



LA EDUCACIÓN
EN ESPAÑA A EXAMEN
(1898-1998)

I

J. RUIZ, A. BERNAT, M^a R. DOMÍNGUEZ,
V. M. JUAN (Eds.)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

INSTITUCIÓN «FERNANDO EL CATÓLICO»
Excma. Diputación de Zaragoza

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA
A EXAMEN (1898-1998)

Ruiz Berrio, J.; Bernat Montesinos, A.; Domínguez, M^a R.;
Juan Borroy, V. M. (Eds.)

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA A EXAMEN (1898 - 1998)

JORNADAS NACIONALES EN CONMEMORACIÓN
DEL CENTENARIO DEL *NOVENTAYOCHO*

VOLUMEN I

RUIZ BERRIO, J.; BERNAT MONTESINOS, A.;
DOMÍNGUEZ, M^a R.; JUAN BORROY, V. M.
(Eds.)

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA A EXAMEN (1898-1998)

JORNADAS NACIONALES EN CONMEMORACIÓN
DEL CENTENARIO DEL *NOVENTAYOCHO*

VOLUMEN I

*

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

*

INSTITUCIÓN «FERNANDO EL CATÓLICO» (C.S.I.C.)

Excma. Diputación de Zaragoza

Zaragoza, 1999

A cien años del 98, esta obra analiza los principales procesos educativos de España durante el siglo XX. Y lo hace revisando tan amplia temática en cuatro grandes capítulos: el de los discursos, el de las políticas educativas, el de las prácticas escolares y el de la educación popular. Tratados así, por ese orden, de acuerdo con unos criterios historiográficos modernos que pretenden distinguir claramente los discursos pedagógicos y las políticas escolares de la práctica escolar, que representa la auténtica realidad educativa. Pero como no podemos olvidar que paralelamente a las prácticas regladas tiene lugar otra importante actividad educativa, la de la educación no formal, se abre otro capítulo, centrado de modo especial en la educación popular. Finalmente, teniendo en cuenta la importancia que los regeneracionistas concedieron al conocimiento de la educación en el extranjero por un lado, y por otro las intensas y numerosas interacciones entre nuestra escuela y la europea y la americana que se han dado en esta centuria en los períodos de libertad, se dedica otro espacio de debate a nuestras relaciones pedagógicas con Europa y América. Cierra la publicación el conjunto de cuatro conferencias impartidas durante las Jornadas, de las que la primera informa sobre la postración de la enseñanza española en las décadas finales del siglo anterior, la segunda aborda cómo fue la educación de las mujeres después del 98, la tercera efectúa un análisis comparativo de la educación en aquel 98 y en éste, y la cuarta abre el presente al futuro mediante un denso ejercicio de prospectiva de la educación en el inmediato siglo XXI.

La pluralidad de temas, de enfoques, de tratamientos, de fuentes utilizadas, de formación científica y cultural de los autores, que caracterizan la presente publicación...

37(09)
EDU

...permiten presentarla como una obra de gran interés para todos los profesionales de la educación, para los políticos, para los docentes de cualquier nivel, y por supuesto, para los investigadores e interesados por la enseñanza y las mujeres de la educación en España en el siglo XX, por la dimensión y diversificación de la aventura de la pedagogía y de la enseñanza en las sociedades y culturas españolas de la centuria que ahora termina.

Publicación número 2.075
de la Institución «Fernando el Católico»
(Excma. Diputación de Zaragoza)

Plaza de España, 2.
50071 ZARAGOZA

Tff.: [34] 976 28 88 78/79 - Fax: [34] 976 28 88 69
ifc@dpz.es

FICHA CATALOGRÁFICA

La EDUCACIÓN en España a examen (1898-1998) : Jornadas Nacionales en conmemoración del Centenario del *Noventay ocho.* / .. Ruiz Berrio, J., ed... [et al.].- Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Zaragoza: Institución «Fernando el Católico», 1999.

2 v.; 24 cm

ISBN: 84-7820-531-4 (Obra completa)

I: 620 p.; ISBN: 84-7820-532-2

II: 418 p.; ISBN: 84-7820-533-0

1. Educación-España (1898-1998)-Congresos y asambleas. I. RUIZ BERRIO, J. coord. II. Institución «Fernando el Católico», ed.

© Los autores.

© De la presente edición: Ministerio de Educación y Cultura
e Institución «Fernando el Católico».

I.S.B.N.: 84-7820-532-0

Depósito Legal: Z-3.662/1999.

Preimpresión: Ebrolibro, S. L. Zaragoza

Impresión: Soc. Coop. Librería General - Zaragoza

IMPRESO EN ESPAÑA - UNIÓN EUROPEA

PRESENTACIÓN

Al cumplirse el centenario del *Noventay ocho* los historiadores de la educación hemos preferido conmemorarlo con una reflexión sobre la enseñanza en los últimos cien años. Teniendo en cuenta que el 98 es un referente clave del apogeo del movimiento regeneracionista, que denunció la grave situación de la enseñanza y de la educación en nuestro país, y que enarbó la bandera de la educación como medio redentor del atraso secular en el que España se encontraba, hemos estimado que una celebración que aportara alguna contribución notable, que significara un esfuerzo al estilo de los hechos por los reformistas del último *período intersecular* en España, que significara un paso adelante en el desarrollo de nuestra cultura escolar, podría ser la de la evaluación de los procesos educativos, y sus elementos, que se han sucedido en España en este siglo XX.

Encaramos ya un nuevo siglo, ¿podemos hablar con seguridad de que las políticas escolares y educativas vigentes son las adecuadas, o han sido las pertinentes en las décadas pasadas?, ¿o nos hemos limitado a cambiar infraestructuras y denominaciones, o a introducir métodos y técnicas, sin que ello signifique una transformación auténtica de nuestra educación?, ¿qué sentido y qué acierto han tenido los modelos educativos, las estrategias, las políticas financieras o las teorías de la educación aceptadas o impuestas en España desde finales del siglo XIX a los finales del siglo XX? Y otra cuestión, ¿están de acuerdo los actuales planteamientos y soluciones educativas con las exigencias de la sociedad de este momento, democrática y multicultural, mediática y global?... Para saber algo más al respecto organizamos una reunión científica al modo de unas Jornadas de encuentro y de debate, sobre la educación en España en los últimos cien años. Y tuvieron lugar en Zaragoza, por haber sido, como es de dominio público, sede de algunas iniciativas de proyección nacional, fundamentales en el movimiento regeneracionista. Las comunicaciones defendidas a lo largo de tales Jornadas se insertan a continuación, en una obra publicada gracias a la generosa colaboración del Ministerio de Educación y Cultura y la Institución «Fernando el Católico», de la Diputación de Zaragoza.

El orden de exposición es el mismo que se siguió en el desarrollo de las Jornadas, y responde a una estructura que concentra la amplia temática de la educación española del siglo XX en cuatro grandes capítulos: el de los discursos, el de las políticas educativas, el de las prácticas escolares y el de la educación popular. Tratados así, por ese orden, de acuerdo con unos criterios historiográficos modernos que pretenden distinguir claramente los discursos pedagógicos y las políticas escolares de la práctica escolar, que representa la auténtica realidad educativa. Paralelamente a las prácticas regladas se encuentra otra realidad tan importante como es la educación no formal, que hemos representado mediante la educación popular. Finalmente, teniendo en cuenta la importancia que los regeneracionistas concedieron al conocimiento de la educación en el extranjero por un lado, y por otro las intensas y numerosas interacciones entre nuestra escuela y la europea, la norteamericana y la hispanoamericana, que se han dado en esta centuria en los períodos de libertad, se abre otro espacio de debate sobre nuestras relaciones pedagógicas con Europa y América. Cierra la publicación el conjunto de cuatro conferencias impartidas durante las Jornadas, de las que la primera desea resumir la postración de la enseñanza española en las décadas finales del siglo anterior, la segunda aborda cómo fue la educación de las mujeres después del 98, la tercera efectúa un análisis comparativo de la educación en aquel 98 y en éste, y la cuarta abre el presente al futuro mediante un denso ejercicio de prospectiva de la educación en el inmediato siglo XXI.

En cada capítulo se repite una estructura semejante, que comprende dos partes: una introducción y un conjunto de comunicaciones. En el primer caso, va en primer lugar una presentación del capítulo, auténtico trabajo introductorio, y a continuación se incorpora una ponencia, encargada, y de mayor extensión y más amplia temática que los trabajos que le siguen. Éstos, comunicaciones importantísimas, aunque no todas con el mismo nivel de interés ni con el mismo grado de originalidad, siguen el mismo orden en el que fueron defendidos públicamente en su día, orden que se basa normalmente en la conjugación de los criterios temático y cronológico, cuando no se complican con otros como los niveles de enseñanza, la amplitud de lo tratado, etc. En fin, que la pluralidad de temas, de enfoques, de tratamientos, de fuentes utilizadas, de formación científica y cultural de los autores, que caracteriza la presente publicación, nos permite presentarla como una obra de gran interés para todos aquellos investigadores e intelectuales preocupados por la grandeza y las miserias de la educación en España en el siglo XX, por la dramática y diversificada aventura de la pedagogía y de la enseñanza en las sociedades y culturas españolas de la centuria que ahora termina.

Después de su lectura conoceremos y comprenderemos mejor nuestra realidad educativa actual, y estaremos mejor preparados para analizar las propuestas de política escolar del futuro inmediato, que no deben quedarse simplemente en mejorar las posibilidades de educación de hace cien o cincuenta años, es más, ni siquiera de hace veinte años. Uno de los apren-

dizajes que siguen a la comprensión del pasado estriba en saber que en cada momento el escenario y los actores de la educación son distintos, y ello exige proyectar para ese mundo nuevo, no para poner parches, aunque sean de oro, a escenarios caducos. Precisamente, una de las lecciones de los reformistas del *fin de siècle* del XIX al XX, y lo podemos afirmar cuando ya sabemos que no existió una *generación del 98*, consistió en intentar enderezar el rostro de España, de los españoles, hacia el futuro, hacia los nuevos tiempos, librándonos de los viejos en tanto que referente permanente. Hay que solucionar de modo adecuado, adecuado a las dimensiones y procesos de cada sociedad concreta, sus problemas, y especialmente los educativos. Hay que configurar soluciones positivas, no hacer catálogo de críticas al pasado.

En mi nombre, y en el de la Sociedad Española de Historia de la Educación a la cual represento en este evento, deseo cerrar esta presentación con unas líneas de agradecimiento. En primer lugar a la Universidad de Zaragoza, que con entusiasmo y generosidad se asoció con nosotros para organizar y desarrollar estas Jornadas, poniendo su sede y sus profesores para su realización. Después, al Ministerio de Educación y Cultura y a la Institución «Fernando el Católico» que, como ya he dicho, han sufragado el presente libro. También, a otros organismos o instituciones de la Comunidad, como la Diputación General de Aragón, el Excmo. Ayuntamiento de Zaragoza, la Editorial Edelvives, iberCaja y la Caja de Ahorros de la Inmaculada, que han contribuido al patrocinio de las Jornadas. Finalmente, a todos los participantes en el Encuentro: investigadores que nos han ofrecido sus últimos trabajos; director del CPR de Huesca, que organizó una exposición escolar paralela en el mismo Paraninfo de la Universidad; profesores y estudiantes de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la citada Universidad, que contribuyeron a la organización y desarrollo de las Jornadas, y miembros de los diversos medios de comunicación de Aragón, que difundieron y trataron el acontecimiento científico con eficacia y con cariño. Gracias por la calidad y el entusiasmo de todos en la realización del evento. Aunque sean gracias sin relación de nombres, que excedería la ya extensa publicación y que podría ser errónea por la ausencia de alguien.

JULIO RUIZ BERRIO

LOS RECURSOS EDUCATIVOS
EN EL SIGLO ACTUAL

SECCIÓN PRIMERA

MANUEL GARCÍA GÓMEZ

**LOS DISCURSOS EDUCATIVOS
EN EL SIGLO ACTUAL**

El presente libro trata los aspectos más estratégicos correspondientes a la formación de los recursos humanos, y sus cambios, dentro de la era del siglo de la informática, las disciplinas tecnológicas propiamente dichas, y algunas más nuevas, y sobre su desarrollo humano especializado en el área de las ciencias básicas, puesto que durante la última generación, han sido que son fundamentales el desarrollo de la ciencia y la tecnología en España, y que además se relaciona con los aspectos más del régimen, sobre todo con respecto a las ciencias básicas, sobre todo, desde entonces a una serie de aspectos tecnológicos y científicos. Sobre que la ciencia de unificación como producto de la era que se abre, que la educación que garantiza de un grupo educacional, el "integración" de los recursos humanos en la realidad social del país. Con el fin de dar una visión histórica y también política. España requiere el cambio fundamental de una estructura de enseñanza de la educación que sea más acorde con la realidad del país, sobre todo, con respecto a los aspectos tecnológicos y científicos, sobre todo, desde entonces a una serie de aspectos tecnológicos y científicos. Sobre que la ciencia de unificación como producto de la era que se abre, que la educación que garantiza de un grupo educacional, el "integración" de los recursos humanos en la realidad social del país. Con el fin de dar una visión histórica y también política. España requiere el cambio fundamental de una estructura de enseñanza de la educación que sea más acorde con la realidad del país, sobre todo, con respecto a los aspectos tecnológicos y científicos, sobre todo, desde entonces a una serie de aspectos tecnológicos y científicos.

Este libro, por tanto, surge al momento actual de 1994, y está escrito para dar una visión histórica y también política, sobre todo, desde entonces a una serie de aspectos tecnológicos y científicos. Sobre que la ciencia de unificación como producto de la era que se abre, que la educación que garantiza de un grupo educacional, el "integración" de los recursos humanos en la realidad social del país. Con el fin de dar una visión histórica y también política. España requiere el cambio fundamental de una estructura de enseñanza de la educación que sea más acorde con la realidad del país, sobre todo, con respecto a los aspectos tecnológicos y científicos, sobre todo, desde entonces a una serie de aspectos tecnológicos y científicos.

LOS DISCURSOS EDUCATIVOS EN EL SIGLO ACTUAL

MARÍA NIEVES GÓMEZ GARCÍA
Universidad de Sevilla

A partir del siglo XVIII los escritos sobre educación empezaron a adquirir relevancia en la Europa de la Ilustración, y sus autores, llenos de fe en el poder de la instrucción, proclamaban incompatibles progreso e ignorancia. Y aunque en nuestro país tal actitud tardaría en cristalizar, la obra de Feijoo bien pudiera ser considerada la de un pensador ilustrado que está preparando el camino de la que sería la Ilustración en España, y que realmente se produce en la segunda mitad del siglo XVIII, sobre todo con Carlos III, cuyas reformas educativas dan ocasión a una muy abundante bibliografía pedagógica. Sólo que las cifras de analfabetismo parecían indicar que el interés por la educación era privativo de un grupo excesivamente minoritario y sin apenas incidencia en la realidad social del país. Con el siglo XIX, siglo de oscilaciones y vaivenes políticos, España empieza el camino de la alfabetización, aunque la mayoría de las veces desde gobiernos ajenos a los avances de la pedagogía y, desde luego, mediatizados por intereses políticos que confundían valores y principios educativos, al mismo tiempo que se arrogaban el poder de decisión de los ciudadanos. Con lo que los escritos sobre educación, hasta bien entrado este siglo, no fueron otra cosa que un reflejo del batallar por la libertad, de enseñanza, de cátedra y de ciencia, con cerrado enfrentamiento Iglesia/Estado, y que culmina en el último cuarto de siglo, desde la efervescencia de las «cuestiones universitarias», con la creación de la Institución Libre de Enseñanza.

Termina ese siglo con el desastre colonial de 1898, y este acontecimiento que no hubiera tenido más relevancia que la de otros hechos similares, se transforma en fecha histórica porque coincide precisamente con el final de la centuria y, como en tantas otras ocasiones semejantes, se hace una revisión, un examen de conciencia, que, coincidiendo con la pérdida del imperio colonial, adquiere los visos de un «desastre nacional». Con lo que pudiera afirmarse que en España el siglo XX empieza para los intelectuales, políticos,

e, incluso, pedagogos, en 1898, porque es sobre todo a partir de este año cuando se produce una proliferación de escritos que buscan modelar un nuevo país, diseccionando y criticando el que había, y que encuentran en la educación el instrumento capaz de tal transformación.

Por ello, a semejanza del XVIII, el siglo que comienza va a estar lleno de polígrafos y divulgadores que escriben sobre educación y apuestan por el cambio social de nuestro país a partir del cambio educativo. Y a similitud también del XIX, va a mezclar los discursos políticos con los discursos educativos, aun cuando el proceso seguido por la alfabetización y la democratización de la enseñanza será el obstáculo más firme para los deseos monopolizadores del Estado o de la Iglesia, para los que será cada vez más difícil adueñarse de las conciencias. Pero a su vez, el siglo XX, o lo que es lo mismo, el período que va de 1898 a 1998, tiene unas características específicas que permiten señalar diferencias específicas con los siglos anteriores, diferencias que indudablemente se muestran en los escritos educativos, aun cuando se siga pensando que la educación es la condición *sine qua non* para conseguir una sociedad armónica. Y aunque definirlo no deja de ser una empresa llena de atrevimiento (somos conscientes de los riesgos que entraña para la historia definir un periodo histórico y máxime cuando como en este caso se extiende a cien años), acudiendo a la metáfora, podríamos afirmar que se trata de un siglo lleno de hiatos, de cortes diferenciados, en los que la ruptura de los acontecimientos hace posible establecer compartimentos estancos que parecen no tener nada que ver con lo que antecede ni con lo que sigue; una versión trágica y dislocada del sentido de la historia.

Ciertamente que hasta el final de la dictadura de Primo de Rivera se vive una situación en cierta medida similar a las últimas décadas del pasado siglo: se mantiene una monarquía, constitucional hasta la dictadura, pero todavía se percibe el anclaje en el Antiguo Régimen, y los cambios ministeriales son una constante indicadora de la debilidad de la institución restaurada, que tiene que apoyarse en un singular gobierno militar para mantener su estabilidad, objetivo que por otra parte no se consigue, acelerándose el proceso de cambio. Sin embargo, es un largo período de más de tres décadas, que se presenta con ciertas características de uniformidad, a pesar de la Gran Guerra, de los movimientos nacionalistas y el desarrollo alcanzado por el movimiento obrero. Y aunque las ideas más progresistas de finales del siglo XIX siguen haciéndose presentes, lo hacen de una forma soterrada, dando la impresión de haber quedado relegadas a los sectores intelectuales más elitistas sin que la estructura social y política del país haya variado en demasía.

Con la II República asistimos a un modelo nuevo, a una etapa diferente, que sí parece recuperar el pensamiento vivo de las generaciones del «68», del «98», del «13»..., marcando modos de acción que recuerdan a la Europa democrática. Pero el Régimen franquista vuelve a cortar el proceso y con su historia casi podría emplearse el término de «larga duración»,

aunque es cierto que se trata de un período a la vez uniforme y fragmentado, pues sin duda que hay grandes diferencias entre la primera y la última época, aun cuando se mantenga un mismo sistema político. Y finalmente, con la implantación (¿restauración?) de la democracia nuestro país vive un tiempo que recuerda, desde luego con mucha menos virulencia social, el sentir de la República, aunque también estos poco mas de veinte años no estén, a su vez, exentos de modulaciones.

Pues bien, durante este período de un siglo, cuyo gran vuelo hemos intentado sintetizar, y que hemos definido como un trazado discontinuo (una serie discreta, como diría un matemático), existe como un hilo conductor que enlaza todos los momentos, llegando hasta los actuales, y es la importancia dada a la educación, preocupación que unió a institucionistas, regeneracionistas, noventayochistas, socialistas, y conservadores e incluso ultramontanos. No cabe duda de que unos y otros tuvieron diferentes modos de entender ese concepto, y que «progresistas» y «conservadores», se enfrentaron abiertamente con bastante frecuencia. Pero cuando entramos en el siglo XX, la fe que los distintos grupos tienen en el poder de la educación nos recuerda a los ilustrados de los siglos XVIII y XIX; y se llenan páginas con escritos en que se considera a la educación como el verdadero instrumento con el que «erradicar los 'males de la patria'». Ciertamente que en ese largo período esos escritos educativos siguen una evolución acorde con el espíritu de los tiempos, con lo que sería difícil elaborar una teoría desde una mirada única. Y aunque se refieran todos al tema educativo, ni lo hacen de la misma manera ni el concepto de educación sobre el que escriben es unívoco. Por lo que un primer problema a resolver sería hacer la distinción entre los escritos de carácter científico que se constituyen como teorías, historias de la educación o metodologías didácticas («¿escritos propiamente pedagógicos?»), y aquellos que, redactados de una manera menos técnica y precisa, pretenden llegar al mayor número de lectores posible, y desde luego a los poderes públicos, con la intención clara de actuar sobre la sociedad y al mismo tiempo cambiar el modo de entender el sistema educativo, convenciendo a unos y otros que sin una educación suficiente, sin un conocimiento formativo adecuado, los pueblos son incapaces de progresar («¿escritos de divulgación?», «¿escritos de opinión?», «¿escritos políticos?»). Y aunque la expresión «discurso educativo», se presta a definir cualesquiera de las modalidades señaladas, su uso sin embargo estaría más cercano a la segunda de ellas: obras de divulgación, artículos en revistas de gran tirada, artículos en la prensa diaria, programas políticos, actas de congresos, conferencias publicadas..., todos ellos con una característica común: la de proponerse difundir las distintas ideas que sobre educación tenían los más variados sectores, desarrollando el interés por los temas educativos, con una intencionalidad política: la de actuar en directo sobre la sociedad, informando, criticando y provocando a los poderes públicos y sin que tuvieran que ser firmados por especialistas en el tema educativo. Características que serían, desde nuestro punto de vista, las notas determinantes de la expresión «discurso



educativo» (entendida la educación como el acontecimiento, el hecho), aunque ciertamente sin ignorar la importancia de los que, escritos desde criterios científicos más rigurosos y restringidos, podrían denominarse como «discursos pedagógicos» (entendida la pedagogía como la categorización científica de ese acontecimiento que es la educación), integrados dentro de los escritos educativos en cuanto se refieren a la educación y sus problemas, pero haciendo un uso del término «pedagogía» claramente deudor de la obra herbartiana.

Pero estos discursos, bien científicos, bien ideológicos (o ambas cosas a la vez), con intenciones investigadoras y/o políticas, al escribirse a lo largo de un siglo tan peculiar como es el siglo XX, exigen, además, una clasificación de orden cronológico, con el fin de poder acceder a ellos siguiendo una metodología apropiada. Pues ciertamente que son diferentes los escritos de «entresiglos», sobre todo de la generación del «98», de los que se escriben por la siguiente generación, menos famosa pero ciertamente de gran influencia, como fue la generación del «13», extendiendo ambas generaciones su influencia hasta la misma República, a pesar del interregno de la dictadura, en la que la libertad de expresión de la que parecían gozar aquellos autores se pone en entredicho. Con lo que los discursos educativos republicanos son una síntesis ecléctica donde se dan cita institucionalistas, regeneracionistas, las generaciones del «98» y del «13» y desde luego los intelectuales socialistas, entre otros, y en los que la fe en la educación es de nuevo una constante. Sin olvidar que en paralelo y a lo largo de todos estos años están los discursos que se escriben desde la Iglesia y desde los sectores más conservadores, que sí mantienen una cierta continuidad aún cuando en algunos casos se vayan acomodando a los tiempos, todos ellos desde la posición incuestionable de «mater et magistra».

Con el régimen franquista, los escritos que se publican en la primera década, la de los años cuarenta, son en realidad un alegato en favor del modelo educativo propio del totalitarismo político existente, exacerbado, sobre todo, en ese período, y que incluso llega a impregnar parte de la década de los cincuenta, aunque ciertamente, cada vez más suavizados los planteamientos. De forma que algunos de los principios educativos van siendo modificados o sustituidos, y al final de los años sesenta, al unísono de los planes de desarrollo y de los movimientos emigratorios, que tanto van a influir en el cambio de mentalidad de la clase obrera, se desemboca en una ley educativa llena de modernidad, en cuya elaboración van a influir muchos de los discursos pedagógicos que la preceden, escritos la mayor parte de las veces con una clara intención de cambio y acercamiento a Europa. Pero la cesura con la República seguirá siendo tan profunda que pudiéramos hablar de mundos contrapuestos, incluso en la última época. Para, finalmente, con el advenimiento de la democracia, iniciar nuestro país una etapa en que se recuperan muchas de las ideas republicanas y todo lo que ellas suponían. Pero, a veces, los discursos de este período son contradictorios, y aunque llenos de entusiasmo, en algunos casos carecen de la coherencia interna que pudiera esperarse de una etapa defi-

nida por la libertad. Porque muchos de ellos parecen arrastrar la herencia del autoritarismo, de la «posesión de la verdad», de la intolerancia en definitiva, poniendo una vez más de manifiesto que la imagen metafórica de las dos Españas parece no haber perdido total vigencia. Y en lo que se refiere al conocimiento científico de la educación, en muchas ocasiones se parte de la superficialidad, imitando modelos europeos o americanos sin un análisis detenido de las distintas sociedades y sus condiciones objetivas, cayendo en uno de nuestros errores más repetidos a lo largo de la historia: desechar lo propio como inútil o encerrarse en el patriotismo.

Por otra parte, estos discursos no tienen todos la misma forma ni se publican de la misma manera, aunque lleven como nota común su intención de ser difundidos para influir no solamente en los profesionales (la influencia en los sectores más especializados profesionalmente será el principal objetivo de los discursos pedagógicos) o en los sectores más especializados, sino, sobre todo, en los poderes públicos, con la fe puesta en el poder de la palabra escrita. Y en ese sentido discursos serán, tanto las obras monográficas, como los artículos en revistas más o menos especializadas, o los que la prensa diaria publica y difunde. Y los que se escriben desde la Iglesia, haciendo del púlpito el lugar preferente para su difusión: encíclicas, homilias, cartas pastorales, hojas parroquiales, sermones..., que cuando tienen que ver con la educación se transforman en discursos educativos. Como los programas que sobre educación publican los partidos políticos, los sindicatos, y las múltiples asociaciones de diversa índole. Todos ellos defensores de un modelo de educación que nos permite una nueva clasificación derivada de la ideología tanto de los autores individualizados como de las distintas instituciones. Acumulándose así una gran riqueza de fuentes para la investigación de la educación a partir de esos escritos, que durante los cien años elegidos ofrecen todo tipo de posibilidades, pues son innumerables las obras monográficas, las revistas y los periódicos utilizados.

Y es que la fecha de 1898: «desastre colonial» y «final de siglo», propicia todo un revulsivo nacional en que lo principal no va a ser la pérdida del «imperio colonial», sino las respuestas que se dan desde todos los sectores a los problemas que se entienden esenciales para la nación: económicos, educativos, políticos... E intelectuales y periodistas, pedagogos y políticos, novelistas y poetas, escriben sobre España y sus problemas e incluso llegan a creer en la posibilidad de construir una nueva nación con unos hombres y mujeres también nuevos. Con ideas que se consolidaron sobre todo en la segunda mitad del siglo XIX, y que tuvieron sobre todo en Giner de los Ríos y Joaquín Costa sus principales representantes, ambos apasionadamente defensores de la educación, y cuya influencia se hace sentir en la España de finales de siglo de una manera decisiva. Pero junto a ellos, otros muchos, hombres y algunas mujeres, que intentan, con sus escritos, colaborar en esa obra que parece definir el principio de nuestro siglo: la de conseguir una sociedad diferente asentada en la cultura y en la educación de sus miembros, aunque a veces y en determinados períodos

puedan cuestionarse los cimientos en que asientan ese proyecto. Y desde los mencionados Giner y Costa, ya lejanos en el tiempo, hasta los diversos escritos de los años 80, que en cierta forma son la expresión del modo de entender la educación desde los primeros años del período socialista de la democracia, hay toda una suerte de autores cuyos discursos educativos y pedagógicos no pueden ser olvidados¹: Concepción Arenal, Macías Picavea, Isern, Mallada, Manuel Bartolomé Cossío, Adolfo Posada, Unamuno, Azorín, Antonio Machado, Vázquez Mella, Ramiro de Maeztu, Pablo Iglesias, Ortega y Gasset, Eugenio D'Ors, Fernando de los Ríos, Besteiro, Federica Montseny, Victoria Kent..., en una primera época anterior al régimen de Franco. Saínz Rodríguez, Pemartín, Pemán, Ibáñez Martín, Giménez Caballero, Maíllo..., en el período franquista. Con nombres en la democracia que nos siguen acompañando desde las distintas ideologías: Savater, Ollero Tassara, Rodríguez Adrados, Íñigo Caveró, Muñoz Molina, Victoria Camps... y que representan, en cierta forma, la opinión frente al discurso pedagógico propiamente dicho, éste cuyos autores estarán cada vez más vinculados a las Escuelas Normales y a las Facultades de Pedagogía.

Pues bien, sobre la historia, contenido e influencias de los escritos educativos y pedagógicos de algunos de los autores citados, junto a los de otros menos conocidos pero cuya importancia se pone de manifiesto precisamente a partir de estas investigaciones, tratan las colaboraciones del capítulo que se encabeza bajo el título «Los discursos educativos en el siglo actual», y que reúne trabajos diferentes en los que las fuentes utilizadas van desde las propias obras monográficas a los escritos de la prensa diaria o sencillamente a las huellas que unos y otros dejaron en el quehacer educativo del siglo xx.

Conrad Vilanou, con su investigación sobre el pensamiento y los discursos pedagógicos en España (1899-1940), inicia el capítulo, realizando un meticuloso análisis de las distintas corrientes pedagógicas que, procedentes especialmente de Europa, van abriéndose camino en nuestro país y que el autor identifica con autores y revistas especializados. Sin duda con afirmaciones que todavía suscitan polémica: «el krausismo dificultó un conocimiento exhaustivo de otras corrientes de pensamiento», pero bien fundamentadas, con lo que libera su propio discurso de la superficialidad o el sectarismo. Filosofía y pedagogía son considerados saberes necesariamente interdependientes y desde esa perspectiva la revisión pedagógica exige, a su vez, una revisión filosófica, que en ambos casos se realiza con la exhaustividad que permite el carácter del trabajo presentado, que se nos ofrece como un mapa cuidadosamente elaborado de los distintas teorías pedagógicas y filosóficas que circularon por nuestro país en las cuatro décadas estudiadas. Y del destino sufrido por cada una de ellas en los

¹ Está claro que no se trata de hacer una lista exhaustiva de todos los que escribieron discursos educativos en los años considerados, por otra parte objeto de investigación de las comunicaciones presentadas en esta mesa.

comienzos de la dictadura franquista. Erudición y bien pensar son las principales características de esta investigación, sobre un tema, por demás, poco trabajado², a excepción de los manuales de Historia de la Educación.

El regeneracionismo y la influencia de Joaquín Costa es objeto de varios de los trabajos siguientes, que encabeza María del Mar del Pozo Andrés, con la pretensión, creo que sobradamente cumplida, de delimitar los distintos usos del término regeneracionismo, construyendo un «discurso pedagógico» que ordena las diferentes acepciones del mismo desde un número considerable de autores, con una riqueza de datos y una claridad de conceptos que hacen de su investigación un trabajo lleno de precisión y densidad, bien pensado y bien escrito. Ciertamente que la ambigüedad semántica en relación con el término mencionado se ha puesto de manifiesto por distintos historiadores, pero quizás no se ahondaba demasiado en la cuestión, sobre todo desde la mirada de la historia de la educación, por lo que con este escrito se amplían las perspectivas para el estudio de los «intelectuales» de la época, sobre todo en relación con el tema educativo, y se aclaran diversas cuestiones acerca del uso polisémico de un término que apareció repetidamente en sus discursos, con significados a veces muy dispares. Pero no sólo el término regeneracionismo plantea problemas de interpretación, y así se pone de manifiesto en el siguiente trabajo, firmado por María José Rebollo y dedicado a estudiar el uso, en muchas ocasiones ambiguo, de la palabra europeísmo en los discursos educativos de nuestro período. ¿Europeísmo como extranjerización?, ¿europeísmo como integración? o ¿europeísmo como salvación de las miserias patrias? Son algunas de las maneras con las que los autores del 98 e incluso de la generación posterior, enfrentan una de las polémicas más constantes en la historia de nuestro país. Y que la autora estudia con claridad e inteligencia, utilizando textos en verdad significativos.

Y analizado estos términos básicos, desde las colaboraciones siguientes conectamos con la obra de Costa y su pasión por la educación, reconociendo la influencia de sus ideas, no sólo en los años que siguieron al «98»: la importancia de la escuela, la necesidad de dignificar la figura del maestro, la relación regeneracionismo/escuela graduada (referida en este caso a Murcia en su carácter de ciudad pionera en este tipo de escuela, tal como lo describe Vicente Jara), sino en la actualidad, en modelos educativos que conviven con nosotros como el de la Comunidad aragonesa, objeto de estudio de Vaquero Peláez, ratificándonos en el carácter de reformador social que acompañó a su papel de autor pedagógico.

Pilar Ballarín y Mercedes Vico, en sus trabajos respectivos, tratan un tema poco investigado todavía, como es la aportación de las mujeres al

² Acaba de aparecer un artículo de Buenaventura Delgado Criado en el número 210 de la *Revista Española de Pedagogía* (abril-junio de 1998), cuyo título es «El pensamiento pedagógico en España: del 98 a la II República», pp. 285-298.

regeneracionismo, trayéndonos las biografías de dos mujeres singulares: Pilar Pascual de Sanjuán y Suceso Luengo. Ciertamente que en el caso de Ballarín la protagonista, Pilar Pascual, muere en 1899, con lo que su obra apenas se corresponde con el período seleccionado, pero bien puede servirnos como prolegómeno a las actuaciones feministas en pro del regeneracionismo del siglo xx y de la defensa de «la instrucción de la mujer por la mujer». Y con respecto a Suceso Luengo, se presenta un trabajo acerca de la obra de una mujer comprometida con las ideas progresistas de principios de siglo, en relación con la educación. A través de un lenguaje lleno de viveza y fluidez, vamos conociendo los rasgos más significativos de la que podría ser considerada una autora pionera en los temas de pedagogía social, y nos informamos de sus escritos y proyectos. Construyéndose poco a poco, con trabajos como estos, una historia de la educación desde las obras de mujeres que enseñaron, y escribieron sobre educación.

Las siguientes colaboraciones nos conectan con otras fuentes y otro modo de escribir sobre educación, como puede ser la prensa, o las publicaciones de los mítines políticos. En el primer caso desde una revisión de la prensa pedagógica anterior al «98», realizada por Fermín Ezpeleta, hasta el análisis de un artículo que sobre educación publica Antonio Machado, y que con una gran riqueza de comentarios analiza Myriam Carreño. Y en el segundo caso, acercándonos a las cuestiones socio-político-educativas desde la radicalidad de final de siglo y en un escenario tan singular como fue el Paraninfo de la Universidad de Valencia, donde se celebró un mitin por la educación integral y obligatoria el 29 de octubre de 1899 y que, como bien señala su autor, Francisco Canes, tuvo su precedente en la apertura de curso 1898-99, del Ateneo Científico, Literario y Artístico, institución que convoca el mitin. Se trató de un acto que hizo de la Universidad un lugar de encuentro para los distintos niveles educativos en unos momentos en que todavía el abismo que les separaba era muy grande. Por ello es de agradecer aportaciones que, como éstas, utilizan fuentes poco conocidas, mostrando nuevas posibilidades a la historia de la educación.

Ciertamente que con este capítulo no se agota el tema propuesto, pero creemos que nos permite una nueva mirada o al menos acercarnos a su conocimiento desde perspectivas diferentes, lo cual puede significar una mayor profundización en la investigación de los escritos que sobre educación han ido apareciendo a lo largo de la historia, y en especial del siglo xx, quedando abierto el camino para proseguir un viaje que en cierta forma está en nuestras manos, pero con una mayor riqueza de datos y de fuentes de información.

PENSAMIENTO Y DISCURSOS PEDAGÓGICOS EN ESPAÑA (1898-1940)

CONRAD VILANOU
Universidad de Barcelona

*A la memòria d'Isidre Vallès i Ramon (1917-1998),
fidel soldat de l'exèrcit republicà,
que finí mentre escrivia aquest treball*

No hay duda que la crisis finisecular, desencadenada por el fracaso de 1898, marca un punto de inflexión en la historia de España. Aunque el sistema político —el modelo de la Restauración implantado con la constitución de 1876— no sufrirá cambios substanciales hasta bien entrado el siglo xx, lo cierto es que tanto a nivel intelectual y científico, como en el plano económico y social, las cosas evolucionaron con mayor rapidez. Es sabido que la península había quedado —a lo largo del siglo xix— al margen de una introducción metódica de las modernas corrientes del pensamiento, por más que los liberales procuraron asumir los principios ilustrados con una inequívoca voluntad de renovación y mejora.

Tanto es así que la penuria de nuestro pensamiento no puede deslindarse de las vicisitudes de la filosofía en la España del siglo xix. Cuando en 1897, la revista *Kant-Studien* encargó un trabajo al filósofo polaco Wincenty Lutoslawski sobre la recepción de Kant en España, la situación —a pesar de los viajes que Sanz del Río y José del Perojo habían efectuado a Alemania— era desalentadora¹. Kant era escasamente conocido en España, y casi siempre a través de traducciones francesas que por lo general sirvieron para ver-

¹ PALACIOS, J. M. (1989). La filosofía de Kant en la España del siglo xix. En MUGUERZA, J.; RODRÍGUEZ ARAMAYO, R. (eds.). *Kant después de Kant. En el bicentenario de la Crítica de la Razón Práctica* (pp. 673-707). Madrid: Instituto de Filosofía del C.S.I.C.-Tecnos.

ter la filosofía kantiana al castellano. Mientras en Alemania se desarrollaba la filosofía neokantiana, en España no se había producido todavía una recepción sistemática de la filosofía kantiana y, lo que es más importante desde una perspectiva pedagógica, la consiguiente entrada del herbartismo.

A falta, pues, de una tradición kantiana, España se había abierto al krausismo y —a través suyo— al positivismo. De manera que el krausismo, limitando los resabios idealistas de primera época que preconizaban una filosofía basada en el *ideal de la humanidad* (Sanz del Río y Federico de Castro, principalmente), fue acercándose al positivismo, hasta constituir el krausopositivismo, feliz denominación que acuñó Adolfo Posada en 1892 para referirse a la obra de Urbano González Serrano, divulgador de la psicología experimental en España². De manera que el krausopositivismo se convirtió en un excelente caldo de cultivo —combinando el naturalismo evolucionista con el desarrollo de la metodología experimental— para el arraigo de una psicología de ascendencia fisiológica, que propiciaría el ulterior desarrollo de diversas corrientes psicopedagógicas.

Sin cuestionar la oportunidad de la introducción del krausismo, su presencia dificultó un conocimiento exhaustivo de otras corrientes de pensamiento, y por tanto, de las diversas escuelas y tendencias psicológicas y pedagógicas que se habían sucedido a lo largo del siglo XIX, especialmente en Alemania. «Se ha hablado —escribía Ortega y Gasset en su *Prólogo para alemanes* (1934)— del famoso krausismo español. Pero los krausistas españoles eran lo que suele decirse excelentes personas y malos músicos. Han influido bastante y con noble sentido en la vida española, pero de Alemania conocían sólo a Krause»³.

Nadie piense, empero, que las cosas iban mejor en lo concerniente a la filosofía escolástica. En 1901, la *Revue Néo-Scholastique*, que dirigía desde Lovaina el cardenal Mercier, daba cuenta de los resultados de una excursión filosófica a España con resultados igualmente desalentadores⁴. A su entender, nuestro país —bajo la presión del krausismo y del positivismo— había quedado al margen de la restauración neotomista derivada de la encíclica *Aeternis Patris* (1879). La conclusión era elocuente: la patria de Suárez y Balmes era impermeable a la ciencia católica que emergía en el resto de Europa, por lo que se imponía introducir en España el programa neotomista.

El corolario que se deriva de este estado de cosas era ciertamente desolador: la constatación de una gran miseria filosófica, según había anuncia-

² POSADA, A. (1892). Los fundamentos psicológicos de la educación. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XVI 358, 1-9 y 359, 17-20. Al respecto, véase también: JIMÉNEZ GARCÍA, A. (1997). *El krausopositivismo de Urbano González Serrano*. Badajoz: Diputación Provincial.

³ ORTEGA GASSET, J. (1983). *Obras Completas*, VIII. Madrid: Alianza Editorial. Revista de Occidente, p. 21.

⁴ LATINUS, J. (1901). Une excursion philosophique en Espagne. *Revue Néo-Scholastique*, 182-195.

do José Miguel Guardia en 1893 desde las páginas de la *Revue Philosophique*, al apuntar que la filosofía española se inspiraba —para bien o para mal— en el pensamiento foráneo⁵. Nada de lo que acontecía en España tenía una significación propia: sólo importación y adaptación de lo extranjero a través de la cultura francesa.

Es obvio que esta situación incidió en el campo pedagógico, más aún si consideramos que filosofía y pedagogía constituyen —desde una perspectiva histórica— dos conceptos que se implican recíprocamente. No en balde, Domingo Barnés en sus *Ensayos de Pedagogía y Filosofía* constata que el pedagogo debe estar atento a la «filosofía de su época, porque, a la larga, en ella y de ella debe nutrir su ideología profesional»⁶. Además, como contrapartida al desarrollo de una ciencia positiva, se vio la necesidad de estrechar los lazos entre la filosofía y la pedagogía a fin de asegurar la dimensión normativa del saber pedagógico. Desde las páginas de la *Revista de Pedagogía* García-Morente manifestaba, en 1931, que la pedagogía es la forma de la filosofía. «Filosofía y pedagogía son, pues, dos aspectos de una misma cosa: la ocupación del pensamiento. El que piensa, enseña y aprende. El que enseña y aprende, piensa»⁷.

Tal exigencia también era demandada por la filosofía neoescolástica que insistía —después de los progresos del positivismo— en la necesidad de volver a la *philosophia perennis* como fundamentación global de la pedagogía. Zaragüeta en 1932 recordaba, en el prólogo al *Ensayo de Filosofía Pedagógica* de Franz de Hovre, que «toda pedagogía técnica, si aspira a ser plenamente humana, se hallará pendiente del gran problema de los ideales de la vida»⁸. La educación no podía, pues, limitarse a ser objeto de una consideración empírico-experimental. Pero si el positivismo había sobrevalorado la capacidad de las ciencias naturales, Kant había cercenado el camino de la metafísica. Por ello, la pedagogía moderna —que se encontraba, según el catolicismo, falta de valores metafísicos— debía fundamentarse no sólo en la filosofía, sino también en la teología.

Todo indicaba las limitaciones de una pedagogía desligada de la filosofía y que, además, debía abordar su fundamentación y sistematización científica. Resulta pertinente, por tanto, la observación orteguiana según la cual no habría en España pedagogos hasta que no hubiese entrado un poco de filosofía en las Escuelas Normales. Por otra parte, después de la primera guerra mundial, se hacía perentoria la rectificación del rumbo de la pedagogía. A la vista del ambiente de crisis dominante, se imponía un refortalecimiento

⁵ GUARDIA, J. M. (1893). La misère philosophique en Espagne. *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*, xxxvi, 287-293.

⁶ BARNÉS, D. (Sin fecha). *Ensayos de Pedagogía y Filosofía*. Madrid: La Lectura, p. 31.

⁷ MORENTE, M. G. (1931). Símbolos del pensador. *Filosofía y Pedagogía. Revista de Pedagogía*, 114, p. 250.

⁸ HOVRE, F. de (1932). *Ensayo de Filosofía Pedagógica*. Madrid: Razón y Fe, p. 7.

de los discursos filosóficos y, por ende, de los discursos pedagógicos. En este contexto, Luis de Zulueta anota en *El ideal en la educación* que «ahora estamos quizás viviendo en los primeros momentos de un renacer idealista» que, a su entender, había de potenciar la ética y los valores⁹.

También los acontecimientos políticos —como la revolución soviética de 1917 o la marcha fascista sobre Roma de 1922— influyeron en el curso de los discursos educativos. El viaje a Rusia, y la publicación del respectivo informe posterior, se impuso como una especie de obligación para muchos de nuestros intelectuales del primer tercio del siglo xx. Cualquier oportunidad —como el Congreso de Psicotecnia reunido en Moscú en 1931— fue buena para conocer de cerca la experiencia social y pedagógica soviética. Tampoco pasó desapercibida la reforma educativa italiana inspirada en la pedagogía de Gentile, expresión de un idealismo de corte neohegeliano que concitó la atención de nuestros educadores.

Parece claro que los discursos educativos —además de responder a la evolución general del pensamiento—, adoptaron en cada momento histórico un cariz propio y característico. Lógicamente, no se puede negar la dependencia respecto a etapas anteriores y, en especial, su subordinación al krausismo e, igualmente, su vinculación al movimiento de la generación del 98, expresión fraguada por Ortega en febrero de 1913 y apropiada inmediatamente por Azorín. Tampoco fue baladí el esfuerzo de nuestros pensionados —tal como ha puesto de relieve la profesora Marín Eced¹⁰— por contactar con nuevas realidades educativas, hasta el punto de configurarse una auténtica edad de la plata de la cultura española que tiene —entre sus jalones más notorios— a la generación de 1914. Por tanto, se puede hablar de la concurrencia en la España contemporánea de diversos discursos pedagógicos, que adquieren —según el caso— connotaciones científicas, filosóficas, políticas e, incluso, teológicas.

Es evidente que en un trabajo de las características del presente, no podemos abordar todos y cada uno de los discursos pedagógicos que, de una u otra forma, se han dado en la España contemporánea. Por exigencias de espacio y tiempo, nos limitamos a considerar aquellos discursos que han dejado una huella más profunda durante el período que va de 1898 a 1940, fecha que significa una quiebra en la evolución del pensamiento pedagógico moderno en España. Pero no adelantemos acontecimientos y vayamos por partes porque, como señaló José Castillejo, no se puede olvidar que la historia de España se perfila como una guerra de ideas que afectó también —qué duda cabe— a la educación.

⁹ ZULUETA, L. de (Sin fecha). *El ideal en la educación. Ensayos Pedagógicos*. Madrid: La Lectura, p. 17.

¹⁰ MARÍN ECED, T. (1989). *La renovación pedagógica en España (1907-1936)*. Madrid: CSIC. De la misma autora, (1991). *Innovadores de la educación en España (Becarios de la Junta para Ampliación de Estudios)*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

1. LA HERENCIA DEL SIGLO XIX: KRAUSOPOSITIVISMO E INSTITUCIONISMO

Sin ánimo de ser polémicos, podemos sugerir que la continuada presencia de la filosofía krausista entorpeció el desarrollo de otras corrientes de pensamiento. Al margen de los motivos que determinaron la elección por parte de Sanz del Río en favor de Krause —cuestión que levantó, en su momento, grandes disputas—, no podemos negar el esfuerzo de algunos de nuestros intelectuales de ascendencia positivista por entroncar directamente, y al margen del krausismo, con la filosofía kantiana.

En esta dirección, destaca la labor de José del Perojo, director de la *Revista Contemporánea* (1875-1879), divulgador del pensamiento germánico, editor de las obras de Kant y representante de la filosofía neokantiana en España¹¹. La intención de Perojo —que publicó, en 1883, la primera versión directa del alemán de la *Crítica de la Razón Pura*— era patente: desenmascarar al krausismo que debía todo su éxito a su oscura y alambicada terminología. Nos encontramos, pues, ante un neokantismo de signo positivista deseoso de que la gnoseología kantiana asegure la validez del trabajo científico. De ahí, la necesidad del estudio de las condiciones del conocimiento, de sus límites y alcance, tal como se desprende de la primera crítica kantiana que se convierte así en la garantía de todo conocimiento fenoménico.

Además, Perojo había destacado —en sus *Ensayos sobre el movimiento intelectual* (1875)— el protagonismo de la filosofía de Herbart, el legítimo discípulo de Kant. Para Perojo, los herbartianos —contrarios al idealismo hegeliano— habían establecido la escuela más conveniente para el progreso de las ciencias naturales ya que «parten de la fenomenidad del conocimiento demostrada por Kant, y desde la relación de unos fenómenos con otros construyen todo su edificio científico»¹². Probablemente, a través de esta vía —es decir, de un neokantismo de signo positivista— se hubiera producido una introducción sistemática de la psicología herbartiana y, quizás, de su correspondiente pedagogía.

Sea como fuere, el krausismo se percató de sus propias limitaciones abriéndose de inmediato al quehacer científico. En realidad, el krausopositivismo no fue más que la respuesta al avance científico que —entre otras corrientes— representaban el evolucionismo naturalista y las investigaciones psicofisiológicas que procedían de los laboratorios experimentales de Alemania que seguían el modelo establecido, en 1878, por

¹¹ DÍAZ REGADERA, M. D. (1996). *José del Perojo y Figueras (1850-1908). Neokantismo y reformismo*. Madrid. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

¹² PEROJO, J. del (1875). *Ensayos sobre el movimiento intelectual en Alemania*. Madrid: Imprenta de Medina y Navarro, p. 12.

Wundt en la Universidad de Leipzig. Así pues, se produjo una positivación de la filosofía krausista a través de la psicología que abandonaba su primigenia dimensión filosófica. Como se ha señalado en más de una ocasión, la labor de los autores que siguen esta orientación —encabezada por Urbano González Serrano y Luis Simarro y continuada por Martín Navarro Flórez, Julián Besteiro y J. V. Viqueira— generará una corriente psicológica que, además de rechazar la psicología escolástica, presentará un frente psicopedagógico que incidirá en la renovación de la educación. En cualquier caso, tanto neokantianos como krausopositivistas apuntan hacia un mismo objetivo: la defensa de un monismo científico o positivo que si los primeros mediatizaron a través de la epistemología kantiana, en el segundo caso se canalizó por medio de las corrientes evolucionistas.

De esta manera, el institucionismo se desmarca —a partir de 1890— de una estricta observancia del krausismo, para presentarse como una «actitud intelectual abierta e indefinida, muy atenta, al mismo tiempo, a las diversas aportaciones científicas, donde los elementos doctrinales específicos del sistema han desaparecido»¹³. Ello permitirá que el institucionismo —a través del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* y de editoriales afines como las casas Jorro y Francisco Beltrán, ediciones de La Lectura— dé cabida a propuestas pedagógicas de carácter científico y experimental, sin menospreciar otras opciones. Al fin de cuentas, el institucionismo se perfila como un estilo de vida y un excelente caldo de cultivo donde van a germinar las iniciativas reformistas más destacadas para la renovación pedagógica de la España contemporánea. En este sentido, diversas instancias culturales —la Junta para Ampliación de Estudios (1907); la Escuela Superior del Magisterio (1909); el Museo Pedagógico Nacional que bajo la dirección, primero de M. B. Cossío y después de Domingo Barnés, desarrolló una obra impagable; la Residencia de Estudiantes (1910), que con la dirección de Alberto Jiménez Fraud fue un lugar de encuentro de la juventud universitaria española; el Instituto-Escuela, primero en Madrid y más tarde también en Barcelona y Sevilla, en su condición de centros pilotos de enseñanza secundaria; la creación de las secciones de Pedagogía de las Facultades de Filosofía y Letras de Madrid (1932) y Barcelona (1933)— serán algunas de las iniciativas que más y buenas cosas hicieron por la renovación de la educación que contó además con dos protagonistas excepcionales, a saber, Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío —que en 1904 ocupó la Cátedra de Pedagogía de la Universidad Central—, sin olvidar algunos de sus epígonos más destacados como Domingo Barnés, Luis de Zulueta o Joaquim Xirau.

¹³ NÚÑEZ RUIZ, D. (1975). *La mentalidad positiva en España: desarrollo y crisis*. Madrid: Túcar ediciones, p. 85.

2. LA PEDAGOGÍA COMO DISCURSO CIENTÍFICO-POSITIVO

Consolidado el estatuto de la ciencia positiva, se asiste a un lento —pero irreversible— proceso de institucionalización de un discurso pedagógico de claras connotaciones empíricas que se levanta sobre las bases de una tradición fisiológica, enraizada en el siglo XIX y que había sido cultivada por Luis Simarro. Catedrático desde 1902 de Psicología Experimental en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Madrid, Simarro había elaborado una tesis doctoral sobre *Fisiología general del sistema nervioso publicada por entregas*, entre 1878 y 1879, en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Por su parte, Besteiro obtuvo en 1895 el premio Charro-Hidalgo que convocó el Ateneo de Madrid con una memoria sobre «Exposición sumaria de los principios fundamentales de la Psicología», en la que concluye que la psicofísica constituye «una de las partes principales de la Psicología experimental, al mismo tiempo que entra a formar parte también de los estudios propios de la Psicología Fisiológica»¹⁴. En virtud de esta dinámica, y a partir de finales del siglo XIX, aparecerán un sinfín de obras de talante psicológico-experimental, debidas a autores que actuaban de profesores de Psicología en Institutos de Segunda Enseñanza y que, por lo general, utilizaban las páginas del *Boletín* para dar cumplida cuenta de sus trabajos e investigaciones.

También la pedagogía —como disciplina científica— descansó en sus inicios sobre la fisiología, de lo que se deriva la importancia de las investigaciones fisiológicas, no sólo por las contribuciones de los trabajos de laboratorio, sino también por la protocolización de los métodos experimentales ya que la metodología del trabajo fisiológico pronto se asimiló a la psicología y a la pedagogía. En este sentido, cabe destacar que si en 1865 Claude Bernard había formulado el método experimental en su *Introducción al estudio de la medicina experimental*, fue Santiago Ramón y Cajal quien ejerció una notable influencia entre nosotros al abordar la cuestión metodológica de una manera decidida. En verdad, nadie como Cajal —premio Nobel en 1906— para sintetizar aquel espíritu de renovación de la generación del 98 al utilizar en sus escritos términos como los de *resurgir*, *renacer* y *regeneración*.

Más allá de la significación de sus aportaciones científicas —la aparición de la «escuela de Cajal»—, no podemos dejar de mencionar el prestigio ejemplar de su fama, es decir, la aparición del «mito Cajal» que incidió también en la pedagogía. Tanto es así que Modesto Bargalló diseccionó las ideas educativas de Cajal, según el cual la educación debe dirigirse fundamentalmente a la voluntad, suprema reguladora de los sentimientos humanos¹⁵. «Pocos episodios hay en la historia de la ciencia española contemporánea —escribe Laín Entralgo— tan lleno de incentivo como la

¹⁴ BESTEIRO, J. (1897). *La Psicofísica*. Madrid: Imprenta Ricardo Rojas.

¹⁵ BARGALLÓ, M. (1921). Cajal y sus pensamientos sobre educación. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 45, 243-247. También: BARGALLÓ, M. (1923). Cajal y sus ideas sobre la educación. *Revista de Escuelas Normales*, 1, 2-5.

configuración y la eficacia social de esta aureola mítica en torno al nombre de don Santiago»¹⁶. El mismo Cajal reconocía que España era un país intelectualmente atrasado pero que, felizmente, había superado la decadencia de antaño. Además, estaba convencido de la necesidad de potenciar el desarrollo de la ciencia al postular un ambicioso programa de actualización científica, planteando los deberes del estado respecto a la producción científica, lo cual justifica de suyo la presidencia que ocupó —hasta su muerte en 1934— de la Junta para Ampliación de Estudios.

Es lógico, pues, que Cajal presentase sus *Reglas y consejos sobre investigación científica*, redactados a partir del discurso leído con ocasión de su ingreso en la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales en diciembre de 1897, como unos auténticos tónicos de la voluntad de cara a promocionar el gusto por la investigación científica. Reeditados hasta la saciedad a lo largo del siglo XX —la segunda edición data de 1898, la tercera es de 1912 y la octava de 1940—, estas reglas constituirán un revulsivo para una cultura —como la española— desprovista de una rigurosa metodología científica. Cajal no sólo se preocupó por el perfil de las cualidades que debe atesorar todo investigador, sino que también planteó —siguiendo los pasos de Descartes, Bacon y Bernard— un método que asegurase la rigurosidad del trabajo científico. Combinando los métodos racionales propios de la reflexión filosófica y los métodos empíricos inherentes al positivismo, Cajal considera que toda investigación debe observar tres operaciones sucesivas: observación y experimentación, suposición o hipótesis y comprobación.

Por consiguiente, la fisiología se convirtió en el fundamento metodológico de la psicología (Claparède, Binet, Decroly, etc.) y de la pedagogía (Ardigò, Bain, Demoor, Jonckheere, etc.). Tanto fue así que psicólogos y pedagogos comenzaron a estudiar aspectos tales como la vida celular, la fecundación, el funcionamiento del sistema nervioso, la actividad sensorial, las leyes de la herencia, lo cual generó una psicopedagogía basada en un empirismo biológico preocupado en preparar a la infancia de cara a la lucha por la vida. En este contexto aparecieron una serie de manuales que respondían al título de *La Ciencia de la Educación* (Ardigò, sin fecha; Bain, 1915; Demoor y Jonckheere, 1929) y que insistían en el hecho de que la pedagogía había dejado de ser una ciencia especulativa, y por tanto filosófica, para adaptarse a la lógica biológica.

Mucho es lo que debe la pedagogía española a la tradición médica y biológica. En este sentido, el desarrollo de la pedagogía es deudora de trabajos como los de Gonzalo Rodríguez Lafora¹⁷ o Emilio Mira¹⁸, es decir, de la

¹⁶ LAÍN ENTRALGO, P. (1949). *Dos biólogos: Claudio Bernard y Ramón y Cajal*. (2ª ed.). Buenos Aires: Espasa-Calpe.

¹⁷ MOYA, G. (1986). *Gonzalo R. Lafora. Medicina y cultura en una España en crisis*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

¹⁸ VILANOU, C. (coord.) (1998). *Emili Mira. Els orígens de la Psicopedagogia a Catalunya*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

generación médica posterior a Cajal y que, de acuerdo con las tendencias del momento, fijó su atención en todo cuanto se investigaba en las universidades y laboratorios alemanes. El mismo Cajal había indicado la conveniencia de seguir la ruta germánica, al aconsejar la transformación de la vida académica «al modo de Alemania, donde la Universidad representa el órgano principal de la producción filosófica, científica e industrial»¹⁹.

Desde una perspectiva pedagógica, se pretendía traspasar los métodos del trabajo fisiológico —observación, medición, experimentación, formulación estadística, establecimiento de leyes— a una naciente psicopedagogía de raíz paidológica y funcional que enfatizaba el desenvolvimiento de la infancia, de manera que autores como J. M. Bellido —del Instituto de Fisiología que dirigía en Barcelona Augusto Pi-Suñer— harán hincapié en la utilidad de la biología para los maestros al estimar que había que darles «la base biológica general y de fisiología de los sistemas sensorial y nervioso, indispensable para el estudio de la psicología»²⁰. Bajo esta influencia, proliferaron los laboratorios experimentales como el de Luis Simarro, de la Universidad de Madrid, o el instalado en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Paralelamente, el belga Dwelshauvers se encargaba de la organización del de la Mancomunidad de Cataluña, mientras que Fernando M^a Palmés montaba otro en el colegio de los jesuitas de Sarriá. Así, se adaptó un sofisticado sistema de aparatos —taquistoscopio, dinamómetro, ergógrafo, esfigmógrafo, cronómetros, al igual que diversos tipos de cuestionarios— con el objetivo de registrar las diferentes variables físicas y psíquicas que incidían en el desenvolvimiento de la infancia. Naturalmente, junto a la paidología genética y funcional, la antropometría y la psicometría (Binet, Simon, Terman, etc.) pasaron a ocupar un lugar de privilegio en los incipientes gabinetes de observación psicopedagógica y de los que Domingo Barnés fue un excelente divulgador, al poner a disposición del magisterio un hipotético laboratorio de psicología experimental que «podría haber anejo a todo grupo escolar y que contendría solamente aquellos aparatos sencillos que sirven para recoger aquellos datos referentes al niño que el maestro debe conocer»²¹.

En realidad, quizás nadie hizo tantas cosas a favor del desarrollo de ese discurso pedagógico como Barnés, encargado desde 1918 de la cátedra de Paidología —antes lo había sido de Psicología, Lógica y Ética en sustitución de Ortega y Gasset— de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Traductor de un gran número de obras, elaboró en 1917 unas *Fuentes para el estudio de la Paidología ciertamente novedosas*²². El avance pedagógico se

¹⁹ RAMÓN Y CAJAL, S. (1971). *Los tónicos de la voluntad. Reglas y consejos sobre investigación científica*. (9ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe, p. 155.

²⁰ BELLIDO, J. M. (1926). Biología para maestros. *Revista de Pedagogía*, 50, p. 69.

²¹ BARNÉS, D. (Sin fecha). *Ensayos de Pedagogía y Filosofía*, op. cit., p. 145.

²² BARNÉS, D. (1917). *Fuentes para el estudio de la Paidología*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional.

da en conexión —e incluso, en ocasiones, a expensas— de la marcha de la biología y de la psicología. Se insta, pues, a que el maestro tenga una sólida formación científica cosa que no ha de extrañar si tenemos en cuenta que psicología y pedagogía no constituían dos compartimentos estancos, sino que se encontraban imbricados mutuamente desde el siglo XIX.

A modo de recapitulación esquemática, podemos establecer en el campo de la psicología una serie de tendencias que incidieron en la implantación de un discurso pedagógico de carácter científico y experimental, constituido al abrigo del desarrollo del positivismo:

a) La irrupción desde las últimas décadas del siglo XIX, y a expensas del publicismo krausopositivista, de un frente psicopedagógico que se consolidará durante el primer tercio del siglo XX con la divulgación de obras del talante siguiente: Viqueira, *Introducción a la Psicología Pedagógica* (1926); Baldwin, *Psicología pedagógica elemental* (1927); Decroly, *Problemas de Psicología y de Pedagogía* (1929); Lipmann, *Psicología para maestros* (1931); Klemm, *Psicología pedagógica* (1935); etc.

b) La introducción de las corrientes de psicología experimental —citamos, por ejemplo, la versión de la *Introducción a la Psicología experimental de Binet* (1928) o la *Escuela y la psicología experimental de Claparède* (1931)— que coadyuvaron al desarrollo de una pedagogía experimental en España. Precisamente, y en opinión de la profesora María del Mar del Pozo, la «línea de trabajo más fecunda e innovadora llevada a cabo en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio estuvo integrada por las Memorias de Psicopedagogía Experimental, dirigidas por Anselmo González, Domingo Barnés y Luis de Hoyos»²³.

c) La consolidación de una psicología aplicada, o psicotécnica, abocada a la orientación profesional y al examen de las aptitudes como supuesto previo para una adecuada incardinación al mundo laboral, y que ofrecía grandes posibilidades en vistas a una mejora de las condiciones de vida de la clase trabajadora. En medio de un contexto social claramente reformista se impulsaron —y aquí el paternalismo de la dictadura de Primo de Rivera favoreció las cosas— una serie de Institutos y Oficinas de Orientación Profesional, destacando en su organización y funcionamiento nombres como los de Emilio Mira, José Mallart, César de Madariaga, Mercedes Rodrigo, Pedro Rosselló, Juan Comas, etc. Es obvio que el papel de la escuela y del maestro aparecía como una pieza clave para la colaboración con los psicotécnicos a fin de orientar el acceso de los escolares a la actividad profesional.

d) La acogida del psicoanálisis a través de Ortega y de revistas especializadas como *Archivos Neurobiológicos*, que promovió continuadas campañas

²³ POZO ANDRÉS, M^a del M. (1989). La innovación metodológica y la formación del profesorado en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. En MOLERO PINTADO, A.; POZO ANDRÉS, M^a del M. (eds.), *Un precedente histórico en la Formación Universitaria del Profesorado Español*. Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932). Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, p. 85.

en favor de la higiene mental que activó José Germain. La recepción del psicoanálisis sirvió para la tematización —especialmente, a partir de 1931— de la educación sexual y de la coeducación²⁴. Autores como Gonzalo Rodríguez Lafora o Margarita Comas destacaron en esta línea que implica, además, aspectos de carácter filosófico que tampoco pasaron desapercibidos a teorizadores del amor como Xirau.

De manera paralela a la recepción en España de estas corrientes psicológicas, y sobre la base de una pedagogía entendida como ciencia de la educación —es decir, que prioriza sus componentes biológicas—, se dieron las circunstancias apropiadas para que arraigase un discurso científico-positivo sobre la educación. Curiosamente, tanto liberales como conservadores mostrarán interés —aunque con perspectivas y ópticas diferentes— hacia el desarrollo de una pedagogía empírica y experimental. En este sentido las obras de Meumann (*Compendio de Pedagogía Experimental*, 1924); Van Biervliet, *Primeros elementos de Pedagogía Experimental* (1925); Lay (*Manual de Pedagogía*, 1925; *Pedagogía Experimental*, 1928) y Buyse (*La experimentación en Pedagogía*, 1937) serán aclimatadas en España, sentando las bases de una tradición que ciertamente el franquismo sesgó de cuajo.

3. LOS DISCURSOS FILOSÓFICOS

Si Cajal aparece como el auténtico revulsivo de la ciencia española, en el campo de la filosofía Ortega y Gasset y Eugenio d'Ors son los genuinos representantes de un regeneracionismo preocupado por europeizar el pensamiento hispano. Ambos autores —tan diferentes y, a la vez, tan próximos entre sí hasta el punto de haber sido considerados *hermanos enemigos*²⁵— compaginarán el ensayo con el publicismo periodístico y, lo que es más destacado, aportarán un programa que venía a completar la incipiente ilustración de nuestro siglo XVIII que los liberales decimonónicos no pudieron concluir.

Talmente España iniciará a partir de este momento el diálogo sistemático con las modernas corrientes de la filosofía, desde el kantismo a la fenomenología, desde el vitalismo al pragmatismo. Como ha señalado Cerezo Galán al referirse a la generación de 1914, era preciso dar un paso más allá y sacar la empresa regeneracionista de los límites institucionistas para convertirla en un gran movimiento cultural²⁶. Igualmente, los miem-

²⁴ NOGUERA, E.; HUERTA, L. (eds.) (1934). *Genética, Eugenesia y Pedagogía Sexual*. Madrid: Javier Morata.

²⁵ GIBERT, R. (1991). Hermanos enemigos (Observaciones sobre las relaciones entre Eugenio d'Ors y José Ortega y Gasset). *Revista de Occidente*, 120, pp. 96-107.

²⁶ CEREZO GALÁN, P. (1994). Ortega y la generación de 1914: un proyecto de ilustración. *Revista de Occidente*, 156, p. 26.

bros de esa generación eran conscientes de sus diferencias respecto a la gente del 98, tal como certifica García Morente en el prólogo a la *Pedagogía Social* de Natorp, ya que «el pasto intelectual de la generación anterior, el libro de vulgarización pseudo-científica, o de divagación místico-personal, no es un aliento sano para espíritus que aspiran de verdad a sumarse al gran cauce de la cultura»²⁷.

Por tanto, la regeneración de España pasaba por su reforma moral e intelectual, tal como había anunciado Renan después de la derrota francesa en Sedán. Mientras Ortega apostará inicialmente por una solución idealista, de signo kantiano-fichteano y resuelta pedagógicamente en clave neokantiana, d'Ors se decantará a favor de un caudillaje cultural envuelto en una retórica estética. Si Ortega miró hacia Alemania, d'Ors atisbó los horizontes de una cultura francesa (Barrès, Maurras, Sorel, etc.) mediaticada por los vientos de un neoclasicismo que incorpora, además, elementos del pragmatismo norteamericano. No obstante, su alejamiento de la vida universitaria —al ser derrotado en su oposición a la cátedra de Psicología de la Universidad de Barcelona, en la que contó únicamente con el voto favorable de Ortega— convirtió a d'Ors en una especie de consejero itinerante al servicio de causas políticas proclives a su ideario de un estado educacional arbitrarista y autoritario. Al fin de cuentas, d'Ors anhelaba ser el Gentile español, es decir, una especie de filósofo-rey capaz de reformar la instrucción pública, dinamizando a la vez la cultura, tal como hizo el filósofo neoidealista al dirigir la Enciclopedia Italiana.

En realidad, los planteamientos orteguianos y orsianos tienen un cierto aire de familia ya que, además de enaltecer el cultivo de la inteligencia, confieren a sus actuaciones un claro sentido pedagógico. En efecto, si Ortega es un neoilustrado de talante liberal para quien Europa es, ante todo, ciencia y cultura superior, d'Ors hará de su filosofía una auténtica Heliomaquia, es decir, un combate por la luz²⁸. Al fin y al cabo, Ortega y d'Ors son dos pedagogos culturalistas, sabedores de la importancia de europeizar España pero no en el sentido higiénico y alimenticio de Costa, sino más bien en su dimensión intelectual y científica: los males de España exigían —como había señalado Adolfo Posada en 1904— luchar por la cultura en todos los terrenos.

De manera que si Ortega utilizará la *Revista de Occidente* —fundada en 1923— para promocionar sus ideas, d'Ors apelará a la glosa diaria para ir desgranando una filosofía que a pesar de su carácter asistemático aspiraba a ser popular. A través del doble magisterio orteguiano y orsiano, se marca la ruta por la que va a transitar buena parte del pensamiento español durante el siglo xx más allá, incluso, de 1936. La generación de 1914

²⁷ NATORP, P. (1913). *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Prólogo de M. García Morente. Madrid: La Lectura, p. 11.

²⁸ DIAZ-PLAJA, G. (1981). *El combate por la luz (La hazaña intelectual de Eugenio d'Ors)*. Madrid: Espasa-Calpe.

—tan alejada del romanticismo que acompañó a la del 98— extiende su acción a la época de la II República e, incluso, al franquismo —Ortega funda y dirige, en 1948, el Instituto de Humanidades— llegando sus rescaldos hasta la etapa democrática. No sorprende, pues, que en la Revista de Occidente colaborasen intelectuales de signo diverso, algunos de los cuales se comprometieron con el fascismo como Ledesma Ramos, Giménez Caballero o Luys Santa Marina. Por otro lado, y después de la revisión de Cacho Viu²⁹, varios de los rasgos del autoritarismo ideológico-cultural del franquismo son inherentes a la filosofía orsiana que, entre otros aspectos, se caracteriza por la crítica a la democracia, la vocación de misión imperial y la acción sindicalista.

Empero, la generación de 1914 se encuentra integrada por una amplia nómina —María de Maeztu, García Morente, Fernando de los Ríos, Lorenzo Luzuriaga, Luis Bello, etc.— que, siguiendo las orientaciones orteguianas, procedieron a una actualización de la pedagogía española. Gracias a sus esfuerzos, España contactó con el neohumanismo pedagógico germánico, entroncando así con otros ideales humanitarios y formativos al margen de los propuestos por el krausismo. La ruta indicada por Ortega apuntaba claramente hacia Marburg, y por tanto, hacia la pedagogía natorpiana, si bien la filosofía orteguiana evolucionó posteriormente hacia la fenomenología que pedagógicamente —salvo algún trabajo del joven Zubiri³⁰— pocas cosas dio de sí. Quizás por ello, nuestros liberales —al seguir el camino trazado por Ortega, que había observado atentamente en Alemania la polémica Herbart-Natorp— se despreocuparon un tanto de la tradición herbartiana que, tardíamente y no sin controversia, fue incorporada a nuestra realidad educativa.

3.1. EL PEDAGOGISMO NEOKANTIANO

Naturalmente la derrota de 1898 nos llevó a mirar hacia Alemania. Sin indicación de fecha, seguramente en 1898 o 1899, Rafael Altamira, traducía los *Discursos a la nación alemana* de Fichte, edición que se completaba con la siguiente apostilla: Regeneración y educación de la Alemania moderna. En el prólogo, Altamira reconoce que aunque las obras de Fichte «sean poco conocidas en España, todo el mundo sabe que Fichte es uno de los grandes filósofos alemanes de este siglo, discípulo de Kant, de cuya doctrina se apartó luego, rectificándola en cuanto al problema fundamental del yo y del no-yo. La importancia que Fichte da a la voluntad, penetra

²⁹ CACHO VIU, V. (1997). *Revisión de Eugenio d'Ors (1902-1930) seguida de un epistolario inédito*. Barcelona: Quaderns Crema/Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.

³⁰ ZUBIRI, J. (1926). Filosofía del ejemplo. *Revista de Pedagogía*, 55, 289-295. También sobre el particular: VERDIER, R. (1930). Las ideas filosóficas de Edmundo Husserl. *Revista de Escuelas Normales*, 75, 231-232.

todas las consecuencias de su sistema y explica las ideas fundamentales de los *Discursos*³¹.

José de Perojo —que ya conocemos por su posición neokantiana— también insistirá en el paralelismo entre la Prusia de 1806 y la España de 1898. Sus *Ensayos sobre educación* —publicados en dos ediciones sucesivas en 1907 y 1908³²— incorporan, de nuevo, una selección antológica de los discursos fichteanos. Con todo, Perojo —que se declara, sin ambages, kantiano redomado— manifiesta que la pedagogía moderna emana de la *Crítica de la Razón Práctica*. Curiosamente, Perojo establece una línea de continuidad entre Kant, Herbart y Fichte ya que, a pesar de sus diferencias, todos confiaban en el poder de la educación.

Cabe significar el conocimiento que Perojo demuestra a estas alturas de la pedagogía social alemana, y más concretamente, de la obra de Diesterweg. Perojo en una línea que recuerda el sentimentalismo de Schleiermacher, y también la filosofía de la religión de Natorp, se manifiesta partidario de una enseñanza religiosa equidistante tanto del laicismo —de ahí, su expresa oposición al ferrerismo—, como del confesionalismo. Desgraciadamente la labor pedagógica de Perojo pasó desapercibida y sólo en contadísimas ocasiones —éste es el caso de Barnés en su *Pedagogía y Filosofía*— se descató su notable tarea.

Hubo que esperar a Ortega para asistir a una incorporación sistemática de la filosofía kantiana, y por extensión neokantiana, en la España contemporánea. A pesar de los esfuerzos realizados, el conocimiento que se tenía de la filosofía alemana no había mejorado ostensiblemente. Ortega y Gasset constata, en 1908, que «actualmente no existe en ninguna biblioteca pública de Madrid —casi pudiera añadir ni privada— las obras de Fichte. Hasta hace pocos días no existían tampoco las de Kant: hoy las ha adquirido el modesto Museo Pedagógico en una edición popular»³³. Quizás por esta misma precariedad, Luzuriaga traducía en 1911 los textos pedagógicos kantianos que, junto a Pestalozzi y Goethe, «son y han de ser nuestros guías»³⁴.

No vamos a insistir en el protagonismo de Ortega y Gasset en el descubrimiento de esta tradición neokantiana que —como es sabido— se empeñó en restaurar la cultura. Cuando Ortega viaja por primera vez a Alemania, sale a la búsqueda de aquella cultura que debía ser un auténtico revulsivo para la regeneración de España según se plantea en «La pedagogía social como programa político». Costa —en una carta fechada en

³¹ FICHTE, J. T. (Sin fecha). *Discursos a la nación alemana. Regeneración y educación de la Alemania moderna*. Madrid: La España Moderna, p. 6.

³² PEROJO, J. del (1908). *Ensayos sobre educación*. Madrid: Imprenta Nuevo Mundo.

³³ ORTEGA GASSET, J. (1983). *Obras Completas*, 1, *op. cit.*, p. 108.

³⁴ KANT, PESTALOZZI Y GOETHE (1911). *Sobre educación*. Composición y traducción de L. Luzuriaga. Madrid: Daniel Jorro.

Graus el 31 de julio de 1908 y dirigida a Ortega y Gasset— manifiesta que «el problema pedagógico (como otros muchos) se da la mano con el político y es inseparable de él». Para Ortega, España no existía como nación de manera que se había de contribuir a la tarea de construirla, siendo entonces cuando nuestro país más necesitaba de Alemania. De ahí, que en el *Prólogo para alemanes* (1934) escribiese que «durante una etapa yo he anexionado todo el mundo de habla española al magisterio de Alemania» — por lo que ahora España «se sabe de memoria la cultura alemana».

Después de pasar por Leipzig y Berlín, se instala un año entero en Marburg desde octubre de 1906 hasta agosto de 1907, volviendo por segunda vez en 1911, recién casado. Aunque Ortega pronto se desentendió del neokantismo, la verdad es que su influencia iba a ser decisiva para la educación española pues la generación de 1914 entroncó directamente con la filosofía y la pedagogía neokantiana, según se practicaba en Marburg. En este sentido, no deja de ser ilustrativo que Fernando de los Ríos —uno de los primeros pensionados para estudiar pedagogía en el extranjero— se trasladase, en 1910, a Jena y Marburgo, feudos respectivos del herbartismo y del neokantismo, para trabajar junto a Rein y Natorp. Es sabido que Fernando de los Ríos apostó sin reticencia alguna a favor de la pedagogía natorpiana al sistematizar el fundamento científico de la pedagogía social. Desde un punto de vista epistemológico, Fernando de los Ríos —que junto a su hermano José había traducido *La ciencia de la educación* de Ardigò— se muestra partidario de que las ciencias normativas, las que legitiman el conocimiento en sus fundamentos objetivos —es decir, la lógica, la ética y la estética—, sean las que fijen no sólo los ideales de la educación, sino también las que regulen su marcha.

Con este planteamiento, de los Ríos no hacía más que seguir a pies juntillas la propuesta de Natorp, según se desprende de su *Curso de Pedagogía*³⁵ —contrapuesto en más de una ocasión al de Rein— y en el que, de manera expresa, se insiste en este punto. La fundamentación de la pedagogía no puede venir de la ciencia positiva, ni tampoco de la ética y de la psicología a la manera herbartiana. La educación necesita ideales reguladores, normas a alcanzar, y éstas sólo es posible determinarlas a partir de una consideración global de la cultura. Actitud idéntica sostuvo García Morente en el prólogo a la *Pedagogía Social* de Natorp —que data de 1913— al denunciar las limitaciones de la pedagogía de Herbart. En opinión de García Morente —después de reconocer que la filosofía es ciencia de la verdad, Lógica; ciencia de la voluntad, Ética; ciencia del sentimiento estético, Estética— la filosofía es la unidad sistemática de la cultura humana, y consecuentemente, toda ella —y no esta o aquella disciplina— ha de determinar el fin de la educación.

³⁵ NATORP, P. (1915). *Curso de Pedagogía*. Traducción de María de Maeztu. Madrid: La Lectura.

Sin ánimos de hacernos reiterativos, se ha de destacar la atención que prestaron María de Maeztu —que recibió una pensión para estudiar durante dos semestres en Marburg, junto a Natorp, la fundamentación filosófica de la pedagogía y el problema de la pedagogía social³⁶— o J. V. Viqueira a la filosofía y pedagogía natorpiana, al traducir algunas de las obras de Natorp³⁷. Más allá de otras posibles consideraciones, y en lo concerniente al caso español, podemos añadir que de la pedagogía social natorpiana se desprenden dos dimensiones bien destacadas: su voluntad humanitaria y, a la vez, socializante. En efecto, Natorp ofrecía a la generación de 1914 la posibilidad de articular una especie de «socialismo nacional» —pasado, además, por el tamiz de Fichte y Pestalozzi—, que se incardinaba en un ideario humanitario y tolerante, situado al margen de cualquier confesión religiosa pero conectado con la tradición liberal luterana y abierto a posiciones políticas de un socialismo no marxista, nacionalista y a la vez europeo, reformista y sin lucha de clases, que enfatizaba el papel de la educación —y más específicamente, el de la pedagogía social— como vehículo de regeneración nacional.

El neokantismo no dio en España un discurso escolar propiamente dicho, pero propició a la larga el desarrollo del ideario de la escuela única, ya que según Natorp la escuela había de ser cosa de todo el pueblo, sin exceptuar a nadie. Los objetivos del pedagogismo neokantiano eran amplios y genéricos: afectar a toda la sociedad a fin de forjar un auténtico espíritu nacional, a través de una educación ético-social y comunitaria que enalteciese el protagonismo de la cultura. No por casualidad, en una lección de la Escuela Superior del Magisterio —según consta en el archivo Ortega y Gasset, fecha 15 de diciembre de 1909— el maestro escribió: «Por eso Fichte ha dicho: el fin del individuo es el goce, el fin de la humanidad del yo humano la cultura»³⁸. El futuro de la humanidad radica en el cultivo de los valores de la cultura. Se trataba —en palabras de García Morente— de «desarrollar el individuo, elevándolo hasta el *maximum* posible de humanidad en todas las direcciones, haciéndolo sujeto de la cultura toda». Nada de egoísmos, ni de actitudes individualistas ya que el verdadero sentido de la educación no es otro que la «humanidad como ideal del hombre».

De ahí, probablemente, los devaneos de Ortega con el Partido Socialista Obrero Español y su voluntad de participar activamente en la política del Estado, creando a tal fin la Liga de Educación Política Española (1913)

³⁶ PÉREZ-VILLANUEVA TOVAR, I. (1989). *María de Maeztu. Una mujer en el reformismo educativo español*. Madrid: UNED.

³⁷ NATORP, P. (1915). *Em. Kant y la escuela filosófica de Marburgo*. Traducción de J. V. Viqueira. Madrid: Francisco Beltrán.

³⁸ Con relación a la influencia de Fichte sobre Ortega, véase: MOLINUEVO, J. L. (1990). Salvar Fichte en Ortega. *Azafea*, 3, 103-150. También RIVERA DE ROSALES, J. (1996). La recepción de Fichte en España. *Endoxa: Series Filosóficas*, 7, 59-114.

que canalizó su acción cultural a través del papel de las minorías —clara alusión a la influencia nietzscheana sobre Ortega— pero que no olvida la función benéfica de la pedagogía social. De este modo, Ortega margina los cauces políticos convencionales —la contienda electoral— para actuar directamente sobre la sociedad civil. No podía ser de otro modo, si nos atenemos al hecho de que el problema de España era —para Ortega y, por extensión, para buena parte de la generación de 1914— una cuestión de cultura y, por tanto, de educación.

Quizás ésta fue la gran contribución orteguiana: el detectar y anunciar que la reforma de España precisaba del protagonismo de una educación articulada a modo de un verdadero Kulturkampf ilustrado. Nada tiene de extraño que sus discípulos —y aquí Lorenzo Luzuriaga, García Morente y Joaquim Xirau, ocupan un lugar principal— optasen por un culturalismo pedagógico abierto a la realidad empírica y práctica de la educación sin olvidar, empero, su dimensión idealista ya que el hombre también participa del mundo eidético de los valores. Tanto es así que el pedagogismo cultural de la generación de 1914 orquesta publicaciones de la talla de la *Revista de Pedagogía* y de la *Revista de Escuelas Normales*, generándose un frente espiritualizador que, en última instancia, intentará plasmar prácticamente sus ideales al canalizar la pedagogía como ciencia de la cultura.

3.2. EL HERBARTISMO

La polémica entre herbartianos y neokantianos supera los estrictos límites pedagógicos para convertirse en una auténtica confrontación ideológica. Existen diversos aspectos que hacían al herbartismo proclive a una fácil instrumentalización y manipulación ideológica. Por un lado, Herbart dejó sin resolver el problema de la filosofía de la religión —extremo que sí hizo Natorp al situar la religión dentro de los límites de la pura humanidad³⁹—, de modo que la pedagogía herbartiana fue reivindicada indistintamente por sectores conservadores y liberales. Con todo, el herbartismo —al enfatizar los aspectos individuales de la educación— dejaba de mano la dimensión social de la educación, lo cual la hacía amable a los ojos conservadores y, al mismo tiempo, objeto de crítica entre los defensores de una pedagogía social como la neokantiana.

No hay que olvidar, tampoco, que Herbart —y especialmente, sus discípulos más ortodoxos como Stoy y Rein— defendían que la instrucción era un camino para la cultura moral, con lo que la teoría de la educación por la instrucción herbartiana adquiriría importancia para quienes deseaban —con una notoria intencionalidad reformista— una mejora de la socie-

³⁹ RIPOLLÉS, E.; VILANOU, C. (1996). Sobre els orígens de la filosofia de la pedagogia social: la religió de la Humanitat de Paul Natorp. *Temps d'educació*, 15, 59-82.

dad a través de la educación. Contrario a la tesis de Rousseau —«es una locura querer abandonar el hombre a la naturaleza»— y al imperativo categórico kantiano —«fue sin duda un error comenzar científicamente la moral por un imperativo categórico»—, Herbart considera que la instrucción tiene una vocación formativa que será aprovechada por todas las fuerzas participantes en la batalla escolar. Para Herbart la inmoralidad, involuntaria o expresa, denota falta de disciplina e instrucción: los estúpidos y los ignorantes no pueden ser virtuosos. La antigua disciplina era abominable por su falta de cultura, mientras que la pedagogía rousseauiana es despreciable al prescindir de la disciplina. Herbart es un ilustrado que confía en la difusión de la instrucción para favorecer la moralización y, por tanto, la mejora del género humano.

Además, la pedagogía herbartiana —que se había reactualizado, en toda Europa, a fines del siglo XIX al ceder la presión hegeliana— debía su éxito a los trabajos de Otto Willmann que intentó una conciliación entre la filosofía aristotélico-tomista y el realismo herbartiano. Por otra parte, existen una serie de datos —la publicación de las obras completas de Herbart (1888-1912), la aparición en 1894 de la edición francesa de los principales textos pedagógicos herbartianos, así como la publicación en Jena bajo la dirección de Rein, entre 1895 y 1899, del *Handbuch der Pädagogik*— que confirman la vitalidad del herbartismo en la Europa de entresiglos. La vigencia de la pedagogía herbartiana se acentuó gracias a la labor divulgadora de Theodor Fritsch y Otto Willmann que, independiente o conjuntamente, se encargaron de la publicación de la extensa correspondencia de Herbart (1912) —para Barnés la fuente capital para adentrarse en su pedagogía— y de la publicación de una versión de sus escritos pedagógicos (3 vols., 1913-1919).

Como es sabido Herbart se basó, para fundamentar la Pedagogía, en la ética y en la psicología. Ahora bien, la psicología herbartiana —fundamentada en una teoría del conocimiento realista— se mueve bajo la influencia del empirismo al considerar el ser humano como una «tabula rasa». En su opinión, había que partir de los hechos, de los fenómenos con lo cual impugnó el idealismo. Herbart —que se había casado en 1811 con una inglesa— desarrolla una psicología de la asociación que recuerda la filosofía de Hume y que entre nosotros fue divulgada por Rivera Pastor, en 1909, a modo de prólogo a la versión que hizo Barnés de la obra de Compayre *Herbart y la educación por la instrucción*⁴⁰.

Con estos antecedentes, es lógico que el herbartismo fuese en España objeto de diferentes lecturas e interpretaciones. De un lado, el catolicismo a través del neoescolasticismo se aproximará a la tradición herbartiana para conectarla con la filosofía aristotélico-tomista restaurada por León XIII. Aunque más adelante volveremos sobre este punto, hay que significar

⁴⁰ COMPAYRE, G. (1909). *Herbart y la educación por la instrucción*. Traducción y bibliografía de D. Barnés. Prólogo de F. Rivera Pastor. Madrid: La Lectura.

que Ramón Ruiz Amado se desplazó a Alemania a comienzos de 1906 para seguir las clases de Paulsen, construyendo —sobre la teoría del interés herbartiano— *La educación intelectual*, obra publicada por primera vez en 1909 y que todavía se editó, en su tercera edición, en 1942. Ruiz Amado optó por la pedagogía de Paulsen de quien tradujo su *Pedagogía Racional*⁴¹, obra que a su entender constituía una pedagogía del sentido común al eludir el escepticismo de la primera crítica kantiana, por más que Tusquets se extrañara de dicho interés ya que tenía a Paulsen por un autor peligroso, vagamente cristiano, historicista, kantiano y pansiquista.

Sin embargo, Herbart fue acogido por los sectores liberales y progresistas de la pedagogía española con un cierto retraso impuesto por la inicial presión neokantiana. Así, a guisa de muestra, Domingo Barnés destaca la significación de Herbart ya que, en su abundante correspondencia conocida en España sólo fragmentariamente⁴², trasluce ser un atento observador y, como tal, pretende fundar un sistema de educación basado en la experiencia. También Barnés tradujo, en 1925, el *Resumen de pedagogía* de Rein, uno de los más preclaros exponentes de la pedagogía herbartiana⁴³. Para Rein las ciencias fundamentales de la pedagogía continúan siendo —more herbartiano— la ética y la psicología, apareciendo la fisiología como una ciencia auxiliar. Desde una perspectiva sistemática, la pedagogía se divide en teórica (teleología y metodología) y en práctica, entendida como las diversas formas de la educación (doméstica, internados, escuela). Mas allá de estas consideraciones, resaltamos el papel de la didáctica, estructurada como una teoría de la instrucción que Rein centrará en los grados formales que establece en número de cinco: preparación, presentación, asociación, condensación y aplicación.

Igualmente, y durante los años de la segunda república, la suerte del herbartismo no cambia de signo a pesar de que se denunciasen algunas de sus limitaciones: intelectualismo y falta de una concepción social. En 1932 se traduce la monografía de Fritzsich sobre Herbart, publicada por la editorial Labor. Paradójicamente, el éxito de Herbart continuó en España bajo la dirección de Lorenzo Luzuriaga que se encargó de la traducción de dos de las obras más emblemáticas de Herbart, a saber, *Pedagogía General derivada del fin de la educación* (1935) —con prólogo de Ortega— y *Bosquejo para un curso de Pedagogía* (1935).

¿Qué sucedió para que la cultura hispana aclimatase tan tardíamente la pedagogía herbartiana? A la espera de conclusiones definitivas, podemos aventurar que quizás lo que sucedió fue algo muy simple: que nuestra Ilustración, gestada al socaire del reformismo borbónico, apeló —siguiendo el modelo francés— a unos discursos educativos basados en la idea de una

⁴¹ PAULSEN, F. (1927). *Pedagogía Racional*. Barcelona: Tipografía La Educación.

⁴² HERBART (1924). *Informes de un preceptor*. Madrid: La Lectura.

⁴³ REIN, W. (1925). *Resumen de Pedagogía*. Madrid: La Lectura.

ciudadanía entendida como empresa de obediencia constitucional y política. Mientras, quedaban relegados a un segundo plano —a excepción del movimiento pestalozziano— los discursos pedagógicos que apostaban por una moralización que, en el caso de Herbart, se fundamentaba en el sentimiento. De ahí, probablemente, que fuesen los intelectuales filokrausistas —al fin de cuentas Krause ha sido para la cultura española un remedo de Kant— los que dicesen, en pleno siglo XX, divulgar la pedagogía herbartiana después que haberse introducido, a través de la vía orteguiana, la pedagogía social natorpiana.

A la vista de todo lo cual se nos antoja un tanto simplista la identificación que, en ocasiones, se hace entre herbartismo y escuela tradicional. La pedagogía herbartiana tiene poco que ver con el estereotipo de una escuela pasiva y falta de interés. Sus objetivos son la especulación y el gusto. En lo tocante al currículum, Herbart apuesta por una solución enciclopédica e integral cuyo objetivo final es la formación del carácter y, por ende, la moralización de la humanidad. De acuerdo con Terencio, nada humano queda al margen de un proceso instructivo que se presenta como una empresa inequívocamente espiritualizadora, objetivo último de la teoría de la instrucción herbartiana.

3.3. LA ESTELA DE SCHILLER: EL DISCURSO ESTÉTICO

Por lo general, de las tres críticas kantianas la tercera —la *Crítica del juicio*— ha sido la que ha quedado más olvidada. Con todo, no se pueden despreciar los esfuerzos que hizo el neohumanismo alemán —desde Winckelmann hasta Schiller, pasando por Lessing y Goethe— por resaltar las posibilidades de una educación del género humano en clave estética. Es significativo que a partir de 1920 —la década de las vanguardias artísticas y que en España verá florecer a la generación de 1927— la pedagogía española fijase su atención en la dimensión estética del quehacer educativo. No se trataba tanto de destacar la importancia de la educación artística —cosa que de suyo contaba con una larga historia—, como de algo muy diferente: el presentar la educación de la humanidad bajo el signo de una belleza, configurada idealmente según el modelo griego de armonía y perfección. En última instancia, se pensaba —participando de un neoplatonismo divulgado por la historia del arte de Winckelmann— que la belleza es la forma de la verdad y del bien y que, por ende, posee amplias posibilidades formativas.

Con esta intención, nuestra literatura pedagógica acogió las ideas de Herder y Schiller, situando la corte de la Weimar goethiana como un modelo a imitar. Después que Luzuriaga incorporase en 1911 unos fragmentos del *Meister* de Goethe en su versión de la pedagogía kantiana, Luis de Zulueta —que propuso a sus alumnos de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio la realización de trabajos en torno a la educación estética

en Schiller— traducía *De la Gracia en la Escuela* de Herder⁴⁴. Se trata de un breve texto que corresponde al discurso pronunciado por Herder en la escuela catedralicia de Riga en 1765, y en el que se proponía una educación presidida por la gracia a fin de alcanzar un matiz espiritual que sólo la belleza puede conferir. De hecho, la *gracia* —entendida como distinción, agrado, encanto— debía actuar sobre todos los actores educativos a fin de dulcificar y tonificar la rigurosidad de la acción pedagógica.

En medio de este contexto se enfatizaba la importancia de la educación de los sentimientos estéticos, título de una obra del profesor argentino Rodolfo Senet, publicada en 1923⁴⁵. Justamente, dos años más tarde, aparecía —con traducción de García Morente— *La educación estética del hombre en una serie de cartas* de Schiller. Sin ánimo de insistir sobre el contenido de las mismas, bueno será recordar que frente a la escisión kantiana entre lo ético y lo estético —aunque Kant presentó la belleza como símbolo de la moralidad abrió un hiato entre la *Crítica de la razón práctica* y la *Crítica del juicio* al establecer que el juicio estético es autónomo de toda finalidad moral—, Schiller procuró armonizar la ética con la estética, proponiendo que la moralidad fuese una consecuencia de la belleza. Al mismo tiempo, se traducía la obra de Rudolf Lehmann *Schiller y el concepto de la educación estética* donde se porfiaba por la viabilidad de una educación de corte estético⁴⁶.

Ante la deshumanización del arte, la pedagogía propondrá —siguiendo la estela de Schiller— una educación estética al considerarse que sólo a través de la puerta auroral de lo bello la humanidad podría alcanzar su plenitud espiritual. Cualquier otra excelencia humana, como la moral, debía ser asumida desde la belleza, tal como plantearon diversas iniciativas del movimiento de las escuelas nuevas⁴⁷. Si la actitud vanguardista de los años veinte marcó una etapa de ensayo, los años treinta verán fructificar un pedagogismo estético que prestará atención a los problemas urbanísticos —y naturalmente, a la arquitectura escolar— y que, en España, se consolidará con la proclamación de la república. Así pues, la dignidad humana también depende de la creatividad de los artistas, como certifica el hecho que las Misiones Pedagógicas potenciaran, junto a la lucha contra el analfabetismo, las manifestaciones artísticas (música, cine, teatro, pintura). Su fórmula —letras y arte— simboliza perfectamente la búsqueda de unos valores espirituales que habían de acompañar al aumento de la riqueza material. Precisamente, músicos como Oscar Esplá y poetas como Machado y Salinas formaban parte del Patronato de las Misiones Pedagógicas.

⁴⁴ HERDER (Sin fecha). *De la gracia en la escuela*. Madrid: La Lectura. Hay que significar que, en 1930, se tradujo sin indicación de autor (Rudolf Lehmann) la obra *Herder y su ideal de humanidad* por Rosario Fuentes (Madrid: La Lectura).

⁴⁵ SENET, R. (1923). *Educación de los sentimientos estéticos*. Madrid: Francisco Beltrán.

⁴⁶ LEHMANN, R. (1929). *Schiller y el concepto de la educación estética*. Madrid: La Lectura.

⁴⁷ MEDINA BRAVO, M. Y RAMOS, L. C. (Sin fecha). *La estética en la escuela*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

3.4. EL PRAGMATISMO PEDAGÓGICO

A lo largo del siglo XIX —y con anterioridad al fracaso del 98—, ya circulaban en España las ideas de una filosofía utilitaria divulgada según los principios del ideario frankliniano, es decir, un conjunto de frases cortas que ilustraban todo tipo de papeles (almanaques, principalmente) e incitaban a seguir los criterios de practicidad, ahorro y laboriosidad inherentes al utilitarismo anglosajón. Desaparecidos los ardores antiamericanistas que siguieron momentáneamente a la declaración de la guerra, lo cierto es que el pensamiento americano —y especialmente, el pragmatismo de Peirce, Dewey y James— se expandió también por España, cosa lógica si consideramos que desde los tiempos de Tocqueville —*La democracia en América* fue traducida en 1911⁴⁸— los Estados Unidos eran un ejemplo a observar por parte de la intelectualidad europea. Paralelamente se patentiza un destacado interés por la marcha de la educación en los Estados Unidos, tal como evidencia la inclusión en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, en el mismo año 1898, de un amplio trabajo sobre el movimiento de las ideas pedagógicas en aquel país al que siguió —entre 1902 y 1905— la inserción del informe del Comisario de Educación de los Estados Unidos, hasta el punto que el mismo Giner de los Ríos posee un volumen de sus obras completas —el XIX, fechado en 1928— dedicado enteramente a dicha cuestión.

Defensor de la educación progresiva —nueva dirá más tarde—, Dewey experimentó durante diez años (1894 -1904) en la Universidad de Chicago. El aprender por la acción, el situar como centro de la pedagogía la actividad, son un anticipo de su pragmatismo —Dewey prefería el término instrumentalismo para distinguirse de James— que, en última instancia, se resume en un sólo principio: toda concepción abstracta tiene sentido sólo si influye en la experiencia concreta. Por consiguiente, Dewey concibe la educación como una reconstrucción continua de la realidad: toda teoría es un instrumento para resolver una dificultad práctica. Por tanto, nada mejor que el pragmatismo para la recepción y ensayo de las modernas metodologías didácticas surgidas al socaire de los vientos renovadores del movimiento de la escuela activa.

Aún cuando la historia de la lenta y difícil recepción en España del pragmatismo americano está todavía por hacer, es curioso que esta corriente de pensamiento se presentase entre nosotros a modo de un nombre nuevo que se refería a antiguas formas de pensar⁴⁹. De hecho, el pragmatismo —que después de haber sido acuñado por Peirce había pasado desapercibido hasta comienzos del siglo XX cuando Dewey y James lo rescataron del olvido— fue conocido en muy temprana hora. D'Ors —en

⁴⁸ TOCQUEVILLE, A. de (1911). *La democracia en América*. Madrid: Daniel Jorro (2 vols.).

⁴⁹ JAMES, W. (1923). *Pragmatismo. Nombre nuevo de antiguos modos de pensar*. Madrid. Daniel Jorro.

una glosa titulada «Pragmatisme» y que data de 1907— se definía a sí mismo como un pragmatista, movido por los mismos afanes de los pensadores norteamericanos, a los que aspira a superar mediante el reconocimiento de una dimensión estética de la acción humana no reductible a una praxis meramente utilitaria. En una carta dirigida desde París a Giner el 3 de junio de 1909, el filósofo catalán reconoce que aunque no es pragmatista se las tiene que ver constantemente con el pragmatismo.

En realidad, fue la filosofía orsiana —una especie de conjunción de vitalismo bergsoniano y pragmatismo, con toques autoritarios y voluntad estética— la que propició el entronque con el pensamiento norteamericano. Como ha señalado el profesor Nubiola, d'Ors dio noticia pormenorizada de los trabajos de Peirce, James, Dewey, etc. de manera que se ha distinguido la antropología orsiana —que combina lo lúdico y la acción según la fórmula del hombre que juega y trabaja— con el calificativo de intelectualismo postpragmático⁵⁰. La influencia del pragmatismo se acentuó con la entrada, a partir de la primavera de 1917, de los Estados Unidos en la Gran Guerra. Ni que decir tiene que las tropas americanas importaron a Europa un conjunto de novedades entre las que destacan, por ejemplo, prácticas físicas como el baloncesto, deporte que responde perfectamente a las características de la mentalidad norteamericana. Es lógico que a partir de este momento, la filosofía de Dewey —que procede del hegelianismo pero que se opondrá abiertamente al idealismo— cuajase también en España, divulgándose entre nosotros sus opiniones sobre psicología, metafísica, ética, política, arte y religión.

Si Palau Vera se encargó de la versión catalana del *Credo pedagógico* publicada en la revista *Quaderns d'Estudi* —entre noviembre de 1917 y enero de 1918—, Luzuriaga presenta en *El Sol* (22 de abril 1918) la pedagogía de Dewey como una educación por la acción. El mismo Luzuriaga después de dar amplia noticia de la pedagogía deweyana⁵¹, se encargó de la primera versión íntegra en castellano del credo pedagógico de Dewey, aparecido en la *Revista de Pedagogía* (enero y febrero de 1931) y presentado como la biblia de la educación nueva. Con todo, y una vez más, fue Domingo Barnés quien mejor sintetizó la pedagogía deweyana al resaltar su dimensión genética, funcional y social⁵².

Además, la filosofía de la educación deweyana presentaba a los ojos españoles —al margen de la unidad teoría-práctica y de la confianza extrema en el futuro— otros valores positivos: crítica a las teorías educativas conservadoras, defensa de la democracia, absoluta neutralidad religiosa y

⁵⁰ NUBIOLA, J. (1995). Eugenio d'Ors: Una concepción pragmatista del lenguaje. *Revista de Filosofía*, VIII, 13, pp. 49-56. También: NUBIOLA, J. (1997). La revolución de la filosofía en Eugenio d'Ors. *Anuario Filosófico*, 30, 609-625.

⁵¹ DEWEY, J. (1925). *El niño y el programa escolar*. Estudio preliminar de L. Luzuriaga. Madrid: Ediciones de la Revista de Pedagogía.

⁵² DEWEY, J. (1926). *La escuela y el niño*. Prólogo de D. Barnés. Madrid: La Lectura.

una libertad entendida como la posibilidad de cambiar la personalidad (*self*), es decir, de hacerse a sí mismo, tal como se desprende de la biografía personal y de la teoría pedagógica de Angelo Patri, prototipo del italiano americanizado, cuyas ideas educativas —de ascendencia deweyana— pulularon por Europa al finalizar la primera guerra mundial⁵³.

Pocas cosas se dan en la metodología de la pedagogía contemporánea que no tengan relación alguna con el instrumentalismo deweyano, sobre todo al enfatizar que los problemas educativos son prácticos, afectando más a los medios que no a unos fines establecidos eidéticamente al margen de la realidad inmediata. Por tanto, la difusión del pedagogismo deweyano se agudiza a partir de 1925 con la traducción de obras como *Democracia y educación*⁵⁴ y *Pedagogía y Filosofía*⁵⁵, y la inclusión en la sección de educación de contemporánea de ediciones de La Lectura de una serie de obras de Dewey (*La escuela y el niño*; *Ensayos de Educación*; *Teorías sobre la educación*; *Los fines, las materias y los métodos de la educación*; *Los valores educativos*; *Cómo pensamos*; *El hábito y el impulso en la conducta*; etc.). No podía ser de otro modo: Dewey ofrecía grandes posibilidades para la aplicación de diferentes metodologías didácticas (Winnetka, Dalton, sistema de Missouri) ya que, según la lógica deweyana, tanto los hechos como las ideas son sólo hipótesis operativas que deben validarse en la experiencia⁵⁶. Al fin de cuentas, para Dewey la filosofía no es revelación, sino sempiterna reconstrucción de la experiencia.

3.5. EL NEOIDEALISMO: LA PEDAGOGÍA COMO FILOSOFÍA DEL ESPÍRITU

En octubre de 1922 se produjo la marcha sobre Roma que llevó a los fascistas italianos al poder, transformándose el estado unitario italiano que creó el *Risorgimento* en un estado fascista-corporativo de signo dictatorial. Con la llegada de Mussolini al poder, arribaba también Giovanni Gentile al ministerio de Instrucción Pública en el que se mantuvo hasta julio de 1924, protagonizando una reforma educativa que polarizó nuestra atención más allá de la influencia montessoriana. En verdad, el interés hacia la pedagogía de Gentile no era nuevo. Eugenio d'Ors —espíritu novecentista donde los haya— impartió un curso sobre la misma, en la primavera de 1916, lecciones que incidieron en algunos de los más genuinos representantes de la renovación pedagógica catalana como Alexandre Galí o Pere Vergés⁵⁷.

⁵³ PATRI, A. (1928). *La escuela del porvenir*. (2ª ed.). Madrid: La Lectura.

⁵⁴ DEWEY, J. (1926-1927). *Democracia y educación*. Madrid: La Lectura. (3 vols.).

⁵⁵ DEWEY, J. (1930). *Pedagogía y Filosofía*. Madrid: Francisco Beltrán.

⁵⁶ SAINZ, F. (1928). *Las escuelas nuevas norteamericanas*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

⁵⁷ MONTANER, C. (1916). La pedagogía de Giovanni Gentile. *Quaderns d'Estudi*, 1, 1, 25-32.

En plena crisis del paradigma herbartiano y como superación de los planteamientos de la pedagogía normativa, Gentile recurrió al neoidealismo para fundar la pedagogía como ciencia filosófica del espíritu. En su batalla contra el positivismo, Gentile estima que no es posible incluir todo en la pedagogía. Aquello que no es estrictamente espiritual —por ejemplo, todo lo que tiene relación con la dimensión corporal— hay que dejarlo para otras ciencias, como la fisiología y la higiene. La dinámica hegeliana, reinterpretada por Gentile, será presentada por el neoidealismo como una alternativa a la pseudopedagogía positivista de unos pedagogos sin filosofía pues, sólo lo que es espiritual, puede ser objeto de consideración científica por parte de la pedagogía. Tanto es así que Gentile identificó la pedagogía con la filosofía del espíritu y planteó una ecuación entre la pedagogía y la filosofía, de forma que la solución a las cuestiones pedagógicas sólo se podía encontrar en el ámbito de la filosofía. Por consiguiente, la Pedagogía —ciencia de la formación del hombre— es la ciencia de la formación del espíritu, es decir, ciencia o filosofía del espíritu.

El caso es que el neoidealismo aportaba aires de renovación al proclamar la autonomía y la libertad espiritual: el espíritu es libertad porque es absoluta indeterminación. La idea es un acto (*atto*) que supera dialécticamente todas las oposiciones porque se presenta como un pensamiento pensante, y no como un pensamiento pensado. El error de Hegel consistió en ofrecer una dialéctica de lo pensado, es decir, del concepto o de la realidad pensable. Pero el sujeto del pensar actual es la única realidad: no hay nada fuera del acto de pensar. La verdad es el mismo acto del espíritu que piensa. El espíritu es el pensar que siempre va definiendo y nunca es definido. De esta forma el espíritu no es estático sino dinámico, una especie de fluir constante, un acto que en cada momento se renueva.

Al postularse una identidad entre el acto y la idea, entre el concepto y la expresión, el ser aparece como un producto del pensamiento. El objeto del pensamiento es, pues, el mismo acto de pensar: lo pensado es el mismo pensamiento pensado que se auto-objetiva y que, por el hecho de actualizarse a través de un sujeto, se convierte en algo libre e incondicionado. Como sea que para el neoidealismo la esencia del hombre es espíritu —es decir, un sujeto que piensa—, la educación implica siempre libertad en un desplegamiento autocreador y autoformativo. La realidad —el yo real— no existe, se hace: no es hecho, sino acto. El corolario de esta posición supone que no existe la dualidad educador/educando. En una línea argumentativa que recuerda el *De magistro* agustiniano, el neoidealismo niega la acción heterónoma sobre el espíritu porque todo se desenvuelve en un proceso autocreativo. Todo el saber se reduce a un único proceso creador que coincide con la formación de la personalidad hasta el punto que filosofía y pedagogía forman una misma cosa. El espíritu lo unifica todo: la multiplicidad en la unidad de la conciencia porque sólo hay un espíritu, una filosofía, y lógicamente, una educación.

Al suprimir Gentile la bipolaridad del proceso educativo, su monismo idealista exalta el desarrollo autónomo del educando. Es obvio que para Gentile, la pedagogía no constituye un saber especializado para los educadores, sino un conocimiento de los principios que rigen el desenvolvimiento espiritual y que inciden en el mundo de la cultura. La formación del magisterio no es tanto una cuestión técnica como filosófica porque, en definitiva, la cultura es espíritu, es decir, unidad orgánica del pensamiento que se plasma, especialmente, en el arte y en la religión, materias centrales junto a los estudios humanistas de su reforma educativa.

La sintonía entre el fascismo y Gentile pasaba por su clara oposición al positivismo y al materialismo, y la defensa de una actitud neoespiritualista. Al intentar establecer la ascendencia de su política, Mussolini había advertido que el fascismo suponía una cierta actitud u orientación filosófica, a saber, la mentalidad espiritualista. Se podía ser fascista siguiendo cualquier dirección filosófica que no fuese materialista, positivista o determinista. Huelga decir que la llegada del fascismo fue presentada como la vuelta de los valores del espíritu a la conciencia del pueblo italiano, cosa que al fin de cuentas también interesó a una España que, después del golpe militar de Primo de Rivera, pretendía fortalecer los valores patrióticos a imagen y semejanza del movimiento de recuperación que había seguido a la Italia después de la primera guerra mundial, cuando —con la recuperación de Trieste— se había consumado definitivamente el proceso de la unidad italiana iniciada con el *Risorgimento*⁵⁸. Con tal intención Giménez Caballero comparó a Costa con Oriani, al presentarlos como padres espirituales de Primo de Rivera y Mussolini, respectivamente. Por su parte, José Pemartín, al considerar los valores de la dictadura de Primo de Rivera destacaba las excelencias ilustradas del régimen para resolver los grandes problemas de España que no sólo eran materiales, sino también, espirituales⁵⁹.

Sea como fuere, lo cierto es que las noticias sobre la pedagogía gentiliana se precipitan —salvo el consabido antecedente orsiano— en España a partir del año 1923. Efectivamente, si Bargalló traducía para el primer número de la *Revista de Escuelas Normales* un fragmento del *Sommario di Pedagogia come scienza filosofica*⁶⁰, Joaquim Xirau daba cumplida noticia bibliográfica de la pedagogía gentiliana desde las páginas de la *Revista Pedagógica* que, a comienzos de 1924, insertó dos documentados y entusiastas artículos de Orencio Muñoz sobre el mismo tema⁶¹. Por tanto, se pue-

⁵⁸ PEÑA SÁNCHEZ, V. (1995). *Intelectuales y fascismo. La cultura italiana del «Ventennio Fascista» y su repercusión en España*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

⁵⁹ PEMARTÍN, J. (Sin fecha). *Los valores históricos en la dictadura española*. Prólogo del general Primo de Rivera. Madrid: Editorial Arte y Ciencia.

⁶⁰ GENTILE, G. (1923). Identidad entre la filosofía y la pedagogía. *Revista de Escuelas Normales*, 1, 25-27.

⁶¹ XIRAU, J. (1923). Giovanni Gentile: Educazione e Scuola Laica. *Revista de Pedagogía*, 22, 396-398. También: MUÑOZ, O. (1924). Pedagogía Contemporánea: Giovanni Gentile. *Revista de Pedagogía*, 26, 52-59 y 27, 97-102.

de aseverar que el impacto del *Sommario di pedagogia* fue ciertamente notable: talmente daba la impresión que el neoidealismo ofrecía la posibilidad de superar el abismo entre la psicología y la ética de la pedagogía herbartiana.

Ahora bien, el neoidealismo gentiliano no fue sólo una especulación filosófica-pedagógica, sino que significó también una reforma global de la educación en sus tres niveles (primario, secundario y superior) y representó, incluso, un planteamiento didáctico como el de Lombardo-Rádice para quien la disciplina es —en consonancia con el neoidealismo— siempre interior, según se desprende de sus *Lecciones de Didáctica*: «educación es compenetración de almas, es decir, un estado de conciencia en el cual el maestro desaparece como individualidad distinta de los escolares, y se adapta a su momento espiritual, viviéndolo como suyo y desarrollándolo, para impulsarlo hacia una posición más alta, alcanzada ya por el, independientemente de sus alumnos actuales, en la formación de su propia cultura, posición a la que ha de retornar, reconquistándola con ellos»⁶².

La reforma de la instrucción pública italiana fue seguida por muchos viajeros españoles —ahí está el caso de José Guallart, pensionado por la Universidad de Zaragoza⁶³— que muestran su entusiasmo ante lo que la pedagogía fascista tildará de demagogia escolástica, es decir, la negación de un modelo escolar ideológicamente positivo-materialista y falsamente democrático. El neoidealismo se presentaba como una cruzada contra el pensamiento pedagógico de Locke, Kant, Spencer y Ardigò, a la vez que no aceptaba que las disposiciones escolares emanasen de un parlamentarismo que estimaban caduco y burocratizado. Ante este diagnóstico, la reforma italiana estimulará la iniciativa privada, fortificará la cultura humanística, resaltará el valor del arte como cultivador del espíritu, destacará el papel de la religión y de la lengua italiana como promotoras de una actitud nacionalista. Se trataba, además, de una reforma clasista opuesta a la escuela unificada ya que, a nivel secundario, distinguía claramente entre el gimnasio-liceo, el instituto técnico y la escuela complementaria para dar salida a las expectativas tradicionales de las diversas clases sociales.

Para superar el positivismo, el herbartismo, el psicologismo, e incluso, el experimentalismo, nada como una posición idealista. También España reclamaba —como hizo Sáinz Rodríguez en *La evolución de las ideas sobre la decadencia española*⁶⁴— la urgencia de volver a la fuerza colectiva de los ideales. Con todo, existían diversos aspectos que hacían desconfiar de una reforma como la italiana. Para los liberales, la pedagogía neoidealista —a pesar

⁶² LOMBARDO-RADICE, G. (1933). *Lecciones de Didáctica y recuerdos de experiencia docente*. Barcelona: Labor, p. 21.

⁶³ GUALLART L. DE GOICOECHEA, J. (1925). *La reforma de la Instrucción pública en Italia*. Universidad (Zaragoza), II, I, 129-137.

⁶⁴ SÁINZ RODRÍGUEZ, P. (Sin fecha). *La evolución de las ideas sobre la decadencia española*. Discurso leído en la inauguración del curso académico de 1924 a 1925. Madrid: Editorial Atlántida.

de su retórica en favor de la libertad— dependía de la propaganda fascista por lo cual resultaba inviable. Para los sectores conservadores, el neoidealismo —aunque se presentaba como una cruzada neoespiritualista— era sospechoso de heterodoxia ya que si bien incluía la enseñanza religiosa en la escuela primaria, ciertamente la religión quedaba supeditada al devenir de su monismo espiritual. Giménez Caballero, en su *Genio de España*, clarifica esta situación al significar que la bandera fascista en España sólo era posible bajo una condición: la catolicidad⁶⁵.

4. LA RESTAURACIÓN NEOESCOLÁSTICA: LA PEDAGOGÍA PERENNE

Aunque la *Revue Néo-Scholastique*, publicada bajo la dirección del cardenal Mercier desde 1894 en Lovaina, se preocupó más de los aspectos doctrinales que no de las cuestiones estrictamente educativas, lo cierto es que el neoescolasticismo tomó —ante los problemas pedagógicos— una posición específica al conciliar la *philosophia perennis* con el herbartismo. En realidad, Otto Willmann fue el pedagogo neoescolástico por antonomasia al anclar un sistema educativo en las raíces del aristotelismo que ofrecía, junto a su consabido realismo gnoseológico, la ventaja de destacar la dimensión moral de la educación, a partir de una ética de las virtudes. Contrario a la pedagogía social neokantiana —a la cual se acusaba de ser proclive al socialismo y, por ende, al estatalismo—, el neoescolasticismo aboga por la autonomía del individuo frente a la ingerencia del Estado, estableciéndose una armonización —more aristotélico— entre la dimensión individual y social de la educación humana. De esta manera el tándem Mercier-Willmann, con las aportaciones de Franz de Hovre y de F. W. Foerster, constituirá el núcleo más compacto de la pedagogía católica de la primera mitad del siglo xx.

Si bien no es el momento de ensayar la biografía de Willmann, bueno será recordar que en 1862 —y después de alcanzar el doctorado en filosofía— inició el estudio de la pedagogía herbartiana, bajo la dirección de Ziller y de Barth. A partir de 1867 comienza una prolífica labor publicística en el campo pedagógico, destacando —por encima de todas sus aportaciones— su paradigmática *Didáctica*, obra original en dos volúmenes aparecidos en 1882 y 1889 y que, en España, se tradujo muy tardíamente, en pleno franquismo, como *Teoría de la Formación Humana* (1948). Según la crítica católica la *Didáctica* de Willmann rectifica el individualismo herbartiano, no cayendo en los excesos del neokantismo natorpiano, pues la escuela lovainense se opuso sistemáticamente a la pedagogía desarrollada en Marburg. Tanto es así que para el neoescolasticismo —deseoso de

⁶⁵ GIMÉNEZ CABALLERO, E. (1939). *Genio de España*. (4ª ed.). Madrid: Ediciones Fe, p. 225.

superar el criticismo kantiano— todo gira en torno a una alternativa entre Santo Tomas y Kant, cosa lógica si pensamos que Paulsen había presentado a Kant como el filósofo del protestantismo.

Lógicamente, para el neoescolasticismo era peligrosa cualquier posición pedagógica emparentada con el luteranismo. De ahí sus reticencias respecto a Pestalozzi y Schleiermacher y, en general, hacia toda la pedagogía que procedía directamente de la Ilustración y que, de alguna manera, se reflejaba en los diversos *Lexikon der Pädagogik* que aparecían en Alemania. Por otra parte, Willmann en su *Geschichte des Idealismus* había insistido en la importancia de la historia y, más concretamente, de la tradición cristiana. En realidad, Willmann pretendió rectificar las limitaciones de la pedagogía de Herbart apelando al aristotelismo escolástico y completando el esquema herbartiano de la psicología y la ética, con la inclusión de la historia y la sociología, tal como se desprende del apéndice que acompaña a su didáctica: teoría de la formación humana en sus relaciones con la investigación social y con la historia de la educación.

Desde una perspectiva católica, no hay duda posible: Willmann es el iniciador de la pedagogía social. No ha de extrañar, pues, el entronque neoescolástico con la pedagogía herbartiana ya que sólo los herbartianos combatían el pedagogismo estatalista (*Staatspädagogik*). Así pues, el neoescolasticismo se distanció expresamente de los defensores de la pedagogía social, tal como la entendían Natorp y Bergemann, a la vez que se alejaba de los postulados socialistas que para el pensamiento católico era una consecuencia lógica de la Ilustración. La fórmula neoescolástica se presenta, pues, como un término medio entre el individualismo y el socialismo. En este sentido, Willmann rectifica y mejora la pedagogía de Herbart con el que comparte el criterio que la moralidad ha de ser el objetivo al que ha de tender la instrucción. Pero si Herbart defiende una ética subjetiva —y por tanto, emparentada con Kant—, Willmann apela a la tradición moral de la escolástica.

El ideario neoescolástico también llegó a España, de la mano de jóvenes sacerdotes —Zaragüeta y Tusquets, son un bueno ejemplo— que se desplazaron a Bélgica para estudiar en el Instituto Superior de Filosofía de Lovaina. Si se analizan los planes de estudio de dicho centro de enseñanza superior, se observa a lo largo de los tres años de estudios —el primero de bachillerato, el segundo de licencia, y el tercero de doctorado— una fuerte presencia de materias de carácter científico y experimental. Para superar al positivismo —uno de los objetivos primordiales del neoescolasticismo, como lo fue también del neoidealismo— nada mejor que empezar por las ciencias que ocupaban una parte muy importante del ciclo de estudios superiores. En Lovaina habían profesado, por ejemplo, Michotte cursos de psicología experimental y Buyse otros de pedagogía experimental.

El neoescolasticismo no se limitó a una simple defensa de los derechos de la Iglesia en materia de enseñanza —aspecto que en España, se acen-

tuará en los tiempos de la segunda república y, naturalmente, durante el franquismo—, sino que se abrió al mundo de la experimentación psicopedagógica. Sin embargo, en ocasiones —y aquí citamos a Herrera Oria, con su exaltación de la educación liberal inglesa— se dan manifestaciones contrarias a los métodos de la pedagogía moderna siempre que no garanticen —como teorizará Tusquets— la presencia de una pedagogía de la religión. En cualquier caso, la inclinación neoescolástica por los estudios experimentales se tradujo en el interés del padre Barbado por la *Psicología Experimental* (1928) o en la traducción que hizo Ruiz Amado del *Compendio de Pedagogía Experimental* de Meumann⁶⁶. Se pretendía elaborar una pedagogía que integrase, en las coordenadas de una pedagogía racional que seguía la tradición herbartiana (Paulsen, por ejemplo), los hallazgos de la ciencia y el estilo moderno de pensar. Con esta intención, el neoescolasticismo recurre a la pedagogía científica sin abandonar los grandes objetivos metafísicos de la educación, esto es, la formación de una juventud en la estricta observancia de la ortodoxia católica.

Como hemos indicado anteriormente, la entrada del espíritu renovador lovaniense llegó a la pedagogía española de la mano Zaragüeta que ejerció una notable influencia, tanto en los sectores conservadores, como en los cenáculos liberales donde alcanzó gran prestigio y notoriedad, tal como lo testimonia su continuada presencia en las páginas de la *Revista de Escuelas Normales* que dirigía Modesto Bargalló y su puntual colaboración en la *Revista de Psicología í Pedagogía* que promovían Mira y Xirau. Primero desde la Escuela Superior del Magisterio, y más tarde, desde la sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid, Zaragüeta se preocupó por construir una *Pedagogía Fundamental*: psicológica (ontología pedagógica), ética (ideales pedagógicos) y tecnológica (técnica pedagógica)⁶⁷. También para Zaragüeta, en una actitud que recuerda el planteamiento herbartiano, existe una pedagogía *teleológica* de fijación de fines y otra pedagogía mesológica de determinación de medios. La psicología y la sociología (sin descuidar la fisiología) han de procurar los medios necesarios para alcanzar los fines propuestos por la ética.

Huelga señalar que hay que distinguir entre neoescolasticismo y catolicismo porque a pesar de su fácil identificación, la verdad es que —tratándose de España— la religión católica presenta más frentes intelectuales que el estrictamente representado por el movimiento de renovación lovaniense. El catolicismo hispano ha sido tradicionalmente un conglomerado en el que coexisten fuerzas dispares: tradicionalismo, integrismo, múltiples órdenes y congregaciones religiosas de diferente orientación e, incluso, actitudes aperturistas sospechosas de modernismo. Todo ello ha cabido

⁶⁶ RUIZ AMADO, R. (1924). *Compendio de Pedagogía Experimental*. Barcelona: Editorial Librería Religiosa.

⁶⁷ ZARAGÜETA, J. (1943). *Pedagogía Fundamental*. Barcelona: Editorial Labor. Existe una segunda edición, revisada y ampliada, por la misma editorial (1953).

en el catolicismo español del siglo xx que, a raíz de una dinámica histórica bien conocida, se vio sometido a una expansión de las manifestaciones anticlericales.

Al objeto de nuestros objetivos, bueno será anotar el papel de Zaragüeta —monárquico convencido por estricta fidelidad a la Corona, ya que fue capellán real con Alfonso XIII— que actuó intelectualmente, desde su cátedra de la Universidad de Madrid, al margen del oficialismo doctrinario del régimen franquista. Con todo, no hay que olvidar que entre los primeros y escasos títulos de filosofía publicados en la España franquista aparecen —y sólo nos referimos al año 1940— dos obras del cardenal Mercier, a saber, su *Curso de Filosofía* en cuatro volúmenes y su tratado sobre *La vida interior*, presentado a manera de llamamiento a las vocaciones sacerdotales. En realidad, sobre la base de una apologética escolástica —que encuentra en Balmes y Manjón a dos de sus más sólidos fundamentos— pivotó el catolicismo español, generándose —a través de revistas como *Razón y Fe*⁶⁸, *La Ciencia Tomista*, *Atenas*, etc.— un auténtico caldo de cultivo para el fomento de la educación católica que ha dado, en España, autores de la talla de Ossó y Poveda y que ha tenido, en la pedagogía de Willmann, Hovre, Newman, Rufino Blanco, Ruiz Amado, Herrera Oria, García Morente —después de su conversión— a sus más notables referentes.

5. EL DISCURSO POLÍTICO-SOCIAL: LA ESCUELA UNIFICADA

Una de las particularidades del movimiento obrero español ha sido su constante preocupación por la educación. Esta actitud que se remonta a los tiempos del socialismo utópico, se activó con la introducción de los idearios internacionalistas en el último tercio del siglo xix. En virtud de esta dinámica entraron en conflicto distintas concepciones educativas —burguesas, unas; proletarias, otras— cuyo enfrentamiento se mantuvo a lo largo de toda la Restauración borbónica. Así pues, y ante la consolidación del modelo escolar liberal, se articuló una alternativa pedagógica obrerista que en España, y por mor a la marcha de los acontecimientos, beberá en las fuentes anarquistas, planteándose una educación integral, cosmopolita y aconfesional, tamizada por el cedazo del cientifismo. No en vano, algunas de las ideas que Ferrer Guardia divulgará a comienzos del siglo xx corresponden a los planteamientos que Paul Robin había defendido anteriormente, desde las páginas de la prensa positivista francesa.

En contraste con la actitud anarquista —partidaria de recurrir a la educación como instrumento para alcanzar la liquidación social—, el Partido Socialista Obrero Español —que en su programa de 1879 había defendido

⁶⁸ EGUILUZ ORTÚZAR, J. M. (1982). *Temática filosófica y pedagógica en la revista Razón y Fe durante el primer tercio del siglo xx (1901-1936)*. Madrid: Universidad Complutense.

la creación de escuelas gratuitas y laicas— adoptará una concepción pedagógica entendida como «educación de ideas, de sentimientos y de conducta de la muchedumbre proletaria». Para Jaime Vera, autor de esta definición, la educación socialista debía atender aquellos aspectos —en particular, el análisis de la evolución económica y de la cuestión social— que servían de base para su programa social y político. Tal actitud es lógica si tenemos en cuenta que los socialistas —contrariamente al anarquismo— habían antepuesto la revolución a la instrucción.

De conformidad con estos principios, la estrategia del socialismo español apuntaba hacia el fomento de una educación popular entendida como profundización del proletariado en el conocimiento de su real situación. De ahí el protagonismo de Pablo Iglesias como educador de muchedumbres que Zugazagoitia nos presenta como discípulo predilecto de la Institución Libre de Enseñanza. Al fin de cuentas, el problema último en Pablo Iglesias y Francisco Giner era el mismo: preparar hombres para hacer historia. Únicamente les diferenciaba la clase social sobre la que actuaban. La Institución operaba sobre las élites intelectuales, mientras que el socialismo lo hacía sobre las clases trabajadoras.

Y aunque en 1910 un grupo de profesores, literatos y universitarios, fundaron la Escuela Nueva con la intención de dotar al Partido Socialista de un grupo de estudios, teóricos y prácticos, el socialismo tuvo que recurrir al institucionismo y al cenáculo orteguiano para encontrar el correspondiente soporte intelectual, retrasándose la aparición de un reformismo educacional y social ciertamente necesario para una España que, ante tal vacío, vio como parte de su intelectualidad se abocaba hacia la Liga de Educación Política Española (1913). Pero a partir del X Congreso del Partido (1915) se detecta la presencia de intelectuales (catedráticos, médicos, escritores, historiadores, etc.) hasta que, finalmente, el PSOE acepta el programa de la Escuela Nueva —dinamizado por Núñez de Arenas— y que, entre otros puntos, defendía la socialización de la cultura, la extensión de la enseñanza estatal y laica y la gratuidad a todos los niveles.

Con todo, la vinculación del socialismo español a la tradición institucionista produjo resultados positivos. Julián Besteiro, Fernando de los Ríos, Lorenzo Luzuriaga o Joaquim Xirau se percataron que la acción política no podía desvincularse de una intervención pedagógica. La política exige —*more platónico*— una dimensión educativa que implica un reformismo pedagógico que, sin renunciar a la educación popular, enfatiza el papel de las minorías dirigentes. En cualquier caso, y como señaló Tuñón de Lara, es interesante comparar las nóminas de la Escuela Nueva y de la Liga de Educación Política para darse cuenta de la coincidencia de firmantes, por más que las diferencias de estrategia fuesen obvias: la verticalidad de la Liga contrasta con la horizontalidad de la Escuela Nueva⁶⁹.

⁶⁹ TUÑÓN DE LARA, M. (1971). *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*. Madrid: Editorial Tecnos.

