, Sevilla, I.B. «San Isidoro».
- Gil de Zárate, A. (1855): *De la Instrucción Pública en España*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos.
- Giner de los Ríos, F. (1927): *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Giner de los Ríos, F. (1933): *Educación y enseñanza*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Gómez García, M. N. (ed.) (1996): *Pasado, Presente y Futuro de la Educación Secundaria*, Sevilla, Kronos.
- Gómez García, M. N. (1997): «La Universidad Española del «98» al «23»: pensamiento, legislación, prensa», en *Revista de Educación*, 1997, pp. 115-137.
- Gómez García, M. N. (1998): «Introducción a la Historia de la Educación Secundaria» en *Historia de la Educación*, 17, pp. 5-14.
- Gómez Molleda, M.^a D. (1966): *Los reformadores de la España Contemporánea*, Madrid, CSIC.
- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Colección Legislativa de España, t. LXXIII.
- Macías Picavea, R. (1899): *El Problema Nacional*, Madrid, Librería General de Victoriano Suárez.
- Martínez Alcubillas, M. (1858-1887): *Diccionario de la Administración. Obra de utilidad práctica para los alcaldes y Ayuntamientos...*, Madrid, Imp. de D. Marcelo Martínez Alcubillas.
- Núñez, Clara E. (1992): *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*, Madrid, Alianza Editorial.
- Sánchez Agustí, M. (1999): «El pensamiento del profesor en la enseñanza de las ciencias sociales. La idea de España en un catedrático de instituto regeneracionista», en Ruiz Berrio *et al.*: *La educación en España a examen (1898-1998)*, Zaragoza, Instituto «Fernando el Católico», Excma. Diputación de Zaragoza y Ministerio de Educación y Cultura.
- Sanz Díaz, F. (1985): *La segunda enseñanza oficial en el siglo XIX*, Madrid, MEC.
- Turin, I. (1967): *La educación y la escuela en España. De 1874 a 1902*, Madrid, Aguilar.
- Viñao Frago, A. (1982): *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*, Madrid, Siglo XXI.

Aportaciones de la Junta para Ampliación de Estudios a la renovación de la enseñanza superior en España

Julio Ruiz Berrio

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

«El conocimiento científico debe conseguirse a la luz de la naturaleza, no con la repetición mecánica de la oscuridad de la antigüedad. No interesa lo que se nos ha narrado que se hizo, sino que hay que tener en cuenta lo que podrá hacerse (*Nec refert quid factum fuerit. Illud videndum quid fieri possit*)».

F. BACON¹

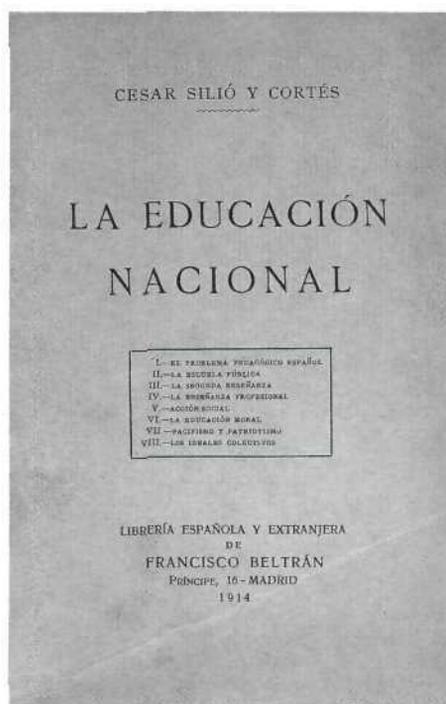
Como se puede imaginar el lector, cuando se habla de un proceso de renovación de alguna actividad humana es porque, al menos, hay dos tipos de razones que lo hacen posible. O bien porque ha habido una política de innovación, a nivel de los colectivos correspondientes, exigida o promovida por distintos factores de cambio; o bien porque el estado de aquella actividad se encontraba anteriormente en una situación lamentable. Pues bien, en el caso del proceso de renovación que se pone en marcha para la enseñanza superior en España en el primer tercio del siglo XX hay que manifestar que no viene originado por un tipo de las razones antedichas, sino por los dos: porque se operaron unos cambios personales y generales que impulsaron la renovación, y porque hay que reconocer de antemano que el atraso o abandono de la enseñanza superior en las últimas décadas del XIX era notable.

Empecemos por proporcionar algún dato sobre esa pésima situación. La Ley Moyano había dejado regulado a mitad del siglo el mundo de la enseñanza superior (así como también los otros niveles de enseñanza), y lo había hecho de acuerdo con el modelo napoleónico de universidad, con una estructura piramidal, con una sujeción rígida a la Administración, con una organización escolar arcaica y con una metodología anquilosada, en una vida académica en la que los objetivos principales de control eran las desviaciones en punto a doctrina, política o religiosa, como diría Feijoo. Es cierto que se trataba de un modelo imperante también en otros países europeos, pero ni se revalorizaba por su repetición ni, en nuestro caso, lo eximían nuestras peculiaridades ni siquiera las excepciones personales o coyunturales².

La verdad es que la situación de la enseñanza superior en España a finales del siglo XIX dejaba bastante que desear, ya se tuviera en cuenta el mal estado de los elementos —personales o materiales— que intervenían en dicho proceso, o bien se analizara el proceso en sí desde diferentes concepciones. Tanto las informaciones escuetas como las valoraciones personales de la época nos proporcionan testimonios precisos de ello. Por ejemplo, de las pri-

¹ Bacon, F. (1887-1892). *Works. Edon. De Ellis, Spedging y Heath*. Londres, vol. III, pp. 535 (cit. por Paolo Rossi, *Il passato, la memoria, l'oblio. Sei saggi di storia delle idee*. Bolonia: Il Mulino.

² Valle, A. del (1998).



PORTADA DEL LIBRO
DE CÉSAR SILIÓ LA
EDUCACIÓN NACIONAL

meras podemos seleccionar un resumen bastante valioso, destinado precisamente a informar a toda Europa: por él nos enteramos de que había entonces en España diez universidades, y que las Facultades eran «Filosofía y letras (tres secciones: letras, historia y filosofía); ciencias (cuatro secciones: ciencias exactas, ciencias físicas, ciencias químicas, ciencias naturales); derecho, con una sección de ciencias sociales; medicina; farmacia»; que había también enseñanzas especiales para el notariado, practicantes, comadronas y cirujanos-dentistas»; que en el curso 1900-1901 hubo tan sólo 17.287 alumnos matriculados³, de los que más de la mitad, 9.008, eran alumnos libres; que en ese mismo curso se obtuvieron tan sólo 2.089 títulos de licenciado y 165 títulos de doctorado; y, lo que es más

revelador para nuestras tesis, que «la Universidad de Madrid es la única que posee todas las facultades y todas las secciones; y es también la única en la que se puede alcanzar el título de doctor»⁴. O dicho de otra forma, España entera disponía de un número de alumnos oficiales poco mayor (unos dos mil) que los que había llegado a tener en alguna ocasión la Universidad de Salamanca por sí sola en el siglo XVII; únicamente había *una* universidad que pudiera ofrecer todos los estudios; sólo se podía obtener el grado de doctorado en Madrid; el presupuesto estatal sólo reservaba su décima parte para la enseñanza superior; los profesores los nombraba la Administración de entre una terna propuesta; y la autoridad suprema de cada universidad era un cargo nombrado también por el ministro, y de forma directa. Veamos ahora otros defectos más importantes, a través de las críticas contemporáneas.

De las numerosas valoraciones negativas que en su día hicieron personajes de la época, vamos a seleccionar algunas citas a modo de ejemplo. En primer lugar la de uno de los regeneracionistas más conspicuos, Macías Picavea. Hace referencia a la anorexia científica que se enseñoreaba en muchas universidades. Se preguntaba el cántabro en 1899:

«Cómo *se hace* la ciencia? ¡Misterio inasequible! Ni siquiera interesa en nuestras cátedras facultativas. Se toma *hecha*; en los libros; para mayor comodidad, traducidos: educación libresca, que dice Unamuno. Supongamos por un momento que se perdían y borrraban, de sobre la faz de la tierra, todos los libros que tratan de la historia del Egipto, de la bioquímica de las infecciones, de la termodinámica de los fluidos...

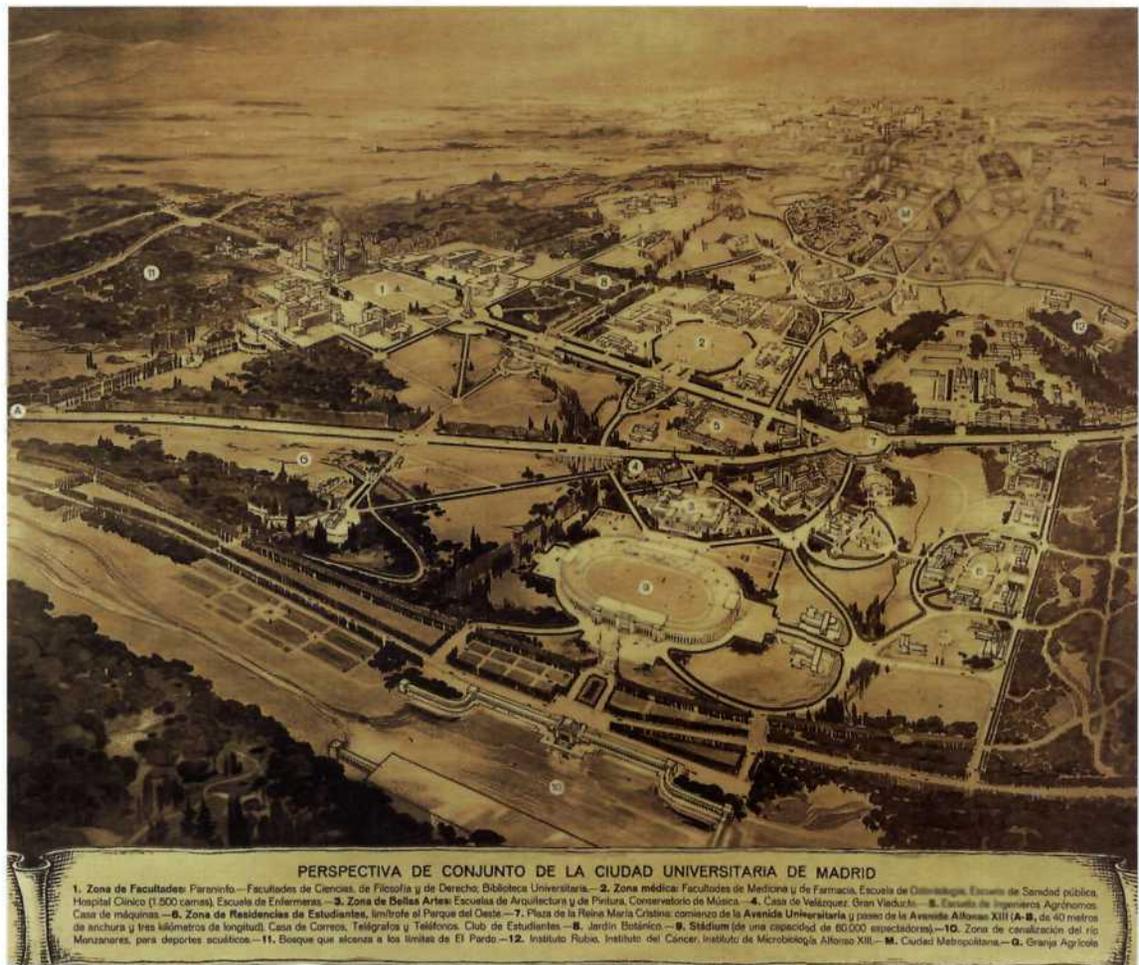
³
1.416 en Filosofía y Letras, 3.316 en Ciencias, 5.846 en Derecho, 5.014 en Medicina, y 41 en Notariado.

⁴
Cossío, M. B. (1911): p. 573.

¿cómo nos compondríamos los españoles par saber de todas esas cosas? Para los trabajadores científicos de Alemania, Francia o Inglaterra no habría dificultad; pondrían manos a la obra y pronto reharían el conocimiento íntegro... Pero ¿y los españoles?, repito. ¿Qué haríamos para restaurar los nombres y sucesos de la tercera dinastía faraónica, por ejemplo, reperseguir la evolución e influjo de los patogérmenes y sus toxinas al través de los tejidos, y reponer al estado de experimentación efectiva los altos problemas de las energías elementales físicas? La respuesta es obvia, aunque triste: nada haríamos, porque nada sabemos hacer. ¡Eso no se enseña en España!»⁵.

Algunos autores han tildado esas descalificaciones de radicales, entre otras cosas porque había excepciones muy honrosas y también porque utiliza términos extremos. Pero de la razón que asistía al profesor de Valladolid, dudamos menos cuando oímos voces tan autorizadas como la de un profesor y rector de universidad, vasco universal, líder intelectual de aquella España, Miguel de Unamuno, que, también por 1899, deploraba las limitaciones de la enseñanza superior española:

5
Mañas Picavea, R. (1996): pp. 103-104



VISTA GENERAL DE LA CIUDAD UNIVERSITARIA DE MADRID

«La Universidad es, ante todo, una oficina del Estado, con su correspondiente expedienteo didáctico, porque la cátedra no es más que un expediente. No hay claustros universitarios; no hay más que una oficina, un *centro docente* (tal es el mote) en que nos reunimos al azar unos cuantos funcionarios, que vamos a despachar, desde nuestra plataforma —los que a ella se encaramen—, el expediente diario de nuestra lección. Antes de entrar en clase se echa un cigarro, charlando del suceso del día durante un cuarto de hora que de cortesía llaman. Luego se entra en clase, circunscriben algunos su cabeza en el borlado prisma hexagonal de seda negra —¡geométrico símbolo de la enseñanza oficial!—, se endilga la lección, y ya es domingo para el resto del día, como dice uno del oficio. Se han ganado los garbanzos»⁶.

Y nos refuerza nuestra idea de un mal estado de la universidad española en el período finisecular el que la consideración de la misma como «oficina del Estado», no es una *ocurrencia* de don Miguel, como algunos podrían pensar, sino que encontramos la misma expresión en los discursos de otros pensadores contemporáneos tan importantes, y con tanta experiencia sobre la universidad y sobre la enseñanza en general, como es el caso de Francisco Giner de los Ríos⁷. En uno de sus escritos al caso leemos literalmente:

«La idea de la Universidad, en unos pueblos, es la de una *oficina* de preparación mecánica a los exámenes, como condición previa para la expedición de certificados, títulos y diplomas, que es lo que se busca; no hay que decir cuáles son estos pueblos», y en otro de 1902 nos aclara que: «Hoy por hoy, la Universidad española no es corporación social de profesores y alumnos, como en sus buenos tiempos, para el cultivo de los estudios tenidos entonces por liberales y la enseñanza y educación de la juventud en ellos, sino *un centro administrativo del Estado*, compuesto exclusivamente de profesores oficiales; esto es, nombrados por el Gobierno casi siempre, mediante oposición, a fin de preparar para los exámenes y grados de las profesiones correspondientes a aquellos estudios, explicando ciertas «asignaturas» cuyas líneas generales establece y aprueba el Estado mismo —o lo pretende al menos—»⁸.

Si a estos testimonios añadiéramos las críticas y las peticiones en los debates sobre la enseñanza superior en los congresos pedagógicos nacionales e internacionales⁹, así como en las asambleas nacionales o regionales sobre temas específicamente universitarios¹⁰, reuniríamos una base documental lo bastante amplia y sólida como para mantener nuestra descalificación de la universidad española de la época, pese —o mejor, incluyendo— las excepciones de turno, que ayudaron a preparar, como ha dicho Fusi recientemente, la reforma que se aproximaba¹¹.

6 Unamuno, M. de (1966): p. 740.

7 Gómez García, M. N. (1983); López Morillas, J. (1988); Ruiz Berrio, J. (1995).

8 Giner de los Ríos, F. (1924): p. 40, y Giner (1916): p. 48, respectivamente. Los caracteres en cursiva los hemos puesto nosotros.

9 Batanaz Palomares, L. (1982); Ruiz Berrio, J. (1980).

10 Gómez García, M. N. (1997); González Rodríguez, E. (1988); Hernández Díaz, J. M. (1998).

Como prueba de contraste de esta situación y de los deseos de algunos por cambiar podemos recordar que la temática de muchas de las lecciones inaugurales de curso en las universidades de España, precisamente en el *fin de siècle*, gira en torno a la crisis de la universidad en España y con frecuencia se proponen cambios y se ofrecen soluciones para su remedio, como en los discursos, por ejemplo, de Bartual y Moret, Fontseré y Riba, Lázaro e Ibiza, Rivas Mateos, Rodríguez Carracido, Aniceto Sela, Rafael Torres Campos o Pío Zabala y Lera. Argumentación que podríamos incrementar notablemente, pero que no lo vamos a hacer para guardar las proporciones debidas de estas páginas. Sin embargo, a modo de colofón, informaremos también de que el tema del concurso que abrió la Universidad de Valencia en 1902, para celebrar su tercer centenario, fue el de «*Qué es actualmente la Universidad española y qué debe ser en el porvenir*». Concurso, por cierto, que ganó Francisco Giner¹².

Si a esta situación decadente y obsoleta de la universidad, unimos la aparición de nuevos parámetros científicos, tecnológicos, industriales, sociales, económicos en el mundo occidental en el último tercio del siglo XIX y ya en el período finisecular en España, que provocaban la emergencia de un nuevo tipo de sociedad, en su estructura, en sus relaciones, en sus modelos y en sus ambiciones, en sus mentalidades y en sus comportamientos, en sus necesidades y en su formación, podremos deducir de modo coherente que se facilitó el clima, el contexto ideal para intentar llevar a cabo una reforma moderna de la universidad.

GÉNESIS DE LA JUNTA

Entiendo que es en ese ambiente, de regeneración y de modernización, en donde se puede encontrar sentido a la creación de la *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* y a sus metas y objetivos. Prueba de ello es que pese a que el decreto fundacional es de 1907, sus antecedentes académicos y normativos hunden sus raíces en el siglo anterior. En el Congreso pedagógico de 1892 se aprobó entre sus conclusiones que hubiera un plan de pensiones para estudiar en el extranjero. Más tarde, Rafael Altamira, que ya en 1893 había publicado una monografía sobre el tema¹³, al pronunciar el discurso inaugural del año académico 1898-1899 en la Universidad de Oviedo¹⁴, sobre «*La Universidad y el patriotismo*», título esclarecedor donde los haya, dedica abundante espacio a esbozar alguna estrategia que permita modernizar la universidad, y afirma que para entrar en contacto con la ciencia y la cultura avanzadas,

«de dos maneras puede realizarse este objeto: trayendo a España a profesores extranjeros que ayuden a formar nuestro futuro personal docente y constituyan nuevos núcleos de enseñanza en especialidades no cultivadas todavía o poco desarrolladas entre nosotros, o llevando nuestros profesores y alumnos al extranjero»¹⁵.

11
Fusí, J. P. (1999): pp. 16-17.

12
Giner de los Ríos, F. (1916).

13
Altamira, R. (1893).

14
Melón Fernández (1998).

15
Altamira, R. (1923): p. 291.

Al año siguiente, en 1899, Manuel Bartolomé Cossío llevó a Zaragoza, a la Asamblea Nacional de Productores, un plan de reformas urgentes en cuestiones de educación nacional, que fue leído públicamente por el marqués de Palomares de Duero, presidente de la Asociación de antiguos alumnos de la ILE por aquel entonces. Venía a ser ese plan el programa de mínimos de los institucionistas¹⁶ en cuestiones de política escolar para España. Una prueba de ello es que el mismo Giner lo fue aireando los años siguientes en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (*BILE*), bajo el título de «El problema de la educación nacional y las clases productoras», recogiendo primero las posiciones al respecto del líder regeneracionista, Joaquín Costa, y después las bases del programa expuesto por el marqués de Palomares, con amplios comentarios a casi todas ellas.

Pues bien, en la primera de esas «*Bases generales*» lo que afirma rotundamente Cossío¹⁷ es que «lo primero y más urgente, en todos los órdenes de la enseñanza, es la *reforma del personal existente y la formación de otro nuevo*»¹⁸, y detalla a continuación que

«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 la barbarie (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*. El medio es el factor más poderoso, más de fondo y rápido para la formación y la reforma del individuo. Es indispensable ir a recoger, para volver aquí a sembrar. Toda reforma fundamental y que ha dejado rastro, aunque sea efímero, en la educación española procede de gente que ha vivido y se ha formado fuera: desde el humanismo de Luis Vives hasta las escuelas de párvulos de Montesino. La primera base, pues, de la reforma, y sobre todo en las circunstancias actuales, por lo urgente de la necesidad, consiste en *enviar masas de gente al extranjero*»¹⁹.

De tal declaración encontramos varios párrafos iguales (y no es por casualidad) en el preámbulo del decreto de 18 de julio de 1901 sobre concesión de pensiones para ampliar estudios en el extranjero, firmado por el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, don Álvaro de Figueroa y Torres, conde de Romanones; decreto que sirvió de base para el proyecto de cinco años más tarde.

Paralelamente, en el campo de la literatura legislativa también se fue desgranando una normativa antecesora. Recordemos al respecto que en 1898 un decreto propone conceder pensiones a los tres mejores alumnos de las Escuelas Normales; que en 1900, recién creado el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, su primer titular, Antonio García Alix, decidió facilitar pensiones a profesores de Normales y a maestros para perfeccionarse y actualizarse en

16
Jiménez Landi, A. (1997).

17
Otero Urtaza, E. (1994 a y b).

18
Las palabras en cursiva de este párrafo y el siguiente no están en el original.

19
Cossío, M. B. (1966).

el extranjero; que en el decreto citado de Romanones se ofertan pensiones para alumnos de Facultades y Normales, mediante oposición; y que otro nuevo ministro del ramo, Allende-Salazar, complementará el 8 de mayo de 1903 el decreto de Romanones, ampliando la concesión de pensiones a profesores de Instituto, Escuela de Artes e Industria, de Comercio y de Veterinaria.

LA JUNTA DE AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS

AMALIO GIMENO CABAÑAS
(1852-1936)
MINISTRO DE INSTRUCCIÓN
PÚBLICA Y BELLAS ARTES,
13 DE JULIO A 30 NOVIEMBRE
1906; DICIEMBRE 1906
A ENERO 1907; 3 ABRIL 1911
A 10 MARZO 1912



De este modo se fue abriendo el camino para que un ministro liberal, Amalio Gimeno, mediante el real decreto de 11 de enero de 1907 (*Gaceta* del 15 enero), creara la institución que podía hacer factible no sólo las estancias de contacto o de aprendizaje en el extranjero de profesores y alumnos, sino, algo más importante, un plan completo de modernización a corto plazo de la ciencia, la cultura y la enseñanza españolas²⁰. Por fin se conseguía que el Estado creara el organismo por el que tanto habían luchado Giner, Cossío y otros intelectuales españoles para que se llevara a la práctica la operación de *reforma urgente* del profesorado español, que estimaban como acción clave para que fuera posible la modernización de la enseñanza en

todos sus niveles²¹, así como el despegue de la ciencia en España. El plan a seguir queda recogido ya en el primer artículo del citado decreto, al mencionar los objetivos y tareas de la Junta:

«Artículo 1º. Se crea en el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes una *Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas*, que tendrá a su cargo:

- 1º El servicio de ampliación de estudios dentro y fuera de España.
- 2º Las delegaciones en congresos científicos.
- 3º El servicio de información extranjera y relaciones internacionales en materia de enseñanza.
- 4º El fomento de los trabajos de investigación científica, y
- 5º La protección de las instituciones educativas en la enseñanza secundaria y superior»²².

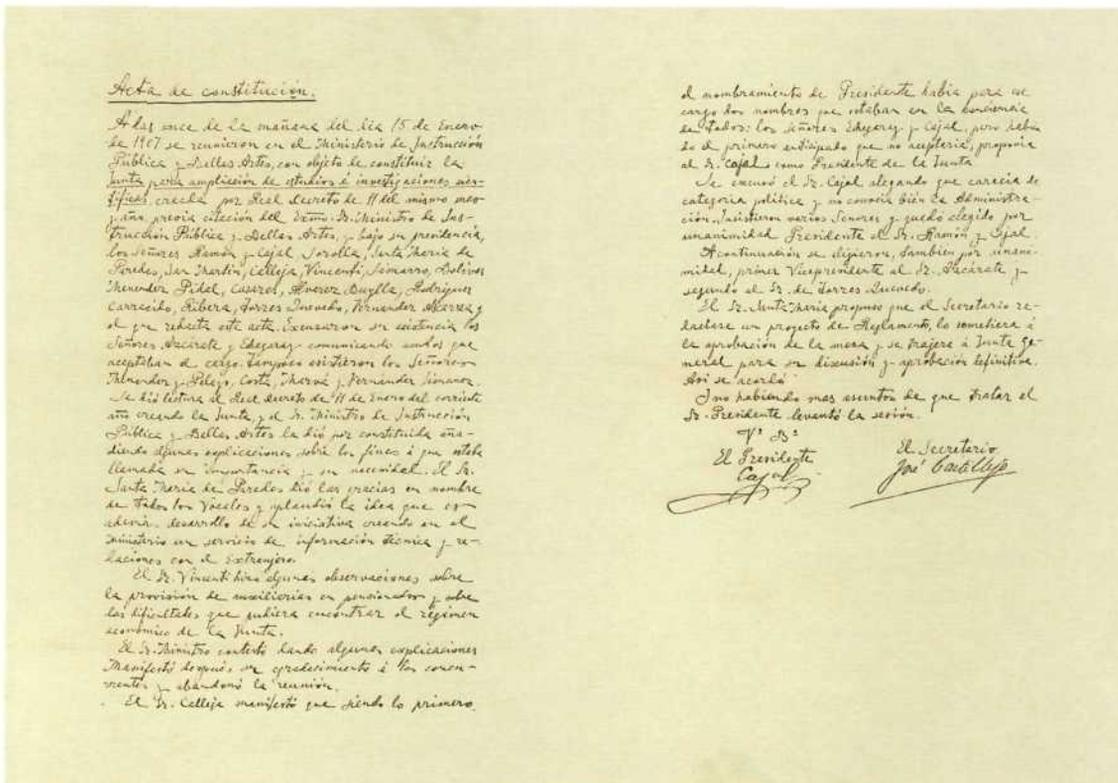
Para decidir sobre sus actividades se nombró un Patronato de la Junta, presidido por nuestro científico universal más eminente, Santiago Ramón y Cajal²³, e integrado por la flor y nata de nuestros científicos, pensadores y artistas: Menéndez Pelayo, Torres Quevedo, Ignacio Bolívar,

²⁰ AA.VV. (1987); Castillejo, J. (1976); Laporta, F. J. et al. (1980); Sánchez Ron, J. M. (1989).

²¹ La realidad de las enseñanzas elemental y secundaria a finales de siglo era verdaderamente grave y desconsoladora.

²² Ruiz Berrio, J. (1996): p. 314.

²³ López Piñero, J. M. (2000).



ACTA DE CONSTITUCIÓN DE LA JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, DEL DÍA 15 DE ENERO DE 1907

Joaquín Sorolla, Rodríguez Carracedo, Julián Ribera, Echegaray, etc., hasta un total de veintuna personas. Secretario de la Junta fue nombrado José Castillejo Duarte²⁴, de amplia formación universitaria, conector en la práctica de la ciencia y la enseñanza en muchos países de Europa²⁵, políglota, muy trabajador y gran administrador, catedrático de Derecho Romano, educador de vocación, y europeísta *avant la page*²⁶, que actuaría como tal hasta 1932, en que pasó a ocuparse de una nueva Fundación²⁷.

Como he dicho en otro lugar²⁸, la Junta estaba destinada a liderar el movimiento de renovación cultural y social del país, para lo cual valoró positivamente dos líneas de acción fundamentales, una la del impulso de la ciencia y otra la de la formación de un profesorado solvente, líneas que, como se puede constatar, inciden una sobre otra si alcanzan el éxito deseado. Para la primera, para salir de esa «insolvencia» científica y cultural que en el mismo 1908 denunció Ortega, se decidió posibilitar el conocimiento de las ciencias nuevas para nosotros o el estado último de las que aquí se cultivaban con retraso, así como incorporar los métodos y técnicas de investigación más recientes por un lado, y por otro el *talante* de rigor, inquietud y cultura que en los países avanzados existía, para convertirse de este modo en semillero desde el que se modernizase la ciencia española. Para la segunda, para disponer de bue-

24 Gamero Merino, C. (1986).

25 Dada la enemiga que los institucionistas tenían contra toda improvisación, para evitar las chapuzas, Giner fue formando a Castillejo para el puesto (por si acaso se lograba) desde 1901 en que se conocieron, exigiéndole estancias en instituciones extranjeras, dominio de idiomas, conocimiento de las corrientes culturales y científicas del momento, y, sobre todo, una valoración ética de la vida, que incluía el servicio a la nación.

26 Claremont de Castillejo, I. (1995); Castillejo, D. (1997-99); Gamero Merino, C. (1988); Palacios Bañuelos, L. (1986).

27 Fundación Nacional para Investigaciones Científicas y Ensayos de Reforma.

28 Ruiz Berrio, J. (2000).

Fue suprimida por un decreto del gobierno de Franco de 8 de diciembre de 1937. Tan sólo dos años más tarde, una ley, de 24 de noviembre de 1939, creaba el «Consejo Superior de Investigaciones Científicas», asignándosele todas las infraestructuras arquitectónicas, de mobiliario y de laboratorios que habían integrado la JAE.

nos profesores y maestros, con una buena base científica y una moderna capacitación profesional, con un ideal de renovación y perfeccionamiento del país, se eligió incorporar los métodos de enseñanza en boga, las últimas contribuciones de la psicología, las teorías pedagógicas actuales, o los modelos de organización educativa respaldados por el éxito. Como se expresaban las gentes de entonces, había que organizar un buen vivero que sirviera para extender sus valiosas semillas por toda la geografía española.

La falta de una historia que embargase las acciones innovadoras que se debían emprender, así como la ausencia de intereses creados que un cuerpo genera, como podía serlo el universitario, proporcionó un campo libre a la Junta para sus actuaciones. A esta gran ventaja se unió la que un importante historiador actual de la ciencia española²⁹ ha puesto de manifiesto, que la Junta gozó de privilegios a la hora de los presupuestos. No, por supuesto, en términos absolutos, ni muchísimo menos, ya que Castillejo tuvo que hacer constantemente magia contable, a la vez que imponer una gran austeridad a los pensionados; pero sí en términos relativos, comparando sus dotaciones con las de las universidades, «y, lo que es más importante, que fueron creciendo a un ritmo relativamente alto, como se puede comprobar sin más que analizar las correspondientes *Memorias de la Junta*». Sin embargo, no todo fue un camino de rosas, o algo parecido, pues no se debe omitir que a esta Junta se le fueron poniendo varios impedimentos durante todo su camino (1907-1937³⁰), obstáculos que se pueden atribuir, de modo general, a

JOSÉ CASTILLEJO DUARTE
(1877-1945)



LEONARDO TORRES QUEVEDO
(1852-1936)



dos grupos principales: el de los enemigos de la Institución Libre de Enseñanza y el de los profesores universitarios. Los primeros consideraban, como lo expresaron por escrito después de 1939, que la Junta no era más que un organismo al servicio particular de los institucionistas y que éstos eran enemigos de las instituciones más sagradas de la patria; y aunque entre los pensionados hubo profesores procedentes de todas las ideologías y fidelidades, les negaban el pan y la sal, y constantemente aprovechaban las tribunas periodísticas o del Congreso de los Diputados para atacarles. Los segundos, los profesores universitarios, se sintieron vejados, y *punteados* como decimos ahora, por un organismo ajeno al que se le concedían una serie de ventajas que a ellos se les habían negado, a la vez que desconfiaban de un ensayo destinado a reformar la universidad desde fuera

de la universidad. La verdad es que la mayor parte llegó a comprender, e incluso a respaldar, la existencia de la Junta, pero, eso sí, exigiendo también una atención financiera y legislativa para sus facultades. De todas formas, cuando peor lo pasó la Junta fue con la Dictadura del general Primo de Rivera, aunque el tacto político de José Castillejo y de Alberto Jiménez (quizá también el de Cossío), y el apoyo decidido y comprometido del duque de Alba, permitieron que atravesara el bache con gran desgaste, pero con soltura³¹.

UN CONCEPTO DE UNIVERSIDAD

Antes de proporcionar algunos datos significativos en la política de pensiones para estudiar fuera de España, actividad con la que más se suele identificar a la JAE (anagrama de la *Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas*), estimo que es bueno clarificar lo más posible las metas y las estrategias de su programa reformista. En principio, que consideraban



MARCELINO MENÉNDEZ
PELAYO (1856-1912)

31 En una ocasión, incluso el general llegó a visitar la Residencia de Estudiantes.

que la redención científica y moral que necesitaba el país era una responsabilidad y una capacidad de minorías, aunque su labor estuviera destinada a servir los intereses de la sociedad, de toda la sociedad. Ya Rafael Altamira, en el discurso mencionado antes, con claras resonancias del *Discurso de Fichte en cuanto al carácter de alocución, hacía un llamamiento a los universitarios, profesores y alumnos, para emprender esa tarea:*

«La responsabilidad de los elementos intelectuales, con ser grande siempre, es mucho mayor y más grave en una nación atrasada y víctima de la abulia como la nuestra. La regeneración, si ha de venir (y yo creo firmemente en ella), ha de ser obra de una minoría que impulse a la masa, la arrastre y la eduque»³².

En segundo lugar, en el caso concreto de la reforma universitaria, hay que tener presente las aclaraciones hechas por Castillejo en una conferencia dada en Bilbao en 1911:

«No es problema de hacer escuelas, sino maestros, ni hacer universidades sino científicos, ni fábricas sino industriales, ni credos sino creyentes, ni leyes nuevas sino hombres nuevos»³³,

porque en ellas subraya tanto el fin real de sus actividades como la estrategia que estimará adecuada. Como vio acertadamente en su día Carmela Gamero, se trata de formar *científicos*, en último término, de formar hombres, hombres que sean capaces de investigar, de enseñar, de experimentar, de llevar a cabo los nuevos diseños y las nuevas tareas. Hacen falta instituciones y métodos, pero lo primordial son las personas, personas con mayúscula, dotadas para hacer realidad las investigaciones al caso o los planes pensados. Por ello, la estrategia debe ser la conducente a formar científicos, universitarios.

Detrás de esos planteamientos había una concepción conocida de la universidad. Es la de Francisco Giner. Acusaba a la universidad latina de ocuparse en exclusiva de formar profesionales y deseaba mejorar ese panorama. Conocedor de la historia de gran parte de las universidades occidentales, así como de su funcionamiento en aquellos mismos años, pudo hacer un perfil de lo que debía ser la española. En primer lugar, solicitaba su carácter autárquico, recabando su autonomía del Estado. Y le señalaba como funciones propias el cultivo de la ciencia mediante la investigación y la docencia, la educación general de sus alumnos, así como la protección y guía de los mismos dentro y fuera del recinto, la difusión de la cultura en todas las clases sociales, la dirección superior (por su influjo moral y desarrollo libre) de la educación nacional y sus particulares institutos, y la formación pedagógica de todos los profesores del país, de un modo directo o indirecto.

Acciones particulares para cooperar a ese tipo de universidad serían el relegar la preparación de títulos a un lugar más secundario —situando el perfeccionamiento científico en el primer puesto—, relacionar más los diferentes estudios y facultades, cuidar más de la vida material, moral e intelectual de los estudiantes, procurar la participación estudiantil en diver-

³²
Altamira, R. (1923): p. 319.

³³
Gamero Merino, C. (1985): p. 64.

esos ámbitos de la vida universitaria, ayudar y convivir más con otras instituciones culturales, establecer más contactos y promover actividades educativas que hoy llamaríamos de carácter no formal o informal. En último término, Francisco Giner quería que la universidad fuera «no sólo una corporación de estudiantes y sabios, sino una *potencia ética de la vida*»³⁴.

Ese ideal de universidad, en donde se mezclan y contraponen los tipos alemán e inglés de universidad, con éxitos brillantes en el siglo XIX, se vio matizado por la inclinación de José Castillejo hacia el mundo universitario inglés que conocía muy bien. No solamente lo corrobora la nacionalidad inglesa de su mujer, sus estancias en las universidades inglesas clásicas, sus importantes amigos ingleses, sino también el tema de su tesis doctoral, que no es otro que el de *La educación en Inglaterra*, publicada en 1915. De ahí que el carácter distintivo, no único, por supuesto, de la universidad con la que soñaba Castillejo fuera el inglés³⁵.

LA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS

Es posible agrupar las aportaciones de la Junta para Ampliación de Estudios a la enseñanza superior en España en cuatro grandes líneas de acción: la ampliación de estudios en el extranjero, la formación para la investigación, la formación del universitario y la formación pedagógica. Y para poderlas llevar a cabo puso en marcha otros tantos planes y estrategias, que vienen a coincidir con el organigrama reconocido de las actividades de la Junta³⁶. Porque si es cierto que en principio tales actividades tienen dos orientaciones acusadas, la de formar científicos y la de formar universitarios, también es verdad que, teniendo en cuenta los caminos emprendidos, se pueden estimar cuatro tipos: el pensionado de estudios en el extranjero, la creación y promoción de instituciones para la investigación, la apertura de residencias de estudiantes y los ensayos docentes.

Podemos comenzar por la actividad más difundida, como dije antes, la concesión de pensiones para ampliar estudios en el extranjero, sobre todo en la Europa central y occidental. La conservación de las *Memorias* de la Junta (1907 a 1934) nos proporciona una información riquísima, que ha sido expuesta de forma general por varios autores³⁷, o mediante un estudio particular como el de Teresa Marín para el caso de los becados en Pedagogía³⁸. Ello me exige de repetir aquí datos y cifras en detalle, y en cambio me permite dedicar este apartado a resaltar algunas de las metas que se consiguieron con esta política de ampliación de estudios en el extranjero.

Como en veintinueve años de vida de la Junta se concedieron unas mil seiscientas pensiones individuales (de entre las casi diez mil solicitadas), las posibilidades de estudio con los científicos y profesores más afamados del mundo occidental fue grande, así como el contacto con los centros de investigación y docencia más acreditados, lo que supuso que se pudie-

34
Giner de los Ríos, F. (1916): p. 121.

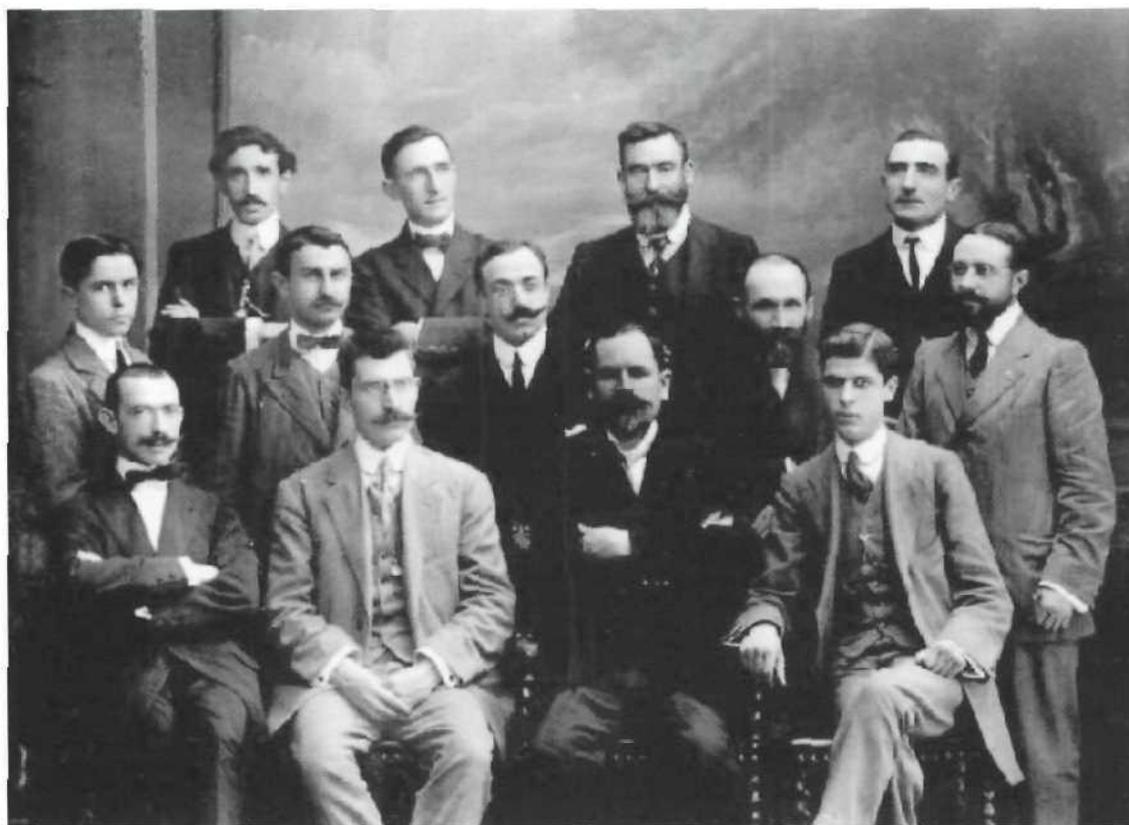
35
Ruiz Berrio, J. (1985).

36
Sánchez Ron, J. M. (1989).

37
Gómez Orfanel, G. (1976);
Laporta *et al.* (1980); Sánchez
Ron, J. M. (1989).

38
Marín, T. (1990 y 1991).

GRUPO DE PENSIONADOS
DE LA JUNTA PARA
AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS
E INVESTIGACIONES
CIENTÍFICAS



ran actualizar los conocimientos y las prácticas en muchas especialidades del saber, o bien incorporar a nuestras universidades y escuelas profesionales las bases de nuevas ciencias o de nuevas técnicas. Siguiendo a la misma Junta podemos resumir las disciplinas en cuya renovación se interesaron los pensionados en las once siguientes:

Derecho, Medicina, Higiene, Veterinaria y Farmacia, Ciencias exactas, físicas y naturales, Ingeniería y Enseñas técnicas, Sociología, Economía y Hacienda, Bellas Artes, Artes industriales y Arquitectura, Filosofía y Psicología, Historia y Geografía, Pedagogía, Filología y Literatura, Comercio y varios,

es decir, un espectro amplísimo que permitió la renovación, o el reciclaje en algunos casos, de los futuros docentes de la enseñanza superior o de sus técnicos e investigadores, aunque hay que recordar que desde 1922 se pasaron las pensiones para catedráticos y auxiliares a la universidad.

Pero el fruto de estas ampliaciones de estudio, no se limitó a esa preparación específica de cada uno en la ciencia respectiva, lo cual era de un beneficio incalculable, sino que añadió el conocimiento de las nuevas organizaciones científicas, de la vida universitaria, de actividades culturales *novedosas, de métodos de enseñanza, o contacto con otras culturas y civilizaciones,*

promoviendo todo ello un más exacto conocimiento de las posibilidades y límites de cada uno, a la vez que un espíritu de tolerancia y de flexibilidad del que andaba tan escaso nuestro país.

