

revista de **e**EDUCACIÓN

NÚMERO 352 MAYO - AGOSTO 2010

La formación profesional del profesorado de segunda enseñanza en España a la entrada del siglo XX: proyectos, debates e influencias

Carmen Benso Calvo



La formación profesional del profesorado de segunda enseñanza en España a la entrada del siglo XX: proyectos, debates e influencias

Professional secondary education teacher training in Spain in the early 20th century: projects, debates and influences

Carmen Benso Calvo

Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Análisis e Intervención Psicoeducativa. Ourense, España.

Resumen

Las reformas de la segunda enseñanza emprendidas por muchos países europeos en el tránsito del siglo XIX al XX, llevaron incorporadas nuevas estrategias de formación del profesorado que respondían al convencimiento general de que no era posible realizar una reforma profunda de la segunda enseñanza sin la conveniente formación profesional del profesorado. Las miradas, en este sentido, se enfocaban hacia el mundo alemán puesto que era Alemania y los países centroeuropeos los que desde atrás venían cuidando la preparación pedagógica del profesorado con gran éxito. En España, esa misma idea fue sostenida por el grupo institucionista y por una minoría del profesorado de los institutos que, sin compartir todos los presupuestos de reforma de la Institución Libre de Enseñanza, coincidieron en la urgente necesidad de la formación pedagógica del profesorado de segunda enseñanza. En este artículo se analiza la autocrítica que realiza de su profesión este reducido grupo de profesores y algunas de sus propuestas e iniciativas más interesantes sobre la formación profesional del magisterio secundario en las primeras décadas del siglo XX, dentro del clima reformista que se está viviendo en la época. Entre las contribuciones del profesorado se destaca, por un lado, la del catedrático de Psicología Eloy Luis-André que elabora un perfilado proyecto de formación del profesorado de Secundaria vinculado al ingreso en la profesión y, por otro, la del grupo de profesores que colabora en la *Revista de Segunda Enseñanza* –primera revista

profesional del profesorado de segunda enseñanza—, con su Director y principal impulsor José Rogelio Sánchez, una publicación con clara intencionalidad pedagógica, desde la que se contribuye a crear un clima de opinión favorable a la formación pedagógica inicial, teórico-práctica, del profesorado de Secundaria, así como a divulgar las nuevas prácticas docentes entre el colectivo docente oficial, colaborando, de este modo, a su efectiva formación en ejercicio.

Palabras clave: historia de la educación, historia del profesorado, historia de la segunda enseñanza, historia de la segunda enseñanza en España, historia del profesorado de segunda enseñanza, historia del profesorado de segunda enseñanza en España, formación profesional del profesorado de segunda enseñanza, planes de formación docente.

Abstract

High School education reforms undertaken in many European countries in the transition between the 19th and the 20th Centuries involved new teacher-training strategies based on the general belief that a deep High School education reform would not be possible without an appropriate teacher-training scheme. In this field, attention was focused on the German system, since Germany, as other Central European countries, had for long paid attention to the pedagogical education of High School teachers with high success. In Spain, this idea was advocated by the Institución Libre de Enseñanza (ILE) as part of its High School education reform strategy, and by a small minority of teachers who, although not sharing all the ILE reform premises, agreed with the Institution on the urgent need to provide pedagogical training to High School education teachers. This paper reviews the self-criticism of this small group of teachers regarding their own profession, and some of their most relevant proposals and initiatives on the professional training of High School education teachers in the first decades of the 20th Century, in the framework of the reform atmosphere of the time. Among teachers' contributions, two cases deserve special mentioning: First that of Psychology Professor Eloy Luis André, who drew up a profiled High School teacher-training project linked to the access to the profession. Second, that of the group of teachers publishing in the *Revista de Segunda Enseñanza*, the first professional journal of High School teachers, and particularly that of the journal's Director and main promoter José Rogelio Sánchez. The journal was a publication with a clear pedagogical purpose, which contributed both to the creation of a favourable opinion about the theoretical and practical pedagogical training of High School teachers and to the spreading of new teaching practices among the official teaching force, thus enabling their effective practical training.

Key words: history of education, history of teachers, history of High School education; history of High School education in Spain; history of High School education teachers; history of High School education teachers in Spain; professional training of High School education teachers in Spain; High School education teachers; teacher training plans.

Introducción

A principios del pasado siglo, la acción combinada de varios factores, entre ellos: la necesidad de una reforma profunda de la segunda enseñanza, el clima pedagógico de la época, la influencia de las reformas emprendidas por otros países y, sobre todo, el empeño del grupo institucionista liderado en este caso por José Castillejo, llevó a emprender en España un ensayo de reforma del Bachillerato conforme a los principios sostenidos por la Institución Libre de Enseñanza (ILE) para este nivel de enseñanza, ensayo que incorporó un adecuado plan de formación profesional del profesorado. Ello ocurría en 1918, siendo ministro de Instrucción Pública el liberal Santiago Alba. Mediante un Real Decreto de 10 de mayo de ese año se creaba el Instituto-Escuela, una institución similar a las existentes en Europa que, a la vez que funcionaba como centro de Bachillerato, constituía una auténtica Escuela Normal para formar pedagógicamente a las nuevas generaciones de profesores que debían implicarse en la renovación educativa que introducía la reforma. Antes –desde 1903– funcionaba una cátedra, libre, de Pedagogía en el Doctorado de la Facultad de Filosofía, regentada por Cossío, y la Junta de Ampliación de Estudios (JAE) había empezado a promocionar los viajes científicos y pedagógicos del profesorado al extranjero.

Al margen de las iniciativas oficiales de sello institucionista, hoy ya conocidas (Palacio, 1988; Ruiz Berrio, 1993; Viñao, 2000a; Otero Urtaza, 2003), hubo otros intentos de promover la formación profesional del magisterio secundario, en las primeras décadas del siglo XX, por parte de un núcleo de destacados profesores de instituto, algunos con interés en la política educativa y todos ellos implicados en la renovación de la segunda enseñanza. Conocedores de los modelos formativos de este profesorado en los países más avanzados pedagógicamente de la época y convencidos –como Giner– de que los cambios necesarios en la segunda enseñanza debían empezar por el cambio previo de los docentes mediante su conveniente capacitación profesional, emprendieron su particular cruzada, antes y después del ensayo de 1918, a favor de la formación pedagógica del colectivo docente de los institutos; incluso alguno de ellos con ciertas expectativas de poder llevar a efecto su propia reforma en caso de ser llamado al Ministerio.

Nuestro objetivo es analizar la contribución de este minoritario sector del profesorado oficial, bien desde instancias más individuales, como es el caso de Eloy Luis-André, bien desde plataformas colectivas, como la constituida por los profesores que colaboraron en la *Revista de Segunda Enseñanza* –primera revista profesional del profesorado de Secundaria en España– con su director, José Rogerio Sánchez, a la cabeza, en el debate de las reformas pendientes en nuestra segunda enseñanza, especialmente en lo que se refiere a la formación pedagógica del

profesorado. Todo ello teniendo en cuenta el clima de reforma y la polémica suscitada sobre la formación del magisterio de segunda enseñanza en el ámbito internacional.