Así se explica el distanciamiento respecto a las campañas a favor de la Extensión Universitaria y la aceptación de un discurso de nuevo cuño: la cultura no es patrimonio de la burguesía, sino que está abierta a toda la clase trabajadora lo cual exige —de suyo— una escolaridad común para todos. A imagen de lo que planteaba la constitución de la república de Weimar, y sobre la base de una tradición pedagógica progresista y democrática, también cuajará en España el ideario de la escuela única o *escuela unificada*, traducción de la palabra alemana *einheitschule*. Es obvio que la difusión del ideario de la *escuela única* se acentuó durante la segunda República respondiendo, a nivel ideológico, a los grandes principios del neohumanismo pedagógico según el ideal de la humanidad de Herder. «La escuela única —escribe Luzuriaga— aspira a facilitar la fusión de todas las clases sociales, de todas las fuerzas políticas, de todas las confesiones religiosas en una unidad espiritual superior, el alma nacional, que inspire a todos y a cada uno de sus miembros»⁷⁰.

Si bien Luzuriaga había utilizado en 1922 la expresión *escuela unificada* —que a su entender expresaba mejor la idea de una totalidad unitaria de partes o elementos diversos⁷¹—, finalmente se aceptó la terminología de escuela única que se presenta como un movimiento de educación popular, caracterizado por su voluntad de nacionalización, socialización e individualización. De hecho, la escuela única será presentada por Rodolfo Llopis como el discurso del pedagogismo republicano: «Los hombres de la Revolución creen en la escuela única. Tienen fe en sus principios. Habían proclamado sus excelencias en el período prerrevolucionario. Habían incorporado su doctrina al programa de la Revolución y acabaron inculcándola en la propia Constitución de la República. Es el artículo 48»⁷².

En realidad, el discurso pedagógico de la escuela única venía avalado por el publicismo francés⁷³, amén de las experiencias alemanas y soviéticas⁷⁴. Desde una perspectiva comparada, la escuela única pretende acabar con el elitismo del sistema educativo —en especial, de la quiebra que suponía la educación secundaria—, garantizando una formación básica común, con independencia de la confesión religiosa, del sexo y de la posición económica y social. Y todo ello de cara a que los alumnos pudiesen adquirir la instrucción adecuada a sus inclinaciones, aptitudes y vocación profesional. La difusión del ideario de la escuela única preparó el terreno

⁷⁰ LUZURIAGA, L. (1931). *La escuela única*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

⁷¹ LUZURIAGA, L. (1922). *La escuela unificada*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional.

⁷² DUCOS, H. (Sin fecha). *¿Qué es la escuela única?* Adaptación de Rodolfo Llopis. Madrid: Juan Ortiz, editor, p. 12.

⁷³ LACROIX, M. (1928). *La escuela única*. Madrid: La Lectura. También, sin indicación de autor, ni fecha: *Los «compañeros» de la Universidad Nueva y la escuela única*. Madrid: La Lectura.

⁷⁴ WITTE, E.; BACKHEUSER, E. (1933). *La escuela única*. Barcelona: Labor.

para que, a partir de julio de 1936, se fraguase en Cataluña una de las experiencias pedagógicas más interesantes que han tenido lugar en el siglo xx. Nos referimos al C.E.N.U. (Consell de l'Escola Nova Unificada) que, a pesar de las dificultades del momento, procuró establecer a partir de julio de 1936 un sistema educativo único⁷⁵.

6. UNA OPORTUNIDAD PERDIDA: LA PEDAGOGÍA COMO CIENCIA DE LA CULTURA

Aunque por lo común se tiende a presentar el reformismo pedagógico republicano desde una perspectiva social —la defensa de la escuela unificada—, o bien psicopedagógica —la divulgación y aplicación de las ideas y metodología de la Escuela Nueva—, lo cierto es que el nuevo régimen porfió en la tarea de constituir la pedagogía al abrigo de las ciencias de la cultura, denominación que arranca del historicismo de Dilthey y que consolidó Spranger al enfatizar la dimensión cultural de la educación.

El republicanismo español —que tanto había observado el modelo francés, sobre todo en lo concerniente a la organización de la enseñanza—, se fijó igualmente en la república de Weimar a donde fueron muchos de nuestros pensionados para encontrar aquel soporte intelectual, aquellos ideales de formación (*Bildung*) que garantizasen un discurso pedagógico democrático y humanitario que superase, incluso, la consabida retórica de la libertad, igualdad y fraternidad. Nadie era ajeno al hecho que la república precisaba urgentemente de ideales. Tanto es así que nos aventuramos a señalar que el fracaso de la república de Weimar frente al nacional-socialismo constituye el preludio y la antesala de otro fiasco: el de la república española ante el franquismo.

Resulta lógica, pues, la sintonía ideológica que el republicanismo español mantuvo con buena parte del quehacer filosófico-pedagógico de Weimar, más aún si tenemos en cuenta la atracción que ejerció en aquellos años la figura de Goethe a quien la *Revista de Pedagogía* le dedicó, en 1932, un número monográfico con motivo del centenario de su muerte. Sin forzar demasiado los hechos, podemos señalar que Goethe adquiere el papel de educador de una ciudadanía republicana comprometida con un vitalismo abocado a la acción. El caso es que, desde una perspectiva goethiana, pensar y obrar son la misma cosa. Mientras Fausto proclama que en un principio era la acción, la descripción goethiana de la provincia pedagógica ejerció —como mínimo en el caso de Luzuriaga— una notable influencia. De la misma forma que Schiller y Goethe habían apostado —contra los acontecimientos desencadenados en Francia por el terror— a favor del

⁷⁵ CARBONELL, J. Y MONÉS, J. (1977). *Escola única-escola unificada. Passat, present i perspectives*. Barcelona: Laia.

reformismo, nuestros pedagogos republicanos asumieron el sentido humanitario de la pedagogía goethiana que, además, presentaba el cristianismo bajo la perspectiva de una moral universal que sintonizaba con los principios republicanos.

Durante los años de la república se vuelve a transitar por el camino de Alemania, si bien a estas alturas ni Marburg, ni los teóricos del nacionalsocialismo por más que se conociese la pedagogía de Krieck, satisfacían las apetencias de nuestros pedagogos que contactarán con Spranger, Messer, Litt, Jaeger, etc., partidarios todos ellos de una pedagogía constituida a modo de ciencia de la cultura. De manera que la pedagogía sólo podía articularse a partir de la vida, de las exigencias de una vida que se escapa a las pretensiones del mecanicismo positivista y del pesimismo existencialista. Destacamos, por tanto, el curso «La educación viva», impartido por Roura-Parella en la Universidad Internacional de Santander en 1934 y donde dejó claro que el hombre es un ser espiritual que se mueve en un mundo cultural abierto a los valores⁷⁶. Cada vez se veía con más claridad que los problemas educativos tenían relación con la totalidad de la cultura y su movimiento, de forma que el educador debía vincular el proceso de la educación a la enorme complejidad de la cultura.

En consecuencia, esta pedagogía presenta la educación en conexión con la cultura y el mundo espiritual. Después de la primera guerra mundial, se insistía en conectar de nuevo la pedagogía al mundo de la cultura y de sus valores⁷⁷. En consecuencia, Xirau traducía *Filosofía y educación* de Messer, obra que dejaba bien claro que «sólo puede ser un legítimo educador aquel en quien está despierta la verdadera vida espiritual»⁷⁸. Así pues, en la vivencia de los bienes de formación espirituales, el hombre capta los contenidos significativos de la vida. Tan pronto como se penetra en su campo gravitatorio, uno experimenta la necesidad de realizarlos. Así, en la vivencia de los valores el hombre se forma, metamorfoseando su personalidad de un estado de indeferencia a otro de unidad estructurada, que se conforma serena y armónicamente. En síntesis: la educación es un fenómeno ligado siempre a la esfera espiritual e implica, en consecuencia, una dimensión axiológica.

El discurso pedagógico de corte culturalista exige, pues, una descripción fenomenológica —claro ejemplo de la presencia de elementos husserlianos— del hecho educativo, confirmándose que la educación es algo inherente a la vida misma, una función de la comunidad, una exigencia de la dinámica cultural. Las normas educativas no pueden formularse abs-

⁷⁶ COLLELDEMONT, E.; VILANOU, C. (1996). *Joan Roura-Parella. En el centenari del seu naixement (1897-1983)*. Barcelona: Facultat de Pedagogia.

⁷⁷ KÜLPE, O. (1931). *Introducción a la filosofía*. Madrid: Editorial Poblet, en especial el capítulo XXXV (El significado de la filosofía para la Pedagogía).

⁷⁸ MESSER, A. (1929). *Filosofía y educación*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, p. 183.

tracta y especulativamente, sino que han de estar en consonancia con la vida global —influencia de la psicología de la *Gestalt*— del pueblo que intentan dirigir. Además, han de fundamentar la política escolar que —para Spranger— debía responder a una serie de exigencias ético-culturales. Se fragua, de este modo, una pedagogía total y única que surge de las necesidades de la vida, de una vida que —en el caso español— demanda principios y valores vinculados a la realidad social republicana.

Hay que añadir que estos valores no pululan etéreamente, sino que pueden ser apropiados a través de un ejercicio amoroso que recuerda la conjunción platónica entre amor y educación e, igualmente, la imbricación entre política y pedagogía. De manera que la función docente se asemeja a una suscitación de la vida espiritual, esto es, al descubrimiento y participación de estos valores culturales que se encuentran al margen del mundo fenoménico. Naturalmente, este planteamiento se engarza a la tradición institucionista (Cossío) al estimar que la educación consiste en una empresa *vivificadora*, al proporcionar las condiciones indispensables para que la existencia humana se convierta en una vida auténtica. Con todo, la misión del maestro —y aquí coinciden García Morente y Xirau— no es tanto la de amar al alumno, como provocar en el discípulo el amor y la atracción que promueven las realidades superiores y conseguir la aproximación hacia esos valores cada vez más elevados. Se contravenía así el tópico de que el maestro tiene que amar a los niños, por una actitud más fundada, según la cual hay que invertir los términos. La vocación del magisterio exige, para García Morente, que se perciba en el buen educador «un ser superior, exornado con multitud de perfecciones, una meta, una aspiración a realizar, un modelo que imitar, una persona a quien es grato complacer y penoso desagradar»⁷⁹.

Naturalmente, la República se preocupó por despertar en la infancia una conciencia moral que debe mucho a la tradición kantiana. Se pretendía, de esta forma, eludir la afirmación según la cual la supresión de la enseñanza confesional comportaría la inevitable desaparición de toda conciencia moral y, por tanto, un retroceso de la humanidad. Nada más alejado de la realidad, ya que si bien se denigraba la imposición de cualquier dogmatismo sobre la conciencia infantil, no es menos verdad que se optaba por fortalecer el papel de la conciencia individual, es decir, la ley autónoma de la naturaleza humana. Tal es el sentido de la autonomía moral: la sumisión a la propia ley individual que no se agota en un férreo imperativo categórico sino que se abre al mundo de los valores (Scheler). Sólo actuando así, se podía dar cumplida cuenta a las exigencias de la obra educadora: que cada uno encontrase el camino esencial de su vocación y destino.

⁷⁹ MORENTE, M. G. (1924). La vocación del magisterio. *Revista de Pedagogía*, 29, p. 167-168.

Pero la llamada a la concienciación moral no se dio sólo en el plano individual, sino también en el ámbito público y ciudadano. Xirau prologaba el libro de Campalans *Política vol dir Pedagogia*⁸⁰, frase que últimamente se utiliza con frecuencia y que, en definitiva, no es otra cosa que una apuesta por la moralización de la vida pública a través de la entrada de una conciencia moral —condición de posibilidad del sentido del deber— en la sociedad y en las organizaciones políticas y sindicales. Si se nos permite una referencia kantiana, podríamos recordar aquel pasaje de la *Paz perpetua* en el que Kant duda que la moralidad sea la mejor política, al afirmar que la moralidad es mejor que la política.

Queda demostrado, pues, que el reformismo pedagógico republicano también buscó —contra cualquier posible acusación de materialismo y ausencia de valores— ideales formativos, a la manera de un idealismo platonizante de carácter neohumanista, a fin de ofrecerlos a la juventud de su tiempo. Desgraciadamente, los defensores de este discurso pedagógico preñado de valores positivos tuvieron que emprender en 1939 el camino del exilio, y a fe que lo hicieron sin ánimo de revancha. Será en México donde Xirau —después de iniciar la traducción de la *Paideia* de Jaeger— completó sus intuiciones pedagógicas en torno a una conciencia amorosa como categoría fundamental del quehacer educativo, tal como se refleja en *Amor y mundo*, quizás uno de los mejores libros de filosofía de la educación que han salido de pluma española⁸¹.

7. LA DERROTA DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

Muchas de las características del pedagogismo autoritario implantado por el franquismo se encuentran diseminadas a lo largo de la historia contemporánea de España. Podemos remontarnos al siglo XIX para rastrear algunos de los elementos aglutinantes de una ideología que acabará sustentando un régimen político absolutista y dictatorial que Luis del Valle definió, en 1940, con el expresivo título de *El estado nacionalista totalitario-autoritario*.

Desde un punto de vista intelectual, cabe destacar la peculiar lectura que el franquismo hizo del esfuerzo liberal por actualizar y modernizar nuestro pensamiento, planteándose de manera maniquea una cruzada en favor de la restauración de una filosofía patriótica. Nada de extranjerismos, ya que la filosofía alemana —en manos de krausistas y orteguianos— había arrastrado a España a una «vida, además de mezquina y lánguida,

⁸⁰ CAMPALANS, R. (1933). *Política vol dir Pedagogia*. Pòrtic de Joaquim Xirau. Barcelona: Biblioteca d'Estudis Socials.

⁸¹ Con relación a Xirau, véase la obra colectiva (1996) *Joaquim Xirau, filòsof i pedagog*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

antipatriótica». Se proponía una solución de emergencia para acabar con la germanización que «partiendo del krausismo de Sanz del Río, culmina en la representada por la *Revista y Bibliotecas filosóficas de Occidente*». Krausistas y orteguianos, institucionistas y liberales, habían actuado como una fuerza secreta y disolvente, de manera que sus filosofías, a pesar de haber salido de España, «no son nuestras, sino dos veces antiespañolas»⁸².

Las cosas no fueron mejor para la pedagogía, más aún si tenemos en cuenta que —con anterioridad a 1936— ya se desprestigiaban abiertamente las corrientes de la pedagogía moderna. Herrera Oria en su libro *Como educa Inglaterra* (1932) proclamaba que, en contra de las ventajas y excelencias del sistema educativo inglés —cuna de la verdadera Escuela Nueva—, «se nos introdujo un extrangerismo vulgarote e ininteligente, apadrinado por las logias masónicas, verdugos éstas de la sólida pedagogía española, en los centros secundarios y universitarios»⁸³. Este mismo autor, en el prólogo a la *Pedagogía de la Religión* de Tusquets (1935), denunciaba que la «interpretación errónea de la Escuela Nueva, ha convertido algunos centros de educación, en centros de revolución y rebeldía»⁸⁴.

Se acusa a la modernidad —en una línea que va de Descartes a Krause, pasando por Rousseau y Kant— de ser la causante de tal desaguisado. Isidro Gomá en *La familia según el derecho natural y cristiano* (1940) abomina de los «pedagogos de la impiedad moderna». Todos los males y errores educativos —la escuela libre, la escuela neutra, la escuela laica— proceden de Rousseau, responsable último de la desaparición de Dios de la escuela. La recomendación a los progenitores es clara: «no las oigáis, padres, a estas sirenas de la pedagogía moderna»⁸⁵.

La solución parecía encontrarse al alcance de la mano: no había que salir de España, pues mirando sobre nuestro propio pasado histórico se podía encontrar el rumbo a seguir. Se plantea, de este modo, el mito de una España autosuficiente y autárquica que ha de beber de nuevo en las fuentes de la escolástica de los siglos XVI y XVII. Vitoria, Melchor Cano, Domingo Soto, Báñez, etc. son los verdaderos manantiales del pensamiento hispano y, sólo a partir de ellos, es posible restaurar un pensamiento católico que encontrará en Vives, Balmes y Menéndez Pelayo a sus mejores valedores.

⁸² DOMÍNGUEZ, D. (1940). La restauración de la Filosofía en la Nueva España. *Las Ciencias*, v. 2, p. 393. Es archiconocida la visión que tuvo el franquismo de la Institución Libre de Enseñanza, según se desprende de la publicación, justamente en 1940, del libro *Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*. San Sebastián: Española [Madrid: Imp. Tradicionalista].

⁸³ HERRERA ORIA, E. (1932). *Cómo educa Inglaterra*. Madrid: Biblioteca F.A.E. de Educación, p. 7.

⁸⁴ TUSQUETS, J. (1935). *Pedagogía de la Religión*. Barcelona. Amigos del Catecismo, p. VIII.

⁸⁵ GOMÁ Y TOMÁS, I. (1940). *La familia según el derecho natural y cristiano*. Barcelona: Rafael Casulleras.

De hecho, el franquismo no impugnó un nombre concreto o una corriente de pensamiento determinada. La acusación era un rechazo a la totalidad de la filosofía —y por extensión, de la pedagogía— modernas. Si España había tenido una ilustración insuficiente, ahora se negaba incluso la premisa mayor: la legitimidad del pensamiento moderno. Es obvio que tal situación se vio favorecida por una retórica deseosa de «defender y potenciar una civilización indestructible e inimitable, una civilización que, teniendo su fundamento en las leyes de Dios y en el espíritu del hombre, es un porvenir eterno de vida y de potencia»⁸⁶. Más allá de una verborrea que enfatizaba términos como los de revolución, sindicalismo y nacionalismo, lo cierto es que la España nacional asume parte de los principios de un autoritarismo jerárquico que, desde hacía años, pululaba por una Europa —no sólo en Italia y en Alemania, sino también en Francia— y que, en definitiva, suspiraba por la suplantación del Estado democrático-liberal por regímenes fascistas y totalitarios. Tanto es así que el triunfo franquista de 1939, significó igualmente una derrota del pensamiento —no sólo filosófico sino también pedagógico— de consecuencias gravísimas: España quedaba apeada, otra vez, del proceso de la modernidad.

⁸⁶ ERCOLE, F. (1940). *La revolución fascista*. Zaragoza: Librería General.

EL DISCURSO PEDAGÓGICO DEL REGENERACIONISMO ESPAÑOL: DE LA UNIVOCIDAD A LA POLISEMIA

MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS
Universidad de Alcalá de Henares

EL REGENERACIONISMO O LOS REGENERACIONISMOS: UNA RESPUESTA PLURAL AL COMÚN «PROBLEMA DE ESPAÑA»

En las últimas décadas del siglo XIX se gestó un amplio movimiento de opinión que se conoce con el nombre de «regeneracionismo», cuyo impacto y alcance fue mucho más extenso y profundo de lo que reconoció la historiografía tradicional. El «regeneracionismo» agrupó a todos aquellos que adoptaron como palabra-fetiche el término «regeneración», el cual, según el Diccionario de la Real Academia, significa «dar un nuevo ser a una cosa que degeneró». Esa «cosa» era España, cuyo espíritu había degenerado en los dos últimos siglos. Desde esta perspectiva, el término «regeneración» aparece en bastantes discursos de los liberales doceañistas o de los revolucionarios burgueses a lo largo del siglo XIX, y dando título a revistas conservadoras. Como vago movimiento de opinión, el regeneracionismo antecedió a la guerra hispano-americana, coincidiendo su origen con la publicación de los libros de Valentín Almirall y Lucas Mallada (Almirall, 1886 y Mallada, 1969). Ahora bien, aunque la palabra «regeneración» ya formaba parte de la mitología colectiva con anterioridad a 1898, es inmediatamente después del «desastre» cuando se afianzó y difundió el profundo malestar sobre el estado de la sociedad española que sentía un grupo de intelectuales, y este pesar caló en todo un colectivo, el de la clase media, y se tradujo en una inquietud u obsesión generalizada por «salvar a España», es decir, por encontrar una solución organizativa para los problemas de un país al que creían merecedor de un destino más brillante que el presentado en 1898. Pero el regeneracionismo no fue tan solo una reacción al «desastre», sino que llegó a convertirse en un movi-

miento que abarcó a la nación entera y que tuvo manifestaciones en los ámbitos económico, político, cultural y educativo (García Regidor, 1985, p. 15). Desde los gobernantes a los literatos, desde los intelectuales a los obispos, todos fueron regeneradores a su modo (Carr, 1968, p. 452).

El sueño de una «España nueva» unió a grupos de muy diferente procedencia ideológica y vital: a los literatos conocidos como «generación de 1898»; a los representantes de la «literatura del desastre», que, junto a los anteriores, componen la primera clase intelectual que, como tal, existió en España; a un elenco de periodistas que descubrieron el valor de la prensa como «ágora» y «academia» (Araquistain, 1968, p. 83) y como movilizadora y transformadora de la opinión pública; a algunos políticos de los viejos partidos dinásticos, que convirtieron en «gacetales» diversas propuestas del movimiento; a un sector de la Iglesia influido por las nuevas tendencias del catolicismo social; al Ejército deseoso de renovación y de jugar un papel estelar tras el «desastre»; a los representantes del nacionalismo catalán, que quisieron convertir a Cataluña en el modelo para la regeneración de las demás nacionalidades ibéricas; a un sector de la Institución Libre de Enseñanza; a las llamadas «clases productoras», organizadas en torno a las Cámaras de Comercio y a las Ligas de Agricultores; y a los filósofos autodidactas de los cafés y casinos, que desparramaron por todas las tertulias sus propuestas para la salvación de España. Este grupo tan variopinto de «regeneradores» tenían en común su pertenencia a la clase media —generalmente urbana— y su autoadscripción al bando de las «fuerzas vivas», enfrentadas a la «España vieja» representada por la oligarquía y el caciquismo. Apelaban continuamente al «pueblo», a la «masa» o a las «clases populares», y les reprochaban su mutismo e indiferencia. Pero no parece que los campesinos y obreros estuvieran tan inconscientes de los problemas nacionales. Ahora bien, ese pueblo no se sentía identificado con las propuestas de los grupos regeneracionistas, pues «en los infinitos programas de regeneración no se habla para nada de la mejora de la clase obrera», y se sintió más representado por los ilusionantes discursos de Pablo Iglesias —quien proclamó en 1899 que los trabajadores empujarían a la «burguesía a la regeneración del país»— y por los mensajes anarcosindicalistas. Ambos movimientos crecieron espectacularmente en el cambio de siglo (Balfour, 1997, p. 122) y adoptaron pautas que permiten hablar del surgimiento de una cultura de la clase trabajadora (Serrano, 1987).

El regeneracionismo entendido como movimiento de respuesta a una situación crítica no es un fenómeno exclusivamente español, sino que presenta muchos paralelismos con el contexto europeo de la época. La conciencia de sufrir un desastre nacional no fue privativa de España, sino que también la padeció Francia después de la derrota de Sedán (1871), Italia tras su fracaso en Abisinia (1896), y Portugal tras el Ultimátum inglés de 1890 (Jover Zamora, 1995, pp. LX-LXVI). El pesimismo como tono vital es característico de los intelectuales europeos *fin de siècle*, así como su aceptación de un papel estelar en la movilización de la opinión pública, que encontró su ejemplo más paradigmático en la particular versión del 98 francés que supuso el «affaire Dreyfus» (Fusi y Niño, 1997, pp. 13 y 17-22).

Este paralelismo situacional explica la vocación europeísta del regeneracionismo español que, al reconocerse en sus vecinos extranjeros, recurrió a la observación de su comportamiento en busca de soluciones.

Ahora bien, hay al menos tres rasgos que diferencian el caso español de otros europeos. En primer lugar, la reacción tras la derrota, que en los países de nuestro entorno dejó un cierto resentimiento hacia el vencedor, mientras que en España se despertó una gran admiración hacia Estados Unidos. En segundo término, los diversos «desastres» padecidos por los países vecinos sirvieron para afirmar la identidad nacional y para construir unos Estados-naciones sin fisuras; mientras que el «desastre» español significó el comienzo de la fragmentación interior (Silió, 1900, pp. 232-233). Finalmente, las acotaciones temporales de este proceso: en Francia, Italia y Alemania se desarrolló una etapa de modernización económica e intelectual entre 1870 y 1914, considerándose el comienzo de la I Guerra Mundial como el fin de una época; en España el inicio del movimiento se retrasó unos veinte años, y no hay una coincidencia entre los historiadores sobre su conclusión.

En definitiva, si entendemos el regeneracionismo como una *crisis generacional*, acabó en 1914, al hacer su entrada otra generación nueva de intelectuales con un diferente talante vital y al desaparecer los motivos directos que habían propiciado esa crisis. Si lo entendemos como un *movimiento de opinión pública*, duró hasta 1931, fecha en la que aparentemente se lograron las reformas políticas y sociales pedidas por la opinión pública durante cuarenta años, y año que marca el momento en el que el término «regeneración» se borró de la memoria colectiva y, al menos durante unos meses, unas semanas o unos días, hubo una coincidencia general en que la «España nueva» estaba conseguida. Si lo entendemos como un *sentimiento* o un *estado de ánimo* más o menos cambiante ante las posibilidades y límites de España como nación, expresado en esas frases de Unamuno y Ortega —«me duele España» o «sentir a España como dolor»—, es posible que aún permanezca en la conciencia colectiva de muchos españoles, y así lo hace suponer la cantidad de seminarios y cursos celebrados en los últimos meses, que no se limitan a estudiar el regeneracionismo como una etapa histórica, sino que establecen un paralelismo con el 98 actual.

Por lo tanto, no podemos abordar el movimiento regeneracionista como un todo unitario y monolítico porque fue esencialmente plural, fue mucho más la resultante de una agregación de individualidades atormentadas que un estado colectivo de opinión creado por uno o varios líderes. Ello explica la ausencia casi total de clasificaciones rigurosas y completas del pensamiento regeneracionista, que contrasta con la abundante producción de estudios sobre autores concretos. Ahora bien, a pesar de las radicales diferencias ideológicas entre unos escritos y otros, se repiten unas pautas comunes en la transmisión de los mensajes, que pretenden clasificar y divulgar las causas de la decadencia política, mental y social del país, aportando al mismo tiempo soluciones para la reconstrucción nacional.

CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO PEDAGÓGICO REGENERACIONISTA: ELEMENTOS SUSTENTANTES

Uno de los rasgos más conocidos y mejor estudiados del regeneracionismo fue su crítica constante a los llamados «males de la nación». Y, de entre ellos, quizás el más citado fue la ignorancia del pueblo español, su atraso, su falta de cultura. En este hecho se encontró la explicación para la derrota en Cuba. Al igual que los franceses, tras la «débacle» de Sedán, repitieron hasta la saciedad que el vencedor no era el Ejército, sino el maestro de escuela alemán, los intelectuales españoles llegaron a la conclusión de que no era la Armada norteamericana la que había sojuzgado a la nacional, sino «la escuela yanqui, racional, humana, floreciente, es la que ha vencido a la Escuela de España, primitiva, rutinaria y pobre» (Alba, 1916, p. 76; Vincenti, 1898, p. 369; Blanco, 1900, pp. 1585-1586 y Costa, 1916, p. 254). Esta apreciación era un arma de doble filo: por una parte, parecía conceder a la enseñanza primaria un poder incalculable como constructora de naciones; pero, por otra, descargaba las culpas de una mala actuación política y militar en los maestros, que era un colectivo débil e incapaz de defenderse de esta acusación.

Por lo tanto, la clave de la regeneración nacional parecía estar en la escuela pública. No todos los «hombres del 98» aceptaban esta premisa por igual, sino que las opiniones se extendían a lo largo de una escala de rangos que tenía en su extremo más escéptico al marqués de Torre Hermosa, representante del integrismo regeneracionista, para quien la instrucción era un agravante de los males nacionales, pues concienciaba a los individuos sobre su miserable existencia (1899, p. 187); y en su extremo más entusiasta a Costa, con su famoso lema «la Escuela y la despensa, la despensa y la escuela: no hay otras llaves capaces de abrir camino a la regeneración española» (1916, p. 215). En cualquier caso, la pedagogía se convirtió en el «tópico de moda» (Sela, 1910, p. 7). La prensa, las Cámaras de Comercio y las Ligas de Productores, el Parlamento, los políticos y los intelectuales se lanzaron a elaborar programas de instrucción pública más o menos ambiciosos.

La crisis de 1898 sacó a la palestra los males educativos endémicos que sufría España (Del Pozo Pardo, 1978, p. 104). Se culpó a la enseñanza primaria del fracaso colectivo como pueblo, pero también se consideró que la educación podía cambiar radicalmente a ese pueblo, siempre que se le imprimiera una «dirección nueva» (Silió, 1900, p. 82). De este modo, los «hombres del 98» dieron muestras de un inmenso optimismo pedagógico, pues consideraron factible la radical «transformación del español por la escuela» (Anónimo, 1900b), pero muy pocos parecían tener las ideas claras sobre cómo conseguir esa renovación educativa. De ahí que, salvo algunos documentos excepcionales, inspirados en el programa institucionista, la mayoría de las propuestas que se ofrecieron eran muy repetitivas y tenían poco de «nuevo», aunque aún no se habían llevado a la práctica. Éste fue precisamente el gran logro del movimiento regeneracionista: permitir

la realización de reformas suficientemente conocidas en Europa y absolutamente necesarias, pero que nadie se había interesado en realizar (Turin, 1975, p. 29 y Guereña, 1988, pp. 47-66).

Son bien conocidas las listas de remedios educativos de urgencia que se propusieron en esta coyuntura noventayochista. Tras estas soluciones, se escondía un *corpus* teórico, bastante consensuado en cuanto a su verbalización, pero lastrado por una fuerte carga polisémica, pues un mismo término poseía varias significaciones subyacentes y se interpretaba y aplicaba de muy diferente manera, dando lugar a propuestas distintas, e incluso contradictorias, de intervención en la práctica educativa. En esta comunicación nos vamos a plantear el análisis de cuatro componentes sustentantes del modelo pedagógico regeneracionista: su preocupación por la búsqueda de un ideal antropológico, su pretensión de elevar ese ideal a la categoría de paradigma constituyente del carácter nacional español, su asunción del principio de la educación integral y su caracterización de la institución escolar de acuerdo con los nuevos fines que se le asignaban.

HACIA LA DEFINICIÓN DE UN MODELO ANTROPOLÓGICO: EL «NUEVO ESPAÑOL»

Varios intelectuales regeneracionistas hicieron recaer el fracaso español en los defectos o vicios del carácter nacional, esto es, en los «males de la raza». Tal discurso, de raíces biológicas, estaba muy influido por el pensamiento antropológico de Chamberlain y Vacher de Lapouge, que afirmaron la superioridad de la raza aria y su papel en el desarrollo de las naciones; así como por la Sociología francesa de los años noventa —por ejemplo, la Psicología de las multitudes de Gustave Le Bon, F. Le Play y su discípulo Demolins— que defendieron la inferioridad de la raza latina frente a la anglosajona. Siguiendo el libro de este último, publicado en España en 1898 con un prólogo del regeneracionista Santiago Alba (Demolins, 1899), surgieron diversos estudios sobre la psicología del pueblo español. Ésta se caracterizaba por la debilidad física, la incapacidad para un esfuerzo prolongado, la pereza, la apatía, la vagancia, el desaliento, la fantasía, la afición a lo sobrenatural y maravilloso, y la creencia generalizada en que sobraba todo trabajo personal porque el destino individual se decidía «desde arriba» (Mallada, 1969, pp. 15-35; Oliver y Tolrá, 1974, p. 63; Macías Picavea, 1996, pp. 41-70; Pedreira, 1899, p. 623 y Bejarano, 1898, pp. 269-270). Este discurso adquirió unos caracteres peculiares en el regeneracionismo catalán, cuyos representantes adjudicaron esos vicios a las razas semíticas y bereberes de las que descendían los habitantes del resto de España, mientras que Cataluña había conservado la pureza de la raza aria, lo que la convertía en un pueblo con personalidad propia (Gener, 1903, pp. 9 y 19).

Para un sector de la intelectualidad noventayochista, esta realidad no podía cambiarse, pues hundía sus raíces en la geografía española. Otro grupo, el más optimista, pensó que la educación podía lograr ese «español nuevo», siempre que se llegara a un acuerdo sobre sus características. El punto de partida de estas reflexiones fue una frase copiada del libro de Demolins (Demolins, ¿1897?) y adaptada por Santiago Alba: *El régimen escolar español, ¿forma hombres?* (Alba, 1916, p. 60). La respuesta unánime era negativa. Y la conclusión que se seguía de ella era que en España se carecía de ideales antropológicos, y por ello la educación tenía unas finalidades muy restringidas: pretendía formar «hombres que sepan leer y escribir» o «ciudadanos útiles», educando en valores como la obediencia, el conformismo y el amor a Dios. Este modelo antropológico no era el más adecuado para lograr la regeneración de España (Costa, 1924, pp. 22-23 y Labra, 1898, p. 7), luego se imponía la búsqueda de un nuevo ideal pedagógico, pues, según Ortega y Gasset, «la pedagogía anticipa lo que el hombre debe ser y después busca los instrumentos para hacer que el hombre llegue a ser lo que debe» (1983a, p. 509).

Y pronto se encontró en la descripción que del hombre anglosajón hacía Demolins, definiéndolo como un *struggleforlifer* (¿1897?, pp. 46 y 173). Este concepto fue adoptado por muchos regeneracionistas como el tipo ideal de «hombre nuevo» (Alba, 1916, p. 61; Pidal, 1899, p. 49; Blanco, 1911, p. 50 y Morote, 1997, p. 176) para una sociedad en la que, según los postulados del darwinismo social, sólo tenían cabida los más aptos y mejor preparados. El *struggleforlifer* era la persona dispuesta a afrontar la lucha por la vida, el hombre capaz de practicar el *self help*, esto es, de labrarse un porvenir por sí mismo, con espíritu de iniciativa, con su propio esfuerzo, sin depender de otros, el individuo enamorado del trabajo y decidido a triunfar. Esta típica descripción del carácter anglosajón que, en los meses de la guerra hispanoamericana, se simbolizó irónicamente con un cerdo, pasó a convertirse inmediatamente después del «desastre» en el ideal antropológico de la «España nueva», ideal que debía conseguirse a través de una renovación cualitativa de la escuela primaria acorde con los postulados de la educación integral. Si en la denominación y descripción de este modelo se produjo una rara unanimidad entre el colectivo regeneracionista, su interpretación ya fue más controvertida. Muchos lo enfocaron desde simples planteamientos economicistas: había que preparar buenos trabajadores para la nueva sociedad industrializada y capitalista. Por eso, el *struggleforlifer* se convirtió, desde una óptica reduccionista y a pesar de las argumentaciones costistas, en el «hombre prácticamente útil» (Rodríguez de San Pedro, 1907, p. 728 y Candela, 1899, p. 65); y las reformas pedagógicas sugeridas tenían un carácter exclusivamente cuantitativo, pues iban en la línea de extender la enseñanza primaria a toda la población, convirtiéndola en «obligatoria, práctica y útil» (Anónimo, 1900a).

FINALIDAD SOCIAL DE LA EDUCACIÓN: LA «FORMACIÓN DEL ESPÍRITU NACIONAL»

Este concepto de *struggleforlifer* sugería una concepción educativa de carácter individualista, pero también tenía un correlato social. A la educación se le reservaba un papel fundamental en la construcción de España como nación, construcción que se realizaría a través de la adquisición de una identidad colectiva, de un carácter nacional español. Esta terminología, recogida de los filósofos alemanes Herder y Fichte, y que también presenta muchas concomitancias con el movimiento norteamericano finisecular de la educación del carácter (Yulish, 1980), influyó decisivamente en la formación del pensamiento liberal español (Fox, 1997, pp. 46-51). Es sorprendente la convergencia que se produce entre los intelectuales de esta época con respecto a la esencia fundamental de la educación. Tanto Rafael Altamira como Ortega y Gasset coincidieron en adjudicarle como fin último la «formación del espíritu nacional» (Ortega y Gasset, 1983b, p. 247 y Altamira, 1923, p. 208), Rafael M^a de Labra se refirió a la «unificación del espíritu nacional» (1902, p. 87), Luis Morote habló de la «formación del carácter nacional» (1997, p. 238), y Giner de los Ríos identificó su misión como la «formación del alma nacional» (1927, p. 258). Por «espíritu nacional» se entendía la conciencia colectiva y distintiva de una comunidad, y con este término se pretendía delimitar aquel conjunto de sentimientos, características e ideales comunes a todos los españoles —aún no definidos, según Pío Baroja (1902, s.p.)— y que servirían para reconstruir la unidad nacional. A la escuela primaria correspondería la identificación y formación de este carácter nacional. Tal opinión era, sin embargo, muy criticada por el integrismo conservador, que recelaba de este propósito, sospechando que tras él se escondían deseos de imponer al «alma nacional» una tendencia determinada, posiblemente anticatólica (Rodríguez, 1902, pp. 10-11).

El regeneracionismo liberal asignó a la escuela primaria el papel de formar o reconstruir el carácter nacional, que, o bien se percibía como inexistente, o bien se veía degenerado y empequeñecido por razones históricas o psicológicas. Ahora bien, este ideal podía ser puesto en práctica de muy diferentes formas, que variaban sustancialmente según la deconstrucción que de este concepto hacía cada educador, y que, obviamente, venía tamizada por su propia ideología personal. Para algunos, la escuela debía ser capaz de crear un fuerte sentimiento nacionalista, basado en la constitución de una identidad colectiva común y unitaria. Para otros, la escuela había de transmitir valores patrióticos, contribuyendo a la restauración del «sentimiento patrio», mediante la involucación en los alumnos del «amor a la Patria», en unos momentos en los que esos mismos niños sólo oían a su alrededor frases como «España ha muerto», y en los que el país sufría una pérdida colectiva de identidad nacional. Había quien entendía el concepto de «formación del carácter nacional» en su sentido más literal, considerando que a la educación primaria le correspondía for-

mar al «nuevo español» en las virtudes cívicas de las que carecían sus mayores. Y este debate tomó un fuerte aroma curricular, pues se trasladó al modo de enseñar asignaturas como la Historia de España o los Rudimentos del Derecho, a la celebración de actividades extraescolares de carácter público, a la elaboración de libros de texto, al empleo de determinados símbolos dentro del aula o a la idoneidad de los maestros como ejemplo de las jóvenes generaciones. Muchos docentes creyeron, en la coyuntura del 98, que su misión regeneradora específica consistía en introducir los valores patrióticos en la educación: en las Conferencias Pedagógicas programadas para ese verano, éste fue el tema «estrella», pues estuvo representado en al menos siete ciudades. Tampoco puede ser casual el hecho de que, en el cambio de siglo, muchos maestros y pedagogos considerados como regeneracionistas —Pedro de Alcántara García Navarro, Martín Chico y Suárez, Magdalena de Santiago Fuentes, Vicente Castro y Legua, Esteban Oca—, escribieran manuales escolares que llevaban en el título la palabra «patria». Pero se produjeron amplias divergencias entre ellos sobre el concepto en sí de «patriotismo» y, especialmente, acerca de qué imagen de España se iba a inculcar en los niños para estimular su identificación nacional.

EL MODELO PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL

Pero al menos había unanimidad en la idea de que se requería un cambio copernicano de la escuela primaria. Y este cambio se simbolizó en una distinción terminológica que nos es harto conocida, pero que se percibía muy confusamente a finales del siglo XIX: las diferencias entre «instrucción» y «educación». Políticos e intelectuales repitieron constantemente que la escuela era un centro de educación y no de instrucción (Canalejas, 1899, p. 783; Perojo, 1907, pp. 76-87; Morote, 1997, p. 238 y Becerro de Bengoa, 1900, p. 164), que había de orientarse hacia «las tres haches» —*hand, heart, head*— y olvidarse de «las tres erres» —*reading, writing, arithmetics*— (Becerro de Bengoa, 1900, p. 181 y Vincenti, 1898, p. 369), que la obra educadora era mucho más necesaria que la puramente alfabetizadora. Y la reiteración en el uso de la palabra «educación» conducía de nuevo a esa función de «formar caracteres, hacer hombres» que se adjudicaba a la escuela primaria.

Para llevar a la práctica el ideal de escuela educadora se requería un instrumento, y éste se encontró en la aplicación del modelo de *educación integral*, otra de las palabras-fetiché del regeneracionismo, recogida del movimiento pedagógico europeo e inspirada en las teorías de Herbart y Spencer, citadas frecuentemente por los regeneracionistas españoles. Educación integral era aquella que abarcaba armónicamente todas las facultades y ámbitos del ser humano: físico, intelectual, moral, estético, carácter,

sentimientos y dimensión social (Sela, 1910, pp. 13-26; García Navarro, 1898, pp. 1-7 y Groizard, 1899, p. 74). Dado que la educación intelectual —desarrollo de la memoria y del raciocinio— se identificaba con la enseñanza tradicional, los aspectos que se percibieron como verdaderamente «nuevos» eran los relativos a la educación física —que abarcaba la educación corporal y manual—, educación del carácter —en definitiva, «formación del espíritu nacional»—, y educación social —entendida en un sentido muy deweyano, como preparación para la vida en comunidad, o en el sentido orteguiano de transformación de la realidad social (Ortega y Gasset, 1983a, p. 515)—.

El ideal pedagógico aceptado unánimemente por los regeneracionistas era el de la educación integral, pero ¿cómo llevarlo a la práctica? La solución que se planteó, casi universalmente, en este final de siglo, fue el *enciclopedismo*. La escuela primaria tenía la obligación de enseñar todos los saberes que el niño necesitaría a lo largo de su vida, no sólo para darle las herramientas necesarias en su lucha por la existencia, sino también para capacitarle adecuadamente en el cumplimiento de sus obligaciones como futuro ciudadano (Ballesteros y Márquez, 1900, pp. 329-332). De este modo, el *enciclopedismo* surgió ligado a las doctrinas del darwinismo social y a las necesidades de las incipientes democracias, con sus correlatos de sufragio universal y gobierno de todos. Por otra parte, los cada vez más acelerados procesos de industrialización exigían preparar a los niños de las clases trabajadoras en una serie de habilidades manuales y técnicas que cada vez eran más difíciles de conseguir en el lugar de trabajo. Como consecuencia del optimismo educativo imperante en los finales del siglo XIX, y de la sobreestimación del papel que la escuela jugaba en la formación de «hombres nuevos», se produjo una importante transformación de los currícula escolares, que se ampliaron y extendieron al máximo, dando cabida a nuevos conocimientos ajenos hasta ese momento a la educación elemental. El *enciclopedismo* fue apoyado y potenciado por los pedagogos de la III República francesa, desde Gréard hasta Buisson, al igual que por las organizaciones norteamericanas de trabajadores, y la mayoría de los países cambiaron sus programas durante la etapa finisecular, para introducir este nuevo principio curricular.

España no fue ajena a este movimiento, pues desde 1890 encontramos muchas peticiones de maestros aislados o de colectivos docentes, pidiendo la ampliación del currículum impartido en las escuelas elementales, sugiriendo la introducción de nuevas materias o diseñando posibles programas de asignaturas. El argumento de más peso y manejado continuamente fue que el *enciclopedismo* era la aplicación práctica de la educación integral y una necesidad de la naturaleza humana, pues se requerían una amplia variedad de asignaturas para poder desarrollar todas las facultades infantiles (González, 1894, p. 44). Fueron los propios maestros los más entusiasmados por ofrecer un nuevo diseño de contenidos completo y tan *enciclopédico* como la mayoría de los currícula de otros países. Y sus deseos se vieron satisfechos. El segundo Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, conde de Romanones, publicó el R.D. de 26 de octubre de 1901, con

el nuevo plan de estudios que había de regir a partir de aquel momento en las escuelas primarias españolas. Este plan, que tomó como modelo el curriculum francés promulgado por Jules Ferry en 1882, es sobradamente conocido, y además fue uno de los de más larga vigencia. Los historiadores de la educación solemos calificarlo de «enciclopédico», y, de acuerdo con los planteamientos pedagógicos de la época, es la mejor alabanza que podemos hacer de él, pues en la mente de sus autores figuraba el *enciclopedismo* como el gran principio inspirador de ese plan. Por otra parte, el conde de Romanones justificó su publicación por la necesidad de cumplir con el ideal pedagógico de «la instrucción integral». Sorprende inmensamente que Romanones recogiera esta expresión en lugar de «educación integral», sobre todo a la luz de las precisiones que anteriormente he realizado sobre la sustitución del término «instrucción» por el de «educación». No podemos achacar este «desliz» ministerial al desconocimiento, pues hasta políticos —como Canalejas— habían teorizado sobre las diferencias entre ambos conceptos, y es inconcebible que el Ministro no conociera una distinción vulgarizada en conferencias y en artículos periodísticos. Yo me inclino a creer que la elección de la expresión no era una equívocación sino una decisión muy pensada, y dirigida a calmar a aquellos sectores intermedios del poder que, a pesar de su aparente silencio, oponían una férrea resistencia a cualquier progreso educativo, por sus posibles repercusiones en los movimientos de fuerzas electorales.

ORIGEN Y POLISEMIA DEL CONCEPTO «ESCUELA NACIONAL»

Y quizás una de las más visibles influencias del movimiento pedagógico de fin de siglo fue el cambio en el concepto de la escuela pública, una transformación que, tras un quiebro terminológico, escondía reflexiones mucho más profundas, que afectarían a la consideración de la institución escolar en las décadas venideras. Los diversos regeneracionismos compartían el objetivo de conseguir una «escuela nacional», e incluso también coincidían en denominarla de este modo, pero divergían absolutamente en el significado que cada uno de ellos daba a esta expresión. Los conservadores identificaron este vocablo como «escuela genuinamente española» y vieron encarnarse su ideal en el Padre Manjón, que precisamente en ese año de 1898 empezó a ser objeto de la atención pública y sus Escuelas del Ave-María aparecieron retratadas como el modelo a seguir por todos los centros primarios españoles, por ser el verdadero prototipo de «escuela nacional». Los liberales y republicanos tomaron como referente cercano el modelo educativo francés de la III República o —más difuminadamente— la escuela norteamericana, y trasladaron la función regeneradora al Estado, pidiendo insistentemente el establecimiento de una «política pedagógica» coherente y que a largo plazo transformara la escuela pública española, convirtiéndola en una verdadera *escuela nacional*. Los nacionalis-

tas catalanes huyeron de cualquier referente peninsular y estatalizante y se fueron a Europa en busca de modelos pedagógicos, encontrándolos en las experiencias de la Escuela Nueva. La primera «escuela nueva» catalana se creó precisamente en 1898, dirigida por Flos i Calcat, y a ella le siguieron muchas otras instituciones orientadas hacia la burguesía. Prat de la Riba vio en ellas el germen de la *escuela nacional catalana*, y, con vistas a la unificación de objetivos y programas, las organizó en un Patronato liderado técnicamente por Joan Bardina (Monés, 1977, pp. 200-202).

Los regeneracionistas de las más diversas trincheras ideológicas manifestaron así una cierta preocupación por determinar con precisión su concepto de *escuela nacional*. Pedagogos conservadores y católicos, como el Padre Manjón, el escolapio Rojí de Echenique o Rufino Blanco consideraban que la *escuela nacional* debía mantener la idiosincrasia o el «genio especial» de la nación, buscándolo en las esencias tradicionales y no en modelos extranjeros. Rufino Blanco se manifestó contrario a las reformas pedagógicas «que (...) van contra nuestras veneradas creencias religiosas o contra nuestras gloriosas tradiciones nacionales» e, indirectamente, definió la «escuela nacional» como aquella adecuada al modo de ser de los españoles (Blanco, 1896, p. 1). Andrés Manjón, más claramente, determinó que la «escuela nacional» era la adaptada al «genio nacional y destino de las naciones» (Manjón, 1900, pp. 1261-1262). Para el P. Teodoro Rodríguez, en España no existía una verdadera «escuela nacional» porque siempre se había prescindido de un elemento capital, el hombre español, y se había legislado siguiendo la inspiración francesa, produciéndose como resultado unas leyes «que lo mismo podían servirnos a nosotros que a los habitantes de Marte» (Rodríguez, 1909, pp. 302-303). Para el escolapio Ángel Rojí de Echenique sólo la Iglesia podía fundamentar sólidamente la «educación nacional moderna», pues ésta debía basarse en la idiosincrasia española, que iba indisolublemente unida a la tradición y la ortodoxia católica (Rojí de Echenique, 1913, pp. 70-72 y 100).

Los catalanistas de Prat de la Riba querían una *escuela nacional* que contribuyera a recuperar, establecer y generalizar las señas de identidad catalana y que, al mismo tiempo, fuera profundamente europea. Joan Bardina, uno de los iniciadores del concepto de «educación nacional catalana» la describía así (Delgado *et al.*, 1980, p. 132):

«L'Element nacional en la Educació. Si un poble és un poble, és a dir, conjunt caracterisat y personificat; si té son clima y son terrier y son temperament y son cervell especial y sos vicis y ses qualitats, la Educació té de tenir una faisó absolutament nacionalista. La Educació desenrotllará para viure la vida de cada lloch de cada temps, y viurela d'una manera intensa, colaborent en el seu procés. Si és així, la Educació tindrà una base fermament nacionalista».

En este proyecto de reconstrucción nacional alentado por la burguesía nacionalista catalana, el referente europeo de la Escuela Nueva se manifestó como el más idóneo para vertebrar un modelo de escuela catalana (Gonzá-

lez-Agàpito, 1992a, p. XLVII), de tal forma que «escuela renovada y escuela catalana habrán de ser sinónimos» (González-Agàpito, 1992b, p. 152).

Liberales y republicanos, como Rafael Altamira o Luis Morote, desarrollaron un concepto de *escuela nacional* que guardaba muchas concomitancias con el acuñado por la revolución francesa y con el modelo norteamericano de la *common school*, fuente este último en el que se inspiraron los pedagogos españoles más internacionalistas inmediatamente después de la derrota (Pérez Cervera, 1898, p. 258). Todos estos intelectuales creían que la escuela pública debía ser no sólo para los pobres —su misión tradicional— sino igual para todos, por encima de los desniveles de clase, religión, procedencia geográfica o lingüística, y había de actuar como crisol en el que se fundieran todas las diferencias históricas y regionales, para «formar un ideal y un sentimiento comunes». Por lo tanto, *escuela nacional* significaría igualdad, democracia y unidad nacional (Altamira, 1923, pp. 171-172 y 207). Dentro de este concepto de «escuela nacional» como «de todos y para todos» (Martí Alpera, 1904, p. 371) cabían también algunos matices. Así, mientras que Altamira se fijaba principalmente en su papel constructor de la unidad nacional, Luzuriaga destacaba más su componente nivelador de las clases sociales (Luzuriaga, 1948, p. 11), y Zulueta potenciaba su neutralidad, porque «la escuela es de la nación» y «nadie tiene derecho a profanar con intrusiones proselitistas el alma del niño» (Zulueta, 1921, p. 1). Ante tal disparidad de significados sobre un mismo término, no es de extrañar que Romanones, cuando en 1910 decidió que las escuelas públicas se llamaran *escuelas nacionales de enseñanza primaria*, no diera ninguna explicación de su proceder, para evitar estériles discusiones ideológicas. También es muy sintomático que, ante el olvido en el que cayó su disposición, fuera Santiago Alba —un regeneracionista reconvertido en Ministro liberal— quien la asumiera de nuevo en 1912, y, esta vez, con más éxito.

REFERENCIAS

- ALBA, S. (1916). *Problemas de España*. Madrid: Hesperia.
- ALMIRALL, V. (1886). *Lo Catalanisme. Motius que'l legitiman, fonaments científichs y solucions practicas*. Barcelona: Llibreria de Verdaguer y Llibreria de López.
- ALTAMIRA, R. (1923). *Ideario pedagógico*. Madrid: Reus.
- ANÓNIMO (1899a). Discurso de Pablo Iglesias. *El Globo*, 29 de enero.
- ANÓNIMO (1899b). Mitin Socialista. *El Globo*, 20 de febrero.
- ANÓNIMO (1900a). Mitin Gamacista. El discurso de Maura. *El Globo*, 15 de abril.
- ANÓNIMO (1900b). El Manifiesto de la Unión Nacional. *El Globo*, 30 de abril.
- ARAQUISTAIN, L. (1968). *El pensamiento español contemporáneo*. (2ª ed.). Buenos Aires: Losada.

- BALFOUR, S. (1997). *El fin del Imperio español (1898-1923)*. Barcelona: Crítica.
- BALLESTEROS Y MÁRQUEZ, F. (1900). *Pedagogía. Educación. Didáctica Pedagógica y Práctica de la Enseñanza*. (2ª ed.). Córdoba: Imp. «La Región Andaluza».
- BAROJA, P. (1902). Vieja España. Patria nueva. *El Globo*, 1 de diciembre.
- BECERRO DE BENGOA, R. (1900). *La enseñanza en el siglo XX*. Madrid: Edmundo Capdeville.
- BEJARANO, E. (1898). Del Congreso de Higiene. Educación integral. Conclusiones. *El Magisterio Español*, 2.160, 269-270.
- BLANCO Y SÁNCHEZ, R. (1896). Carta abierta. Libro recomendable. *El Magisterio Español*, 1.972, 1.
- BLANCO Y SÁNCHEZ, R. (1900). Desde la Exposición. La primera enseñanza en los Estados Unidos de América. *El Magisterio Español*, 2.431, 1.585-1.586.
- BLANCO Y SÁNCHEZ, R. (1911). *Escuelas graduadas*. (3ª ed.). Madrid: Imp. de la Revista de Archivos.
- CANALEJAS, J. (1899). La reforma social. *El Magisterio Español*, 2.328, 783.
- CANDELA, P. (1899). Plan de educación. *El Magisterio Español*, 2.238, 65.
- CARR, R. (1968). *España, 1808-1939*. Barcelona: Ariel.
- COSTA, J. (1916). *Maestro, Escuela y Patria*. Madrid: Biblioteca Costa.
- COSTA, J. (1924). *Reconstitución y europeización de España*. Huesca: V. Campo.
- DEL POZO PARDO, A. (1978). Año 1898: Llamada de esperanza a una regeneración pedagógica de España. *Revista Española de Pedagogía*, 140, 103-116.
- DELGADO, B. et al. (1980). *Joan Bardina. Un revolucionario de la Pedagogía catalana*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- DEMOLINS, E. (s.a. ¿1897?). *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*. Paris: Imp. de Firmin-Didot.
- DEMOLINS, E. (1899) *En qué consiste la superioridad de los anglosajones*. Versión española, prólogo y notas de Santiago Alba y Bonifaz. (2ª ed.). Valladolid: Imp. Castellana.
- FOX, I. (1997). *La invención de España. Nacionalismo liberal e identidad nacional*. Madrid: Cátedra.
- FUSI, J.P. Y NIÑO, A. (eds.) (1997). *Visperas del 98. Orígenes y antecedentes de la crisis del 98*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GARCÍA NAVARRO, P. de A. (1898). Llamamiento. *La Escuela Moderna*, 88, 1-7.
- GARCÍA REGIDOR, T. (1985). *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*. Madrid: Fundación Santa María y SM.
- GENER, P. (1903). *Cosas de España. Herejías nacionales. El Renacimiento de Cataluña*. Barcelona: Juan Llordachs.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1927). La política y la escuela, según Kelsen (publicado en 1914). En *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo I (pp. 251-264). Madrid: Espasa-Calpe.
- GONZÁLEZ, R. E. (1894). *La enseñanza cíclica*. Madrid: Lib. de la Viuda de Hernando y C^a.

- GONZÁLEZ-AGÁPITO, J. (1992a). *L'Escola nova catalana. 1900-1939. Objectius, constants i problemàtica*. Pròleg i tria de textos de _____. Vic: Eumo.
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, J. (1992b). Catalán o castellano: la alfabetización y el modelo de Estado. En ESCOLANO, A. (dir.). *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización* (pp. 141-163). Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez.
- GROIZARD, C. (1899). La educación nacional. *El Magisterio Español*, 2,239, 74.
- GUEREÑA, J.L. (1988). Les institutions du culturel: Politiques éducatives. En SERRANO, C. Y SALAÜN, S. (eds.). *1900 en Espagne (essai d'histoire culturelle)* (pp. 47-66). Bordeaux: Presses Universitaires.
- JOVER ZAMORA, J.M^a. (1995). Después del 98. Horizonte internacional de la España de Alfonso XIII. En JOVER ZAMORA, J. M^a., *Historia de España Menéndez Pidal. Tomo XXVIII. La España de Alfonso XIII. El Estado y la política (1902-1931)*. Vol. I (pp. XI-CXXII). Madrid: Espasa-Calpe.
- LABRA, R.M^a DE (1898). *El problema político-pedagógico en España. Discurso parlamentario*. Madrid: Agustín Auriol.
- LABRA, R. M^a DE (1902). Los maestros, la educación popular y el Estado. *La Escuela Moderna*, 131, 81-97.
- LUZURIAGA, L. (1948). *La escuela nueva pública*. Buenos Aires: Losada.
- MACÍAS PICAÑA, R. (1996). *El problema nacional*. Introd. por Andrés de Blas Guerrero. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MALLADA, L. (1969). *Los males de la patria y la futura revolución española*. Madrid: Alianza Editorial.
- MANJÓN, A. (1900). Condiciones pedagógicas de una buena educación. *El Magisterio Español*, 2,390, 1.261-1.262.
- MARQUÉS DE TORRE HERMOSA (1899). *¿Nos regeneramos?* Madrid: Est. Tip. Sucesores de Rivadeneyra.
- MARTÍ ALPERA, F. (1904). *Por las Escuelas de Europa*. Valencia: F. Sempere y C^a.
- MONÉS, J. (1977). *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona: La Magrana.
- MOROTE, L. (1997). *La moral de la derrota*. Introd. por Juan Sisinio Pérez Garzón. Madrid: Biblioteca Nueva.
- OLIVER Y TOLRÁ, M. DELS S. (1974). *La literatura del desastre*. Madrid: Península.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1983a). La pedagogía social como programa político (conferencia pronunciada en la Sociedad "El Sitio" de Bilbao, el 12 de marzo de 1910). En *Obras Completas*. Tomo I (pp. 503-521). Madrid: Alianza Editorial y Revista de Occidente.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1983b). Liga de Educación Política. En *Obras Completas*. Tomo 10 (pp. 246-249). Madrid: Alianza Editorial y Revista de Occidente.
- PEDREIRA, L. (1899). Causas geográficas de la decadencia actual de España. *Revista Contemporánea*, CXVI, 623.
- PÉREZ CERVERA, F. (1898). Ecos del Magisterio. La salvación de la patria. *El Magisterio Español*, 2,212, 258.
- PEROJO, J. DEL (1907). *Ensayos sobre educación*. Madrid: Imp. de Nuevo Mundo.

- PIDAL, P. (1899). *¡Alerta, España! Lo que puede, piensa y quiere el extranjero ¡Español, deifícate!* Madrid: Lib. de Fernando Fé.
- RODRÍGUEZ, T. (1902). *El problema de la enseñanza*. Madrid: Imp. de la Vda. e Hija de Gómez Fuentenebro.
- RODRÍGUEZ, T. (1909). *La enseñanza en España*. Madrid: Imp. Helénica.
- RODRÍGUEZ DE SAN PEDRO, F. (1907). Inauguración del Curso académico de 1907 a 1908 en la Universidad Central, por el Excmo. Sr. Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes. *La Escuela Moderna*, 194, 721-729.
- ROJÍ DE ECHENIQUE, Á. (1913). *Principios en que debe fundarse la educación nacional moderna*. Pamplona: Imp., Lib. y Enc. Diocesana.
- SELA, A. (1910). *La educación nacional. Hechos e ideas*. Madrid: Lib. General de Victoriano Suárez.
- SERRANO, C. (1987). *Le tour du peuple. Crise nationale, mouvements populaires et populisme en Espagne (1890-1910)*. Madrid: Casa de Velázquez.
- SILÍO, C. (1900). *Problemas del día*. Madrid: Lib. de Victoriano Suárez.
- TURIN, Y. (1975). 1898, el Desastre, ¿fue una llamada a la educación? *Revista de Educación*, 240, 23-29.
- VINCENTI, E. (1898). Efectos de la educación del carácter. *El Magisterio Español*, 2.228, 369.
- YULISH, S. M. (1980). *The search for a civic religion: A History of the Character Education Movement in America, 1890-1935*. Washington: University Press of America.
- ZULUETA, L. de (1921). El alma del soldado. *La Libertad*, 3 de febrero, 1.

LA PRESENCIA DE MURCIA EN EL REGENERACIONISMO PEDAGÓGICO ESPAÑOL

FERNANDO VICENTE JARA
Universidad de Murcia

El movimiento regeneracionista de principios de siglo xx fue un fenómeno global, en cuanto afectó a los más variados aspectos de la realidad nacional, pero con preferente atención a las cuestiones educativas, hasta el punto de llegar a afirmarse que el problema nacional era sobre todo pedagógico, y con la consideración de la escuela y la educación como elemento básico y fundamental de la regeneración que para nuestro país se buscaba: *A la Nueva España por la Escuela Nueva.*

Pero, ¿cuál es la escuela que se invoca como instrumento de regeneración y cuál su concepción educativa?, ¿cómo es la escuela de principios de siglo?, ¿qué reformas se plantean desde el ámbito de la política educativa y con qué amplitud?, ¿quiénes fueron sus impulsores y cuál el grado de implicación de los principales partidos políticos?, ¿con qué fondos y grado de conexión entre la administración central y la periférica se acometen las reformas?, ¿con qué aceptación por parte del profesorado y del sector popular?

Tras esta serie de cuestiones generales, cabía preguntarse también, si había existido en Murcia y en qué medida se había manifestado el movimiento regeneracionista con respecto a la educación; qué actuaciones se habían realizado para la mejora cultural y educativa desde las orientaciones regeneracionistas; y qué aportación o incidencia tuvo el movimiento murciano en el contexto regeneracionista nacional.

Estos son algunos de los interrogantes que trato de aclarar en un estudio más amplio, del que forma parte esta comunicación.

1. ESCUELA Y REGENERACIONISMO

El transcurso del siglo XIX al XX presenta un escenario en el que los acontecimientos sociopolíticos van a definir una etapa clave de nuestra historia nacional. El finisecular año de 1898 marcaba nuestra historia con «el Desastre» o pérdida de nuestras últimas colonias, Cuba, Puerto Rico y Filipinas. Y la entrada de siglo se estrena con la mayoría de edad de Alfonso XIII (17 de mayo de 1902), poniendo fin a la regencia de su madre María Cristina. Acontecimiento que suponía la continuidad formal de la Restauración como régimen político basado en la Constitución de 1876 y la alternancia en el poder de los partidos liberal y conservador, al tiempo que, como dice Jover Zamora (1970), encubría una *discontinuidad de ambiente y de estructuras* (p. 827), por la catástrofe del 98 y el surgimiento de una España con nuevas tensiones.

El cambio generacional en la Corona se verá acompañado por la nueva promoción de políticos que acude al relevo de los viejos fundadores del régimen. Así, en 1897 es asesinado Cánovas del Castillo, líder del partido conservador; en 1903 muere Sagasta; en 1900 lo hace el general Martínez Campos, etc., sustituidos en la alta política por otros más jóvenes y modernos como Maura, Canalejas, Romanones, La Cierva; coetáneos del surgimiento de nuevas fuerzas políticas (reformistas, regionalistas, movimiento obrero) que irían debilitando a los dos grandes partidos y produciendo la crisis del sistema.

Esta renovación generacional unida al surgimiento de nuevos problemas y tensiones traía consigo una renovación ideológica que encontraría el término preciso para su definición, «regeneración», como propuesta de futuro y ruptura con lo anterior. Asistimos así a un movimiento reformista y renovador que afecta a los diferentes aspectos de la vida nacional: financiero o de ajuste económico tras el Desastre; político-constitucional, buscando el fin del caciquismo y el saneamiento de la vida política; socio-laboral, para regular las condiciones de trabajo y seguridad social de los obreros; socio-religioso, intentando acabar con las tensiones entre clericalismo y anticlericalismo; y, cómo no, educativo con reformas en la instrucción pública que los diferentes ministros tratarán de acometer.

La idea de que España necesitaba regenerarse no era nueva, su origen la podemos encontrar en los republicanos e intelectuales de la Institución Libre de Enseñanza, que desde el principio mostraron su disconformidad con el sistema de la restauración, de la que no esperaban nada que no redundase en un desastre. De modo que cuando éste llegó con la pérdida colonial, además de cumplirse la profecía, supuso un revulsivo tan grande que exacerbó las críticas, evidenció problemas y la necesidad de repensar el ser de España de cara a su regeneración y modernización.

Por todas partes se trata de descubrir las raíces profundas de nuestra decadencia y el principio de la solución. Se mira al extranjero (Prusia y Francia, que en 1807 y 1870 habían sufrido sendas catástrofes y las habían

superado con creces) «bien por nostalgia, bien para buscar una lección de esperanza» (Turín, 1967, p. 68) y la solución creen encontrarla en la educación, en la escuela. Destaca a este respecto como figura sobresaliente el aragonés Joaquín Costa, cuyo lema «Escuela y despensa», escuela como fuente de provisiones, basado en la estrecha relación entre economía y educación, despertó conciencias y unió voluntades en el camino hacia la regeneración española. A este movimiento se unirá también el grupo de escritores de la «generación del 98» (Unamuno, Azorín, Pío Baroja, Ramiro de Maeztu, Antonio Machado...) que desde distintos puntos de vista mantenía viva la crítica sobre los distintos aspectos y valores de la vida nacional. Creándose así un ambiente que hacía de la escuela elemento fundamental de la regeneración nacional a través de la política educativa del Estado.

En palabras de Costa (1900 a) a raíz del desastre colonial, había que «*rehacer* al español; quizá sería mejor decir *hacerlo*. La escuela actual no responde, ni de lejos a tal necesidad» (p. 23). Y desde Nueva York un profesor español escribía:

«No hay remedio para España hasta tanto que todos nos convenzamos de que la única salvación posible para nuestro país está en la enseñanza...».

«¿Quién, siguiendo el ejemplo de los indios y de los japoneses, para no hablar de los pueblos de nuestra misma raza, mucho más jóvenes que nosotros, se decidirá a resolver de una vez con hechos prácticos el problema de nuestra regeneración?» (Eliás, 1907, pp. 270 y 273).

Se produce así un afán reformista, de inspiración regeneracionista, que concibe la educación como un gran medio, pero a su vez como un problema que hay que resolver para que pueda servir como tal medio para la regeneración nacional. En este sentido se parte de un análisis de la situación por la que atraviesa la educación en nuestro país, utilizando además un planteamiento comparativo con las concepciones y realizaciones educativas de nuestros vecinos países europeos, lo que pone de manifiesto el abandono de nuestro sistema educativo, la situación problemática por la que atraviesa como decidida causa de nuestro estancamiento, y la apremiante necesidad de introducir las modificaciones oportunas, tanto en las instancias político-administrativas como en las técnico-pedagógicas, para que la educación y la escuela puedan servir de revulsivo al desarrollo nacional¹.

Como expresión de este movimiento, por Real Decreto de 18 de abril de 1900, los asuntos educativos son segregados del Ministerio de Fomento, creándose el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y poniendo al frente del mismo al ilustre murciano D. Antonio García Alix, políticamente conservador, quien emprende una serie de reformas que su sucesor en

¹ Un fiel reflejo de este planteamiento lo podemos encontrar en las obras de MACIAS PICAVEA, R. (1899). *El problema nacional. Hechos, causas y remedios*. Madrid: G. Justé; COSTA, J. (1900). Reconstitución y europeización de España. En *Obras completas*. (1924). Huesca: V. Campo; MARTÍ ALPERA, F. (1904). *Por las escuelas de Europa*. Madrid: Sucesores de Hernando; y MARTÍ ALPERA, F. (1911). *Las escuelas rurales*. Gerona: Dalmau Carles.

el ministerio, el liberal Conde de Romanones, 6 de marzo de 1901, continuaría con mayor decisión y amplitud de contenido. Quizás su más trascendente medida fue asegurar el sueldo del magisterio, pues, conociendo y queriendo resolver de una vez la situación de tremenda injusticia con que los ayuntamientos trataban el tema de la remuneración de los maestros, consiguió que pasase a dependencia directa del presupuesto del Estado (Real Decreto de 26 de octubre de 1901, hecho ley en 17 de diciembre), que, seguido de alguna elevación en el sueldo, supondría una cierta dignificación de la profesión docente.

Pero como el mismo Romanones (1903) indicara, éste era sólo un primer paso en el largo camino de reformas que debían emprenderse:

... «no basta que el Magisterio tenga satisfechos sus haberes, no bastaría siquiera que estuviese bien pagado, que dista mucho de estarlo hoy, sino que necesita para realizar su misión, base del progreso y raíz principal de la prosperidad de los pueblos, una organización escolar nueva y medios materiales que resultan costosos, que en épocas anteriores no parecían siquiera útiles y que hoy constituyen condición esencial de la educación moderna» (p. 10).

Primer paso en un camino de reformas educativas en el que establecía tres puntos fundamentales a cubrir en la enseñanza primaria. El primero lo centraba en la *construcción de edificios*, que además de resolver el problema de espacios higiénicamente acondicionados constituyesen el marco y estructura fundamental donde apoyar el segundo punto de la reforma, la *graduación escolar*, considerada como medida urgentísima en la educación española para eliminar en las grandes poblaciones la escuela unitaria o de un solo maestro, calificada a su vez de anticuada. Y el tercer punto lo sitúa en la adecuada, *selección y formación del elemento personal*, principal actor de toda reforma, los maestros y los inspectores, que en la concepción y realización de su actividad profesional debían plasmar diariamente la pretendida transformación. En este sentido contempla la reforma de las Escuelas Normales, para que de ellas salgan maestros con la formación requerida; y la reforma de la Inspección Escolar, en orden a la conformación de una inspección independiente del caciquismo, más técnica que burocrática, eficaz, que visite frecuentemente las escuelas y que sus profesionales saliesen de entre los elementos más valiosos del magisterio.

De forma general y en sus principales apartados queda expuesto así, un programa de reformas para la enseñanza primaria, al que la administración educativa debía dedicar muchos esfuerzos, y al que los profesionales, teóricos y técnicos de la educación debían dedicar su atención, intentando buscar las mejores soluciones a todas aquellas cuestiones que la nueva concepción educativa y organizativa traía consigo. Sin olvidar, por otro lado, las apatías o resistencias al cambio que por causas muy diferentes se suelen generar en toda estructura consolidada, como era la de nuestro tradicionalmente descuidado sistema educativo, que decididamente había que corregir, pues como el mismo Romanones (1910) afirmaba algunos años después:

«El estado de nuestra incultura es en verdad alarmante. Sólo cuando se entra en el examen detenido de ello se aprecia la magnitud de nuestro atraso, que constituye una excepción en las naciones europeas. Estamos en una situación que es preciso abordar resueltamente con soluciones enérgicas y prácticas» (p. 25).

Martí Alpera (1907) hará referencia a la transformación de la escuela primaria, como la más imperiosa e inaplazable de las mejoras que reclamaba nuestra educación nacional, como «la gran revolución» (p. 256) que se necesitaba en España², de modo que la escuela graduada era vista por sus defensores como un instrumento de regeneracionismo pedagógico, pero con una finalidad subsiguiente, el regeneracionismo nacional y el acercamiento a nuestros vecinos europeos.

2. CARTAGENA Y LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

La conquista en la conciencia nacional de una actitud favorable a la reorganización de la enseñanza y mejora de los instrumentos de cultura, comenzaba siendo tarea ardua de una minoría ilustrada y plenamente convencida de las mejoras que aportaría a la regeneración del país, que paso a paso iría desarrollando una progresiva campaña en favor de la escuela graduada, intentando calar en los diferentes sectores poblacionales y de la administración educativa, para hacer realidad en nuestra España lo que en otros países europeos era un hecho incuestionable. Siendo así, que nuestra renovación pedagógica no se anunciaba con grandes y generales obras, «sino con manifestaciones tímidas por parte del Estado y con iniciativas y esfuerzos generosos y admirables, pero aislados por parte de pocos Ayuntamientos y de algunos particulares» (Martí Alpera, 1904, p. 349).

Pues bien, los planteamientos que de la graduación escolar se hacen en la región de Murcia, desde su primer momento, conciben el edificio *ad hoc* como condición *sine qua non* del nuevo modelo organizativo, con tal disponibilidad de espacios abiertos y cerrados, que posibiliten el funcionamiento eficaz y productivo del nuevo sistema:

«El problema de la enseñanza primaria en España, es sobre todo, un problema de suelo y de cielo, de piedra y de cal. Solares extensos, grandes campos enseñanza graduada».

«... la gloria más pura de un Ministro de Instrucción pública sería crearlas, levantarlas, nuevas por el edificio y nuevas por la organización» (Martí Alpera, 1902, pp. 295 y 297).

² En el mismo sentido escribe PÉREZ CERVERA, F. (1901). *A la Nueva España por la Escuela Nueva. Diario de Murcia*, 24 de agosto.

Un importante foco de racionalidad y renovación pedagógica surge en Cartagena alrededor de dos grandes maestros, D. Enrique Martínez Muñoz y D. Félix Martí Alpera, a quienes con todo fundamento podemos calificar de apóstoles de la escuela graduada española. A la persistente propaganda del primero de ellos se debió la construcción de las escuelas graduadas de Cartagena, primer edificio *ad hoc*, de nueva planta, que se construye en España para servir de soporte a la graduación escolar de la escuela pública, lo que convertía a la ciudad de Cartagena y a su Ayuntamiento en un modelo a imitar por cualquier ciudad española. Como bien indicaba Joaquín Costa (1900 b):

«Cartagena está dando una lección a España, y yo me descubro ante Cartagena. Sería preciso que su ejemplo cundiese, que se propagase con la rapidez de un fuego de pólvora. Porque los momentos apremian. Si los contribuyentes españoles tienen ya conciencia clara de la Patria y de su situación, que no parece que la tengan, aquellos 200 millones que se trata de pedirles para artillería y acorazados los reservarán para las Escuelas, para los Maestros y para los niños» (p. 402).

Las pretensiones de los maestros cartageneros consistían en construir un edificio modesto, capaz para dos escuelas de cinco grados cada una, además de jardín y museo. Sin embargo, la audacia del alcalde D. Mariano Sanz llevó al resultado final de un magnífico edificio, aislado, con bellas fachadas, con todos los refinamientos de la moderna arquitectura pedagógica, y con dependencia para todos los servicios: buenos salones para clase, gran sala para biblioteca y museo, cuartos de baño y duchas, gimnasio, sala de esgrima, taller de trabajos manuales, patios de recreo, portería, habitaciones para el conserje, secretaría, dirección, sala de profesores, guardarropas, lavabos, retrete, es decir, todo cuanto se podía pedir, inaugurándose en octubre de 1903 (Cfr. Martí Alpera, 1904, pp. 355-362).

Tras esta primera conquista, Martínez Muñoz y Martí Alpera consiguen que el Ayuntamiento de Cartagena les comisione, como futuros organizadores y directores de las graduadas en construcción, para visitar y estudiar los diversos aspectos de la enseñanza primaria en los países más adelantados de Europa. En su viaje, de dos meses de duración, recorrieron escuelas de Francia, Bélgica, Alemania, Suiza e Italia, y fruto de su atenta observación y de las experiencias vividas en aquella interesante excursión pedagógica, Félix Martí Alpera publicaría un libro titulado *Por las escuelas de Europa*, donde describía y comentaba la realidad escolar de esos países como un ideal a alcanzar en nuestro sistema educativo. Se publicaba el libro en un momento oportuno, con tal aceptación, que al mes escaso de ponerse a la venta quedaba agotado, haciendo necesaria una nueva edición, y convirtiéndose en un valioso instrumento de nuestra renovación pedagógica. Además de sus méritos desde el punto de vista pedagógico, el Conde de Romanones le reconocía como mérito muy principal «el de ser un libro de propaganda y de lucha», pues el contraste entre la situación educativa de nuestro país y las esplendorosas descripciones que hacía de las escuelas y educación primaria europea, movía la voluntad de sus lecto-

res a desear prontas y eficaces reformas de nuestro sistema escolar. En la misma línea, en 1911 sacaría a la luz otro importante libro titulado *Las escuelas rurales*, que apareció como fruto de un trabajo premiado por la revista *El obrero agrícola*, en un concurso de memorias para el fomento de la enseñanza rural. Las convicciones y afanes reformistas de estos dos maestros de Cartagena, alimentaron de forma activa y pertinaz los numerosos artículos, congresos, conferencias y reuniones de todo tipo en que estuvieron presentes, unas veces como invitados, otras como organizadores, directores o asesores de algo que se convertía en una verdadera campaña en favor de la escuela. A ellos se debió la idea de conquistar la prensa popular para las cuestiones educativas y la instauración de lo que se dio en llamar el mitin pedagógico:

«Abandonad el ridículo periodiquín profesional y acudid a los periódicos más leídos de vuestras localidades. Organizad grandes mítines pedagógicos. ¡El mitin pedagógico! No hay medio de propaganda más enérgico ni más en armonía con el nuevo siglo. Hablad a la multitud de la educación de sus hijos, del porvenir de ellos, en el teatro, en la plaza pública...» (Martí Alpera, 1901, p. 81).

Es así como desde la ciudad de Cartagena se emprendía una campaña regeneracionista que paulatinamente iría trasladando su actividad e influencias a otros lugares como La Unión, Murcia, Elche, Alicante, Hellín, Albacete, Valencia y demás ciudades españolas, pretendiendo siempre y en primer lugar, el concurso de los maestros de cada localidad; y en segundo lugar, intentando el concurso de las personas más importantes o influyentes de las poblaciones respectivas.

3. EL PROYECTO CERVERA PARA UNA PLANIFICACIÓN ESCOLAR GRADUADA DE LA CIUDAD DE MURCIA

El 9 de diciembre de 1900 tenía lugar el solemne acto de colocación de la primera piedra del edificio de escuelas graduadas de Cartagena por D. Antonio García Alix, diputado por dicho distrito y primer Ministro de Instrucción Pública, lo que motivó que toda la prensa española se ocupara del acontecimiento. En tal sentido, el periódico local *El Eco de Cartagena* sacaría un número extraordinario que comenzó a repartir el día del solemne acto y envió después de forma gratuita a los alcaldes de pueblos mayores de 4000 habitantes, inspectores, periódicos profesionales y grandes diarios, Escuelas Normales, Juntas Provinciales, diputados a Cortes y maestros más conocidos de España. En dicho número aparecían fotografías del Ministro de Instrucción Pública, del Alcalde de Cartagena, del arquitecto de las obras y planos del edificio; así como artículos inéditos escritos para dicho número por sociólogos y pedagogos de la talla de Joaquín Costa, Pedro de Alcántara García, Rafael Altamira, Posada, Rufino Blanco, Bartolomé Cossío, Mingó, Labra, Unamuno y Manjón, entre otros. Como redactor del

periódico *El Correo de Levante*, asistía al acto el joven escritor murciano José Martínez Albacete, quien, conmovido por la significación de tan grandioso acontecimiento, días después publicaba un artículo instando a todos los murcianos amantes de la educación de la niñez, y especialmente a los maestros de la provincia, para que imitaran el ejemplo de Cartagena. La primera y rápida respuesta a este artículo saldría de la pluma del maestro de Cieza D. Francisco Pérez Cervera, en carta publicada por el mismo periódico, en la que se adhería al pensamiento y prometía redactar un ensayo de proyecto para el establecimiento de escuelas graduadas en la ciudad de Murcia, con la idea de que sirviese de material de trabajo para su estudio, discusión y posible enmienda en una reunión en la que deberían estar presentes todos los interesados en el tema, y tras contactar con algunos maestros de la provincia, quedó fijada para los días cinco y seis de enero de 1901. Para su organización contó Pérez Cervera con la valiosa colaboración de otro maestro de Cieza, D. Pascual Martínez Abellán, así como con la del maestro de Cartagena D. Enrique Martínez Muñoz. Para los organizadores de esta asamblea en favor de la escuela graduada, tanto en Murcia como en España no había enseñanza primaria. El dinero que se gastaba era como si se tirara, y por no haber enseñanza primaria, no la había ni secundaria ni universitaria. Es decir, una cadena cuyo mal radicaba en el sistema empleado en la enseñanza primaria, que por anticuado ya había sido desterrado en todos los países y que en España también había que desterrar. Lo que les lleva a calificar nuestro sistema escolar primario de «rueda muy inútil y muy cara en la máquina social» (*Heraldo de Murcia*, 1901, 4 de enero).

El proyecto redactado por Pérez Cervera concebía la planificación educativa de la ciudad, distribuyéndola espacialmente en cuatro distritos escolares, como eran, el distrito del Barrio de San Benito, actual Barrio del Carmen, que situado en la margen derecha del río Segura, ocupaba la demarcación meridional de la ciudad; y al otro lado del río, el distrito formado por los Barrios de San Antolín y San Andrés, que ocupaban la parte occidental de la ciudad; el distrito de los Barrios de San Juan y Santa Eulalia, que ocupaban el extremo oriental; y entre ambos, una amplia zona del centro y norte de la ciudad que representaba el cuarto distrito. Para cada uno de ellos proponía la construcción de un edificio de escuelas graduadas y la constitución de una junta popular que se ocupara de hacer realidad el proyecto. La idea de Pérez Cervera era que tanto los maestros públicos como privados, que en esos distritos trabajaban aisladamente sin conseguir los resultados apetecidos, trabajasen unidos en escuelas graduadas, bajo una misma dirección, dentro de un mismo plan de enseñanza y con unidad de textos y programas, y en ello pretende implicar, no sólo al magisterio, sino a las personas más significativas de Murcia y a través de ellas a toda la población. De modo que en su programa y discurso, dejaba bien sentado que la enseñanza graduada era la única válida para conseguir una educación integral, mientras que los otros sistemas atrofiaban las facultades del niño y formaban hombres ignorantes incapaces de engrandecer su patria.

4. A LA NUEVA ESPAÑA POR LA ESCUELA NUEVA

El proyecto terminaría haciéndose realidad, no sin dificultades y tras una amplia campaña en favor de la escuela graduada y la educación popular, que mantendría vivo el discurso de regeneración nacional a través de la escuela: *A la Nueva España por la Escuela Nueva*. Este es el *leitmotiv* regeneracionista que da título a muchos de los artículos de Pérez Cervera, por el que la problemática educativa desbordaba y traspasaba los muros de la escuela y sus profesionales, tomando cuerpo en la conciencia nacional, y por el que se defiende una transformación profunda, una revolución pedagógica que como decía Martí Alpera (1904) abarcase «el hogar, la calle y la escuela» (p. 20), debiendo acometer como primera necesidad de nuestra enseñanza la construcción de edificios escolares acordes con los dictados de la Pedagogía, que nos proporcionasen el molde de la nueva organización, es decir, de la escuela graduada.

Decisiva en la construcción de los nuevos edificios fue la situación financiera del Instituto de Enseñanza Secundaria de Murcia, con D. Andrés Baquero como director; y la actuación política de dos murcianos que en 1905 coinciden en el Gobierno de la nación, D. Juan de la Cierva como Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, y D. Antonio García Alix como Ministro de Hacienda. La actuación conjunta de estas tres personas propiciaría la creación de una Junta de Patronato, presidida por D. Andrés Baquero, encargada de la ejecución de un plan de mejoras culturales para Murcia, con actuaciones tales como: acondicionamiento del Instituto, adquisición de material científico y didáctico, construcción de grupos escolares, museo provincial, campo de experimentación agrícola y otras.

En la construcción de grupos escolares, la Junta de Patronato asumía el Proyecto Cervera, que bajo la dirección técnica del arquitecto D. Pedro Cerdán Martínez eran construidas:

1. Graduadas de la Trinidad. Distrito Este (mayo 1906-noviembre 1909).
2. Graduadas de San Antolín. Distrito Oeste (noviembre 1910-mayo 1912).
3. Graduadas de Santo Domingo. Distrito Centro y Norte (abril 1911-enero 1914).
4. Graduadas del Barrio del Carmen. Distrito Sur (julio 1914-enero 1917).

Si bien, el edificio del Carmen sería cedido a la Universidad, en donde permaneció hasta 1935, en que restituía al barrio su grupo escolar.

Las tres nuevas y flamantes Escuelas Graduadas de Murcia, fueron inauguradas el 16 de septiembre de 1917 en un solemne acto realizado en las Graduadas de Santo Domingo con gran presencia de autoridades, profesores y maestros, destacado en *El Liberal de Murcia* bajo el epígrafe de *Ni guerra, ni escuadra; despensa y escuela*. Lema regeneracionista que había ins-

pirado el movimiento de renovación pedagógica en España y que en la ciudad de Murcia daba sus frutos con estas nuevas escuelas, comenzando a funcionar con todos los adelantos exigidos por la Pedagogía y la Higiene.

5. EZEQUIEL CAZAÑA Y LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA GRADUADA

Aunque lentamente y con escasa coordinación entre las administraciones central y local, el número de escuelas graduadas iría en aumento y la reforma escolar se iba extendiendo en Murcia, de modo que, en noviembre de 1917, el Inspector Provincial de primera enseñanza D. Ezequiel Cazana Ruiz, indicaba que el número de escuelas graduadas en la provincia era de 20, y tras un detenido estudio de su funcionamiento concluía la necesidad de confeccionar un reglamento que regulase el régimen de dichos establecimientos, para conseguir una organización pedagógica y disciplinada, que marcara y deslindara derechos y obligaciones de directores y maestros de sección. En este sentido redactaba para la provincia un *Proyecto de Reglamento de Escuelas Graduadas*, en el que reunía un amplio conjunto de los problemas y soluciones que la nueva organización escolar implicaba y que era necesario atender.

El proyecto en cuestión contaba con 57 artículos distribuidos en los siguientes títulos:

I. La enseñanza. Dedicado a la problemática de los contenidos de enseñanza, su finalidad, graduación, programación y presentación en las diferentes secciones de la escuela graduada.

II. El personal. Referido a los deberes del director, de los maestros de sección y del régimen interior de la escuela.

III. El material escolar. Atiende a la confección de presupuestos y adquisición del material didáctico.

IV. Los alumnos. Donde reglamenta las cuestiones de ingreso, asistencia, disciplina, recreos, etc.

V. Las obras circunesculares. Sobre excursiones, viajes, bibliotecas escolares, mutualidades, cantinas y roperos escolares, gabinete de observaciones antropométricas, etc.

VI. Las clases de adultos. Referido a su graduación y organización de las enseñanzas apropiadas.

Fue enviado al Director General de Primera Enseñanza con el ruego de que, si lo estimaba de utilidad, fuese aprobado con carácter especial para su aplicación en la provincia de Murcia, o su generalización, si lo consideraba provechoso para la cultura primaria nacional.

Al margen del oficio de remisión figura la anotación manuscrita de «visto» y «archivo». No tenemos constancia de cual fue la respuesta, sin embargo, al año siguiente, con fecha 19 de septiembre de 1918, se dictaba el primer Reglamento de Escuelas Graduadas con carácter general para todo el país, que transcribía, en muchos de sus artículos de forma literal, aquel proyecto de reglamento confeccionado por el inspector de Murcia, D. Ezequiel Cazaña Ruiz, que de este modo se convertía en el autor, o al menos inspirador, de la organización legal de la escuela graduada en España.

Se creaba en cada centro una junta integrada por el director y los maestros encargada de resolver cuestiones como: decidir si en la escuela debía seguirse el método de rotación de los maestros o especialización en un mismo grado, aprobar los programas de cada sección o grado, formar el cuadro horario de los diferentes grados, organizar los paseos y excursiones, etc. Estando entre las funciones del director: dar lecciones de ampliación a aquellos alumnos mayores de doce años que las necesitasen, cuidar de que los libros de matrícula y otros se ajustasen a las disposiciones vigentes, cuidar del ingreso de los niños y destinarlos al grado correspondiente, autorizar su promoción, visitar las clases examinando el trabajo de los alumnos, cuidar de la disciplina general del centro, reunir a los maestros para tratar cuestiones pedagógicas, confeccionar y remitir a la inspección la memoria del curso, etc.

CONCLUSIONES

A modo de conclusiones generales digamos que si, como bien se había dicho, la escuela unitaria correspondía a un período infantil de la Pedagogía, el período de estudio que nos ocupa corresponde a la etapa de nacimiento y niñez de la escuela pública graduada, dejando España de constituir una excepción entre el conjunto de países civilizados y entrando en un proceso de cambio de los arcaicos y desacreditados modelos organizativos de la escuela unitaria, por otros más modernos y racionales, los de la escuela graduada, proceso que se prolonga hasta las décadas de los 60 y 70 en que la escuela graduada alcanza su gran implantación en España, llegando a un momento de desarrollo que podríamos calificar de madurez o etapa adulta.

Pues bien, en estos primeros años de nacimiento y evolución Murcia va a ocupar un lugar destacado. El discurso pedagógico, ya no se centra tanto en la creación de escuelas cuanto en las condiciones materiales y funcionales en que estas deben ser creadas, defendiendo a ultranza la escuela graduada como instrumento de regeneración nacional, e instaurando lo que se dio en llamar el mitin pedagógico, contando la región de Murcia con destacadas personas en su empeño por la defensa de la educación y la escuela. Entre ellas podemos citar, a los maestros de Cartagena D. Enrique Martínez Muñoz

y D. Félix Martí Alpera, al maestro de Cieza D. Francisco Pérez Cervera, al presidente de la Federación Agraria Murciana D. Luis Diez Guirao de Revenga, al inspector provincial D. Ezequiel Cazaña Ruiz, al director del Instituto de Enseñanza Media y Comisario Regio de Murcia D. Andrés Baquero Almansa y los Ministros murcianos D. Antonio García Alix y D. Juan de la Cierva y Peñafiel, quienes hicieron a Murcia merecedora del honroso calificativo de ser para España la cuna de las Escuelas Graduadas.

REFERENCIAS

- CAZAÑA RUIZ, E. (1917). *Proyecto de Reglamento para la debida organización y funcionamiento de las Escuelas Graduadas de Murcia*. Archivo General de la Administración, leg. 6213.
- COSTA, J. (1900 a). Reconstitución y europeización de España. En *Obras completas*. (1924). Huesca: V. Campo.
- COSTA, J. (1900 b). ¿Covadonga, Gibraltar? *La Escuela Moderna*, 117.
- El Eco de Cartagena*. (1900), 8 de diciembre.
- ELIAS, A. (1907). *El único remedio*. *La Escuela Moderna*, 193.
- Las Escuelas Graduadas. *Heraldo de Murcia*. (1901), 4 de enero.
- MARTÍ ALPERA, F. (1900). Las escuelas de Cartagena. *La Escuela Moderna*, 117.
- (1901). *Campañas pedagógicas*. *La Escuela Moderna*, 118.
- (1902). *De la edificación de escuelas*. *La Escuela Moderna*, 139.
- (1904). *Por las escuelas de Europa*. Madrid: Sucesores de Hernando.
- (1907). La gran revolución. *La Escuela Moderna*, 193.
- Ni guerra, ni escuadra; despensa y escuela. *El Liberal de Murcia*. (1917), 17 de septiembre.
- PÉREZ CERVERA, F. (1900). Las Escuelas Graduadas en Murcia. *El Diario de Murcia*, 25 de diciembre.
- Reglamento de Escuelas Graduadas de 18 de septiembre de 1918. En Fernández Ascarza, V. (1924). *Diccionario de Legislación de Primera Enseñanza*, (pp. 471-475). Madrid: Magisterio Español.
- ROMANONES. (1903). Carta-prólogo a la obra de Martí Alpera, F. (1904). *Por las escuelas de Europa*. Madrid: Sucesores de Hernando.
- ROMANONES. (1910). *Memoria elevada a las Cortes por el Excmo. Sr. Ministro de Instrucción Pública*. Madrid: establecimiento tipográfico y editorial del Ministerio.
- TURIN, Y. (1967). *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Madrid: Aguilar.
- UBIETO, REGLÁ, JOVER Y SECO. (1970). *Introducción a la Historia de España*. Barcelona: Teide.

EL REGENERACIONISMO DE PILAR PASCUAL DE SANJUÁN

PILAR BALLARÍN DOMINGO

Universidad de Granada

Uno de los objetivos obligados de quienes se ocuparon, sobre todo, de buscar las causas a la miseria y decadencia española, en la llamada «crisis» del 98, fue la educación.

En el «regeneracionismo» como corriente ideológica, de orientación reformista producto de la burguesía media, aunque eminentemente positivista no faltan aportaciones krausistas, historicistas y tradicionales. Aunque será tras la derrota del 98, con la creencia en que el problema de España es un problema pedagógico, cuando el regeneracionismo crece más ampliamente y se reflejará en la mayoría de los pensadores/as, hay precedentes notables que deben destacarse como es el caso de Pilar Pascual con respecto al regeneracionismo femenino.

«Hay un ser sobre el cual se fijan las miradas de cuantos desean de todas veras la regeneración de la sociedad actual, sabiendo que la familia es la base de ésta, y que en la familia es la mujer la que mas influye en el carácter de los hijos, la que regulariza la marcha de la casa y establece la debida armonía entre los que la componen, de aquí es que en la Madre de familia se fundan generalmente las mas bellas esperanzas, y que el trabajar para su ilustración, es trabajar para el bien de la Sociedad en general».

Esta afirmación que los editores (Bastinos) hacen en el prólogo de la obra *Nociones de economía doméstica* de Pilar Pascual en 1870, nos sitúa en un tema central del regeneracionismo que, en sus palabras, estaba ya «en boga» en esas fechas. Este fue el motivo que llevó a Bastinos, a emprender la publicación, dentro de una línea conservadora, de la «Biblioteca de la mujer»¹.

¹ En 1877, cuando ve la luz el *Epistolario manual para señoritas* de Pilar Pascual, ya han editado: la *Influencia del Cristianismo en la mujer* de Vilarrasa, la *Guía de Señoritas en el gran mun-*

Pilar Pascual de Sanjuán (1827-1899), claro exponente del regeneracionismo de carácter tradicional, se nos presenta paradójicamente como una figura clave para entender la regeneración de las mujeres desde las mujeres. Y digo «paradójicamente» porque tradición e innovación en el caso de esta pensadora, como en algunas otras de esos años, se casan con compleja sencillez ayudándonos a comprender un paso fundamental en la toma de conciencia colectiva de las mujeres.

Entiendo que la aportación de esta autora, como la de otras mujeres que durante la segunda mitad del siglo XIX se incorporaron al magisterio de forma profesional, debe ser interpretada desde la revisión de los conceptos de innovación y cambio acuñados para explicar mejoras que consideramos reduccionistas y sesgadas. Pensamos que ni la innovación tiene un único parámetro —toda novedad no lo es ni formal ni significativamente para todos los colectivos sociales— ni el cambio que ésta pueda provocar afecta de igual manera a todos y todas.

Esta consideración es la que me ha llevado a estudiar la innovación de la aportación de las maestras² teniendo en cuenta:

a) La innovación sólo es medible a partir del legado previo y, en consecuencia, las innovaciones en la aportación teórica de las mujeres hay que situarlas en el contexto del pensamiento femenino originario.

b) El cambio que provocan las innovaciones no es indiscriminado genéricamente y por tanto debe valorarse en función de las repercusiones que tiene sobre un conjunto social de experiencias diversas.

1. VIDA Y OBRA

Pilar Pascual de Sanjuán nació en Cartagena el 23 de octubre de 1827 y vivirá sus primeros años en Mequinenza (Zaragoza), de donde procedía su familia materna. Su padre, capitán de artillería, muere cuando ella tiene 14 años y, al parecer, las dificultades económicas hacen que deba ganarse la vida haciendo bordados y otras labores.

Se casa con el farmacéutico de Mequinenza y se traslada a Lérida donde obtiene el título de maestra superior con fecha 5 de noviembre de 1856 pero, antes de ingresar en la carrera oficial, desde 1849 a 1856 dirige un colegio particular en esta ciudad. En esas fechas es nombrada por la Junta

do de Manjarrés, *Los deberes maternos* de Pilar Pascual, *La Bordadora* de Posada y *Un libro para mis hijas* de Faustina Sáez de Melgar.

² Proyecto de investigación financiado por la DGICYT, «Contribución de las maestras a la construcción del conocimiento educativo contemporáneo en España 1847-1914, PS94-0138». Equipo compuesto por Ángela Caballero, Consuelo Flecha, Mercedes Vico y Pilar Ballarín (Investigadora principal).

Provincial examinadora perpetua (junto con los miembros de la corporación y otra profesora) al no existir todavía Escuela Normal de Maestras.

En 1854 realizó unas oposiciones en las que obtuvo el número uno, y fue nombrada para la plaza de Tárrega a la que renunció. En 1856 realiza, en Lérida, los exámenes para la obtención del título, ha fallecido su marido y cuenta entonces 30 años. Su primer destino fue San Juan de Vilasar donde ejerció desde el 10 de julio de 1857 hasta el 22 de julio de 1861 en que se traslada, también como directora, a una de las escuelas elementales de Manresa. En ésta solo permanecerá un curso y el 25 de junio de 1861 es destinada a Sabadell dónde permanece hasta el 1 de marzo de 1862 en que de nuevo se traslada, esta vez a una escuela de Barcelona².

En Barcelona ejercerá durante treinta y siete años como regente de la Escuela Práctica Agregada a la Normal de Maestras (desde 13 de septiembre 1878) donde será muy conocida y estimada. En 1888 solicitó traslado a una escuela de Madrid, tal vez por la pérdida de su segundo marido el también pedagogo Jaime Viñas y Cusi⁴. El traslado nunca se produjo y, en la Plaza de la Universidad n.º 4, 3.º, transcurrieron sus días hasta que, tras una rápida enfermedad, el 18 de febrero de 1899, cuando contaba 71 años, falleció.

Su buen hacer profesional y producción literaria fue reconocida en su momento. *Los albores de la vida* es señalada por algunos como su primera obra, la que le dio cierta fama literaria, con ella obtuvo, en 1863, una medalla de oro de la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción y el reconocimiento de Socia de Mérito. Otra, de esta misma Sociedad, la obtuvo al año siguiente, 1864, por sus *Lecciones de economía doméstica* pasando a ser Socia Honoraria. Al parecer también recibió varias distinciones en la Exposición de Lima. *Flora o la educación de una niña* fue premiada en el segundo certamen pedagógico de *El Profesorado* de Granada. *El nuevo Fleuri*, obra de texto para las escuelas de Cuba, fue premiada con medalla de oro en la Exposición Universal de Barcelona. La Junta provincial de Instrucción pública de Barcelona la distinguirá, en 1868, con un Diploma de Mérito por su celo e interés en favor de la enseñanza. Fue nombrada para formar parte del jurado de premios de la Exposición Universal de Barcelona. Fue miembro de la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción y perteneció a varias corporaciones literarias y filantrópicas. En 1889 ya 12 de sus obras habían sido declaradas de texto para las escuelas.

Hasta la fecha hemos localizado 33 obras de esta autora que a continuación relacionamos cronológicamente:

³ Archivo General de la Administración. Alcalá de Henares. Sección Educación y Ciencia. Caja 19.635.

⁴ No conocemos la fecha en que contrae matrimonio con Jaime Viñas y Cusi que sabemos fallece con anterioridad a 1889, aunque, desconocemos la fecha exacta.

(1863) *Los albores de la vida. Obra dedicada a las niñas*. Barcelona: Librería de Juan Bastinos e Hijo.

Año Evangélico para las niñas o Los evangelios explicados y comentados al alcance de la infancia. Barcelona: J. Bastinos e hijos.

Colección de máximas morales en versos endecasílabos. Barcelona, J. Bastinos e hijos.

Oraciones en verso, para la entrada y salida de la escuela y para los sábados por la tarde, a la Virgen. Barcelona: Librería de Juan Bastinos e Hijo, (ant. 1863).

(1864) *Preceptos morales para la infancia, basados en hechos históricos*. Barcelona: Imp. J. Jepús.

(1865) *Guía de la mujer en el siglo actual o lecciones de economía doméstica para las madres de familia*. Barcelona: Camí.

(1867) *La fe de la infancia. Devocionario para los niños*. Barcelona: Libr. Antonio J. Bastinos.

(1869) *La moral de la Historia. Colección de cuadros históricos con su aplicación moral al alcance de los niños*. Barcelona: Bastinos.

(1872) *Nuevo Fleury. Compendio de Historia Sagrada. Narrativa. Educativa para el uso de la escuela de primera enseñanza*. Barcelona: J. A. Bastinos.

(1875) *El trovador de la niñez. Colección de composiciones en verso para ejercitarse los niños en la lectura de poesías*. Barcelona: J. A. Bastinos.

Los deberes maternos. Cartas morales de una maestra a una madre de familia sobre la educación de la mujer. Barcelona: Libr. Juan y Antonio Bastinos.

(1877) *El sendero de la virtud. Leyendas morales dedicadas a los niños*. Barcelona: J. Jepús.

Epistolario manual para las señoritas. Modelos de cartas propias para la niña, la joven y la mujer por... Epistolario moral literario de Joaquina Balmaseda y otros. Barcelona: Libr. Juan y Antonio Bastinos.

(1880) *El primer libro de las niñas. Nuevo método de lectura*. Barcelona.

Importancia de la educación física de las niñas.

(1881) *Flora o la educación de una niña*. Barcelona: Imp. y Lit. de Faustino Paluzie.

(1883) Con Zabala y Argote, Valentín y López Catalán, Julián: *Discursos, diálogos y poesías para ser recitados en actos escolares por los niños de uno y otro sexo redactados por...* Barcelona: Libr. J. A. Bastinos.

Con Zabala y Argote, Valentín; López Catalán Julián; Pascual de Sanjuán, Pilar: *Pedagogía. Discursos y disertaciones para reválidas, oposiciones, exámenes y distribuciones de premios*. Barcelona: Impr. Jepús y Bastinos, 1883.

(1884) *Breve tratado de urbanidad para las niñas*. Barcelona: Imp. de Paluzie.

(1885) *Las obras de misericordia explicadas a los niños por medio de historietas morales*. Barcelona: J. y A. Bastinos.

La familia. Cartas de una maestra a una madre sobre la educación de sus hijos. Barcelona: Imp. de Jepús.

Prontuario del ama de casa. Tratado elemental de labores para las niñas y las jóvenes. Barcelona: J. A. Bastinos.

(1886) *El credo o símbolo de los apóstoles, con imágenes*. Barcelona: J. A. Bastinos.

(1888) *Resumen de urbanidad para las niñas*. Barcelona: Faustino Paluzie.

Programa de Ortología, o sea Teoría de la lectura para las alumnas del segundo curso... Barcelona: Antonio J. Bastinos.

(1889) *La educación del sentimiento*. Barcelona: Antonio J. Bastinos.

(1890) *Flores del alma. Colección de poesías*. Barcelona: J. Jepús.

Los Sacramentos con imágenes. Barcelona: J. A. Bastinos.

(1891) *Escenas de familia. Continuación de Flora. Libro de lectura en prosa y verso para niños y niñas*. Barcelona: Paluzie.

(1893) *Ramillete místico. Piadosos ejercicios del mes de mayo dedicados a la santísima Virgen María*. Barcelona: J. A. Bastinos.

A través del mar. Cartas sobre Historia de un padre a su hijo. Barcelona: J. A. Bastinos.

(1896) Con Viñas Cusí, Jaime: *La educación de la mujer. Tratado de Pedagogía para las aspirantes al magisterio y para las maestras de primera enseñanza*. Barcelona: Antonio J. Bastinos.

(1897) *Noches de estío. Cuentos para niñas y niños*. Barcelona: Libr. Antonio J. Bastinos.

A estas obras hay que añadir sus colaboraciones en las Revistas *Los Niños*, *El Monitor de Primera Enseñanza*, *Anuario de Primera Enseñanza*, *El Magisterio Español*, *La Educación*. Durante el sexenio democrático colabora con la primera revista de mujeres escrita en catalán *La Llar. Revista dedicada a la instrucció i educació de la dona*, en la que escriben también Dolores Monserdá y M. Josefa Massanés (Cortada, 1998)

Su presencia en las obras de Juan P. Criado y Domínguez (1889), Antonio García Llansó y otros (1899), Manuel Ossorio y Bernard (1903), *Historia de la mujer contemporánea* (s.a) y Luciana Casilda Monreal (1906), son prueba del reconocimiento que alcanzó en su momento. Éstas se hacen eco de la actividad y valía profesional de nuestra autora.

Sin duda Pilar Pascual es la maestra mas prolífica y reconocida de su época. Su abrumadora obra, reconocida como hemos visto, desde mediados de siglo, se proyectará en toda la primera mitad del siglo XX. Muchas de sus obras alcanzan las veinte ediciones y se seguirán reeditando a mediados del

presente siglo, por ejemplo *Flora* tenemos constancia fue reeditada hasta 1955 y las *Nociones de urbanidad para las niñas* hasta 1954. De profundo sentimiento religioso, respetuosa con las ideas sociales y pedagógicas más conservadoras sin embargo, coincidimos con Antonia Llop (1926) y Esther Cortada (1998) en su innegable aportación a la dignificación de las mujeres y, en consecuencia, a la construcción de los feminismos contemporáneos.

2. SU APORTACIÓN REGENERACIONISTA AL PENSAMIENTO EDUCATIVO

¿Dónde situar su aportación innovadora? Pese a su aparente conformidad con el discurso de géneros su trayectoria profesional lo pone en entredicho. Acepta para las mujeres el papel más tradicional pero dedica su vida, su obra, a dotar de nuevo contenido dicho papel. Contenido que se dirige a mejorar la vida de las mujeres. Esther Cortada (1998) la sitúa acertadamente en el feminismo social, de carácter conservador, de mediados del XIX, entre Ángela Grassi (1826-83), Pilar Sinués (1835-93), Faustina Sáez de Melgar (1834-95) y Joaquina García Balmaseda (1837-93). Con ellas colaborará en la obra *Epistolario manual para señoritas* (1877).

¿Su idea de mejora de las condiciones de vida sigue una «estrategia de género»?⁵ Sin duda para los años en que vive nuestra autora hay que redefinir que era «estratégico». Devolver la «dignidad moral» a las mujeres que Rousseau les negara⁶ era una necesidad previa para la conquista de otros derechos y, seguramente que ésta pasaba, entonces, por corregir el ideal de feminidad dignificando su función.

Su aportación innovadora, podríamos situarla en los siguientes aspectos: 1) dignificación de las mujeres y de su función social, 2) conciencia de autoridad y conciencia de género y 3) educación física y limitación de las labores.

2.1. DIGNIFICACIÓN DE LAS MUJERES Y DE SU FUNCIÓN SOCIAL

Su gran producción, como hemos mostrado en sus libros pero también en sus artículos —que no relacionamos por necesidad de síntesis— va diri-

⁵ Entendemos por «estrategia de género» cuando las mejoras que se postulan en la vida de las mujeres, no persiguen sólo hacer más cómodo el papel social asignado sino que apuntan, en mayor o menor medida, a la transformación de la división sexual del trabajo.

⁶ Como ya mencionamos en reciente trabajo, para Rousseau las mujeres no podían ser ciudadanas por su manifiesta inferioridad moral ya que no las consideraba capaces de pensar en el interés común.

gida a las mujeres, a la dignificación del papel doméstico y mejora de sus condiciones de vida.

Nuestra autora, dentro de la tradición clásica de las esferas separadas considera la familia como el espacio natural de las mujeres, sin embargo no será ajena a la posición en que las coloca la falta de instrucción ante los avatares de la fortuna. Así frente a la educación de adorno postula la de utilidad doméstica. Pero en esa utilidad doméstica que defiende, aún dentro de los parámetros más tradicionales, apreciamos cierto matiz innovador que ella expresa así en el *Prontuario del ama de casa*:

«Educar a la mujer exclusivamente para madre y esposa es hacerle concebir esperanzas y acariciar ilusiones que más tarde, no realizadas, pueden convertirse en tempestades del alma; pero educarla para mujer de su casa, que no es lo mismo, es darle un antídoto seguro contra la pobreza, es preservarla del tedio y aburrimiento, es hacerla útil a sí misma y a su familia y apreciable a cuantos conozcan sus excelentes cualidades» (1885, p. 4).

Para Pilar Pascual educar para «mujer de su casa» se convertirá así en una capacitación, exclusiva de las mujeres, que les abre un mercado laboral miserable pero precioso para hacer frente a las situaciones de necesidad. Este mismo sentido de posibilidad profesional dará a la costura. Al mismo tiempo promueve la industria doméstica de las mujeres: «la murciana» (En Sáez de Melgar, s.a) cría gusanos de seda y en sus *Lecciones de economía doméstica* (1970, pp. 112-13) recomienda criar gallinas y poner cluecas.

Reconocedora del papel abnegado y moralizador de las mujeres en *A través del mar. Cartas sobre historia de un padre a su hijo* (1893) denominará a un capítulo «la paz de las damas» (pp. 178-183) en el que frente a reinas y heroínas llama la atención sobre el valor histórico de las mujeres silenciadas «que nunca empuñaron el arma homicida».

Consciente de la doble moral para hombres y mujeres la denuncia y se esfuerza en revalorizar lo femenino frente al pensamiento dominante subrayando la superioridad moral de las mujeres y rechazando estereotipos como la solterona, la madrastra, la suegra, la escritora.

2.2. CONCIENCIA DE AUTORIDAD Y CONCIENCIA DE GÉNERO

Pilar Pascual, a lo largo de su obra se muestra consciente de su autoridad. Se reconoce autora, creadora de significado y portadora de transformación. Reconoce la trascendencia de su misión y considera a todas las maestras merecedoras de reconocimiento social.

Se sabe autorizada cuando prologa a Luciano García del Real *La maestra de Alboraya* (1887) y a José Lledós su obra *Pedagogía* (1888). Autoriza a las mujeres para hablar de sí mismas y defiende *la instrucción de la mujer por*

la mujer, como titulará a uno de sus artículos. Autorizará la escuela pública y a sus maestras, sin olvidar los problemas, dirá que «...en la escuela pública encontrarías probablemente para tu niña capacidad en la maestra, salubridad y comodidades en el local; estas son las ventajas» (*Los deberes maternos*, 1875, p. 37-38).

Su conciencia de género se mostrará en su esfuerzo por dignificar instruyendo a un colectivo del que se sabe parte:

«¡Tiempo era ya de que la luz de la educación y la instrucción alumbrase a todo el mundo civilizado, pues hasta ahora sólo se había pensado en difundirla en la mitad, siendo esta otra mitad, nuestro sexo, como un hemisferio condenado a una noche de muchos siglos, mientras para el opuesto era siempre el día!» (*Los deberes maternos*⁷, 1875, p. 4).

Frente a los temerosos de que mayor instrucción alejara a las mujeres de la función asignada, dirá:

«Es un error creer que la joven estudiosa e instruida no es buena para coger una pieza de tela, cortar camisas para su familia, coserlas perfectamente y, cuando aquellas piezas lo requieran, lavarlas, zurcirlas, aplancharlas y presentarlas como nuevas. La persona que tiene inteligencia la tiene para todo» (*Prontuario del ama de casa*, 1885, p. 140).

También su conciencia de género se va a manifiesta en su defensa de los derechos laborales de las maestras que la sitúan como pionera de la reivindicación de la igualdad salarial en nuestro país, a los pocos años de implantarse la Ley Moyano. En una serie de Artículos en *El Monitor de Primera Enseñanza* en 1862 entablará un templado debate sobre el escalafón que culminará, dos años más tarde, con una clara denuncia de la injusticia:

«¡Siempre la injusticia, el desnivel para nuestro sexo! Porque el Gobierno no ha tenido a bien apreciar nuestros servicios en tanto como los de los profesores ¿habían de secundar esta idea los municipios retribuyendo peor que al educador de los niños a la que trabaja en formar el corazón de las niñas, de esa otra mitad de la generación naciente, en que se cifran tantas esperanzas?» (Pascual, 1864, p. 373).

2.3. EDUCACIÓN FÍSICA Y LIMITACIÓN DE LAS LABORES

Es, también, de destacar en esta autora su reinterpretación para las mujeres de lo que sólo se había presentado como prácticas masculinas. En su *Epistolario manual para señoritas* (1877) dice que su intención es adaptar a las mujeres un auxilio para despachar correspondencia ya que la mayoría de guías conocidas son para hombres. El caso epistolar, práctica comúnmente aceptada para las mujeres, nos da la medida del vacío en otros

⁷ Esta obra se reeditará en 1885, por la misma editorial, como *La Familia. Cartas a una madre sobre la educación de sus hijos*.

campos instructivos que nuestra autora se comprometió en llenar. Destaca entre ellos la educación física.

Su apuesta por el desarrollo físico frente al sedentarismo sitúa a Pilar Pascual, defensora de ejercicios gimnásticos para las niñas 20 años antes que la ILE, como pionera en este tema.

En una serie de artículos sobre la educación física en *El Monitor de primera enseñanza* (1870-71), nuestra autora presenta todo un programa higiénico y de gimnástica para las niñas que se anticipa a las propuestas de finales de siglo. No abundaremos en esta propuesta estudiada ya por Esther Cortada (1992), únicamente señalar como lo innovador de su aportación la adaptación a las necesidades de las niñas, como hemos dicho, de los modelos que venían desarrollándose para niños, pero alejándose del concepto imperante sobre la debilidad física e intelectual de las mujeres.

Estas propuestas se verán plasmadas también en *Los deberes maternos* (1975) dónde se presenta el baile como ejercicio físico: «el baile es un buen ejercicio bajo el punto de vista higiénico; por lo que contribuye al desarrollo físico y a imprimir cierta gracia a los movimientos» (p. 99). En esta misma obra también señala otros juegos y recreos frente al sedentarismo.

La limitación de las labores, que aparece en distintos trabajos de esta autora, irá muy ligada a esta propuesta higiénica de necesidad de expansión y de cuidar la visión. A título de ejemplo recogemos sus palabras en *Los deberes maternos* (1875):

«Las labores —a menos que sea la calceta— no son descanso ni mucho menos; únicamente donde haya un jardín o un espacioso patio, y allí se entreguen las niñas a los juegos y recreos propios de su edad, es donde se puede prolongar la permanencia de las alumnas sin detrimento de su salud» (pp. 105-106).

Más adelante dirá «¿Sería aprovechado el que se consuma en debilitar su vista y arruinar su salud?» (p. 107).

REFERENCIAS

- CORTADA Y ANDREU, E. (1992). Un precedent en l'educació física de les nenes. La proposta de Pilar Pascual de Sanjuán des de les pàgines de «El Monitor de Primera Enseñanza». En Monés, J.; Solá, P. (Eds.): *Educació, Activitats Físiques y Esport en una perspectiva històrica, 14è. Congrés Internacional, International Standing Conference for the History of Education*. Barcelona, 1992, pp. 261-267.
- (1998): *Les mestres d'escola pública a Catalunya (1857-1900) La definició d'un model professional entre la domesticitat i la transgressió*. Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona.
- CRIBADO Y DOMÍNGUEZ, J. P. (1889). *Literatas Españolas del S. XIX*.

- GARCÍA DEL REAL, L. (1887). *La maestra de Alboraya*. Barcelona: F. Oliveres.
- GARCÍA LLANSÓ, A. y otros (1899). *Historia de la Mujer Contemporánea*.
— *Historia de la mujer contemporánea* (s.a). Barcelona.
- LLEDÓS, J. (1888). *Curso completo de Pedagogía para texto en las Escuelas Normales expuesto de conformidad con los adelantos de esta ciencia*. Tarazona: Imp. Turiasonense.
- LLOP Y TOLOSA, A. (1926). Pilar Pascual de Sanjuán. *Boletín de la Federación de Maestros Nacionales de Cataluña*. Lleida, n.º13, diciembre.
- MONREAL, L. C. (1906). *Españolas y americanas ilustres*. Madrid: Imprenta encuadernación de E. Raso.
- OSSORIO Y BERNARD, M. (1903). *Ensayo de un Catálogo de Periodistas Españoles del S. XIX*.
- PASCUAL DE SANJUÁN, P. La marisabidilla. En *Sáez de Melgar, Faustina* (Dir.) (s.a.). *Las españolas, americanas y lusitanas pintadas por sí mismas*. Barcelona: Juan Pons, pp. 822-27.
- (1864): Retribuciones. *El Monitor de Primera Enseñanza*. Barcelona, n.º 47, 19 de noviembre, pp. 372-373.

FEMINISMO ECONÓMICO, PEDAGOGÍA SOCIAL Y OTRAS POLÉMICAS EN LOS ESCRITOS DE UNA MAESTRA DEL 98: SUCESO LUENGO

MERCEDES VICO MONTEOLIVA

Universidad de Málaga

A lo largo de la historia encontramos teóricos y trabajadores de la educación que escribieron sobre la de los niños y los hombres, la de las niñas y las mujeres. En contadas ocasiones, pedagogas y educadoras que escribieron sobre la de ellos y ellas.

En la historia reciente —afortunadamente cada vez más— se está dando la palabra a las mujeres que en distintos momentos pensaron, dijeron —en este caso— escribieron, sobre temas educativos¹.

SUCESO LUENGO FUE UNA DE ELLAS

Por la naturaleza, contenido y específica verbalización de algunos de sus escritos, en ocasiones polémicos, podemos decir que no se corresponde con el «modélico» perfil —al uso— de «dulce y sumisa».

Si a ello añadimos su densa y movida «biografía académica» y su *hoja de servicios*, nos encontramos con:

¹ N.B.: Una de estas iniciativas —en la que se enmarca el presente trabajo— es el Proyecto de investigación PS94-0138, DGICYT, MEC, 1995-1998, sobre: *Contribución de las maestras a la construcción del conocimiento educativo contemporáneo en España (1847-1914)*, Ballarín Domingo, Pilar (i.p.), Caballero Cortés, Angela, Flecha García, Consuelo y Vico Monteoliva, Mercedes; Otra es el Proyecto de investigación PB95-0468, DGICYT, MEC, 1996-1999: *El acceso de las mujeres a los cuerpos docentes de enseñanza media y superior en España (1938-1968)*, Sanchidrián Blanco, Carmen (i. p.), Martín Zúñiga, Francisco, Grana Gil, Isabel y Vico Monteoliva, Mercedes.

1) Una profesional batalladora, reformista y conservadora al mismo tiempo, que defiende el derecho a la formación intelectual y al trabajo de las mujeres porque les da autonomía económica, especialmente a las no casadas de clase media. Una «feminista» que «si bien construye el modelo de una nueva mujer (intelectual, activa, productiva) y refuerza la condición femenina como sujeto autónomo, no rompe las relaciones de poder ancestrales»².

2) Una autora de muchos trabajos (especialmente si contextualizamos: época, mujer y dificultades para publicar), y entre ellos uno al que da el título de *Pedagogía Social* (1902). Su importancia para nuestra área no radica solamente en una cuestión nominalista. Tampoco sólo en una cronológica, pese a lo interesante que resulta comparar la fecha de su publicación con la del trabajo de Ortega y Gasset (1910), Fernando de los Ríos (1911) y la traducción española de Natorp (1915), pero de eso hablaremos más adelante. Su importancia radica en aquello, en esto y en el planteamiento que hace de ese ámbito de la teoría y el trabajo social de la educación.

3) Una luchadora que argumenta, encaja y se remueve para volver a argumentar y litigar allí donde corren peligro sus legítimas aspiraciones, o su imagen, tras sus legalistas actuaciones. Una mujer que tiene conciencia de sus derechos, poder y autoridad, y los usa.

4) Y, al mismo tiempo, nos encontramos con una «viajera de interior» (a los montes de Málaga) que —en su trabajo «Los parias»— va a difundir y defender la callada y honrosa labor de los «maestros de cortijo», ignorados, desconocidos, que desarrollan una tarea oscura y muy útil. Maestros que enseñan «de leer» (*sic.*), escribir y cuentas, pero junto a ello, a respetar las plantas, los animales y a valorar la naturaleza³.

ESTUDIOS, OPOSICIONES, SERVICIOS, MÉRITOS Y ESCRITOS

Nace en Bóveda de Toro, provincia de Zamora (no Móveda como aparece en publicaciones posteriores)⁴, en 1864. Obtuvo los títulos de Maestra

² BADILLO BAENA, R. M. (1992). *Feminismo y educación en Málaga: el pensamiento de Suceso Luengo de la Figuera (1898-1920)*, Málaga: Atenea, p. 151.

³ SUCESO LUENGO DE LA FIGUERA (1907). Los parias, *La Escuela Moderna*, n.º 195, pp. 820-823.

⁴ (junio de 1898), p. 2; y S. (1907). p. 1. *Expediente*, Archivo General de la Administración, Sección E y C, caja/leg. 18.935; N.B.: Tanto en el trabajo de Badillo Baena, *op. cit.* p. 82, como en el de López Hidalgo, que para este dato sigue al anterior, figura «Móveda» en lugar de «Bóveda». Cfr. Josefa LÓPEZ HIDALGO (1995). «La mujer en los orígenes de la Pedagogía Social en España: Suceso Luengo de la Figuera», *Rev. Pedagogía Social*, n.º 11, p. 204.

de primera enseñanza Superior, «Bachiller en Artes» y «Grado» por la Universidad Literaria de la Habana (1898)⁵.

Según el *Expediente* del Archivo General de la Administración, opositó, y ganó las plazas, a una escuela dotada en Zamora (1887) y a otra en Zaragoza (1888)⁶. Fue profesora de casi todas las asignaturas que cursaban los estudiantes de magisterio entre 1889 y 1928, directora de la Escuela Normal de Maestras de Soria (1887-1890), de la de Cuba (1891-1898), de la de Málaga (1899-1914), y Profesora numeraria —en esta misma— hasta su muerte en 1931⁷.

En la misma documentación figuran además distintos premios por certámenes científico-literarios (1890-1910), y notables condecoraciones (*La Cruz de primera clase de Mérito Militar* en 1898, o *La Medalla de Alfonso XIII* en 1907, entre otras) por servicios prestados a diversas instituciones⁸.

Por orden de aparición, las publicaciones que hemos localizado son las siguientes⁹:

1902, *Pedagogía Social* (Conferencia dada en la «Sociedad de Ciencias» de Málaga).

1903, *Anteproyecto de organización de las Escuelas Normales de Maestras* (con Teresa Azpiazu).

1904, *Impresiones de un viaje a Granada. La Escuela Normal en Acción*.

⁵ (1928), *Expediente*, A.G.A., *op. cit.*, p. 2. (Se encuentran, además de las ya citadas, otras «Hojas de Servicios ...» de diciembre de 1898, pp. 1 y 2, y agosto de 1914, cuyo contenido no modifica lo indicado más arriba).

⁶ *Id.*

⁷ *Ibid.*, p. 1. N.B.: 10 de marzo, Expediente, A.G.A., caja/leg. 3181, cit. en Rivera Sánchez, María Josefa, (1990). *Mujer y educación en España (1868-1975)*, Universidad de Santiago, p. 510.

⁸ *Ibid.*, p. p. 2 - 6.

⁹ SUCESO LUENGO DE LA FIGUERA (1902), *Pedagogía Social. Conferencia dada en la «Sociedad de Ciencias» de Málaga por la señorita*, Directora de la Escuela Normal Superior de Maestras, Málaga, Tip. El Cronista, 30 pp..

(1903). *Anteproyecto de organización de las Escuelas Normales de Maestras*, Málaga, La Española, (con Teresa Azpiazu).

(1904). *Impresiones de un viaje a Granada. La Escuela Normal en Acción*, Málaga, La Libertad.

(1907). *Impresiones de un viaje a Sevilla. La Escuela Normal en Acción*, Málaga, Escuela Superior de Magisterio.

(1907). Por la cultura, Madrid, *La Escuela Moderna*, XXIX, 6, n.º. 195, pp. 434-441.

«Los parias», *op. cit.*

(1909). Madrid, *La Escuela Moderna*, año XIX, vol. 219, pp. 814-834; (también publicado en forma de «opúsculo», Málaga, Tip. El Cronista, mismo año).

(1916). A todo señor..., *La Escuela Moderna*, Madrid, n.º 302, pp. 601-607.

(1916). Rectificaciones a una ratificación, *La Escuela Moderna*, n.º 304, pp. 739-744.

(1917). *Sonajeras*, Madrid, Ed. Renacimiento, (Poemas).

1907, *Impresiones de un viaje a Sevilla. La Escuela Normal en Acción*.

1907, «Por la cultura».

1907, «Los parias».

1909, «Alrededor de una idea» (Conferencia dada en la Asociación de Dependientes de Comercio de Málaga).

1916, «A todo señor...».

1916, «Rectificaciones a una ratificación», y en 1917, *Sonajeras* (Poesmas).

Junto a ellas: una composición poética «a beneficio de los heridos e inutilizados en campaña» de 1896, y distintas cartas (una «abierta en defensa de la candidatura de Emilia Pardo Bazán a la Academia de la Lengua», y otras varias a Narciso Díaz de Escovar), entre 1903 y 1919¹⁰.

PEDAGOGÍA SOCIAL¹¹

Por respeto al ciclo de producción comenzamos con este tema, que es el de la conferencia impartida en la *Sociedad Malagueña de Ciencias Físicas y Naturales*, en 1902, a petición de su Presidente —en ese momento— Luis Parody (1900-1910)¹².

Como dijimos más arriba, es por lo menos «curioso» e interesante, para la historia de la Pedagogía Social, contrastar la fecha de la conferencia de Suceso Luengo —y su consiguiente publicación— con la traducción española del libro de Natorp (1915), el trabajo de Fernando de los Ríos en los *Anales de la JAE* (1911), y el de Ortega y Gasset (1910) (estos dos habían conocido la obra de aquél antes de su traducción).

¿Por qué es «curioso»? Veamos un retazo de la historia de la *Sociedad Malagueña de Ciencias*:

En la que se considera «primera etapa» —la que nos ocupa— desde 1872 hasta 1910, ingresan (además de los «socios de número», hasta un máximo de cien posibles), como «Socios Honorarios», José de Echegaray, Santiago Ramón y Cajal y Federico Gamboa entre otros cinco. En la segunda (1911-1918): José Gálvez Ginachero, Lucas Mallada y Domingo de Orea, y como «Socios Correspondientes»: José Ortega Munilla, *José Ortega y Gasset*, Fernando de los Ríos y Ramón Menéndez Pidal.

¹⁰ Archivo Díaz Escovar de Málaga, caja/leg. 289.

¹¹ Suceso LUENGO DE LA FIGUERA, *Pedagogía Social ...*, op. cit.

¹² ALVAREZ CALVENTE, M. (1991), *Boletín de la Sociedad Malagueña de Ciencias*, séptima época, número uno, Málaga, p. 20.

No hemos encontrado constancia de la presencia de José Ortega y Fernando de los Ríos en esta conferencia, ni de su acceso al contenido, que pudieron tenerlo dado que se publicó, pero queremos recordar que el 12 de marzo de 1910 Ortega «lee» una conferencia, en la Sociedad «El Sitio» de Bilbao, que lleva por título: «La pedagogía social como programa político» y, en 1916, aparece publicada en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, después de conocer a Natorp en Alemania, cuyo libro *Pedagogía Social* es traducido por María de Maeztu y publicado en 1915. Fernando de los Ríos, también tras tomar contacto con Natorp, publica en los *Anales de la Junta para Ampliación de Estudios* «El fundamento científico de la Pedagogía Social» en 1911.

Es decir: José Ortega y Fernando de los Ríos publicaron después de 1902 sobre el mismo tema desde distintos «puntos de fuga», y posibilidad de acceso a esta información tenían porque se difunde, probabilidad no sabemos. Para otro momento queda la comparación de los contenidos (especialistas tenemos en ello). Esperábamos encontrarlo en el artículo de Josefa López, «La mujer en los orígenes de la Pedagogía Social en España: Suceso Luengo de la Figuera» y no lo hace, sin embargo le reconocemos el haber «desenterrado», para la historia de la Pedagogía Social, este escrito, apuntando que fue anterior a las publicaciones indicadas. Otros trabajos posteriores siguen sin hacerse eco¹³.

Comienza nuestra autora la conferencia pidiendo «mil y una disculpas» por atreverse a hablar «ante vosotros, supremos jueces ante cuya cortes galantería me obliga a perdurable gratitud».

Ahora bien, consciente de la brecha que abre en aquella *Sociedad Malagueña de Ciencias* compuesta —durante más de cien años, por las fuentes consultadas— sólo de hombres, sigue diciendo: «Pero consolaos; tras de mí, por el camino abierto por mi paso y por mi ejemplo estimuladas, vendrán luego mujeres que en Málaga brillan por su saber; hoy, mis compañeras; mañana mis discípulas¹⁴».