No hubo el mismo número de concesiones en todas las especialidades, entre otras razones porque no hubo el mismo número de solicitudes en todos los campos. Entre 1910 y 1927, por ejemplo, la proporción entre las pedidas y las concedidas se movió entre un 33,9% para las Ciencias, seguidas muy de cerca por el Comercio, la Sociología y la Economía, y la Historia y Geografía, y un 7,3% para las ingenierías y enseñanzas técnicas. Pero aun en un caso aparentemente bajo, como el de la Pedagogía, con un 13,4% de concesiones, no hay que olvidar que ello supuso 236 pensiones, lo cual indica una media de unas catorce becas por año. Y si a esta información añadimos, como ha estudiado con mucho cuidado la profesora Marín, pensiones en grupo, o pensiones por delegación, no nos extrañará saber que en el tiempo de actuación de la Junta se alcanzó el número de 410 becas para perfeccionar los conocimientos pedagógicos del profesorado. Lo que significa que buena parte de los inspectores de enseñanza y de profesores de Escuelas Normales, y un número representativo de maestros y de profesores de institutos, tuvieron la ocasión de actualizar sus métodos, sus técnicas, sus planteamientos educativos, en una palabra.

La nómina de los que fueron pensionados por la Junta es muy larga, y lo que es más significativo, acoge a muchos de los españoles ilustres del siglo xx. Aunque sólo sea a modo de ejemplo, unos pocos nombres: Ortega, García Morente, Zubiri, Julián Besteiro, Navarro Tomás, Joan Corominas, García Gómez, Blas Cabrera, Rey Pastor, Esteban Terradas, Jiménez de Asúa, Legaz Lacambra, Fernando M^a Castiella, Martínez Arboleya, Bosch Gimpera, Sánchez Albornoz, C. Pérez Bustamante, Ernesto Halffter, Nicanor Zabaleta, Severo Ochoa, Grande Covián, Laín Entralgo, López Ibor, Luzuriaga, Ángel Llorca, Rosa Sensat, Virgilio Hueso, Pedro Rosselló, etc.

LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

Los centros para la investigación que creó la Junta y/o que asumió se pueden considerar agrupados en dos grandes sectores, el de las ciencias y el de las letras. Cronológicamente hablando, la primera institución destinada a aglutinar a otras específicas fue la de letras. Se trata de la creación, en 18 de marzo de 1910, del *Centro de Estudios Históricos*, que presidiría Menéndez Pidal. Tan sólo unos meses después, en mayo, se fundó el *Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales*, del que fue nombrado presidente Santiago Ramón y Cajal, y secretario Blas Cabrera.

Del *Centro de Estudios Históricos* dependían varias secciones, preocupadas por la investigación de la Lengua y la civilización árabes, la Arqueología española, la Filología española, los Estudios

clásicos, los estudios hispanoamericanos, el arte escultórico y pictórico de España, las instituciones medievales, la Literatura contemporánea, los estudios hispanoamericanos y la Escuela española de Arqueología e Historia en Roma. Al frente de ellas estuvieron especialistas tan renombrados en alguna de esas materias como Miguel Asín, Julián Ribera, Gómez Moreno, Menéndez Pidal, Jesús Pabón, Américo Castro, Elías Tormo, Eduardo Hinojosa, Joan Pijoan o Pedro Salinas.

En el *Instituto de Ciencias Físico-Naturales* se integraron algunos establecimientos y laboratorios que ya existían, así como otros que fueron creados. Entre los primeros, según nos informa Sánchez Ron, estaban «el Museo Nacional de Ciencias Naturales, el Museo de Antropología, el Jardín Botánico, la Estación biológica de Santander y el Laboratorio de Investigaciones biológicas de Cajal, que más tarde (1920) se convertiría en Instituto Cajal. En cuanto a los nuevos laboratorios, centros o grupos, creados por la Junta fueron los siguientes: el Laboratorio de Investigaciones físicas, la Estación alpina de Biología del Guadarrama, la Comisión de investigaciones paleontológicas y prehistóricas, el Laboratorio y Seminario matemático, y los laboratorios de Química, Fisiología, Anatomía microscópica, Histología, Bacteriología y Serilogía de la Residencia de Estudiantes»³⁹.

Entre los directores de esas instituciones y laboratorios se puede recordar a Ramón y Cajal, Hernández Pacheco, Negrín, Lafora, Cabrera, Miguel Catalán, Torroja, Duperier, Moles, Medinaveitia, Pío del Río-Hortega, Rey Pastor, Antonio Zulueta, Salustio Alvarado, Rioja, Gómez Llucca, etc.

RAMÓN MENÉNDEZ PIDAL
(1869-1968)



De las aportaciones al desarrollo de la ciencia en España por parte de unas instituciones y otras, baste afirmar, junto con la autorizada voz del profesor Sánchez Ron, que en ellas trabajaron «los mejores cerebros de la ciencia» en aquella España. Es verdad que no pudo llegar a ser la creación de un Laboratorio Nacional, pero tampoco lo es menos que en los centros existentes se alcanzaron varios éxitos, que se consolidaron jóvenes promesas, y que se formaron científicos tan famosos como lo fue en su día Severo Ochoa.

En cuanto a las instituciones dependientes o relacionadas con el Centro de Estudios Históricos, puede hablarnos de su interés para el perfeccionamiento de la investigación universitaria la abundante producción que nos dejaron sus cultivadores, tanto a niveles de erudición como de publicaciones en libros, monografías y revistas, habiendo constituido el semillero de una actividad investigadora sistemática de las décadas posteriores. Empezó a haber equipos de investigación, y los jóvenes licenciados encontraron en su casa, en España, los seminarios que podían continuar en la labor de su formación como científicos.

LA FORMACIÓN DE UNIVERSITARIOS

Si los centros, seminarios y laboratorios anteriores sirvieron para comenzar una política sistemática de formación de científicos en ciencias y en letras en España, a los hombres de la Junta y a sus inspiradores no se les olvidó que estaba sin cubrir la formación cultural, ampliación de la «educación general» que decía Giner. Y encontraron la solución en la puesta en marcha de un establecimiento especial donde pudieran vivir los jóvenes durante sus estudios: las residencias de estudiantes.

En plena Edad Media, en 1364, fundó un español, el cardenal Gil Carrillo de Albornoz, el primer colegio mayor para españoles. Lo fundó en Italia, con el fin de que los licenciados españoles pudieran ampliar sus estudios en una universidad tan prestigiosa en los dos Derechos como era la de Bolonia. Al comenzar el siglo xv, otro cardenal, don Diego de Anaya, creó uno nuevo en la misma España, el de San Bartolomé, en Salamanca. De esa forma llegamos a disponer de seis colegios mayores, así como de un gran número de menores. Pero a lo largo del siglo xvii y parte del xviii los hijos de los nobles más ricos y poderosos de la nación cambiaron radicalmente el sentido de aquellos colegios, que habían sido fundados para pobres, ocupándolos ellos y alterando las constituciones hasta un alto grado de degeneración. El despotismo ilustrado intentó la reforma de los colegios mayores, pero la *casta colegial*, presente en todas las esferas del poder, prefirió cerrarlos antes que regenerarse. Y aquellos colegios, mayores y menores, que habían dado tantos días de gloria al país, y que fueron una institución ideal para la formación del universitario, terminaron siendo sustituidos por las pensio-



SANTIAGO RAMÓN Y CAJAL
(1852-1934)
EN SU LABORATORIO

nes, de las que la denominada *La casa de la Troya*, en Santiago de Compostela, se convirtió en representante típica de lo que no debe ser un alojamiento para estudiantes, merced a la capacidad novelística de un madrileño, Alejandro Pérez Lugín.

Como, por otra parte, los directivos de la Junta conocían, habían vivido en, y aplaudían las reformas de los colegios ingleses en la segunda mitad del XIX (especialmente la de Arnold), se concibió una institución con ese estilo a la que denominaron *residencia*, con un notorio afán de humildad y de innovación. Su fecha de creación fue en 1910, cuando por real decreto (estando en el poder el conde de Romanones) se autorizó a la Junta para fundar «en Madrid, a fin de aprovechar las ventajas de la vida escolar común y su acción educadora, una residencia de estudiantes».

«La Residencia cree, como se cree en la vida misma, en una futura misión espiritual de España, y aspira a cultivar en su seno, por mutua exaltación, las virtudes individuales y cívicas necesarias para cumplir dignamente los destinos históricos de la raza», afirmaba su director en una circular que distribuyó por el país en los primeros años⁴⁰.

Este director no fue otro que Alberto Jiménez Fraud, malagueño, profesor de Derecho, hombre de letras, educador universitario, al que además se seleccionó y se preparó con ante-

40
Jiménez de Cossío, N. (2000): p. 8.

lación para este puesto, tanto en cuanto al ideal que debía inspirar la Residencia como en cuanto al gobierno de la misma⁴¹. Aunque Alberto Jiménez fuera el director, y el alma, de la Residencia, a su frente figuraba un Comité directivo, presidido por Menéndez Pidal, y en el que formaron los primeros años Nicolás Achúcarro, José Castillejo, Gabriel Gancedo, J. Antonio Güell, F. López Acabal, el marqués de Palomares de Duero, Ortega y Gasset, Leopoldo Palacios, Pedro Sangro y Juan Uña.

Abrió sus puertas la Residencia en unos hotelitos en la calle Fortuny de Madrid, con quince colegiales, un número semejante al de internos de los colegios mayores medievales. Pasados cinco años, con una experiencia brillante y con la posibilidad de disponer de un edificio adecuado a sus funciones, se trasladó a lo que entonces se conocía en Madrid como los «Altos del Hipódromo», en unas afueras oreadas y dignas, en donde el famoso arquitecto Antonio Flórez construyó los dos primeros pabellones y comenzó un tercero, en un *campus* que uno de nuestros grandes poetas, Juan Ramón Jiménez, bautizó como «*La colina de los chopos*», al dar este título a uno de sus libros de poesía, dedicado precisamente al mundo de la residencia. Realmente era el *campus* de un nuevo concepto de docencia y de investigación, el de la Junta de Ampliación de Estudios, en donde estaban próximos —y se relacionaban constantemente— los centros de investigación, la residencia de estudiantes, el instituto piloto (*Instituto escuela* se llamaba), la escuela preparatoria, o un auditorio, sin solución de continuidad. Los residentes se encargaron enseguida de una repoblación forestal en torno al canalillo que atraviesa el terreno, en busca de un paisaje cuidado y propio.

Tanto cuando había quince residentes como cuando se alcanzó la cifra de ciento cincuenta, se procuró que la Residencia fuera un hogar familiar e intelectual para sus estudiantes. Se pusieron todos los medios para hacer natural una formación auténticamente universitaria, haciendo coincidir sucesiva y suavemente un clima sano, una habitación austera pero cómoda, unos espacios colectivos que lo mismo incluían las comidas, que el concierto, o la conferencia, o la obra teatral, etc., unas clases fuera del recinto, en las facultades o escuelas respectivas, unos laboratorios in situ para hacer prácticas que no se facilitaban en otros sitios, y, lo que quizá constituyó una de las claves más importantes del éxito de la Residencia, la presencia continua, como residentes en tránsito o como visitantes asiduos, de notables personalidades nacionales e internacionales o bien de jóvenes investigadores, pensadores o artistas que eran valores en alza, que convivían con los residentes casi todas las horas del día.

Ya hemos citado más arriba, al hablar del Instituto de Ciencias Físico-Naturales, por el que estaban coordinados, de los Laboratorios de la Residencia⁴²: de anatomía microscópica, dirigida por Luis Calandre; de química general, que dirigían José Sureda y Juli Blanco; de química fisiológica, dirigido por Antonio Medinaveitia y José M. Sacristán; de fisiología general,

41
Jiménez Fraud, A. (1971); Pérez-Villanueva Tovar, I. (1990); Sáenz de la Calzada, M. (1986).

42
Casado, S. (1997).

LA RESIDENCIA
DE ESTUDIANTES DE MADRID



que llevaba Juan Negrín; de fisiología y anatomía de los centros nerviosos, dirigido por Gonzalo R. Lafora; de histología normal y patología, dirigido por Pío del Río Hortega; y de serología y bacteriología, que dirigió Paulino Suárez. Todos ellos supusieron un complemento extraordinario verdaderamente a las clases que los residentes alumnos de ciencias físico-naturales y de ciencias de la salud, como decimos ahora, recibían en la universidad clásica.

Pero el programa de actividades complementarias no terminaba ahí, ni para esos residentes ni para los que estudiaban otro tipo de carreras. Desde el primer momento se procuró llevar a la Residencia diversos actos culturales, desde un curso de estudios para extranjeros, que el Centro de Estudios Históricos organizó allí en 1912, dirigido por Américo Castro y Menéndez Pidal, hasta un sinnúmero de conferencias dadas por personas de la talla de Ortega, Unamuno, Azorín, Eugenio d'Ors, Bergson, Federico de Onís, Luis de Zulueta, etc. En 1913, con la publicación del poema de Berceo *El sacrificio de la Misa*, a cargo de García Solalinde, comenzó la interesante peripecia de las publicaciones de la Residencia, entre las que es bueno recordar las *Meditaciones del Quijote* de Ortega, *La filosofía* de Henri Bergson, o los *Principios de la relatividad* de Einstein, editados por Blas Cabrera en 1924. Desde 1926 se publicó la revista de la institución, con el nombre de *Residencia*, en la que tuvieron cabi-

da diversas secciones, aunque la más importante estuvo constituida por los textos de las conferencias o alocuciones dadas allí. Como bien ha sabido ver la autora del estudio más completo sobre las residencias de la JAE, hubo siempre un equilibrio entre los dos grandes apartados, el preocupado por la función educadora y el típico de la revista como órgano cultural de la Residencia⁴³.

En 1923 se creó un «Comité Hispano-Inglés» por la Residencia, el duque de Alba y el embajador inglés en España, que sirvió para mantener una *cátedra*, enviar pensionados españoles a Inglaterra, dar becas a estudiantes de Oxford, Cambridge y Londres en la Residencia o fundar una biblioteca inglesa en ella. La *cátedra* citada fue ocupada entre otros por lord Keynes, Chesterton, Wells, el astrónomo Eddington, o varios arqueólogos tan importantes como Howard Carter. Y al año siguiente, en 1924, se fundó una *Sociedad de Cursos y Conferencias*, a cargo de la Residencia y una Junta de Damas, sociedad que llegó a estar formada por quinientos socios, españoles y extranjeros. De ese modo se solventó la escasez de fondos económicos de la Residencia y se aseguró la presencia continuada de sabios como Madame Curie, Albert Einstein o el príncipe Luis de Broglie; de arquitectos como Le Corbusier o Walter Gropius; de poetas como P. Valery, Louis Aragon, Paul Claudel o Marinetti; de músicos como Maurice Ravel, Poulenc o Stravinski, etc.

Esa nómina tan brillante de personalidades en contacto con la Residencia, españoles y extranjeros, no ensombrece la de los residentes que hubo entre 1910 y 1936. Recordemos al respecto unos pocos nombres, a modo de representación, para no ocupar más espacio: García Lorca, Luis Buñuel, Salvador Dalí, Jorge Guillén, Bosch Gimpera, García Solalinde, Emilio Prados o Gabriel Celaya.

Pero la preocupación educadora de los universitarios por parte de la JAE no se limitó a los varones. Cuando en 1915 la primera residencia dejó libres los dos hotelitos de la calle Fortuny, la Junta fundó una *Residencia* para mujeres estudiantes, en las mismas instalaciones. Nombró directora de la misma a otra de las figuras señeras de la cultura española de la época, María de Maeztu, profesora de Historia de la Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid y más tarde en la Universidad de Buenos Aires, formada en la Escuela Superior del Magisterio, con gran experiencia docente y en relación con varias instituciones científicas extranjeras⁴⁴, que estaba entusiasmada con el proyecto. María de Maeztu buscaba proporcionar a sus residentes una formación integral, sin diferencia de niveles o exigencias en relación a los varones, y por ello ofreció a sus estudiantes un amplio programa cultural de conferencias, cursos, laboratorios, intercambios, una gran biblioteca, y también una educación física y deportiva tan vigorosa como la de los residentes de la calle Pinar, de acuerdo con los criterios pedagógicos de los colegios norteamericanos e ingleses.

43
Pérez-Villanueva, I. (1990): pp. 295-296.

44
Gamero, C. (1985); Pérez-Villanueva, I. (1989); Zulueta, C. y Moreno, A. (1993).

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA

La Junta se preocupó mucho de promover el desarrollo de la ciencia en España y de incrementar y actualizar el saber de los escolares e investigadores, pero con el mismo interés o más se interesó en proporcionar una formación pedagógica⁴⁵ a los futuros docentes, de universidad o de instituto, que carecían absolutamente de ella, dando las clases por el elemental sistema de repetir rutinariamente los procedimientos que habían visto utilizar veinte o cuarenta años antes a sus profesores. Los únicos que recibían una preparación profesional, de más o menos calidad, pero preparación, eran los maestros. Giner hacía ya años que había reclamado esa formación profesional:

«La formación de un maestro, de cualquier orden y grado que éste sea, no se alcanza con una enseñanza pura y exclusivamente teórica ni con sólo los principios generales de aquella ciencia, sino que ha de ser a la vez, como la de todo arte, doctrinal y práctica, por lo cual requiere ejercicios con una sección, grupo o escuela de alumnos, análogos a los que luego ha de tener a su cargo el futuro profesor. A esto obedecen las prácticas en los liceos, recientemente introducidas para los alumnos de la Normal superior de París, aspirantes, como es sabido, al Profesorado secundario. Además, se necesita conocer la Pedagogía y Metodología especiales de los diferentes órdenes y estudios»⁴⁶.

Por ello, respaldaron la creación de la Escuela Superior del Magisterio⁴⁷ en 1909, destinada a la formación profesional de docentes de Escuelas Normales, inspectores de primera enseñanza y directores de grupos escolares, pese a que no era el tipo de establecimiento que más entusiasma a los institucionistas⁴⁸. Y por otra parte, lograron poner en marcha un centro pedagógico-docente destinado a servir de modelo en la enseñanza del Bachillerato a la par que de ensayo para la formación profesional de los futuros profesores de la enseñanza media: el *Instituto-Escuela de segunda enseñanza*. Porque éste, además de servir para ensayar modernos métodos de enseñanza, actividades educativas complementarias, el tipo y la forma de las relaciones entre los



EDIFICIO DE LA JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS

⁴⁵ Ruiz Berrio, J. (1998b).

⁴⁶ Giner de los Ríos, F. (1927): p. 173.

⁴⁷ Ferrer, C. y Maura, S. (1973); Moleiro, A. y Pozo, M.ª del M. (1989).

⁴⁸ Barreiro, H. (1989).

diversos elementos del proceso educativo, contenidos, nuevas distribuciones del tiempo y los espacios escolares, etc., tendente todo a completar una formación equilibrada del ser humano, tenía también la finalidad de abrir nuevos caminos en la formación del profesorado⁴⁹.

En vez de limitarse como los institutos anteriores a administrar instrucción, se preocupó por la preparación física de los alumnos, por su formación estética, por desarrollar sus capacidades intelectuales y, especialmente, por su educación moral⁵⁰. Los medios en que se basó para lograrlo fueron el estudio directo de la naturaleza o de las cosas, la coordinación de las observaciones, las lecturas comentadas, reelaboradas y asimiladas, el diálogo constante entre profesor y alumno, y la exposición cuidada hecha por el profesor. Los principios que inspiraban su pedagogía eran: 1º, despertar la curiosidad hacia las cosas y basar en ello el proceso didáctico; 2º, evitar en cuanto fuera posible toda ficción que tienda a provocar un interés artificioso e inadecuado; 3º, reclamar de cada uno un buen esfuerzo de trabajo, procurando que estuviera basado en una *motivación interna* (curiosidad, conciencia moral, etc.), todo ello en la línea pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza⁵¹. Contaron con profesores numerarios a los que se concedió comisión de servicio y con licenciados y maestros en formación pedagógica; ello permitió que aquel claustro de profesores reuniera varias eminencias científicas y pedagógicas.

En cuanto a la formación específica para profesores, se arbitró un plan con tres frentes de actividades: 1º, prácticas en el Instituto-Escuela por la mañana (o mejor por las tardes a ser posible); 2º, preparación científica en la especialidad de cada uno en los laboratorios u otros centros de la JAE; 3º, estudios pedagógicos y filosóficos a través de las Cátedras de Pedagogía⁵² y Filosofía de la Universidad, del Museo Pedagógico Nacional, y de las enseñanzas de la Escuela Superior del Magisterio, además de asistencia a las enseñanzas de la sección preparatoria del Instituto seguidas de discusión sobre metodología, y de lectura de obras y revistas⁵³ sobre educación, filosofía y psicología, que la misma JAE ponía a su disposición. Dentro del plan se contemplaba también el estudio de dos lenguas modernas, así como alguna estancia subvencionada en el extranjero para los mejores.

En 1930 se convirtió la experiencia en definitiva, con el consiguiente perjuicio por la desaparición de su carácter de banco de pruebas para la enseñanza secundaria de allí en adelante. Durante la Segunda República se autorizó el establecimiento de otros Institutos-Escuela en Barcelona, Sevilla, Valencia y Málaga⁵⁴.

REFLEXIÓN FINAL

En las páginas anteriores han quedado reflejadas las principales aportaciones que la Junta para Ampliación de Estudios hizo al proceso de innovación de la enseñanza superior en

49
Palacios, L. (1988); Castillejo, J. (1976); Ruiz Berrio, J.; Tiana, A. y Negrín, O. (ed.), (1987).

50
Ruiz Berrio, J. (1998a).

51
Molero, A. (2000); Ruiz Berrio, J. (1986).

52
Juan, V. M. (1998).

53
Viñao, A. (1994-95).

54
Delgado, B. (2000); Algora, C. (1996); Esteban, J. y Mayordomo, A. (1984); Vico, M. (1990).

España en el primer tercio del siglo XX. Aportaciones que, como hemos visto, se pueden encuadrar en cuatro grandes grupos: las de la ampliación de estudios en el extranjero, la de la formación de científicos, la de la formación pedagógica y la de la formación de universitarios. Todo ello con una concepción orteguiana de la universidad, preocupada por la formación profesional, la formación científica y la formación cultural. Contribuyendo brillantemente de esa manera a lo que Carlos Mainer llamó *Edad de Plata* de la cultura y la ciencia españolas⁵⁵.

En cuanto a las acusaciones que recibió la Junta por parte de sus congéneres en la universidad, es bueno recordar que en su día, ya el mismo Alberto Jiménez nos contó que «el buen funcionamiento de la Residencia, de la Junta y en general de los centros que de ésta dependían, llevó pronto al convencimiento de todos que para conseguir una reforma de las instituciones universitarias había que intentarlo desde dentro»⁵⁶. Pero de esta estrategia es de la que no se dieron cuenta muchos de sus críticos, que tachaban a las gentes de la Junta de hacer una reforma desde fuera, cuando la realidad es que estaban preparando desde una plataforma sin intereses creados y sin otros vicios seculares a los futuros miembros de la universidad a fin de que una vez dentro llevaran a cabo la reforma esperada de la misma.

La verdad es que la Junta tuvo un fuerte enemigo en su interior y otro terrible en el exterior, que limitaron sus posibilidades y sus esperanzas. En ella misma había una cortapisa muy grande, al subordinar la actividad innovadora científica, cultural y pedagógica al cambio del país, o a la regeneración nacional si preferimos, porque creyentes en el poder fáctico de unas minorías ilustradas perdieron la ocasión de renovar también el planteamiento de las reformas con una base social más amplia, con otras gentes, grupos, sectores, instituciones, etc. No hay que olvidar las renovaciones llevadas a cabo por otras instituciones, como por ejemplo el caso del *Institut d'Estudis Catalans*, creado también por cierto en el mismo año de 1907. Y aunque elitista era la enseñanza universitaria antes de ellos, y elitistas muchos de los nuevos ensayos, como los de la enseñanza privada, al pensamiento liberal progresista de las personas de la JAE correspondía haber abierto esa brecha social de vacío entre unas elites y el pueblo español. En cuanto al enemigo exterior, estimo que fue verdaderamente la Guerra Civil, que truncó el desarrollo normal y exitoso de las residencias y centros en el treinta y seis, y que suprimió la misma Junta de raíz (por decreto) con la victoria del régimen franquista, reconvirtiendo los espacios, llevando al exilio a los sabios y educadores, y perdiéndose varios años no ya de renovación, sino de desarrollo normal de la enseñanza superior.

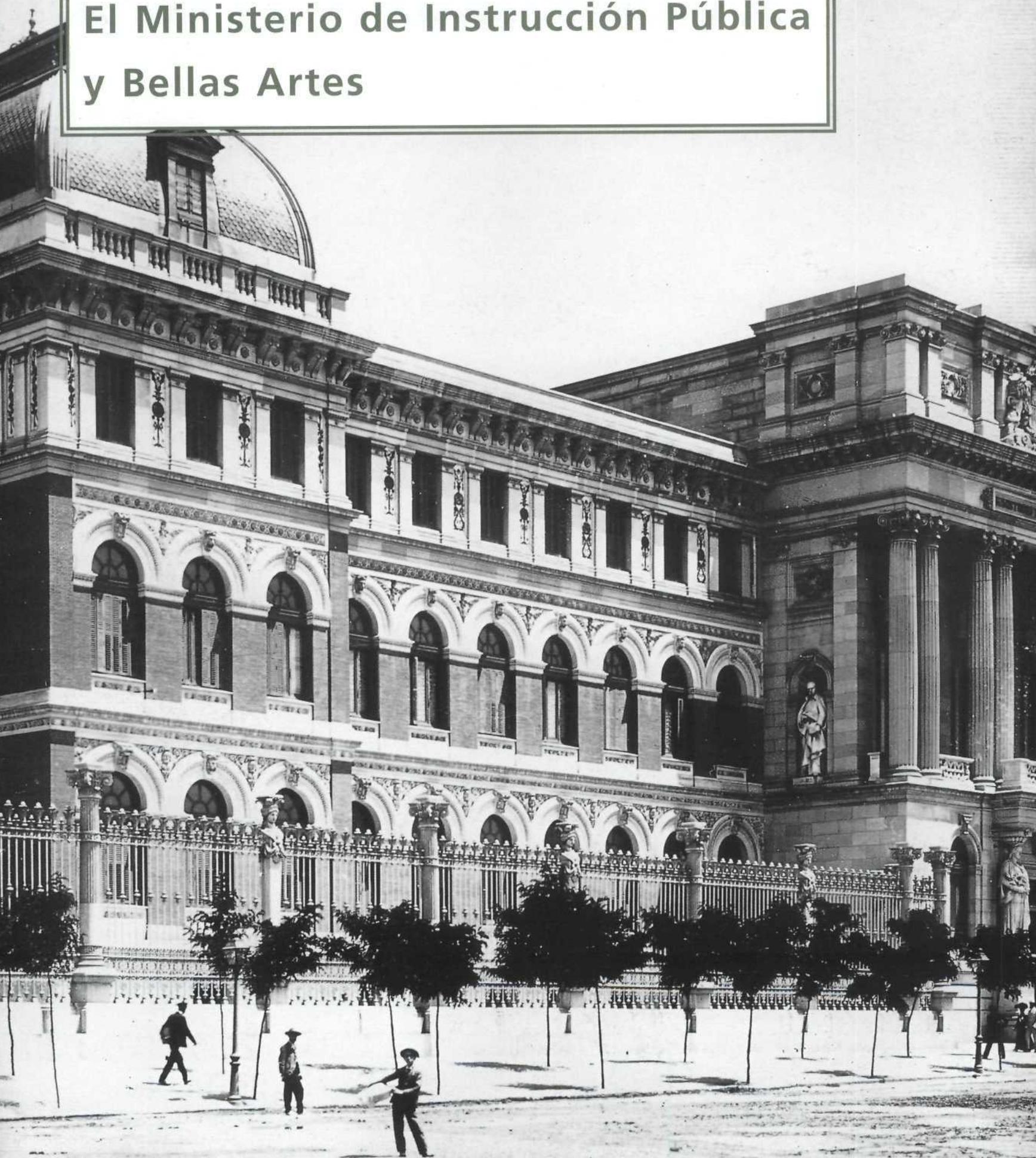
55
Ortega y Gasset, J. (1966).

56
Jiménez Fraud, A. (1971): p. 482.

- Algora Alba, C. (1996): *El Instituto-Escuela de Sevilla (1932-1936). Una proyección de la Institución Libre de Enseñanza*, Sevilla, Diputación de Sevilla.
- Altamira, R. (1893): *Pensiones y asociaciones escolares*, Madrid, Museo Pedagógico.
- Altamira, R. (1923): *Ideario pedagógico*, Madrid, Editorial Reus.
- AA.VV. (1987): *José Castillejo y la política europeística para la reforma educativa española*, Ciudad Real, Diputación Provincial-Instituto de Estudios Manchegos.
- Barreiro Rodríguez, H. (1989): *Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España (1889-1936)*, A Coruña, Do Castro.
- Batanaz Palomares, L. (1982): *La educación española en la crisis de fin de siglo (Los Congresos pedagógicos del siglo XIX)*, Córdoba, Diputación Provincial de Córdoba.
- Casado, S. (1997): «Ciencia y conciencia bajo los tilos. Los laboratorios de la Residencia de Estudiantes y el exilio de 1939», *BILE*, 26, pp. 25-38.
- Castillejo, J. (1976): *Guerra de ideas en España*, Madrid, Revista de Occidente.
- Castillejo, D. (comp.) (1997-1999): *Epistolario de José Castillejo*. I, *Un puente hacia Europa, 1896-1909*; II, *El espíritu de una época, 1910-1912*; III, *Fatalidad y porvenir, 1913-1937/Epílogo, 1945-1998*, Madrid, Castalia-Junta Comunidades de Castilla y León.
- Claremont de Castillejo, I. (1995): *Respaldada por el viento*, Madrid, Castalia.
- Cossío, M. B. (1897): *La enseñanza primaria en España*, Madrid, Museo Pedagógico Nacional.
- Cossío, M. B. (1911): *Espagne*. I, Resumé historique. II, Etat actuel, en Buisson, F., *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, París, Librairie Hachette et Cie., vol. I, pp. 566-573.
- Cossío, M. B. (1966): *De su jornada (Fragmentos)*, Madrid, Aguilar (la primera edición es de 1926).
- Delgado Criado, B. (2000): *La Institución libre de Enseñanza en Catalunya*, Barcelona, Ariel Prácticum.
- Esteban Mateo, L. y Mayordomo Pérez, A. (1984): *El Instituto Escuela de Valencia 1932-1939. Una experiencia de renovación pedagógica*, Valencia, Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Universidad de Valencia.
- Ferrer C. y Maura, S. (1973): *La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932). Una institución docente española*, Madrid, Cedesa.
- Fusi, J. P. (1999): *Un siglo de España. La cultura*, Madrid, Marcial Pons.
- Gamero Merino, C. (1985): «Aproximación a la labor pedagógica de María de Maeztu», *Revista Española de Pedagogía*, 167, pp. 111-135.
- Gamero Merino, C. (1986): «Castillejo a través de su correspondencia como Secretario de la Junta para Ampliación de Estudios», *Historia de la Educación*, 5, pp. 375-400.
- Gamero Merino, C. (1988): *Un modelo europeo de renovación pedagógica, José Castillejo*, Madrid, CSIC-Instituto de Estudios Manchegos.
- Giner de los Ríos, F. (1916): *Obras completas*, t. II, *La Universidad española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Giner de los Ríos, F. (1924): *Obras completas*, t. X, *Pedagogía universitaria. Problemas y noticias*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Giner de los Ríos, F. (1927): *Obras completas*, t. XVI, *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, I, Madrid, Espasa-Calpe.
- Gómez García, M.N. (1983): *Educación y pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Gómez García, M. N. (1997): «La Universidad española del «98» al «23»: pensamiento, legislación, prensa», *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 115-135.
- Gómez Orfanel, G. (1976): «La Junta para Ampliación de Estudios y su política de pensiones en el extranjero», *Revista de Educación*, 243, pp. 28-47.
- González Rodríguez, E. (1988): *Sociedad y educación en la España de Alfonso XIII*, Madrid, Fundación Universitaria Española.
- Hernández Díaz, J. M. (1998): «L'Université dans l'Espagne contemporaine (1812-1983)», *Histoire de l'Éducation*, 78, pp. 31-56.
- Jiménez de Cossío de Stucley, N. (2000): *Álbum de Natalia II*, Málaga, Editorial Jiménez Cossío.
- Jiménez Fraud, A. (1971): *Historia de la Universidad española*, Madrid, Alianza.
- Jiménez Landi, A. (1997): *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. I, Los orígenes de la Institución. II, Período parauniversitario. III, Período escolar. IV, Período de expansión influyente, Madrid, MEC, UCM, UB, UCLM.
- Juan Borroy, V. M. (1998): «Manuel Bartolomé Cossío y la cátedra de Pedagogía Superior del Doctorado», *Sarmento*, 2, pp. 69-92.
- Laporta, F. J. et al. (1980): *La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, Madrid, Fundación J. March (inédito).

- Laporta, F. J. (1987): «Los orígenes culturales de la Junta para Ampliación de Estudios», *Arbor*, CXXVI, 493, 17-87, y CXXVII, 499, pp. 1-137.
- López Morillas, J. (1988): *Racionalismo pragmático. El pensamiento de Francisco Giner de los Ríos*, Madrid, Alianza.
- López Piñero, J. M. (2000): *Cajal*, Madrid, Debate.
- López Piñero, J. M.; Glick, THF; Navarro Brotons, M.; Portela Marco, E. (comps.) (1983): *Diccionario histórico de la ciencia moderna en España*, 2 vols., Barcelona, Península.
- Macías Picavea, R. (1996): *El problema nacional*. Introducción de Andrés de Blas Guerrero, Madrid, Biblioteca Nueva/Colección «Cien años después».
- Marín Eced, T. (1990): *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la J.A.E.*, prólogo de J. Ruiz Berrio, Madrid, CSIC.
- Marín Eced, T. (1991): *Innovadores de la educación en España*, Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Melón Fernández, S. (1988): *Estudios sobre la Universidad de Oviedo*, Oviedo, Vicerrectorado de Extensión Universitaria.
- Molero Pintado, A. (2000): *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*, Madrid, Biblioteca Nueva/Col. Memoria y crítica de la educación.
- Molero Pintado, A. y Pozo Andrés, M. del (1989): *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*, Alcalá de Henares, Dpto. de Educación de la Universidad de Alcalá.
- Ortega y Gasset, J. (1966): *Misión de la Universidad (1930)*, en *Obras Completas*, tomo IV (1929-1933), sexta edición, Madrid, Revista de Occidente, pp. 311-353.
- Otero Urtaza, E. (1994a): *Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria vital de un educador*, prólogo de J. Ruiz Berrio, Madrid, CSIC-Residencia de Estudiantes.
- Otero Urtaza, E. (1994b): *Manuel Bartolomé Cossío: Pensamiento pedagógico y acción educativa*, Madrid, CIDE.
- Palacios Bañuelos, L. (1986): *Castillejo, educador*, Ciudad Real, Diputación Provincial.
- Palacios Bañuelos, L. (1988): *Instituto-Escuela Historia de una renovación didáctica*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de publicaciones.
- Pérez-Villanueva Tovar, I. (1989): *María de Maeztu. Una mujer en el reformismo educativo español*, Madrid, UNED.
- Pérez-Villanueva Tovar, I. (1990): *La Residencia de Estudiantes: grupos universitario y de señoritas. Madrid, 1910-1936*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ruiz Berrio, J. (1980): «Los congresos pedagógicos en la Restauración», *Bordón*, 234, pp. 401-421.
- Ruiz Berrio, J. (1985): «La primera influencia inglesa en la formación del profesorado secundario español», en II Congreso Nacional de Pedagogía Comparada, *Las enseñanzas medias desde el ángulo comparativista*, Granada: Sociedad española de Pedagogía Comparada-Universidad de Granada, pp. 381-387.
- Ruiz Berrio, J. (1986): Las innovaciones educativas de la Institución Libre de Enseñanza en la España del siglo XX, en AA.VV., *Lorenzo Luzuriaga y la política educativa de su tiempo*, Ciudad Real, Diputación provincial/Instituto de Estudios Manchegos, pp. 15-29.
- Ruiz Berrio, J. (1995): «Thinkers on Education: Francisco Giner de los Ríos», *Prospects* (UNESCO), vol. XXIII, 3-4, 87-88, pp. 543-557. [En español, pp. 575-590].
- Ruiz Berrio, J. (dir.) (1996): *La educación en España. Textos y documentos*, Madrid, Actas editorial.
- Ruiz Berrio, J. (1998a): «Contribución de los institucionistas a la introducción de los estudios pedagógicos en la Universidad», en Guereña, J. L.; Fell, E. (eds.), *L'Université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen Âge à nos jours. II. Enjeux, contenus, images*, Tours, Université de Tours, pp. 379-398.
- Ruiz Berrio, J. (1998b): «La rénovation pédagogique en Espagne de la fin du XIX^e. siècle à 1939», *Histoire de l'Éducation*, 78, 133-166.
- Ruiz Berrio, J. (2000): «La Junta de Ampliación de Estudios, una agencia de modernización pedagógica en España», en Labrador, C. (coord.), *La educación en España en el siglo XX*, número monográfico extraordinario de *Revista de Educación*, pp. 229-248.
- Ruiz Berrio, J., Tiana, A. y Negrín, O. (ed.) (1987): *Un educador para un pueblo: Manuel Bartolomé Cossío y la reforma pedagógica institucionista*, Madrid, UNED.
- Sáenz de la Calzada, M. (1986): *La Residencia de Estudiantes, 1910-1936*, Madrid, CSIC.
- Sánchez Ron, J. M. (coord.) (1989): *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después*, 2 vols., Madrid, CSIC.
- Sánchez Ron, J. M. (1999): *Cinzel, martillo y piedra. Historia de la ciencia en España (siglos XIX y XX)*, Madrid, Taurus.
- Unamuno, M. de (1966): *De la enseñanza superior en España*. En *Obras Completas*, t. I, Paisajes y ensayos, Madrid, *Escelicer*, pp. 731-772.
- Valle, A. del (1998): *Aportación Bio-bibliográfica a la Historia de la Ciencia*, Madrid, Narcea.
- Vico Monteoliva, M. (1990): «La mujer en el Instituto-Escuela de Málaga», en SEDHE, *Mujer y educación en España (1868-1975)*, VI Coloquio nacional de Historia de la Educación, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago, pp. 555-556.
- Viñao Frago, A. (1994-95): «La modernización pedagógica española a través de la Revista de Pedagogía (1922-1936)», *Anales de Pedagogía*, 12-13, 7-45.
- Zulueta, C.; Moreno, A. (1993): *Ni convento ni college. La Residencia de Señoritas*, Madrid, Residencia de Estudiantes-CSIC.

El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes



Antecedentes, sedes y organización administrativa del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes

Joaquín Díaz Martín

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

El antecedente más remoto de organización administrativa de la Instrucción Pública en España, dentro del Estado constitucional, se halla en la Constitución de Cádiz de 1812, cuyo artículo 369 crea la Dirección General de Estudios para la inspección de toda la enseñanza pública bajo la autoridad del Gobierno. Como casi en la totalidad de los países, los servicios culturales y docentes dependieron del Ministerio del Interior o de la Gobernación del Reino, de donde se desgajaron. Así ocurrió con la *Dirección General de Estudios*, que iba a adoptar diferentes nombres a lo largo del siglo XIX: en 1825 se la denomina Inspección General de Instrucción Pública, denominación que conserva hasta septiembre de 1834 en que vuelve a denominarse Dirección General de Estudios, y que a partir de 1846 pasará a denominarse Dirección General de Instrucción Pública o Sección de Instrucción Pública.

La *Dirección General de Instrucción Pública o Sección de Instrucción Pública* iba a ser la encargada del servicio público de la enseñanza en sus diversos grados, las escuelas de «primera y segunda enseñanza, universidades, colegios, estudios, presidios, imprentas, archivos y bibliotecas, juntas de medicina, farmacia y sanidad, lazaretos y baños de aguas minerales, veterinaria, teatros y museos». Su misión fundamental será la de administrar los fondos destinados a la enseñanza y su dependencia orgánica sería sucesivamente la Secretaría de Estado y de Despacho de Fomento General del Reino (1832), la Secretaría de Estado y del Despacho de Interior (1834), la Secretaría de Estado y del Despacho de la Gobernación del Reino (1835), la Secretaría de Estado y del Despacho de Comercio, Instrucción y Obras Públicas (1847), de Gracia y Justicia (1851), y a partir de 1855 del Ministerio de Fomento.

Las competencias de esta Dirección General de Instrucción Pública se limitaban a las siguientes: disposiciones legislativas relativas a la enseñanza; la creación, reforma o supresión de centros; el cuidado de las bibliotecas, archivos, gabinetes de física e historia natural, jardines botánicos; las propuestas de los catedráticos y funcionarios de la enseñanza; la expedición de los títulos, y profesiones literarias y científicas; y las propuestas de publicación de obras útiles para la enseñanza. El ramo de Instrucción Pública comprende: Universidades, Institutos de Segunda Enseñanza, Colegios de Humanidades, Colegios de Sordomudos y Ciegos, Instrucción primaria, Veterinaria, Academias y demás Sociedades Científicas y Literarias, Escuelas de Bellas Artes, Bibliotecas, Archivos, Museos, Conservatorio de Música, Conservatorio de



RAFAEL GASSET Y CHINCHILLA
(1866-1927)

Artes, y Escuelas Industriales, Propiedad literaria, Premios a sabios, literatos y artistas, y Comisión de monumentos históricos y artísticos. Esta Dirección General de Instrucción Pública, junto con el Consejo de Instrucción Pública como órgano consultivo, durante el período de 1855 hasta principios de siglo, van a depender de la Secretaría de Estado y de Despacho de Fomento General del Reino, denominado Ministerio de Fomento. Durante este período tiene un carácter de mero servicio adscrito a una u otra Secretaría de Estado, sin tener una substantividad propia.

La Dirección General de Instrucción Pública estaba formada por los siguientes negociados: Universidades; Institutos; Pri-

mera Enseñanza; Archivos, Bibliotecas y Museos; Bellas Artes y Fomento; Construcciones Civiles y Monumentos; Contabilidad, y el Boletín de la Propiedad Intelectual e Industrial.

Hubo un intento de supresión del Ministerio de Fomento en 1886, pero no se llevó a cabo hasta que por Ley de Presupuestos de 30 de marzo de 1900 se autoriza al Gobierno para reorganizar en dos departamentos ministeriales el Ministerio de Fomento. El Real Decreto de la reina regente María Cristina de 18 de abril de 1900, siendo Presidente del Consejo de Ministros Francisco Silvela, suprime dicho Ministerio de Fomento, creándose en su lugar dos Ministerios: el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, y el de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas. La supresión del Ministerio de Fomento y la creación de estos dos Ministerios tiene su origen en la crisis planteada por Francisco Silvela por discrepancias políticas ajenas a cuestiones de instrucción pública con los señores Polavieja, Durán y Bea y Villaverde. A Rafael Gasset Chinchilla le había ofrecido Silvela la alcaldía de Madrid, renunciando éste a la misma con asombro de todos, y para poder ofrecerle una cartera ministerial dividió el Ministerio de Fomento en dos departamentos, adjudicando a Rafael Gasset la cartera de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas, y a Antonio García Alix, la de Instrucción Pública y Bellas Artes. Al *Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* se le encomendó «la enseñanza pública y privada en sus diferentes clases y grados, el fomento de las Ciencias y Letras, Bellas Artes, Archivos, Bibliotecas y Museos, y el Instituto Geográfico y Estadístico». Este

ANTONIO GARCÍA ALIX
(1852-1911)
MINISTRO DE INSTRUCCIÓN
PÚBLICA Y BELLAS ARTES,
18 ABRIL 1900 A
5 MARZO 1901

Ministerio va a tener varias denominaciones a lo largo del siglo XX: en el período de 1900 a 1939 se le denomina Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes; a partir de finales de la Guerra Civil en 1939 se le denomina Ministerio de Educación Nacional, denominación que va a conservar hasta el año 1966 en que pasa a denominarse Ministerio de Educación y Ciencia. Al crearse en 1979 el Ministerio de Universidades e Investigación vuelve a denominarse Ministerio de Educación. El Ministerio de Universidades e Investigación tiene una corta vida suprimiéndose en 1981, en que el departamento vuelve a denominarse Ministerio de Educación y Ciencia. El Ministerio de Cultura que había sido creado en julio de 1977 se suprime en mayo de 1996 y el departamento pasa a denominarse Ministerio de Educación y Cultura. Esta denominación la va a conservar hasta la última organización administrativa en abril del 2000 en que se vuelve a crear un Ministerio de Ciencia y Tecnología, pasando a denominarse el actual departamento, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.