Tiempos de reforma. Los ecos en España de las reformas emprendidas en el contexto internacional

Las transformaciones sociales y económicas acontecidas en el mundo occidental en las últimas décadas del siglo XIX provocaron la crisis del modelo tradicional-elitista adoptado para la segunda enseñanza desde que los nuevos estados configuraron sus sistemas educativos nacionales. Ello originó que muchos países emprendieran importantes reformas en ese nivel educativo, reformas que llevaban incorporadas nuevas estrategias de formación del personal (Müller, Ringer y Simon, 1992; Viñao, 2000b). Tal política respondía al convencimiento general de que no era posible realizar una reforma profunda de la enseñanza secundaria sin la conveniente formación profesional del profesorado. Las miradas en este sentido se enfocaban hacia el modelo alemán puesto que Alemania, y en general los países centroeuropeos, eran los que desde atrás venían cuidando la preparación profesional del personal secundario con gran éxito. Hasta en los países europeos, que habían carecido de tradición en la formación pedagógica del profesorado de Secundaria (caso de Francia y de España; ésta, en verdad, en menor medida), se percibía un cierto clima de opinión favorable a considerar que la simple cultura científica distaba mucho de agotar la preparación especial que convenía al oficio de profesor en la enseñanza secundaria.

En lo que respecta a España, si bien la oleada de reformas de la segunda enseñanza llevadas a cabo en la época de entre-siglos no había comportado cambio alguno en la formación y selección del profesorado, el asunto empezaba a cobrar una «cierta curiosidad» entre la comunidad educativa, como atestiguaba el hecho Adolfo Posada (1903 y 1904) a la entrada de siglo. Prueba de ello es que la Asamblea General del Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892 había recomendado, con un elevado consenso y en contra de «nuestra pedagogía de secano» (Posada, 1904, p. 90), la creación de un centro pedagógico para que en él adquirieran conocimientos los aspirantes al profesorado de Secundaria. O que en la Asamblea Nacional de los Amigos de la Enseñanza, celebrada en Madrid en 1902, se votara una conclusión que formulaba la exigencia del estudio teórico y práctico de la Pedagogía a todo profesor, de cualquier orden y grado que fuera. El clima favorable a esta opinión, e incluso el mismo hecho de que figurara este controvertido asunto entre los temas debatidos en el mencionado

Congreso internacional, hay que atribuirlo a los institucionalistas, especialmente a Giner, que desde el sexenio democrático venían dando sobradas pruebas de preocupación por la falta de preparación pedagógica del magisterio secundario (Viñao, 2000a) y que estaban al corriente de las estrategias que, para la formación profesional de este personal, se habían llevado a cabo en los países de mayor tradición pedagógica, así como de las reformas que, en este sentido, se estaban emprendiendo a finales del XIX en Europa y Estados Unidos. En 1902, con motivo de un certamen convocado por la Universidad de Valencia, Giner escribió una memoria en la que manifestaba un relativo optimismo respecto al interés, según él cada día en aumento, que se iba despertando y extendiendo en nuestro profesorado por los problemas de la enseñanza y la educación, así como por los progresos que entre nosotros estaba haciendo el movimiento pedagógico, sin cuyo concurso no se podía entender que si bien «en 1881, mucha gente, más o menos intelectual y universitaria, se burlaba de la Pedagogía y sus cuestiones, pareciendo todo ello cosa de cuatro pedantes», en 1904 había entrado «poco menos que triunfalmente en la Universidad, sin protesta de nadie, al menos de nadie capaz de protestar» (Giner, 1916, pp. 38-39), en alusión a la Cátedra de Pedagogía Superior creada en el Doctorado de Filosofía y Letras por el ministro Romanones. Por ese mismo tiempo, otro insigne institucionalista, el citado Adolfo Posada, se hacía eco de este sentir general en el ámbito internacional, primero en un artículo publicado en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE), en 1903, titulado «La formación del profesorado de Enseñanza Secundaria», y un año después en su libro *Política y enseñanza*. En ambas publicaciones informaba de dos excelentes obras de reciente aparición en el país vecino: *La preparación profesional en la segunda enseñanza*, de M. Langlois (1902), y *La pedagogie au Lycée. Notes de voyage sur les Séminaires de Gymnase en Allemagne*, de M. C. Chabot (1903), profesor de Ciencias de la Educación en la Universidad de Lyon. Según Langlois, el problema de la adecuada formación del profesorado de Secundaria estaba en todas partes a la orden del día, incluida la propia Prusia, que era el único país donde permanecía en vigor un método experimentado para la preparación profesional de los futuros docentes de segunda enseñanza. Afectaba sobre todo al resto de Alemania, donde el régimen prusiano no se había implantado por completo, y a todos los demás países, considerando que éstos debían agruparse en tres categorías: la de aquellos en los cuales se habían tomado recientemente medidas –Inglaterra, Bélgica, Hungría, Italia, Portugal, Rumanía, Suecia–, sin hablar de los Estados Unidos, en donde se tomaban a diario nuevas medidas; la de aquellos otros en los que se estaba a punto de tomarlas –Noruega, Rusia, Suiza, Japón y Francia–, y, por último, la de los que tenían en cuestión tomarlas –Dinamarca, España, Países Bajos, etc.–. En definitiva, como bien sentenciaba Posada (1904, p. 68), «la opinión favorable a la necesidad de “enseñar a enseñar”, materia ésta a la vez de doctrina –ciencia– y de arte: el arte de enseñar, como parte del arte de la educación», podía estimarse «como la opinión más general y dominante» en la época. Con

relación a España, Langlois conocía la opinión favorable hacia la formación pedagógica del personal docente secundario que había resultado del Congreso de 1892 (opinión, por cierto, no compartida por un buen número de catedráticos de instituto) y la posición defendida en dicha Asamblea por un hombre tan influyente en cuestiones pedagógicas como era Francisco Giner; por ello, en este caso, transcribía las palabras del director de la ILE, refiriéndose a la necesidad de formar pedagógicamente al profesorado de la segunda enseñanza, siguiendo el ejemplo francés, aunque, dadas las circunstancias políticas del momento, admitía que, en rigor, formando una serie continua la primera y segunda enseñanza, bastaría con la reconversión de las obsoletas escuelas normales.

Haciendo suyas las palabras de Langlois, sostiene Posada (1904, p. 90) que, si bien el impulso de la formación pedagógica del profesorado también venía provocando la reacción de sus adversarios, esto es, de aquellos que –tanto en el país vecino como en el nuestro– seguían pensando que los buenos profesores «nacen por generación espontánea», la fuerza del movimiento en esa dirección era tal que se la veía «arrastrar inconscientemente, en casi todos los países, los Parlamentos y las Administraciones escolares, viéndose la contraria precisada a hacer algunas concesiones». Igualmente asegura que «los adversarios más declarados de la Pedagogía, rara vez se niegan a reconocer, cuando se les apura, que “hay algo que hacer”, o por lo menos, que ha llegado el momento de hacer que se hace algo, para dar una satisfacción a los “prejuicios”, hoy de “moda”» (Posada, 1903, p. 100). La razón que aducía el autor francés para justificar dicho panorama internacional era la creciente convicción de que no se realizaría una reforma profunda en la segunda enseñanza mientras no se consiguiera que el personal docente fuera convenientemente preparado, postura que, como hemos indicado, venía manteniendo la ILE para el particular caso español.