¹³ ORTEGA Y GASSET, J. (1910), La pedagogía social como programa político, en (1946). *Obras Completas*, Madrid, Revista de Occidente, (1963, 6.ª edic. pp. 503-521; y 1966, 7.ª edic., pp. 506-521); y (1916). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, n.º XL, pp. 257-258; NATORP, P. (1915). *Pedagogía Social*, Madrid: La Lectura, (traducción de María de Maeztu); DE LOS RÍOS, Fernando, (1911). El fundamento científico de la Pedagogía Social, *Anales de la Junta para Ampliación de Estudios*, III; Josefa LÓPEZ HIDALGO, *op. cit.*; SANTOLARIA SIERRA, F. (1997), *Revista de educación*, n.º extraordinario y monográfico ———, Madrid, pp. 65-75.

¹⁴ LUENGO, ..., *Pedagogía Social*. ..., *op. cit.*, pp. 4 y 5 ; N.B.: Hasta 1964 no encontramos una mujer entre los socios de número: Coral Parga, profesora «adjunta» de la Escuela Normal (una de un máximo posible de cien). Y hasta 1994, una en la Junta Directiva: la suscribe (1 de 8); Cfr.: ÁLVAREZ CALVENTE, ..., *op. cit.*, pp. 20-25.

Tras considerarse blanco de crítica «por parte de los pocos que aún tienen el mal gusto de ver en todo esfuerzo intelectual de la mujer, un ataque a no sé qué supuestas prerrogativas de sexo y condición...», y decir frases como la de: «lo poco que os diga será malo por ser mío, porque cada cosa produce su semejante», añade «pero al menos no tendré el temor de que me disputen la única y exclusiva propiedad que, hasta ahora, no nos está prohibida a los pobres maestros españoles, la propiedad que brota aérea y más o menos esplendorosa del fondo de la mente humana». Es decir, reivindica el derecho de hablar «como maestro» ante los «científicos»¹⁵.

Aborda el contenido afirmando que:

«de hoy en adelante los pueblos serán lo que sea su Pedagogía» —y argumenta— «por esto le consagran con ardoroso entusiasmo sus afanes, con pródiga largueza compensados, Alemania e Inglaterra en los pueblos de Europa; los Estados Unidos y el Japón en los pueblos modernos del Asia y del Nuevo Mundo».

Ahora bien, pese a semejante convencimiento, no se le ocurre, o al menos no lo verbaliza, que esa ciencia tan importante ante las que «se posturan rendidas las viejas ciencias» y las primeras naciones están trabajando en ella, que esa ciencia moderna que «es hoy el glóbulo rojo que da fuerza y vida al organismo social y constituye la constante preocupación de los hombres pensadores», tenga que estar en la Universidad, porque, para eso, están «los maestros»¹⁶.

Defiende la pedagogía como panacea:

«en el fondo de todos los problemas hay un problema pedagógico: el feminista, el higiénico, el obrero, el penitenciario, no son sino fases o aspectos distintos del problema pedagógico», y pese a que existe «la falsa creencia de que sólo el Maestro debe poseer conocimientos pedagógicos, error de fatales consecuencias... en la compleja y gran obra educadora, todos, absolutamente todos, sin excepción de un solo ser humano..., necesitamos, aunque no en igual proporción, de los conocimientos pedagógicos»¹⁷,

lo que ya dejó antes claro que no es lo mismo que conocimientos educativos (pero sigue sin considerarla en la Universidad).

Para Suceso Luengo la suma de «Pedagogías especiales» equivale a la «Pedagogía social». En primer lugar distingue entre «Pedagogía General» y «Pedagogía especial» para, a continuación, rotular ésta «según la especial misión social que cada uno realiza», a saber:

¹⁵ LUENGO, ..., *Pedagogía Social*, ..., *op. cit.*, pp. 5 y 6.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 7 y 8.

¹⁷ *Ibid.*, pp. 8 y 9.

«... Pedagogía política propia del estadista u hombre de gobierno; Pedagogía médica, higiénica, penitenciaria, materna, popular escolar o profesional, literaria, artística, etc. El conjunto de todas éstas, y algunas otras determinaciones especiales constituyen la Pedagogía social, es decir, la ciencia de la educación de todos por todos.»

Y continúa:

«Si los representantes de la nación en las cámaras legislativas hubiesen estado a la altura de su misión desde el punto de vista de su saber pedagógico, no hubiera (*sic*) once millones de españoles analfabetos; la cultura popular no hubiera permanecido casi inmóvil durante los últimos cincuenta años y los centros docentes no hubieran vivido sumidos en el enervado reposo de una organización arcaica y de seculares planes de estudios..., no llevaríamos tres largos años ensayando unos tras otros distintos planes de estudio, que no suelen tener más vida que la ministerial de sus autores; pero que tienen la suficiente para producir hondísimas perturbaciones en la existencia del elemento escolar...»¹⁸.

La *educación popular* cobra importancia en el 98, y Luengo, mujer de su tiempo, enfáticamente se hace eco de ello, preñando el término de *educación pública*, e incluso de *educación reglada*:

Con «el amargo despertar del año 1898... surgió un acentuado movimiento de reacción favorable a la descuidada educación popular»¹⁹... Y «por primera vez en nuestra historia pensamos..., en la educación, como único y supremo remedio de nuestras desdichas. Y como... nuestros políticos..., han considerado indigno de su altura el estudio de la Pedagogía... se solucionó el conflicto y se dio satisfacción a la opinión pública, que clamaba por reformas, ofreciéndole como buenos, arreglos de planes de estudios desechados ha tiempo en otras naciones por antipedagógicos y perjudiciales, y contra los que la protesta hubiera sido y sería unánime, si la cultura pedagógica social no estuviera a tan bajo nivel entre nosotros»²⁰.

(Si eso es así, la historia se repite, la situación reciente no es nueva).

Y dado que la elevación de la calidad de la enseñanza supone notables conocimientos pedagógicos por parte de los responsables de la política y legislación educativa, —viene a decir Suceso— el curriculum de Pedagogía Política debe estar formado por todos los conocimientos histórico-educativos, antropológicos, didácticos, de enseñanzas en el extranjero, de instituciones escolares más relevantes, legislación, y prácticas

¹⁸ *Ibid.* pp. 9 y 10.

¹⁹ *Ibid.*, p. 11, Cfr. GUEREÑA, J. L. y TIANA FERRER, A. (1994), La educación popular, en: RUIZ BERRIO, J. L. y *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid: CIDÉ, pp. 141-171; Agustín ESCOLANO BENITO (1997), «Estrategias discursivas sobre la Educación Popular»; Pedro Luis MORENO MARTÍNEZ (1997), y Mercedes VICO MONTEOLIVA (1997), en *Revista de Ciencias de la Educación / Analecta Calasancia*, n.º monog.: 400 años de Escuela Para Todos, Madrid, núms. 77-78, pp. 265-278, 279-296, y 337-350.

²⁰ LUENGO, ... *Pedagogía Social*, ..., *op. cit.*, p. 11.

«de cada rama general y especial del saber»²¹. (Prácticamente los currícula básicos de las licenciaturas de Ciencias de la Educación contemporáneas).

Resume la situación con una frase lapidaria: «el pueblo español es un pueblo sin pedagogía» para, a continuación, reivindicar una pedagogía para todos, no solo en aras de una *educación popular*, que es «asunto supremo», sino también en otros ámbitos en los que «la opinión está formada»: el económico, el militar y el obrero.

Y ¿quienes serán los actores y —ya apunta— actrices del evento?, ¿quienes los posibles «instructores»? La respuesta es contundente: «tratándose de problemas pedagógicos, no existe opinión y excepto el cuerpo profesional del Magisterio, el resto de la nación permanece ajeno a asuntos de tan vital interés..., asilos, prisiones, talleres, calles, paseos, templos, hogares... en todas partes se echa de ver (*sic*) el desconocimiento pedagógico»...²². Los mismos lugares que se consideran hoy para el trabajo de los educadores sociales.

Ella dijo: «Pedagogía especial», «según la misión social que cada uno realiza»²³, en el sentido de «diferencial», Badillo²⁴ dirá «social», y López²⁵: «social» y «especial», como Luengo; pero al describirla ésta, y aludir a sus competencias, Suceso está hablando de mucho más: de política y legislación educativa, de sistemas educativos internacionales, de planes de estudios, de instituciones educativas de aquí y de fuera, de ahora y de las históricas.

Y, por supuesto, de la «pedagogía maternal», de su ideal de la educación de las niñas y del «progreso realizado en la instrucción femenina durante los últimos tiempos»... Dice que:

«de las instituciones de Port-Royal y Saint-Cyr a las actuales escuelas Normales de Maestras, hay tanta diferencia como la que existe de la Pedagogía feminista de Montaigne a la de Vives y de la de Rousseau a la de Condorcet, pero en la educación femenina, queda mucho por hacer, tarea que deben cumplir, la Escuela Normal por una parte y por otra, la escuela primaria²⁶».

Es decir, según Luengo, la instrucción femenina, su renovación, y su actualización, es competencia de la Escuela Normal y la escuela primaria.

²¹ *Ibid.* p. 12.

²² *Ibid.* p. 13.

²³ *Ibid.* p. 9.

²⁴ Rosa María BADILLO BAENA, *op. cit.*, p. 105.

²⁵ J. LÓPEZ HIDALGO, *op. cit.*, p. 206.

²⁶ LUENGO, ... *Pedagogía Social*, ..., *op. cit.* p. 19.

Y argumenta que en tanto siga excluída del plan de estudios de la escuela primaria la pedagogía maternal,

«las madres del porvenir, tendrán conocimientos generales de ciencias que las madres de hoy desconocen; pero como éstas, seguirán ignorando la manera de educar a un niño; tendrán el instinto de la maternidad; pero no la ciencia de la maternidad que es la que deben adquirir»²⁷.

Y esto es importante —defiende— dado que el hombre «bebe» virtudes o vicios de sus mujeres, «el hombre lleva a la vida pública las ideas que ha bebido en la boca de su madre, de su esposa o de su amante, y sus virtudes o sus vicios no son sino los que la mujer le ha inspirado»²⁸.

Y continúa en la misma línea: «La educación debe preparar a la mujer para que ejerza su reinado siempre con sabiduría...». Para ello necesita los conocimientos de la Pedagogía materna, que se podrían impartir en «cursos sucesivos y en orden cíclico del mismo modo que hoy se hace con la Geografía, Gramática y otros; y al salir las niñas de la escuela primaria», los sabrían. Igual que se hace en Alemania, se deberían potenciar «las relaciones entre el hogar y la escuela» y organizar conferencias y «veladas de madres» como en Berlín. De esta manera se fomentarían las lecturas de «Fenelón, Necker, Montesinos, Pestalozzi, Spencer, Tolosa Latour...» entre otras²⁹.

Pero va mas allá en sus requerimientos históricos. Defiende un estudio mas amplio y profundo —ambicioso— de las ideas educativas en la historia, considerando «el horno» y «el foro»: la Escuela Normal. Incluso habla de «elevarse al conocimiento del principio científico» del que se derivan «la regla» o «el arte de educar», es decir:

«las ciencias antropológicas»..., «las doctrinas pedagógicas de Sócrates, Platón, Jenofonte, Aristóteles, San Jerónimo, Erasmo, Rabelais, Montaigne, Comenio, Fenelón, Locke, Rousseau, Vives, Pestalozzi, Montesinos, Mdm. Becker y tantos otros... que... cimentaron la ciencia pedagógica moderna».

Todos ellos hay que estudiarlos en esa institución para la formación de maestros y maestras³⁰. Y lo escribe en 1902.

FEMINISMO ECONÓMICO

En 1909, la directora de la Escuela Normal de Málaga imparte una conferencia en *la Asociación de Dependientes de Comercio* de la ciudad. Su título

²⁷ *Id.*

²⁸ *Ibid.*, p. 20.

²⁹ *Ibid.*, pp. 23-25.

³⁰ *Ibid.*, pp. 28-29.

es «Alrededor de una idea», y en ella va a abordar el tema del trabajo de las mujeres, y va a solicitar ayuda, para ello, a los profesionales del sector. Les pide que hagan sitio a las futuras trabajadoras.

Una vez más, Suceso Luengo, es consciente de la escasa tolerancia hacia una mujer «conferencista» (sic), pese a ello, por su cargo «al frente del —que ella llama— primer centro de instrucción femenina»³¹ de Málaga (la Escuela Normal), se siente obligada a colaborar con la obra cultural de la *Asociación*.

Dice que su palabra es allí «el eco del pensamiento femenino; pensamiento que los hombres suelen desdeñar porque no lo conocen bien». Les habla de *feminismo* «como una fase, la más simpática sin duda, del magno problema sociológico». Afirma que el problema feminista es esencialmente económico, «se limita al derecho a vivir que reclaman con imperio muchos millones de mujeres españolas sin pan y sin trabajo decoroso para ganarlo», razón por la que este movimiento crece día a día en importancia, respaldado por «hombres intelectuales y positivamente superiores, como Labra, Posada, Azcárate...»³².

En la misma línea escribe que «aun aceptando la suposición» de que todos los hombres se casaran, y mantuvieran económicamente a «sus mujeres», el problema persistiría porque por cada 100 hombres hay 130 mujeres, «qué hacer —dice— con este treinta por cien de criaturas sin colocación matrimonial posible?», y con el «90 por 100 que no se casan», en total «cinco millones de mujeres —en 1909— sin ocupación conocida»³³. Obviamente hay un cierto baile de cifras y términos, pero el mensaje está claro: feminismo económico.

Alude después a lo que denomina «feminismo reflexivo»: «el que surge de la realidad y se desprende de los hechos», que defiende «la noble tendencia de elevar la condición de la mujer, de ensanchar los horizontes de su cultura y de abrir caminos hoy cerrados a su actividad», y enlaza con el anterior: «para que —la mujer— pueda vivir vida digna de independencia social y económica». Y añade que si como consecuencia de ello se demostrara una igualdad, o superioridad, intelectual a los hombres..., «serviría para el pleno reconocimiento de la injusticia realizada con la mujer durante largos siglos de inferioridad y servidumbre más o menos dorada, pero servidumbre al fin...»³⁴.

³¹ LUENGO, ... «Alrededor de una idea, ...», *op. cit.*, pp. 814-815.

³² *Ibid.*, p. 816.

³³ *Ibid.*, p. 819.

³⁴ *Ibid.*, p. 820.

Tras reivindicar el derecho a los estudios de las mujeres, argumentar su aptitud para la mayor parte de las profesiones y defender que no por ello va a perder «su feminidad», sintetiza:

«Quedamos pues: 1º., en que las mujeres deben adquirir los medios de conquistarse una independencia económica que asegure su vida dentro de los límites del bienestar posible; y 2º., que es evidente la aptitud femenina para el desempeño de muchas carreras, destinos y profesiones monopolizados por el hombre hasta hoy».

Ahora bien, se plantea Suceso Luengo:

«¿Qué mujeres deben adquirir esa preparación profesional, las casadas o las solteras?, y se responde llanamente: como no se puede saber quien se va a casar o no, pues que estudien todas, «la duda se resuelve de plano proveyendo a todas de un medio honroso de vida. Siempre podrá mantenerse, colaborar al mantenimiento del marido, o transmitir su saber a los hijos, y muy principalmente a las hijas»³⁵.

Y concluye:

1º «El feminismo es en España un problema velado... pero que existe representado por millones de mujeres» sin porvenir.

2º «... es un problema social» porque no todas se casan, por trabas sociales al trabajo femenino y por mayores exigencias económicas.

3º los varones deben resolver el problema compartiendo con las mujeres los trabajos y profesiones.

4º «La ignorancia femenina es una falsa idea que conviene rectificar, así como la ineptitud para el ejercicio de muchas profesiones tenidas por exclusivas del hombre»³⁶.

ESCRITOS POLÉMICOS

Para ver en perspectiva este apartado, tenemos que retroceder al 27 de enero de 1898, en que Suceso Luengo envía una instancia al Ministro de Fomento alegando sus derechos a optar a la Dirección de una Escuela Normal, porque:

«1º. ...ha desempeñado el cargo de Directora en propiedad de la Escuela Superior de Maestras de la Habana, hasta el momento de la cesión de España de la Isla de Cuba, regresando a la Península por no haber querido presentar fidelidad a los nuevos poseedores de dicha Isla, encontrándose por tanto la exponente en aptitud legal para ser *nombrada Directora de una Escuela Normal Superior de las de la Península*.

³⁵ *Ibid.*, pp. 824-825.

³⁶ *Ibid.*, p. 833.

2º. ...este derecho está reconocido por el R.D. de 20 de Septbre. de 1878 en cuyo artículo 5º. se consigna que los Profesores de la Península y de Ultramar, formarán un solo cuerpo, y comprendidos por lo tanto en las disposiciones de la Ley de Instrucción pública de 9 de septbre de 1857.

3º. ...por el Ministerio..., y de acuerdo con el Consejo de Instrucción Pública se reconoció posteriormente el derecho de concurrir a plazas de Profesores de Escuelas Normales de la Península, a los de Ultramar».

Por todo ello: «Suplica ...» se la nombre «Directora de una de las Escuelas Normales Superiores de las que están desempeñadas interinamente»³⁷.

Cinco meses después, el 3 de junio del mismo año, reitera la petición en una instancia más breve a la que adjunta su «Hoja de Servicios y méritos» de diciembre de 1898³⁸.

Hubo problemas por el reconocimiento de servicios prestados, veterania y el consiguiente —o no— aumento de sueldo correspondiente a tres quinquenios, en relación con la interpretación que se hizo en distintas instancias de los derechos del personal docente —en general— procedente de la Escuela Normal de Cuba, y —en el caso que nos ocupa— de Suceso Luengo y de la excedencia forzosa en la que tuvo que permanecer —durante un tiempo— a su vuelta de La Habana³⁹.

Se resuelven, al cabo del tiempo, todos estos asuntos de manera favorable. Logra la dirección de la Escuela Normal de Málaga (1899) y, tras la muerte de la directora de Granada (26-7-1916), continúa la polémica, y además por escrito, el vehículo es *La Escuela Moderna*.

El caso es que Concepción Sáiz de Otero —otra notable profesora normalista de la misma época— publica un artículo *in memoriam*, titulado «Ana María Solo de Zaldívar»⁴⁰, en el que dice: «La reforma de 1898, aunada con la pérdida de las colonias (que hizo valederos en la Península derechos no consignados en ninguna ley), ocasionaron el traslado a Sevilla de la señorita Solo, que en 1901 pasó, por permuta a dirigir la Normal de Granada»⁴¹.

³⁷ Suceso LUENGO DE LA FIGUERA (1898) Instancia al Excmo. Sr. Ministro de Fomento, 27-1-..., *Expediente, op. cit.*, pp. 1 y 2.

³⁸ Suceso LUENGO DE LA FIGUERA (1898). Instancia, Málaga, 3 de junio de, pp. 1 y 2; , 1898, pp. 1-3.

³⁹ Málaga, 27 de abril de 1907, pp. 1-7.

⁴⁰ SÁIZ DE OTERO, C. (1916). Ana María Solo de Zaldívar, *La Escuela Moderna*, Madrid, n.º 300, pp. 499-502.

⁴¹ *Ibid.*, p. 500

Ante tal afirmación Suceso Luengo escribe en la misma revista: «A todo señor...»⁴²; una defensa pública, al sentirse atacada por Sáiz de Otero de haber perjudicado a Solo al pedir —a su vuelta de la Escuela Normal de Cuba— la dirección de la de Málaga. «A todo señor...» es una especie de «autobombo», de justificación —por sus méritos— de la decisión ministerial.

Interesante e irónica es la contra-réplica de Concepción Sáiz en «Puntualizando»⁴³. Párrafos, como los que «sangramos», dan fe del tono del escrito que —en ocasiones— trasciende el caso singular y tácitamente critica una política proteccionista:

...«No se me ha ocurrido poner en duda ni un solo instante el valor legal de las situaciones adquiridas al amparo del Real Decreto de 19 de junio de 1890, por el cual se crearon las Normales de nuestras pérdidas Antillas, no discuto tampoco los efectos que en buena doctrina jurídica podían surtir en la península disposiciones que, dictadas exclusivamente para Ultramar (en la Metrópoli no se admitió a concurso a los interinos hasta 1898), venían con sus resultas a crear situaciones de privilegio»⁴⁴.

...«Las consideraciones, sin duda muy merecidas, guardadas a los profesores repatriados, hicieron, pues, valederos en la Península derechos no consignados en ninguna ley»⁴⁵.

...«Vea la Srta. Luengo cómo el tributo de afecto rendido por mí a la buena memoria de la Srta. Solo de Zaldívar (q. g. h.) (humilde manifestación de que en el profesorado normal carece de aplicación lo de «A muertos y aidos no hay amigos») le ha dado a ella *ocasión* para ofrecer a los lectores de LA ESCUELA MODERNA un extracto de su brillante hoja de servicios; una lección de Legislación escolar; una aclaración sobre los fines del decreto-ley de 23 de septiembre de 1898, y una afirmación, no del todo exacta, «la de que no pudo elegir plaza en la Normal de Madrid...»⁴⁶

Como consecuencia de la anterior contestación Suceso Luengo se crece e intenta dar una «clase» de derecho con «Rectificaciones a una ratificación»⁴⁷ —posiblemente la dé, como le reconoce su colega— y ofrece su interpretación a la reforma de 1898 aplicada a su caso y al de Solo. Parece que acusa a alguien que respaldó a Solo de «cacique de menor cuantía», y quien la respaldó a ella —afirma— era «persona amiga, de altísimos prestigios sociales y políticos»⁴⁸.

⁴² LUENGO DE LA FIGUERA, Suceso, A todo señor..., *op. cit.*

⁴³ SÁIZ DE OTERO, Concepción, (1916). «Puntualizando», *La Escuela Moderna*, Madrid, n.º 303, pp. 681-683.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 681

⁴⁵ *Ibid.*, p. 682

⁴⁶ *Ibid.*, pp. 682-683

⁴⁷ LUENGO, Rectificaciones a una ratificación..., *op. cit.*

⁴⁸ *Ibid.*, p. 741.

El escrito está preñado de indirectas, más «flores» a sí misma, y frases como: «... porque pudiera suceder —caso no imposible— que hubiera donde, entre místicas invocaciones, se mancillase el sagrado de la cátedra, convirtiéndola en catapulta disparadora de mordaces sátiras, que tal vez se consideren enseñanzas de elevada y cristiana moral»⁴⁹.

En el fondo resulta lamentable: ya que han conseguido llegar hasta aquí estas mujeres inteligentes, cultas, rápidas, y con una notable capacidad de ironizar (en unos casos) y argumentar serenamente, utilizan su energía para luchar entre ellas, en lugar de unir fuerzas y pelear por más y mejores logros, los que hemos visto a lo largo de los anteriores trabajos.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ CALVENTE, M. (1991). *Boletín de la Sociedad Malagueña de Ciencias*, 7^a., 1, 18-
- BADILLO BAENA, R. M. (1992). *Feminismo y educación en Málaga: el pensamiento de Suceso Luengo de la Figuera (1898-1920)*, Málaga: Atenea.
- DE LOS RÍOS, F. (1911). El fundamento científico de la Pedagogía Social, *Anales de la Junta para Ampliación de Estudios*, III.
- Expediente*, Archivo General de la Administración, Sección E y C, caja/leg. 18. 935.
- GUEREÑA, J. L. y TIANA FERRER, A. (1994). *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid: CIDE. 141-171.
- LÓPEZ HIDALGO, J. (1995). La mujer en los orígenes de la Pedagogía Social en España: Suceso Luengo de la Figuera. *Pedagogía Social*, 11, 203-209.
- LUENGO DE LA FIGUERA, S. (1902). *Pedagogía Social. Conferencia dada en la «Sociedad de Ciencias» de Málaga por la señorita—Directora de la Escuela Normal Superior de Maestras*, Málaga: El Cronista.
- LUENGO DE LA FIGUERA, S. y AZPIAZU, T. (1903). *Anteproyecto de organización de las Escuelas Normales de Maestras*, Málaga: La Española.
- LUENGO DE LA FIGUERA, S. (1904). *Impresiones de un viaje a Granada. La Escuela Normal en Acción*, Málaga: La Libertad.
- (1907). Los parias. *La Escuela Moderna*, 195, 820-823.
- (1907). *Impresiones de un viaje a Sevilla. La Escuela Normal en Acción*, Málaga: Escuela Superior de Magisterio.
- (1907). Por la cultura. *La Escuela Moderna*, XXIX, 6, 195, 434-441.
- (1909). «Alrededor de una idea». Conferencia dada en la Asociación de Dependientes de Comercio de Málaga por la Señorita. *La Escuela Moderna*, XIX, 219, 814-834; (también publicado en forma de «opúsculo», Málaga: El Cronista, mismo año).

⁴⁹ *Ibid.*, p. 743.

- (1916). A todo señor... *La Escuela Moderna*, 302, 601-607.
- (1916). Rectificaciones a una ratificación, *La Escuela Moderna*, 304, 739-744.
- (1917). *Sonajeras*, Madrid: Renacimiento.
- NATORP, P. (1915). *Pedagogía Social*, Madrid: La Lectura (traducción de María de Maeztu).
- ORTEGA Y GASSET, J. (1916). La pedagogía social como programa político. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XL, 257-258; (1946). En *Obras Completas*, Madrid: Revista de Occidente (1963, 6.ª ed., 503-521; y 7.ª ed., 506-521).
- RIVERA SÁNCHEZ, M. J. (1990). En *Mujer y educación en España (1868-1975)* (pp. 508-513). Santiago: Universidad.
- SÁIZ DE OTERO, C. (1916). Ana María Solo de Zaldívar, *La Escuela Moderna*, 300, 499-502.
- (1916), Puntualizando, *La Escuela Moderna*, 303, 681-683.
- SANTOLARIA SIERRA, F. (1997). *Revista de educación*, nº extraordinario y monográfico, 65-75.
- VICO MONTEOLIVA, M. (1997). *Revista de Ciencias de la Educación/Analecta Calasancia*, 77-78, 337-350.

PRENSA DEL MAGISTERIO Y REGENERACIONISMO

FERMÍN EZPELETA AGUILAR

«La regeneración de España debe comenzar por hacer del profesor de instrucción primaria un sacerdote, y de la enseñanza una religión».
(Unión, 6-2-1882; tomado de *El Magisterio Aragonés*)

La serie de conocidos artículos que bajo el título de «La generación de 1898» publicó Azorín en las páginas del ABC en febrero de 1913 sirvieron, entre otras cosas, para acuñar el término de «generación del 98», a pesar de que algunos de sus más conspicuos integrantes —Baroja, por ejemplo— juzgaran tal denominación inaceptable y se apresuraran a autoexcluirse del grupo. Lo cierto es que por más que buena parte de la crítica ponga serias objeciones a la existencia de aquella generación literaria, celebramos el centenario con toda suerte de actos, libros y exposiciones para honrar la memoria de aquel grupo de intelectuales que empezó a significarse —eso sí— algunos años más tarde de la emblemática fecha en la que España perdió sus últimos «territorios de ultramar».

José Martínez Ruiz encuentra en el grupo un espíritu de rechazo a las viejas prácticas viciosas de la política: «lo viejo son también las prácticas viciosas de la política, las corruptelas administrativas, la incompetencia, el chanchullo, el nepotismo, el caciquismo, la verborrea (...) los engranajes burocráticos inútiles». Y apostillaba a continuación que tal protesta había sido preparada y había sido hecha inevitable por la crítica de la generación anterior.

Pues bien, en el ámbito de la escuela, se produce un movimiento de reivindicación que corre paralelo a los afanes regeneradores de aquellos precursores de la generación del 98. Son los maestros; que se hacen periodistas y acuden semanalmente a los modestísimos hogares de sus compañeros los «mentores de la infancia» de la mayor parte de los pueblos de España. Y, allí, en medio del sufrimiento y de la indigencia, los maestros lectores constatan cómo sus compañeros de profesión de otras localidades



sufren por lo menos las mismas vejaciones que ellos mismos. La prensa del magisterio alcanza entre el mismo período que señalaba Azorín en su artículo para delimitar el alcance temporal de la generación del 98 (de 1870 a 1898), una vitalidad ciertamente sorprendente. Tanto es así, que podemos hablar de la década de los años ochenta, como una etapa dorada del periodismo profesional del magisterio (Checa Godoy, 1986).

Lo que hacen estos redactores-maestros es, apelando al término noventayochista que Unamuno glosó en *En torno al casticismo*, intrahistoria de la enseñanza: una visección del día a día de la escuela en cada una de las poblaciones. Toman el pulso, en definitiva, al enfermo; lo auscultan semanalmente y proponen el tratamiento, pero constatan con pesadumbre cómo el enfermo sigue agonizando.

Asistimos a la recogida de los primeros frutos de la aplicación de la importante Ley General de Educación promulgada en 1857: la conocidísima «Ley Moyano». La primera leva de niños formados según aquella ley, nutren, cuando comienza la Restauración, el cuerpo de magisterio de primera enseñanza a lo largo de toda la península, con las prolongaciones de ultramar. En efecto, las Escuelas Normales se asientan en España en muy poco tiempo: en apenas seis años funcionan 42 establecimientos en otras tantas provincias¹.

El sistema político propicia la libertad de prensa (ley de imprenta de 1883) y da carta de naturaleza a una inercia que manifiesta el cuerpo social español: la irrefrenable tendencia de agotar las prensas de todas y cada una de las provincias españolas. El periodismo experimenta una eferescencia tal que, a la altura de 1887 (Seoane, 1977) hay 47 diarios y 37 semanarios sólo en Madrid. O, dicho de otro modo, en esa misma fecha existen en España 1044 publicaciones periódicas diferentes en España. (*Unión*, 31-7-1887). La elevación del nivel de profesionalización —mejora técnica notable, más imparcialidad, etc.— es aprovechada por los distintos sectores profesionales para poner en circulación su propia prensa sectorial: periódicos de médicos, de mineros, de agricultores, de veterinarios, de toros y, cómo no, de maestros de escuela. En 1881 hay, por ejemplo, más de cien publicaciones del Magisterio en España.

El espíritu que anima a los redactores es el de la reivindicación de las graves carencias de que adolece el magisterio. No hay más que repasar algunos de los títulos para entender que el espíritu de asociación y de reivindicación es el estímulo que permite la puesta en pie de estos proyectos periodísticos: *El Centinela de las Escuelas y los Maestros* (1883, Guadalajara); *El amigo de los Maestros* (1883, Zaragoza); *El Eco del Magisterio* (1887, Ciudad

¹ Las Escuelas Normales de Maestros se crean en España en 1838, por Ley De Instrucción Pública. El 29 de enero de 1839 se inauguró en Madrid la Escuela Normal de Instrucción Primaria para formar la primera hornada de maestros con capacidad suficiente para regentar las Escuelas Normales que habrían de establecerse en las capitales.

Real); *El Maestro Asociado* (Manacor, Baleares); *La Asociación* (1879, Cáceres); *La Voz del Magisterio*, *El Clamor del Magisterio*, *La Defensa del Magisterio*, *El Defensor del Magisterio*, *La Unión*, *La Reforma*, *La Defensa* o *La Apología*. Bien es verdad que otros títulos remiten a la función de información administrativa, consustancial también a estas revistas. No hay que olvidar que el único nexo del maestro rural con la administración ajena e ineficaz es este tipo de publicaciones. Así títulos como *Boletín de Instrucción Primaria*, *Boletín de Primera Enseñanza*, *Guía del Magisterio*, *El Ramo*, *El Mensajero*, *El consultor de los maestros*, *Monitor de Primera Enseñanza*, *El sistema*, remiten a la función meramente informativa. Otros títulos, en fin, más genéricos, aluden a la procedencia geográfica de la revista: *El Magisterio Español*, *El Magisterio Aragonés*, *El Magisterio Toledano*, *El Magisterio de Zamora*, *El Magisterio Hispalense*, *El Magisterio Valenciano*, *El Riojano*, *El Profesorado de Granada*, *El Magisterio Castellano*, *El Magisterio Extremeño* o *El Magisterio de Cuba*.

El caso es que nos encontramos ante un género periodístico muy vigoroso, de periodicidad decenal o semanal, en su mayoría. Son revistas sobrias que no utilizan los grandes tipos para los titulares, sino para los anuncios de las últimas páginas. No son usuales los grabados, aunque hay excepciones como *El porvenir del Magisterio*, de Madrid. El tamaño es de folio (pocas veces de cuartilla), y suelen tener de ocho a doce páginas. Algunas de estas revistas editan índices analíticos al final de año, o venden cubiertas para la encuadernación y no pocas veces insertan, por entregas, obras de carácter didáctico de pedagogos locales.

Salvando la casuística que puede encontrarse en tal ingente material, algunas son las secciones que suelen mantenerse fijas: la «Sección Doctrinal», al principio, acoge artículos de fondo sobre doctrina pedagógica; la «Sección Administrativa» pone al alcance del maestro cuestiones legales, noticias sobre oposiciones, concursos, estadillos que deben cumplimentarse en la tarea diaria. Y la «Sección Varia», casi siempre, da cabida a un material más flexible que tiene que ver con el entretenimiento. Allí se inserta un tipo de literatura menor que subraya la concepción pedagógica por la que se apuesta, casi siempre en tono jocoso, irónico o francamente ácido. Este apartado permite recuperar la literatura del magisterio debida a plumas importantes de la literatura española. Completa la estructura de estas revistas la «Sección de Anuncios»: la dignidad profesional que se exige al maestro redactor o al maestro empresario impide que se inserte publicidad desvinculada de lo estrictamente docente. Se puede afirmar que, de forma mayoritaria, los anuncios tienen que ver con el material de las escuelas; los libros de texto que circulan en la época; o bien, comercios de tejidos apropiados para las escuelas, o de utensilios como medallas, máquinas de coser u otro tipo de aparatos didácticos que se ponen de moda en la época, al calor del espíritu científico del momento.

Algunas revistas arrastran una vida penosa: la mayoría está formada por títulos efímeros que no sobreviven unos pocos meses. El cúmulo de penurias de los maestros suscriptores no se compadece bien con las siete u

ocho pesetas que deben abonar cada año por la suscripción. Son continuadas las exhortaciones a los morosos para que abonen las deudas, si no quieren ver su nombre destacado en el siguiente número de la revista. Sin embargo, hay algunos títulos sólidos que se mantienen de forma ininterrumpida durante períodos de 20 y de 30 años². Se trata de revistas que tienen detrás a directores carismáticos o el apoyo empresarial de librerías o de instituciones políticas. Y cuentan, claro está, una suscripción de maestros muy alta, en algunos casos el 70 ó el 80 por ciento de los profesores y profesoras de una provincia.

El tono polémico característico del periodismo decimonónico sirve no pocas veces de acicate para la perduración de estas revistas. Suele repetirse en casi todas las provincias españolas (en el último cuarto de siglo) la presencia simultánea de dos títulos locales enfrentados por motivaciones ideológicas. En este sentido la divisoria política entre conservadores y liberales impregna también los contenidos de estas revistas. Las más cercanas a la ideología conservadora apuestan inequívocamente por una concepción tradicional y católica de la enseñanza. Buena parte del espacio de la opinión se destina a la glosa de los valores morales estrechamente vinculados a la religión católica. Las revistas filoliberales, sin embargo, ponen énfasis en jalear las bondades pedagógicas de la doctrina pedagógica emanada de la Institución Libre de Enseñanza. Otras veces las simpatías políticas caen del lado de partidos republicanos. Esta mecánica de confrontación ideológica trae aparejada la polémica continuada con cruces de acusaciones graves entre los directores rivales. En todo caso, la marca de la polémica contribuye a dotar de extraordinario interés a estas publicaciones, que, por lo demás, no pueden dejar de sustraerse a ese rasgo común del periodismo de la época.

Pero por encima de los enfrentamientos ideológicos o personales, este periodismo participa de un núcleo común de reivindicaciones, que se hacen tan sangrantes, que incluso el resto de los sectores influyentes de la sociedad reconocen el motivo de las penurias del maestro como un *leitmotiv* permanente del debate político y periodístico. Las disciplinas artísticas como el dibujo, la pintura, el grabado o la literatura echan mano del maestro como un estereotipo que produce rendimientos humorísticos. Se le representa flaco, y con flagrante deterioro físico y psicológico. La prensa profesional del magisterio supone, en este sentido, un intento de dar respuesta digna ante el estado de permanente atropello en que vive la «clase del magisterio». Puede afirmarse que todos y cada uno de los muchos millares de números de estas revistas contienen la reivindicación de la «cuestión de los pagos», gran «talón de Aquiles» —según la prensa—

² Es el caso, por ejemplo, de *La Unión*, de Teruel, (1880-1900). A ella nos referimos en varias ocasiones en esta comunicación. La exhumación de esta y el resto de las revistas de Teruel nos ha servido para la elaboración de la monografía que está en la base de nuestra comunicación (F. y C. EZPELETA AGUILAR, 1987).

de la «Ley Moyano», y una gran lacra del magisterio. La doctrina que se vierte sobre el particular apunta siempre en la misma dirección: 1.º los sueldos estipulados para el magisterio son exiguos; 2.º el hecho de que sean los ayuntamientos las entidades pagadoras conlleva el retraso en el abono del sueldo como un hecho natural, 3.º las autoridades locales (casi siempre analfabetas) no tienen la sensibilidad suficiente para entender la misión que le cumple desempeñar al maestro de primera enseñanza en la sociedad. Es más, es visto como una rémora que detrae un dinero que pudiera destinarse a otras partidas. La conclusión que extraen los periodistas maestros es siempre la misma: debe ser el Estado el que se haga cargo de los pagos del magisterio. Este esquema argumentativo aparece repetido en cada número de estas revistas. De entre los numerosísimos artículos recogidos, hay uno que se convierte en ejemplo canónico: el firmado por el escritor costumbrista D. Antonio Trueba, titulado «Si yo fuera maestro de escuela...» (*Unión*, 3-3-1881). En él se sienta la tesis comúnmente aceptada por los intelectuales del momento de que la profesión de maestro es una de las más dignas que existen, conectada con el sacerdocio y movida por los más altos ideales. Y sin embargo, la sociedad del momento no sabe (quizás porque no está preparada) corresponder como debe. Las autoridades locales, con el alcalde a la cabeza, menoscaban sistemáticamente la dignidad del maestro. Junto a él otras figuras que integran la junta local (órgano de gestión del día a día de la enseñanza) son el vocal eclesiástico, sacerdote del lugar, que suele ser el único que posee instrucción y es la menos nociva de las personas que integran la junta. Aun así, son frecuentes las quejas de los maestros hacia el espíritu de intromisión y de censura que anima a estos vocales. Los padres de los alumnos completan el órgano de gestión. El juicio que merecen a los redactores es también muy negativo. El artículo de Trueba incide en este diagnóstico concluyendo que los maestros reciben presiones y extorsiones de las «fuerzas vivas»; el resto de los habitantes de las localidades mira con escasa simpatía la labor del «mentor»; los niños no acuden a la escuela de forma regular; los padres no colaboran en suma con los maestros. Y, en fin, el maestro pasa calamidades llegando a veces a morir de hambre.

Los sueldos permanecen inalterados a lo largo de toda la segunda mitad de siglo, mientras las percepciones del resto de las profesiones aumentan con arreglo a la realidad económica de la época. Son ilustrativos los comentarios que comparan los emolumentos de profesiones como militares, funcionarios o toreros con los del profesorado. Un maestro titular de una escuela pública elemental tiene derecho a disfrutar de una «habitación decente» y capaz para sí y su familia, a un sueldo fijo de seiscientos veinticinco pesetas anuales, por lo menos, en los pueblos que tienen de quinientos a mil habitantes; de ochocientos veinticinco pesetas en los pueblos de mil a tres mil; de mil cien pesetas en los pueblos de hasta diez mil almas. El sueldo de la maestra, un tercio menor que el de sus compañeros, se equipara con la promulgación de ley de 1883, tras los efectos reivindicativos

que produce el Congreso Pedagógico de 1882³. Los maestros de escuelas incompletas (personas sin estudios, habilitados mediante certificado de aptitud), perciben sueldos mucho más bajos. Quizás resulte más ilustrativo decir que en 1883 unos zapatos cuestan quince pesetas; una docena de huevos, cinco reales o una libra de carne, seis pesetas. El tránsito de un siglo a otro pone fin a la larga lucha planteada por el magisterio: la promulgación del Decreto de agosto de 1900 certifica la asunción del Estado de los pagos correspondientes a la primera enseñanza.

La consecuencia natural de semejantes atropellos es que los profesores de primera enseñanza sufren en muchos casos carencias de alimentos necesarios para vivir. En suma aparece lisa y llanamente el concepto del «hambre», no como tópico retórico, sino como la realidad constatable en los hogares de muchos de los «sacerdotes de las civilizaciones». Unido a él está el concepto de la enfermedad; resulta escalofriante constatar cómo la clase del magisterio acusa siempre un mayor número de bajas motivadas por las graves epidemias que asolan los pueblos y ciudades de la época. En ocasiones no queda otra solución que la de emplearse en los trabajos más duros del campo, o colocarse en los nuevos oficios de peones que proporciona el moderno ferrocarril o simplemente mendigar. La estampa del maestro mendigo se reproduce de forma sistemática en los distintos subgéneros de las revistas. En ocasiones el tópico da pie para la inclusión de anécdotas con alta dosis de humor negro, como aquella que señala que tal alcalde o tal gobernador civil concede el oportuno permiso al maestro de turno para implorar la caridad pública.

El apartado que la prensa dedica a recoger casos de linchamientos, apaleamientos, agresiones físicas diversas o asesinatos a maestros contiene ciertamente todos los ingredientes de la noticia periodística de sucesos. Como reza uno de los sueltos recogidos, refiriéndose a los asesinatos, «estos asesinatos son algo frecuentes en España y nunca hemos visto hayan sido habidos y castigados los criminales» (*Unión*, 6-3-1882). Es el último punto de degradación al que puede conducir todo el proceso de malos tratos hacia la figura del maestro. Los sueltos que dan fe de estos sucesos trágicos no siempre detallan el móvil de los crímenes, pero en ocasiones se imputan a la animadversión personal que sienten hacia el docente el alcalde y otras personas que mantienen una relación diaria con el «mentor». Los sintagmas utilizados por los redactores subrayan con más expresividad, si cabe, los sucesos que de suyo ya son espantosos: *muerto a tiros, asesinato en despoblado a manos de asesinos, inicio criminal que arrebató la vida del maestro de un tiro, estallido de cartucho de dinamita al maestro colocado por*

³ La celebración de una reunión pedagógica venía fraguándose desde los años 70, pero será el gobierno liberal, con el ministro Albareda, unido a la significación social que empieza a tener la Institución Libre de Enseñanza, lo que contribuye a hacer del evento una realidad. Aunque sirve para saldar algunas reivindicaciones, el grueso del contenido se centra en la salutación favorable de la pedagogía intuitiva.

mano criminal, perdigonean a tal maestro, maestro que aparece degollado en la cama, destrozan el cráneo de la hermana de la maestra, bala que se clava en la frente de la maestra, amenaza al maestro con volarle la casa con dinamita, espantoso crimen a maestro: brutalmente apaleado y arrojado a una acequia.

La mayoría de las escuelas de España se encuentran mal dotadas. Son escasas las que cuentan con bibliotecas populares (Viñao Frago, 1989)⁴. Son los locales escuela, como se dice en un artículo sobre el asunto, «casuchas derruidas a manera de chisviriviles, sin luz, sin ventilación...» O, como se indica en otro, «crudos desvanes expuestos al rigor de los elementos». O, en palabras de un senador de la época que ha girado una visita a las escuelas: «De los locales de escuela que he tenido la ocasión de visitar, sólo 30 ó 40 sirven al objeto» (*Unión*, 14-7-1880). Las denuncias a propósito de las malas condiciones de las escuelas llevan muchas veces el marbete de hundimientos o amenazas de ruina.

La lista de reivindicaciones incorpora otros puntos más estrictamente docentes. Así se aboga por una mejora del acto ceremonioso de los exámenes de junio. Este acto está consolidado como una práctica académica desde la promulgación del Reglamento de 1838. Los comentarios de la prensa apuntan siempre en la misma dirección: el maestro es un mero espectador que asiste al juicio sobre sus alumnos; y, lo que es peor, sobre él mismo. La mayoría de las personas que forman parte del tribunal evaluador son iletradas y a ellas les corresponde emitir calificaciones como «mediano», «reprobado», etc. Se critica la ausencia de sentido práctico que tienen algunos libros de texto aptos para servir en las escuelas. El sistema de oposiciones es otro de los temas clásicos sobre el que vierten numerosos artículos de opinión los periodistas maestros. Aparte del exceso de memorismo de la prueba, se denuncia, sobre todo, la concesión de plazas a «personas protegidas». Las Escuelas Normales son objeto también de comentarios críticos. Se valora negativamente la legislación dubitativa de los gobiernos sucesivos y se señala el espíritu mortecino y rutinario en que se ven envueltas. La Inspección recibe asimismo frecuentes andanadas. Se subraya su escasa dotación y algunos casos de corrupción que afecta a los inspectores. En medio de tan graves carencias, los periódicos siempre encuentran espacio para propagar las bondades que presenta la nueva pedagogía, que de la mano de la Institución Libre de Enseñanza, va penetrando en el debate pedagógico de la época. No corren buenos tiempos para la escuela, y sin embargo, la celebración en 1882 del Congreso Pedagógico, sirve para divulgar los nuevos principios intuitivos. A partir de ese momento se reproducen en las revistas los términos de una nueva jerga

⁴ Se trata de una institución cultural promovida por el Gobierno. Supone un intento de acercar la cultura impresa a las clases sociales más bajas. Nace en 1869, a través de un decreto de Ruiz Zorrilla. En la etapa de 1882-1883, bajo los efectos del mencionado Congreso Pedagógico, se observa un aumento considerable de dotaciones en las distintas escuelas españolas. A partir de 1884, empieza la decadencia.

pedagógica: *intuición, naturaleza, higiene, práctica gimnástica, granja-escuela, experimentación, jardín de infancia, excursión pedagógica, juegos, enseñanza cíclica, lecciones de cosas o museos escolares*. Se cita profusamente a los grandes maestros que defienden esas nuevas corrientes: Pestalozzi, Froebel, Pablo Montesino⁵. Proliferan congresos y conferencias pedagógicas por las más pequeñas capitales de España; sin embargo, la depauperada realidad del día a día hace que los maestros no puedan asistir en verano a estas reuniones, porque tienen que quedarse en sus pueblos a segar.

BALANCE

Cabe preguntarse cuál ha sido el balance de semejante esfuerzo reivindicativo. Ciertamente la prensa ha contribuido al surgimiento de una conciencia sindicalista por parte de la clase del magisterio. A lo largo de este período han sido distintas voces las que se han alzado apelando a la asociación del magisterio. A la Asociación General del Magisterio, centralizada en Madrid le suceden las agrupaciones de provincias y de partidos judiciales. Muy frecuentemente se levanta acta de constitución de agrupaciones por partidos judiciales que responden a las consignas lanzadas desde Madrid. Los años noventa —los momentos peores de la cuestión de los pagos— suponen un punto de referencia para la cristalización del movimiento asociacionista. Se cierran las escuelas y se marcha en comisiones a Madrid para plantear a la Reina Regente las quejas clásicas. De hecho, a partir de la promulgación del Decreto de 1900 por el que se centralizan los pagos a los maestros, estos órganos combativos de expresión devienen ya en revistas de asociaciones ya cristalizadas. El cambio de siglo trae, en efecto, mejoras sustantivas. Y, no cabe duda, a ello ha contribuido la tenaz protesta de los maestros periodistas. Los males del magisterio no se conjuran nunca del todo: de hecho asistimos todavía hoy a actitudes muy refractarias hacia la labor de los docentes. Pero ciertamente aquello era otra cosa. Las cupletistas de principio de siglo XX tarareaban aquella letra que aludía a la situación penosa del siglo XIX y que decía: *Los maestros de escuela/lo pasaban muy mal;/ porque nunca obtenían/ su mezquino jornal;/ y si alguno cobraba/ pasado el quinto mes/ al verse con diez duros;/ se creía marqués*. Pero lo hacían ya, a pesar de los pocos años transcurridos, con cierto distanciamiento de los hechos.

⁵ Pestalozzi (1746-1827) es el autor más citado en la literatura pedagógica de la época. Su sistema se fundamenta en la teoría de la intuición. Preconiza el apoyo de las formas sensibles y la enseñanza por medio de objetos. Pablo Montesino fue el principal vehículo de transmisión de las ideas del pedagogo suizo. Froebel centra su trabajo en la enseñanza de párvulos.

REFERENCIAS

1. CHECA GODOY, A. (1986). Aportaciones para un censo de la prensa pedagógica en España. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 5.
2. EZPELETA AGUILAR, F. y C. (1997). Escuelas y maestros en el siglo XIX. *Estudio de la prensa del magisterio turolense*. Zaragoza: Libros Certeza.
3. SEOANE, M^a. C. (1977). *Oratoria y periodismo en la España del siglo XIX*. Valencia: Castalia.
4. VIÑAO FRAGO, A. (1989). A la cultura por la lectura. Las bibliotecas populares (1869-1895). *Coloquio Hispano-Francés. Clases Populares, Cultura, Educación. Siglos XIX y XX*. Madrid: UNED, 301-335.

LAS IDEAS DE ANTONIO MACHADO SOBRE PEDAGOGÍA

MIRIAM CARREÑO RIVERO

Universidad Complutense de Madrid

El Porvenir Castellano, el periódico soriano, fundado por Antonio Machado y otros amigos con la finalidad de «aficionar las gentes a la lectura» (García Blanco, 1956, p. 103)¹, publicó con fecha 10 de marzo de 1913, un artículo enviado desde Baeza por el poeta, en cuyo Instituto trabajaba, que se titula *Sobre Pedagogía*.

Si bien el título del artículo no deja dudas acerca de las preocupaciones de Machado sobre cuestiones educativas, no es éste el único momento en que expresó sus ideas sobre este tema. Aunque presentado de forma asistemática, el pensamiento del poeta sobre la educación —especialmente la educación de su tiempo— y la cultura aparece en buena parte de su obra. Seguramente es en *Juan de Mairena* donde expone con más perspicacia sus preocupaciones pedagógicas, pero siempre asistemáticamente, sin gravedad, con desenfado, con ironía y sentido del humor. Vicente Gaos (1971), ha dicho que esta obra es «en rigor un libro de filosofía y en particular de pedagogía» (94).

Por lo expuesto anteriormente tenemos que decir que, si bien el objetivo de este trabajo es el comentario del artículo referido, las explicaciones que hagamos no se desvincularán de la temática educativa general expuesta por Machado en otros escritos que, por otra parte, se vinculan a su concepción del hombre implícita en la obra general.

¹ En carta a Unamuno, que aunque sin fecha ésta ha sido fijada en 1913 atendiendo a la propia temática de la carta y a las circunstancias de la vida del poeta, enviada desde Baeza, el poeta dice: «En Soria fundamos un periodiquillo para aficionar a las gentes a la lectura y ahí tiene usted algunos lectores». (GARCÍA BLANCO, 1956, p.103).

UNA CONFERENCIA DE COSSÍO MOTIVA EL ARTÍCULO

El artículo que comentamos² comienza con la alusión a una conferencia sobre educación dada por don Manuel Bartolomé Cossío, a la que no asistió pero de la que tuvo noticia por los periódicos que recibía en Baeza. Este acontecimiento le animó a escribir y a expresar sus inquietudes pedagógicas perfilando lo que él denomina un punto de vista folklórico de la pedagogía. Con la palabra folklore alude al estudio general de las formas de la cultura y la vida populares. Como señala Tuñón de Lara (1981) folklore significa en Machado no sólo saber popular sino también «práctica social, comportamiento, creencias, valoraciones de un grupo social, del pueblo como categoría social —no étnica ni jurídica—». (271). El artículo empieza así:

«Decía, en carta que dirigía hace ya tiempo a mi querido amigo el joven maestro Ortega y Gasset, que a mi entender, parte del estudio de la vida española caía dentro del «folklore», o, mejor, de un tratado de psicología campesina. Quiero hoy señalar este punto de vista, que no pretendo —¡claro está!— haber descubierto, a aquellos que se preocupan del problema pedagógico. A ello me anima la noticia de una conferencia sobre enseñanza de D. Manuel Cossío, quien, con profundo tino, ha indicado la conveniencia de enviar los mejores maestros a las escuelas del campo».

LA ESPAÑA QUE DESPRECIA CUANTO IGNORA

Seguidamente y reafirmando una meditación que ya aparece en *Campos de Castilla*, presenta el cuadro dicotómico conformado, por un lado, por una gran masa popular iletrada y, por otro, por los hombres que, aun habiendo accedido a la instrucción, no han cambiado su mentalidad de villorrio formando, todos juntos, la España «que desprecia cuanto ignora» (Machado, 1982, p. 138). El contacto con la realidad campesina que experimentó en sus andanzas de profesor rural, primero en Soria, en Baeza, en el momento de escribir este artículo, le permitió advertir la injusticia social que suponía la situación de la mayoría de los habitantes del campo. Tiene claro que es necesario eliminar los privilegios, entre ellos el de la cultura.

«Los elementos dominantes en España son esencial y casi exclusivamente rurales. Una visión superficial de la vida española parece contener implícita la afirmación contraria. Clásico es ya el cuadro de la España que sufre y trabaja, arrancando con sudor el pan a la tierra, y sobre cuyas nobles espaldas viven unas cuantas colonias parasitarias de ociosos y mangoneadores. ¿Es esto cierto? Concedámoslo. Pero bien pudiéramos corregir el cuadro pintando, a nuestra vez, a este mismo campesino envilecido y explotado, luciendo pomposos y honoríficos disfraces y encaramado en las cumbres del Poder. La menta-

² Tomo el artículo, no de la publicación original de *El Porvenir Castellano* sino de la que, mucho más tarde, realizó Carlos Becceiro del mismo en el número 6 de julio-septiembre de 1968 en la revista *La Torre* de Puerto Rico.

lidad española gobernante ha sido hasta hace poco —del porvenir no hablemos— una mentalidad de villorrio, campesina cuando no montaraz. Muy torpe será quien no vea en a política española el triunfo de los defectos y virtudes del campo a través de un sufragio de analfabetos».

NECESIDAD DE CONOCER AL HABITANTE DEL CAMPO

Conocedor del pueblo, del entramado de sus carencias e ignorancias, pero también de sus costumbres, de su ética y estética, Machado teme que se aborden planes de estudio que resulten inapropiados porque no se tome en cuenta el sustrato ideológico de lo popular sobre el que, según queda claro en el fragmento siguiente, tendrán que asentarse esos planes si se quiere conseguir el éxito en la tarea de educar. Si bien está convencido de la urgencia de extender la cultura, sospecha que pueda producirse una distorsión entre el proyecto teórico que anima a los reformadores —algunos de ellos formados en Europa— y las necesidades del pueblo español. De ahí que afirme:

«Mientras no se descienda a estudiar al hombre del campo, no acabaremos de explicarnos los más rudimentarios fenómenos de la vida española. De los elementos que nos empujan —no dirigen, porque no puede dirigir lo inconsciente—, que nos mueven o arrastran a un porvenir más o menos catastrófico, están ausentes las huella de la ciudadanía. Ambos son campesinos. Estos elementos son la política y la Iglesia, o, por decirlo claramente, los caciques y los curas. En algunos casos los vemos confundidos, en otros diferenciados, a veces en pugna; pero siempre compartiendo el dominio, sobreponiéndose, dando el color, el carácter, marcando la dirección de la vida nacional (...) Debo advertir que estos elementos citados no han de ser necesariamente despreciables; no se trata de combatirlos, sino de conocerlos; se les señala aquí a la curiosidad de los intelectuales, no al odio de los sectarios. Acaso en ellos se encuentren las virtudes radicales y los cimientos de una sólida pedagogía».

Nos parece necesario insistir en la primera frase del fragmento anterior que es uno de los temas básicos de este artículo que comentamos y línea directriz de la concepción educativa de Machado. «Mientras no se descienda a estudiar al hombre del campo...» no podrá haber explicación alguna de las formas de ser de la vida española.

En esta actitud del poeta puede observarse, a nuestro juicio, una característica distintiva del filosofar machadiano que es su preocupación por el Otro, por el Tú, que el mismo Machado experimenta después de haber superado una etapa de su vida literaria, tal vez también personal, de subjetivismo, de encerramiento en el YO. Este subjetivismo tiene su más clara manifestación en *Soledades* publicada en 1903. Pero durante su vida en Soria y, posteriormente en Baeza, alienta un cambio en su visión del mundo, en su estimativa. Un cambio fundamental que podríamos sintetizar diciendo que da el paso del YO al TÚ; una superación del subjetivismo transitando hacia lo

objetivo, hacia un mundo externo al Yo que nos es dado por el Otro, por los Otros; la contemplación del Otro, el tenerlo en cuenta por la parte de verdad que siempre tiene es una constante en la vida y en la obra del poeta. Este tránsito se opera, en un primer momento, a través del paisaje y se advierte en la más bella y profunda descripción de las tierras castellanas que realiza en *Campos de Castilla*. Pero el paisaje, poco a poco, se puebla de hombres; son los pastores, los gañanes, siempre los más humildes, a los que comienza a conocer y los que, a la vez, entran a formar parte de su preocupación por España. Entonces el Tú se volvió un Nosotros y el observador del paisaje un hombre comprometido con los que habitaban ese paisaje³.

Comienza, pues, así, en la observación de la vida de las gentes del campo y de una pequeña ciudad de provincia su preocupación por los otros. Observa, experimenta una separación dolorosa entre los hombres pobres y privados de cultura y los depositarios de la cultura. Una reflexión sobre este tema aparece en la versión en prosa de *La tierra de Álvargonzález* donde dice: «Siempre que trato con los hombres del campo pienso en lo mucho que ellos saben y nosotros ignoramos, y en lo poco que a ellos importa conocer cuanto nosotros conocemos». (Machado, 1982, p. 160). Señala, así, la profunda separación entre las dos formas de cultura. Sin embargo, el hombre de campo es depositario de un saber que el hombre culto desconoce. Ese desconocimiento de los cultos preocupa a Machado, que considera necesario tener en cuenta los elementos populares de la cultura, porque «Acaso en ellos se encuentren las virtudes radicales y los cimientos de una sólida pedagogía». Se esboza, así, en este fragmento, la necesidad de una interrelación.

ENVIAR LOS MEJORES MAESTROS A LAS ÚLTIMAS ESCUELAS

Esa tarea de educación popular, sobre todo la que se refiere a la educación del campesinado, debería encargarse, según el criterio de Cossío, con el que Machado coincide, a los mejores maestros.

«Es preciso enviar los mejores maestros a las últimas escuelas, ha dicho el ilustre pedagogo español. En efecto, si la ciudad no manda al campo verdaderos maestros, sino sólo guardías civiles y revistas de toros, el campo mandará sus pardillos y abogados de secano, sus caciques e intrigantes a las cumbres del poder, y los mandará también a las Academias y a las Universidades.»

³ Sobre el pensar filosófico de Machado puede verse, entre otros escritos: J. L. ABELLÁN (1964). Antonio MACHADO Filósofo Cristiano. *La Torre*, Puerto Rico, 45-46, 221-239. A. de ALBORNOZ (coord.), (1971). *Antonio Machado. Antología de su prosa. III. Decires y pensares filosóficos*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo. E. FRUTOS (1959). La esencial heterogeneidad del ser en Antonio Machado. *Revista de Filosofía del Instituto «Luis Vives»*, XVIII, 69-70, 271-202. J. D. GARCÍA BACCA (1975). Antonio Machado. ¿Poeta o Filósofo? *Cuadernos para el Diálogo*, XLIX, extraordinario, 14-21. R. A. GONZÁLEZ (1957). Pensamiento filosófico de Antonio Machado. *La Torre*, Puerto Rico, 18, 129-160. A. SÁNCHEZ BARBUDO (1953). El pensamiento filosófico de Antonio Machado. *Revista de la Universidad*, Buenos Aires, XII, 27, 195-237 y XIII, 28, 481-532.

NECESIDAD DE ESTABLECER UNA INTERRELACIÓN ENTRE LA CULTURA POPULAR Y LA CULTURA DE LOS INTELLECTUALES

Si bien Machado está de acuerdo con la propuesta de Cossío, va más allá y aboga por una dialéctica pedagógica que implique la interrelación entre el saber popular y el saber de los intelectuales. Entendemos que aquí se afirma la idea de que la reforma cultural promovida desde arriba —esos jóvenes estudiosos que manda al extranjero la Junta para Ampliación de Estudios—, no basta. Es necesaria la participación de estos educandos que, con ser analfabetos, no tienen, sin embargo, la mente en blanco.

Si bien no niega que la difusión de la cultura debe ser llevada a cabo por los cultos, afirma la necesidad de una pedagogía fundada en esa interrelación: cultura académica/cultura popular, maestros/alumnos, una interrelación que exige el conocimiento de aquéllos a los que va dirigida esa acción educativa. Los cultos deberán estar alertados de que su labor ha de conllevar, como premisa ineludible, la del previo sondeo del alma popular, el conocimiento de las peculiaridades y potencialidades de la mente del hombre concreto que se quiere educar. Sólo así y posteriormente, se podrá llevar a cabo la tarea educativa.

Esa necesaria, para Machado imprescindible interrelación, conduce a la negación de una cultura lograda a través de un proceso unilateral, sólo desde arriba, por las minorías. Al respecto dice:

«Pero no basta enviar maestros; es preciso enviar también investigadores del alma campesina, hombres que vayan no sólo a enseñar, sino a aprender. Cuando afirmamos que España necesita cultura, decimos algo tan incontrovertible como vago, algo que equivale a proclamar la salud como una necesidad imprescindible para los enfermos. Que les echen salud a los enfermos, pan a los hambrientos y cultura a los analfabetos. Muy bien. Pero todos sabemos que el enfermo es algo más que la enfermedad, y que la enfermedad no es, sencillamente, la falta de salud, sino algo que es preciso estudiar en el paciente (...). También sabemos que el cerebro de un ignorante no es, ni mucho menos, una página en blanco. Atrevámonos a afirmar que tampoco hay una ignorancia, sino muchas, y que es preciso descender al ignorante para conocerlas. Añadamos también que no hay una cultura, sino varias, y que el cerebro más refractario a ésta pudiera ser ávido de aquélla. En suma, es preciso acudir al analfabeto, y no precisamente para medirle el cráneo, sino para enterarse de lo que tiene dentro. En este sentido únicamente —entiéndanme los demasiados advertidos— me atrevo a señalar el punto de vista «folklórico» de la pedagogía».

Vuelve a aparecer en este fragmento ese sentido dinámico, de interrelación, que ya anotábamos, entre los maestros y los educandos. Tal vez porque, como decía su *alter ego* Mairena, «nadie es más que nadie», resumiendo, en este proverbio oído de labios de un pastor soriano, el sentido de la igualdad y la preocupación por los otros tan propia del sentir machadiano. Esto no hace más que manifestar la confianza del poeta en la capa-

ciudad receptiva del pueblo hacia el saber. Su sensibilidad le acercó a los hombres de su tierra, le permitió compenetrarse con ellos y comprenderlos. Por otra parte, su constante inquietud acerca de la situación política y social de España le condujo al convencimiento de que había llegado la hora del protagonismo del pueblo, que sin contar con él cualquier plan de renovación sería huero, irreal, carente de futuro.

Como consecuencia de su fe en el pueblo, la cultura, la educación no son entendidas desde una concepción pasiva; considera que es necesaria la participación del educando quien tiene que saber el «para qué» del proceso educativo o, lo que es lo mismo, tiene que ser su protagonista. Idéntica preocupación manifiesta años más tarde cuando, a través de Juan de Mairena, dice: «Tenemos un pueblo maravillosamente dotado para la sabiduría, en el mejor sentido de la palabra: un pueblo a quien no acaba de entontecer una clase media entontecida a su vez por la indigencia de nuestras Universidades y por el pragmatismo eclesiástico, enemigo siempre de las altas actividades del espíritu. Nos empeñamos en que este pueblo aprenda a leer sin decirle por qué y sin reparar en que él sabe muy bien lo poco que nosotros leemos». (Machado, 1972, p. 196).

Esa confianza en la capacidad receptiva del pueblo hacia la cultura es el impulso primordial que lleva al apócrifo Juan de Mairena a planificar la fundación de la Escuela Popular de Sabiduría Superior. Esta idea es una manifestación de esa irreductible confianza de Machado, así como de su consideración de la igualdad de los hombres porque esta escuela, como su nombre indica, era para todos. «...el grupo de sabios especializados en las más difíciles disciplinas científicas —decía Mairena— no vendría a nuestra escuela ni mucho menos saldría de ella. Nosotros no habríamos de negar nuestro respeto ni nuestra veneración a este grupo de sabios, pero de ningún modo le concederíamos mayor importancia que al hombre ingenuo capaz de plantearse espontáneamente los problemas más esenciales» (1972, p. 200). Tolerancia y antidogmatismo caracterizan no sólo su pensar sino, también su actuar y esto, necesariamente, conducía a la negación de una cultura impuesta desde arriba y, a la vez, a la necesidad de establecer esa interrelación.

Nuevamente, en el fragmento que comentamos en este apartado, aparece su consideración hacia el Otro —«es preciso acudir al analfabeto»—. Posteriormente a la publicación de este artículo esbozará su pensamiento filosófico, en el que este tema tiene lugar destacado, a través de los profesores apócrifos, el extravagante filósofo sevillano Abel Martín y su discípulo Juan de Mairena. Ellos son los portavoces de sus ideas; personajes inventados para revelar su pensamiento, tal vez, en algunas ocasiones, para ocultarlo. Son, sin duda, sus complementarios de acuerdo con la famosa teoría, sustentada por Abel Martín, de la «esencial heterogeneidad del ser» y cuyo pensamiento filosófico se sintetiza en la obra que Machado le adjudica, significativamente titulada, *De lo uno a lo otro*.

Esa «irremediable otredad que padece lo uno» y que le lleva a tener en cuenta a los otros es sintetizada por Machado en algunos versos donde expresa la búsqueda del Tú: (1982, p. 280; 1982, p. 273; 1982, p. 268).

«¿Tu verdad? No, la verdad
y ven conmigo a buscarla.
La tuya guárdatela.»

«No es el yo fundamental
eso que busca el poeta
sino el tú esencial.»

«El ojo que ves no es
ojo porque tú lo veas
es ojo porque te ve.»

COMPLEMENTAR LA EUROPEIZACIÓN

Retomando el artículo que aquí nos ocupa, en el fragmento siguiente, reitera esa preocupación ya expresada en las primeras frases acerca del peligro de una cultura planificada sólo desde arriba, sin la participación de los receptores del saber que se quiere impartir.

Para complementar la europeización de España —la europeización estaría representada por los jóvenes estudiantes que envía al extranjero la Junta para Ampliación de Estudios— aconseja el conocimiento de las gentes comunes, tarea que deberían llevar a cabo los investigadores del alma popular. Costa había mantenido la necesidad de europeizar España; Machado se acerca a ella pero entiende que es necesario, también, no dejar de lado la propia cultura. Es una propuesta similar a la planteada por Unamuno en los términos de europeizar/españolizar. En sus *Ensayos en torno al casticismo*, Unamuno había expresado el divorcio entre el saber de los cultos y el saber del pueblo así como la necesidad de investigar el paisanaje, la cultura y las formas de vida del pueblo, para incorporarlas a la cultura total española. En esa misma línea de pensamiento, Machado dice:

«A esa labor de europizar (*sic*) a España, tan insistentemente aconsejada por el egregio Costa, y que hoy tiene una expresión práctica y concreta en la Junta para Ampliación de Estudios, que manda al extranjero jóvenes estudiosos, hemos de darle su necesario complemento con esta labor, no menos fecunda, de los investigadores del alma popular. Esto parece claro y puede que no se entienda. No se trata de descubrir un camino, y mucho menos de indicar una ruta que excluya a las demás. No. Pasó la época en que cada doctor pretendía el privilegio de una droga única para curarlo todo. Tenemos jóvenes que van a estudiar a Francia, Alemania, Inglaterra. Muy bien. Tenemos quienes investiguen en archivos y bibliotecas españolas, con el noble deseo de desempolvar y sacar al sol nuestra cultura y nuestra historia. Son

pocos; hacen falta más. Pero ¿quiénes son los investigadores del pasado, vivo en el presente de nuestra raza? ¿Cuántos que pretenden arrancar secretos a las piedras de España se han olvidado de interrogar a los hombres!».

Reafirmando esta misma idea dice:

«Asistimos en literatura a un resurgimiento que se caracteriza por la tendencia a ponernos en contacto inmediato con la realidad española. El maestro Unamuno, Baroja, Azorín, Valle Inclán, por no citar sino algunos de la gloriosa generación del 98, y ya se anuncia —digámoslo sin rebozo— un escalofrío de la patria. En la obra de estos escritores cuenta mucho el elemento exótico; pero no olvidemos que una intensa y directa observación de la vida española constituye, acaso, su más alta virtud. Estos hombres, por cuenta propia y sin auxilio alguno del Estado, han recorrido, curioseado, estudiado y aún descubierto mucho ignorado que teníamos en casa. Se nos dirá que no han hecho sino contrastar lo de dentro con lo de fuera. Conformes. No es menos cierto que urge explorar el alma española y que la pedagogía puede seguir también este camino».

Esta seguridad con respecto a las gentes de su tierra forma parte, como hemos visto, de su escala de valores. Pero hay que considerar, también, el momento histórico en que este artículo fue escrito. En ese año de 1913 es evidente el optimismo de Machado con respecto al porvenir; en los dos últimos versos de *El mañana efímero* declara la radicalidad de ese optimismo: (1982) «Mas otra España nace,/la España del cincel y de la maza,/con esa eterna juventud que se hace/del pasado macizo de la raza./Una España implacable y redentora./España que alborea/con un hacha vengadora en la mano./España de la rabia y de la idea». (218). En espera de esa nueva coyuntura española no podía dejar de tener en cuenta a los protagonistas de la España que nacía.

UNA ENSEÑANZA DE CALIDAD PARTE DEL HOMBRE EN SUS CIRCUNSTANCIAS DE LUGAR Y DE TIEMPO

En la parte final distingue claramente entre calidad y cantidad de la enseñanza —las escuelas pueden ser ineficaces aún doblando su número—. La calidad de la educación se lograría, tesis que conforma el *leit motiv* de la argumentación del artículo, con una educación que tome como punto de partida al hombre español, no al hombre en abstracto sino al situado en sus particulares circunstancias porque esas circunstancias han perfilado su modo de ser y ellas son, a la vez, el producto de una historia que, lejos de olvidar, la pedagogía deberá tomar como punto de partida.

«Si las escuelas no han de ser ineficaces —y bien pudieran serlo aun duplicando su número— han de servir para formar españoles. ¿Pero sabemos nosotros lo que es o puede ser un español?»

La interrogación con que termina el artículo parece una llamada de alerta para los educadores a los que sugiere la tarea de conocer a quienes van a educar. La eficacia de la acción educativa se fundamenta, precisamente, en este punto de vista folklórico de la pedagogía, que supone y exige el conocimiento del alma popular o, dicho de otra manera, tener en cuenta al Otro, al Tú, en este caso concreto, al educando.

OTROS ESCRITOS SOBRE LA CULTURA

Sobre pedagogía es, indudablemente, una reflexión sobre cuestiones educativas, pero los elementos básicos de la argumentación expuesta en este artículo forman parte de un pensamiento más amplio y persistente en el tiempo, de una prédica constante de Machado sobre la necesidad de la difusión de la cultura. Su sentimiento de la injusticia social vinculado a la desigualdad de oportunidades ante la cultura, nace muy pronto. Así, en *Lo que yo recuerdo de Pablo Iglesias*, dice: (1975, p.154)

«De todo el discurso, en que sonaba muchas veces el nombre de Marx y el de algunos otros pensadores no menos ilustres, que no podía yo entonces valorar —hoy acaso tampoco— sacaba yo esta ingenua conclusión infantil: “El mundo en que vivo está mucho peor de lo que yo creía. Mi propia existencia de señorito pobre reposa, al fin, sobre una injusticia. ¡Cuántas existencias más pobres que la mía hay en el mundo, que ni siquiera pueden aspirar como yo aspiro, a entreabrir algún día, por la propia mano, las puertas de la cultura, de la gloria, de la riqueza misma! Todo mi caudal, ciertamente, está en mi fantasía, mas no por ello deja de ser un privilegio que se debe a la suerte más que al mérito propio”».

En una entrevista realizada por Alardo Prats y publicada en *El Sol* el 9 de noviembre de 1934 Machado decía: (Gullón, R. y Phillips, A., 1979, p. 37)

«(...) Dirigir el mundo, sólo lo dirigen la cultura y la inteligencia y tanto una como la otra no pueden ser un privilegio de casta. A muchos aterra el movimiento del proletariado y hasta lo consideran como una oleada de barbarie que puede anegar la cultura. Creen que ésta, que es injusto patrimonio de pocos, desaparecería al dar pleno acceso a ella a las masas. Lo que hay en el fondo del movimiento de las masas trabajadoras es la aspiración a la perfección por medio de la cultura. Hay quienes consideran ésta como un caudal que, repartido, desaparecería rápidamente. Gran error. El caudal de la cultura se multiplicaría por el goce de ella de las grandes masas.»

En *Juan de Mairena* aparece la misma idea. Al preguntarse el apócrifo profesor acerca de si la extensión de la cultura traería como consecuencia su degradación, concluye que: «nada parece aconsejarnos la defensa de la cultura como privilegio de casta, considerarla como un depósito de energía cerrado, y olvidar que, a fin de cuentas, lo propio de toda energía es difundirse (...) Digo esto para que no os acongojéis demasiado porque las

masas, los pobres desheredados de la cultura tengan la usuraria ambición de educarse y la insolencia de procurarse los medios para conseguirlo.» (Machado, 1972, p.112).

También será Juan de Mairena, en los años de la guerra, quien volverá sobre el tema. (Machado, 1977, p. 65)

«En efecto —añadía Mairena— la cultura vista desde fuera, como si dijéramos, desde la ignorancia o, también, desde la pedantería, puede aparecer como un tesoro cuya posesión y custodia sean el privilegio de unos pocos; y el ansia de cultura que siente el pueblo y que nosotros quisiéramos contribuir a aumentar en el pueblo, como la amenaza a un sagrado depósito, la ingente ola de barbarie que lo anegue y destruya. Pero nosotros que vemos la cultura desde dentro, quiero decir desde el hombre mismo, no pensamos ni en el caudal, ni en el tesoro, ni en el depósito de la cultura, como fondos o existencias que puedan repartirse a voleo, mucho menos ser entrados a saco por la turba indigente. Para nosotros defender y difundir la cultura son una misma cosa: aumentar en el mundo el humano tesoro de conciencia vigilante.»

Esta idea acerca de la necesidad de extender la cultura a todos los sectores sociales no es, indudablemente, original. Otros hombres y mujeres de la época plantearon este mismo asunto. Tal vez la originalidad pueda estar en la constancia y reiteración con que lo hizo Machado. En lo que parece cierta la originalidad es en esa premisa que, para él, exigía toda educación y, en consecuencia, toda extensión cultural: la interrelación, planteada en *Sobre Pedagogía*, entre el saber de los cultos y el saber popular y, sobre todo en que, para Machado, «defender y difundir la cultura son una misma cosa: aumentar en el mundo el humano tesoro de conciencia vigilante».

REFERENCIAS

- BECEIRO, C. (1968). Un texto de Antonio Machado «Sobre Pedagogía», *La Torre*, Puerto Rico, 6, 61-86.
- GAOS, V. (1971). *Claves de literatura española*. Madrid: Guadarrama.
- GARCÍA BLANCO, M. (1956). Cartas inéditas de Antonio Machado a Unamuno. *Revista Hispánica Moderna*, Nueva York, XXIII, 2, 97-114.
- GULLÓN, R. y PHILLIPS, A. W. (eds.) (1979). *Antonio Machado*. Madrid: Taurus.
- MACHADO, A. (1972). *Juan de Mairena*. Madrid: Castalia.
- (1975). *Abel Martín. Cancionero de Juan de Mairena. Prosas varias*. Buenos Aires: Losada.
- (1982). *Poesías completas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- TUÑÓN DE LARA, M. (1981). *Antonio Machado poeta del pueblo*. Barcelona: Laia.

EL MITIN POR LA EDUCACIÓN INTEGRAL Y OBLIGATORIA CELEBRADO EN VALENCIA EL 29 DE OCTUBRE DE 1899

FRANCISCO CANES GARRIDO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El desastre de 1898, en el que perdimos nuestras posesiones de Cuba, Puerto Rico y Filipinas, supuso un duro golpe para nuestro orgullo nacional. La reacción popular fue unánime. Se buscaban las causas y sus posibles responsables, así como los remedios para salir de tan caótica situación. El problema se venía arrastrando desde hacía bastantes años como ya lo puso de manifiesto, entre otros, Lucas Mallada en su famosa obra *Los males de la patria* (1890) en la que denuncia nuestro atraso, nuestro quijotismo y nuestros cuatro principales defectos: la pereza, la rutina, la ignorancia y la fantasía. A partir de 1898, aumentó la literatura regeneracionista, impregnada por el pesimismo catastrofista, publicándose en 1899 numerosas obras como: *Después del desastre*, de Fernández; *Las desdichas de la Patria*, de Fité; *El desastre nacional y sus causas*, de Isern; y *El problema nacional. Hechos, causas y remedios*, de Macías Picavea, que dedica el capítulo VII a nuestra difícil situación educativa (pp. 121-159). También Santiago Alba en el extenso «prólogo» de la obra *En qué consiste la superioridad de los anglosajones* (1899), del francés Demolins, se ocupa de España y critica la enseñanza pública comparándola con la de otros países europeos. Reconoce nuestro atraso y opina que ha sido la racional, humana y floreciente escuela de los Estados Unidos la que ha vencido a la primitiva, rutinaria y pobre escuela española (p. XXXI). En años sucesivos siguieron publicándose obras sobre la problemática nacional.

No podemos olvidar el importante papel desempeñado por la prensa, llevando la información a todos los lugares. Una de las colaboraciones que dejaron más profunda huella fue el artículo «Sin pulso» del líder conservador Francisco Silvela publicado en el periódico conservador *El Tiempo* del

16 de agosto de 1898. Está considerado, por algunos, como el manifiesto del regeneracionismo y como el texto periodístico más sobresaliente de la Restauración. Fue una clara muestra de la repercusión del desastre, entre la clase política, aceptando los hechos y reconociendo la necesidad de cambios en la vida nacional (Silvela, 1898, pp. 87-93). También en la prensa aparecieron numerosas colaboraciones sobre la problemática educativa, al igual que en las revistas profesionales. Como muestra de ello citamos algunos artículos que se publicaron, en 1899, en la famosa *La Escuela Moderna*: «1899» de Alcántara García (pp. 1-3); «Enseñanza Homicida», de Calderón (pp. 7-10); «Educación nacional», de María Carbonell (pp. 4-6); «Reforma de la primera enseñanza», de Cervera y Royo (pp. 137-156); «Idilio pedagógico», de Cossío (pp. 330-333); «La regeneración nacional. De los remedios» de Ramón y Cajal (pp. 321-325), y «Regeneración», de Sardá (pp. 169-172). En ellos se pone al descubierto nuestra caótica situación educativa, comparándola con el extranjero, pidiendo dinero para llevar a cabo las correspondientes reformas que nos saquen de nuestra decadencia, atraso e ignorancia. Muchos de ellos no están exentos del característico pesimismo dominante por la ineficacia de la legislación educativa.

El espíritu regeneracionista también está presente en los numerosos discursos, conferencias y debates que tienen lugar en ámbitos políticos, económicos, sociales, religiosos, académicos, etc. Sólo como muestra, citaremos algunos de los discursos de apertura de cursos académicos, ante la presencia de autoridades, docentes y alumnos que tenían lugar, cada año en las diez Universidades españolas: el de Andrés Manjón sobre «Condiciones pedagógicas de una buena educación y cuales nos faltan» (1897) en el curso 1897-1898 de la Universidad de Granada; y el de Rafael Altamira en el curso 1898-1899, de la Universidad de Oviedo sobre «El patriotismo y la universidad», publicado poco antes en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (1898). En la Universidad de Valencia tenemos: el de López y Martínez, del curso 1898-1899 (1898), y el de Manuel Candela sobre «Rehabilitación social de España basada fundamentalmente en la educación del pueblo» (1900) en el curso 1900-1901.

Todos se dieron cuenta de que la educación era el principal medio para recuperar a la patria y se puso de moda, no sólo entre los educadores sino, también, entre los literatos y políticos, haciéndose imprescindible en cualquier acto. Uno de los que más llamaron la atención por la gran repercusión que tuvo en toda la prensa del país, fue el de la Asamblea Nacional de Productores, celebrada en Zaragoza, del 15 al 21 de febrero de 1899, con el fin de adoptar un plan de medidas legislativas, para la reconstitución de la nación y organización de sus clases económicas e intelectuales. Fue convocada por la Cámara Agrícola del Alto Aragón, que presidía Joaquín Costa. Entre los puntos del programa se pedía una buena educación y alimentación, que se necesitaban para nuestra reconstitución, salir de nuestro atraso y acercarnos a Europa. Se aprobaron ochenta y cinco conclusiones, algunas de ellas dedicadas a reformar los diferentes niveles educativos y su posterior desarrollo: concediendo mayor importancia a la

educación física y moral; tomando como modelo los países más avanzados; mejorando la formación de los maestros, enviando gran número de ellos al extranjero, aumentando el sueldo de los maestros; suprimiendo algunas universidades; creando nuevas escuelas prácticas; favoreciendo la investigación científica; y creando colegios, como el que tenemos en Bolonia, en los principales centros científicos de Europa. La Asamblea acordó organizar las clases productoras e intelectuales en una Liga Nacional con el fin de procurar, por los medios más enérgicos y eficaces, la inmediata reconstitución de la nación. Se nombró presidente de la Liga a Joaquín Costa y se envió, el 26 de abril de 1899, un ejemplar impreso de las conclusiones aprobadas al Presidente del Consejo de Ministros y otro al Presidente del Congreso. Los periódicos publicaron, del 10 de abril al 31 de julio de 1899, tres manifiestos de la Liga, dirigidos al país, exponiendo la magnitud de nuestra caída como nación puesto que habíamos retrocedido dos siglos en los últimos cuarenta años. Se necesitaba una transformación general, con una revolución desde arriba, sustituyendo la actual orientación africana por la europea. Para la redención de España era imprescindible la escuela (Puig, 1911, pp. 117-171).

El Congreso, en sesión del 20 de junio de 1899, acepta los acuerdos que, sobre enseñanza pública, adoptó la Asamblea de las Cámaras de Comercio de Zaragoza y espera que el Gobierno los desarrolle en diversos proyectos sobre instrucción pública, obligatoria y gratuita, creando Escuelas de Agricultura, restableciendo la disciplina escolar y controlando el abuso que se comete en materia de libros de texto. Vincentí, que intervino defendiendo los acuerdos de las Cámaras de Comercio, recordó que ya eran solicitados continuamente en los debates y que todos sabían que no se cumplía la ley sobre obligatoriedad y gratuidad. A los que hablaban de regeneración les dijo que no era posible mientras de los 18 millones de habitantes, tengamos 11 que no saben leer ni escribir. Hizo referencias a la educación en Francia, Alemania y Estados Unidos y veía en la educación y la instrucción popular el único remedio para salvarnos, pues todas nuestras desgracias se derivaban de nuestra falta de cultura nacional (Vincentí, 1916, pp. 159-175).

Con esta atmósfera reformista no es difícil comprender la iniciativa del Ateneo Científico, Literario y Artístico de Valencia en favor de la educación.

2. PREPARACIÓN DEL MITIN

El 17 de abril de 1899 el Ateneo Científico, Literario y Artístico celebra la apertura del curso 1898-1899 con un discurso del Dr. Gómez Ferrer, vicepresidente del mismo, sobre la «Necesidad de implantar en España la educación obligatoria de los niños» (1899). En él afirma que el Ateneo renace una nueva vida después de una profunda crisis, que le llevó a sus-

pender sus actividades, con el «firme propósito de labor intensiva, cual cumple a las circunstancias azarosas por que atraviesa nuestra patria, que a todos obliga, individuos y asociaciones, con la obligación ineludible de todo buen hijo en presencia de una madre moribunda» (p. 3). La elección del tema no le fue difícil por la preocupación que producen las desdichas patrias y el interés de encontrar el remedio. No se ocupa de las causas de nuestra decadencia, ni del diagnóstico del mal que venimos padeciendo desde nuestros esplendores del siglo XVI. Defiende la unión nacional, frente a los separatismos, y nuestra raza contra aquellos que la consideran inferior, pues, hemos dado glorias al mundo. Achaca nuestro atraso, respecto a otros países, a nuestros vicios y defectos y encuentra a los españoles divididos entre: los optimistas que confían en que el Gobierno resolverá la situación en corto plazo; los pesimistas, que confían en que, por medio de la anarquía, venga otra raza o nación a gobernarnos, o se impongan los regionalismos; y la inmensa mayoría que se opone a todo cambio y se decanta, en ocasiones, hacia ambos extremos, ignorando lo que le conviene. Ante esta situación cree que debemos proceder aplicando con buena voluntad los remedios necesarios, poniendo nuestra esperanza en la buena formación del niño para que no nos culpe, cuando sea mayor, de todos sus males. Debemos seguir el ejemplo de otros países que sufrieron situaciones difíciles, como el caso de Francia derrotada por el maestro de escuela alemán, y dar a nuestros hijos, lo antes posible, una educación completa e integral, para conseguir nuestra regeneración. Esta educación debe ser implantada por el Estado, pues sólo él dispone de los medios necesarios, con la colaboración de todos, en lugar de detenernos en debates sobre a quien incumbe tan importante función, pues, no hay tiempo que perder antes de llegar a mayores desgracias. No debemos olvidar la experiencia y la historia para aprender de los éxitos y los fracasos. La principal responsabilidad corresponde a los políticos, por tener en sus manos el destino patrio, que no han sabido prever, en tiempos de paz, tal situación, por medio de una educación nacional, como lo han hecho los legisladores en otros países. El problema nacional sigue sin resolverse, a lo largo del siglo XIX, a pesar de Jovellanos, Montesino y de los Congresos pedagógicos de 1882 y 1892. Como ejemplo actual y práctico a seguir, cita la labor educativa de Manjón en Granada. Hay que pedir al Estado que intervenga, obligue, fomente, exija y facilite la instrucción, pues, aunque ha mejorado la situación, desde que estaba en manos de particulares todavía queda bastante por hacer y para conseguirlo hay que darle un tiempo. Ante el mal resultado de nuestro sistema político de tejer y destejer es «preciso crear un centro especial, ministerio o cancillería dirigido por una voluntad firme y una inteligencia poderosa, que obre con independencia de los cambios políticos, que tenga una esfera, relativamente desahogada, para desenvolverse, y unos procedimientos lógicos, y previamente aceptados» (p. 15). Este centro se encargaría de dar a España una «educación progresiva, silenciosa en su evolución, pero constante, sostenida y de seguro resultado» (p. 15). Tenemos que mejorar la situación del maestro para desterrar la vergonzosa frase de asociarlo con un «muerto de hambre»

para que sea el primer funcionario del Estado, así como los edificios destinados a escuelas, de cuya deplorable situación son culpables los municipios encargados de la educación nacional. Reformar las Juntas municipales, incompetentes para inspeccionar las escuelas. Reformar la enseñanza memorista, introduciendo las excursiones, los juegos, los trabajos manuales y la higiene. La educación obligatoria es misión del Estado y una realidad en los países más adelantados de Europa, lo que no ocurre en España. La educación integral es conocida en nuestro país por muchos pedagogos y destacados maestros y amantes de la enseñanza. Confía en que con el trabajo del nuevo organismo y la colaboración de todos se conseguirá cambiar nuestra educación primaria, incompleta, rutinaria y negativa que ha formado hombres «que constituyen una calamidad para la sociedad, para sus colegas y aún para sí mismos» (p. 18). Finalmente pide el apoyo de todos, en favor de la educación obligatoria de los niños, para que con nuestro esfuerzo, la patria vuelva a ser grande y consigamos alcanzar a los países más avanzados. Por supuesto, no duda de que el Ateneo, en las actuales circunstancias, dedicará todo su esfuerzo, con la ayuda de los amantes de la cultura patria, al problema de la enseñanza.

Las esperanzas del Dr. Gómez Ferrer, respecto al Ateneo, tuvieron masiva aceptación. Numerosas conferencias siguieron impartándose en días sucesivos sobre parecidas características: Ramón Reig habló sobre «La mujer y la poesía en nuestra regeneración»; Amalio Jimeno sobre «La enfermedad nacional»; Rafael Pastor sobre «Modo de implantar en España la educación obligatoria de los niños y de la forma, en su caso, de solicitarlo de los poderes públicos»; el 10 de mayo se celebró una conferencia en honor del eminente pedagogo Manjón, a la que asistieron numerosos maestros de las escuelas públicas de la ciudad y tuvo una merítisima disertación del Dr. Gómez Ferrer; pocos días después María Carbonell habló sobre «La influencia de la idea y del sentimiento en la regeneración de un pueblo». En estos actos se produjeron interesantes intervenciones del público asistente y de los socios ateneístas (*Almanaque Las Provincias*, 1900, pp. 205-206).

El 2 de agosto se celebró una Junta general por la que se eligió presidente al Dr. Manuel Candela. La nueva Junta, hizo suyo el pensamiento expuesto por el Dr. Gómez Ferrer en el discurso de apertura del curso, que fue ampliamente discutido en la Sección de Ciencias sociales, y proyectó la celebración de un mitin para pedir a los poderes públicos la educación integral con carácter obligatorio. En la Junta general extraordinaria del 16 de octubre se acordó su celebración para el día 29, del mismo mes, y solicitar la adhesión de todas las corporaciones oficiales y particulares de la capital y de las principales personalidades intelectuales de España. La Junta directiva comenzó inmediatamente los trabajos preparatorios del mitin (*Almanaque Las Provincias*, 1900, pp. 206-207). Rápidamente, el Presidente hace un llamamiento, por medio de la prensa, a todas las sociedades de Valencia y de España, recabando su adhesión al mitin, que se ha de celebrar el día 29 en el Paraninfo de la Universidad de Valencia, para solicitar de las Cortes una ley que eleve el nivel intelectual, moral y físico de

los españoles, mediante la aplicación de modernos sistemas pedagógicos, y poder «formar ciudadanos con vigor, capacidad y carácter bastantes a dominar cuantos obstáculos puedan oponerse a la vida nacional». Hace referencia a la actual problemática nacional y vuelve su mirada hacia los países más avanzados que pudieron vencer sus dificultades gracias a la educación patriótica. Pide el apoyo de todos para que el Estado adopte e implante la educación que hoy tienen los países más civilizados y que defienden los más eminentes pedagogos (*Las Provincias*, 21-x-1899, p. 1).

El día 26, el Presidente envía un telegrama al director de *El Imparcial*, de Madrid, para que lo haga público, invitando a las asociaciones docentes, mercantiles, literarias, obreras, etc., de España, para que envíen sus adhesiones al mitin en favor de la educación integral obligatoria. Debido a la premura del tiempo no ha podido hacer las oportunas invitaciones por lo que hace un llamamiento a las citadas corporaciones por medio del periódico (*El Imparcial*, 27-x-1899, p. 3).

Además, de la prensa se enviaron telegramas a muchas personalidades políticas, intelectuales y docentes, agradeciéndoles el envío de material, sobre el tema, para su estudio. Aunque muchos se adhirieron al mitin, excusaron su asistencia por impedírsele sus obligaciones, en especial, los políticos que tenían que asistir a las sesiones parlamentarias. La prensa fue publicando la relación de las adhesiones recibidas por el Ateneo. La lista es tan extensa que ocuparía varias páginas lo que prueba el enorme éxito alcanzado en tan corto espacio de tiempo.

El Dr. Candela pidió escritos sobre educación integral, que le fueron llegando inmediatamente algunos de ellos como el de Gil y Morte, profesor de la Facultad de Medicina, pasaron inmediatamente a ser publicados en la prensa (*Las Provincias*, 26-x-1899, p. 2). No fue el único pues M. Cuber, secretario general del Ateneo, envió una carta abierta sobre «La enseñanza integral obligatoria» a todos los periódicos de la ciudad, recabando su colaboración para que publicasen artículos y colaboraciones sobre el tema, pues considerada como el cuarto poder, puede obtener del Gobierno lo que se proponga (*La Correspondencia de Valencia*, 19-x-1899, p. 1).

Sorprende lo bien organizados que estaban los ateneístas que consiguieron publicar, sobre la enseñanza integral, por lo menos dos artículos en los periódicos de la mañana y tres en los de la tarde y es que consideran las publicaciones periódicas como la etapa más importante en la preparación del mitin. Entre los artículos publicados, además de los ya citados, tenemos: «El Estado y la enseñanza» (*El Correo*, 19-x-1899, p. 1); Trilles, R. «La educación integral» (*El Correo*, 20-x-1899, p. 1); Guastavino, V. «Educación integral y obligatoria» (*Las Provincias*, 23-x-1899, p. 1); Pereda, J. de C. «Educación integral obligatoria» (*El Mercantil Valenciano*, 23-X-1899, p. 1); Torres Orive, M. «Algo sobre educación» (*La Correspondencia de Valencia*, 26-X-1899, p. 1); y Carbonell, M. «La educación integral» (*La Correspondencia de Valencia*, 27-x-1899, p. 1). De todos ellos quizá el más

sobresaliente sea el de Torres Orive, secretario de la Junta provincial de Primera enseñanza, que fue escrito a petición del redactor jefe del periódico, y en él demuestra conocer la realidad educativa y sus verdaderos problemas proponiendo las reformas más necesarias. Los demás se repiten continuamente y lo que escriben es ya conocido. El objetivo de dar a conocer lo que es la enseñanza integral llegó de esta forma a una gran mayoría de ciudadanos cualquiera que fuese el periódico que leyese. El interés despertado fue tan masivo que sobrepasó las expectativas, llegando *Las Provincias* a decir que sentía no poder publicar los artículos recibidos porque tendría que sacrificar otras secciones del periódico. Sólo de profesores de instrucción primaria había recibido en pocos días siete artículos, algunos de los cuales eran muy oportunos e interesantes (*Las Provincias*, 28-x-1899, p. 2).

Aprovechando la euforia educativa del mitin se publicaron noticias que reflejaban la dura realidad de algunos maestros que no recibían sus sueldos en la provincia de Valencia: el Ayuntamiento de Dos-Aguas debía a sus maestros más de once mil pesetas (*El Mercantil Valenciano*, 24-x-1899, p. 1) y la maestra de Potries se vio obligada a cerrar la escuela y marcharse a casa de sus padres porque no cobraba sus haberes desde el 12 de noviembre de 1898 (*El Mercantil Valenciano*, 25-x-1899, p. 2). Otras noticias son más oportunistas y demuestran que cuando hay interés se puede cambiar la educación, como es el caso de Castellón y su provincia, donde gracias a la campaña del *Heraldo de Castellón* y la colaboración del Gobernador civil y del inspector provincial se había mejorado la educación en el sentido que perseguía el Ateneo, encontrándose sus escuelas por encima de la media nacional, por las condiciones higiénicas de los locales, las excelentes dotaciones de material de enseñanza y el celo extraordinario de sus maestros; recibiendo el 95 por 100 sus modestas asignaciones con regularidad, lo que decía mucho en favor de esta provincia en vista de la situación general de España (*La Correspondencia de Valencia*, 22-x-1899, p. 1). También el director de la Escuela Normal de Maestros de Valencia, se adhirió al mitin, y manifestó que el Claustro de profesores estaba dispuesto a secundar los propósitos del Ateneo siempre que las fuerzas lo permitiesen y no hubiese ninguna clase de obstáculos (*Las Provincias*, 26-x-1899, p. 2). El Ateneo Mercantil que aceptaba la invitación para asistir al mitin, aprovechó la ocasión para recordar los esfuerzos que con la Sociedad Dependencia Mercantil de Valencia realizaba para el fomento de la educación pues luchando con muchas dificultades se ocupaban de la Escuela Libre de Comercio, asimilada a las de carácter oficial, sin la ayuda del Estado, de la provincia, ni del municipio (*La Correspondencia de Valencia*, 26-x-1899, p. 1).

No cabe duda de que las numerosas colaboraciones, libros, folletos, etc. sobre educación que fueron enviados al Ateneo, ayudaron a elaborar las conclusiones presentadas en el mitin y las publicaciones de la prensa desempeñaron un importante papel en favor de la educación, en general, y del éxito del anunciado mitin, exponiendo de forma clara a los ciudadanos lo que se proponía pedir al Gobierno.

3. CELEBRACIÓN DEL MITIN EL DOMINGO 29 DE OCTUBRE DE 1899

La prensa de la mañana se hace eco de dicho acto. Las Provincias, en su primera página, recoge el llamamiento del presidente del Ateneo, Dr. Manuel Candela, al pueblo de Valencia anunciándole el comienzo de la reunión pública a las cuatro de la tarde, en el Paraninfo de la Universidad Literaria, con el fin de pedir al Gobierno la implantación, en España, de la educación integral, obligatoria y gratuita para la niñez. Se contaba con la presencia de representantes de todas las personalidades, corporaciones y asociaciones de la ciudad y con la adhesión de la mayoría de las de España. Expresa que «La grandeza de los pueblos no se mide hoy por la magnitud de sus ejércitos ni por la extensión de sus territorios. La escuela y sus enseñanzas son las que marcan el nivel de su cultura y de sus progresos». El Ateneo de Valencia dirige sus esfuerzos a levantar de su postración a nuestra querida España por medio de la educación integral como la única capaz de redimirnos de nuestras presentes desgracias. La entrada para los invitados y socios del Ateneo será por la puerta de la Plaza del Patriarca y la del resto del público por la de la Calle de la Nave.

A la hora anunciada el Paraninfo estaba completamente lleno, comenzando la sesión alrededor de las cuatro y media. Presidió el acto el Dr. Candela acompañado a la derecha: por Ferrer y Julve, rector de la Universidad; Pascual García, concejal del Ayuntamiento; Peregrín Casanova, decano de la Facultad de Medicina; y Fernández Olmos, director de la Escuela de Bellas Artes. A su izquierda: Teodoro Llorente, diputado a Cortes; Amalio Jimeno, senador por la Universidad de Valencia; y Muñoz de Vaca, secretario del Gobierno Civil. Entre los asistentes se encontraban numerosas personalidades de las ciencias y de las letras y representantes de gran número de sociedades y corporaciones, sobre todo, de las que tenían carácter docente.

Comenzó el Dr. Candela su discurso agradeciendo la enorme acogida que ha tenido en toda España la petición de la educación integral, obligatoria y gratuita. Pasó a continuación a explicar la idea de «Patria» y la necesidad de alcanzar su engrandecimiento con una adecuada educación infantil. Dijo que el Ateneo piensa continuar con la difícil tarea emprendida a pesar de las grandes dificultades que ello supone: «No es obra de revolución sino de evolución lenta aunque progresiva», y que para satisfacer sus aspiraciones habría que dedicar todo el presupuesto a la enseñanza.

A continuación tomó la palabra el Dr. Gómez Ferrer, verdadero artífice de la iniciativa del Ateneo, que fue acogido con calurosos aplausos del público, a los que él respondió que sentía no haber empezado estos trabajos diez años antes. No lo hizo porque otras voces más autorizadas señalaron las desgracias y no fueron escuchadas y ahora, cuando nuestra situación es tan ruinosa, se presta mayor atención a las llamadas que se levantan. Después de informar del desarrollo del proceso, desde sus inicios al pre-

sente, pasó a explicar lo que el Ateneo se propone con su petición. La instrucción integral es necesaria en las escuelas para que no se cultive sólo la memoria y los alumnos lleguen a la universidad siendo capaces de observar y discurrir. Las condiciones higiénicas de las escuelas perjudican la salud de los niños que llegan a la adolescencia «enclenques, raquíticos, enfermizos: la tuberculosis los diezma, las tifoides fácilmente los vencen». También hay que prestar más atención al sentimiento moral que «se encuentra relajado y es casi imposible sujetarles a una disciplina rigurosa». Con la educación integral se cultivarán todas las facultades intentando subsanar estas deficiencias. Además, hay que prepararlos para que sean útiles a la sociedad, que practiquen alguna actividad manual que les sirva de base a su futuro trabajo y para que conozcan el mundo laboral. Cree que la obligatoriedad de la enseñanza es la primera condición para conseguir la regeneración, como se desprende de los pueblos más avanzados que han sabido sobrevivir a sus desgracias. Actualmente no se cumple la obligatoriedad que marca la legislación y muchos padres se muestran reacios a enviar a sus hijos a la escuela porque, debido a la deficiente enseñanza que se imparte, creen que pierden el tiempo en la escuela. Tampoco se cumple lo de la gratuidad, que recoge la ley, porque a las escuelas municipales asisten juntos ricos y pobres pero pagando sólo los pudientes, lo cual le parece injusto. Se necesita renovar el anticuado material, mejorar la formación de los maestros reformando los planes de estudio de las Normales, así como la inspección para que sea oficial y más popular. Solicita crear una escuela modelo que sirva de ejemplo para poder desistir de lo erróneo y equivocado. Para él los dos mayores enemigos son la ignorancia y la rutina. Espera que, al igual que por el entusiasmo de las ciencias naturales tenemos a Cajal, con la afición por la Pedagogía surjan hombres que le den vigoroso empuje. Subraya nuestra deficiente educación si la comparamos con la alemana, francesa, inglesa y austríaca.

Seguidamente Pereda, secretario del Ateneo, leyó la «exposición» que se dirigirá a las Cortes y que comprende las siguientes conclusiones:

Primera.— La enseñanza será integral, obligatoria y gratuita, para todos los niños comprendidos en la edad fijada por la ley, procurando hacerla extensiva a los adolescentes y adultos que de ella carezcan.

Segunda.— Los padres, tutores o patronos que no cuidaren de que sus hijos, pupilos o aprendices reciban la educación a que tienen derecho, serán advertidos por primera vez, y castigados, en caso de reincidencia, con las penalidades que la ley indique.

Tercera.— Para que la enseñanza pueda ser dada convenientemente, habrá en cada municipalidad la escuela o escuelas que se consideren necesarias.

Cuarta.— Todas las escuelas reunirán las condiciones que exigen la Higiene y la Pedagogía modernas, según determine la ley o un reglamento especial dictado para el cumplimiento de ésta.

Quinta.— A las mismas exigencias responderán los métodos que los maestros adopten para educar a los niños teniendo en cuenta la edad de éstos y el grado de enseñanza que deban recibir.

Sexta.— Las escuelas normales se reorganizarán cuidando de acomodar la enseñanza que en ellas reciba el aspirante a maestro, y la práctica pedagógica en que deba ejercitarse, a la misión que tendrá que cumplir en las escuelas.

Séptima.— El Estado cuidará de que los maestros tengan la independencia necesaria para realizar su misión, y les asegurará retribución suficiente y decorosa, considerando preferente esta atención, así como las que conciernen a fundación y sostenimiento de las escuelas.

Octava.— De asegurar el cumplimiento de la ley estará encargado un cuerpo técnico administrativo dependiente del gobierno y auxiliado por Juntas municipales y provinciales elegidas por cabezas de familia y por los claustros de las escuelas normales en la forma que el reglamento determinará, debiendo recaer todo el nombramiento para aquel cuerpo y para estas Juntas en personas de competencia e idoneidad.

Novena.— Todo el organismo afecto a la enseñanza dependerá de un Consejo central, presidido por un director de primera enseñanza, que desempeñará su cargo durante cinco años cuando menos.

Este Consejo deberá procurar que dentro de los cinco años primeros sea de hecho practicada en España la educación integral.

Décima.— En lo que atañe a la enseñanza privada o libre, se prohibirá todo intrusismo que pueda contrariar o hacer ineficaces las disposiciones de la ley en punto a la educación que los niños deben recibir.

Undécima.— Los gastos que ocasione la educación se cubrirán con la parte de la contribución de consumos que se estime necesaria.

El Rector Ferrer y Julve leyó un telegrama muy entusiasta del Rector de la Universidad de Zaragoza adhiriéndose al acto. También se leyó la adhesión del Decano de la Facultad de Medicina y la larga lista de otras adhesiones recibidas, algunas de las cuales ya habían sido publicadas en la prensa local. Fueron leídas y aplaudidas: las de Pi y Margall, Joaquín Costa, Cirujeda y Ros, Vincenti, Mencheta, Mamés Esperabé, Comisión permanente de las Cámaras de Comercio, Andrés Manjón, Labra, Santamaría de Paredes, Giner de los Ríos, Muro, Alberto Aguilera, Groizard, Capdepón, Salmerón, Canalejas, Marqués de Casa Laiglesia, Ministro de Fomento y Director de *El Imparcial*; y recibidas con siseos las de Sagasta y Luis Silvela. El Sr. Vinaixa leyó un telegrama del Director de *El Liberal*, adhiriéndose incondicionalmente a la campaña del Ateneo, que fue muy aplaudida. La adhesión del presidente del Gobierno Francisco Silvela, leída por Pereda, recibió pocos aplausos, al igual que ocurrió con la de Dato. Luego se leyó un mensaje del Ateneo de Zaragoza que fue oído con mucho agrado.

do. Cada periódico publicó las adhesiones de aquellas personalidades más afines a su ideología, no obstante la de Pi y Margall es recogida por los de distintas tendencias. Éste pide enseñanza y trabajo para regenerar al país y que la instrucción integral y obligatoria no sólo alcance a los varones, sino también a las hembras pues es la que educa al niño en los primeros años de vida y la ilustración de las mujeres es «la que más puede contribuir a elevar el nivel intelectual del pueblo».

Terminada la lectura de las adhesiones, el Presidente del Ateneo invitó al Dr. Amalio Jimeno¹, senador por la Universidad de Valencia y fundador del Ateneo y que traía la adhesión del ex-ministro Canalejas, a hacer uso de la palabra. Después de declarar su gran cariño a Valencia, da a conocer la negra estadística de la situación de la enseñanza en España, lo que le permite comprender:

«la mutilación de la patria: así comprendo generales que no han sabido defendernos; así comprendo como nuestros honrosos barcos salidos de nuestros puertos poco antes llevándose la esperanza de la patria, fueron deshechos y pulverizados en pocos minutos, sirviendo de blanco irrisorio a enemigos que no tenían más valor personal que nosotros pero sí menos ignorancia que nosotros: así comprendo señores ciudades como Manila, entregadas al enemigo con catorce mil hombres con el fusil en las manos, con ocho millones de cartuchos, con provisiones para tres meses; así comprendo lo incomprensible, lo que asombra, que después de esas catástrofes, de esa vergüenza que ha caído sobre vosotros como si fuera fuego, cuyo rescaldo aún quema, no haya reaccionado todo, no haya aparecido un cataclismo casi necesario» (*El Mercantil Valenciano*, 30-X-1899, p. 1).

Grandes aplausos recibió finalizado este párrafo. Opina que es inútil regenerarnos con la fuerza de las armas, con los conatos separatistas, con la campaña de las Cámaras de Comercio o las explosiones de indignación, si no se sigue el camino emprendido por el Ateneo: «Es inútil el esfuerzo de la Hacienda. Mientras seamos ignorantes, con ser valientes no nos regeneraremos si no somos educados». Nos culpa de débiles, de falta de originalidad y de depender culturalmente del extranjero, por lo que necesitamos cambiar para salir de nuestra decadencia. Critica la enseñanza civil, en todos los niveles, por adolecer de los mismos defectos que la eclesiástica y la militar. Todas las causas de nuestras desdichas vienen de la deficiente organización de las escuelas, institutos y facultades universitarias. En las escuelas los niños no hacen más que aprender de memoria; en los institutos, altamente masificados, se aprenden lenguas muertas de escaso valor práctico en detrimento de las ciencias físicas y naturales, olvidando preparar para la vida moderna; en la enseñanza universitaria el problema es más grave, en especial, en las materias experimentales que carecen de material para prácticas: «oficiales hay que han confesado, después de los

¹ Amalio Jimeno fue Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1906 y 1910, de Estado en 1915 y de Fomento en 1919.

desastres de Cavite y Santiago, que no habían oído en su vida disparar una pieza del 32; y la culpa no es de ellos, es de todos los gobiernos y es del país, porque a todos alcanza la responsabilidad». Culpa a todo el mundo del desastre, pues al igual que ahora, se hubiese podido pedir, antes, una mejor preparación lo que habría evitado los repetidos desaciertos cometidos que nos han llevado a «una indecisión tristísima en el carácter nacional, un sello que acusa la inferioridad de nuestro país». Necesitamos escuelas de artes y oficios, escuelas industriales y escuelas de agricultura que brillan por su ausencia. Necesitamos apoyar la investigación de las ciencias experimentales, pues, aunque por tradición, destacamos en bellas artes y literatura, con ellas no se vencen batallas y por eso caímos ante los Estados Unidos: «en nuestros centros de enseñanza el tirano es el libro y el ídolo el título; y mientras sea esto, la cultura nacional será mezquina copia, vergonzoso plagio informe de la cultura de otros países». Advierte a todos, y especialmente a los gobernantes, de que cuando un órgano no trabaja se atrofia y que el pueblo que se limita a copiar de otros está destinado a desaparecer. Se necesitará mucho dinero y a los que responden que no lo hay tenemos que recordarles que lo mismo dijeron hace tres años y salieron «dos mil millones para perder nuestras colonias». Si el pueblo pide más dinero para escuelas y educación de los niños, será más difícil que lo nieguen. Lo peor es que los gobernantes todavía no se han dado cuenta que la defensa no está en los ejércitos sino en el comercio exterior, llevando nuestros productos a todos los países, y que nuestro engrandecimiento está en el saber, pues cuanto más sabio es un pueblo más alto se encuentra en la escala de la civilización. Después de todo lo dicho ve el futuro con pesimismo por lo difícil que resulta salir de la actual situación y alaba al Ateneo valenciano por hacer ver a todos «que este país está sediento de que se le hable de otra cosa que de guerra y marina; que es la paz lo que quiere, y que los gobiernos gobiernen tan dignamente como debe ser gobernado un país a últimos del siglo XIX». Terminó lamentando el atraso, la ignorancia y la ruina, en que nos encontrábamos, ante la llegada del nuevo siglo.

Finalizado el patriótico y regeneracionista discurso de Amalio Jimeno, el Dr. Candela rogó a los asistentes que firmasen al pie de la «exposición» que se iba a enviar a las Cortes y les agradeció su presencia, que contribuyó a dar mayor esplendor al acto. También pidió a la prensa y a las autoridades que prestasen «su apoyo para la consecución del ideal que se persigue en bien de la patria».

La prensa de toda España divulgó la noticia del mitin, pero fueron los periódicos locales los que más extensión le dedicaron. Ésta no fue la misma en todos ellos, siendo *El Mercantil Valenciano*, de tendencia liberal, el que le concedió toda la primera página, con grandes titulares y copia de los discursos, culpando a los gobernantes del caótico estado de la nación. Otros, de tendencia conservadora, como *Las Provincias*, le dedican menos espacio, en la segunda página, desaprobando la incívica conducta de algunos grupos, cuando se leyeron las adhesiones de los políticos conservadores, en aquel momento en el poder, así como el excesivo pesimismo y

exagerados juicios del discurso del liberal Amalio Jimeno. Éstas y otras opiniones publicadas, tanto políticas como religiosas, muestran la clara manipulación que los periódicos hacían a favor de su propio partido aprovechando, como en este caso, un acto tan popular y mayoritario. Sin embargo, todos coinciden en apoyar la iniciativa emprendida por el Ateneo².

4. REPERCUSIONES POSTERIORES

Terminado el mitin, el Ateneo reanudó inmediatamente sus trabajos. En la cena ofrecida, el día siguiente en el Hotel París, al Dr. Jimeno y a la prensa local, por su valiosa colaboración, el Dr. Candela insistió en que el Ateneo proseguiría con igual entusiasmo la tarea emprendida, hasta verla realizada, para bien de la patria y orgullo de Valencia. Los asistentes reiteraron su colaboración y acordaron enviar un telegrama a los periódicos de Madrid, agradeciéndoles su valioso y eficaz apoyo. También pidieron la cooperación de todos para crear en Valencia la primera escuela modelo, para la cual contaban con la ayuda económica de 500 pesetas que ofrecía el Director de la Academia Martí en caso de que fructificase la idea (*El Mercantil Valenciano*, 31-x-1899, p. 1).

En la Junta general del Ateneo del 3 de noviembre de 1899 se acordó: conceder un voto de gracias a la Junta directiva por sus trabajos de propaganda y de organización del mitin; ratificarle los poderes para que continuase sus gestiones en favor de la educación integral; crear en Valencia una escuela modelo según las bases aprobadas en el mitin, nombrando para ello una Comisión formada por Gómez Ferrer, Gómez Reig, Caravaca, Torres Orive y Antonio Martorell; que una Comisión del Ateneo lleve a Madrid la «exposición»; y solicitar al Ayuntamiento de Valencia que procure cumplir, en las escuelas municipales, la ley Moyano del 57 todavía vigente (*Las Provincias*, 4-xi-1899, p. 2).

El Ministro de Fomento, Marqués de Pidal, envió una carta al Dr. Candela felicitando al Ateneo por el celo demostrado en favor de la enseñanza y agradeciéndole el envío de un ejemplar de la «exposición» dirigida a las Cortes (*Las Provincias*, 11-xi-1899, p. 2).

² El contenido de los discursos pertenece a Educación integral y obligatoria. El *meeting* de ayer, *El Mercantil Valenciano*, 11093 (30-x-1899) 1-2. La redacción de este apartado se ha completado con: El *meeting* de ayer. Ateneo de Valencia. La educación integral y gratuita, *Las Provincias*, 12118 (30-x-1899) 2; La enseñanza integral. Mitin del Ateneo de Valencia, *La Correspondencia de Valencia*, 7501 (29-x-1899), 1-2; Al pueblo de Valencia, *Las Provincias*, 12117 (29-x-1899) 1; El *meeting* de Valencia. La enseñanza integral, *El Imparcial*, 11687 (30-x-1899)1.

La Comisión formada por los Dres. Candela y Gómez Ferrer salió hacia Madrid el 13 de noviembre con el fin de presentar a las Cortes el proyecto de ley sobre enseñanza integral y obligatoria. Lo primero que hicieron fue reunirse con los diputados y senadores valencianos que ofrecieron su apoyo y les presentaron al Presidente del Consejo de Ministros, que escuchó sus propósitos y les advirtió sobre la conveniencia de que se pusieran de acuerdo con las minorías parlamentarias y con el Ministro de Fomento. Este último les dijo que no aceptaba el nombre de educación integral sin haberse puesto antes de acuerdo con las autoridades eclesiásticas. Más tarde se volvieron a reunir con él y les manifestó que estaba estudiando un plan general de enseñanza para conseguir el concurso de todos los jefes de las distintas ideologías. También visitaron a la Reina que demostró conocer la situación y les aseguró que recomendaría a los ministros la reforma propuesta por el Ateneo. La Comisión regresó a Valencia con la promesa de José Canalejas y Amalio Jimeno de presentar el proyecto a las Cortes en el momento oportuno (*Almanaque Las Provincias*, 1900, pp. 309-310).

En la sesión del Congreso, del 11 de enero de 1900, se examinaron las peticiones de las Cámaras de Comercio y del Ateneo de Valencia. Vincenti tuvo unas palabras de elogio para el Ateneo por haber «escrito una página de oro en su historia docente con el mitin en pro de la educación» lo que le hacía digno de ser escuchado y de atender sus indicaciones. Reconocía que no se cumplía la ley sobre obligatoriedad y que existían graves deficiencias en la enseñanza que era necesario subsanar. Advirtió que los Estados Unidos nos vencieron, no por ser más fuertes y valerosos sino por ser más instruidos (1916, pp. 187-207). En la sesión del Congreso, del día siguiente, Suárez Figueroa se refirió a la propuesta del Ateneo mostrándose a favor de la educación obligatoria pero en contra de la gratuita e integral (Posada, 1904, pp. 39-46). No obstante, Romanones, Ministro de Instrucción Pública, en el discurso leído en la apertura del curso de la Universidad Central, concede prioridad a la enseñanza primaria, sobre los demás niveles de enseñanza, a cargo del Estado, con el carácter de gratuita, obligatoria e integral (1901, p. 51). La misma propuesta hará Gil y Morte en el Congreso, el 18 de junio de 1904, ante la necesidad de reformar la enseñanza (*Diario de Sesiones del Congreso*, 18-VI-1904, pp. 5214-5218).

Mientras se producían los debates políticos, el Ateneo seguía en el curso 1899-1900 su prometida campaña regeneracionista. Para la apertura del curso se invitó a la ilustre escritora Emilia Pardo Bazán, que el 29 de diciembre pronunció, en el Paraninfo de la Universidad, un brillante discurso sobre la regeneración de la patria y que fue uno de los más memorables en la vida del Ateneo. A lo largo del curso se trataron varios temas, con la participación de los asistentes, de fondo regeneracionista. Entre ellos destacamos el de Faustino Valentín, sobre «La duda como plaga social de nuestra época»; y el de José Salom y Solves sobre el «Presente estado social, político y económico de España; vicios de que adolece; manera de combatirlos; nuestra regeneración» (*Almanaque Las Provincias*, 1901, pp. 310-311).

Manuel Candela proseguirá su campaña regeneracionista en diversos actos: en la apertura del curso académico de la Universidad de Valencia, de 1900-1901, disertará sobre «Rehabilitación social de España basada fundamentalmente en la educación del pueblo» (1900); y en el discurso pronunciado, el 24 de mayo de 1902, en el Festival Académico de Madrid, con motivo de la mayoría de edad de Alfonso XIII, pedirá educación para la rehabilitación del pueblo, colocando a la enseñanza como la primera necesidad, con la esperanza de que el joven Monarca lo haga entender a los Gobiernos para conseguir la redención de la patria (1902, pp. 74-75). Siendo Rector de la Universidad se celebró en Valencia, del 27 al 31 de octubre de 1902, la primera Asamblea Universitaria Española, de vital importancia para las futuras reformas universitarias (Canes y Gutiérrez, 1985, pp. 75-89). También fue el principal promotor de la Extensión Universitaria inaugurada el 26 de octubre de 1902, siguiendo los ejemplos de Oviedo y otras ciudades extranjeras como las de Cambridge y Oxford (*El Mercantil Valenciano*, 27-x-1902, pp. 1-2).

Después de una corta crisis, el Ateneo volvió a emprender de nuevo su labor, en favor de la educación popular, con la apertura, el 1 de febrero de 1904, de la Sección de ciencias pedagógicas, bajo la presidencia de Candela, Caravaca, Bartrina y Rafael Cervera, cuyas sesiones se prolongaron hasta el mes de mayo. En ellas colaboraron varios maestros de la ciudad, siendo uno de los temas más debatidos el de la enseñanza graduada (*Almanaque Las Provincias*, 1905, p. 286). En 1905 fue elegido presidente del Ateneo Tomás Giménez Valdivieso, que a su vez era secretario del Ayuntamiento de la ciudad lo que le permitía conocer la real situación de la enseñanza municipal. Ese mismo año se crea la Universidad popular, entre cuyos conferenciantes encontramos al Dr. Gómez Ferrer con un tema sobre la higiene de los niños (*Almanaque Las Provincias*, 1906, p. 96). Giménez Valdivieso continuó de presidente en años sucesivos y en 1909 se publica, con el seudónimo de John Chamberlain, su libro *El atraso de España*. En el prólogo califica a Costa de pesimista y a Macías Picavea de apasionado e idealista. Él se presenta como realista, examinando las causas del atraso y los males que padecía España, indicando los remedios más prácticos (pp. v-vii). Esta obra está considerada como un clásico del regeneracionismo y ha sido reeditada en 1989.

En la primera década de este siglo el movimiento educativo valenciano fue considerable. A ello contribuyeron la celebración del IV Centenario de la fundación de la Universidad de Valencia, en 1902, la Exposición Regional de 1909 y la Exposición Nacional de 1910. Numerosos actos pedagógicos provinciales y nacionales se llevaron a cabo en esos años, siendo uno de los más esperados la puesta en marcha, en 1910, del Grupo escolar Cervantes, construido con fondos municipales, después de un proceso de varios años. Fue el orgullo de la ciudad, que no contaba con una escuela graduada de estas características, ya que reunía todos los requisitos que demandaba la moderna pedagogía. Con él se cumplió el deseo del Ateneo de tener en Valencia una escuela modelo (Canes, 1989).

El pesimismo continuaba, a pesar de la propaganda y los actos celebrados después del 98. Las reformas de los políticos llevadas a la Gaceta no eran eficaces por lo que Ruiz Jiménez, en la sesión del Congreso del 29 de octubre de 1904, llama la atención de los diputados por no cumplirse los proyectos de ley que se aprueban en el Senado y duda que se tenga verdadero interés de regenerar a la patria por medio de la escuela (*Diario de Sesiones del Congreso*, 29-X-1904, p. 653). El incumplimiento de las promesas de los políticos, que culpaban a la falta de presupuesto, siembra el descontento entre los maestros, que se creen engañados. Las protestas y denuncias son continuas. Bartolomé Mingo, analiza la situación de la enseñanza, diez años después del desastre del 98, y comprueba que los resultados obtenidos son desalentadores (1909, pp. 3-4). Algunos creen que el elevado analfabetismo y la ignorancia de la mayoría del pueblo es una de las causas de que éste no se preocupe más por la enseñanza y obligue a los Gobiernos a prestarle mayor atención (Martí, 1904, p. 30).

El espíritu del mitin del Ateneo se mantuvo vivo en años sucesivos. Cuando Amalio Jimeno, Ministro de Instrucción Pública, presenció en Valencia el solemne acto de la entrega de premios a los niños de las escuelas públicas, en 1906, el maestro Martínez Martí se encargó del discurso que estuvo dentro del más puro regeneracionismo. Después de citar los numerosos actos celebrados en la ciudad, en favor de la enseñanza a partir del mitin del Ateneo, se dirigió al Ministro con estas palabras:

«Recordad la famosa campaña de nuestro Ateneo a raíz del desastre. Recordad su imponente mitin, sus viajes, sus gestiones, el altruismo de sus iniciadores y el movimiento de opinión que despertó. Todo fue semilla arrojada en tierra estéril que se secó antes de germinar» (1906, p. 181).

Este desengaño fue bastante generalizado. El periódico *El Pueblo* publicó el 1 de octubre de 1907, una entrevista realizada por V. Ballester al Dr. Gómez Ferrer. En ella el entrevistado relata los pormenores acaecidos en Madrid donde infinidad de gentes desconocían el estado del problema hasta el extremo de que un senador preguntó ingenuamente qué era la enseñanza integral. Con la campaña se consiguió que el problema fuese conocido por todos a base de propaganda y de mucho esfuerzo. A pesar de que la educación era la base de todo en la vida y la principal prioridad del Estado, todavía no estaba bien atendida. Lo mismo ocurría en Valencia, pero albergaba la esperanza de que el Ayuntamiento le prestase mayor atención en vista de su capital importancia.

Como hemos podido comprobar, a través de estas páginas, el mitin del Ateneo mantuvo el interés por la enseñanza en años sucesivos y fue recordado en numerosas ocasiones, pero conseguir sus objetivos suponía varios años de esfuerzo.

REFERENCIAS

- ALCÁNTARA GARCÍA, P. (1899). En 1899. *La Escuela Moderna*, 94, 1-3.
- ALCÁNTARA GARCÍA, P. (1900). En 1900. *La Escuela Moderna*, 106, 1-6.
- ALTAMIRA, R. (1898). El Patriotismo y la Universidad, *B.I.L.E.*, 462, 257-270; 463, 291-296; y 464, 323-327.
- BALLESTER SOTO, V. (1-X-1907). Oyendo al Dr. Gómez Ferrer. *El Pueblo*, 5855, 1-2.
- CANDELA, M. (1900). *Rehabilitación social de España basada fundamentalmente en la educación del pueblo*. Valencia: Doménech.
- CANDELA, M. (1902). Discurso. En Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. *Discursos leídos el día 24 de mayo de 1902 en el solemne Festival Académico celebrado en el Palacio de la Biblioteca y Museos Nacionales con motivo de la entrada de la mayor edad de S. M. El Rey D. Alfonso XIII*. Madrid: Imprenta de los hijos de M. G. Hernández.
- CALDERÓN, A; (1899). Enseñanza homicida. *La Escuela Moderna*, 94, 7-10.
- CANES, F. y GUTIÉRREZ, I. (1985). La primera Asamblea Universitaria española. En *Higher education and society. Historical perspectives* (pp. 75-89). Salamanca: Universidad.
- CANES, F. (1989). *Escuela pública y renovación pedagógica en la ciudad de Valencia a comienzos de siglo (1900-1910)*. Madrid: Universidad Complutense.
- CARAVACA (26- X-1899). La educación integral. *El Mercantil Valenciano*, 11089, 1.
- CARBONELL, M. (1899). Educación Nacional. *La Escuela Moderna*; 94, 4-6.
- CARBONELL, M. (27- X-1899). La educación integral. *La Correspondencia de Valencia*, 7499, 1.
- CERVERA ROYO, A. (1899). Reforma de la primera enseñanza. *La Escuela Moderna*, 95, 137-156. Publicado anteriormente en el *Eco del Magisterio*, de Valencia, del que era director.
- COSSIO, M. B. (1899). Idilio Pedagógico. *La Escuela Moderna*. 98, 330-333. Publicado anteriormente en la Revista Progreso.
- CUBER, M. (19- X-1899). La enseñanza integral obligatoria. *La Correspondencia de Valencia*, 7491, 1.
- DEMOLINS, E. (1899). *En que consiste la superioridad de los anglosajones*. Madrid: Victoriano Suárez. (19- X-1899); El Estado y la enseñanza. *El Correo*, 45, 1.
- FERNÁNDEZ, E. (1899). *Después de la derrota*. Madrid: Imprenta de Fortanet.
- FITÉ, V. (1899). *Las desdichas de la patria*. Madrid: Imprenta de Enrique Rojas.
- GIL y MORTE (26- X- 1899). Por la educación integral, obligatoria y gratuita. *Las Provincias*, 12114, 2.
- GIMÉNEZ VALDIVIESO, T. (1989). *El atraso de España*. Madrid: Fundación Banco Exterior. Es una nueva edición de CHAMBERLAIN, J. (1909). *El atraso de España*. Valencia: Sempere y Compañía, Editores.
- GÓMEZ FERRER, R. (1899). *Necesidad de implantar en España la educación obligatoria de los niños*. Gandía: Luis Catalá y Serra, Impresor.

- GUASTAVINO, V. (23- X-1899). Educación integral y obligatoria. *Las Provincias*, 12111, 1.
- ISERN, D. (1899). *El desastre nacional y sus causas*. Madrid: Vda. De Minuesa de los Ríos.
- LABRA, R. M. (1899). *El pesimismo de última hora*. Madrid: Tip. De Alfredo Alonso.
- LÓPEZ Y MARTÍNEZ, P. M. (1898). *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico 1898-1899 en la Universidad Literaria de Valencia*. Valencia: Doménech.
- MACÍAS PICAVEA, R. (1899). *El problema nacional. Hechos, causas y remedios*. Madrid: Victoriano Suárez.
- MALLADA, L. (1890). *Los males de la patria*. Madrid. Nueva edición (1990). Madrid: Fundación Banco Exterior.
- MANJÓN, A. (1897). *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1897 a 1898 en la Universidad Literaria de Granada*, Granada, Imprenta de Indalecio Ventura.
- MARTÍ ALPERA, F. (1904). *Por las escuelas de Europa*. Valencia: Sempere.
- PEREDA, I. DE C. (23- X-1899). Educación integral obligatoria. *El Mercantil Valenciano*, 11086, 1.
- POSADA, A. (1904). *Política y enseñanza*. Madrid: Jorro.
- PUIG, A. (1911). *Joaquín Costa y sus doctrinas pedagógicas*. Valencia: Sempere.
- RAMÓN Y CAJAL, S. (1898). La regeneración nacional. De los remedios. *La Escuela Moderna*, 92, 321-325.
- ROMANONES, C. De (1901). *Discurso leído en la Universidad Central en la inauguración del Curso Académico de 1901-1902, por el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid: M. Romero.
- SARDÁ, A. (1899). Regeneración. *La Escuela Moderna*, 96, 169-172.
- SILVELA, F. (1898). Sin pulso. En CASASÚS, J. M. (1994). *Artículos que dejaron huella*. (pp. 87-93). Barcelona: Ariel.
- TORRES ORIVE, M. (26- X- 1899). Algo sobre educación. *La Correspondencia de Valencia*, 7498, 1.
- TRILLES, R. (20- X- 1899). La educación integral. *El Correo*, 46, 1.
- UNAMUNO, M. (1899). De la Enseñanza Superior en España. En varios números de la Revista Nueva. Vid. (1966) *Paisajes y ensayos. T I de Obras Completas* (pp. 735-772). Madrid: Escelicer.
- VINCENTI, E. (1916). *Política Pedagógica. Congreso de los Diputados*. Madrid: Imprenta de los Hijos de M. G. Hernández.