El presupuesto de gastos para 1900 del recién creado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes se destina principalmente a gastos de personal y materiales, dependientes de las siguientes unidades y competencias: Subsecretaría, Consejo de Instrucción Pública, estadística y colección legislativa, pago de premios a obreros y estudiantes, primera enseñanza, inspección de primera enseñanza, fomento de la instrucción pública; segunda enseñanza con personal de institutos, escuelas de artes e industrias, escuelas de comercio; enseñanza superior; Bellas Artes, Archivos, Bibliotecas y Museos; establecimientos científicos, artísticos y literarios; construcciones civiles; establecimientos especiales de enseñanza: escuelas de agricultura, montes, minas y de ingenieros de caminos, canales y puertos; el Instituto geográfico y estadístico, con trabajos de geografía, estadística, grabado y fotografía; y la Comisión permanente de pesas y medidas (*Gaceta* de 19 de abril de 1900).

El período que se extiende desde la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en el año 1900 hasta el inicio de la Guerra Civil (1936) se caracteriza por el paulatino

crecimiento orgánico de sus estructuras administrativas, en las que se fueron integrando nuevas Direcciones Generales y organismos correspondientes a otros tantos niveles o grados de enseñanza. Se crean las Direcciones Generales para las distintas especialidades de la enseñanza. Para el estudio de su organización administrativa vamos a hacer un recorrido por las principales como son: Primera Enseñanza, Enseñanza Primaria o Educación Básica; Bellas Artes; Subsecretaría; Secretaría General Técnica; Enseñanza Universitaria; Enseñanza Secundaria y Profesional; y Patrimonio Artístico, Archivos, Bibliotecas y Museos. La primera en crearse fue la *Dirección General de Primera Enseñanza* en 1911, cuyas competencias podemos deducir de las diversas denominaciones que han tenido sus secciones y negociados hasta la actualidad: enseñanza del magisterio; escuelas normales; escalafones del magisterio; inspección; premios, castigos y dispensa de defecto físico; creación y supresión de escuelas; juntas locales de primera enseñanza; construcciones escolares; subvenciones para construcción de escuelas; casa-habitación de maestros; mapa estadístico de centros; dotaciones de material: mobiliario escolar, instalaciones, laboratorios, libros y material didáctico; inspección y servicio médico escolar; centros de educación especial; patronato de misiones pedagógicas y cultura popular; campañas de alfabetización de adultos; investigación y experimentación pedagógica; orientación pedagógica, etc. A partir de 1976 se denominará Dirección General de Educación Básica. En la actualidad sus competencias han sido transferidas a las Comunidades Autónomas.

La segunda Dirección General en crearse fue la de *Bellas Artes*, en febrero de 1915, para tramitar los asuntos de construcciones civiles relacionados con monumentos nacionales, museos, escuelas artísticas, pintura, conservatorios de música y demás entidades de índole artística. La enumeración de sus principales secciones y negociados nos ofrece una idea sobre sus competencias: Fomento de las Bellas Artes; Museos de Bellas Artes; Exposiciones Nacionales de Bellas Artes; Fiestas; Teatros; Centros de Cultura; Enseñanzas artísticas; Centros de enseñanzas de las artes plásticas y artísticas; Escuelas de Artes y Oficios; Construcciones civiles y monumentos, construcción y conservación de monumentos nacionales y artísticos, urbanismo, ensanche y alineaciones de poblaciones. Esta Dirección General tramitó durante largos períodos los asuntos de archivos, bibliotecas, museos arqueológicos y propiedad intelectual. En 1974 se crea la Dirección General de Patrimonio Artístico y Cultural que integra las de Archivos, Biblioteca y Museos, y la de Bellas Artes, y en el organigrama de 1976 se le asignan las siguientes comisarías: Patrimonio Artístico; Música; Bibliotecas, Archivos, Museos y Extensión cultural; Acción cultural y Exposiciones. Pasa a depender de un nuevo departamento en 1977, el Ministerio de Cultura con tres direcciones generales: Bellas Artes y Bienes Culturales, del Libro, Archivos y Bibliotecas, y la de Cooperación y Comunicación

cultural. La propiedad intelectual ha pasado a depender de la Secretaría General Técnica. Como organismos autónomos quedan el Museo del Prado, la Biblioteca Nacional, el Museo de Arte Reina Sofía, el Instituto de Cinematografía y de la Artes Audiovisuales, y el Instituto Nacional de la Artes Escénicas y de la Música.

La *Subsecretaría*, creada por R.D. de 27 de abril de 1900, tuvo en principio competencias sobre las universidades e institutos; primera enseñanza y escuelas normales; Bellas Artes; construcciones civiles y monumentos; y las escuelas especiales o técnicas. El Reglamento de Procedimiento Administrativo de 1918 le asigna ocho secciones con sus negociados, cuya simple enumeración puede darnos una idea de sus múltiples competencias: la sección Central con los negociados de personal, cancillería, habilitación de personal y material; la de contabilidad y presupuestos, con los negociados de gastos de primera enseñanza, nóminas, obras, ejercicios cerrados, material, teneduría de libros y habilitación; la sección de codificación, estadística y títulos; la de información y publicaciones, denominados más tarde oficina de publicaciones, estadística e información de la enseñanza, cuyas competencias serán la de información administrativa y docente, la publicación del *Boletín Oficial* del Ministerio, publicaciones oficiales del Ministerio, biblioteca, cambio internacional de publicaciones, propuesta de obras de carácter científico o pedagógico, y las estadísticas; la sección de Fundaciones benéfico docentes; y las de enseñanza superior, enseñanza técnica y de enseñanzas especiales. A estas competencias de la Subsecretaría se le van uniendo otras muchas, como son las de becas y matrícula gratuita, habilitación general, recursos, asuntos exteriores, edificios y obras, presupuestos y programación económica, asesoría jurídica, oficina de conservación, registro general, gabinete telegráfico, estafeta de correos, gabinete médico y la inspección general de servicios administrativos. En 1935 se crea, dependiendo de la Subsecretaría, la Oficialía Mayor, cuyas competencias se desarrollarán en una sección de personal y otra de ordenación administrativa. Unidades dependientes de la Oficialía Mayor van a ser a partir de 1979 la secretaría técnica, personal, ordenación administrativa, asuntos económicos, régimen interior y habilitación general. Dependiendo directamente de la Subsecretaría quedan las unidades de presupuestos y programación económica, secretaría de la junta de compras, habilitación y pagaduría con los negociados de personal y nóminas, edificios y obras, fundaciones benéfico docentes, recursos, títulos, vivienda y acción social, cajas especiales, junta de retribuciones y tasas, junta facultativa de construcciones civiles, junta para mecanización y automatización de servicios, y la mutualidad de previsión de los funcionarios del departamento. Las competencias de la Subsecretaría podemos resumirlas en las siguientes: cooperación internacional; programación y análisis económico y de personal; títulos, convalidaciones y homologaciones; recursos y fundaciones; automatización; inspección general de servicios; inspección técnica; investigación y

documentación educativa; publicaciones; financiación y régimen de conciertos educativos; asesoría jurídica; estadísticas, etc. En el último organigrama de abril de 2000 la Subsecretaría de Educación, Cultura y Deporte, de la que depende la Secretaría General Técnica con la Vicesecretaría General Técnica y las subdirecciones de cooperación internacional; títulos, convalidaciones y homologaciones; recursos; protectorado de fundaciones; propiedad intelectual; y la de información y publicaciones. De la Dirección General de Programación económica, personal y servicios dependen las oficinas presupuestaria y de estadística, y las subdirecciones de estadística, análisis económico y de control de gestión, administración de recursos humanos, ordenación y desarrollo de recursos humanos, oficialía mayor, y tratamiento de la información. También depende de esta Dirección General, la Gerencia de Infraestructuras y Equipamientos de Educación y Cultura, con su Secretaría Técnica de Infraestructuras, y las subdirecciones generales: económico administrativa, de obras, y de contratación y gestión de personal. Asimismo dependen de la Subsecretaría, el Gabinete Técnico, la Inspección general de servicios, Abogacía del Estado y la Intervención delegada de la IGAE.

La Secretaría General Técnica: Tiene su origen más remoto en la Secretaría Técnica del Consejo Nacional de Cultura, creada en agosto de 1932, cuyas funciones eran el estudio de los aspectos pedagógicos y técnicos de los problemas relacionados con la enseñanza, la ordenación del material bibliográfico, redacción de informes, coordinación legislativa, y la organización de la estadística de la enseñanza. En realidad, la Secretaría General Técnica nace en junio de 1953 al desgajarse del Gabinete Técnico de la Secretaría del Ministerio de Educación Nacional. Va a ser el órgano de estudio, asistencia técnica y de elaboración de planes y estudios del departamento, así como los programas de cooperación educativa, científica y cultural en el plano internacional; elaboración de disposiciones generales, informes de las proposiciones de ley, y coordinación de la tramitación de los ruegos de los procuradores y de las comisiones de las cortes; organización, racionalización y automatización de la estructura y funcionamiento de los servicios del Ministerio. Información administrativa y coordinación de investigaciones en materia de estudios relacionados con la educación. La enumeración de algunas de sus subdirecciones, servicios y secciones a lo largo del siglo dan idea de sus múltiples competencias: Organización y automatización de servicios; Instituto de Informática; Medios de Comunicación Social, Gabinete de Prensa y medios informativos; Gabinete de Política Científica; Cooperación Técnica Internacional; Documentación, Biblioteca y Archivo; Coordinación legislativa; Análisis estadístico y socioeconómico; Gabinete de estudios; Educación en el exterior; Relaciones internacionales universitarias; Convalidaciones de estudios extranjeros universitarios y no universitarios; Servicio de Publicaciones, Revista de Educación, Boletín del Ministerio; y el Centro de Información Documental Educativa. En el organigrama

actual de abril del 2000, la Secretaría General Técnica esta formada por la Vicesecretaría General Técnica y las subdirecciones generales de Cooperación Internacional; Títulos, Convalidaciones y Homologaciones; Recursos; Protectorado de Fundaciones; Propiedad intelectual; y la de Información y Publicaciones.

La *Dirección General de Enseñanza Universitaria*, llamada más tarde de Universidades e Investigación, asume las competencias de la gestión del personal de las universidades, escuelas especiales e institutos politécnicos superiores, así como su ordenación académica, la promoción y coordinación de la investigación científica y técnica, y la ejecución de programas de cooperación científica. Comenzó siendo una sección dependiente de la Subsecretaría con la denominación de Enseñanza Superior, y estuvo unida a la enseñanza secundaria o media hasta el año 1942. Las enseñanzas especiales, profesional, y de ingenieros civiles dependieron de la Subsecretaría hasta convertirse durante la República en Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica, hasta la creación en julio de 1951 de la Dirección General de Enseñanza Laboral. En noviembre de 1967 se crea la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación, con dos subdirecciones: de Enseñanza superior y de Investigación y cooperación científica. Sus competencias serán la gestión del personal perteneciente a los cuerpos de *catedráticos y profesores agregados de universidad y de las escuelas técnicas*, la ordenación académica universitaria: propuesta de creación y reglamentación de centros de enseñanza universitaria, secciones, especialidades y departamentos universitarios, asuntos del alumnado y su régimen disciplinario, gestión y tramitación de planes de estudio y convalidaciones de asignaturas; la investigación y promoción científica; y la inspección de los colegios mayores: informe de los expedientes de reconocimiento y de los estatutos, y asuntos relacionados con asociaciones de estudiantes. Con la Ley General de Educación de 1970 se crean como órganos consultivos y de asesoramiento en materias universitarias el Consejo Nacional de Educación y la Junta Nacional de Universidades. En el período de abril de 1979 a marzo de 1981 sus competencias pasan a un nuevo departamento, el Ministerio de Universidades e Investigación, donde las competencias de Universidades van a pasar a la Junta Nacional de Universidades, a la Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica, y a las direcciones generales de Ordenación Académica y Profesorado y de Política Científica. Al suprimirse este Ministerio de Universidades en marzo de 1981, pasa a ser Secretaría de Estado de Universidades e Investigación con dos direcciones generales: la de Enseñanza Universitaria y la de Política Científica. En 1986 se reestructura de nuevo esta Secretaría de Estado de Universidades e Investigación en dos direcciones generales: la de Enseñanza Superior y la de Investigación Científica y Técnica. La Dirección General de Enseñanza Superior tiene competencias en centros universitarios y profesorado, especialidades en ciencias de la salud y relaciones con

instituciones sanitarias, y en gestión económica. La Dirección General de Investigación Científica y Técnica tiene competencias en promoción de la investigación y en formación y perfeccionamiento del personal investigador. De este período es también la Secretaría General de Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico. En 1996 encontramos dependientes de la Secretaría de Estado de Universidades, además del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, la Dirección General de Enseñanza Superior con las subdirecciones de Régimen Jurídico y Coordinación Universitaria, Especialidades en Ciencias de la Salud, Formación y Promoción del Conocimiento, y de Infraestructura y Relaciones Internacionales. La Dirección General de Investigación y Desarrollo, con la Vicesecretaría General del Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico, Relaciones Internacionales de Investigación y Desarrollo, Coordinación Científica Nacional, y de Gestión económica. En la actualidad sus competencias han pasado a un nuevo departamento, creado en abril de 2000, con el nombre de Ministerio de Ciencia y Tecnología.

La Enseñanza Secundaria o Enseñanzas Medias. El Plan de Instrucción Pública de agosto de 1816 dividía la educación en tres niveles: instrucción primaria, instrucción secundaria y terceras enseñanzas. La «instrucción secundaria» comprende aquellos estudios que son necesarios para completar la educación general de las clases acomodadas y seguir con fruto los estudios de las facultades mayores y escuelas especiales. La instrucción secundaria podía ser pública o privada, y se dividía en elemental y superior. El bachiller en letras daba acceso a las carreras de jurisprudencia y teología, y el bachiller en ciencias a las carreras de medicina, cirugía, farmacia y veterinaria.

Los Planes de Estudio del siglo XIX reconocen una segunda enseñanza con estudios de carácter general y otra con estudios de aplicación a las profesiones industriales. Los estudios de segunda enseñanza generales daban acceso al examen de bachiller en artes, y los estudios de aplicación eran dibujo lineal, nociones de agricultura, aritmética mercantil, y cualquier conocimiento de inmediata aplicación a la agricultura, artes, industria, comercio y náutica. Terminados estos estudios los alumnos recibían un certificado de peritos en la carrera a la que especialmente se habían dedicado. Los establecimientos públicos de enseñanza se dividían en universidades, institutos, colegios y escuelas especiales. La Ley de Instrucción Pública de 1876 dividía la segunda enseñanza en literaria encaminada a los estudios superiores y de las facultades universitarias, que daba derecho a un certificado de estudios en bachiller o bien la que incluía los estudios de latín, que daba derecho al título de bachiller en artes, y la tecnológica, conducente a las escuelas de artes y oficios. La enseñanza superior se dividía en universitaria y especial.

La sección de institutos o de segunda enseñanza va a depender desde 1900 hasta 1925 de la Subsecretaría, y en diciembre de 1925 se crea la Dirección General de Enseñanza Superior

y Media con dos secciones: la de institutos y la de universidades. A partir de 1942 se denomina Dirección General de Enseñanza Media, con una sección de institutos con competencias sobre el personal, la contabilidad, los alumnos, las convalidaciones; y una sección de enseñanza media no oficial con los colegios autorizados, reconocidos y libres. De esta dirección general pasan a depender a partir de 1963, la inspección general, el gabinete de estudios, el centro de orientación didáctica de enseñanza media, y la escuela de formación del profesorado. La enseñanza media y profesional pasan a una misma dirección general a partir de 1967, con el nombre de Dirección General de Enseñanza Media y Profesional, y que va a perdurar hasta enero de 1971, en que su competencias pasa a varias direcciones generales: a la de Formación Profesional y Extensión Educativa pasa el instituto nacional de enseñanza media a distancia; a la de Personal, la gestión del mismo y las oposiciones y concursos; a la de Programación e Inversiones, el gabinete de programación y planes de estudios, créditos, y los centros oficiales y no oficiales; a la de Ordenación Educativa, la inspección técnica, el gabinete de orientación didáctica y escolar y la sección de alumnos; y a la Secretaría General Técnica la sección de dotaciones y material. Entre 1976 y 1986 la Dirección General de Enseñanzas Medias va a tener competencias en las enseñanzas del bachillerato y formación profesional de primer y segundo grado, la educación permanente de adultos, la educación exterior, y las enseñanzas a distancia e integradas, los servicios de sus centros estatales y no estatales, la promoción de la formación profesional y el gabinete de orientación profesional. Misión primordial va a ser la elaboración de planes de estudios y la orientación pedagógica del bachillerato y la formación profesional, los programas y libros de texto, las instalaciones y el material didáctico de las antedichas enseñanzas. Estas últimas competencias se van a desarrollar con mayor amplitud a partir de 1986, pasando a depender de la Dirección General de Renovación Pedagógica, de la Dirección General de Centros escolares de bachillerato y formación profesional, y de la Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa. Van a tener rango de subdirección general las competencias en programas experimentales, con servicios de innovación y programación, orientación educativa y profesional. En la Dirección General de Centros escolares de bachillerato y formación profesional van a tener rango de subdirección general las competencias en régimen jurídico de centros con servicios de seguimiento jurídico, autorizaciones, formación profesional y bachillerato; los centros de formación profesional y bachillerato con los servicios de centros, profesorado, escolarización, ordenación del profesorado de bachillerato y formación profesional, centros de bachillerato y enseñanzas especializadas, y profesorado de enseñanzas integradas; la educación permanente, la educación en el exterior, y la gestión de personal de enseñanzas medias y formación profesional.

La *Enseñanza Profesional y Técnica*, durante el siglo XIX, se incluía dentro de las «terceras enseñanzas», que abarcaban las Escuelas Especiales de Caminos, Canales y Puertos, Minas, Agricultura, Comercio, Bellas Artes, y la Escuelas de Artes y Oficios, además de las facultades de jurisprudencia, teología, medicina y cirugía, farmacia y veterinaria; y los estudios de erudición: antigüedades o arqueología, numismática y bibliografía. El Plan de Estudios de 1845 denomina a los estudios de enseñanza profesional y técnica «estudios especiales», quedando reflejados en la estructura orgánica del Ministerio de Fomento de 1851 en los Negociados de Escuelas Especiales de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, de Minas, de Escuelas o Academias de Arquitectura, de Comercio, de Institutos y Escuelas Industriales. A partir de 1884 los estudios de la Escuela Superior de Diplomática, y de 1887 de la Escuela Superior de Montes. La reforma de la instrucción pública de la Ley Moyano de 9 de septiembre de 1857 regula el «régimen de la instrucción pública elemental, superior, profesional, especial y universitaria». La enseñanza superior se divide en universitaria y especial. Los estudios superiores especiales abarcaban las denominadas Escuelas Especiales citadas con anterioridad. Estas escuelas dependieron de la Dirección General de Instrucción Pública, excepto algunas de ellas, como la de Agricultura, que dependió de la Dirección General de Agricultura, Industria y Comercio, cuya enseñanza abarcaba tres ciclos: superior (ingeniero agrónomo), profesional (perito agrícola) y elemental (capataz). En 1871 se reorganizan las Escuelas Especiales, y se crea en el Conservatorio de Artes, una Escuela de Artes y Oficios, destinada a vulgarizar la ciencia y sus aplicaciones más importantes. En esta escuela se refundieron las enseñanzas del antiguo Instituto Industrial, los estudios superiores de la carrera de comercio y los elementales de la Escuela Superior de Pintura, Escultura y Grabado, y más adelante el Centro Popular de enseñanza gratuita del dibujo artístico e industrial. Estaba destinada dicha escuela a la formación y educación del artesano, así como del maestro de taller, contraamaestre de fábrica, maquinista y capataz, además de propagar el conocimiento indispensable de la agricultura y de la industria.

Las secciones de Enseñanzas Especiales y de Enseñanza Técnica y Secundaria van a depender de la Subsecretaría hasta el año 1931 en que pasan a depender de la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica. La sección de Formación Profesional tiene competencias sobre las escuelas de trabajo; orientación, selección y cooperación a la formación profesional obrera; escuelas de orientación profesional, institutos de psicotecnia, laboratorios de orientación profesional; pensiones para obreros, y escuela del hogar y profesional de la mujer. Varias direcciones generales van a tener las competencias administrativas sobre la enseñanza profesional y técnica durante el franquismo: la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica (1942-1951), la Dirección General de Enseñanza Laboral (1951), la Dirección General de

Enseñanzas Técnicas (1955), la Dirección General de Formación Laboral (1955), la Dirección General de Enseñanza Técnica Superior (1966), y de Enseñanza Laboral (1966); la Dirección General de Enseñanza Superior (1968), de la que dependen las Escuelas Técnicas Superiores, y la de Enseñanza Media y Profesional (1968), de la que forman parte la formación profesional, las escuelas de comercio, de ingenieros técnicos, de idiomas, enseñanzas mercantiles, escuelas de formación del profesorado y el instituto pedagógico. Con la Ley de Educación de Villar Palasí de agosto de 1970, las competencias de la Dirección General de Formación Profesional y Extensión Educativa van a ser las de protección asistencial al estudiante, garantizar la posibilidad económica de iniciar y proseguir sus estudios en todos los niveles y modalidades de enseñanza, facilitar las ayudas y servicios asistenciales, impartir los conocimientos de formación profesional, y el perfeccionamiento, actualización y readaptación profesionales, la organización y funcionamiento de los servicios de orientación profesional; actualización de la formación de adultos, así como la educación especial y la educación a distancia con la promoción de nuevos medios didácticos, como radio, televisión y correspondencia. Los planes y programas de estudio, los métodos y servicios de orientación educativa, y la formación del profesorado correrán a cargo de la Dirección General de Orientación Educativa. En mayo de 1973 se crea el Instituto Nacional de Asistencia y Promoción del Estudiante que asume las competencias de protección y promoción estudiantil, el régimen de becas y ayudas al estudio, el seguro escolar, la promoción de actividades de intercambios de carácter cultural, y las instituciones de cooperación y mutualismo. En enero de 1979 se crea el Instituto Nacional de Educación Especial como organismo autónomo. Las competencias administrativas sobre la formación profesional, la educación especial, y las becas y ayudas al estudio van a depender de varias direcciones y subdirecciones generales: entre 1981-1985 dependen de la Subdirección General de Formación Profesional con los servicios de centros de formación profesional y ordenación del profesorado de formación profesional, dependientes de la Dirección General de Enseñanzas Medias; en 1986-1988 pasan a depender de la Subdirección General de Centros de Bachillerato y Formación Profesional, dependiente de la Dirección General de Centros Escolares, la de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Renovación Pedagógica, y la de Becas y Ayudas al Estudio de la Dirección General de Promoción Educativa. Las competencias sobre ordenación académica y formación profesional, la orientación educativa y profesional, la formación del profesorado, los servicios de investigación y documentación educativa, *las Becas y Ayudas al Estudio, la educación compensatoria y la educación permanente* van a depender de las Direcciones Generales de Renovación Pedagógica y de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa. La Educación especial pasa a depender de la Dirección General de Centros Educativos. En junio de 1993 se crea el Instituto Nacional de Calidad y

Evaluación para la mejora cualitativa de la enseñanza, dando un papel relevante a la evaluación general del sistema educativo. En la última estructura orgánica de abril de 2000 la subdirecciones de Acción Educativa, Formación Profesional, Centro de Investigación y Documentación Educativa y la subdirección de Programas Europeos pasan a depender de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. La ordenación académica y las becas y promoción educativa forman parte de la Dirección General de Cooperación Territorial y Alta Inspección.

LAS SEDES DEL MINISTERIO

Por último, vamos a reflejar las cuatro sedes o edificios en los que estuvo instalado el Departamento de Educación: el Palacio del Tribunal de la Inquisición, en la calle Torija, 12; el edificio de la iglesia y convento de la Trinidad, en la calle de Atocha, 14, después Teatro Calderón; el edificio actual del Ministerio de Agricultura en la glorieta de Atocha; y los actuales edificios de la calle Alcalá, 34 y 36. La primera sede del Ministerio de Fomento fue el Palacio del Tribunal de la Inquisición, actual convento de las Reparadoras, edificio realizado por el arquitecto Ventura Rodríguez, en la calle Torija, 12, con vistas a la Plaza de la Marina Española y a la denominada calle de Fomento, junto al Senado. Este edificio fue sede del Ministerio de Fomento desde su creación en 1832 hasta su traslado en 1848 a su segunda sede: el edificio de la iglesia y convento del siglo XVI de trinitarios calzados conocido por el convento de la Trinidad, en el número 14 de la calle de Atocha. Este convento va a sufrir diversas adaptaciones y reparaciones por su estado ruinoso. La precariedad de este edificio viene confirmada por la comisión nombrada el 27 de junio de 1856 formada por un inspector de distrito, Carlos María Castro, y los ingenieros Lucio del Valle y Juan de Rivera, y las múltiples reparaciones que se van a tener que realizar hasta finales de siglo. En el patio principal de este edificio se instala en 1863 la



de Fomento, junto al Senado. Este edificio fue sede del Ministerio de Fomento desde su creación en 1832 hasta su traslado en 1848 a su segunda sede: el edificio de la iglesia y convento del siglo XVI de trinitarios calzados conocido por el convento de la Trinidad, en el número 14 de la calle de Atocha. Este convento va a sufrir diversas adaptaciones y reparaciones por su estado ruinoso. La precariedad de este edificio viene confirmada por la comisión nombrada el 27 de junio de 1856 formada por un inspector de distrito, Carlos María Castro, y los ingenieros Lucio del Valle y Juan de Rivera, y las múltiples reparaciones que se van a tener que realizar hasta finales de siglo. En el patio principal de este edificio se instala en 1863 la

FACHADA DEL CONVENTO DE LA TRINIDAD, FUTURO MINISTERIO DE FOMENTO



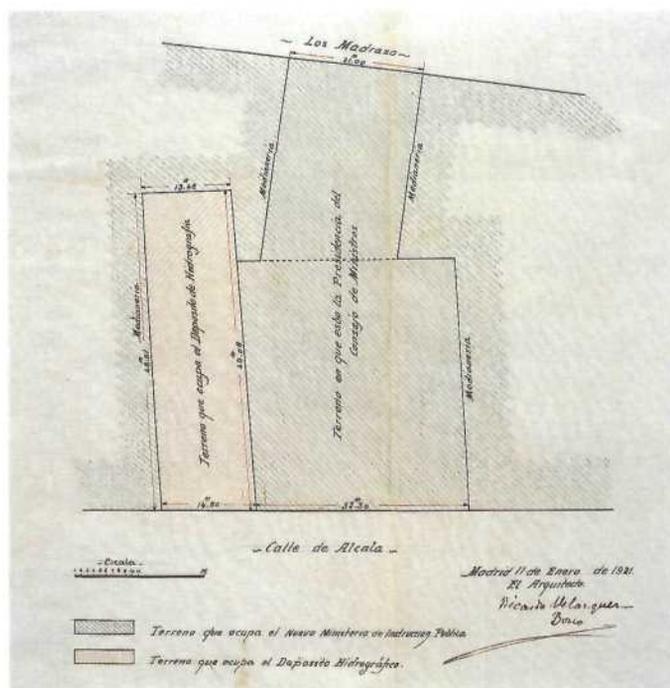
FACHADA DEL MINISTERIO DE AGRICULTURA EN ATOCHA, MADRID, PRIMERA SEDE DEL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES

colección de pesas y medidas para el planteamiento del Sistema Métrico Decimal. En la planta baja se instala el laboratorio de la Facultad de Ciencias; y en los sótanos, la Escuela Central de Artes y Oficios. La superficie ocupada por el solar es de 6.408 metros cuadrados, de los que la parte cubierta destinada a dependencias del Ministerio es de 4.888 metros cuadrados y la descubierta o de los patios de 1.520 metros cuadrados. Este edificio del convento de la Trinidad se cede al arzobispado de Madrid-Alcalá en 1895, con la idea de construir en él el seminario diocesano. No se construyó el seminario, y el edificio fue cedido al Ministerio de la Gobernación con destino a acuartelamiento de la Guardia Civil, compensando al arzobispado con dos millones y medio de pesetas. Después pasará a ser la sede del Teatro Calderón de la Barca. En 1861 se piensa trasladar el Ministerio de Fomento a un nuevo edificio, proyecta-

do en el Paseo de Recoletos por el arquitecto Francisco Jareño y Alarcón, en los terrenos que ocupaba la Escuela de Veterinaria y un terreno particular hasta la calle Villanueva. En este nuevo edificio se pensó instalar el Ministerio de Fomento, el Museo Nacional de Pintura y Escultura, la Biblioteca Nacional y el Museo Arqueológico y Numismático; pero este proyecto fue ideado pero no llevado a cabo. A finales de siglo, ante la situación cada vez más ruinoso del edificio del convento de la Trinidad, se comienza a buscar edificios donde instalar el Ministerio de Fomento, entre ellos en 1888 el palacio propiedad don Juan Anglada en el Paseo de Recoletos, 12. Por fin se decide trasladar el Ministerio de Fomento a un edificio ya en construcción ideado para Facultad de Ciencias y Escuela Central de Artes y Oficios y de Comercio, y que se iba a construir en unos terrenos cedidos por el Ayuntamiento de Madrid en 1886 en el Jardín Botánico a la derecha de la cuesta del Moyano en la glorieta de Atocha. El primer proyecto del edificio para Facultad de Ciencias y Escuela Central de Artes y Oficios lo realizan los arquitectos Enrique Repullés y Segarra y Mariano Belmás Estrada primero y después Eduardo Saavedra, del que sólo se realizan parte de los cimientos. El proyecto reformado para edificio del Ministerio de Fomento se encarga en agosto de 1892 al arquitecto Ricardo Velázquez Bosco sobre un solar de 8.212 metros cuadrados, con una parte cubierta de 6.552 metros cuadrados. Los patios se protegen mediante una cubierta de hierro y cristal realizados en los altos hornos de Bilbao. En el ala izquierda de este edificio se iba a situar la Dirección General de Instrucción Pública, en el ala derecha la Dirección General de Obras Públicas, y en la crujía central y posterior del edificio la Dirección General de Agricultura, Industria y Comercio. La decoración pictórica de la escalera principal y el despacho del ministro lo realizan los pintores Alejandro Ferrant Fischermann y Manuel Domínguez. El pórtico de la entrada está formado por ocho columnas corintias pareadas, apoyado sobre un basamento de altura total igual a la planta primera, y se adorna con dos cariátides representativas de la Industria y el Comercio. Los tres grupos escultóricos «grupo alegórico y genios alados», que rematan el ático, fueron realizados por Agustín Querol y Subirats. Este edificio va a ser la tercera sede del Ministerio de Fomento, y se inauguró en 1897. En él va a permanecer el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, creado en marzo del año 1900, junto con el Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas (Ministerio de Fomento a partir de 1905) hasta su traslado definitivo a la sede actual en la calle de Alcalá, 34 y 36.

El edificio actual del Ministerio fue levantado sobre el solar del antiguo palacio del Infante don Sebastián, a quien se lo había cedido su prima Isabel II. En 1779 fue levantada por don Juan Ignacio de los Heros sobre este solar la denominada Casa de los Heros, que se destinó a las más diversas funciones, tanto públicas como privadas, entre ellas la de ser sede de la Presidencia del Consejo de Ministros. Por Real Decreto de 22 de junio de 1915 se cede este solar de

PLANO DE SITUACIÓN
DE LA DIRECCIÓN
GENERAL DE
NAVEGACIÓN Y PESCA
MARÍTIMA: «CASA
PEQUEÑA» DE ALCALÁ 36



la calle Alcalá, 34, junto al inmediato de la Dirección General de Hidrografía (Alcalá, 36) al Ministerio de la Guerra. Pocos meses después, el 9 de febrero de 1916, el Ministro de Instrucción Pública pedía al de Hacienda la cesión de esos dos edificios para construir el edificio destinado a Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, cediéndosele solamente el edificio de la calle Alcalá, 34, por Real Decreto de 18 de febrero de 1916. Dos días más tarde, se encargaba al arquitecto Ricardo Velázquez Bosco,

presidente de la Junta Facultativa de Construcciones Civiles, la redacción del proyecto de obras, auxiliado por el arquitecto Francisco Javier de Luque y López. Se elaboró un primer proyecto, en 1916, de demolición del interior, vaciado y cimentación de la Casa de los Heros. Esta obra queda oculta desde 1917 a los ojos de los madrileños por una cortina de tablas y cañizo, hasta que en 1920 se presenta un nuevo proyecto que incluía la reconstrucción y reforma de las dos fachadas, la de la calle Alcalá y la posterior de la calle de Los Madrazo. Las obras se adjudican al contratista don Cándido Casalderrey Solla por Real Orden de 3 de diciembre de 1921. En enero de 1921, el arquitecto Ricardo Velázquez Bosco había propuesto de nuevo la incorporación del edificio de la calle Alcalá, 36, destinado por aquel entonces a Dirección General de Navegación y Pesca Marítima, y al que denominaba «Depósito Hidrográfico». El Consejo de Ministros conoció la petición, pero pasó la propuesta al Ministerio de la Marina que, en una nota oficiosa de 17 de marzo de 1922, contestó que se aplazaba la cesión del edificio hasta la terminación de la nueva sede del Ministerio de Marina en el Paseo del Prado. Con todos estos trámites, la obra se hacía interminable, tanto que ni iba a verla concluida su propio autor. Velázquez Bosco fallecía en julio de 1923 y tuvo que hacerse cargo de las obras el arquitecto Francisco Javier de Luque y López, quien suspendió los trabajos en octubre para llevar a cabo un nuevo estudio de proyecto.

Modificados fundamentalmente los servicios del Ministerio por Real Orden de 15 de noviembre de 1922 y Real Decreto de 30 de octubre de igual año, el arquitecto se vio en la

necesidad de modificar el plan de obras, acoplándolo a los nuevos servicios, se aprobó el nuevo proyecto por Real Decreto de 23 de octubre de 1924, y cuya construcción, por subasta, fue adjudicada por Real Orden de 26 de noviembre al contratista don Severiano Montoto y Llera. Pero no acabó ahí la serie de modificaciones del primitivo proyecto, pues todavía añadió el arquitecto dos reformas más, una aprobada en noviembre de 1926, y otra de obras complementarias en octubre de 1927. A esta reforma se incorporó el conjunto de servicios compuestos por la calefacción, los ascensores y el sistema de telefonía interior.

Cuando la Junta Facultativa de Construcciones Civiles informó el último proyecto modificado, el 13 de septiembre de 1927, citó por primera vez el propósito de instalar la Presidencia del Consejo de Ministros, con todas sus dependencias, en la planta principal del edificio en construcción, lo que aconsejaba trasladar a la planta siguiente los servicios directivos del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Pero posteriormente se desechó tal idea. De todas formas, la historia del edificio volvió a relacionarse con la Presidencia, ya que desde los balcones que dan a la calle Alcalá presidió don Miguel Primo de Rivera y su gobierno el 13 de septiembre de 1928, la manifestación de alcaldes de Unión Patriótica, llegados de todas las provincias. Con esta presencia del Presidente y su gobierno se dio por inaugurado el nuevo edificio del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en la calle Alcalá, 34, donde se trasladó el 19 de noviembre de 1928. El edificio anejo del Ministerio de la calle Alcalá, 36, la denominada «casa pequeña», se habilita para dependencias del Ministerio durante los años 1931 y 1932 sobre proyectos del arquitecto Eugenio Sánchez Lozano. Estos dos edificios son la sede actual del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

B I B L I O G R A F Í A

- Anuarios legislativos de Instrucción Pública.*
- Aranzadi, E.: *Diccionario de legislación.*
- Aranzadi, E.: *Repertorio cronológico de legislación.*
- Colección legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia,* Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Cacho Viu, V. (1962): *La Institución Libre de Enseñanza,* Madrid.
- Cesión del edificio del convento de la Trinidad, sede del Ministerio de Fomento, al Arzobispado de Madrid-Alcalá y al Ministerio de la Gobernación.* Año: 1900. Archivo General de la Administración. Fondo: Educación. Leg^o 8861-10. Caja AGA. 8086.
- Cesión al Ministerio de Instrucción Pública del edificio que ocupa el Depósito Hidrográfico en la calle Alcalá, 36,* Año: 1921. Arquitecto: Ricardo Velázquez Bosco. Archivo General de la Administración. Fondo: Educación. Leg^o 13216-2. Caja AGA 4877.
- Diccionario de la administración española* de Marcelo Martínez Alcubilla.
- Enciclopedia jurídica española,* Barcelona, Francisco Seix.
- García Madaria (1982): *Estructura de la administración central (1808-1931),* Madrid.
- Guaita, A.: *El Consejo de Ministros,* 2^a ed., Madrid.
- Guaita, A. (1967): *El Ministerio de Educación y Ciencia,* en *Documentación Administrativa,* núm. 117, pp. 11-33; reproducido en RE, 198 (1968), pp. 18-26.
- Guía de arquitectura y urbanismo de Madrid* (1983): 2 v. Madrid, Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid.
- Memoria sobre el edificio del convento de la Trinidad, sede del Ministerio de Fomento,* del arquitecto Francisco Jareño de Alarcón. Año: 1859. Archivo General de la Administración. Fondo: Educación. Leg^o 8667-19. Caja AGA 8093.
- Obras de decoración pictórica en el Ministerio de Fomento de la Glorieta de Atocha.* Archivo General de la Administración. Fondo: Educación. Leg^o 8864. Caja AGA 8088.
- Plano del ex convento de la Trinidad,* Ministerio de Fomento. Año: 1872. Archivo General de la Administración. Fondo: Educación. Leg^o 8867-13. Caja AGA. 8093.
- Proyecto del edificio del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.* Arquitecto: Francisco Javier de Luque. Archivo General de la Administración. Fondo: Educación. Caja AGA 4884.
- Proyectos de habilitación del edificio anejo al Ministerio de Instrucción Pública en la calle Alcalá, 36.* Arquitecto: Eugenio Sánchez Lozano. Archivo General de la Administración. Fondo: Educación. Leg^o 13211 y 13212. Cajas AGA 4870/4871.
- Proyectos de instalación del nuevo Archivo Central del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en el edificio de la calle Alcalá.* Años: 1931/1934. Arquitecto: Eugenio Sánchez Lozano. Archivo General de la Administración. Fondo: Educación. Caja AGA. 4876.
- Proyecto y presupuesto de transformación de las vidrieras de los patios cubiertos del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.* Año: 1932. Arquitecto: Eugenio Sánchez Lozano. Archivo General de la Administración. Fondo: Educación. Caja AGA. 4876.

Historia del edificio de la calle Alcalá 34 de Madrid, sede central del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Juan del Rosal

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE

ANTECEDENTES

EL ANTERIOR EDIFICIO Y SU USO

Antes de que se decidiera la construcción de un edificio para el entonces Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, existió en ese solar de la calle Alcalá 34 un viejo edificio que llegó a albergar a la Presidencia del Consejo de Ministros.

En 1779 ese edificio lo mandó construir Juan Ignacio de los Heros y acabó tomando el nombre de su promotor, siendo conocido como la Casa de los Heros. El edificio se dedicó a uso privado y público, alojando la Presidencia del Consejo de Ministros en un período determinado. Parece ser que en 1917, y ante la ruina del mismo, se iniciaron tareas de reconstrucción y consolidación, pero ante las carencias e insuficiencias de la construcción, se optó por derribarlo y construir un nuevo edificio.

Más adelante se narra cómo obtuvo Instrucción Pública la cesión del solar para su nueva sede en Alcalá, 34, pero antes de eso hay que decir que en 1916 Instrucción Pública compartía edificio con Fomento en el edificio que actualmente ocupa el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.

EL SOLAR

El 22 de junio de 1915, y mediante Real Decreto, se cedía al Ministerio de la Guerra el solar del antiguo edificio de la Presidencia del Consejo de Ministros, Alcalá 34, y el inmediato, de la Dirección General de Hidrografía, Alcalá 36.

Unos meses más tarde, el 9 de febrero de 1916, el ministro de Instrucción Pública solicitaba al de Hacienda la cesión de esos dos edificios para construir el de Instrucción Pública y Bellas Artes en ambos solares. Esta solicitud se reiteró un mes más tarde, el 9 de marzo de 1916. Nueve días más tarde, el 18, se resolvía favorablemente, pero sólo en parte, la solicitud, pues mediante Real Decreto se cedió a Instrucción Pública el edificio de Alcalá 34, pero no el de Alcalá 36.

El solar tiene una geometría irregular, y consta de fachada a dos calles, 32,40 metros a la de Alcalá y 24 metros a la de Los Madrazo. Probablemente eran dos solares que se unieron en un momento determinado. Su superficie es de 1.912,90 m².



FACHADA DEL MINISTERIO
DE AGRICULTURA EN ATOCHA,
MADRID, PRIMERA SEDE
DEL MINISTERIO
DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA
Y BELLAS ARTES

LOS ARQUITECTOS Y LOS PROYECTOS

Dos días más tarde del Real Decreto de cesión se encargó al arquitecto Ricardo Velázquez Bosco, presidente de la Junta Facultativa de Construcciones Civiles, la redacción del proyecto de obras, en colaboración con el arquitecto Francisco Javier de Luque López.

Al mismo tiempo, debían dirigir la inmediata ejecución de las obras preliminares de desescombro y apuntalamiento.

RICARDO VELÁZQUEZ BOSCO

El arquitecto Ricardo Velázquez Bosco fue, además del presidente de la Junta Facultativa de Construcciones Civiles, autor de numerosos proyectos, entre otros el del palacio que lleva su nombre en el Retiro y el del edificio del entonces Ministerio de Fomento, gran ejemplo de la arquitectura ecléctica de final del siglo XIX, construido entre los años 1893 y 1897. Arquitecto de recia personalidad, participante junto con otras figuras de la arquitectura del momento en el VI Congreso Internacional de Arquitectos de Madrid celebrado en 1904.

Velázquez Bosco impartió la docencia en la Escuela de Arquitectura de Madrid, donde dejó huella como gran conocedor de nuestra mejor arquitectura del pasado. Antonio Palacios Ramilo, autor, entre otras obras, del Palacio de Comunicaciones, Círculo de Bellas Artes y Hospital de Maudes, trabajó con él al finalizar la carrera.