Si la comunidad internacional iba por el camino de instituir o reformar (según los casos) la formación profesional del personal de Enseñanza Secundaria; si el problema, en pequeña escala, también se había planteado en nuestro país; si la carencia de preparación profesional del profesorado de Secundaria hacía urgente un sistema de formación, porque, en opinión de Posada (1904, p. 91), «las cosas no pueden ni deben seguir como hasta ahora, de una manera indefinida (aludiendo al deplorable estado en que se encontraba la segunda enseñanza en España)», y sobre todo, si la falta de colaboración por parte del profesorado se había revelado ya como un obstáculo serio para implantar con éxito una reforma profunda de esta enseñanza acorde con las exigencias pedagógicas del momento –como había ocurrido con la reforma fallida del sexenio democrático–, ¿por qué no ir pensando en un plan de formación del profesorado de la segunda enseñanza en España? Esto es, en definitiva, lo que venía a proponer el pedagogo institucionista a la entrada del siglo. Aunque conocía bien las dificultades y las reticencias que

podía encontrar en nuestro país cualquier planteamiento serio en este sentido, confiaba en que al final se impusiera la lógica de los demás países de nuestro entorno:

No supongo exista ningún patriota, por exaltado que esté (y los hay mucho en nuestra pedagogía *de secano*), que pretenda somos (sic) en este punto una excepción admirable en el mundo culto, y que, por tanto, no tenemos por qué preocuparnos con lo que los demás pueblos hagan o piensen en materia de formación de profesores de segunda enseñanza, toda vez que aquí nacen, por generación espontánea, tan buenos como pudiera imaginarlos el pedagogo más exigente (Posada, 1904, p. 90).

Sin llegar a formular un plan concreto de formación, Posada tuvo el acierto de avanzar una serie de cuestiones que debían plantearse al diseñar un programa de organización pedagógica orientado a la formación del profesorado de Secundaria; las mismas que Langlois consideraba necesarias para el país vecino: la preparación pedagógica, ¿será teórica o práctica, o teórica y práctica a la vez? ¿Cuál será el programa? ¿Dónde debe tener lugar? ¿En los establecimientos de segunda enseñanza, bajo la vigilancia y al cuidado de los jefes y de los profesores de esos establecimientos? O, por el contrario, ¿será a la enseñanza superior a quien corresponda conducirla, ya sea en las universidades, ya en las escuelas especiales instituidas al efecto? ¿Cuándo debe tener lugar? ¿Durante el curso de los estudios científicos o luego que éstos terminen? O, de otro modo, ¿conviene que los estudiantes reciban la instrucción pedagógica al propio tiempo que aprenden lo que habrán de enseñar y que se inician en las investigaciones originales, o más tarde? Por último, en todos los casos, ¿cuánto tiempo debe durar la preparación pedagógica? ¿De qué manera debe procederse para ver si los que la han recibido la han aprovechado, y hasta qué punto? A las consideraciones anteriores, Adolfo Posada añade otra que califica de «transitoria»: la relativa a los medios más adecuados para procurar, tan rápida e intensivamente como fuera posible, un *mínimum* de preparación pedagógica al personal docente actual, que carecía de ella. Aunque la discusión de las preguntas planteadas podría llevar a adoptar programas muy distintos, considerando el problema desde un punto de vista práctico, las soluciones concretas y en cierto modo de alcance administrativo se reducían bastante a la vista de los proyectos que se habían presentado en un buen número de países, de los que daba cuenta el propio Posada. Como síntesis de la opinión pedagógica que dominaba en el ámbito internacional –y que Posada hacía suya–, Langlois (1902) (citado en Posada, 1904, p. 80) apuntaba una fórmula tan válida entonces como ahora: «Hay derecho a exigir de los candidatos a la enseñanza en las escuelas secundarias tres especies de méritos: que sepan lo que tendrán que enseñar; que sepan otras cosas además de las tendrán que enseñar; que sepan enseñar».

Pese a la euforia *pedagógica* de principios del siglo XX, la capacitación profesional de los docentes de la segunda enseñanza en los países de escasa o nula tradición, como el nuestro, siguió siendo una cuestión sin resolver. Prueba de que el problema seguía enquistado en muchos de ellos es que fue una cuestión debatida en varios de los congresos internacionales que desde 1913 venía celebrando la Asociación Internacional de Profesores de Segunda Enseñanza Pública: constituyó el tema central de los congresos de Praga (1923) y Riga (1933), y se abordó en otros congresos al hilo de los temas que en ellos se trataron. Mientras en Praga la dificultad de llegar a un acuerdo general en esta cuestión obligó a redactar unas conclusiones muy tibias en cuanto a la necesidad de recibir formación pedagógica el magisterio secundario, en Riga los profesores asistentes se mostraron mucho más receptivos a los nuevos enfoques formativos que exigía su profesión (Benso, 2007a). De los debates y las conclusiones de estas asambleas, en las que participaron los delegados españoles, tuvo puntual información el profesorado español a través de las revistas profesionales.

Contra nuestra «pedagogía de secano». Algunos planteamientos del profesorado español

En un trabajo publicado en 1884, Francisco Giner opinaba que, pese a las escasas muestras de interés de los llamados catedráticos –de instituto y de universidad– por las cuestiones pedagógicas, algunos profesores habían empezado a «sospechar» que la Pedagogía tenía algo que ver con ellos; hecho que atribuía a las prescripciones del reglamento de oposiciones de 1871 que por primera vez había introducido la elaboración y defensa de una memoria pedagógica para los aspirantes al profesorado público. Se trataba de la primera medida oficial lograda por los intelectuales reformistas en su empeño de valorar las competencias profesionales del profesorado superior –secundario y universitario–. Pero fue una medida aislada que, si bien introducía una variación significativa en el sistema de selección de los docentes –la oposición–, no comportaba cambio alguno en su formación inicial, que seguía siendo exclusivamente científica. Se sabe, por Giner, que las primeras pretensiones del grupo krausista eran mucho más ambiciosas, tratando de restaurar la vieja Escuela Normal de Filosofía creada en 1846¹, con intención de aplicarla entonces tanto a la formación científica del profesorado universitario

⁽¹⁾ Sobre esta institución de formación del profesorado de Secundaria, véase, entre otros autores, Yanes, 2001.

y secundario como a su formación pedagógica; aunque el intento quedó frustrado. Como se lamentaba el propio Giner, todavía faltaba mucho para que se comprendiera con claridad la necesidad de formar profesionalmente a los docentes de la enseñanza secundaria y superior; no sólo en España, sino en los pueblos más cultos.