UNA RESPUESTA EDUCATIVA A LA CRISIS DEL 98: EL MAESTRO COMO AGENTE DEL REGENERACIONISMO SOCIAL Y PEDAGÓGICO

JUAN ANTONIO HOLGADO BARROSO

Universidad de Sevilla

Los trabajos recientes sobre la historia española del período intersiglos vienen a cuestionar gran parte de los planteamientos historiográficos anteriores en cuanto a la existencia de una crisis generalizada que afecta a todos los ámbitos sociales. En primer lugar, no cabe hablar —en términos absolutos— de crisis económica puesto que el progresivo desarrollo de la producción e industrialización, la repatriación de los capitales coloniales, el aumento de inversiones extranjeras y la acumulación capitalista de los grandes empresarios españoles son signos de crecimiento. En segundo término, no se produce una crisis política ya que, a pesar de existir una crítica a los gobiernos y sus métodos, los pilares del régimen canovista no se resentirán hasta mediados de la segunda década del siglo XX. Y, tercero, la estructuración social se mantiene en las mismas coordenadas clasistas, que van desde una oligarquía territorial o burguesía industrial hasta un proletariado desposeído. Entre medio encontramos a una pequeña burguesía formada por pequeños comerciantes, profesionales liberales, clase media ilustrada, etc., marginada de los procesos sociales, políticos y económicos. A este grupo pertenecen los intelectuales del regeneracionismo, que vienen a poner en evidencia una compleja y profunda crisis ideológica (Serrano, 1991, pp. 181-189). En el análisis de la situación, la educación aparece como origen y remedio de los males de España, siendo necesaria una pedagogía nacional que al mismo tiempo que eleva el nivel cultural, proporcione conciencia nacional al pueblo para volcarlo a la acción reconstructora. Porque los planteamientos educativos basados en la «falta de vigor en el cuerpo y de dominio de la razón sobre las otras facultades del alma, son fenómenos de las constituciones enfermizas y de los pueblos decadentes, y han tenido no poca parte en la catástrofe» (Isern, 1899, p. 371).

LA ENSEÑANZA ESPAÑOLA EN EL TRÁNSITO DEL SIGLO XIX AL XX

El regeneracionismo supone una respuesta crítica y radical al estado lamentable de la enseñanza española, debido fundamentalmente a un abandono económico endémico por parte de las instancias oficiales. Este hecho provoca la falta de recursos mínimos para poder atender a las demandas educativas de los distintos sectores sociales, situadas alrededor de tres aspectos fundamentales. El primero implica un problema tradicional de la sociedad, acentuado durante el siglo XIX, el elevado porcentaje de analfabetos que, por aportar un dato, en 1887 sube al 52,5% en el caso de los varones y al 81,1% en las mujeres para pasar al año 1900, con un 55,8% y 71,5% respectivamente. La causa principal de esta situación se debe buscar en la *falta de escuelas* pero también hay que considerar la atención educativa a la población adulta. Desde la renombrada Ley Moyano de 1857 se venía insistiendo en el establecimiento de clases para adultos, cuya instrucción había sido descuidada. El sostenimiento de las mismas se otorgaba a los ayuntamientos que, dada su precariedad económica y dificultades presupuestarias, mostraron poca dedicación a este déficit formativo. Como apunta Cossío, su desarrollo fue muy escaso (más aún para las mujeres) y desigual, con asistencia reducida, por lo que en 1900 fueron sustituidas por otras nocturnas impartidas por los mismos maestros de las escuelas primarias (Cossío, 1915, p. 126). No obstante, la situación no experimentará cambios significativos ya que su financiación y mantenimiento continuará en manos de las autoridades municipales.

La enseñanza primaria será la gran perjudicada en el abandono característico de la política educativa con respecto a la educación popular, como verdadera columna vertebral del sistema de enseñanza y motor del progreso social. A este respecto apuntamos tres grandes problemas, con repercusiones cualitativas y cuantitativas: el escaso número de escuelas, la falta de locales adecuados y la penuria económica y formativa del maestro. Sobre los dos primeros —del tercero hablaremos en los siguientes apartados— existen dos cuestiones claves, la competencia municipal en la creación y dotación de recursos físicos y materiales y las *cantidades irrisorias recogidas en el presupuesto nacional con destino al capítulo de instrucción pública*. Las manifestaciones más palpables serán, entre otras, un déficit de escuelas que a comienzos del siglo XX se eleva a 10.104, la instalación en establecimientos inapropiados, faltos de las mínimas condiciones higiénicas y sanitarias —y menos aún de las pedagógicas—, el estado deficiente del material de enseñanza y un escandaloso porcentaje de absentismo y abandono escolar (la asistencia era aproximadamente el 50% de la matrícula).

¿Y las enseñanzas media y superior? El rasgo común será el *elitismo* y, consecuentemente, el reducido número de alumnos que concurren a sus aulas. Respecto a la primera, los deseos legales por definir su función y lugar dentro del sistema educativo no se corresponden con una realidad fuertemente marcada por la escasez permanente de recursos y el estanca-

miento internos de los Institutos, el estado de apatía y abandono, cuyos últimos beneficiados serán los colegios privados (Holgado Barroso, 1996, p. 118). Otra cuestión de fondo sería la persistencia de dos posiciones educativas: una, que quiere dotarla de una finalidad propia, práctica y cultural y otra, defensora de una enseñanza preparatoria para los estudios universitarios. En relación a la Universidad, además de acusar las deficiencias anteriores, se produce un debate en torno a la llamada «autonomía universitaria», que no sólo afecta a la organización académica de los centros sino que se convierte en bandera de las diferentes corrientes políticas y doctrinales. Desde 1868 se venía reclamando su implantación pero en el período que nos ocupa adquiere mayor intensidad:

«Aunque las motivaciones y fines sean distintos, cuando finaliza el siglo XIX existe casi unanimidad en la necesidad de una descentralización universitaria que conduzca a esta institución a una autonomía administrativa, financiera e intelectual. García Alix hará suyo el proyecto y Romanones —admirable espíritu de continuidad— lo asumirá plenamente.» (Puelles Benítez, 1980, p. 256).

EL MAESTRO: FORMACIÓN Y EJERCICIO DOCENTE

La evolución histórica del magisterio primario se ha configurado bajo dos coordenadas, su formación y el ejercicio docente, ambas destinadas a la reproducción social y el adoctrinamiento ideológico, no sólo de su figura sino de los sujetos a los que se dirige su actividad. En España, la dejadez tradicional de la instrucción primaria por parte de las instancias oficiales y el desinterés de las clases dominantes tienen su reflejo directo en la *profesionalización* del maestro, entendida como la combinación de los elementos señalados. En este sentido, tanto por su procedencia (clases populares) como por su función social, se ha visto condicionado por cuatro factores claves para entender el fenómeno: la vigilancia y tutela de la Iglesia, la dotación de un saber empobrecido e ideológicamente manipulado, el permanente desarraigo, aislamiento y no integración en la comunidad y las pésimas condiciones materiales de vida y trabajo (Ortega, 1987, p. 22).

El primer aspecto será la *capacitación inicial*, a partir de la cual se comienza a configurar el oficio de maestro. Desde mediados del siglo XIX se asiste a un proceso de institucionalización donde las Escuelas Normales se convierten en los centros para la formación del magisterio primario pero a partir de la Restauración se entra en una fase de abandono por los poderes públicos (tanto locales como nacionales), llegando incluso a cuestionarse su propia existencia. Será en la última década cuando comienza a cobrar fuerza, desde los gobiernos liberales, la necesidad de una reforma profunda de los estudios y de la finalidad de estas instituciones, que no se verá materializada hasta el proyecto del Ministro de Fomento Germán Gamazo de 1898. No obstante, las coyunturas políticas y los condicionantes econó-

micos estructurales, junto a la falta de medidas contundentes en el terreno presupuestario, hacen fracasar los deseos liberales. A pesar de estos obstáculos difíciles de salvar, existen una serie de aspectos que contribuyen a la *revalorización formativa*: desaparición de algunas disciplinas instrumentales en beneficio de otras de carácter pedagógico, aumentando la capacitación profesional, el establecimiento de tres titulaciones progresivas (elemental, superior y normal), que permiten la promoción desde los propios estudios y el intento por equiparar la capacitación de maestros y maestras.

La reforma Gamazo tendrá una vida efímera, ya que la llegada al poder de los conservadores (1899) supone un replanteamiento de la cuestión aunque, dada la peculiaridad del primer Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, García Alix, no se aportan aspectos novedosos con respecto a la reorganización de las Normales y de la formación del maestro. Las soluciones aportadas no responden a las necesidades reales y totales demandadas por la enseñanza normalista ya que «no se trata de una reforma radical y profunda, porque para ello habrían de plantearse cuestiones difíciles, cuya solución exigiría gastos que no consienten los agobios del Erario público» (García Alix, 1900, p. 81). Precisamente esta justificación económica será alegada por el liberal Romanones para reformar nuevamente los estudios (1901), adoptando una de las medidas más trascendentales en la evolución histórica de las Escuelas Normales: la incorporación de los estudios elementales (implantados en todas las capitales de provincia) a los Institutos generales y técnicos, perdiéndose el prestigio institucional y educativo de aquellos establecimientos. No obstante, un Real Decreto posterior de 24 de septiembre de 1903 concede la posibilidad de que dichos estudios se impartieran en las Normales Superiores.

El segundo componente de la configuración histórica del maestro será su *ejercicio profesional*. Aquí nos centraremos en dos cuestiones básicas, el sueldo y las condiciones físicas y materiales en las que se desenvuelve su tarea. La primera (la segunda ya fue analizada al referirnos a la enseñanza primaria) encuentra dos problemas básicos que hacen del magisterio uno de los oficios con menor consideración socio-profesional, a saber: las bajas retribuciones y el retraso en su percepción. El pago del salario correspondía a los municipios que, por los problemas económicos, tenían dificultades para su retribución, además esta fórmula favorecía la dependencia hacia las autoridades locales, donde el caciquismo se hacía dominante. Desde instancias educativas como la Institución Libre de Enseñanza, agrupaciones de maestros o foros de debate como los Congresos Pedagógicos de finales del siglo XIX se solicitaba la incorporación de las atenciones de la primera enseñanza al Estado, incluyendo el salario de los maestros, petición que se hará realidad a partir de los presupuestos del Estado de 1902. Con ello, a pesar de no verse aumentadas las dotaciones escolares, se consiguió dotar de cierta regularidad en el pago de los sueldos y años después facilitó el aumento de las asignaciones retributivas. Pero esto no nos debe hacer olvidar otra realidad, la marcha progresiva hacia la constitución de un funcionariado dependiente del poder central, consiguiendo de esta forma la uniformización y homogeneización de este colectivo docente.

LA RESPUESTA REGENERACIONISTA

Desde que en 1890 Lucas Mallada publica su obra *Los males de la patria*, donde ya se expresan las bases del movimiento regeneracionista, se comienza a plantear la ignorancia como uno de los grandes problemas de la sociedad española. La catástrofe colonial viene a intensificar esta idea ya que respondía, entre otras razones, al atraso educativo. Sales y Ferré la considera tanto causa como manifestación de la decadencia, acusando de la misma a las clases directoras, que «en vez de dedicar sus fuerzas a aumentar la salud y el bien del cuerpo social, emplean en satisfacer sus apetitos personales los medios que la sociedad pone en sus manos para el fomento del bienestar colectivo» (Sales y Ferré, 1902, p. 20).

El fundamento de la cuestión educativa se encuentra en la *enseñanza primaria*, verdadero motor de la regeneración social y pedagógica, ya que su destinatario es un pueblo que debe despertar de su letargo histórico e incorporarse a la tarea reconstructora. El diagnóstico de la realidad es bastante lamentable: escandaloso porcentaje de españoles que no saben leer ni escribir, maestros ignorantes, casi mendigos, desprovistos de todo prestigio e influencia social y una escuela que, por su escasez de recursos humanos y materiales, apenas alcanza a un sector de la población (Macías Picavea, 1899, p. 124). La solución no consistía, como era habitual en los diferentes gobiernos, en elaborar leyes formalmente cargadas de retórica reformista y que tan nefastas consecuencias tuvieron en la enseñanza española a lo largo del siglo XIX. Se trataba de cambiar profundamente la educación nacional en sus componentes cuantitativos (mayores inversiones presupuestarias) y cualitativos: «Ha de ser política eminentemente sustantiva y de edificación interior; por tanto, política pedagógica, económica, financiera, social, mediante la transformación rápida, forzada, de la escuela y de la educación, así superior como inferior, mejorándolas en calidad y en cantidad.» (Costa, 1902, p. 110). ¿Cómo se refleja esta transformación profunda en el agente por excelencia de la acción educativa?. Desde instancias pedagógicas renovadoras como la Institución Libre de Enseñanza, y según la experiencia facilitada por la política del momento, se insiste en la *estrecha conexión entre reforma y maestro*, sin cuya participación activa es imposible obtener resultados positivos, por lo tanto:

«Toda sociedad que aspire a tener la función de la educación y la enseñanza organizada de manera que responda a sus fines necesita asegurar, ante todo, a sus maestros las mayores facilidades posibles, no ya para sostener, sino para elevar constantemente su vida en todas las esferas: intelectual, moral, material, etc... Ningún Estado, como ninguna Corporación interesada seriamente en la enseñanza, puede prescindir de todas estas condiciones, por más extremadas que a nuestra común indiferencia aparezcan.» (Giner de los Ríos, 1973, pp. 120-121).

Los regeneracionistas recogen estas premisas, incorporándolas a su ideario de forma que se fijan dos direcciones en las cuales poner los esfuer-

zos reformistas, la formación y la actividad docentes. En primer lugar es necesario un cambio radical de los establecimientos destinados a la capacitación del magisterio, las Escuelas Normales, reduciendo su número igual que el del alumnado, reorientando su finalidad y reformando sus contenidos formativos (para Rafael María de Labra lo esencial es que el maestro *sepa lo que debe enseñar y cómo ha de enseñar*), de tal forma que se conviertan en centros docentes profesionales de primer orden con una atención preferente por parte de las autoridades. De esta manera se persiguen dos objetivos fundamentales para que logren el nivel obtenido en los países más avanzados, dentro del principio de *europización* costista:

«la resurrección de nuestros centros de enseñanza, hoy *vacíos* y desiertos, transformándoles en órganos activos y conscientes, tanto como de enseñanza positiva, de educación, y la conversión de nuestra actual cultura epidémica, verbalista, ideológica y libresca en la cultura honda, real, experimental y positiva á que tienen derecho el estado presente de la ciencia y el desarrollo de las artes pedagógicas.» (Macías Picavea, 1899, p. 431).

Además otros autores profundizan en una serie de medidas para contribuir al mejoramiento de las instituciones normalistas y del magisterio en general: la eliminación del nefasto *certificado de aptitud*, por el cual se facultaba para ejercer la docencia sin necesidad de recibir una formación profesional y reglada, la unificación de títulos (el plan de estudios vigente establecía una doble titulación, elemental y superior, según la tipología de escuela primaria), la reducción del excesivo número de las lecciones asignadas a algunas disciplinas (como Lengua castellana, Lectura y Escritura o Filosofía), la capacitación del profesorado en las nuevas aportaciones científicas y pedagógicas y la dotación de edificios y materiales de enseñanza adecuados a la finalidad educativa (Vincenti y Reguera, 1911, pp. 191-193).

Pero la regeneración educativa estaría incompleta sin la atención preferente a las condiciones de vida social, profesional, material, etc., del maestro. Las soluciones planteadas se dirigen hacia varios campos de actuación, girando el primero alrededor de la *reforma del personal existente*, incidiendo sobre los ineptos, faltos de vocación y deficientes en su moral para el cargo que desempeñan. Para ello es necesario establecer una medida previa, la supresión del sistema de oposiciones vigente, mejorando el nombramiento con la participación de los organismos e instituciones implicadas, igualmente sometidas a una renovación y revisión profundas de sus finalidades y funciones: Escuela Normal, Inspección de Primera Enseñanza y autoridades ocupadas en la instrucción pública, que doten de mayores garantías prácticas y profesionales a los ejercicios de selección.

Por lo que respecta a las *condiciones retributivas y profesionales*, se impone una acción de primer orden, el aumento y la equiparación de los sueldos, especialmente de los más bajos, acompañada de la puesta en marcha de un conjunto de instrumentos facilitadores de la formación permanente del magisterio a través de cursos, misiones pedagógicas, pensiones de estudio, etc., singularmente destinados a romper el aislamiento pedagógico y

cultural del maestro rural. En esta misma línea encaminada a elevar la posición socio-educativa, se podrían crear incentivos en forma de premios y recompensas para los que destacasen en su labor docente. Pero este repertorio estaría incompleto sin una renovación profunda de la escuela, sin la cual es imposible entender y completar la reforma del magisterio primario, por lo que en primer lugar, y básicamente, se debería producir un aumento considerable de las construcciones escolares, mejorar las existentes y dotar a todas de los recursos materiales suficientes. Para potenciar su papel social y regenerador se demandaba, entre otras acciones, el suministro de ayudas a las familias para facilitar la asistencia escolar de sus hijos y el fomento de las actividades formativas complementarias: cantinas, colonias de verano, bibliotecas, campos escolares, museos pedagógicos, etc. Todas estas reivindicaciones quedan resumidas y expresadas con la siguiente elocuencia:

«Mientras no haya maestros, pero muchos maestros, dignamente retribuidos, eso sí, según sus merecimientos; y locales, pero muchos locales, baratos, limpios y aireados; y mientras no se gaste en ello muchísimo más dinero de que ahora se gasta, todo quedará lo mismo que está, aunque sigamos recreándonos con la música celestial de la enseñanza obligatoria... Si no se puede gastar nada para poner remedio á estos bochornos y 'hacer país' por el único camino que hoy se conoce, callémonos y desesperémosnos en silencio.» (Costa, 1916, p. 354).

En definitiva, se trataba de aplicar un *plan radical, global y renovador* destinado a una escuela cuya realidad material y humana estaba marcada por la miseria vital, convirtiéndola en verdadero motor de la regeneración que necesitaba la sociedad, para lo cual era imprescindible la implicación del maestro como sujeto activo del cambio. No se trata aquí de discutir acerca de las repercusiones teóricas o prácticas del proyecto, que por otra parte tardará tiempo en reflejarse de manera evidente en la enseñanza española, sino de la trascendencia histórica de este movimiento, que tendrá como mérito fundamental el concebir el progreso social a través de la educación, elevándola a la categoría de cuestión nacional.

REFERENCIAS

- COSSÍO, M. B.; LUZURIAGA, L. (1915). *La enseñanza primaria en España*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional.
- COSTA, J. (1902). *Oligarquía y caciquismo como la forma actual de gobierno en España: urgencia y modo de cambiarla*. Madrid: Ateneo Científico y Literario.
- (1916). *Maestro, Escuela y Patria* (Notas pedagógicas). Madrid: Biblioteca Costa.
- GARCÍA ALIX, A. (1900). *Disposiciones dictadas para la reorganización de la enseñanza*. Madrid: Imp. Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1973). *Ensayos*. Madrid: Alianza Editorial.

- HOLGADO BARROSO, J. A. (1996). La enseñanza secundaria en el contexto regeneracionista español (1898-1902). En Gómez García, M^a. N. (ed.). *Pasado, presente y futuro de la enseñanza secundaria en España*. Sevilla: Kronos.
- ISERN, D. (1899). *Del desastre nacional y sus causas*. Madrid: Imp. Vda. M. Minuesa de los Ríos.
- LABRA, R.M. (1902). *Los maestros, la educación popular y el Estado*. Madrid: Hernando y Cía.
- MACÍAS PICAVEA, R. (1899). *El problema nacional. Hechos, causas y remedios*. Madrid: Lib. Gral. de V. Suárez.
- ORTEGA, F. (1987). Un pasado sin gloria: la profesión de maestro (la formación de los maestros en España). *Revista de Educación*, 284.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.
- SALES Y FERRÉ, M. (1902). *Causas de nuestra decadencia*. Madrid: Imp. y Lit. de J. Palacios.
- SECO SERRANO, C. (1991). Crisis ideológica en la Restauración. En GARCÍA DELGADO, J. L. (ed.). *España entre dos siglos (1875-1931). Continuidad y cambio*. Madrid: Siglo XXI.
- VINCENTI Y REGUERA, E. (1911): *La educación popular*. Madrid: Est. Tip. Hijos de M.G. Hernández.

COSTA, PROPULSOR DEL REGENERACIONISMO

MARTÍN DOMÍNGUEZ LÁZARO

Universidad de Extremadura

DATOS BIOGRÁFICOS

Joaquín Costa y Martínez nació el 14 de septiembre de 1846, en el seno de una modesta familia campesina. Su padre era apodado el «Cid», cristiano viejo, de casta recia y entera, era tenido por un hombre sensato y fue para nuestro autor el mejor modelo y consejero de la infancia y adolescencia.

En su pueblo natal, Graus, pasa su primera niñez, pero a los seis años se traslada a Monzón donde pasará la segunda niñez y la adolescencia dedicado al campo y a la tarea escolar; allí se despertará su pasión por el saber. Dos grandes virtudes se dan en él, la laboriosidad y la voluntad, pero a pesar de este tesón no puede estudiar por falta de recursos económicos.

A los diecisiete años deja el domicilio familiar y se instala en Huesca, donde va a trabajar de criado-cochero de caballos y carro al servicio del arquitecto Hilarión Rubio. En esta localidad comienza a estudiar el Bachiller, en las horas libres de trabajo, y Magisterio.

En 1867 marcha pensionado por el Ministerio de Fomento a la Exposición Universal de París. De allá va a volver impresionado por los adelantos que observa, prosigue los estudios de Bachiller y los de Maestro Nacional, además trabaja y escribe sus experiencias.

En 1870 se matricula de Derecho en la Universidad Central de Madrid, en la que se licencia y doctora y redacta los primeros libros. Luego oposita a varias cátedras de Universidad, mas no obtiene ninguna, pero consigue entrar de Letrado en la Hacienda pública.

En 1878, la Institución Libre de Enseñanza le ofrece un puesto de profesor y renuncia a su cargo burocrático, para seguir la vocación de la ense-

ñanza. Alterna las clases con la abogacía, y se dedica a escribir intensamente sobre el campo, el derecho, la educación y la política.

En 1883 deja la ILE para ganarse el sustento diario fuera y ejerce de Notario de las cuestiones coloniales y de geógrafo africanista y escribe los libros más importantes relacionados con el Derecho. De 1891 en adelante, intensifica la actividad política.

En 1898, con motivo del desastre colonial, y ya madura su personalidad, se convierte en la voz política de la ILE y comienza a verter sus ideas en todas partes sobre la regeneración nacional. A partir de ese momento sólo la salvación de España es su preocupación angustiada y obsesiva, que la llevará en la médula de los huesos hasta el final de su vida. Así lo pone de manifiesto en los mítines que da y en los documentos que escribe, que son un fiel reflejo del testimonio de dolor que sentía por la nación.

Pero a pesar de las amargas críticas y diatribas que lanza contra los males de la madre patria, nunca perderá la esperanza en su salvación y muestra gran confianza en conseguirlo. Así nos lo refiere José María del Moral: «Lo más asombroso de Costa es su optimismo fundamental, la fe en España y en el hombre español que, pese a todo, a denuestos y vacilaciones, alienta su vida y su obra» (del Moral, 1970, p. 16).

Para Costa, lo mismo que para Unamuno, España seguía siendo la gran reserva de valores humanos que Europa necesitaba, y el León de Graus es pieza clave en la vida política e intelectual de la España contemporánea. Nadie hasta él se había acercado con tanto amor y penetrado tan profundamente en todas las manifestaciones de la realidad social y política española. De él dijo Ramiro de Maeztu que era el gran maestro, puente entre la España pasada y celtibérica y la España futura y europea. En cierto aspecto, se puede decir que fue precursor de las ideas y bagaje cultural de la Generación del 98.

En 1899 crea la Asamblea Nacional de Productores en colaboración con Basilio Paraíso y con Santiago Alba, pero por importantes discrepancias internas entre los objetivos a conseguir y los medios y procedimientos de actuar fracasa al poco tiempo. Ese mismo año se apunta al partido republicano en el que militará activamente, dando conferencias y atacando duramente las formas de gobiernos existentes, a las que culpa de las desgracias que padece la patria. En esta formación permanecerá hasta que deje la vida profesional.

En 1904 se retira a Graus, donde se aísla como puede de todo contacto con el mundo político y se dedica a escribir para sí mismo, pero continúa con su actividad frenética: «dormía como cuatro horas al día, y malamente, y no siempre de noche; comía a destiempo, como si el cuerpo ya no le interesara» (Cheyne, 1992, p. 129).

También sabemos que en 1905 sigue residiendo enfermo en Graus; en 1906 se queja de su larga enfermedad, y en 1907 revela que dicta desde la

cama. De 1907 a 1910 vive postrado en su pueblo natal, hasta que el 8 de febrero de 1911 expira, conmoviéndose el espíritu nacional. A su muerte los periódicos comienzan a disputarse su ideología, tratando de atraérselo cada uno a la suya.

AMBIENTE SOCIOPEDAGÓGICO DE LA 2ª MITAD DEL SIGLO XIX

Para comprender y enjuiciar mejor a Costa daremos una visión sintética de España durante la segunda mitad de la centuria decimonónica, ya que espacio y tiempo son las dos coordenadas en las que el ser humano entreteje su vida, y no debemos olvidar que todo hombre es hijo de las circunstancias geohistóricas en las que le ha tocado vivir.

En política, la segunda mitad del siglo está ocupado por el reinado de Isabel II, el sexenio liberal, la Restauración y la alternancia de poder entre los conservadores de Cánovas y los liberales de Sagasta. Durante esos cincuenta años se van a dar diversas formas de gobierno, y como consecuencia, también se modificarán las estructuras sociales.

En educación, en los decenios finales, se dan dos tendencias opuestas: por una parte, prosigue la pedagogía teocéntrica y perenne, de épocas anteriores, abanderada por el clero, los conservadores y M. Menéndez y Pelayo, quien defendía que la educación debe reunir la triple condición de ser clásica, católica y tradicional, como lo había sido secularmente. Y, por otra, hay varios intentos de renovación pedagógica progresista.

Además, durante estos lustros, es la época de los congresos pedagógicos europeos. Estos nacen en Alemania a mediados de la centuria, y de ahí se extiende en el último cuarto de siglo a Francia, donde se van a celebrar varios, y avanzada la centuria pasan a Bruselas y después a Inglaterra, a los que asistieron numerosos miembros de la ILE.

En nuestra patria se inicia el movimiento congresista por los años 1870, y de ahí en adelante van a continuar haciéndose en diversas poblaciones del país, aunque los más importantes serán los de 1882 y 1888 en Madrid y Barcelona respectivamente. En 1892 se celebró el Congreso Pedagógico Hispano-Luso-Filipino-Americano, que resultó ser la asamblea mayor que se ha reunido de profesores, 2.660, en Madrid; pero además hubo otras jornadas o asambleas pedagógicas por esa época.

La razón de tantos congresos pedagógicos es porque iba calando la idea de los ilustrados en el pueblo llano, entre ellos Jovellanos, quienes consideraban a la escuela como la salvadora de todas las clases, y los que se van a encargar de realizar esta labor de persuasión va a ser la ILE, los movimientos obreros y determinadas corrientes eclesiásticas. Estos tres estamentos crearon instituciones para educar al pueblo. Esta inquietud de las bases le faltó a los ilustrados para hacer realidad sus empeños.

A su vez, en este período se modifica el concepto que se tenía de la educación y la transcendencia que conlleva; las dificultades vendrán a la hora de dar soluciones concretas. Pero existe un clamor general por todas partes, reclamando reformas en materia educativa, la familia, el niño, etc., hasta tal punto que Cossío exclamará: «La atmósfera está saturada de pedagogía». En síntesis, aquellos hombres cultos de finales del siglo decimonónico van a considerar la instrucción como la panacea de todos los problemas de la sociedad.

Sin embargo, a pesar de esa preocupación educativa reinante, en algunos profesionales se tenía plena conciencia de la diferencia existente entre las naciones cultas europeas y la nuestra. Así Valentín Morán, maestro de Madrid, dirá: «Es, pues, preciso, puesto que aquí venimos a hablar con claridad, pedir la creación de más escuelas de primera enseñanza, más escuela de artes y oficios, más prácticas, más realidad, más medios de aprender, menos escolasticismo» (Batanaz, 1982, p. 78).

Otra característica de los congresos pedagógicos era que asistían los maestros de escuelas y allí exponían sus experiencias y pobreza, sobre todo de edificios lúgubres y mal ventilados —casi ninguno era del Estado— porque eran los que sufrían las consecuencias y también los problemas de la penuria económica.

Ante esta situación intentan buscar responsabilidades de por qué nuestra escuelas se encontraban en tal situación y no las hallaban. Para Bernardo Álvarez Marina la causa de que la instrucción pública no progrese consiste en que no hay verdadero interés por su prosperidad. Y esto se debe a los cambios continuos de gobiernos. Hay quienes decían que se debía a la legislación vigente. Otros, a la falta de interés de los ciudadanos y desprecio a la ilustración desde tiempos lejanos. Por fin, llegan a la conclusión que está en la sociedad entera.

Alfonso XII, en la sesión inaugural del Congreso Pedagógico de 1882, entre otras cosas dijo a los maestros que era el estamento «que más puede contribuir al desarrollo de la inteligencia, de la instrucción y de la cultura nacional». Y más adelante añadió: «Yo que me he sentado en los bancos del aula, sé cuanto tengo que agradecer a mis queridos maestros» (Batanaz, 1982, p. 117). Estas palabras agradarían mucho a la mayoría de los asistentes, aunque habría alguno que pensaría lo que dice el Secretario de la OIE, Juan Carlos Tudesco, que sobre la educación siempre han existido dos discursos: uno de exaltación con la palabra, y otro de resistencia con los hechos. Y, si somos observadores, comprobaremos que lo mismo sucede en nuestros días.

Las exigencias de reformas escolares en la segunda mitad del siglo XIX eran manifiestas. Aunque se había publicado la primera gran Ley de Instrucción Pública, más conocida como Ley Moyano en 1857, que imponía la enseñanza obligatoria de seis a nueve años, ello no había solucionado el problema. El número de analfabetos ascendía al 75 por ciento de la población aproximadamente.

Igualmente el número de escuelas era muy deficiente, ya que había una por cada 750 habitantes, mientras que el de maestros era uno por cada 955; el nivel cultural estaba muy bajo y la retribución económica para muchos era paupérrima, de unas 125 pesetas anuales en algunos casos. Compiendo con la enseñanza oficial se hallaba la escuela privada, de más calidad y que acogía a mayor cantidad de alumnos.

En medio de este panorama educativo, va a crearse la Institución Libre de Enseñanza el año 1876, que tendrá su hontanar en el krausismo alemán y en los decretos del Ministro Orovio. El espíritu común que anima a todos estos reformadores es acabar con las escuelas «góticas y monásticas», donde sólo trabaja el maestro y el libro. La organización escolar de la ILE era original: horario, excursiones, conferencias públicas, cursillos como ayuda a la Enseñanza Superior, etc.

Para los pedagogos más relevantes de la Institución, Giner y Cossío, el fin de la educación es «Formar hombres cabales»; es decir, responsables y útiles a la patria. Para conseguir tales hombres querrán educación integral, enseñanza intuitiva, activa, basada en la libertad, suprimir los castigos y exámenes y buscar la máxima de Froebel «Aprender jugando». En resumen, lo que reunía a todos era el espíritu de renovar a España intelectual y moralmente.

Avanzado el siglo XIX, se plantea en nuestro país el problema de la educación de la mujer, cuyos principales defensores fueron el ex-sacerdote Fernando de Castro, Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán. Los interrogantes que aquella sociedad se hacía eran los siguientes: ¿Debe ser igual la instrucción dada a la mujer que la de los hombres? ¿Qué materias deben estudiar las mujeres? ¿Puede la enseñanza de chicos y chicas impartirse en lugares comunes? Y en caso afirmativo ¿Hasta qué edad?

Así mismo, en 1888, tiene lugar en Granada la creación de las Escuelas del Ave María, por el presbítero Andrés Manjón, que van a suponer otro revulsivo para intentar mejorar la caótica educación de las clases humildes y desheredadas. Sus métodos son eminentemente prácticos y tienen un cierto parecido con los de la ILE, aunque los alumnos serán distintos y las ideologías opuestas. Desde esta ciudad se expandirán los ecos pedagógicos a otros lugares de la vasta geografía hispánica.

COSTA, IMPULSOR DEL REGENERACIONISMO

Transcurrido el tiempo, en medio de estas controversias educativas, llegamos a finales del siglo XIX, concretamente a 1898, en que va a tener lugar el desastre colonial, por el que nuestra patria perdía las últimas posesiones de ultramar y, como consecuencia, quedaría hundida y postrada y los españoles vejados, como si no valieran ya para nada.

Ante este panorama desolador, se van a levantar las voces de Joaquín Costa y otros coetáneos: Macías Picavea, Lucas Mallada, Sánchez de Toca, etc., quienes no se cansarán de proclamar que el problema de España es un problema de educación nacional. A la propagación y defensa de esta tesis, Costa consagrará los últimos días de su ajetreada existencia, exponiéndola como una pesadilla permanente en todos sus escritos y conferencias.

El tema de regenerar a los españoles, ya lo había proclamado anteriormente. Así lo expone en 1896, en la lista de cuestiones y soluciones en la campaña por Huesca, con un programa de doce puntos, que Tuñón de Lara los califica de «paradigma del regeneracionismo». Entre ellos se encuentra la mejora de la instrucción primaria, elevando la condición social del maestro.

Pero la idea de la regeneración nacional se va a convertir en obsesiva con motivo de la pérdida de las colonias. A partir de aquí no cesará de anunciarla, como la voz que clama en el desierto, en cualquier ocasión y circunstancia. Así en la Asamblea Nacional de Productores, celebrada en Zaragoza, en febrero de 1899, volvió a insistir en esos puntos que él considera clave para la redención del país.

Algo semejante reiterará en la conferencia pronunciada en Madrid, en 1900, con el sugestivo título sobre «Quienes deben gobernar después de la catástrofe», y en otra pronunciada en el Ateneo madrileño en 1901, en la que sintetiza su programa político en estos cuatro puntos:

«1º. Fomento intensivo de la enseñanza y educación por los métodos europeos; 2º. Fomento intensivo de la producción y difusión consiguiente del bienestar material de los ciudadanos; 3º. Reconocimiento de la personalidad del municipio(...) creando una jurisdicción especial en cada cantón o localidad; 4º. Independencia del orden judicial. intervención del pueblo en los juicios civiles(...) a fin de reducir en la mayor escala posible la superficie de contacto con el cacique», (Cheyne, 1992, p. 41).

En otro resumen, que redacta en 1902, para un partido nacional, con el fin de regenerar la Patria, expone todo un programa que Costa llama «enunciados prácticos», y los concreta en doce puntos, que de haberse llevado a cabo, seguro que habría surgido los efectos deseados. Muchos ya son conocidos. En el último refiere: «12º. Renovación de todo el personal gobernante de los últimos veintiocho años, sin excluir la representación actual del poder moderador» (Cheyne, 1992, p. 43).

EL REGENERACIONISMO POR LA ESCUELA

Como ya hemos dicho, Costa siempre tuvo gran fe en la educación, pero con motivo del desastre colonial de 1898, se va a convertir en el tonante ibérico y la voz política de la Institución Libre de Enseñanza, y

pronuncia los discursos educativos más lacerantes, con la pretensión de salvar a la madre patria de aquella situación caótica.

He aquí el mitin que dio en 1899, cuando la nación se encontraba en total prostración: «La escuela y la despensa, la despensa y la escuela, no hay otras llaves capaces de abrir camino a la regeneración española» (Costa, 1916, p. 215). Y compara aquel momento con el que se produjo cuando fuimos invadidos por los árabes a principios del siglo VIII. A continuación expone detalladamente el programa nacional a seguir para europeizar España, que era su meta final. Y, después de haber descendido a los medios y procedimientos, —que no comento por ser políticos— concluye con esta elocuente exhortación: «Y la cuestión no es ya de programa, sino de acción. Nos duelen los labios de tanto haberlos hecho trabajar y las manos de haber holgado tanto» (Costa, 1916, p. 227).

En el Mitin Pedagógico de Valencia (28-X-1899), celebrado a iniciativa del Ateneo Científico sobre la necesidad de implantar la educación integral y obligatoria, Costa, presidente del Directorio de la Liga Nacional de Productores, no asiste. Pero envió un escrito en que reitera su postura:

«Nos adherimos incondicionalmente y sin reservas al objeto del mitin, si bien haciendo constar que, en nuestro sentir el problema pedagógico, aquí donde falta todo, la escuela, el maestro y los niños, depende de esas tres condiciones previas, y no se adelantaría nada con declarar obligatoria una vez más la primera enseñanza», (Costa, 1916, p.228).

Asimismo, la Liga Nacional de Productores envía al mitin pedagógico de Valencia una serie de conclusiones en las que se vislumbra el sentir educativo de la época y la influencia del pensamiento de Costa. Entre ellas comentamos: «Conclusión 35. El problema de la regeneración de España es pedagógico tanto o más que económico y financiero, y requiere una transformación profunda de la educación nacional en todos sus grados» (Costa, 1916, p. 230).

En los puntos siguientes exponen los medios que se deben emplear para conseguirlo: Reforma de los programas educativos, mejora de la formación del maestro, pago de los haberes a los maestros por el Estado, supresión de algunas Universidades y fomento de la formación profesional, enviar jóvenes al extranjero para prepararlos para las diversas profesiones. Asimismo dictamina los medios económicos para materializarlo. Y finaliza con unas recomendaciones al gobierno para que ponga en práctica el programa educativo de la nación. Pero sucedió lo que suele pasar la mayoría de las veces, que una cosa es predicar y, otra muy distinta, hacerlo realidad.

Para Adolfo Posada, Costa sintetizó el programa nacional regeneracionista en estos dos términos: «la Escuela y la Despensa», ... «estimando que las dos palabras se podían reducir a una: la Escuela» (recogido en Costa, 1916, p. 236). Y aclara a continuación su brillante pensamiento, no porque los otros no sean importantes, sino porque todos tienen el origen de la solución en esta institución.

Y más adelante, lanza unas afirmaciones que podrían ser suscritas por el propio Iván Illich, pero este lo hace para criticar el poder monopolizador de esta institución, mientras que Costa es para ensalzar su misión. Aunque reconoce que a pesar de estas advertencias pocos las escuchan y las obedecen en este país:

«¡La Escuela! Sí; es el ídolo en el mundo civilizado! ¡El maestro! casi nada; el sacerdote de la nueva religión de la cultura en todas las partes. ¡La enseñanza! No hay preocupación superior en los pueblos que saben cuanto le deben y que siguen esperando indefinidamente sus beneficios» (Costa, 1916, p. 236).

Los prohombres cultos de finales del siglo pasado y principios del nuestro estaban convencidos que la educación era la gran panacea que solucionaría todos los problemas de nuestra nación, al igual que hoy día lo defiende Delors en su informe para la Comunidad Europea *La educación encierra un tesoro*. Posada escribía a este respecto: «la enseñanza, una enseñanza intensa, humana, profundamente educativa, es hoy, para cuantos se preocupan del problema de la educación de los pueblos, el núcleo generador de toda acción social eficaz y el coronamiento de la obra política progresiva» (recogido en Costa, 1916, p. 238).

Por su parte Ramiro de Maeztu, hombre importante de la Generación del 98, con motivo de la muerte del «León de Graus», en su artículo (de 13-II-1911), «El ideal de la escuela y la despensa», escribe: «Debemos a Costa la posibilidad de que los futuros políticos de España lleguen a tener por contenido «la escuela y la despensa», de que se conviertan en instrumentos de ese ideal» (recogido en Costa, 1916, p. 240).

Por último comentaremos el escrito que Costa presentó al Mitin Pedagógico, celebrado en Tárrega (Lérida) el uno de julio de 1907. Tanto por la edad (61 años) y la salud delicada que padecía, como por el mensaje que manda podemos considerarlo como el testamento pedagógico. Veamos algunos asertos: «La causa de los maestros se confunde en mi pensamiento con la causa patria, sin que haya otra por encima ni a su nivel» (Costa, 1916, p. 253). Y comentan lo que hicieron los americanos tan pronto se adueñaron de Cuba, deseando que se hiciera lo mismo en nuestro suelo.

Asimismo, propuso a la consideración de los asistentes las escuelas graduadas de Cartagena que —según él— suponen, en el desenvolvimiento de nuestra enseñanza primaria, un punto de avance y un ejemplo digno de ser imitado por todos los pueblos de España, como posteriormente se ha ido haciendo.

También les recuerda en una carta que no deben olvidarse la mejora en la preparación de los maestros, que es el factor más importante interviniente en el proceso educativo, «mandándolos fuera, digo, no sólo para que aprendan la técnica (los libros son insuficientes), sino, sobre todo, para que formen su espíritu» (Costa, 1916, p. 261).

En otra epístola en la que describe todo un plan de organización docente para las nuevas escuelas, le comunica al director: «Celebro haber hecho relación con usted y me felicito, no de que busque usted inspiración en nuestra *Reconstitución y europeización*, que eso es una hipérbole, sino de que hayamos coincidido en las líneas generales del problema pedagógico, que es casi decir el problema nacional» (Costa, 1916, p. 263). Aquí vuelve a identificar la cuestión de la escuela con la de la Patria.

Para terminar diremos que a los Maestros de Madrid que lo animan a que no calle, sino que prosiga denunciando los males de nuestro país, le contesta con un amplio artículo en el periódico *Liberal*—marzo de 1908—, en el que reitera su postura conocida, que para redimir a España, hay que hacerlo por la escuela elevando la condición del magisterio.

Y después de hacer una ardua crítica a la política seguida, durante los años de la postguerra, en los que dice que no se ha hecho nada, les manifiesta: «No pensarán ustedes por esto que he mudado de actitud o de convicción con respecto a las escuelas de niños y su profesorado. Donde estaba, sigo». Y hace un resumen de lo sucedido en último decenio: «Van corridos más de nueve años desde que suscribí el mensaje de la Cámara Agrícola del Alto Aragón al país, fecha 18 de noviembre de 1898, uno de cuyos número está así concebido» (Costa, 1916, p. 277). Y vuelve a repetir su política educativa respecto a los maestros y a la escuela, y por los temas y asuntos que aborda, en los que repasa y mezcla lo que venía diciendo, desde hacía años.

INICIO EN COSTA DE LA IDEA DE REGENERAR ESPAÑA

Tanto su coetáneo, Ramiro de Maeztu, como el estudioso Georges J. G. Cheyne recientemente, defienden que el ideal regenerador no le surge a finales de la centuria, como acepta la mayoría, sino que le viene desde que asiste a la Exposición Universal de París cuando apenas tenía veintiún años. Maeztu refiere: «Parece que el ideal europeizador y los métodos de la escuela y la dispensa eran cosas recientes de Costa. No es así. Son de toda la vida... Y más adelante indica cuando se despierta en él aquel espíritu innovador: «Esa visita a París es el hecho central de la vida del muerto. Allí se da cuenta de la inferioridad de nuestra cultura y de nuestra riqueza, y desde ese momento hasta la hora de su muerte no piensa sino en la «escuela y la dispensa» (recogido en Costa, 1916, p. 241).

De la misma opinión es el investigador Cheyne (1992), quien en un reciente trabajo titulado *Ensayo sobre Joaquín Costa y su época*, refiriéndose a este asunto, comenta: «Desde la primera obra *Ideas extrañas de la Exposición Universal de París de 1867*, hasta su *Oligarquía y caciquismo*, como forma actual de gobierno en España 1902, el propósito de mejorar España y colocarla respetada entre los grandes países de Europa no le dejó nunca».

Y prosigue exponiendo su poético pensamiento: «incluso cuando en Graus, a finales de su vida, puso en forma novelada su visión de una España posible, la veía animosa, sonriente, luchadora, con alas y con manos, simpática y amable, ornada la frente con un nimbo hecho de resplandor y de fe, de justicia, de amor» (p. 107). O sea, que la idea de que había que redimir a la patria del atraso en que se encontraba se cierne en París y no la abandona hasta su muerte. Pero sucede que con motivo de la humillación sufrida en el desastre colonial aumenta su malestar y grita a la desesperada, intentando salvarla.

Por su parte, el erudito J. López Morillo escribe a este respecto: «Solitario, enfermo y desesperado, Costa llega pues, a identificarse con España a tal punto que siente los males nacionales como propios». Esto le sucedió varias veces a finales de siglo. Y prosigue desgranando su diáfano pensamiento:

«Su orgullo personal se siente profundamente herido al ver en España la cenicienta de Europa, pobre, ignorante y desdeñada de sus hermanas transpirináicas. El orgullo lastimado, la desolación espiritual, la vergüenza ante la humillación del país, todo ello contribuye a que la clamante retórica costiana tome un filo de exaltación pasional rayando con la histeria» (López Morillo, L., citado por Cheyne, 1992, p. 41).

COSTA Y SU PASIÓN POR EL ESTUDIO

Otra cuestión que se han planteado algunos estudiosos es cómo y cuándo se reveló ese afán insaciable de conocer en Costa. Sabemos que en Monzón asistía a la escuela y ayudaba a su familia. Pero por influencia de un tío sacerdote también frecuentó una escuela de latinidad que se había creado en esa villa, y estos conocimientos recibidos en la infancia y adolescencia serían los que avivaron en su alma la llama de la cultura.

De la situación contradictoria que le tocó vivir, se lamentará en su diario. Por una parte, le habían despertado afición a los libros, y por otra, no tenía tiempo ni dinero para dedicarse al estudio. Así nos dirá: «Cuántos males causan la ignorancia y la miseria de los padres aunadas, en contra de la desdichada prole que arrastra las consecuencias» (Cheyne, 1992, p.123). Por todos estos sinsabores infantiles, la educación de los padres será una preocupación importante en su vida, con la finalidad de que no actúen con sus hijos como habían hecho con él los suyos.

En la conferencia que impartió en el Ateneo Oscense en 1866, cuando apenas contaba veinte años, abogó por «la fusión en un solo miembro del obrero de la inteligencia y el obrero del trabajo; no puede existir el uno sin el otro» (Cheyne, 1916, p. 130). Esta idea luego la defendería la Institución Libre de Enseñanza, la Extensión Universitaria, Marx y sus epígonos, y Kerschensteiner en Alemania, etc.

De igual modo, en el mismo acto, exhortó a los jóvenes con estas elocuentes palabras: «Amad el trabajo y el estudio... son bienes que jamás se agotan, son amigos inseparables, tanto en la fortuna como en la desgracia». Y en otro lugar llega a referir cómo deben ser los centros educativos: «Basta ya de apropiar niños a las escuelas; dadnos escuelas apropiadas a los niños» (Cheyne, 1992, p. 137). Parece que estamos oyendo a Claparède defensor de la *Escuela a la medida*.

A su vez, Cheyne, respecto a la cuestión que venimos comentando en este apartado, dirá: «Yo mantengo que el interés duradero de Costa en la educación deriva precisa y directamente de la falta en su propia experiencia de un educador alerta y atento que hubiera sido estructura y orientación a su inteligencia, claramente superdotada» (Cheyne, 1992, p. 128). Es decir, que la carencia de maestro y de guía en su infancia y adolescencia dejaron esa sed insaciable de saber que le durará toda la vida.

CONCLUSIONES PEDAGÓGICAS

Voy a sintetizar en unos puntos aquellas aportaciones que estimo de mayor relevancia, aunque no resulte nada fácil hacerlo, porque su campo de acción fue múltiple y sus enseñanzas han tenido diversas interpretaciones.

Muchas de sus grandes ideas y por las que luchó con tanto tesón han sido puestas en prácticas o están superadas por los nuevos mass-media, Open University y UNED.

La generalización de la Educación Primaria es una realidad en nuestra Nación. Claro que en la actualidad esto no es suficiente, como escribe Jean Delors.

Costa fue partidario acérrimo de la europeización de nuestro país, y hoy día con la entrada en la Comunidad Europea estamos a punto de alcanzar esa nivelación y conseguir ese ideal.

Concibe la educación como política básica, sumarásimas para una nación que quiera prosperar: como visión redentora en un país irredento.

Es un gran patriota, en la mejor acepción del término, mira y se desvela por mejorar la situación de los ciudadanos.

Nuestro escritor se interesa por la instrucción y elevación socio-cultural del pueblo llano, intentando mejorarla por todos los medios, sobre todo a través de la «escuela y la despensa».

Es un notable reformador, ya que al mismo tiempo que anunciaba los principios, proponía los medios y alentaba a la praxis con ahinco.

Según el Profesor José Ortega, es obligado considerar a Costa como un gran educador, «educador de todo un pueblo», y un importante pedagogo digno de figurar en un notable lugar en la Historia de la Pedagogía Española.

Juzgado históricamente, Costa se sumerge en la tradición hispánica; comparte los principios básicos de la Institución Libre de Enseñanza, de la que fue profesor y colaborador; conoce las corrientes educativas de su época, incluso tuvo puntos didácticos comunes con el gran pedagogo Andrés Manjón.

Debo poner punto final diciendo: Los prohombres pasan, como los demás; pero sus ideas relevantes son perennes, y se convierten en realidad, cuando se van haciendo familiares en muchas mentes humanas. Es decir, cuando forman parte del espíritu del tiempo (*Zeitgeist*). Por eso, hay que estar muy atento en cada época al espíritu educativo de los tiempos.

REFERENCIAS

- BATANAZ PALOMARES, L. (1982). *La educación española en la crisis de fin de siglo: (Los Congresos pedagógicos del siglo XIX)*. Córdoba: Excma. Diputación Provincial.
- COSTA, J. (1916). *Maestro Escuela y Patria*. Madrid: Biblioteca Costa. Vol. X.
- COSTA, J. (1981). *Reconstrucción y europeización de España y otros escritos*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local.
- CHEYNE GEORGES, J.G. (1972). *Joaquín Costa, el gran desconocido: esbozo biográfico*. Esplugat de Llobregat: Ariel.
- (1992). *Ensayo sobre Joaquín Costa y su época*. Huesca: Fundación «Joaquín Costa».
- FERNÁNDEZ CLEMENTE, E. (1969). *Educación y revolución en Joaquín Costa*. Madrid: Edicusa.
- (1989). *Estudio sobre Joaquín Costa*. Zaragoza: Universidad, Secretariado de prensas universitarias.
- GONZÁLEZ BLANCO, E. (1920). *Costa y el problema de la educación nacional*. Barcelona: Cervantes.
- MARTÍNEZ BASELGA, P. (1996). *Quién fue Costa*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico».
- DEL MORAL, J.M. (1970). *Actualidad de Joaquín Costa*. Madrid: Edicusa.
- VARIOS (1986). *75 Aniversario de la muerte de Joaquín Costa (1911-1986)*. Barbastro: Patronato de la UNED.
- VARIOS (1990). *Homenaje a Joaquín Costa*. (por la Academia Matritense del Notariado). Madrid: Fundación Matritense del Notariado.
- VARIOS (1996). *150 Aniversario del nacimiento en Monzón de J. Costa (1946-1996)*. Monzón: Centro de Estudios de Monzón y Cinca Medio.

JOAQUÍN COSTA EN 1898 Y EL MODELO EDUCATIVO DE 1998

DIMAS VAQUERO PELÁEZ

El proceso de transferencias educativas por el que está atravesando el sistema educativo español, y que próximamente afectará a la comunidad autónoma aragonesa, es una buena oportunidad para que pensemos y tengamos más presente una educación más aragonesista. Una educación no sólo con contenidos que acentúen la conciencia aragonesa, sino que parta de principios e ideales, adecuados a los tiempos que corren, que ya fueron propuestos y analizados por uno de los aragoneses más ilustres e insignes, Joaquín Costa. No sería un modelo importado el concepto de educación que hoy se impone. Son ideales y principios educativos estudiados muchos años atrás por renovadores y regeneracionistas de la educación europea y española también.

La pedagogía fröbeliana, el krausismo, la Institución Libre de Enseñanza (ILE), ya hablaron de educación como instrumento de regeneración nacional, y de ellos bebió y se empapó nuestro Joaquín Costa. Elaboró nuevos métodos de enseñanza, habló de los principios fundamentales de la educación, soñó con anhelos de resurgimiento pedagógico, y ya dijo entonces que sacrificaría la mayor parte del presupuesto nacional con la seguridad de que la regeneración de España estaba en la escuela.

La educación, como ya bien recoge el texto del proyecto de Modelo Educativo Aragonés, es una de las mejores inversiones de futuro que puede hacer la Comunidad Autónoma. Los postulados regeneracionistas de J. Costa y la importancia que daba a la educación, se pueden y se deben retomar perfectamente en la actualidad.

La admiración por el pensamiento y la obra de Costa me ha llevado a establecer un análisis de su obra pedagógica y el paralelismo que existe o pudiera existir en el Modelo Educativo Aragonés. Analizar, reflexionar e incluir en este nuevo Modelo Educativo principios regeneracionistas y costistas como «escuela activa», «educación integral», «educación medioam-

biental», «método intuitivo»..., principios que se nos venden hoy como novedosos y referenciales en la Reforma actual y que J. Costa ya desarrolló en su obra pedagógica hace más de cien años.

En el proyecto aragonés se plantea la recuperación de las señas de identidad a través del conocimiento de las mismas en los currícula. Se propone la inmersión en lo aragonés sin pérdida de la referencia de J. Costa en 1898 y el Modelo Educativo de 1998.

Una buena referencia y seña de identidad es Costa y sus ideales educativos siendo el foco de actuación e irradiación de una mentalidad nueva y abierta. «Escuela y despensa» eran sus dos grandes preocupaciones, mejorar el nivel de vida de los españoles e influir en su mentalidad y en regeneracionistas dentro del universo educativo actual. Este modelo educativo es verdad que va más allá de lo que Costa proponía en algunos aspectos, no nos podemos quedar anclados en un pasado aunque nos pueda parecer muy bueno, pero cierto es que los tiempos ya no son los mismos ni las circunstancias tampoco. Pero también se puede observar que habría que profundizar más, atar más ciertos conceptos y principios, dar prioridad a algunos aspectos y pensar más en el futuro de Aragón que en el presente, sin escatimar esfuerzos ni dineros, y puede que en esto sí que Costa haya ido muy por delante de lo que hoy plantea nuestra política educativa, tal y como ha ido la firma de los acuerdos de transferencias educativas.

Frente a la situación de la escuela aragonesa en el presente, con falta de medios, descontento y desmotivación del profesorado, malestar entre los padres, apartada en muchos momentos de la realidad social, etc., el papel de las ideas pedagógicas de J. Costa puede ser un revulsivo si se saben interpretar y aplicar bien, al igual que fue respecto a los años dormidos del llamado «Desastre del 98» una esperanza frente a la corrupción política y sobre todo un modelo ético, ejemplo de honestidad y capacidad de entrega. J. Costa fue y ejerció de aragonés, enamorado de su tierra supo con expresiones de gran belleza e increparla hasta el insulto. Hoy la problemática ha cambiado respecto a su época, pero las soluciones no. La escuela sigue y seguirá sus costumbres.

Eloy Fernández Clemente en un artículo publicado en *Andalán*¹, reivindicaba ya lo que pretendo resumir y transmitir, y que me ha llevado a desarrollar un pequeño estudio sobre la obra pedagógica de J. Costa y la educación en un futuro modelo Educativo para Aragón. Dice así, «...y había que poner en práctica de una vez aquellas ideas tuyas sobre educación²»:

- La Enseñanza globalizada.
- Las misiones pedagógicas.

¹ FERNÁNDEZ CLEMENTE, E. *Andalán*, nº 307, pág. 11, 6-2-80.

² FERNÁNDEZ CLEMENTE, E. (1969). *Educación y revolución en Joaquín Costa*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.

- La labor formalista y personal del maestro.
- Supresión radical de los exámenes por asignaturas.
- Régimen tutorial.
- Importancia de la Educación Física.
- Autonomía universitaria.
- Becas para el extranjero.
- Proyección social de la Universidad.
- Intensificación del trabajo personal de investigación.
- Apertura de la escuela al mundo».

¿Cuántas de estas propuestas siguen siendo apenas más que propuestas?

La pedagogía de Costa para el Aragón de hoy puede ser como la palanca que tomando como punto de apoyo a todo un pueblo, el aragonés, levante nuestros sentimientos regionalistas y mueva la conciencia de las gentes. Reformar y reforzar la educación en todos sus grados y promover un desarrollo rápido e intenso, es lo que en resumen venía decir a Costa en su programa educativo³: «...renovar hasta la raíz las instituciones docentes, orientándolas conforme a los dictados de la pedagogía moderna, poniendo el alma entera en la escuela de los niños y sacrificándole la mayor parte del presupuesto nacional...», «...la escuela no puede encerrarse entre cuatro paredes, no puede constituirse en un invernadero donde vegeten los niños como plantas aisladas..., extraños a las agitaciones de la vida social y a los graves problemas de su tiempo; tiene que actuar al aire libre, tiene que aspirar la vida a raudales, difundiéndose como la sangre, por todos los conductos y arterias del cuerpo social». Costa, como gran regeneracionista, puede ayudar a la regeneración educativa de Aragón. Regenerar la escuela, desde las infraestructuras, pasando por el profesorado y llegando hasta los niños.

ANÁLISIS DE LAS DOCTRINAS PEDAGÓGICAS DE J. COSTA PARA EL NUEVO MODELO EDUCATIVO ARAGONÉS

J. Costa intervino ya de forma muy brillante en el Congreso Pedagógico de Madrid, en 1882; escribió artículos sobre temas de educación y que a su muerte serían resumidos en el libro *Maestro, escuela y patria*; reflejó de igual manera su pensamiento pedagógico en el discurso de reválida, cuando aprobó las asignaturas de maestro de primera enseñanza superior, sien-

³ COSTA, J. (1916). *Maestro, escuela y patria*. Vol. X. Madrid: Biblioteca Costa.

do mantenedor de los Juegos Florales de Salamanca (1901) pone también de relieve el gran pedagogo que era y la visión de futuro que tenía. De ahí el interés que Costa nos puede despertar ante los problemas y soluciones que podemos buscar en el Modelo Educativo. Abrir la escuela al mundo y vincular mucho más a la sociedad en la escuela.

Sus doctrinas pedagógicas las podemos encontrar explicadas y desarrolladas en el libro de González Blanco *Costa y el problema de la educación nacional*, concretamente en los capítulos XII y XIII, y que intentaré resumir a continuación.

a) «Aire, sol, agua, instrucción, abrigo, despensa», serán las palabras claves que servirán de soporte a su ideario pedagógico.

b) Él pensó empezar por la «Educación Física» y dar a la pedagogía un sentido práctico: fortalece el organismo y forma el valor de los niños. Se deberá excitar el movimiento, sobre todo los juegos. Es un principio que hay que potenciar más en nuestra comunidad, seguir en la línea que inició la Reforma pero avanzando más en la realidad, darle más consistencia, como práctica motriz y como solución a tiempos de ocio y hábitos de vida sana para nuestra juventud, a la vez que es el mejor medio para la enseñanza de hábitos, valores y actitudes que han de estar siempre presentes en la vida de las personas. Caminamos hacia la cultura del ocio y hay que aprovechar el momento para educar correctamente ese ocio, basado en unos adecuados valores y actitudes sociales. «... Lo que España necesita y debe pedir a la escuela no es precisamente hombres que sepan leer y escribir, lo que necesita son «hombres», y el formarlos requiere educar el cuerpo tanto como el espíritu, y tanto o más que entendimiento, voluntad»⁴.

c) *Los trabajos manuales*. Hoy debemos entender este principio como desarrollo de las habilidades y de la creatividad de los niños, favorecer la expresión y la creación. Manualizar las asignaturas, las letras y las ciencias, explicando con ello principios y teorías, leyes, estilos «... y que sirvan después para dar de comer».

d) *La fiesta del árbol*. Fue el gran promotor y entusiasta de esta fiesta. Era el árbol para él el origen de la mayoría de los bienes que disfruta el hombre. El árbol, en esta tierra aragonesa sobre todo, debería ser mimado y querido desde la escuela, si bien puede haber un riesgo, y es que esta fiesta se convierta en un mero jolgorio y acto que ante la opinión pública queda muy bien, pero vacío de contenidos. El ecologismo actual y su implantación progresiva en la escuela fue ya hace más de cien años uno de los principios fundamentales que los regeneracionistas ya defendieron, y que en este caso también aún nos queda mucho por avanzar. Es una idea tan antigua como poco puesta en práctica. El árbol tiene que ser estudiado, analizado, amado y cuidado y no limitarnos a las campañas institu-

⁴ GARCÍA MERCADAL, J. (1936). *Ideario de Costa*. Madrid: Biblioteca Nueva.

cionales para las cuales los niños de las escuelas son una mano de obra barata para realizar plantaciones, y luego salir en la foto correspondiente.

Este amor al árbol también lo extendía en amor a la naturaleza, a las flores y animales. Elaborar una verdadera política educativa que nos lleve a respetar la naturaleza, el medio ambiente y a una concienciación general de toda la sociedad, empezando por los niños. Vivir la naturaleza en la escuela: estudio y cuidado de jardines públicos, jardines y huertos escolares, visita a los sotos, a las granjas, elaboración de pequeños museos escolares con recogida de muestras..., puede ser el complemento a una labor didáctica previa en el aula.

e) *Higiene y aseo*. «Hagamos que el agua cumpla su misión, no sólo en los campos, sino también en los cuerpos»⁵. Esta preocupación la tenía Costa en un doble sentido. Irrigación de los campos con su política hidráulica y el baño como prevención de las enfermedades de la época y el escaso nivel de higiene en algunas zonas, y será en las edades más tempranas y desde la E. Física donde se puede conseguir, creando y potenciando los hábitos de higiene y aseo que marquen una calidad de vida futura. Son muchas las campañas institucionales que se emplean en conseguir estos objetivos, pero como con la mayoría de ellas siempre se descarga la responsabilidad y el trabajo en los maestros, es conveniente y necesaria la presencia de profesionales que ayuden y orienten para ello.

f) *Educación infantil*. Promovía ya la creación de las escuelas de párvulos, un logro tan reciente en la escuela actual y tan poco tenido en cuenta a lo largo de más de cien años. Había que aprovechar el juego como recurso didáctico, el juego libre ajeno a toda monotonía y a todo mecanismo formalista. Se deduce un sistema de coeducación de ambos sexos, ya que afirma que la escuela es la imagen de la vida y en esta van unidos los dos sexos para mejor realizar los fines de ella.

g) *La escuela es una sociedad en pequeño y la sociedad una escuela en grande*. «La escuela es una sociedad en pequeño y la sociedad una escuela en grande,... no son dos mitades de un mismo todo, sino dos todos»⁶. La ILE ya había introducido el principio de mutua compenetración del mundo con la escuela. Ésta no puede funcionar con métodos y actividades ajenas a la realidad que les rodea. El entorno es el mejor recurso didáctico, el más motivador y el más próximo al niño, y si bien el maestro no puede conocer y explicar todo lo que le rodea, sí que puede acudir y facilitar la presencia de profesionales y de todo aquello que la sociedad le pueda ofrecer.

Es el momento de dar el impulso definitivo a la Formación Profesional, de formar profesionales que no den la espalda a la realidad del mercado donde realizan su labor. Adaptarse a las transformaciones industriales, fami-

⁵ GONZÁLEZ BLANCO, E (1920). *Costa y el problema de la educación nacional*. Barcelona, p. 93.

⁶ *Idem*, p. 95.

liarizarse con el mundo laboral. Fomentar la investigación, y que todo lo que la sociedad pueda ofrecer esté en contacto permanente con la escuela desde los primeros momentos, como recurso y como objetivo a desarrollar. «La vieja pedagogía imperante aún en nuestro tiempo (y en el nuestro cien años después) abre un abismo entre la escuela y la sociedad, entre la educación predominantemente intelectual y la práctica de la vida»⁷.

h) *El buen maestro*. «El maestro que no ponga poesía en su escuela, hará de ella una prisión, y los niños no gustarán las delicias de la conquista de la verdad. Porque el buen maestro no es el que más sabe, sino el que mejor enseña, haciendo hermosa la verdad a los discípulos»⁸.

Qué hermoso pensamiento y qué reivindicación más realista y más actual. Esto tiene que suponer en muchos maestros una reforma personal, salir del anquilosamiento y comodidad de su aula y su tutoría, empeñarse más en el reciclaje no tanto de los conocimientos como de la ilusión. Claustros de profesorado con muchos sexenios a sus espaldas, muchos de ellos cansados, fatigados, maltratados por las sucesivas reformas sufridas a lo largo de su carrera docente. Claustros en donde el profesorado joven no puede acceder por falta de vacantes y por escasez de puntos. Claustros en los que quienes mantienen la ilusión se ven aplastados o ahogados por el inmovilismo de la mayoría que se conforma con no complicarse su labor después de estar de vuelta de todo. Hay que llevar ilusión, introducir la renovación pedagógica, motivar, entusiasmar, rejuvenecer, dejar paso a nuevas generaciones que aporten alegría, ideas nuevas, que estén entusiasmados con lo que hacen y que contagien a los demás. Los protagonistas de una verdadera reforma en Aragón serán, junto con los alumnos, el profesorado y la administración educativa.

i) *El método intuitivo*. Es la base de la educación que Costa defiende, y que deja al alumno toda su libertad de observación. Era radical en este punto, no concebía otros que merecieran llamarse de educación intelectual. Método que se puede sumar a la nueva metodología, si es que la actual tiene algo de novedosa respecto a la que Costa proponía.

j) *Los museos escolares*. Estudia ampliamente el asunto de los museos escolares y su utilidad con respecto a las llamadas «lecciones de cosas»⁹. El valor pedagógico del museo no estaba en sí mismo, sino en su formación, en la recopilación de todo lo que se pudiera guardar y estudiar posteriormente, viéndolo y tocándolo. El sentido que les da es el de algo vivo, activo, presente en la vida intelectual del niño, algo manipulable y organizado por el niño mismo, algo cambiante y mejorable, no sólo una exposición

⁷ *Idem*, p. 94.

⁸ *Idem*, p. 100.

⁹ *Idem*, p. 103.

de objetos muy bien organizados. Método totalmente válido en nuestra comunidad aragonesa, fomentando con ello una extensa red de museos didácticos con maestros que organicen sus gabinetes didácticos y que coordinen su tarea con los colegios, siendo un aspecto muy importante para darle un toque más regionalista a nuestro curriculum y contribuyendo con ello a la conservación del patrimonio cultural aragonés.

k) *Pedagogía evolutiva*. Evolución en el desarrollo del niño y una didáctica adecuada a su estado. Concordar las exigencias de la realidad social y el mundo del niño.

l) *Misión del clero en el progreso*. Costa afirmaba, en una sociedad muy distinta a la actual, que «el maestro y el sacerdote son las palancas que han de remover los obstáculos del progreso»¹⁰. Hoy, evidentemente, hay otras palancas que nos pueden ayudar a avanzar, hay más medios y más cultura en las gentes que han sacado a la población de la ignorancia de la época de Costa.

ll) *Educación moral*. «Moralidad y deber son inherentes a la austeridad y la austeridad es inherente al estoicismo, y la austeridad y el estoicismo son cosas cuesta arriba, cosas que cuestan trabajo»¹¹. Educación en valores, educación que haga conocer no sólo los derechos, sino los deberes con los demás, con el esfuerzo y el trabajo diario. Educación que haga comprender el sacrificio de hacer bien las cosas y su reconocimiento posterior, fomentando los valores humanos que servirán de marco en el transcurso de la vida y en cualquier actividad del hombre.

m) *Educación religiosa*. Recomienda la enseñanza de las doctrinas del cristianismo como únicas compatibles con nuestra civilización y nuestro estado por ser, decía, las únicas que presentan conceptos claros respecto al valor de la vida y del destino del hombre. Sin embargo, rechaza la enseñanza rígidamente confesional en nombre del derecho común. Había que acabar con la eterna lucha político-religiosa que hace infecunda toda reforma en la enseñanza, y «había que poner a salvo la conciencia del maestro de escuela, dejándole libertad de enseñar o no enseñar el Catecismo»¹². Hoy esta cuestión debe seguir siendo respetada en la escuela pública, debiendo dejar al margen de la escuela toda enseñanza religiosa, sea del signo que sea.

n) *Educación femenina*. En este aspecto sus ideas están hoy bastante traspasadas. Costa quería una mujer culta, preparada, pero para llevar la casa. Conocedora de la economía doméstica más bien que de la historia, y sobre todo austera, («la mujer es la mitad de la familia: económicamente

¹⁰ COSTA, J. (1916). *Maestro, escuela y patria*. Madrid: v. x de la Biblioteca Costa, p. 107.

¹¹ GONZÁLEZ BLANCO, E. (1920). *Costa y el problema de la educación nacional*. Barcelona, p. 108.

¹² *Idem*, p. 109.

el hombre produce y la mujer ahorra...», «la mujer educa el corazón y el hombre la inteligencia de los hijos»¹³. El papel que la mujer representaba en aquella época era prácticamente nulo frente a la sociedad, de ahí este modo de pensar tan machista de Costa.

Después de analizar los principales principios pedagógicos, Costa va al punto concreto y a la clave de la educación de entonces y de ahora, el dinero. Todo lo expuesto, al igual que la Reforma educativa actual o la que recibamos con las transferencias educativas, si se quiere llevar a buen término, debe contar con un respaldo financiero. Parece ser, que en la mente de los principales políticos está ya asentada esta idea, pero deberemos esperar a que el tiempo confirme o no sus intenciones presentes. Ya decía Costa «...millones, muchos millones para hacer maestros de verdad; millones, muchos millones para proveerlos de primera materia, que son los niños»¹⁴.

Defendía la enseñanza obligatoria y gratuita para los que no pueden pagarla, y hoy en Aragón esto se debe seguir teniendo muy presente. Existen aún diferencias y desigualdades que hay que compensar respecto al resto de la población escolar, ofrecer a todos las mismas oportunidades y medios: gratuidad de libros, becas de comedor, transporte escolar gratuito en el medio rural, ayuda a los padres y madres trabajadoras con horarios más amplios en los colegios, cubiertos con personal auxiliar en tareas y actividades extraescolares, actividades gratuitas de tiempo libre.

SUS MÉTODOS DE ENSEÑANZA

A) EL MÉTODO NATURAL-REFLEXIVO

Es un método en el que están implicadas dos personas. Estudiar entre dos y de forma simultánea una lección, favoreciendo el estudio detenido y profundo de lo que se estudia, así como el diálogo e intercambio de ideas, formando entre los dos un criterio de investigación y comprensión. En esta asociación de dos personas cada uno se robustece con las fuerzas del otro. Estudiando entre dos se aprecian detalles que a uno sólo se le pueden escapar, se pueden encontrar puntos de vista diferentes y proceder a su discusión, formándose criterios propios que quedarían mejor guardados en la memoria que si se hubieran aprendido de un modo mecánico. Se apoya en dos tipos de libros, los manuales con sus lecciones y los libros de ampliación, y supone un estudio memorístico primero y escribirlo con las ampliaciones oportunas del otro. El discípulo aprende a pensar escribiendo y a sintetizar clasificando. Un método que hoy puede seguir sirviendo como complemento a las nuevas metodologías que se puedan

¹³ COSTA, J. (1916). *Maestro, escuela y patria*, Madrid: v. x de la Biblioteca Costa, p. 124.

¹⁴ *Idem*, p. 124 y ss.

aplicar en la escuela, ya que favorece la discusión, el diálogo, la investigación, estimula el estudio.

B) MÉTODO INTUITIVO EN LA ESCUELA PRIMARIA¹⁵

Formó parte del discurso de Costa en la tercera sesión del Congreso Nacional de Pedagogía, inaugurado en Madrid el 28 de mayo de 1882.

Se había hablado mucho de este método anteriormente, se había teorizado demasiado. Costa dice que intuición significa vista propia, auténtica objeto mismo que trata de estudiarse, y utiliza como ejemplo el estudio de los mapas en geografía. Los únicos mapas que deben estudiar son los que ellos hagan, partiendo del entorno geográfico más próximo como es la escuela, y así gradualmente avanzar como círculos concéntricos de mayor radio cada vez. Se iría desde la representación al objeto. Se sirve de medios prácticos como los museos, las excursiones escolares, acercando la educación intelectual a la práctica de la vida. La geografía, la historia, los animales, el arte... no se deben estudiar en los libros sino en el teatro mismo donde se han desarrollado y donde están, visitando esos lugares y ayudándose de especialistas y entendido que con su ayuda completen la labor del maestro. Una vez más vuelve a recurrir a los medios que la sociedad y las personas pueden ofrecer a la escuela, la colaboración directa que debe existir y el ofrecimiento de su saber en beneficio de la escuela.

Hoy nuestra educación tiene que tener bien presente este método. Las autoridades educativas deben ayudar, crear y potenciar las ayudas que la escuela necesita, solicitar el apoyo de las instituciones y de la sociedad para colaborar en la labor docente. La educación es una obra muy compleja pero que se debe hacer con ladrillos muy sencillos, y no debe estar únicamente en manos del maestro. Se debe apoyar la pedagogía en la gente, el gran maestro intuitivo y realista que demuestra el movimiento moviéndose, que enseña las cosas haciéndolas.

REFORMAS ESPECIALES EN 1898 Y CIEN AÑOS DESPUÉS

Fueron muchas las reformas urgentes que proponía, pero vamos a centrarnos en las especiales, en las que Costa ya defendía y que hoy se pueden seguir defendiendo y tener muy en cuenta en los tiempos en los que nos adentramos.

— Aumento e igualación de las dotaciones económicas al maestro. Costa ya veía como una injusticia el que unos cobraran un salario y otros

¹⁵ *Op. cit.*, cap. VIII y IX.

otro, y esto mismo está ocurriendo en la España de las Autonomías de hoy. Tenemos 17 comunidades autónomas y los salarios, por el mismo trabajo, y muchas veces en condiciones laborales inferiores, son diferentes.

— Aumento del número de escuelas, o mejor dicho, de maestros para poder atender a los niños. Atender a la población marginal y apoyarles con más medios humanos y económicos, apoyo a la zona rural, a los niños discapacitados, a los niños con necesidades educativas especiales, a la población adulta, a los inmigrantes. Hoy el concepto de escuela está cambiando. Ya no basta un aula y un maestro con la pizarra y la tiza como únicos recursos didácticos. Ni son sólo los niños a los que hay que atender. Hay que proporcionar una educación integral al niño y proporcionarle lo que la sociedad demanda para que su preparación sea adecuada.

— Reorganizar las escuelas rurales, mimar al mundo rural evitando discriminaciones con las zonas urbanas, y evitar contribuir más a la despoblación de los pueblos. Dinamizar la vida cultural popular, ofrecerles mayores ventajas materiales, facilitarles la comunicación y el contacto con otros entornos didácticos que no poseen, buscar una verdadera educación compensatoria.

— Desarrollar las escuelas de adultos. «Misiones populares», que eran el equivalente a la educación de adultos actual, y elaboró ya entonces un boceto de programa para estas misiones, y entre otros temas de los que proponía recogía conceptos para enseñar como la filosofía popular, la fraternidad, los ricos y los pobres, los hijos, el orden... El analfabetismo hoy día prácticamente ha desaparecido como tal, pero tenemos los analfabetos funcionales, a los que la vida o la motivación que han tenido no les ha permitido experimentar las sensaciones de una vida cultural más amplia. La calidad de vida de los aragoneses debe consistir en algo más que saber leer y escribir. Está perfectamente recogido ya en el proyecto del Modelo Educativo Aragonés, y desarrollado en el artículo 51.2 de la LOGSE, pero deberían quedar más claros los mecanismos por los cuales las infraestructuras y los recursos educativos no se queden infrautilizados, y aprovecharlos para las actividades de formación de personas adultas. Enseñanza presencial y enseñanza a distancia que garantice la formación a sectores de población que por circunstancias laborales o familiares, sociales o geográficas, no puedan seguir la formación presencial.

— Mejorar las condiciones de trabajo. Sería inútil querer mejorar los programas si no hay condiciones materiales y económicas con las que contar, como es el material adecuado y actualizado a lo que la reforma requiere. Compromisos formales que contemplen, entre otras cosas, las necesidades de transporte, comedores escolares, estudios musicales hoy poco atendidos en la gran demanda que de ellos existe.

— Formación universitaria y formación permanente. Potenciar aún más la formación del profesorado, creando una facultad de Ciencias de la Educación donde esté perfectamente estructurada la formación y el reciclaje del profesorado. Creación de becas y favorecer los estudios universi-

tarios del profesorado con acuerdos con la Universidad en aspectos de matrícula y horarios.

— Aumento de Inspectores. Que sirvan para conocer los verdaderos problemas y necesidades de la educación, que estén inmersos en la problemática escolar, que se impliquen de verdad en la vida de los centros y de los maestros, que les ayuden y tengan poderes para solucionar los problemas que plantea la tarea educativa. No meros burócratas con inspecciones rutinarias y que eluden los auténticos problemas. Que ayuden a la mejora de los funcionamientos de los centros y al perfeccionamiento de la práctica docente.

— Cursos de formación. Favorecer y potenciar los encuentros, jornadas y grupos de trabajo donde los profesionales expongan y debatan sus experiencias. Cursos de formación no sólo con grandes contenidos científicos y teóricos, también realistas y próximos a la escuela y al profesorado. Para ello recoger propuestas de entre los propios docentes, favorecer la investigación-acción, como forma de cultura y desarrollo profesional.

Una formación permanente en horario escolar con la creación de foros públicos de reflexión y debate sobre la enseñanza. Colaboración del profesorado con los departamentos universitarios en tareas de innovación educativa y de promoción docente. Promoción de la investigación educativa del profesorado y difusión y aprovechamiento de los resultados. Acceso del profesorado a los cursos y recursos de la universidad, con apertura de los programas de estudio universitario al servicio del perfeccionamiento de los docentes. Recopilación y difusión de las experiencias educativas de interés y materiales curriculares innovadores.

— Creación de bibliotecas pedagógicas. Costa y Giner de los Ríos se nos adelantaron también en esto, pero retomemos sus ideas. Se habla cada día más de lo poco que se lee, de la disminución de la comprensión lectora, del aumento de las faltas de ortografía..., pero seguimos con almacenes de libros empolvados y arrinconados. Política de animación a la lectura que utilice los grandes recursos didácticos que puede ofrecer la biblioteca escolar, y una formación del personal docente que sepa exprimir este recurso.

— Aumento del presupuesto asignado. Es el fondo de toda la cuestión educativa, en tiempos de Costa y hoy. La educación debe ser mimada en Aragón, es el futuro lo que nos jugamos.

— Misión social de la escuela. «...hasta el sol, el aire y el juego se les escatima a los niños de nuestras escuelas, por la apatía de unos y otros, por el abandono de todos», decía entonces Costa. Hoy, cien años después, sigue cumpliendo una gran labor social, con otra problemática, pero debe seguir pensando en las desigualdades sociales que desde la escuela se deben cubrir y compensar. Hoy se lucha por una educación compensatoria dirigida a un amplio grupo de alumnos que sufren desequilibrios sociales en la propia escuela. Niños marginales con graves problemas de estructuración familiar, niños de diferentes etnias y con dificultades de

integración, y niños con retrasos y dificultades en el aprendizaje. Potenciar los equipos de educación compensatoria con mayores y mejores dotaciones materiales y de personal, en continua coordinación con los tutores, padres y sociedad. Profesorado especialista que atienda y entienda la problemática del alumno con estas necesidades especiales y con estas carencias, con programas y aulas de atención social a los alumnos que rechazan la escuela convencional y no pueden integrarse en el mundo laboral.

— Cajas escolares. Sería la educación compensatoria actual, que protege a los escolares con más necesidades económicas, apoyo a las familias escasas de recursos y que no se vean privadas de la educación de sus hijos por carecer de medios.

— Cantina escolar. Su finalidad era proporcionar, una vez al día, comida sana y caliente a los niños que frecuentaban la escuela.

— Colonias escolares. Se buscaba aire puro, habitación sana, alimentos reparadores, movimiento, juegos y alegría. Hoy no tenemos aquellos niños con las enfermedades de aquellos años, pero no habrá que olvidar y tener bien presente las actividades en la naturaleza, al aire libre, buscando la educación integral de los niños. Organizar este tipo de actividades en colaboración con las tareas que se realizan en los colegios, en educación física y otras áreas que puedan verse implicadas, actividades en el medio natural pero incardinadas en los proyectos curriculares y que no supongan una ruptura con la tarea propia del colegio (Semana Blanca, Semana Verde, Semana Azul), según los ciclos y las edades.

— Hábitos higiénicos. J. Costa veía que la higiene era el preservativo contra numerosas enfermedades, de ahí la continua defensa de las actividades al aire libre y el conseguir hábitos de higiene y aseo a través de la E. Física. Se sigue careciendo aún de instalaciones e infraestructuras para que nuestros niños puedan asearse y bañarse después de la práctica del ejercicio físico.

RESUMEN DE LAS IDEAS COSTISTAS QUE DEBERÍAN TENERSE MUY PRESENTES EN EL MODELO EDUCATIVO ARAGONÉS

- Aire, sol, agua, instrucción, abrigo, despensa.
- El valor de la E. Física para la formación integral del niño.
- Las habilidades manuales como recurso didáctico para la explicación de muchos contenidos científicos de las cosas.
- Amor al árbol desde la infancia.
- Higiene y aseo.
- Mayor desarrollo de la educación infantil.
- La escuela es una sociedad en pequeño y la sociedad una escuela grande.

- Atención especial a la conciencia nacional aragonesa.
- Revalorización social del maestro.
- Desarrollo del método intuitivo.
- Museos escolares realizados en la escuela misma.
- Pedagogía evolutiva en coincidencia con la realidad social.
- Cuidado y potenciación del aspecto ético y moral de la educación.
- Secularización de la enseñanza.
- Mayor dotación económica y humana para un verdadero desarrollo del sistema educativo aragonés, así como un especial atención al desarrollo de las enseñanzas musicales.
- Reorganización y mayor dotación a las escuelas rurales.
- Cultura popular y sentido aragonesista.
- Gratuidad de los libros de texto.
- Desarrollo mayor de las escuelas de adultos.
- Mayor sentido pedagógico al cuerpo de inspectores.
- Cursos de formación y reciclaje al profesorado.
- Mejora de las condiciones de trabajo.
- Mayor formación universitaria.
- Material y medios a los centros de recursos y CPRs.
- Potenciación de las bibliotecas escolares, sobre todo en la zona rural.
- Misión social de la escuela.
- Educación compensatoria a los niños con problemas económicos y familiares, así como a la educación especial.
- Comedores escolares becados y que permitan a los padres su trabajo habitual, sin que el horario escolar suponga un inconveniente para ellos.
- Actividades extraescolares con apoyo económico y humano específico por parte de las instituciones educativas.
- Colonias, campamentos escolares, actividades en el medio natural según proyectos curriculares de centro.

Ideas ya propuestas según el ideal de educación de nuestros regeneracionistas, y de J. Costa en particular. Problemas que siguen sin resolverse y que ahora se tiene la oportunidad histórica de empezar a poner los medios y las personas para que en un futuro nuestra comunidad tenga un modelo educativo a imitar y que vaya por lo menos a la par de los tiempos en los que vivimos.

«...Millones, muchos millones, para hacer maestros de verdad, millones, muchos millones, para hacer escuelas de las que carecemos; millones,

muchos millones, para proveerlas de primera materia, que son los niños..., la enseñanza debe ser obligatoria para todos y gratuita para los que no pueden pagarla, sin que en ningún caso se emplee la llamada retribución escolar..., para intentar cualquier reforma en nuestra educación, se necesitan unos órdenes como la primera enseñanza y la popular (artes y oficios), gastar muchísimo más dinero del que ahora se gasta, y en otros órdenes (segunda enseñanza y superior) gastar algo más, pero, sobre todo, administrar mejor lo que ahora se gasta. Lo más urgente en este orden es mejorar por todos los medios el personal de maestros existente, y a la vez educar otro nuevo conforme a superiores ideales. Así se podrá favorecer la investigación científica y crear escuelas regionales, municipales y locales»¹⁶.

Que nuestras transferencias educativas estén lo suficientemente dotadas para poner en práctica ideas ya de hace más de 100 años. Que las partidas económicas y las inversiones sean las que nuestra comunidad necesita y no el producto de consensos políticos más o menos interesados.

REFERENCIAS

- CACHO VIU, V. (1962). *La institución Libre de Enseñanza*. Madrid.
- CHEYNE, G. (1971). *Joaquín Costa, el gran desconocido*. Barcelona: Ariel.
- CHEYNE, J. G. (1981). *Estudio bibliográfico de la obra de J. Costa 1846-1911*. Zaragoza: Guara Editorial. Colección básica Aragonesa, 33/34.
- COSTA, J. (1916). *Maestro, escuela y patria*. Madrid: t. x Obras completas Biblioteca Costa.
- FERNÁNDEZ CLEMENTE, E. (1969). *Educación y revolución en Joaquín Costa*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- (1978). *Costa y Aragón*. Zaragoza: R.E.N.A.
- (1989). *Estudios sobre Joaquín Costa*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- *Joaquín Costa, regenerar España*.
- GARCÍA MERCADAL. (1936). *Ideario de Costa. Historia política y social*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GONZÁLEZ BLANCO, E. (1920). *Costa y el problema de la educación nacional*. Barcelona: Cervantes.
- PUIG CAMPILLO, A. (1911). *Joaquín Costa y sus doctrinas pedagógicas*. Valencia: F. Sempere y Cía. Editores.
- TURIN, I. (1967). *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Madrid: Aguilar.
- ZAPATER, A. (1975). *Desde este Sinaí (Costa en su despacho de Graus)*. Zaragoza: Heraldo de Aragón.

¹⁶ GONZÁLEZ BLANCO, E. (1920). *Costa y el problema de la educación nacional*. Barcelona, p. 111 y ss.

EL EUROPEÍSMO: UN FANTASMA EDUCATIVO DEL 98

MARÍA JOSÉ REBOLLO ESPINOSA

Universidad de Sevilla

Entre España y Europa se vive a fin de siglo una historia demasiado humana: son dos almas que se odian o se aman, a veces incluso ambos sentimientos, como decía Catulo —«Odi et amo»— coexisten. La relación se nutre, en cierta medida, de lo que los intelectuales¹ del momento opinan, de las ideas que ellos lanzan como valores educativos: el europeísmo y su otra cara, el españolismo (o casticismo) serán dos ideales contradictorios o complementarios, según quién los enuncie, que guiarán nuestro posicionamiento ante el mundo. La indecisión, las fluctuaciones en su definición, la variabilidad de sus fuerzas y el hecho de su presencia-ausencia intermitente en los tiempos más recientes de nuestra historia es lo que me ha inclinado a calificar al europeísmo como fantasma² educativo, y el objeto de esta comunicación es procurar esclarecer su comportamiento y trayectoria, evidenciar que es un concepto que aparece casi obsesivamente como un anhelo que persigue a los pensadores-educadores del 98, que pronto desaparecerá del panorama político y educativo encerrado entre los muros del franquismo y que, más tarde, hará su reaparición con más éxito a partir de los desarrollistas años 60-70 hasta materializarse: la idea renacentista y moderna de Europa como espacio de comunicación y de cultura³—desde el siglo XVI hasta el XVIII todos los europeos cultos conocían las mismas lenguas y habían leído los mismos poetas, filóso-

¹ Tal como explica J. P. Fusi, la figura del intelectual nace en España justamente en esta coyuntura como grupo diferenciado y como categoría política (Cf. «Presentación» a FUSI, J. P. y NIÑO, A. (eds.) (1997). *Visperas del 98. Orígenes y antecedentes de la crisis del 98*. Madrid: Biblioteca Nueva, p. 13). Cf. También JULIÁ, S. (1998). «La aparición de los intelectuales en España», en *Claves de Razón práctica*, 86, 2-10.

² El Diccionario de la R.A.E. define esta palabra como ensueño, ilusión, o imagen poco consistente de un objeto.

³ Cf. ESCOLANO, A. (1993). Espacio europeo, modernidad y educación universal, en *Educación y europeísmo. De Vives a Comenio*. Málaga, pp. 78-89.

fos e historiadores, hecho que les proporcionaba una visión común del hombre y del mundo, una mejor preparación para enfocar como europeos los problemas⁴—, funcionará en el 98 como un anhelo y a la vez como un valleinclanesco espejo que proyecta un reflejo deformado de España; en el 36 se convertirá en el mal del que habrá que protegerse aislándose; y desde los 70 volverá a entenderse como semilla de futuro.

Movidos por una suerte de anti-euforia contagiosa, toda una serie de literatos y pensadores de las últimas décadas del XIX (Larra, Ventosa, Almirall, Letamendi, Pedregal, Mallada, Ganivet, Azorín, Costa, Unamuno, Baroja, Ortega...) —un grupo de los cuales ha pasado a la posteridad con el debatido título de *generación del 98*⁵—, produjeron la que se ha venido en llamar «literatura del Desastre»⁶, un canto de sirena quejumbroso y autocomplaciente que se regodea en los aspectos más negativos de la crisis del 98. Esta crisis establece una frontera que se abre a un cambio de mentalidad: «nada a partir del final de siglo volverá a percibirse en los mismos términos confiados y positivistas del siglo declinante»⁷. Se cruza el umbral de un nuevo tiempo histórico, el nuestro, de ahí lo simbólico de la efemérides⁸.

⁴ Cf. MORENO BAEZ, E. (1996). *Los cimientos de Europa*. Santiago: Universidad, pp. 20-22.

⁵ Desde la crítica literaria, fundamentalmente, se ha discutido la existencia de dicha generación (queda confirmada o negada dependiendo a su vez de la generación a la que pertenece el crítico) y se ha llegado a entender como un concepto perturbador incluso (Cf. al respecto como síntesis el artículo de Santos Juliá en *El País* del sábado, 12 de diciembre de 1998, Babelia, p. 6). Sin embargo, se toma aquí tal concepto en la línea y con las notas que Ortega le otorgaba (Cf. ORTEGA Y GASSET, J. (1968). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 11-18). Una generación es una *variedad humana*: dentro de un marco de identidad general de un grupo dado por su edad frente a la generación anterior, los individuos pueden ser del temple más diverso, pero, aunque vivan como antagonistas en muchas ocasiones, siempre comparten una *común filigrana*, se parecen más que se diferencian, existe entre ellos concordia si no acuerdo. Cada generación representa una *cierta altitud vital*, desde la cual se siente la existencia de una manera determinada. Para cada generación, *vivir es una faena de dos dimensiones*: recibir lo vivido por la anterior y dejar fluir su propia espontaneidad, y el espíritu de cada generación dependerá de su entrega mayoritaria a una u otra dimensión (generaciones *cumulativas* serán aquellas en las que predomine la primera, y *eliminadoras, polémicas o de combate* las otras).

⁶ Para limar el simbolismo negativo y en su empeño por sustituir el concepto de 98 por el de fin de siglo, mucho más razonable, C. Seco afirma que no hubo literatura del Desastre (Cf. sus contribuciones en LAÍN, P. y SECO, C. (1998). *España en 1898. Las claves del desastre*. Barcelona: Galaxia Gutemberg/Círculo de Lectores; y en MESA, R. (ed.) (1998). *Tiempos del 98*. Sevilla: Fundación El Monte).

⁷ VILLACORTA BAÑOS, F. (1997). Pensamiento social y crisis del sistema canovista. 1890-1898, en FUSI, J. P. y NIÑO, A., *op. cit.*, p. 237.

⁸ Con unos términos muy expresivos, pero sin perder de vista su sectarismo, S. Galindo describe el potencial simbólico de esta fecha así:

*Es tan fuerte el valor de este año 98, que de su carne histórica se han alimentado todas las generaciones posteriores. Ha sido elegida la fecha como expresión máxima del desbarajuste, de la mala política que llevó a España a la pérdida de su poderío colonial y a su ser un «don nadie» de la diplomacia internacional. Es un valor convenido que puede calificar el dolor y la impotencia de un pueblo cegado, por sus propias ruindades, para toda obra de impulso y reconstrucción (GALINDO, S. (1952). *El 98 de los que fueron a la guerra*. Madrid: Editora Nacional, pp. 41-42).*

El legado de los regeneracionistas, nos ha transmitido una representación pesimista⁹ de este pasado próximo que se perfila como la culminación de un conjunto de fracasos (en política internacional, en defensa, en industrialización, en la colonización, en la revolución social de la burguesía, etc.): *España se había convertido en un marasmo, un páramo espiritual, un país al margen del progreso, que era humillado por las naciones modernas y poderosas*¹⁰. Sin embargo, la actual revisión de la historiografía del momento demuestra que el del fracaso profundo o la decadencia secular no fueron sino típicos¹¹, puesto que, por un lado, la situación no fue tan negra como la pintaron (al 98 siguió una época de intensa modernización económica) y, por otro lado, la crisis intelectual no fue un fenómeno exclusivamente español, lo cual nos permite efectuar un cambio de perspectiva y llegar a ver entonces una España que evoluciona en paralelo a la Europa mediterránea, no contracorriente y enlodada. La experiencia del presente, el distanciamiento, posibilita la revisión de los relatos históricos: España no es diferente —como vendía el lema turístico franquista—, no se aleja y aísla históricamente de Europa, no se desvía del curso de la civilización europea, al contrario, se asemeja bastante, pertenece a ella de pleno derecho.

Con la generación del 98 empieza a manifestarse en nuestro país un nacionalismo¹² asentado en la idea romántica de *Volkgeist*: cada nación posee un espíritu que expresa lo más esencial e intransferible de su personalidad. La configuración de ese espíritu es fruto del pasado y del present-

⁹ S. GALINDO resume en su panfletaria obra este tinte pesimista:

Para la generación del 98 —dice (...)— España no tiene salvación alguna. Por eso unos se dedican a hablar de los campos manchegos, otros a escupir por el colmillo retorcido el acibar que no les aguanta dentro y otros a gritar que nuestra Patria es indigna de figurar en el mapa cultural de Europa (...) Ninguno de la generación del 98 tuvo ánimos para hacer otra cosa en favor de su Patria caída para la alzar a la vista de todas las úlceras y las llagas del mal sin buscarle remedio (Ibidem, pp. 86-87).

¹⁰ JULIÁ, S. (1996). Anomalía, dolor y fracaso de España, en *Claves de Razón práctica*, 66, p. 10. Santos Juliá afirma que las gentes del 98 y sus inmediatos herederos inventaron una España rural, moribunda y fracasada, y exclama:

la de dolores que se —y nos— habrán evitado (...) Lo que J. C. Mainer ha llamado con razón Edad de Plata no fue un estallido minoritario y casual de energías creadoras, sino que requería como sustrato una muy amplia base de gentes perfectamente europeas (Ibid., p. 20).

¹¹ En opinión de algunos entendidos deberá hablarse más bien de psicosis de crisis. Los estudios más recientes tienden a anular realidad a la crisis del 98 hasta hacerla casi aparecer como invención deformada —otro fantasma—: no hubo crisis, sino conciencia de crisis, concluyen. A pesar de ello, y evaluando sus poderosos efectos míticos, Santos Juliá reflexiona, advirtiendo de que no es tan sencillo distinguir la realidad de su percepción y de que la conciencia es la sustancia misma del ser en sociedad, y deduce que: *Tan fuerte fue la crisis, y a zonas tan profundas de la conciencia colectiva alcanzó, que todavía hoy, tras argumentar que no la hubo, seguimos dando vueltas a sus consecuencias sobre la política, la sociedad y la cultura (El País, 12 de diciembre de 1998, Babelia, pp. 6-7).*

¹² Cf. GANIVET, A. (1996). *Idearium español*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 24-25.

te, de ahí que a la hora de hacerlo patente y mostrarlo como bandera, se mire hacia la historia y se analice en profundidad la situación actual, comparando ambos parámetros con los de los pueblos vecinos para troquelar la imagen propia. Estas operaciones teóricas, llevadas a cabo en la época de pérdida de las colonias, muestran en paralelo la pobreza de nuestra situación y el atisbo de una meta alcanzable a través de Europa, subrayan nuestras deformidades pero avanzando posibilidades de corrección¹³.

El nacionalismo noventayochista es el resultado de una mezcla de ingredientes que no deja de ser una continuación del movimiento ideológico de la generación anterior (éste es uno de sus elementos *cumulativos*). En palabras de Azorín:

«ha tenido el grito pasional de Echegaray, el espíritu corrosivo de Campoamor y el amor a la realidad de Galdós. Ha tenido todo eso; y la curiosidad por lo extranjero y el espectáculo del desastre —fracaso de toda la política española— han avivado su sensibilidad y han puesto en ella una variante que antes no había en España»¹⁴.

Los miembros de esa generación —minorías modernizadoras, periodistas casi todos, publicistas—, se convierten en *voceros del pueblo*¹⁵, constituyéndose en su conciencia colectiva, en un elemento mediático de expresión. El 98 posee un efecto *revelador*¹⁶, muestra la situación real del país, descubre la falsedad en que se había fundado la vida española bajo una película de apariencias favorables: a partir de entonces, sólo se podrá vivir con autenticidad reconociéndolo y, por tanto, iniciando una época nueva. Quizá carguen las tintas negras en sus escritos —*apenas tenían ojos para lo lamentable*, decía J. Marías¹⁷—, pero lo hacen asumiendo su misión de despertar las mentes y las almas de los lectores para ayudar a salir a España de la depresión, lo hacen bajo la consigna de la regeneración al constatar que la restauración política no basta.

La formación de esta minoría de hombres de ciencia que actuó *a modo de masa crítica desencadenante de una reacción pedagógica generalizadora*¹⁸, encontró una de sus bazas más efectivas en el krausismo, pues, aunque como doctrina durase bien poco (empieza a existir con alguna vigencia a finales de 1860 y después de 1875 puede decirse que ya no la tiene), su

¹³ Gráficamente, F. Morán explica: *puesto que era anormal y no encajaba en el entorno en el que estábamos, con esfuerzo propio y por presión ajena saldríamos de la minusvalía, nos obligaran a arrojar lejos las propias muletas* (MORÁN, F. (1996). *Carta abierta a un joven sobre la Europa que viene*. Barcelona: Península, p. 37).

¹⁴ AZORÍN (1961). *La generación del 98*. Madrid: Anaya, p. 28.

¹⁵ La expresión es de V. CACHO VIU (1997). *Repensar el 98*. Madrid: Biblioteca Nueva, p. 28.

¹⁶ Concluye J. MARÍAS (1973) en: *Ortega. Circunstancia y vocación*. Madrid: Revista de Occidente, p. 73.

¹⁷ *Ibidem*, p. 65.

¹⁸ Así los califica Cacho (*Ibidem*, p. 40).

influencia persistió largamente como actitud intelectual y sobre todo educativa¹⁹. En el espíritu de esta escuela filosófica se educaron los personajes públicos liberales de fines del XIX y principios del XX y que no por ello, o quizá justamente por ello, se ganó por igual un sinnúmero de enemigos²⁰: el krausismo trajo aires culturales europeos, puede que demasiado europeos para el momento, porque, incluso para sus simpatizantes, se siente en ocasiones como influencia forzada²¹.

Estos pilares formativos se consolidaron especialmente gracias a la Junta para Ampliación de Estudios (1907), a pesar de notar ésta siempre limitados sus horizontes por la oficialidad. El sustrato inicial se halla en la Institución Libre de Enseñanza²², pero la Junta reanímó su labor, oscurecida durante casi treinta años debido a la crisis general del cientificismo, al poco interés mostrado por el partido liberal en materia macroeducativa y al fracasado intento de creación de un centro universitario laico. A su sombra creció la generación siguiente, la del 14 que sí tuvo verdaderamente en sus manos el poder de realizar algunos de los sueños de Giner —*santón máximo, buda mayestático* lo llama S. Galindo²³— y de los suyos, gracias al envío de multitud de becarios al extranjero y a la creación de centros de investigación y docencia pilotos.

¿Por qué se vuelve en aquel entonces la cara a Europa? ¿Por qué se buscan soluciones al *problema de España* fuera de nuestras fronteras? La preocupación por España es el *tema* por antonomasia de la generación del 98, su más fuerte aglutinante, su principio definidor, pero la manera de sentir-la y el lugar dónde buscar paliativos a sus deficiencias o justificación a sus peculiaridades varía en función de las personas y de las circunstancias puntuales, es decir, evoluciona siguiendo la cadena de razonamientos y análisis

¹⁹ Cf. al respecto el apartado 32 de la ya citada obra de J. MARIAS, *España y la cultura alemana: la aventura krausista y sus consecuencias*, pp. 217-227.

²⁰ Sobre el krausismo opina S. Galindo casi caricaturizando:

Pronto se convirtió de pseudoescuela filosófica en agrupación cerrada y de lucha, en la que se usaban formas y modos tan determinados que parecían una «Orden» sometida rigurosamente a su Regla. Nada mejor retrata a los componentes de tal «clan» que estas agudas palabras de Menéndez Pelayo: Todos eran tétricos, cejjuntos, sombríos; todos respondían con fórmulas hasta en las insulsecas de la vida práctica y diaria; siempre en su papel; siempre sabios; siempre absortos en la vista real de lo absoluto (Op. cit., pp. 31-32).

²¹ Unamuno dirá que:

*... la invasión de los bárbaros fue el principio de la regeneración de la cultura europea, ahogada bajo la senilidad del Imperio decadente. Del mismo modo, a una visión de atroces barbarismos debe nuestra lengua gran parte de sus progresos, verbigracia a la invasión del barbarismo krausista, que nos trajo aquel movimiento tan civilizador en España (UNAMUNO, M. de (1983): *En torno al casticismo*. Madrid, Espasa-Calpe, p. 25).*

²² S. Galindo, con su consabido tono sarcástico, recuerda: lo malo es que estos niños [los miembros más conocidos de la generación del 98] *sabían bien lo que destruían y su obra no era tan inocente, pues indudablemente tenían una dirección (...) el espíritu de la Institución Libre de Enseñanza* —léase Giner de los Ríos— (GALINDO, S.: *op. cit.*, p. 2).

²³ *Ibidem*, pp. 32-33.

acerca de la decadencia del país. Dicha evolución es particularmente patente en la intrínseca trayectoria teórico-vital de Ortega —quien en este punto podría incluirse dentro de la generación del 98 por su actitud continuadora, heredada con intensidad— y quizá sea posible establecer cierto paralelismo entre la suya individual y la evolución global de las ideas sobre la decadencia de España y su regeneración a través del europeísmo.

Para resumir esa trayectoria orteguiana, me ciño casi literalmente a la fiable síntesis que nos ofrece Santos Juliá²⁴. Su visión de la historia de España está regida por una constante: nuestro pasado es un inmenso vacío, vacío que fue prolongando hacia atrás en el tiempo a medida que lo iba estudiando. Durante su juventud creyó que la anomalía de la historia de España se remontaba a unos cuantos lustros, que la decadencia era fruto de una mala gestión política relativamente reciente y que podía considerarse pasajera; Costa después lo convenció de que ya llevábamos al menos dos siglos decayendo; en su primera madurez intentó demostrar que la decadencia afectaba inclusive a la Edad Moderna; y más tarde la retrotrajo hasta la Edad Media; concluyendo finalmente que la historia de España era la historia de una decadencia.

Semejante conclusión, insoportable, le hace cambiar a Ortega sus registros de análisis, buscar una nueva perspectiva, y la encuentra en la europeización: *apenas si he escrito —dice—, desde que escribo para el público, una sola cuartilla en que no aparezca con agresividad simbólica la palabra Europa. En esta palabra comienzan y acaban para mí todos los dolores de España*²⁵.

En respuesta muchas veces a las provocaciones de Unamuno, su enemigo ideológico durante largo tiempo a pesar suyo, Ortega va perfilando este su nuevo instrumento óptico: *el camino del dolor a la alegría que recorremos será, con otro nombre, europeización*²⁶. Viaja por el mundo (becado en Francia y en Alemania) con la España que le duele siempre encima, porque es —inevitablemente si se quiere ser auténtico— su circunstancia, pero está abierto a ponerse encima igualmente otras circunstancias, que le ayuden a edificar otra España distinta. Se enfrenta al aldeanismo miope, al provincianismo, a las obcecadas actitudes casticistas o intraespañolas porque piensa que España sólo tiene sentido real en el mundo concreto en el que existe, Europa: ser español a secas no significa nada salvo desarraigo, no saber a qué atenerse, dudar. No vale recluirse en la circunstancia inmediata, porque eso mutila su amplitud; ni vale tampoco evadirse de la cir-

²⁴ JULIÁ, S.: Anomalía..., *op. cit.*, p. 14.

²⁵ ORTEGA Y GASSET, J. (1909): Unamuno y Europa, fábula, *op. cit.*, t. I, pp. 128-132. En la muy favorable crítica que Ortega hace a la revista Europa (En *El Imparcial*, del 17 de abril de 1910), que acababa de salir, define la palabra Europa como *negación prolija de cuanto compone España, como incitación a la respetuosidad, o como principio de agrasión metódica al achabacamiento nacional* (en O.C., pp. 142-145).

²⁶ ORTEGA Y GASSET, J. (1910): La pedagogía social como programa político, en O.C., t. I, p. 512.

cunstancia determinada que nos toca vivir, aunque nos disguste, porque se pierde el norte.

Europeizar España no es salir fuera, no es extranjerizarla (eso es precisamente lo que se ha ido consiguiendo de forma paradójica desde mediados del siglo XVII, con los últimos Austrias, gracias a la continua imitación, a la penetración de lo extraño a pesar de su cerrazón en sí misma, de su aislamiento) sino expandir la propia realidad, enriquecerla, curarla de uno de sus más graves males en la poca moderna, la *tibetanización*. La europeización es un recurso pedagógico, es el sistema ideal de regeneración del país:

«Regeneración es inseparable de europeización —sentencia Ortega—; por eso apenas se sintió la emoción reconstructiva, la angustia, la vergüenza y el anhelo, se pensó la idea europeizadora. Regeneración es el deseo; europeización es el medio de satisfacerlo. Verdaderamente se vio claro desde un principio que España era el problema y Europa la solución»²⁷.

La fórmula curativa pasa por educar primero a unos cuantos hombres de ciencia, y suscitar la curiosidad científica para que el resto de la necesaria acción pedagógica no sea en balde. Y Europa es sinónimo de *ciencia*, mientras que España lo es de *inconsciencia*. Europa es un ente generador de cultura, una unión de voluntades para levantar un nivel que se puede alcanzar: «España sólo puede ser lo que auténticamente es, lo que tiene que ser, europeizándose, poniéndose a ese nivel que es el suyo, dejando de estar, no por debajo de otras naciones, sino por debajo de sí misma (...) Solo mirada desde Europa es España posible»²⁸.

Pero, volvamos un poco atrás en nuestra argumentación y expliquemos cuáles son las causas de la decadencia de España, quiénes escriben sobre ella²⁹ y cómo se proponen solucionarla gracias al tándem casticismo-europeísmo.

Las causas fundamentales de la decadencia —si oímos por ejemplo a Azorín y a Macías Picavea³⁰— serían, entre otras: las guerras, la aversión al

²⁷ *Ibidem*, p. 513.

²⁸ ORTEGA Y GASSET, J. (1910): España como posibilidad, en O.C., t. I, p. 138.

²⁹ La literatura preocupada por el problema de España en torno al fin de siglo, en torno a la época del desastre colonial y avivada por él, es amplísima y muy variada, aunque sus orígenes podrían remontarse hasta el siglo XVII. He aquí algunos títulos: *El problema nacional: hechos, causas y remedios*, de Macías PICAVEA; *La moral de la derrota*, de Luis MOROTE; *El desastre nacional y sus causas*, de Damián ISERN; *El alma castellana*, de MARTÍNEZ RUÍZ; *Hampa*, de Rafael SALILLAS; *Hacia otra España*, de Ramiro DE MAEZTU; *Psicología del pueblo español*, de Rafael ALTAMIRA; *Reconstitución y europeización de España*, de Joaquín COSTA; *Lecturas españolas*, de AZORÍN; *En torno al casticismo*, de Miguel DE UNAMUNO; o el *Idearium Español*, de Ángel GANIVET.

³⁰ MACÍAS PICAVEA, R. (1899). *El problema nacional*. Madrid, p. 366. AZORÍN (1947-48). *Lecturas españolas*, en O. C., Madrid: Aguilar, p. 655. R. M. Tenreiro, en una reseña que publica en el periódico *La Lectura* 1/III/1912) sobre esta obra la rebautiza con el título de *Bosquejo histórico del europeísmo español*.

trabajo, el abandono de la tierra, la falta de curiosidad intelectual y las enfermedades nacionales: austracismo, cesarismo, despotismo ministerial, caciquismo, centralismo, teocratismo, unidad católica, intolerancia, militarismo, parálisis de la evolución, idiocia, psitacismo (cotorrismo), atrofia de los órganos de vida nacional, olvido y suplantación de la tradición, pérdida de la personalidad, desorientación, incultura, ideologismo, vagancia, pobreza, moral bárbara, irreligiosidad e incivilidad regresiva. El *marasmo* que, en un primer momento, achacan por completo a la injerencia dinástica extranjera comprueban que se arraiga mucho más hondo y no tiene, pues, una solución rápida en un cambio político. Comienza a reinar una desconfianza y un profundo pesimismo³¹ respecto al poder transformador del pueblo español, que inclinan a pensar más bien en la solución regeneracionista, en emprender una larga obra educativa para modificar el carácter, el *tuétano* de los españoles y construir una España nueva, puesto que de la presente, si algo queda, son ruinas.

Así, a partir de 1875, el regeneracionismo se impone como movimiento político-cultural y toma progresivamente derroteros diferentes partiendo de una base común, de un amor amargo, del sentimiento de dolor por una España podrida. En efecto, el regeneracionismo de entresiglos presenta multitud de direcciones contradictorias, lo cual le confiere gran atractivo como tema de investigación, pero compromete gravemente la univocidad de su lenguaje y su potencialidad educativa. Resume Santos Juliá:

«Los liberales creyeron que la anomalía de España podía arreglarse con la intervención del pueblo generoso; los institucionistas, que dejaron de creer en el pueblo, fieron la regeneración a una lenta acción educativa de la que salieran ciudadanos libres; la gente del 98 parecía no ver en el horizonte más que el bistori del cirujano o la aureola del redentor; los del 14 oscilaron entre llamar a la nueva clase media y pactar con la clase obrera organizada para organizar una insurrección contra la monarquía»³².

Sean más rápidas o más lentas, más o menos agresivas o revolucionarias, más políticas o más pedagógicas, las propuestas de regeneración llevan implícito el sello casticista y/o europeísta, dos modos de servir a la patria diversos y concurrentes. Ya Baroja identificaba dos posiciones radicales ante la idea de la europeización de España: la de los tradicionalistas ultramontanos que creían que España no necesitaba para nada de la influencia extranjera, que le bastaba con seguir sus hábitos castizos, y la de los europeizadores que suponían que España debía acudir a empaparse de las fuentes de ciencia, arte y moral nuevos de Europa Central. Entre ambas

³¹ Ese profundo pesimismo alcanza una de sus más desesperanzadoras expresiones en Ramiro de Maeztu cuando, ya en 1902, recomienda: *No tuvemos el egoísmo de esta España enferma, sentada en su carrito de paralítica (...). Dejémosla dormir, dejémosla morir. Y cuando apunte otra España nueva, enterremos alegremente a la que agoniza («Parálisis progresiva»*, en *Hacia otra España*. Madrid, 1967, p. 4).

³² JULIÁ, S.: «Anomalía...», *op. cit.*, p. 15.

tendencias pueden situarse otras intermedias o parciales, más eclécticas y flexibles, quizá —opina Baroja³³— *haya tantas como españoles hayan pensado en el porvenir de España*. Es evidente que sólo disponemos de espacio para destacar algunas posturas de las más significativas: Ganivet y Maeztu representarán la primera opción y Unamuno, Azorín y Costa la segunda.

La defensa de una entidad metafísica llamada España es la esencia del casticismo noventayochista. Impregnados de senequismo, los autores partícipes de esta ideología justifican el *aislamiento* del país —España es casi una isla también desde el punto de vista geográfico— para conservar su identidad, su pureza, ensalzando lo diferente de las ideas que aquí se producen puesto que nuestro clima y nuestra raza son asimismo especiales. Para concentrar las energías imprescindibles para el cambio, con una finalidad activa, no depresiva, se proponen: *no vayamos fuera, en el interior de España está la verdad*. Ganivet y Maeztu sostienen una imagen de lo español de marcada tendencia nacionalista, la de la España eterna, intrahistórica, imagen descrita en ocasiones de una forma caricaturesca que conduce a expresiones como *ruedo ibérico*, o *España de charanga y pandereta*.

Es bien conocido el pasaje del *Idearium español* de Ángel Ganivet en el que escribe metafóricamente:

*«Hay que cerrar con cerrojos, llaves y candados todas las puertas por donde el espíritu español se escapó de España para derramarse por los cuatro puntos del horizonte, y por donde hoy espera que ha de venir la salvación; y en cada una de esas puertas no pondremos un rótulo dantesco que diga: Lasciate ogni speranza, sino este otro más consolador, más humano, muy profundamente humano, imitado de S. Agustín: Noli foras ire, in interiore Hispaniae habitat veritas»*³⁴.

De manera similar, Ramiro de Maeztu quiere imprimir en el carácter de los españoles su propia autenticidad huyendo de siniestras fórmulas extranjeras. Confía en la *hispanidad*, es decir, en el caudal doctrinal y teológico heredado de la Contrarreforma, el gran momento creador de la cultura española según él, como panacea para sanar la crisis: frente a la europeización de España su deseo es la *hispanización de Europa*.

Azorín, en cambio, de lo que abomina es del *robinsonismo*, y considera que España necesita una inyección de vitalidad a través de una comunicación estrecha con Europa, el contacto nos fortalecerá, opina, *el aura extranjera hace resaltar el propio numen*³⁵.

Joaquín Costa puede que sea uno de los voceros que más grita, de los más beligerantes y corrosivos. Desde su perspectiva, Europa es más que una hipótesis por verificar, se trata de una meta hacia la que encaminarse,

³³ BAROJA, P. (1917). *Europeización*, en *Nuevo Tablado de Arlequín*. Madrid: Caro Raggio, pp. 61-62.

³⁴ GANIVET, A.: *op. cit.*, p. 131.

³⁵ AZORÍN (1961): *La generación del 98*. Madrid: Anaya, p. 60.

puesto que, sólo ella y la escuela pueden desenvolver la atrofiada mentalidad de los españoles, *hacerlos* de nuevo³⁶. Hay que evitar que el Cid salga de su sepulcro y vuelva a cabalgar, jugando con las imágenes salidas de las plumas de sus interlocutores, indica como primer criterio de gobierno: Desarrollar muy intensivamente la mentalidad de los españoles, envolviéndoles el cerebro y saturándolo de ambiente europeo (...) Ésta es la llave y no otra para abrir el porvenir de la Patria³⁷.

El caso de Unamuno es bastante más rico y complejo. A lo largo de su obra, unas veces se nos muestra como anti y otras como pro-europeísta, su faz más evidente apunta en la primera dirección, su alma más honda, la que a menudo se olvida, en la segunda. Debe ser mentado como adalid de la europeidad, como director de los afanes europeos de sus compañeros de generación, por haber contribuido grandemente a conseguir que España despertara la dormida conciencia europea que, en realidad tenía y había querido tener durante siglos. Lo que irrita a Unamuno y lo hace parecer del bando ideológico contrario —*africanizador*, diría Ortega— es la dosis de típico vacío que ha ido adquiriendo el europeísmo, la que confunde europeización con extranjerización, la que hace que nos traguemos lo que sea con tal de que provenga de fuera. En cambio, este largo fragmento de *En torno al casticismo* muestra a las claras sus verdaderas ideas:

«España está por descubrir, y sólo la descubrirán españoles europeizados (...) Hay pueblos que en puro mirarse el ombligo nacional, caen en sueño hipnótico y contemplan la nada (...) la vida honda y difusa de la intrahistoria de un pueblo se marchita cuando las clases históricas lo encierran en sí, y se vigoriza para rejuvenecer, revivir y refrescar al pueblo todo en contacto del ambiente exterior. Tenemos que europeizarnos y chapuzarnos en pueblo (...) Ojalá una verdadera juventud, animosa y libre, rompiendo la malla que nos ahoga y la monotonía uniforme en que estamos alienados, se vuelva con amor a estudiar el pueblo que nos sustenta a todos, y abriendo el pecho y los ojos a las corrientes todas ultrapirenaicas y sin encerrarse en capullos casticistas, jugo seco y muerto del gusano histórico, ni en diferenciaciones nacionales excluyentes, avive con la ducha reconfortante de los jóvenes ideales cosmopolitas el espíritu colectivo intracastizo que duerme esperando un redentor!»³⁸.

Tradicionalismo o fidelidad al pasado y europeísmo no están, pues, reñidos, lo ideal sería europeizar sin desespañolizar, aspirar a la colaboración con los pueblos de Europa, pero sin perder la personalidad, sin eliminar por culpa de la imitación las diferencias creativas, en el arte o en la literatura, por ejemplo, y sin perder tampoco, por supuesto, la independencia: se trata de dialogar de tú a tú con Europa, como lo hace cualquier miembro de un cuerpo vivo con el resto, en un constante intercambio mutuo de beneficios.

³⁶ Cf. COSTA, J. (1981). *Reconstitución y europeización de España y otros escritos*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local, pp. 20-26.

³⁷ COSTA, J. : «Los siete criterios de gobierno», *Ibidem*, p. 297.

³⁸ UNAMUNO, M. de: *op. cit.*, pp. 141-146.

Sin embargo, algo que desde la perspectiva de la actualidad puede parecer obvio tardó muchos años en recalcar. Hasta 1923, mientras se mantuvo en España el régimen parlamentario, la incidencia inmediata del regeneracionismo resultó casi nula. Más adelante, el régimen franquista volvió a condenar las tendencias europeístas y a reírse de sus consignas reivindicando la autenticidad española y la adoración al pasado: les reconocen el haber engendrado un ideal de superación para levantar España, pero los ponen uno a uno en la picota por equivocarse el rumbo buscando *aires de fuera* y actuando de forma poco católica³⁹. Y por fin, a raíz del Tratado de Roma (1957), Europa vuelve a convertirse en mito con capacidad suficiente para generar entusiasmo, se torna en ámbito paradigmático de la democracia.

Hoy, Europa no es una utopía, es —así cierra F. Morán su *Carta abierta a un joven sobre la Europa que viene— por dimensión, cohesión cultural, situación esencial en el equilibrio mundial, por las lecciones de su historia, por la conciencia de sus errores y por la evidencia de sus posibilidades, una base cierta e incluso sólida para intentar una sociedad y unos individuos mejores*⁴⁰.

REFERENCIAS

- AZORÍN (1947-48). *Obras Completas*. Madrid: Aguilar.
- AZORÍN (1961). *La generación del 98*. Madrid: Anaya.
- BAROJA, P. (1917). *Europeización, Nuevo tratado de Arlequín*. Madrid: Caro Raggio.
- CACHO VIU, V. (1997). *Repensar el 98*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- CACHO VIU, V. (1997). *Crisis del positivismo, derrota del 98 y morales colectivas*, en Fusi, J. P., *op. cit.*, , pp. 221-236.
- COSTA, J. (1981). *Reconstitución y europeización de España y otros escritos*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local.
- ESCOLANO, A. (1993). Espacio europeo, modernidad y educación universal, en *Educación y europeísmo. De vivos a Comenio*. Málaga: Universidad, pp. 79-89.
- FUSI, J.P. y NIÑO, A. (eds.) (1997). *Visperas del 98. Orígenes y antecedentes de la crisis del 98*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GALINDO, S. (1952). *El 98 de los que fueron a la guerra*. Madrid: Editora Nacional.
- GANIVET, A. (1996). *Idearium español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

³⁹ Cf. OTERO, L. (1996). *Al paso alegre de la paz. Enredo tragicómico sobre la escuela franquista y pedagogías afines*. Madrid: Plaza y Janés, pp. 296-297. En línea con su título, este libro nos ofrece una visión de los intelectuales punteros del momento, connotada negativamente, destacando los defectos. Ayala, Ortega, Unamuno, son descritos como blasfemos, orgullosos, creídos y antiespañoles.

⁴⁰ MORÁN, F.: *op. cit.*, p. 169.

- JULIÁ, S. (1996). *Anomalía, dolor y fracaso de España. Claves de razón práctica*, 66, pp. 10-21.
- JULIÁ, S. (1998). «¿Quién dijo crisis cuando trató del 98?», *El País*, 12 de diciembre de 1998, Babelia, pp. 6-7.
- LAÍN, P. y SEGO, C. (1998). *España en 1898. Las claves del desastre*. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- MARIÁS, J. (1973). *Ortega. Circunstancia y vocación*. Madrid: Revista de Occidente.
- MESA, R. (ed.) (1998). *Tiempos del 98*. Sevilla: Fundación El Monte.
- MORÁN, F. (1996). *Carta abierta a un joven sobre la Europa que viene*. Barcelona: Península.
- MORENO BÁEZ, E. (1996). *Los cimientos de Europa*. Santiago de Compostela: Universidad.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1968). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Espasa Calpe.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1983). *Obras Completas*, Tomo I. Madrid: Alianza Editorial-Revista de Occidente.
- OTERO, L. (1996). *Al paso alegre de la paz. Enredo tragicómico sobre la escuela franquista y pedagogías afines*. Madrid: Plaza y Janés.
- SÁENZ RODRÍGUEZ, P. (1962). *Evolución de las ideas sobre la decadencia española*. Madrid: Rialp.
- UNAMUNO, M. de (1983). *En torno al casticismo*. Madrid: Espasa-Calpe.
- VILLACORTA BAÑOS, F. (1997). «Pensamiento social y crisis del sistema canovista», en FUSI ..., pp. 237-256.

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

SECCIÓN SEGUNDA

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

MERCEDES VICO MONTEOLIVA

Universidad de Málaga

«ESTADO JUSTO», «REALISMO POLÍTICO» Y «ESTADO LEGÍTIMO»

«¿Qué nos presenta la historia de diez siglos, sino violencias e injusticias, guerra y destrucción, horror y calamidad?... Al salir de este triste período, volvieron a reconocer los *legisladores* que la fortuna de los *estados* era inseparable de los pueblos, y que para hacer a los pueblos felices era preciso ilustrarlos»¹.

Decía Jovellanos en su *Oración inaugural a la apertura del Real Instituto Asturiano*. Y es que esa «época de inauguración del mundo» (que se percibe en el comentario de Jovellanos) se relaciona estrechamente con la convicción de que la educación es el camino principal hacia la «fortuna» de los *estados* y la «felicidad» de los pueblos»².

Ahora bien, a propósito del nuevo régimen político y la nueva sociedad que nos proponen los ilustrados, y «alumbran» para España las Cortes de Cádiz, a propósito de ese liberalismo —ya decimonónico— y la educación, afirmará Sánchez Agesta que: «la decadencia española es atribuida... no tanto al mal *gobierno* como al *régimen político* imperante en el Antiguo Régimen. Es preciso, pues acometer una reforma política que los ilustrados nunca soñaron realizar»³.

Sin embargo, el esfuerzo conjunto, aunque diverso, de Locke, Montesquieu y Rousseau, desmiente —en la Europa ilustrada, al menos en

¹ JOVELLANOS, G. M. Oración inaugural a la apertura del Real Instituto Asturiano. M.E.C. (1979). *Historia de la Educación en España. Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz*. T. 1, 135. Madrid.

² RIVIÈRE, A. (1988). Prólogo. *Educación e Ilustración en España*. 5. Madrid: CIDE.

³ SÁNCHEZ AGESTA, L. (1955). *Historia del Constitucionalismo español*. 27. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

parte— esa afirmación tan rotunda, porque ellos establecieron las bases de la democracia moderna o *estado legítimo*.

Y es que, una cosa es el *estado justo* (el utópico) que propugna Platón, y después Marx y el estado comunista; otra el *realismo político*, por desgracia tan usual en los tiempos recientes y actuales; y otra el *estado legítimo*, una síntesis que recoge aspectos de ambos, en palabras de Rubio Carracedo⁴: *una democracia razonable*.

Siguiendo al autor citado: en el *estado justo*, «el estado lo es todo», es el «estado-providencia», y «la sociedad civil le debe obediencia simple». En el *realismo político* la concepción del estado es «minimalista», en cuanto «agencia coercitiva protectora, esto es, como garante de la libertad negativa (ausencia de interferencias o de intervenciones en la iniciativa privada)». Y el *estado legítimo* es el estado constitucional, el que «intenta conjugar celosamente la libertad individual y civil con la autoridad estatal, regulando sus relaciones mutuas conforme a un orden constitucional consensuado (aprobado mayoritariamente)».

En el llamado *estado justo*, el «objetivo primordial del poder» es *la justicia*; en el *realismo político*: *la dominación*; y en el *estado legítimo*: *la autoridad*.

En el primero el «régimen político peculiar» es *la aristocracia* (el despotismo ilustrado); en el segundo: *la autocracia, la oligarquía* (neo-corporativismo); en el tercero: *la democracia participativa* (democracia representativa).

Por último, «los planteamientos políticos» del *estado justo* son *abstractos e intemporales* (en cierto modo «u-tópicos» y «u-crónicos»); los del *realismo político* se limitan a una *contextualización estratégica*, una concepción minimalista «en cuanto agencia coercitiva protectora», de hecho, uno de sus defensores actuales, Nozick, «mantiene enfáticamente que sólo el estado mínimo es justo y que cuanto supere el estado mínimo es injusto»; los del *estado legítimo* constituyen una *contextualización legitimista*.

«La primacía pasa pues del estado a la constitución democráticamente elaborada y refrendada». El *estado legítimo* es «promotor del interés público», «garante de los derechos humanos» y «responsable de una distribución equitativa de los bienes primarios» (considerada la educación entre ellos). Aunque va a dejar a la iniciativa privada (asociativa o no) «la promoción del ámbito privado»: moral, —aquí también— educación, religión, ocio, economía de mercado, etc.

«La tendencia al *Welfare State*, en cambio, en alza hasta los años setenta —del siglo veinte— muestra una peligrosa gradiente hacia las concepciones del *estado justo*, inconciliable con su lógica legitimista»⁵.

En pos de aquel estado legítimo, los liberales (primero), los centristas y socialistas después, batallarán con la dialéctica y las reformas legislativas.

⁴ RUBIO CARRACEDO, J. (1990). *Paradigmas de la política. Del Estado justo al Estado legítimo* (Platón, Marx, Rawls, Nozick). Barcelona: Anthropos, 55-57.

⁵ *Ibidem*, 56 y 58.

EL TIEMPO Y EL TERRITORIO (ESPAÑA, 1898-1998)

Una vez analizadas mínimamente las tres concepciones de estado y, siendo conscientes de que: una cosa son las propuestas políticas, otra lo que se legisla y, otra —distinta— la traducción a hechos y el día a día, veamos lo que trasciende de la actividad política y legislativa en estos cien años⁶.

Introducido el krausismo en España, acontecida la «primera cuestión universitaria», en el *Sexenio revolucionario* (1868-1874) y en la *Restauración* (1874-1902 ó 1931, según autores) se aborda la libertad de enseñanza, se produce la «segunda cuestión universitaria» y, tanto conservadores como innovadores, defienden sus puntos de vista ante la educación y afrontan reformas legislativas.

Entra 1900, se crea el *Ministerio de Instrucción Pública*, llega a su apogeo el debate regeneracionista, se materializan los resultados de la colaboración entre los *institucionistas* y el *estado*, continúa la polémica en torno a la libertad de enseñanza («libertad de cátedra», dirá una parte), se proponen reformas educativas desde la vertiente socialista, se crean instituciones a partir del catolicismo social, y el anarquismo elabora su programa de educación.