FRANCISCO JAVIER DE LUQUE LÓPEZ

Francisco Javier de Luque López, arquitecto sevillano, se hizo cargo de la dirección de las obras y de los nuevos proyectos al fallecer Velázquez Bosco en julio de 1923. Le sustituyó también en el cargo y se ocupó de terminar otras obras de Velázquez Bosco, como el Instituto Geológico y Minero y la escuela de Ingenieros de Minas. Como Velázquez Bosco, fue profesor en la Escuela de Madrid.

Junto con el arquitecto Julián Apraiz obtuvo el primer premio para la construcción de la catedral nueva de Vitoria. Acaba la sede del Ministerio de Marina, iniciada por José Espelius (arquitecto autor de la plaza de toros de las Ventas).

Luque fue arquitecto conservador de la catedral de Sevilla, arquitecto del Ministerio de Fomento y responsable de la conservación de todos los edificios de la Universidad Central, así como del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos, Museo Provincial de Bellas Artes de Córdoba, Escuela de Artes y Oficios de Madrid, Museo Antropológico y otros.

Participó también en la construcción de la Residencia de Estudiantes, pues proyectó uno de los pabellones, el destinado a dirección, comedor y salón de actos, en los años 1914-1915.

EL MOMENTO ARQUITECTÓNICO

En la época en que se encarga el proyecto empieza a desarrollarse el Movimiento Moderno. En 1907 se funda el «Deutscher Werkbund» por un grupo de artistas y críticos, asociados con algunos productores y cuya finalidad, según sus estatutos, es ennoblecer el trabajo artesano, relacionándolo con el arte y la industria. Se quieren reunir los esfuerzos y las tendencias hacia el trabajo de calidad existentes en el mundo del trabajo; es el lugar de convergencia para todos aquellos que son capaces y desean producir una obra de calidad.

En muchas otras naciones europeas se forman asociaciones análogas al Werkbund alemán; en 1910 el Werkbund austriaco; en 1913 el suizo; en 1915, la Asociación del diseño y de las industrias en Inglaterra.

En el Werkbund madura, entre 1907 y 1914, la nueva generación de arquitectos alemanes: Gropius, Mies van der Rohe, Taut, etc. De puente entre esta generación y la precedente actúan Van de Velde y Peter Behrens, el primero como teórico y el segundo con el ejemplo de su trabajo práctico.

En 1919 Walter Gropius es llamado para dirigir la Sächsische Hochschule für bildende Kunst y la Sächsische Kunstgewerbeschule. Unifica los dos institutos y funda así la Staatliches Bauhaus.

En Francia, ya desde 1914 Le Corbusier asoma al panorama francés de la arquitectura y, sin querer, se erige en el mediador entre el Movimiento Moderno y la tradición francesa.

Mientras esto sucede en Europa, en los Estados Unidos se han producido acontecimientos que marcan el futuro desarrollo de las ciudades y su arquitectura.

La ciudad de Chicago quedó casi totalmente destruida después de un incendio en 1871, cuando ya contaba con 300.000 habitantes. La reconstrucción se hace muy intensa entre 1880 y 1900. Se experimentan nuevos sistemas de construcción para satisfacer las nuevas necesidades. Sobre el lugar que ocupaba el antiguo pueblo se erigió un moderno centro comercial, el Loop de Chicago, con edificios para oficinas, grandes almacenes y hoteles.

Los principales autores de esta intervención son conocidos por el nombre de la «Escuela de Chicago».

Muchos de los de la primera generación son ingenieros formados en la ingeniería militar durante la guerra de secesión; Le Baron Jenney, William Boyington y J. M. van Osdel. Entre todos destaca Jenney y los proyectistas más importante de la segunda generación salen de su estudio: Daniel Burnham, William Holabird, Martin Roche y Louis Sullivan, que se asocia con Dankmar Adler.

En 1879 Jenney construye el primer edificio alto con estructura metálica. Antes, en 1873, Baumann propone nuevos sistemas de cimentación en piedra para soportar las concentradas cargas de los pilares, sistemas que se van perfeccionando hasta dar con el «Chicago Caisson» de cemento, que se emplea por primera vez en 1894.

Por otra parte, el ascensor de seguridad a vapor, instalado por primera vez en Nueva York por E. G. Otis en 1857, llega a Chicago en 1864; en 1870 C. W. Baldwin inventa y construye en Chicago el primer ascensor hidráulico, mientras que en 1887 empieza a difundirse el uso del ascensor eléctrico.

En definitiva, ascensor, teléfono y correo neumático permiten el funcionamiento de hoteles, almacenes y oficinas de cualquier tamaño y altura; nace así, en Chicago y a finales del siglo XIX, el rascacielos.

En medio de toda esta convulsión en la arquitectura, mientras se están poniendo en cuestión todos aquellos estilos y sistemas de proyectar y construir, en España no se apreciará una sensibilidad o preocupación por planteamientos similares hasta más adelante, cuando ya el edificio objeto de estas líneas está en avanzada fase de construcción.

Los dos arquitectos que intervinieron en el proyecto eran firmes partidarios de la arquitectura ecléctica que en España se gestó, según Pedro Navascués, en la etapa isabelina (1833-1868):

«Cuando la Academia, refugiada en un tardo neoclasicismo, dirigía la vida artística del país, si bien algunos hechos, tales como la creación de la Escuela de Arquitectura (1844) y la abundante historiografía artística que revalorizó el arte medieval, pondrían fin a esta situación. En efecto, el Romanticismo, con su peculiar matiz neomedievalista, había dado un golpe certero al frío neoclasicismo que rebasaba ya el primer tercio del siglo XIX. Este eclecticismo atraviesa tres etapas. Se da una primera, tras la liquidación del neoclasicismo, que es, sobre todo, experimental, indeciso y de vida efímera, cuyo interés reside en haber dado la batalla al clasicismo y en buscar en la Edad Media nuevos elementos que pudieran serle útiles, sin saber que derrotero seguir. En la segunda etapa, se afirma la necesidad de que la arquitectura y el arte en general sea ecléctico, como solución de compromiso, en tanto se logra una fórmula definitiva que responda al *espíritu del siglo*. Es, sin duda, la etapa más decidida del eclecticismo que dio lugar a una interesante y bien entendida arquitectura. Por último, este eclecticismo, concebido como compás de espera, sufre una crisis total a finales de siglo, si bien todavía tienen lugar algunas de sus realizaciones arquitectónicas a principios del siglo XX, siendo obras de relativo interés por el trato artesanal que aún reciben sus elementos, pero que, en su conjunto, no resultan nada afortunadas. Hay que decir que todo este eclecticismo es paralelo al desarrollo del historicismo, siendo importante recordar que los protagonistas de ambos son los mismos arquitectos. Esto es, el eclecticismo radica, sobre todo, en el edificio y no en el arquitecto. El arquitecto del siglo XIX, dejando atrás el neoclasicismo, no tiene más que dos soluciones: o bien sigue el camino de la seguridad, de lo aceptado, es decir, del historicismo, aún a sabiendas de que se trataba de *recreaciones* y nunca de una nueva arquitectura, o bien elige el camino de lo difícil, de lo desconocido, intentando hallar la arquitectura *de su siglo*, la cual, al no atreverse a dar la espalda totalmente a formas y elementos que la historia había sancionado como válidas, fatalmente tendía a cristalizar en un eclecticismo. Cuando el arquitecto, la crítica y el público decidieron superar esta actitud se logró una verdadera arquitectura moderna, pero esta *modernidad* le correspondía ya a nuestro siglo XX, de ahí que la verdadera arquitectura del siglo XIX sea el historicismo, en sus más variados matices, como el *revival*, y el eclecticismo, como expresión original más característica de aquella búsqueda».

Es, por tanto, una época en que los estilos dominantes en el siglo XIX todavía tienen vigencia, y se prolongan en el XX sin atender referencias temporales.

Todo lo anterior explicará el diseño final del edificio, tal y como puede apreciarse contemplando las fachadas del mismo.

PRESUPUESTO DE EJECUCIÓN ▷
DE MATERIAL, PRESENTADO
POR FRANCISCO JAVIER DE
LÓPEZ LUQUE EN 1924

LOS PROYECTOS

El 14 de diciembre de 1916 Velázquez Bosco presentó un proyecto del edificio donde no se incluía la decoración interior ni la reconstrucción y reforma de las fachadas, y cuya ejecución material ascendía a 1.842.956,70 pesetas.

Este proyecto es el que se cita en los antecedentes, al hablar del anterior edificio, la Casa de los Heros, y con el que se pretendía realizar labores de reconstrucción y consolidación en el edificio existente en el solar.

Poco después se procedió a la demolición del interior y al vaciado y cimentación, costando lo primero 24.905,66 pesetas y lo segundo 24.674,40 pesetas.

En 1920, y tras diversas alteraciones sobre los planes originales, Velázquez Bosco presentó un segundo proyecto que incluía ya las dos fachadas. La valoración de este proyecto ascendía a la cantidad de 5.966.079,74 pesetas. Al año siguiente se subastó en parte, adjudicándose al contratista don Cándido Casalderrey Solla la obra del cuerpo bajo del edificio por un importe de 249.599,81 pesetas, según Real Orden de 3 de diciembre de 1921.

Por otra parte, Velázquez Bosco había propuesto la incorporación del edificio de Alcalá 36, al que denominaba «Depósito Hidrográfico». El Consejo de Ministros conoció la petición:

«Resultando que, por los motivos expuestos, el arquitecto propone la agregación del solar que corresponde al referido Depósito al que se ha destinado para Ministerio de Instrucción Pública, realizando ahora lo que más tarde se acordará indudablemente, por conveniencias de carácter público y necesidades imprescindibles del servicio, pero en condiciones peores, por que ya no habrá manera de dar unidad al conjunto de la edificación, y ésta aparecerá con dos fachadas, aunque iguales, disgregadas.»

Pero pasó la propuesta al Ministerio de Marina que, en una nota oficiosa de 17 de marzo de 1922, contestó que se aplazaba la cesión del edificio que ocupaba la entonces llamada Dirección General de Navegación y Pesca Marítima hasta la terminación del nuevo edificio del Ministerio de Marina en el Paseo del Prado, proyecto y obra de Luque.

Como se puede apreciar por lo expuesto en la solicitud, el tiempo le dio la razón al arquitecto Velázquez Bosco, pues, efectivamente, Alcalá 36 acabó cedido a Instrucción Pública y ni siquiera las fachadas son iguales, como él imaginaba en su exposición de motivos y por supuesto que no ha habido manera de dar unidad al conjunto de las dos edificaciones, al menos exteriormente.

PLANO DE LA FACHADA SOBRE ▷
LA CUBIERTA DE PATIO
GRANDE DEL MINISTERIO DE
EDUCACIÓN NACIONAL,
DISEÑADO POR EUGENIO
SÁNCHEZ LOZANO EN 1940

CONSTRUCCION DE UN EDIFICIO DESTINADO A MINISTERIO DE INSTRUCCION PUBLICA
Y BELLAS ARTES EN LA CALLE DE ALCALA DE ESTA CORTE.

Presupuesto de ejecución material.

	PESETAS	CS.
Artículo 11 - Derrivos	10240	88
" 25 - Movimiento de tierras	5.779	54
" 31 - Alfarilería	1.325.624	87
" 41 - Carpintería	842.753	10
" 51 - Carpintería de taller	621.226	98
" 61 - Hierros	1.562.701	71
" 71 - Fábrica y fontanería	162.251	94
" 81 - Aparatos higiénicos	35.436	00
" 91 - Pinturas y decoración	81.947	81
" 101 - Varias	18.361	00
Total	3.282.543	29

Presupuesto de contrata.

	PESETAS	CS.
Importe de ejecución material	3.282.543	29
Aumento del 15% de costas	492.381	58
Honorarios del Arquitecto, por formación de proyecto y dirección de obra, el 5'50% sobre el importe de ejecución material	114.304	53
Total	3.890.995	50

Asiéndole el presupuesto de ejecución material a la cantidad de tres millones doscientos ochenta y tres mil quinientos cuarenta y tres pesetas ochenta y nueve céntimos y el de contrata a la de tres millones ochocientos noventa mil novecientos noventa y nueve pesetas cincuenta céntimos.

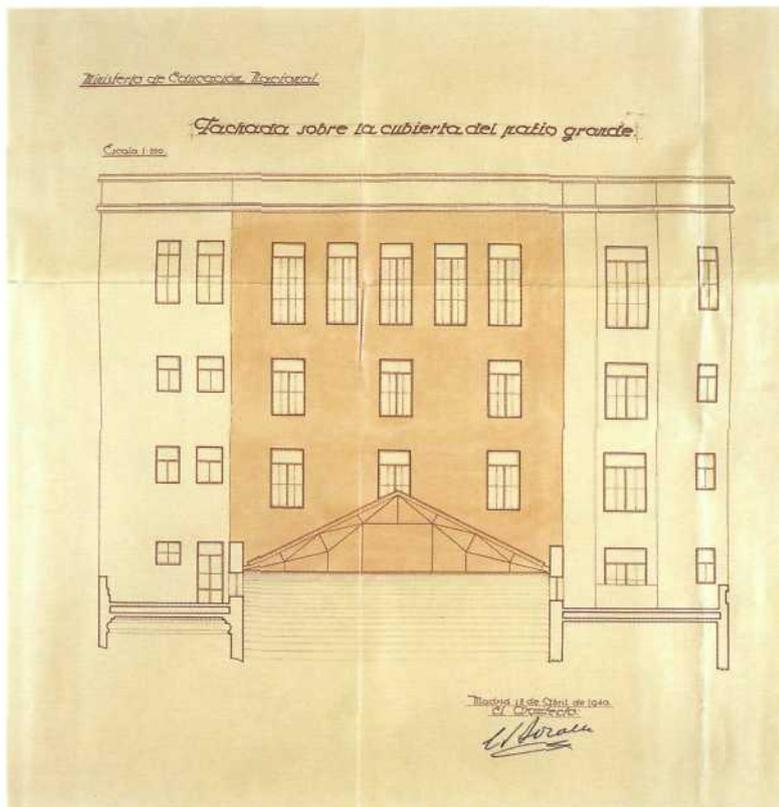
MADRID 31 DE ENERO DE 1924
EL ARQUITECTO
F. Mindeyrosa

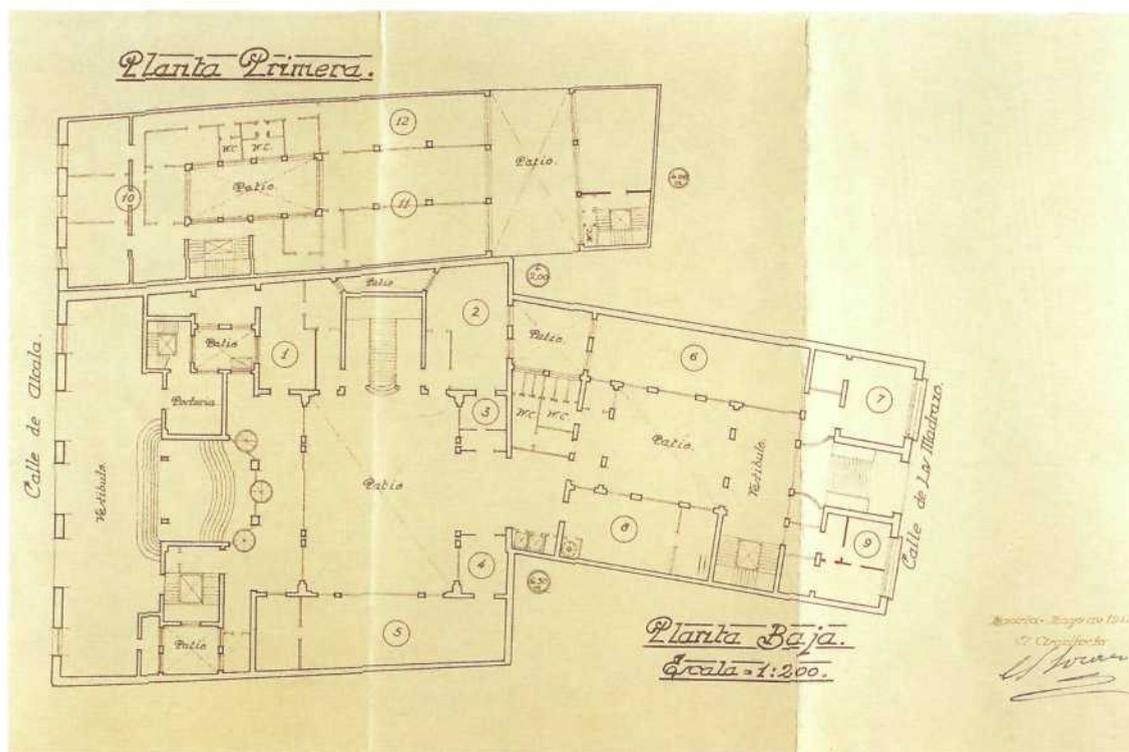
Como ya se ha dicho, en julio de 1923 fallece Velázquez Bosco y se hace cargo de la dirección de las obras Javier de Luque, el cual solicita autorización para paralizar las obras con un doble objetivo; el primero, conocer con detalle el estado de las mismas y el segundo, formular un nuevo proyecto que se adapte a las modificaciones de los servicios del Ministerio, aprobadas en dos reales decretos de 30 de octubre y 15 de noviembre de 1922, pues el proyecto anterior no cubre las nuevas necesidades.

En ese nuevo proyecto se introducen varias modificaciones, si bien respeta básicamente el planteamiento del anterior en lo que a distribución general se refiere, pues respeta los dos patios previstos con objeto de obtener el mejor grado de iluminación posible para todas las dependencias.

Las modificaciones más importantes se plantean, una, en el acceso, pues se proyecta el zaguán de entrada que permita el acceso de carruajes al interior para «evitar al Sr. Ministro el acoso de periodistas e inoportunas peticiones al verse obligado a descender de su vehículo en la calle», según se cita en la memoria del proyecto. La otra modificación propuesta es elevar una planta más el edificio en el cuerpo de la fachada principal para dedicarla a sala de exposiciones de los concursos nacionales convocados por Bellas Artes, sala para el jurado, su secretaría y almacén. Se proyecta también en la planta de acceso un local para ordenanzas y reparto (en bicicleta).

Por las dimensiones de las dos fachadas, solamente se pueden abrir a calle ocho huecos por planta, cinco a la fachada de Alcalá y tres a la fachada de Los Madrazo.





PLANO DE LAS PLANTAS
PRIMERA Y BAJA, DISEÑADO
POR EUGENIO SÁNCHEZ
LOZANO EN 1942.

Ese afán por obtener el máximo nivel de iluminación natural obligó al proyectista a no ocupar la totalidad de la superficie del solar con la construcción nada más que hasta la planta segunda, que en realidad se corresponde con la actual planta tercera. A partir de ahí, el edificio se eleva en las tres primeras crujías paralelas a la calle Alcalá hasta la planta sexta, con una altura de 36 metros según proyecto en la fachada a esa calle.

Sin embargo, y por la misma razón, es decir para no privar de sol a la fachada posterior del cuerpo de edificación de la calle Alcalá, pues está orientado al sur, en la calle Los Madrazo el cuerpo de edificación de la primera crujía solamente se eleva hasta la tercera planta, cuarta actual, alcanzando una altura de 29,5 metros según proyecto.

Toda la distribución en planta del edificio se articula alrededor de los dos patios proyectados, que se convierten en dos amplios vestíbulos en planta baja.

La distribución por plantas del edificio, según el proyecto, fue la siguiente:

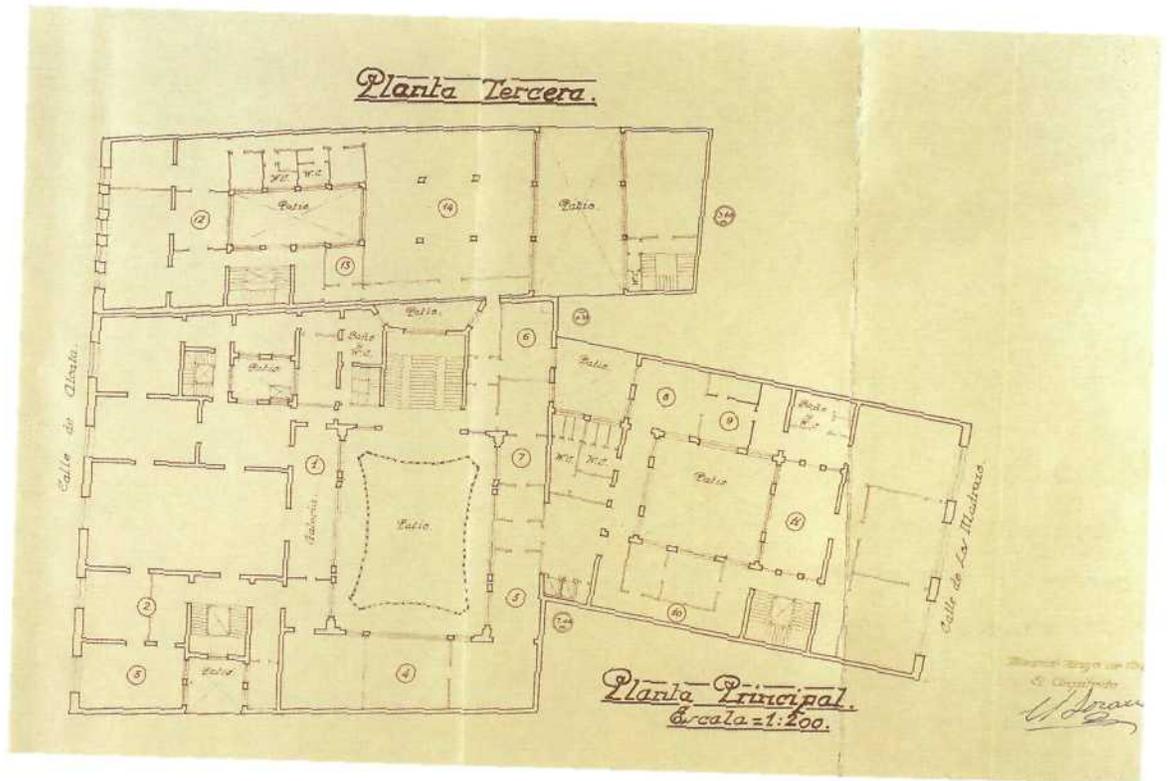
Planta sótano

Archivo, almacenes, servicios de calefacción y secundarios.

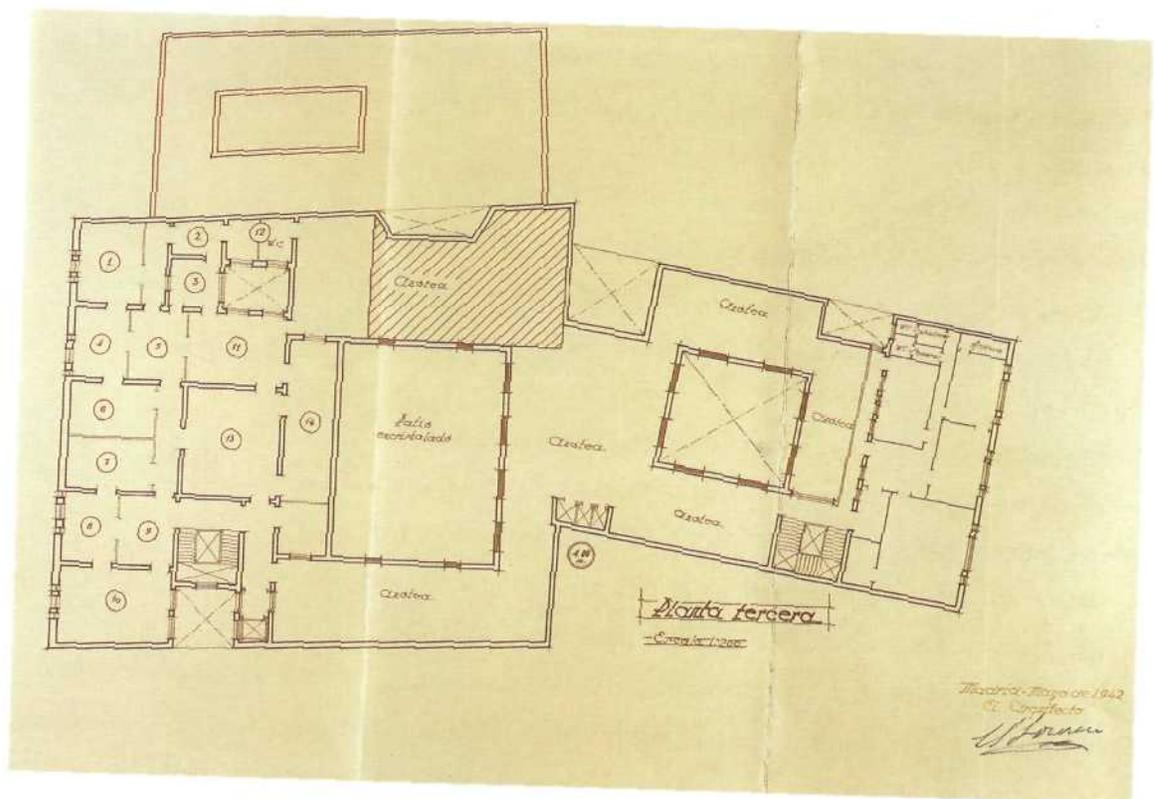
Planta baja

Registro general, Habilitación, Fundaciones, Títulos y Patronatos Universitarios.

PLANO DE LAS PLANTAS
 TERCERA Y PRINCIPAL,
 DISEÑADO POR EUGENIO
 SÁNCHEZ LOZANO EN 1942



PLANO DE LA PLANTA
 TERCERA, DISEÑADO POR
 EUGENIO SÁNCHEZ LOZANO
 EN 1942.



Entresuelo

A la fachada de la calle de Alcalá se sitúan las Direcciones Generales de Enseñanza Superior y Secundaria y de Bellas Artes, con los servicios anejos de secretarías auxiliares y salón de recibo. En el cuerpo de edificio intermedio están tres de las cuatro secciones de Bellas Artes, entre las que se cuenta la de Conservación del Patrimonio Artístico Nacional. Por el lado de la fachada posterior las secciones de Institutos y Universidades y Asesoría Jurídica.

Planta principal

Por la situación del edificio y por haberse dedicado anteriormente a sede de la Presidencia del Consejo de Ministros, se pensó volver a instalarla en él, y se reservó para ello la planta principal. Se dispone a la calle Alcalá el despacho y antedespacho del presidente y su sala de audiencias; a la calle de Los Madrazo el salón de Consejos de Ministros y los servicios que de aquéllos se derivan de modo más inmediato, como son, para lo primero, el oficial mayor, secretarios, secretaría nocturna, auxiliares, gabinete telegráfico y servicio de ciclistas; y, para lo segundo, sala de espera, de periodistas, etc.

Planta segunda

A fachada principal el despacho del ministro, salón de recibo, secretaría auxiliar y la Dirección General de Primera Enseñanza con sus anejos. Ocupa el centro del edificio la Inspección General de Primera Enseñanza, Instituto del material científico y sección de Archivos, Bibliotecas y Museos. A la fachada posterior corresponden el Consejo de Instrucción Pública con despachos para el presidente y secretario, secretaría y secciones del Consejo. En esta planta va también la sección de Codificación.

Planta tercera

Las secciones de Construcciones escolares, Creación de escuelas, Incidencias del personal y otras referentes al Magisterio, ocupan esta planta.

Planta cuarta

Contiene únicamente dos secciones, la de Contabilidad y la de Publicaciones.

Planta quinta

Se instalan el resto de las secciones del Magisterio, es decir, Escalafón, Provisión de Escuelas y Escuelas especiales.

Planta sexta

Queda reservada exclusivamente a la cuarta sección de Bellas Artes, titulada Fomento de Bellas Artes, con salón de exposiciones y concursos nacionales.

Es obligado indicar, como se puede constatar por la distribución de las plantas, que el nombre asignado a las mismas varía respecto al que le damos ahora, por tanto, el entresuelo sería la actual planta primera y la planta principal la actual segunda, por lo que, a partir de

ésta, la numeración varía, pues la segunda es la actual tercera, la tercera la cuarta, la cuarta la quinta, la quinta la sexta y la sexta la séptima.

En la antigua sede del Ministerio, es decir el edificio del Ministerio de Fomento, se instalaban las exposiciones en el patio de la planta baja, lo que resultaba bastante engorroso para el normal funcionamiento del Ministerio por una parte y para los miembros del jurado por otra, pues no disponían de la tranquilidad ni el sosiego necesarios para realizar su labor.

Con la nueva sala proyectada, con luz lateral y cenital regulable a voluntad y con locales propios para reuniones y deliberaciones, se mejora notablemente las condiciones para la celebración de estos acontecimientos.

En un edificio de estas características era deseable que se hubiera podido proyectar una doble circulación, pública y privada, pero, por las características del solar no se pudo resolver de esa manera, si bien la circulación única se reduce al centro del edificio. Los vestíbulos y patios principales se enlazan según el eje longitudinal tomado de fachada principal a posterior, y la comunicación vertical se realiza a través de cuatro ascensores y cuatro escaleras. Además se proyectan dos montacargas, uno hasta la planta segunda y otro que enlaza ésta con la sala de exposiciones.

La escalera principal, con trazado imperial, arranca de la planta baja y solamente llega a la planta principal, actualmente la segunda, y se remata con un gran ventanal con vidriera artística.

Las dos escaleras generales, una para cada cuerpo de edificio correspondiente a cada fachada, enlazan todas las plantas, así como sus ascensores.

La cuarta escalera es de uso privado del ministro, así como el correspondiente ascensor, y llega hasta la planta segunda, actual tercera.

Para la distribución general de los locales se ha adoptado el sistema mixto de tabiquería que cierra totalmente los locales de carácter reservado, y de mamparos o cierres de madera de poca altura cuyo empleo facilita la modificación de una determinada distribución con poco coste, además de proporcionar mayor diafanidad y luz a los locales.

En cuanto a las características constructivas del edificio, se relacionan a continuación aquellos datos que se consideran más significativos.

ESTRUCTURA

La estructura se proyecta en hormigón armado, si bien determinados elementos se proyectan con estructura metálica.

Según el estado de mediciones del proyecto, se utilizan 19.240,77 kg. de hierro en perfiles, pares, tirantes, correas, tornapuntas, pendolones, cuchillos, etc., sistema inglés —sin soldadura—, con roblones, chapas, tornillos, etc.

ACABADOS

El mármol es el elemento dominante en los espacios diáfanos, escaleras, zócalos y balaustradas; se utilizan distintos tipos, desde el blanco del país al emperador, pasando por el negro Marquina.

Los suelos de madera se utilizan con profusión, 4.331,27 m² de tarima de pino melis. En los locales de la planta principal se instalan unas tarimas combinando tres tipos de madera formando unos dibujos de gran belleza sobre un entarimado previo de pino rojo.

La pintura prevista es pintura al óleo mate y pasta especial lavables semipiedra. Previo a la pintura, se recogen en medición 25.580,96 m² de guarnecido de yeso negro y enlucido de blanco.

Las dos fachadas tienen un zócalo de granito.

CERRAJERÍA

Los patios se cubren con unas monteras con estructura metálica y vidriería y bajo ellas se sitúan unas vidrieras artísticas, siendo la del patio central en forma de bóveda de cañón con nervios calados, y que enlaza con el cañón que cubre la caja de escalera y con el gran arco de medio punto que cierra su ventanal.

El acceso en la fachada principal consta de tres huecos rematados en arco de dimensiones similares y cuyo cierre está formado por unas grandes puertas de hierro artísticamente diseñadas y de gran calidad artística.

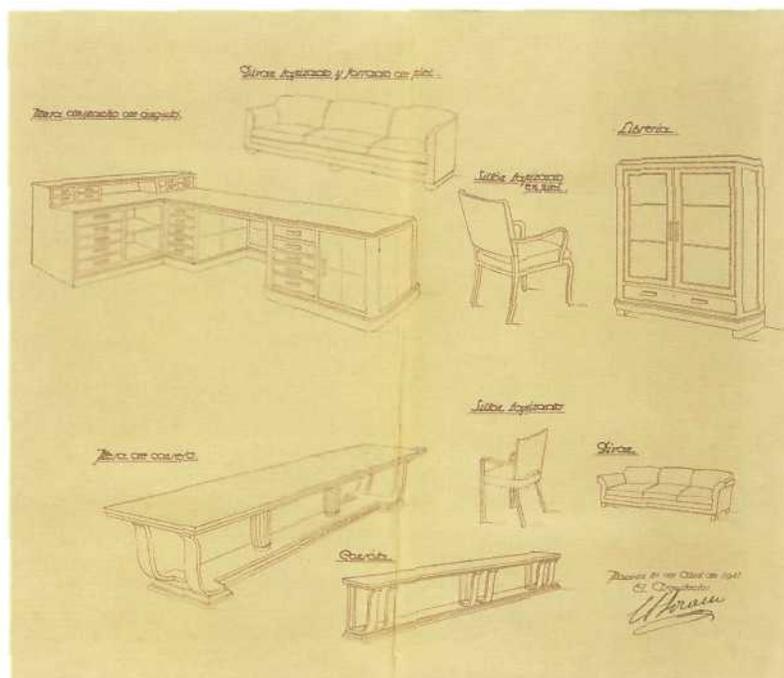
INSTALACIONES

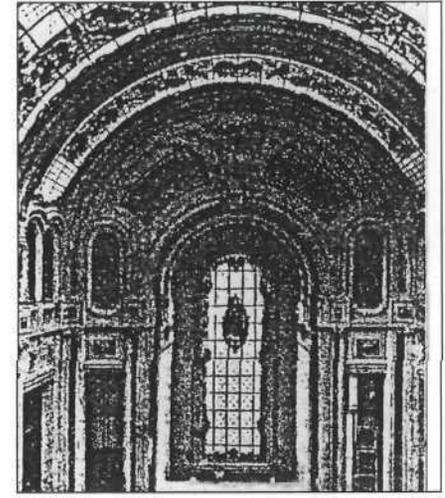
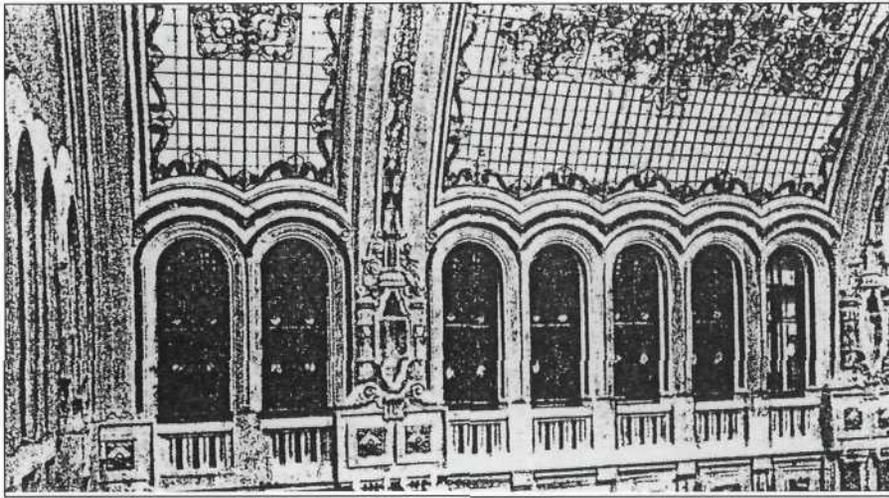
Es curioso observar los distintos tipos de calidades para los aparatos sanitarios, según para quién se destine. Hay previstas desde tazas de porcelana inglesa (6), hasta tazas turcas (16), pasando por 22 de porcelana del país.

Se instalan cuatro calderas de carbón para calefacción, con una red de 2.800 metros de tubería para alimentar a 241 radiadores. Para la zona del patio principal y anejos, se instala una calefacción por aire caliente combinada con ventilación. En verano se podrá utilizar esa ventilación de impulsión y refrigeración.

Se proyecta una instalación eléctrica de alumbrado y timbres, además de telefonía pri-

DISEÑO DE MUEBLES PARA
UN DESPACHO DE CONSEJERO,
OBRA DE EUGENIO SÁNCHEZ
LOZANO EN 1942





MOTIVOS ORNAMENTALES
DE LA PARTE ALTA DEL PATIO
PRINCIPAL Y VENTANAL
DE LA ESCALERA PRINCIPAL
DEL MINISTERIO DE
INSTRUCCIÓN PÚBLICA
Y BELLAS ARTES EN SU SEDE
DE ALCALÁ 34

vada automática, todo ello distribuido por tubo Bergmann. El total de metros lineales de conductores a instalar para todas ellas supera los noventa mil. Se instalan además cuatro ascensores y dos montacargas.

CONSTRUCCIÓN

Las obras de construcción se adjudican, mediante subasta, por Real Decreto de 26 de noviembre de 1924 a don Severiano Montoto y Llera.

Los trabajos se inician en el año 1925, y su presupuesto inicial, 3.890.999,50 pesetas, se distribuye en cuatro anualidades. Con posterioridad se tramitan otros dos proyectos, uno de obras de terminación y otro de obras complementarias por un valor de 621.759, 62 y 3.174.195,14 pesetas, respectivamente.

Por tanto, el costo total superó los 7,5 millones de pesetas.

En la ejecución de los trabajos de los diferentes oficios o similares participaron empresas de prestigio y renombre en aquel momento, y, entre otras, fueron las siguientes:

Estructura de hormigón: Nueva Sociedad de Construcciones, Ltda.

Cantería: Don Jerónimo Edilla. Elaboró también toda la cantería del Círculo de Bellas Artes.

Cerrajería: Don Santiago López. Realiza toda la cerrajería interior, además de la gran puerta de acceso de la calle de Los Madrazo, cuyas dimensiones son 4,60 metros de ancho por 6,87 metros de altura. Puerta de gran belleza y calidad de ejecución y que ha llegado en muy buen estado de conservación a nuestros días.

Calefacción: Jacobo Schneider. Más tarde, también instalador de ascensores de gran calidad.

Ascensores: La empresa Ascensores Muguerza, con oficinas en San Sebastián y Madrid.

Electricidad: E. Galán. Realizó la instalación eléctrica de la Casa de Salud de Santa Cristina y del Ministerio de la Guerra.

Vidrieras artísticas: Maumejean Hermanos, de Vidriera Artística, S.A. De todas las citadas, ésta es la de mayor fama pues sus trabajos son referencia obligada en los libros de arte y en un determinado período. Existen vidrieras suyas en todo el mundo.

Las obras debían finalizar en marzo de 1929, pero, a instancias de Primo de Rivera, se aceleraron los trabajos con objeto de poder utilizar el edificio para la manifestación convocada por la Unión Patriótica Española con motivo de celebrar el quinto aniversario de la proclamación de la Dictadura.

La tarea fue prácticamente imposible, por lo que se optó por finalizar aquellos trabajos necesarios para esa fecha, dejando el resto para más adelante.

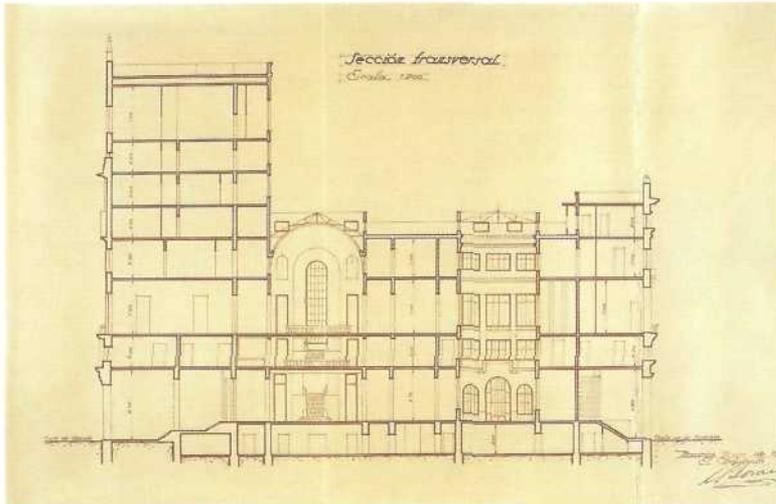
Una reseña de *El Debate* del 12 de septiembre da cuenta de las obras que aún se realizan, e indica que en esos días están trabajando en las obras 80 obreros, la mayoría marmolistas, electricistas y pintores, llegando a ser doscientos en algún momento.

De hecho, el entonces ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Sr. Callejo, trasladó su despacho el 19 de noviembre, junto con su secretaría auxiliar, y aún en esa fecha no se habían concluido los trabajos, según se deduce de informaciones de la época. *La Nación y El Sol*, en su edición del día 21, y al comentar las últimas incidencias de los traslados, dan la noticia del traslado del ministro y añaden que el resto de las oficinas están por completar, pues aún quedan trabajando en el interior del edificio carpinteros y albañiles.

Sobre el edificio, una vez construido, se puede opinar de muy diversas maneras, pero, antes de nada, hay que indicar que la obra se hizo con todo esmero y dedicación, no perdiendo nunca el objetivo de lograr un edificio con un alto nivel de calidad, pues estaba previsto, como ya se ha mencionado, que la Presidencia del Consejo de Ministros se instalara de nuevo en ese emplazamiento.

La fachada principal tiene una composición muy equilibrada hasta la cornisa del escudo, si bien a partir de ahí se desarrolla el cuerpo alto del edificio, con un ligero retranqueo respecto al plano general de la fachada y con una gran columnata correspondiente a la planta de la sala de exposiciones, y cuya composición le resta algo del carácter unitario que se quería pretender para toda la fachada.

El resultado final es el de un edificio con una fuerte implantación y presencia en la calle Alcalá. Indudablemente, la fachada responde perfectamente al carácter representativo y oficial que se quería que tuviera el edificio.



SECCIÓN TRASVERSAL DEL EDIFICIO DE MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, DISEÑADA POR EUGENIO SÁNCHEZ LOZANO EN 1942

En ella destaca también la falta de armonía entre el gran edificio de cinco plantas y los que lo rodean, especialmente la casita ocupada por la Dirección de Pesca o Hidrografía. La revista *Nuevo Mundo* del 14 de septiembre, y en un artículo titulado «Atentado contra la estética», se denuncian diversas edificaciones de Madrid por su falta de armonía con las de sus proximidades, e incluye una fotografía del Ministerio de Instrucción Pública, aunque no hace mención explícita del edificio. En *ABC e Informaciones*, sin embargo, se dan reseñas de un signo muy opuesto, elogiando con admiración la nueva edificación, su calidad y sus dimensiones.

OCUPACIÓN

No se tiene constancia de la existencia de una inauguración oficial del edificio, siendo el primer acto oficial que se celebra en él la presencia del general Primo de Rivera en los balcones de la planta principal que dan a la calle Alcalá para presenciar el paso de la manifestación de la Unión Patriótica el día 13 de septiembre de 1928.

Es de suponer que de esta manera se diera por inaugurado, sin actos protocolarios posteriores, a pesar de no haberse finalizado las obras, como ya se ha indicado anteriormente.

La Nación describe con detalle a los ocupantes de los balcones. Según la crónica: «Allí se encontraban los Ministros del Gobierno, Directores Generales, embajadores de Portugal e Italia, Sr. Barón de la casa Davalille e infinidad de damas».