Una buena ocasión para ir fomentando entre la comunidad educativa la opinión favorable a este respecto la encontrará Giner en el citado Congreso Pedagógico de 1892, que convocó, por cierto, a un número considerable de catedráticos de instituto². La influencia institucionista en este gran evento pedagógico hizo que se presentaran a estudio y debate la cuestión de la formación pedagógica del profesorado de Secundaria y superior. En lo concerniente a la segunda enseñanza, el debate relativo a este punto giró en torno al sistema de ingreso del profesorado oficial y a la conveniencia de crear en lo sucesivo una Escuela especial pedagógica donde los profesores, después de terminar la carrera, aprendiesen el difícil arte de enseñar. Se presentaron tres memorias relativas a este punto, además de la de Giner, que, analizando los «Problemas de la segunda enseñanza», abrazaba todos los temas abordados en la sección (Giner, 1892a y 1892b). Las cuestiones profesionales tratadas suscitaron un vivo debate: las Actas, que en esto son muy elocuentes, reflejan la resistencia de la mayoría de los profesores que componían la sección a cambiar el sistema de elección –la oposición– del profesorado de segunda enseñanza y su conformidad con la formación científica recibida en las facultades de Letras y de Ciencias, aunque a la postre aceptaran, por unanimidad, la conveniencia de aumentar en todo lo que se pueda las bases de la aptitud profesional por los medios que se crean más adecuados» (Cuarto Centenario del Descubrimiento de América, 1894, p. 8). Finalmente, la sección aprobó una serie de conclusiones que incluían, a modo de recomendación, la creación de un centro pedagógico para que en él adquirieran conocimientos los aspirantes al profesorado. Es obvio que este acuerdo final no satisfizo plenamente a los institucionistas; no obstante, hay que reconocer un cierto triunfo de su tesis, que, con la misma formulación, fue igualmente aprobada por la Asamblea General del Congreso.

Con todo, la tibia posición de los profesores de Bachillerato asistentes al Congreso, en lo que concierne a la formación inicial de los candidatos al magisterio público, no reflejaba el sentir general de todo el colectivo docente oficial, en general menos acorde con la decisión adoptada si tenemos en cuenta el testimonio de muchos de ellos y la opinión de personas cualificadas que conocían bien la situación, como Adolfo Posada. Pese a que esta reticencia sería la tónica dominante a lo largo del primer tercio del siglo pasado, algunos catedráticos de instituto emprendieron en estos años su particular cruzada a favor de la formación pedagógica de los

² En la lista general de las inscripciones al Congreso figuran los nombres de noventa y ocho profesores de segunda enseñanza, en su mayoría catedráticos de instituto (Cuarto Centenario, 1894, pp. 247-283).

aspirantes al magisterio secundario, antes y después del ensayo oficial iniciado en 1918. Entre ellos, destacan Eloy Luis-André, catedrático de Filosofía y Psicología del Instituto de Toledo (antes lo había sido del de Ourense, su tierra natal, y después lo será del Cardenal Cisneros), y José Rogerio Sánchez, catedrático de Lengua y Literatura del Instituto de San Isidro³. El primero fue un declarado filósofo y psicólogo antikrausista. El segundo manifestó más afinidad con los círculos de la Institución. Sin duda, tales catedráticos son dos buenos exponentes (no los únicos, pero sí tal vez los más activos) de esa minoría del profesorado oficial que percibía las deficiencias formativas del colectivo docente y consideraba imprescindible integrar un plan de formación profesional en la necesaria reforma de la segunda enseñanza. Ambos conocían perfectamente los modelos de formación que venían funcionando con eficacia en los países más avanzados cultural y pedagógicamente del panorama europeo y de ellos tomaron su ejemplo.

Una propuesta avanzada: el Instituto Normal de Eloy Luis-André⁴

Eloy Luis-André era un buen conocedor de las experiencias desarrolladas por los países centroeuropeos en la preparación profesional del profesorado de Secundaria. Sus contactos con Europa se iniciaron en su época de universitario durante el curso 1899-1900 para ampliar estudios de Filosofía en Lovaina, Bruselas y París. Ya catedrático, en 1907 solicitó una pensión de la JAE para estudiar durante tres semestres en Leipzig y en Berlín, además de Psicología Experimental, la organización de los gimnasios, de las escuelas reales de adolescentes y de las escuelas superiores y técnicas de educación; su intención era adquirir la cultura pedagógica necesaria para pensar en las bases de la reforma de la segunda enseñanza en España; sin embargo, no le concedieron esta pensión ni la solicitada al año siguiente para realizar estudios de Psicología. El nuevo intento realizado en 1909 dio sus frutos, lo que le permitió trabajar con Wundt y Eucken en las universidades de Leipzig y Jena durante 1910 y 1911. Poco después fue comisionado por el entonces ministro de Instrucción, el liberal Antonio López Muñoz –y, como él, catedrático de Psicología del Instituto Cardenal Cisneros–, para hacer «Estudios superiores de segunda enseñanza», muy posiblemente con intención de que elaborara un informe que sirviera de base para un proyecto de reforma de ésta. Aunque los avatares de la política frus-

³ Doctor en Filosofía y Letras, fue también profesor de Lengua y Literatura de la Escuela Superior del Magisterio y colaboró en los cursos organizados por María de Maeztu en la Residencia de Estudiantes.

⁴ Investigación financiada en la convocatoria Proyectos de Investigación Santander/UCM PR41/06-14917

traron el proyecto de López Muñoz (cesó en 1914), fruto de este encargo fue la elaboración de un amplio y denso trabajo publicado en 1916 con el título *La educación de la adolescencia. Estudio crítico del estado de la Segunda Enseñanza y de sus reformas más urgentes*, en el que el autor dedica su parte central a proponer un elaborado plan de formación inicial para el magisterio secundario español vinculado al cambio en el acceso al profesorado, condición que él considera imprescindible para la necesaria renovación de la *educación de la adolescencia* en nuestro país.