Los aspectos culturales y educativos de la *Constitución de 1931*, especificados en distintas directrices oficiales, van a ser determinantes en la reforma defendida por la *Segunda República*: notable impulso a los distintos niveles de enseñanza, a la alfabetización, a las *Misiones Pedagógicas*, profesionalización de las *Escuelas Normales*, incorporación de la *Pedagogía* a la Universidad (Facultad de Filosofía y Letras, Madrid, 27-1-1932)...., todo ello propugnado por el *Bienio Azañista*.

El *Radical-Cedista* («contrarreforma educativa») modifica el bachillerato, suprime la Inspección Central de Primera enseñanza y prohíbe la coeducación.

El *Frente Popular* supone —brevemente— una vuelta a los intentos educativos de los primeros momentos.

Durante el *período franquista* —que se mueve entre un nacional-catolicismo y un modelo tecnocrático en educación— hay que destacar en política y legislación educativa: la *Ley de Reforma del Bachillerato* en 1938, la *Ley de Ordenación Universitaria* de 1943 y la *Ley de Enseñanza Primaria* de 1945.

Más tarde, en 1949: la *Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional*, que dará lugar al bachillerato laboral diferenciándolo del «universitario», y el *Concordato Iglesia-Estado* de 1953 (con Ruiz Jiménez).

⁶ N.B.: en VICO MONTEOLIVA, M. (1995). Políticas educativas: Análisis histórico y comparado, *Bordón*, 47, 2, 229-230.

En 1969 se publica el *Libro Blanco de la Educación* (con Villar Palasí), y la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa* en 1970.

Después de la *Constitución de 1978*, la *Ley Orgánica de Reforma Universitaria* (LRU, 1983) generará el marco de la Universidad española moderna; la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE, 1985) despertará una larga polémica e implicará cambios en los niveles educativos no universitarios; la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990) intentará configurar una educación secundaria obligatoria y única; y la *Ley Orgánica de Participación y Gobierno de Centros Escolares* (LOPEGCE, 1995) pretenderá reordenar la participación y el control de los centros escolares.

La polémica sigue, se agudiza y se incorporan nuevas consecuencias de la aplicación legislativa y otras variables. En la Universidad se implantan nuevos planes de estudio..., y en ésta estamos.

De manera semejante, a lo que ocurría hace cien años, la legislación emanada da lugar a descontentos y entonces —como ahora— a algo más que «contraste de pareceres», como el que hemos visto, mantenido por dos profesoras de Escuela Normal de entre-siglos⁷ (Concepción Sáiz de Otero y Suceso Luengo) como consecuencia de la aplicación —legítima o no— de una normativa.

Breve ejemplo, de lo que también entonces sucedía. Y es que, en este caso, las maestras de ultramar tuvieron prioridad, sobre las de la península, al aplicárseles lo legislado sobre ello.

Algunos aspectos de estas variables (convertidas en interrogantes, o no) es lo que vamos a ver, a través de los distintos trabajos que se insertan en este apartado, ubicándonos en la política educativa española de los últimos cien años (1898-1998).

POLÍTICOS, FILÓSOFOS, PEDAGOGOS, INTELLECTUALES

Quiero terminar repitiendo aquí las palabras —en este caso referidas a las personas que se han dedicado a la política (y a la política educativa)— de un ausente maestro, José Luis López Aranguren, dicen así:

«Hay, pues, de un lado, los políticos pragmáticos, los gobernantes; del otro, los éticos, los filósofos; e intentando situarse en medio, los proyectores de utopías, los «ideólogos». Platón intentó aunar a todos en la figura del filósofo-rey o del rey-filósofo. Mas Kant escribió... que esa función no es deseable, 'dado que la posesión del poder inevitablemente falsea el libre

⁷ N.B.: Parte primera de este libro.

ejercicio de la razón. Pero es indispensable que el soberano, o el pueblo soberano, no suprima o anule a los filósofos'. ¿Para qué? ¿Para que éstos le digan lo que no deben hacer? Mas, ¿acaso es la resistencia al abuso del poder el oficio de los filósofos? No de todos, ciertamente; sí, desde luego, de los llamados, por antonomasia, intelectuales. Y es de desear una democratización —democratización político-cultural— de esa función consistente —cuando menos y, tal vez, también cuando más— nada más y nada menos que en la crítica del poder y en el decir *no*, un *no* y una crítica fundados justamente en el 'espíritu de la utopía'. Y por eso necesitamos pensadores, filósofos..., que piensen la realidad desde la utopía⁸.

⁸ LÓPEZ ARANGUREN, J. L. (1990). «Prólogo», en RUBIO, *op. cit.*, 10.

ESTADO Y EDUCACIÓN EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XX

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA

Universitat de València

1. VIGENCIA Y SIGNIFICACIÓN DEL 98

Este estudio se enmarca en la reflexión en torno a un centenario que toma como fecha significativa aquel no tan lejano 1898. Aunque sabemos que la Historia se percibe tanto más próxima cuanto mejor sirve a determinadas construcciones ideológicas —recuérdense, por ejemplo, las controversias en torno al V centenario del primer viaje americano de Colón—, la cercanía de 1898 es especialmente notoria, se puede decir que casi visible, si nos atenemos a lo que de amenaza supone para unos y de esperanza para otros. Los primeros, incluso antes de cumplirse los cien años del «Desastre», expresaban desde los medios de comunicación su temor a que se hiciera un uso político e ideológico de esa conmemoración o su convencimiento de que nada valioso había que celebrar. Pero desde esos mismos medios los segundos llamaron la atención sobre aquella fecha y su contexto social y político, entendiéndolo que podía ser esta ocasión un momento propicio para reflexionar sobre cien años de nuestra reciente historia, un siglo que se inició incluso antes de aquel 98 y que seguramente no se cerrará hasta bien entrado el tercer milenio.

La añorante evocación de las figuras políticas de Frances Cambó o Antonio Maura, la actual revaloración del sistema canovista¹ tan denostado otrora por el regeneracionismo y por la historiografía de las últimas décadas, la consideración de la Restauración como un acontecer político que nos legó junto a principios antidemocráticos una serie de derechos ciu-

¹ En esta corriente revisionista se ubica, entre otros, el trabajo de GÓMEZ OCHOA, F. (1997). El conservadurismo canovista y los orígenes de la Restauración: la formación de un conservadurismo moderno, en SUÁREZ CORTINA, M. (ed.). *La Restauración, entre el liberalismo y la democracia*, Madrid: Alianza, pp. 109-155.

dadanos y otras reformas políticas que, en opinión de Mercedes Cabrera, son el origen tanto del Estado del bienestar como de «muchas ideas que hoy se identifican con la izquierda»², etc.; éstas y otras revisiones no son sino muestras de que desde este 98 aquél otro no provoca indiferencia³. Es más, desde nuestro tiempo hay quien ve aquél otro como origen e inicio del que ahora transitamos. Sostiene Julián Marías que es justo que 1898 se haya convertido en «un punto de partida inevitable (...) porque la generación del 98⁴ es aquella con la que empieza nuestro *tiempo*», una época a la que no pone fin ese gran desastre que se inicia en 1936: «puede ocurrir que la misma época se haya prolongado mucho más allá; acaso nos encontremos todavía en ella», «seguimos —dice— dentro de la época que empezó con el 98»⁵, porque, entre otras cosas, necesitamos de lo que provocó aquél arranque y de la «última «normalidad» de nuestra historia» para comprender lo que nos ha sucedido hasta hoy y, posiblemente, para entender también el horizonte de nuestro próximo siglo; y no sólo porque ni la guerra civil ni los férreos años que la siguen hayan anulado aquella vida intelectual que, dice nuestro filósofo, tuvo «una continuidad subterránea»⁶, sino porque en aquél 98, y aún antes, se plantearon cuestiones decisivas que afectan al llamado «problema de España», entre las que no es la menor el concepto de «nación» española, (debido en gran medida a la

² Apurando la actualidad del sistema canovista en la España de hoy, dice Mercedes Cabrera que el Partido Socialista de nuestros días que «ha asumido buena parte de las premisas liberales durante sus años de gobierno, quizás debería recuperar con todas sus consecuencias un pasado en el que, posiblemente para su sorpresa, encontraría algunas de sus señas de identidad actuales. Por otra parte, no estaría de más que quienes reclaman la herencia de Cánovas también la practiquen, ya que al jefe liberal-conservador jamás se le habría ocurrido, verbigracia, demandar a Sagasta ante la justicia para esclarecer la financiación de su partido, pñesto que los asuntos políticos se dilucidan en las Cortes y no en los tribunales» (Cabrera, M. Restauración, *El País*, 26, septiembre, 1997, pp. 17-18).

³ Asegura Javier Pradera que no puede sorprender que «la lectura que hagamos hoy de 1898, incluidas las páginas saltadas o dejadas en blanco por los historiadores, nos hable de 1998 y nos lleve a estudiar aquellas experiencias del fin de siglo pasado que ayuden a entender mejor el fin del nuestro». PRADERA, J. (1997-1998). Dos fines de siglo, en *Memoria del 98. De la Guerra de Cuba a la Semana Trágica*, Madrid: Ed. El País, p. 385.

⁴ Suele ser habitual buscar las fuentes de la España de nuestro tiempo en la llamada «generación del 98». Creemos con Pierre Vilar que puede hacerse así «siempre que se defina esta generación en su sentido más amplio, comprendiendo en ella toda reacción contra el nuevo *complejo de decadencia*, vuelto más irritante por la derrota de 1898» (VILAR, P. (1974). *Historia de España*. París: Librairie Espagnole, p. 109). En efecto, como señala el propio Pierre Vilar, entre 1860 y 1880 tiene lugar la gestación de las grandes novelas de Pereda, Valera, Valdés, Bazán, que ya abundan en la crisis moral del pueblo español; entre 1855 y 1865 España conoce la influencia de Sanz del Río y la doctrina krausista; entre 1865 y 1875 se delimitan con claridad las dos grandes corrientes del pensamiento revolucionario español, socialismo y anarquismo, etc.

⁵ MARIAS, J. (1996). *España ante la historia y ante sí misma (1898-1936)*, Madrid: Espasa-Calpe, pp. 11 y 138.

⁶ *Ibidem.*, pp. 132-133.

generación del 98 —y también a la del 14— como ha puesto de manifiesto Inman Fox⁷) y la delimitación de la España plural más deseable y más concorde⁸, un tema todavía no resuelto y que afecta de manera insoslayable a la gran tarea en la que se embarcaron los regeneracionistas: pensar el ser de España.

En este 1998 parece que todavía asistimos a un «neo-regeneracionismo», construido sobre las cenizas de la modernidad española culminada en los grandes fastos del 92, sobre una crítica absoluta e inmisericorde hacia una España que se desinfló al acabar ese año y que con su crisis económica y sus escándalos políticos dolió a muchos españoles que sintieron la necesidad de «regenerar» el país, sacarlo de esa especie de nihilismo tan parecido al de hace un siglo⁹ y tan propio de la postmodernidad en la que parecía haberse instalado.

Para bien o para mal, este 98 todavía sigue mirándose en aquél 98. Pero, ¿qué significó el desastre de 1898 que mereció calificativos tan desolados y pesimistas? Más que señalar el inicio de una nueva época, el 98 es la fecha que marca un punto de inflexión, la culminación de una situación crítica que ya venía arrastrando España desde años atrás y que aquel 98 difunde a todos los rincones del país creando una conciencia de crisis colectiva, un sentimiento de invertebración nacional en el que la «España oficial» ahogaba a la «España vital» orteguiana¹⁰, la visión de un Estado débil e incapaz de unificar las aspiraciones sociales en torno a un proyecto común y, sobre todo, la convicción de que España necesitaba de una renovación, de que urgía buscar una solución para España que se había convertido para muchos en problema. Y en esta tarea se van a seguir caminos divergentes: mientras unos buscan la solución en el exterior, en Europa, en un proceso de modernización del que España se había descolgado, otros vuelven la mirada hacia el pasado pretendiendo encontrar en él la solución a los males de España; y hay quien dice que unos y otros se limi-

⁷ FOX, I. (1997). *La invención de España. Nacionalismo liberal e identidad nacional*, Madrid: Cátedra.

⁸ LAÍN ENTRALGO, P. (1996). «Este 98», *El País*, 27, marzo, p. 11.

⁹ Remito al lector a sendos trabajos de VÁZQUEZ MONTALBÁN, M. (1995). «1998 está servido», *El País*, 14-15, abril, 1995, p. 9, y *Un polaco en la corte del rey Juan Carlos*, Santillana-Alfaguara, Madrid, 1996 (4ª ed.), en concreto la entrevista que le hizo a la entonces ministra Carmen Alborch («La princesa de Samarkanda», pp. 321-359), donde establece un paralelismo entre aquel 98 y este 98 (concretamente en las pp. 327-328). Javier Tusell, glosando este paralelismo, decía: «1898 se caracterizó por su nihilismo crítico y, en cierta manera, nos encontramos ahora en una situación muy parecida. Durante unos años pareció existir la conciencia colectiva, inducida desde el poder político, de que constituíamos un país en la vanguardia misma de la modernidad, algo así como una California europea. Luego, cuando vino la crisis económica y hemos pasado por el rosario de vergonzosos escándalos políticos que siguen goteando por los juzgados, parecemos haber recuperado ese nihilismo de hace un siglo» (TUSELL, J. [Todavía el 98!, *El País*, 3, agosto, 1996, p. 16).

¹⁰ ORTEGA Y GASSET, J. Vieja y nueva política, *Obras Completas*, Ed. «Revista de Occidente», Madrid, 1944-1969, T. I, pp. 271-275.

taron a crear el problema sin darle solución¹¹. En aquel 98 tradición e innovación, seguían indisolubles, condicionando de manera decisiva la política general del país y la sectorial de la educación hasta desembocar en el auténtico desastre, el que supuso la guerra fratricida de 1936. Y así vemos cómo a los anhelos europeístas de Costa, Giner, Cossío, Altamira¹², se oponen el casticismo nacionalista de un Unamuno que exalta *El Quijote* a la categoría de «Biblia nacional de la religión patriótica de España», o de Ganivet que afirma que la «habanera», por sí sola, vale más que toda la producción norteamericana incluidas las máquinas de coser y los aparatos telefónicos¹³. En correspondencia con esta dualidad, unos verán como causa del Desastre el deficiente estado de la educación por lo que no dudarán en atribuir la causa primera y más importante de la catástrofe a la ignorancia¹⁴ o al pésimo estado de la enseñanza¹⁵; así Eduardo Vincenti, en su discurso de 23 de junio de 1899 en el Congreso de los Diputados, sostuvo que Estados Unidos «nos ha vencido no sólo por ser el más fuerte, sino también por ser más instruido, más educado»¹⁶, por detentar una técnica mejor. Otros, naturalmente, explicarán el Desastre como un castigo divino al extravío en el que el liberalismo y la impiedad han sumido a la nación¹⁷. Para éstos la regeneración de España pasa por recuperar la más gloriosa tradición, para aquéllos por un acercamiento a Europa y por reclamar la intervención del Estado que, sin embargo, negarán los partidarios del más inane pasado.

El 98, en fin, no sólo deriva en una mirada pesimista sobre la enseñanza, sino que también propicia una llamada esperanzada a la educación¹⁸ y

¹¹ José María Ridaó dice que lo que «no se debería afirmar en modo alguno, y se ha afirmado sin embargo durante un siglo, es que el 98 ha tratado de dar respuesta al problema de España. Antes al contrario, los escritores del 98 han contribuido como pocos a darle forma, a crearlo. Porque, en definitiva, querer encontrar un espacio común para todos los españoles partiendo de una España alejada de la ciencia, esencialmente cristiana e identificada con Castilla, es algo más que una intrascendente fantasía o desvarío inocuo de poetas. Es convocar con fecha y hora precisa a todos los fantasmas» (RIDAÓ, J. M., Convocar a los fantasmas, *El País*, 8, diciembre, 1997, p. 11).

¹² Aunque de todos son conocidas las simpatías nacionalistas de Costa y Altamira, por ejemplo, esto no les impide fijar su mirada en Europa.

¹³ Estas citas son de José María Ridaó quien ve en algunos integrantes de la generación del 98, como hemos recogido más arriba, una actitud claramente antieuropea y antimodernizadora. (Véase RIDAÓ, J. M., El 98 y la lectura modernista de los clásicos, *Claves de Razón Práctica*, 81 (1998) pp. 54-61).

¹⁴ COSSÍO, M. B. (1966). *Idilio Pedagógico*, en *De su Jornada (Fragmentos)*, Madrid: Aguilar, p. 176.

¹⁵ MACÍAS PICAVEA, R. (1996). *El problema nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva, p. 119).

¹⁶ VINCENTI y REGUERA, E. (1916). *Política pedagógica. Treinta años de vida parlamentaria*. Discursos. Congreso de los Diputados, Madrid Hijos de M.G. Hernández, p. 200.

¹⁷ GARCÍA DE CORTÁZAR, F. (1978). «La Iglesia española de la Restauración: definición de objetivos y prácticas religiosas» *Letras de Deusto*, julio-diciembre, p. 10.

¹⁸ Además del citado artículo de TURÍN, I., véase también el de Pozo Pardo, A. del (1978). Año 1898: Llamada de esperanza a una regeneración pedagógica de España, *Revista Española de Pedagogía*, 140, 103-116.

a su calidad de remedio de los males de la patria, y al Estado como su posibilitador. De hecho, la crisis del 98 significó el planteamiento de problemas en muchos ámbitos de la vida española pero, sobre todo, señaló urgencias y necesidades de política educativa que se van a discutir, es cierto que sin apenas éxito y quizás con excesivo coste social, hasta el estallido del «auténtico desastre» de la Guerra Civil, cuya resolución va a desembocar en la victoria de esa otra manera de entender el problema de España: volviendo a una tradición añorante y hermética, que optó por recuperar las siete llaves con las que Costa propuso cerrar el sepulcro del Cid.

2. EDUCACIÓN PARA UN ESTADO SOBERANO

Las llamadas a la modernización de España van destinadas al Estado, única instancia que en aquel principio de siglo la podía hacer posible. La política de becas y el programa de ayudas para realizar estudios en el extranjero, obra de Romanones, y la posterior creación de la Junta para Ampliación de Estudios, instituidas para «sincronizar» España y Europa¹⁹ —requisito imprescindible de modernidad— son logros de la política del Estado. Pero modernizar el país no era sólo un problema de europeización —aunque, bien mirado, podía compendiarse en su totalidad—, sino que implicaba la transformación social, es decir, hacer *política*. Azaña pensaba que no era suficiente con pedir pantanos, despensa y escuelas, sino responder a preguntas que no admiten remedios políticamente neutros so riesgo de ayudar al mantenimiento de la situación establecida: *quién* costea el pan y los pantanos, *de quién* será la tierra esté seca o regada, *de quién* dependerán las escuelas²⁰. Responder a estas graves cuestiones en el sentido de transformar la sociedad, requería una orientación colectiva de la política, hablar de «ciudadanos electores», de democracia: «¿Democracia hemos dicho? Pues democracia. No caeremos en la ridícula aprensión de tenerla miedo: restaurémosla, ó mejor, implantémosla, arrancando de sus esenciales formas todas las escrescencias que la desfiguran»²¹. Hacer política en este sentido pasaba inevitablemente por transformar y ganar las instituciones, por transformar y ganar el Estado para que sea él quien haga posible la sincronización de España con Europa. Azaña procura así la síntesis del problema: modernidad europeísta (reclamada sobre todo por

¹⁹ «Sincronización» es el concepto que utiliza MARICHAL, J. (1978). La europeización de España, recogido en *El secreto de España. Ensayos de historia intelectual y política*, Madrid: Taurus, 1996, pp. 115-129.

²⁰ AZAÑA, M. (1997) *¡Todavía el 98!*, Madrid: Biblioteca Nueva, p. 44.

²¹ AZAÑA, M. El Problema Español, conferencia pronunciada en la inauguración de La Casa del Pueblo de Alcalá de Henares y reproducida en edición facsimilar en el libro de SERRANO, V. A. y SAN LUCIANO, J. M. (eds.) (1980). *Azaña*, Madrid: Ed. Adascal, 1980, p. 29.

Ortega como punto de partida) para fundar una sociedad nueva, y democracia para construir un nuevo Estado que la haga posible y perdurable²².

Transformar el Estado era tanto más perentorio cuanto más visible se hacía la desigualdad social y de representación política, y la discriminación legislativa en favor de las clases dominantes, que emanaba del sistema canovista, y que afectaba a la propia legitimidad del régimen obstaculizando la modernización del país. Se hacía preciso un Estado fuerte, poderoso y eficaz, capaz de hacer sentir su presencia en todos los rincones de la nación para hacer llegar a toda la población los derechos sociales que sólo el Estado debe definir, sin verse mediatizado por otros intereses, y distribuir, sin el obstáculo de la red caciquil que sólo actuaba en beneficio de la política oligárquica y conservadora a quien servía. Un Estado es eficaz si es independiente y es autónomo si es fuerte, una fortaleza que nace del ejercicio de la soberanía, de la restitución de la civilidad a la vida política; en nuestro caso, la fortaleza del Estado pasaba por su secularización. Estamos hablando, pues, de un Estado laico. «Desacralizar» la vida pública fue a la vez la exigencia y el problema²³.

En efecto; en los inicios del siglo XX liberales y republicanos, y, en general, todo el obrerismo español, no dudaban que la Iglesia era un obstáculo para el progreso y la modernización de España. De ahí que, por ejemplo, el diputado Vincenti, en 1903²⁴, negara que el Estado debiera privilegiar la educación de la Iglesia y que ésta supliera la educación del Estado argumentando que la educación de la Iglesia, mediatizada por sus dogmas, no podía dar a la sociedad ciudadanos útiles que contribuyan a su desarrollo; y Pablo Iglesias coincide en este argumento cuando decide apoyar la causa del anticlericalismo, a pesar de ser una causa burguesa, porque cree que «la campaña anticlerical es una corriente de progreso que hay que apoyar con todas sus consecuencias» y que está llamada a disminuir el poder «del enemigo general: la Iglesia»²⁵. En fin, en 1911, Azaña está convencido de que el milagro que restaure el cuerpo y el espíritu de la nación sólo puede provenir de un solo Dios, el Estado, el único capaz de propagar la cultura, dignificar a los hombres y nivelar la sociedad²⁶.

La defensa del Estado y de su carácter civil, y el apoyo de una moral laica diferente de la moral religiosa —que aunque planteada por Salmerón en 1895 como elemento cohesionante de la ciudadanía porque alude a los

²² Cfr. JULIÁ, S. El problema de España, en *Memoria del 98...*, p. 378.

²³ Véase LA PARRA LÓPEZ, E. Secularización y opciones modernizadoras, en *Memoria del 98...*, p. 315.

²⁴ VINCENTI Y REGUERA, E. *Política pedagógica...*, su discurso en las pp. 291-310.

²⁵ Declaraciones al periódico *El Imparcial* en 1898 recogidas en Iglesias, P. (1910). *Del excesivo desarrollo de las órdenes religiosas en España*, Madrid: Imprenta de la Revista Archivos, 1910, p. 56.

²⁶ AZAÑA, M. *El problema español...*, pp. 34-35.

deberes sociales a los que todos están llamados, razón por la que el Estado no puede inhibirse de esta enseñanza²⁷— se agudiza en los primeros años del nuevo siglo, en los que se redobla la conciencia, como también sucediera en Europa, de la importancia de la educación política para la formación del ciudadano y para la moralización de la política. Moralizar la política y civilizar el Estado era una aspiración de las izquierdas españolas que pasó a formar parte del tímido programa anticlerical de los liberales. Para ello se requería el protagonismo del Estado, el más interesado en formar «civiles», es decir, «ciudadanos»; por eso recuerda Moret en 1909 que «la educación para los efectos civiles, la educación para formar ciudadanos» sólo corresponde al Estado²⁸, algo que un año después se verá obligado a repetir el ministro de Instrucción Pública en el Gabinete Moret, Barroso y Castillo, cuando reclame en 1910 para el Poder público el derecho a inspeccionar en los centros privados con arreglo a la moral del Estado.

Quizás por esto, a principios del xx, la educación comienza a preocupar seriamente a los políticos y a los partidos en cuyos programas se contemplan planteamientos y exigencias sobre la enseñanza²⁹. No se olvide que en estos años se habla de formar hombres nuevos, de educar al hombre, de «hacer» más que de «rehacer» al español; de erigir opiniones ciudadanas y, aunque uno pedirá técnicos y, en consecuencia, enseñanzas de carácter práctico, otros advierten que la democracia necesita de hombres completos y preparados para «ganar las instituciones»³⁰; pero muchos querían, como Platón, que la escuela fuera «la ciudadela del Estado», «el centro de la energía ciudadana»³¹, lo que obligaba a que las miradas se dirigieran hacia el Estado en demanda de mayor intervención en los asuntos educativos.

Desde las Cortes de Cádiz la educación era tenida como un asunto del Estado no obstante el poco caso que éste le prestaba y la cesión de buena parte de su titularidad en otras instituciones, especialmente en la Iglesia.

²⁷ SALMERÓN, N. Discurso en *Diario del Congreso*, 22, mayo, 1895, p. 3847.

²⁸ Discurso pronunciado en el Círculo Liberal de Zaragoza, el 18 de noviembre de 1908, recogido en MORET y PRENDERGAST, S. (1909). *Propaganda liberal. Discursos*, Madrid: Biblioteca «Ateneo», pp. 27-28.

²⁹ Véase, por ejemplo, el «Manifiesto-Programa del Partido Liberal» de 25 de enero de 1903, el «Programa de Unión Republicana» de febrero de 1911, la «Carta Programática del Partido Reformista» de 1 de diciembre de 1918, etc. (Véase ARTOLA, M., *Partidos y Programas políticos 1808-1936*. Tomo II. *Manifiestos y Programas políticos*, Madrid: Aguilar, 1975, pp. 155, 210 y 169-171 respectivamente).

³⁰ Juan Marichal señala la diferencia entre Giner y Azaña en esa tarea que ambos preconizan formar minorías; mientras Giner pretende la transformación moral del individuo para «fomentar nuevas zonas de autoridad, nuevos poderes fuera del ámbito estatal», «Azaña, en cambio, persigue capacitar a esas minorías para «ganar las instituciones», los organismos del poder gubernamental» (MARICHAL, J. (1982). *La vocación de Manuel Azaña*, Alianza, Madrid, 1982, p. 67).

³¹ ORTEGA Y GASSET, J. La Pedagogía social como programa político, *Obras Completas...*, T. I, p. 518.

Pero esta cesión de conveniencia no afectaba a la soberanía que en estos años reclaman los liberales con particular insistencia, porque, como argumentó en 1855 Gil de Zárate, donde reside la soberanía «reside también el derecho a educar, es decir, de formar hombres apropiados a los usos que necesita el soberano»³². Más tarde, en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882 Segismundo Moret vuelve a recordar que la soberanía reside en el Estado y a él debe revertir la función educadora³³. A partir del Desastre se agudizan los planteamientos liberales en torno a la idea de que la creación de un Estado fuerte pasa por la cuestión de la soberanía del Estado en la educación³⁴; dicho en otros términos: si la soberanía del Estado se concibe como instrumento para convertir la educación en un servicio público ello implica cambios en la gestión del sistema educativo, tales como rescatar el control de la enseñanza y a los mismos docentes de tutelas caciquiles o clericales y poner la educación al servicio de la sociedad, de toda la sociedad.

Para los integrantes del liberalismo, Canalejas, Romanones, Santiago Alba, etc., el laicismo del Estado derivó, sin duda por los enfrentamientos habidos, en anticlericalismo, y puesto que para ellos sólo el Estado tenía el poder suficiente para contrarrestar el poder eclesiástico, liberalismo y estatismo son sinónimos como indisolubles son el anticlericalismo y el intervencionismo del Estado en la enseñanza. La «cuestión escolar» se plantea, pues, en términos antitéticos: la Iglesia, la burguesía conservadora y, en general, las clases privilegiadas se opondrán a que el Estado se haga con los resortes de esta importante parcela de poder creando una corriente de opinión pública contraria a estas pretensiones. Por otra parte, el clero había ido creciendo en efectivos³⁵ e influencia en la enseñanza³⁶ y en la

³² GIL DE ZÁRATE, A. (1855). *De la instrucción Pública en España*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos (Edición facsímil por Pentalfa Ediciones, Oviedo, 1995), T. 1, pp. 138-139 (En general interesa sobre esta cuestión el capítulo VII «Bases fundamentales de la reforma: secularización de la enseñanza», pp. 113-149).

³³ Congreso Nacional Pedagógico. *Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la mesa, notas, conclusiones y demás documentos referentes a esta Asamblea*, Madrid: Librería de D. Gregorio Hernando, 1882, pp. 27-28.

³⁴ Sostiene Teófilo García Gegidor —en su libro *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*, Fundación Santa María-Instituto Domingo Lázaro, Madrid, 1985, p. 33— que en los primeros años del xx la secularización de la enseñanza tiene una significación esencialmente de recuperación de la soberanía civil encarnada en el Estado.

³⁵ Es conocida la afluencia de religiosos procedentes de Francia —a causa de la política laica seguida por la III República— y de las últimas colonias españolas de ultramar. Esto, unido a la protección de los poderes públicos favoreció la implantación e influencia de la Iglesia que en 1900 alcanza la relación de 4,6 clérigos por cada 1000 habitantes, en 1910 5,1 y en 1920 4,2. Este crecimiento levanta el recelo de la izquierda política y acrecienta la presencia de la Iglesia en la enseñanza al tiempo que obstaculiza su reforma (Véase CUESTA ESCUDERO, P. (1994). *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*, Madrid: Siglo XXI, pp. 54 y 56).

³⁶ Así lo estima Romanones (*Diario del Congreso* del 29 de octubre de 1902, p. 1033) cuando describe una «enseñanza privada que había alcanzado un grandísimo desarrollo, sin que correspondiera estrictamente este desarrollo al progreso científico que se le debía exigir; una enseñanza privada compuesta de dos factores: uno (...), el de las órdenes religiosas, que

sociedad, lo que preocupaba a los liberales especialmente por los valores culturales e ideológicos que inspiraban a las órdenes religiosas en sus tareas de enseñanza, manifiestamente contrarios a las aspiraciones del liberalismo democrático³⁷. Así, en el primer tercio del siglo XX, la enseñanza se convierte en escenario de lucha por configurar un Estado democrático y por convertir al hombre y sus potencias —y no a la Verdad absoluta que no admite la búsqueda de otras verdades— en el único hacedor de la modernización del Estado.

No cabe reproducir en estas páginas los términos del debate político sobre la secularización de la enseñanza. Sí recogeremos, sin embargo, los argumentos que justifican para los liberales el protagonismo del Estado en la enseñanza.

A pesar del temor a reproducir latentes conflictos, Canalejas, en su discurso de 14 de diciembre de 1900 en el Congreso de los Diputados, afirma que, sin pretender socavar el poder de la Iglesia, aspira a proteger el del Estado, para lo que, en consecuencia, invoca el respeto y la independencia entre el poder civil y el poder espiritual de la Iglesia³⁸; pero el mismo Canalejas, en su intervención en el Congreso el 23 de julio de 1901, teme que la Iglesia atentara contra los principios de la Constitución, lo que —como es sabido— le lleva a él y a su Partido a traicionar su propia filosofía política al oponerse a la libertad de enseñanza y al defender la centralización escolar.

La importancia de la educación en el intento de hacer un Estado fuerte y de consolidar el poder político fue comprendida también por García Alix que, aunque confeso defensor de los principios del conservadurismo —en cuyo Partido militaba— prefiere a la libertad de enseñanza la acción del Estado, convencido de que la enseñanza es un resorte demasiado valioso como para quitárselo al Estado y entregarlo «por buenas que sean sus intenciones, a otra sociedad, a otras entidades que no sean el propio Estado»³⁹, una actitud que, como era de esperar, le valió la oposición de sus correligionarios de partido. Con su sucesor en el Ministerio, el Conde de Romanones, se produce la colisión entre los dogmas liberales y los conser-

alcanza, según los datos estadísticos que yo tengo, a más del 80 por 100 de la enseñanza privada, y después una exigua minoría del 20 por 100, que se da por personas que ejercen esta industria como pudieran ejercer cualquier otra».

³⁷ Aun en 1931 se acusaba a los colegios de religiosos de ser políticamente antidemocráticos, de transmitir «de modo radical la dogmática hacia el pluralismo», de enseñar, de acuerdo con el Catecismo de Ripalda, que el liberalismo era pecado, y que se pecaba mortalmente al votar a los liberales en las elecciones, de enseñar «que la política progresista (...) era una verdadera enfermedad del espíritu», «de que el ambiente y el espíritu ideológicos de las congregaciones eran antisocialistas, antiliberales y se nutrían de los valores de la derecha política», etc. LANNON, F. (1990). *Privilegio, persecución y profecía. La Iglesia católica en España 1875-1975*, Madrid: Alianza, p.105.

³⁸ *Diario del Congreso*, 14, diciembre, 1900, p. 517.

³⁹ *Diario del Congreso*, 16, diciembre, 1901, p. 2515.



vadores al ir llenando de contenido el concepto de liberalismo que tiene en su base la libertad de conciencia y la secularización del pensamiento, política que continúa después de la caída del gobierno conservador de Maura tras los sucesos de la Semana Trágica, especialmente con la política de neutralidad religiosa en la enseñanza del Estado propuesta por Canalejas en 1910. Con Romanones se inicia, sin duda, como dice Manuel de Puelles, «una política vigorosa de afirmación de la competencia del Estado»⁴⁰ y con ella una política de modernización del Estado como además ponen de manifiesto sus medidas de funcionarización de los maestros, una provisión necesaria para darle a la educación un carácter nacional, aminorando la fragmentariedad del Estado, que incidía en su debilidad, y obstaculizaba la pretensión de construir una nación moderna. Ésta es posible si previamente tiene lugar la modernización del Estado, es decir, si se «burocratiza», si se dota de servidores —funcionarios, burócratas— que atiendan al Estado independientemente de quien ocupe el gobierno. Es ésta una forma de dar cohesión al espíritu nacional. La España de la Restauración disponía de un elemento aglutinador —la Iglesia católica— que no satisfacía a los liberales porque actuaba de freno al progreso, de impedimento a la modernización del Estado; necesitaban, pues, otro elemento de cohesión, la educación nacional; hacer de los maestros servidores del Estado era una medida ineludible para conseguirlo; lo mismo se perseguía cuando en 1902 se publica un decreto anunciando sanciones contra los maestros que expliquen la instrucción religiosa en otra lengua que no fuera el castellano. Los liberales españoles, tal vez viendo el éxito de la vecina Francia, quisieron hacer de la educación —como ya defendiera en 1895 Salmerón— un elemento de unificación administrativa y lingüística al servicio de los intereses nacionales sin conseguirlo; naturalmente, ni disponían de la red escolar pública ni del consenso y voluntad política suficientes para hacerlo.

La negativa de los liberales a reconocer la libertad de enseñanza —que no implica sino un control del Estado sobre toda la enseñanza, incluida la privada, derivado de una concepción de la educación como un derecho y deber del Estado⁴¹— camina en esta misma dirección. Cuando Canalejas y Romanones defienden, aunque sea «circunstancialmente», «la absorción por el Estado de las funciones de la enseñanza»⁴², aseguran hacerlo por dos razones esenciales: porque la educación no ha estado suficientemente atendida por la iniciativa privada en orden a la modernización del país y a la consiguiente creación de un sistema público de educación como sucediera en otras naciones, y para evitar que nadie influya en el «alma

⁴⁰ PUELLES BENÍTEZ, M. de (1991). Secularización y enseñanza en España (1874-1917), en GARCÍA DELGADO, J. L. (ed.): *España entre dos siglos (1875-1931). Continuidad y cambio*, Madrid: Siglo XXI, 1991, p. 205.

⁴¹ Así lo entiende PUELLES BENÍTEZ, M. de (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*, Labor, Madrid, p. 260.

⁴² Intervención de Romanones en *Diario del Congreso* del 16, diciembre, 1901, p. 2522.

nacional» de manera tan irreversible que se ponga en peligro incluso la misma libertad. Aunque se corre el riesgo de que sea el Estado el que modele el alma nacional —«este es tiempo de «legitimación» para los liberales y de «modelación» de su orden social», dice Alejandro Mayordomo⁴³— los liberales prefieren saber, mediando la vigilancia del Estado, cómo se forma el espíritu nacional en todas las escuelas del Reino.

Los liberales, partidarios ideológicos de las libertades, no admiten la de enseñanza por la situación real de ésta en España; antes de llegar a ella la nación y sus gentes deberían saber interpretar esta libertad y ser capaces de asumirla, para lo que se hacía preciso, en primer lugar, que el Estado protegiera esa libertad no reconociéndola de manera absoluta y, en segundo lugar y de manera complementaria, robusteciendo la enseñanza estatal que procurara aquella comprensión, haciendo, así, de la enseñanza una auténtica función social, es decir, al servicio de toda la sociedad. Fortalecer el Estado docente ofrecía también la posibilidad de contrarrestar la división social, fruto de una doble formación que denuncia Canalejas en su conocido discurso de 14 de diciembre de 1900: por una parte, la «inspirada en la intransigencia y en el fanatismo (...) con la espalda vuelta al progreso», y, por otra, la «liberal, progresiva, educada en la Universidad, con el espíritu del siglo, con el sentimiento del derecho, con el amor a la libertad, con vislumbres democráticos (...)», una dualidad no sólo contraproducente para la vertebración nacional sino para la paz social: «¿No está ahí —se pregunta temeroso Canalejas— el germen de una guerra civil, de una guerra religiosa (...)»?⁴⁴ Las acusaciones de intervencionismo, cesarismo, jacobinismo, monopolio estatal, etc., no se dejaron esperar⁴⁵, pero no corresponde a este trabajo recoger los argumentos que fundamentaron esos adjetivos.

La política centralizadora y homogeneizadora que emprenden los liberales —en frontal oposición, por ejemplo, a la «descentralización» administrativa que proponían los conservadores⁴⁶— está también en la línea de proteger

⁴³ MAYORDOMO PÉREZ, A. (1982). *Iglesia, Estado y Educación (El debate sobre la Secularización escolar en España 1900-1913)*. Valencia: Ediciones Rubio Esteban, p. 23.

⁴⁴ *Diario del Congreso*, 14, Diciembre, 1900, p. 515.

⁴⁵ CONNELLY ULLMAN, J. (1972). *La Semana Trágica. Estudio sobre las causas socioeconómicas del anticlericalismo en España (1898-1912)*, Barcelona: Ariel, p. 60) cree que el conservadurismo más integrista estaba incluso preparado ante cualquier iniciativa contraria a sus posiciones que pudieran tomar los liberales, lo que a su parecer se evidenció con la serie de protestas y manifestaciones que se llevaron a cabo sin contar con la aprobación del Vaticano.

⁴⁶ Pocas medidas tomadas por los conservadores suscitaron tanta animadversión entre los liberales como el Proyecto de Ley de Administración Local ideado durante el Gobierno Maura. En opinión de Pedro Cuesta el Proyecto pretendía encargar a los municipios y provincias de los asuntos relativos a la enseñanza, lo que se interpretó como un deseo de desmontar el sistema estatal dejando sin oposición a la Iglesia (CUESTA ESCUDERO, P., *La escuela en la reestructuración...*, p. 86). Sin embargo, la creación por R. D. de 28, noviembre, 1920 de la Oficina Técnica de Construcciones Escolares, debida a un gobierno conservador supondría para Manuel de Puelles Benítez (*Educación e ideología...*, p. 278) «el comienzo del intervencionismo del Estado en las construcciones escolares».

las incipientes libertades, de contribuir a la armonización e integración nacional y de dotar de mayor eficacia, confianza y prestigio a la acción del Estado, cuyas iniciativas a menudo se habían encontrado con la indiferencia popular. Así, cuando los liberales defienden la autonomía para la Universidad y la centralización para la enseñanza primaria, resuelven esta aparente contradicción argumentando que con la primera, al reconocer la autonomía pedagógica pero no la administrativa, se protege la libertad de pensamiento, ligada a la libertad de cátedra, que es necesaria para el progreso, y se preserva la unidad nacional; y con la segunda se rescata la educación primaria de la incuria de los municipios —en la que cayeron asiduamente a pesar de lo ordenado por la Ley Moyano— poniéndola al servicio de la nación.

En líneas generales, estos temas y problemas, con los argumentos de unos y las razones de otros, se van a reproducir hasta la llegada de la Segunda República, porque en el entreacto primorriverista el Estado sólo es convocado con carácter subsidiario de una enseñanza privada que conoce bajo el general Primo uno de sus mejores momentos. La subsidiariedad del Estado en materia educativa es aquí patente, limitándose éste a tutelar una función que, en sintonía con el pensamiento conservador y la doctrina de la Iglesia, no pertenece al Estado sino a la sociedad. Y cuando el Marqués de Estella, en 1928, piensa en construir una nueva estructura política que afirmara el concepto de unidad nacional y la soberanía del Estado, ve cómo el Antiguo Régimen conspira contra su Dictadura⁴⁷, iniciándose un acelerado desgaste que da paso a la Segunda República.

3. EL ESTADO EDUCADOR, DEFENSA DE LA REPÚBLICA

El 14 de abril de 1931 se produce algo más que un cambio político, tiene lugar la substitución de un régimen por otro: la Monarquía es derrocada por la República, lo cual va a condicionar la política educativa de este lustro. Porque, en efecto, el nuevo régimen se planteará la necesidad no sólo de responder a las exigencias educativas planteadas por el liberalismo, del que se siente de algún modo heredero, sino de consolidar los cimientos de una forma nueva de organización del Estado. Por otra parte, algunos de sus líderes políticos más influyentes —recordemos a su figura máxima, Manuel Azaña— son los que criticaron a la generación del 98 por no haber hecho política, es decir, por no haber intentado seriamente transformar la sociedad, por no haberse apoderado de las instituciones, reprochándoles, en consecuencia, no haber hecho desde ellas política social para la comunidad, para el pueblo. Con la República tendrán la posibilidad de retomar la ocasión perdida del 98, es decir, de hacer una «política» susceptible de

⁴⁷ Ver LÓPEZ MARTÍN, R. (1995). *Ideología y educación en la Dictadura de Primo de Rivera. II. Institutos y Universidades*, Universidad de Valencia, Valencia, pp. 22-24.

cambiar la sociedad. Decimos reconsiderar viejos planteamientos porque no en vano se asegura que la República no ha creado ningún problema que no existiera ya, que ella actúa como su desvelador⁴⁸, que sólo los pone de manifiesto para cumplir el designio de todos los regeneracionismos: que España fuera ella misma liberando sus potencialidades —«Españas subyacentes» (entre ellas la escolar) las llama Carlos Seco⁴⁹—; aunque, decimos nosotros, la República, tal vez de manera innecesaria, agudiza aquellos problemas al plantear soluciones dictadas más por análisis culturales e intelectuales que por una atenta mirada a la realidad social, siguiendo así, en su planteamiento que no en sus derivaciones reales, la estela del liberalismo decimonónico y de principios del siglo XX⁵⁰.

La República tiene, sin duda, un compromiso ineludible con la modernidad; lo cual, para el tema que nos guía, supuso por una parte, ampliar el ámbito de actuación del Estado y su definición como Estado civil, y, por otra parte, la construcción de un Estado democrático y el consiguiente logro de afección social por la República. Este doble cometido, irrenunciable en el sentir de los conductores y hacedores de la política del primer bienio, conlleva no sólo un enfrentamiento con aquellos poderes privados o particulares a cuya costa se ha de fortalecer el Estado, el principal de los cuales era la Iglesia, sino también una necesidad, la de hacerse con las instituciones, especialmente las educativas, como instrumento desde el que posibilitar un Estado de y para todos, es decir, un poder público, un Estado democrático, base de la supervivencia del nuevo Régimen que es recibido con la esperanza de que haga realidad los contenidos que informan el Estado social⁵¹. Nada de esto había de ser posible manteniendo otros

⁴⁸ Dice Claudio Lozano que «el 13 de octubre de 1931, al medio año justo de la proclamación de la II República, se codifican políticamente las proclamas republicanas que desde veinte años atrás se habían extendido y difundido por la geografía de grupos, cenáculos y partidos políticos contrarios al canovismo —maurismo, datismo, etc.— y al monumento castizo de la Restauración» (Lozano Seijas, C., *Un kulturkampf español: la pugna Estado-Iglesia por la enseñanza durante la Segunda República*, en VERGARA CIORDIA, J. (Coord.). *Estudios sobre la secularización docente en España*, Madrid: UNED, p. 155).

⁴⁹ El designio republicano se concretaba en otros que correspondían a reformas de las diversas «Españas subyacentes»: la periférica, la obrera y campesina, la burguesa, la estatal y la escolar» (SECO SERRANO, C. *El mito azañista*, *El País*, 21, abril, 1997, p. 13).

⁵⁰ Es lo que sucedió con el conflictivo problema religioso que Azaña analizó desde sus posturas intelectuales y no desde el posibilismo político (BOTTI, A. *El problema religioso en Manuel Azaña*, en ALTED, A., EGIDO, A. y MANCEBO, M^a F. (eds) 1996. *Manuel Azaña: Pensamiento y acción*, Madrid, Alianza, p. 154). SECO SERRANO, C. —«El mito azañista»..., p. 14— observa que es precisamente en el programa del «regeneracionismo republicano» donde «hemos de ver la clave fundamental de las contradicciones internas en que naufragaría el Régimen», porque ese regeneracionismo, que consistía en rehacer España, se alejó del *transaccionismo* auspiciado por el sistema canovista cayendo en «un designio de ruptura radical, tanto con la *derecha posibilista* como con el *republicanismo centrista*».

⁵¹ MARTÍNEZ CUADRADO, M. (1979). *La burguesía conservadora (1874-1931)*, Madrid: Alianza Editorial-Alfaguara, (5^a ed.), pp. 510-512, sostiene que la Segunda República es la culminación del proceso evolutivo del Estado liberal al Estado social que se hizo ya inevitable a partir del final de la guerra mundial.

poderes dentro del Poder, otros Estados dentro del Estado, sobre todo si, como se sabía y la experiencia había evidenciado, no compartían los valores del Estado republicano. El diputado radical-socialista Gordón Ordás expresó el problema e identificó en el Parlamento ese otro poder que estaba en la mente de todos: «El Estado-libre no puede existir mientras no logre sacar de él otro Estado que lo gobierne y dirija, y este Estado es la Iglesia; la Iglesia en cuanto significa la base fundamental del poder, de la familia, de la propiedad y de la enseñanza»⁵².

Numerosos argumentos son aducidos para redefinir el Estado y mostrar la perentoria necesidad de transformarlo radicalmente como deseaba Azaña. Durante mucho tiempo la Iglesia vivió confundida con la Monarquía, cuyas autocracias se sostenían y favorecían mutuamente⁵³; derrocada la Monarquía, la Iglesia, su más fiel e interesado aliado —que no se había recatado de pregonar desde algunos púlpitos que los candidatos republicanos estaban «vendidos al oro de Moscú»⁵⁴—, tendrá que acarrear con buena parte de las acusaciones al régimen monárquico. Se tenía conocimiento del obstáculo que la Iglesia suponía para el progreso, consecuencia de su actitud contraria a cuanto fuera sospechoso de liberalismo⁵⁵, lo que hacía presumir su escasa o nula predisposición hacia una política educativa que hiciera posible la misión de la República que, recordémoslo, llegó envuelta en un halo de «revolución» —aunque luego apenas si pasara de mera reforma—; pero ya en fecha tan temprana como la famosa noche del 13 de octubre de 1931, se tenía que la Iglesia no enseñara en los preceptos del régimen republicano; Azaña así lo anunció en su discurso: «en el orden de las ciencias morales y políticas, la obligación de la Órdenes religiosas católicas, en virtud de su dogma, es enseñar todo lo que es contrario a los principios de un Estado moderno»⁵⁶, como el que aspiraba a ser la joven República. Se creía, en fin, que la enseñanza religiosa no sólo actuaría como un elemento de desunión en la conciencia nacional, sino que también rompería la unidad espiritual que necesitaba la República «en un momento en que por efecto de las autonomías debían pasar numerosos establecimientos [de enseñanza] al control de las autoridades regionales»⁵⁷... No sorprende,

⁵² *Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes* de 1 de septiembre de 1931.

⁵³ GARCITORIAL, A. (1930). *Monarquía y República*, Valencia: Tip. Quiles, p. 34. A decir de Miguel Maura esto servirá para justificar la separación entre la Iglesia y el Estado republicano puesto que se entendía que el Concordato se había hecho entre la Roma y la Corona no entre Roma y España (cfr. su conferencia pronunciada en el Círculo de la Unión Mercantil, recogida en el diario valenciano *El Pueblo*, 25, octubre, 1931, p. 5).

⁵⁴ BRENAN, G. (1962). *El laberinto español*, París: Ruedo Ibérico, p. 180.

⁵⁵ Cfr. BÉCARUD, J. (1967). *La II República española (1931-1939). Ensayo de interpretación*, Valencia: Taurus, p. 59.

⁵⁶ Del discurso de Azaña en el *Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes* del 13 de octubre de 1931, y en sus *Obras Completas*, Oasis, México, 1966-1968 (Edic. de Juan Marichal), vol. II, p. 57.

⁵⁷ RAMA, C. M. (1976). *La crisis española del siglo XX*, México-Madrid: FCE, (3ª ed.), p. 135

pues, que Manuel Azaña dijera que no existía tal problema religioso, sino un problema político, porque no afectaba a la conciencia personal sino a la constitución del Estado, a una nueva organización del mismo que implicaba su secularización y desvinculación de la Iglesia para proteger la salud de la República y mantener su defensa: no se trata —dirá Azaña— si esta nueva forma de organizar el Estado interesa o no a la Iglesia, «a mí lo que me interesa es el Estado soberano y legislador»⁵⁸. La República no podía renunciar a lo que se presentaba como su razón de ser: modernizar la nación, devolver la civilidad al Estado, señalarle como única guía la moralidad política, hacer de él un Estado laico, definidor y socializador de derechos y libertades, extenso en el alcance de su soberanía y en la proyección de ésta por toda la geografía española para que nadie pudiera decir que no sentía su protección beneficiosa. En esto Azaña no quería transigir.

La modernización para el luego Presidente republicano exigía también —recordémoslo— «civilizar» a los ciudadanos, es decir, formarles en el ejercicio de la ciudadanía⁵⁹ que, ante todo, exigía la constitución de una conciencia nacional, moderna y laica, alejada de esa otra ciudadanía falseada por intereses que mezclan lo católico con lo nacional (nacionalcatolicismo)⁶⁰. Esto implicaba depositar la educación bajo la exclusiva tutela del Estado —Estado educador—, única instancia preparada⁶¹ para una acción educadora moderna y realmente interesada en defender la República democrática y en depositar el poder en el pueblo, porque eso significaba entonces la palabra democracia⁶². Y el ejercicio del poder por el pueblo requiere una acción formativa que le ayude a vivir como «persona», es decir, con responsabilidad y conciencia⁶³. Tal vez por eso, y como

⁵⁸ Véase el discurso de Azaña en la famosa noche del 13 de octubre de 1931, recogido además de en el *Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes* de ese día (pp. 1666-1672) en «Política religiosa: El Artículo 26 de la Constitución», en sus *Obras Completas...*, vol II, pp. 49-59.

⁵⁹ TUÑÓN DE LARA, M., en su estudio *La «modernidad» de Manuel Azaña* (en SERRANO, V.-A., y SAN LUCIANO, J. M. (eds.), *Azaña...*, pp. 397-411), resalta algunos rasgos de los que destaco la necesidad de la protagonización colectiva —algo que ya dijera en 1911 el propio Azaña en su Conferencia «El Problema de España»— el reconocimiento de la conflictividad social y la necesaria intervención del Estado, y, por último, la convicción de que sin democracia no son posibles las libertades (p. 407).

⁶⁰ BOTTI, A., «El problema religioso en Manuel Azaña...», p.152.

⁶¹ Para Azaña, como para toda la generación del 1914, el Estado era visto como un elemento coordinador y director necesario para acometer las propuestas de modernización, de reencuentro con sus valores, de «refacción» de España (MARICHAL, J., *La vocación de Manuel Azaña*, Madrid, Alianza, 1982, p. 181).

⁶² Así lo entiende un libro para niños redactado por un significado grupo de diputados en las Cortes Constituyentes, cuando dice que «España es una República democrática o, lo que es lo mismo, que se basa esta República en el poder del pueblo, porque eso significa la palabra democracia» (TERREROS SÁNCHEZ, J., HILARIO AYUSO, M., CARRERAS, R., AGUSTÍN RODRÍGUEZ, F., PASCUAL LEONE, A., OVEJERO, A., CAMPOAMOR, C., RIERA, P., TORNER, F. M., SALAZAR ALONSO, R. y SANTALÓ, M., *El Evangelio de la República. La Constitución de la Segunda República Española comentada para niños*, Madrid, Instituto Samper, 1932, p. 12).

⁶³ ZAMBRANO, M., *Persona y democracia. La historia sacrificial*, Barcelona: Edit. Anthropos, Barcelona, 1988, p. 145.

un concepto aparejado casi indisolublemente al de democracia, suele aparecer el de liberación, que es entendido como la recuperación de los derechos de ciudadanía, o lo que es igual, como el derecho del ciudadano a regir libremente su destino⁶⁴. Y no podía esperarse que este objetivo se cumpliera en una enseñanza impartida en los centros escolares regidos por las Órdenes y Congregaciones religiosas. Por eso, Azaña, en las Cortes, en su tantas veces aludido y famoso discurso de la noche del 13 al 14 de octubre de 1931 —en el que pronunció la tan conocida y manipulada frase «España ha dejado de ser católica»⁶⁵— sostuvo que retener la educación bajo la única competencia del Estado era «una cuestión de salud pública», de defensa de la República, en el entendimiento de que la educación es la que está llamada a transformar la sociedad republicana en orden a su modernización. Ni las órdenes religiosas, ni «aquellos que encuentran en la ignorancia del pueblo una defensa de sus privilegios más fuerte que los fusiles», iban a propagar una cultura y una educación que actuase como elemento nivelador; «todo esto —dicho por Azaña en 1911⁶⁶, sobre lo que insistió en 1924⁶⁷ y que reiteró en 1931— ha de ser misión del Estado»: «Yo lo siento mucho; pero ésa es la verdadera defensa de la República»⁶⁸. Azaña, que se definió como un intelectual liberal burgués, no hacía más —como habrá comprobado el lector— que recoger la herencia del liberalismo moderno, que hemos expuesto en las páginas precedentes, que hablaba de civilidad, de laicismo, de la eficacia e independencia del poder político, de una nación levantada sobre relaciones de poder impersonales —«despersonalización o abstracción del poder»— como corresponde al concepto de Estado moderno cuyo poder reside en las instituciones⁶⁹, principios básicos para el buen gobierno de una nación moderna. Ya

⁶⁴ El concepto de liberalismo en Azaña reposa sobre la idea del individuo soberano y ser de derechos y sobre la idea de nación, «que es el marco histórico donde el hombre libre cumple sus destinos» (AZAÑA, M., *Apelación a la República*, en *El Sol*, 20, septiembre, 1932, cit. en SUÁREZ CORTINA, M. «Manuel Azaña...», p. 50).

⁶⁵ RAGUER, H. (1991). España ha dejado de ser católica: la política religiosa de Azaña, *Historia Contemporánea*, 6, 145.

⁶⁶ Esta frase y la anterior en AZAÑA, M., *El problema español...*, p. 28.

⁶⁷ AZAÑA, M., *Apelación a la República*, escrito del que no se han recogido en sus *Obras Completas* más que dos fragmentos (T. I, pp. 555-556), y que ha sido localizado por G. García Queipo de Llano, en forma de panfleto anónimo del que ofrece un estudio y numerosos párrafos en su libro *Los intelectuales y la dictadura de Primo de Rivera*, Madrid, Alianza, 1988, pp. 486-495.

⁶⁸ AZAÑA, M., *Obras Completas...*, t. II, p. 57. La diferencia con 1911 es que Azaña creía entonces en el poder transformador de la educación, y en 1931 deposita este poder sobre todo en la política, aunque tanto entonces como ahora mantiene, dice Botti, «la misma ingenuidad sobre las virtudes taumaturgicas de una intervención racional desde arriba (...) en aras de la transformación socio-cultural de la realidad española» (BOTTI, A., «El problema religioso en Manuel Azaña...», p. 144).

⁶⁹ En el Estado moderno la autoridad no depende de las cualidades individuales «sino que su dignidad puede estar asumida por un hombre de cualidades excelsas o por un hombre de cualidades muy mediocres sin que eso lo altere» (AYALA, F. (1994). *Introducción a las Ciencias Sociales*, Madrid: Cátedra, (2ª ed.), pp. 171-174).

hemos dicho que para reformar la sociedad había que partir previamente de la reforma del Estado y adornarlo con las características propias de la modernidad: despersonalización, secularización e independencia del poder y «diversificación de competencias», es decir, un Estado que, como lo caracteriza Manuel Aragón, «no se sustenta en una ideología particular, en unos intereses de clase o de partido, sino en una razón universal, por lo que la doctrina le asigna el calificativo de 'neutral'»⁷⁰. Sin embargo, la enseñanza que impartían las órdenes religiosas en España «era tributaria» del integrista católico que no aceptaba los principios del Estado moderno, laico y democrático; pero añade el profesor Aragón que la razón de esta reserva de la República en educación tenía, además y en obvia consecuencia, otras motivaciones: el entendimiento del Estado como «Estado educador» y la idea de la enseñanza como servicio público⁷¹. En otro lugar, Aragón profundiza en esta idea que hemos mencionado más arriba:

«Los españoles carecen, dirá [Azaña], de una verdadera conciencia nacional, precisamente porque carecen de cultura cívica, y es misión primordial del Estado fomentar esa cultura porque, al hacerlo, estará creando precisamente, lo que aún no existe: una nación (...) Un pueblo se transforma en nación, piensa Azaña, cuando alcanza la libertad, cuando se configura como una comunidad de ciudadanos que, como tal, eligen y construyen conscientemente su destino (...) labor que únicamente el Estado puede acometer»⁷².

De aquí que la democracia que pretendía Azaña ya en 1924, no sólo deba ser «militante», sino también «docente», capaz por tanto de configurar «en las cabezas españolas una ideología política», y una formación que les posibilite discernir «entre los intereses subalternos y los valores morales más altos, y los gradúen, para que el hecho de comer un pan bien pesado no se admita por disculpa de haber puesto en cadenas a la nación; a tanto y a nada menos debe encaminarse la acción docente de la democracia»⁷³. Como a su entender, y al de la mayoría de los partidos del espectro republicano de izquierdas⁷⁴, este cometido sólo podía ser emprendido por el Estado independiente y laico, el artículo 48 de la Constitución republicana declara que la cultura es función del Estado y que la educa-

⁷⁰ ARAGÓN, M. (1974). Estudio preliminar a Azaña, M., *La velada en Benicarló. Diálogo de la guerra de España*, Madrid: Editorial Castalia, pp. 28-31.

⁷¹ ARAGÓN, M. (1991). Laicismo y modernización del Estado, *Historia Contemporánea*, 6, 339-340.

⁷² ARAGÓN, M. Manuel Azaña y su idea de la República, en SERRANO, V.-A. y SAN LUCIANO, J.-M. (eds.), *Azaña...*, pp. 233-237. Sobre el Estado «educador» en el pensamiento de Manuel Azaña el profesor Aragón ha escrito también en su estudio preliminar a la *Velada en Benicarló...*, pp. 27-36.

⁷³ AZAÑA, M., *Apelación a la República*, p. 31, cit. en García Queipo de Llano, G., *Los intelectuales...*, p. 493.

⁷⁴ Véase MAYORDOMO PÉREZ, A. y FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (1981). Los temas educativos en los grupos políticos de la Segunda República, *Revista de Ciencias de la Educación*, 106, 131-146.

ción será laica; y como no cabía pensar en un Estado docente y en una democracia docente sin despejar el obstáculo tradicional que suponía la Iglesia, el artículo 3º de la Constitución republicana la separa del Estado, y el artículo 26 disuelve la Compañía de Jesús al tiempo que prohíbe el ejercicio de la enseñanza a las demás Confesiones religiosas.

Que el papel del Estado en educación fuera, como sentencia Manuel Aragón, una cuestión no de libertad⁷⁵ —razón por la cual, dirá Azaña, el tema religioso no podía ser considerado como una cuestión de justicia, tratando por tanto de manera desigual a los desiguales— sino de necesidad⁷⁶, de supervivencia de la República, es algo que no aceptaron los sectores conservadores tradicionales que, de haber tenido otras metas distintas a las de acabar con la República casi desde su proclamación y al precio que fuera, hubiesen caído pronto en la cuenta de que las pretensiones de entregar la educación al «poder civil» eran tan imposibles⁷⁷ —por ser revolucionarias en un régimen reformista—, como prescindir del «poder eclesiástico» o del «poder militar»⁷⁸. La primigenia animadversión de estos sectores hacia el proyecto republicano se alimentaba de las medidas modernizadoras de la República, incrementando con su rechazo a ellas la fragilidad del consenso sobre el que ésta se sustentaba⁷⁹ y que, a la postre, le costaría incluso el porvenir.

Pasado el llamado «bienio negro» del radical-cedismo, por una parte, como es sabido, contrario al laicismo del Estado y a la prohibición de ejercer la enseñanza a las Órdenes religiosas, y por otra favorable al tradicional concepto de libertad de enseñanza y a la influencia de la Iglesia a la que reconoce plena personalidad jurídica⁸⁰, el Frente Popular, constituido

⁷⁵ Recuerda Juan Marichal en su introducción al tomo I de las *Obras Completas* de Azaña (p. XXIX) que Azaña, en la conferencia que pronuncia en 1902 sobre «La libertad de asociación» se muestra favorable a la libertad de enseñanza al modo institucionalista, un planteamiento que choca con el que mantiene durante la República. Tanto A. BOTTI (*op. cit.*, p. 143) SUÁREZ CORTINA, M —Manuel Azaña: de la regeneración nacional a la República democrática, en ALTED, A., EGIDO, A y MANCEBO, M. F., *Manuel Azaña...*, p. 43— vinculan este cambio a su estancia en Francia donde estudia la III República cuyas reformas influyen, como se sabe, la política azañista.

⁷⁶ ARAGÓN, M. *Laicismo y modernización del Estado...*, pp. 340-341.

⁷⁷ A fin de cuentas el resultado de la disolución de la Compañía de Jesús en el aspecto pedagógico fue la incautación de 33 colegios (VERDOY, A. (1995). *Los bienes de los jesuitas. Disolución e incautación de la Compañía de Jesús durante la Segunda República*, Madrid: Trotta., cit. en LOZANO SEIJAS, C. «Un kulturkampf...», p. 167).

⁷⁸ La revolución que hubiera supuesto acabar con la «sociedad estamental» (integrada por estos tres poderes) —cosa que pretendía la República si optaba por la modernización— y su inviabilidad es lo que explica en opinión de Manuel Aragón que no fuera posible substituir la enseñanza que impartían las órdenes religiosas (ARAGÓN, M., *Laicismo y modernización del Estado...*, p. 342).

⁷⁹ Para Manuel Ramírez —(La II República: una visión de su régimen político, *Arbor*, 426-427 (1981) pp. 33-36)—, el tema crucial de la II República consistió en «la fragilidad del consenso sobre el que descansó el régimen republicano».

⁸⁰ Confederación Española de Derechas Autónomas. *Programa aprobado en el Congreso de Acción Popular y entidades adheridas y afines convocado para constituir CEDA*, Madrid, 1933. Véase el Punto 1 del Programa.

el 15 de enero de 1936, vuelve a insistir en su programa electoral en la consideración de la enseñanza como un «atributo indeclinable del Estado» y la sumisión de la enseñanza privada «a vigilancia, en interés de la cultura, análoga a la que se ejercita en las escuelas públicas»⁸¹.

Meses después, la guerra civil plantea los temas educativos desde otras exigencias que no cabe considerar aquí. Sin embargo, ya en estos dramáticos años se incubaba en la España dominada por las tropas del general Franco otra forma de entender las relaciones del Estado con la educación, auspiciadas por nuevos actores de la política y enriquecidas con el debate que éstos sostienen con los viejos protagonistas de siempre, la Iglesia católica y su entorno.

4. DE LA SUBSIDIARIEDAD DEL «NACIONALCATOLICISMO» AL INTERVENCIONISMO DEL ESTADO

Ni la Iglesia ni Falange contaban en los planes de los sublevados. Para sorpresa de los generales, la Iglesia se les ofreció «en cuerpo y alma»⁸² acabando por prestarles un eficaz servicio si bien no de manera gratuita. Falange, tampoco participó en la preparación del golpe militar ni fue consultada en la toma de decisiones más importantes; no obstante, el alargamiento de la guerra hizo que Franco reparase en ella por el apoyo «popular» que le prestaba, por su poder represivo y como elemento de contención de las aspiraciones de los monárquicos⁸³. Cuando da comienzo la segunda guerra mundial y Franco apoya a las fuerzas del Eje, presta mayor atención a la parafernalia y a la doctrina de Falange, fuerza que, de las integrantes de la familia franquista, presentaba mayores coincidencias con los totalitarismos europeos. Por su temprana lucha contra la República, por su apoyo al levantamiento militar y a la guerra en la que perdió no pocos de sus militantes, Falange se vio a sí misma como brazo y sustancia del «Movimiento Nacional», aspirando, en consecuencia, a un papel preponderante en la nueva sociedad y en la formación del hombre nuevo del Estado nacionalsindicalista. En esta tarea, sin embargo, tendría desde muy pronto la rivalidad de la Iglesia que aspiró también al control de la educación. Aunque casi desde el mismo 18 de julio del 36 la Iglesia resulta ganadora en esta pugna⁸⁴, consolidándose su victoria tras el final de la segunda

⁸¹ *El Socialista*, 16, enero, 1936.

⁸² RAGUER, H. (1995). L'Església i el règim de Franco, en *Afers* (Full de recerca i pensament. Valencia), 22, 542 y 545).

⁸³ Cfr. RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, J. L. (1997). *La extrema derecha española en el siglo XX*, Madrid: Alianza, p. 259.

⁸⁴ Quien fuera Jefe Nacional del Servicio Nacional del Magisterio —encomendado a Falange— Mendoza Guinea, dice al respecto: "Después del 18 de Julio las fuerzas conservadoras del régimen (...) se hicieron con el sistema docente español para, a través de él, perpe-

guerra mundial, hay en medio un debate que conviene referir porque afecta al pensamiento de Falange respecto al papel del Estado en educación.

Falange aparece en la escena política en el ciclo histórico del auge de los totalitarismos europeos, lo que le supondría un lastre más que una ventaja, puesto que intencionadamente es asimilada a aquéllos y a sus proclamas totalitarias: todo para el Estado, todo por el Estado, nada fuera del Estado, según lo expresara Mussolini. La revolución nacionalsindicalista si no aspiraba a un panteísmo del Estado —de lo que será acusada⁸⁵ o sospechosa⁸⁶ obligando a sus más señalados teóricos a argumentar en favor de la imposibilidad de sus posiciones totalitarias⁸⁷, no bien vistas por otras influentes familias franquistas— sí contenía claras aspiraciones a que el Estado no se viera mediatizado por el poder de la Iglesia, así como nítidas inclinaciones a un especial protagonismo del Estado en temas tan importantes como el educativo. Así, en el 14º de los 26 Puntos que constituyen la norma programática del Nuevo Estado aprobados tras la unificación de F.E.T. y de las J.O.N.S., se defiende «la tendencia a la nacionalización (...) de los grandes servicios públicos»; en el 23, dedicado a la educación, se confiere al Estado, como «misión esencial» suya que es, la responsabilidad de conseguir «un espíritu nacional» y el amor a la Patria «mediante una disciplina

tuar las estructuras económicas y sociales que estaban sirviendo a sus intereses («Cit. en DE MIGUEL, A (1972). *España, marca registrada*, Barcelona: Kairos, (3ª ed.), p. 152).

⁸⁵ Los recelos de totalitarismo son comprensibles si reparamos, por ejemplo, en que Falange reclama como parte de sus orígenes doctrinarios las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalistas (J.O.N.S.) que integraban «La Conquista del Estado» de Ramiro Ledesma Ramos y la «Junta Castellana de Actuación Hispánica» de Onésimo Redondo. Y recuérdese, por ejemplo, que Onésimo Redondo defendió insistentemente durante 1932 y 1933 que el nacionalismo en general y el español en particular, al que aspira, no puede ser confesional porque la totalidad del Estado no posee militancia católica y porque había que cancelar toda influencia que fuera en detrimento de la soberanía del Estado nacional (REDONDO, O. (1939). *El Estado Nacional*, Barcelona: Edic. F.E., pp. 41-43, 44-47 y 151). Observe el lector cómo las ediciones falangistas propagan estos escritos del político vallisoletano. Incluso en el 3º de los 26 Puntos de Falange se dice que «Nuestro Estado será un instrumento totalitario al servicio de la integridad patria» (*Fundamentos del Nuevo Estado*, Editora Nacional, s.l., s.f., p. 12).

⁸⁶ El primer ministro de Educación, Pedro Sáinz Rodríguez, al parecer tenía motivos para impulsar desde su ministerio valores religiosos y nacionales; según Álvaro Ferrary el ministro veía la necesidad de «encauzar los rumbos doctrinales del régimen, al que consideraba afectado por unas efervescencias patrióticas excesivamente difusas y potencialmente totalitarias», por lo que introduce en la enseñanza el magisterio espiritual de los más preclaros pensadores de la tradición nacional siguiendo así la línea establecida por *Acción Española* (FERRARY, A. (1993). *El Franquismo: Minorías políticas y conflictos ideológicos (1936-1956)*, Pamplona: EUNSA, p. 155).

⁸⁷ Especialmente José María de Arrese, que argumenta estas posiciones de la mano incuestionable de José Antonio Primo de Rivera a quien interpreta diciendo que no podía consentir el totalitarismo porque ello implicaría la absorción del individuo por el Estado, lo cual ni estaría acorde con la verdad católica, ni con el aprecio del «Ausente» al valor del hombre ni con su antipatía por los Estados absorbentes; cuando José Antonio habla de Estado totalitario está pensando, dice Arrese, en un Estado para todos, integrador de todos los españoles (véase ARRESE, J.L. *El Estado totalitario en el pensamiento de José Antonio*, Ediciones de la Vicesecretaría de Educación Popular, s.l., s.f. (1945), pp. 43-50).

rigurosa de la educación»; por último, el punto 25, aunque incorpora al Movimiento el tradicional «sentido católico», pide la separación del Estado y de la Iglesia como forma de que la integridad nacional y dignidad del Estado no sufran menoscabo, aunque ambas entidades puedan concordar sus facultades respectivas⁸⁸. Falange, como «ejército al servicio de una idea»: el Movimiento⁸⁹, reclama la hegemonía educativa necesaria para la configuración del espíritu nacional y para instalar en las almas de las jóvenes generaciones el orgullo de la Patria⁹⁰. Aunque el Partido se manifiesta católico, no ve en la Iglesia un pilar sobre el que España deba asentarse; esos pilares, en permanente equilibrio y colaboración, son sólo el Caudillo, el Ejército y Falange⁹¹, sobrados por sí mismos, sin necesidad de ninguna otra tutela, para hacer la nación que ha de derivar de la revolución nacionalsindicalista⁹². No era factible que la Iglesia aceptara un programa orientado a fundar un nuevo orden basado en la revolución falangista, cuando los apoyos al levantamiento militar se habían dado con el fin de restaurar el viejo orden humillado por la República. De la nada no se construye nada, sólo se edifica a partir del pasado, del que Falange carecía. José Pemartín advierte, con intención apenas disimulada, que «los que pretenden crear, por decirlo así, *ex nihilo*, la «nueva España»; construir, por un acto de voluntad entusiasta, la forma de un nuevo estado, imitado del extranjero, desconocen una de las verdades absolutamente fundamentales (...) y es que, paradójicamente, es en el pasado donde se encierra la sustancia espiritual del porvenir»⁹³. Por varias razones, la Iglesia tenía ganada de antemano la batalla: por su arraigo social, porque proporcionaba al nuevo Estado una continuidad con la tradición, lo que —como recuerda Gregorio Cámara— le ofrecía una mayor capacidad de legitimación y porque no planteaba al régimen naciente los problemas que sí presentaba Falange⁹⁴. En conse-

⁸⁸ *Fundamentos del Nuevo Estado*, Editora Nacional, s.l.,s.f., pp. 12-16.

⁸⁹ ARRESE, J. L., (1943). *Escritos y discursos*, Madrid, Edic. de la Secretaría de Educación Popular, p. 143.

⁹⁰ Algo que la jerarquía de Falange cree que no se produce por la influencia de otras instancias en la educación de la juventud. De ahí que en 1945 el Boletín Informativo del Servicio Español del Magisterio reclame para el «Movimiento» un papel educativo de primer orden en la tarea de transformar y configurar a los españoles en el sentido falangista (El SEM y el Frente de Juventudes, *Servicio*, 151 (1945), p. 1).

⁹¹ ARRESE, J. L., Discurso pronunciado en Burgos con motivo del milenario de Castilla el 8 de septiembre de 1943, en *Escritos y discursos...*, p. 228.

⁹² A los dos años de finalizada la guerra, Arrese se expresa en un lenguaje que, aunque claro, no desvela su destinatario: «Queremos (...) nacionalizar España; ni nacionalismo ni internacionalismo. España ha sido señora del mundo, creadora de pueblos, maestra de Universidades y de concilios, y tiene bien ganada su mayoría de edad para no necesitar tutelas» (Discurso a los productores sindicales) (Valencia, 21 de julio de 1941), en *Escritos y discursos...*, p. 120.

⁹³ PEMARTÍN, J. España como pensamiento, en *Acción Española*, 89 (marzo-1937) pp. 395-396.

⁹⁴ CÁMARA VILLAR, G. (1984). *Nacional-Catolicismo y Escuela. La Socialización Política del Franquismo (1936-1951)*, Jaén: Editorial Hesperia, p. 199.

cuencia, no es sorprendente que Dionisio Ridruejo —Director General de Propaganda— deje constancia en sus memorias del fracaso de algunos proyectos falangistas en materia educativa porque siendo ésta «de interés vital para la Iglesia, se organizaría donde y como era lógico que se organizase dada la relación de fuerzas —real y no formal— que iban a disputarse los trofeos de guerra»⁹⁵. El discurso legitimador que hace la Iglesia de la «guerra santa», era, entre otros argumentos, más que suficiente para hacer retornar a la Iglesia sus antiguos y más acariciados privilegios: financiación estatal, control de la educación y plasmación de sus valores morales a nivel legislativo⁹⁶. Por todo ello, desde el primer reparto de funciones en el nuevo Estado, la educación se entrega al sector católico⁹⁷. El ministro Sáinz Rodríguez, que asegura que el cambio de nombre de su ministerio por el de Educación Nacional marcaba «la nueva visión moderna de lo que es la función del Estado en la estructuración de la enseñanza y la cultura»⁹⁸, no era partidario del monopolio educativo del Estado: pero aunque lo hubiera sido, entiende que la organización de la educación y de la cultura estaba entonces condicionada por las circunstancias que atrevesaba España; hubiera sido chocante plantear el laicismo o la neutralidad en la enseñanza cuando en las trincheras se estaba muriendo precisamente por todo lo contrario⁹⁹. De este modo, la primera gran ley de la España franquista, la que reforma en 1938 la Enseñanza Media, entroniza la versión clerical más integrista y tridentina de la educación, lo que provoca la oposición a la Ley de los falangistas Dionisio Ridruejo¹⁰⁰ y de Antonio Tovar; éste, entonces Director General de Enseñanza Profesional y Técnica, recibe por ello las críticas de la revista *Atenas* que aprovecha para arremeter contra las pretensiones falangistas favorables al intervencionismo del Estado en la enseñanza. A este respecto es conocida la posición de Gerardo Gavilanes, Inspector de Educación de FET y consejero nacional del SEU, quien en 1942 plantea en términos meridianamente claros la reivindicación falangista de una escuela y una educación estatal: «Nuestra concepción integral del Estado exige toda hegemonía educativa... El Estado ha de dirigir y encauzar la educación en el sentido que le convenga». Para Gavilanes la educación no está en las manos apropiadas que la orientan hacia «un fin determinado por elementos extraños a la política estatal»; de ahí que en

⁹⁵ RIDRUEJO, D. (1976). *Casi unas memorias*, Barcelona: Planeta, p. 122.

⁹⁶ Cfr. LANNON, F., *Privilegio, persecución y profecía...*, pp. 21-22.

⁹⁷ Mientras que a los falangistas les tocan las parcelas de política interior y Prensa y Propaganda y a los carlistas se cede el ministerio de Justicia y, con él, la misión de demoler y substituir las leyes republicanas (Cfr. FONTÁN, A. (1961). *Los católicos en la Universidad española actual*, Madrid: Rialp, pp. 68-69).

⁹⁸ SÁINZ RODRÍGUEZ, P. (1978). *Testimonio y recuerdos*, Barcelona: Planeta, p. 260.

⁹⁹ *Ibidem*, p. 255.

¹⁰⁰ «Se intentó —dice Ridruejo— luchar contra el dogmatismo inquisitorial que hacía retroceder la vida cultural a los niveles de Carlomagno» (cit. en RAGUER, H. (1977). *La España y la Cruz (La Iglesia, 1936-1939)*, Barcelona: Bruguera, p. 75).

la educación campe una «masa amorfa», carente de sentido patriótico, de espíritu de disciplina y de sacrificio; «no ocurriría así —asevera Gavilanes— si el Estado dirigiese la enseñanza en su fase primaria»¹⁰¹. Para el sector católico estas peticiones iban demasiado lejos y Gavilanes, dos meses después, hubo de rectificar sus palabras en la misma revista: «Trataba de enfrentarme —dice— muy especialmente con la parte política de la enseñanza, sin rozar lo más mínimo a todo aquello que pudiera afectar al profundo sentido católico»¹⁰². Falange va siendo expulsada no sólo de la enseñanza primaria sino también de la Universidad, aunque aquí conserve su retórica gestual, verbal, estética...

En efecto; ni siquiera en la Universidad, a pesar de lo que se ha venido afirmando, gozó Falange de la influencia que se le ha supuesto. Ciertamente que la Ley de Ordenación Universitaria —aprobada en 1943 cuando todavía no estaba clara la derrota del Eje en la guerra mundial— hace concesiones, importantes en apariencia, a Falange¹⁰³ como parte de las «aspiraciones contradictorias» que Ibáñez Martín, sucesor en el Ministerio de Sáinz Rodríguez, se vio obligado a contemplar¹⁰⁴ dado su «papel de árbitro entre diferentes intereses políticos»¹⁰⁵, pero diversos estudios e investigaciones han puesto de relieve que en la Universidad «la autoridad de Falange ha sido siempre más aparente que efectiva», teniendo que renunciar, ya desde la aprobación de los Estatutos del SEU en 1937, a su principio de la enseñanza única en manos del Estado y habiendo de dirigir sus actividades hacia una mera función de control de los universitarios¹⁰⁶. Cuando las fuerzas aliadas salen vencedoras en la gran guerra, Franco, ante el aislamiento al que es sometido por las potencias vencedoras, se apoya en la Iglesia, único poder que no le vuelve la espalda. El reflejo de esta medida en educación es inmediato, como se refleja en la ley de Primera Enseñanza de 1945 que, tras permanecer aparcada hasta

¹⁰¹ GAVILANES, G. (1942). Ensayo sobre una pedagogía nacional-sindicalista, *Revista Nacional de Educación*, 14 (febrero, 1942), 27 y ss.

¹⁰² *Revista Nacional de Educación*, 16 (abril, 1942), p. 34.

¹⁰³ La Ley, que se inspira en los principios del catolicismo y de la tradición, que desarrolla ampliamente, también «exige el fiel servicio de la Universidad a los ideales de la Falange, inspiradores del Estado», y establece la obligación de los escolares de «pertenecer al SEU» (artº. 70).

¹⁰⁴ De hecho, en 1941, en su discurso de apertura del curso académico en la Universidad de Barcelona, ya anunció el ministro que la Ley de Ordenación Universitaria recogería ideales falangistas (IBÁÑEZ MARTÍN, J., Un año de política docente, *Revista Nacional de Educación*, 10 (octubre, 1941) p. 35 y ss. y la p. 3 de este mismo número correspondiente al editorial.

¹⁰⁵ FONTÁN, A. (1961). *Los católicos en la Universidad española actual*, Madrid: Rialp, Madrid, p. 74.

¹⁰⁶ CHUECA, R. L., FET y de las JONS: La paradójica victoria de un fascismo fracasado, en FONTANA, J., (ed.) (1986). *España bajo el Franquismo*, Barcelona: Crítica, pp. 76-77. Sobre el SEU remito al lector al importante trabajo de RUIZ CARNICER, M. A. (1996). *El Sindicato Español Universitario (SEU), 1939-1965. La socialización política de la juventud universitaria en el franquismo*, Madrid: Siglo XXI.

que se conoció el desenlace de la guerra mundial¹⁰⁷, recoge la influencia de la Iglesia en detrimento de Falange. La Ley, interpretaba a la perfección lo que años atrás un maestro nacional, Eduardo Marquina, entendía por «restauración política»: erigir un nuevo concepto de nación, y hacerlo sobre dos pilares que se ofrecen mutuo apoyo: Patria y Religión, y, en función de este nuevo nacionalismo —luego nacionalcatolicismo— «transformar la conciencia nacional» del escolar¹⁰⁸. La Ley, en consecuencia, se inspira en las dos grandes ideas-fuerza del nacionalcatolicismo —«Patria» y «Religión»— y no en los principios del nacionalsindicalismo falangista. A pesar de la doctrina falangista, el nuevo Estado, en razón de los planteamientos personales de los responsables del Ministerio¹⁰⁹, y de conveniencia de la política general, se declara subsidiario en materia educativa. De hecho, ya no se recogen en ella sólo las escuelas del Estado y las escuelas privadas, sino también incluso las «escuelas de la Iglesia» (artº. 25), algo insólito en nuestra historia educativa. Así, la nueva Ley de Educación Primaria, recoge en su primer artículo una reivindicación tradicional de la Iglesia: que la educación es una obra fundamentalmente social y, como tal, corresponde, por este orden, a la familia, a la Iglesia y al Estado. Al parecer no bastaba esta declaración porque los artículos siguientes, y también en aquél mismo orden, especifica los «derechos» en materia educativa de aquéllas tres instancias; a la familia le reconoce el derecho a elegir educación para sus hijos (artº. 2º); a la Iglesia el derecho a crear escuelas —también de Magisterio—, expedir títulos y vigilar e inspeccionar a los centros privados y a los públicos en todo aquello que tenga relación con la fe y las costumbres (artº. 3º). Y al Estado (artº. 4º) la ley le confiere el deber de proteger y promover la enseñanza privada y de actuar subsidiariamente en la creación y sostenimiento de escuelas, función ésta última en la que insiste el artículo 17º: «El Estado estimulará la creación de Escuelas, y las creará por sí mismo si fuese necesario». El Presidente de las Cortes, Esteban Bil-

¹⁰⁷ Cfr. NAVARRO SANDALINAS, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*, Barcelona: PPU, 1990, pp. 98-103. Para Hughes la Ley empieza a elaborarse a mediados de 1943 (cit. en CÁMARA VILLAR, G., *Nacional-Catolicismo y Escuela...*, p. 249. En este mismo libro -pp. 249-250- se resume la gestación de esta ley así como la oposición de Arrese y demás ministros falangistas).

¹⁰⁸ Se comprende fácilmente el rechazo a teorías tales como la neutralidad en educación, puesto que, aparte las exigencias de la Iglesia en esta materia, se consideraba perentoria la actuación sobre la conciencia del niño y del joven para crear en él una nueva y determinada conciencia de nación (MARQUINA HIDALGO, E. (1938). *La restauración política y la Escuela Primaria*, Bilbao, Gráficas Grijelmo, pp. 15 y 45).

¹⁰⁹ La postura al respecto del acenepista Ibáñez Martín es clara; sin embargo la del monárquico Pedro Sáinz Rodríguez presenta algunos matices: considera que es un deber del Estado formar maestros sin caer por ello en el monopolio educativo que rechaza, aunque reivindica el papel cooperador del Estado con la sociedad y la función armonizadora —en base a la unidad de la conciencia nacional y mediante su función inspectora— de la educación impartida por todas las instancias con derecho a ello, «tanto (la educación) del Estado mismo como la complementaria de la enseñanza privada», incluida la de la familia sobre sus hijos (*La Escuela y el Estado nuevo*, Hijos de Sáinz Rodríguez, Burgos, 1938, pp. 7-8).

bao, sintetizó en sus justos términos la función docente del Estado cuando en 1945 dijo que es «tuitiva y supletoria» de la que corresponde a la familia y a la Iglesia¹¹⁰. No carecía en absoluto de razón el ministro de educación cuando, en la defensa del dictamen de la Ley en las Cortes, dice que «no hay código, ni concordato, ni legislación escolar alguna (...) que aventaje, por su fidelidad a la doctrina católica, a la ley de Educación Primaria»¹¹¹. En la práctica, como afirma Manuel de Puelles, el principio de subsidiariedad del Estado, que se convierte en «el puntal básico de la nueva política educativa», implicaba «la afirmación casi exclusiva de la competencia de la Iglesia»¹¹². Pero aún significaba algo más: el obvio apoyo de la educación al triunfo de la versión ortodoxa del «problema de España» (indisolubilidad de la Patria y la Religión) que vuelve a surgir pocos años antes.

Desde 1945 hasta el comienzo del desarrollismo económico, la importancia del Estado en educación fue muy limitada. Pero la inhibición de éste en la enseñanza sólo se produce en el plano de los hechos —dando así cumplimiento al principio de subsidiariedad— no en el de la producción de ideología, de la que el Estado nunca hizo dejación; en consecuencia, el Estado siempre estuvo presente en la educación primero tras haber plasmado en ella sus principios ideológicos y segundo tras haber establecido los necesarios mecanismos de control que velaran por su pureza. Para decirlo con palabras de José Luis Aranguren: el Estado, que se transformó en «autoritario», «se vació de todo objetivo cultural positivo para limitarse al *control*»¹¹³. Aunque esta actitud cambia a partir del Plan de Estabilización de 1959 hacia un mayor intervencionismo del Estado —que se hace más visible en la etapa del «tecnopragmatismo»¹¹⁴ socio-político y económico (1962-1975)— ya se anunciaba antes en disposiciones legales como en la

¹¹⁰ ABC, 14, julio, 1945, p. 10 (Cit. en MAYORDOMO, A., «Iglesia y Estado en la política educativa del franquismo», en VERGARA CIORDIA, J. (Coord.), *Estudios sobre secularización de la enseñanza...*, p. 188).

¹¹¹ *Revista Nacional de Educación*, 54 (junio, 1945), p. 6 (Editorial). Además de los citados libros de Navarro Sandalinas y Cámara Villar, véase sobre la pugna entre Falange e Iglesia por el control de la educación el trabajo de JÉREZ, M., *La Revista Nacional de Educación (1941-1945)*, en VV.AA. *Las fuentes ideológicas de un régimen (España 1939-1945)*, Zaragoza: Libros Pórtico, 1978.

¹¹² PUELLES BENÍTEZ, M. de, (1992). Oscilaciones de la política educativa en los últimos cincuenta años: Reflexiones sobre la orientación política de la educación, *Revista Española de Pedagogía*, 192, 314.

¹¹³ ARANGUREN, J. L. (1968). La cultura, en *España. Perspectiva 1968*, Madrid: Guadiana de Publicaciones, p. 169.

¹¹⁴ Manuel Ramírez caracteriza la última etapa del régimen franquista (1960-1975) como «tecnopragmática» en base a que la «elite tradicional entra en crisis frente al apogeo, cada vez más pujante, de la nueva elite modernizadora» (los tecnócratas) pero «a la vez, este franquismo (...) sigue siendo el régimen que hará lo indecible para permanecer y prolongarse (...). En los momentos difíciles se desempolván los símbolos y el régimen volverá a recordar su nacimiento, su victoria, sus lealtades (...). Se anunciará la «revolución pendiente» o, por el contrario, y sin mayor rubor, se dirá que ésta ya quedó hecha. Da igual» (RAMÍREZ, M. (1978) *España 1939-1975 (Régimen político e ideología)*, Barcelona: Labor, pp. 49 y 53-55).

Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 que, aunque reconoce la función social realizada por la enseñanza privada con la que el Estado mantiene la «máxima cooperación institucional» (art^o 9), introduce «filtros» (reválidas) para pasar de un grado a otro de la enseñanza que deposita en manos del Estado al que también concede mayores atribuciones inspectoras¹¹⁵. Pero la salida de la autarquía, auspiciada por el fin del aislamiento del régimen y por los visibles cambios sociales —propiciados por el auge del turismo, las migraciones urbanas, la potenciación del consumo, de los servicios y de la productividad, por las promesas de bienestar y de europeísmo— trae consigo la idea de una educación menos «ideologizada» y más tecnificada, encaminada al progreso económico y la modernización social, tareas más terrenales en las que el Estado está llamado a ejercer un protagonismo singular. Aunque la culminación de este nuevo modo de entender la educación hay que situarla en el *Libro Blanco* de 1969 y en la Ley General de Educación de 1970 de la que es precursor, el sistema político, en busca de una nueva legitimación más acorde con la evolución socioeconómica del país, iba parcheando desde algunos años antes la legislación educativa para acomodarla a estas nuevas exigencias. Rafael Conte habla con razón de «una especie de monumental mosaico de parches legales sobre un cañamazo añejo e insostenible»¹¹⁶. Uno de estos «parches», anunciadores de un más decidido intervencionismo del Estado, es la Ley de 1965, que reforma la enseñanza primaria, en la que, sin desatender a los centros privados, se obliga el Estado a crear y a sostener los puestos escolares precisos para hacer efectiva la escolaridad obligatoria decretada el año anterior hasta los 14 años. Poco a poco, se iba anunciando que la subsidiariedad del Estado en educación tocaba a su fin.

Una nueva mentalidad, derivada de una sociedad más secularizada, desideologizada y exogámica culturalmente, mira a la educación como una promesa de movilidad social; el mismo Estado desvía hacia el sistema escolar tensiones de imposible satisfacción política que no permitía la rigidez del propio sistema; la educación se convierte así en el punto de confluencia de presiones sociales y políticas¹¹⁷ que, entre otras exigencias, pedían soluciones, tanto de cantidad como de calidad, para el sistema educativo. La Ley, que fue defendida por el ministro como instrumento de pacificación y de integración nacional¹¹⁸, quería responder a lo que el *Libro Blanco* denunciaba como una de las causas de la discriminación

¹¹⁵ Lo cual no empece que el cardenal Gomá pudiera hablar, a raíz del Concordato de 1953, de un «totalitarismo divino», al que, consecuentemente, se sujeta todavía la enseñanza; recuérdese que el art^o 27 del Concordato imponía la enseñanza de la religión en todos los niveles del sistema educativo.

¹¹⁶ CONTE, R. (1969). Universidad, en *España. Perspectiva 1969*, Madrid: Guadiana de Publicaciones, 1969, p. 115.

¹¹⁷ ORTEGA, F. (1992). Las ideologías de la Reforma educativa de 1970, *Revista de Educación*, n^o extraordinario dedicado a «La Ley General de Educación veinte años después», p. 33.

¹¹⁸ La intervención de Villar Palasí en las Cortes en *Vida Escolar*, 121-122 (1970) pp. 3-9.

social: «la existencia de dos sistemas escolares paralelos, el público y el privado, en la medida en que se diferencian sobre la base de consideraciones económicas»; la separación escolar que dimana de estos dos sistemas no puede sino aumentar si se mantiene su correspondencia con el *status* socioeconómico de los padres¹¹⁹; en consecuencia, y dada la situación de la enseñanza estatal, no sorprende que el Estado decida atender por su propia iniciativa a la extensión y mejora de la enseñanza estatal.

El terreno estaba abonado para un cambio favorable al abandono de la tradicional política educativa fundada en la subsidiariedad y al fomento de otra política más intervencionista. El ex-ministro Ruiz Giménez, en abril de 1970, cuatro meses antes de la aprobación de la LGE, se permite decir que la socialización que implica «transferencia del dominio «de manos *privadas* a manos *públicas*» referida tanto a medios de producción como a servicios públicos, es necesaria para transformar la muy desigual distribución de la renta nacional y hacer una España más justa y más libre; este tipo de socialización, unido a la «socialización de la estructuras culturales» incluidas la educativas, y a «la *socialización de la enseñanza* en la línea de contribuir a una *auténtica convivencia política*» que permita la construcción entre todos de una comunidad más humana y una sociedad más libre, son tres dimensiones que debían informar el sistema educativo¹²⁰. Pero la Iglesia, recuerda Alejandro Mayordomo, también presentaba en esos años un actitud más favorable a la diferenciación de competencias educativas con el Estado, auspiciada por una toma de postura más crítica con su misión social y más decidida en la promoción de los derechos sociales, lo que requeriría mayor libertad de acción que la concedida por el Concordato; pero, por otra parte, la Iglesia procurará no perder su situación de privilegio en la enseñanza como se vería luego con los enfrentamientos que suceden a la Ley de 1970¹²¹. En este contexto se aprueba la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970, cuyo preámbulo anuncia ya el papel director del Estado en toda la actividad educativa que la ley destaca como responsabilidad suya al tiempo que le atribuye la función de formular la política en este sector, planificando y evaluando la enseñanza en todos sus niveles y centros (artº 4º). La intervención del Estado en lo que desde ahora es legalmente su función, se realiza tanto a través de su propia acción reguladora como participando en la financiación del coste de la educación mediante subvenciones a centros privados, ayudas al estudio, exenciones fiscales, etc. Para nuestro argumento, podemos decir que las principales aportaciones de esta ley consisten en poner fin a la política de subsidiariedad, aunque mantiene el reconocimiento del Estado de los derechos de la Iglesia en materia educativa de acuerdo con el concordato existente, en

¹¹⁹ *La educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid: MEC, 1969, p. 146.

¹²⁰ RUIZ-GIMÉNEZ, J. (1970). Educación y socialización, *Cuadernos para el Diálogo*, 79 (abril, 1970) pp. 16-18.

¹²¹ Véase MAYORDOMO, A. *Iglesia y Estado...*, pp. 199-201.

incorporar a su articulado uno de los principios trascendentales de la política educativa: el derecho de todos a la educación en el que implica al Estado como su garante (artº 2º), en considerar la educación como un servicio público fundamental, y en reconocer la educación como una función del Estado. Las mayores controversias con la Iglesia vendrían provocadas por las proyecciones del financiamiento de la Ley que opta por atender prioritariamente las necesidades de escolarización en el nivel de la educación general básica y en la formación profesional de primer grado, a los que la disposición adicional 2ª.3 quería atender de manera especial con el objetivo de cubrir los puestos escolares gratuitos en los Centros del Estado.

La reforma de 1970, vista como el «primer ensayo de «transición» del régimen en su intento de supervivencia»¹²², no podía ser la ley deseada por la parte más progresista de la sociedad; pero a ésta se sumaron otras razones que abundan en el mismo rechazo, como es el hecho, pronto constatado, de que fueran papel mojado parte de sus previsiones fundamentales, como la de su financiación y la eficacia de la presencia del Estado en la política educativa. La negación del financiamiento previsto por la Ley, que evidenciaba los contradictorios intereses existentes en el Poder, imposibilitaba que el Estado pudiera hacer frente a sus compromisos como garante del derecho a la educación, resultando de ello una política educativa de reducción de costes con el consiguiente apoyo del Estado a la enseñanza privada y la relajación de las exigencias necesarias para una enseñanza de calidad con el fin de posibilitar una enseñanza barata. Ni la gratuidad alcanzaba la prescripción de la norma legal ni la actuación del Estado crecía de acuerdo a las necesidades de la población¹²³. El abocamiento a una política en la que se confunden la complementariedad del Estado apoyando a la enseñanza privada, con una postura de no renuncia a cierto protagonismo necesario para la prestación de un servicio público, es lo que ha provocado la comparación de la política educativa del Estado con la política industrial seguida a través del INI. La Reforma de la Enseñanza de 1970 ha merecido el calificativo de «INIacción», porque, como en este organismo, el Estado «unas veces adopta el papel subsidiario, otras el monopolista, otras el de complemento y no pocas el de rival competitivo»¹²⁴. Si la Reforma de 1970 tiene entre sus orígenes, como hemos dicho, el proporcionar al régimen, con su diseño de modernización tecnocrática, una nueva legitimación más acorde con las exigencias sociales, económicas y políticas¹²⁵, acabó deviniendo en una «contrarreforma» para, como señala Ernest García, «reforzar y apuntalar un sector privado amenazado por el

¹²² ORTEGA, F. Las ideologías de la Reforma educativa..., p. 31.

¹²³ Véanse BOZAL, V. (1977) *Una alternativa para la enseñanza*, Madrid: Centropress, pp. 36-37 y RUIZ DE OLABUÉNAGA, J. I., MALLORQUÍN, M., y LAIBARRA, G. (1977). *Enseñanza, elecciones políticas y futuro educativo*, Madrid: Narcea, p. 30.

¹²⁴ RUIZ DE OLABUÉNAGA, J. I., MALLORQUÍN, M., y LAIBARRA, G. (1977). *Enseñanza...*, pp. 81-82.

¹²⁵ Véase FERNÁNDEZ SORIA, J. M. Educación y legitimación política. España 1931-1970, *Revista Española de Pedagogía* (1998). En prensa.

aumento de los costes, las crisis de vocaciones religiosas y la incertidumbre política ligada al agotamiento de la dictadura»¹²⁶.

Por todas estas razones, y porque era una ley emanada de un régimen político no democrático, no podía recoger aspiraciones irrenunciables que albergaban la mayoría de los movimientos pedagógicos. La negativa experiencia de la tutela del Estado sobre la educación, con claro beneficio hacia la privada, explica que las distintas «Alternativas» que surgen contra la reforma apuesten más por la escuela pública que por la estatal que, además, podía proporcionar mayor cobertura que la escuela del Estado, incapaz, por definición, de acoger otras aportaciones privadas (nacionalistas, de renovación, católicas progresistas, etc.). No podemos hacer aquí la historia de las «Alternativas» a la enseñanza¹²⁷, pero sí diremos que, pasados los momentos de mayor exarcebación en los que se llegó a pedir la nacionalización del sistema educativo con exclusión de la enseñanza privada, defendieron una escuela pública que, en correspondencia con su entendimiento de la educación como un servicio público, hiciera posible en ella la participación social de todos los afectados¹²⁸. Naturalmente, la democratización de la enseñanza será un logro que corresponderá al período que inaugura la Constitución que regula hoy nuestra convivencia social.

5. LA EDUCACIÓN EN EL ESTADO SOCIAL DEMOCRÁTICO DE DERECHO

En los procesos de elaboración de cualquier Constitución, como norma reguladora de la futura vida política de un país, es del todo lógico que salgan a la luz y se confronten las posiciones ideológicas conformadoras de la sociedad con el legítimo afán de asentar sus posiciones en la ley fundamental. Esta pugna por la prevalencia fue, tal vez, especialmente acusada en la España constituyente que, por su endeblez política, se veía en la obligación de armonizar los intereses de la tradicional dualidad educativa española —escuela pública/privada— que siempre se ha manifestado en términos ideológicos correspondientes a otras tantas maneras de entender la vida¹²⁹. En consecuencia, el llamado «artículo de

¹²⁶ GARCÍA, E. (1989). *Los conflictos escolares en la transición democrática*, en PANIAGUA, J. y SANMARTÍN, A. (Eds.) *Diez años de educación en España (1978-1988)*, Valencia: Diputación Provincial de Valencia y Centro de Alzira-Valencia de la UNED, p. 356.

¹²⁷ Véase el análisis que hace P. O'MALLEY, en *La Alternativa*, *Revista de Educación*, n.º extraordinario sobre «La Ley General de Educación...» (1992) pp. 325-337.

¹²⁸ He analizado las posiciones de las distintas Alternativas sobre la participación social en la enseñanza en MAYORDOMO, A. (Coord.), *Estudios sobre participación social en la enseñanza*, Castellón, Diputación de Castellón, 1992, pp. 79-85.

¹²⁹ MAYORAL, V., *Dualismo Escuela Pública-Escuela Privada en España*, en PANIAGUA, J. y SANMARTÍN, A., (Eds.), *Diez años...*, p. 50.

la enseñanza» —artº 27— guarda en sus enunciados las influencias políticas y religiosas de los sectores que pugnarón por dejar en él su marca ideológica. Entre ellas debemos destacar las que son fruto de las presiones ejercidas en una sociedad que entonces no tenía aún resuelto el tema de su secularización y que se concretaban en delimitar la presencia que debía tener en esa sociedad la escuela privada y el papel del Estado en la enseñanza¹³⁰. Bastaría con repasar las intervenciones parlamentarias para detectar los «fantasmas» que rondaron los debates¹³¹, entre los cuales destacaba el polémico y viejo problema «enseñanza pública-enseñanza privada» con sus connotaciones inherentes: para unos de estatismo y monopolio docente, para otros de ahondamiento en las desigualdades. A la difícil gestación de este artículo ayudaba la negativa situación de la enseñanza y las presiones tanto de las alternativas críticas a ella como de los sectores alineados con las posiciones de la Iglesia. Que uno y otro modelo de escuela fue enarbolado como bandera de las diferentes posiciones amenazando con reproducir antiguos episodios lamentables, es algo reconocido¹³², como también lo es la solución —utilizada en la mayoría de las Constituciones europeas¹³³— que se arbitró para solventar esa amenaza, el consenso político extraparlamentario, muy criticado porque hurtaba el debate en el lugar de la representación popular —el Parlamento— pero que garantizaba, en base a unos mínimos, «el acuerdo sobre los desacuerdos» —como dijo el Presidente de las Cortes¹³⁴— que impidiera el bloqueo constitucional. Gracias al «pacto constitucional», en el que —en sintonía con el tipo de sociedad de entonces y en correspondencia a la relación de fuerzas existente— hay más ideas de inspiración conservadora que progresista, se pudo llegar a un «pacto escolar» que, sin recoger las aspiraciones ideales de ningún grupo político, era el mejor acuerdo posible¹³⁵ porque se logró teniendo presente «un sentido colectivo total de convivencia», de encuentro, de entendimiento y «superación del dogmatismo de las verdades absolutas», al tiempo que de «repulsa de cualquier forma de imperialismo

¹³⁰ NOGUEIRA, R. (1988). *Principios Constitucionales del Sistema Educativo Español*, Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, p. 75.

¹³¹ A estos «fantasmas», a los «viejos espectros» aludió Jordi Solé Tura en el debate del Pleno del Congreso sobre el artº 27 (DAMIÁN TRAVERSO, J. (1978) *Educación y Constitución*, Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC, Libro I, p. 204). (Citaré las intervenciones parlamentarias siguiendo la recopilación hecha en este libro).

¹³² AJA, E. (1978). La enseñanza y la Constitución actual, *Cuadernos de Pedagogía*, 46, 12.

¹³³ Cfr. PRIETO DE PEDRO, J. (1978). Consideraciones sobre la enseñanza en la Constitución, en *Lecturas sobre la Constitución española*, Madrid: UNED, vol. II, p. 508.

¹³⁴ Según recuerda el representante por Unión de Centro Democrático, Camacho Zancada, en su intervención en el debate en el Pleno del Congreso sobre el artículo 27 (*Educación y Constitución*, Lib. I., p.159).

¹³⁵ Véase la intervención del representante socialista, Gómez Llorente, en el debate en el Pleno del Congreso en la explicación de voto favorable del PSOE al Dictamen de la Comisión (*Educación y Constitución...*, Lib. I, p. 186) y sus declaraciones a *Cuadernos de Pedagogía*, 46 (1978), p. 25.

político», porque partía de la voluntad de abandonar «la estructura de la dominación para adentrarse en la estructura de la integración» en el afán de ser «una civilizada esperanza»¹³⁶. No se trataba sólo de acercar las posturas de dos partidos políticos —UCD y PSOE— sino también las de la sociedad española en la que, como dice R. Nogueira, «no debía haber ni vencedores ni vencidos en esta contienda escolar»¹³⁷ si se quería hacer una Constitución que sirviera de base a la convivencia democrática; la ambigüedad de los postulados del artículo 27 —fruto de las cesiones de unos y otros¹³⁸— estaba llamada a hacer viable precisamente el juego democrático al permitir que las sucesivas mayorías parlamentarias pudieran desarrollar los principios constitucionales que para muchos encierran dos modelos educativos diferentes a la luz de la tradición escolar, incluso de la más inmediata¹³⁹; es por esto por lo que la Constitución de 1978 contempla en un intento de armonización, las grandes cuestiones que en nuestro pasado educativo fueron objeto de polémica y de división: constitucionaliza la libertad de enseñanza en su más extensa interpretación, la educación como un derecho fundamental y el papel del Estado como su garante, los fines democráticos y de solidaridad de la educación, el establecimiento de una enseñanza básica, obligatoria y gratuita, la función inspectora y homologadora de los poderes públicos, la democratización del sistema educativo, la constitucionalización de la ayuda a la iniciativa privada, la autonomía universitaria.... No es nuestro cometido analizar aquí el alcance de cada uno de estos principios, aunque sí señalar las implicaciones que la Constitución contiene para el protagonista de estas páginas, el Estado, una instancia cuya intervención en la enseñanza era tan temida para unos como deseada para otros.

Aunque en los debates en el Parlamento y fuera de él estuvo presente la concepción de la educación como una función social al servicio del interés general —que podía ser prestada tanto por entidades estatales como no estatales— de la que se derivaría la obligación tutelar y subsidiaria del Estado¹⁴⁰, sin embargo, la idea que predominó fue la de entender

¹³⁶ Con estos entrecomillados, se refería en su intervención en el Pleno del Congreso el representante de UCD, Camacho Zancada, a la definición que hizo del consenso el Presidente de las Cortes (*Educación y Constitución...*, Lib. I, p. 159).

¹³⁷ NOGUEIRA, R., *Principios Constitucionales...*, p. 70.

¹³⁸ El lector las puede encontrar sintetizadas en Aja, E. La enseñanza en la Constitución actual..., pp. 14-15; en PUELLES BENÍTEZ, M. de, *Educación e ideología...*, pp. 488-489.

¹³⁹ Para R. Nogueira estos modelos pueden ser incluso «contrapuestos» (*op. cit.*, p. 67).

¹⁴⁰ Es la posición que mantiene el representante de Alianza Popular —grupo que quedó fuera del consenso extraparlamentario—, Silva Muñoz, tanto en el debate en la Comisión de Asuntos Constitucionales y Libertades Públicas como luego después en el debate en el Pleno del Congreso (*Educación y Constitución...*, Lib. I, pp. 88-89 y 141-145). El Secretario general de A.P. y ponente constitucional, Manuel Fraga, no entendía la educación como un servicio público sino un servicio a la sociedad, que ha de ser subvencionado si se impone la gratuidad, a cuyo respecto el Estado debe actuar de manera subsidiaria (Declaraciones de Manuel Fraga a *Cuadernos de Pedagogía*, 46 (1978), p. 19).

la educación como un derecho social y cívico fundamental en lugar de concebirla como un derecho público por temor a las connotaciones tradicionales de estatismo que parecía conllevar esta última significación¹⁴¹. Con todo, se produjeron acusaciones de que la redacción del artículo 27 atentaba contra la libertad de enseñanza que, en el fondo, no ocultaban el temor a la intervención del Estado y a la escuela única pública; por contra, se argumentó cómo esa redacción era escrupulosa con aquella misma libertad. El reconocimiento expreso de ésta en el artículo 27 y de los principios democráticos en él recogidos significaba para los socialistas algo que aseguran asumir: que la Constitución «proscribe toda idea de estatización y dirigismo del sistema educativo del país y que se respeta la iniciativa privada y que se cierra la puerta a toda idea de nacionalización de cualesquiera centros docentes»¹⁴². El pluralismo político en el que se fundamenta la Constitución impide, en opinión del representante de CDC, Roca Junyent, la existencia de una escuela pública única¹⁴³; la constitucionalización de las subvenciones a la escuela privada es, para Durán Pastor, de UCD, también garantía contra «una escuela única y estatal»¹⁴⁴; la programación compartida de la enseñanza hace inconstitucional, en opinión de Camacho Zancada, del partido centrista, la práctica de que sólo el Estado pueda decidir sobre temas educativos... Los integrantes del consenso extraparlamentario se esforzaban en argumentar que se excluía «categóricamente una actitud totalitaria del Estado en educación»¹⁴⁵, y en transmitir el deseo de «pasar desde un Estado intervencionista (...) limitador de iniciativas y de posibilidades (...) a un Estado benefactor, ampliador, facilitador de las iniciativas sociales y promotor, junto con todos los sectores afectados de nuestra sociedad, de amplios programáticos que lleve la educación y la cultura a todos los españoles»¹⁴⁶... Que se quería evitar todo recuerdo de estatismo en la Constitución lo demuestra la retirada del término «Estado» en el artículo 27 que es substituido por el de «poderes públicos», más amplio y posibilitador de la participación¹⁴⁷. El equilibrio

¹⁴¹ Así lo cree M. de Puelles (*Educación e ideología...*, p. 504); a pesar de esta omisión, sí se recogió la idea de la educación como servicio público en numerosas intervenciones parlamentarias entre las cuales quizás la más insistente fuera la del representante de Convergencia Democrática de Cataluña, Roca Junyent (Véase su intervención en el debate del Pleno del Congreso (*Educación y Constitución...*, Lib. 1, p.198), y sus declaraciones a *Cuadernos de Pedagogía*, 46 (1978) p. 23).

¹⁴² Intervención del representante socialista y Vicepresidente 1º del Congreso, Gómez Llorente, en la explicación del voto favorable al texto del Dictamen de la Comisión en el debate del Pleno del Congreso (*Educación y Constitución...*, Lib. 1, pp. 186-187).

¹⁴³ *Cuadernos de Pedagogía*, 46 (1978) p. 23.

¹⁴⁴ *Educación y Constitución...*, Lib. 1, p. 170.

¹⁴⁵ Gómez Llorente, del PSOE, en el Pleno del Congreso (*Educación y Constitución...*, Lib. 1, p. 189).

¹⁴⁶ Camacho Zancada, de UCD, en el Pleno del Congreso (*Educación y Constitución...*, Lib. 1, p. 158).

¹⁴⁷ Véase la intervención de Marta Garriga, en representación de los Socialistas de Cataluña en el Pleno del Congreso (*Educación y Constitución...*, Lib. 1, p. 219).

guardado en «el artículo de la enseñanza» y el afán por evitar connotaciones indeseadas por algunas de las partes, no hizo posible que se recogiera algo que está presente en las Constituciones europeas: que los poderes públicos son el principal responsable de la enseñanza¹⁴⁸. Pero que la Constitución proteja un modelo cultural pluralista y la consiguiente libertad de enseñanza no puede ocultar, como señaló Roca Junyent en el Pleno del Congreso, «la responsabilidad prioritaria de los poderes públicos en el tema educativo»¹⁴⁹, porque en el mismo párrafo en el que se reconoce la libertad de enseñanza se declara que todos tienen derecho a la educación lo que en la interpretación de Garrido Falla¹⁵⁰ quiere decir que la Constitución está garantizando simultáneamente dos derechos: por un lado el del administrado a recibir educación y, consecuentemente, a exigir de la Administración la prestación de este servicio y, por otra parte, el derecho de los propios administrados a impartir enseñanza. Para el profesor Garrido Falla este primer párrafo significa «la consagración constitucional del Estado intervencionista o prestador de servicios» al tiempo que recoge «la concepción del Estado liberal, respetuoso con las diversas libertades individuales» o derechos subjetivos; no hay contradicción entre Estado intervencionista y Estado abstinentista, sino que con esta fórmula, el primer párrafo del artº 27 interpreta fielmente el mandato del artº 1.1 que define a España como un «Estado social y democrático de derecho». Con arreglo a este artículo primero, al 14 que establece la igualdad ante la ley, al 31.2 que ordena la distribución equitativa de los recursos públicos, y al 9.2 que hace responsable a los poderes públicos de los esfuerzos necesarios para posibilitar la igualdad sustancial de los individuos, se puede argumentar la intervención del Estado en tanto que Estado social, es decir, regulador y árbitro, mediador y distribuidor eficaz y justo de los recursos, ante las desigualdades que necesariamente provocan los postulados del Estado liberal que permite la sumisión de la sociedad a las reglas del mercado¹⁵¹. Jesús Prieto añade aún alguna consideración que abunda en la actitud positiva de prestación que corresponde al Estado, al recordar que el derecho a la educación no es un «derecho de libertad» sino un «derecho cívico» propio del Estado social ante el que el Estado no puede mantener una actitud negativa de abstención¹⁵², lo cual, sin embargo, no equivale a defender el modelo de «Estado-docente» propio, por ejemplo, del franquismo.

¹⁴⁸ Esta es una de las ausencias que detecta Marta Garriga (*Educación y Constitución...*, Lib. I, p. 218).

¹⁴⁹ En *Educación y Constitución...*, Lib. I, p.198. Las posiciones en estos temas de los distintos partidos políticos a través de algunos de sus más destacados líderes pueden leerse en la *Revista de Educación*, nº 253 (1977) pp. 153-191, que recoge la transcripción del contenido de la mesa redonda organizada por la Revista en torno a la educación en el proyecto constitucional. Este texto es reproducido también en *Educación y Constitución...*, Lib. II, pp. 89-164.

¹⁵⁰ GARRIDO FALLA, G. (1980). El artículo 27, en GARRIDO FALLA, G. y otros, *Comentarios a la Constitución*, Madrid: Civitas, p. 343.

¹⁵¹ Véase NOGUEIRA, R., *Principios Constitucionales...*, pp. 107-125.

¹⁵² PRIETO DE PEDRO, J., *Consideraciones sobre la enseñanza...*, pp. 518-519.

El mismo Prieto de Pedro sugiere una interpretación que proporcionaría un nuevo argumento que sumar a los ya aducidos para justificar la actitud intervencionista del Estado en educación, interpretación que contempla un aspecto que suele ser olvidado en los análisis constitucionales acerca del papel del Estado. Jesús Prieto se vale del artº 149.2 —que dice que «el Estado considerará el servicio de la cultura como deber y atribución esencial (...)»— para sostener que si la enseñanza «es un medio fundamental para el progreso y la transmisión cultural», si en la institución escolar «se pueden interpretar todos los otros mensajes culturales que llegan a la juventud» mediante otros medios más difusos, entonces cabe exigir del «Estado de Cultura» «una intervención enérgica, mediante la asunción del servicio público cultural de la enseñanza», de lo que deduce la obligación del Estado de garantizar la autonomía y libertad de la escuela para determinar sus fines culturales y su metodología¹⁵³.

En el tema que nos ocupa, la Constitución española de 1978, que constitucionaliza la democracia en la enseñanza, en la vida social y política y en la administración pública, impide no sólo el monopolio educativo del Estado, sino también el centralismo y autoritarismo estatal del régimen anterior al contemplar la descentralización del Estado y al exigir la necesaria coordinación entre las distintas administraciones educativas a la hora de programar la enseñanza¹⁵⁴; ello no obsta para que el Estado tenga la obligación de convertir la igualdad jurídica en igualdad real, lo cual le señala como árbitro de la homologación del sistema educativo en lo que sea competencia de los distintos poderes públicos, en mediador de los recursos disponibles para hacer valer esa igualdad real, en garante del cumplimiento del derecho a la educación y de la libertad de enseñanza que empieza verdaderamente cuando, como dijo Roca Junyent, no existe déficit educativo¹⁵⁵.

Tal vez el artículo 27 no pusiera fin a los problemas tradicionales que informaron la «cuestión escolar», pero sí ha hecho posible, mediante un equilibrado consenso, organizar sobre bases democráticas el sistema educativo, permitiendo así ulteriores desarrollos políticos acordes con las orientaciones electorales y con la norma convivencial suprema que nos otorgamos en 1978.

¹⁵³ *Ibidem*, pp. 517-521.

¹⁵⁴ BALLESTEROS DURÁN, R. La educación tras la recuperación democrática en España: 1978-1988, en PANIAGUA, J. y SAN MARTÍN, A., *Diez años...*, pp. 10-11.

¹⁵⁵ En su intervención en el debate en el Pleno del Congreso, (*Educación y Constitución...*, Lib. 1, p. 198).

6. AQUEL 98 DESDE ESTE 98

Se ha dicho que no hay nada que conmemorar de aquel 98 que propició la aparición de tantos denunciantes de los males de España y de algunos buscadores de caudillos y cirujanos de hierro. Pero aquel 98 señaló también la necesidad de solventar los problemas que obstaculizaban la modernización y la convivencia de los españoles. Aquel 98 lanzó a figuras señeras a la búsqueda de caminos de una modernización que en este 98 quizás podamos decir que ha sido lograda, pero sin duda como la culminación de esfuerzos sugeridos hace más de un siglo. Tal vez lleve razón Julián Marías cuando asegura que necesitamos de aquella «normalidad» de la Restauración —anulada en 1936— para comprender nuestro presente e incluso para entender el siglo que se avecina. Porque en aquel 98 se plantearon ya cuestiones decisivas que en buena parte han encontrado solución en la norma constitucional de 1978, aunque otras aún están esperando una respuesta satisfactoria.

Los liberales de principios de siglo, conscientes de la debilidad del Estado, entendieron la perentoriedad de construir un Estado fuerte haciendo de la educación estatal uno de los principales instrumentos para lograrlo; pero fueron incapaces de aglutinar en su entorno las lealtades precisas para su pervivencia y legitimación. El centralismo de la administración educativa, necesario para la implantación de un Estado fuerte, hizo posible que antiguos y nuevos nacionalistas le regatearan su apoyo, y sus implicaciones estatistas alejaron a las fuerzas conservadoras de un consenso vital para el régimen. Su precariedad en la prestación de servicios en general y de la educación en particular, le restó el apoyo popular, otorgando razones adicionales a sus adversarios¹⁵⁶. Este disenso, y la amenaza de una democratización real de la vida política, traería consigo la prueba palpable de la deslegitimación del régimen canovista en forma de un golpe militar que, a su vez, desaprovechó muy pronto la expectación con que fue saludado en 1923 para dejar paso, en una nueva deslegitimación, a otro régimen político, la República.

Este nuevo régimen, limitado por la naturaleza de sus apoyos iniciales y condicionado por la cultura política de sus principales líderes —muy influidos por las corrientes estatistas y sociales europeas— abandona el talante moderado y posibilista de los liberales de la Restauración abortando con ello la consolidación del Estado social llamado a sustituir al Estado liberal precedente. Si los liberales de Canalejas y Romanones no olvidaron la realidad española —aunque quizás sujetaron a ella en exceso su política— los republicanos de Azaña desconsideraron, también excesivamente y sin cálculo, las posibilidades reales en su afán por hacer un Estado educador que devolviera a la nación su protagonismo. Estas y otras razones que he reco-

¹⁵⁶ Vid, SHUBERT, A. (1991). *Historia social de España (1800-1990)*, Madrid: Nerea, p. 390.

gido en otro lugar¹⁵⁷, acabaron por dar argumentos para su deslegitimación que abocaría, como en la Restauración, en un nuevo golpe militar que acabó con el primer intento decidido de hacer de la enseñanza una cuestión de Estado, pero que provocó también el auténtico desastre, el que trajo consigo aquel verano de 1936. Una tragedia que estuvo presente en los debates parlamentarios previos a la aprobación de la Constitución de 1978, que señaló a la de 1931 como la piedra en la que no se podía volver a tropezar; y así surgió en 1978 una norma posibilista que, contemplando exigencias irrenunciables —las que le faltó al liberalismo de principios de siglo— y sosteniendo el tono moderado del liberalismo, tuvo presente la realidad social española y, sin entregarse a ella por entero, sacó adelante una norma de convivencia consensuada. Bien es verdad que la sociedad española de finales de los setenta disfrutaba de un grado de secularización y de desarrollado incomparable al de los primeros años veinte y que la propia Iglesia había atemperado los términos de sus exigencias tradicionales. La sociedad española y las mismas fuerzas conservadoras que se habían situado a la sombra del régimen franquista estaban predispuestas a una modificación sustancial en las estructuras de la administración del Estado.

El régimen instaurado por el general Franco estaba agotado en sus potencialidades a pesar de que, paradójicamente, había logrado mayor legitimación que el republicano y que el liberal, en lo que sin duda tuvo mucho que ver la política posibilista que emprende a partir del primer plan de estabilización económica¹⁵⁸. El Estado franquista, deslegitimado por su origen, se legitimó por su ejercicio, al contrario de lo sucedido con el Estado republicano¹⁵⁹. El carácter paternalista-intervencionista del primero hizo que entrara «en contacto con más españoles que nunca y en formas más numerosas y variadas» a través sobre todo del suministro de servicios, como los de educación, sanidad y seguridad social, lo que, a diferencia del estado liberal, proporcionó al régimen un contrapeso a sus funciones opresivas¹⁶⁰. A pesar de la política subsidiaria que sigue en educación, el Estado logró, sobre todo a partir de la década de los sesenta, expandir el sistema escolar estatal hasta extremos desconocidos aunque de modo todavía claramente insuficiente y deficiente como pusieron de manifiesto los «Pactos de la Moncloa» de noviembre de 1977. Apurando la

¹⁵⁷ FERNÁNDEZ SORIA, J.M. (1998). *Educación, Socialización y Legitimación Política (España, 1931-1970)*, Valencia: Tirant Lo Blanch.

¹⁵⁸ M. de Puelles señala la similitud de la política posibilista del liberalismo moderado con el posibilismo que emprende la política franquista desde 1957 hasta 1973 (Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970, *Revista de Educación*, n.º extraordinario dedicado a «La Ley General de Educación veinte años después» (1992) p. 29).

¹⁵⁹ FERNÁNDEZ SORIA, J.M., *Educación, Socialización y Legitimación Política...*

¹⁶⁰ SHUBERT, A., *Historia social de España...*, pp. 369, 363, 390, *passim*.

yuxtaposición comparativa, cabría incluso señalar que el franquismo, teniendo una concepción centralista del Estado como los liberales de principios de siglo, logró un objetivo que estos no alcanzaron, la homogeneización cultural, una pretensión de la que se distancia la España de las Autonomías acrecentando con ello, en opinión de A. Shubert, «la legitimidad del Estado por el hecho de reconocer y legitimar la heterogeneidad del país»¹⁶¹.

A lo largo de estas páginas —en las que hemos recorrido las pretensiones del Estado liberal, las del Estado social republicano, las del nacionalcatolicismo y del tecnopragmatismo del Estado franquista, hasta culminar en las previsiones del Estado social democrático de derecho— se ha podido observar cómo la Constitución de 1978 de éste último ha supuesto la culminación resolutoria de muchas de las cuestiones que precipitó aquel 98 sobre esos otros momentos históricos examinados, superando incluso —como correspondía a un régimen democrático que deposita el poder en el pueblo— la actitud regeneracionista que ha estado presente en la política de casi todo nuestro siglo XX dictando o tutelando las reformas de la sociedad desde arriba, desde el poder¹⁶²; pero en este otro 98 aún hay problemas no resueltos de aquel 98, y tal vez hasta se pueda hablar de un nuevo pupilaje de la sociedad a manos del Estado. Aquel 98 urgió a pensar sobre España, sobre su concepto y su destino como nación, sobre su ser plural y sobre la necesidad de lograr la concordia nacional. En este 98 no se puede decir que esas exigencias tengan cumplida solución. No podemos afirmar ni tan siquiera que se hayan resuelto en la Constitución de 1978. Laín Entralgo escribió en 1996 que debemos hacer lo que los políticos e intelectuales de aquel 98 no supieron o no quisieron hacer: «decir cómo entendemos política y culturalmente esa España plural y concorde»¹⁶³. Ortega y Díaz-Ambrona asegura que, para solucionar el problema, será preciso «reinventar» España, lo que no será una empresa —dice— ni del viejo nacionalismo *español*, ni de los nacionalismos emergentes, sino de la asunción de una perspectiva europea superadora de los conflictivos conceptos de nación y Estado¹⁶⁴... Este 98, a su manera, también se mira en Europa como hiciera aquel otro 98. En efecto, 1898 sigue estando presente en nuestro tiempo en esa no resuelta cuestión nacional, en el —al parecer— imposible acuerdo sobre una Historia común que transmitir a los escolares, en la des-calificación de períodos de nuestra historia (unos de la República, otros del franquismo, otros...) como hicieron con la Restaura-

¹⁶¹ *Ibidem*, p. 363.

¹⁶² Cfr. PUELLES BENÍTEZ, M. de. Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970..., p. 28, y del mismo autor Oscilaciones de la política educativa..., pp. 316-317.

¹⁶³ LAÍN ENTRALGO, P., Este 98, *El País*, 27, Marzo, 1996, p. 11.

¹⁶⁴ ORTEGA Y DÍAZ-AMBRONA, J. A. La «reinención» de España, *El País*, 26, septiembre, 1997, p. 18.

ción muchos regeneracionistas, en la ausencia de un proyecto común compartido, en la aparición de un nuevo posibilismo político y de representación democrática de manos del Estado neoliberal¹⁶⁵. «Con la generación del 98 —dice Julián Marías— empieza ciertamente una época (...) puede ocurrir que *la misma época* se haya prolongado mucho más allá; acaso nos encontremos todavía en ella»¹⁶⁶.

¹⁶⁵ Acérquese el lector a la comparación que hace Javier Pradera de estos dos finales de centuria (Dos fines de siglo, en *Memoria del 98...*, pp. 385-389).

¹⁶⁶ MARIAS, J., *España ante la historia...*, p. 11.

UN SIGNO DE TOLERANCIA EN CLIMA DE INTOLERANCIA

ÁNGELA DEL VALLE LÓPEZ
CARMEN LABRADOR HERRANZ
Universidad Complutense de Madrid

Una defensa clásica de la tolerancia se encuentra en Locke con su influyente y discutida *Carta sobre la tolerancia*, 1685, referida a los gobiernos. Los filósofos de la Ilustración debaten sobre la tolerancia religiosa, la política y de las relaciones interpersonales. En el siglo XIX varios autores escriben sobre el tema, en concreto los utilitaristas Bentham, J. S. Mill, este es autor de una obra titulada «*Sobre la libertad*», Comte la cree necesaria para la nueva fase de la historia. Según los progresistas, la intolerancia impide el florecimiento de las artes y las ciencias. Para los tradicionalistas, tolerar el error es contribuir a su difusión. Guizot en *Historia de la civilización europea*, afirma que el cristianismo lleva en su misma seno la tolerancia. El período de León XIII supone un paso adelante en la libertad, con sus grandes encíclicas: *Libertas* (1888), *Inmortale Dei* (1885). En la *Rerum Novarum* «admite una cierta libertad religiosa». Al comienzo del siglo XX esta cuestión emerge en un contexto singular.

UNA DIFÍCIL COYUNTURA

Algo nuevo se manifiesta confusamente en el pueblo español al iniciarse el siglo. Una actitud de áspero desencanto del que surgen los violentos radicalismos de estos años. Se reclaman más ágiles estructuras sociales, económicas y administrativas.

Analizamos aquí un solo tema, *la tolerancia*, visto desde dos ángulos, el social y el escolar, encuadrado esencialmente en la primera fase de las Semanas Sociales, 1906-1912.

En este tiempo el pueblo presenta múltiples y enconados problemas exigiendo del Estado soluciones adecuadas. La tensión social plantea una cuestión política y lanza un reto cultural. Problema económico y social, cultural e ideológico, de los que luchan por liberarse de unas condiciones de vida pésimas, enfrentados con los que se empeñan en mantener su posición privilegiada. Ambos grupos polarizan intereses opuestos y el choque se hace inevitable.

En este clima de crispación, los sindicatos obreros y los de trabajadores del campo, adquieren protagonismo. Son distintos tipos de asociaciones existentes ya a finales del s. XIX y que ahora se han multiplicado. La agitación colectiva con amplios movimientos huelguísticos, llena de intranquilidad a los elementos de la burguesía. El descontento es general.