En los primeros días del mes de noviembre de ese año se lleva a cabo una reorganización ministerial. Algunos ministerios cambian de nombre y se crea el de Economía Nacio-

En su momento, tuvo unas fuertes críticas en lo que a su implantación en el entorno se refiere, lo cual es lógico suponer, pues, aún hoy, existe un gran desequilibrio en ese frente de calle por la gran diferencia de alturas entre Alcalá 34 y sus colindantes.

Se mencionan a continuación diversos comentarios y opiniones recogidos de publicaciones de la época. El corresponsal en Madrid del *Diario de Barcelona*, en su crónica del 11 de noviembre, critica a la Administración por su falta de previsión en cuanto al destino y construcción de edificios destinados a uso público.

nal. Se suprime el Ministerio de Estado, se crea una Secretaría de Asuntos Exteriores adjunta a la Presidencia del Gobierno, y el de Gracia y Justicia pasa a denominarse de Justicia y Cultos.

Todo ello promueve el cambio de ubicación de alguno de ellos. El de Economía Nacional ocupará los locales que deja libre Instrucción Pública en el de Fomento. A la calle de Alcalá, el de Instrucción Pública con Presidencia y Asuntos Exteriores, al Palacio de Santa Cruz, ocupado por el Ministerio de Estado, se trasladará el de Justicia y Cultos y al edificio de San Bernardo se trasladará la Academia de Historia. Quedará disponible el palacio que ocupa Presidencia en el Paseo de la Castellana, que será vendido a Estados Unidos, donde instalará su Embajada.

El lunes 12 de noviembre comienza el traslado de Instrucción Pública, ante la necesidad de Economía Nacional de ocupar sus locales. El día 14, el señor Callejo, ministro de Instrucción Pública, visita las obras de acondicionamiento y traslado que se llevan a cabo en el edificio de la calle Alcalá. El día 17 termina el traslado de algunas dependencias a la calle Alcalá, el despacho del ministro y la secretaría auxiliar, con el fin de que el lunes 19 el ministro pueda despachar en el nuevo edificio.

De todos los movimientos anunciados, solamente se produce el de Instrucción Pública a la calle Alcalá y, como consecuencia el de Economía Nacional a Atocha, en el edificio del entonces Ministerio de Fomento. El día 21, el diario *El Sol* comenta que todavía no se ha completado el traslado y que se están utilizando camiones militares para el transporte de documentación y objetos.

MODIFICACIONES Y ADAPTACIONES POSTERIORES

Se indicarán aquí no solamente las modificaciones más notables realizadas en el edificio de Alcalá 34, sino también las incorporaciones de inmuebles que se han producido hasta llegar a la situación actual.

Por la documentación consultada en el Archivo General de la Administración se deduce que en el primer semestre del año 1931 el Ministerio de Marina cede el edificio adjunto al de Instrucción Pública, el actual número 36 de la calle Alcalá, que estaba ocupado por una Dirección General de dicho Ministerio.

A partir de julio de 1931 se redactan una serie de proyectos parciales de adaptación de las diferentes plantas del edificio anejo al del Ministerio de Instrucción Pública, firmados por el arquitecto Eugenio Sánchez Lozano, que ha sustituido en sus funciones a Javier de Luque.

Se van habilitando plantas una a una. Primero un proyecto de consolidación de cimientos, luego uno de estructura metálica para una planta, y así sucesivamente hasta el año 1933, en que se restaura la fachada de dicho edificio. Se realizan las conexiones existentes en la actualidad entre un edificio y otro en la planta tercera del 36 (segunda del 34) y segunda del 36 (primero del 34).

La característica común a todos ellos es que no superan la cantidad de 50.000 pesetas, incluidos «los honorarios por formación de proyecto, dirección de obra y premio de pagaduría». En todos los proyectos se indica la necesidad de tramitar las obras por administración dada las peculiaridades de las mismas.

En la planta tercera del 36 y en el actual despacho de la señora ministra se situó, en el último trimestre del año 1931, la sala de subastas para la adjudicación de obras para la creación de escuelas. Aparecen también en los proyectos los elementos ornamentales más característicos de ese edificio y que han llegado en bastante buen estado hasta la fecha y que son los frisos de madera que aún existen en los pasillos de las plantas primera y segunda y las puertas de paso de cerrajería.

Mientras se incorpora de esta manera el edificio anejo, se sigue completando la instalación de los distintos servicios en el edificio principal. Así se puede ver el proyecto de estanterías para la instalación del archivo del Ministerio en la planta sótano, en los locales que ahora ocupan el comedor de la cafetería y el almacén existente junto a él. El proyecto es de junio de 1931 y pretende resolver la instalación de unos 10.000 legajos en unos 592 m² de superficie de estanterías.

Este archivo aumenta su instalación en agosto de 1934, con nuevas estanterías en el pasillo que separa el actual comedor del local que se conoce como «la bodeguilla», el pasillo que une esa planta con el 36 y la zona de la actual barra de la cafetería. Se incrementa así la capacidad en un 50 por 100 (5.000 legajos).

En enero de 1932, y siempre firmados por el arquitecto Eugenio Sánchez Lozano, se proyecta modificar la vidriera artística con objeto de mejorar las condiciones de iluminación y ventilación. Se abren huecos en los muretes de soporte de la montera metálica existente por encima de la vidriera, con objeto de aportar un mayor nivel de iluminación natural y, al mismo tiempo, se convierten en practicables y giratorios unos elementos de la vidriera propiamente dicha para permitir así la ventilación y renovación de aire cuando se estime oportuno. Se sustituyen también los fondos de la vidriera artística por cristal catedral claro, siempre con la finalidad de incrementar el nivel de iluminación a través del patio.

Ya a finales de los años cincuenta, se decide aumentar la superficie en las plantas cuarta y quinta, para lo cual se proyecta ocupar la misma superficie que ocupan las inferiores a ellas.

En definitiva, se trata de unir los dos cuerpos de edificación existentes y aumentar una planta en el de Los Madrazo. Esta actuación implica una modificación en la estructura del edificio que garantice la adaptación de la misma a las nuevas cargas previstas. Se realizan estudios del terreno y análisis de la cimentación existente y se decide la creación de una serie de pilares en el perímetro del patio principal y, al mismo tiempo, se elimina la vidriera artística y la montera de cubrición, sustituyéndose dicho elemento por el actual cierre del patio, más propio de una nave taller o de un garaje entre medianeras de los muchos existentes en determinados barrios de Madrid.

Las vigas de gran canto con el pavés entre ellas desnudan de carácter a la cubierta del patio e introducen un elemento perturbador en el conjunto del mismo. Por otra parte, es un elemento de difícil mantenimiento y ha dado origen a numerosas goteras.

En la fachada de Los Madrazo la ampliación deja también huella, pues aparece una planta quinta que remata la fachada de manera poco afortunada.

En resumen, si bien se aumentó la superficie del edificio, el resultado final, desde un punto de vista formal, contribuyó a desvirtuar de manera importante el carácter del edificio y si bien resolvió algunos problemas, dejó abierta la discusión sobre los que creó por ser una intervención poco respetuosa con los elementos existentes y con el concepto del proyecto inicial.

En el final de la década de los setenta se proyecta la instalación de la cafetería en la planta sótano, una vez que el archivo central del Ministerio se ha trasladado, provisionalmente, al nuevo edificio construido para Archivo General de la Administración.

Mientras tanto, se van mejorando los locales y las instalaciones para ir cubriendo las necesidades que se van creando con el aumento casi permanente del organigrama del Ministerio.

La situación empieza a ser insostenible y el arquitecto Alfredo Rodríguez Orgaz, que había estado exiliado en París, recibe el encargo del proyecto de ampliación de la sede central en el solar de Los Madrazo 15-17, usado hasta entonces como aparcamiento de funcionarios. La obra se finaliza en el año 1985 e, inmediatamente, se ocupa el mismo. Se consigue con esta ampliación aumentar en más de seis mil metros cuadrados para uso de oficina la superficie de la sede central. Se dota a ésta de un amplio aparcamiento en el nuevo edificio, con tres plantas bajo rasante dedicadas a garaje. Si bien no es suficiente, resuelve en gran medida el problema.

Este nuevo edificio ni por sus características, ni por su sistema constructivo, ni por su diseño se asemeja a los ya existentes de Alcalá 34 y 36. Parece que en el ánimo del proyectista existía el propósito de aumentar las contradicciones existentes en los dos edificios ya existentes,



FACHADA DEL MINISTERIO
DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
EN 1985

poniendo junto a ellos un tercero que se aleja de manera evidente del lenguaje y las soluciones de los anteriores.

Todo lo anterior es opinable y discutible, pero quizás se podía haber forzado una ampliación que, además de dar respuesta al programa planteado, asumiera la *búsqueda de una articulación con los elementos formales ya existentes*, con las limitaciones propias que las ordenanzas fijaban para ese nuevo proyecto.

No se olvide que el de Alcalá 34 llega hasta la calle de Los Madrazo y es el número 13 de la misma, es decir, colindante con el nuevo edificio, pero se repite en esta calle lo que ya hemos mencionado que sucede en la de Alcalá con este edificio, y es que hay una total discordancia del edificio que se construyó para sede de Instrucción Pública con sus colindantes, dada la diferencia de altura.

La gran altura que tiene respecto a los demás cobra un mayor dramatismo

al ser el ancho de calle mucho menor que el de la calle Alcalá, lo que produce un efecto de dominio y pesadez mucho más acusado, amén de romper de manera contundente la línea de cornisa que existe en ese tramo de calle, desde Cedaceros hasta Marqués de Casa Riera.

Otro de los problemas a resolver con esta ampliación fue el enlace formal con los otros dos edificios que permitiera una circulación y uso fluido del conjunto. Esto se consiguió en parte, pues dada las diferencias de niveles y de alturas de planta la mejor solución enlazó de manera peculiar el uno con los otros. La planta segunda de Los Madrazo se une con la baja de Alcalá 34 pero en el cuerpo de edificación de la calle de Los Madrazo y una vez salvados dieciséis escalones en dos tramos.

Si se quiere conectar con Alcalá 36 el recorrido no es menos sinuoso, pues se ha de ir a la meseta existente en el cuerpo de escalera principal de Los Madrazo entre la planta baja y

la primera y ahí se pasa a un descansillo previo a cuatro escalones que enlazan con la planta baja de Alcalá 36 pero en el lado opuesto a la salida a calle Alcalá.

Estos recorridos, aunque farragosos, se acaban aprendiendo por parte de los funcionarios, pero se convierten en tortuosos para los usuarios esporádicos, sobre todo teniendo en cuenta que la mayoría de las visitas, por razones de seguridad, acceden al conjunto de la sede central a través de Los Madrazo 17.

Con las sucesivas ampliaciones y añadidos de inmuebles, a fecha de hoy la superficie total construida por edificio de la sede central es la siguiente:

Alcalá 34	12.054 m ² .
Alcalá 36	3.417 m ² .
Los Madrazo 15-17	11.090 m ² .

Lo que supone un total de 26.561 m², de los cuales 5.022 están dedicados a aparcamiento.

RESTAURACIÓN DE LAS FACHADAS

En la década de los ochenta, y siendo arquitecto conservador Antonio Galán Lechuga, se plantea la necesidad de proceder a la restauración de las fachadas del edificio principal, tanto la de Alcalá como la de Los Madrazo.

Se autoriza a Galán Lechuga para que redacte el correspondiente proyecto, uno para la de Alcalá y otro para la de Los Madrazo, pues las disponibilidades económicas no permiten acometer a la vez ambas fachadas.

Se redacta el proyecto en febrero de 1984, y la obra se adjudica a la empresa Construcciones y Contratas, S.A., por un importe de 71.333.057,07 pesetas y se inicia la obra en mayo de 1985, finalizando los trabajos en marzo de 1985.

En la memoria del proyecto de restauración de la fachada de Alcalá se explica el objeto de la misma. Entre otras actuaciones, se proyecta la sustitución de la cornisa de la planta quinta por una nueva, así como la sustitución del escudo existente por un nuevo escudo, el constitucional, aprobado poco tiempo antes. Se pretende además sanear todos los sillares de piedra arenisca y, en general, toda la piedra arenisca existente en la fachada hasta la planta quinta.

A partir de la sexta planta se procederá a picar todo el revoco de fachada y el enfoscado de base para sustituirlo por uno nuevo más fuerte. Tanto la cornisa como el escudo se realizarán en piedra caliza de la sierra del Torcal, junto a Antequera, pues sus especiales características de densidad, porosidad y composición la convierten en muy adecuada para esta actuación. La cornisa tiene una volada de 1,30 metros y el nuevo escudo pesa más de 400 kilos, lo que da idea de las dificultades para la ejecución de los trabajos que esto implica.

Existe un informe de octubre de 1982 sobre los problemas de la fachada de Los Madrazo, donde se pone de manifiesto el grave deterioro de determinados elementos componentes de la fachada, tales como la cornisa de la planta cuarta y los frontones de los huecos correspondientes a la planta segunda o principal del edificio.

En la misma época en que redacta el proyecto de restauración de la fachada principal, Galán Lechuga redacta también el de restauración de la fachada posterior, marzo de 1984, si bien no se inician los trabajos hasta diciembre de 1986. Para entonces, el arquitecto Galán Lechuga ya se había jubilado, por lo que la dirección facultativa de las obras estuvo a cargo del autor de estas letras.

La obra se adjudicó a la empresa Agromán por un importe de 24.346.031,09 pesetas y finalizaron los trabajos en junio de 1987.

Cabe destacar como peculiaridad en esta obra el empleo de GRC para la formación de cornisas y frontones. El GRC (Glass Reinforced Concrete) es un compuesto de un mortero de cementos especiales y fibra de vidrio que se proyecta sobre moldes de madera con un espesor de unos 4 cm, logrando reproducir todo tipo de piezas por muy compleja que sea su sección, pero aligerando de manera importante el peso de las mismas, lo que, en este caso, supuso *descargar de peso a la fachada en las zonas donde se utilizó, es decir, cornisa, frontones y jambas de los recercados de los huecos.*

SITUACIÓN ACTUAL

El autor de estas líneas se incorporó a la Oficina Técnica de Conservación en el mes de mayo de 1985, con un número importante de edificios que conservar y un crédito para ello prácticamente inexistente. En aquel año ocho millones de pesetas, de los que conocí su existencia a los seis meses de haberme incorporado y cuando solamente quedaba un saldo de cuatro.

En esas circunstancias, y ciñéndose exclusivamente a la sede central, y más concretamente a los edificios de Alcalá 34 y 36, la principal tarea que nos fijamos en la Oficina Técnica de Conservación fue el transmitir a quienes correspondía la urgente necesidad de acometer una serie de reformas que permitieran adecuar a normas el edificio en la medida en que éste lo permitiese, con el objetivo fundamental de procurar hacerlo seguro.

Se pensaba que hacerlo seguro significaba dotarle de instalaciones seguras por una parte, y de permitir, en caso de emergencia, la evacuación ordenada y rápida para todos los ocupantes.

Con estas premisas, se han acometido varias actuaciones, que se describen brevemente a continuación:

- La reforma de las líneas eléctricas, centralizando en un único cuadro general de protección los dos edificios, el 34 y el 36. Se instaló un grupo electrógeno que permite disponer de energía eléctrica en puntos vitales en caso de corte de suministro eléctrico.

- Se han instalado tomas de corriente estabilizada para uso exclusivo de aparatos informáticos, conectadas a un S.A.I. o sistema de alimentación ininterrumpida que permite garantizar el suministro durante un tiempo, el suficiente para poder salvar la información y cerrar los ordenadores.

- Se acometió la instalación automática de detección de humos que cubre tanto los despachos como los pasillos, así como todas aquellas dependencias que por sus características necesiten una instalación de extinción automática asociada a la detección.

Existe una red de B.I.E., bocas de incendio equipadas, es decir, puestos de manguera, que cubren toda la sede central y que, junto con los rociadores que cubren las tres plantas de garaje, están conectadas a un aljibe de cien metros cúbicos y su correspondiente grupo de presión que garantizan el suministro durante, al menos, una hora.

- Se han estudiado y señalizado los recorridos de evacuación para facilitar la evacuación en caso de emergencia. Existe un plan de emergencia diseñado por el Área de Seguridad. En los años 89 y 90, el Instituto para la Diversificación y el Ahorro Energético, IDAE, dependiente del entonces Ministerio de Industria y Energía, puso en marcha un ambicioso plan de inversiones para fomentar y mejorar el ahorro energético en los edificios de la Administración Central del Estado.

Se consiguió una inversión de 45 millones de pesetas en Alcalá 34 y 36 que supuso eliminar las centrales de producción de calor existentes en ambos edificios a base de calderas de carbón, y su sustitución por una nueva central, única para ambos edificios y con calderas para quemar gas natural.

A base de termografías de las fachadas y patios se estudió una solución para mejorar el aislamiento en las fachadas y patios a base de instalar dobles ventanas en aquellos huecos más expuestos y donde las pérdidas de calor fueran mayores.

De esta manera, Alcalá 34 y 36 se convirtieron en los dos primeros edificios con calefacción a gas natural en el centro de Madrid.

Estas actuaciones en instalaciones de los edificios no han impedido que se atendieran también otros aspectos tales como rehabilitación de paredes y suelos, o nuevas distribuciones en locales para mejorar el aprovechamiento de los mismos.

La más comprometida a la que hubo que hacer frente fue en el verano del año 1986, cuando hubo que acondicionar una serie de locales de la planta tercera, todo el frente de la calle Alcalá, para despacho, sala de juntas y gabinete del señor ministro, que hasta la fecha

había estado situado en la planta segunda. Para esta obra se contó con la colaboración de la decoradora Isabel García-Tapia.

Pero dos años más tarde, en el verano de 1988, el nuevo señor ministro decidió volver a la planta segunda, si bien se modificaron los usos de los locales, pues lo que siempre había sido la sala de juntas del señor ministro se convirtió en su despacho, y lo que había sido su despacho se dedicó a sala de juntas. En esta ocasión, y para el diseño del mobiliario se contrataron los servicios del arquitecto Gabriel Allende.

Después de esas adecuaciones, no se han acometido nuevos trabajos en esas dependencias, salvo las propias de mantenimiento.

Además de estas intervenciones tan especiales, se han realizado otras que merecen ser mencionadas y que se describen a continuación.

Se debe mencionar, entre ellas, la reforma acometida en el año 95 en los locales de Información y Atención al Ciudadano, en la planta de acceso a Alcalá 36, incorporando a los mismos un área del patio que permitió dar una mayor amplitud, además de racionalizar y personalizar la atención, con la consiguiente mejora en la eficacia del servicio prestado.

En este caso, como en el resto de la mayoría de las obras desde mayo de 1985, el proyecto y la dirección facultativa ha correspondido al autor de estas líneas, perfectamente complementado por el resto del equipo técnico de la Oficina Técnica de Conservación.

También se han aprovechado las grandes alturas en determinadas plantas para mejorar, a base de crear segundos niveles, las condiciones de algunas unidades, tales como el Gabinete de Comunicaciones, Área de Seguridad o la Habilitación.

En tres años consecutivos se ha reformado, aprovechando la pausa de vacaciones, los locales de la cafetería, logrando eliminar el aspecto cuartelero del comedor y dando un ambiente más adecuado para un comedor colectivo de empresa.

En materia de instalaciones, la última actuación a destacar ha sido la reforma de la red de telefonía y datos, instalándose una red unificada de voz y datos y donde se ha trabajado conjuntamente desde la Oficina Técnica de Conservación con el Gabinete de Comunicaciones y con los responsables del proyecto de la Subdirección General de Tratamiento de la Información. Se ha conseguido así mejorar de manera importante la red de comunicaciones, dotando a la sede central de una potente y moderna herramienta que permitirá ir incorporando las mejoras en este campo sin tener que recurrir a grandes intervenciones. Por otra parte, esta actuación puso a prueba la capacidad de coordinación y de trabajo en equipo de distintas unidades del departamento con un resultado altamente satisfactorio.

El edificio de Alcalá 34 acaba de cumplir los 70 años y creo que se puede decir que su estado de salud no es malo, si bien su diseño y organización está desfasado respecto a las necesi-

dades actuales, pero su condición de edificio singular y con un grado máximo de protección de acuerdo con el catálogo del Ayuntamiento de Madrid, dificulta enormemente proyectar operaciones de reforma de gran alcance.

En cualquier caso, la intención de este técnico y su equipo de la Oficina Técnica de Conservación es seguir haciendo todo lo posible para que nuestra querida sede central pueda cumplir, al menos, sus segundos 70 años de servicio en las mejores condiciones posibles.

Un siglo de política oficial de Bellas Artes a través de la historia de un museo

María Dolores Jiménez-Blanco

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

El interés despertado en los últimos años hacia lo que ha sido la política de Bellas Artes en España durante el siglo XX es un claro síntoma del cambio de actitud general hacia las cuestiones relacionadas con el arte contemporáneo. A partir de los años de la transición democrática, el deseo de reconstruir la memoria histórica y de reflexionar sobre los problemas y la peculiar idiosincrasia del panorama cultural español a lo largo del siglo ha sido paralelo a un cambio cualitativo en la promoción y difusión de las bellas artes desde las instancias oficiales. En las últimas décadas las exposiciones y adquisiciones de arte contemporáneo han sido objeto de un inusitado desarrollo, y esta situación ha encontrado en el público una respuesta masiva, dando también un gran impulso a la vida de museos, galerías, fundaciones y otros lugares que tienen que ver con el arte contemporáneo.

Tradicionalmente, sin embargo, las cuestiones relacionadas con el arte —no sólo actual— se solían desarrollar en España en medio del más frío vacío social y político, a pasar de ser españoles algunos de los artistas indiscutiblemente más representativos del siglo, como Picasso, Gris, Miró, Dalí o Julio González. Durante los tres primeros tercios del siglo el arte moderno despertó escaso interés, y eso se refleja en una política azarosa, desigual, que en ocasiones llega a parecer incluso inexistente, a juzgar por el postergamiento en que desarrollan su actividad las instituciones oficiales dedicadas a él, y por las críticas que éstas reciben por parte de los artistas y críticos más relevantes. Por eso en 1989, aunque el cambio de actitud al que nos referíamos al principio era ya un hecho y permitía un pronóstico más esperanzador para el futuro, Francisco Calvo Serraller proclamaba con razón que se había «dejado transcurrir en blanco»¹ casi un siglo, al comparar dolorosamente la trayectoria y los resultados del museo dedicado a la colección de arte contemporáneo español, fundado en 1894, con la del Museo de Arte Moderno de Nueva York, creado en 1929. Y es que podemos seguir la evolución de la política de Bellas Artes a través de la vida del Museo de Arte Contemporáneo, del que es heredero el actual Museo Nacional Reina Sofía, pues constituye la pieza clave de la política estatal de arte contemporáneo desde su creación. No es, sin embargo, la única; para obtener un panorama completo sería necesario tener en cuenta también otros mecanismos oficiales, como las Exposiciones Nacionales de Bellas Artes o las Bienales Internacionales, en buena medida relacionados con la vida del museo, pero que por limitaciones de espacio tocaremos aquí sólo tangencialmente.

¹

Calvo Serraller, F., prólogo a Jiménez-Blanco, M. D. (1989).

El análisis de algunos de los acontecimientos que han jalonado los últimos cien años en materia de política de Bellas Artes confirma, además, varios factores importantes a tener en cuenta: el papel central que en ella han jugado la historia política del país, el carácter polémico del museo —cuya colección y gestión serán de continuo amargamente criticados por diversos sectores— y, sobre todo, la irregularidad de su trayectoria, que acaba por convertirse, entre 1900 y 1975, en una suma de etapas sin más relación aparente entre sí que la de su reiterado fracaso. Tratándose de un siglo que ha alternado monarquías, repúblicas y dictaduras, guerras civiles y largos períodos de «paz», no puede extrañar que todo impulso modernizador de la cultura encontrase innumerables obstáculos y dificultades, que los caminos emprendidos resultasen inevitablemente interrumpidos, y que la trayectoria del museo resulte también contradictoria. De hecho, aunque es difícil realizar valoraciones globales sobre la trayectoria del centro durante este largo período, quizá podamos caracterizarla en el mejor de los casos como una serie de puntos de partida sin continuidad que se ven truncados inmediatamente después, por razones políticas —los casos de los períodos correspondientes a la II República y a la etapa de relativa apertura de los años cincuenta, que son sin duda los momentos más interesantes y activos de la vida del museo—, o por lentos períodos de rutinario languidecimiento —en el resto de los casos—.

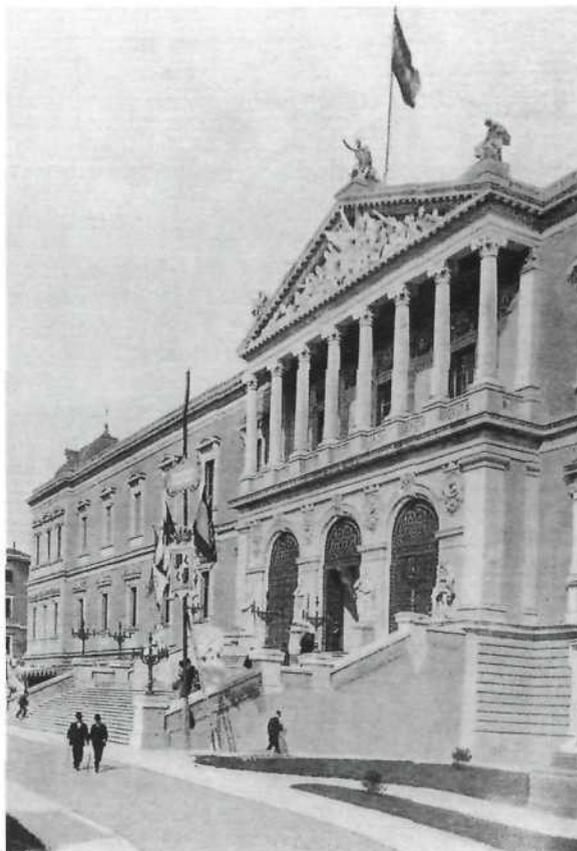
LOS ORÍGENES DEL MUSEO: 1894-1931

La historia se remonta a la fundación oficial del museo en 1894, que respondía a reiteradas peticiones al Estado por parte de los artistas que, una vez superados los tradicionales canales de mecenazgo propios del antiguo régimen, demandaban otras formas de ayuda y protección. Existía en el Museo del Prado una sección dedicada a «Escuelas Contemporáneas de España»², pero se sentía la necesidad de contar con una institución propia que diese amparo a lo que se hacía en el momento. Años atrás, el 15 de diciembre de 1847, algunos artistas, entre los que estaban Vicente López, Antonio María Esquivel, Genaro Pérez Villaamil, Rafael Tejeo, Vicente Jimeno y Alejandro Ferrant, habían dirigido a Isabel II un escrito titulado *Exposición que elevan a S.M. varios artistas, para la Fundación de un Museo Histórico Nacional de Arte Contemporáneo*. Antes que el museo, y como síntomas de las nuevas necesidades de la vida artística, aparecen dos nuevas instituciones: en 1856 dan comienzo las Exposiciones Nacionales de Bellas Artes y, en 1880, nace, gracias a la iniciativa privada de un grupo de artistas, el Círculo de Bellas Artes de Madrid.

Cuando por fin se crea el museo³, pronto se hace evidente que nace anticuado, pues viene a consagrar, con un criterio muy conservador, un arte más propio del siglo XIX en su versión más academicista —grandes cuadros de historia, escultura épica— que de la época

² Pérez Sánchez, A. (1985): p. 9.

³ Real Decreto de 4 de agosto de 1894, por el que se crea el Museo de Arte Contemporáneo, firmado por el ministro de Fomento, Alejandro Groizard.



EXTERIOR DEL PALACIO DE BIBLIOTECAS Y MUSEOS (BIBLIOTECA NACIONAL), SEDE DEL MUSEO DE ARTE MODERNO

que comenzaba. El museo cambiaría en 1895 su denominación original por la de Museo de Arte Moderno, lo que ya implicaba un menor compromiso con la actualidad, traduciendo el ambiente conservador que caracteriza la esfera oficial de la cultura española en la época de la Restauración. Las obras de sus colecciones debían de proceder de las adquisiciones realizadas por el Estado entre las premiadas en las Exposiciones Nacionales de Bellas Artes, así como de los envíos de los pensionados en la Academia Española de Bellas Artes en Roma. Con esta línea ya definida, el museo abre sus puertas en su primera sede: unas salas del Palacio de

Bibliotecas y Museos, compartidas con el Archivo Histórico Nacional, en el Paseo de Recoletos. La inauguración, presidida por la Reina Regente, María Cristina, tiene lugar en un momento sombrío para la historia de España: el 1 de agosto de 1898. Nace, pues, la vida pública del museo en un local que pronto se revela como insuficiente, y bajo un pesimismo que parece predecir toda su historia posterior. Enseguida se convierte en una institución típicamente representativa del inmovilismo cultural madrileño, como denuncia Pío Baroja en 1903:

«Tenemos un museo moderno que es un museo no de la patria del Greco y Goya, sino de un país de negros; tenemos una prensa que es la glorificación de la noñez y la insustancialidad; vivimos en un ambiente de cursilería y agarbanzamiento absoluto»⁴,

Efectivamente, la vida cultural de Madrid distaba mucho de ser la más activa y moderna del país: otras ciudades como Barcelona y Bilbao, que contaron además con sus propios museos desde 1891 y 1924 respectivamente, parecían seguir mucho más de cerca las novedades culturales nacionales e internacionales, contrastando con el carácter academicista y tradicional que el peso de lo oficial parecía imponer al ámbito madrileño⁵. Esta situación parece mantenerse en lo esencial hasta los años de la Guerra Civil, con dos únicas excepciones: la de las actividades de la Residencia de Estudiantes y la célebre exposición de la Sociedad de Artistas Ibéricos de 1925. En todo caso, es interesante destacar que en ambos casos se trata de iniciativas privadas. En el

⁴ Baroja, P.: «Los viejos», *El Pueblo Vasco*, otoño de 1903. Recogido por Mainer, J. C. (1981): p. 20.

⁵ En este sentido se pronuncia, por ejemplo, Salvador Dalí: «En Madrid, al revés que en Barcelona, la pintura moderna de vanguardia no sólo no ha repercutido sino que ni tan sólo es conocida, excepto por un grupo de poetas y literatos». Carta de Salvador Dalí a Ramón Xirau al finalizar el curso 1921-1922, reproducida en Rodrigo, A. (1981): p. 25.

segundo caso, además, hay que decir que se trata claramente de una respuesta a las deficiencias de la política oficial en cuanto a la promoción de exposiciones de arte moderno.

En la dirección del museo encontramos sucesivamente en estos primeros años a tres artistas: Pedro de Madrazo y Kuntz, Alejandro Ferrant y Mariano Benlliure. Este último, conocido escultor valenciano, es nombrado en 1917, simultaneando durante algunos años⁶ significativamente los cargos de Director del museo y de Director General de Bellas Artes. Benlliure dio al centro un ritmo de actividad mayor del que hasta la fecha había tenido, contando desde 1919 con el poeta Enrique de Mesa como secretario-interventor. La ausencia de un criterio de trabajo, que ha sido uno de los grandes males de la institución a lo largo de su historia, beneficiaba en esta ocasión a la modernidad, porque junto con exposiciones acordes con el gusto más convencional de la época, el museo acoge también otras de artistas renovadores como Evaristo Valle, Juan de Echevarría, Gustavo de Maeztu, Gregorio Prieto, Daniel Vázquez Díaz, Benjamín Palencia, Joaquín Sunyer o Cristóbal Ruiz. En cuanto a la disposición de las salas y, sobre todo, en la colección, sigue reinando el más rancio academicismo, como demuestra la famosa anécdota referida por Moreno Villa:

«El Museo de Arte Moderno me pidió una conferencia y para hablar de algo de lo que tenía aquel desbarajustado y hasta grotesco albergue oficial de las primeras medallas propuse como tema “Picasso y el escultor Julio Antonio”. De éste había una sala con los llamados “Bustos de la Raza”; del otro no había nada. Pero llevé una colección de fotografías de las últimas obras de Picasso, y al hablar de lo triste que era tener que recurrir a tal expediente por no haber un solo cuadro de español tan ilustre en el museo, pude oír que su director, don Mariano Benlliure, le decía por bajo al secretario, Enrique de Mesa: “Ni falta que hace”»⁷.

EL MUSEO DE ARTE MODERNO Y LA SEGUNDA REPÚBLICA: 1931-1939

La dirección de Benlliure conduce al museo sin grandes sobresaltos hasta 1931. Para entonces, la opinión de los artistas y críticos partidarios del arte nuevo es ya unánime: el Museo de Arte Moderno de Madrid es absolutamente inadecuado al nuevo arte, tanto en sus actividades como, sobre todo, en sus colecciones. Así lo denuncian los miembros de la renovada Sociedad de Artistas Ibéricos, proclamada ya la Segunda República, en el artículo dirigido «Al Sr. Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes»:

«Centenares de maestros consagrados de todas partes del mundo —españoles varios de ellos, que entraron ya en los museos europeos y americanos— no han conseguido aquí entrar en los museos ni ser jamás exhibidos ante el público de España.

⁶
Hasta 1921.

⁷
Moreno Villa, J. (1944): p. 163.

Esto es criminal para un pueblo, y también más criminal cuanto que ya no podrán ustedes ni otros, ni nadie, subsanar parte del daño. El Museo Moderno de España no podrá jamás en la vida tener ya una representación, ni aun modesta, de ese siglo representativo de que hablamos, porque hoy costaría millones adquirir unos cuantos cuadros, que hubieran podido ser adquiridos a su tiempo por poquísimos dinero»⁸.

Este estado de opinión dejaba ver la impaciencia con que los sectores más implicados en el arte moderno —artistas y críticos partidarios del llamado «arte nuevo»— esperaban cambios inmediatos en el museo. Había que recuperar el tiempo perdido, dar la vuelta a una situación que había sido adversa a la modernidad. Y para llevar a cabo esta labor, que se convierte en prioritaria para el Gobierno de la República, el Ministerio de Instrucción Pública nombra Director del museo al crítico de arte Juan de la Encina (seudónimo de Ricardo Gutiérrez Abascal), que precisamente había sido una de las voces más duras hacia la institución desde la tribuna de sus artículos en los diarios *La Voz* y *El Sol*⁹. De hecho, incluso después de asumir su nombramiento, que supone la realidad más importante de la política republicana en el terreno artístico, mantiene su exigencia crítica hacia las persistentes carencias de la política oficial de Bellas Artes. Aunque Juan de la Encina admite la gran labor hecha en cuanto a conservación del arte del pasado, piensa que la República no había llegado a proponer una política real de promoción y difusión del arte contemporáneo que renovase plenamente, como se esperaba de ella, las instituciones y el mercado¹⁰. Durante los años de la Dictadura, Juan de la Encina había formado parte del nutrido grupo de intelectuales, entre los que destacan sus amigos Ortega y Gasset y Unamuno, que se habían opuesto a Primo de Rivera, enfrentándose a lo que consideraban una política cultural estrecha, casi inexistente. Con la llegada del nuevo régimen republicano el 14 de abril de 1931, Juan de la Encina decide asumir la responsabilidad del museo en una situación que él ve radicalmente distinta a la languidez de la Dictadura: para aquella generación de intelectuales, se trataba de una oportunidad única para la modernización del país, para su definitiva europeización, que pasaba desde luego por una renovación de las instituciones culturales. Y ello incluye las Exposiciones Nacionales de Bellas Artes, que considera feudo de la «intriga y la chapucería», pero sobre todo el Museo de Arte Moderno, que debe adaptarse por fin a su tiempo para dejar de ser un lugar que agoniza ante el desinterés general y la falta de criterios, tan grave como la falta de medios o de atención política.

Si consideramos el trabajo de Juan de la Encina como director del museo, no sólo en la perspectiva general de la política republicana, sino también en la más específica de la historia de la institución hasta nuestros días, podemos resumir el significado de su trabajo en con-

⁸
Revista *Arte*, núm. 1, septiembre de 1932.

⁹
José Ortega y Gasset dedica a Juan de la Encina su escrito «Sobre la crítica de arte» (1925), recogido en Ortega y Gasset, J. (1981): pp. 208 y ss.

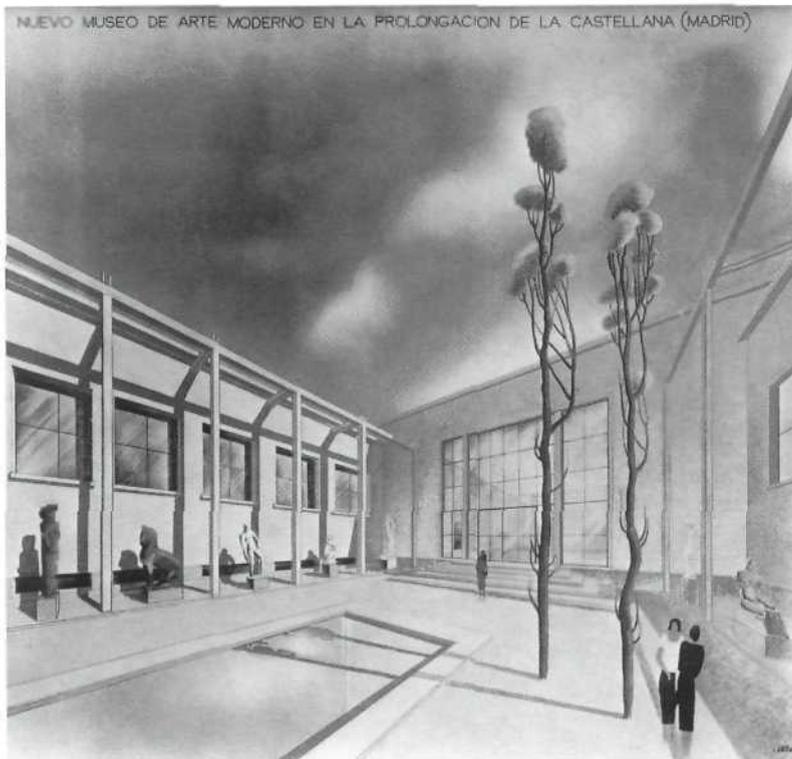
¹⁰
En este sentido Juan de la Encina publica en *El Sol*, el 14 de abril de 1933, un artículo titulado «El arte y la república. Necesidad de una política», como valoración provisional de lo hecho en los dos primeros años de la Segunda República.

ceptos como sentido estratégico, modernidad ponderada, conexión con el mundo artístico español y aspiración de cosmopolitismo. Entre sus logros más importantes podemos citar una renovación del espacio del museo de la mano del arquitecto Luis Moya, un programa de adquisiciones entre las que destacan las compras de pinturas de Zuloaga (a la sazón, miembro del patronato), Regoyos, Tellaeché, Iturrino y Echevarría, entre los representantes de la mejor pintura vasca, a la que Juan de la Encina siempre consideró especialmente representativa del momento, pero también de obras de Sunyer o Solana. No todo era fácil. El apoyo gubernamental no impedía la resistencia interior del conservadurismo, y Juan de la Encina había de contar con un patronato en el que la presencia de los valores más tradicionales seguía muy arraigada: así lo muestran las discusiones habidas en torno a la adquisición de obras de Vázquez Díaz o Gregorio Prieto. Mientras que una parte del patronato, con los pintores Benedito, López Mezquita o Chicharro a la cabeza, acompañados del escultor Capuz y del crítico Méndez Casal, se muestran partidarios de «adquirir las obras definitivas de los artistas, y no los balbuceos del arte», Juan de la Encina, apoyado entre otros por el arquitecto Luis Lacasa, argumenta que el museo «ante todo debe reflejar las tendencias modernas en todas sus manifestaciones». Esta polémica sobre el carácter del museo y de su política artística no impidió, en todo caso, que se incorporaran a la colección pinturas como *La convalesciente*, de María Blanchard; *Tierras silúricas*, de Benjamín Palencia, o esculturas como *Los tres Reyes Magos*, de Ángel Ferrant, que todavía hoy figuran entre las piezas más emblemáticas de la colección estatal de arte contemporáneo. De hecho, y a raíz de esta discusión, lo que propone es crear una sala de carácter experimental «para que en ella se exhiban todas estas manifestaciones de los nuevos artistas [...]. El museo tendrá, como ya lo tienen en muchos museos extranjeros, salas que pudieran llamarse experimentales, pues un museo moderno no debe limitarse exclusivamente a exponer obras de escuelas consagradas»¹¹.

También entre los logros del centro durante la República podemos citar un programa de exposiciones que incluye muestras de González Bernal, Francisco Mateos, Pérez Mateos, Benjamín Palencia, José Moreno Villa, A. Rodríguez Luna, Joaquín Torres García, Norah Borges, Luis Quintanilla, Pablo Gargallo o Max Ernst, esta última celebrada en la primavera de 1936, a poco tiempo del conflicto armado, así como una importante muestra de estampas japonesas antiguas y modernas, y una colectiva de pintura francesa contemporánea, que supuso para muchos artistas jóvenes españoles la primera oportunidad de contemplar obras de Bonnard, Vuillard, M. Denis, Derain, M. Laurencin, A. Lothe, Bourdelle, Maillol o Despiau.