Este ambicioso plan, concebido como el núcleo de un proyecto político más amplio de reforma profunda de la segunda enseñanza, atiende a los elementos académicos, personales y materiales del mismo, esforzándose en demostrar la viabilidad de esta difícil empresa. El eje es una institución específica a la que denomina Instituto Normal, cuyo germen lo encuentra en el Seminario alemán, y más concretamente en la versión que existía en Centroeuropa (Austria y Hungría), un centro orientado a la formación profesional y técnica del futuro profesor. No obstante, no se trataría de una mera imitación, sino de una institución adaptada a las peculiares condiciones de nuestro país, por lo que se intentaría hacer de ella «con paciencia, una fermentación, un cultivo» (Luis-André, 1916, p. 57). La necesidad de este Instituto Normal, que equivale a decir la necesidad de dar un giro a la formación del profesorado de Secundaria, respondía tanto a la ineficacia y perversión del sistema consagrado de oposiciones para acceder al profesorado (un sistema que, en su opinión, en modo alguno garantizaba las condiciones que debía reunir un buen profesor para el Bachillerato) como a la necesidad de proceder a una reforma radical de la segunda enseñanza, que requería un ambiente adecuado y maestros hábiles y experimentados a fin de que ellos pudieran «formar el plantel de los futuros profesores, el cuadro de las futuras enseñanzas y proporcionen el patrón, la norma, el modelo pedagógico de nuestros futuros centros de educación secundaria» (Luis-André, 1916, pp. 95-96). El nuevo centro tendría un doble carácter: docente e investigador. Si necesario era renovar la práctica docente en nuestras instituciones secundarias y convertirlas en auténticos espacios de formación (objetivos que reclamaban la formación del nuevo profesorado y el perfeccionamiento del personal en ejercicio), no menos interés revestía para este pionero de la Psicología Experimental en España la investigación enfocada a determinar la psicología peculiar del adolescente español, a la que necesariamente debería adaptarse la enseñanza y orientar su educación. Sólo conociendo a fondo la psicología de la adolescencia española estarían los maestros en condiciones «de darle la pauta de su propio conocimiento, la clave de su autonomía y la fórmula justa del gobierno de sí mismo, ideal de toda educación que tome como punto de partida y como fin la formación de la voluntad y del carácter» (Luis-André, 1916, p. 108). De ahí que cifrara los objetivos primordiales del Instituto Normal en:

- Dar a determinados alumnos una enseñanza y educación normativa para los demás centros de segunda enseñanza; una enseñanza y una educación que respondieran al doble fin de *educar buenos adolescentes*, según las últimas exigencias de la ciencia pedagógica, y de *formar buenos maestros* encargados de defender la técnica de la enseñanza y de la educación en estas condiciones.
- Procurar el *perfeccionamiento* profesional del personal existente, sometiendo a una cautelosa revisión de valores –sin desdoro para la dignidad profesional– a los actuales profesores, sus métodos de trabajo en clase, su cultura pedagógica, sus hábitos e ideales educativos.
- Investigar, según las exigencias del método experimental aplicado a la ciencia de la educación, cuál es la psicología peculiar del adolescente español.
- Fijar las bases de las nuevas instituciones educativas en materia de segunda enseñanza.

Estimaba Luis-André que la viabilidad del Instituto Normal, como toda nueva institución, requería resolver los dos elementos esenciales que precisaba: primero, hombres, y, después, dinero. Profesores que llevaran con acierto y entusiasmo el timón de la reforma; presupuesto que permitiera disponer de los elementos materiales imprescindibles para esta difícil empresa. No cabe duda de que el éxito o el fracaso de este organismo, y por tanto del plan, dependería, según este profesor (1916, p. 111) «del mayor o menor espíritu de apostolado, de la mayor o menor vocación y aptitud técnica de los agentes educativos encargados de darle forma, vida y realidad». Por ello, consideraba que esta delicada misión habría que confiarla a unos cuantos profesores «con juventud de cerebro y de corazón» para hacer suyo el proyecto, los cuales deberían adquirir una formación adecuada, si carecieran de ella, durante un par de años en los países que en ese momento más descuellan en la formación de la adolescencia, como Suiza, Alemania o Estados Unidos. De momento, la enseñanza y la organización de la institución podrían confiarse interinamente a aquellas personas que, por su experiencia profesional o por sus viajes científicos al extranjero, hubiesen mostrado marcada aptitud pedagógica y extraordinaria competencia científica en sus publicaciones. Además, con carácter temporal, se podría contar también con profesorado del extranjero, sobre todo para la enseñanza de las lenguas vivas y de su metodología. El personal discente estaría compuesto por el alumnado de Bachillerato y los licenciados o doctores en los diferentes ramos de las Ciencias y de las Letras que aspirasen al profesorado de Secundaria de cualquier tipo de enseñanza, fuera oficial, privada o colegial, una vez superada la prueba de selección. Los alumnos que más se distinguieran en su preparación profesional deberían ser los futuros profesores del Estado, acabando de este modo con el denostado sistema de la

- Dar a determinados alumnos una enseñanza y educación normativa para los demás centros de segunda enseñanza; una enseñanza y una educación que respondieran al doble fin de *educar buenos adolescentes*, según las últimas exigencias de la ciencia pedagógica, y de *formar buenos maestros* encargados de defender la técnica de la enseñanza y de la educación en estas condiciones.
- Procurar el *perfeccionamiento* profesional del personal existente, sometiendo a una cautelosa revisión de valores –sin desdoro para la dignidad profesional– a los actuales profesores, sus métodos de trabajo en clase, su cultura pedagógica, sus hábitos e ideales educativos.
- Investigar, según las exigencias del método experimental aplicado a la ciencia de la educación, cuál es la psicología peculiar del adolescente español.
- Fijar las bases de las nuevas instituciones educativas en materia de segunda enseñanza.

Estimaba Luis-André que la viabilidad del Instituto Normal, como toda nueva institución, requería resolver los dos elementos esenciales que precisaba: primero, hombres, y, después, dinero. Profesores que llevaran con acierto y entusiasmo el timón de la reforma; presupuesto que permitiera disponer de los elementos materiales imprescindibles para esta difícil empresa. No cabe duda de que el éxito o el fracaso de este organismo, y por tanto del plan, dependería, según este profesor (1916, p. 111) «del mayor o menor espíritu de apostolado, de la mayor o menor vocación y aptitud técnica de los agentes educativos encargados de darle forma, vida y realidad». Por ello, consideraba que esta delicada misión habría que confiarla a unos cuantos profesores «con juventud de cerebro y de corazón» para hacer suyo el proyecto, los cuales deberían adquirir una formación adecuada, si carecieran de ella, durante un par de años en los países que en ese momento más descuellan en la formación de la adolescencia, como Suiza, Alemania o Estados Unidos. De momento, la enseñanza y la organización de la institución podrían confiarse interinamente a aquellas personas que, por su experiencia profesional o por sus viajes científicos al extranjero, hubiesen mostrado marcada aptitud pedagógica y extraordinaria competencia científica en sus publicaciones. Además, con carácter temporal, se podría contar también con profesorado del extranjero, sobre todo para la enseñanza de las lenguas vivas y de su metodología. El personal discente estaría compuesto por el alumnado de Bachillerato y los licenciados o doctores en los diferentes ramos de las Ciencias y de las Letras que aspirasen al profesorado de Secundaria de cualquier tipo de enseñanza, fuera oficial, privada o colegial, una vez superada la prueba de selección. Los alumnos que más se distinguieran en su preparación profesional deberían ser los futuros profesores del Estado, acabando de este modo con el denostado sistema de la

oposición. Coincidiendo en esto con Giner, el sistema de selección del profesorado oficial se cambiaría por un buen sistema de formación.