Coinciden en el tiempo con la difusión de la doctrina de la Encíclica *Rerum Novarum* de León XIII que dedica la parte final a los sindicatos. En el documento no se toma postura ante los diferentes modelos de asociaciones obreras y se da por supuesto la licitud y viabilidad de todos con tal que sean representativos y libres. El Papa creyó oportuno que todos militaran en un sindicato católico, sindicatos mixtos, interclasistas. Luego se abandonó la fórmula y se aceptó el sindicato de clase. Dejaba abierta la posibilidad de afiliarse a otros sindicatos por parte de los católicos, con unas condiciones. Se trataba de concebir la acción del creyente en la vida pública.

El tema en España se plantea de forma acre. Los sindicatos creados por católicos se declaran confesionales. Propician una acción común sólo de católicos y de todos, mantienen que la acción social no es solo económica sino también moral y los vinculan a la jerarquía eclesiástica. De esto disienten los sindicatos neutros aconfesionales que, de modo abierto y flexible admiten a los obreros no católicos y buscan fines económicos y profesionales. Siendo de inspiración católica no exigen a sus miembros la confesionalidad.

Paralelamente al acontecer social y fuertemente vinculado a él, el tema educativo adquiere tal densidad que se coloca en el primer plano de la escena nacional. El acalorado enfrentamiento en torno al «problema de la escuela» entre liberales y conservadores, adquiere concreción a nivel de la masa. Los conceptos de escuela neutra y escuela confesional en evidente relación con los de centralismo estatal y libertad de enseñanza, aglutinan posturas y marcan la línea divisoria. En la polémica enseñanza oficial/privada, la cuestión religiosa divide criterios y marca actitudes. La *enseñanza del catecismo en las escuelas* es el tema que moviliza la opinión nacional. Frente a las programaciones de los liberales orientadas hacia la consecución de la escuela neutra, en ambientes derechistas se aboga por el fomento de la confesionalidad. «Educación civil con nuevas posibilidades capaces de responder a necesidades nuevas pero escondiendo la validez de su mensaje en un agresivo y operante anticlericalismo. La educación tradicional, inspirada en el humanismo trascendente del Evangelio, pero anclada en concepciones

integristas reivindicando para la Iglesia el derecho deber de dirigir totalmente la formación individual y social del país» (A. Galino, 1984).

Diferentes grupos, distintas mentalidades, diversas concepciones de la estructura social y una serie de problemas enlazados entre sí que se enfrentan sin fin.

A partir de la primera década del s. XX, España se ha convertido en un país ingobernable, donde se suceden las crisis y los mejores hombres fracasan en sus planes de solución.

Dentro de este cuadro de problemas interdependientes se dibujan algunas líneas de actuación abiertas a la esperanza. Se trata de la actitud *del hombre tolerante*, contemplado desde dos perspectivas: una de carácter predominantemente social, *El reconocimiento de todo hombre: denuncia y compromiso*, identificado de forma individual en tres nombres concretos y, otra que afecta directamente a la educación, *La enseñanza del Catecismo en la escuela: un debate frustrado*, centrado en algunos colectivos. Consideramos ambos aspectos desde la perspectiva de la tolerancia.

1. EL RECONOCIMIENTO DE TODO HOMBRE: DENUNCIA Y COMPROMISO

CONVICCIÓN DEL TOLERANTE

En este complejo clima nos encontramos con Maximiliano Arboleya, Severino Aznar y María Echarri¹ tres personas que levantan la bandera de la tolerancia con una actitud dinámica, de tenaz lucha contra la injusticia, el error, la discriminación social. Los tres manifiestan una disposición de apoyo a los desposeídos, de respeto y comprensión a la diversidad, de compromiso con la justicia, el diálogo, la solidaridad, la tolerancia, la paz.

Desarrollan un programa de acción social audaz, a partir de la realidad que viven, con los medios que les proporciona el contexto y el «derecho de asociación sindical». Crean los sindicatos profesionales, promueven organizaciones y asociaciones sociales, realizan una intensa actividad en la coordinación de fuerzas heterogéneas, celebran Semanas Sociales, colaboran con la prensa diaria, dan vida a la publicística de carácter social y cultural.

¹ Maximiliano Arboleya Martínez (1870-1951). Deán de la catedral de Oviedo, periodista y promotor en España de los sindicatos libres. Severino Aznar. Catedrático de Sociología de la Universidad de Madrid. Académico de Ciencias Morales y Políticas. María Echarri (1878-1955). Corresponsal de varios periódicos catalanes y de la Paz Social, miembro del grupo promotor de las Semanas Sociales desde 1906.

Arboleya, desde Oviedo, inicia una actividad en favor del obrero a la que no renunciará nunca. Pasa por encima del avance avasallador de otras corrientes ideológicas, de la proliferación de sindicatos de todos los colores que se declaran desde el principio sus enemigos irreconciliables. Él lo reconoce y dice: «Yo no soy más que el último Quijote de nuestro tiempo a quien trastornaron las Encíclicas y Pastorales como al otro los libros de caballerías. Y precisamente para que las generaciones venideras vean hasta donde pueden conducir las lecturas de aquellos y otros semejantes documentos, cuando los lee uno que toma en serio sus enseñanzas escribí el *Libro de Asturias*»².

La misma convicción mueve a Severino Aznar quien unos años después repite: «¿quiere esto decir que el derecho a sindicarse y la libertad de ejercer este derecho son cosa baladí, sin importancia para nadie? ¡Oh no! Llevo más de treinta años diciendo lo contrario!»³.

Y María Echarri, no deja de ser singular que en el desolador panorama de la España de principios de siglo, dada la escasa presencia pública de las mujeres y su alejamiento del mundo del trabajo, fuera del círculo doméstico, aparezca una mujer como la fundadora de los Sindicatos Católicos Femeninos.

Sus inclinaciones se descubren pronto, en concreto los esfuerzos por ayudar a la mujer trabajadora. Denuncia en *El Universo* en 1906, el bajo concepto en que se la tiene: «la mujer no es una cosa, ni un mueble, ni un adorno, es un ser con alma inteligente y con capacidad y corazón»⁴.

COMPROMETIDO CON EL HOMBRE

El campo de acción de estas tres personas es el mundo obrero, con un doble objetivo: respetarle y elevar su condición social y cultural.

En 1901 Arboleya da unas conferencias en la Hullera Española donde defiende los intereses de los trabajadores y lanza el tema de la asociación obrera, de urgente necesidad en aquella región. Las conferencias fueron aplaudidas por los trabajadores, no así por los patronos pues: «Yo —dice— resultaba con semejantes predicaciones, mucho más peligroso que el mismo Pablo Iglesias». De Aller le echaron los patronos, pero unos años más tarde se había creado allí el sindicato socialista.

² ARBOLEYA MARTÍNEZ, M. (1930). *La Iglesia y el siglo*. Madrid: Compañía Iberoamericana de Publicaciones. Mundo Latino, p. 9.

³ Cfr. BENAVIDES, D. (1973). *El fracaso social del catolicismo español, 1870-1951*. Barcelona: Nova Terra.

⁴ ECHARRI, M. (1906). Crónica para la mujer. *El Universo*, 9 de mayo.

Poco después, en 1912, los empresarios piden a Arboleya colaboración para redactar unos *estatutos*. Estos fueron rechazados y sustituidos por otros de tendencia patronal mutualista y benéfica. Con todo Arboleya prestó su ayuda y, aquellos «estatutos» rechazados por la Hullera fueron reclamados por otras organizaciones de obreros que estaban a punto de desaparecer. Se trataba de los Estatutos del Sindicato Obrero Independiente de Oviedo.

De este Sindicato podrían formar parte «todos y solamente los obreros», entendiéndose como tales todos los asalariados. Arboleya sale al paso así del peligro del amarillismo sindical. «Se constituye única y exclusivamente para defender los intereses sociales de todo género y particularmente los económicos, de los asociados». Nuevamente evita la injerencia política o ideológica. «Estos intereses son de un modo particular los relativos a la cultura de los asociados, al contrato de trabajo, a la seguridad del mismo, duración de la jornada, descanso dominical, salarios, accidentes de trabajo e higiene en las minas, talleres y fábricas». Son sindicatos puros, aconfesionales⁵.

María Echarrri colabora con Aznar durante muchos años, «mi maestro —dice— en Sociología y a quien debo tanto». Hace una enérgica llamada a la mujer a que sacuda la rutina, convencida de que en la educación está la verdadera clave del problema social que vive. «El obrero no quiere sólo caridad, sino que ante todo reclama justicia. La mujer ha de prepararse más que en la parte benéfica en la educativa, que permita acrecentar el vigor físico y moral de la obrera y ponerla en condiciones de poderse valer por sí sola»⁶.

El Sindicato Obrero Femenino del que es María Secretaria General, se funda en Madrid en el Centro de Defensa Social, diciembre de 1909⁷. Parte de unos objetivos que levantan las críticas de ambos lados. Calificado por los sindicatos de *clase* como clerical y amarillo y, por los sindicatos católicos que «no entendían de estos problemas de justicia, que se les figuraba casi, casi como sindicatos de resistencia socialista».

TOLERANCIA ACTIVA DE CARÁCTER SOCIAL

Arboleya, apenas terminados sus estudios, inicia la docencia en el Seminario de Oviedo, donde el integrismo doctrinal más cerrado reinaba entre profesores y alumnos.

El Obispo, de talante abierto, crea el *Ateneo Asturiano*, asociación destinada al mutuo encuentro de universitarios y seminaristas; Arboleya da

⁵ Cfr. ARBOLEYA, M. (1930). *La Iglesia y el siglo*, op. cit., p. 11.

⁶ ECHARRRI, M. (s.f). *Relación autobiográfica*. AHIT.

⁷ ECHARRRI, M. (1909). Crónica para la mujer. *El Universo*, 9 de mayo.

nombre a la Sección de Literatura y trabaja en él con la esperanza de una mayor apertura de la Iglesia. Pero el Ateneo tuvo que cerrarse por la actitud antiliberal del Seminario. Más tarde Arboleya juzgaría este hecho de suma trascendencia para el porvenir religioso y social de Asturias. El Ateneo Asturiano se había cerrado en el momento en que en esa región adquiriría empuje la expansión económica del país.

Desde entonces Arboleya se lanza por la vía de la publicística bajo diversas formas. El primer libro *Laboremus* recoge sus principales inquietudes: la promoción proletaria, la apertura de pensamiento, el abandono de divisiones estériles. Aparecen ya entonces las dos ideas claves por las que luchará sin tregua a lo largo de su vida: la urgencia de ir al pueblo y, para ello, la necesidad práctica e ineludible de aceptar el poder constituido sin prejuzgar la legitimidad de cualquier convicción política.

Aquel libro levantó en la prensa local una ola de hostilidad contra su autor por «modernista», poco «ortodoxo», «liberal».

Con todo, Arboleya, cuando se le encarga el discurso de apertura del curso académico 1900-1901 en el Seminario, escoge el tema que más había escandalizado a sus detractores: «La misión social del clero». Las censuras vuelven a arreciar.

En 1901 se publica *El Carbayón*, dirigido por el mismo Arboleya y en buena medida redactado por él. Es un periódico al servicio de la *acción social*: «sin género de duda, la base principal de nuestro periódico está en el pueblo, en las clases humildes, en los que más necesitados se encuentran de lecturas católicas». Pero *El Carbayón* fue combatido por la extrema derecha y la extrema izquierda. Los diarios abren un duro debate. Por una parte el *Progreso de Asturias*, *La Aurora Social* de la izquierda; por otra *Las libertades*, *La verdad*, de extrema derecha. Arboleya replica desde *El Zurriago*, nuevo periódico calurosamente acogido entre el mundo obrero.

En medio de sus actividades periodísticas había ido intercalando varios libros de carácter monográfico: *Liberales, socialistas y católicos ante la cuestión social*; *La misión social del clero*; *La base para la acción católica en España*; *La defensa del Obrero*⁸.

Arboleya no era hombre de descanso, pronto se ve envuelto en otra gran empresa. De forma casi involuntaria pasa de propagandista social a organizador de los sindicatos obreros. Con este fin realiza un viaje en 1913, por Europa y se informa del funcionamiento de estos movimientos.

A la vuelta describe con realismo la injusta situación del pueblo Asturiano y se lanza a la fundación del Sindicato Independiente de la Casa del Pueblo. Son sindicatos puros, es decir, sólo de obreros, «el socio basta que

⁸ La publicística de Arboleya es amplia. Alcanza a 38 obras publicadas y cerca de dos mil cartas dirigidas a personas muy diversas.

sea un obrero digno». Con esta amplitud deja a sus miembros. A este sindicato se unen otros hasta constituirse la Federación de Sindicatos Independientes, en un momento delicado de la minería asturiana. Pero la crítica de sus oponentes le obligó a abandonar el plan.

María Echarri guarda cierto paralelismo con Maximiliano Arbolea en cuanto al desarrollo periodístico. Colabora con él en *El Carbayón* donde aparece su firma en artículos frecuentemente. En 1902 es corresponsal de distintos diarios catalanes con temas sociales y siempre en defensa del mundo obrero: los empleados de ferrocarril de Sarria, las trabajadoras de la aguja, los carteros; los niños abandonados —los preferidos de su pluma—. Acerca de la mujer dice: «nada me inspira más respeto que esas vidas consagradas a sostener la familia». Si se trata de las que viven en la ciudad afirma: «Cambian la siega, la matanza, la recogida de la aceituna por la aguja en lóbregos talleres con mala luz, jornada de 18 horas».

En la *Revista Católica de Cuestiones Sociales*, figura con el artículo «Crónica del Movimiento Católico Femenino»⁹. La revista que edita el Sindicato Católico Femenino de la Inmaculada, titulado *Mujer y Trabajo*, tiene a María como su principal impulsora.

A partir de 1907 la colaboración de María con los órganos de pensamiento del Catolicismo Social adquiere sistematicidad. En la Acción Social de la Mujer se registra su línea: atender a la problemática de las costureras, modistillas, empleadas de servicios.

El nombre de María Echarri figura en las Semanas Sociales desde su origen. Severino Aznar solicita su colaboración para la revista *La Paz Social* y la incorpora al grupo promotor. Actúa bajo una doble perspectiva, como colaboradora de Severino Aznar, que le encomienda la sección de obras femeninas, y como ponente en estas mismas Semanas Sociales. Los temas con los que interviene llevan el mismo sello: «Acción social de la mujer española», Valencia, 1907; «Trabajos a domicilio de la mujer en Madrid», Sevilla, 1908; «Lecciones Sociales de la mujer», «Conferencia a las Señoras de Pamplona», Pamplona, 1912.

María se preocupa igualmente por los problemas culturales de la mujer, a los que aporta soluciones prácticas desde la prensa, el asociacionismo, el trabajo permanente en las organizaciones y puestos de responsabilidad, el apoyo a programas de elevación cultural. En torno a 1912 tiene noticias de los proyectos de Pedro Poveda «en orden a la enseñanza de la mujer» y presta su colaboración.

Como Secretaria General del Sindicato de la Inmaculada de Madrid mantiene desde 1912 una serie de actividades vinculadas al mismo de carácter social.

⁹ ECHARRI, M. (1912). Crónica del movimiento católico. *Revista Católica de Cuestiones Sociales*, febrero, 206, año XVIII, 109.

Severino Aznar es el hombre de la cultura de la tolerancia desde la Universidad de Madrid, la revista *La Paz Social*, como Secretario de las Semanas Sociales desde 1906, donde coordina trabajos, promueve la participación, consigue colaboradores, mantiene la celebración anual, desarrolla conferencias. La demoledora crítica de los más afines ideológicamente acabó con las Semanas Sociales en 1912, interrumpidas así, en la primera fase.

Las tres personas fueron el blanco de las intransigencias y sectarismos de unos y otros. El sector más duro fue el *Siglo Futuro*.

Con todo Arboleya, maestro en el arte de recibir las críticas escribe: «En todos los pueblos y en todas las edades se ha visto y estamos viendo florecer un extremismo hermético y cerril, tanto en la derecha como en la izquierda del campo de la religión, y resulta bien curioso observar que el radio de acción o dominio de sectarismo semejante es muy a menudo idéntico en ambos sectores, y que su extensión y fiereza se halla siempre en razón inversa del grado de cultura general reinante: cuando ésa es mayor y se halla más dilatada, más arrinconado y empequeñecido se ve por una u otra parte aquel espíritu sectario que convierte a los creyentes en hombres intolerables y a los incrédulos en grotescas caricaturas de Homais, el boticario... de uno y otro lado hay siempre un extremismo radical y lamentable. En efecto, para ciertos creyentes todos los que no lo son y aun la inmensa mayoría de los que tales se proclaman, pero que no participan del extremismo en que ellos se inspiran, deben ser tratados como enemigos a quienes se ha de negar el agua y el fuego; y para muchos incrédulos todos los creyentes... deben ser colocados en los confines del fanatismo más odioso. ¿Será aventurado hablar aquí... de dos ismos opuestos e igualmente irracionales y estrechos? Desde luego nadie puede negar que se trata de dos intolerancias cerriles o de dos manifestaciones contrarias del más feroz y áspero sectarismo»¹⁰.

Ni los sindicatos, ni la prensa y publicaciones, ni la celebración de las Semanas Sociales pudieron resistir la pertinaz intolerancia de sus contrarios. Al interrumpirse las Semanas Sociales en 1912, quedaban frustrados trabajos y esperanzas de sus promotores.

La espinosa cuestión de los sindicatos confesionales sólo se soluciona varios años más tarde, y sólo se llega a ello movidos por el miedo, después de la revolución de Asturias, 1934. Un año antes, en 1933, se reanudan las Semanas Sociales, segunda fase.

¹⁰ Cfr. ARBOLEYA, M. (1930). *La Iglesia y el siglo*, op. cit., p. 11.

II. LA ENSEÑANZA DEL CATECISMO EN LA ESCUELA: UN DEBATE FRUSTRADO

En el otro escenario, en el de la escuela, dos minorías, izquierda y derecha, dos posturas «desde arriba» y «desde abajo», enfrentadas en una batalla ideológica perdieron lo único que importaba a todos: la social.

La escuela constituye el núcleo de las disputas entre la Iglesia y el Estado, la enseñanza del catecismo en ella, es uno de los criterios de distinción entre derecha e izquierda, tema que genera crisis políticas y moviliza la opinión pública, se convierte en la clave del acontecer nacional.

EL PROBLEMA DE LA ESCUELA

La Iglesia observa con inquietud cómo el Estado asume funciones que antes le pertenecieron, sobrepasa los límites establecidos en las leyes fundamentales de educación. También estos son problemas heredados del siglo XIX que ahora entran en una fase nueva de lucha por la hegemonía de la enseñanza civil frente a la enseñanza de la Iglesia.

La política escolar de los liberales es de afirmación estatal principalmente en las etapas de gobierno 1906-1907 y 1912-1913. La nueva concepción del Estado tiene como objetivo prioritario apropiarse con exclusividad de la función docente. Circulares y Reales Ordenes expresan la voluntad monopolizadora del Gobierno: «La enseñanza es una función del Gobierno que es a quien corresponde velar por la instrucción y la educación nacional, ya que las instituciones de enseñanza privada son meramente supletorias»¹¹.

A su vez, la denuncia de la Iglesia al totalitarismo estatal es rotunda: «La facultad de transmitir y comunicar la ciencia como ordenada a la práctica del bien, tiene un origen más alto y más noble y descansa y tiene su firmeza en un derecho inmutable de nuestra naturaleza racional»¹².

Existe una «natural necesidad» de enseñar y aprender anterior, superior e independiente de la acción del Estado y, si la enseñanza es una función social, la Iglesia participa en ella con una red de centros docentes. Más todavía, el sector intransigente de la Iglesia niega el «Estado docente», rechaza todo tipo de diálogo de inspiración liberal que llegue del Gobierno y en esa materia sólo le concede una acción de «suplencia o subsidiaria».

¹¹ *Gaceta de Madrid*, 4 de febrero, 1910, p. 275.

¹² SALVADOR BARRERA, J. (1910). Carta Pastoral sobre El estado docente, *El Boletín Oficial Eclesiástico del obispado de Madrid*, p. 173.

Así las cosas se plantea la cuestión de la *neutralidad religiosa* en la enseñanza, tema que gravita estos años entre proyectos y realidades, entre la tendencia de unas fuerzas políticas ansiosas por emancipar la enseñanza de la tutela de la Iglesia y, la oposición de los grupos asesorados por ésta, que ve en la neutralidad escolar un atentado contra el orden social cristiano.

De momento, la política docente deja de lado los temas escuela confesional/escuela laica y presenta una cierta tendencia hacia la escuela *neutra*, como intento de superar las intransigencias de una escuela anclada en el problema religioso, orientándose hacia la búsqueda de un lugar común, neutro, aséptico. Intelectuales y políticos desean iniciar una etapa, de convivencia, de tolerancia, buscan resolver la «cuestión religiosa» tensamente vivida en el ámbito escolar.

El primer intento de resolver el problema de la enseñanza religiosa en la escuela surge en el contexto catalán con el «Presupuesto extraordinario de Cultura 1908» del Ayuntamiento de Barcelona que presenta la Comisión Municipal de Reforma, Tesorería y Obras. Pero a la hora de tocar el tema religioso las posturas extremas afloran, unas optan por suprimir la religión y entrar por la escuela laica, otras por mantener la vigencia de la religión, escuela confesional. El Ayuntamiento intenta superar los dualismos y establecer la neutralidad religiosa en pro de la paz y tolerancia, «La enseñanza en esta escuela será neutra en materia religiosa, sin contener afirmaciones ni negaciones ofensivas para los sentimientos de los españoles» (Base 5). Este punto tuvo gran repercusión a nivel local y nacional. La protesta fue tan fuerte que el Alcalde tuvo que suprimirla. Se había producido el efecto opuesto al que se buscaba, desatada la polémica la experiencia resultó un fracaso.

Durante la legislatura de 1907-1908, la cuestión de la neutralidad religiosa en la enseñanza fue largamente debatida en las sesiones parlamentarias. Canalejas la propuso como solución de concordia, equidistante de posiciones extremas y de ideologías intransigentes y sectarias, huyendo tanto de los que pretendían desterrar de la enseñanza «toda raíz de confesión religiosa», como de aquellos otros empeñados en mantener a ultranza «la confesionalidad» en las escuelas.

Pero el tema desborda el debate parlamentario, se formula en la calle y satura las columnas de la prensa diaria. Sólo algunos militantes políticos de partidos liberales apoyaron esta solución. Los conservadores creen que es imposible impartir una enseñanza neutra en materias ajenas a la religión. Algunos más intransigentes se aferran a la Constitución: «la religión del Estado es la católica, la religión es de carácter oficial».

LA ENSEÑANZA DEL CATECISMO EN LA ESCUELA

La neutralidad religiosa tan controvertida y polémica pasa por nuevas y definitivas decisiones al presentarse en el Parlamento.

Desde 1906 estaban pendientes de estudio y aplicación algunas Reales Ordenes, entre ellas la relativa a la escuela neutra. Una declaración ministerial de 1913 retoma la cuestión y explicita el contenido de la reforma: «En consideración al respeto debido a la libertad de conciencia se hará compatible la asistencia a la escuela pública de aquellos niños, cuyos padres no profesen la religión del Estado y deseen que sus hijos no reciban la enseñanza de este»¹³. Se anuncia así el R.D. que va a reformar la obligatoriedad del catecismo en las escuelas.

Esta cuestión levanta una polémica, convertida de improviso en un problema urgente. De hecho, en la práctica escolar, el R.D. anunciado no modificaría nada. El gobierno liberal había precisado ya ante la Santa Sede el alcance de la Reforma de la enseñanza religiosa escolar, cuestión vivamente invocada por los católicos desconocedores de estos pasos y, por otra parte, de dudosa verificación.

Sólo el anuncio de la medida por Romanones moviliza a los católicos contra el gobierno, preparando una manifestación, un gran mitin con representación de los grupos católicos más significados, «para defender la enseñanza obligatoria del catecismo en la escuela». Desde la prensa se crea un «movimiento de opinión desfavorable al contenido del R.D. La confusa actuación de Romanones, sus declaraciones ambiguas, levantan la sospecha entre los católicos de un posible trato de favor respecto de las posiciones radicales. La amenaza de una manifestación masiva no inhibe la línea gubernamental, antes al contrario, mantiene su postura firme y trata de justificar el documento, desde «la libertad de conciencia». De paso intenta resolver un problema jurídico, la contradicción entre el texto Constitucional que reconoce «la libertad de conciencia» y la disposición legal del plan de enseñanza que contempla la Doctrina Cristiana e Historia Sagrada como contenidos obligatorios.

La manifestación anunciada se celebra en Madrid, 2 de marzo de 1913, como protesta popular que termina con un aviso al Gobierno si lleva adelante sus planes.

LA INTRANSIGENCIA FRENTE A FRENTE

El Ministro de Instrucción Pública, López Muñoz, propone que se estudie en la Sección Primera del Consejo de Instrucción Pública la Real Orden, como paso previo a su publicación. El dictamen de la Sección Primera no fue favorable al Gobierno, antes al contrario. De aquí pasa el tema al Pleno del Consejo de Instrucción Pública.

¹³ Debate parlamentario del 1 de febrero de 1913.

Las posturas más radicales protagonizan un enfrentamiento frontal. El texto que llega a votarse dice:

Art. 1º «La enseñanza de la religión establecida en las escuelas públicas de instrucción primaria, seguirá dándose en la misma forma y con el mismo alcance que el presente».

Art. 2º «Quedarán exceptuados de recibirla los hijos de los padres que profesen religión distinta de la católica y los hijos de aquellos que aun siendo católicos, expresen el deseo de que no se les dé la enseñanza oficial de dicha materia, comprometiéndose en este caso a proporcionar por su parte dicha materia».

La solución no satisface las posturas extremistas que apelan al Consejo de Estado para que dictamine de acuerdo con el Concordato, o bien, por el otro extremo que se atengan a la Constitución.

Con ello se introducen nuevas argumentaciones, crece la tensión social, todos redoblan sus apoyos y se preparan para oponerse al futuro texto.

Por la derecha acusan a Romanones de la inoportunidad de una reforma innecesaria, creadora de tensiones cuando tantos problemas acucian la vida nacional. La medida en aquel momento era, por lo menos, inoportuna, cuando España estaba envuelta en un grave problema político y sobre todo social. Algunos invocan el código penal.

Para la Iglesia oficial, respaldada por la demanda popular, es necesario disuadir a Romanones de su proyecto secularizador. La cuestión se presenta en términos diocesanos, muy especialmente en Castilla, por lo que exige del gobierno la retirada de la R.O. Sobre todo lo que se teme del documento, son las consecuencias laicizantes para la sociedad española, que van en contra de su esencia misma.

La vertiente social es mucho más urgente. El episcopado castellano recuerda los graves problemas sociales y afirma que la escuela y el trabajo constituyen realidades inseparables, por lo que, de la supresión del catecismo no cabe esperar progreso «ni en la situación económica, ni en la emigración, ni en la cuestión obrera».

Los grupos de izquierda reaccionan de modo diverso, según el grado de proximidad o lejanía de los planes oficiales, por un lado, y de acuerdo con sus ideas secularizadoras por otro.

No se adecua, —dicen— una reforma nimia al problema de fondo que es la «libertad de conciencia», pero es que tampoco corresponde la precipitación del R.D. con la verdadera urgencia de las reformas sociales.

Algunos, en la alternativa obligatoriedad/libertad del catecismo en la escuela pública, optan por una solución drástica, la eliminación de la religión católica del ámbito escolar, desplazándola al familiar o parroquial. Hay que eliminar la confesionalidad católica de la escuela, dicen.

Ni la intransigencia ni el sectarismo son compatibles con la libertad de opción en la enseñanza del Catecismo en la escuela. «A la tolerancia no se llega bien por ninguno de los extremos»¹⁴.

UN DEBATE FRUSTRADO

El Real Decreto se publica el 26 de abril de 1913 en estos términos:

1º «La enseñanza de la doctrina cristiana y nacional de Historia Sagrada continúa figurando con carácter obligatorio en el plan de estudios de las escuelas públicas de Instrucción Primaria».

Art. 2º «Quedarán exceptuados de recibirla los hijos de los padres que así lo deseen, por profesar religión distinta a la católica».

Como es de esperar el R.D. no es acogido ni por la derecha ni por la izquierda. Para éstos, se ha optado por una salida inútil, deja las cosas como están... Por otro lado la corriente católica, a través de un manifiesto que recoge los argumentos del debate parlamentario, resume: «es un paso para la laicización de la escuela».

La cuestión de los Catecismos tiene una posterior discusión en el Senado, con mirada retrospectiva, en atención a la repercusión social que había tenido el R.D. La reflexión se hace, entonces, en torno a los aspectos políticos, jurídicos y religiosos. Los argumentos esgrimidos en esta ocasión son los ya repetidos, reforzados con nuevos matices poco iluminadores y sobre todo poco convincentes para el Gobierno.

Romanones repite de nuevo como razón suprema del R.D. la tolerancia. Tolerancia para con los creyentes, contrapuesta a la intransigencia de la confesionalidad en la escuela; tolerancia como camino intermedio entre un radicalismo intransigente de la derecha y un cambio radical en las estructuras políticas y religiosas, que piden las izquierdas:

«Le basta al Gobierno la tolerancia y transigencia, cosa bien difícil en una sociedad como la española, porque he visto con verdadera amargura, cuando se ha tratado de esta reforma tan sencilla e inocente, vibrar tales fibras en lo hondo de la sociedad española, que me he visto verdaderamente asombrado de que todavía un pueblo en los comienzos del s. XX pueda tener tales rasgos y tales huellas atávicas de intolerancia e intransigencia»¹⁵.

La polémica entre liberales y conservadores en estos años es el símbolo de la intransigencia vista desde la educación. El respeto a la libertad de

¹⁴ Diario de Sesiones del Senado, 18 de mayo, 1913, p. 320.

¹⁵ *Ibidem*.

conciencia, el reconocimiento de la diversidad, la tolerancia, no había mejorado con los debates.

Los defensores de las dos concepciones de la sociedad, del hombre y de la educación, se habían mostrado incapaces de entablar un diálogo.

La defensa del modelo tradicional de escuela presentado por algunos católicos, como el único válido, en cierto modo excluyente, por una parte y la negación de todo valor religioso, por otra, impidieron que se realizara una política de diversificación de opciones en la educación.

Se había perdido una oportunidad excepcional para superar los extremismos y profundizar en el problema de fondo e iniciar una vía de diálogo, de respeto y tolerancia colectivas.

Con todo, en uno y otro ámbito, social y educativo, hubo ideas y personas creadoras de espacios de tolerancia, respetuosas de la conciencia personal, de sensibilidad social, capaces de colaborar en afanes humanitarios.

El concepto de libertad religiosa, profundamente arraigado en el terreno evangélico desde su origen, ha tenido en la historia, testimonios definidos, fecundos. Con el devenir de los tiempos, el ansia de poder político y el desconocimiento de la dignidad humana —filtrado también en el catolicismo—, oscureció el horizonte y dividió las posturas.

A principios del siglo XX no habían madurado bastante en España los principios rectores sobre los que se hubiera podido desarrollar la tolerancia como valor emergente.

IDIOMAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA MITAD DEL SIGLO XX: INTENCIONES Y CONSECUENCIAS

BRIGITTE URBANO
JAVIER SUSO
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

«En el último cuarto del siglo XIX, se suceden las reformas de los planes de estudios con un afán por encontrar el molde adecuado para estas enseñanzas ...» (Puelles Benítez, p. 28-29).

En lo que concierne a los idiomas, más concretamente al francés, el Plan de estudios de 1894 consideró que esta materia debía tener un objetivo práctico cuya finalidad fuera el empleo común de esta lengua. En el de 1898, otro ministro, reformando las enseñanzas secundarias, calificó a la Lengua Francesa como el instrumento de comunicación de todos los pueblos cultos. Se produce en este plan toda una revolución en favor de la lengua española, al especificar en lo referente al francés, que en la base del aprendizaje no estaría ya el latín, sino la lengua española.

Se pretendía abandonar ciertos aspectos que habían marcado hasta ahora los estudios, intentando eliminar esta ancla pesada que centraba la educación en torno a las enseñanzas humanísticas y dar un enfoque más acorde con los tiempos y el resto de los países europeos, es decir, modernizar España.

La educación y la enseñanza que giraban en torno a esa concepción humanística, tenían unos objetivos puramente formativos (intelectual, estético y moral) y culturales (humanísticos). De aplicar estos objetivos a la enseñanza de los idiomas, resulta la Metodología Tradicional (M. T.) que utiliza el método gramática/traducción como técnica y procedimiento.

A mediados del siglo XIX se iniciaba en España, como consecuencia de las evoluciones que nacían en el resto de los países europeos, una tendencia, dentro del M.T., que iba otorgando cada vez más importancia a las prácticas

orales de los idiomas. Esta evolución, lógica por otra parte, daría lugar en Francia al nacimiento del Método Directo hacia finales del siglo XIX y principios del XX (Puren, 1988, p. 93). Éste se opone sistemáticamente al M.T. porque evita el paso por la Lengua Materna es decir por la traducción tan querida por el M.T. —al menos en el primer año del aprendizaje—. El objetivo del M.D. es el empleo de la lengua como instrumento de comunicación al servicio de los intercambios económicos, políticos, culturales y comerciales.

En España tendríamos que esperar hasta la II República para que dicho método (M.D.) fuese tenido en cuenta por los legisladores. Es en el Plan de 1934 donde se habla, por primera vez en España, de un método de enseñanza para los idiomas, en concreto para el francés, porque si bien es verdad que éste fue el idioma predominante respecto a los demás por razones obvias —Francia había representado históricamente para nuestro país el ideal liberal y había sido durante mucho tiempo el punto de referencia de nuestros políticos e intelectuales más progresistas— no fue el único idioma programado en el plan de estudios del Ministro Filiberto Villalobos. El inglés y el alemán también estarían presentes.

Cierto es que, mientras que el francés vio publicado su cuestionario en la Gaceta de Madrid del 21/10/1934, los otros no se publicaron jamás, quizás debido al corto espacio de tiempo que tuvo la II República para poner en práctica su reforma del sistema educativo.

El cuestionario de francés de 1934 comenta que la enseñanza de las lenguas vivas tiene una gran importancia educativa, por dos motivos: 1º «es un instrumento imprescindible para ampliar estudios»; 2º «es un elemento educacional que abre al niño las perspectivas de una civilización diferente de la de su propio país». De la conveniencia del Método Directo¹ se desprende el empleo de cuadros murales, la utilización del gramófono para escuchar la pronunciación francesa, todos ellos aspectos innovadores y no recogidos oficialmente hasta ahora.

Fuese como fuese, este Plan de estudios no tuvo el tiempo suficiente de echar raíces y después de la tempestad innovadora vino la calma al publicar el B.O.E. del 23/9/1938 el nuevo Plan de estudios referido al Bachillerato Universitario. Con respecto a los idiomas representa el efecto de la ley del péndulo y por ende un desplazamiento de lo anterior y en este caso un paso atrás en el progreso iniciado en el Plan de 1934, progreso que, si analizamos el panorama del resto de los países europeos en cuanto a métodos de enseñanza/aprendizaje de idiomas, aparecía con un retraso oficial de treinta años ya que el excesivo empleo del M.D. había producido una inclinación hacia el M.T. y nacía así un método de consenso denominado Método Ecléctico o Método Mixto. Esta metodología, conocida en

¹ La coherencia de la metodología directa ha sido construida a partir del postulado de una coincidencia de intereses entre la persecución del objetivo práctico y la aplicación de métodos activos en pedagogía» (PUREN, Ch., 1988, p. 59).

Francia por Metodología Activa (Puren, 1988, p. 213), estuvo vigente desde los años 1920 hasta los años 1960 pasando por diversas etapas de modificaciones. Con esto quisieramos señalar que, a pesar del cambio tan sustancial e importante que representó para la enseñanza de los idiomas, la llegada de la República, distaba mucho de andar al paso de los demás países.

El primer plan de estudios de la España Nacionalista en la Orden del 16/12/1938 «señalaba los métodos de la España Tradicional a los que había de acudir el maestro para la preparación e impartición de sus enseñanzas; se rechazaba absolutamente la utilización de las doctrinas pedagógicas del extranjero, que fueron calificadas de extrañas, hipócritas y despóticas» (Cámara Villar, 1984, p. 89.). Estos métodos no eran sino la vuelta a la cultura clásica y humanística en los que, como señalamos al principio, se basaba la práctica pedagógica del siglo pasado, fundamentada en palabras de Puren (1988, p. 58) en el «sacro-santo principio del esfuerzo sin el cual ninguna educación tenía fama de formativa y ninguna adquisición era duradera»; pero el principal objetivo que se marcó esta reforma fue «ser auténticamente español(a), eliminando la influencia sobre las generaciones venideras de los gérmenes ideológicos que los movimientos liberal-demócrata y el movimiento obrero imprimieron al aparato escolar republicano» (Cámara Villar, p. 92). Con dicho pensamiento —*ser auténticamente español*— ¿qué sentido tendría el estudio de idiomas? ¿qué motivación podría tener el alumnado? Estas preguntas son aplicables a los cuestionarios de 1939 y a sus reformas de 1957 y 1958.

Si el nuevo estatus político de España suponía el retorno a unos valores históricos y el repliegue y encierro en sí misma, ¿cómo se podía ofertar el estudio del francés y del inglés sino de manera mutilada, parcial y altamente manipulada?

CUESTIONARIOS DE LAS LENGUAS VIVAS

El B.O.E. del 8/5/1939 publica los cuestionarios de las lenguas vivas del primer Plan de estudios de la España Nacionalista. Frente al anterior republicano se añade un idioma nuevo, el italiano. Estos cuestionarios estarán vigentes cerca de veinte años hasta el 1/8/1957 (B.O.M.E.N.) aunque no fue ésta la intención de los legisladores. Habían actuado con gran rapidez en la elaboración del plan anterior pero una vez estabilizada la situación se plantearon la simplificación de los cuestionarios de todas las asignaturas (B.O.E. 9/3/1940). Sólo se menciona, entre otras materias, la reelaboración de los de Lengua Francesa. Para revisarlos se nombró una Comisión de Catedráticos² de Enseñanza Media instándoles a tener ultimada la revi-

² La comisión de francés la integraron D. Leopoldo Querol, Dña. María Martínez Fernández y D. Juan del Alamo y Alamo.

sión para el 31 de abril próximo, a fin de publicarlos en los primeros días de mayo. Como el 31 de abril no existía en nuestro calendario, nunca se publicaron. Sin embargo la Orden del 9/5/1941 dispone que pasen a informe del Consejo Nacional de Educación los anteproyectos de dichos cuestionarios.

En el orden de publicación, el francés sigue apareciendo en primer lugar. Decimos esto porque durante los 40 años de enseñanza franquista no perdió su hegemonía tradicional y aunque no fue reconocido como idioma extranjero oficial, sí mantuvo ese papel aunque silenciando el hecho, destacado en el cuestionario de la República, que lo consideraba como transmisor secular de la cultura.

El francés y el italiano compartían el mismo número de horas semanales y los mismos cursos (3 horas por curso en 1º, 2º y 3º y 1 hora en cada curso de repaso en la práctica quedó 9 horas de italiano frente a 13 de francés)³.

El análisis de los cuestionarios de estos idiomas pone de manifiesto en francés de 1º curso una estructura bajo las siguientes rúbricas: temas de Fonología y temas de Morfología. Mientras que el de italiano presenta: 1º Generalidades del idioma italiano; 2º artículo, nombre, adjetivo, pronombre; 3º Verbos; 4º Adverbio, preposición; conjunción, etc. Los contenidos incluidos bajo estos títulos son semejantes en ambas lenguas. En este curso no se estudian en francés aspectos de la civilización pero en italiano se invita a proporcionar «al alumno un ambiente de italianismo... haciéndole familiarizarse con nombres de la literatura italiana, con personajes históricos del teatro y nombres geográficos». En las instrucciones metodológicas se propone para el francés «un ejercicio de conversación usual, acompañado por el vocabulario correspondiente» mientras que para el otro idioma se sugiere al profesor «la conversación al italiano a partir del 2º trimestre», para que este idioma sea una *Lingua Viva*, éste ha de «proceder a una práctica constante». El objetivo oral del italiano no aparece especificado como tal, sino que se presenta como una propuesta de actuación. En francés no se persigue lo mismo, en cambio, se habla ya de actividades como la traducción directa e inversa y la memorización de poemas. Lo más llamativo es que para éste último se habla de memorizar las reglas gramaticales, mientras que para el italiano, se especifica que se evite esta práctica.

En el 2º curso de francés los epígrafes corresponden a los apartados siguientes: temas de Morfología; temas de Sintaxis; y temas Prácticos. El italiano ofrece cuatro divisiones bajo las letras A); B); C); y D) que corres-

³ En el B.O.E. publicado el 23/9/1938 se especifica que las horas para el repaso en 4º, 5º, 6º y 7º son para el idioma latino elegido —francés o italiano— pero en el B.O.E. del 8/5/1939 sólo se hace referencia al francés y se publican los temas de Literatura que se han de estudiar. No hay ni siquiera una mención al respecto sobre el italiano.

ponden a los cuatro números del curso anterior. Generalizando, para ambos idiomas se sigue profundizando en la gramática. Se presentan «temas prácticos» de correspondencia general y comercial para el francés y se continúa con la «Conversación práctica» y el estudio de su vocabulario correspondiente así como con los «Ejercicios orales y escritos de carácter práctico». Hay que pensar que dichos ejercicios suponen decir en voz alta los que están ya escritos y no son los que denominamos hoy en día ejercicios de «producción oral». Como novedad los textos de traducción incluyen el tema de gramática pertinente⁴. El italiano aún no emplea la técnica de la traducción, sólo el dictado e intensifica la conversación tomando como base cortas narraciones italianas en las que aparecen aspectos de sintaxis⁵ previamente explicados que deberán ser aplicados. En 3º, en francés, se amplían los temas de Sintaxis y temas Prácticos y el vocabulario introduce términos de carácter científico y artístico. Ambas lenguas trabajan la traducción, algo novedoso para el italiano que sólo presenta para este curso una serie de actividades mezcladas con contenidos de civilización. No hay ni gramática ni repaso de ésta. En italiano, el objetivo oral y cultural están unidos en este curso. Las conversaciones giran en torno a Italia (geografía, historia, e instituciones civiles y políticas). Estos contenidos muestran la afinidad con el régimen ideológico italiano del legislador que recomienda que durante este curso la enseñanza se haga «constantemente en Lengua Italiana» y se pretende que el alumno conozca fragmentos de obras literarias italianas que vayan desde Dante hasta nuestros días, haciendo hincapié en que sean «moral y religiosamente ortodoxas» debiendo prescindir de autores «inmorales o difundidores de opiniones contrarias a la Iglesia Católica».

La falta de alusión a la Literatura Francesa en los cursos anteriores se debe a que ésta estaba programada con carácter muy breve para los cursos de repaso⁶. Como procedimiento recurrente en los tres cursos de francés, el legislador propone la memorización de poemas franceses.

El segundo binomio lo formaban el alemán y el inglés a razón de tres horas semanales en los cursos 4º, 5º, 6º y 7º (12 horas).

El objetivo que se pretende alcanzar en alemán de 4º, es el aprendizaje de la gramática a través de procedimientos como completar oraciones, desinencias gramaticales y trabajar la traducción. Se hace referencia a la práctica oral basando ésta en la reproducción en voz alta (lectura) de los textos que servían para traducir. En 5º, se profundiza en la gramática y se trabajan textos que presentan aspectos de «la vida práctica» que servirán de

⁴ Los C.T.O.P. (Cursos Teóricos a Objetivo Práctico) del s. XIX, en su gran mayoría, ya utilizaban frases o textos para traducir que incluían los aspectos correspondientes de gramática explicados en la lección. Vemos que este procedimiento está presente aquí. Hoy en día esto se sigue reproduciendo en los manuales de lenguas extranjeras.

⁵ Este tipo de ejercicio estaba presente en los C.T.O.P. del siglo XIX.

⁶ 4º y 5º s. XVII y XVIII; 6º s. XIX y XX; 7º Edad Media y Renacimiento.

base para dialogar en el idioma. Entiéndase por esto, ejercicios de preguntas sobre el texto y respuestas reproduciendo éste. Dictados y muchos ejercicios de traducción están en la base de los procedimientos para aprender. En el curso siguiente, 6º, prosigue el estudio gramatical y se proponen temas de Literatura Alemana impartándose la clase «íntegramente en este idioma, utilizando el español sólo para traducciones». El objetivo oral, aún sin estar definido como tal, hace su aparición después de dos años de enseñanza. Finalmente, en 7º se repasan las adquisiciones gramaticales de los anteriores cursos impartándose la clase en alemán. Como originalidad frente a los dos idiomas latinos, presenta la lectura de una obra clásica de la literatura alemana —censuradas previamente las contrarias al espíritu nacional-católico— y conferencias «sencillas» sobre el movimiento cultural y político alemán de las que se harán resúmenes orales y escritos.

Las instrucciones metodológicas son generales para los cuatro cursos y proponen el aprendizaje de la gramática de modo inductivo —de los ejemplos a las reglas— y el del vocabulario —entre otros métodos— a través de dibujos. Estas son dos de las tres características principales que componen el M.D.⁷, pero no parece obvio que dichos procedimientos se aplicaran. Todo esto se pretendía sin nombrar científicamente el método.

El cuestionario de inglés comienza con las siguientes palabras «Utilidad del estudio de la lengua inglesa». Punto y aparte. No se explica nada más y se pasa a una descripción exhaustiva y extensa de la gramática a estudiar en el primer año, señalando que el objetivo principal de este curso es «corregir los defectos de pronunciación y escritura de los alumnos». El vocabulario gira en torno a temas cotidianos: objetos escolares, familia, casa, edad, comida, partes del cuerpo, prendas de vestir, etc.

Las traducciones directa e inversa están presentes también como procedimiento y no se programa ningún ejercicio de conversación. En 5º se continúa con nociones de gramática más amplias y se tiene en cuenta la gramática comparada. Se aumenta el vocabulario: los sentidos corporales, virtudes, vicios, enfermedades, estaciones del año, compras, etc., y además de las traducciones, se trabaja el dictado y se enseña el manejo del diccionario. El 6º curso prevé la revisión gramatical y la ampliación de otros temas. Se incluyen también contenidos referentes a aspectos de la civilización como son: tratamientos de cortesía, pesas y medidas inglesas y «lígera idea sobre las principales figuras de dicción». Progresan la adquisición del vocabulario tocando los campos siguientes: ferrocarril, correo, teléfono, navegación, deportes, viajes, y profesiones ampliándose la práctica de frases usuales en la conversación y se continúa con traducciones directas e inversa, con lectura y con ejercicios de composición. En el último curso se completa la enseñanza recibida y se repasa lo aprendido. Hay

⁷ La expresión Método Directo permanecerá durante algunos años aún en los metodólogos franceses con otras expresiones llegadas de Alemania (donde las formas de metodología directa habían sido desarrolladas y teorizadas más temprano). (PUREN, 1988, p. 94).

una somera introducción sobre la Historia y Literatura Inglesa. En el vocabulario se busca la utilidad del aprendizaje, aunque no aparezca explicitado por el legislador, integrando términos comerciales, científicos y artísticos. Éste muestra un gran interés por el aprendizaje del mismo de forma progresiva, constante y coherente desde lo más cercano hasta lo más abstracto. Los ejercicios a realizar son de la misma índole que los de los anteriores cursos. En las instrucciones metodológicas aparece un dato digno de mencionar y que hoy día sigue teniendo toda su vigencia e importancia, es la conveniencia que «el número de alumnos sea lo más reducido posible para que pueda obtener el máximo aprovechamiento en el estudio (de la lengua inglesa)⁸».

CONCLUSIÓN

Al analizar los cuestionarios de idiomas no se aprecia ningún tipo de coherencia formal ni metodológica entre sí, lo que hace pensar que las comisiones redactoras de los mismos no tenían elaborado ningún esquema interdisciplinar ni actuaron conjuntamente, y no mantuvieron ningún contacto salvo en lo concerniente a las recomendaciones de los textos literarios que habían de estar siempre acordes con la moral y las enseñanzas de la Iglesia. Hay que hablar pues de acuerdos ideológicos y no metodológicos.

En cuanto a los métodos utilizados para la enseñanza/aprendizaje de estos idiomas ponen de manifiesto que el método que se recomienda en general, aunque no explícitamente, es el Método Tradicional, con ciertos objetivos prácticos, donde abunda la gramática y la traducción.

En italiano y en alemán se aprecia un gran desequilibrio en los cuestionarios entre la presentación de un temario de gramática exhaustivo junto con actividades tradicionales y las pretensiones de las orientaciones metodológicas que instan al profesor a enseñar la gramática de manera inductiva como pretende el M.D. Los contenidos y las actividades programadas denotan lo contrario así como se contradice el propio cuestionario cuando expone que «desde los primeros pasos habrá que requerirse la traducción...» y «un conocimiento exacto de los elementos gramaticales como columna vertebral del idioma» y más adelante se comenta que «desaparecen las explicaciones teóricas...». Destacar la escasa importancia que dan al aprendizaje y a la producción oral autónoma. La práctica oral se basaba fundamentalmente en preguntas sobre un texto, hechas por el profesor, y respuestas muy condicionadas dadas por el alumno que servían para recomponer el texto en cuestión. La lectura en voz alta así como la traducción oral eran también

⁸ El paréntesis se ha puesto para que se pueda completar por cualquier otro idioma e incluso cualquier otra materia. De sobra es conocido que con un número reducido de alumnos el aprendizaje, la práctica y la motivación se revisten de aspectos muy positivos.

tenidas por «práctica oral». Por otra parte la importancia concedida a la pronunciación en inglés, italiano y francés no se sustenta con el apoyo de medios auditivos, ni tampoco se contemplará en los cuestionarios de 1957, lo que induce a pensar que el profesor era el único punto de referencia fonética. ¿Qué preparación tenían al respecto nuestros enseñantes?⁹ ¿Se llevó a cabo el hablar en el idioma pertinente durante la clase?

Estos cuestionarios estuvieron vigentes casi 20 años hasta que el B.O.M.E.N. del 1/8/57, orden del 5/6/57 publicara otros, y meses después el B.O.M.E.N. del 21/4/58 los ampliara. En estos últimos aparecen fundamentos teórico-metodológicos que ofrecen al profesor la posibilidad de utilizar bien el Método Directo bien el Tradicional «o quizá mejor... un sistema mixto teórico-práctico», pero solamente para el inglés. Es lo que venía denominándose en Francia desde los años veinte Método mixto, Método ecléctico o Método activo.

Los fundamentos teóricos de los cuestionarios de 1939, así como la práctica llevada a las clases, en el campo de las Lenguas Vivas, originaron durante más de tres décadas un gran retraso frente al resto de los países europeos en lo concerniente a la producción y práctica oral.

REFERENCIAS

- CÁMARA VILLAR, G. (1984). *Nacional-Catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Jaén: Hesperia.
- MOLERO PINTADO, A. (1991). *Historia de la educación en España. T. IV. La educación durante la segunda república y la guerra civil (1931-1939)*. Madrid: M.E.C.
- PUELLES, M. DE (1996). *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- PUREN, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-Clé International.
- PUREN, Ch. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier.
- URBANO, B. y FERNÁNDEZ-FRAILE, E. (1998). *Los idiomas extranjeros en los planes de estudios de los bachilleratos de los años treinta*. II Congreso Nacional de Bachillerato. Madrid.
- UTANDE IGUALADA, M. (1964). *Planes de estudios de enseñanza media*. Madrid: Dirección General de Enseñanza Media.

⁹ CALLE CARABIAS, 1989, p. 228 señala que en el Decreto del 25/2/1939, B.O.E. del 28, art. 1. b, se vuelve al conocido «profesor especial» para Religión, Italiano, Francés, Inglés, Alemán, Dibujo.

LA ESCUELA COMPRENSIVA EN ESPAÑA (1970-1990)

DIEGO SEVILLA MERINO

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Es en la década de los cincuenta, cuando en Europa, una vez recuperados los países de los estragos de la Segunda Guerra Mundial, las políticas educativas tienden a desarrollar el modelo conocido como *escuela comprensiva*. Se seguía concibiendo la educación como uno de los grandes medios para combatir las desigualdades sociales pero se había comprobado que no todos los escolares tenían las mismas posibilidades de avanzar a lo largo del sistema educativo. Parecía que debía buscarse en los condicionamientos sociales las causas que explicasen la desigual representación de los distintos grupos sociales en los niveles superiores y en las ramas más prestigiosas de la enseñanza secundaria. Los niños pertenecientes a familias humildes mayoritariamente obtenían peores resultados en las pruebas que al término de la enseñanza primaria distribuían a la población escolar en las tres ramas en las que se solía dividir la educación secundaria: la *académica*, la que tenía mayor prestigio; la *científico-técnica*; y la denominada *profesional* que poseía un menor reconocimiento social. Este tipo de especialización precoz —en torno a los 10/11 años— se consideraba injusto y opuesto al deseo de integrar a todas las clases sociales en un sistema educativo que les ofreciera las mismas posibilidades. La búsqueda de una solución a este problema conducirá a promover en la escuela un período unificado que no terminase antes de los 15 ó 16 años y donde todo el alumnado tuviese acceso a la misma formación, los mismos recursos, las mismas experiencias educativas... (Ferrandis, 1988). En definitiva, con la enseñanza comprensiva se buscaba modernizar las estructuras educativas a fin de hacerlas más acordes con las necesidades de la sociedad y el sistema productivo, a fin de superar formas de segregación opuestas a concepciones más democráticas y pedagógicas de la escolarización y de hacer de la escuela un instrumento para lograr un mayor grado de igualdad social.

La situación en España en los años cincuenta y sesenta en nada se parecía a la europea. No sólo su régimen político era una dictadura de carácter reaccionario en lugar de una democracia con fuerte presencia de partidos de izquierdas como ocurría en la mayoría de los países europeos, sino que su nivel de desarrollo económico-social era muy inferior al de los países de la Europa nórdica y central. Consecuentemente, también era muy distinto su sistema educativo y sus niveles de escolarización. El desarrollo que España experimenta en la década de los sesenta y la llegada al Ministerio de Educación de Villar Palasí (1968-1973) dan paso a una reforma educativa que regulará la *Ley General de Educación* de 1970. Dentro de ella, la *Educación General Básica (EGB)* supone una etapa de ocho cursos que se pretende sea igual para toda la población escolar. De ahí nuestro propósito de explorar hasta qué punto podemos hablar de *escuela comprensiva* en España en las dos décadas en las que estuvo vigente la LGE.

2. LOS PLANTEAMIENTOS DE LA REFORMA DE VILLAR PALASÍ

Husén, en un trabajo de 1962 publicado en una recopilación posterior, destacaba el papel determinante de los factores sociales en la escuela comprensiva (1988, 91-103). Por eso, siguiendo su orientación, deberíamos considerar qué factores de la sociedad española de los años sesenta propiciaron la Reforma de Villar Palasí y, más concretamente, la aparición en el sistema educativo español de la EGB. Ciertamente, en la actualidad, los historiadores explican la evolución social y económica de España más como un lento proceso que recurriendo a saltos y *milagros* (Fusi y Palafox, 1997). Sin embargo, es innegable que en los setenta una serie de factores y circunstancias provocaron cambios que adquirieron características espectaculares.

Así, la población española se incrementa en 10 millones entre 1955 y 1975; la renta nacional crece un 78% entre 1950 y 1960 y un 218% entre 1960 y 1970; mientras que la población agraria disminuye (48% en 1950, 41% en 1960 y 24% en 1970), crece la empleada en la industria (26% en 1950, 31% en 1960 y 38% en 1970) y en los servicios (26% en 1950, 28% en 1960 y 38% en 1970); en el turismo se pasaba de medio millón de visitantes en 1949, a seis millones en 1960 y a 32 millones a comienzos de los setenta; si en 1950 estaba escolarizada el 51% de la población de 6 a 17 años, en 1960 se pasaría al 60% y en 1970 al 89%... (Confederación Española de Cajas de Ahorro, 1975). Eran los momentos más intensos de la transformación de la sociedad española que pasaba de ser predominantemente agraria, rural, estática, formada por una gran masa escasamente formada y una élite reducida y culta, a otra mayoritariamente ocupada en los servicios y la industria, urbana, dinámica, con predominio de las clases medias y mayores necesidades de formación.

En la década de los cincuenta, coincidiendo con la apertura internacional del Régimen franquista, se introducen modificaciones en el sistema

educativo (Escolano, 1992). Pero eran absolutamente insuficientes para acompañar un sistema educativo, que presentaba gravísimos problemas, al desarrollo económico-social que estaba experimentando el país y atender a la fortísima demanda social de educación.

Si ayudan a comprender el intenso desarrollo de los sesenta razones como el bajo punto de partida o circunstancias internacionales claramente favorables, también hay que valorar la actitud de la mayor parte de la población que asume enormes sacrificios y presenta un índice muy bajo de conflictividad laboral y social. Entre esos sacrificios destacáramos los que suponen las migraciones interiores —del campo a las ciudades y de las provincias atrasadas a las más desarrolladas—; la emigración exterior que absorberá mano de obra excedentaria y proporcionará importantes remesas de divisas; las largas jornadas laborales —innumerables horas extra— y el pluriempleo para compensar salarios bajos; un sistema fiscal regresivo e injusto que hacía recaer en las rentas más débiles el peso de unos excesivos impuestos indirectos... Se diría que todo se soportaba porque se procedía de unas circunstancias de vida durísimas, pero también por las expectativas y esperanzas de mejora. El desarrollo —y la propaganda del Régimen así lo aprovechaba— tendía a crear grandes aspiraciones de ascenso social y de disfrute de bienes y servicios. Se presentaba la imagen de una sociedad *abierta*, que ofrecía posibilidades a todos con tal de que se lo propusieran y se esforzase y así contribuía a la aceptación del sistema político y económico. Todo esto confluía en la educación que era uno de los bienes y servicios en los que con más fuerza crecía la demanda por la esperanza de ascenso social y económico para los hijos que representaba. De ahí que, en este período, las familias españolas realizasen enormes esfuerzos para dar los máximos estudios a sus hijos y así el crecimiento espectacular del alumnado en el bachillerato que entre 1960 y 1970 se multiplica por 3.2 pasando de 474.000 a 1.515.000 (Confederación..., 1975).

La utilización de esta demanda para una legitimación política del Régimen en el que determinados grupos buscaban el abandono de la retórica postbélica y su sustitución por otra que se apoyase en los beneficios sociales quedaría en entredicho si se mantenían los condicionamientos a los que estaba sometida la posibilidad de estudiar en España. Entre ellos habría que señalar, primeramente, el lugar de residencia ya que los centros de Enseñanza Media estaban ubicados en las capitales de provincia o núcleos importantes de población. Así, y aún destacando que la inmensa mayoría de los habitantes con estudios sólo tiene los primarios (90.2% entre la población urbana y 97.2% en la rural), las diferencias en los porcentajes entre los habitantes de zonas urbanas y rurales con estudios profesionales y medios son muy significativas (en las zonas urbanas los habitantes con estudios profesionales son el 0.8% y con estudios medios el 6.2% frente al 0.1% y 1.3% respectivamente en las rurales) (MEC, 1969, 38).

A este condicionamiento por razón del lugar de residencia se sumaba la configuración tremendamente elitista del bachillerato que se intentaba

preservar manteniendo su carácter y naturaleza originarios como si nada sucediera. Al margen de los cambios sociales y del número o proporción de jóvenes que accedían al mismo, siempre se consideró que este nivel debía conservar sus objetivos, contenidos y carácter tradicionales (Viñao, 1996, 143). Consecuentemente con este planteamiento elitista y en oposición a la demanda social, a medida que aumentaba el número de quienes accedían al bachillerato, el porcentaje de aprobados era menor. Así, mientras en el bachillerato elemental había un 41% de jóvenes estudiando, en el superior sólo había un 11% por lo que seguía el sistema educativo conservando una estructura fuertemente piramidal (MEC, 1969, 65).

De este modo, quedaba desmentida la posibilidad de convertir al sistema educativo en un medio de movilidad social. Igualmente se anulaba su efectividad en orden a la igualdad de oportunidades pues su selectividad estaba claramente marcada por factores de orden social y económico de forma que, según se ascendía en el sistema educativo, aumentaba la desigualdad. Así, los hijos de familias de las clases alta y media-alta, a pesar de que estas familias representasen el 12% de la población, suponían el 20% del alumnado en bachillerato elemental, el 37% en el bachillerato superior y el 57% en la universidad, mientras que los hijos de las familias de clase baja, siendo estas familias el 64% de la población, suponían el 44% en el bachillerato elemental, el 27% y el 14% en la universidad (FOESSA, 1975, 216).

Por lo tanto, a finales de los años sesenta, parecía ineludible acometer una reforma pues, parafraseando a Maíllo, no eran las tendencias sociales quienes debían cambiar ya que respondían a las necesidades *de su tiempo*, sino el sistema educativo que era el que respondía a necesidades de una sociedad de épocas ya fenecidas (1963, 24-25). Si en los años precedentes, por parte del Gobierno, se había considerado que, a excepción de la universidad —donde se producía una fuerte contestación política—, la educación era una cuestión de «administración», había llegado el momento de llevar a cabo una reforma educativa de innegable contenido político. Parecía lógico que ese contenido político, de acuerdo con las tendencias que predominaban en el mundo occidental, debía ir en el sentido de hacer el sistema educativo más democrático —más abierto a todos los grupos sociales— y más comprensivo —más facilitador del tránsito por él a todos los niños y adolescentes por igual, independientemente de sus condicionamientos sociales—. Nuestra tarea, por lo tanto, debe encaminarse a dilucidar hasta qué punto éste fue el sentido de la LGE y, más concretamente, de la EGB.

No es difícil encontrar elementos en los que constatar cómo personas y grupos de indudable lealtad al Régimen pero lúcidamente conservadores buscaban modernizar la educación. Había para ello incluso motivos de índole económica pues, ya en 1963, un informe conjunto del MEC y la OCDE había señalado la necesidad de una planificación educativa que tuviese en cuenta las nuevas demandas de formación que, como consecuencia del desarrollo económico, el sistema productivo requeriría (MEC-OCDE, 1963, 14). Dentro de una política inteligentemente conservadora

—que no reaccionaria— se trataría de trabajar en la modernización y mejora del sistema educativo para que sus prestaciones, el grado de satisfacción social con su funcionamiento y su adecuación a la transformación económica y social que se estaba operando contribuyesen a mantener el Régimen. En la óptica de algunas figuras del Régimen, la modernización de la educación —como ya estaba ocurriendo con la modernización de la economía— podía contribuir al sostenimiento del autoritarismo político. Sin embargo, modernizar, generalizar, democratizar la educación iba a resultar mucho más complicado que modernizar el sistema productivo. De ahí la oposición que la reforma encontraría tanto en los sectores más duros e involucionistas del Régimen como en la oposición de talante democrático y social al Régimen; pero también podremos encontrar en la complejidad de la reforma la razón de que haya continuado vigente una vez finalizado el Régimen e, incluso, que objetivos de la misma sólo se hayan alcanzado plenamente gracias al desarrollo democrático.

En este sentido es oportuno señalar que el estudio riguroso de los problemas del sistema educativo español, su crítica y el consecuente planteamiento de alternativas que llevó a cabo el equipo de Villar Palasí y que se plasmaron en el *Libro Blanco* y, posteriormente, en la *Ley General de Educación* llegaron, posiblemente, más lejos de lo que el Régimen estaba dispuesto a aceptar. Algunos de sus planteamientos suponían cambios casi copernicanos en lo que había sido la doctrina tradicional del Régimen respecto a la educación. Así, de considerar la pertenencia de la educación a la esfera privada y reducir el papel del Estado a meramente subsidiario, se pasaba a entenderla como servicio público y asignarle su responsabilidad al Estado (artículo 2º. 1); de concebirla como un gasto improductivo, a verla como inversión —«la más noble y productiva de las inversiones» (Preámbulo)— en línea con las teorías del capital humano; de atribuirle al sistema educativo únicamente la función de reproducir la estructura social vigente, a pretender —al menos nominalmente— que la reforma logre, a través de la educación, una «revolución pacífica y silenciosa» (Preámbulo). En realidad, se trataba de homologar el sistema educativo con la estructura social, el sistema económico y la mentalidad de capas cada vez más amplias de la sociedad que habían evolucionado en los años cincuenta y, sobre todo, sesenta. Por el contrario, como consecuencia de esta homologación, se daría una falta de correspondencia con el sistema político que, incapaz de evolucionar, se mantenía inflexible en su autoritarismo, y chocaría con los sectores más inmovilistas del Régimen. La reforma de los setenta era una declaración tácita del fracaso de treinta años de planteamientos autoritarios y elitistas en educación.

Si entramos en las concepciones educativas de la Reforma y, más concretamente de la EGB, constatamos su carácter eminentemente renovador. Así, se señalaban como fines de la educación *la formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad* (art. 1.1); su definición como un *derecho* para la persona y un *deber* para el Estado (Art. 2.1); la obligatoriedad del Estado de hacer

efectivo el principio de igualdad de oportunidades (Art. 2.3); la consideración de la educación como *servicio público* fundamental (art. 3.1). Por su parte, se define a la EGB como *obligatoria y gratuita* (Art. 2.2) enlazando de este modo con los antecedentes que se habían dado en España por los sectores progresistas (Ruiz Berrio, 1976); se le señala la finalidad de *proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidades de cada uno* (Art. 15.1); finalmente digamos que la evaluación está orientada no en un sentido selectivo, sino hacia *los progresos del alumno en relación con su propia capacidad* (Art. 19.1); que la valoración final del curso *la hará, en la primera etapa, el Profesor respectivo, basándose en la estimación global de los resultados obtenidos por el alumno y, en la segunda, habrá pruebas flexibles de promoción preparadas por un equipo de Profesores del propio Centro* (Art. 19.2); y que *pasarán al curso siguiente donde tendrán enseñanzas complementarias de recuperación los alumnos que no alcancen una evaluación final satisfactoria* (Art. 19.3).

Estamos, por lo tanto, ante planteamientos claramente comprensivos para la EGB, ante una sustitución de un sistema educativo dual donde el inicio del bachillerato a los diez años daba lugar a una brutal división —sólo accedían al bachillerato elemental el 27% de los que hacían el examen de ingreso (MEC, 1969, 24)—, prácticamente definitiva, que respondía fundamentalmente a razones sociales por otro con un ciclo de ocho años igual para todos. Esto es, sin duda, lo más destacable de la Reforma del 70, su pretensión integradora, su deseo de romper con la existencia de dos caminos escolares divergentes para dos poblaciones escolares de distinta procedencia social y de distinto futuro académico: el que se abría para la clase trabajadora y campesina —la enseñanza primaria— y el que, a los diez años de edad, se abría para las clases media y superior a través del bachillerato y la universidad. Esta temprana discriminación —que en los principales países europeos ya había sido superada— se rompe en España en 1970 con la instauración de una misma fase escolar —la *Educación General Básica*— de los seis a los catorce años. Incluso esta apuesta por una escuela integrada, en la configuración legal, no terminaba bruscamente con la EGB. Como destaca el profesor Viñao (1992a. 328), el bachillerato tenía una cierta ligazón con la segunda etapa de la EGB y se estructuraba a partir de la noción de «polivalencia», incorporando las llamadas «actividades técnico-profesionales» y pretendiendo lograr una orientación formativa y no meramente académica y preparatoria para la universidad (MEC, 1969, 215-216).

¿Cómo explicar esta política educativa dentro del Régimen franquista? Es cierto que, como señala el profesor Puelles (1992a., 316-317), la Ley General de Educación de 1970 participa de rasgos que la vinculan con el espíritu tecnocrático: sentido de la eficiencia, consideración de la educación como una inversión rentable, necesidad de su conexión con el mercado del trabajo y, sobre todo, la vinculación de la educación con el amplio y complejo mundo del desarrollo... Pero también este mismo profesor ha expresado los reparos que se pueden hacer a una explicación meramente *tecnocrática* (Puelles, 1992b, 13-29). Así subraya la importancia que se con-

cede en la Ley al principio de igualdad de oportunidades, —si bien con un sentido limitado—, las orientaciones hacia valores como la europeización, cierta pluralidad ideológica, cientificismo, espíritu reformador... Por lo tanto, aun aceptando el carácter tecnocrático en los procedimientos —al fin y al cabo estamos en plena etapa tecnocrática—, no hay duda de su carácter político explícitamente proclamado por Villar Palasí tanto en el prólogo del *Libro Blanco* como en el final del preámbulo de la Ley donde declara que *la reforma educativa es una revolución pacífica y silenciosa, pero la más eficaz y profunda para conseguir una sociedad más justa y una vida cada vez más humana*. Sin negar a estas palabras toda su carga retórica, ciertamente estamos ante planteamientos políticos —no meramente tecnocráticos— cuando se quiere una sociedad menos desigual, más justa. No podemos menos que pensar que con la modernización del sistema educativo se buscaba no sólo legitimar al Régimen sino también contribuir a preservarlo y mantenerlo gracias al buen funcionamiento de sus instituciones e, incluso, gracias a su contribución a la mejora y adelanto del país. Era, una vez más, una *revolución desde arriba*, un enfoque regeneracionista de la educación llamado a conservar el Régimen franquista sin pretender sustituirlo pero superando ya sus primitivos enfoques que sólo hubieran podido conducirlo a un callejón sin salida.

3. APLICACIÓN DE LA REFORMA

En orden a la comprensividad, quizás lo más importante sea la escolarización y el grado de igualdad en el que se desarrolla (Comisión de Evaluación de la LGE y Financiamiento de la Reforma Educativa, 1976, 189-218). Un mérito indiscutible de la reforma fue la escolarización prácticamente total de la población entre seis y catorce años, aunque este mérito se ponga en sus justas dimensiones como hace el profesor Viñao (1992b, 50-55). Se pasó del 93% en el curso 1971-1972 al 99.96% en el curso 1974-1975. Sin embargo hay que señalar que mucho más se tardó en conseguir que fuera en condiciones similares de calidad para cumplir con lo que la Ley definía como *fundamentalmente igual para todos* (Art. 15.1). El análisis ha de referirse al sector estatal que es donde se dan las situaciones de mayor desigualdad y que abarca 3.311.493, el 60% de los alumnos de EGB que en el curso 1975-1976 son 5.473.468. Al menos cabe examinar los siguientes aspectos:

A) Número de alumnos por unidad:

De las 101.323 unidades que constituyen la EGB estatal:

- 1.968 unidades, el 1%, tienen menos de 10 alumnos;
- 7.447 unidades, el 7%, tienen entre 11 y 20 alumnos;
- 76.147 unidades, el 75%, tienen entre 21 y 40 alumnos;
- 5.761 unidades, el 16%, tienen más de 40 alumnos.

B) Escaso número de unidades por centro:

Hay 180.000 alumnos de segunda etapa —aproximadamente el 10% de los que la cursan— que están matriculados en centros incompletos. Pero hay 11 provincias que no superan de media 3 unidades por centro y 24 que no superan 5.

C) Mala o deficiente escolarización:

Aparte de 25.000 niños no escolarizados, hay 499.330 alumnos, el 15% de los alumnos estatales, afectados por mala o deficiente escolarización:

- 201.010, el 6.0%, en aulas habilitadas a desalojar;
- 52.923, el 1.6%, en doble turno;
- 131.811, el 3.9%, en aulas en mal estado;
- 76.537, el 2.3%, en escuelas unitarias y mixtas con escasa matrícula.

Las deficiencias de escolarización afectan, especialmente, a las zonas rurales —sobre todo a las pobres y mal comunicadas— y a las urbanas con fuerte crecimiento demográfico y saldo migratorio positivo donde se dan matrículas excesivas —más de cuarenta alumnos por aula—, doble turno, locales inadecuados, tensiones sociales para encontrar plaza, abuso en percepción de cuotas en centros gratuitos, discriminación en admisión y continuidad de alumnos. Es evidente que de todo ello se derivará una repercusión negativa para la calidad de enseñanza.

D) Gratuidad:

Aprobada la Ley, el Ministerio dictó una serie de normas para impedir el cobro de cantidades pues irían en contra de la gratuidad (Art. 2.2). Pero a partir del cese de Villar Palasí —producido en junio de 1973—, se inicia el camino inverso de forma que en la gran mayoría de los centros —estatales y privados— las familias abonan cantidades que invalidan el principio de gratuidad en la EGB a pesar de lo expresado en los artículos 94 y 96 de la Ley. Así, en 1976, se cobraba:

a) en los centros estatales:

- matrícula o reserva de plaza (entre 100 y 300 ptas. anuales);
- libros y material escolar (1.400 ptas. de promedio);
- cuotas suplementarias (transporte y comedor) para suplir el déficit de las cantidades aportadas por el Estado.
- cuota por «permanencia» (entre 1500 y 3000 ptas. anuales);

b) en centros no estatales subvencionados al 100%:

Entre 425 y 375 ptas. mensuales, aparte de libros, material escolar, cuotas suplementarias o por actividades complementarias.

c) en centros no estatales subvencionados al 50%:

Se entendía como una «ayuda al precio» pues se descontaba a los alumnos —de lo que tuvieran que pagar— lo que aportaba la subvención.

Con todos estos datos, cabía preguntarse si en España era más gratuita la EGB que la universidad. Y, desde luego, plantearse que, en el caso de no querer o no poder implantar la gratuidad, si no era preferible suprimir unas subvenciones generalizadas —especialmente las de «ayuda al precio»—, que no garantizaban nada, que no exigían nada pues no se habían desarrollado los conciertos contemplados en la Ley, y dedicar estas cantidades a lograr la igualdad y la gratuidad en los centros públicos que recibían a la población económicamente más débil. La fuerza que hasta 1982 tendrá en el Ministerio de Educación la enseñanza privada hará que se sigan recibiendo subvenciones sin apenas compromisos o contrapartidas.

A estos aspectos hay que añadir la dificultad de configurar un nuevo nivel educativo, de su consolidación como tal. La Ley así lo pretendía con la EGB, etapa a la que dotaba de personalidad y objetivos definidos, pero su puesta en práctica llevó a una desnaturalización en dirección a su *bachillerización* por los exámenes y su orientación hacia el bachillerato (Viñao, 1992b, 64-67). En este sentido hay que destacar la generalización de exámenes al más puro estilo tradicional en contra de todo lo que había dicho la Ley sobre *evaluación continua*. Y a ello hay que añadir la orientación de la segunda etapa de este nivel hacia un bachillerato que, a pesar de su nombre (*Bachillerato Unificado y Polivalente, BUP*) y de todas las nuevas características que para él la LGE preveía, pronto se convirtió en la continuación del bachillerato tradicional si bien en fórmula reducida.

Junto con estas limitaciones pronto apareció otra muy importante: la doble titulación —Graduado Escolar o mero Certificado de Escolaridad— a su término. Estos títulos se interpretaron como sinónimos de éxito o fracaso respectivamente y, por lo tanto, también contribuyeron a que la segunda etapa se convirtiese en una débil imitación del antiguo bachillerato elemental.

Si examinamos lo que había dado de sí la reforma hasta principios de los ochenta en orden a la comprensividad, el balance, como vamos indicando a lo largo de todo este apartado, tenía bastantes limitaciones. En síntesis podemos decir que los niños y adolescentes españoles tenían una plaza escolar pero que eran demasiados quienes no terminaban sus estudios, fracasaban en los mismos o no pasaban de una etapa a otra. Diez años después de su inicio, en el curso 1980-81, en la EGB la proporción de repetidores era de un 8% pero este porcentaje era bastante mayor en la pública (11%) que en la privada (4%). La proporción de repetidores era el doble en la segunda etapa que en la primera. Sólo entre un 70 y un 75% de quienes iniciaban la EGB permanecían en ella al cabo de siete años de escolaridad. Obtenían el título de Graduado Escolar —y con él la

posibilidad de acceder al BUP— alrededor del 62% y debían contentarse con el Certificado de Escolaridad —que sólo permitía acceder a la FP 1— el 38%. Es decir, algo más de un tercio del alumnado de la EGB, si nos atenemos al valor académico y social de la titulación, no lograban su objetivo y quedaban recluidos a una subcategoría dentro del sistema educativo. Sin duda éste es el dato más grave que proyecta grandes dudas sobre la eficacia de un período de escolarización que es un derecho y un deber. Es también llamativo que para un porcentaje tan alto se certifique no los resultados obtenidos sino la mera permanencia en las aulas o que haya notables diferencias por Comunidades Autónomas en porcentajes de obtención del Graduado Escolar —más de un 24% entre la Comunidad de Madrid y la de Canarias, sin saber exactamente las causas— (Bosch, 1988, 91). El 14% de los que salen de la EGB no se matriculan ni en BUP ni en FP por lo que, previsiblemente, pasan al mundo del trabajo o del desempleo.

Respecto a la igualdad de oportunidades, desde mediados de los setenta, los estudios venían probando que el nivel educativo del padre explicaba el 40% de la varianza en la educación de los hijos y que el origen social desigual (origen social reflejado en la educación y en la ocupación de los padres) explicaba el 50% de la desigualdad de la educación. El nexo entre origen social y educación tenía doble fuerza en España que en Gran Bretaña o los Estados Unidos (Maravall, 1984, 47).

Estos resultados ponían en entredicho una parte importante de los objetivos de la Reforma, la referente a su tramo donde la comprensividad estaba llamada a desarrollar toda su virtualidad. De este modo resultaba evidente que la reforma no suponía la solución automática de los problemas que se habían presentado en los años sesenta. Desde los Pactos de la Moncloa y especialmente desde la Administración socialista ya en la década de los ochenta, se van a llevar a cabo notables esfuerzos para superar los pobres resultados de la segunda etapa de la EGB, el BUP y la FP 1. Los diferentes resultados entre la enseñanza pública y la privada parecían atribuibles, principalmente, a las diferentes características familiares, sociales y culturales del alumnado de cada tipo de enseñanza, así como al equipamiento y funcionamiento pedagógico de los centros. Todo lo anterior viene a decir que trabajar por lograr la igualdad de resultados en el sistema educativo requiere discriminar positivamente a los que llegan a él presentando desigualdades. Para ello, durante los gobiernos socialistas, la Administración ha organizado planes especiales para zonas suburbanas o rurales; programas para compensar desigualdades de origen personal, social o familiar; programas experimentales para la segunda etapa de EGB y reformas experimentales de Enseñanzas Medias que aborden los problemas con objetivos pedagógicos y metodologías didácticas más próximas y motivadoras para el alumnado. Han seguido creciendo los fondos públicos destinados a la educación. El presupuesto pasó de 608.017 millones en 1982 a 3.045.832 millones en 1994 con un incremento del 500.9% (*El País*, 1995, 117). Con todo, el porcentaje del PIB destinado a la educación por el Estado, terminada la década de los ochenta, todavía era el 4.5% (OCDE-CERI,

1995, 55) inferior a ese 6% que nos homologaría con los países entre los que quiere situarse al nuestro. Si consideramos los datos del curso 1990-91, tenemos que en la EGB, en la segunda etapa, al término de los cursos 6º, 7º y 8º quedaban con una o más áreas pendientes el 32.3%, el 33.3% y el 21.2% respectivamente; obtenían el Graduado Escolar el 77.8% pero sólo el 60% lo lograba sin repetir ningún año (Consejo Escolar del Estado, 1992, 164-171). (También se constatan las limitaciones de la segunda etapa de EGB en MEC, 1989, 89-90.) Asimismo, sigue dándose una notable diferencia entre los resultados que obtiene el alumnado en los centros privados y en los públicos. Por lo tanto, cuando va a ser sustituida la LGE por la LOGSE y la reforma de los setenta por la de los noventa, siguen siendo pertinentes las cuestiones sobre la igualdad de oportunidades, el predominio de la función reproductora de las estructuras sociales por parte del sistema educativo y su papel de criba social, su funcionamiento elitista y selectivo. Y, desde luego, sigue siendo un problema grave el grado de eficacia de una enseñanza que en sus tramos obligatorios es un derecho y un deber y que, sin embargo, arroja tan alto grado de fracasos en la segunda etapa de la EGB y en la FP I.

4. COMENTARIOS FINALES

A pesar de la reducida dimensión de este trabajo, quisiéramos formular algunos comentarios que sirvieran de colofón a este breve estudio acerca de la formulación de la Reforma de los años setenta y su aplicación en esa década y la siguiente. Serían los siguientes:

1. No puede menos que llamar la atención que se incluya una etapa como la EGB, —de innegables características comprensivas—, dentro de una reforma educativa formulada desde un gobierno franquista. La explicación podría estar en los esfuerzos europeizadores y modernizadores que llevaron a cabo sectores del Régimen que eran lúcidamente conservadores y buscaban con dichos esfuerzos una legitimación derivada del funcionamiento de las instituciones.

2. La tarea, no ya de introducir la comprensividad en el sistema educativo, sino tan sólo de modernizarlo suponía una complejidad mucho mayor que la de modernizar el sistema productivo que le había precedido. Por una parte, su inevitable contenido político pondría en su contra a los sectores involucionistas del Régimen que, primeramente, la abortarían negándole la financiación necesaria para, a continuación, pasar a desvirtuarla modificando aspectos sustanciales durante la aplicación de la misma. Por otra, su procedencia la convertiría en sospechosa y rechazable para sectores sociales opuestos al Régimen y que, sin embargo, hubieran podido compartir, siquiera parcialmente, sus fines y planteamientos. Una vez más resultó imposible llevar a cabo por cauces oficiales una reforma educativa contrapuesta al carácter del régimen político vigente.

3. La pretensión de llevar a cabo una *revolución* por medio del sistema educativo es absolutamente engañosa y desmesurada. La educación no es siquiera una empresa pedagógica autónoma, sino que está fuertemente condicionada por las características inherentes a cada sociedad. La democratización del sistema educativo requiere una sociedad democrática.

4. La Reforma de Villar Palasí, alcanzará una mayor fidelidad a sus planteamientos y objetivos con la llegada de la democracia e, incluso, durante los gobiernos del PSOE que enlazarán con sus postulados con más coherencia que los gobiernos franquistas.

5. Cuando se generaliza la enseñanza y se la hace obligatoria sin modificar la mentalidad pedagógica de los actores del sistema educativo ni las presiones externas que éste recibe, son inevitables fuertes índices de fracaso escolar que, pese a la retórica de los documentos oficiales, acaban siendo una consecuencia lógica del sistema.

6. En España —como tampoco en los restantes países en los que se ha aplicado—, no ha sido suficiente la implantación de la escuela comprensiva para romper la fuerte asociación entre origen social y éxito escolar. En unas sociedades orientadas hacia el crecimiento, las fuerzas del mercado y las élites burocráticas acaban imponiendo a la escuela la tarea de legitimar las diferencias y trabajar en orden a la meritocracia en lugar de hacerlo por la igualdad.

REFERENCIAS

- BOSCH, F. Y DÍAZ, J. (1988). *La educación en España. Una perspectiva económica*, Barcelona: Ariel.
- Comisión de Evaluación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1976) *Informe que eleva al Gobierno la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, Madrid: Documento policopiado.
- Confederación Española de Cajas de Ahorro (1975). *Estadísticas básicas de España, 1900-1970*, Madrid: Confederación Española de Cajas de Ahorro.
- Consejo Escolar del Estado (1992). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- El País* (1995) *Anuario de El País. 1994*, Madrid: Prisa.
- ESCOLANO, A. (1992). Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964), *Revista Española de Pedagogía*, 192, 289-310.
- FERRANDIS TORRES, A. (1988). *La escuela comprensiva: situación actual y problemática*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica.
- FOESSA (1975). *Informe sociológico sobre la situación social en España*, Madrid: Euroamérica.

- FUSI, J.P. y PALAFOX, J. (1997). *España: 1808-1996. El desafío de la modernidad*, Madrid: Espasa.
- HUSÉN, T. (1962). Factores sociales determinantes de la escuela comprensiva, en HUSÉN, T. (1988) *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*, Barcelona: Paidós, pp. 91-103.
- MARAVALL, J. M^a. (1984). *La reforma de la enseñanza*, Barcelona: Laia.
- MEC (1969). *La educación en España. Bases para un política educativa (Libro Blanco)*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC-OCDE (1963). *Las necesidades de educación y el desarrollo económico y social en España*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - OCDE.
- MAILLO, A. (1963) *La escuela media, necesidad nacional*, Madrid: Páginas de la Revista de Educación, cit. en VIÑAO (1996).
- PUELLES, M. de (1992a). Oscilaciones de la política educativa en los últimos cincuenta años: Reflexiones sobre la orientación política de la educación, en *Revista Española de Pedagogía*, 192, 311-319.
- PUELLES, M. de (1992b). Tecnocracia y política en la Reforma Educativa de 1970, *Revista de Educación*, 300, 13-29.
- RUIZ BERRIO, J. (1976). El significado de la escuela única y sus manifestaciones históricas, *Revista de Educación*, 242, 51-63.
- VIÑAO, A. (1992a). Del bachillerato a la Enseñanza Secundaria (1938-1990), *Revista Española de Pedagogía*, 192, 321-339.
- VIÑAO, A. (1992b). La Educación General Básica. Entre la realidad y el mito, *Revista de Educación*, 300, 47-71.
- VIÑAO, A. (1996). La crisis del bachillerato tradicional y la génesis de la educación secundaria. ¿Necesidad o virtud?, en GÓMEZ GARCÍA, M^a N. (ed.) *Pasado, presente y futuro de la Educación Secundaria en España*, Sevilla: Kronos, pp. 137-155.

APUNTES DE POLÍTICA ECONÓMICA-EDUCATIVA ENTRE 1900 Y 1923

(primera etapa del reinado de Alfonso XIII)

ÁNGEL GÓMEZ MORENO
Universidad de Zaragoza

INTRODUCCIÓN

Una de las vías de acceder a la interpretación de la historia de la educación es la política económica asignada al sector, ya que en ella se plasman los intereses reales del poder hacia la formación del pueblo.

Entendemos que, entre 1900 y 1923, se debió producir un cambio significativo en la asignación presupuestaria hacia la educación popular, en consonancia con la corriente cultural que impregnaba la «inteligencia» progresista española.

Esta «inteligencia» progresista entendía que la modernización de España, su «europeización», pasaba, necesariamente, por un proceso de regeneración cultural y moral.

Para ello, era preciso, como primera medida, alfabetizar al pueblo español, mayoritariamente analfabeto, lo que implicaba escolarizar a la infancia creando las escuelas necesarias, formar a los maestros precisos y dignificarles mediante un sistema retributivo adecuado a la importancia de su función social.

Ello implicaba inversión con mayúscula; pues el sistema educativo popular español adolecía de medios (escuelas insuficientes y deficitarias, bajo índice escolarizador, maestros deficientemente formados e insuficientemente remunerados, etc.).

Correspondía al Estado recoger el sentir de la clase culta progresista del país; pero ¿fue así? El objetivo de esta «Comunicación» es aproximarse

a responder a esta pregunta, utilizando como medio un seguimiento y análisis presupuestario en la época historiada.

ANÁLISIS PRESUPUESTARIO

En la época historiada, los Presupuestos para el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes fueron los siguientes (a falta de los años 1903, 1905, 1910, 1912, 1916 y 1921-22):

AÑO	MINISTERIO I.P. Y B.A.
1902	43.360.160 pta.
1904	45.644.810 "
1906	46.411.255 "
1907	48.539.356 "
1908	51.606.776 "
1909	52.351.347 "
1911	58.524.586 "
1913	62.711.373 "
1915	74.355.789 "
1917	84.263.533 "
1918	88.696.231 "
1919-20	113.978.976 "
1920-21	157.259.638 "
1922-223	166.192.176 ¹ "

Los porcentajes de los mismos con respecto al montante total de los Presupuestos del Estado para los mismos años, es como sigue:

¹ Obtención de datos: de 1902 a 1915, ambos inclusive, de Cossío, M. B. (1915): *La enseñanza Primaria en España*. Madrid, R. Rojas, cuadro nº 6.

De 1917 en adelante *Anuario Estadístico de España* correspondiente a los citados años, pp. 285, 311, 231 y 223 respectivamente.

AÑO	%
1902	4,4
1904	4,7
1906	4,8
1907	4,8
1908	5,0
1909	5,0
1911	5,2
1913	5,4
1915	5,0
1917	3,3
1918	4,2
1919-20	3,3
1920-21	4,7
1922-223	7,3
Porcentaje medio	4,8 ²

De estos Presupuestos se destinan a Instrucción Primaria (utilizando la terminología de la época), las siguientes cantidades ³:

AÑO	PTA	% RESPECTO AL M.IP Y BA
1902	27.094.034	62,5
1904	27.845.741	61,0
1906	28.257.901	60,9
1907	27.570.550	56,8
1908	29.896.696	57,9

² Elaboración del autor a partir de las fuentes indicadas en la cita anterior.

(Por contra, los ministerios de carácter militar —Guerra, Marina y Acción en Marruecos— recibían el 27,8%).

³ Incluye profesorado, material de las Escuelas públicas de Instrucción Primaria, Escuelas Normales e Inspección.

Continuación

AÑO	PTA	% RESPECTO AL M.IP Y BA
1909	30.399.746	58,0
1911	30.591.746	52,3
1913	36.381.499	58,0
1915	40.240.660	54,1
1920-21	89.003.801	56,5
1922-223	103.761.356 ⁴	62,4 ⁵
Porcentaje medio		58,2 ⁶

De la asignación total a Instrucción Primaria, la dedicada específicamente a Profesorado (Maestros y Maestras) y a material de las escuelas, es la siguiente:

AÑO	PTA	% RESPECTO AL M.IP Y BA
1902	25.479.999	58,7
1904	25.848.640	56,6
1906	26.169.000	56,4
1907	26.363.250	54,3
1908	27.240.700	52,8
1909	27.358.000	52,2
1911	28.125.966	48,0
1913	31.088.241	49,6
1915	34.841.231	46,8
1917	41.513.000	49,3
1918	43.821.183	49,4

⁴ Presupuestos relativos a dichos años. Ministerio de I.P. y B.A.

⁵ Elaboración del autor a partir de los datos indicados.

⁶ Elaboración del autor a partir de los datos indicados.

Continuación

AÑO	PTA	% RESPECTO AL M.I.P Y BA
1919-20	72.927.618	63,9
1922-23	90.466.747 ⁷	54,4
Porcentaje medio		53,0 ⁸

Porcentajes-medios comparados:

Ministerio de I.P. y B.A. 4,8

Instrucción Primaria (Incluyendo Inspección y Escuelas Normales) 2,8

Instrucción Primaria (Maestros/as y material Escuelas) 2,5⁹

Por tanto, de los Presupuestos Generales del Estado, tan sólo llega a la causa regeneracionista, «sensu stricto» (cultura popular), en torno al 3%. ¿Era suficiente para completar la red escolar necesaria, dotarla del debido material didáctico, posibilitar una escolarización plena y formar y remunerar dignamente al magisterio?

Trataremos de acercarnos a responder a esta cuestión a través del análisis de datos de otros países y del estado del sistema escolar público.

DATOS DE POLÍTICA ECONÓMICA EDUCATIVA COMPARADA

Presupuestos de Instrucción Pública para el ejercicio 1922-23:

NACIÓN	% SOBRE EL TOTAL DE LOS PRESUPUESTOS GENERALES
Noruega	20
Holanda	20

⁷ Presupuestos correspondientes a dichos años. Ministerio de I.P. y B.A.

⁸ Elaboración del autor a partir de los datos indicados.

⁹ Elaboración del autor a partir de los datos indicados.

Continuación

NACIÓN	% SOBRE EL TOTAL DE LOS PRESUPUESTOS GENERALES
Bélgica	19
Inglaterra	17
Francia	15
Italia	10
España	7 ¹⁰

Gasto, por habitante, en Instrucción Primaria, para los años 1904 y 1912:

Gasto, por habitante, en francos

NACIÓN	AÑO 1904	AÑO 1912
Suiza	10,15	15,20
Gran Bretaña	7,21	15,45
Alemania	6,23	10,25
Holanda	6,00	11,10
Francia	5,90	7,45
Bélgica	5,35	5,20
Noruega	5,35	7,25
Suecia	5,05	10,30
Finlandia	5,00	—
Austria	4,25	5,00
Italia	1,89	3,80
España	1,38	1,25
Grecia ¹²	-	2,45 ¹¹

¹⁰ Informaciones. *Revista de Pedagogía*, nº 25, enero, 1924, p. 27.

¹¹ MARTÍ ALPERA, F. (1904): *Por las escuelas de Europa*. Madrid, Suc. Hernando, p. 346.

¹² NAVARRO SALVADOR, E. (1912): Presupuestos escolares europeos. *La Escuela Moderna*, nº 255, nov., p. 899.

Gasto, por alumno, en Instrucción Primaria para los años 1904 y 1912:

Gasto por alumno, en francos

NACIÓN	AÑO 1904	AÑO 1912
Gran Bretaña	51,05	91,60
Suiza	49,00	40,95
Bélgica	46,10	42,20
Alemania	43,10	60,85
Holanda	42,15	75,10
Francia	42,05	52,20
Suecia	34,80	72,05
Noruega	32,60	47,25
Italia	25,77	43,70
Austria	24,15	33,05
España	11,71	12,10
Grecia ¹⁴	-	26,75 ¹⁵

Ante estos datos, el Rector de la Universidad de Granada, E. García Sola, escribe en 1902:

«Con sobrada razón nos lamentamos de figurar a la cabeza de los pueblos de Europa, y casi en primera línea, por la proporción de analfabetos que se cuentan en España...

No es imputable este atraso a nuestras condiciones étnicas hay que atribuirlo a los medios, a los procedimientos que se ponen en juego para lograr esta primera e fundamental ilustración; y tales medios los dirige, determina e informa el Estado»¹⁵.

Concepción Sáiz, Profesora de la Escuela Normal de Maestras, era concluyente al decir en referencia al Presupuesto de 1904:

«A remediar la indigencia intelectual debe acudir el presupuesto de Instrucción pública, ese mezquino presupuesto que hace ocupar a España

¹³ MARTÍ ALPERA, F.: *Op. cit.*, p. 346.

¹⁴ NAVARRO SALVADOR, F.: *Op. cit.*, p. 902.

¹⁵ GARCÍA SOLA, E. (1902). *Reseña crítica del estado de la enseñanza en España*. Granada, p. 5.

el lugar 48 en la estadística comparada de lo que cada nación gasta en la enseñanza de cada niño (y el núm. 52, lugar último, se asigna a Ceilán)...

La mentalidad española, compuesta de un número limitadísimo de hombres sabios, tan respetables como respetados, y de 11.869.486 analfabetos, es un verdadero caso patológico de desequilibrio psíquico. Valemos pocos, pero dadas las condiciones en que nos han colocado la incuria y el ciego egoísmo de las clases directoras, aun debiéramos valer menos...»¹⁶.

Y Eduardo Navarro Salvador publicaba, en *El Heraldo de Madrid*, en 1910:

«España regatea los créditos para la instrucción pública en su grado más elemental, como si el dinero que en ella se invirtiese constituyera dilapidación vitanda de los intereses del Tesoro.

Esos presupuestos de 25, 26, 27 y 28 millones de pesetas consagrados a los gastos de personal y de material de primera enseñanza explican el paso de tortuga con que nos movemos para rescatar el alma española del yugo de una oprobiosa necesidad.

La vergüenza patria que se llama analfabetismo sigue llevando el rubor a nuestras mejillas»¹⁷.

ESTADO DEL SISTEMA ESCOLAR PÚBLICO

ESCUELAS-ESCOLARIZACIÓN

La Ley de Instrucción Pública de 1857 diseñaba, entre los artículos 100 y 108, el mapa escolar público. Así, legislaba la creación de escuelas en todos los municipios mayores de 500 habitantes, la concentración municipal a este efecto, la ubicación de escuelas superiores en municipios a partir de 10.000 habitantes, etc. E, igualmente, en el art. 97, establecía su sistema de financiación: «*Estas Escuelas estarán a cargo de los respectivos pueblos, que incluirán en sus presupuestos municipales, como gasto obligatorio, la cantidad necesaria para atender a ellas...*». Este artículo será modificado por el 13 de la Ley de Presupuestos de 31 de diciembre de 1901, al pasar a depender del Estado los gastos de Personal y Material de estas Escuelas, quedando como gasto municipal el referente a la construcción, conservación y mantenimiento de los edificios.

¹⁶ SÁIZ OTERO, C. (1905). ¿Cómo utilizar los millones de superávit? *La Escuela Moderna*, nº 171, junio, pp. 414-418.

¹⁷ NAVARRO SALVADOR, E. (1910). Escuelas y Maestros. *Heraldo de Madrid*, 25, diciembre.

Por tanto, aquí aparece ya la primera grave contradicción; pues, cómo se podría conseguir la plena escolarización si se dejaba a la instancia municipal la clave de la misma: la ubicación, en condiciones de dignidad, de todos los niños y niñas del país.

Y así ocurrió, pues la necesidad de escuelas y la dignificación de otras ya creadas fue una llamada constante en el movimiento regeneracionista a lo largo del período referido:

Veamos algunos datos al respecto:

AÑO	ESCUELAS- MAESTROS	ALUMNOS MATRICULADOS	ALUMNOS/ESCUELA MAESTRO
1923	28.294	1.691.331	58,5

AÑO	ESCUELAS- MAESTROS	POBLACION ESCOLAR	ALUMNOS/ESCUELA MAESTRO
1923	28.924	2.798.959	96 ¹⁸

Si atendemos a las condiciones de dignidad hallamos que, en esa misma fecha, un mínimo del 30% de las Escuelas Unitarias incumple, por defecto, la R.O. de 31 de marzo de 1923, que exigía una superficie de 1,25 m² por alumno; porcentaje que disminuye al 19,2% en el caso de las Escuelas Graduadas. Igualmente, incumplen el volumen mínimo por alumno matriculado, establecido por dicha R.O. (4 m³) un 49,3% de centros unitarios y un 23,4% de los graduados¹⁹.

En 1904, exclamaba, al respecto, Félix Martí Alpera:

«¡Las Escuelas! No hay quien sostenga que las tenemos buenas. En asambleas, en conferencias, en libros y periódicos es frecuente oír y leer que se las llama cárceles sombrías, focos de infección, antenas del hospital... Con frases y comparaciones tan gráficas y enérgicas el público se for-

¹⁸ Datos obtenidos por el autor a partir del *Anuario Estadístico de España*, 1923-1924, p. 478.

¹⁹ Datos obtenidos por el autor a partir de la *Estadística de Escuelas Nacionales: 1923*. Ministerio Instrucción Pública y Bellas Artes, pp. 15-19, Madrid.

En cuanto al volumen por alumno, la R.O. recomienda entre 4 y 5 m³; lo óptimo, por tanto, serían 5 m³ por alumno. En este caso, un 66% de unitarias y un 40% de graduadas no alcanzaban esta cifra.

ma un concepto de las escuelas malo, muy malo; pero con serlo tanto, la realidad lo supera casi siempre»²⁰.

En 1906, P. Lozano y Ponce de León, llevaba a la «Sociedad protectora de los niños» el siguiente Informe: «Locales de nuestras escuelas: En su casi totalidad son inmundos caserones, sin luz apropiada, ni ventilación, ni capacidad, sin calefacción y sin bancos y mesas apropiadas a la edad, sin colecciones, sin útiles de enseñanza que entren por los ojos de los niños...»²¹.

En 1909, las Conclusiones del Congreso de Primera Enseñanza de Santiago, expresaban: «1.^a. En España no hay escuelas, pedagógicamente hablando...

11.^a Es de necesidad que el Estado se encargue de la construcción de los edificios escolares para todos los pueblos de la nación...»²².

Y, en 1922, R. Martínez Aranda, Presidente de la Asociación Nacional del Magisterio, escribía: «En locales y material nada hemos adelantado. Son escasos los locales que se construyen; apenas llevan consignación los presupuestos del Estado, y los Ayuntamientos cumplen mal su obligación. El material se redujo de la cuarta parte a una sexta, y poco resuelven unas cuantas mesas-bancos que distribuye políticamente la Dirección de Primera Enseñanza»²³.

MAGISTERIO

En 1901, como consecuencia del profundo malestar del magisterio por la pobreza de sus salarios y la impuntualidad en la percepción de los mismos, se hace cargo el Estado de esta obligación.

El Ministro del ramo, A. de Figueroa, Conde de Romanones, en la Exposición de motivos del R.D. de 26 de octubre de dicho año, lo justificaba con estas palabras: «Desde que llegué a este Ministerio, las demandas justísimas de los educadores de la infancia avivaron mi deseo de terminar con las dificultades que se oponían constantemente al adelantamiento de la cultura patria... Es la principal de estas disposiciones la de que el Estado satisfaga las obligaciones de primera enseñanza». En base a ello, el art. 1.^o establecía:

²⁰ MARTÍ ALPERA, F. (1904): *Op. cit.*, p. 19.

²¹ LOZANO Y PONCE DE LEÓN, P. (1906): A la Sociedad protectora de los niños. *La Escuela Moderna*, n.^o 181, abril, p. 287.

²² *Congreso de Primera Enseñanza de Santiago: 1909*. Tip. El Eco de Santiago. Santiago de Compostela, pp. 10-11.

²³ MARTÍNEZ ARANDA, R. (1922): Hechos y Proyectos de la Asociación Nacional del Magisterio Primario. *Revista de Pedagogía*, n.^o 20, agosto, pp. 290.

«Se autoriza al Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes para que en los presupuestos generales de su departamento... incluya las partidas necesarias... para el pago de las atenciones de personal y material de las escuelas públicas de primera enseñanza».

Con ello, se conseguía el primer sueño del magisterio español desde la ley de 1857, ahora, quedaba pendiente el tema de su mejora salarial.

En 1905, la Asociación Nacional del Magisterio Primario demandaba la siguiente escala salarial:

Primera categoría4.000 pesetas.

Segunda categoría3.000 “

Tercera categoría.....2.000 “

Cuarta categoría1.000 “²⁴

Por contra, el Estado les retribuía con la siguiente escala:

POBLACIÓN	SUELDO DEL MAESTRO
Hasta 500 hab.	500 pta
De 500 a 1.000	625 pta
De 1.000 a 3.000	825 pta
De 3.000 a 10.000	1.110 pta
De 10.000 a 20.000	1.375 pta
De 20.000 a 40.000	1.650 pta
Más de 40.000	2.000 pta
Madrid	2.750 pta

Esta escala salarial se mantendría hasta 1910, cuando, siendo, de nuevo, ministro del ramo el Conde de Romanones, el Congreso aprobó la siguiente escala:

CATEGORÍA	PTA
1ª	4.000

²⁴ Asociación Nacional del Magisterio Primario. *La Escuela Moderna*, n.º 171, junio, 1905, pp. 434-435.

Continuación

CATEGORÍA	PTA
2ª	3.500
3ª	3.000
4ª	2.500
5ª	2.000
6ª	1.650
7ª	1.500
8ª	1.375
9ª	1.100
10ª	1.000

Finalmente, en 1922, la escala salarial oficial presentaba estas cifras:

CATEGORÍA	PTA
1ª	8.000
2ª	7.000
3ª	6.000
4ª	5.000
5ª	4.000
6ª	3.500
7ª	3.000
8ª	2.500
9ª	2.000
10ª	1.000

J. Herrero Pérez condensaba adecuadamente la situación del magisterio primario, con estas palabras, escritas en 1912:

«El porvenir del Magisterio primario no puede ser menos halagador: trabajar horas y horas en el trabajo más rudo y fatigoso; trabajar en locales inmundos muchas veces, antihigiénicos casi todas; trabajar con escasísimo y

anticuado material pedagógico,..., trabajar con abrumador número de niños; luchar contra el caciquismo rural, contra los alcaldes de monterilla y contra la general falta de criterio de las Juntas locales; soportar las intemperancias,..., y la ingratitud de la mayor parte de los padres, achaque debido a su supina ignorancia; luchar por desvanecer el injusto desprecio y por desarraigar el oprobioso y erróneo concepto que el vulgo tiene de su misión altísima. Y todo para lograr una remuneración bochornosa, sonrojante, ridícula, inadecuada a su misión, insuficiente para llenar sus necesidades, impropia para presentarse decorosamente en sociedad; propia, más bien, para juzgar al maestro como mártir del escarnio, de la bufa vulgar, como la víctima propiciatoria del más tremendo error que ha cundido y cunde todavía en la sociedad española»²⁵.

Ello puede explicar el descenso en la matriculación, para la enseñanza oficial, en las Escuelas Normales entre 1914 y 1922:

AÑO	ALUMNOS MATRICULADOS ENSEÑANZA OFICIAL	DIFERENCIA EN «DÉFICIT» %
1914	4.013	42% ²⁶
1922	2.333	

A MODO DE CONCLUSIÓN

¿A qué obedeció el hecho de que los poderes político y económico del país no centrasen su interés en el movimiento europeizador de España —movimiento que pasaba, necesariamente, por elevar el nivel cultural del pueblo, sacándolo del estado de penuria en que se encontraba— tal como preconizaban los intelectuales progresistas? ¿Por qué algunos de estos políticos defendían arduosamente en su discurso político (parlamento, universidades, etc.) las tesis regeneracionistas, para, posteriormente, excusarse en motivos economicistas, cuando el Ministerio de I.P. y B.A. recibía el 4,8% de los Presupuestos del Estado, frente al 27,8 de los ministerios militaristas? ¿Cómo explicar que, en 1923, existan en España 1.107.628 niños y niñas sin escolarizar, lo que representa un 39,5% de la población escolar?

¿Por qué los políticos dejan la creación y mantenimiento de las Escuelas —verdadero «quid» de la cuestión— en manos municipales (de los Ayuntamientos), o lo que es lo mismo, en manos caciquiles, y no se preocupan por potenciar adecuadamente el «status» del maestro?

²⁵ HERRERO PÉREZ, J. (1912): La enseñanza primaria en España. *La Escuela Moderna*, enero, n.º 245, pp. 52-55.

²⁶ *Escuelas Normales de Maestros y Maestras*. Ministerio de I.P. y B.A., Madrid, 1925, pp. 178-179.

¿A qué obedeció todo ello?

Me inclino por la tesis de J. Costa: el *caciquismo* dominante. Grandes y pequeños caciques. Y al cacique ¿le interesa la cultura popular?...

«En Europa desapareció hace ya mucho mucho tiempo... En España, no: forma un vasto sistema de gobierno..., por provincias, por cantones y municipios, con sus turnos y sus jerarquías, sin que los llamados ayuntamientos, diputaciones provinciales, alcaldías, gobiernos civiles, audiencias, juzgados, ministerios sean más que una sombra y como proyección exterior del verdadero Gobierno, que es ése otro subterráneo, instrumento y resultante suya... Es como la superposición de dos estados, uno legal, otro consuetudinario: máquina perfecta el primero, regimentada por leyes admirables, pero que no funciona; dinamismo anárquico el segundo, en el que libertad y justicia son privilegio de los malos...

Consecuencia necesaria de tan monstruoso régimen tenía que ser el que ha sido: un estado social de barbarie regresiva...

Atraso, miseria, incultura, esclavitud: tales son los frutos lógicos del régimen»²⁷.

REFERENCIAS

Anuario Estadístico de España. Años 1917, 1918, 1919-1920, 1920-1921, 1922-1923 y 1923-1924.

Asociación Nacional del Magisterio Primario. *La Escuela Moderna*, nº 171, junio, 1905.

Escuelas Normales de Maestros y Maestras (1925). Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Madrid.

Estadística de Escuelas Nacionales: 1923. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Madrid.

Congreso de Primera Enseñanza de Santiago: 1909. Tip. El Eco de Santiago, Santiago de Compostela.

COSSÍO, M.B. (1915). *La enseñanza primaria en España*. R. Rojas, Madrid.

COSTA, J. (1982). *Oligarquía y caciquismo como forma actual de gobierno en España*. Zaragoza. Ed. Guara.

GARCÍA SOLA, E. (1902). *Reseña crítica del estado de la enseñanza en España*. Granada.

HERRERO PÉREZ, J. (1912). La enseñanza primaria en España. *La Escuela Moderna*, nº 245, enero.

²⁷ COSTA, J. (1982): *Oligarquía y caciquismo como forma actual de Gobierno en España*. Zaragoza, Ed. Guara: T.I., pp. 45-78.

- Informaciones. *Revista de Pedagogía*, nº 25, enero, 1924.
- LOZANO Y PONCE DE LEÓN, P. (1906). A la Sociedad protectora de los niños. *La Escuela Moderna*, nº 181, abril.
- MARTÍ ALPERA, F. (1904). *Por las escuelas de Europa*. Madrid: Suc. de Hernando,
- MARTÍNEZ ARANDA, R. (1922). Hechos y Proyectos de la Asociación Nacional de Magisterio Primario. *Revista de Pedagogía*, nº 20, agosto.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Presupuestos. Años 1902, 1904, 1906, 1907, 1908, 1911, 1913, 1915, 1917, 1918, 1919-20, 1920-21 y 1922-23.
- NAVARRO SALVADOR, E. (1910). Escuelas y Maestros. *Heraldo de Madrid*, 25, diciembre.
- NAVARRO SALVADOR, E. (1912). Presupuestos escolares europeos. *La Escuela Moderna*, 255, noviembre.
- SÁIZ OTERO, C. (1905). ¿Cómo utilizar los millones de superávit? *La Escuela Moderna*, 171, junio.

LA EDUCACIÓN REPUBLICANA EN HUESCA (1931-1936)

MARÍA JESÚS VICÉN FERRANDO
Universidad de Zaragoza

1. EL LAICISMO ESCOLAR

Como consecuencia de la aplicación de uno de los postulados más comprometidos de la educación en la II República española, *el laicismo escolar*, surgió un conflicto entre la Inspección de Primera enseñanza de Huesca y un miembro del sector conservador, recalcitrante defensor de la educación tradicional-religiosa.

El debate surge a partir de la publicación de una Circular de la citada Inspección (15 de marzo de 1933) en la que se insta a los maestros a «no dejar desatendidas las clases durante los días laborables que marca el calendario escolar y a que las horas de entrada y salida a las mismas se ajusten a lo que estrictamente se preceptúa por el Consejo Provincial de Primera Enseñanza». Esta Circular recordaba, dado el incumplimiento de lo prescrito por parte de algunos maestros, el almanaque publicado por el Consejo Provincial de Primera Enseñanza de Huesca el 22 de diciembre de 1931 a efectos del uno de enero de 1932, y la Circular del Gobernador Civil de la provincia del 10 de mayo de 1931, que advertía a los Alcaldes Presidentes de las Juntas locales de primera enseñanza, de las consecuencias que se derivarían ante el incumplimiento de sus deberes para aquellos maestros que se ausentasen sin permiso, responsabilizando de las acciones a la Inspección de Primera Enseñanza de la provincia.

Se deduce del texto de la Circular (marzo del 33) el incumplimiento en que habían incurrido algunos maestros en relación a las disposiciones republicanas vigentes por lo que se les advierte de las consecuencias que generaría para los Consejos Locales y para los maestros que incumplen con los deberes propios de su condición de «respetar los derechos del niño y su formación».

A esta Circular replicó un articulista, Youlios, autor en el periódico *La Tierra* (6 de mayo de 1933) de un escrito titulado «La Francmasonería a través de la historia», en el que pone en tela de juicio las verdaderas intenciones de los inspectores. Les reprocha el interés de plasmar el espíritu de la Constitución laica, «detrás de ese lenguaje velado está la verdad» y pone de manifiesto su motivo de desacuerdo al afirmar que no se respetan en el calendario escolar algunos días festivos para la Iglesia Católica¹.

Se denuncia a la inspección por querer «matar viejas tradiciones y estorbar por todos los medios posibles la educación religiosa de los niños». Fue objeto de crítica el hecho de haber retirado la imagen de Cristo de las escuelas.

Dicho artículo provocó su correspondiente repulsa por parte de la Junta de Inspectores. El Inspector-Jefe, I. Beltrán había publicado previamente (1933) un artículo acerca del *Laicismo en la Escuela*, valorado por sus compañeros como «contestación sensata y desapasionada a los conceptos vertidos en *La Tierra*».

Inicia el escrito una cita de Giner de los Ríos que atribuye a la Religión «una función espiritual que la Escuela debe educar», clarificando así este texto lo que la Religión es para los ideólogos de la política educativa republicana. Le compete a la Escuela, aclara Beltrán, «educar los sentimientos religiosos del niño, como uno de los fines primordiales de sus funciones constructivas».

Beltrán hace una fuerte crítica al enfoque dogmático de la educación religiosa y preconiza la formación plural de los ciudadanos en la línea de una conciencia social universal «la escuela no puede educar para hacer una secta católica, protestante, mahometana o budista, sino para formar individuos eminentemente religiosos, nada más, ..., que converjan, ..., en los principios de una moral universal» (*Ibid.*).

La Junta de Inspectores en sesión extraordinaria celebrada el 22 de mayo de 1933, unánimemente se manifiesta en contra del articulista Youlios y se defiende de «las intenciones sectarias» que les atribuye, justificándolo como parte de una campaña antilaicista que suscriben elementos reaccionarios católicos y que ya se habían manifestado en contra de la implantación del espíritu laico en el Instituto Nacional de Segunda Enseñanza. Asimismo, manifiesta su disconformidad contra los ataques de desprestigio vertidos hacia los nuevos inspectores ingresados recientemente.

¹ Consultado el Almanaque escolar del 31, se fijan como festividades religiosas: «Todos los Santos, Concepción, Reyes, San José, Jueves, Viernes y Sábado Santo, Ascensión y Corpus Cristi». Vacaciones de Navidad del 22 de diciembre al 2 de enero; además fijan tres fiestas nacionales, 14 de abril, 1 de mayo y 12 de octubre, y otras tres locales fijadas por el Consejo local de Primera enseñanza.

Globalmente la Inspección muestra su actitud disconforme con el ataque anti-laicista, justificando su actuación como de acatamiento a lo legislado².

Recordemos que el Decreto de 6 de mayo del Gobierno provisional (Gaceta del 9) de 1931 se refiere a la no obligatoriedad de la instrucción religiosa. Uno de sus postulados de la República será la libertad religiosa, ya que proclama «el respeto más absoluto a la conciencia del niño y del Maestro en orden a la instrucción religiosa en las escuelas».

El artículo 1º del citado decreto declara que la instrucción religiosa no será obligatoria en las escuelas primarias, ni en ninguno de los centros que dependen del Ministerio. Posteriormente, se publica una Circular de R. Llopis de 13 de mayo (Gac. del 22) acerca de las normas para la enseñanza de la religión en las escuelas y el 22 de mayo del mismo año (Gac. del 23) se publica un decreto que versa sobre la libertad de cultos y creencias.

Para implantar la laicidad en la escuela era preceptivo haber establecido la separación de la Iglesia y el Estado. Así, pues, la Constitución (laica a que hacía referencia el articulista) de la República en su art. 3º establecía «El Estado español no tiene religión oficial» y en el art. 48 de la misma, pár. 5º dictaba «La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana».

Tras muchos debates se incluyó el siguiente párrafo en el art. 48, que atendía al derecho de otras instituciones, en este caso las iglesias, de impartir enseñanzas: «Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos». Con lo cual se respetaba por igual a todas las confesiones religiosas quedando de manifiesto la libertad de cátedra para todas las doctrinas aunque con supervisión del Estado. El contexto legal en que se desenvolvían los inspectores estaba claramente delimitado.

No terminó ahí la polémica del 33, el Acta de Inspección de 10 de mayo de 1935, de nuevo hace referencia a un artículo firmado esta vez con el seudónimo de Patriófilo; crítica en esta ocasión a las Circulares que la Inspección publicó, refiriéndose especialmente a aquellas cuyo contenido hacían referencia a los libros seleccionados por el Consejo Nacional de Cultura para el uso de las escuelas (Circular 18 diciembre de 1934) y que concreta la orden de 12 de enero de 1932 (Gac. del 14) «Sobre la escuela laica», donde dicta que «Los Maestros revisarán cuidadosamente los libros utilizados en sus Escuelas, retirando aquellos que contengan apologías del ex rey o de la monarquía». Asimismo, el Ministerio de Instrucción pública, publica una relación de libros escolares por orden 28 de mayo de 1932 (Gac. 8 de junio), como «los únicos que pueden usarse en las escuelas

² La Inspección de primera enseñanza publicó una Circular el 6 de junio de 1931, informando del Decreto de 6 de mayo, acerca de la no obligatoriedad de la Instrucción religiosa en las escuelas.

nacionales en el término de tres años», con el dictamen de que « la Inspección no permitirá el uso de los libros que no figuren en ella».

Posteriormente, por orden de 20 de abril de 1934, se prohíbe el uso de dos libros³, explicitando que quienes hubiesen adoptado dichas obras deberán prescindir de las mismas.

Patriófilo en su artículo «El laicismo en la escuela» cuestiona que en dicha «lista no figura ni un solo autor que hable ex profeso ni de Dios ni de Religión». Remite al artículo del 33 *El laicismo escolar* del Sr. Beltrán a quien recrimina su defensa de «los principios de una moral universal», reprochándole su rabioso laicismo. La Junta de Inspectores responderá de nuevo en los siguientes términos:

«Por tanto, es deseo de esta Junta quede bien sentado que las órdenes que se dan a maestros y Consejos locales emanan siempre del seno de la misma; unas veces, como en el caso de los libros escolares, cumpliendo terminantes órdenes superiores⁴ y otras veces por iniciativa propia, en asuntos provinciales o locales, pero siempre de acuerdo con la ley que en ningún momento se ha infringido ni puede tolerar se infrinja».

2. LAS CONSTRUCCIONES ESCOLARES EN LA PROVINCIA DE HUESCA

De todos es bien conocida la preocupación de los gobernantes republicanos por crear el número de escuelas precisos para que la educación llegue a todos los sectores de la población y que la enseñanza se haga en las condiciones higiénico-pedagógicas precisas, edificándose los edificios escolares necesarios para tal fin.

Los dictámenes ministeriales nos van indicando la puesta en marcha de dichos propósitos y sus dificultades, dado que por un lado irán las reglamentaciones y, a veces, tal como se puede comprobar, la falta de respuesta de los Ayuntamientos, lo que obligará a los legisladores a recordar y modificar la normativa legal.

El 7 de agosto de 1931 se edita un decreto que regula las construcciones escolares; asimismo, se publica una Ley el 16 de septiembre del 32 sobre «Obligaciones de Cultura» por virtud de la cual se hace un empréstito de cuatrocientos millones de pesetas con destino a las construcciones

³ Son: *Historia Universal* de J. Fernández y Amador, Zaragoza, 1932 y *Geografía e Historia* de Marcos Martín de la Calle, Barcelona, 1932.

⁴ Las Bases para la selección de los libros de estudio..., en su art. 8 dictan que «Los inspectores cuidarán en sus visitas a las Escuelas de que los Maestros no adopten más que las obras seleccionadas por el Consejo de Instrucción Pública y aprobadas por el Ministerio».

escolares, y el 15 de junio de 1934 aparece un decreto dando normas sobre los requisitos que han de cumplir las Entidades interesadas en la construcción de estos edificios. Habrá órdenes intermedias que versarán sobre los abonos de las subvenciones (5 de junio del 33), otras acerca de las condiciones de las construcciones escolares (O. 7 de junio del 33) y será en 1934 cuando se publique la orden de 28 de julio sobre instrucciones técnico-higiénicas para construir escuelas.

En relación al Dto. 7 de junio de 1933 hemos hallado en el periódico oscense *El Pueblo* (de 5 de julio), la reproducción de una proposición en forma de ruego que algunos diputados remitían al Sr. Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes y presentado en Cortes por un diputado de la provincia de Huesca, D. Joaquín Mallo. El sentido del ruego cuestionaba las dificultades que se incrementaban en relación a la política de las construcciones escolares, y que, según los firmantes, hacía temer que iban a frenar el ritmo de dichas construcciones lo cual sería «perjudicial para los anhelos culturales de la República española».

Recién estrenada la II República, se decreta el 3 de julio (Gac. del 4) la creación de sesenta y cinco escuelas para la provincia de Huesca. Por posteriores órdenes, se *irán creando provisional o definitivamente* dichas escuelas y, algunas más, hasta el comienzo de la Guerra Civil.

Aísa: 1 escuela de niños; Aínsa: Las Carreteras; Albelda: 1 de niños y 1 de niñas; Alberuela de Laliena: niñas; Alcalá de Gurrea: 1 de niños y 1 de niñas; Alcalá del Obispo: mixta; Alcampel: 1 de niños y 1 de niñas; Alcolea de Cinca: 1 de niños y 1 de niñas; Alcubierre: 1 de niños y 1 de niñas; Alfantega: 1 de niños; Almudébar: 1 de niños y 1 de niñas; Almunia de S. Juan: 1 de niñas; Altorrición: 1 de niños y 1 de niñas; Ansó: una de niñas; Antillón: niñas; Arasanz (Mediano): 1; Arén, Ayerbe: 2 de niños y 2 de niñas; Artiach con S. Juan: 1 mixta; Azanuy. Barbastro: 1 de niños y 1 de niñas; Bastarás: mixta A; Ballovar: 1 de niños y 1 de niñas; Bárcalo, Bellestar mixta A; Belver de Cinca: 1 de niños y 1 de niñas; Benabarre: 1 de niños y 1 de niñas; Bernuy, Berbegal: 1 de niños y 1 de niñas; Bielsa, Binaced: 1 de niños y 1 de niñas; Binéfar: 3 de niños y 3 de niñas; Bizaurre; Blecua, Blecua, 1 de niñas; Bolea: 1 de niños y 1 de niñas; Bolea, párvulos; Boltaña: 1 de niños y 1 de niñas; Bonansa: 1 de niñas; Borrés: 1 mixta; Broto; Buetas; Burceat: 1 mixta. Caldearenas: mixta; Campo: 1 niños y 1 niñas; Candasnos: 1 niños y 1 niñas; Canfranc, estación, Castellflorite (niñas), Castejón de Monegros: 1 niños y 1 niñas; Castejón de Sobrarbe (La Pardina): 1 mixta; Castejón de Sos: 1 mixta; Castigolén, Claravales: mixta, A.; Conchel: 1 niños; Coscojuela de Fantova: 1. Chía: 1. El Soler, idem; Espierba: mixta A; Esplús: 1 de niños y 1 de niñas; Estadilla, 1 de niños y 1 de niñas; Estiche. Fontellas: mixta; Fonz: 1 de niñas; Fraga: 1 de niños y 1 de niñas; Grañén: 1 de niños y 1 de niñas; Graus: 1 de niños y 1 de niñas; Graus: Torre de Obate: 1 mixta; Gurrea de Gállego: 1 de niños y 1 de niñas. Hecho: 1 párvulos; Hecho: 1 de niños y 1 de niñas; Huesca: 3 de niños y 3 de niñas. Huesca: Hospicio, 2 escuelas de niñas. Jaca: 2 de niños y 2 de niñas; Javierregay: 1 de niñas. Lanaja: 3 de niños y 3 de niñas; Lanaja: dos de niños y dos de niñas; Latorre: 1; Lascellas: una de niñas; Loarre: 1 de niños y 1 de niñas; Loscorrales: 1 de niñas. Martillué: mixta A; Monzón: 1 de niños; Monzón: 1 de niños y 2 de niñas; Montañana; Morillo

de Monclús, Ontiñena, Pallaruelo de Monegros: 1 de niñas; Peraltila: 1 de niños; Planillo: 1; Plasencia del Monte: 1 de niñas; Pte. de Montañana (niños), Pomar de Cinca, párvulos, Pompenillo: 1 mixta; Pueyo de Santa Cruz: 1 de niñas; Purroy de la Solana, Ramastué, Robres: 1 de niños y 1 de niñas. Sabiñánigo, estación: 1 de niños; Salinas y Sin: niñas, Samitier: mixta, Sandiniés: Mixta O; San Juan: 1 de niñas, Santa Engracia: 1 mixta; San Felices; Saqués: mixta, Sariñena: 1 de niños y 1 de niñas; Saso, S. Esteban de Litera: 1 de niños y 1 de niñas; Santa María de La Peña: 1; San Martín: 1; Selgua, Estación: 1; Seira: 1 de niños. Tamarite: 1 de niños y 1 de niñas; Tardienta: 2 de párvulos; Tella, Torreente de Cinca: 1 de niños y 1 de niñas; Torres de Montes, 1 de niños; Torruéllola: 1; Triste, estación con Yeste: 1 mixta. Vicién: 1 de niñas; Víu: 1 mixta. Zaidín: 1 mixta; Zavelilla. (Total: 188).

Hemos comprobado que a los siguientes setenta y ocho pueblos se les concedió subvención para construir nuevos edificios escolares.

Ainsa, Alcampell, Alerre, Aler, Almunia de San Juan, Almuniente, Apiés, Aragués del Puerto, Aso de Cinca, Aso de Sobremonte, Baldellou, Bandaliés, Barbastro, Berbegal, Berdún, Bescós de Garcipollera, Binaced, Binéfar, Biescas, Bonansa, Borrau, Callén, Calvera, Campo, Capdesaso, Cuarte, Chía, Escanilla, Estiche, Fago, Fiscal, Graus, Gurra de Gállego, Hospitalet, Laluega, Lanaja, Hoz de Barbastro, Jaca, Jabarilla, Labuerda, Laguarres, Latorre (Castejón de Sobrarbe), Selgua, Estación de La Peña, Larrés, Latorre, Lupiñén, Montañana, Morillo de Monclús, Naval, Novales, Ontiñena, Pallaruelo de Monegros, Peralta de Alcofea, Peraltila, Perarrúa, Piedrafita, Plan, Ponzano, Puebla de Fantova, Salinas de Hoz, Ramastué, Riglos, Sabiñánigo, Sariñena, Secorún, Sesué, S. Esteban de Litera, Salinas de Hoz, Sta. Engracia, Sena, Siresa, Sos, Tabernas de Isuela, Tamarite, Vilanova, Zaidín, Zosandis.

3. OTRAS REALIZACIONES EDUCATIVAS DIGNAS DE MENCIÓN

3.1. LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

La implantación de Bibliotecas escolares surge como consecuencia del discurso republicano en materia de educación popular. Estaban convencidos de la insuficiencia de crear escuelas si no se multiplicaban las bibliotecas escolares.

Marcelino Domingo (1932: 54-56) lo expresaba así:

Una escuela no es completa si no tiene la cantina y el ropero que necesita; no es completa tampoco si carece de la biblioteca para el niño, y aun para el adulto, y aun para el hombre necesitado de leer (...) De lo que carece (España) es de bibliotecas, de pequeñas bibliotecas rurales que despierten, viéndolas, el amor y el afán del libro; ..., y en los medios rurales puede y debe contribuir a esta labor, que realizará la República, de acercar la ciudad al campo con objeto de alegrar, humanizar y civilizar el campo, evitando así que se despueble en este anhelo angustioso de buscar en la ciudad todo lo que el campo no ha tenido hasta hoy.

Las bibliotecas escolares eran públicas, haciendo responsable al maestro de su funcionamiento.

La atención a la extensión de la educación a todos los niveles sociales se hizo realidad en la provincia de Huesca con la concesión de abundantes bibliotecas escolares, aventajándole únicamente las provincias de Madrid, Soria, León, Asturias y Salamanca.

Ciento quince bibliotecas se distribuyeron entre 1932 y 1933, y se continuaron las peticiones gracias a las gestiones realizadas por la Inspección de Primera enseñanza que pretendían llegar a la mayoría de las escuelas con el doble objeto de facilitar el trabajo escolar y hacer extensiva la labor cultural a las personas adultas proporcionándoles «lecturas amenas y sugestivas», a través del Patronato de Misiones Pedagógicas. Como nota anecdótica, se hace constar que los maestros interinos y los que regentan Escuelas de párvulos, no pueden solicitar la Biblioteca.

3.2. MISIONES PEDAGÓGICAS

Había una gran vinculación entre bibliotecas escolares y misiones pedagógicas. Dicha vinculación se deduce de las siguientes palabras de M. B. Cossío, lo que primordialmente se proponían las Misiones Pedagógicas era:

«despertar el afán de leer de los que no lo sienten, pues sólo cuando todo español, no sólo sepa leer- que no es bastante-, sino que tenga ansia de leer, de gozar y de divertirse, sí, divertirse leyendo, habrá una nueva España».

Asimismo, siguiendo el espíritu renovador y de llevar la cultura a las clases populares, concretamente en el contexto rural y preferentemente en los pueblos más pequeños y apartados, el Consejo provincial de Primera Enseñanza de Huesca (14-XI-1931), hace un llamamiento a personas individuales o colectivos para que cooperen en hacer realidad las Misiones Pedagógicas: «culturales de todas clases y profesiones, Maestros, ciudadanos todos, acudid con vuestros ofrecimientos al Consejo y a trabajar por la cultura..., y tened presente que todos tenemos mucho que aprender y algo, aunque sea poco, que enseñar».