Pero también hubo importantes proyectos que, a pesar de contar inicialmente con el respaldo político, no llegaron a hacerse realidad. Entre ellos merecen destacarse especialmente dos: la propuesta de una nueva sede para el museo y la iniciativa de una exposición del héroe

11
Acta de Reunión del Patronato
del 30 de marzo de 1933.



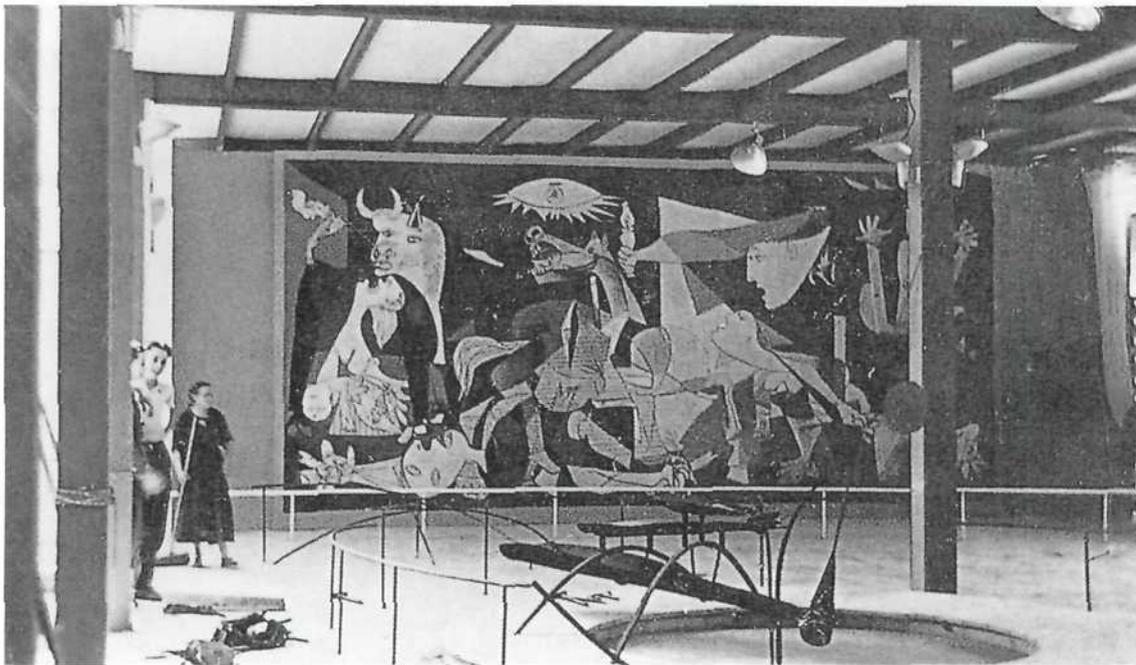
FERNANDO GARCÍA
MERCADAL, PROYECTO
DE MUSEO DE ARTE
MODERNO, 1933

moderno por excelencia, Pablo Picasso, que la Segunda República deseaba hacer propio. En el primer caso, llegó a convocarse un Premio Nacional de Arquitectura con el tema «Anteproyecto de Museo de Arte Moderno», con unos requisitos probablemente formulados por Juan de la Encina, que mostraban un conocimiento de las necesidades reales del museo tanto como de los nuevos modelos europeos. El proyecto ganador, firmado por Fernando García Mercadal, uno de los más activos miembros del GATEPAC, nunca llegó a construirse. En cuanto a la exposición Picasso, a pesar de los esfuerzos de Juan de la Encina, pronto tropezó con obstáculos como la oposición personal del emba-

jador de la República en Francia, Salvador de Madariaga, «ese nuevo zar de la República»¹², así como, probablemente, con el escaso interés demostrado por el propio Picasso. La presencia de Picasso no pudo concretarse ni en las exposiciones ni en las colecciones del museo, por lo que el «objetivo Picasso» seguiría constituyendo durante muchas décadas una asignatura pendiente para aquel museo y para sus sucesores. El nombre de Picasso, sin embargo, estaría presente en el panorama español de aquellos años por otras vías: en 1936, cuando la situación política y social se hace cada vez más tensa, y cuando la posibilidad de una exposición oficial de Picasso ya está totalmente extinguida, una sociedad privada, ADLAN (Amigos de las Artes Nuevas) consigue traer a sus locales de Barcelona y Madrid una selección de obras del artista malagueño. También en 1936, a propuesta del entonces Director General de Bellas Artes, el cartelista valenciano Josep Renau, Picasso es nombrado Director del Museo del Prado, cargo del que no llega nunca a tomar posesión. Finalmente, la dramática situación española durante la Guerra Civil y el bombardeo de la ciudad vasca de Guernica, el 26 de abril de 1937, harán a Picasso solidarizarse con la República española creando para su pabellón de la Feria Internacional de Artes y Técnicas de París la imagen más emblemática del arte del siglo XX: el *Guernica*, actualmente expuesto en las salas del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, sucesor de aquel Museo de Arte Moderno que dirigiera Juan de la Encina¹³. De hecho, aquel pabellón, mítico para las generaciones de historiadores y artistas posteriores, pensado en la opinión internacional y fruto de una situación política desesperada, puede considerarse como un *museo ideal*, pues tenía todo aquello a lo que el museo real aspiraba: una sede radi-

12
Juan de la Encina, en carta a Pilar de Zubiaurre, 21 de septiembre de 1933.

13
La llegada del *Guernica* a España para su instalación inicial en el Casón del Buen Retiro coincide con las celebraciones oficiales del nacimiento del pintor, el 25 de octubre de 1981, y fue fruto de largas negociaciones llevadas a cabo por el Estado español, representado por el gobierno de UCD, y el Museo de Arte Moderno de Nueva York, depositario del cuadro hasta la restauración de la democracia en España de acuerdo con el deseo de Picasso.



PABELLÓN DE LA REPÚBLICA
ESPAÑOLA EN LA EXPOSICIÓN
INTERNACIONAL DE ARTES
Y TÉCNICAS DE PARÍS, 1937,
CON EL GUERNICA
DE PABLO PICASSO

calmente moderna y funcional, diseñada por José Luis Sert y Luis Lacasa, y obras de los artistas más representativos del momento, como Picasso, Miró, Calder, Alberto, Julio González y un largo etcétera.

En todo caso, podemos decir que junto con el mencionado pabellón de París de 1937, la gestión de Juan de la Encina, con sus aciertos y sus fracasos, constituye uno de los escasos síntomas de cambio real en la política republicana en lo concerniente al arte contemporáneo. Casi podríamos decir que es lo único que contraría un panorama artístico general de continuidad en el que, a pesar de las expectativas iniciales de cambio, las Exposiciones Nacionales, por ejemplo, siguen dando primacía a los valores más académicos, o en la que la enseñanza de las Bellas Artes continúa en su mayor parte en las mismas manos que en épocas anteriores.

Cuando, en julio de 1936, la guerra interrumpe atrozmente la vida del país, el museo ve alterada por completo su función. Sus nuevas líneas de trabajo, sólo puestas en marcha, quedan truncadas aunque el nombramiento de Juan de la Encina sigue oficialmente vigente hasta el final de la guerra. El museo es desmantelado. Una selección de sus colecciones es enviada a Valencia, adonde llega acompañada por el propio Juan de la Encina, que ya no regresará a Madrid hasta mucho después, en una breve visita que realiza desde su exilio mexicano. Mientras tanto, los locales vacíos del museo sirvieron de almacén para las numerosas obras de arte que fueron salvaguardadas por la Junta Superior del Tesoro Artístico, de la que era pre-

sidente el pintor Timoteo Pérez Rubio, que había sido Subdirector del Museo de Arte Moderno bajo la República. Además de refugio de las obras incautadas, en un proceso que no siempre contó con las garantías de control que hubiesen sido deseables, las salas del museo sirvieron de sede a la Escuela Superior de Pintura, desalojada del edificio de la Academia de San Fernando que había sido abatido por los bombardeos.

DE LA AUTARQUÍA A LA APERTURA INTERNACIONAL: EL MUSEO ENTRE 1939 Y 1959

Cuando en 1939 el museo vuelve a abrir sus puertas se iniciaba una etapa radicalmente diferente. El trágico intervalo de la guerra hacía muy lejanas las propuestas renovadoras de la República. La situación de la posguerra se hacía especialmente penosa en el campo del arte, que aparecerá en estos primeros años después de la guerra como desprovisto de todo brillo. Los actos culturales, las exposiciones y adquisiciones se ven reducidos drásticamente, y la estética dominante se hace más y más conservadora. La situación de aislamiento internacional, por su parte, contribuye a un claro empobrecimiento cultural que se hace especialmente patente en la España de los años cuarenta. A pesar de ello hay que decir que siguen existiendo potentes hilos de continuidad entre la España de 1936 y la de 1939. Porque más que fabricarse una estética imperial —una estética franquista— lo que ocurrió fue que llegó a imponerse de una forma más clara el conservadurismo que, de una manera o de otra, venía estando presente en la situación artística y cultural española desde el cambio de siglo, dominando muchos de sus resortes como las mencionadas Exposiciones Nacionales de Bellas Artes, las Academias y el propio museo, a pesar de los intentos renovadores de la política republicana. Por eso no puede extrañar que la primera exposición del museo, probablemente coincidente con su reapertura al público después de la guerra, fuese no de un artista actual, sino de un pintor decimonónico, Eduardo Rosales¹⁴. Tampoco puede extrañar que algunos de los nombres que aparecen en el patronato del museo en la posguerra hubiesen formado ya parte de este organismo en la República, como Zuloaga, Capuz o Chicharro —estos dos últimos como parte de la facción siempre opuesta a las propuestas modernizadoras de Juan de la Encina—.

La nueva etapa del museo, bajo la dirección del poeta Eduardo Lloset Marañón, es fundamentalmente aséptica en lo político. Sin embargo, merece la pena recordar una importante excepción en este sentido: el acto del célebre discurso de Rafael Sánchez Mazas defendiendo la ideología artística de Falange¹⁵, que probablemente sirviese de apertura a la «Exposición de Pintores y Escultores» que en la primavera de 1940 se inauguraba con la pre-

14
El catálogo de la exposición se titulaba «Eduardo Rosales. Conmemoración del centenario. Museo Nacional de Arte Moderno. Madrid, julio de 1939, año de la Victoria».

15
Reproducido en «Textos sobre una política de arte», *Escorial*, núm. 24, octubre de 1940, pp. 9-16.

sencia del Ministro de Educación Nacional, Ibañez Martín, «como muestra de la vitalidad artística española»¹⁶. En todo caso, insisto, el conservadurismo del museo en esta etapa tiene un sentido más artístico que político: es una institución más caracterizada por los valores académicos que por los del fascismo, que nunca llegó a desarrollar como tal una forma artística propia. Hay que recordar que el conservadurismo estético del museo era, en buena medida, gemelo al de las Exposiciones Nacionales, cuyas obras premiadas pasaban automáticamente a los fondos del museo, marcando la tónica dominante en la colección estatal de arte contemporáneo.

Pero el conservadurismo es un rasgo que corresponde sobre todo a los primerísimos años de la posguerra, pues las actividades del museo irían evolucionando hacia posiciones más tibias con el tiempo, probablemente como reflejo de la situación general del panorama artístico madrileño, en el que empezaban a tener cierto efecto —aunque siempre minoritario— iniciativas de origen privado como las exposiciones de galerías como Buchholz o Clan, y sobre todo los célebres Salones de los Once, impulsados entre 1941 y 1951 por la Academia Breve de Crítica de Arte bajo la batuta de Eugenio d'Ors. No por casualidad D'Ors, que ya en 1938 había actuado como comisario del pabellón español de la Bienal de Venecia en su calidad de Director General de Bellas Artes del bando franquista, se incorpora ahora al patronato, y a través de él a la vida del museo.

Entre el museo y la Academia se establece una peculiar colaboración: la asociación privada parece asumir la modernización artística para la que el museo no parecía estar preparado, por su escasa independencia gestora, económica o política, mientras que el museo concede «oficialidad», solemnidad, a los actos del grupo. Algunos de los miembros de la Academia Breve lo son también del corto organigrama del museo, comenzando por D'Ors y por Lloent, y algunos de sus Salones se celebran en sus salas. Es esta la vía por la que comienzan a verse en Madrid, de la mano de D'Ors y con la aquiescencia del museo, obras de Nonell o Sunyer, que en buena medida muestran la herencia de posiciones anteriores de D'Ors, pero también de Miró, Oteiza, así como obras de unos jovencísimos Tàpies o Chillida, que hablan ya de lo que será la vanguardia del panorama artístico de los cincuenta. Se trataba de un virtual museo paralelo con capacidad y libertad para llevar a cabo muchas de las actividades que un museo oficial no estaba en condiciones de realizar. De hecho, la Academia Breve dará por cerrada su andadura definitivamente en 1954, cuando un nuevo museo, con un concepto mucho más avanzado y ligado a la promoción del arte contemporáneo, está ya en marcha.

Y es que el museo de Lloent acusaba cada vez más su imposibilidad —por falta de estructura y de apoyo político, por su colección, por sus salas mayoritariamente dedicadas al siglo XIX¹⁷— de adaptarse a la situación artística de su presente, aunque las mencionadas acti-

16
Revista Nacional de Educación,
núm. 11, noviembre de 1941,
p. 84.

17
Así lo demuestra el libro de Pompey, F. (1943), que a falta de catálogo oficial funcionaba como tal.



ANTONIO GALLEGO BURÍN
Y FRANCISCO FRANCO
EN LA INAUGURACIÓN
DE LA EXPOSICIÓN NACIONAL
DE BELLAS ARTES, MADRID,
1955

Aunque la situación general del panorama artístico cambia poco, se produce así una especie de espejismo debido al aparente cambio de posiciones de las instancias oficiales, ahora de sorprendente apoyo al arte más moderno. Coincidiendo con la apertura política internacional, interesaba fomentar una imagen de *normalidad cultural* hacia el exterior. Por eso, junto con la creación del nuevo museo, cuya dirección se encargará al arquitecto José Luis Fernández del Amo, otro acontecimiento clave para valorar tanto el momento artístico como la apertura del Régimen es sin duda la I Bienal Hispanoamericana de Arte, celebrada en Madrid en 1951 bajo los auspicios del Instituto de Cultura Hispánica. La Bienal, a cuya organización no son ajenos los miembros del nuevo equipo del museo, supuso un auténtico aldabonazo en la vida artística española, constituyendo una alternativa de carácter internacional —aunque, evidentemente, reducido al ámbito de lo hispano— a las periclitadas Exposiciones Nacionales de Bellas Artes que, sin embargo mantendrán impertérritas su andadura en un país en el que los artistas jóvenes no tenían muchas otras oportunidades de exponer sus obras. Así, tanto las Bienales (llegaron a celebrarse tres ediciones) como el nuevo museo mostraban la declarada voluntad de establecer un nuevo marco de relación entre el Arte y el Estado.

La nueva etapa del museo, que duraría hasta 1958, se caracterizaría por una ferviente militancia en favor de lo moderno, por su sintonía con la eclosión vanguardista de la España de los cincuenta, por su deseo de crear una institución verdaderamente acorde con los tiempos —y ello, no siempre con un apoyo político real, a pesar del aparente impulso inicial—. La per-

vidades pareciesen encubrir sus problemas. Cada vez en medio de mayores penurias, la vida del museo continuó hasta que, en 1951, un cambio de gobierno impondría una nueva visión de la política cultural, con importantes consecuencias en el terreno artístico. Joaquín Ruiz Giménez, el nuevo Ministro de Educación Nacional, decide la creación de una nueva institución, un auténtico Museo de Arte Contemporáneo¹⁸, cuyas funciones de promoción y apoyo a la creación actual se inscribían en una política cultural de más altos vuelos, que contempla también la dimensión internacional.

18
Decreto de 9 de octubre de 1951 por el que se crea el Museo Nacional de Arte Contemporáneo. Los fondos del antiguo museo se dividen entre la nueva institución y el recién creado Museo Nacional de Arte del Siglo XIX, que ocuparía la parte alta de las salas de la antigua sede del Museo de Arte Moderno, ahora dividido salomónicamente.

sonalidad de Fernández del Amo, conocedor de lo que se hacía en los talleres de los artistas más jóvenes y vanguardistas y poseedor de un concepto claro de lo que había de ser un museo de arte contemporáneo, marcaría la vida del museo en esos años. Se elabora entonces, por primera vez, un verdadero proyecto de Museo de Arte Contemporáneo, que queda reflejado en la *Memoria Fundacional* que redacta el director, y que refleja tanto sus intenciones renovadoras y su deseo de extender el disfrute del arte a las más amplias capas de la sociedad, como la coincidencia de sus planteamientos y aspira-

ciones con importantes museos internacionales. Fernández del Amo entiende el museo como «instituto abierto a la novedad, con riesgo y ventura de hallazgo, auxiliando todo ensayo, toda iniciativa que procure la renovación del arte y sus procedimientos, quedando para formar su fondo, como consecuencia y a título ejemplar, aquellas obras que signifiquen una conquista en el desarrollo del arte».

Se propone un museo comprometido con la actualidad y abierto a lo internacional, y ello debía concretarse en la formación de una colección verdaderamente representativa, en términos genéricos, del arte del siglo XX; en un programa de exposiciones y actividades dentro y fuera del museo —como el Curso y la Exposición de Arte Abstracto celebrados en Santander en 1953, o el Primer Salón Nacional de Arte no figurativo, celebrado en Alicante en 1956— que permitiese difundir entre los artistas y el público las tendencias más actuales; y por último en la creación de un entorno arquitectónico adecuado para la contemplación y conservación de las obras.

Pero la propuesta de Fernández del Amo suple además con imaginación las carencias económicas en que se desenvuelve la tarea cotidiana del centro, o las dificultades políticas —pues la realidad es que la vida posterior del museo debió desenvolverse en muchos sentidos, sobre todo a partir de 1956, en una frustrante semiclandestinidad—. Para lo primero, y adelantándose a lo que es ahora la tónica general de los museos, propone una Asociación de Amigos y un Club Social destinados a obtener un mayor apoyo en la sociedad civil, así como una fuente



ALFREDO SÁNCHEZ BELLA,
JOAQUÍN RUIZ GIMÉNEZ
Y ANTONIO GALLEGU BURÍN
EN LA INAUGURACIÓN
DE LA III BIENAL
HISPANOAMERICANA DE ARTE.
BARCELONA, 1955

suplementaria de fondos. Para lo segundo, crea una sala de exposiciones alternativa en un local cedido por una empresa, la célebre Sala Negra de la calle Recoletos, destinada a exposiciones experimentales, en donde se celebra la importante exposición «Arte Otro» en 1957, en la que los jóvenes informalistas españoles compartían cartel con sus colegas europeos y americanos, o desde la que se apoyan jóvenes propuestas nacionales como el grupo El Paso o el Equipo 57.

Pero para Fernández del Amo el museo seguía teniendo una asignatura pendiente en sus colecciones que, según su *Memoria Fundacional*, debían arrancar de «las postrimerías del impresionismo. A partir de Cézanne, con la fase triangular de Seurat, Gauguin y Van Gogh. Obras de estos pintores tendrían que encabezar el museo como precursores, para iniciarse propiamente con la reacción al Impresionismo, en el Cubismo, Expresionismo y Futurismo, ya históricos, hasta las derivaciones actuales de estas corrientes en toda su diversidad».

Oponiéndose radicalmente a la lectura academicista, nacionalista e incluso localista que había primado en épocas anteriores, Fernández del Amo cree definitivamente inaplazable la creación de una colección del arte del siglo XX para el museo, y enfatiza la necesidad de contar con obras de los más importantes artistas españoles vivos incorporados a las vanguardias internacionales, como Picasso o Miró. Sus desesperadas gestiones para conseguir obras de estos maestros en las colecciones no dieron el fruto esperado, en gran parte porque algunos artistas —como Picasso o Miró— rehuían el contacto con un museo que identificaban con el régimen franquista. Por ello, Fernández del Amo se negó a abrir al público las puertas de un museo cuya colección no era adecuada a sus planteamientos. Con todo, la institución había cambiado ya notablemente tanto en su contenedor como en su contenido. La instalación de sus salas había sido remodelada por el propio director-arquitecto de acuerdo con las modernas normas museográficas. Al mismo tiempo, se había convocado un nuevo concurso nacio-

INAUGURACIÓN
DE LA EXPOSICIÓN DE ARTE
ABSTRACTO DE SANTANDER,
1953. ENTRE LOS ASISTENTES:
MANUEL FRAGÁ, MANUEL
SÁNCHEZ CAMARGO, MANUEL
MILLARES, CARLOS SAURA,
ANTONIO SAURA, ELVIRETA
ESCOBIO Y JOSÉ CAMÓN
AZNAR





INTERIOR DEL MUSEO
NACIONAL DE ARTE
CONTEMPORÁNEO
REMODELADO POR JOSÉ LUIS
FERNÁNDEZ DEL AMO, 1956

nal de arquitectura para edificar una nueva sede. En esta ocasión lo ganó Ramón Vázquez Molezún pero, como en la República, todo se quedó en proyecto. En cuanto a las colecciones, gracias a las relaciones personales del propio Fernández del Amo con los artistas, más que a la disponibilidad económica del museo o al apoyo del ministerio —que seguía decidiendo las compras del museo—, comienzan a incorporarse algunos nombres que empezaban a ser capitales en la escena artística, como Chillida —con *El peine del viento*, la primera obra vendida por el escultor—, Tàpies, Saura o Millares: un selecto conjunto del arte español de la época que todavía hoy supone una de las piedras angulares de la colección del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, heredero de aquel museo.

Los mismos artistas, por otra parte, aparecían también en otras iniciativas oficiales de apoyo e internacionalización del arte español. La relación entre los artistas y el Estado, como vemos, se hace cada vez más compleja: la equivalencia entre lo oficial y lo académico ha quedado rota, sustituida ahora por una situación mucho más matizada. Artistas de la vanguardia informalista como Saur y Tàpies, y escultores como Oteiza, que mantienen una actitud de oposición política al régimen, encuentran resquicios para aparecer internacionalmente de la mano de las instancias oficiales, que ahora quieren presentar una imagen de España radicalmente moderna en

ANTONI TÀPIES, EDUARDO
CHILLIDA Y ANTONIO SAURA
EN VENECIA, CON MOTIVO
DE LA BIENAL DE 1958

el ámbito de las Bienales de Venecia o São Paulo. Como contrapartida, el régimen cree obtener del reconocimiento internacional de estos artistas, después de largos años de aislamiento diplomático, una imagen de prestigio, aunque fuese mostrando precisamente imágenes que denunciaban la represión interior, y que como tal despertaban la solidaridad internacional, que en muchos casos se mezclaba con la admiración por los valores estrictamente artísticos de las obras. La situación, en todo caso, pone de manifiesto las contradicciones de un régimen que comenzaba a resquebrajarse. Y una de las grietas, al menos en lo cultural, estaba en la actividad del museo y de su equipo directivo, uno de cuyos miembros, Luis González Robles —Secretario y Bibliotecario del centro—, era precisamente el encargado de la

selección y promoción del contenido de los pabellones españoles en las bienales internacionales. La labor exterior de González Robles, con el reconocimiento internacional del arte joven español venía a complementar, culminándolo, al período de dirección de Fernández del Amo, cuya labor había tenido como destinatario a un público español remiso a involucrarse en cuestiones artísticas. Como última muestra del trabajo de Fernández del Amo, y ya después de su cese, el museo mostraría al público madrileño la exposición titulada «La nueva pintura americana», con fondos del Museo de Arte Moderno de Nueva York, que rubricaba su vocación de convertir al museo en un lugar de información y formación sobre las novedades artísticas.

El ciclo de signo democristiano-progresista que se había abierto en 1951 quedaba cerrado en 1957, con un nuevo cambio de gobierno en el que destacaba la presencia de miembros del Opus Dei. Se abría entonces un período que culminaría en el «desarrollismo de los sesenta», y que en la vida del museo significa la sustitución, en 1958, de José Luis Fernández del Amo por otro arquitecto, Fernando Chueca Goitia. En la nueva etapa el museo se distancia de la comprometida campaña de apoyo a las vanguardias españolas emprendida por Fernández del Amo. A cambio, su nueva dirección opta por consolidar la presencia del centro en el panorama artístico español como una institución estable, con un funcionamiento más convencional como institución oficial.



Distanciándose de la posición mantenida por su antecesor, en junio de 1959 Chueca inaugura las salas permanentes del museo, con la presencia del Ministro de Educación Nacional, Jesús Rubio y García Mina, y del Director General de Bellas Artes, Gallego Burín. La instalación contaba con más de doscientos cuadros y casi una cincuentena de esculturas. Entre las obras presentadas, por fin se contaba con tres pinturas de Picasso. Una de ellas era *Mujer en azul*, misteriosamente recuperada en 1954 por don Enrique Lafuente Ferrari, a la sazón Director del Museo Nacional de Arte del siglo XIX, al no haber sido recogida por su autor después de haberla presentado a una Exposición Nacional en los primeros años del siglo sin obtener ningún premio.

Precisamente serán dos acontecimientos relacionados con Picasso, por fin, los rasgos más importantes de esta etapa: el primero, la exposición celebrada en enero-febrero de 1961 bajo el título de «Obra gráfica de Picasso». Compuesta por obras de entre 1905 y 1959 cedidas por el marchante y amigo personal de Picasso, Daniel Henri Kahnweiler, constituía la única forma asequible para el museo de realizar una exposición de calidad de la obra de Picasso¹⁹. La faceta política del artista hizo que el ministro García Mina excusase su presencia en la inauguración, pero la muestra obtuvo de inmediato una enorme repercusión popular y de prensa que contrastaba con el vacío social en el que normalmente se desarrollaba la actividad del museo. Chueca Goitia saludaba la exposición como el anhelado reencuentro artístico y político de Picasso con España:

«El Museo de Arte Contemporáneo de Madrid se siente muy orgulloso de poder recibir en esta casa de los artistas españoles al primero de todos ellos tanto por lo que significa para el mundo como por lo que es para España. Para nosotros la llegada de Picasso nos conmueve doblemente como admiradores de su arte y como compatriotas. Por lo primero nos ponemos al unísono del mundo culto. Por lo segundo nos sentimos apoyados y confiados en nuestro ser nacional [...]. Picasso no busca, encuentra, ya conocemos su famosa frase. Pero ahora esta exposición es la que nos obliga a nosotros a encontrarnos a nuestra vez con Picasso»²⁰.

El segundo acontecimiento relacionado con Picasso es la entrada en las colecciones de tres cuadros de la serie «El pintor y la modelo». Estos cuadros habían sido comprados por el Ministerio de Educación²¹ para el pabellón español de la Feria Internacional de Nueva York de 1964-65 —de nuevo, el factor de prestigio exterior como motor de la política cultural— y son recibidos por el museo el 25 de octubre de 1966, día del 85 aniversario del artista, en un acto que Chueca vuelve a aprovechar para reivindicar la figura de Picasso y pronosticar un cambio respecto a la situación de maleficio oficial que pesaba sobre su obra:

19

El coste económico global de la muestra ascendió a 82.000 pts. La subvención que entonces recibía el museo anualmente era de 125.000 pts.

20

Fernando Chueca Goitia, presentación del catálogo *Obra Gráfica de Pablo Picasso*, Madrid, 1961.

21

Es decir, por una vía diferente de las adquisiciones regulares del museo, cuyo presupuesto anual era de 50.000 pts.

«Hoy es un día grande para este pequeño museo. La trascendencia del acto que celebramos me parece que excede el exiguo local que cierran sus muros y que tiene un alcance que bien podríamos llamar nacional [...]. Después de muchos años de ausencia de España, el español más significativo del momento actual vuelve, en cierto modo, a incorporarse al mundo patrio [...]. Si el arte español no puede reducirse a nuestras fronteras lo menos que podemos hacer es intentar que las fronteras de España no lo sean para el arte español [...]. El hecho de que estos tres cuadros estén hoy colgados en un museo del Estado español es el primer síntoma de que ha empezado el deshielo [...]. Desde hoy la obra de Picasso tiene una digna representación en Madrid y en esto veo el augurio de que esa representación aumentará y de que tras la obra vendrá un día el hombre que admiramos».

Picasso centra así los puntos culminantes de esta etapa del museo, en la que se celebra también otras importantes exposiciones, algunas de ellas en colaboración con embajadas y organismos internacionales, lo que pone de manifiesto la fluidez que comenzaba a notarse en las relaciones de España con el exterior en la llamada «época de la tecnocracia». Es el caso de exposiciones como «Diez años de pintura italiana» (1958), o «21 Grabadores británicos» (1959). Otras son fruto del contacto recobrado también con algunos de los artistas exilados en París, como es el caso de la muestra de esculturas de Baltasar Lobo (1959), o las de pinturas de Manuel Ángeles Ortiz (1962) y Vilató (1966). Este mismo sentido tiene la adquisición de obras de artistas ya reconocidos históricamente, pero ausentes aún de la colección estatal, como María Blanchard. De hecho, es importante destacar que, aunque hemos señalado un distanciamiento respecto al arte actual español como diferencia respecto a la etapa de los años cincuenta, ello no significa necesariamente una vuelta a los valores del academicismo. Más que un cambio de preferencias estéticas, se trataba de una distinta concepción política de lo que debía ser un museo estatal de arte contemporáneo. Ahora se piensa que por su condición de organismo oficial debería permanecer al margen de las luchas de los sectores artísticos españoles, afrontando con un concepto más amplio la labor informativa del museo y su relación con lo internacional.

Quedaron sin poder realizarse interesantes proyectos, como exposiciones de artistas españoles cuya obra permanecía esencialmente en Francia, como Julio González o Juan Gris. Asombra saber que también entonces se preparaba una exposición del norteamericano Rothko, más allá de que ésta no llegase finalmente a hacerse realidad.

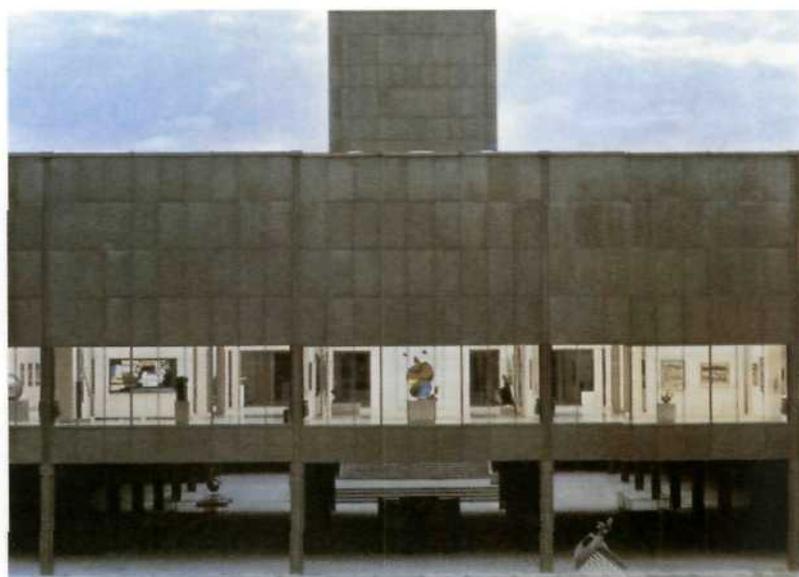
En 1968 el Museo vuelve a reunir el arte del siglo XIX y el del XX, en lo que finalmente se llamará Museo Español de Arte Contemporáneo²². El museo vuelve así a tener en su colección un lastre más que un activo a la hora de acercarse a las novedades artísticas y de programar actividades en consonancia con ellas.

22

Decreto de 21 de noviembre de 1968. Una Orden de enero de 1971 vuelve a separar las colecciones, creándose la «Sección del Siglo XIX» del Museo del Prado, que se instalaría en el Casón del Buen retiro.

Quedaban definitivamente alejados los primeros intentos renovadores del crítico Juan de la Encina durante la República, las propuestas militantemente actualizadoras del arquitecto José Luis Fernández del Amo durante la tímida apertura democristiana de los cincuenta, o el talante normalizador y cosmopolita de la gestión de Chueca Goitia bajo la tecnocracia de los sesenta. En 1968 se inicia una etapa caracterizada por la interinidad derivada de la conciencia del final del régimen, en la que el museo se convierte en una institución a la deriva, asediada por agresivas polémicas. La cada vez más evidente descomposición de la situación política no favorecía la concreción de políticas artísticas. Entre 1968 y 1975 son frecuentes los cambios en la dirección del museo, lo que aumenta el carácter de precariedad de la institución. La situación se veía agravada además desde 1969 por el desmantelamiento de sus salas, a la espera de la construcción de un nuevo edificio que, esta vez sí, sería inaugurado en la ciudad universitaria por el general Francisco Franco el 11 de julio de 1975, en lo que sería su última inauguración. Entre 1969 y 1975, en las que fueron las salas del museo se realizará una intensa actividad de exposiciones temporales, potenciada por la superposición de las programaciones del museo y de la Comisaría General de Exposiciones, que surgió de la reorganización, en 1969, de la Dirección General de Bellas Artes. Tanto la Comisaría como la dirección del museo coincidían, además, en la persona de Luis González Robles. El museo queda así claramente expuesto a la opinión pública como un instrumento político.

Las exposiciones realizadas entonces en las antiguas salas del museo, en los bajos de la Biblioteca Nacional —que quedarían luego definitivamente asignadas a la Dirección General de Bellas Artes— muestran la falta de criterio y el carácter azaroso con que se rige en estos años la política artística, alternándose exposiciones resultantes de acuerdos diplomáticos, como la titulada «Klee. Colección Nordrhein-Westfallen» en 1972, otras tendentes a recuperar la memoria de figuras que habían desaparecido de la historia del arte español por razones políticas, como la dedicada al escultor Alberto Sánchez en 1970, con otras como la «Exposición Conmemorativa del Centenario del Matrimonio de los Reyes Católicos» en el mismo año. Mientras tanto, las obras de las colecciones se dispersaban, pues eran depositadas en masa en museos provinciales, o recorrían otros locales del país formando parte de exposiciones temáticas.



EXTERIOR DEL EDIFICIO
DEL MUSEO ESPAÑOL DE ARTE
CONTEMPORÁNEO (MEAC)
EN LA CIUDAD UNIVERSITARIA,
MADRID

En medio de un ambiente general de crisis que el museo no podía sino reflejar, los esfuerzos se centran en la construcción del nuevo edificio, que debía llevar apareado un concepto de museo distinto, acusando la influencia de una nueva generación de museos que nacía a la sombra del Centro Georges Pompidou de París. Ambos, el edificio y la institución, recibirán ahora las más encendidas críticas, haciéndose cada vez más evidente la falta crónica de una auténtica política de promoción del arte contemporáneo con criterios sostenidos a lo largo del siglo, lo que había hecho que en las décadas anteriores el museo hubiese debido empezar de cero reiteradamente o actuar en situaciones de auténtica penuria. En el decreto de 21 de noviembre de 1968 que lo creaba, firmado por Villar Palasí, se justificaba el nuevo centro censurando al Museo de Arte Contemporáneo por no haber conseguido «constituirse en un auténtico organismo vivo de información y estímulo de la vida artística española [...] ni verdadero instrumento de intercambio con el arte de otros países».

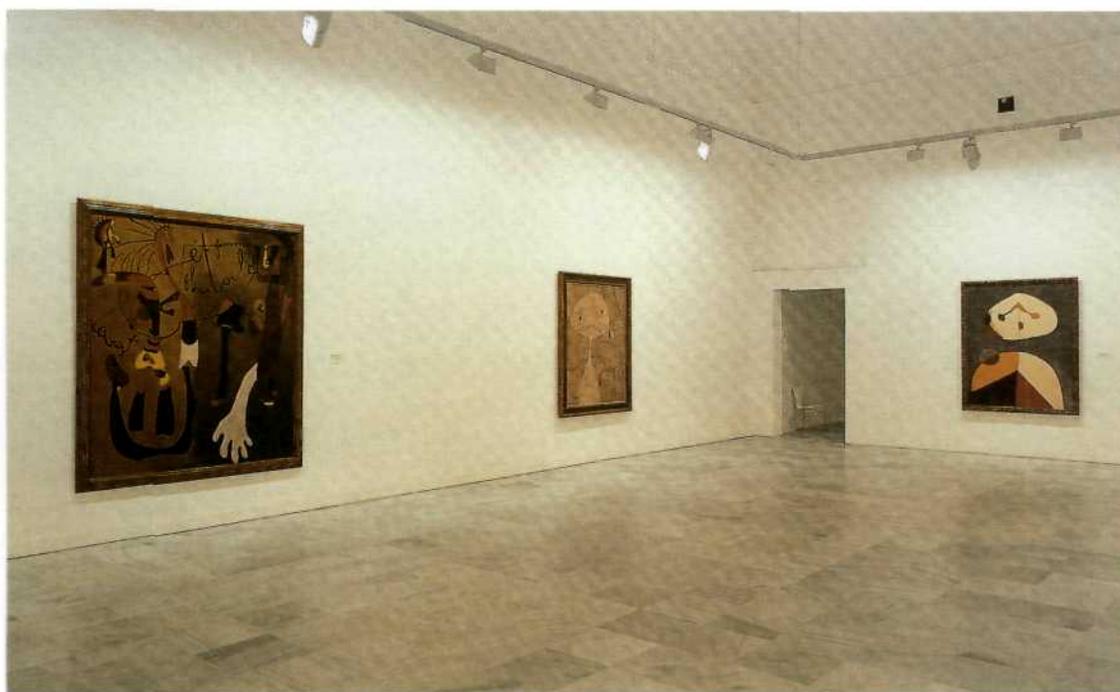
Así, el museo era culpabilizado del fracaso de la anterior política artística por el mismo Estado que lo había creado y de cuyos fondos y decisiones políticas dependía por completo. Cuando por fin el museo se inaugura en 1975, el ambiente de contestación arrecia aún más, pues se hace evidente que, aunque se habían redoblado esfuerzos para conseguir una mejor representación del arte del siglo XX, siquiera español, en el museo «faltaba y sobraba casi todo», como diría después el pintor Eusebio Sempere. Por enésima vez, se habían establecido contactos con Picasso, Miró y, en esta ocasión, también con las familias de Juan Gris y de Julio González. Las ausencias de obras significativas de Picasso y Gris fueron muy duramente criticadas. Respecto a Miró, el museo había adquirido, al precio simbólico de 100.000 pesetas, el lienzo *Mujer, pájaros y estrellas (homenaje a Picasso)*. González, por su parte, contó con una mayor presencia gracias a la donación realizada por su hija Roberta. También *El Profeta*, de Gargallo, llegaría entonces al museo por vía de donación familiar. Pero otros esfuerzos realizados por su nuevo director, José Romero Escassi, y que implicaban desembolsos económicos más importantes, fueron «abortados en bloque», como él mismo diría más tarde²³. El presupuesto de adquisiciones seguía bajo mínimos, lo que indicaba la ausencia de voluntad política de crear una verdadera colección de arte contemporáneo, y la polémica pública era cada vez mayor.

EL MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO EN LA ESPAÑA DEMOCRÁTICA: 1975-2000

Una vez inaugurado el museo, bajo el nombre de Museo Español de Arte Contemporáneo, y después de la muerte de Franco, se inicia una etapa que, como en la situación política del país, podemos calificar de transición, y que se extiende hasta que, ya en la década de los ochenta, el gobierno socialista da un nuevo giro a la política estatal de arte contemporáneo.

23

Carta de José Romero Escassi al director. *Arteguía*, núm. 52, febrero 1980.



SALAS DE LA COLECCIÓN
PERMANENTE DEL MUSEO
NACIONAL CENTRO DE ARTE
REINA SOFÍA, MADRID

Desde los primeros gobiernos democráticos, con la UCD en el poder, se asume la necesidad de recuperar en lo posible el tiempo perdido, y se establece una situación de complicidad entre el Ministerio y el museo. Ambos tienen ahora aspiraciones comunes, lo que supone una situación inusitada y esperanzadora para superar el peso de un pasado que se quería corregir. Este deseo de colaboración cristaliza en una importante serie de exposiciones que trata de rescatar la memoria de las vanguardias anteriores a la guerra: se suceden las antológicas dedicadas a artistas españoles como Miró, Sert, Renau, Picasso, María Blanchard, o Dalí, e internacionales como Cézanne o Monet, todas ellas celebradas en las salas del nuevo edificio del MEAC y con una masiva afluencia de público: algo que será a partir de entonces un fenómeno constante, y que muestra que también la recepción social del arte contemporáneo empezaba a *mostrar un cambio cualitativo*.

Por otra parte, en el terreno de las adquisiciones se hace asimismo patente la nueva actitud frente al museo y, por lo tanto, frente al arte contemporáneo: antes de finalizar 1977 se adquiría para el museo, en siete millones de pesetas, un lienzo de Juan Gris, *Guitarra delante del mar* (1925), poniendo fin a uno de los vacíos más acuciantes de la colección estatal. La ausencia de Gris se había convertido en una laguna emblemática, por lo que la adquisición suponía todo un gesto político. Se ponen ahora a disposición del museo cantidades que en épocas anteriores hubieran sido impensables. Así, y a pesar de la polémica levantada por la

precipitación con que se lleva a cabo la operación, lo cierto es que en 1984 se realiza una importante compra de obras de Braque, Bonnard, Kandinsky o Bacon, entre otros, bajo la dirección de Álvaro Martínez-Novillo, lo que suponía un sueño inalcanzable sólo unos años antes. *El museo se encontraba, en todo caso, en una situación cualitativamente diferente de la de épocas anteriores.* Se había conseguido sensibilizar a la opinión pública hacia los problemas del arte contemporáneo y el Ministerio correspondiente, que en etapas anteriores había dificultado más que favorecido el funcionamiento de una institución a la que teóricamente amparaba, mostraba ahora una clara voluntad política de cooperación.

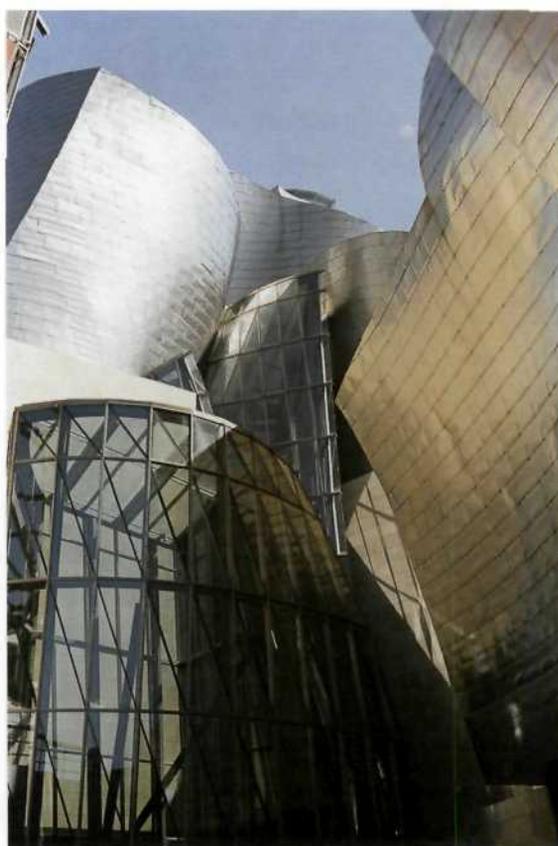
Bajo los primeros gobiernos socialistas se toman decisiones políticas que dan un nuevo rumbo a la política de Bellas Artes en general, y al futuro de la institución que nos interesa, en particular. Respecto al primer aspecto, hay que destacar la brillante serie de exposiciones que se llevan a cabo bajo la dirección de Carmen Giménez. Estas muestras, que suponían la culminación de un esfuerzo iniciado ya desde la Dirección General de Bellas Artes en época de UCD, respondían a varias direcciones simultáneas: en el interior, la de presentar en Madrid algunos de los artistas más representativos de las últimas tendencias internacionales, y la de recuperación de artistas de las vanguardias clásicas; en el exterior, la de dar a conocer la obra de algunos de los más destacados artistas españoles de las nuevas generaciones. Por lo que

EXTERIOR DEL MUSEO
THYSSEN-BORNEMISZA,
MADRID



concierno al destino del museo, hay que mencionar la restauración del antiguo Hospital de San Carlos en Atocha para dedicarlo al arte contemporáneo, y el posterior traslado de los fondos del MEAC a dicho edificio, una vez convertido en sede del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (1988). El arte contemporáneo se convierte en tema prioritario de la política cultural, que se hace eco de una nueva situación social en la que comienzan a aparecer nuevas galerías o ferias comerciales capaces de afianzarse en el ámbito internacional como ARCO, y un creciente número de empresas, fundaciones o instituciones locales dedican cada vez más esfuerzos y dinero a las exposiciones y al coleccionismo de arte contemporáneo. El Museo Nacional

Reina Sofía, con sus luces y sus sombras, ha logrado afianzarse a lo largo de los últimos años, bajo las direcciones de Tomás Llorens, María de Corral, José Guirao y Juan Manuel Bonet, como una institución de referencia, con gran presencia tanto en el ámbito nacional como en los circuitos internacionales. Su vida, aunque muy sensible a lo político, ha conseguido normalizarse mediante una gestión altamente profesionalizada y unas exigencias en línea con prestigiosos centros internacionales, como demuestra su programa de exposiciones. Sus colecciones han experimentado en los últimos años importantísimos cambios, destacando la llamada «Operación Picasso», que ha supuesto además una innovación en cuanto al establecimiento de vías de participación y colaboración de la iniciativa privada en el coleccionismo público. La colección del museo, además, se encuentra ahora complementada en cuanto a arte internacional por otra institución vecina: el Museo Thyssen-Bornemisza, establecido en Madrid inicialmente en 1992 gracias a una afortunada intervención política. Asimismo, otros museos se han consolidado en el panorama nacional, describiendo un nuevo mapa cultural que establece una sana tensión centro-periferia. En este sentido merece la pena destacar el caso del IVAM, Centro Julio González de Valencia, cuyas actividades y colecciones han alcanzado un indiscutible prestigio, así como otros centros más recientes que permiten hablar de



EXTERIOR DEL MUSEO
GUGGENHEIM, BILBAO

un auténtico *boom* museístico: el CGAG en Santiago de Compostela, el MACBA en Barcelona y, sobre todo el Museo Guggenheim de Bilbao, cuya repercusión social ha llegado a constituir un auténtico fenómeno sociológico. Todos ellos hablan sin ambages del interés político y social que despierta actualmente el arte contemporáneo, y que en una España descentralizada encuentra su respuesta en el desarrollo de importantes museos periféricos.