A pesar de que el plan formativo de Eloy Luis-André evidencia bastantes notas en común con el proyecto institucionista aprobado en 1918, este profesor se encargará, en los años veinte, de criticar con dureza algunas de las bases en las que se fundamentaba el ensayo de reforma de la JAE y de proponer otras alternativas a la formación del profesorado, ya contempladas en su mayor parte en el informe anterior (Luis-André, 1926).

La reforma desde dentro: el impulso pedagógico a través de un proyecto editorial liderado por José Rogerio Sánchez

Eloy Luis-André no fue el único catedrático de Instituto que avanzó nuevas fórmulas de formación del profesorado de secundaria con anterioridad a la creación del Instituto-Escuela. En enero de 1916, el entonces catedrático de Lengua y Literatura de San Isidro, José Rogerio Sánchez, se pronunciaba a favor del «sentido pedagógico del bachillerato» y de la necesidad de instituir una formación pedagógica para su profesorado con motivo de una conferencia pronunciada en la Unión Ibero-Americana sobre «Lo que podía ser un bachillerato»; conferencia que se publicó con un prólogo del ex ministro de Instrucción Pública, Faustino Rodríguez San Pedro, y que en 1922 volvería a publicar el autor, añadiendo algunos comentarios, en la *Revista de Segunda Enseñanza* con el título «Sentido pedagógico del bachillerato». Interesado en intervenir en la política educativa si las circunstancias lo hicieran posible (Díaz de la Guardia, 1988), este catedrático emprendió su propia campaña sobre la reforma de la segunda enseñanza, acompañada de la formación profesional de los docentes, empleando un tono y unos argumentos muy próximos a los expuestos ya por Giner y Cossío, y evidenciando también el conocimiento de las propuestas de Luis-André. Destaca en su intervención el agudo análisis histórico del proceso que conformó el modelo de formación adoptado para el profesorado de Secundaria español y las tristes consecuencias que ello había deparado en el rumbo de la enseñanza secundaria. El resultado no podía ser más elocuente, concluyendo con esta rotunda afirmación: «podrá un día haber un plan de bachillerato, cuando haya una escuela de profesores» (Sánchez, 1922c, p. 462), en alusión al continuo vaivén de planes de la época. Como un presagio de la experiencia iniciada poco después en el Instituto-Escuela, proponía llevar a cabo, para la ansiada reforma, un ensayo oficial de un Instituto por un período de diez años, a cuyo término se podrían juzgar los resultados comparando las cuatro promociones de bachilleres que se hubieran sucedido en este tanteo con cualquiera de las que hubiesen salido de los otros centros.

En 1922, José Rogerio Sánchez fue el principal impulsor y director de *La Segunda Enseñanza*, primera revista profesional del profesorado de Secundaria al estilo de las publicadas en otros países europeos, que se convertiría, a partir de 1923, en el órgano oficial de la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto, con el título *Revista de Segunda Enseñanza*. La orientación pedagógica que tuvo esta publicación mientras el citado profesor estuvo al frente de la misma –de 1922 a 1927– hizo que constituyera una buena plataforma de divulgación de las ideas y experiencias educativas más innovadoras de nuestra enseñanza secundaria y que se convirtiera en un excelente instrumento al servicio de la renovación de la práctica profesional del profesorado de los institutos. Al tiempo, también fue un buen vehículo para canalizar las propuestas y reflexiones de algunos profesores-colaboradores sobre los muchos problemas que afectaban a esta enseñanza. Al hilo de la actualidad, uno de los asuntos que suscitó más comentarios y opiniones fue el relativo a la formación del profesorado: no hay que olvidar que ya estaba en marcha la experiencia del Instituto-Escuela y que el Consejo de Instrucción Pública se había pronunciado en 1924 a favor de la formación pedagógica del profesorado de Secundaria. Además, como hemos visto, el tema también centraba la atención de las asambleas internacionales de profesores de la segunda enseñanza pública, de cuyos debates y conclusiones daba puntual información la *Revista* a través de las crónicas redactadas por los delegados españoles presentes en tales encuentros, uno de los cuales era precisamente el director de esta publicación.

La tesis sostenida por los profesores de los centros públicos españoles que escribieron sobre el tema, coincidían con la que, desde tiempo atrás, venían planteando los institucionistas, y no es otra que la urgencia de una formación profesional teórico-práctica para el magisterio secundario. Realizando una buena autocritica de su labor, ofrecían argumentos que ponían en evidencia las consecuencias que en la práctica ocasionaba la tradicional ausencia de preparación profesional: el inexperto profesor de instituto, al que para su ingreso en la enseñanza oficial no se le había exigido más que conocimientos en la materia que iba a impartir, no tenía otra opción que realizar sus primeros ensayos con sus propios alumnos, tratando de imitar el modelo docente que había interiorizado a lo largo de su trayectoria académica personal. Esta reflexión era formulada así por Eduardo Juliá Martínez (1922, p. 21), catedrático del Instituto de Castellón: «¿Se puede sostener que los títulos actuales sean garantía de acierto en el ejercicio del profesorado?». La respuesta es coincidente: la formación científica no es garantía para ser un buen profesor, sino para ser sólo un «sabio profesor». El sistema de selección del profesorado oficial apreciaba (cuando lo hacía) el valor intelectual y la erudición del candidato, y nada más. Sin formación práctica ni teórica, al joven profesor no le quedaba más remedio que aprender a enseñar a expensas del alumno, recurriendo a los procedimientos que conocía a través de la propia experiencia vivida a su paso por las instituciones educativas. Y como la experiencia más reciente era la universidad –atrás quedaban ya los recuerdos del instituto–

ocurría que los métodos y formas de enseñanza que solía tomar como modelos el inexperto profesor eran los utilizados en la enseñanza superior, lejos de lo que debería ser una auténtica pedagogía de la adolescencia. Miguel Adellac (1922, p. 6), Catedrático del Instituto Cardenal Cisneros de Madrid y antiguo profesor de la Extensión Universitaria de la Universidad de Oviedo, lo explicaba del siguiente modo:

Quando volvemos al Instituto en calidad de profesores sólo conservamos del tiempo en que fuimos discípulos allí un recuerdo vago y lejano. Suele asaltarnos el recuerdo de la Universidad, más vivo y reciente. Y no pensamos en el problema grave que la realidad nos plantea: si nos entenderán los muchachos y si nosotros los entenderemos. Porque manejar una clase es, en segunda enseñanza, difícil tarea.

También se percibe que el inexperto profesor estaba expuesto a las influencias, no siempre positivas, de sus compañeros de profesión: el influjo ejercido por el profesorado veterano en los que iniciaban su carrera profesional iba más allá de las simples rutinas del oficio; se extendía también a su vida espiritual y social, a su carácter y hasta a la ética profesional. Como sostiene Eloy Luis-André (1916, pp. 127-128), era bien palpable la sugestión ejercida por las generaciones de profesores más viejos en una corporación: «ellos moldean el espíritu del joven profesor, trazan rumbos a su vida social, plasman con el ejemplo y con su experiencia su carácter y hasta su ética profesional». De ahí que, a la postre, el inicial entusiasmo con el que el joven enseñante empezaba la profesión diera paso a la apatía en la que terminaba instalándose el profesor añoso, cumpliéndose lo que tan acertadamente sentenciaba el profesor Adellac (1922, p. 6):

En nuestras corporaciones la curva de la actividad y de los entusiasmos profesionales se compara con el temperamento de los tres Sanchos: Sancho el Bravo, Sancho el Craso y Sancho Panza. Es decir, que solemos empezar corriendo para terminar los últimos quinquenios de la profesión durmiendo.