3.3. LA CANTINA ESCOLAR

Las cantinas escolares se legislan en la etapa republicana a partir de un decreto de M. Domingo (28 de agosto de 1931), donde se fundamenta su razón de ser. Según expresión del autor, la función social de la escuela, «encuentra su mejor exponente en las cantinas escolares». Asimismo, le atribuyen el poder de integrar la obra educativa de la Escuela. Ya existían

muchas escuelas con sus respectivos comedores escolares pero aspiraban a que todas las escuelas pudieran ofrecer a los niños instituciones de este tipo.

La cantina escolar de Huesca se inauguró en 1925 llegando a tener en 1934 a 208 niños/as. Los fondos provenían del Estado, Municipio, cuotas y donativos particulares, tal como dictaba el marco legal. En los años 1932 y 33 se llegaron a recaudar 10.432 pesetas y 14.412, respectivamente, a partir de subvenciones del Estado (5.000 ptas.), Municipal (de 3.500 a 8.000 ptas.) y el resto, cuotas y donativos particulares.

3.4. EDUCACIÓN DE ADULTOS

En la línea de apoyo a la educación popular, el Consejo Provincial de Primera Enseñanza de Huesca (6-XI-31), partiendo de la estructura del Estado español «en forma republicana, democrática» identificándose con el discurso de «gobernar el pueblo por el pueblo», admiten la importancia de que la cultura llegue a todos los habitantes de su provincia, antes con las Misiones Pedagógicas, ahora con la implantación de la educación de adultos en Escuelas Nacionales con el objeto de transformar la Escuela de Ayer en una escuela que represente el cambio operado en el orden político-social.

Se recomienda investigar a partir del Censo electoral para averiguar quiénes no saben leer ni escribir, instando también a las Instituciones oficiales, Ayuntamientos y Diputación para que mejoren la escuela contribuyendo a hacerla «de agradable estar» y que se doten de los medios materiales de educación para cumplir tal fin.

3.5. EXPOSICIÓN ESCOLAR DE FIN DE CURSO

El Consejo provincial de Primera Enseñanza de Huesca, con fecha 27 de junio de 1932, edita una Circular recordando la necesidad de constituir los Consejos locales y la orden de que se celebre en cada localidad de la provincia una Exposición escolar de fin de curso durante los días comprendidos entre el diez y el quince de julio, recomendando se realicen los mismos días en todas las escuelas de una misma localidad con un matiz popular: que esté abierta en un día festivo para facilitar su visita por parte del público.

3.6. LAS EXCURSIONES ESCOLARES

Se hallan presentes en la práctica educativa oscense. En el almanaque escolar referido, se explícita que «las tardes de los jueves no serán vaca-

ción, pero los señores maestros podrán dedicar a paseos y excursiones escolares una sesión por semana de las destinadas actualmente a clase»⁵. Hemos encontrado referencias de maestros que piden permiso para realizar excursiones con los niños de su escuela. Por orden 8 de agosto de 1934 se dicta que los maestros deberán, a partir del siguiente curso, realizar excursiones instructivas al menos una vez al mes.

4. EN EL ASPECTO DE RENOVACIÓN METODOLÓGICO-DIDÁCTICA DESTACAN LA APLICACIÓN DE MÉTODOS ACTIVOS COMO EL MÉTODO MAKINDER EN LA ESCUELA ANEJA O LA IMPRENTA EN LA ESCUELA DE CELESTÍN FREINET

Tal como se hace constar en el Informe elaborado por L. Luzuriaga a instancias del Consejo de Instrucción Pública en 1931, el 4º postulado «la educación pública tiene un carácter activo y creador», inspirará experiencias como las que a continuación se exponen:

4.1. En la *Revista de Pedagogía* (1932) se halla publicada una experiencia de educación activa, con atención al ritmo de aprendizaje individual, de respeto a la personalidad del niño, como es la *aplicación del método Makinder* en la escuela práctica aneja a la Normal de Huesca.

El maestro, Fernando San Martín, ante una matrícula de 54 niños, intuyó las dificultades que iba a encontrar para enseñar la lectura, escritura y ortografía a niños del primer grado de escuela graduada. Tras descartar el método ideovisual de Decroly, del que se confiesa gran entusiasta, se decidió por adaptar el método Makinder. Elaboró un material con cartulinas de diferentes tamaños y colores, las ilustró con palabras de las cosas que representaban las cartulinas dibujadas, estableciendo la adecuada correspondencia.

Su procedimiento parte de palabras generadoras, establece conversaciones con sus discípulos, narran cuentos, historietas, hace dictados, todo lo que facilita la capacidad de expresión del niño.

La valoración de la experiencia, la sintetiza el autor en el siguiente texto:

«...en general, he podido observar un mayor desarrollo de las aptitudes que hacen más fructífera la observación, la asociación y la expresión como etapas del aprender racional, cumpliéndose así el principio básico del método que dice: «Lo que educa al niño no es el simple manejo de mucho material, sino el pensamiento que este manejo provoca».

⁵ De acuerdo con lo dispuesto en la Real orden de 16 de abril de 1918.

4.2. LA IMPRENTA EN LA ESCUELA DE C. FREINET

Tuvo su máximo representante en Huesca en D. Herminio Almendros Ibáñez, inspector de primera enseñanza en esta ciudad en el período que abarca desde su toma de posesión el 19 de septiembre de 1931 (nombroamiento efectuado por orden ministerial de 24 de agosto) a 31 julio de 1932, fecha de su traslado a Lérida.

De los textos de las actas de Inspección, se deduce el prestigio que ya debía tener Almendros ya que en la que registra su toma de posesión, en el texto de bienvenida explicitan la satisfacción que han sentido por contar con un «Inspector de la cultura, competencia y probado celo», deseándole ininterrumpidos éxitos. Tanto en esta acta como en el del que se publique el cese, se capta un tono de respeto y admiración distinto al mero protocolo de otros inspectores. Cuando se produce su traslado a Lérida, sus compañeros de la inspección hacen constar:

«el hondo sentimiento que les produce la partida de este compañero que ha sabido poner de manera constante un intenso trabajo en su misión profesional, elevando el nivel cultural de los maestros de su zona a quienes con sus conferencias y conversaciones, ha logrado interesar en las modernas cuestiones que afectan a la primera enseñanza».

Grande fue su influencia dado que en el año 1935 se celebró en Huesca el II Congreso de la imprenta en la Escuela, los días 20 y 21 de julio. La contestación de los efectos que obtuvo como propulsor de la técnica Freinet en Huesca, se halla personalizada en un maestro de un pueblo próximo a la ciudad, D. Simeón Omella.

Este educador y docente declara en sus escritos que conoció a Freinet a través de unas revistas escolares publicadas bajo su dirección y facilitadas por el inspector Almendros. También Omella editaba en su escuela una revista con el título de «Trabajos escolares vividos», realizando correspondencia interescolar, metodología de observación y experimentación.

REFERENCIAS

- Actas de las Juntas de Inspectores de Primera enseñanza (1931-1939) de Huesca.
- ALMENDROS, H. (1932). *La imprenta en la escuela. La técnica Freinet*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- BELTRÁN, I. (1933). El laicismo en la Escuela. *El Pueblo*, diario de la República. Huesca, 11 de mayo, 272.
- Boletín de Educación* de la provincia de Huesca, 1 y 2, 1934.
- Decreto de 6 de mayo de 1932 (Gaceta del 9) del Gobierno provisional relativo a «la no obligatoriedad de la instrucción religiosa».

- DOMINGO, M. (1932). *La Escuela en la República (la obra de ocho meses)*. Madrid: Aguilar.
- O. M. 28 de mayo de 1932 (Gaceta 8 de junio) del Ministerio de Instrucción Pública, «Bases para la selección de los libros de estudio y lectura en las Escuelas públicas».
- O. M. 20 de abril de 1934 (Gac. del 22), por la que «se prohíbe el uso de los dos libros que cita en todos los establecimientos de enseñanza dependientes del Ministerio».
- O. M. 28 de julio de 1934 (Gaceta del 1 de agosto) por la que se dictan «Instrucciones técnico-higiénicas relativas a las construcciones escolares».
- MOLERO PINTADO, A. (1991). *Historia de la Educación en España. IV La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-39)*. Madrid: MEC.
- PÉREZ GALÁN, M. (1975). *La enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- SAN MARTÍN, F. (1932). Ensayo y adaptación del método Makinder en un primer grado de Escuela Graduada. *Revista de Pedagogía*, 131, pp. 503-508.

LA POLÍTICA NACIONAL DE CREACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS EN SAN JUAN DEL PUERTO (HUELVA) DURANTE LA II REPÚBLICA ESPAÑOLA

HELIODORO MANUEL PÉREZ MORENO

Universidad de Huelva

INTRODUCCIÓN

Durante el siglo XX la historia de España nos ha dado muestras de desequilibrios y desestructuraciones políticas y sociales de notable relevancia. Uno de los períodos temporales, calificado como paréntesis del siglo XX en España, de notable evolución y cambio político-social es el comprendido entre el mes de abril de 1931 y el mes de julio de 1936 durante el cual en España se instaura y desarrolla la II República con gobiernos de diferente signo ideológico. Las peculiaridades de este momento socio-político español tuvieron sus repercusiones e influencia en todos los ámbitos y sectores que conforman y estructuran el país. La educación no fue una excepción, viéndose determinada por el republicanismo que era «más una cultura que un partido político» (Aviv, 1983, p. 87), que una ideología dominante. Esta determinación se hacía explícita en las distintas disposiciones legislativas que regulaban el ámbito educativo, suscitando a veces convulsiones y controversias como la llamada «guerra escolar» en 1931, entre los defensores de la enseñanza confesional y los defensores de la enseñanza laica. No en vano entre las experiencias asociadas históricamente al sistema republicano español destaca «el movimiento escolar laicista» (Guereña y Tiana Ferrer, 1994, p. 160).

Teniendo presente la influencia que la situación socio-política nacional de aquellos momentos y sus derivadas legislaciones tuvieron sobre la educación española en general, surge el problema de constatar si la legislación educativa a nivel nacional se reflejó en alguna medida en la enseñanza primaria del pueblo entre 1931 y 1936.

Para obtener datos e informaciones y poder alcanzar tal objetivo, hemos acudido a fuentes documentales y testimoniales. En cuanto a las primeras nos adentramos en el Archivo Municipal de San Juan del Puerto, en las secciones de Libros de Actas de Sesiones, Libros de Actas de la Comisión Permanente y en la de Educación y Cultura, por ser de las inventariadas las más apropiadas en contenido para nuestros propósitos. Metodológicamente se realizó un vaciado documental del período republicano que nos ocupa. Por su parte, las fuentes testimoniales han sido dos alumnos sanjuaneros de enseñanza primaria de la época, obteniendo información mediante una entrevista mantenida con ellos.

CONTEXTO HISTÓRICO

De todos es conocido cómo las elecciones municipales de 1931 cambiaron el curso de los acontecimientos políticos en España, de tal manera que el país pasó de monárquico a republicano sin otra transición temporal que la jornada en la que se celebraron los comicios (Garriga, 1977, p. 154).

El relevante cambio político se hizo realidad en San Juan del Puerto sin alteración pública alguna y con manifiestas expresiones de afecto al nuevo régimen. La mutación política se dejó percibir en distintas decisiones municipales como el cambio de nombre de algunas calles de referencia monárquica por otros alusivos al nuevo régimen, acuerdos prohibitivos de determinadas manifestaciones públicas de religiosidad (símbolos, entierros y toques de campana) y en el cambio de orientación de las subvenciones sociales hacia instituciones laicas, consecuencias estas últimas del renacimiento de un anticlerical sentimiento ancestral convertido en «modernidad imparable» (Javierre, 1990, p. 65).

A nivel económico, el Ayuntamiento de San Juan del Puerto de la época no contó con la solvencia deseable. El no poder hacer frente a determinados pagos llevó a la Corporación Municipal a tomar la decisión de poner en venta enseres recientemente adquiridos como medida de reingreso ante la crítica situación¹.

Estos rasgos expuestos definen sintéticamente la panorámica sociopolítica de San Juan del Puerto durante la II República: cambio político, problemas económicos, intolerancia religiosa y medidas sociales adoptadas y ejecutadas sin mediación católica.

¹ Los datos históricos-contextuales sanjuaneros han sido tomados de Quintero Cartes, J. B. (1994). *Política y sociedad en San Juan del Puerto durante la II República*, Inédito.

POLÍTICA DE CREACIÓN DE ESCUELAS Y ENSEÑANZA PRIMARIA EN SAN JUAN DEL PUERTO

Con el advenimiento de la II República y constituido el Gobierno provisional, fue nombrado ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Marcelino Domingo, estando al frente de la Dirección de Enseñanza Primaria Rodolfo Llopis. Con ellos llegaron los primeros brotes de cambio educativo con base legislativa (Puelles Benítez, 1991, pp. 316-319): el decreto de 29 de abril de 1931 regulaba el bilingüismo en las escuelas catalanas, el decreto de 6 de mayo de 1931 planteaba el asunto de la religión en las escuelas, la circular de 13 de mayo de 1931 plasmaba las bases de la tolerancia religiosa en la II República y el decreto de 19 de mayo de 1931 que creaba quizás, de entre todas las iniciativas educativas, «la más característica de todas ellas (...) la que conocemos con el nombre de Misiones Pedagógicas» (Guereña y Tiana Ferrer, 1994, p. 161).

Pero la característica principal de la política educativa del Gobierno provisional fue el planteamiento serio y decidido del déficit de escuelas primarias. Rodolfo Llopis de las informaciones aportadas por la Inspección de Enseñanza Primaria, dedujo un déficit de 27.151 escuelas primarias, lo que suponía más de un millón de niños desescolarizados. Para paliar esta situación el Gobierno trazó un plan quinquenal por el que en el primer año se crearían 7.000 escuelas y en los cuatro restantes 5.000 escuelas por año. La ley posterior de 22 de octubre de 1932 respaldó este plan quinquenal del Gobierno (Puelles Benítez, 1991, p. 320).

La política educativa descrita y avalada legislativamente a nivel nacional tuvo su incidencia en la educación de San Juan del Puerto con la creación de dos nuevas escuelas que, según testimonios de alumnos de la época fueron las dos para niños, se sumaban a las cuatro ya existentes, dos de niñas y dos de niños². Ya en octubre de 1931 el Ayuntamiento al elaborar el presupuesto económico del año siguiente contempló los gastos novedosos que estas circunstancias suponían, como lo atestigua el siguiente acuerdo plenario:

«Igualmente se acordó por unanimidad aprobar el capítulo 10 importante pesetas 6.340 después de hecho aumentos en los alquileres para las Escuelas, y consignar para las dos de nueva creación, así como también se consigna mil pesetas para material de las escuelas creadas...»³.

Por tanto, la población de San Juan del Puerto comenzó a contar en tiempos de la II República con seis escuelas, seis aulas, cuatro de niños con

² Datos extraídos de conversaciones mantenidas durante el mes de marzo de 1996 con Alonso Pérez Minchón y José Quintero Martín, de 68 y 72 años de edad respectivamente, escolares de San Juan del Puerto en la época de la Segunda República española.

³ Archivo Municipal de San Juan del Puerto (A. M. S. J. Pto.) Legajo 31. Libro de Actas Capitulares 18, folio 48.

sus respectivos cuatro maestros y dos de niñas con sus respectivas dos maestras. Los edificios no eran de titularidad pública por lo que el Ayuntamiento debía abonar el coste de los alquileres. Eran casas que estaban dispersas por distintas calles de la población con malas condiciones generales y sin patio de recreo. Antiguos alumnos de la época nos han referido que una clase de niños estaba ubicada en una planta alta de la calle Ríos, frente a la actual Plaza de España, con el maestro D. Isidoro Guzmán Martín, otra de niños estaba en la actual calle Trigueros, frente a la plaza de la Iglesia, cuyo maestro era D. Manuel Orta y las dos restantes clases de niños se encontraban en la actual calle Dos Plazas con los maestros D. Juan Gómez Fuentes, ya referido, y D. Francisco. También una clase de niñas estaba ubicada en la calle Dos Plazas, aunque en la otra acera, con la maestra D^a. Margarita, y la otra clase en la calle Real donde entre otras ejerció la maestra D^a. Esperanza Fernández⁴.

Teniendo presente las características de las escuelas y las dificultades económicas del Ayuntamiento, la atención, mantenimiento y dotación de materiales de las dos nuevas unidades suponían una carga presupuestaria casi imposible de asumir por parte del mismo. Consciente de esta situación se constituyó una Junta para recaudar fondos con los que sufragar los gastos de equipamiento y otros menesteres de las dos recientes escuelas. El día 26 de diciembre de 1931 la Junta recaudadora ofrece el dinero recogido al Ayuntamiento tal como se explicita en el acta de la sesión plenaria de ese día:

«Dada cuenta del acta de la sesión celebrada por la Junta Pro-cultura, constituida para recaudar fondos con que atender a la instalación de las dos nuevas escuelas creadas por el Estado, acordando se ingrese en caja a disposición del Ayuntamiento las cantidades recaudadas, los Sres. Concejales acordaron aceptar su importe a los mencionados fines...»⁵.

En esa misma sesión y dentro del capítulo de dotación mobiliaria de las dos escuelas nuevas «Acuérdase adjudicar directamente al maestro carpintero Rodrigo Leyva Suárez, la construcción de veinte bancas bipersonales, para una de las escuelas creadas recientemente, en la cantidad total de mil pesetas...»⁶. Queda a su vez especificado el tipo de madera para construir las, que será de haya, y las características de las bancas conforme a un modelo oficial. La otra escuela no cae en el olvido ya que «También se acuerda al mismo en adjudicación directa y en otras mil pesetas, la construcción de veinte bancas bipersonales más, para otra escuela, exactamente igual a las anteriormente descritas»⁷.

⁴ Datos aportados por el maestro Alonso Pérez Minchón y el ferroviario José Quintero Martín, alumnos que cursaron la enseñanza primaria en San Juan del Puerto entre 1931 y 1936.

⁵ A. M. S. J. Pto. Legajo 32. Libro de Actas Capitulares 19, folio 8 Vto.

⁶ A. M. S. J. Pto. Legajo 32. Libro de Actas Capitulares 19, folio 8 Vto.

⁷ A. M. S. J. Pto. Legajo 32. Libro de Actas Capitulares 19, folio 8 Vto.

Como conclusión parcial hemos de reseñar cómo la legislación educativa nacional (concretada en el plan quinquenal de creaciones de escuelas de enseñanza primaria) procedente de una ideología política gobernante, tuvo repercusión efectiva y práctica en la educación de la localidad onubense de San Juan del Puerto con la creación por parte del Estado de dos nuevas escuelas.

LA POLÍTICA DE CONSTRUCCIÓN DE CENTROS Y SU INCIDENCIA EN SAN JUAN DEL PUERTO

Relacionada íntimamente, aunque no literalmente, con la política educativa de creación de escuelas está la política de construcciones escolares. Con el primer Gobierno de la II República constituido, conocido como bienio azañista, y aprobada la Constitución republicana, la cartera de Instrucción Pública la ocupa Fernando de los Ríos, siendo reafirmado como Director General de Primera Enseñanza Rodolfo Llopis. En materia educativa supone una continuación del Gobierno provisional destacando las aperturas de Centros Instructivos de Obreros, bibliotecas populares y clases de adultos (Guereña y Tiana Ferrer, 1994, p. 161). Las Cortes aprobarían el 16 de septiembre de 1932 una ley que facultaba al Gobierno para acudir a un empréstito de 400 millones de pesetas dedicadas solamente a construcciones escolares (Puelles Benítez, 1991, pp. 320-321). En materia de construcciones escolares el bienio dio luz a algunos decretos encaminados a aligerar los plazos y los procedimientos de colaboración entre el Estado y los municipios, crear prototipos de edificios según zonas geográficas y a mejorar la financiación de las construcciones. Especialmente el decreto de 5 de enero de 1933 y también el de 7 de junio del mismo año.

La aparición de estas disposiciones legislativas referentes a la política de construcciones de edificios escolares se dejó notar en la Corporación local de San Juan del Puerto, ya que el 2 de marzo de 1933, antes de que transcurriera dos meses desde la aparición del primer decreto en la Gaceta, el Ayuntamiento aprobaba en pleno que fuese una gestoría la que se encargara de formalizar y tramitar el expediente oportuno para la construcción de un grupo escolar:

«Acuérdase encomendar a Olsa, de Madrid, Avenida del Conde de Peñalver, 5, la representación de este Ayuntamiento, formación del correspondiente expediente y vigilar su rápida tramitación para la concesión de construcción en esta Villa de un grupo escolar, conforme al Decreto del Ministerio de Instrucción Pública que inserta la Gaceta del día diez de enero anterior»⁸.

⁸ A. M. S. J. Pto. Legajo 32. Libro de Actas Capitulares 20, folios 8 Vto. y 9.

Pese al precitado acuerdo, no se debió dar curso a la representación del Ayuntamiento por parte de Olsa ni a su tramitación cuando tres meses después, el día 10 de junio de 1933, el Alcalde-Presidente retoma el asunto persuadiendo al pleno de la relevancia y pertinencia de abordar y adoptar medidas encaminadas a la construcción del grupo escolar con estas palabras:

«...como saben los Sres. Concejales, este municipio carece en absoluto de locales escuelas y de casas para maestros, y en atender a tales obligaciones se invierten por pagos de alquileres la cantidad de cuatro mil novecientas veinte pesetas anuales, más blanqueos y otras reparaciones, cantidad verdaderamente gravosa para el municipio dados sus escasos recursos»⁹.

Ante tales y otras premisas el Alcalde consideró conveniente que se acordara solicitar al Estado la construcción del grupo escolar, consideraciones éstas que derivarían en siete acuerdos unánimes: 1. «Que se solicite del Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, la construcción directa por el Estado de un grupo escolar con seis secciones, cuatro para niños y dos para niñas, casas-habitación para maestros»¹⁰. 2. Que el Ayuntamiento debería proporcionar el solar conforme a la legislación. 3. Que el Ayuntamiento aportaría la cantidad económica que le correspondiera según el artículo cuarto del decreto 5 de enero de 1933. 4. La designación del maestro albañil que levantaría el plano. 5. «Que se requiera el informe del Consejo Local de Primera Enseñanza sobre la necesidad de dicha construcción»¹¹. 6. «Que se requieran igualmente de los maestros nacionales certificaciones acreditativas del número de alumnos matriculados en sus respectivas escuelas...»¹². 7. Autorizar al Alcalde para que instruya expediente y se dirija a la autoridad con los consabidos fines.

Debieron ser lentos y penosos estos trámites y puesta en práctica de los acuerdos de junio cuando siete meses después, el 20 de enero de 1934, sin conocer la concesión expresa por parte del Estado de la construcción del grupo escolar, se hizo una reducción peticionaria con respecto a los acuerdos anteriores, consensuando ahora que «en la petición de referencia se tenga por no hecha y prescinda de la parte relativa a casas para los Maestros, quedando reducida la petición escuetamente al referido Grupo Escolar»¹³. Las razones esgrimidas para tal reducción en la petición fueron dos: por un lado, el que el decreto de 5 de enero de 1933, al que se acogen en su solicitud, sólo se refiere a las escuelas y no incluye las casas de maestros, y por otro el encarecimiento gravoso que para el Ayuntamiento supondría tal obra.

La reducción peticionaria y la donación del terreno para la construcción del grupo escolar en la zona del Convento, calle Fermín Galán, reali-

⁹ A. M. S. J. Pto. Legajo 32. Libro de Actas Capitulares 20, folio 18.

¹⁰ A. M. S. J. Pto. Legajo 32. Libro de Actas Capitulares 20, folio 18.

¹¹ A. M. S. J. Pto. Legajo 32. Libro de Actas Capitulares 20, folio 18

¹² A. M. S. J. Pto. Legajo 32. Libro de Actas Capitulares 20, folio 18

¹³ A. M. S. J. Pto. Legajo 32. Libro de Actas Capitulares 20, folio 39.

zada por la vecina de Gibraleón D⁸. María Teresa Garrido Domínguez en «prueba de cariño al pueblo que la vio nacer»¹⁴, según Contrato de Cesión de Propiedad de 6 de noviembre de 1934, no supusieron elementos suficientemente favorables para que se construyera el grupo escolar, como así lo confirman testimonios personales ya que San Juan del Puerto no tendría su primer grupo escolar hasta la década de los cincuenta. Por tanto, se confirma que en tiempos de la Segunda República, la política educativa nacional de construcciones escolares recogida en las disposiciones legislativas no derivó en una realización concreta y real en San Juan del Puerto, pese al interés y dedicación mostrada por la Corporación municipal. Todo continuó igual hasta el ocaso de la República; las seis escuelas dispersas por la geografía de la población alquiladas por el Ayuntamiento y las casas habitación de los maestros también pagadas con el presupuesto municipal. Las pésimas condiciones económicas fueron otra constante que siguió teniendo la Casa Consistorial y la pertinaz lucha burocrática de la corporación por aliviar la misma. Así, en julio de 1936 se insistía en acordar que:

«se dirijan oficios a los Exmos. Sres. Ministros de Instrucción Pública y Hacienda, en súplica de que confeccionase los nuevos Presupuestos Generales para el año próximo se consigne cantidad bastante para atender al pago de las Casas habitación de los Maestros Nacionales, relevándose de ello al Municipio, por estimarlo una carga pesada para el mismo...»¹⁵.

De este modo, con las argumentales pinceladas históricas expuestas, si bien no queda concluso el cuadro educativo sanjuanero durante la II República española, se ha plasmado un boceto desarrollado de lo que fue la escuela de la población onubense de la época en relación con la política nacional de creación y construcción de escuelas.

REFERENCIAS

- AVIV, A. (1983). Una ciudad liberal: Madrid, 1900-1914. *Revista de Occidente*, 27-28, 86-92.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (1991). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Ed. Labor.
- GARRIGA, R. (1977). *El Cardenal Segura y el Nacional catolicismo*. Barcelona: Planeta.
- GUEREÑA, J. L.; TIANA Ferrer, A. (1994). La Educación Popular. En Guereña, J. L.; Ruiz Bertio, J.; Tiana Ferrer, A., *Historia de la educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación* (pp. 141-171). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E.
- JAVIERRE, J. M. (1990). El comportamiento del clero secular español (1808-1978). *XX Siglos, Revista de Historia de la Iglesia y de Cultura*, 1, 65-82.

¹⁴ A. M. S. J. Pto. Legajo 323. Educación y cultura. Contrato de cesión de terreno.

¹⁵ A. M. S. J. Pto. Legajo 32. Libro de Actas Capitulares 23, folio 6 Vto.



LA MUJER EN LOS CUERPOS DOCENTES DE SECUNDARIA ENTRE LOS AÑOS CUARENTA Y SESENTA: ANÁLISIS DESDE LOS ESCALAFONES

FRANCISCO MARTÍN ZÚÑIGA

ISABEL GRANA GIL

Universidad de Málaga

En el presente trabajo¹ analizamos la situación de la mujer en los cuerpos docentes de *Adjuntos* y *Catedráticos* de Institutos de Enseñanza Media a través de la legislación y los escalafones correspondientes. Abarca nuestro estudio desde los primeros años del franquismo hasta finales de los sesenta, período en el que se produce el despegue en la demanda social de esta enseñanza, iniciándose el paso del bachillerato de elite al de masas².

Este crecimiento conlleva un incremento importante de las plantillas de profesorado, como lo demuestra el hecho de que se pase de 3.353 profesores oficiales en el curso 1950-51 a 21.585 veinte años después —curso 1970-71—³. Precisamente, nuestro objetivo es conocer como repercuten esos cambios en las mujeres incorporadas a los cuerpos docentes mencionados, lo que requiere plantearnos interrogantes como: ¿Aumentan significativamente en número con respecto a los hombres? ¿Con qué edad se incorporan? ¿Cuáles son las categorías que ocupan con más frecuencia? ¿Qué materias imparten y si hay diferencias con respecto a los varones?...

¹ Forma parte del proyecto PB 95-0468 de la DGICYT: MEC 1996-99 que lleva por título «El acceso de la mujer a los cuerpos docentes de enseñanza media y superior en España (1939-1968)».

² Prueba de ello es que de los 216.744 alumnos del curso 1953-54 se pasa a 1.207.006 en el curso 1968-69. Para mayor comprensión de este aspecto cfr. VIÑAO FRAGO, A. (1992). Del bachillerato a la enseñanza secundaria (1938-1990). *Revista Española de Pedagogía*, 192, pp. 321-339.

³ Cfr. *Estadísticas de la Enseñanza en España* de 1950 y 1970.

Pero antes de dar respuesta a esas y otras preguntas, consideramos que es necesario indagar en la normativa legal que regula la situación del profesorado oficial de los institutos nacionales de enseñanza media, haciendo especial hincapié en las figuras de *Adjuntos* y *Catedráticos*.

1. LEGISLACIÓN SOBRE EL PROFESORADO

La secundaria es, en un principio, el nivel del sistema escolar que más preocupa al régimen franquista, de ahí que incluso en pleno conflicto bélico se acometa la primera reforma con la *Ley de 20 de septiembre de 1938*. En la base XIII de dicha ley, denominada *Profesorado oficial*, se especifica que los centros oficiales de segunda enseñanza han de contar «con la plantilla mínima de un *Catedrático* o *Profesor numerario* para cada uno de los grupos fundamentales del bachillerato, y un número adecuado de *Auxiliares* y *Ayudantes*».

Para la aplicación de lo dispuesto en la ley de 1938 se aprueba el decreto de 19 de febrero de 1942 sobre «*la reglamentación del Profesorado oficial de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media*» (B. O. E. 9-III-1942), aunque lo previsto ya en este decreto poco tiene que ver con lo propuesto en la ley anterior. Se establecen cuatro niveles:

1. *Catedráticos numerarios* para las disciplinas de *Filosofía*, *Lengua Latina*, *Lengua y Literatura griegas*, *Lengua y Literatura españolas*, *Geografía e Historia*, *Matemáticas* y *Ciencias Cosmológicas (Física-Química y CC. Naturales)* (art. 1º). Constituyen un Cuerpo del Estado con acceso a través de oposiciones entre licenciados o doctores en Facultad universitaria de Filosofía y Letras o Ciencias (cfr art. 2º).

2. *Profesores especiales* para *Religión*, *Idiomas modernos*, *Dibujo*, *Modelado* y *Trabajos manuales*, *Educación física*, *Música* y *Canto* (art. 1º). No se le exige ningún tipo de licenciatura y forman un Cuerpo especial al que se accede por oposición, salvo los de Religión que los nombra la jerarquía eclesiástica de acuerdo con un Estatuto particular (cfr. art. 3º).

3. *Profesores Adjuntos*, cuya tarea es la de sustituir al *Catedrático* y colaborar, bajo la supervisión del anterior, en todas aquellas tareas de la cátedra o cualquier otra actividad que le asigne la dirección del centro (art. 1º). El número de estos profesores está en función de la cantidad de alumnos matriculados oficialmente y tienen un carácter temporal por un período de cinco años, prorrogable por otros cinco, a propuesta del director del instituto, previo dictamen del *Catedrático* y oído el Claustro. Las plazas son cubiertas por licenciados o doctores mediante pruebas de aptitud, que constan de tres ejercicios (uno práctico, otro pedagógico y el último de

carácter técnico), ante un tribunal constituido por el director del centro y cuatro *Catedráticos* del mismo (cfr. art. 4º).

4. *Ayudantes* de clases prácticas designados por la dirección de cada instituto, a propuesta de los respectivos *Catedráticos* y previa alegación de los méritos que estimen oportuna. Deben ser licenciados y su designación es por un curso aunque prorrogable indefinidamente, siendo remunerados a cargo de los presupuestos del instituto (cfr. art. 4ª).

Observamos que el acceso a los centros de enseñanza media de ciertas categorías del profesorado (*Adjuntos* y *Ayudantes*) depende excesivamente de los intereses de la dirección y los *Catedráticos*, lo cual puede suscitar situaciones de «enchufismo», aunque, en términos generales, no hay duda de que la reforma propuesta en este decreto de 1942 supone un notable avance en el régimen docente de este tramo del sistema educativo franquista.

Todos estos cambios requieren una actualización de los escalafones con objeto de corregir imprecisiones y suprimir lagunas. Esa es la finalidad del decreto de 7 de noviembre de 1952 sobre el «*Escalafón de Catedráticos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media*» (BOE 25-XI-1952) en el que se especifica que dicho escalafón «*constituirá una unidad orgánica, sin división en secciones, aunque con indicación de los sueldos y las categorías a que pertenecen sus componentes*» (art. 2º); se incluyen los *Catedráticos* de Francés y Alemán (cfr. art. 4º); se toma como punto de arranque de la antigüedad la fecha de nombramiento como *Catedráticos* (cfr. art. 7º); la publicación oficial del escalafón corre a cargo del Ministerio de Educación Nacional (art. 9º) y tras un plazo de treinta días para presentar reclamaciones se publica con carácter definitivo en el Boletín Oficial del Estado (cfr. arts. 10, 11 y 12); finalmente, la periodicidad de su publicación debe ser bianual (cfr. 15ª).

La «*Ley de Ordenación de la Enseñanza Media*» (LOEM) de 26 de febrero de 1953 (BOE 27-II-1953) no modifica sustancialmente la estructura del profesorado prevista en el *Reglamento* de 1942, se limita a puntualizar o desarrollar con mayor precisión algunos aspectos:

— Con respecto a los *Catedráticos* se añade como novedad que los de Dibujo han de tener el título de la Escuela Superior de Bellas Artes (cfr. art. 44). Incluye un apartado de *deberes y derechos*: entre los primeros destaca el desempeño de las asignaturas fundamentales, la función examinadora; desarrollar las tareas educativas complementarias (extensión escolar) que se le asignen, asistir a los claustros, desempeñar cargos directivos, residir en la población donde se ubique el centro...; y con respecto a los segundos, señala el desempeñar la cátedra sin que se pueda ser suspendido o trasladado a no ser por sentencia judicial o expediente administrativo, disfrutar de sueldo y vivienda, percibir las remuneraciones y derechos pasivos que las leyes les asignen, gozar de protección especial por enfermedad o imposibilidad física, gratuidad escolar para él y sus hijos en los centros de enseñanza estatales, concursar a cátedras vacantes, participar

en oposiciones restringidas, permutar, disfrutar de vacaciones y licencias, permisos por enfermedad, solicitar excedencia⁴ y jubilación forzosa o voluntaria según determinen las leyes (cfr. art. 44).

— Sobre los *Profesores especiales*⁵ y los *Ayudantes* no añade nada nuevo. En el caso de los primeros se sigue sin especificar cual debe ser su titulación para ejercer la docencia.

— Las funciones de los *Profesores Adjuntos* previstas en esta ley son similares a las planteadas en otros textos legales anteriores, sólo añade que sustituyen a los *Catedráticos* en los *desdoblamientos*⁶ de clases. Donde sí hay novedad es en el modo de ingreso, que en este caso es «por oposición libre o restringida entre *Profesores Ayudantes* de instituto» y con cargo a los presupuestos del Estado (cfr. art. 46). En definitiva, estamos asistiendo a la puesta en marcha del *Cuerpo Estatal de Profesores Adjuntos*.

Resumiendo, esta ley es un paso importante en la consolidación de la «carrera docente» del profesorado oficial de institutos de enseñanza media, aunque sigue presentando serias lagunas: no determina la titulación exigible a los *Profesores especiales*, sólo se especifica que para ingresar en los escalafones de esta categoría, y en la de *Catedráticos*, se requieren «pruebas de aptitud y cursos o prácticas complementarias de perfeccionamiento» (art. 50) que garanticen su idoneidad científica y pedagógica; tampoco plantea las condiciones y pruebas a exigir para obtener el título de *Profesor adjunto* y el nombramiento de *Ayudante*. Sí es algo más explícita en la descripción de las pruebas de aptitud para el ingreso en el *Cuerpo de Catedráticos*⁷. Por último, pese al talante más flexible del ministro de Educación Nacional Joaquín Ruiz-Giménez, la ley se mantiene dentro de los cánones del régimen franquista: mantiene los privilegios de la Falange y la Iglesia católica en la elección y selección de determinado profesorado.

⁴ Esta puede ser *voluntaria* sin sueldo, aunque conservando el puesto en el escalafón por un plazo de uno a diez años, *forzosa*, por desempeño de cargo público, o *activa* (cfr. art. 44).

⁵ Los de F.E.N., educación física y enseñanza del hogar serán designados por las Delegaciones Nacionales del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina de F.E.T. y de la J.O.N.S. (cfr. art. 45). Los de religión son nombrados por el ministerio a propuesta de la jerarquía eclesiástica y gozan «de la misma consideración académica que los *Catedráticos numerarios*» (art. 54). El «Decreto orgánico de cátedras» de 21 de marzo de 1958 (BOE 2-IV-1958) insiste que «aunque las plazas de *Profesores de Religión* mantengan la condición legal de cátedras (...) gozarán de la misma consideración académica» (art. 1^o).

⁶ El *Estatuto de enseñanza media* de 1938 propugna la necesidad de desdoblar los institutos en centros masculinos y femeninos. Para dar respuesta a esa medida no hay catedráticos suficientes y por ello se recurre a los adjuntos, cfr. Ley de 17 de julio de 1947 «por la que se modifican las plantillas de *Catedráticos numerarios* de los *Institutos Nacionales de Enseñanza Media*» (BOE 20-VII-1947).

⁷ Plantea pruebas *teóricas y prácticas*: las primeras tratan sobre conocimientos específicos de la asignatura objeto de oposición y «doctrina pedagógica, tanto general como de las técnicas especiales docentes»; y de las segundas sólo se advierte que se realizarán de acuerdo con las directrices del ministerio (cf. art. 51).

Parte de las lagunas mencionadas anteriormente se van resolviendo con lo reglamentado en la legislación posterior. Este es el caso del decreto de 25 de septiembre de 1953 «*organizando el Profesorado adjunto*» (Boletín del Ministerio —B.M.— 7-X-1953). Pretende poner orden al confuso panorama del profesorado de enseñanza media, dado que en estos momentos coexisten categorías anteriores, incluso, a la guerra. Por ello, el citado decreto establece que:

— «*El Cuerpo de Profesores Adjuntos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media quedará constituido por los Profesores auxiliares numerarios, los Ayudantes numerarios, los Adjuntos permanentes (cursillistas de 1933) y aquellos cursillistas de 1936 Adjuntos temporales y profesores interinos (especiales o Adjuntos) que reúnan los requisitos estipulados por el presente decreto*» (art. 1º).

— Ante la variedad de aspirantes al *Cuerpo de Adjuntos*, los requisitos para ingresar son también diversos: los *Auxiliares numerarios*, los *Ayudantes numerarios* y los *cursillistas de 1933* deben tener reconocida la categoría por concurso si quieren acceder a dicho Cuerpo; los *cursillistas de 1936* pueden tomar posesión si han obtenido el reconocimiento según el decreto de 22 de mayo de 1953⁸; los *Adjuntos temporales* por oposición han de demostrar como mínimo ocho años de servicio y los *interinos* necesitan opositar y tener también reconocidos ocho años de servicio (cfr. art. 2).

— Todos los *Profesores Adjuntos* son adscritos a una disciplina de acuerdo con la titulación que poseen (cfr. art. 3º) y su escalafón es único, con derechos y obligaciones iguales para todos, pero con dos secciones independientes en las que se asciende por antigüedad. La primera sección está formada por los *Auxiliares numerarios*, seguidos de los *Ayudantes numerarios*, y la segunda por los restantes profesores (cfr. arts. 4ª y 5º).

— A los *Profesores especiales temporales* por oposición de idiomas modernos (inglés e italiano) se les exigen las mismas condiciones que a los *Adjuntos temporales* para opositar al *Cuerpo de Adjuntos*. En caso de que dichas disciplinas se las eleve al rango de cátedras se mantiene a estos profesores, aunque ello no impide que el ministerio pueda convocar oposiciones para proveer nuevas cátedras, ahora bien, los nuevos aspirantes deben poseer el título de licenciado en Filosofía y Letras (cfr. art. 8º).

⁸ A estos cursillistas les sorprendió la guerra cuando les faltaba un examen para terminar el curso de selección para aspirantes a profesores de Enseñanza Media y por ello, si desean pasar a *Profesores Adjuntos* necesitan demostrar una serie de requisitos: 1º, que han desempeñado funciones de encargado de cátedra, de curso o de *Profesor adjunto* durante un mínimo de cinco años; 2º, que no pertenecen a ninguno de los escalafones del ministerio; y 3º, hallarse depurado sin sanción o justificar la adhesión al Movimiento. Si no ha prestado servicios docentes en instituto puede obtener el nombramiento acreditando su aptitud en un ejercicio didáctico-pedagógico. Cfr. Decreto 22-V-1953 «*por el que se reconoce la condición de Profesores Adjuntos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media, con todos sus derechos, a los cursillistas de 1936*» (BOE 14-VI-1953, pp. 170-171).

En consecuencia, este decreto nos muestra la intención de la política educativa por resolver la enmarañada trama en la que se encuentra el profesorado (*Auxiliares numerarios, Ayudantes numerarios, Adjuntos permanentes (cursillistas de 1933), cursillistas de 1936, Adjuntos temporales e interinos*) de la enseñanza secundaria oficial, con objeto de ir ajustando la «carrera docente» a las categorías marcadas por la ley de 1953: *Ayudantes, Profesores especiales, Adjuntos y Catedráticos*.

La confirmación definitiva del *Cuerpo de Adjuntos* viene dada por la ley de Presupuestos de 1957 y refrendada por la ley de 26 de diciembre de 1957 (BOE 28-XII), en cuyo art. 2^a establece que a partir de 1^o de enero de 1958 la plantilla queda del siguiente modo:

CATEGORÍA	PROF. ADJUNTOS	SUELDO ANUAL	GRATIFICACIÓN
1 ^a	70	26.500 pta	8.000 pta
2 ^a	150	25.440 "	7.750 "
3 ^a	200	23.640 "	7.500 "
4 ^a	220	22.080 "	7.250 "
5 ^a	230	20.400 "	7.000 "
6 ^a	240	18.600 "	6.750 "
7 ^a	250	17.640 "	6.500 "
8 ^a	239	14.160 "	6.250 "

En la mencionada ley también se plantea la plantilla de *Catedráticos*:

CATEGORÍA	CATEDRÁTICOS	SUELDO ANUAL	GRATIFICACIÓN
1 ^a	70	42.200 pta	12.000 pta
2 ^a	150	38.520 "	11.500 "
3 ^a	200	35.880 "	11.000 "
4 ^a	220	33.480 "	10.500 "
5 ^a	230	30.960 "	10.000 "
6 ^a	240	28.200 "	9.500 "
7 ^a	250	26.640 "	9.000 "
8 ^a	239	21.480 "	8.500 "

Estas plantillas permiten dotar todas las plazas de los institutos existentes en ese momento, siendo efectivas a partir de enero de 1960 (cfr. arts. 1º y 2º). De todos modos, esas expectativas previstas por la legalidad no se cumplen, y prueba de ello es el escalafón de *Catedráticos* de 1963 donde la séptima y la octava categoría aún están sin cubrir, lo que evidencia una falta de profesorado.

Ratificada la creación del *Cuerpo de Adjuntos* de instituto por la ley anterior es necesario establecer las reglas para la formación inicial de dicho Cuerpo. Esa es la finalidad del decreto de 21 de marzo de 1958 que «constituye el *Cuerpo de Adjuntos Numerarios*» (BOE, 1-IV-1958) de esta manera:

— Inicialmente constituyen este Cuerpo todos los profesores mencionados por el decreto de 25 de septiembre de 1953, añadiéndose los *Profesores especiales* numerarios de Dibujo, Francés, Inglés e Italiano (cfr. art. 2º).

— La inclusión se hace por antigüedad y atendiendo al orden establecido en este decreto (cfr. art. 3º). Cada profesor queda adscrito a una disciplina (cfr. art. 6º) y el que tiene su plaza en propiedad queda confirmado en ella (cfr. art. 7).

— Las cátedras de Dibujo, Francés, Inglés e Italiano que estén confiadas a Profesores Especiales numerarios «no serán anunciadas para su provisión con *Catedráticos* mientras sigan desempeñadas por sus actuales titulares» (transitoria 8ª). Esta medida es un paso importante para elevar el rango de los profesores encargados de los idiomas modernos, disciplinas que, además, cada vez ocupan un papel más relevante en el currículum del bachillerato⁹.

Esta última cuestión se ratifica en la orden de 22 de marzo de 1958 (BOE 24-IV-1958) sobre «*las plantillas de Catedráticos y plazas de Adjuntos numerarios en los Instituto Nacionales de Enseñanza Media*» (cfr. orden 1ª y 2ª). Es precisamente en esta orden donde se especifica el número de profesores que debe haber por cada una de las disciplinas, sea el instituto masculino o femenino¹⁰, con la exclusión del Alemán, Italiano y Portugués¹¹:

⁹ En este sentido se expresa también el «*decreto orgánico de cátedras*» de 21 de marzo de 1958 (B. O. E. 2-IV-1958, art. 1º).

¹⁰ En los mixtos se exige una cátedra y una plaza mas de Lengua y Literatura Españolas (cfr. Orden de 22 de marzo de 1958, B. O. E. 24-IV, p. 529).

¹¹ Sólo se imparte Alemán en seis institutos de Madrid, cinco de Barcelona y en las capitales de distrito universitario que señale el ministerio hasta un máximo de 25; Italiano en cuatro institutos de Madrid, cinco de Barcelona y en aquellas capitales de distrito universitario que señale el ministerio hasta 20 como máximo; y Portugués en dos institutos de Madrid, y en los institutos femeninos de Salamanca, Sevilla y Santiago de Compostela. Todas estas enseñanzas se imparten a razón de una cátedra y una plaza de adjunto por instituto (cfr. *Id.*).

ASIGNATURAS	CÁTEDRAS	PLAZAS DE ADJUTS.
Filosofía	1	1
Griego	1	1
Latín	1	1
Lengua y Lit. Españolas	1	2
Geografía e Historia	1	2
Matemáticas	2	1
Física y Química	1	1
Ciencias Naturales	1	1
Dibujo	1	1
Francés	1	1
Inglés	1	1
TOTAL	12	13

Nota: cfr. Orden de 22 de marzo de 1958 (BOE 24-IV), p. 530.

Los *Catedráticos*, *Profesores especiales* y *Profesores Adjuntos* tienen un mínimo de doce unidades didácticas semanales y si no tienen suficiente con su asignatura se les asignan otras afines hasta que cubran toda la docencia. Los *Profesores especiales* no pueden impartir asignaturas distintas a las propias a no ser que sean licenciados (cfr. O. de 27 de marzo de 1958, BOE 24-IV-1958, p. 523).

Para finalizar, quisiéramos detenernos brevemente en el decreto (10 de agosto de 1963 —BOE 9-IX-1963—) que refunde de modo más claro toda la normativa anterior sobre «*las condiciones exigidas para el ingreso en el Profesorado Oficial de Enseñanza Media*». Para participar en los ejercicios de oposición, tanto si son para cátedra como para adjuntía, se requiere: 1º Ser español; 2º Haber cumplido los veintiún años; 3º No hallarse incapacitado para ejercer cargo público; 4º No padecer psicopatías u otra enfermedad o defecto físico incompatible con el ejercicio de la docencia; 5º Poseer el título académico correspondiente; 6º Haber realizado unas prácticas docentes de catorce meses con la aptitud pedagógica aprobada; 7º Acreditar una conducta intachable; 8º No haber sido excluido de otra oposición por fraude intencionado; 9º No haber sido expulsado de algún Cuerpo; 10º Comprometerse a respetar lo establecido en las leyes de la función pública; 11º Los eclesiásticos tienen que poseer el «*nihil obstat*»; 12º Las mujeres que no hayan cumplido 35 años deben justificar el haber prestado el Servicio Social (cfr. art. 1º).

Los requisitos anteriores son una copia de la normativa que regula las oposiciones al *Cuerpo de Catedráticos de Instituto Nacionales de Enseñanza Media* de la II República (decretos de 4 y 25 de septiembre de 1931). Ello pone en evidencia que pese a la decidida intención de la política educativa franquista por borrar toda influencia republicana, hay cuestiones, como la anterior, de carácter administrativo u organizativo, que las mantiene vigentes de un modo más o menos explícito.

Aprovechando esta alusión a los requisitos para opositar, pasamos a indagar sobre la situación de las mujeres que aprueban dichas oposiciones y se incorporan a los distintos Cuerpos docentes de enseñanza secundaria.

2. ANÁLISIS DE LOS ESCALAFONES DOCENTES

En este apartado pretendemos, a través del estudio del Escalafón de *Profesores Adjuntos* de Instituto de 1958, único de que disponemos hasta ahora, y los de *Catedráticos* de 1941, 1953, 1957 y 1963 saber algo más de como se van incorporando las mujeres a la docencia de secundaria, concretamente en los institutos de bachillerato, a qué asignaturas, cuál es su promoción y movilidad laboral, etc.

La primera información que nos da el estudio de estos escalafones, es precisamente el conocimiento de las dos primeras mujeres pertenecientes al cuerpo de *Catedráticas* de instituto de enseñanzas medias: Julia Gomis Llopis que accede en 1918 y M^a Luisa García-Dorado Seirullo que lo hace en 1923, y que sigue ejerciendo en 1963. Las siguientes en incorporarse a los mismos lo harán a partir de 1928, tanto en el cuerpo de *Adjuntas* como en el de *Catedráticas*.

ESCALAFÓN DE ADJUNTOS DE INSTITUTO DE 1958

CATEGORÍAS	TOTAL	MUJERES	%
1 ^a	91	5	5.49
2 ^a	167	19	11.37
3 ^a	218	85	38.99
4 ^a	262	77	29.38
5 ^a	239	95	39.74
6 ^a	85	27	31.76
Excedentes	19	7	36.84
Sin fecha de nacimiento	14	3	21.42
TOTAL	1095	318	29.04

Fuente: Elaboración propia a partir del Escalafón de 1958 de *Profesores Adjuntos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media*.

Como podemos observar en el escalafón de *Adjuntas*, en la cuarta categoría del mismo hay un descenso de aproximadamente un 10% con respecto a las categorías superior e inferior. Si nos detenemos en las profesoras pertenecientes a esta categoría, nos daremos cuenta que opositan entre 1944 y 1953, habiendo nacido entre 1900 y 1915 la mayoría, por lo que acceden a la adjuntía a partir de los 30 años de edad. Muchas de ellas son depuradas¹², entre los años 1937 y 1943 aproximadamente, lo que indica que ejercían la docencia durante la guerra. Parece ser, que durante estos 10 años accedieron mujeres que cuando comienza el régimen franquista ya ejercían como profesoras de instituto, y que estudiaron en los años 20 y principio de los 30, siendo, además, muy escasas las nacidas entre 1915 y 1920-22, que serían las que habrían estudiado en la década de los 40. Sin embargo, las pertenecientes a la tercera categoría, aunque tienen las mismas características de edad y además coinciden en el hecho de haber sido depuradas, opositaron en 1943, lo que nos lleva a la conclusión de que en la década siguiente, es decir de mediados de los 40 a mediados de los 50 el panorama social era más agresivo con la incorporación de la mujer al mundo laboral.

ESCALAFONES DE CATEDRÁTICOS

	1941			1953			1957			1963		
CATEGORÍAS	TOT.	MUJ.	%									
1ª	6	-	-	30	-	-	35	-	-	85	10	11.76
2ª	17	-	-	82	-	-	75	1	1.33	196	17	8.76
3ª	22	-	-	97	10	10.30	98	12	12.24	264	38	14.39
4ª	106	-	-	148	13	8.78	174	16	9.19	295	66	22.37
5ª	133	2	1.50	166	11	6.62	156	14	8.97	266	95	35.71
6ª	156	17	10.89	176	27	15.34	195	35	17.94	71	31	43.66
7ª	180	13	7.22	180	40	22.22	213	44	20.41	-	-	-
8ª	112	12	10.71	-	-	-	34	10	29.41	-	-	-
Excendentes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	742	44	5.92	879	101	11.49	930	132	14.19	1263	272	21.53

¹² Actualmente, dentro de la investigación mencionada al principio sobre «El acceso de la mujer a los cuerpos docentes de enseñanza secundaria superior», estamos analizando los expedientes de depuración de las profesoras de secundaria.

Así mismo, las incluidas en la quinta y sexta categoría también nacieron entre 1900 y 1920 y aprueban la oposición en 1955. Es llamativo el dato que de un total de 318 mujeres que aparecen en el escalafón 124 accedieron en este año, por lo que parece que la idea era, después del decreto de 25 de septiembre de 1953 por el que se crea el cuerpo de *Adjuntos* de instituto, dar estabilidad al profesorado de este nivel, además de agrupar en una sola categoría a los diversos tipos de numerarios y no numerarios que había: *Adjuntos* interinos, *Ayudantes*, cursillistas del 33, cursillistas del 36, etc.

Respecto a los escalafones de *Catedráticos*, pasa algo similar: en el de 1941, en la sexta categoría hay un 10.89% de mujeres, descendiendo a un 7.22% para volver a subir en la octava categoría a un 10.71%, siendo, además, arrastrado este fenómeno, ya que son las mismas mujeres, en los siguientes escalafones analizados, pues en el de 1953 Y 1957 se nota ese descenso en las pertenecientes a las categorías cuarta y quinta, sobre todo en esta última, en los dos casos, y en el de 1963 el descenso se hace notar en la segunda categoría. Aunque éste no es tan acusado como en el caso de las *Adjuntas*, que como hemos comentado es de un 10%, también hay que tener en cuenta que es menor el número de *Catedráticas* y nos parece significativo que mientras en la sexta categoría de un total de 156, haya 17 mujeres, en la siguiente, aun aumentando el total a 180, disminuya el de éstas a 13. De todos modos, hemos de reconocer que no encontramos una causa que lo justifique, ya que excepto tres, las demás opositan antes de la guerra igual que las de la categoría superior, por lo que parece achacable, a falta de estudios más profundos, a causas fortuitas, como que muriesen en la guerra o bien que fuesen depuradas y separadas del cargo por razones políticas, religiosas,...

También se puede observar en los escalafones de *Catedráticos*, al principio de una manera paulatina y luego más rápidamente, como van ganando terreno las mujeres en estos cuerpos docentes y de un 5.92% del total en 1941, se llega en 1963 al 21.53%, es decir, la feminización de la enseñanza, que no sólo afecta a la primaria como todos sabemos, aunque en estos años todavía se está planteando en el nivel de secundaria, y empieza a notarse de forma más clara en categorías inferiores, ya que si comparamos el 14.19 % que suponen las mujeres en el escalafón de *Catedráticos* de 1957, con respecto al casi 30 % —29.04 % exactamente— de representantes femeninas en el de *Adjuntos* de 1958, comprobamos que hay la mitad de *Catedráticas* que de *Adjuntas*.

Además, existen más profesoras en las últimas categorías de los distintos escalafones, lo que da información de la constante incorporación de las mismas a este nivel de la enseñanza. En este sentido creemos que es bastante significativo ese 43.66% en la última categoría del escalafón de *Catedráticos* de 1963.

DISTRIBUCIÓN DE ADJUNTAS POR MATERIAS (1958)

ASIGNATURA	TOTAL	%
Dibujo	21	6.60
Latín	29	9.11
Griego	10	3.14
Filosofía	9	2.83
Lengua y Lit. Españolas	50	15.72
Geografía e Historia	45	14.15
Física y Química	20	6.28
Ciencias Naturales	18	5.66
Matemáticas	15	4.71
Francés	43	13.52
Alemán	14	4.40
Inglés	27	8.49
Italiano	15	4.71
Ed. Física	1	0.31
Caligrafía	1	0.31
TOTAL	318	100

Fuente: Elaboración propia a partir del Escalafón de 1958 de *Profesores Adjuntos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media*.

Respecto a las materias que imparten estas profesoras de secundaria, y aunque en los cuadros se ha hecho un reparto en números totales y en %, el comentario lo haremos agrupando las asignaturas en tres grupos que nos parecen significativos: las de la rama de letras, dentro de la cual se agrupan el *Latín*, *Griego*, *Lengua y Literatura*, *Geografía e Historia* y *Filosofía*, las de ciencias, es decir, *Matemáticas*, *Ciencias Naturales* y *Física y Química*, y por último los idiomas modernos como son el *Francés*, *Inglés*, *Alemán* e *Italiano*, quedando el dibujo aparte, para el que se exige, como hemos dicho antes, el título de la Escuela Superior de Bellas Artes.

DISTRIBUCIÓN DE CATEDRÁTICAS POR MATERIAS

ASIGNATURAS	1941		1953		1957		1963	
	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
Dibujo	1	2.72	-	-	7	5.34	9	3.30
Latín	5	11.36	12	12.88	16	12.21	39	14.33
Griego	3	6.81	9	8.91	11	8.39	19	6.98
Filosofía	-	-	1	0.99	2	1.52	7	2.57
Lengua y Literat.	10	22.27	8	17.82	20	15.26	33	12.13
Geografía e Hist.	4	9.09	15	14.85	15	11.45	26	9.55
Física y Química	4	9.09	7	6.93	9	6.87	14	5.14
CC. Naturales	3	6.81	8	7.92	16	12.21	31	11.39
Matemáticas	6	13.63	8	7.92	8	6.10	12	4.41
Francés	9	20.45	20	19.80	25	19.08	49	18.01
Alemán	-	-	3	2.97	2	1.52	7	2.57
Inglés	-	-	-	-	-	-	22	8.08
Italiano	-	-	-	-	-	-	4	1.47
TOTAL	44	100.00	101	100.00	131	100.00	272	100.00

Fuente: Elaboración propia a partir de los Escalafones de *Catedráticos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media* correspondientes.

Las asignaturas a las que se dedican en mayor medida las profesoras son las de letras, que oscila entre un 45% y un 55% en los distintos escalafones, lo que por otro lado es lógico, teniendo en cuenta que las pocas mujeres que accedían a la universidad en esta época, estudiaban mayoritariamente Filosofía y Letras. Sin embargo, dentro de las mismas es muy significativa la escasa dedicación de las mujeres a la *Filosofía*, no llegando en ninguno de los escalafones al 3%. Asimismo es destacable el aumento que van obteniendo las lenguas vivas a las que se dedican en los últimos escalafones alrededor de un 30%, destacando entre las mismas las dedicadas al *Francés*, lo que es normal, por otro lado, ya que ésta era obligatoria en el bachillerato y las demás eran optativas. Por último, y como era de esperar, era menor la dedicación a las asignaturas de ciencias y al *Dibujo*, que se consideraban menos femeninas que las de letras o idiomas. No obstante sí nos ha llamado la atención el paulatino descenso de las mismas en los escalafones de *Catedráticas*, donde, desde un casi 30% en el de 1941, pasa a

un 21% en el de 1963, siendo incluso menor en el de *Adjuntas* que no llegaba a un 17%. Seguramente, el ambiente social iba determinando su dedicación a unas u otras, porque a pesar de que cada vez la incorporación femenina a la docencia de secundaria iba siendo mayor, está claro que no era la misma para todas las asignaturas. Es más, cuando eran menos mujeres, su dedicación era más diversificada entre ciencias y letras, si exceptuamos la Filosofía y el dibujo, que siempre ha sido muy escaso el número de las que se dedicaban a ellas.

En cuanto a la promoción profesional de estas profesoras, al disponer únicamente de un escalafón de *Adjuntas*, nos es más limitada la información, no obstante, creemos que puede ser significativa, o al menos aproximativa, de la misma. Hemos contabilizado 20 *Adjuntas* que promocionan a *Catedráticas* en estos años, es decir un 6.28%, aunque seguramente esta cifra será mayor, puesto que el último escalafón de *Catedráticos* que hemos analizado es el de 1963, y posiblemente algunas más lo harían después de esta fecha. Sin embargo, al no conocer el % masculino, no podemos saber si esta conformidad en la categoría laboral es solamente en el caso de las docentes femeninas o es generalizable.

Lo que sí nos ha parecido significativo es que sean las profesoras de inglés e italiano, materias nuevas en la categoría de *Catedráticas* en el escalafón de 1963, las que más promocionan, siendo 10 entre los dos idiomas, exactamente la mitad de las que ascienden de categoría, que junto a las dos de *Francés*, forman el 60% del total, repartiéndose el resto entre las asignaturas más tradicionales de *Lengua y Literatura españolas*: 15% (3), *Latín*, *Física y Química* y *Geografía e Historia* con el 5% cada una (1) y ciencias naturales con el 10% (2). También tenemos conocimiento de una catedrática de inglés, Patricia Shaw Fairman, que accede a la cátedra de lengua inglesa de la Universidad de Barcelona en 1966, siendo muy celebrado en la revista de Enseñanza Media, lo que demuestra lo inusual del caso, de *Catedráticos* de instituto a *Catedráticos* de universidad en general, y mucho más en el caso de tratarse de docentes femeninas.

Por último, y dentro de las escalafones de *Catedráticos* se observa gran movilidad geográfica, siendo pocos los casos de permanecer en el primer destino durante su carrera docente, y lo más habitual ejercer al menos en dos localidades, pero sin ser tampoco escasas las que dan sus clases al menos en tres institutos de distintas ciudades. Sirva como ejemplo el caso de una catedrática que ejerció, al menos, en León, Orense y Alicante, lo que hasta cierto punto nos puede dar una idea de su estado civil, de mujeres solteras, porque si bien los continuos traslados de un hombre no traía consigo mayores problemas de familia, en el caso de las mujeres no ocurría lo mismo, ya que no es raro ni conlleva muchas dificultades que una mujer e hijos se adaptasen a los traslados del marido y padre por causas laborales, sin embargo lo contrario suponía toda una problemática difícil de solucionar, excepto en los casos de soltería o viudedad. En este sentido desconocemos la panorámica del cuerpo de las *Adjuntas* al no poder compararlas con ningún otro escalafón y por lo tanto no conocer su movilidad laboral.

CONCLUSIONES

Desde el punto de vista legal, en estos años asistimos a la consolidación de la «carrera docente» del profesorado oficial de institutos de enseñanza media. La política legislativo-educativa muestra una clara intención por resolver la enmarañada trama en la que se encuentra el profesorado (*Auxiliares numerarios, Ayudantes numerarios, Adjuntos permanentes (cursillistas de 1933), cursillistas de 1936, Adjuntos temporales e interinos*), tratando de que se reduzcan a tres las categorías: *Ayudantes, Adjuntos y Catedráticos*. Este empeño tiene como principal manifestación la puesta en marcha del *Cuerpo Estatal de Profesores adjuntos* y la progresiva desaparición de los *Profesores especiales* que, poco a poco, tienden a incorporarse al *Cuerpo* anterior o al de *Catedráticos*.

Por otro lado, a través del análisis de los escalafones, hemos podido comprobar que el acceso de las mujeres a la docencia de la secundaria pública, es más gradual durante las décadas de los cuarenta y cincuenta, y aumenta, sin embargo, de forma muy amplia en los años sesenta, coincidiendo, de hecho, con la generalización de este tipo de enseñanza, como señalábamos al principio, lo que trae consigo la creación de nuevos institutos, secciones filiales, etc., que demandan mayor número de profesorado, oportunidad que la mujer va a aprovechar. Este aumento nos demuestra también, que la salida profesional de muchas de las licenciadas que deciden ejercer profesionalmente, va a ser la docencia de secundaria, aunque en mayor medida en la categoría de profesoras *Adjuntas* que en la de *Catedráticas*, y en las asignaturas de letras más que en las de ciencias.

**«TESTAMENTOS TRAICIONADOS»: LA UTOPIA DEL «98»
EN SU CONTRAIMAGEN NEGATIVA. RELIGIÓN,
EDUCACIÓN Y PODER EN LA PRIMERA DÉCADA
FRANQUISTA**

MARÍA NIEVES GÓMEZ GARCÍA
Universidad de Sevilla

Durante los ya lejanos años cincuenta, suavizados un tanto los modales políticos de la dictadura, algunos autores, anatematizados primero y luego «readaptados» por el Régimen franquista, empezaron a ser leídos en la semiclandestinidad por una generación que en esas fechas no había pasado todavía de los veinte años. Y entre ellos quizás el que más contradicciones produjo, el más incisivo y a su vez el más cercano a los problemas que en esa edad teníamos me atrevería a afirmar que fue Unamuno. Ciertamente es que de la generación del «98», de la que como escritor formaba parte, se hablaba en las clases, sobre todo de enseñanza secundaria y universitaria, y de ella nos examinábamos en la asignatura de Literatura Española. Pero la visión que se nos daba de los autores que la integraban: Pío Baroja, Azorín, Antonio Machado, Ramiro de Maeztu y el propio Unamuno, en los libros de texto y en las propias aulas, era la de un grupo de escritores que, con salvas excepciones, tenían una cierta proximidad e incluso hasta podían servir de fuente de inspiración de la España que estábamos viviendo, «Una, Grande y Libre». Porque la defensa de la «cultura patria», de «nuestra idiosincrasia», de «nuestros valores», de «nuestra gloria anclada en la fe», principios que algunos de esos escritores defendían, parecía tener mucho que ver con esa «España salvadora de Europa y portadora de valores eternos», en cuya retórica crecimos en los años cuarenta. Pero poco a poco el error se disipó, y pronto nos dimos cuenta que la España de Baroja nada tenía en común con la de Pemán, ni la intrahistoria de Unamuno significaba lo mismo que la historia de nuestra Inquisición. Y que, precisamente, de la lectura de las principales obras de los autores de esa generación no se resolvía en verdades absolutas, proclives al fanatismo, sino más bien en dudas y contradicciones más afines con la tolerancia y el

ejercicio de la libertad. Y, entre otras cuestiones que suscitaban, se descubría que la religión, la fe religiosa no debía ser impuesta como un dogma inapelable, sino elegida, si ello sucedía, desde el conocimiento libre y voluntario.

Pues bien, en estas Jornadas en que 1898 es fecha clave alrededor de la cual se tejen nuestros escritos, valga el que a continuación se presenta como una reflexión que tuvo sus orígenes en aquellas crisis juveniles prendidas sobre todo de la obra unamuniana y a su vez inflamadas del amor a España y sus gentes y sus tierras tal como la cantaba la serena prosa de Azorín. Con el intento de desvelar, una vez más, todo lo negativo que la contraimagen fabricada por el franquismo supuso para la educación de los que nacimos con su signo. Y de cómo de nuevo están vivos Unamuno, Baroja, Pérez Galdós, aunque desde otros frentes y otras barracas se intente mediatizar su pensamiento y España siga siendo un concepto que precisar, como si Unamuno hubiera escrito hace unos instantes: «la agonía de mi patria que se muere, ha removido en mi alma la agonía del cristianismo. Siento a la vez la política elevada a religión y la religión elevada a política»¹, en una clara alusión a las verdades impuestas y no asumidas, sobre todo cuando estas verdades suponen el dominio de nuestras conciencias y la intolerancia y la represión como fórmulas de convivencia. Cercanos al tercer milenio, creo que la responsabilidad más grave que siguen teniendo los educadores en la actualidad es la de erradicar el fanatismo de la conducta humana ya que, paradójicamente, cuando la transmisión de contenidos culturales y científicos debiera suponer el desarrollo de una autoconciencia capaz de la objetivación y esta transmisión se realiza cada vez con menos trabas, hombres y mujeres, aparentemente «sabios» y «prudentes», desarrollan unos modos de relación difíciles de justificar desde parámetros considerados racionales. La tolerancia y el diálogo dejan paso frecuentemente a la incompreensión e incluso a la persecución, en una sociedad que debería haber terminado con cualquier actuación derivada del dogmatismo o la xenofobia. Y es que el fanatismo² se suele enmascarar con argumentos pseudo-idealistas, decididamente subjetivos, impregnados las más de las veces de una religiosidad mediadora de intereses deshumanizadores³. Cier to que sería un error afirmar que la religión, que las creencias religiosas, promueven fatalmente la fanatización. Numerosos ejemplos invalidarían esa tesis. Pero no creo equivocarme si afirmo que en la mayoría de las

¹ UNAMUNO, M. (1986). *La agonía del cristianismo*. Madrid. Alianza Editorial, p. 108.

² El Diccionario de la Real Academia de la Lengua define al fanático como la persona «que defiende con tenacidad desmedida y apasionamiento, creencias u opiniones religiosas; preocupado o entusiasmado ciegamente por una cosa». Así mismo, María Moliner, quizás con un criterio más sintético, afirma que fanático es «el partidario exaltado e intolerante de una creencia».

³ No está de más recordar la situación que ha vivido y aún vive la antigua Yugoslavia, o la que sigue desarrollándose en países como Argelia, Túnez, Egipto..., en donde la fanatización religiosa está siendo desarrollada e instrumentalizada por intereses ajenos al propio concepto de religión.

actuaciones sectarias ha tenido mucho que ver la influencia de una determinada religión, asumida generalmente por imposición o por costumbre, y reforzada, eso sí, por su dependencia del poder político.

La escuela, en sus tres niveles, primario, secundario y superior, tendría que haber sido el principal ámbito donde hombres y mujeres desarrollasen conductas liberadoras, y sus responsables más directos, los profesores, los verdaderos agentes de este proceso. Pero esa misión ha estado subvertida a lo largo de la historia e, incluso, en numerosas ocasiones, la escuela ha favorecido el desarrollo de la fanatización, instrumentalizada en contra de su propia esencia. Muchas han sido las causas que han contribuido a que la escuela no ayude a desarrollar espíritus libres capaces de responsabilizarse de sus actos, precisamente porque en la realización de esos actos se había prescindido de un conocimiento fundado de la realidad. Pero quizás, de esas causas, una de las más graves ha consistido en la confusión mostrada en relación con la enseñanza de la religión dentro de las aulas, porque la escuela ha creído con demasiada frecuencia que su misión era adoctrinar cuando en realidad debiera haber sido la preparación de las personas para una elección religiosa libre. Y esa circunstancia se agrava todavía más cuando la enseñanza de la religión traspasa la finalidad escolar y es en realidad un instrumento al servicio del Estado, que intenta consolidar su poder adueñándose de las conciencias desde unas creencias determinadas, impuestas por obligación y desarrolladas desde la exigencia dogmática. Con grave castigo, aquí, en la tierra, y no sólo en el cielo, para el disidente.

En esta situación, el poder político se alía con el poder religioso en una cerrada simbiosis en que la religión pierde su verdadera naturaleza para transformarse en mera ideología al servicio del Estado, que, a su vez, coadyuva al mantenimiento de toda la superestructura formal desarrollada alrededor de esa religión, que en realidad se confunde con un conjunto de rituales y reglas desprovistos de radicalidad, pero que condicionan duramente la vida cotidiana de los individuos, porque en todo momento están asentados en la propia necesidad que tenemos los seres humanos de acercarnos al Misterio. Misterio que siguiendo a Martín Velasco «aparece como la realidad absolutamente suprema que irrumpe en la vida del hombre afectándole en su más íntimo centro de forma incondicional» (1982, 306). Pero el aprovechamiento de esa necesidad, desde intereses ajenos a la misma, provoca una perversión del propio concepto de religión «que ha aparecido como una relación interior del hombre con una realidad invisible... que tendría su lugar en lo más íntimo del sujeto y sólo afectaría al foro más íntimo de la conciencia» (*ibidem*, 309), y que desde luego en ningún momento debería estar sometida al dictamen del poder político.

Es cierto que la religión «explica a la vez el hombre y el mundo y el hombre en el mundo y le permite realizar cierto número de acciones y mantener la cohesión social y justificar todo lo que regula la existencia colectiva... Y fundamento de las instituciones, la religión se introduce en toda vida colectiva y se revela como indispensable para el mantenimiento

de la organización social» (Meslin, 1978, 258), pero no por ello ha de usarse malversando su propia radicalidad, pues «su condición de orden de lo último y definitivo en el hombre permite la acción de la vida religiosa sobre el orden de lo profano sin privar a éste de su especificidad y su autonomía y sin imponerle criterios externos de acción» (Martín Velasco, 314). De ahí que la religión solamente cuando es entendida como un bien cultural podrá tener su lugar en los planes de estudio de los distintos niveles de enseñanza. Y siempre que se trate de una revisión histórica de las distintas religiones o a lo más de un análisis fenomenológico del sentido que para la vida del hombre tiene lo sagrado. Para que partiendo de tal conocimiento el hombre decida si elige una determinada religión o desea prescindir de ella, aún cuando no renuncie al sentimiento religioso e incluso a la relación con el Misterio expresada en diferentes hierofanías (Mircea Eliade, 1981). Pero que en ningún momento justifiquen el apoyo a la fanatización que determinados usos de la religión desarrollan. Y si realmente «una religión será considerada tanto más verdadera cuanto mejor consiga ayudar al hombre a realizar la unidad de su existencia» (Meslin, 258), la elección deberá ser hecha desde la libertad que fundamenta esa unidad.

Valgan estas reflexiones como introducción al análisis de las leyes educativas promulgadas en una época de la historia de España en que la religión se transformó en mera ideología; o al menos esa fue la consecuencia, pues se utilizaron las creencias religiosas, en este caso católicas, para conseguir una sólida unidad política. Desde el miedo y el adoctrinamiento, la religión perdió su carácter de sentimiento privado capaz de comunicarse desde el «convivium», como *ecclesia*, para, institucionalizada, ideologizarse haciéndose clerical. Y su finalidad se vio mediatizada por los intereses de ese clero que ya no podía ser identificado con los apóstoles de la religión, sino con los mediadores que afianzaban el poder político desde la imposición de esas verdades religiosas. Y aunque nuestra comunicación se refiera especialmente a las tres leyes que rigieron los tres niveles de enseñanza en el primer período franquista: 1938 para el bachillerato; 1943 para la enseñanza universitaria, y 1945 para la enseñanza primaria, y el estudio de estas leyes no sea nada novedoso, lo cierto es que con el análisis de tales documentos pretendemos no tanto mostrar el grado de perversión que alcanzó la religión al someterse a los parámetros gubernamentales, puesto de manifiesto, repetimos, por numerosos historiadores, sino justificar nuestra defensa de una enseñanza pública no confesional y desde luego desprovista de cualquier adoctrinamiento y menos aún de imposición, precisamente a partir de un concepto de religión que niega cualquier mediación «interesada». Haciendo a la historia cómplice de nuestra tesis, porque el conocimiento del pasado nos muestra lo funesto que fue para la sociedad española promover esa religiosidad fanatizadora, aunque a veces sea más cómodo «creer» sin experimentar «el sentimiento trágico de la vida».

La relación entre el Gobierno y la Iglesia Católica durante los primeros años del Régimen franquista nos recuerda cómo en la historia de la humanidad el uso de la religión para lograr la servidumbre de hombres y muje-

res ha sido una constante y no precisamente privativa del catolicismo. Lo que ocurre es que sí, como afirma Gómez Caffarena (1997), repitiendo a Hegel, la religión cristiana es «la religión consumada», y que «en el proceso histórico de las religiones es el estadio final», es difícil comprender la aceptación por parte de sus miembros de tal función. Claro que no es menos cierto que en el transcurso de la guerra civil española la reacción de algunos de los defensores de la República estuvo llena de odio e incluso de crueldad en relación con la Iglesia. Y muchos de sus sacerdotes y religiosos fueron víctimas de tales sentimientos. Pero el propio concepto de religión, sentimiento íntimo e intransferible, ajeno a cualquier mediatización política, invalida el uso que se hizo de la misma, precisamente por algunos de los católicos más destacados de la Iglesia española, que concertaron una alianza—sumisión con el Gobierno con la pretensión de conseguir un monopolio dictatorial de la enseñanza católica en los centros públicos y privados. No otro sentido tienen los escritos de Pla y Deniel o los del cardenal Gomá, que parecen dar la razón a los que consideraron que «el catolicismo era el atajo adecuado para llegar a una serie de objetivos conservadores de distinto interés y valor para los monárquicos constitucionales, los carlistas y los republicanos de derechas» (Lannon, 1990, 237).

No obstante, algunos sacerdotes significados mostraron su disconformidad con este uso de la religión y pretendieron evitar que la Iglesia repitiese errores históricos, dejándose arrastrar por el poder político. Y en ese sentido es bueno recordar al canónigo Gallegos Rocaful, el cual negaba el carácter de Cruzada de la Guerra Civil para definirla como una guerra de clases «en la que las clases propietarias ocultaban la defensa de sus intereses bajo la bandera de la religión» (*ibidem*, 250). O al ex-jesuita Vilar i Costa que en sus escritos se expresaba en parecidos términos repitiendo la alocución del canónigo Arboleya cuando decía que la «apostasía de las masas se debía, en buena medida a los intereses de clase que habían guiado la acción de los propietarios y los políticos, y que les enfrentaban a los trabajadores y a los pobres» (*ibidem*, 251). Es decir, durante la guerra civil se configuró un modo de entender la religión por parte del gobierno franquista que, firmada la paz, impregnó la manera de vivir y de pensar de muchos de los españoles, en unos casos reforzando su conciencia de triunfadores y en otros desviando desde el temor sus verdaderos sentimientos. Porque «durante la mayor parte de la guerra el catolicismo y el Alzamiento Nacional fueron prácticamente sinónimos. Se celebraron grandes misas de campaña para los soldados [...], y la toma de ciudades era festejada con solemnes ceremonias religiosas» (*ibidem*, 254). Aunque sería injusto olvidar que en los inicios de la sublevación contra la República parece que «no hubo intervención eclesiástica, ni obispos conspiradores, ni acuerdo previo con los generales insurgentes, y la causa decisiva de la sublevación no era religiosa» (*ibidem*, 235), a pesar del rechazo que la Iglesia mostró en relación con la política llevada a cabo por la República en cuestiones tales como confesionalidad y enseñanza. Pero hay que aceptar que, sobre todo, los primeros gobiernos de Franco consolidaron su situación haciendo de la Iglesia oficial una incondicional aliada.

Todavía en plena guerra civil, el Régimen, consciente de la importancia de la enseñanza para la consolidación de las nuevas ideas, inicia una política educativa tendente, en primer lugar, a demoler la desarrollada en la etapa anterior y, en segundo lugar, a imponer, desde el argumento de la tradición y la historia, la confesionalidad religiosa católica para todas las instituciones educativas. Y en este sentido, la primera ley en relación con la enseñanza, que se publica, se refiere al nivel secundario en su sección más significativa como era el bachillerato. Lo cual no fue extraño, pues rechazada cualquier propuesta que tuviera que ver con la República o con los que parecieron sus mentores, los institucionistas, la segunda enseñanza volvía a recuperar su carácter elitista y minoritario, propio para los que quisieran y «pudieran» acceder a estudios universitarios. Es decir, volvía a ser identificada como el nivel de enseñanza propio de las futuras clases dirigentes (Puelles Benítez, 1980). Pues se pensaba que este grado de enseñanza «es el instrumento más eficaz para, rápidamente, influir en la transformación de una Sociedad y en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras» (Ley de 20 de septiembre de 1938, Declaración de Principios). Y aunque en cierto sentido promueve uno de los Planes de Bachillerato de mayor contenido humanístico (Gómez García, 1996), la presencia de la religión como materia fundamental y obligatoria no admite dudas. Utilizando argumentos llenos de «fervor»: «El Catolicismo es la médula de la Historia de España. Por eso es imprescindible una sólida instrucción religiosa que comprenda desde el Catolicismo, el Evangelio y la Moral, hasta la Liturgia, la Historia de la Iglesia y una adecuada Apologética, completándose esta formación espiritual con nociones de Filosofía e Historia de la Filosofía» (Ley de 1938). De ahí que no sorprenda que uno de los principios fundamentales del nuevo bachillerato fuera «el empleo de una técnica docente formativa de la personalidad sobre un firme fundamento religioso, patriótico y humanístico» (*Ibidem*), como tampoco que una de las funciones de la recién creada Inspección de Enseñanza Media fuera «velar por el cumplimiento de las disposiciones y acuerdos superiores, cuidando de que las enseñanzas respondan a los principios del Movimiento Nacional» (*ibidem.*), cuya ideología estaba claramente formulada.

En julio de 1943 se publica la Ley sobre ordenación de la Universidad española. Y también su Declaración de Principios es un documento lleno de significado y desde luego en la misma línea que el anterior, pues, después de hacer un panegírico de la historia de nuestra universidad representada sobre todo por la de Salamanca, que «sede de los mejores maestros de Europa, produce una ciencia que se enseñoorea del mundo y educa y forma hombres que, en frase del mismo Cardenal⁴, “honren a España y sirvan a la Iglesia [...] perdió sus lumbres y esplendores en la gran crisis del siglo XVIII, donde se acusaron ya las influencias extrañas”, la Ley define un

⁴ Referencia al Cardenal Cisneros.

tipo de universidad en que «además de reconocer los derechos docentes de la Iglesia en materia universitaria, quiere ante todo que la Universidad del estado sea católica» y «todas sus actividades habrán de tener como guía suprema el dogma y la moral cristiana y lo establecido por los sagrados cánones en materia de enseñanza. Por primera vez, después de muchos años de laicismo en las aulas, será preceptiva la cultura superior religiosa» (*ibidem.*). Es decir, en ningún momento la ley permitía una enseñanza fuera de la ortodoxia católica, al mismo tiempo que afianzaba la alianza con el Estado, creando una Dirección de la formación religiosa universitaria que tenía la competencia de dirigir cursos de cultura superior religiosa, obligatorios, y cuyas pruebas habrían de pasarse favorablemente, y siendo, además, responsable de la asesoría religiosa del Sindicato Español Universitario, y de la dirección de todas las prácticas religiosas. Pero todavía más: los catedráticos al jurar la adhesión a los principios fundamentales del Movimiento Nacional, se declaraban asimismo católicos. Y en cuanto a los alumnos tenían la obligación de «asistir obligatoriamente a las lecciones, tanto de cursos facultativos como de enseñanza religiosa» (capítulo IX, art. 70).

Por último, el 17 de julio de 1945 se promulga la Ley que regirá la enseñanza primaria. Y, al igual que en los anteriores documentos, en la Introducción se ofrece un exaltado canto de alabanzas a lo que se piensa ha sido el fundamento de la grandeza imperial de nuestro país desgraciadamente perdida, según la Ley, «cuando se quiebra la tradición pedagógica de nuestro siglo imperial, al advenir el mal llamado de las luces, con su cortejo exótico de frivolidades, de racionalismo y de impiedad». Sigue una crítica acerba de las distintas etapas liberales y sobre todo de la Segunda República «que puso su mayor empeño en arrancar de cuajo el sentido cristiano de la educación» (*ibidem.*), por lo que el Movimiento Nacional, desde el instante mismo en que se inició, consagró su más decidida voluntad a restaurar en todo el ámbito de nuestra Enseñanza, y muy singularmente en la educación primaria, la formación católica de la juventud» (*ibidem.*). Y se invoca la figura de Pío XI y su Encíclica *Divini illius Magistri*, para justificar la defensa de los derechos de la Iglesia a supervisar la educación pública así como para fundar sus propios centros de enseñanza. Cuestión que se hace más explícita en el artículo 3º del Capítulo I: «se reconoce a la Iglesia el derecho a la vigilancia e inspección de toda enseñanza en los centros públicos y privados de este grado, en cuanto tenga relación con la fe y las costumbres». Y todavía más en el artículo 5º, quizás el más expeditivo en relación con nuestro tema: «La educación primaria, inspirándose en el sentido católico, consustancial con la tradición escolar española, se ajustará a los principios del Dogma y de la Moral católica y a las disposiciones del Derecho Canónico vigente». Aclarándose que para fundar y sostener una escuela privada una de las condiciones que deberán cumplirse será la de tener su responsable «una conducta religiosa y moral intachable. Sin que quedara ninguna duda de que era absolutamente obligatorio impartir la enseñanza de la religión católica en todos los grados de

la enseñanza. Teniendo en cuenta, además, que «los cuestionarios de formación religiosa [...] serán propuestos por la jerarquía religiosa». Pero, incluso, los libros escolares de todas las materias, al estar sometidos a la inspección religioso-estatal, deberán en todo momento ser fieles a la doctrina católica, convirtiéndose en uno de los instrumentos más determinantes en ese adoctrinamiento fanatizador.

Y en cuanto a los maestros, sus deberes están bien reglamentados y desde luego los relacionados con la religión, pues deberán «cooperar con la familia, la Iglesia, las instituciones del estado y el Movimiento en la educación primaria [...] Con la Iglesia, mediante el respeto filial a la misma, la conducción de los niños a la misa de la Parroquia los días de precepto y una perfecta inteligencia con el párroco que permita su eficaz acción apostólica en los escolares feligreses, y entre otros medios, visitar las Escuelas, tanto públicas como privadas, y explicar en ellas algún punto de doctrina cristiana» (*ibidem*). Y en relación con su formación, uno de los apartados del artículo 63 señala taxativamente «Intensificación de la doctrina y de las prácticas religiosas y metodología teórica y aplicada de la enseñanza de la religión». Debiendo ser juzgados para acceder al Cuerpo de Funcionarios del Estado por un Tribunal, «distinto para cada sexo», uno de cuyos miembros deberá ser un sacerdote propuesto por la Jerarquía eclesiástica.

Cómo y de qué manera estas leyes afectaron a muchos de los profesionales de la enseñanza en lo que se entendía como libertad de cátedra, enseñanza e investigación, es un tema estrechamente ligado con todo lo expuesto y que está siendo objeto de numerosas e interesantes investigaciones⁵. Pero en lo que respecta a nuestro trabajo lo que realmente nos interesa resaltar es hasta qué punto una Ley estatal puede justificar su intromisión en las conciencias de los ciudadanos desde el argumento del bien y la salvación de las almas. Y de cómo la institución religiosa, en este caso la Iglesia Católica, acepta esta situación confundiendo el verdadero sentido de la religión, transformándola en un instrumento perverso. Y en este sentido creemos que los textos seleccionados no dejan lugar a dudas.

Ciertamente y aunque nuestras reflexiones no parezcan descubrir nada nuevo porque las leyes elegidas, repetimos, han sido objeto de variados estudios, e, igualmente, la relación Iglesia/Estado, durante este período de la historia de España, varias cuestiones siguen estando confusas: ¿por qué aceptó la Iglesia católica española colaborar con un Régimen dictatorial cuando ese caso no se dio ni en Alemania ni en Italia en períodos políticos semejantes? ¿a cambio de garantizar la obligación escolar de la

⁵ ÁLVAREZ OBLANGA, W. (1986). *La represión de postguerra en León. Depuración de la enseñanza 1936-1943*. León, Santiago García; CRESPO REDONDO, J. y otros (1987), *Purga de maestros en la Guerra Civil. La depuración del magisterio nacional de la provincia de Burgos*. Valladolid: Ámbito; GONZÁLEZ AGÁPITO, J. y MARQUÉS SUREDA, B. (1996). *La represió del professorat a Catalunya sota el franquisme (1939-1943)*. Barcelona. Institut d'Estudis Catalans. MORENTE VALERO, F. (1996). *Tradición y represión: la depuración del magisterio en Barcelona*. Barcelona: PPU.

religión católica negándose a aceptar la enseñanza de otras religiones? ¿Era la Iglesia consciente de que tal situación no podía defenderse desde un concepto esencial de religión? Y no sirven repuestas simples que parecen obvias, pues el problema sigue vigente y tal situación, de suyo contradictoria, no parece erradicada en numerosos Estados, en donde todavía se confunde religión con adoctrinamiento, y la pretensión, por parte de las Iglesias, de estatalizar la religión, y del Estado, de instrumentalizarla, no deja de ser, desde nuestro punto de vista, una recreación de posturas semejantes a la analizada, que desde luego permiten el desarrollo de conciencias fanáticas, incapaces de comprender el derecho de las personas a elegir libremente, desde el conocimiento crítico y fundado, sus creencias de todo tipo y, sin duda, las religiosas, respetando a su vez, las elegidas por sus conciudadanos. Sin que la imposición sea, en ningún caso, la medida. De ahí que a tenor de ser reiterativos hayamos traído de nuevo estas leyes a examen, precisamente para insistir en la diferenciación que en todo momento debería existir entre las obligaciones ciudadanas y la conciencia religiosa. Porque «la religión es una respuesta a esa condena a vivir su mortalidad que es todo hombre» (Octavio Paz, 1992, 145), y, en ningún caso, «la angustia y el miedo [...] vías enemigas y paralelas, que nos abren y cierran, respectivamente, el acceso a nuestra condición original» (*ibidem*, 144) deben reforzarse por el poder político al asumir este el papel de salvador de nuestras almas. Recordemos de nuevo a Unamuno refiriéndose a España, a esa España en la que su utopía se había transformado en descarnada contraimagen, que la dictadura franquista cobijó como propia: «Quiso propagar el catolicismo a espada; proclamó la cruzada, y a espada va a morir. Y la agonía de mi España es la agonía de mi cristianismo». Esas palabras nos alertan sobre la perversión del sentimiento religioso (y, por extensión, de cualquier fundamentalismo, por ejemplo, el fundamentalismo nacionalista) cuando éste nos viene dado por imposición, transformándose en un fiel aliado del fanatismo, que es lo mismo que decir crueldad, violencia, odio... Han pasado cien años del «98»: ¿podemos afirmar, con razonable seguridad, que se han erradicado esos males de nuestro país?

REFERENCIAS

- MIRCEA ELIADE (1981). *Lo sagrado y lo profano*. Madrid: Guadarrama.
- GÓMEZ CAFFARENA, J. (1997). Filosofía de la religión, *Boletín Informativo. Fundación Juan March*, mayo, 270.
- GÓMEZ GARCÍA, M^a.N. (1996). Extensión y calidad en el proceso curricular del Bachillerato (España 1934-1990): historia de una contradicción en *El currículum: historia de una mediación social y cultural*. Actas del IX Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Granada.

- LANNON, F. (1990). *Privilegio, persecución y profecía. La Iglesia Católica en España 1875-1975*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ley de 20 de septiembre de 1938 sobre regulación del Bachillerato (BOE 23-IX).
- Ley de 29 de Julio de 1943, sobre ordenamiento de la Universidad Española (BOE 31-VII).
- Ley de 17 de julio de 1945 (BOE 18-VII).
- MARTÍN VELASCO, J. (1982). *Introducción a la fenomenología de la religión*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- MESLIN, M. (1978). *Aproximación a una ciencia de las religiones*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- PAZ, O. (1992). *El arco y la lira*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1980) *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Barcelona: Labor.
- UNAMUNO, M. de (1986). *La agonía del cristianismo*. Madrid: Alianza Editorial.

LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LOS PRIMEROS MOMENTOS DEL FRANQUISMO: DEPURACIÓN IDEOLÓGICA Y EDUCACIÓN TRADICIONAL

PABLO CELADA PERANDONES

FERNANDO ESTEBAN RUIZ

Universidad de Burgos

El tema de las políticas educativas ha venido siendo objeto de tratamiento, con mayor profundidad o menor asiduidad, según determinados períodos, por parte de significados autores, ya sean filósofos (Heredia, 1982), historiadores (Samaniego, 1977) y, aún más, investigadores de la Historia de la Educación (Ruiz Berrio, 1970; Puelles, 1987, 1991), por citar solamente algunos de ellos. Asimismo, ha constituido sección científica en los programas de ciertos congresos¹. Incluso, no es la primera vez que alguno de los coautores lo considera susceptible de estudio, si bien desde la óptica normalista (Celada, 1996).

Por otra parte, el objeto del presente trabajo apunta señalar diversos aspectos socio-pedagógicos de un segmento temporal enmarcado en los albores de un largo período histórico tan polémico política y socialmente como educativamente infecundo.

Por lo demás, la estructura interna de nuestra aportación responde, como refleja su título, a dos partes. En la primera, previas líneas de presentación, se aborda el marco legislativo dictado para dismantelar la magna obra republicana, enfatizando la depuración ideológica del personal docente, especialmente del Magisterio. En la segunda, nos ocupamos del ideario educativo nacional-católico que propugnó el nuevo régimen totalitario. Unas breves conclusiones servirán de colofón. Con todo, no obs-

¹ XI Congreso Nacional de Pedagogía: «Innovación pedagógica y políticas educativas», San Sebastián, 2/5-07-1996. X Coloquio de Historia de la Educación: «La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)», Murcia, 21/24-09-1998.

tante, somos conscientes de la dificultad que en la exposición entraña la acotación del espacio editorial.

Como es sabido, la etapa republicana supuso un espectacular avance, máxime en el nivel primario de la educación. Así, pues, la situación anterior al Alzamiento se erige como soporte básico de análisis, como han puesto de manifiesto Molero (1977), Pérez (1975) y Samaniego (1977), razón por la que no vamos a entrar en ello, obviamente. Tampoco hablaremos de las experiencias en la zona republicana durante la contienda (Tiana, 1987).

Sin embargo, conviene tener presente que el nuevo régimen que se inicia a partir de julio de 1936 cuenta con una serie de elementos coadyuvantes: una ideología precisa, el totalitarismo estatal, una filosofía política —Falange—, la Iglesia, etc., los cuales, en lo que respecta a la educación, van a coincidir en un dirigismo educativo y cultural intitolado *nacional-catolicismo*. Es más, cuando los sublevados tuvieron necesidad de legitimar el panorama, ordenando y cohesionando aquella primera improvisación, trataron de formar un aparato estatal. «Esa nueva fase exigía una legitimación de la rebeldía, que fuera justificación de la guerra que perseguía; entonces, el Alzamiento se convirtió en Cruzada» (Tuñón, 1985, p. 288). Para tal legitimación, no dudaron en recurrir al providencialismo y al patriotismo, al binomio patria-religión, Dios-España. En educación, el papel protagonista pasó de la propia escuela a la Iglesia, haciendo equivar educación y cultura a religión.

Los valores ideológicos que inspiran las nuevas concepciones educativas son la antítesis de los defendidos por la República. Estos valores, ahora denominados tradicionales —religión, moral, familia, etc.—, presuntamente socavados, pasaron a primer plano. En esta perspectiva, la educación va a ser informada totalmente por dichos valores, siendo propugnados por el Movimiento, hasta tal punto que su imposición llegará a límites insospechados.

Desde tal plataforma, y teniendo en cuenta que los regentes de la España nacionalista consideraban al modelo educativo de la II República como una de las claves del retroceso de los valores tradicionales, nada tiene de extraño que el primer objetivo del Gobierno fuese el de la depuración ideológica de los distintos elementos del sistema educativo republicano².

En efecto, las aspiraciones totalitarias del régimen le llevaron a una feroz represión de cuanto se le oponía; es decir, no era posible la convivencia de quienes pretendieron modernizar y secularizar el Estado con los que pugnaban por mantener a toda costa los valores tradicionales. De esta manera, y como no podía ser menos, la primera actitud que se tomó ante los encargados de impartir la enseñanza fue de una desconfianza persecu-

² Fernández Soria refiere la importancia que los expedientes de depuración tienen como fuente para la Historia de la Educación (1996, pp. 449-462).

toria. Y es que la atención fundamental de las autoridades se dirigió a la depuración del Magisterio, cuerpo que con tanto celo había mimado la República. No en vano se había dicho que «el maestro, en estos últimos años, ha sido el instrumento más perturbador y disolvente [...], petulante, inculto con pujos racionalistas, lector asiduo de *Claridad* y envenenado por un sectarismo que ya no se lleva por ningún país civilizado» (Herrera, 1934, p. 235).

La necesidad de depurar se inició tempranamente, prohibiendo los partidos políticos y tomando las primeras medidas represoras contra el funcionariado. Así, se dictaba que «los funcionarios públicos y los de empresas subvencionadas por el Estado, la provincia o el municipio [...], podrán ser corregidos, suspendidos y destituidos de los cargos que desempeñen cuando aconsejen tales medidas sus actuaciones antipatrióticas o contrarias al Movimiento Nacional»³.

En su aplicación, cualquier funcionario podía ser destituido con la simple decisión de su jefe o contratante, sin posibilidad de defenderse. Todos los asuntos relacionados con la depuración de la instrucción pública se centralizaron en los Rectorados, fijando tres casos: los maestros cuyos informes fueran desfavorables quedaban inmediatamente suspensos de empleo y sueldo; los maestros dudosos serían afectados por suspensiones de 1 a 3 meses de empleo y sueldo o hasta 6 meses de empleo y medio sueldo; y los maestros adictos eran ratificados en sus cargos⁴ (Álvarez, 1986, pp. 30-32).

Para hacer efectivo este cometido se crean las Comisiones Depuradoras C⁵ y D. La Comisión D estaba encargada de formular propuestas razonadas de suspensión o separación del Magisterio⁶. A ambas se las facultaba para pedir todo tipo de informes, siendo obligatorios en la D los del alcalde, cura párroco, comandante del puesto de la Guardia Civil y el de un padre de familia bien reputado del lugar en que radicase la escuela⁷.

Como consecuencia de las situaciones producidas, ante el temor que reinaba entre los maestros, y dada la necesidad de premiar y asegurar fide-

³ Decreto de 13-09-1936, *B.O.J.D.N.E.*, 16-09-1936.

⁴ Circular de 16-09-1936, *Ibidem*, 19-09-1936.

⁵ La Comisión C instruiría expedientes sobre el personal adscrito a Institutos, Escuelas Normales, de Comercio, de Trabajo, de Artes y Oficios, la Inspección de 1ª Enseñanza y la Sección Administrativa de 1ª Enseñanza.

⁶ «El hecho de que durante varias décadas el Magisterio en todos sus grados y cada vez con más raras excepciones haya sido influido y casi monopolizado por ideologías e instituciones disolventes, en abierta oposición con el genio y tradición nacional, hace preciso que en los solemnes momentos por que atravesamos se lleve a cabo una revisión total y profunda en el personal de Instrucción Pública, trámite previo a una reorganización radical y definitiva de la enseñanza, extirpando así de raíz esas falsas doctrinas que con sus apóstoles han sido los principales factores de la trágica situación a que fue llevada nuestra patria», Decreto de 8-11-1936, *BOE*, 11-11-1936.

⁷ Orden de 10-11-1936, *Ibidem*, 11-11-1936.

lidades anteriores, se fija el criterio «de no perjudicar en lo posible al personal del Magisterio que por su actuación anterior al 19 del pasado julio se le pueda considerar afecto al ideario del Movimiento Nacional»⁸.

Pero un carácter mucho más marcadamente represor tiene el decreto-ley de primeros de diciembre. Como medida indispensable, dispone «la separación definitiva del servicio de toda clase de empleados que, por su conducta anterior o posterior al Movimiento Nacional, se consideren contrarios a éste, cualquiera que sea la forma en que ingresaren y la función que desempeñen, lo mismo se trate de funcionarios del Estado que de la Provincia o del Municipio», con el áspero agravante que estas sanciones «no podrán ser objeto de recurso ante la jurisdicción contencioso-administrativa, cualquiera que haya sido el procedimiento seguido para dictarlas»⁹.

Con esta penuria legislativa se improvisó toda una serie de disposiciones para regular la marcha de los expedientes. Así, la filosofía central y el carácter de la depuración se fijó en la circular que el Presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza —José M^a. Pemán— giró a los Vocales de las Comisiones Depuradoras de Instrucción Pública¹⁰. En otra se amplían las explicaciones y se dicta el carácter secreto de la tramitación de expedientes¹¹. Después se facultó a las Comisiones Depuradoras para que pudiesen proponer la suspensión de empleo y sueldo, por un período de uno a dos años, y la jubilación forzosa del interesado, siempre que tuviese un mínimo de 20 años de servicios, y la inhabilitación para desempeñar cargos directivos y de confianza¹².

Esta enorme actividad depuradora colapsó hasta tal punto las páginas del *B.O.E.* que fue preciso ordenar que, en adelante, los acuerdos recaídos como consecuencia de la depuración que venía realizándose en el Magisterio no se publicarían en aquel, sino en el *Boletín Oficial de la Provincia* donde se hubiera tramitado el expediente, o en el de aquella donde el maestro desempeñara su última escuela, si ésta radicase en provincia distinta¹³.

Con la creación del M.E.N., en enero de 1938, puede hablarse de un segundo periodo, caracterizado por una mayor planificación, toda vez que la depuración consolidó su normativa (Alted, 1986). La actividad depuradora era tal que, para no paralizar la vida docente, se estableció que los maestros propietarios suspensos de empleo y sueldo y que aún no tuviesen resuelto su expediente, fueran repuestos en sus cargos si no estaban propuestos para separación definitiva¹⁴.

⁸ Orden de 16-11-1936, *Ibidem*, 18-11-1936.

⁹ Decreto-ley de 5-12-1936, *Ibidem*, 9-12-1936.

¹⁰ Circular de 7-12-1936, *Ibidem*, 10-12-1936.

¹¹ Circular de 28-01-1937, *Ibidem*, 3-02-1937.

¹² Orden de 17-02-1937, *Ibidem*, 27-02-1937.

¹³ Orden de 27-11-1937, *Ibidem*, 1-12-1937.

¹⁴ Orden 18-03-1938, *Ibidem*, 21-03-1938.

La enseñanza privada, tan poco sospechosa, también fue objeto de depuración, haciendo extensiva la actividad de las Comisiones C y D a dicha enseñanza¹⁵. El M.E.N. podía suspender de empleo y sueldo, retener haberes y destituir provisionalmente a funcionarios y maestros¹⁶.

Para poner fin a toda esta provisionalidad se dictó una ley fijando normas para la depuración de funcionarios públicos, si bien la depuración del personal docente que dependía del M.E.N. se efectuaría según normas especiales que se habrían de dictar¹⁷. Éstas mantenían las Comisiones C y D, pero suprimían las A y B¹⁸, por afectar a muy reducido número. Sin embargo, su importancia radica en establecer las causas de las sanciones y fijar las mismas sanciones¹⁹, al tiempo que creaba la Comisión Superior Dictaminadora, cuya función era estudiar los expedientes depuratorios y proponer su resolución al M.E.N.²⁰.

El rigor se endureció conforme iban pasando los meses. Así, se ordenó que en todas las Comisiones C se nombrase un vocal en representación de la Falange y dos vocales en las Comisiones D. Estos representantes, con carácter de agregados, pasarían a ocupar las vocalías de «vecino con residencia en la capital» en las C, y «personas de máximo arraigo y solvencia moral y técnica» en las D²¹. De esta manera, la Falange realizaba su protagonismo y se convertía en la detentadora oficial del orden y la conducta a seguir.

Con motivo de los numerosos errores de interpretación se dispuso que tenía derecho a ser repuesto en su cargo o puesto quien estuviera separado de él y suspenso de la totalidad del sueldo, sin haber sido sometido a expediente de depuración. Asimismo, todo el personal docente sometido a expediente de depuración tendría derecho a percibir el 50 % de sus haberes, mientras se sustanciaba el procedimiento, pero no al ejercicio de sus funciones, salvo autorización²².

¹⁵ Orden de 14-05-1938, *Ibidem*, 19-05-1938.

¹⁶ Orden de 20-07-1938, *Ibidem*, 6-08-1938.

¹⁷ Ley de 10-02-1939, *Ibidem*, 14-02-1939.

¹⁸ La Comisión A se encargaba de vigilar los centros privados de enseñanza universitaria, y la B de las academias o centros de enseñanza superior de Ingeniería y Arquitectura.

¹⁹ Como causas de las sanciones se establecían: hechos que hubieran dado lugar a penas de Tribunales Militares por la ley de responsabilidades políticas, aceptación de ascensos que no correspondían con la escala y desempeño de cargos ajenos a su categoría, pasividad ante el Movimiento Nacional sin cooperar, acciones u omisiones de significación patriótica.

Las sanciones que se fijaron fueron: traslado forzoso con prohibición de solicitar cargos vacantes durante un período de 1 a 5 años, suspensión de empleo y sueldo de 1 mes a 2 años, postergación desde 1 a 5 años, inhabilitación para el desempeño de cargos directivos y de confianza, y separación definitiva del servicio. Estas sanciones se ampliaron más tarde, estableciendo la de cambio de servicios por otros análogos y la de jubilación forzosa, Orden de 19-12-1939, BOE, 25-12-1939.

²⁰ Orden de 18-03-1939, *Ibidem*, 23-03-1939.

²¹ Orden de 2-11-1939, *Ibidem*, 8-11-1939.

²² Orden de 22-11-1939, *Ibidem*, 28-11-1939.

En 1940 se inicia la última etapa del proceso depuratorio, en la que las disposiciones legales están dirigidas más bien a hacer aclaraciones que a marcar nuevas líneas de depuración. De este modo, se establece que los informes del párroco, alcalde, comandante de la G.C. y el padre de familia no tienen excesiva funcionalidad en las ciudades, por lo que no serán obligatorios en la D para los expedientes intruidos en ciudades de más de 100.000 habitantes, y que si uno de los miembros de la Comisión conoce personalmente a los sujetos a depuración, e informa sin que nadie objete nada, basta para hacer la propuesta²³.

También se completaba la Ley de 10-02-1939, y sobre la obligatoriedad de presentar declaraciones juradas se eximía de ella al personal docente designado para formar parte de las Comisiones Depuradoras, considerándole como depurado, con todos los pronunciamientos favorables, dando por supuesto que, si se les nombró, eran de confianza²⁴. Se fijó, posteriormente, el plazo de 30 días naturales para solicitar la revisión de los expedientes ya pronunciados por el M.E.N.; para los no fallados, el plazo de solicitud de revisión también era de 30 días, contados desde la publicación de la orden de sanción en el Boletín Oficial de la Provincia o del Ministerio²⁵.

Más adelante, como quiera que el grueso de la depuración ya había pasado, se extingue la Comisión Superior Dictaminadora y, en su lugar, se nombró un Juez Superior de Revisiones²⁶. Además, se especifica que los funcionarios sujetos a depuración son los que lo eran el 18 de julio. Los que adquirieron el funcionariado con posterioridad sólo estaban obligados a presentar adhesiones al Movimiento Nacional²⁷ (García, 1975).

En estos momentos, con el capítulo de las revisiones, se está cerrando ya el gran ciclo depurador, y sólo restan pequeñas matizaciones. Así, la orden de la Presidencia del Gobierno de 22-06-1942 señala que sólo se reconocerá el derecho a percepción de haberes en aquellos expedientes de revisión admitidos, cuando se advierta que es por error de la Adminis-

²³ Orden de 10-01-1940, *Ibidem*, 13-01-1940. La mayor perversión o negación posible de la justicia consiste en hacer recaer el peso de la demostración de inocencia sobre el acusado, no el peso de la demostración de culpabilidad del reo sobre su acusador. Esto fue lo habitual durante y después de la incivil guerra por parte del bando vencedor. Bastaba que un vecino, un rival, un competidor, un enemigo, alguien vengativo o rencoroso acusara a un individuo de tal o cual desmán o ideología, o tan sólo de no ir a misa, para que éste fuera sometido a un simulacro de proceso en el que se le exigía que probase no haber cometido el delito. Las dictaduras practican esto a la perfección: es casi imposible demostrar que uno no ha hecho tal cosa. Por tanto, cuando a una incriminación no se le exigen pruebas, cuando la mera afirmación de una parte obtiene crédito sin más, entonces ya no hay justicia y nadie está a salvo.

²⁴ Orden de 18-02-1940, *Ibidem*, 30-06-1940.

²⁵ Orden de 4-12-1940, *Ibidem*, 25-12-1940.

²⁶ Orden de 30-01-1942, *Ibidem*, 10-02-1942.

²⁷ Orden de 14-04-1942, *Ibidem*, 3-05-1942.

tración, pero nunca por la benevolencia de la misma. Igualmente, se determina que los inspectores de 1ª enseñanza y profesores de las Normales que sean sancionados, conforme al apartado f —«cambio de servicios por otros análogos»— de la orden de 19-12-1939, serán destinados a secciones de escuelas graduadas de localidades de censo análogo o de un grado inferior al de aquellas donde eran titulares, y en lugar del «cambio de servicios por otros análogos» se aplicará el de «jubilación forzosa», siempre que tengan las condiciones del Estatuto de Clases Pasivas²⁸.

La depuración ideológica alcanzó asimismo a los alumnos²⁹, a los libros de texto y, por consiguiente, a las bibliotecas escolares. Al respecto, la Junta de Defensa Nacional³⁰ acordó que se procediera, «urgente y rigurosamente, a la incautación y destrucción de cuantas obras de matiz socialista o comunista se hallen en bibliotecas ambulantes y escuelas», autorizando sólo «obras cuyo contenido responda a los santos principios de Religión y de la Moral cristiana, y que exalten con sus principios el patriotismo de la niñez»³¹. Luego se declararían ilícitos el comercio y circulación de libros, periódicos y folletos, y toda clase de impresos y grabados pornográficos o de literatura disolvente, socialista, comunista y libertaria³².

Pues bien, si los maestros fueron depurados, suspendidos, separados, detenidos, paseados, fusilados, etc., y purificados los libros, ¿quién atendía la escuela, cómo se daba la enseñanza y qué tipo de educación se impartía? Sentadas las bases de la depuración de todos los elementos del sistema educativo de la República, las orientaciones académicas fueron reafirmando los nuevos valores ideológicos del Estado (Ramírez, 1978).

Tras el Alzamiento, durante el verano, ante la inminencia del nuevo curso escolar, se dictaron normas elementales para la apertura de las escuelas, con el doble fin de, por un lado, «demostrar al mundo la normalidad de la vida nacional en las regiones ocupadas por el Ejército Español, salvador de España» y, por otro, atender a la instrucción primaria que, como piedra fundamental del Estado, «debe contribuir no sólo a la formación del niño en el aspecto de cultura general, sino también a la españolización de las juventudes del porvenir»³³.

²⁸ Orden de 21-07-1942, *Ibidem*, 6-08-1942.

²⁹ Los alumnos aspirantes a maestros que se encontraban cursando estudios durante la guerra también fueron objeto de la pertinente purificación a fin de evitar que siguieran «ideas liberales, disolutas, antipatrióticas o ateas». A tal efecto, la orden de 14-07-1939 decía que, para reanudar sus estudios, al solicitar la matrícula, los alumnos del plan profesional debían presentar «un informe de las autoridades militares, civiles y eclesiásticas que acrediten su buena conducta religiosa y patriótica».

³⁰ Constituida por Miguel Cabanellas Ferrer, Andrés Saliquet Zumeta, Miguel Ponte y Manso de Zúñiga, Emilio Mola Vidal, Fidel Dávila Arrondo, Federico Montaner Canet y Fernando Moreno Calderón, Decreto de 24-07-1936, *B.O.J.D.N.E.*, 25-07-1936.

³¹ Orden de 4-09-1936, *Ibidem*, 8-09-1936.

³² Orden de 23-12-1936, *BOE*, 24-12-1936.

³³ Orden de 19-08-1936, *B.O.J.D.N.E.*, 21-08-1936.

Aparte del contenido ideológico, el problema más acuciante era de organización. De este modo, las escuelas abrirían el 1º de septiembre, en jornada única de 4 horas hasta el día 15, y luego en dos sesiones de 3 horas. Los ediles eran los encargados de velar para que «la enseñanza responda a las conveniencias nacionales» y «de que los juegos infantiles, obligatorios, tiendan a la exaltación del patriotismo sano y entusiasta de la España nueva». Cualquier desviación de este espíritu debía comunicarse de inmediato; así, los alcaldes disponían hasta fin de mes para comunicar al Rectorado del Distrito Universitario la conducta observada por los maestros³⁴.

Complementando lo anterior, otra disposición insistía en la provisionalidad de la situación y en la necesidad de paliarla como fuese, arbitrando para ello toda una serie de interinidades, vacantes, etc., siempre y cuando los maestros no contasen con informes desfavorables³⁵. Además, se suprimió temporalmente el certificado escolar, si se cursaba la segunda enseñanza, y el examen de ingreso en las Normales, restableciendo la asignatura de Agricultura, «dado el carácter eminentemente agrícola del país»³⁶.

Para la normalización de la segunda enseñanza, otra orden de la misma fecha marcaría la obligación de los Rectores de Distrito de enviar a la Junta de Defensa Nacional las propuestas de remoción en el cargo de los directores de centros no afectos. En la misma línea, los gobernadores civiles y alcaldes remitirían al Rector informes sobre antecedentes y conducta del profesorado y personal de los centros, para lo cual los directores enviarían relación nominal del personal a su cargo antes del día 15 de septiembre³⁷.

Las universidades y los centros de enseñanza superior vieron demorar su apertura debido a que los jóvenes alumnos se hallaban militarizados: unos, los más, en el bando nacional —«en acendrado patriotismo»—, otros en el lado republicano —«emboscados o luchan en contra»; de aquí que se afirme que «ni los unos ni los otros merecen que las enseñanzas superiores se reanuden»³⁸. Este estado de movilización se combinaba con la consigna harto obsesiva de «españolización de las juventudes del porvenir», entendiéndose que «esta españolización tiene su expresión más cabal en el fenómeno y exaltación de estos dos sentidos nobles y básicos de nuestra civilización hispánica: el sentimiento religioso y el patriótico»³⁹.

Por otra parte, retornando al Magisterio, se trataba de los nombramientos provisionales: se destinaba, momentáneamente, a aquellos que no

³⁴ *Ibidem.*

³⁵ Orden de 28-08-1936, *Ibidem*, 29-08-1936. Esta orden confería poderes a los directores de los Institutos, Escuelas Normales, de Comercio, Industriales y de Artes y Oficios, para normalizar el curso y reanudar la enseñanza.

³⁶ Orden de 28-08-1936, *Ibidem*, 29-08-1936.

³⁷ Orden de 28-08-1936, *Ibidem*, 30-08-1936.

³⁸ Orden de 5-09-1936, *Ibidem*, 10-09-1936.

³⁹ Circular de 14-09-1936, *B.O.P.L.*, 16-09-1936.

podrían ocupar sus destinos por no ser aún zona liberada; después se empleaba a los del grado profesional que se hallasen percibiendo haberes; y, por último, a los cursillistas aprobados del año 1935 por orden de puntuación. En cuanto a las enseñanzas secundaria y profesional, se recababan informes del Rectorado. En las enseñanzas universitarias y superiores, los informes se extienden al personal docente, administrativo y subalterno⁴⁰. Con todo, para poder reincorporarse a la función pública había que demostrar, de forma inequívoca, la adhesión inquebrantable al Movimiento Nacional, no desvirtuada por actos ni manifestaciones precedentes⁴¹.

Ciñéndonos al Magisterio, se dan todo tipo de ventajas para los maestros huidos a zona liberada, asegurándoles un puesto, sus derechos y su sueldo. Se prima todo aquello que suponga fidelidad al régimen y, ante la nula organización, se confieren amplios poderes al Rector⁴². Lo mismo ocurre en los casos de provisión de escuelas⁴³.

La nueva situación creada maniató de tal forma al maestro que su actividad se vio plagada de un adoctrinamiento militante, exagerando los detalles y reflejando a escala la militarización progresiva de la sociedad e incluso la marcha de los frentes. En este sentido, se encaminaron unas normas de urbanidad y conducta casi castrenses. El control ideológico se vio promovido por la selección política que se puso pronto en marcha. De este modo, se concedían escuelas a los maestros «mutilados por la Patria», aunque con carácter provisional⁴⁴; carácter que no tardará en hacerse definitivo al otorgar el nombramiento en propiedad.

Esta rigidez y minuciosidad de las instrucciones dictadas con objeto de controlar y dirigir la ideología a impartir contrasta con el caos legal al que se llegó, unas veces por un vacío de poder, y otras por leyes colapsantes que impedían la vuelta a la normalidad. Este panorama se incrementó a medida que el ejército republicano fue cediendo terreno y las milicias nacionales ocuparon áreas extensas. Ocurrió entonces que en algunas provincias existían maestros sin colocación por su alto número, mientras que en otras hacían falta —caso de las zonas liberadas—. Por otro lado, al estar suspendidos los concursos de traslados, eran muchos los maestros consortes que habían de permanecer separados. Estos casos agravaban la situación creada por las bajas producidas en la represión y, en no menor medida, por la movilización de maestros, que dejaban desocupadas las escuelas que tenían en propiedad (Fernández, 1984).

Para paliar esta tremenda carencia de enseñanza y contribuir a la normalidad se dictó una orden muy compleja, que pretendía contemplar todas

⁴⁰ Circular de 16-09-1936, *B.O.J.D.N.E.*, 19-09-1936.

⁴¹ Orden de 4-11-1936, *B.O.E.*, 7-11-1936.

⁴² Orden de 16-11-1936, *Ibidem*, 18-11-1936.

⁴³ Orden de 21-11-1936, *Ibidem*, 23-11-1936.

⁴⁴ Orden de 13-12-1938, *Ibidem*, 16-12-1938.

las situaciones que el conflicto creó, junto al panorama interno derivado de la depuración. De este manera, se legislaba sobre los maestros provisionales, interinos, sustitutos y hasta alumnos en prácticas. Con ello se cubrían las regencias temporales de escuelas. También se trataban los casos de maestros propietarios procedentes de la faja republicana, los propietarios a quienes se clausuró su escuela, los que ejercían en territorios peligrosos, etc.⁴⁵. Más tarde, con unos cursillos de adaptación, «para saturar su espíritu del contenido religioso y patriótico que informa nuestra cruzada», según reza la orden de 28-12-1939, les sería concedida la propiedad.

Dentro de cada provincia, con el fin de vigilar y controlar la escuela y al maestro, el M.E.N. nombró la Junta Provincial de 1ª Enseñanza —en cada capital—, unas Juntas Municipales —en los ayuntamientos—, otras Locales, y Consejos Escolares allí donde se estimó conveniente⁴⁶. Así, se establecía una cadena vertical en la que el eslabón superior vigilaba al inferior y dejaba prácticamente vacía de contenido la Inspección de 1ª Enseñanza, que pasaba a tener funciones meramente técnicas.

La Iglesia, que había visto colmadas sus aspiraciones con la implantación de la Religión en todas las escuelas, ya fuesen públicas o privadas, con una enseñanza moral y dogmática, y con el derecho a la inspección en todos los centros docentes, se vio también favorecida con la concesión de amplias zonas rurales, puesto que las escuelas de pueblos con menos de 500 habitantes situados a más de 3 km. de la capital del municipio y sin medios de transporte para el maestro, fueron confiadas a los curas, bajo pretexto de asegurar la continuidad y la eficacia de la labor pedagógica⁴⁷ (Ruiz, 1977).

Por Ley de 26-01-1940 salieron a concurso 4.000 plazas en propiedad para oficiales provisionales, de complemento y honoríficos que tuvieran título de maestro, bachiller o estudios similares, y 7 meses de permanencia en el frente. Posteriormente, se rebajó el listón todavía más, restableciendo el acceso al Magisterio de los bachilleres con una mínima adaptación. Se llegó incluso a hacer una convocatoria especial para ex-combatientes de la División Azul⁴⁸. Hasta el curso 1944-1945 no se hará referencia, aunque con infinidad de limitaciones, a todos los españoles como posibles aspirantes al ejercicio magisterial.

El férreo control impuesto sobre el maestro tomó cuerpo en un dirigismo cultural de tal magnitud que vertebró toda la enseñanza en torno a cuatro áreas docentes: educación religiosa, patriótica, cívica y física. De manera que la preocupación en la enseñanza primaria no residirá principalmente en los contenidos de instrucción, sino en «los principios religio-

⁴⁵ Orden de 20-08-1938, *Ibidem*, 26-08-1938.

⁴⁶ Orden de 19-06-1939, *B.O.P.L.*, 4-07-1939.

⁴⁷ Orden de 30-06-1939, *B.O.E.*, 1-07-1939.

⁴⁸ Orden de 25-10-1942, *Ibidem*, 27-10-1942.

sos, morales y patrióticos que impulsan el glorioso Movimiento Nacional», como dice la orden de 20-01-1939 (Alted, 1984). Pero detengámonos brevemente en las cuatro esferas docentes.

La educación confesional se apoya —hay que decirlo una vez más— en los sanos principios de la Religión y moral cristianas, «dando a entender claramente que la Escuela Nacional ha dejado de ser laica». De este modo, se dispone «que las enseñanzas de la Religión e Historia Sagrada son obligatorias y forman parte de la labor escolar»⁴⁹. El catecismo se convierte en uno de los textos básicos de la escuela. La circular de 1-03-1937 muestra la obligatoriedad de prácticas devotas, tales como intensificar la enseñanza de la doctrina cristiana durante la Cuaresma y la recepción de los sacramentos por los escolares. Otra, fechada el 7-04-1937, señala los ejercicios del Mes de María, «que los maestros harán con sus alumnos».

Pero la educación religiosa no se limitaba a la reposición del Crucifijo en las escuelas, sino que era «preciso que en las lecturas comentadas, en la enseñanza de las Ciencias, de la Historia, de la Geografía, se aproveche cualquier tema para deducir consecuencias morales y religiosas»⁵⁰. Todavía más, la orden de 24-07-1939 insiste en «la necesidad de restaurar en la escuela primaria la enseñanza de la Religión, base indispensable del orden, vínculo firmísimo de la unidad y grandeza de nuestra patria». Tres días después, otra disposición, en el mismo tenor, retórica y confusión habituales, exalta la santa enseñanza.

En cuanto a la educación cívica y patriótica, se insiste en la españolización de la infancia: «Cantos populares e himnos patrióticos han de ser entonados por los niños en todas las sesiones de la Escuela. Biografías, lectura de periódicos, comentarios de hechos actuales que lo merezcan por su importancia nacional, serán escogidos para su estudio. Programas, Escuela y maestro han de sentir España en todo momento»⁵¹. También en el estudio de la Historia de España se hacían primar, como páginas más brillantes, «aquellos hechos históricos en que resalte de un modo especial el sentimiento patriótico». Este mismo espíritu se hizo extensivo a las escuelas no oficiales.

A su vez, se retomaba el carácter castrense: «Que el niño perciba que la vida es milicia, o sea, sacrificio, disciplina, lucha y austeridad». La atmósfera quedaba completa con el ritual de cada día: «El acto de izar y arriar los días

⁴⁹ Orden de 21-09-1936, *B.O.J.D.N.E.*, 24-09-1936.

⁵⁰ Circular de 5-03-1938, *B.O.E.*, 8-03-1938. La circular añade: «Consecuencia de este ambiente religioso, que ha de envolver la educación en la escuela, ha de ser la asistencia obligatoria en incorporación de todos los niños y maestros de las escuelas nacionales, en los días de precepto, a la misa parroquial, fijada a hora conveniente de acuerdo con la autoridad eclesiástica. El Santo Evangelio será leído con frecuencia, e ineludiblemente todos los sábados, explicando la dominica del día siguiente».

⁵¹ *Ibidem.*

lectivos la enseña de la Patria en todas las escuelas nacionales, municipales y privadas, mientras se canta por los niños el Himno Nacional, ha de ser obligatorio, dándosele toda la emoción necesaria. La bandera ondeará también en la Escuela los días festivos y domingos. Y, como símbolo supremo de nuestra España, el retrato de nuestro invicto Caudillo presidirá en todas las escuelas la educación de los futuros ciudadanos»⁵². Tampoco las niñas se vieron libres de la ola militarista del momento: «En las escuelas de niñas brillará la feminidad más rotunda, procurando las maestras, con las bases y enseñanzas apropiadas al hogar, dar carácter a sus escuelas, tendiendo a una contribución práctica en favor de nuestro glorioso Ejército»⁵³.

Por lo que respecta a la educación física se descartaba el deporte como pernicioso hasta después de la pubertad, y en su lugar había que tomar «como base constantemente los juegos infantiles de la localidad, ennobleciéndolos y restaurándolos. En vez del exotismo en los juegos, busquemos en ellos las puras corrientes nacionales, los juegos de pelota, los bolos, la comba, el marro, etc..., tan españoles, deben utilizarse lo mismo que los de imitación, corros, marchas cantadas, carreras, saltos, etc.»⁵⁴.

A la hora de hacer balance en la política pedagógica del primer franquismo, las valoraciones finales de estudiosos tales como Gervilla (1990) o Navarro (1990) vienen a coincidir. Como rasgos más definidos del modelo educativo de postguerra pueden señalarse: el desmantelamiento del espíritu y la obra educativa republicana, la extraordinaria influencia de lo ideológico y, en consecuencia, el papel depurador y la fuerte instrumentalización del aparato escolar como factor de inculcación y disciplinación social, la destacada presencia e influencia de la Iglesia y de lo religioso en la enseñanza y el sistema educativo, etc., que son notas bien conocidas que caracterizan las ideas y los hechos educativos de esos años. Así, esa línea socio-política-educativa consolidaba una escuela centrada en la exaltación de los valores patrios y religiosos, acendradamente tradicionales, con unos singulares dogmatismo y autoritarismo que infunden un también especial carácter a métodos y contenidos.

Tras el análisis de un régimen que considera la escuela como «principal instrumento de consecución de la estabilidad social y de su permanencia política» (Cámara, 1984, p. 107) y que busca la consecución de nuevos maestros con un firme fervor patriótico, un sentido espíritu católico, un riguroso seguimiento de los valores de la pedagogía genuinamente española, una inequívoca y probada adhesión al Movimiento, etc., nos atrevemos a concluir, siguiendo a Mayordomo (1985, p. 263), que estamos ante un maestro «claramente convertido en funcionario-instrumento de una causa política y de un dirigismo ideológico, formado para ello con una

⁵² *Ibidem*.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ *Ibidem*.

pobreza cultural y pedagógica más que notable, de una manera provisional o excepcional, y seleccionado, después, también con ese carácter y con un marcado favoritismo, unido a un riguroso control político». En suma, la política educativa en los primeros momentos del franquismo se concretó en tres grandes principios: depuración ideológica, enseñanza confesional y politización de la educación.

REFERENCIAS

- ALTED VIGIL, A. (1984). *Política del nuevo Estado sobre el patrimonio cultural y la educación durante la guerra civil española*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- ALTED VIGIL, A. (1986). Notas para la configuración y el análisis de la política cultural del franquismo en sus comienzos: La labor del Ministerio de Educación Nacional durante la guerra. En FONTANA, J. (ed.). *España bajo el franquismo*. Barcelona: Crítica.
- ÁLVAREZ OBLANCA, W. (1986). *La represión de postguerra en León. Depuración de la enseñanza (1936-1943)*. León: Santiago García.
- CÁMARA VILLAR, G. (1984). *Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Jaen: Hesperia.
- CELADA PERANDONES, P. (1996). Política y educación en España durante el primer tercio del siglo XIX: El largo camino de pequeñas innovaciones para normalizar la formación del Magisterio, y Política oficial versus política provincial en los albores de la tradición normalista leonesa. En *Innovación pedagógica y políticas educativas. Actas del XI Congreso Nacional de Pedagogía* (pp. 337-339 y 339-341). San Sebastián: Michelena Artes Gráficas S. L., t. II.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (1984). *Educación y cultura en la guerra civil (España 1936-1939)*. Valencia: Nau Llibres.
- FERNÁNDEZ SORIA, J.M.; AGULLÓ DÍAZ, M.C. (1996). Los expedientes de depuración del Magisterio como fuente para la Historia de la Educación. En *El curriculum. Historia de una mediación social y cultural. Actas del IX Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (pp. 449-462). Granada: Osuna, t. II.
- GARCÍA ABAD, J.; ARREDONDO, C. (1975). Purga de funcionarios. *Historia Internacional*, 6 y 7.
- GERVELLA CASTILLO, E. (1990). *La escuela del Nacional-Catolicismo. Ideología y educación religiosa*. Granada: Impredisur.
- HEREDIA SORIANO, A. (1982). *Política docente y filosofía oficial en la España del siglo XIX. La era isabelina (1833-1868)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- HERRERA ORIA, E. (1934). *Educación de una España nueva*. Madrid: Fax.
- MAYORDOMO PÉREZ, A. (1985). El Magisterio primario en la política educativa de la postguerra (1939-1945). En *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas* (pp. 262-277). Madrid: S.E.P.
- MOLERO PINTADO, A. (1977). *La reforma educativa en la II República. Primer bienio*. Madrid: Santillana.

- NAVARRO SANDALINAS, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona: P.P.U.
- PÉREZ GALÁN, M. (1975). *La enseñanza en la II República Española*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (1987). *Política y administración educativas*. Madrid: U.N.E.D.
- (1991). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.
- RAMÍREZ, M. (1978). *España 1939-1975. (Régimen político e ideología)*. Madrid: Guadarrama.
- RUIZ BERRIO, J. (1970). *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*. Madrid: C.S.I.C.
- RUIZ RICO, J. (1977). *El papel político de la Iglesia católica en la España de Franco*. Madrid: Tecnos.
- SAMANIEGO BONEU, M. (1977). *La política educativa de la II República durante el bienio aznariista*. Madrid: C.S.I.C.
- TIANA FERRER, A. (1987). *Educación libertaria y revolución social (España 1936-1939)*. Madrid: U.N.E.D.
- TUÑÓN DE LARA, M. (1985). *La Guerra Civil española 50 años después*. Barcelona: Labor.