Cuando se repasa la historia de las relaciones del Estado con el arte contemporáneo a través de la que durante décadas ha sido la única institución dedicada al arte contemporáneo puede tomarse, ante esta esperanzadora situación actual, una actitud escéptica, sospechando que pueda tratarse de otra de esas situaciones de espejismo político, como las que el museo conoció en la Segunda República o en los años cincuenta. El tiempo transcurrido desde que podemos ver claros síntomas de solidez en la renovada institución a través del MNCARS, que ha resistido incluso a la alternancia de partidos en el Gobierno, y la constancia de que desde ámbitos políticos se tiene cada vez más clara la rentabilidad política de lo artístico, hace que esta vez sí parezca posible un pronóstico más optimista para el futuro.

B I B L I O G R A F Í A

- AA.VV. (1992): *Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía*, Madrid, Ministerio de Cultura.
- AA.VV. (1992): *MEAC. Museo Español de Arte Contemporáneo*, Catálogo, tomo I, Madrid, Ministerio de Cultura.
- AA.VV. (1993): *MEAC. Museo Español de Arte Contemporáneo*, Catálogo, tomo II, Madrid, Ministerio de Cultura.
- Alzuri, M. y Jiménez-Blanco, M. D. (1998): *Juan de la Encina y el arte de su tiempo*, Madrid, MNCARS.
- Bolaños, M. (1997): *Historia de los Museos en España*. Memoria, Cultura, Sociedad. Gijón, Ediciones Trea.
- Cabañas Bravo, M. (1996): *Política Artística del Franquismo. El hito de la Bienal Hispanoamericana de Arte*, Madrid, CSIC.
- Calvo Serraller, F. (1985): *España, medio siglo de arte de vanguardia*, Madrid, Ministerio de Cultura y Editorial Santillana.
- Jiménez-Blanco, M. D. (1989): *Arte y Estado en la España del siglo XX*, Madrid, Alianza.
- Jiménez-Blanco, M. D., Ruiz-Giménez, J. y Zugaza, M. (1995): *José Luis Fernández del Amo, un proyecto de Museo de Arte Contemporáneo*, Madrid, MNCARS.
- Llorente, A. (1995): *Arte e ideología del franquismo (1936-1951)*, Madrid, Visor-La Balsa de la Medusa.
- Mainer, J. C. (1981): *La Edad de Plata (1902-1939). Ensayo de interpretación de un proceso cultural*, Madrid, Cátedra.
- Moreno Villa, J. (1944): *Vida en claro. Autobiografía*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Ortega y Gasset, J. (1981): *La deshumanización del Arte*, Madrid, Alianza Editorial.
- Pérez Sánchez, A. (1985): *Museo del Prado. Casón del Buen Retiro. Catálogo de la Pintura del siglo XIX*, Madrid, Ministerio de Cultura.
- Pompey, F. (1943): *Museo de Arte Moderno, Guía Gráfica y Espiritual*, Madrid.
- Rodrigo, A. (1981): *Lorca-Dalí, una amistad traicionada*, Barcelona.

Índice de ilustraciones

Pedro Álvarez Lázaro

UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS DE MADRID

[La numeración en **negrita** remite a la página en la que aparece la ilustración]

- 1** Niños de la Institución Libre de Enseñanza en clase. Archivo de la Fundación Francisco Giner de los Ríos.
- 3** Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Biblioteca del Instituto Cardenal Cisneros de Madrid.
- 4** Proyecto manuscrito de la Constitución de la Monarquía Española de 27 de junio de 1876. Archivo del Congreso de Diputados.
- 6** Antonio García Alíx. Colección del Banco de España.
- 7** Francisco Bergamín García. Archivo fotográfico de la Agencia EFE.
- 9** Álvaro de Figueroa y Torres, conde de Romanones. *Vida Socialista*, 12 marzo 1910.
- 10** Santiago Alba Bonifaz. En J. M. Gershberg: *Observando España* (Madrid, 1912).
- 11** Constitución Española de 9 de diciembre de 1931. Archivo General de la Administración.
- 14** Joaquín Ruiz-Giménez condecorando al padre Javier Baeza S. J. Archivo General de la Administración.
- 15** José Luis Villar Palasí. Archivo fotográfico de la Agencia EFE.
- 18** Su Majestad el Rey Juan Carlos I sancionando la Constitución de 1978. Archivo fotográfico de la Agencia EFE.
- 20** Javier Solana Madariaga. Archivo fotográfico de la Agencia EFE.
- 21** Mariano Rajoy Brey. Archivo fotográfico de la Agencia EFE.
- 29** Portada del libro de Concepción Arenal *La instrucción del pueblo* (Madrid, Librería de Victoriano Suárez, 1896).
- 29** Portada del libro de Manuel B. Cossío *La enseñanza primaria en España* (Madrid, R. Rojas, 1915 2ª ed.).
- 30** Inauguración del monumento a Claudio Moyano y detalle de uno de los bajorrelieves, situado en la Plaza de Atocha de Madrid. *La Ilustración Española y Americana*, 22 septiembre 1900.
- 34** Gráfico 1: Gasto público en educación como % sobre la renta nacional. Archivo particular de Clara Eugenia Núñez.
- 36** Gráfico 2: Stock de capital humano en años de escolarización formado (a-b) y disponible (1-2). Archivo particular de Clara Eugenia Núñez.
- 37** Gráfico 3: Años de escolarización según el nivel educativo por cohortes nacidas entre 1860 y 1956. Archivo particular de Clara Eugenia Núñez.
- 40** Colegio de niños, años sesenta. Archivo fotográfico de la Agencia EFE.
- 41** José Luis Villar Palasí. Archivo fotográfico de la Agencia EFE.
- 42** José María Maravall Herrero. Archivo fotográfico de la Agencia EFE.
- 47** Gráfico 4: El diferencial sexual en la alfabetización. Archivo particular de Clara Eugenia Núñez.
- 62** Antonio García Alíx. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 63** Álvaro de Figueroa y Torres, conde de Romanones. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 64** Manuel Allendesalazar Muñoz. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 65** Gabino Bugallal Araujo. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 66** Juan de la Cierva Peñafiel. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 67** Carlos María Cortezo Prieto. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 68** Manuel Eguilior y Llaguno, conde de Albox. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 69** Vicente Santamaría de Paredes. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 70** Alejandro San Martín y Satrustegui. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 71** Amalio Gimeno Cabañas, conde de Jimeno. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 72** Pedro Rodríguez de la Borbolla. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 73** Faustino Rodríguez San Pedro. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 74** Antonio Barroso Castillo. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 75** Julio Burell Cuéllar. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 76** Amós Salvador y Rodrigáñez. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- 77 Santiago Alba Bonifaz. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 78 Antonio López Muñoz. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 79 Joaquín Ruiz Giménez. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 80 Francisco Bergamín García. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 81 Saturnino Esteban Miguel de Collantes, conde de Esteban Collantes. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 82 Rafael Andrade Navarrete. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 83 José Francos Rodríguez. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 84 Luis Silvela Casado. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 85 Joaquín Salvatella Gibert. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 86 César Silió y Cortés. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 87 José del Prado y Palacio, marqués del Real Sitio de San Ildefonso. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 88 *Natalio Rivas Santiago. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.*
- 89 Vicente Cabeza de Vaca y Fernández de Córdoba, marqués de Portazgo. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 90 Tomás Montejo Rica. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 91 Francisco Aparicio Ruiz. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 92 Eduardo Callejo de la Cuesta. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 93 Jacobo Fitz-James Stuart y Falcó, duque de Alba. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 94 Elías Tormo y Monzó. Colección del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 95 José Gascón y Marín. Colección del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 96 *Marcelino Domingo Sanjuán. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.*
- 97 Fernando de los Ríos Urruti. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 98 Francisco Barnés Salinas. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 99 Domingo Barnés Salinas. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 100 José Pareja Yébenes. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 101 Salvador de Madariaga Rojo. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 102 Filiberto Villalobos González. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 103 Joaquín Dualde Gómez. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 104 Ramón Prieto Bances. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 105 Juan José Rocha García. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 106 Pedro Sainz Rodríguez. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 107 Tomás Domínguez Arévalo, conde de Rodezno. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 108 José Ibáñez Martín. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 109 Joaquín Ruiz Giménez y Cortés. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 110 Jesús Rubio García-Mina. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 111 Manuel Lora Tamayo. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 112 José Luis Villar Palasí. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 113 Julio Rodríguez Martínez. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 114 *Cruz Martínez Esteruelas. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.*
- 115 Carlos Robles Piquer. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 116 Aurelio Menéndez y Menéndez. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 117 Íñigo Cavero Lataillade, barón de Carondelet y de la Torre, marqués del Castillo de Aysa. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 118 José Manuel Otero Novas. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- 119 Luis González Seara. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 120 Juan Antonio Ortega y Díaz-Ambrona. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 121 Federico Mayor Zaragoza. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 122 José María Maravall Herrero. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 123 Javier Solana Madariaga. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 124 Alfredo Pérez Rubalcaba. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 125 Gustavo Suárez Pertierra. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 126 Jerónimo Saavedra Acevedo. Galería de retratos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 127 Esperanza Aguirre Gil de Biedma. Archivo particular.
- 128 Mariano Rajoy Brey. Archivo particular.
- 129 Pilar del Castillo Vera. Archivo particular.
- 135 Pío Cabanillas Gallas. Archivo particular.
- 136 Manuel Francisco Clavero Arévalo. Secretaría de Estado de Cultura.
- 137 Ricardo de la Cierva y Hoces. Secretaría de Estado de Cultura.
- 138 Soledad Becerril Bustamante, marquesa consorte de Salvatierra. Secretaría de Estado de Cultura.
- 139 Jorge Semprún Maura. Archivo fotográfico de la Agencia EFE.
- 140 Jordi Solé Tura. Archivo fotográfico de la Agencia EFE.
- 141 Carmen Alborch Bataller. Archivo particular.
- 143 Real Decreto de creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Archivo General de la Administración.
- 146 Portada de la novela de Pío Baroja *El aprendiz de conspirador* (Madrid, Renacimiento, 1917, 2ª ed.).
- 147 Cubierta de la novela de José Azorín *La Voluntad* (Madrid, Renacimiento, 1913).
- 148 Miguel de Unamuno y Jugo. Archivo General de la Administración.
- 149 Pío Baroja y Nessi. Archivo General de la Administración.
- 151 José Martínez Ruiz. Archivo General de la Administración.
- 153 Santiago Ramón y Cajal. Archivo General de la Administración.
- 155 Ramiro de Maeztu. Archivo General de la Administración.
- 157 Portada del libro de sentencias y recuerdos de Antonio Machado *Juan de Mairena* (Madrid, Espasa-Calpe, 1936).
- 158 Ramón Menéndez Pidal. Archivo General de la Administración.
- 159 Ramón María del Valle-Inclán. Archivo General de la Administración.
- 162 Su Majestad la Reina Regente María Cristina de Habsburgo-Lorena y Alfonso XIII. Colección del Ministerio de Asuntos Exteriores.
- 163 Antonio Cánovas del Castillo. Colección del Palacio de la Moncloa.
- 164 Ex Ministros del Partido Fusionista. *La Ilustración Española y Americana*, 13 enero 1903.
- 165 Lectura de un Proyecto de Ley en el Congreso de los Diputados. Colección del Congreso de Diputados.
- 166 Hundimiento del Maine, en febrero de 1898. Archivo fotográfico de la Agencia EFE.
- 168 Práxedes M. Sagasta. Archivo General de la Administración.
- 169 Tratado de París de 10 de diciembre de 1898. Archivo del Ministerio de Asuntos Exteriores.
- 170 Francisco Silvela y de la Vielleuze. Colección del Ministerio de Justicia.
- 173 Joaquín Costa y Martínez. Colección del Ateneo de Madrid.
- 183 Escena del entierro de Antonio Cánovas del Castillo, en Madrid, el 13 agosto 1897. *La Ilustración Española y Americana*, 15 agosto 1897.
- 188-189 Real Decreto de 18 de abril de 1900, suprimiendo el Ministerio de Fomento y creando en su lugar dos nuevos departamentos ministeriales: Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas. Archivo General de la Administración.
- 191 Antonio García Alix en su despacho del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. *Nuevo Mundo*, 1 agosto 1900.
- 192 Raimundo Fernández Villaverde. Colección del Congreso de Diputados.
- 193 Portada del periódico *El Español*, órgano del gamazismo. Número de 4 enero 1901.
- 195 Real Decreto de 21 julio 1900, dictando reglas para el pago de las obligaciones del personal y material de las escuelas públicas de instrucción primaria. Archivo General de la Administración.
- 201 Grabado de Álvaro de Figueroa y Torres, conde de Romanones, en su época de Alcalde-Presidente de Madrid. *La Ilustración Española y Americana*, nº XV, 1894.
- 202 Portada de *El Globo*, periódico propiedad del conde de Romanones en el momento de fundación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Número de 19 abril 1900.
- 205 Eugenio Montero Ríos. Colección del Senado.

- 209 Portada de la revista *Razón y Fe*, dirigida por los padres de la Compañía de Jesús, año I, nº 1, septiembre-diciembre 1901.
- 213 *La Gaceta* con la publicación del Real Decreto de 26 de octubre de 1901, referido al pago de maestros a cargo del Estado.
- 214 *Monumento al conde de Romanones, erigido en Guadalajara*. Archivo particular de Antonio Molero Pintado.
- 216 Portada del libro de Raimundo Carbonel (Pseudónimo del P. R. Ruiz Amado S.J.) titulado *Los Dos Bachilleratos y el Nuevo Plan de Enseñanza*, escrito en 1901 para rebatir la política educativa del conde Romanones.
- 217 Cubierta del *Discurso leído en la Universidad Central en la inauguración del curso académico de 1901 a 1902 por el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Excmo. Sr. Conde de Romanones* (Madrid, Establecimiento Tipográfico y Editorial Pontejos 8, 1910).
- 219 Cubierta de la *Memoria elevada a las Cortes por el Excmo. Sr. Ministro de Instrucción Pública (Conde de Romanones)* (Madrid, M. Romero, 1901).
- 224 Monumento a Krause en Eisenberg. Archivo particular de Johannes Seidel.
- 225 Portada del *Ideal de la Humanidad para la vida*, con introducción y comentarios por Julián Sanz del Río, del filósofo alemán C. CR. Krause (Madrid, Imprenta de Manuel Galiano, 1860).
- 226 Francisco Giner de los Ríos. Archivo de la Fundación Francisco Giner de los Ríos.
- 229 Fachada de la Institución Libre de Enseñanza. En Rafael Altamira y Crevea: *Giner de los Ríos, educador* (Valencia, Prometeo, 1915).
- 231 Niños en el patio de la Institución Libre de Enseñanza. Archivo de la Fundación Francisco Giner de los Ríos.
- 232 Portada del libro del pedagogo alemán F. Froebel *La educación del hombre* (Madrid, Daniel Jorro, 1913).
- 235 Fachada de la Universidad de Oviedo a comienzos del siglo XX. En *Rafael Altamira 1866-1951* (Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil Albert, 1987).
- 236 *Caricatura de Adolfo A. Buylla, Aniceto Sela y Sampil y Adolfo G. Posada y Biesca*. En *Rafael Altamira 1866-1951* (Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil Albert, 1987).
- 236 Rafael Altamira, Aniceto Sela y Fermín Canella. En *Rafael Altamira 1866-1951* (Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil Albert, 1987).
- 237 Leopoldo Alas Ureña, «Clarín». En *Rafael Altamira 1866-1951* (Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil Albert, 1987).
- 243 Portada del drama de Benito Pérez Galdós *Electra* (Madrid, Obras de Pérez Galdós, 1901).
- 245 Universidad Pontificia de Comillas (Santander). Archivo particular de Manuel Revuelta González.
- 246 Portada del programa de un acto científico sobre rayos x y gramófono, celebrado en el Colegio San José de Valladolid, regentado por los padres jesuitas, el 2 de mayo de 1898. Archivo particular de Manuel Revuelta González.
- 247 Alumnos del colegio de los padres escolapios de Alcalá de Henares en 1879. En L. A. Cabrera, J. F. Huerta y M. V. Sánchez, *Memoria gráfica de Alcalá (1860-1970)*.
- 247 Grupo de alumnos del colegio de los padres escolapios de Alcalá de Henares en 1890. En L. A. Cabrera, J. F. Huerta y M. V. Sánchez, *Memoria gráfica de Alcalá (1860-1970)*.
- 248 Colegio de Nuestra Señora del Recuerdo en Chamartín (Madrid). En R. Becerro de Bengoa: *La enseñanza en el siglo xx : ilustrada con 44 grabados y 4 fototipias fuera de texto*. (s.l., Edmund Capdeville, 1899).
- 249 Cubierta del *Manual de Historia Sagrada y Religión* para uso de las alumnas de las religiosas Hijas de María Escolapias, de autor anónimo.
- 250 Niños del asilo con la hermana Anita Muñoz. En J. M. Martín Tejedor, *Francisco Butiñá y los Talleres de Nazaret* (Madrid, CSIC, 1977).
- 250 Escuela de párvulos del asilo de Santa Cristina. *Nuevo Mundo*, 27 julio 1900.
- 251 Andrés Manjón y Manjón. Archivo General de la Administración.
- 252 Alumnos del P. Manjón estudiando geografía sobre un mapa en relieve. Archivo General de la Administración.
- 259 Manuel Ruiz Zorrilla. Archivo General de la Administración.
- 260 Niños masones de finales del siglo XIX. Archivo General de la Guerra Civil Española.
- 260 Comité Organizador del Congreso Internacional de Libre Pensamiento, celebrado en Madrid en 1892. Archivo General de la Guerra Civil Española.
- 261 Medallón de *Las Dominicales del Libre Pensamiento*, conmemorativo de la unificación italiana. Archivo particular de Pedro Álvarez Lázaro.
- 262 Belén Sárraga de Ferrero. Archivo particular de Pedro Álvarez Lázaro.
- 263 Cubierta del libro *Las escuelas laicas*, dedicado a combatir el laicismo escolar, de Andrés Manjón.
- 264 Francisco Ferrer Guardia. Archivo particular de Pedro Álvarez Lázaro.
- 265 Odón de Buen y del Cos. Archivo particular de Pedro Álvarez Lázaro.
- 266 Cubierta del libro *La Escuela Moderna. Póstuma explicación y alcance de la Enseñanza racionalista* (Barcelona, Imprenta Elzeviriana-Borrás, Mestres y C^a, 1912, 2ª ed.), publicado tras la muerte de Francisco Ferrer Guardia.
- 266 Cubierta del manual utilizado en la Escuela Moderna de Barcelona: *El botiquín escolar* (Barcelona, Ed. Escuela Moderna, 1905), de Andrés Martínez Vargas.

- 267 Monedas conmemorativas de la Escuela Moderna en homenaje a F. Ferrer Guardia. Archivo General de la Administración.
- 268 Alejandro Lerroux García. Archivo General de la Administración.
- 269 Cartilla escolar de la librepensadora, feminista y masona Rosario de Acuña Villanueva, titulada *Rosario de Acuña en la escuela* (Madrid, Ferreira Impresor, s.f.).
- 272 Portada del periódico *El Socialista*, de 20 abril 1900.
- 273 Pablo Iglesias Posse. Archivo General de la Administración.
- 276 Cubierta del *Reglamento interior de la Sociedad Obrera de Escuelas Laicas Graduadas de Madrid* (Madrid, Imprenta I. Calleja, 1908).
- 279 Manuel Núñez de Arenas. *Historia fotográfica del Socialismo Español I* (Valencia, Diputación Provincial de Valencia, 1984).
- 283 Juan Almela Meliá. *Vida Socialista*, 17 diciembre 1911.
- 285 Antonio García Quejido. *Vida Socialista*, 25 septiembre 1910.
- 286 Manuel Alonso Zapata con sus alumnos. F. de Luis Martín: *Historia de la FETE (1909-1936)*.
- 287 Julián Besteiro Fernández. Archivo General de la Administración.
- 291 Casa del Pueblo de Valdepeñas de Jaén. *Vida Socialista*, 20 octubre 1912.
- 291 Casa del Pueblo de Vigo. Proyecto de Manuel Gómez Román de 1911. Fundación Pablo Iglesias.
- 292 Cubierta del *Reglamento Federativo de la Casa del Pueblo de Almansa* (Almansa, Imprenta C. Sánchez, 1911).
- 299 Alumnos del P. Manjón estudiando geografía sobre un mapa en relieve. Archivo General de la Administración.
- 302 Instrumentos de Antropometría utilizados en las escuelas en el primer tercio del siglo xx. Catálogo nº 30 de *Material Pedagógico Moderno para Universidades, Institutos, Escuelas Normales, Escuelas Nacionales y demás centros docentes* (Madrid, Eimler-Basanta y Haase, 1934).
- 302 Instrumentos de Psicotecnia utilizados en las escuelas en el primer tercio del siglo xx. Catálogo nº 30 de *Material Pedagógico Moderno para Universidades, Institutos, Escuelas Normales, Escuelas Nacionales y demás centros docentes* (Madrid, Eimler-Basanta y Haase, 1934).
- 304 Mesas para escribir de pie adosadas a la pared, diseñadas por Rufino Blanco. R. Blanco, *Mesas para escribir en pie. Apuntes sobre un problema escolar* (Madrid, Imprenta de Enrique Barea, 1905).
- 306 Federico Froebel. *La Ilustración del Profesorado Hispano-Americano*, 1901.
- 308 Pedro Alcántara García Navarro. Archivo particular de Antonio Molero Pintado.
- 309 Nueva Escuela Central de Párvulos, sistema Froebel, denominada «Jardines de la Infancia». *La Ilustración Española y Americana*, nº XX, 1879.
- 311 Eugenio Bartolomé y Mingo. *La Escuela Moderna*, diciembre 1919.
- 317 María Montessori. *L'escola pública de Barcelona i el mètode Montessori* (Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona, 1933).
- 319 Casa de maternidad. Clase de párvulos donde fue realizado el primer ensayo montessoriano en Barcelona. *L'escola pública de Barcelona i el mètode Montessori* (Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona 1933).
- 324 Cubierta de uno de los tomos del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, correspondiente al año 1917.
- 324 Portada de la *Revista La Escuela Moderna*, fundada por Pedro Alcántara García, correspondiente al tomo XXXIX, nº 4, abril 1917.
- 325 Portada de la *Revista de Escuelas Normales*, correspondiente a junio 1923.
- 325 Portada de la *Revista de Pedagogía*, año I, nº 1, enero 1922.
- 331 Museo Pedagógico Nacional, fundado en Madrid en 1882 bajo la dirección de Manuel B. Cossío. Fundación Francisco Giner de los Ríos.
- 334 Material y moblaje escolar de un aula de comienzos del siglo XX. *Rafael Altamira 1866-1951* (Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil Albert, 1987).
- 335 Pupitre de la Institución Libre de Enseñanza de Madrid. Fundación Francisco Giner de los Ríos.
- 336 Ilustración del *Atlas escolar para el estudio de la Geografía e Historia Universal y de España*, del catedrático del Instituto de San Isidro de Madrid Félix Sánchez Casado (Madrid, Librerías de Perlado y Luis Jubera, 1906).
- 337 Método para enseñar a contar a niños, titulado *Aritmética de Primer Grado*, de Saturnino Calleja (Madrid, Ed. Calleja, 1918).
- 340 Cubierta de la *Enciclopedia Cíclica Pedagógica. Grado de iniciación (Párvulos) de los cursos graduados de primera enseñanza*, de Pla y Dalmau (Gerona-Madrid, Ed. Dalmau Carles, Pla, s.f.).
- 340 Cubierta del *Libro de los párvulos. Primer libro de lectura corriente destinado a completar la educación infantil*, escrito por J. López Catalán en 1885 para la enseñanza de la lectura. En 1908 se había reeditado quince veces.
- 341 Cubierta del libro de F. Samaniego *Fábulas en verso castellano para las escuelas de primera enseñanza* (Barcelona, Ed. Hijos de Paluzie, 1911).
- 341 Cubierta del libro de Teodoro Baró para alumnos de secundaria: *Compendio de Historia Universal* (Barcelona, Ed. Antonio J. Bastinos, 1907).
- 341 Cubierta del *Catecismo Histórico o Compendio de la Historia Cristiana para instrucción de los niños, con preguntas, respuestas y lecciones seguidas para leerse en las escuelas*, del abate Fleury, en su edición española de 1900 de Faustino Paluzie.
- 350 Niños y maestros de la escuela rural de Mogarraz, Salamanca, 1900. Archivo fotográfico de la Agencia EFE.

- 352 Cubierta de *Aritmética para los niños*, editada por Saturnino Calleja.
- 353 Cubierta del libro de Joaquín Costa: *Maestro, Escuela y Patria. Notas pedagógicas* (Madrid, Biblioteca Costa, 1916).
- 353 Cubierta del *Catecismo de la Doctrina Cristiana*, escrito por el P. Jerónimo Ripalda S. J. y editado en 1900 por la Casa Editorial Hernando.
- 358 Local de la primera escuela fundada por Andrés Manjón y Manjón. Archivo General de la Administración.
- 359 Niños con el P. Manjón. Archivo General de la Administración.
- 360 Edificios de la antigua escuela de Rebollosa (Las Hurdes), antes y después de ser reconstruidos en el primer tercio del siglo XX. En A. Rodríguez de las Heras: *Filiberto Villalobos. Su obra social y política 1900-1936* (Salamanca, Centro de Estudios Salmantinos, 1985).
- 363 Portada del número extraordinario de *El Eco de Cartagena*, de 8 diciembre 1900, publicado con motivo de la fundación de la primera Escuela Graduada de España en Cartagena.
- 365 Rufino Blanco y Sánchez. Archivo particular de Rufino Blanco Parada.
- 366 Escuelas Aguirre de párvulos y elemental de Madrid. En R. Becerro de Bengoa: *La enseñanza en el siglo xx: ilustrada con 44 grabados y 4 fototipias fuera de texto* (s.l., Edmund Capdeville, 1899).
- 367 Cubierta del libro de Félix Martí Alpera *Por las Escuelas de Europa* (Madrid, Suc. de Hernando, 1904, 2ª edición corregida -1ª edic., Valencia, Imp. Vives, 1904-).
- 367 Portada del libro de Rufino Blanco y Sánchez *Escuelas Graduadas* (Madrid, Tipografía de Enrique Barea, 1899).
- 368 Escuela unitaria de niños de principios de siglo XX. En *El libro y la educación* (Madrid, ANELE, 2000).
- 369 Escuela de Cádiz, activa en 1900. En *España ayer y hoy* (Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000).
- 371 Rafael Altamira y Crevea. En *Rafael Altamira 1866-1951* (Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil Albert, 1987).
- 378 Proyecto de fachada para las Escuelas Graduadas de Cartagena. Archivo particular de Antonio Viñao Frago.
- 379 Proyecto de planta baja y planta principal para las Escuelas Graduadas de Cartagena. Archivo particular de Antonio Viñao Frago.
- 381 Instituto Cervantes de Madrid en la actualidad. Archivo particular de Antonio Molero Pintado.
- 384 Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, creada en 1909, actual Museo Nacional de Artes Decorativas. Archivo particular de Antonio Molero Pintado.
- 391 Dos páginas manuscritas, de 1935 y 1942, correspondientes a un Libro de Visitas de Inspección. Archivo particular de Antonio Molero Pintado.
- 394 Lorenzo Luzuriaga y Medina. Fundación Francisco Giner de los Ríos.
- 396 Manuel Ruiz Zorrilla. Colección del Congreso de Diputados.
- 397 Alejandro Pidal y Mon. Archivo General de la Administración.
- 400 Cubierta del *Boletín de Educación de la provincia de León. Órgano oficial de la Primera Enseñanza de la provincia*, correspondiente a marzo 1936.
- 403 Alegoría de la República. Archivo General de la Administración.
- 410 Joaquín Costa y Martínez. *Nuevo Mundo*, 9 mayo 1900.
- 415 Mapa de España que servía de material didáctico para alumnos de enseñanza secundaria, contenido en *Atlas escolar o colección de cartas de estudio* del catedrático del Instituto de Orense E. Moreno López.
- 421 Grupo de alumnos en el Laboratorio de Física del Instituto-Escuela. *Crónica*, año I, nº 3, 1930.
- 423 Gabino Bugallal Araujo. *La Ilustración Española y Americana*, 30 junio 1903.
- 425 Escudo del Instituto Cardenal Cisneros de Madrid. Archivo del Instituto Cardenal Cisneros de Madrid.
- 425 Analizador del sonido de comienzos de siglo XX. Laboratorio de Física del Instituto Cardenal Cisneros de Madrid.
- 425 Estantería del Laboratorio de Ciencias Naturales del Instituto Cardenal Cisneros de Madrid. Instituto Cardenal Cisneros de Madrid.
- 426 Instituto para la Enseñanza de la Mujer. En R. Becerro de Bengoa: *La enseñanza en el siglo xx: ilustrada con 44 grabados y 4 fototipias fuera de texto* (s.l., Edmund Capdeville, 1899).
- 427 Clase de Química hacia 1910 en *España ayer y hoy* (Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000).
- 432 Portada del libro de César Silió *La Educación Nacional* (Madrid, Francisco Beltrán, 1914).
- 433 Vista general de la Ciudad Universitaria de Madrid. Acuarela sobre papel. Colección de la Universidad Complutense de Madrid.
- 437 Amalio Gimeno Cabañas. En J. M. Gershberg: *Observando España* (Madrid, 1912).
- 438 Acta de constitución de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, del día 15 de enero de 1907.
- 439 José Castillejo Duarte. *Crónica*, 11 mayo 1930.
- 439 Leonardo Torres Quevedo. Archivo General de la Administración.
- 440 Marcelino Menéndez Pelayo. Colección de la Real Academia de la Historia.
- 443 Grupo de Pensionados de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Fundación Francisco Giner de los Ríos.
- 445 Ramón Menéndez Pidal. Archivo General de la Administración.
- 447 Santiago Ramón y Cajal en su laboratorio. Archivo General de la Administración.

- 449 La Residencia de Estudiantes de Madrid. Fundación Francisco Giner de los Ríos.
- 451 Edificio de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Fundación Francisco Giner de los Ríos.
- 458 Ministerio de Fomento, hacia 1900, futuro Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Archivo Central del Ministerio de Educación.
- 460 Rafael Gasset y Chinchilla. *La Ilustración Española y Americana*, 1900, año XLIV, nº XVI.
- 461 Antonio García Alix. *La Ilustración Española y Americana*, 1900, año XLIV, nº XVI.
- 470 Fachada del Convento de la Trinidad, futuro Ministerio de Fomento. *Blanco y Negro*, 1897, año VII, nº 334.
- 471 Fachada del Ministerio de Agricultura en Atocha, Madrid, primera sede del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Archivo Central de Ministerio de Educación.
- 473 Plano de situación de la Dirección General de Navegación y Pesca Marítima: «casa pequeña» de Alcalá 36. Archivo Central del Ministerio de Educación.
- 478 Fachada del Ministerio de Agricultura en Atocha, Madrid, primera sede del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Archivo Central del Ministerio de Educación.
- 483 Presupuesto de ejecución de material, presentado por Francisco Javier de López Luque en 1924. Archivo General de la Administración.
- 483 Plano de la fachada sobre la cubierta de patio grande del Ministerio de Educación Nacional, diseñado por Eugenio Sánchez Lozano en 1940. Archivo General de la Administración.
- 484 Plano de las plantas primera y baja, diseñado por Eugenio Sánchez Lozano en 1942. Archivo General de la Administración.
- 485 Plano de las plantas tercera y principal, diseñado por Eugenio Sánchez Lozano en 1942. Archivo General de la Administración.
- 485 Plano de la planta tercera, diseñado por Eugenio Sánchez Lozano en 1942. Archivo General de la Administración.
- 488 Diseño de muebles para un despacho de Consejero, obra de Eugenio Sánchez Lozano en 1942. Archivo General de la Administración.
- 489 Motivos ornamentales de la parte alta del patio principal y ventanal de la escalera principal del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en su sede de Alcalá 34. *Revista Unión Patriótica*, año III, nn. XLVII-XLVIII, septiembre 1928.
- 491 Sección transversal del edificio del Ministerio de Educación Nacional, diseñada por Eugenio Sánchez Lozano en 1942. Archivo General de la Administración.
- 495 Fachada del Ministerio de Educación y Ciencia en 1985. Archivo Central del Ministerio de Educación.
- 503 Exterior del Palacio de Bibliotecas y Museos en 1898 (Biblioteca Nacional), sede del Museo de Arte Moderno. *Revista de Museología*, año IV, nº 14, junio 1998.
- 507 Proyecto de Museo de Arte Moderno, 1933. En *Fernando García Mercadal* (Madrid, Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid).
- 508 Pabellón de la República Española en la Exposición Internacional de Artes y Técnicas de París, 1937, con el *Guernica* de Pablo Picasso. Archivo particular de María Dolores Jiménez Blanco.
- 511 Antonio Gallego Burín y Francisco Franco en la inauguración de la Exposición Nacional de Bellas Artes, Madrid, 1955. En *Exposición Gallego Burín (1875-1995)* (Granada, Casa de los Tiros, 1995).
- 512 Alfredo Sánchez Bella, Joaquín Ruiz Giménez y Antonio Gallego Burín en la inauguración de la III Bienal Hispanoamericana de Arte. Barcelona, 1955. Archivo particular de María Dolores Jiménez Blanco.
- 513 Inauguración de la Exposición de Arte Abstracto de Santander, 1953. Entre los asistentes: Manuel Fraga, Manuel Sánchez Camargo, Manuel Millares, Carlos Saura, Antonio Saura, Elvireta Escobio y José Camón Aznar. Archivo particular de María Dolores Jiménez Blanco.
- 514 Interior del Museo Nacional de Arte Contemporáneo remodelado por José Luis Fernández del Amo, 1956. Archivo particular de María Dolores Jiménez Blanco.
- 515 Antoni Tàpies, Eduardo Chillida y Antonio Saura en Venecia, con motivo de la Bienal de 1958. Archivo particular de María Dolores Jiménez Blanco.
- 518 Exterior del edificio del Museo Español de Arte Contemporáneo (MEAC) en la Ciudad Universitaria, Madrid. Archivo particular de Joaquín Cortés.
- 520 Salas de la Colección Permanente del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid. Archivo particular de Joaquín Cortés.
- 521 Exterior del Museo Thyssen-Bornemisza. Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid.
- 522 Exterior del Museo Guggenheim, Bilbao. Archivo particular de María José Subiela Bernat.

Índice onomástico

José Manuel Vázquez-Romero

UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS DE MADRID

[Los números en negrita indican la página en la que aparece la ilustración]

a

«Abate Ferri» (pseud.), 276-277
Achúcarro, Nicolás, 448
Acuña Villanueva, Rosario de, **269**
Adler, Dankmar, 480
Adrados e Iglesias, Victoria, 399
Aguilar, Alfonso de, 165, 172
Aguirre Gil de Biedma, Esperanza, 126-127
Ahrens, Heinrich, 226-227, 233
Alas Ureña, Leopoldo, 173, 236-237
Alba Bonifaz, Santiago, 9-10, 72, **77**, 171, 175, 219, 344
Albareda, José Luis, 203, 209
Alborch Bateller, Carmen, **141**
Albornoz Liminiana, Álvaro de, 96
Alcalá-Zamora, Niceto, 133
Alcántara García Navarro, Pedro de, **308**, 310, **324-325**, 363
Alfaro, 352
Alfonso X, 199
Alfonso XII, 161, 164, 182, 218, 351
Alfonso XIII, 65-66, 69, 97, 156, 161-**162**, 198, 202, 218, 220, 266, 424
Algora Alba, C., 452
Allende, Gabriel, 499
Allendesalazar Muñoz, Manuel, **64-65**, 88, 91, 437
Almela Meliá, Juan, 277, **283**, 285, 287, 293-294
Alonso Colmenares, Eduardo, 397
Alonso Marañón, Pedro, 249
Alonso Zapata, Manuel, **286**
Alonso, Licinio, 287
Altamira y Crevea, Rafael, 219, **236-237**, 315, 344, 363, 370-**371**, 435, 441, 445, 454
Álvarez Buylla, Adolfo, **236-237**
Álvarez de Sotomayor, Fernando, 93

Álvarez Junco, José, 257, 267
Álvarez Lázaro, Pedro, 226, 257, 261, 264
Álvarez Limeces, Gerardo, 399
Álvarez Sala, Ventura, 73
Álvarez Santullano, Luis, 399
Álvarez y Picazo, Santiago, 310
Álvarez, R., 401
Alzaga, Oscar, 18
Alzola y Minondo, Pablo de, 175-176
Amadeo de Saboya, 167
Amado Cayón y Cos, Martín, 399
Amo, Emilio, 287
Anaya, Diego de, 446
Andrade Navarrete, Rafael, **82**
Andrés y Cobos, Pablo de, 320
Andrés-Gallego, José, **349**
Anglada, Juan, 472
Antich, José, 277
Antonio Güell, J., 448
Aparicio Ruiz, Francisco, **91**
Apraiz, Julián, 479
Aragon, Louis, 450
Aramburu Zuloaga, Félix, 236
Arbeloa, Víctor Manuel, 272
Areilza y Martínez Rodas, José María de, 135
Arenal, Concepción, **29**
Argüelles, Agustín, 359
Arias González, L., 285, 292, 294
Arnold, 447
Arocha Isidro, Miguel, 126
«Arráez Maltrapillo» (pseud.) *vid.* Morato, Juan José
Arranz, Luis, 272
Asenjo, Antonio, 293
Asín, Miguel, 445
Astete, Garpar (padre), 352
Avendaño, Joaquín, 306, 352
Ayala, Ángel, 252
Azaña, Manuel, 11-12, 23, 96, 98, 173
Azcarate, Gumersindo de, 217, 223

Azcárraga y Palmero, Marcelo (general), 64, 66, 178, 182, 242-243
Azcuénaga, Félix, 149
Aznar (almirante), 63, 65-66, 95
Aznar López, José María, 127-128
Azorín Izquierdo, Francisco, 295
Azorín, *vid.* Martínez Ruiz, José

b

Bacon, Francis, 431, 454
Badley, John, 316
Baeza S. J., Francisco Javier, **14**
Bakunin, Miajil Aléksandrovitch, 258, 293
Baldwin, C. W., 480
Balfour, Sebastián, 173
Ball, S. J., **390**
Ballesteros Usano, Antonio, 370, 375, 405
Ballesteros, Francisco, 365
Balmes, Jaime, 150
Barbosa, 287
Bargalló, Modesto, 325
Barnard, Henry, 367
Barnés Salinas, Domingo, 97-99, 315, 344
Barnés Salinas, Francisco, 97-98
Baró, Teodoro, **341**
Baroja y Nessi, Pío, 145-**146**, **149-151**, 153, 155, 161-162, 171-172, 175, 294, 503
Barón de la casa Davalille, 491
Barón Jenney, 480
Barreiro Rodríguez, Herminio, 451
Barroso Castillo, Antonio, **74**
Bartolomé y Mingo, Eugenio, 309-**311**, 325, 363
Bartolomé, Bernabé, 245, 249-250
Bartual y Moret, 435
Batanaz Palomares, Luis, 434
Bécares Más, Luisa, 399
Becerra Fernández, Manuel, 132

Becerril Bustamante, Soledad (marquesa consorte de Salvatierra), **138**
Behrens, Peter, 479
Bell, Andrew, 341
Bellido, P. 292
Bello, Luis, 334
Belmás, Mariano, 472
Benavente, Jacinto, 293
Benedito Vives, Manuel, 68, 78, 506
Benet Jordana, Eugenio, 123
Benlliure, Mariano, 504
Benso Calvo, María del Carmen, 244
Bentham, Jeremy, 84
Berceo, Gonzalo de, 449
Berenguer y Fusté, Dámaso, 93-94
Bergamín García, Francisco, 7, **80**, 324
Bergé, 173
Bergson, Henri, 449
Bernal, José Luis, 376
Bertomeu, J., 365
Besteiro Fernández, Julián, **287-289**, 444
Binet, Alfred, 320
Bismarck, Wilhelm von, 172
Blanchard, María, 506, 517
Blanco González, Segundo, 133
Blanco Sánchez, Rufino, 159, 252, **304**, 321, 337, 344, 363, **365**, **367**, 369-370
Blanco, Julia, 448
Blasco Grajales, Aurelio, 262
Bolívar, Ignacio, 437
Bonaparte, José, 418
Bonilla, José, 307
Bonnard, 506
Borges, Norah, 506
Borrell, Felip, 385
Borroy, Juan, 452
Bosch Gimpera, Pere, 444, 450
Botrel, J. F., 245
Boulton, A., 296