Si algún profesor, especialmente sensibilizado por la labor educativa, echaba en falta los recursos pedagógicos necesarios para aplicarlos a su práctica profesional, no le quedaba otra opción que suplir las carencias formativas de manera aislada y por sus propios medios; algo con lo que, a juicio del catedrático de Matemáticas del Instituto de San Isidro, Pedro Puig Adam (1927), habría urgentemente que acabar. Este cometido tendría que recaer en las facultades de Ciencias y Letras, las cuales, según Puig (1927, p. 225), «debieran crear, ante todo, un buen Cuerpo de Profesores, ya que, sin olvidar la investigación y el progreso, es el Profesorado el

principal horizonte de las carreras correspondientes». Las palabras de este catedrático cobran un gran valor en el contexto en que son pronunciadas, al reclamar, en un acto celebrado en la Universidad Central y ante un auditorio de futuros licenciados, la formación universitaria del profesorado de segunda enseñanza de Ciencias y Letras, poco antes del Decreto de Callejo, que frustraba las expectativas de formación pedagógica del profesorado de Secundaria alimentadas por esos años. Sus argumentos eran los siguientes:

Es penoso que la educación de miles de adolescentes, en los años de la más interesante evolución de la mente y el organismo humanos, se ponga oficialmente en manos de licenciados o doctores a los cuales no se les exija en sus estudios el más leve conocimiento de Pedagogía, teórica ni práctica, y si bien en algunos de los ejercicios de oposición se da ocasión de apreciar algo en este sentido, ello es muy poco, y el hecho es que la formación pedagógica ha de hacerse aisladamente por los propios medios y por la propia iniciativa de cada cual. Menos mal que nuestra intuición, nuestra flexibilidad latina y nuestro racial poder de adaptación, han ido supliendo buenamente estas deficiencias; pero no puede prolongarse un momento más la consagración oficial de este estado de cosas (Puig, 1927, p. 225).

Aunque cada vez había más docentes que adoptaban esta actitud crítica hacia la formación que recibía el profesor de segunda enseñanza y apostaban por una preparación profesional de carácter teórico y práctico, eran todavía muchos los catedráticos de instituto que, ya en plenos años veinte, consideraban que «la Pedagogía es cosa baladí o invención de pedantes», en palabras del propio Adellac, buen conocedor de la situación. Nos podemos preguntar por las razones que habían generado el descrédito de la Pedagogía entre los catedráticos de Bachillerato en nuestro país: desde luego, hay que pensar en el peso de la tradición, que, dentro y fuera de nuestras fronteras, llevaba a asociarla con el nivel educativo inferior, bajo el supuesto de que cuanto más cifrara una institución escolar su objetivo en la instrucción, y no tanto en la educación, menos necesidad había de preparar pedagógicamente a su profesorado; cuestión que ya había sido denunciada por Giner. Las pruebas de selección así lo confirmaban: lo importante y decisivo eran los contenidos de la materia que se iba a impartir; los aspectos metodológicos y didácticos no pasaban de ser un simple requisito formal que, con la elaboración de una suelta memoria, casi siempre poco original, bastaba (Luis-André, 1916). La influencia, a este respecto, de Francia y el desconocimiento de las prácticas pedagógicas que realizaban los candidatos a profesores de instituciones de enseñanza secundaria en los países de más tradición pedagógica colaboraron a mantener esta situación. Además, a juzgar por la opinión de José Rogerio Sánchez, la literatura pedagógica que había circulado en nuestro país tampoco había

favorecido entre los «cultos» catedráticos de instituto su interés por la preparación profesional. Lo expresaba de este modo dicho profesor:

Si se ha de ser justos, hay que convenir en que, si por curiosidad un profesor de Instituto echaba mano de tal o cual manual que de teorías pedagógicas trataba, se le servían, lo más comúnmente, unos recetarios semivacíos, rayanos casi siempre en el absurdo y a base de una tan deplorable cultura que solía arrojarse con desprecio aquel libro infame, confundiendo en el merecido desdén lo que era un hondo y grave problema con lo que no significaba otra cosa que vanidad necia o mercadería sórdida. Hoy las cosas han cambiado y no falta discreta orientación nacional en estas cuestiones; pero de allá salió el descrédito de la Pedagogía y el desdén irónico con que se han venido mirando estas hondas dificultades, por aquí casi siempre desfiguradas, merced a una preceptiva vacua, arbitraria y pedantesca. El profesor de Instituto, licenciado o doctor, en posición casi siempre de una superior cultura que la de los dogmatizadores pedagógicos, y falto de abundantes fuentes que le sugirieran verdaderos problemas, se burló, no sin razón, de ellos y de sus intentos; se afirmó en su *cantidad* científica y tomó esta razón *cuantitativa* como suprema norma: *el que más enseña, ese es el mejor profesor*; y así se da el caso de ciertas cátedras de segunda enseñanza, descarnadas, frías, torturantes, en las cuales el maestro es un señor sabio a quien el alumno ve lejos, muy lejos de él, que sabe muchas cosas profundas y recónditas, asombro y susto del escolar de diez a quince años (Sánchez, 1922c, p. 459).

La crítica que el catedrático de San Isidro hacía de la práctica profesional del profesorado de Bachillerato dejaba entrever la grave situación originada por la ausencia de una mínima formación profesional inicial en el ingreso a la enseñanza, por la falta de «vocación» para el oficio de algunos enseñantes en esta edad difícil de la vida y por el escaso incentivo que el docente recibía a lo largo de su carrera profesional: mal tratado económicamente por la Administración y sometido a las presiones y críticas de las familias y de la sociedad. La combinación de estos factores daba como resultado un profesorado escasamente adaptado al comenzar el ejercicio de su carrera profesional y desmotivado después para ir adaptándose con los años [reveladora conclusión a la que también llegan algunos estudiosos del problema en la actualidad (Esteve, 1997)]:

El profesor de segunda enseñanza no suele estar adaptado, sobre todo al comenzar el ejercicio de su carrera oficial: los años y los desencantos pueden adaptarle, pero cuando la desilusión es nuestra maestra, no acostumbra a dejar sedimento fecundo, sino estéril, que se traduce en rutina, en desaliento, en un dejar pasar las cosas (Sánchez, 1922b, p. 336).

Alertaba también de dos graves males que acusaba (y sigue acusando) esta profesión: de una parte, el acceso a la misma de unos candidatos escasamente atraídos por la enseñanza en este nivel educativo; de otra, la limitación de las funciones del profesor a lo estrictamente académico, obviando la auténtica relación pedagógica profesor-alumno. Advertía, siguiendo las premisas de la nueva educación, que, siendo no la ciencia sino el discípulo lo más importante de la profesión, era ya hora de ir formando al docente en el conocimiento del alumno. El que no admitiera esta revolución de la enseñanza debía de ir pensando en el cambio de oficio:

En el supuesto de que alumnos y profesores cumplan con su deber oficial, aún no basta para que la relación pedagógica se establezca. Es menester que el profesor sepa lo que es un niño, en ese difícil tránsito en que va a aparecer el joven, y, si no ama aquél su objeto directo de trabajo, que para el profesor no es precisamente la ciencia, sino el discípulo, debe abandonar su profesión, dedicarse a la alta investigación, al comercio, a la política, al tresillo, a cualquier cosa que no sea la enseñanza en este grado delicadísimo que llamamos Segunda Enseñanza (Sánchez, 1922b, p. 336).

Conclusión

Al margen del ensayo oficial que se inició en 1918 con la creación del Instituto-Escuela, de inspiración institucionista, un reducido grupo de profesores de instituto se involucraron en una importante campaña a favor de la necesaria formación profesional del magisterio secundario, mediante la cual los aspirantes al profesorado adquirieran los conocimientos pedagógicos necesarios y las competencias profesionales adecuadas para instruir y educar a la adolescencia –de ambos sexos– conforme exigían los nuevos tiempos. Ello es prueba de que, dentro del anquilosado colectivo docente de los institutos, algo estaba empezando a cambiar, producto, sin duda, del clima educativo que se estaba viviendo en el interior –atribuido sobre todo a la acción institucionista, pese a que algunos de estos profesores fueran duros críticos de la ILE– y del ejemplo de los países más avanzados de nuestro entorno cultural, con larga tradición en la formación de su profesorado de Secundaria. Por primera vez, algunos de los docentes de la enseñanza oficial se mostraron convencidos de que la auténtica reforma de la enseñanza no se conseguiría mientras no se contara con un personal docente convenientemente preparado para esta tarea: realizaron una dura autocrítica de la labor del profesor, señalaron las deficiencias del tradicional aprendizaje

de la profesión y apostaron por una formación inicial teórico-práctica de los candidatos a la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- ADELLAC, M. (1922). Formación del profesorado de institutos. *La Segunda Enseñanza*, 1, 5-8.
- BENSO, C. (2007a). Cambios y tendencias en el Bachillerato a principios del siglo XX: currículo, coeducación y formación del profesorado en los Congresos Internacionales de Segunda Enseñanza. *Revista de Ciencias de la Educación*, 211, 289-317.
- (2007b). El Proyecto de Reforma de la Segunda Enseñanza y la Formación del Profesorado de Eloy Luis-André: fruto de sus viajes científicos a Europa. En F. SÁNCHEZ, J. ALEJO, G. F. CALVO, M. LUCERO, M. P. GONZÁLEZ, M. R. ORIA Y E. IGLESIAS (Coords.), *Relaciones internacionales en la Historia de la Educación, Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007)*, t. I (pp. 25-38). Cáceres: Sociedad Española de Historia de la Educación y Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura.
- CUARTO CENTENARIO DEL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA (1894). *Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano. Actas. Resúmenes generales*. Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y C.^a.
- CHABOT, M. C. (1903). *La pédagogie au Lycée. Notes de voyage sur les Séminaires de Gymnase en Allemagne*. París: A. Colin.
- DÍAZ DE LA GUARDIA, E. (1988). *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ESTEVE, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1892a). Problemas de la segunda enseñanza I. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 370, 193-197.
- (1892b). Problemas de la segunda enseñanza II. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 371, 209-215.
- (1916). *La universidad española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- JULIÁ MARTÍNEZ, E. (1922). El organismo docente. *La Segunda Enseñanza*, 1, 21.
- LANGLOIS, M. (1902). *La preparación profesional en la segunda enseñanza*. París: Imprenta Nacional.
- LUIS-ANDRÉ, E. (1916). *La educación de la adolescencia. Estudio crítico del estado de la segunda enseñanza y de sus reformas más urgentes*. Madrid: Imprenta de «Alrededor del mundo».
- (1926). *El espíritu nuevo en la educación española*. Madrid: Sucesores de Rivadeneira.

- MÜLLER, D. K., RINGER, F. Y SIMON, B. (Comps.) (1992). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social. 1870-1920*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- OTERO URTAZA, E. (2003). La irrupción de la Pedagogía en la universidad española: Manuel Bartolomé Cossío en la Cátedra de Pedagogía Superior. *Revista de Educación*, 332, 249-263
- PALACIO, L. (1988). *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
- POSADA, A. (1903). Formación del profesorado de segunda enseñanza. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 517, 97-106.
- (1904). *Política y enseñanza*. Madrid: Daniel Jorro, Editor.
- PUIG, P. (1927). Klein, el Instituto y la Universidad. *Revista de Segunda Enseñanza*, 32, 223-227.
- RUIZ BERRIO, J. (1993). Aportaciones de la I.L.E. a la formación del profesorado. *Revista Complutense de la Educación*, 1 (4), 209-232.
- SÁNCHEZ GARCÍA, J. R. (1916). *Lo que podría ser un bachillerato para la raza hispano-americana*. Madrid: Hijos de Gómez Fuentenebro.
- (1922a). Sentido pedagógico del Bachillerato. *La Segunda Enseñanza*, 4, 222-229.
- (1922b). Sentido pedagógico del Bachillerato. *La Segunda Enseñanza*, 6, 336-340.
- (1922c). Antecedentes para la Historia de un ensayo en la segunda enseñanza. *La Segunda Enseñanza*, 9, 455-493.
- VV. AA. (1924). Formación pedagógica del Profesorado de Segunda enseñanza. Bélgica, Dinamarca, Holanda, Luxemburgo, Noruega, Polonia. *Revista de Segunda Enseñanza*, 10, 34-40.
- (1924). Formación pedagógica del Profesorado de Segunda enseñanza. Checoslovaquia, Rumanía y Francia. *Revista de Segunda Enseñanza*, 11, 128-132.
- VIÑAO, A. (2000a). Un modelo de reforma educativa: los institutos-escuelas (1918-1936). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 39, 63-88.
- (2000b). La crisis del bachillerato tradicional y la génesis de la educación secundaria. ¿Necesidad o virtud? En M^a N. GÓMEZ GARCÍA (Ed.), *Pasado, Presente y Futuro de la Educación Secundaria en España*. Sevilla, Kronos.
- YANES, C. (2001). *El docente en la configuración de la segunda enseñanza oficial. Política y legislación educativa*. Sevilla: Kronos.

Dirección de contacto: Carmen Benso Calvo. Universidad de Vigo (Campus de Ourense). Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Análisis e Intervención Psicoeducativa. As Lagoas, 32004, Ourense, España. E-mail: mbenso@vigo.es