- Bourdelle, 506
 Bourdieu, Pierre, 339
 Bowman, 12
 Boyd, Carloyn P., 8
 Boyington, William, 480
 Broglie, Louis de, 450
 Buen y del Cos, Odón de, **265**
 Bugallal Araujo, Gabino, 7, 132, **65, 423-424**
 Buireu Guarro, Jorge, 6, 182, 185, 187, 191, 196, 198
 Bunes Portillo, Micaela, 242
 Buñuel, Luis, 450
 Burell Cuéllar, Julio, **75**
 Burguete Albalat, Juan Ignacio, 118
 Burnham, Daniel, 480
- C**
 Cabanillas Gallas, Pío, **135**
 Cabeza de Vaca y Fernández de Córdoba, Vicente (marqués de Portazgo), **89**
 Cabot Cahué, Juan, 262
 Cabrera, Blas, 444-445, 449
 Cacho Viu, Vicente, 166, 237, 414
 Calabuig, 416
 Calandre, Luis, 448
 Calder, 508
 Calero, Antonio, 287
 Calleja, Saturnino, **337, 352, 354**
 Callejo de la Cuesta, Eduardo, 7, **92, 94, 490, 492**
 Calomarde, Francisco Tadeo, 418
 Calvo Serraller, Francisco, 501
 Calvo Sotelo, Leopoldo, 117, 120-121, 135, 138
 Camacho, Juan Francisco, 68
 Cámara Villar, Gregorio, 14
 Camón Aznar, Santiago, **513**
 Canalejas Méndez, José, 8-10, 71, 72, 74-77, 83, 184, 197, 208, 213, 243
 Canella Secades, Fermín, **236**
 Cánovas del Castillo, Antonio, 73, 87, 161, **163, 167, 169-170, 178, 181-182, 183-185, 191, 197, 393**
 Capitán Díaz, Alfonso, 187, 194, 196
 Capuz, 506, 509
 Caramés Rufa, Darío, 399
 Carbonell, María, 363
 Cárcel Ortí, Vicente, 242
- Carderera, Mariano, 306
 Carle, Henry, 257
 Carr, Raymond, 167
 Carratalá, Rafael, 283
 Carrero Blanco, Luis, 113-114
 Carretero, Felipe, 293
 Carrillo de Albornoz, Gil, 446
 Carrillo Guerrero, Francisco, 402
 Carter, Howard, 450
 Carvia, Amalia, 263, 268
 Carvia, Ana, 263, 268
 Casado, S., 448
 Casalderrey Solla, Cándido, 473, 482
 Casares Quiroga, Santiago, 98
 Cascajares Azara, Antonio María, 165, 172
 Cassola, 62
 Castelar Ripoll, Emilio, 67, 72, 421
 Castells, José Manuel 243
 Castiella, Fernando María, 444
 Castillejo Duarte, José, 437-438, **439, 440-442, 448, 452**
 Castillo Vera, Pilar del, 127, **129**
 Castillo, Santiago, 274, 294
 Castro Legua, Vicente, 337
 Castro, Alonso de, 246
 Castro, Américo, 445, 449
 Castro, Carlos María, 470
 Castro, Fernando de, 230, 232-233, 308
 Catalán, Miguel, 445
 Cervero Lataillade, Íñigo (barón de Carondelet y de la Torre, marqués del Castillo de Aysa), 116-117
 Cazaña Ruiz, Ezequiel, 399
 Celaya, Gabriel, 450
 Cepeda Adán, José, 168
 Cerro, Cesáreo del, 288
 Cervera, Antonio, 259
 Cézanne, Paul, 513
 Chao, Eduardo, 414, 420
 Chesterton, Gilbert Keith 450
 Chicharro, 506, 509
 Chfés, Ramón, 261
 Chillida, Eduardo, 510, 514-515
 Chueca Goitia, Fernando, 515-516, 518
 Churchill, Winston, 168
 Cierva Peñafiel, Isidoro de la, **132**
 Cierva Peñafiel, Juan de la, **66, 132**
- Cierva y Hocés, Ricardo de, **137**
 Ciges Aparicio, Manuel, 175, 179
 Claparède, Edouard, 320, 384
 Claremont de Castillejo, I., 438
 Clarín, *vid.* Alas Ureña, Leopoldo
 Claudel, Paul, 450
 Clayero Arévalo, Manuel Francisco, **136**
 Comas, J., 401
 Comenio (Comenius; Komensky) Jan Amos, 307
 Condorcet, Jean-Antoine-Nicolas Caritat, (marqués de), 412
 Cordero, M., 284
 Corominas, Joan, 444
 Correas, Dionisio, 287
 Cortés, Pablo, 325
 Cortezo Prieto, Carlos María, **67**
 Cos-Gayón y Pons, Fernando, 182, 203, 205, 212, 216, 237, 256, 274, 313, 315, 327, 330, 344, 390, 432, 436, 437, 440
 Cosculluela Montaner, Luis, 177, 179
 Cossío, Manuel Bartolomé, **29, 331**
 Costa Martínez, Joaquín, 77, 162-163, 167, 171, **173-175, 204, 223, 349, 353, 361, 363, 410, 436**
 Cuban, Larry, 329, 367
 Cueva, J. de la, 242
 Curie, madame, 450
 Cutler, W. W., 367
- d**
 D'Amici, Edmundo, 294
 D'Ors, Eugenio, 449, 510
 Dalí, Salvador, 450, 501, 503
 Dalmau, Carles, **340**
 Dardé, Carlos, 173
 Darimon, Alfred, 226-227
 Darwin, Charles, 294
 Dato, Eduardo, 65, 81, 82, 89-90, 131-132, 171, 176
 Decroly, Ovide, 316, 320, 382
 Delgado Criado, Buenaventura, 166, 245, 248, 256, 259, 262, 264, 267, 452
 Delgado Ramos, Álvaro, 115, 121
 Delors, Jacques, 23
 «Demófilo», *vid.* Lozano Montes, Fernando
 Demolins, Edmond, 316-317
- Denis, M., 506
 Depaepe, Marc, 368
 Derain, 506
 Derby, 162
 Despiaud, 506
 Deville, 293
 Dewey, John, 316, 320
 Díaz de Laguardia, Emilio, 241
 Díaz Molina, 69-70
 Díaz, C., 339
 Dicería, Joaquín, 292, 294
 Diderot, Denis, 294
 Diego, F., 274
 Diesterweg, 307
 Díez y Díez, Adelaida, 399
 Domingo Sanjuan, Marcelino, **96, 289**
 Domínguez Arévalo, Tomás (conde de Rodezno), **107**
 Domínguez Martín, M., 380
 Domínguez Pascual, Lorenzo, 130
 Domínguez, Manuel, 472
 Dommanget, Maurice, 265
 Donoso Cortés, Juan, 150, 198
 Dorado, Juana, 288
 Dottrens, Robert, 405
 Dualde Gómez, Joaquín, **103**
 «Duende» (pseud.), 276
 Dupierier, Arturo, 445
 Duque de Alba, 450
 Duque de Gor, 394
 Duque de Rivas, 419, 425
 Duque de Tetuán (véase O'Donnell)
 Durán y Bas, Manuel, 176-177, 186
 Durán y Bea, 460
- e**
 Easton, D., 390
 Echegaray, José, 438
 Echegaray, Miguel, 293
 Echeverría, Juan de, 504, 506
 Eddington, Arthur S., 450
 Edilla, Jerónimo, 489
 Eguilior y Llaguno, Manuel (conde de Albos), **68**
 Einstein, Albert, 449-450
 Elduayen, José de, 170
 Elorza, Antonio, 271-272
 «Emperador del Paralelo» (pseud.), *vid.* Lerrox García, Alejandro
 Engels, Friedrich, 293

- Ernst, Max, 506
Escario, José, 394
Escobio, Elvireta, **513**
Escolano Benito, Agustín, 14, 330, 332, 336, 338, 390
Esguer Jiménez, Bernardo, 399
Espada Guntín, Luis, 131
Espadas Burgos, Manuel, 166
Espectante Calvo, Miguel, 380
Espelius, José, 479
Esquivel, Antonio María, 502
Esteban Mateo, León, 325, 416, 452
Esteban Miguel de Collantes, Saturnino (conde de Esteban Collantes), **81**
Eurípides, 164
- f**
Farga Pellicer, Rafael, 258
Faubell Zapata, Vicente, 249, 318
Fauvety, Charles, 257
Feijoo, fray Benito Jerónimo, 431
Fernández Almagro, Melchor, 170
Fernández Ascarza, Victoriano, 395
Fernández Clemente, Eloy, 351, 356, 357, 359
Fernández del Amo, José Luis, 511-513, **514-515**, 518,
Fernández Soria, Juan Manuel, 390
Fernández Varela, Manuel, 394
Fernández Villaverde, Raimundo, 65, 67, 171, 174, 178, 182, 185, 191-**192**, 206
Fernández y González, Francisco, 233
Fernández, R., 390
Fernández, T. R., 390
Fernando VII, 394, 418
Ferrán, 70
Ferrant Fischermans, Alejandro, 472, 502, 504
Ferrant y Vázquez, Ángel, 506
Ferrer C. Maura, Salvador, 451
Ferrer Guardia, Francisco, 258, **264-265**, **267**, 269, 277
Ferrer Rivero, P., 389
Ferry, Jules, 369
Fichte, Johann Gottlieb, 441
Figuerola y Torres, Álvaro de, *vid.* Romanones, conde de,
Figuerola y Ballester, Laureano, 223, 305
Filho, Luciano Faria, 368, 376
Fitz-James Stuart y Falcó, Jacobo (duque de Alba), **93**
Flecha García, Consuelo, 428
Fleury, Claude, **341**, 352, 354
Flórez, Antonio, 311, 335, 448
Fola Igúrbide, José, 293
Fölsing, 307
Fonoll, Odón, 303
Fontseré Riba, Laureano, 435
Fraga Iribarne, Manuel, **513**
Franco Bahamonde, Francisco, 39, 106-107, 110, 115, **511**, 518-519
Francos Rodríguez, José, **83**
Franganillo, Manuel, 381
Freinet, Celestin, 310
Fröbel, Friedrich, 230, **232-233**, **306-307**, 308-**309**, 311-312, 334, 341
Fusí, Juan Pablo, 10, 19, 23, 435
- g**
Gabarró, Bartolomé, 260-262
Gabriel Fernández, Narciso de, 244
Galán Lechuga, Antonio, 496-497
Galán, E. 490
Gallego Burín, Antonio, **511-512**, 516
Gallego, S., 249
Gamazo, Germán, 8, 72, 169, 175, 313, 397, 422
Gamero Merino, Carmela, 438, 441, 448, 450
Gancedo, Gabriel, 448
Garcerán Piqueras, Rosa María, 124
García Abellán, Juan, 262
García Alix, Antonio, **6-8**, **62**, 156, 165, 181, 183-187, **191**, 192, 194, 196-200, 206, 212-213, 217, 243, 363, 393, 412, 417, 436, 460-**461**
García Calvo, Agustín, 111
García Delgado, José Luis, 23, 174
García Fraile, Juan Antonio, 330
García Gómez, Emilio, 444
García Labiano, Juan A., 223
García Lorca, Federico, 450
García Mercadal, Fernando, **507**
García Moreno, Carmen, 288
García Morente, Manuel, 444
García Prieto, Manuel, 75, 78, 83-85, 275, **285-286**, 294
García Regidor, Tomás, 244, 248, 256, 264
García Sánchez, R., 272
García Solalinde, Antonio, 449-450
García Tovar, Pedro, 287
García, Enrique, 311
García, Martín, 278
García-Tapia, Isabel, 499
Gardon, Riche, 257
Gargallo, Pablo, 506, 519
Garrido, Fernando, 258
Gascón y Marín, José, **95**
Gasset Chinchilla, Rafael, 175-176, 186, **460**
Gasset Artime, Eduardo, 393
Gauguin, Paul, 513
Gerando, Marie Joseph de, 307
Gil Bergés, Joaquín, 421
Gil de Zárate, Antonio, 395, 412, 419
Gil Muñiz, Antonio, 325
Gil-Robles, José María, 117
Gimeno Cabañas, Amalio, 6, 9-11, **71**, **437**
Giner de los Ríos, Francisco, 4, 8, 159, 161, 167, 172, 203, 212, 223-224, **226-237**, 244, 251, 256, 311, 317-318, 330, 365, 410, 412-414, 417, 434-438, 441-442, 446, 451
Giner de los Ríos, Hermenegildo, 223
Giollitto, Pierre, 369, 378
Giral, José, 98
Gómez García, María Nieves, 409, 414, 434
Gómez Llorente, Luis, 18
Gómez Llueca, Federico, 445
Gómez Molleda, María Dolores, 410, 414, 445
Gómez Orfanel, G., 442
González Bernal, 506
González de Linares, Augusto, 223
González Hernández, A., 390
González Márquez, Felipe, 123, 124, 126
González Posada y Biesca, Adolfo, 10, 176-177, **236-237**, 238, 363
González Robles, Luis, 515, 518
González Rodríguez, E., 434
González Seara, Luis, **119**
González Serrano, Urbano, 363
González, Alfonso, 244
González, Anselmo, 321
González, Julio, 501, 508, 517, 519
González, María Jesús, 173
Gorki, Máximo, 294
Goya Lucientes, Francisco de, 198, 503
Grande Covián, Francisco, 444
Gréard, Octave, 368
Greco, El, 503
Greenstein, F., 390
Gris, Juan, 501, 517, 519
Groizard, Alejandro, 422, 502
Gropius, Walter, 450, 479, 480
Guereña, Juan Luis, 279
Guesde, Julio, 293
Guillén, Jorge, 450
Guimerá, Ángel, 293
Gustavo, Soledad, 257
Gutiérrez Abascal, Ricardo (pseud. *Juan de la Encina*), 505-509, 518
- h**
Halfiter, Ernesto, 444
Hanson, E. Mark, 21
Herbart, Johann Friedrich, 341-342
Hernández Ardieta, José, 262
Hernández Díaz, José María, 434
Hernández Pacheco, Eduardo, 445
Hernández Ruiz, Santiago, 383, 385
Hernández San Juan, Teodora, 399
Hernández Tomás, Jesús, 133, 313
Hernández, Bernabé, 287
Hernández, Jesús, 8
Heros, Juan Ignacio de los, 472, 477
Herrero Fabregat, Clemente, 326
Herreros de Tejada, L., 80
Hidalgo de Caviedes, Hipólito, 114
Hinojosa, Eduardo, 445
Hitler, Adolf, 168
Hobsbawn, Eric, 3
Holabird, William, 480
Homero, 164

Hubert, E., 275
Hueso, Virgilio, 380, 444
Hugo, Victor, 294
Hunil y Remacha, 354

I

Ibáñez Martín, José, **108**, 110, 510
Ibsen, Henrik, 293-294
Iglesias Posse, Pablo, 167, **273-274**, 293-294
Infante don Sebastián, 472
Infante, Facundo, 419
Iriarte, 352
Isabel II, 163, 419-420, 472, 502, 506
Iturrino, 506

J

Jardiel, Enrique, 282-283, 287
Jareño Alarcón, Francisco, 366, 472
Jaurés, Jean, 293
Jiménez de Asúa, Luis, 444
Jiménez de Cossío de Stucley, N., 447
Jiménez Eguizábal, Alfredo, 389-390, 403
Jiménez Fraud, Alberto, 440, 447-448, 453
Jimenez Landi, Antonio, 414, 436
Jiménez, Juan Carlos, 23
Jiménez, Juan Ramón, 448
Jiménez-Blanco, María Dolores, 501
Jimeno, Vicente, 502
Jovellanos, Gaspar Melchor, 409
Juan Carlos I, **18**
Juan de Borbón, 106
Juan de la Encina, *vid.* Gutiérrez Abascal, Ricardo
Juárez, Tina, 367
Jubero Fernández, Manuel, 399
Juderías, Julián, 275
Juliá, Santos, 17, 271
Julio Antonio, 504
Justo, Juan B., 293

K

Kahnweiler, Daniel Henri, 516
«Kalófilo», *vid.* Ratti, Emilio
Kerschensteiner, Georg, 316
Keynes, John Maynard, 450
Kilpatrick, W. H., 316
Klee, Paul, 518

Krause, Karl Christian Friedrich, **224-225**, 226-228, 230-232, 307
Kropotkin, Pedro Alexievich, 293
Kuznets, 29

L

Labajo Valdés, J., 293
Labra, Rafael María de, 10, 363
Lacambra, Vicente, 293
Lacasa, Luis, 506, 508
Lafuente Ferrari, Enrique, 516
Lahoz, P., 335
Lahuerta López, Genaro, 120
Laín Entralgo, Pedro, 444
Lalouette, Jacquelin, 257
Lancaster, Joseph, 341
Laporta, Francisco J., 437, 442
Largo Caballero, Francisco, 133
Lario, Ángeles, 165, 169-170, 172
Lasala y Collado, Fermín de, 421
Lasalde, Carlos, 151
Laska, John A., 367
Laurencin, M., 506
Layard, Austen Henry, 162
Layton, D., 390
Lázaro e Ibiza, Blas, 435
Lázaro Flores, Emilio, 13, 372
Lázaro Lorente, Luis Miguel, 259, 263-264, 266-267
Lázaro Martínez, A., 390
Le Corbusier, Charles-Edouard Jeanneret, 450, 480
Legaz Lacambra, Luis, 444
León, Ricardo, 360
Leonard, J., 224
Leonhardi, Hermann von, 232-233
Lerroux García, Alejandro, 99-105, 267-268
Lévi-Strauss, Claude, 338-339
Lietz, Hermann, 317
Linares Rivas, Aureliano, 193, 397
Linares Rivas, Manuel, 293
Lista, Alberto, 419
Lobo, Baltasar, 517
López Acabal, F., 448
López Aranguren, José Luis, 111
López Catalán, Julián, 307, **340**
López de Ayala, Ángeles, 263, 268
López Domínguez, José, 71
López Ibor, Juan José, 444
López Martín, Ramón, 10
López Mezquita, 506

López Montenegro, José, 258
López Morillas, Juan, 434
López Muñoz, Antonio, **78**
López Piñero, J. M., 437
López Tamayo, Juan, 399
López, Santiago, 489
López, Vicente, 502
Lora Tamayo, Manuel, **111**
Lorca, Ángel, 380
Lorenzo Gil, Manuel, 399
Lorenzo Rodríguez, Benito Luis, 399
Lorenzo, Anselmo, 258
Lothe, A., 506
Loygorri Pimentel, José, 86
Lozano Montes, Fernando, 261
Luis Martín, Francisco de, 271, 276-277, 285, 286, 288, 291, 292, 294, 295
Luque López, Francisco Javier, 473, 478-479, **483**, 492
Luzuriaga Medina, Lorenzo, 272, 312, 315-316, 320, 326, **394**, 444

II

Llopis, Rodolfo, 325
Llorca, Ángel, 321, 337, 444
Lloset Marañón, Eduardo, 509-510
Llunas Pujals, José, 258

M

Macarrón Jaime, Ricardo, 101, 106, 116-117, 122
Machado Ruiz, Antonio, 156-157, 167-169, 174, 389, 410
Macías Picavea, Ricardo, 187, 204, 413-415, 417, 427, 432-433
Macías y Juliá, Juan, 307
Madariaga Rojo, Salvador de, 100-101, 123, 507
Madinaveitia, Antonio, 448
Madoz, Pascual, 351, 357
Madrado y Kuntz, Pedro de, 504
Maeztu, Gustavo de, 504
Maeztu, María de, 450
Maeztu, Ramiro de, **155**, 162-163, 410
Maíllo, Adolfo, 402
Maillol, 506
Mainer, Juan Carlos, 293, 453, 503
Malato, Charles, 258
Mangada, Amelia, 288
Manjón Manjón, Andrés, 211, **251-252**, **263**, **299**, 310, 316, **358-359**, 363
Mann, Horace, 367
Maravall Herrero, José María, 19, **42**, 121-122
Marché, Alberto, 405
María Cristina de Habsburgo-Lorena, 161-162, 165, 172, 189-190, 198, 201, 393, 460
Marías, Julián, 392
Marín Eced, Teresa, 323, 442, 444
Marinetti, 450
Marqués de Castro Serna, 359, 362
Marqués de Figuerola, 10
Marqués de Palomares de Duero, 436, 448
Martí Alpera, Félix, 321, 337, 366-367, 380, 383
Martín, C., 28
Martín, Luis, 244
Martínez Arboleya, 444
Martínez Barrio, Diego, 99
Martínez Campos, Arsenio (general), 168, 170, 182
Martínez Cuadrado, Miguel, 186
Martínez Esteruelas, Cruz, **114**
Martínez Muñoz, Enrique, 366
Martínez de Ripalda, Jerónimo, **353**
Martínez Ruiz, José, **147-148**, **151**, 153, 155, 161, 168, 172, 175, 178, 449
Martínez Sierra, Gregorio, 293
Martínez Vargas, Andrés, 265-266
Martínez, Manuel, 311
Martínez, Rafael, 277-278, 281, 284, 289, 293
Marx, Karl, 293
Marzo Castro, Enrique, 399
Masó, 72
Mateo Avilés, Elías de, 263
Mateos, Francisco, 506
Mato, Ángel, 376, 378
Matter, Jacques, 307
Maura, Antonio, 5, 64, 66, 72-73, 83, 86, 131, 139, 169, 173
Mayor Zaragoza, Federico, 120-**121**
Mayordomo Pérez, Alejandro, 452
Meabe, Tomás, 292
Medinaveitia, 445

- Medrano, 354
 Melcón Beltrán, Julia, 7
 Meléndez Valdés, Juan, 198
 Mella, Ricardo, 257
 Mellado Fernández, Andrés, 131
 Mellado Rubio, Concepción, 262
 Melón Fernández, Santiago, 435
 Méndez Casal, 506
 Mendizábal, Juan Álvarez, 249
 Menéndez y Menéndez, Aurelio, **116**
 Menéndez Pelayo, Marcelino, 4, 5, 106, 256, 410, 437, **440**
 Menéndez Pidal, Luis 76
 Menéndez Pidal, Ramón, **158**, 172, **444-445**, 448-449
 Menéndez Ureña, Enrique, *vid.* Ureña, Enrique M.
 Mérida-Nicolich, Eloisa, 326
 Merino Gracia, Ramón, 287
 Merino, Daniel, 119
 Mesa, Enrique de, 504
 Messía, Jacinto, 223
 Millares, Manuel, **513-514**
 Miró, Gabriel, 501, 508, 510, 513, 519
 Molero Pintado, Antonio, 4, 310, 312, 320, 392, 414, 451, 452
 Moles, Enrique, 445
 Montal, Paula, 250
 Montalbo Sanz, Serafín, 399
 Montejo Rica, Tomás, **90**
 Montero Ríos, Eugenio, 68, 131, 204, **205**, 213, 223, 332, 421
 Montero, Feliciano, 242
 Montes Montero, Soledad, 325
 Montesino, Pablo, 306, 334, 339, 340, 342, 394-395, 436
 Montessori, María, 311, **316-317**, 318
 Montoto y Llera, Severiano, 474, 489
 Montseny, Federica, 257
 Montseny, Juan, 257
 Morales Ruiz, Juan Antonio, 98-99, 108
 Moratín, Leandro Fernández, 198
 Morato, Juan José, 272, 274-275, 286
 Morayta SAGRARIO, Miguel, 185
 Moreno Calvete, Emilio, 399
 Moreno Juliá, X., 188
 Moreno López, E., **415**
 Moreno Luzón, Javier, 3, 244
 Moreno Villa, José, 504, 506
 Moreno, A., 450
 Moret y Prendergast, Segismundo, 69, 70, 72, 74, 76-77, 169, 208, 212, 215, 223
 Morote, Luis, 204
 Morral, Mateo, 266
 Moscoso de Altamira, José, 394
 Moya, Luis, 506
 Moyano, Claudio, 7, **30**, 31-32, 41, 185, 312, 345, 357, 400, 409, 411-412, 419, 427
 Muñoz Caravaca, Isabel, 278
 Muñoz Seca, Pedro, 293
 Muñoz, Anita, **250**
- n**
 Napoleón III, 166
 Narváez, Ramón María, 174
 Natalías, Pedro, 320
 Navarro Sandalinas, 386
 Navarro Tomás, 444
 Navascués, Pedro, 480
 Negrín, Juan, 133, 445, 449, 452
 Nieto de las Torres, J., 372
 Nietzsche, Friederich, 171
 Nogués Sardá, Agustín, 399
 Nonell, 510
 Nóvoa, Antonio, 343-344, 346
 Núñez de Arenas, Manuel, **279**
 Núñez, Clara Eugenia, 29, 38, 45-46, 428
- O**
 O'Donnell, Leopoldo (duque de Tetuán), 170, 174
 Ochoa, Severo, 444, 446
 Oliván, Alejandro, 352, 394
 Olivares, conde duque, 211
 Olive Serret, Enrique, 293
 Onís, Federico de, 449
 Orduña Rebollo, Enrique, 177
 Orovio y Echagüe, Manuel de, 203, 223
 Ortega y Díaz-Ambrona, Juan Antonio, 119-**120**, 127
 Ortega y Gasset, José, 237, 256, 438, 444, 448-449, 453, 505, 524
 Ortega y Rubió, Juan, 174-175, 177
 Ortiz Such, Juan, 276-277, 287
 Ortiz Villalba, Juan, 263
 Ortiz, Álvaro, 285, 293
 Ortiz, Manuel Ángeles, 517
 Ortiz-Villajos, 48
 Osdel, J. M. van, 480
 Oteiza, 510, 514
 Otero Novas, José Manuel, **118**
 Otero Urtaza, Eugenio, 256, 436
 Ovejero, Andrés, 287, 290
- p**
 Pabón, Jesús, 445
 Palacio Bañuelos, Luis, 438, 452
 Palacio Valdés, Armando, 173
 Palacios Ramilo, Antonio, 479
 Palacios, Leopoldo, 448
 Palafox, 10, 19, 23
 Palasí, Fabián, 262
 Palau Vera, Juan, 312, 317
 Palencia, Benjamín, 504, 506
 Pan Montojo, Juan, 168
 Pancorbo Cascales, Gabriel, 399
 Paraíso, Basilio, 77, 171, 173, 175
 Pardo Bazán, Emilia, 173, 315
 Pareja Yébenes, José, **100**
 Parkhurst, Helen, 316
 «Pármeno», *vid.* Pinillos, José Luis
 Paroz, Julián, 307
 Paulici, 352
 Peeters, Edwardm 316
 Pelayo Cuesta, J., 224
 Pellicer, A., 258
 Peña (padre), 151, 168
 Peñalba, 287
 Pereda, 173
 Pérez Belda, Rafael, 287, 289
 Pérez Bustamante, C., 444
 Pérez Galdós, Benito, 159, 173, 208, 218, **243**, 293, 294
 Pérez Ledesma, Manuel, 173, 174, 272
 Pérez Lugín, Alejandro, 447
 Pérez Mateos, 506
 Pérez Parapar, Vicente, 287
 Pérez Rubalcaba, Alfredo, 123-**124**
 Pérez Rubio, Timoteo, 509
 Pérez Sánchez, A., 502
 Pérez, F., 46
 Pérez Vergara, Higinio, 399
 Pérez Villamil, Genaro, 502
 Pérez-Villanueva Tovar, Antonio, 448, 450
 Perrenaud, 384
 Pestalozzi, Johannes Heinrich, 257, 307,341
 Petrongolo, 45
 Pi y Margall, Francisco, 148
 Picasso, Pablo, 501, 504, 507-**508**, 513, 516-517, 519
 Pidal y Mon, Alejandro, 163, 170, 178, 182, 204, 207, 212, **397**
 Pidal y Mon, Luis (segundo marqués de Pidal), 178, 182, 184-185, 204, 206, 242-243, 416-417, 242, 423
 Pidal, Pedro José (primer marqués de Pidal), 7, 194, 419, 426
 Pijoán, Joan, 445
 Pimentel, Miguel, 257
 Pinillos, José Luis (*Pseud.* "Pármeno"), 293
 Pintado, Sidonio, 320
 Piqueras Arenas, Manuel, 259
 Pla Cargol, Joaquín, **340**, 352
 Platón, 164
 Plaza, José María, 287
 Plutarco, 352
 Polavieja, Camilo, 165, 171-172, 176-177, 186, 460
 Polsby, N., 390
 Pompey, F., 510
 Ponce Aura, Carmen, 262
 Porcel i Riera, 337
 Portela Valladares, Manuel, 133
 Portero, Florentino, 170, 172, 178
 Posada, Adolfo, (*vid.* González de Posada, Adolfo)
 Poulenc, Francis, 450
 Poveda, Pedro, 159, 262
 Pozo Andrés, María del Mar, 5, 321, 333, 336, 346, 364, 366, 370-371, 382, 392, 451
 Prado y Palacio, José del (marqués del Real Sitio de San Ildefonso), **87**
 Prados, Emilio, 450
 Prieto Bances, Ramón, **104**
 Prieto Coussent, Benito, 113
 Prieto, B., 339
 Prieto, Gregorio, 504, 506
 Prim y Prat, Juan, 167, 174
 Primo de Rivera, Miguel, 10, 38-39, 43, 67, 81, 83, 86, 92-94, 96-97, 102, 106, 269, 440, 474, 490-491, 505
 Príncipe de Asturias, 79
 Proudhon, Joseph, 258
 Psacharopoulos, 28
 Puelles Benítez, Manuel de, 10, 12, 16, 223, 332, 390, 402, 409

q

Querol y Subirats, Agustín, 472
Quintana Ferragut, María, 399
Quintanilla, Luis, 506

r

Rajoy Brey, Mariano, **21**, **128**
Ralle, M., 271
Ramón y Cajal, Santiago, **153**,
161, 437, 444-445, **447**
Ratti, Emilio, 278
Ravel, Maurice, 450
Reclus, Eliseo, 258, 293-294
Reddie, Cecil, 316-317
Regoyos, 506
Renan, Ernest, 236
Renau, Josep, 507
Repullés Segarra, Enrique, 366,
472
Repullés Vargas, Enrique María,
366
Requejo, Federico, 215
Reuelta González, Manuel, 241,
244, 249
Rey Pastor, Nicomedes, 444-445
Ribera, Julián, 438, 445
Riera y Sans, Pablo, 350
Río Hortega, Pío del, 445, 449
Rioja, 445
Ríos Urruti, Fernando de los, 10-
11, 96-97
Ripalda, Jerónimo (padre) (*vid.*
Martínez de Ripalda)
Riquer, Borja de, 172, 174
Rivas Mateos, 435
Rivas Santiago, Natalio, **88**
Rivera, Juan de, 470
Robin, Paul, 258
Robles Egea, A., 274
Robles Muñoz, 248, 249
Robles Piquer, Carlos, **115**
Rocha García, Juan José, **105**
Roche, Martín, 480
Rodes Baldrich, Felipe, 131
Rodríguez Acosta, Miguel, 113
Rodríguez Carracido, 435, 438
Rodríguez Coarasa, 18
Rodríguez de la Borbolla, Pedro,
72
Rodríguez Guerra, J., 272
Rodríguez Lafora, Gonzalo, 445,
449
Rodríguez Luna, A., 506
Rodríguez Martínez, Julio, **113**

Rodríguez Orgaz, Alfredo, 494
Rodríguez San Pedro, Faustino,
10, **73**, 400
Rodríguez, Eleuterio, 287
Rodríguez, Gerardo, 325
Rodríguez, Ventura, 470
Rohe, Mies van der, 479
Romanones, conde de, **6-9**, **63**,
71-72, 74-79, 82, 85, 156-157,
159, 161, 165, 184, 190, 200-
201, 202, 206-**214**, 215-**217**, 218-
219, 242-244, 313, 346, 400,
412, 417, 424, 436-437, 447
Romero Escassi, José, 519
Romero Maura, Joaquín, 167,
170, 172
Romero Robledo, Francisco, 80
Romero, 287
Ros de Olano, Antonio, 395
Rosado, 353
Rosales, Eduardo, 509
Rosich, Casilda, 288
Rosich, Presentación, 288
Rosselló, Pedro, 444
Rossi, Paolo, 431, 454
Rothko, Mark, 517
Rubiés Monjonell, Ana, 320
Rubio García-Mina, Jesús, **110**,
516
Rubio y Pujol, Antonio, 287, 289
Rubio, 315
Rueda González, Manuel, 399
Ruiz Amado, Ramón, 160, 210,
216, 244, 252
Ruiz Berrio, Julio, 7, 331, 434,
437-438, 442, 451, 452
Ruiz Giménez y Cortés, Joaquín,
13, **14**, 79, **109**, 120, 511-**512**
Ruiz Giménez, Joaquín, **79**
Ruiz Miguel, Alfonso, 437
Ruiz Quevedo, Manuel, 233, 308,
397
Ruiz Zorrilla, Manuel, 157, 226,
258-**259**, **396**, 420
Ruiz, Cristóbal, 504
Rusiñol, Santiago 293

S

Saavedra Acevedo, Jerónimo, **126**
Saavedra, Eduardo, 472
Saborit, Andrés, 295
Sacristán, José María, 448
Sáenz de la Calzada, Margarita,
448

Sagasta, Práxedes Mateo, 7, 8, 63,
68, 72, 76, 163-164, 167-**168**,
169, 171-172, 182, 190, 201-203,
206-208, 210, 213, 242-243, 258,
393
Sainz Rodríguez, Pedro, **106**
Sala Francés, Emilio, 71
Salazar Molina, 70
Saldaña Alonso, Julio, 399
Salinas, Pedro, 445
Salisbury (lord), 216
Salmerón y Alonso, Nicolás, 223,
230
Salvador Rodríguez, Amós, **76**
Salvador, 223
Salvador, Juan, 278
Salvatella Gibert, Joaquín, **85**
Samaniego, Félix, **341**
Samaniego, Mercedes, 182, 186,
188
San Martín y Satrustegui,
Alejandro, **70**
Sánchez Agustí, 414
Sánchez Albornoz, Claudio, 444
Sánchez Arbós, María, 319, 380,
383
Sánchez Bella, Alfredo, **512**
Sánchez Calleja, León, 150
Sánchez Camargo, Manuel, **513**
Sánchez Casado, Félix, **336**
Sánchez de la Campa, J. M., 301
Sánchez de Toca, Joaquín, 87,
177
Sánchez Díaz, 366
Sánchez Durán, Valentín, 278
Sánchez Guerra, José, 86, 90
Sánchez Lozano, Eugenio, 474,
484-485, **488**, **491-493**
Sánchez Mazas, Rafael, 509
Sánchez Ron, José Manuel, 437,
439, 442, 445-446
Sánchez Sarto, Luis, 318, 383
Sánchez Tamargo, Elena, 399
Sánchez, P., 28, 47-48
Sánchez, Alberto, 518
Sandberg, 29
Sangro, Pedro, 448
Sansegundo, 45
Santamás Año, Felipe José, 102
Santamaría de Paredes, Vicente,
69
Santamaría, J. A., 390
Sanz Bahona, Leopoldo, 399
Sanz de Villavieja, Gregorio, 394
Sanz del Río, Julián, 232-233, 310

Sanz Díaz, Federico, 417
Sárraga de Ferrero, Belén, **262**-
263
Sarragüa Leyva, Covadonga, 125
Saura, Antonio, **51**, 514-**515**
Saura, Carlos, **513**
Saz Campos, 12
Schneider, Jacobo, 490
Schopenhauer, Arthur, 155, 171
Schrader, Henriette, 233
Schriewer, Jürgen, 342
Scrieber, J., 390
Seco Serrano, Carlos, 4
Segura Iglesias, Enrique, 96, 111
Seisdedos, Miguel R., 285, 294
Sela y Sampil, Aniceto, **236-237**,
435
Sempere, Eusebio, 519
Semprún Maura, Jorge, **139**
Sensat, Rosa, 444
Serrabi, Carlos, 173
Serrano de Pablo, Leonor, 399
Serrano Oteiza, Juan, 258
Serrano, Francisco, 397
Serrano, Leonor, 318
Serrano, L., 46
Sert, José Luis, 508
Seurat, 513
Silió y Cortés, César, **86**, 165, **432**
Silvela Casado, Luis, **84**
Silvela y de la Vielleuze,
Francisco, 5, 64, 73, 87, 169,
170-172, 174-178, 182, 184-186,
189-190, 197, 205, 242-243, 393,
460
Simonet Lombardo, Enrique, 75,
87
Siurot, Manuel, 310
Sócrates, 169
Solá, Pere, 259, 262, 264, 266
Solana Madariaga, Javier, **20**, 437,
122-**123**
Solana Guíerrez, José, 506
Solé Tura, Jordi, **140**
Soler y Pérez, Eduardo, 172, 223,
226
Solín Ávila, Antonio, 107
Soriano, 357
Sorolla, Joaquín, 438
Souza, 368, 383
Spencer, Herbert, 236, 294
Spínola, Marcelo, 242
Stravinski, Igor, 450
Stuart Mill, John, 294

Suárez Pertierra, Gustavo, 124-125
Suárez, Adolfo, 116-121, 135-137
Suárez, Paulino, 449
Sullivan, Louis, 480
Sunyer, Joaquín, 504, 506, 510
Sureda, José, 448

t

Tàpies, Antonio, 510, 514, 515
Taut, 479
Taxil, León, 261
Tejeo, Rafael, 502
Tellaeché, 506
Terradas, Esteban, 444
Terrón Bañuelos, Aída, 333, 345, 376, 378
Tiana Ferrer, Alejandro, 23, 264, 269, 272, 274, 279, 285, 452
Tierno Galván, Enrique, 111
Tolstoi, León, 294
Tomás y Samper, Rodolfo, 320
Tormo y Monzó, Elías, 94, 445
Torner, Samuel, 267
Torrvalva Beci, Eduardo, 276, 287
Torres Campos, Rafael, 435
Torres García, Joaquín, 312, 506
Torres Quevedo, Leonardo, 437, 439
Torroja, Eduardo, 445
Tortella, Gabriel, 17, 24, 27, 183
Trinxé Velasco, María Ángela, 399
Tudela Perales, Joaquín, 95
Tuñón de Lara, Manuel, 184, 279

Turin, Yvonne, 204, 351, 357, 410, 414
Tusell, Javier, 17

U

Unamuno y Jugo, Miguel de, 148-149, 153-156, 163-165, 168-169, 172-173, 175, 207, 256, 274, 363, 410, 432-434, 449, 454, 505
Uña, Juan, 414, 448
Ureña, Enrique M., 225-227, 230, 232-233

V

Valera, Juan, 160, 163, 173
Valery, Paul, 450
Valle López, Ángela del, 250, 431, 454
Valle, Evaristo, 504
Valle, Lucio del, 470
Valle-Inclán, Ramón María del, 159
Van de Velde, 479
Van Gogh, Vicente, 513
Varela Ortega, José, 168-169, 173
Varela, Javier, 5
Vázquez de Mella, Ricardo, 10
Vázquez Díaz, Daniel, 109, 110, 504, 506
Vázquez Molezún, Ramón, 514
Vázquez-Romero, José Manuel, 233
Vedruna, Joaquina, 250
Vega Armijo, 71, 74

Vega, J. de, 401
Vega, Leoncio, 342
Vega, Ricardo de la, 293
Velarde Fuentes, Juan, 405
Velázquez Bosco, Ricardo, 198, 473, 478-479, 482-483
Vera, Jaime, 274
Verdes Montenegro, José, 274
Verdú, Albert, 45
Vergés, Pere, 337, 380
Vermeylen, 321
Vicente Rodríguez de Echevarría, Paulino, 104
Vicente y Barrio, Félix, 350-351, 354, 358-359
Vico, Giambattista, 452
Vidal, Rosa, 288
Vilanova Ribas, M., 188
Vilató, 517
Villalobos González, Filiberto, 101-102
Villar Palasí, José Luis, 15-16, 40, 41, 51, 112, 469, 519
Villarverde, 460
Villegas Cordero, José, 63
Vincentí, Eduardo, 214, 256, 412, 416, 423
Viniestra y Laso de la Vega, Salvador, 62, 66
Viñao Frago, Antonio, 12, 214, 248, 337, 363-364, 371, 373, 376-378, 382, 385, 390, 418, 426, 428, 452
Viscai, Fernando, 103
Vital Aza, 293

Vivancos, E., 296
Vives, Juan Luis, 436
Vizconde de Ros, 260
Volney, Constantino Francisco Chassebouef, conde de, 294
Voltaire, Francisco Arouet, 277, 294
Vuillard, 506

W

Washburne, Carleton, 316
Wells, H. G., 450
Wilderspin, Samuel, 306

X

Xandri Pich, José, 320, 337, 380
Xirau, Joaquín, 320, 503
Xirau, Ramón, 503

Y

Yack, David, 329, 367
Yeves, Carlos, 337

Z

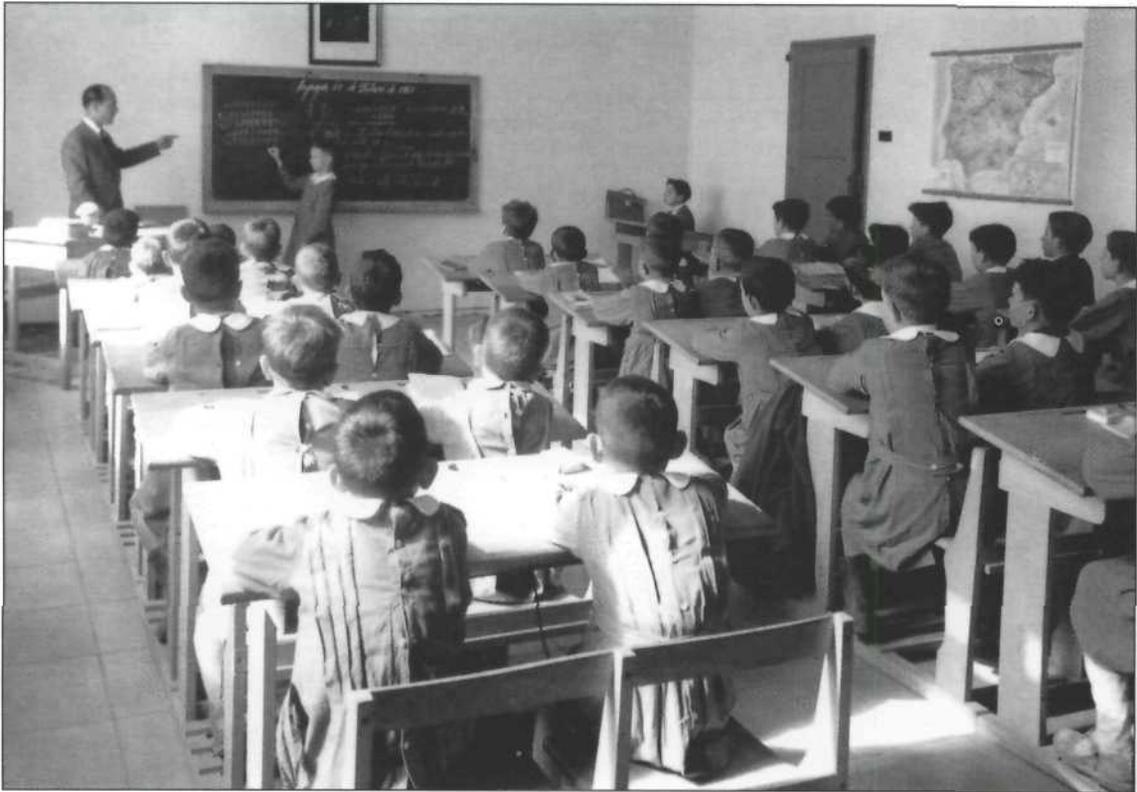
Zabala y Lera, Pío, 435
Zabaleta, Nicanor, 444
Zapatero, Virgilio, 437
Zola, Émile, 294
Zubiaurre, Pilar de, 507
Zubiri, Xavier, 444
Zuloaga y Zabaleta, Ignacio, 506, 509
Zulueta y Escolano, Antonio de, 445, 450
Zulueta y Escolano, Luis de, 231, 237, 449

Este libro
se acabó de imprimir en Madrid,
el día veintiocho de enero del año dos mil uno,
festividad de Santo Tomás de Aquino, Patrono de la Universidad
y se realizó con motivo de la celebración del I Centenario de la creación
del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

La presente edición
consta de 1500 ejemplares distribuidos de la siguiente forma:

1000 ejemplares encuadernados en rústica
y 500 ejemplares encuadernados
en tapa dura y numerados





Colegio de niños, años sesenta



De conformidad con lo propuesto por el Presidente del Consejo de Ministros, usando la autorización concedida por el Real Decreto de 15 de Mayo de 1860, y en virtud de lo dispuesto por el artículo veinte de la Ley de presupuestos de treinta y uno de Marzo último, En nombre de Su Augusto Hijo el Rey Don Alfonso Trece y como Reina Regente del Reino, Vengo en decretar lo siguiente: Artículo primero. Queda suprimido el Ministerio de Fomento. En su lugar se crean dos nuevos Departamentos Ministeriales que se denominarán respectivamente "Ministerio de Instrucción Pública" y "Bellas Artes" y Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas. Artículo segundo. El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, entenderá en lo relativo a la enseñanza pública y privada, en todas sus diferentes clases y grados, en el fomento de las ciencias y de las letras, Bellas Artes, Archivos, Bibliotecas y Museos. Formará parte de este Ministerio la Dirección general del Instituto Geográfico y Estadístico. Artículo tercero. El Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras



5

FUNDACION BBVA