LA CRISIS DE LA INSPECCIÓN DE PRIMARIA EN LA DÉCADA DE LOS SETENTA

MIGUEL BEAS MIRANDA
Universidad de Granada

Uno de los aspectos que resalta la «Nueva Historia Política» es el estudio de los procedimientos informales e institucionales a través de los que un pueblo es gobernado y de los procesos mediante los que los gobiernos, los intereses privados o los grupos organizados usan el poder para redistribuir los recursos sociales. En este trabajo plasmó una serie de reflexiones cuyo objetivo es interpretar el conflicto generado en la Inspección de Educación al desvincularla de los órganos de gobierno de la Administración Central e incluirla dentro del organigrama de la Administración Provincial del MEC. Esto implica que la Inspección Provincial de Educación es reconducida hacia unos ámbitos donde el poder político y administrativo, así como la capacidad decisoria provinciales en lo que se refiere a la Enseñanza Primaria (EGB) y Secundaria (Bachillerato y FP), son controlados y ejercidos por los políticos o por quienes deleguen y no por los «técnicos en educación», los inspectores, lo que inevitablemente generará entre ellos actitudes de oposición, de crítica o de frustración.

Las fuentes utilizadas han sido el análisis de la normativa; el debate parlamentario en torno al articulado de la Ley General de Educación de 1970 según consta en el *Diario de Sesiones*; la opinión de los afectados, haciendo uso de la historia oral, y los documentos generados por la propia Inspección como son informes y, sobre todo, las Actas del Consejo de Inspección de Granada por ser esta la ciudad donde resido.

LA CREACIÓN DE LAS DELEGACIONES PROVINCIALES DE EDUCACIÓN Y LA APROBACIÓN DE LA LEY VILLAR PALASÍ

En 1967 se inicia un proceso de reorganización de la Administración Civil del Estado cuyo objetivo fundamental era la reducción del gasto

público dentro del Plan de Estabilización económico y político¹. Este proceso de reorganización administrativa, se verá respaldado en 1968 con la regulación de las Delegaciones Provinciales de Educación y Ciencia² (DPEC) integrándose en ellas el personal y los órganos del MEC de cada provincia. Este Decreto se desarrollará en la Orden de 24 de febrero de 1969,³ que exponía una serie de razones justificativas de la reforma administrativa tan utópicas como descontextualizadas políticamente,⁴ ya que se consideraba a las Delegaciones Provinciales como la panacea de muchos de los problemas educativos de cada provincia, olvidándose de la forma real de actuación y de organización política del Estado⁵.

Por otro lado, si el autoritarismo imperante no era partidario, en la práctica, de conceder una mínima desconcentración o una delegación de poderes a las Delegaciones Provinciales, dado que se entendía como un fraccionamiento del poder político central, parece claro que con mayor motivo no permitiría el fortalecimiento de las Inspecciones y su desarrollo al margen de las Administraciones Provinciales. Los tecnócratas del tardo-franquismo actuarán pretendiendo controlar todos los resortes del poder. La Inspección, por su parte, como cuerpo, no podía ensombrecer al poder político, pero tampoco estaban dispuestos los inspectores a desprenderse fácilmente del prestigio, del reconocimiento social y del poder acumulados desde hacía más de un siglo.

La Ley General de Educación⁶ (LGE) establecía las funciones del Servicio de Inspección Técnica de Educación, que en síntesis eran: velar por el cumplimiento de la normativa en educación, colaborar con los Servicios Provinciales de Planeamiento, ejecutar investigaciones, asesorar a los profesores, evaluar el rendimiento educativo de los centros y de los profesores y colaborar con los Institutos de Ciencias de la Educación⁷. Así pues, la labor que se esperaba ejercieran los inspectores, la podemos calificar de ardua y muy compleja puesto que en cualquiera de sus funciones, tendrían campo

¹ Decreto 2764/1967, de 27 de noviembre, BOE de 28 de noviembre.

² Decreto 2538/1968, de 25 de septiembre, BOE de 18 de octubre.

³ BOE de 5 de marzo.

⁴ Sirva para confirmar lo dicho lo que se expresaba en el preámbulo de esta Orden: «... La Delegación Provincial ha de ser, de acuerdo con las aspiraciones y necesidades sentidas en nuestra época, instrumento esencial de la reforma educativa y promotora del desarrollo educativo mediante una acción eminentemente creadora y flexible en concordancia con las peculiaridades de cada provincia».

⁵ En este sentido, véase el artículo de BEAS MIRANDA, M. (1995). La creación de las Delegaciones Provinciales de Educación: un ejemplo de falsa desconcentración administrativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 163, 379-392.

⁶ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, BOE de 6 de agosto.

⁷ *Ibidem*, art. 142.1. Todo cuanto se refiere a la selección de los Inspectores como a su titulación, nombramiento de Inspectores Extraordinarios, Jefe de Servicio, cursos de perfeccionamiento y régimen jurídico queda reflejado en el art. 143.

suficiente para trabajar durante todo el curso escolar. Aunque en el mencionado artículo se les mantiene el papel de veladores de la Ley, no es menos cierto que tanto en la discusión del referido artículo en la Comisión de Educación y Ciencia,⁸ como en el texto aprobado, lo que resulta evidente, destacan otras funciones que no son las estrictamente de vigilancia y de control administrativo. Este cambio en las funciones asignadas, produjo cierta inquietud en unos cuantos procuradores, caso del Sr. Lucena Conde y de la Srta. Loring Cortés,⁹ puesto que entendían que tanto la Ponencia como el Gobierno lo que realmente pretendían era la desaparición de la Inspección; zozobra que compartían no pocos inspectores de entonces. Con la desaparición de la Enseñanza Primaria en la LGE, algunos creían que desaparecería igualmente la Inspección de Enseñanza Primaria. Por este motivo, los procuradores mencionados, realizaron un reconocimiento público de lo mucho que les debía la enseñanza en España, de sus funciones y de las condiciones, a veces muy difíciles, que habían tenido que soportar para realizar su cometido. García Garrido, miembro de la Ponencia, interpretó estas intervenciones como un canto fúnebre a los servicios prestados por los inspectores, lo que chocaba en realidad con las pretensiones de la Ponencia y del Gobierno de transformar la Inspección y nunca de aniquilarla¹⁰. Sin embargo, en conversaciones que mantuve a nivel privado con algún miembro de ponencia, me confirmaron esta sospecha.

La Inspección ha sido considerada por la Administración y por la política educativa de los distintos gobiernos, como un órgano esencial y casi imprescindible dentro del sistema educativo. Pero en cuanto al papel concreto que debía representar, es decir, sus funciones, y en la independencia y capacidad de decisión que tendrían para ejercerlas, es donde había serias discrepancias. Por otro lado, desde el punto de vista de los políticos tecnócratas de finales de la década de los sesenta, se veía a la Inspección como un cuerpo en el que muchos de sus componentes habían entrado a formar parte de él en la primera época del régimen franquista, sobre todo por su ideología. Pensamos en las oposiciones al Cuerpo de Inspección de 1945 donde muchos de los que aprobaron, lo hicieron más por méritos políticos que académicos. Por ésta y otras razones análogas, los políticos veían a la Inspección como un cuerpo de funcionarios seleccionados por un sistema ideológico que aunque igualmente franquista, sin embargo había cambiado

⁸ Véanse en el *Diario de Sesiones*, Comisión de Educación, los apéndices 60 (correspondiente a la sesión celebrada el 9 de junio de 1970) y 62 (de la sesión celebrada el 10 de junio) y en concreto las intervenciones, entre otros, de los sres. Procuradores Asís Garrote, Monseñor Guerra Campos, Lostau Román, Filgueira Román y Fernando Suárez González intervinando a favor de la función asesora y orientadora de la Inspección y no de la punitiva.

⁹ *Diario de Sesiones*, Comisión de Educación, ap. 62, págs. 10 y 11.

¹⁰ «Tengo que aclarar tanto al señor Lucena como a la señorita Loring que no estoy dispuesto a ir a ese funeral, por una razón: porque no hay tal funeral. En la disposición transitoria sexta, número 4, se dice que estos cuerpos van a subsistir y se van a integrar. Así pues, no puedo acompañarles en ese funeral». *Ibidem*, pág. 11.

respecto al que predominaba en la época a la que hacemos referencia. Por esta causa, algunos consideraban que la Inspección podía ser una rémora importante a la hora de tomar el nuevo rumbo educativo, tanto por sus principios como por su poder e influencia dentro de la comunidad escolar.

De los documentos que hemos analizado, se desprende igualmente que la actitud del equipo de Villar Palasí que debatió la LGE era contraria a la aceptación de elementos que pudieran no armonizar con los principios de la reforma educativa. Por otro lado, aunque el poder de la Inspección había cambiado de manera muy notoria a raíz de la creación de las Delegaciones de Educación, sin embargo su influencia y su misión en la implementación de dicha Ley era fundamental. De ahí que estuviese claro en el ánimo de cuantos deseaban llevar a buen término la reforma educativa, que primeramente había que transformar a la propia Inspección y adecuarla para que ejerciera un nuevo papel dentro de la Administración Educativa. Este papel carecía del poder político que con anterioridad envolvía a la Inspección. Sin embargo, debía detentar el poder ideológico y educativo que imbuía a la LGE. Más que dudar de las personas que ejercen como inspectores se recela del entorno político y administrativo en el que desempeñaron sus funciones. Pero al identificar las personas con sus circunstancias externas y con sus funciones, se duda que puedan adaptarse a los nuevos rumbos educativos que se quieren implantar. El tiempo y los hechos de los inspectores se encargarán de demostrar lo contrario.

DESARROLLO DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Cuando se aprueba la LGE y hasta 1973, continúa vigente la mayor parte del Reglamento del Cuerpo de Inspección Profesional de Enseñanza Primaria del Estado¹¹. Este Reglamento aparece como una consecuencia lógica de la aprobación de la Ley 169/1965, de veintiuno de diciembre, que modifica la de Enseñanza Primaria de diecisiete de julio de 1945, no siendo coherente su filosofía educativa con la que contenía la Ley de 1970. Por ello, se hizo necesaria su modificación, especialmente en lo que se refiere a las funciones, en 1973¹². La Administración considerará a los inspectores como unos funcionarios incondicionales al servicio de la implementación de la LGE. Por ello, tardará tres años en publicar un

¹¹ Decreto 2915/1967, de 23 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento del Cuerpo de Inspección Profesional de Enseñanza Primaria del Estado. BOE de 11 de diciembre de 1967.

¹² Decreto 664/1973, de 22 de marzo, sobre funciones del Servicio de Inspección Técnica de Educación. BOE de 10 de abril de 1973. El cambio de denominación de los Inspectores Provinciales de Enseñanza Primaria a Inspectores Técnicos de Educación se produjo con la aprobación de la LGE, art. 142; no así otros órganos como el Consejo de Inspección (CI), que siguió denominándose de Enseñanza Primaria.

Decreto en el que se recogen las funciones de la Inspección y lo hace de una manera muy global.

Resulta lógico que aparezcan en el Decreto de 1973 sólo aquellas funciones que o bien se corresponden con algún apartado de la LGE o están relacionadas con organismos que se crearon con posterioridad a la publicación del Decreto de 1967, como la colaboración con los I.C.E.s o con los programas de experimentación pedagógica, etc.¹⁵ Lo que sí manifiestan ambos Decretos es una serie de funciones comunes que nos parecen fundamentales para la implementación de las Leyes de Educación que desarrollan: función interpretativa ya que, como personal cualificado al servicio de la política educativa, no sólo velarán por el cumplimiento de las normas, sino que las interpretarán haciendo de puente entre ellas y la comunidad escolar; función evaluadora de centros docentes y del profesorado; función de asesoramiento, de supervisión, dirección técnica y orientación educativa; función informadora sobre centros, profesorado y de cuantos asuntos y expedientes les requieran un informe sus superiores administrativos; función relativa a su participación en el estudio de las planificaciones educativas de una zona y en la elaboración del mapa escolar, etc.

Así pues, las funciones de los inspectores estaban articuladas pese a ser amplias y complejas; igualmente era del dominio público la utilidad, influencia y autoridad de este cuerpo, dentro del marco educativo provincial; por ejemplo, en el ámbito administrativo provincial, la Inspección contaba al menos con un representante en el Consejo Asesor, en la Junta Provincial de Educación, en la Junta de Distrito Universitario y debían estar en permanente contacto con el propio Delegado Provincial de Educación, con el Secretario, con la Administración de Servicios, la División de Promoción Cultural, con la División de Planificación, con la Oficina Técnica de Construcción y, en definitiva, con todas aquellas personas o entes que tuviesen alguna relación con el sistema educativo.

En el Decreto 664/1973, los inspectores aparecen como *técnicos* y como tales son denominados. Es decir, personal cualificado que puede orientar y estimular a la comunidad escolar de manera que se puedan conseguir los objetivos educativos previstos. En este sentido, se producirá una contradicción en el comportamiento de la Administración respecto a la Inspección, ya que por una parte, los Técnicos de la Administración Civil (TAC) eran una figura más acorde con la nueva organización administrativa del Estado que tuvo lugar desde 1967 y el MEC se mostraba interesado en potenciar las funciones técnicas de la Inspección; de hecho, el espíritu de los reformistas así los consideraba. Pero por otra parte, esto no se plasmará, en la práctica, en hechos concretos: repercusiones salariales, laborales y en la dotación de responsabilidades políticoadministrativas. Ésta será una de las razones fundamentales que generará un profundo malestar entre los inspectores.

¹⁵ Decreto 664/1973, de 22 de marzo, art. 2º y 4º.

A pesar de la existencia de la normativa analizada, tanto por testimonios orales como en escritos conservados en el Archivo de la Inspección de Granada, los inspectores expresaban su preocupación por el vacío legal en el que debían desarrollar sus funciones¹⁴. El inconformismo que se produce en los inspectores al no estar satisfechos con las funciones que se les encomiendan, ni al tener ningún otro tipo de contraprestación salarial ni de prestigio social, como pudo ser la equiparación con otros cuerpos de funcionarios igualmente técnicos (los TACs), provocará, como ya hemos dicho, un malestar entre los afectados que inexorablemente afectará a las relaciones entre el poder político y administrativo y la Inspección. Esta será también una de las causas que producirán un lento, pero constante, declive de la Inspección Técnica.

En ocasiones, los Centros consideraron a los inspectores, no como técnicos educativos al servicio de la comunidad escolar o como asesores y orientadores, sino como un instrumento de la Administración para velar por la Ley debido a que esta era la función más temida y a veces la más usual. La comunidad escolar les podría preguntar: ¿acaso las normas les impedían ejercer como técnicos educativos? ¿En el marco de una administración centralista y por tanto con un poder lejano, quién les impedía que se comportasen más asiduamente como tales técnicos?

LA INSPECCIÓN TÉCNICA PROVINCIAL Y LA DELEGACIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN (REFORMA ADMINISTRATIVA)

En otro lugar, hemos analizado tanto la normativa que contempla las relaciones entre la Inspección Técnica Provincial y la Administración como las pretensiones y logros corporativos de los inspectores ante el poder central¹⁵; en síntesis, la Inspección Técnica dependerá, orgánicamente, del Ministro, del Subsecretario o del Director General de Ordenación Educativa y funcionalmente, del Delegado Provincial. Lo que no estaba claro es cómo se diferenciaban o se conjugaban esas dependencias a la hora de ejercer sus funciones diariamente. En cualquier caso, los ins-

¹⁴ «Existe un vacío de procedimiento legal para el cumplimiento de la función inspectora, que viene sufriendo desde 1970, con gravísimos perjuicios para la marcha del sistema educativo». Archivo de la Inspección Técnica Provincial de Granada (AITPG) escrito con n.º de Rgto. De Salida, 652, fechado en Granada, 10 de febrero de 1978. En idénticos términos se expresaba el Inspector Jefe de Cádiz. Véase en el AITPG el escrito n.º Rgto. Entrada 309, fechado en Cádiz el 23 de enero de 1978.

¹⁵ Véase BEAS MIRANDA, M. (1993) *Implantación y desarrollo de la E.G.B. en Granada. Estudio de la creación y funciones de la D.P.E. (1970-1977)*. Tesis doctoral inédita defendida en la Universidad de Granada, pp. 223-228. Las Órdenes a las que aludo son la del 22 de marzo de 1971, BM n.º 27, de 5 de abril y la de la misma fecha que la anterior, Colección Legislativa del M.E.C., ref. 108/1971.

pectores tendrán como superior provincial inmediato al Inspector Jefe. Él será el cauce reglamentario por donde deben transitar las órdenes o decisiones de los Delegados y de los altos cargos del Ministerio hacia los inspectores e igualmente, el transmisor ante la Administración de las decisiones y opiniones adoptadas democráticamente por los inspectores en el Consejo de Inspección. No obstante, el problema de jerarquía, en cierto modo, deja de serlo al no existir plena autonomía en las partes debido al centralismo imperante. Es decir, al estar el poder y los cargos políticos jerárquicamente estructurados, (me refiero al Jefe de Inspección, Delegado, Subdirectores Generales, etc.) todas las órdenes, planificación y cometidos vienen impuestos desde arriba. Por tanto, los inspectores, como funcionarios que son, deben acatar las órdenes de sus superiores.

Por encima de los funcionarios, en este caso los inspectores y el Inspector Jefe, se sitúa la autoridad inmediatamente superior, o sea, el Delegado. Ambos, ocupan su cargo gracias a un nombramiento político; por tanto, deben someterse al poder establecido. Por otro lado, conviene no olvidar que el Delegado Provincial es el representante del MEC en la provincia; de ahí proviene su autoridad. La Inspección no es un servicio independiente e inconexo con la Delegación Provincial. Tiene unas competencias y unas funciones precisas que necesariamente hay que encuadrarlas y coordinarlas con el resto de la organización administrativa de cada provincia. Otra cuestión es si nos referimos al nombramiento, traslado, etc. de los inspectores; pero ahora aludo a la operatividad de sus funciones, a la puesta en práctica de sus cometidos y, en definitiva, a su dependencia funcional. En la práctica, podían surgir problemas, más bien de tipo personal, al reclamar unos independencia y otros subordinación, pretextando todos el bien educativo. Pero en definitiva, los Delegados, representantes del Ministro en la Provincia, ejercerán su autoridad en todo el ámbito de la Delegación del Ministerio y, por tanto, sobre la Inspección Técnica Provincial de E.G.B.

ANÁLISIS DE LOS TESTIMONIOS DE LOS INSPECTORES

La opinión de los inspectores granadinos entrevistados respecto a este tema es casi unánime¹⁶; existe un reconocimiento expreso por su parte de que han sentido valorada su gestión según los intereses y la visión política de los que ocupaban los cargos de la Administración Central en cada momento. Por tanto, la consideración del Cuerpo de Inspección dentro del organigrama del Ministerio, ha sido cambiante. Pero cuando los inspectores sienten con mayor crudeza el descenso de su influencia y de su poder es a raíz de la creación de las Delegaciones Provinciales de Educa-

¹⁶ BEAS MIRANDA, M. (1993). *Implantación y desarrollo...* Tomo III, Anexo I, preg. 14; Anexo II, preg. 8 y Anexo IV, preg. 9.

ción. Muchas de sus funciones son desempeñadas ahora por otro personal y la máxima autoridad administrativa provincial ya no es el Inspector Jefe, sino el Delegado. Algunos criticaron este hecho puesto que entendían que con el nombramiento del nuevo cargo político de libre designación, se ponía en peligro la labor técnica de los inspectores, al depender funcionalmente de él, o cuando menos, se recelaba de su eficacia puesto que en la práctica le usurpaban un cargo que por preparación y especial dedicación les debía seguir correspondiendo.

Las funciones del Delegado y de los demás Servicios de la Delegación colisionarán en determinadas actividades específicas con el trabajo de la Inspección como lo fue, por ejemplo, en el nombramiento de directores de las Escuelas Hogares o en las planificaciones educativas; en otras, como en la evaluación del profesorado y de los Centros o en las orientaciones didácticas y pedagógicas a la comunidad escolar, no se producirá ningún conflicto ni ninguna discrepancia teórica ni práctica.

En algunos casos hubo incluso conflictos personales. Bien es cierto que ambas partes señalan la escasa importancia de los mismos y lo achacan al talante de las personas implicadas. Pero también lo es que nadie reconoce haberse excedido en sus funciones y haber invadido otro ámbito de poder que el que legalmente le pertenecía. Según los testimonios recogidos, los roces se produjeron sólo durante los primeros años de funcionamiento de la Delegación. Considero que es cierto aunque no hay que confundirlo con las discrepancias que se produjeron como consecuencia de la actitud crítica que mantuvo la Inspección sobre la forma de implementarse la LGE en Granada. En ocasiones, su preparación técnica y su conocimiento de la realidad escolar les hacía disentir de las decisiones tomadas por la autoridad competente. Pero siempre las acataron aunque no fuesen compartidas. Una crítica constructiva no generaba problemas, sino que ayudaba a resolverlos. Estos venían cuando no se aceptaban las competencias que cada uno tenía dentro del organigrama de la Delegación.

CONSIDERACIONES FINALES

Desde la reforma administrativa iniciada en 1967, los inspectores, como cuerpo, han reivindicado su vinculación directa a la Administración Central, esta demanda les liberaba del control inmediato de los Delegados Provinciales sometiéndolos a una autoridad lejana y con rango administrativo superior, como lo eran los Directores Generales o el Subsecretario del MEC; les prestigia y les da seguridad e independencia en su puesto de trabajo. Pero por otro lado, al estar incluidos en el organigrama de la Delegación Provincial, dependen en definitiva del Delegado a la hora de ejercer sus funciones, lo que deja en precario su margen de maniobrabilidad y de

independencia. Sin embargo, los inspectores no aceptaron la pérdida de poder, como ya he dicho, porque no fue compensada con otro tipo de contraprestaciones.

El problema de las relaciones Inspección-Delegación no radica en la falta de una delimitación precisa del sentido de la dependencia orgánica y de la funcional de la Inspección, sino en la aceptación por parte de los inspectores y de los responsables políticos de la nueva configuración administrativa y de las funciones que a cada uno le compete según la normativa que es cambiante. La Inspección dejará de ser la única voz cualificada dentro de la delegación dejando de conservar el poder de decisión que le competía antes de la creación de las Delegaciones.

Los inspectores forman parte de la élite educativa que asume las normas sí, pero de una manera crítica. Como expertos no se resignan a aceptar pasivamente lo que los representantes de la Administración Central o Provincial les ordenan. No sólo critican o protestan; aportarán ideas y soluciones prácticas. En definitiva, los inspectores seguirán ocupando un lugar destacado pese a no tener en sus manos todo el poder burocrático y administrativo que ostentaban cuando existían las Delegaciones Administrativas.

LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO EN LA REFORMA DE LOS PLANES DE ESTUDIO UNIVERSITARIOS DE LA ESPAÑA DEMOCRÁTICA (1983-1998)

JORGE INFANTE DÍAZ
Universidad de Zaragoza

ENTRE LA ESPERANZA Y EL DESENCANTO¹

En el contexto de los cambios extraordinarios que se han producido en la economía, la política y la sociedad española durante los últimos treinta años, la universidad se ha transformado institucionalmente, como ha apuntado Víctor Pérez Díaz². La metamorfosis económica y social del país en la década de los sesenta contribuyó a la creación de la «universidad de masas» que adquiere el carácter de redistribuidora del crecimien-

¹ Sirvan estas líneas para reconocer públicamente el trabajo de María Rosa Domínguez Cabrejas en la elaboración de los planes de estudio de Maestro en la Universidad de Zaragoza. Fue un tema complejo. Había que coordinar 12 planes en tres Escuelas distintas. Rosa presidió la Comisión de Zaragoza, y fue Secretaria de la del distrito. Se atribuye a Antonio Flores de Lemus la reforma silenciosa de la Hacienda Pública española. Las reformas silenciosas siempre son las mas efectivas, por que las sonadas o son revoluciones o dejan víctimas en la cuneta. En magisterio fue una reforma silenciosa, que permitió aprobar 12 planes de estudio, reformarlos a los tres años, distribuir las especialidades entre las Escuelas del distrito, para que todas tuvieran algunas de las especialidades nuevas y atractivas para los alumnos, por tanto, garantizando la estabilidad de las personas que integran las Escuelas. Rosa Domínguez estuvo en todo. Y todos le debemos mucho. Supongo que a una historiadora de la educación no le extrañará que dentro de unos años su nombre sea referencia de la educación aragonesa en el tránsito al siglo XXI.

² PÉREZ DÍAZ, V. (1995). La educación en España: reflexiones retrospectivas. En AA.VV. *Problemas económicos españoles de la década de los 90*. Ed. Madrid 1995.

³ Un análisis sobre la transformación de la universidad española, puede verse en Jerez Mir, R. (1994). Sociedad española y universidad: Inflexiones históricas y panorama actual (de la universidad de elites a la universidad dual). *Sistema*, 121, mayo.

to económico³. La Ley General de Educación de 1970 responde, en parte, al nuevo modelo de universidad, creando una estructura cíclica en los estudios a través de la integración de las enseñanzas profesionales en la universidad⁴. El crecimiento del número de alumnos —se triplica en la década de los setenta— provocó la masificación que elevó sus costes de funcionamiento. En los ochenta la universidad se convirtió en un problema de grandes dimensiones que había que resolver. La masificación siguió creciendo; la estructura productiva estaba cambiando tras la crisis de la década anterior; y se demandaba la adecuación de la enseñanza superior al mercado de trabajo. La España de la Constitución de 1978 necesitaba un nuevo modelo de universidad. «No es lo mismo educar para un sistema abierto y democrático, que para uno cerrado y autoritario»⁵. La Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) se aprobó en 1983 para intentar resolver aquellos problemas⁶. Los años siguientes son de profunda transformación institucional en la universidad. Sus funciones varían: ahora debe transmitir saberes, crear ciencia y tecnología propia mediante el desarrollo de la investigación, incitar el debate social, además de continuar formando, aunque en un sentido diferente, a las nuevas clases profesionales para responder al mercado laboral cambiante. La transformación del mercado de trabajo —nuevas profesiones— y sobre todo la rápida extensión de las nuevas tecnologías, suponen que la idea de un trabajo para toda la vida desaparezca. La función de extensión de la cultura a la sociedad debe ser prioritaria porque la universidad es depositaria y transmisora del conocimiento.

⁴ «La enseñanza universitaria se enriquece y adquiere la debida flexibilidad al introducir en ella distintos ciclos, instituciones y más ricas perspectivas de especialización profesional.» Preámbulo, Ley General de Educación. Cabe recordar que según el informe del *International Council for Educational Development* sobre la reforma universitaria española, las Escuelas Universitarias representan «un paso adelante hacia la ampliación, modernización y democratización del sistema español de educación superior. Esas medidas aportaron mayor diversidad a la oferta universitaria, ampliaron la gama de opciones de que disponían los alumnos, elevaron el espacio y nivel de los programas de formación de ciclo corto y supieron responder a las necesidades cada vez mas diversificadas de la sociedad y la economía españolas, en proceso de constante evolución». *International Council for Educational Development*. (1987) *La reforma universitaria española. Evaluación e informe*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General, p. 111. Este mismo informe manifestaba que muchas de las cuestiones que proponía la LGE no llegaron a ponerse en marcha, perjudicando al buen desarrollo de la reforma que se pretendía para la universidad.

⁵ MUÑOZ MANCHADO, S., GARCÍA DELGADO, J. L. y GONZÁLEZ SEARA, L. (diets.). (1998). *Las estructuras del bienestar. Derecho, economía y sociedad en España*. Madrid: Ed. Escuela Libre Editorial y Editorial Civitas S.A., p. 96.

⁶ «Los objetivos que se plasmaron en la LRU se pueden resumir en torno a tres grandes ejes: la organización democrática de la universidad, la inserción de la universidad en su entorno social y la modernización científica y docente de la universidad». QUINTANILLA, M. A. (1996). Nuevas ideas para la universidad. En *La universidad del siglo XXI y su impacto social*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. pp. 35 - 48.

LA REFORMA DE LOS PLANES DE ESTUDIO UNIVERSITARIOS Y SUS CIRCUNSTANCIAS

Uno de los cambios trascendentales en los últimos años en la universidad ha sido la elaboración de sus planes de estudio. La universidad debía institucionalizar sus enseñanzas adecuándolas a sus nuevas funciones. No «da igual declarar abiertamente los fines que se persiguen, que disimularlos de forma más o menos camuflada, mediante un «*curriculum*» oculto que transmite valores o ideologías latentes por debajo de lo que aparentemente se enseña»⁷. En el caso de los planes de estudio que forman a los futuros profesores que intervienen en los niveles educativos de infantil y primaria, el conocimiento público de los objetivos formativos es fundamental. Están formando a quienes serán formadores de ciudadanos.

Pero, a pesar de la importancia que parece puedan tener los planes de estudio universitarios, ha sido un tema menor. Menor, por la tardanza y escasa incidencia que ha tenido su desarrollo legislativo, aunque han sido tema de discusión en los pasillos de las universidades. La crítica a lo que se enseña, no al cómo se enseña, es consubstancial a lo universitario. Y sin embargo, cuando han tenido capacidad para diseñar los planes de estudio, el resultado ha sido cuestionado por los mismos docentes. Tanto por el de a pie como por los que ostentan las responsabilidades de gestión.

Los planes de estudio destinados a la formación inicial del maestro han sido uno más de los elaborados en la universidad española durante los años noventa. También ha sido un tema menor. Sin embargo, no ha sido una reforma como las de otras titulaciones. Ha tenido unas peculiaridades que la hacen diferente. Junto a los factores endógenos, se imparten en centros de larga historia, aparece como factor exógeno el sistema educativo nacional. La extensión de la Enseñanza General Básica (EGB) había dado lugar a la aparición del fracaso escolar en este nivel y se aventuraba que crecería en el futuro. Para aumentar el rendimiento del sistema escolar, como apuntó el ministro Maravall, había que mejorar «la calidad del profesorado, los medios didácticos y de apoyo, los servicios de orientación y los gabinetes psicopedagógicos»⁸.

El soporte ideológico de la actual reforma de los planes de estudio de la universidad —lo que se ha dado en llamar nuevos planes de estudio o planes renovados— se encuentra, como tantas cosas de la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU), en los escritos de D. Francisco Giner de los Ríos. En este caso en el publicado en 1902 con el título «*Sobre la reformas de nuestras Universidades*». Su alternativa a los planes de estudio impartidos en la universidad decimonónica es que sean las universidades las que elabo-

⁷ MUÑOZ MANCHADO, S., GARCÍA DELGADO, J. L. y GONZÁLEZ SEARA, L. (difs.). (1998). *Op. cit.*, p. 96.

⁸ MARAVALL, J. M^a. (1984) *La reforma de la enseñanza*. Barcelona, p. 70.

ren sus propios planes de estudio: «El plan, obra libre de cada universidad, sobre un mínimo obligatorio en cada facultad»⁹. Esta idea se integra plenamente en el concepto de «autonomía universitaria».

El modelo de autonomía universitaria¹⁰ propuesto por Giner en 1902 se introdujo en la Ley General de Educación de 1970 (LGE), donde se incluye una novedosa «flexibilidad» curricular para los planes de estudio¹¹. Todo esto contrasta con lo que había sido la tónica dominante en las etapas anteriores desde la Ley Moyano. La Ley de Ordenación de la universidad española de 1943 mantuvo la misma estructura curricular que existía desde 1857, aunque dio los pasos para la actualización de los planes de estudio¹².

Los actuales planes de estudio de la universidad española son fruto de dos preceptos constitucionales: la Autonomía Universitaria, recogida en el artículo 27.10, y a la competencia estatal para regular las condiciones de obtención, expedición y homologación de los títulos universitarios¹³. Lo que en principio puede parecer una contradicción, viene justificado por que «...las universidades gozan «*ex Constitutione*» de un nivel de autonomía inferior: los poderes normativos, cuya titularidad les corresponde, no alcanzan nunca, por definición, el rango legislativo, sino que se sitúan en un plano simplemente reglamentario, subordinado a las leyes... es una autonomía administrativa»¹⁴. En materia de planes de estudio, que es el objeto de este trabajo, entendemos que en la universidad española hay

⁹ GINER DE LOS RÍOS, F. (1902). Sobre las reformas en nuestras universidades. En *Escritos sobre la Universidad*, Madrid: Edición de Teresa Rodríguez de Lecea, 1990, p. 142.

¹⁰ Con anterioridad, la Autonomía Universitaria quedó reflejada en dos hechos legislativos: el R.D. de 21 de mayo de 1919, de Cesar Silió —«Todas las Universidades serán autónomas en su doble carácter de Escuelas profesionales y Centros pedagógicos de alta cultura nacional»— y en el Decreto de 1 de junio de 1933, en aplicación del artículo 7 del estatuto de Autonomía de Cataluña, por el que se otorga autonomía docente y administrativa a la Universidad de Barcelona.

¹¹ El artículo 37 de la LGE se refiere a la elaboración de los planes de estudio en los siguientes términos:

1. Los planes de estudio de los Centros universitarios, que comprenderán un núcleo común de enseñanzas obligatorias, y otras optativas, serán elaborados por las propias Universidades de acuerdo con las directrices marcadas por el ministerio de Educación y Ciencia, que refrendará dichos planes previo dictamen de la Junta Nacional de Universidades. En el acaso de que alguna Universidad no elaborase en el momento necesario el respectivo plan, el MEC, de acuerdo con la JNU, podrá fijar un plan hasta tanto se elabore aquel.

2. La ordenación de cada curso responderá a un planteamiento preciso de objetivos, contenidos, métodos de trabajo y calendario escolar, y fomentará la utilización de medios modernos de enseñanza.

¹² Disposición final segunda. La ordenación de las enseñanzas en las Facultades universitarias, así como la organización y régimen de las mismas, se determinarán por Decreto aprobado por el Consejo de Ministros.

¹³ Art. 149 Constitución Española de 1978.

¹⁴ LEGUINA VILLA, J. y ORTEGA ÁLVAREZ, L. (1982). Algunas reflexiones sobre la autonomía universitaria. *Revista española de Derecho Administrativo*. n.º 35.

una *autonomía tutelada*, limitada exclusivamente a la capacidad de organización¹⁵. En el debate de la Ley Orgánica de Autonomía Universitaria (LAU) J. M^a. Bandrés defendió la autonomía en un sentido amplio, proponiendo suprimir competencias reservadas al gobierno. Pero la autonomía no es soberanía, no hay una autonomía de corte iusnaturalista superior a la norma fundamental. Esta afirmación creemos que es la clave para interpretar la última reforma de los planes de estudio.

Tras las elecciones de octubre de 1982, el panorama político cambió sustancialmente. También en materia educativa y por supuesto en la regulación de la universidad. Los esfuerzos de los Gobiernos de UCD desde 1979 por sacar adelante la LAU habían sido baldíos. En junio del 1983 entró al Parlamento el proyecto de la LRU, que con escasas modificaciones, se publicó en el BOE el 1 de septiembre de ese mismo año¹⁶. La rapidez del proceso se debió a que en los primeros ochenta continuaba el amplio consenso social sobre la urgente necesidad de reforma de la universidad española. Desde la Transición los problemas habían aumentado.

La nueva cúpula ministerial había criticado el carácter rígido de los planes de estudio vigentes entonces, que no permitían la formación de profesionales adecuados a las necesidades de un mercado laboral cambiante. El responsable de universidades del PSOE, antes de las elecciones, decía:

«Reforma de la actual estructura de las universidades que debe permitir adecuar ésta a las necesidades sociales. Esta reforma implica, entre otras cosas, crear múltiples currícula flexibles, rompiendo con el arcaico modelo de planes de estudio; modificar el concepto tradicional de carrera como conjunto de estudios ordenados hacia la obtención de un título, y ampliar

¹⁵ «La autonomía de los centros universitarios trata de expresar... «un principio organizativo en el que se sintetiza una fórmula singular de articulación de las relaciones entre el poder político y administrativo y las instituciones universitarias, que se traduce en el reconocimiento en beneficio de estas últimas de un amplio margen de libertad para la configuración de su organización y desenvolvimiento de su actividad». PRIETO DE PEDRO, J. (1980). Sobre la Autonomía de las Universidades para la selección de su profesorado. *Revista española de Derecho Administrativo*, 27, 641, 550.

¹⁶ Frente al largo proceso parlamentario de la LAU, la LRU se presenta en el parlamento en 1 de junio de 1983, apareciendo publicada en el BOE el 1 de septiembre de ese mismo año. La LAU entra en las Cortes el 23 de noviembre de 1979 y se retira el 4 de mayo de 1982. Durante este periodo hay tres Ministros encargados de las Universidades: Luis González Seara, Antonio Ortega y Díaz Ambrona y Federico Mayor Zaragoza. El trámite de la Ley fue muy lento: Entrada en el Congreso en noviembre de 1979, Informe de la Ponencia, diciembre de 1980, Dictamen de la Comisión, enero de 1981, Informe de la Ponencia octubre de 1981, Discusión en Comisión, Enmiendas y votos particulares en el pleno, en marzo de 1982 y finalmente el 16 de abril, el Gobierno retira el proyecto de Ley. En la LRU hubo 4 enmiendas a la totalidad, 557 enmiendas parciales en el Congreso y 217 en el Senado, que aprobó la ley el 1 de agosto sin introducir modificaciones al texto del Congreso. *Vid.* SEVILLA MERINO, D. La ley de Reforma Universitaria. Debate parlamentario y balance de su aplicación. En Centre Interuniversitaire de Recherche sur l'Éducation dans le Monde Iberique et ibero-Americain (CIREMIA) (1991). *L'Université en Espagne et en Amérique Latine du moyen age à nos jours*. Tours, p. 339 y ss.

el número de éstos, creando titulaciones que respondan efectivamente a las necesidades del sistema productivo. Pieza maestra de esta diversificación que se pretende es la creación de verdaderos departamentos, concebidos como unidades básicas de docencia e investigación»¹⁷.

La LRU recoge estas ideas. Creó un nuevo modelo organizativo para las universidades, radicalmente distinto del que durante más de un siglo había definido la universidad española. Desaparece del Centro como eje sobre el que pivota la universidad, para sustituirlo por la Titulación. Se introduce una posible mayor optimización de recursos, si se opta por titulaciones complementarias en sus contenidos y flexibles en la adscripción de los profesores que las imparten. La estructura departamental —el Departamento como unidad responsable de la docencia de una o varias áreas de conocimiento afines— es el instrumento que permite alcanzar ese modelo de enseñanzas. La filosofía del ministerio es la de crear planes de estudio «receptivos a las innovaciones de los conocimientos y que deben estar conformados de suerte que posibiliten currícula flexibles»¹⁸.

La formación inicial del maestro requiere quizás una flexibilidad mayor que en otros títulos. A finales de los setenta estaba extendida entre los maestros, también en las Escuelas de Formación del Profesorado, la idea de que la preparación universitaria del maestro era rígida y por ello insatisfactoria¹⁹. Se pensaba que no sería necesario modificar los planes de estudios, si eran flexibles y sólidos en contenidos pedagógicos, cuando evolucionara la sociedad, se desarrollaran nuevos medios didácticos, se modificara el marco legal del sistema educativo, etc. La incorporación de nuevas asignaturas a los planes de estudio, en sustitución de otras, evitaría, cuando los objetivos de la formación de maestro están bien definidos, reformar planes de estudio de manera traumática.

La introducción de la flexibilidad de los planes de estudio se había incluido en la LAU. Se consideraba punto de ruptura con la universidad anterior y la apuesta hacia un nuevo modelo que respondiera a las necesidades de la sociedad en cada momento. Este argumento obligaba a dotar de agilidad a la elaboración de los planes de estudio. Son necesarios planes ajustables, «Rolling plans glissants», en los que lo importante es el objetivo de la titulación y no el plan, el conjunto articulado de asignaturas²⁰. En el texto del proyecto se introdujo una referencia a criterios mínimos

¹⁷ PÉREZ RUBALCABA, A. (1983). Los socialistas y la Universidad, *Universidad*, 14, diciembre 1982, enero 1983, 21.

¹⁸ MARAVALL, J. M^a. (1984) *La reforma de la enseñanza*. Barcelona, 110. La cursiva es original del texto.

¹⁹ *Ibidem*. P. 73. Vid. también BENEJAM, P. (1986). *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*. Barcelona.

²⁰ MAYOR ZARAGOZA, F. (1983). Planes de Estudio, Ciclos y Titulaciones. En *Ciclo de reflexión sobre LA UNIVERSIDAD. Panorama del estado actual de la ciencia*. Zaragoza 20-24 de mayo de 1983.

—¿se refiere a los objetivos?— de homologación de los planes de estudio, competencia que se le atribuye al Ministerio, previo informe del Consejo General de Universidades.

Este planteamiento «objetivos/plan» podría suponer un reparto de funciones entre el ministerio y las universidades: aquél los objetivos que debe cumplir la titulación, éstas diseñar el plan de estudios. Responde así al corsé que les impone la Constitución. Con ello se introduce un nuevo elemento, la confianza en los que adaptan los planes de estudio, es decir, las universidades. Entendemos que es un debate interesante, que luego no se materializará en el trámite parlamentario de la LAU. Sin esa confianza lo que pueden existir son planes inflexibles en donde lo que manda es el programa de la asignatura. «En períodos de aceleración muy rápida que van configurando escenarios nuevos» son los programas la única solución para modernizar los contenidos²¹. Se deja en manos del profesor la capacidad de cambiar o no el programa. Se quería, entonces, desterrar el voluntarismo del profesor institucionalizando planes de estudio flexibles. «La Universidad no es patrimonio propio de los miembros de la comunidad universitaria, sino que constituye un servicio público referido a los intereses generales de la comunidad nacional»²².

En el calendario de actuaciones del Ministerio de José M^a. Maravall, la reforma de los planes de estudio se inició durante el curso 1986-1987: en este curso, «nos vamos a centrar en mejorar las dos funciones de la universidad: lo que ofrece a la sociedad, lo que justifica su existencia y lo que justifica la percepción de dinero público por el servicio que realiza»²³. A partir de entonces se trabajó en definir qué enseñanzas se querían.

Especial relevancia en este proceso de reforma de los planes de estudio tiene el informe realizado por el *International Council for Educational Development* (ICED) en 1987 a instancias del Consejo de Universidades. En él, tras un diagnóstico de la situación de la universidad española, se proponían las siguientes sugerencias para las enseñanzas universitarias²⁴:

1. A largo plazo, la posibilidad de reducir la duración de los estudios, tras una reforma de los planes de estudio. Primero hay que hacer la reforma y luego la reducción temporal.

2. Por el alto número de suspensos, modificación de los actuales sistemas de acceso, evaluación y permanencia de los estudiantes en la universidad.

3. Para equilibrar el número de alumnos entre carreras largas y cortas, reforzar las salidas profesionales de las Escuelas Universitarias, reajustando

²¹ *Ibidem*. P. 59 y 60.

²² Proyecto de Ley de la LAU, Preámbulo.

²³ MARAVALL HERRERO, J. M^a. (1986). El desarrollo de la reforma, En *El desarrollo de la reforma universitaria*. MEC. Consejo de Universidades. Madrid 1987, p. 25.

²⁴ *International Council For Educational Development. op. cit.*, p. 116.

su capacidad, número de estudiantes, y estableciendo un programa de información en la enseñanza secundaria sobre las titulaciones de ciclo corto y sus posibilidades de incorporación rápida al mercado de trabajo.

Se propone, pues, equiparar la duración de los estudios con los de otros países europeos, mejorar los rendimientos escolares y reequilibrar el número de estudiantes entre los tres ciclos universitarios, mateniendo una estructura piramidal en las titulaciones. Estos planteamientos se materializan en el R.D. 1497/87 de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes a los planes de estudio de los títulos universitarios con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional²⁵.

Los aspectos novedosos que perfilan los nuevos planes de estudio de la universidad española a finales de los ochenta son: para los estudiantes, entre otros, la contabilización de las enseñanzas en créditos y la introducción de la libre elección como parte integrante de su formación; para la organización de los estudios en las universidades, la flexibilidad curricular con la aparición de materias optativas y la duración de los estudios, fijado en un total de 300 créditos mínimo y 450 máximo para las licenciaturas, entre 180 y 275 las diplomaturas y de 120 a 180 las titulaciones de sólo segundo ciclo. Y todas ellas como máximo 45 créditos teóricos por curso. Con ello pueden existir diferencias entre un mismo título e incluso entre las titulaciones de una misma universidad.

LA PRIMERA FASE DE LA REFORMA: EL DEBATE EXTERNO EN LA DEFINICIÓN DE LOS TÍTULOS

Sobre el papel, la reforma era perfecta. Introducía la libertad curricular —el estudiante puede elegir las asignaturas para configurar su currículum— la homogeneización de las enseñanzas en cuanto a su duración mínima —salvo medicina y alguna diplomatura biomédica con directrices comunitarias— la universalización de las enseñanzas —se integran en la universidad aquellas enseñanzas posteriores al Bachillerato todavía dispersas en el panorama educativo español— y la transversalidad de las titulaciones, la posibilidad de acceder con un primer ciclo de una titulación a otra diferente cursando, en algunos casos, complementos de formación.

La reducción a cuatro años de las licenciaturas fue el tema central de las discusiones de las Comisiones de expertos, una para cada una de las 16 grandes áreas académicas, nombradas por el Consejo de Universidades, como primera fase de la reforma, para definir cuales podrían ser los Títulos universitarios y diseñar los contenidos que debía aprobar el MEC. La reducción se justificaba por la visión integrada de los tres ciclos universita-

²⁵ BOE. número 298, lunes 14 de diciembre de 1987.

rios, convirtiendo el tercero en especialización de los dos anteriores a la vez que se le consideraba de introducción a la investigación²⁶.

El debate sobre las directrices propias de los títulos-planes de estudio tuvo una contestación por parte de los estudiantes, en algunos casos alentados por las competencias profesionales. En marzo de 1987 se produce una fuerte reacción estudiantil —algaradas callejeras con alguna detención policial— aunque efímera en el tiempo. Dos años después, en 1989, aquel movimiento estudiantil, que sorprendió por su vigor a la clase política²⁷, estaba apagado y la oposición a los planes se diluyó en los claustros universitarios, pasando a ser más un conflicto entre docentes que de estudiantes.

El ambiente contra los planes se centraba en dos cuestiones: las atribuciones profesionales, en 1986 se aprobó la ley en el parlamento, y la posible competencia de profesionales de la CEE, al establecerse la libertad de circulación de factores. Posiblemente se buscaba un proteccionismo académico a través de una mayor duración de los estudios, sobre todo los de primer ciclo: ¡Queremos más clases!, decía un titular periodístico en 1991, para referirse a los movilizaciones de los estudiantes de las enseñanzas técnicas²⁸. Pensaban que al exigir más horas lectivas en su programa académico competirían mejor con sus homólogos europeos.

Los aspectos profesionales eran todavía para los estudiantes la primera de las funciones de la universidad. La reivindicación, al menos así lo refleja la prensa de la época, era estrictamente laboral. Se quería, más que otras cuestiones, la adecuación al mercado de trabajo. La reducción de contenidos formativos y el mantenimiento de porcentajes altos de materias básicas condicionaba una especialización escasa. El tercer ciclo tal como estaba concebido no especializaba, además de sólo estar abierto a los licenciados, cuando la reivindicación mayor de formación especializada la reclamaban los diplomados: Ingenierías Técnicas de cuatro años, Magisterio en cuatro años, etc. En este caso la reivindicación se centraba en transformar los estudios en Licenciatura.

Finalmente, en 1990, el Consejo de Universidades dejó zanjado el tema, apelando a la autonomía universitaria para el establecimiento de la duración de los estudios²⁹. Es una decisión sorprendente por la ruptura que supone con la tradición universitaria. Ahora bien, a nuestro entender se enmarca en el espíritu de la LRU: la competencia entre las universidades.

²⁶ SOLÉ TURA, J. (1989). La reforma de los planes de estudio superiores. *El País* 2 de mayo de 1989.

²⁷ El ministro Maravall llegó a definir al movimiento estudiantil como «la puesta de largo de la primera generación de la democracia». Vid. *El País*, 31 de enero de 1989.

²⁸ La tardanza en la discusión de las directrices de los planes de estudio de las Ingenierías Técnicas tradicionales prolongó las movilizaciones de los estudiantes de esas titulaciones.

²⁹ Pleno del mes de febrero de 1990.

La duración de los estudios, la oferta de materias optativas o de líneas de especialización curricular en determinados títulos harán atractiva a una universidad frente a otra. Jordi Solé Tura opina que «lo que se busca es una competitividad entre universidades públicas»³⁰. La política universitaria ha ido en esa dirección, creando el distrito único o transfiriendo las universidades a las Comunidades Autónomas. Tampoco se escapa este argumento al de la financiación. La competencia interuniversitaria atraerá estudiantes y con ellos recursos con los que mantener la especialización académica si se mejora la eficiencia en la gestión. En esa época estaba extendida la idea de que la universidad debía dar respuesta a las demandas mercado. La falta de esa respuesta podría suponer el fracaso de los nuevos planes de estudio y la pérdida de protagonismo de la enseñanza superior pública en favor de la privada, donde a precios muy altos accedería una minoría privilegiada. La competencia no sería entre lo público, sino con lo privado.

La redacción de la propuesta de títulos universitarios y de sus directrices propias se realizó en dos fases, cuyo período intermedio consistió en recabar la opinión de la sociedad. Existía una gran inquietud por los informes que podían hacer los Colegios Profesionales dada su reacción en 1987 y quizás por el interés que mostraron por participar cuando se redactó la LAU³¹. Se les culpaba de «ser demasiado corporativistas» y de «bloquear las salidas de los nuevos profesionales para asegurar sus privilegios»³². Realmente, como reconocerían los propios Colegios, apenas se les hizo caso a sus alegaciones. En Magisterio, al no existir un Colegio profesional como tal, fueron otros organismos los que intervinieron en el período de información pública, como el Instituto de la Mujer, la Conferencia Episcopal, el sindicato Comisiones Obreras o conjuntos de personas individualmente³³. La mayoría de las alegaciones incidían en la necesidad de transformar la diplomatura en licenciatura. Es significativo el informe del Grupo de

³⁰ SOLÉ TURA, J. *Op. cit.*

³¹ Existía, tras la polémica suscitada por la duración de los estudios, cierta inquietud en el Consejo de Universidades por la posible actuación de los Colegios Profesionales. En el período parlamentario, Minoría catalana introdujo una enmienda para que se consultara a los Colegios sobre los contenidos de los planes de estudio. Federico Mayor Zaragoza, por ejemplo, una vez retirado el proyecto de Ley, opinaba que la Universidad, además de los grados académicos, carga con la obligación con «la acreditación de la cualificación para el ejercicio profesional». Para solventar esta responsabilidad proponía que los Colegios profesionales dieran la licencia para el ejercicio de una profesión. Con este sistema la universidad proporcionaría los grados académicos, es decir, «certificaciones de que una persona ha recorrido con éxito un curriculum académico determinado». MAYOR ZARAGOZA, F. (1983). *op.cit.*, p. 67.

³² *El País*, 18 de septiembre de 1990, p. 4, suplemento de educación.

³³ *Vid.* Consejo de Universidades (1990) *Reforma de las enseñanzas universitarias. Título: Diplomado en educación infantil y primaria. Observaciones y sugerencias de carácter general formuladas durante el periodo de información y debate público*. Madrid. El documento, publicado en dos tomos, de 750 páginas, es el más voluminoso de los títulos publicados por el Consejo de Universidades. Esto es un síntoma del interés social que tuvo en su momento el plan de estudios de Maestro, aunque la mayor parte de las alegaciones procedieran de las Escuelas de Profesorado de EGB y de los departamentos universitarios.

expertos encargado de los planes de estudio para la formación del profesorado no universitario³⁴. Este informe es una crítica a la propuesta inicial de la Ponencia de Reforma de enseñanzas del Consejo de Universidades, tanto en lo que corresponde al nivel de la titulación como a la existencia de formación diferente para los profesores de primaria y secundaria. La Ponencia hizo una especie de contrainforme matizando la propuesta del Grupo de expertos.

A finales 1990 empezaron a ver la luz en el BOE los primeros Títulos y sus directrices propias. El resultado de la reforma de las enseñanzas no fue tan espectacular, rupturista, como se pensaba en un principio. Elisa Pérez Vera, Secretaria de Estado de Universidades, mostraba su decepción por lo hecho: «Nos ha faltado imaginación para la creación de nuevas titulaciones. En todo lo que es interdisciplinar hemos fallado. Lo inmediato nos ha copado todo el tiempo, cambiar lo que ya hay precisa mucha atención»³⁵. Realmente se aprobaron entonces algunos títulos que luego serían contestados, como las filologías³⁶; o se mantuvieron los tradicionales, convirtiendo alguna de sus especialidades en títulos nuevos, como Investigación y Técnicas de Mercados, titulación que será cuestionada por el Colegio de Economistas, por ejemplo. También en las directrices propias, las materias troncales, había poca innovación, incluso su reparto no fue uniforme, ni en créditos ni en porcentaje sobre el total, para todas las titulaciones. En un goteo de varios años se fueron aprobando los nuevos títulos, aunque algunos de los propuestos inicialmente se han quedado en el camino, bien por las presiones de los colectivos profesionales bien por las propias universidades. Uno de esos títulos que cayeron, y que estaba relacionado con una de las especialidades de Maestro, fue el de Diplomado en Terapia de la audición y el lenguaje.

Aunque los nuevos planes de estudio para la formación de los maestros eran demandados desde finales de los setenta, incluso el ministro Maravall en 1984 consideraba fundamental su reforma para elevar la calidad de la enseñanza³⁷, no se aprobaron sus directrices propias en el primer paquete de nuevos títulos. Se hizo un año después, una vez aprobada la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)³⁸, donde se

³⁴ *Ibidem*, p. 95 y ss. Justificación de la propuesta del grupo xv.

³⁵ Declaraciones a *El País*, martes, 18 de septiembre de 1990, Suplemento de educación p. 4.

³⁶ *Vid* artículo de CAPARRÓS, A. en *El País*, «Reforma y autonomía universitarias», martes 13 de marzo de 1990, donde siguiendo su línea de defensa de la autonomía universitaria cuestiona la aprobación de la larga serie de licenciaturas en filología de dos ciclos, en el que el primero podría ser polivalente si se cursan complementos de formación. Igualmente critica la «mínima» excesiva carga lectiva de los nuevos planes, para concluir sobre los pronunciamientos del Consejo de Universidades en los nuevos planes.

³⁷ MARAVALL, J. M^º. (1984). *Op. cit.*

³⁸ Este retraso, sospechoso en otras titulaciones —presiones al Consejo de Universidades de determinados grupos— estaba justificado para la creación del título de Maestro. Sin

institucionaliza la denominación de «Maestro» para referirse a los profesores de las enseñanzas infantil y primaria³⁹. El título de Maestro, pues, estaba condicionado por un marco legislativo específico diferente del que regulaba la universidad.

LA SEGUNDA PARTE DE LA REFORMA: EL CONFLICTO INTERNO EN LA ELABORACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO

Desde noviembre de 1990, el debate sobre los planes de estudio se trasladó a las universidades. La configuración de las asignaturas de los planes fue compleja y, en algunos casos, violenta. Completar las lagunas existentes en las materias troncales con asignaturas obligatorias y optativas fue la clave para el diseño curricular de los planes. La tensión creció cuando, por la ausencia de financiación específica, «el coste cero», obligó a limitar la oferta de créditos por titulación⁴⁰. Se limitaban también las expectativas de crecimiento de los departamentos. Los riesgos de haber trasladado al interior de las universidades la elaboración de los planes de estudio estaban en las fuerzas endógenas que terminarían «moviendo todo para no cambiar nada»⁴¹.

Durante la elaboración de los planes de estudio de Maestros los conflictos afloraron igual que en otras titulaciones. Los intereses grupales en los centros, a veces respaldados por movimientos de carácter nacional, contribuyeron a ralentizar el trabajo. Las Escuelas estaban acostumbradas a transformarse más lentamente que los niveles educativos que las precedían, lo que había implicado un desfase entre la oferta formativa para los profesores y las necesidades de una educación moderna, como reconocía José M^a Maravall⁴².

Las Escuelas Universitarias, en general, no son centros homogéneos. Solamente algunas materias, muy pocas, están impartidas por profesores

embargo este retraso fue criticado porque durante algunos cursos las Escuelas seguirán formando profesores de EGB, cuando esta titulación no existía. Vid. HERNÁNDEZ, H. (1992). La reforma de Magisterio, *El País*, 12 de mayo de 1992.

³⁹ La LOGSE es sancionada en octubre de 1990, cuando los planes de Maestro los aprueba el Consejo de Ministros a finales de agosto de ese año.

⁴⁰ Sobre las bondades y perversiones del modelo, vid. MICHAVILA, F. y CALVO, B. (1998). *La Universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*. Madrid. Op. cit., p. 65 a 68. Quizás los problemas de organización no se plantearon mientras se redactaban los planes de estudio. Así han surgido problemas como horarios, estudiantes por optativa, clases prácticas reales, convalidaciones, reconocimiento de créditos, etc.

⁴¹ QUINTANILLA, M. A. *La guerra de los créditos*. En *El País*, 26 de junio de 1994. Cuando se publicó este artículo ya había más de 500 planes homologados. Entre los problemas que plantea, está el de sobrecargar los planes con repetición de materias,.... y contraponiendo la actitud actual a la idea de Ortega de «no hay que enseñar lo se debe saber, sino lo que se puede aprender».

⁴² MARAVALL, J. M^a. (1984). *Op. cit.* p. 72.

salidos de las mismas aulas. La LRU consolidó la incorporación de profesores con la titulación de Licenciado y Doctor a las titulaciones de primer ciclo. La heterogeneidad en la formación del cuerpo docente afecta a la definición de objetivos comunes de centro, en nuestro caso para el plan de estudio. El debate que surgió en las Escuelas de Formación de Profesorado de EGB fue si éstas debían tener un carácter «culturalista» o «profesional», por otra parte, una discusión tradicional en la formación del futuro maestro. La actual reforma se decantó, ya en los informes del Consejo de Universidades, por una orientación profesional⁴³. Las ideas institucionalistas y del plan de 1931 quedaron patentes en el resultado de las directrices propias. Otra cosa es lo que articularon después las universidades.

El efecto directo de esta orientación profesionalista son los contenidos de las materias obligatorias y optativas. Se convirtieron en materias generalistas, en buena parte justificadas por la existencia de profesorado permanente especialista en estos contenidos. Algunas veces se disfrazaron estas asignaturas con la denominación de «didáctica de...» vinculadas a áreas de conocimiento no didácticas. Esta vinculación también se daba para las materias troncales. Las directrices del título de maestro permiten a las universidades asignar al área de conocimiento que quieran su impartición⁴⁴. Solamente la mitad de la carga docente troncal del plan de estudios se vincula a áreas de conocimiento relacionadas con la educación.

La creación de nuevas especialidades en el título de Maestro supuso que las Escuelas demandaran su implantación, a fin de ampliar su cartera de titulaciones. Las Escuelas de Formación de Profesorado de EGB habían visto caer su demanda en los años ochenta como consecuencia del paro que generaban. Era el mayor entre titulados universitarios⁴⁵. Las expectativas laborales de las nuevas especialidades eran buenas. Había demanda de titulados, porque los concursos de acceso a la función docente se centraban en esas especialidades. No hay que olvidar que la LOGSE incorpora la educación infantil, aunque con carácter voluntario, e introduce en educación primaria actividades específicas como la música, la educación física o las lenguas modernas. Para ello se crearon las especialidades de educación musical, educación física y lengua extranjera como propias del título de maestro.

⁴³ Vid. RODRÍGUEZ MARCOS, A. y GUTIÉRREZ RUIS, I. (1995). Tendencias actuales en la formación de los profesores de los niveles no universitarios en algunos países. En RODRÍGUEZ MARCOS, A. (Coord.). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los Maestros*. Madrid.

⁴⁴ Las materias que pueden ser asignadas por las universidades vienen indicadas por un asterisco. Se dice «En su caso, las Universidades podrán además asignar la docencia de esta materia troncal a otras áreas de conocimiento relacionadas con sus contenido que se consideren oportunas».

⁴⁵ En 1992, Javier Solana, Ministro de Educación afirmaba que el paro entre los Titulados en Formación del Profesorado de EGB era de un 30%, si bien no se especificaba cuántos de los titulados se dedicaban a actividades relacionadas directamente con su formación académica. Por otra parte, estas altas tasas de paro contribuían a lastrar la tasa de paro de quienes poseen títulos de corta duración, 10% frente al 11 % de los Licenciados e Ingenieros Superiores.

La educación primaria quedaba como especialidad de carácter genérico, continuadora de las antiguas especialidades en Letras y Ciencias. La especialidad de primaria del título de Maestro se convirtió en el medio de subsistencia del profesorado generalista de las Escuelas, de ahí que sea la más extendida actualmente en las Escuelas. Sus planes fueron la base para las otras especialidades, porque al defenderse el carácter integrado de las enseñanzas, las asignaturas de primaria se convirtieron en multiuso. Se utilizaban en la oferta de las otras especialidades para justificar ante la universidad el establecimiento de una nueva especialidad con un coste menor: el de unas asignaturas ya existentes en el centro.

El rechazo a convertir los estudios de formación de profesorado en licenciaturas de cuatro años⁴⁶, animó a diferentes grupos dentro de las Escuelas a solicitar la implantación de los segundos ciclos de alguno de los nuevos títulos relacionados con la educación: Psicopedagogía o Pedagogía. La transversalidad de los nuevos planes favorecía la incorporación a varios segundos ciclos desde las Escuelas de Profesorado.

La iniciativa surgía de los profesores de las áreas pedagógicas. La ampliación de la oferta de titulaciones contribuiría a transformar las Escuelas Universitarias en los centros superiores a los que alude la disposición transitoria duodécima de la LOGSE⁴⁷. Estos centros serían ajenos a las antiguas Facultades de Educación y a los Institutos de Ciencias de la Educación creados en la LGE. La existencia de una Escuela de Magisterio en la capitales de provincia suponía que en cada Universidad podía haber más de uno de esos Centros previstos en la LOGSE.

Las titulaciones de segundo ciclo, que a nosotros nos parecen un éxito de la reforma, permiten el acceso desde el primer ciclo a los segundos ciclos de las titulaciones de la misma macroárea —salvo algunas titulaciones muy genéricas—, y fue criticado desde algunos sectores no pedagógicos de las Escuelas de Formación de Profesorado. En definitiva se desvinculaban de las Facultades de Ciencias y Filosofía y Letras, a las que el profesor de EGB podía acceder a sus segundos ciclos mediante un curso puente. También se perdía la relación del profesorado generalista con los departamentos de

⁴⁶ Recientemente el *Parlament de Catalunya* ha aprobado solicitar la transformación de los estudios de Maestro en Licenciatura de cuatro años. Mientras esto se resuelve, instan a las Universidades catalanas, naturalmente, a desarrollar cursos de posgrado de un año de duración específicos para los Maestros. Los Directores de las Escuelas de Magisterio, reunidos en Barcelona el 14 de noviembre de 1998, pidieron que los estudios de Magisterio se convirtieran en licenciaturas de cuatro años. *Vid. El País*, 17 de noviembre de 1998.

⁴⁷ Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1991 (BOE del 4 de octubre de 1991). Disposición Adicional duodécima:

3. Las Administraciones educativas, en el marco de lo establecido en la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, impulsarán la creación de centros superiores de formación del profesorado en los que se impartan los títulos conducentes a la obtención de los distintos títulos profesionales establecidos en relación con las actividades educativas,....».

esas Facultades. Es el caso de los idiomas modernos, de las matemáticas, de la biología, etc. Por el contrario, se pensaba desde estos mismos grupos que, si se mantenía la relación, podrían los planes de estudio de esas facultades incluir asignaturas de didáctica, cosa que no ocurrió, aunque tampoco lo habrían hecho si se hubiera mantenido la relación. Los profesores de didácticas perdían cuota de mercado, en todos los sentidos, en la Universidad. Un ejemplo de esta realidad la presentan los profesores de idiomas, que no entendían que los Maestros con especialidad lengua extranjera no pudieran acceder al segundo ciclo de las filologías correspondientes, cuando en esas titulaciones el primer ciclo era polivalente a todas la filologías.

La aparición, mientras se estaban redactando los planes de estudio de Magisterio, de estos nuevos títulos relacionados con el mundo de la educación forzó a algunos Departamentos a solicitar la posibilidad de defensa de tesis doctorales en sus universidades aunque no poseyeran los dos primeros ciclos de las mismas. Con ello quedaron consolidados los terceros ciclos de pedagogía, psicopedagogía y psicología en las universidades, que por diversas razones históricas carecían de licenciaturas en educación. Se había logrado reconocer, en el mundo académico, algunos programas de doctorado, la capacidad investigadora de la Escuelas de magisterio y su integración plena en la Universidad española aunque nominal la tuvieran desde 1970.

El efecto directo en la creación de los segundos ciclos y la defensa de Tesis doctorales fue la desviación de recursos docentes a estas nuevas enseñanzas. La ausencia de nuevo profesorado para estas actividades permitía incluir en los planes de estudio de Maestro asignaturas de otros Departamentos no involucrados en la ampliación de las enseñanzas.

ELEMENTOS PARA UNA REVISIÓN CRÍTICA DE LOS PLANES DE ESTUDIO

A lo largo de la historia, como ha apuntado la profesora Domínguez Cabrejas, no se han impuesto las variables educativas en los planes de estudio, sino más bien han sido las cuestiones ideológicas, la política educativa general del país o los recortes presupuestarios lo que ha definido la formación académica del maestro⁴⁸. Sin embargo, en la reciente elaboración de los planes de formación de los futuros maestros, la intrahistoria pone de manifiesto que no han predominado los intereses académicos. Han sido los grupales los predominantes. Una vez solventada la orientación que debía tener, optándose por el carácter profesional corregido en las universidades, han perdido el componente ideológico. Sí se mantiene la

⁴⁸ DOMÍNGUEZ CABREJAS, M^a. R. (1991). Perspectiva histórica de los planes de estudio de Magisterio. en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, septiembre-diciembre, 18.

subordinación, aunque condicionada por el tiempo, a la política educativa y a las limitaciones económicas.

La LRU no es estrictamente, como apunta José M^a Souviron, de ideología socialista, «aunque se sitúa en el grupo de nuestras leyes de enseñanza avanzadas»⁴⁹. La ley es la respuesta a las necesidades de la sociedad en materia de enseñanza superior e investigación. Desde 1975 en lugar de sustituir el marco normativo se aplicaron reformas puntuales que se superponían a lo existente con la confusión consiguiente⁵⁰. El esfuerzo legislativo desarrollado por los gobiernos de la UCD se dirigió a sacar adelante una nueva ley marco que regulara la universidad de la España democrática, aunque las circunstancias políticas —extraacadémicas— impidieron que llegara a aprobarse.

En nuestra opinión, la reforma de los planes de estudio no se escapa a estos planteamientos. Las críticas ideológicas al fondo de la reforma apenas existen. Las que hay, se dirigen a su ejecución. Por ejemplo, el profesor Ollero, en su crítica a la universidad de la LRU, dice que los planes de estudio actuales son una de las expresiones más gráficas del mal uso de la autonomía universitaria en los últimos años⁵¹. El propio Secretario General del Consejo de Universidades, Francisco Michavila, consideraba que la reforma estaba bien diseñada, pero estaba mal aplicada⁵².

No entrar en el fondo de la configuración de los planes de estudio es una aceptación implícita de la nueva estructura de las enseñanzas. La crítica se centra en la aplicación de la reforma, en la elaboración y aprobación de los planes por las universidades. Los resultados de la 1^a Evaluación de los planes de estudio realizada por el Consejo de Universidades son esclarecedores, al poner de manifiesto la existencia de deficiencias relacionadas con su elaboración⁵³. En ningún momento se ha hablado del contenido de la reforma. Se habla de la aplicación de la misma como causa de los problemas.

⁴⁹ SOUVIRON MORENILLA, J. M^a. (1989). *La universidad española: claves de su definición y régimen jurídico institucional*. Valladolid: Universidad de Valladolid, p. 115.

⁵⁰ MARAVALL, J. M^a. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona, p. 113.

⁵¹ OLLERO TASSARA, A. (1996). La Universidad en lista de espera, en la hora de la Universidad española, en *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, 3/1996. Madrid, p. XXXVIII.

⁵² MICHAVILA, F. y CALVO, B. (1998). Op. cit. «Los problemas no eran conceptuales, sino que, fundamentalmente, estaban en la adaptación a unos nuevos, modernos y homologables internacionalmente, principios de programación académica y organización docente de los planes de estudio», p. 63.

⁵³ Consejo de Universidades (1997). Secretaría General. *Informe evaluación de la calidad de las Universidades*. Diciembre de 1997. *Resultados de la 1^a convocatoria del Plan Nacional de Evaluación*. En síntesis se decía: existe disfuncionalidad en ordenación y estructura de los planes de estudio; desajuste entre la dimensión teórica y práctica; y disparidad en la optatividad, libre elección. También, desajuste entre los perfiles de las titulaciones y la propuesta formativa, así como la falta de previsión con los niveles formativos previos a los universitarios, multiplicidad de asignaturas optativas, exceso de horas de clase y microasignaturas.

El resultado de la crítica ha sido una contrarreforma encubierta, a través de tres Reales Decretos, para enmendar el de 1987, en los años 1994, 1996, 1997 y 1998, que consideramos que son una superposición de medidas de carácter formal que no entran en el fondo de la cuestión⁵⁴. No vamos a analizar las medidas acordadas en esas cuatro fechas. A veces lo acordado en una, debió corregirse a la siguiente.

La lentitud en el desarrollo normativo, que choca con el interés que tenía el MEC por modernizar los planes de estudio de los estudiantes de magisterio, ha contribuido a definir algunos resultados de la reforma y a manifestar sus efectos negativos.

La rápida aprobación de la Ley de Reforma Universitaria, 1983, no tuvo respuesta en la aprobación de la normativa sobre los planes de estudio, 1987, ni mucho menos en el proceso de elaboración de las directrices de cada titulación, 1990, ni por supuesto en la aprobación de los primeros planes por las universidades, 1992. Los planes de estudio del título de Maestro se inician, en general, en en curso 1993/1994. Prácticamente hasta 10 años después de la institucionalización de la reforma de la universidad no se entra en los planes de estudio. Hubo antes otras prioridades en el Ministerio como fueron la redacción de los Estatutos de las universidades, la reforma del acceso al profesorado, el tercer ciclo, la retribuciones de los profesores, los «galifantes»... En 1993, cuando se asientan los nuevos planes de estudio y otras acciones de la política universitaria, concluye un ciclo alcista en la economía española. Entonces se extienden políticas de reducción del gasto público; en Europa se aplican medidas neoliberales en la gestión de las universidades y se considera que el estudiante debe pagar su formación. El tema central del discurso universitario es la financiación, la búsqueda de nuevas fuentes de recursos, discurso que llega hasta hoy⁵⁵. Por ello, los profesores Michavila y Calvo consideran que actualmente nos encontramos en una etapa en la que es necesario redefinir, como objetivo de futuro, las relaciones de la universidad con las otras instituciones sociales y políticas para conseguir los fondos necesarios para su sostenimiento⁵⁶.

La ausencia de financiación específica para la reforma de los planes de estudio ha obligado a limitar —poner puertas al campo— la carga docente de los nuevos planes, lo que ha desfigurado el carácter de especialización que se quería dar a la optatividad. La masificación ha creado problemas de organización, fundamentalmente, de las asignaturas optati-

⁵⁴ Reales Decretos 1267/1994 de 10 de junio, 3247/1996, de 8 de noviembre y 614/1998 de 25 de abril. A estos hay que añadir la publicación en el BOE de la resolución del Consejo de Universidades en enero de 1997.

⁵⁵ Vid. los artículos de SOLA I BUSQUETS, F. (1993). La financiación de la Universidad, en *El País* 16 de marzo de 1993 y de FERMOSE GARCÍA, J. (1993). La universidad en la crisis económica, en *El País*, 2 de noviembre de 1993.

⁵⁶ MICHAVILA, F. Y CALVO, B. (1998). *Op cit.*, p. 35.

vas. Un modelo de planes de estudio con alto grado de optatividad requiere medios, instalaciones, pero también un reducido número de estudiantes para cada una de ellas. Algo parecido ocurre con las actividades prácticas, que tampoco reúnen las condiciones deseadas. La obligatoriedad de horas prácticas, un valor fijo por titulación, se ha convertido en otra de las claves para entender el progresivo empobrecimiento de las universidades, al requerir también medios y grupos pequeños de alumnos. La universidad de masas que requiere la sociedad española no es ni debe ser una universidad masificada. Las aulas universitarias se han llenado de estudiantes a los que no satisface plenamente en sus exigencias formativas.

Una víctima de la recesión económica de los noventa y de la escasez de financiación ha sido el «Practicum», asignatura troncal en los planes de formación de los futuros Maestros con 320 horas, es decir, el 15 % del total del título. No existen, como en otras titulaciones, profesores tutores en los colegios, sino que son los propios profesores de la Escuela los que atienden estas prácticas. La ausencia de recursos económicos ha sido sustituida por el voluntarismo de todos.

La medida de abaratar los títulos por la reducción de la carga docente no es la solución al problema económico. Reducir de 10 a 7 horas el valor del crédito tiende a resolver dos problemas: el coste de la titulación y el fracaso escolar. Para evitar un conflicto con los estudiantes se aligeran de contenidos, mediante la reducción en 1/3 la carga docente de los estudiantes y a su vez implica un menor coste para la universidad. Esta solución, puede que óptima para las licenciaturas no lo es para las diplomaturas. Hoy se están ofertando ciclos formativos superiores en especialidades que son títulos universitarios de primer ciclo con 2000 horas lectivas, cuando con la opción propuesta se está dejando a diplomaturas profesionales en 1500 horas de actividad presencial, de las que 150 corresponden a materias no específicas de la titulación.

La implantación de la nueva formación profesional, supone tener especialidades duplicadas con la universidad. Por ejemplo, el título de Técnico Superior en Educación Infantil, con 2000 horas en dos años académicos, de las que 750 horas son de prácticas en empresas, es un buen ejemplo de lo anterior. Las salidas profesionales que la propaganda indica para este ciclo formativo superior son: «podrá ejercer su profesión con autonomía en los sectores de la docencia en el primer ciclo de la Educación Infantil [de 0 a 3 años], menores en situación de riesgo, apoyo familiar y educación no formal, ocio, tiempo libre infantil»⁵⁷. También se puede leer «Programar, intervenir educativamente y evaluar programas de atención a la infancia aplicando los métodos de enseñanza-aprendizaje que favorezcan

⁵⁷ Este texto aparece en el tríptico informativo del Instituto de Enseñanza Secundaria Avempace de Zaragoza. Las referencias legislativas son: R.D. 2059/95, por el que se crea el título, R.D. 1265/97 por el que se establece el currículo y el R.D. 777/98.

el desarrollo autónomo de los niños y niñas de cero a seis años, organizando los recursos adecuados»⁵⁸.

La liberalización de algunas actividades profesionales puede conllevar el fin del monopolio de la universidad en la formación de trabajadores cualificados para, por ejemplo, los primeros niveles de la enseñanza, niveles en expansión, al ser considerados uno de los pilares del Estado del Bienestar. El colectivo de maestros es lo suficientemente amplio para ser un grupo de presión a tener en cuenta por cualquier Gobierno. En nuestra opinión no es cuestionable la salida de la formación del Maestro de la universidad. El maestro desarrolla funciones docentes e investigadoras, funciones ambas que se identifican con la universidad. Las expectativas para no perder aquella función pueden ser incorporar de la formación profesional superior a la universidad, tal como se proponía en el texto de la Ley Orgánica de Autonomía Universitaria, aunque en algunos países se ha detectado ya un agotamiento de este modelo de integración.

Otra cuestión a tener en cuenta en la revisión de los planes de estudio es que el Consejo de Universidades no ha seguido criterios uniformes ni constantes en el tiempo. Las actuaciones de las cuatro subcomisiones —compuestas por rectores— que han intervenido en la aprobación de los planes de estudio no son idénticas y la Comisión Académica —que debería haber coordinado— respetaba los acuerdos de cada una de ellas⁵⁹. También la Comisión Académica y el Pleno han tomado acuerdos que variaban de una sesión a otra, incidiendo en el resultado de la homologación de los planes de estudio. Los primeros planes de estudio no son igual a los que se homologaron dos años después.

Los planes de estudio conducentes a los títulos de Maestro se vieron afectados por esta inseguridad. Al no ser de los primeros en llegar al Consejo de Universidades, porque se inició su elaboración un año después que otras titulaciones, sufrieron las primeras limitaciones. Estas interferencias normativas supusieron un cierto grado de inseguridad durante la elaboración de los planes, al no estar garantizado que lo acordado por las Juntas de Gobierno fuera finalmente homologado sin cambio alguno. Una vez conseguidos los equilibrios internos, hubo que corregir aquellas cuestiones que la subcomisión de Consejo había decidido.

El tema era complejo porque los cambios se proponían «en condicional», es decir, respetando la autonomía de las universidades. Sin

⁵⁸ *La carpeta*. Estudiar en Aragón. número 38, abril 1996, p. 34. Se indican también los módulos que integran el ciclo formativo: Didáctica de la Educación Infantil (110 horas), Autonomía personal y salud (90 horas), Metodología del juego (110 horas), Expresión y comunicación (80 horas), Desarrollo cognitivo y motor (110 horas), Desarrollo socioafectivo en intervención con las familias (110 horas), Animación y dinámica de grupos (65 horas), Formación Centros de trabajo (90 horas) y Formación y Orientación laboral (35 horas).

⁵⁹ Sirva como ejemplo que la incorporación de los idiomas en los planes de estudio no era uniforme para todos los planes de estudio.

embargo, mientras no estaba corregida la sugerencia no era homologado. Hubo que gastar energías en las universidades para intentar trasladar las opiniones no escritas del Consejo de Universidades. Poco a poco se fueron generando unos costes de transacción, cada vez más altos, que contribuyeron a anular la flexibilidad que se pretendía imprimir a los nuevos planes a fin de responder a los criterios de competitividad que pretendía la LRU.

El problema era mayor en los planes de estudio de Maestros porque solían ser planes integrados. La impartición de dos o más especialidades en un mismo centro había creado asignaturas multiuso, es decir, que en un plan eran obligatorias cuando en otro eran optativas. La modificación de los créditos en alguna de ellas suponía el hundimiento del mecano en el que se habían convertido los planes de estudio. Evidentemente hay situaciones contrarias a la descrita, como la de Valladolid, donde los planes de estudio de sus Escuelas de Magisterio son diferentes en cuestiones como el total de créditos que debe cursar el alumno⁶⁰.

El cambio de criterios en aplicación de la reforma no se escapa a la pérdida de liderazgo de algunas universidades en favor de las que renuevan sus rectorados a partir de 1994, y que, con la experiencia de haber aplicado los nuevos planes, promueven cambios formales que concluyeron en el Real Decreto de 1998.

Por otra parte, en líneas generales, no se ha utilizado la autonomía universitaria. Fuerzas extrañas a las universidades han condicionado el diseño de los planes de estudio. Un elemento perturbador ha sido la aparición de las «conferencias de decanos» y los Colegios o Asociaciones profesionales obviando los criterios generales de la propia universidad. Así mismo, el modelo de reforma propuesto era uniforme para todas las universidades cuando la realidad de cada una de ellas es diferente: tamaño, historia, especialización, vinculación a los gobiernos autonómicos, etc.

También ha incidido en los resultados de la reforma de los planes la política interna de las universidades, sumamente compleja, al depender de los grupos de presión internos, muy fragmentados que en algunos casos llegan al individualismo. Una interpretación sobre la aprobación de los planes de estudio puede ser considerar a los rectores como variables endógenas del proceso. Así podemos justificar un mercado de decisiones políticas⁶¹ en el que hay unos demandantes de créditos —grupos de pre-

⁶⁰ El consejo de Universidades analizó ya en 1993 el resultado de la reforma de los planes de estudio. Vid. Consejo de Universidades (1993). *Estudio sobre la estructura y organización de los planes de estudio homologados. Documento de trabajo*. Madrid, diciembre de 1993. En fechas más recientes se han realizado evaluaciones de las titulaciones.

⁶¹ Esta teoría, aplicada para la política económica, ha sido desarrollada por la *Public Choice*. Algunos autores no sólo contemplan las actitudes de los políticos, sino también a los burócratas.

sión de las universidades— y unos oferentes, los rectores. Los apoyos que pueda tener un rectorado, con el sistema electoral actual, están en función de las demandas atendidas o que se puedan atender por los rectores. El escenario político de los rectores es un conjunto heterogéneo de votantes (los claustrales) y unos grupos sociopolíticos que puede utilizar un organismo autónomo —la universidad— como bandera electoral: ofrece, exige, etc., sabiendo que no va a tener responsabilidad por las decisiones que se tomen en ella. Los planes de estudio han sido aprobados en las Juntas de Gobierno con cierta generosidad. Siempre cabía la instancia superior, el Consejo de Universidades, para limitar los excesos. Este argumento justificaría la transformación de los criterios del Consejo en normas escritas cuando algunas titulaciones no aceptaron los recortes impuestos por la Comisión académica. Un buen ejemplo es lo ocurrido entre 1993 y 1997 con las Ingenierías técnicas.

En esta hipótesis, hay que preguntarse ¿Qué son las Escuelas de Formación de Maestros en la Universidad? Y en el Consejo de Universidades, ¿qué representación tienen? Realmente son centros poco integrados en las estructuras del poder universitario. Las Escuelas Universitarias vienen a desvirtuar la organización jerárquica que se mantiene en las Facultades. Los profesores han sido paracaídas que llegan a los Departamentos recién constituidos. Entre los profesores adscritos a un departamento, la mitad suele ser profesorado vinculado a las Escuelas. Los profesores contratados antes de 1984 no habían hecho su carrera académica en una de las antiguas cátedras de las Facultades. Posiblemente eran desconocidos para los Catedráticos de su universidad. Los nuevos profesores de las Escuelas, los de la expansión de los ochenta, fueron contratados bajo la tutela de los departamentos. Normalmente, el nuevo profesor se desvincula del centro en favor del departamento. Pero, cuando el departamento es específico para la Escuela, por tanto tiene limitada la capacidad de formar recursos nuevos salvo que tenga un programa de doctorado, la interferencia viene del exterior, del departamento donde realiza su trabajo de formación.

Esta situación contribuye a falta de unidad de acción ante los órganos de Gobierno de la universidad, formados por Catedráticos de Universidad y Profesores Titulares de Universidad. No en vano son mayoría en los campus. La ausencia de investigación propia y la desvinculación de los grupos de poder académico hacen que la presión que puedan realizar las Escuelas en la defensa de sus intereses sea escasa. Los profesores de las Escuelas de Formación de Profesorado de EGB se encuentran en esa situación marginal, escasamente reconocido su trabajo, aunque sea el único de la universidad en formación de docentes. Algo parecido ocurre en el Consejo de Universidades. No hay rectores procedentes del magisterio. En ambos casos, las Escuelas de Formación de Profesorado de EGB tienen un escaso peso.

En conclusión, casi cien años después se han puesto en práctica las ideas de D. Francisco Giner de los Ríos para organizar las enseñanzas de la universidad. Pero su resultado no ha sido el esperado. La realidad españo-

la es diferente; y también lo es la universidad. La universidad de masas que tenemos y la proliferación de campus heterogéneos, junto con las fuerzas externas e internas de la universidad han pervertido un proceso por mucho tiempo esperado. La anhelada reforma de la formación inicial de los maestros, así como de las Escuelas de Magisterio para adecuarse a lo que la sociedad española del último cuarto de siglo demandaba, se ha convertido únicamente en un «un cambio de planes de estudio y un lavado de cara de las especialidades surgidas a partir de la Ley General de Educación de 1970»⁶².

⁶² Editorial (1991). De aquellos barro salieron estos lodos, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Número 12, septiembre-diciembre, p. 13.

SECCIÓN TERCERA

**LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA
EN EL SISTEMA EDUCATIVO**

LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

REYES BERRUEZO ALBÉNIZ

Universidad de Navarra

En el orden lógico, el diseño de las Jornadas es impecable: después del análisis de la evolución de los discursos educativos tras la crisis finisecular y a lo largo de estos cien años, y, estudiada su concreción o no en el diseño de las políticas educativas, corresponde ahora revisar y analizar hasta qué punto los discursos educativos y políticos han orientado o condicionado la práctica escolar.

La cuestión se torna más compleja, cuando intentamos definir el objeto que pretendemos revisar y evaluar y, aún más, cuando nos planteamos cuáles son los documentos —en un sentido amplio— que nos posibilitan acercarnos a ese estudio. Tras una elemental revisión bibliográfica podemos concluir que la *práctica escolar* como objeto de investigación histórica se nos presenta como novedosa, lo que no nos puede extrañar dado su carácter efímero, intangible y polisémico que, nos remite a las finalidades, actividades, agentes y contextos de una amplia tipología escolar.

Una primera mirada retrospectiva al siglo nos evidencia una modificación sustancial en las finalidades asignadas a cada uno de los niveles, etapas o ciclos educativos, que necesariamente han conllevado una evolución sustancial de las funciones y de las actividades de los docentes.

Plantearnos estudiar la práctica escolar, o más bien las *prácticas docentes*, nos exige un esfuerzo que inicialmente se puede orientar en cuatro líneas complementarias: en primer lugar, la necesaria delimitación conceptual del término *práctica escolar*; en segundo lugar, el análisis de los diferentes factores —formación, ideología, asociacionismo, adscripción metodológica, tipo de centro, etc.—, que han conformado en cada profesor su práctica docente; posteriormente debemos clarificar cuales pueden ser los indicadores o los elementos que nos van a permitir inferir esa práctica —pro-

gramaciones, libros de texto, horarios, etc.—; para finalmente, identificar y acotar las fuentes más relevantes para su estudio.

En una aproximación a la noción de *práctica* a través del *Diccionario de la Real Academia de la Lengua* nos encontramos con las siguientes acepciones del término: ejercicio de cualquier arte o facultad conforme a unas reglas; destreza adquirida con el ejercicio; uso continuado; costumbre o estilo de una cosa; modo o método que particularmente observa uno en sus operaciones; ejercicio guiado y aplicación experimental de una idea o teoría¹. Es decir, se nos va perfilando la *práctica* como algo sujeto a normas, pero con un cierto carácter personalizado y propio, que se puede o se debe derivar de una concepción teórico-ideológica previa.

Un paso más en esa concreción conceptual la hemos realizado teniendo por base los diccionarios pedagógicos de especial significación en momentos claves de estos cien años. La inclusión o no de la voz *práctica escolar* o *docente* nos ayuda a delimitar la relevancia que se le atribuía en cada momento, su posible univocidad conceptual, el universo temático al que nos remite y, a la postre, la evolución de su contenido.

Suficientemente asentados los cambios educativos de comienzos de siglo, el *Diccionario* de Fernández Ascarza, en su edición de 1924, se refiere indirectamente a la práctica escolar en la voz *Prácticas de Enseñanza*, delimitándonos ya algunos de los indicadores de lo que entonces se consideraba el trabajo del maestro: el manejo del niño, la organización de la escuela, los horarios, los programas, los movimientos y evoluciones escolares, el arte y la oportunidad en la variada disposición de los ejercicios infantiles, etc.².

Recogiendo el *crescendo* pedagógico de nuestro primer tercio de siglo, el *Diccionario* de Sánchez Sarto elaborado, como es suficientemente conocido, por un prestigioso elenco de profesionales, incluye dos voces que nos ayudan en nuestra búsqueda: *Práctica educativa* y *Prácticas escolares*. Especialmente sugerente resulta la primera de ellas, que nos remite a una práctica personal, derivada de una fundamentación científica permanentemente renovada y contrastada en la experimentación, unida a una intuición personal aplicada a cada circunstancia, y siempre orientada a las necesidades del alumno. Conseguir esa buena práctica personal era, precisamente, la finalidad del docente, el fruto del esfuerzo de toda una vida y, como tal, resulta intransferible³.

Además, este *Diccionario* nos relaciona los seis elementos que consideraba fundamentales de una práctica educativa de valor general: partir de las capacidades del sujeto y del ambiente, adaptándose a ellas; diferenciar lo

¹ Real Academia Española (1992). *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, p. 1171.

² FERNÁNDEZ ASCARZA, V. (1924). *Diccionario de Legislación de Primera Enseñanza*, Madrid: Escuela Española, pp. 895-896.

³ SÁNCHEZ SARTO, L. (1936). *Diccionario de Pedagogía*, Barcelona: Labor, t. 2, pp. 2554-2555.

esencial de lo secundario, especialmente con los alumnos más problemáticos; mantener siempre una actitud positiva en el trato; fomentar una comunicación y confianza que permita el despliegue de las potencialidades del alumno; descubrir medidas educativas personales y sencillas y partir de una concepción de la persona que posibilite su autoeducación.

Por su parte, la voz *Prácticas Escolares* nos remite a los tópicos descriptivos del quehacer escolar diario: instalaciones materiales, clasificación de los alumnos, distribución del trabajo en el tiempo, extensión y sucesión de las enseñanzas, del programa escolar, preparación de las lecciones, manera de ejecutar el trabajo y, en función de todos los demás, la disciplina⁴.

La involución educativa de los años cuarenta afectó a las prácticas docentes y a sus conceptualizaciones y repercutió también en las publicaciones científicas, de tal manera, que resulta difícil encontrar diccionarios significativos o bibliografía que nos defina las visiones pedagógicas vigentes.

Si prescindimos del *Diccionario* de Luzuriaga⁵, es preciso llegar a los años sesenta para encontrar el *Diccionario de Pedagogía* de 1963, dirigido por Víctor García Hoz, y de gran influencia en esa década, que nos vuelve a limitar el término práctica a las prácticas formativas, en este caso de maestros y pedagogos⁶. Buscando otros términos asociados a la práctica, únicamente encontramos *Acto Educativo* y *Proceso educativo* desarrollados ambos desde una perspectiva filosófico-escolástica y remitiéndonos a la educabilidad, perfeccionabilidad y libertad de los educandos⁷.

Estos últimos treinta años han sido de un extraordinario dinamismo educativo y adaptar la escuela y los centros educativos a la rápida transformación social de nuestro país va a producir dos movimientos complementarios: un constante cambio legislativo y un importante movimiento de transformación escolar a partir de los propios docentes y sus diferentes movimientos asociativos. La convergencia de ambos ha ocasionado una sustancial renovación de nuestro modelo escolar.

Recapitemos brevemente. A los nuevos cuestionarios escolares para los ocho cursos de Educación Primaria de 1967⁸, y cuando los maestros se esforzaban en organizar su práctica escolar en torno a las denominadas *unidades didácticas*, le sucede la *programación por objetivos* derivada de la Ley General de Educación de 1970 y de sus correspondientes Orientaciones

⁴ *Ibidem*, pp. 2555-2556.

⁵ LUZURIAGA, L. (1960). *Diccionario de Pedagogía*, Buenos Aires: Losada.

⁶ GARCÍA HOZ, V. (Dtor.) (1963). *Diccionario de Pedagogía*, Barcelona: Labor.

⁷ En este caso, la voz estaba redactada por el metafísico Ángel González Álvarez, *Ibidem*, pp. 735-737.

⁸ O. M. del Ministerio de Educación Nacional de 8 de julio de 1965, aprobando los cuestionarios que han de regir las actividades didácticas de las Escuelas de Primaria (BOE de 24 de septiembre).

Pedagógicas, que pretendieron, además, implicar a los maestros en un nuevo modelo organizativo de centro con estructuras verticales y horizontales de coordinación, órganos de participación, tareas tutoriales, etc.⁹. Paralelamente, los Movimientos de Renovación Pedagógica impulsaban una práctica alternativa con un importante despliegue de medios y de capacidad de convocatoria, pero con un resultado desigual. Las propuestas didácticas de los setenta fueron al poco tiempo superadas, cuando los *Programas Renovados* de 1981 perfilaron el ciclo, como nuevo marco de la práctica escolar de los maestros¹⁰. Pero cuando esta reforma daba sus primeros pasos iba a ser substancialmente modificada con los Diseños Curriculares de 1990. En Educación Secundaria, una mayor heterogeneidad del alumnado derivada de Ley General de Educación y de la LOGSE sitúa en primer plano las preocupaciones organizativas de los profesores de ese nivel.

En este cambiante contexto, la producción bibliográfica se comienza a actualizar para difundir las nuevas visiones científicas y tecnológicas que deben fundamentar la práctica docente esos años. En la inevitable precipitación y falta de asimilación, que tienen bastantes obras de esa época, se adopta el término *trabajo escolar* para referirse a «la actividad que desarrollan maestros y alumnos para conseguir una finalidad inmediata, la educación»¹¹. Las notas de ese trabajo escolar debían ser la finalidad —educativa, formativa e informativa—; la planificación y estructuración didáctica; y la adecuación contextual. Al maestro se le describe en esos momentos como un creador de situaciones educativas, orientadas a un aprendizaje activo e indagador del alumno¹².

El *Diccionario de Santillana*, del año 1983 y sus reediciones hasta 1994, nos va a definir *práctica*, como «actuación operativa sobre la realidad» y *práctica didáctica*¹³, como «el conjunto de ejercicios llevados a cabo sobre la realidad para capacitar al alumno que aprende». Este *Diccionario*, también convenientemente *aggiornado*, nos incluye el término *praxis didáctica* para referirse al «conjunto de problemática implicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje»¹⁴. La constelación temática se completaba con las voces *Acto Didáctico* como la «actividad que pone en relación al que enseña con el que aprende», que implicaba una comunicación interpersonal, intencionalidad y finalidad¹⁵, y con *Procesos Didácticos* que implicaban una

⁹ O.M. de 2 de diciembre de 1970, aprobando las Orientaciones Pedagógicas para la EGB.

¹⁰ R. D. 69/1981 de ordenación de la EGB y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial.

¹¹ SÁNCHEZ CEREZO, S. (Dtor.) (1970). *Enciclopedia Técnica de la Educación*, Madrid: Santillana, 3 vs., t. 1, pp. 401-522.

¹² El capítulo «Trabajo Escolar» estaba redactado por José Antonio Sosa Fariña y revisado por José Blat Gimeno.

¹³ *Ibidem*, v. 2, pp. 1139-1140.

¹⁴ MERINO FERNÁNDEZ, J. V. *Ibidem*, p. 1123.

¹⁵ *Ibidem*, v. 1, p. 43-44.

«manifestación dinámica de una situación que se desenvuelve en una transformación», que tiene que ver con el desarrollo del alumno, y con una finalidad formativa¹⁶. Otros Diccionarios de la época, ni tan siquiera en el volumen específico dedicado a la Didáctica, van a tomar en consideración la voz *práctica escolar*¹⁷.

Como puede observarse, la revisión bibliográfica presenta un pobre balance conceptual, que hay que relacionarlo con la tradicional separación que ha existido en nuestro país entre la pedagogía teórica y la práctica en los centros. Se ha teorizado sobre cuestiones diferentes a lo que los profesores hacen en las aulas y en el centro. Pero tiene que ver también, con las prioridades que ha tenido nuestra política educativa centrada, sobre todo, en la lenta implantación/generalización de los diferentes niveles educativos y alejada de las preocupaciones por la calidad de los servicios que se ofrecían.

Es preciso llegar casi a la década de los noventa, para que irrumpen en nuestra cultura pedagógica y en nuestra política educativa nuevas conceptualizaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que nos van a aportar una nueva preocupación por la *práctica de la enseñanza*. El proceso de reforma del sistema educativo, que gira en torno a la gestación y desarrollo de la LOGSE (1990), adopta como eje vertebrador de los diferentes niveles educativos el Diseño Curricular cuya fundamentación ideológica nos viene importada de la tradición anglosajona.

A partir de ese momento, las teorías y modelos curriculares se van conociendo, asumiendo y aplicando en nuestro país. La obra de Gimeno Sacristán de 1988, *El currículum, una reflexión sobre la práctica*, puede situarse en el punto de inflexión de las nuevas preocupaciones didácticas¹⁸. Diez años después es comúnmente aceptado que el currículum cobra su sentido en la práctica que genera, en lo que venimos denominando su desarrollo. También en el plano organizativo, la organización y dirección de los centros docentes va adoptando estrategias de gestión derivadas de los Modelos de Calidad que enfatizan lo que se denominan «buenas prácticas» organizativas¹⁹.

En consecuencia, en estos momentos la práctica escolar, la práctica docente, la práctica pedagógica, es sin duda una de las preocupaciones centrales de los profesionales de la educación y como tal aparece en los nuevos descriptores, bases de datos y tesauros. Son numerosas las publicaciones y las investigaciones que, desde diferentes ópticas y metodologías,

¹⁶ *Ibidem*, v. 1, pp.112.

¹⁷ ESCOLANO, A. (Dtor.) (1986). *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Madrid: Anaya, 10 vols.

¹⁸ GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.

¹⁹ Resolución de la Dirección General de Centros Educativos por la que se dictan instrucciones par la implantación con carácter experimental, del Modelo Europeo de Gestión de Calidad en los Centros Docentes (BOE, nº 131 de 2 de junio de 1988).

se están realizando sobre la práctica en el aula que, con independencia de la utilidad de sus resultados inmediatos, serán sin duda una importante fuente documental para el investigador de los siglos venideros.

Una de las últimas novedades editoriales parece descubrir, ahora, que la *práctica en el aula* tiene múltiples dimensiones que la explican, un sinfín de variables que la integran y una tupida red de interrelaciones entre ellas²⁰. En parte, tiene razón dado el escaso conocimiento que tenemos de lo que ha sido el que hacer diario de los docentes. Esta revisión se nos presenta, por lo tanto, en estos momentos como necesaria y oportuna y, a través de una veintena de aportaciones podemos conocer, un poco mejor las teorías, políticas, factores y elementos que han configurado y por lo tanto configuran en parte la práctica docente actual.

²⁰ MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid: Alianza Editorial.

LA PRÁCTICA ESCOLAR EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XX. PERSPECTIVAS DE RENOVACIÓN

RAMÓN LÓPEZ MARTÍN
Universitat de València

«La realidad propone siempre un sueño»

(Jorge Guillén)

Los estudios históricos de la educación en España, se encuentran situados cada vez más en el análisis de las prácticas educativas —institucionales o no formales— y, en menor medida, en las ideas o pensamiento que las genera. Dentro de esta tendencia y en el marco de la historia de la escuela, recientemente se ha despertado interés por el conocimiento de los procesos de enseñanza, de los modelos de alfabetización y escolarización, del material y mobiliario utilizado en las escuelas, o de los espacios escolares y su influencia en los modos y prácticas curriculares. Muestra de ello es la publicación no sólo de trabajos en revistas especializadas¹, sino de algunos textos o manuales generales², que tratan de abordar el estudio de la temática en su conjunto.

Así y todo, la tarea no resulta sencilla. Se trata de hacer emerger la llamada «cultura escolar», es decir, el conjunto de teorías, modos, reglas, formas de actuar, normas, costumbres,... que van conformando la realidad cotidiana de la educación. Y no ha de extrañar que recientemente se haya hablado de ello como las «cajas negras» (*black box*) de la historiografía

¹ Los últimos números de la Revista interuniversitaria *Historia de la Educación*, han dedicado sus secciones monográficas a estas cuestiones. (Cfr. «El espacio escolar en la historia», 12-13 (1993-94), coordinado por el Prof. Antonio VIÑAO e «Historia de la Escuela», 16, (1997), dirigido por el Prof. León Esteban).

² ESTEBAN, L. y LÓPEZ MARTÍN, R. (1994). *Historia de la Enseñanza y de la Escuela*, Valencia: Tirant Lo Blanch.

pedagógica³. Sin duda, la práctica escolar, ese compendio de intervenciones y actividades que rodea el ejercicio del «cómo enseñar y aprender», constituyen una parte nuclear de esa «cultura escolar».

El objetivo de este trabajo consiste en analizar algunos de los referentes básicos que marcan la evolución de la práctica escolar en el transcurso del siglo XX. La multitud de enfoques posibles y lo extenso del período cronológico tratado, nos obliga a establecer límites en ambas direcciones y a caminar más bien por el ensayo expositivo, sintetizando datos del conocimiento que ya tenemos de esa realidad y señalando líneas de estudio posteriores. Por ello, junto a otra serie de variables —sin duda numerosas y con igual o mayor poder de influencia en la calidad de las prácticas— nos centraremos especialmente en las siguientes:

a) El contexto legal y social, fruto de la ideología marcada por el poder político, que limita el sentido del curriculum en general y de las actuaciones escolares, en particular.

b) La preparación pedagógica del maestro, sobre todo en lo que hace referencia a los métodos, técnicas y estrategias adecuadas para conducir la actividad y el desarrollo de los programas, así como su capacidad para interpretar el diseño de instancias intermedias como cuestionarios o manuales escolares.

c) Las posibilidades materiales que ofrece cada escuela: graduación de la enseñanza, organización del espacio y del tiempo en el aula, ratios adecuadas, aulas para enseñanzas especiales, patios de juego, etc. No podemos olvidar las tremendas diferencias que existen entre la escuela unitaria y el grupo escolar graduado; entre las limitaciones del ámbito rural y las posibilidades de actuación del medio urbano; por no entrar, en los desfases entre los postulados del plano ideal (modelos, teorías, prescripciones legales) y las vivencias de la realidad cotidiana.

De otro lado, la amplitud del período estudiado quedará delimitada aquí por tres hitos fundamentales, que suponen los momentos de máximo esplendor en la renovación de la práctica escolar: el primer tercio del siglo XX, donde se fraguan los inicios de un proceso de modernización escolar, a la luz de las propuestas institucionistas; la España de los años sesenta y setenta, con la introducción de elementos de racionalización científica en aras de una necesaria eficacia pedagógica; y, finalmente, los cambios y reformas en las prácticas escolares en la España de la democracia.

Para todo ello, además de la literatura pedagógica de la época o análisis aproximativos a la realidad a través de estadísticas, informes, estados escolares o material legislativo, es necesario prestar especial atención a los

³ DEPAEPE, M. y SIMON, F. (1995). Is there any place for the history of "education" in the "History of Education"? A plea for the history of every educational reality in-and outside schools, *Paedagogica Historica*, XXX-1, 9-16. Citamos p. 10.

cuestionarios de enseñanza, los programas manejados, y aun los textos y manuales escolares editados, verdadero poder mediático en la configuración del trabajo escolar, que evidencian los modos y formas de preparación de la actividad docente y la realidad de la vida cotidiana de la escuela.

1. LOS INICIOS DE UNA PREOCUPACIÓN TÉCNICA POR LA PEDAGOGÍA EN LA ESCUELA PRIMARIA (1900-1936)

Los últimos años del siglo pasado, significan el final de una etapa y el principio de otra marcada bajo el signo de la *regeneración*. Son años de crisis, brillantemente caracterizados por el espíritu literario de la época: son los años de la España escindida de Galdós, de la abulia del sentir de Gánivet, del inconformismo de Costa, de la España vieja y triste de Machado, del sentimiento trágico de Unamuno o del desaliento espiritual de Azorín; en definitiva, es tiempo de un profundo examen de conciencia de la situación española, donde la educación se presenta como el gran motor y catalizador de la ansiada regeneración. Como dirá Ortega en 1910, «el problema español es un problema pedagógico».

Bien es cierto que este contexto, propicia una *España de contrastes* dominada por extremos arquetípicos: a la «revolución desde arriba», liberal y burguesa, se enfrenta la «revolución desde abajo», izquierdista y proletaria; a la creciente industrialización de la España urbana, el lento abandono de pueblos y villas, con notables desequilibrios interregionales; a la España oficial de protocolo y chaqué, la real cacestrada por el caciquismo; a la estatalización de algunas propuestas políticas, el regionalismo creciente; a una inmensa mayoría de analfabetos, una élite cultural de elevado nivel que conformó una etapa gloriosa («edad de plata») de la cultura española; al intelectual bucólico, desmoralizado y contestatario del 98, el hombre activo, soñador y político de la generación de 1914; en definitiva, a una sociedad anacrónica amarrada al pasado, una España moderna que ansía su salida al exterior.

Aun con problemas, dada la estructura escolar decimonónica, el ámbito educativo no quedará al margen de dicho proceso modernizador, ni exento de significativos *contrastos*. El abandono de las viejas estructuras del Ministerio de Fomento con la creación del de Instrucción Pública y Bellas Artes (1900), junto al nacimiento de la Dirección General de Primera Enseñanza (1911), conformarán una administración educativa cada vez más desarrollada. En el mundo escolar, los avances cuantitativos se enfrentan al escaso progreso cualitativo: se reduce de forma importante la lacra del analfabetismo, el Estado asume el pago de haberes a los maestros, se prolonga la escolaridad obligatoria hasta los 14 años, comienza la implantación —aun con dificultades— del modelo graduado, se arbitran fórmulas alternativas a la escuela como puerta de acceso a la cultura, etc.; por el

contrario, la mayoría de los locales-escuela continúan en un estado miserable, el absentismo escolar apenas se reduce en el marco de una escuela escasamente atractiva y los aires de renovación pedagógica se encuentran muy alejados de la mayoría de nuestras escuelas⁴.

1.1. LA ENSEÑANZA PRIMARIA COMO ESPACIO TÉCNICO. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Las orientaciones didácticas de finales de siglo pasado y primer tercio del presente, vienen marcadas —al menos en el plano ideal— por los planteamientos pedagógicos institucionistas y sus códigos escolares: escuela neutra, educativa, individualizada, coeducativa, intuitiva, activa, higiénica, sin utilización de libros ni exámenes, abandonando el «enfoque magistrocéntrico», donde el maestro y el aula conforman el espacio vital de la enseñanza, en beneficio del «puerocéntrico», en el que la actividad del niño es el eje catalizador de todo el proceso educativo. La defensa de una educación integral basada más en la formación del juicio que en la acumulación de contenidos; la creencia en la no separación de grados y en el enfoque cíclico de los programas; el contacto del alumno con la naturaleza; y, en suma, la «vivificación de la escuela», completan los parámetros fundamentales que deben marcar el desarrollo de la práctica escolar.

M.B. Cossío, en uno de sus primeros trabajos publicado en el *B.I.L.L.E.* en 1879, destaca dos vías por las que debe transitar la reforma de la enseñanza: «Es la primera, la de referirse a la forma y no al fondo; al método y no al objeto; a la manera de hacer la cosa y no a la cosa misma». En efecto, según la orientación institucionista, no se trata de revisar los programas —que también—, ni siquiera plantearse qué debe enseñar la escuela, lo crucial es cómo se enseña, con qué prácticas, cómo se optimiza el proceso. «Es relativamente secundario lo que el alumno ha de aprender, al lado de la manera cómo debe aprenderlo», continuará escribiendo Cossío⁵. Esta preocupación por la dimensión *técnica* de la educación («cómo enseñar»),

⁴ La bibliografía sobre el proceso modernizador del primer tercio del siglo XX es muy cuantiosa. Desde la perspectiva escolar, y atendiendo a las últimas investigaciones de carácter general, puede verse: RUIZ BERRIO, J. (1992), *Alfabetización y modernización social en la España del primer tercio del siglo XX*, en ESCOLANO BENITO, A. (Coord.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez, pp. 91-110; CUESTA ESCUDERO, P. (1994), *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*, Madrid: Siglo XXI; TERRÓN BAÑUELOS, A. (1997), *La modernización de la educación en España (1900-1939)*, en ESCOLANO, A. y FERNANDES, R.: *Los caminos hacia la modernización educativa en España y Portugal (1800-1975)*, Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques, pp. 101-21 y LÓPEZ MARTÍN, R. (1997), *La construcción y creación de escuelas en la España del primer tercio del siglo XX*, *Historia de la Educación*, 16, 65-90.

⁵ Carácter de la Pedagogía Contemporánea, *B.I.L.L.E.*, 65, 153-54 y 66, 165-68, recogido en COSSÍO, M. B. (1929), *De su Jornada. Fragmentos*, Madrid: Impr. de Blas S.A., pp. 3 y 6.

contrasta con otros movimientos más centrados en el «por qué», y aun, «para qué» enseñar. Es el caso de propuestas alternativas surgidas del mundo del socialismo, anarquismo o catolicismo, que sin desdeñar aquella, centran su interés en la perspectiva *política* de la educación.

El maestro será otra de las variables destacadas por los institucionalistas dada su tremenda influencia en el proceso educativo, en general, y en el desarrollo de la práctica escolar, en particular. La preparación del magisterio, resulta obvio, es un elemento decisivo a la hora de implementar metodologías renovadas como antídoto de la rutina escolar. Rafael de Altamira, primer Director General y defensor de un programa profundo de cambios en la enseñanza primaria⁶, distingue entre las reformas encaminadas a la mejora de dotaciones (escuelas, maestros, material, etc.), «obra externa» —según su terminología—, de la «obra interna», sin duda prioritaria, como es la mejora en la formación de los maestros.

Para ello, no sólo es necesario dignificar su papel ante los ojos de la sociedad, o solucionar sus agudos problemas económicos con una retribución adecuada, sino que la profesionalización del Magisterio, su acercamiento a la Universidad y la obligatoriedad de unas prácticas de enseñanza previas a su definitiva titulación, se presentan como los puntos centrales de una adecuada formación docente. El Plan de 1914 no será suficiente para mejorar la preparación profesional de los maestros; la obligación de que todos los profesores de Escuelas Normales enseñaran a sus alumnos la metodología de su asignatura respectiva aplicada a la enseñanza primaria (art. 19º) y la implantación del período de prácticas de los dos últimos cursos (art. 25º), aun suponiendo un avance, no significó la solución definitiva.

Ya en la República, verdadera puesta en escena de las ideas institucionalistas tamizadas por el programa educativo del socialismo, una Orden de 12-I-1932 «Sobre la Escuela Laica», llama la atención acerca de la necesidad de unir la escuela con la realidad que le rodea: «Hay que vitalizar la Escuela —se lee en la *Gaceta*—. Hay que dar nueva vida a la Escuela. Hay que conseguir que la vida penetre en la Escuela. Y hay que llevar la Escuela allí donde la vida esté. La Escuela libresca de ayer ha de ser superada por la Escuela activa de hoy. Los horarios viejos y los programas rutinarios han de ser superados por los centros vivos de interés y por la libre curiosidad del niño»⁷. Y es que el principio del activismo como orientador de la enseñanza, otorga a la práctica un lugar preeminente. Se trata, no de manejar un material didáctico sofisticado —tipo Froebel, Montessori o el propio Manjón—, sino que la escuela se proporcione los instrumentos necesarios para la construcción de mapas, globos, pequeños aparatos cien-

⁶ ALTAMIRA, R. (1912). *Problemas urgentes de la primera enseñanza en España*, Madrid: Impr. del Asilo de Huérfanos del s.c. de Jesús. Apareció, asimismo, en varias entregas del *B.L.L.E.* (1912), 624, 65-69; 625, 97-105; 626, 129-37 y 627, 161-66.

⁷ ASCARZA, V.F. (1932). *Anuario del Maestro para 1933*, Madrid: Magisterio Español, pp. 45-49. Citamos, p. 47.

tíficos, museos, colecciones de láminas, etc. El juego, las actividades libres, las excursiones, los centros de interés o los cuadernos de notas, se conjugan ahora con la aridez de los libros de texto y el verbalismo de la escuela tradicional.

Este impulso educativo que significa el ensayo republicano, presta atención —asimismo— al maestro como «artífice de esa nueva escuela». El Plan Profesional de 1931, cuya corta vigencia impedirá su desarrollo adecuado, establece un tercer período de formación de un año de duración a realizar en una sección de graduada con sueldo y plena responsabilidad docente, en concepto de Prácticas de Enseñanza⁸.

Este déficit del «cómo enseñar» en la formación de los maestros, será superado —en su mayoría— por la constante preocupación en actualizar y completar una formación volcada a mejorar su práctica docente. Su extensa participación en Congresos, Conferencias, Jornadas, Asambleas, Cursos de Perfeccionamiento, etc., al igual que la colaboración como autores y lectores de periódicos y revistas profesionales, donde se exponen experiencias renovadoras y se recogen los ecos de movimientos pedagógicos como la Escuela Nueva, dan fe de ello. Recordemos que revistas como la *Escuela Moderna*, *Revista de Pedagogía*, *B.I.L.E.*, *Revista de Escuelas Normales* y otras⁹, serán un verdadero timón orientador en el proceso de modernización escolar. Y no podemos olvidar, el apoyo de la Inspección, los viajes de estudio al extranjero patrocinados por la Junta para Ampliación de Estudios, ensayos como el Instituto-Escuela, las aportaciones metodológicas de los maestros freinetistas, la ayuda de los Centros de Colaboración Pedagógica republicanos, o el aliento de grupos de maestros innovadores que desde distintas regiones (Cataluña, Valencia, Mallorca, Galicia,...), trabajan por mejorar su actividad docente. Cada uno de estos aspectos, en su mayoría ya investigados, son susceptibles de una relectura en función de su significativa influencia en el desarrollo de la práctica escolar.

Sin ánimo de exhaustividad, al hilo del tema desarrollado en la Tercera Sesión Ordinaria del Congreso Nacional Pedagógico¹⁰, queremos desta-

⁸ De GUZMÁN, M. (1973). *Cómo se han formado los maestros 1871-1971. Cien años de disposiciones oficiales*, Barcelona. Prima Luce y LOPERENA, P. (1921). *Cómo el Estado forma a sus maestros en España y en el extranjero*, Barcelona: Araluce.

⁹ Las primeras décadas de siglo constituyen el momento de apogeo de la prensa pedagógico-profesional, de claro matiz reivindicativo, y el vigoroso nacimiento de la revista pedagógica, de mayor calado científico-formativo. (ÉSTEBAN, L. y LÓPEZ MARTÍN, R. (1992). *La prensa pedagógica en su devenir histórico. (Antecedentes de la Revista Española de Pedagogía)*, *R.E.P.*, 192, 217-56).

¹⁰ *Congreso Pedagógico Nacional. Actas de las sesiones celebradas*, Madrid, Lib. de Gregorio HERNANDO, 1882, pp. 119-59. El tema reza así: «De la intuición en las escuelas primarias, exponiendo cuál debe ser su alcance respecto a la educación. Procedimientos y medios que para aplicarla a toda ésta pueden ponerse en práctica según las necesidades y los recursos de las escuelas, y fijándose especialmente en las lecciones de cosas, los museos escolares y las excursiones instructivas».

car tres procedimientos o prácticas muy utilizados en el entorno de una escuela activa e intuitiva: las lecciones de cosas, los museos escolares y las excursiones instructivas¹¹.

a) *Las lecciones de cosas*. Opuestas al verbalismo y a la enseñanza basada en la palabra, consiste en presentar a los niños un objeto y analizar sus propiedades, estudiando multitud de contenidos relacionados con dicho objeto. Sánchez Sarto las califica como un procedimiento que debe formar parte del programa general y «ser el punto de partida que lleve al alumno al conocimiento de lo lejano por lo próximo, de lo pasado por lo presente, de lo inmaterial por lo material, de lo abstracto por lo concreto»¹².

Toda lección, pilar esencial de la vida escolar, debe basarse en tres fundamentos: el trabajo, la asociación de conocimientos y el lenguaje¹³. El maestro debe presentar los objetos o contenidos no como algo acabado sino como un proceso que invite al alumno a elaborar su propio conocimiento, a ser capaz de relacionarlo con otros y a expresarlo con fluidez y claridad.

b) *Los museos escolares*. Entendidos como el conjunto de elementos de que dispone la escuela para hacer viva, intuitiva y científica su enseñanza, constituye un auxiliar didáctico muy generalizado en todas nuestras escuelas, e indispensable para algunas materias. Su valor pedagógico no está en sí mismo, sino en su formación, en el trabajo de alumnos y maestros para ir conformando y renovando las distintas colecciones. Sólo así, el museo será algo vivo, en íntima relación con el programa de la escuela, convirtiéndose en un auxiliar precioso para el desarrollo del mismo y un arsenal indispensable para algunas lecciones.

c) *Las excursiones instructivas*. La utilización de la naturaleza y el conocimiento del medio cercano como recurso didáctico, es otro de los procedimientos más utilizados en las escuelas de principios de siglo. La costumbre, ya desde mediados del XIX, de hacer festiva la tarde del jueves o dedicarla a paseos y excursiones, facilitó esta actividad práctica. No obstante, la precariedad de medios económicos y la elevada matrícula de algunas escuelas, dificultaron las virtualidades de este medio formativo.

A pesar de todo, en muchos casos, como era habitual desde la gestación del sistema escolar español, los maestros se sienten indefensos y sin

¹¹ Entre otras referencias, ALCÁNTARA, P. DE (1902). *Educación intuitiva. Lecciones de cosas y excursiones escolares*, Madrid: Suc. de Hernando; NUALART, C.B. (1925). *Lecciones de cosas*, 3 Vols., Barcelona; ALBALAT BALLESTEROS, L. (1926). *Preparación y desarrollo de lecciones de cosas*, Barcelona; SÁNCHEZ, M. (1926). La enseñanza intuitiva, lecciones de cosas y el museo escolar, en ASCARZA, V. F., *Anuario de la Escuela para 1926-27*, Madrid: Magisterio Español, pp. 215-19; XANDRI PICH, J. (1927). Museos Escolares, *Revista de Pedagogía*, 65, 225-29 y SEYFFERT, R. (1932). *Prácticas escolares*, Barcelona.

¹² SÁNCHEZ SARTO, L. (1936). *Diccionario de Pedagogía*, Barcelona: Labor, 2 Vols., Vol. 1, pp. 1851-55.

¹³ SÁEZ MORILLA, M. (1923). Fundamentos Psicológicos y Pedagógicos de una Lección Moderna, *Revista de Pedagogía*, 18, 217-23.

instrumentos metodológicos suficientes para superar la rutinización de sus tareas. El sistemático incumplimiento del R.D. 26-X-1901 que señala las materias obligatorias para la enseñanza primaria¹⁴, en lo que se refiere a la publicación de programas escolares oficiales, tan sólo se ve paliado por el esfuerzo de algunos profesionales de la enseñanza y ciertas editoriales que distribuyen programas escolares. Es el caso de los de Ascarza y Solana, publicados por *Magisterio Español*, o los redactados por Martí Alpera para la *Revista de Pedagogía*. No ha de extrañar, por tanto, que muchos maestros confiaran el desarrollo del plan docente y aun del método, a lo sugerido —más o menos veladamente— por estos programas¹⁵.

Es más, como quiera que los programas no eran sino índices de contenido periodizados por meses, títulos de lecciones divididos en los tres grados que comporta la primaria (iniciación, primero y segundo), sin especificar ninguna alusión al «cómo», ni ofrecer un breve croquis del camino a recorrer en la enseñanza¹⁶, había que guiarse por el desarrollo que de éstos hacían las enciclopedias o manuales escolares que, en algunos casos, indican al maestro los más mínimos detalles del programa, horarios, ejercicios, procedimientos, etc. Por ello, como hemos advertido con anterioridad, es necesario un estudio que analice la «presión mediática» ejercida por editoriales y grupos de prensa y su contribución al desarrollo de la práctica escolar en la España del siglo XX¹⁷.

En el mejor de los casos, los maestros avezados por la experiencia, eran capaces de personalizar y adaptar el contenido de programas y enciclopedias escolares a la realidad de su escuela. Para ello elaboran los *Cuadernos de preparación de lecciones*, donde se recoge un breve diseño de intervención educativa en cuanto al tipo de alumnos, objetivos, contenidos, actividades, recursos didácticos existentes, etc. No se trata, por tanto, de una exposición detallada de cada lección, sino de un esquema—guía de las mismas en aras a una implementación más eficaz¹⁸; su análisis se presenta como una

¹⁴ Son estas: 1º Doctrina Cristiana y Nociones de Historia Sagrada; 2º Lengua castellana: lectura, escritura y gramática; 3º Aritmética; 4º Geografía e Historia; 5º Rudimentos de Derecho; 6º Nociones de Geometría; 7º Nociones de Ciencias Físicas, Químicas y Naturales; 8º Nociones de Higiene y Fisiología Humana; 9º Dibujo; 10º Canto; 11º Trabajos manuales; 12º Ejercicios corporales.

¹⁵ BALLESTEROS, A. (1935). *La preparación del trabajo en la escuela*, Madrid: Public. de la Revista de Pedagogía, p. 6.

¹⁶ SAINZ, F. (1927). *El Programa Escolar*, Madrid: Public. de la Revista de Pedagogía, nos ofrece un análisis de los errores más habituales cometidos en su elaboración, así como la necesidad de adaptarlos a la individualidad de cada escuela. (pp. 5-14, 3ª ed., 1931).

¹⁷ Bien es cierto que esta línea de investigación ha sido ya iniciada por los trabajos del proyecto interuniversitario MANES (Manuales escolares) y algunas publicaciones de A. Escolano (Texto, curriculum, memoria. Los manuales como programa en la escuela tradicional, en *El curriculum: historia de una mediación social y cultural*, IX Coloquio de Historia de la Educación, Granada, 1996, Vol. II, pp. 289-96).

¹⁸ CANEJA RAMOS, L. (1927). *Notas acerca de la preparación de las lecciones en la escuela primaria*, LEÓN Y GARCÍA, E. (1927). *Preparación y ejecución del trabajo escolar*, Madrid.

fuente primaria de gran valor para el estudio de la actividad práctica de una determinada escuela. Si a esto añadimos la lectura de algún Tratado de Pedagogía que auxilie y ayude la actividad preparatoria, o, incluso, el manejo de revistas o folletos como los de la *Revista de Pedagogía*¹⁹ dirigidos a la mejora de la práctica escolar, estaremos ante la radiografía de un maestro ideal del primer tercio del siglo XX.

Así pues, parece servir de poco la formación académica adquirida por los maestros en las Escuelas Normales del primer tercio de siglo, y —por contra— se valora muy positivamente la influencia del bagaje de conocimientos heredados del colectivo. Sólo desde la observación de cómo enseñan otros maestros, sólo desde su propia práctica, sólo desde la reflexión sobre sus actuaciones, el docente tendrá un conocimiento completo de su profesión. Coincidimos pues con A. Escolano²⁰ en que «en el aprendizaje de la profesión de enseñante han dominado los modos de apreciación empírica de ciertos saberes prácticos que el colectivo de maestros fue configurando como reglas artesanas de un trabajo especializado y gremial».

Esta labor magisterial tiene su reflejo en otro tipo de materiales elaborados por cada niño, a modo de diario de la vida escolar, donde refleja lo más interesante que cada día piensa, aprende o ejecuta en la escuela. Los llamados *cuadernos escolares* serán el breviario de conceptos o ideas mínimas de cada lección que el alumno resume a su manera y le mantiene activo o expectante ante la actividad práctica²¹. Su uso, muy extendido por las escuelas españolas, constituye otro instrumento didáctico de apreciable interés.

Ahora bien, como advertimos, es necesario distinguir entre el plano ideal (orientaciones, teorías, modelos de renovación,...) y el real; entre los deseos de cómo se quiere enseñar y las limitaciones de la realidad cotidiana de nuestras escuelas²². En su mayoría —salvando el grupo escolar de la

¹⁹ Para el tema aquí tratado, resultan muy interesantes los trabajos que, a modo de folletos, publica la *Revista de Pedagogía*, como editorial independiente. Su serie metodológica sobre «cómo se enseña...distintas materias», la de *Programas Escolares* o los *Cuadernos de Trabajo*, coadyuban con los maestros en la configuración de las prácticas en las escuelas del primer tercio del siglo XX. Cfr. VIÑAO, A. (1994-95). La modernización pedagógica española a través de la *Revista de Pedagogía* (1922-1936), *Anales de Pedagogía*, 12-13, 7-45. En esta misma línea, pueden verse materiales, desarrollo de programas y ejemplos de lecciones en el suplemento pedagógico (*La Escuela en Acción*), publicado por estas fechas por *El Magisterio Español*.

²⁰ ESCOLANO, A. (1998). Sobre el oficio de maestro y los programas de formación. Nuevos enfoques genealógicos, en *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*, x Coloquio de Historia de la Educación, S.E.D.H.E., Universidad de Murcia, pp. 674-80.

²¹ ARNAL, P. (1926). Los cuadernos escolares, *Revista de Pedagogía*, 54, 247-55.

²² Son numerosas las ocasiones que nos ofrece la historia de la educación para comprobar que la práctica camina por detrás de la teoría, que una cosa son los deseos y otra las realidades. Sirva de ejemplo el caso de Valencia (ESTEBAN, L. La escuela en Valencia durante la Restauración (1875-1917) y LÓPEZ MARTÍN, R., La escuela en la sociedad valenciana del siglo XX (1923-1970), ambos trabajos publicados en el Catálogo de la exposición *El Món escolar a través de la col·lecció de León Esteban*, Valencia, Museu D'Etnologia de la Diputació de València, 1998, pp. 33-48 y 49-68).

gran ciudad— predomina el verbalismo, la rutina y el libro de texto o enciclopedia, con escasa actividad creadora de los actores que intervienen en el proceso. Sin duda, el discurso y el texto —tal como indica Cossío²³— han sustituido a «los dos factores esenciales del conocimiento: el objeto que hay que conocer y el trabajo del alumno para enterarse».

Todo el bagaje de contenidos que proporciona la escolaridad obligatoria, se reduce al aprendizaje de la lecto-escritura, su perfeccionamiento —si procede—, las cuatro reglas aritméticas, algún dictado corregido de forma individual, escasas charlas sobre personajes históricos, el conocimiento de algún mapa de España acompañado del relato del maestro de la visita realizada a una determinada ciudad, nociones muy básicas de la naturaleza, algunas canciones, y, con mucho esfuerzo, un trabajo manual para conmemorar una fecha especial. El resto de materias prescritas en las orientaciones legales, eran un lujo inalcanzable —incluso para el maestro— y apenas trascendían las enciclopedias escolares.

A los métodos equivocados, hay que unir la escasez de medios de nuestras escuelas, sobre todo las unitarias. En las condiciones actuales —se oírán en círculos pedagógicos—, fuera de casos excepcionales, no pueden llevarse a cabo los procedimientos necesarios para transitar de la rutina tradicional a los modelos activos, modernos e intuitivos. El déficit escolar es notable durante todo el primer tercio de siglo: si en 1903, según *Censo Escolar*, se constatan 24.870 escuelas públicas, llegamos a 1929 con 30.904 para una población en edad escolar —según *Censo de 1930*— de 4.495.826; todo ello supone una matrícula media de un centenar de alumnos por aula, lo que condiciona y aun determina cualquier aspecto de la vida escolar²⁴.

Además, nuestra red escolar pública es verdaderamente vieja: el 51% de los edificios utilizados para escuela en el curso 1924-25, son de construcción decimonónica, mientras que el 36% mantienen una antigüedad del período de 1900-1920 y tan solo el 13% han sido construidos en los años veinte²⁵. La mayoría de nuestras escuelas se encuentra en locales alquilados con elevada precariedad de medios que invita a la rutina y al seguimiento estricto del manual de turno; en 1925, sólo el 1,53% de las escuelas unitarias están situadas en un edificio propiedad del Estado y, al menos, construido para fines docentes.

Por ello, no es infrecuente encontrar en la prensa especializada alegatos verdaderamente escalofriantes sobre la situación de las escuelas: «En

²³ Cossío, M.B., Informe a un maestro, en *De su Jornada...*, op. cit., p. 131.

²⁴ En nuestro trabajo «La construcción y creación...», op. cit., ofrecemos un detallado análisis de las cifras de escuelas públicas en el primer tercio de siglo, a través del *Censo Escolar de España llevado a efecto el día 7 de marzo de 1903*, Madrid, 1904, t. I; *Estadística Escolar de España de 1908*, Madrid, 1909-10, t. II y III; *Anuarios Estadísticos*, y otras fuentes oficiales.

²⁵ M.I.P. y B.A. (1926), *Estadística de Edificios-Escuela*, Madrid. Para esta época, LÓPEZ MARTÍN, R. (1994), *Ideología y Educación en la Dictadura de Primo de Rivera (I). Escuelas y Maestros*, Valencia: Universitat de València.

locales insalubres —escribe un maestro valenciano—, tristes como la obscuridad (sic), pequeños e incapaces para contener la exuberante población infantil, que por escasez de escuelas resulta el hacinamiento de los niños, igualmente de las niñas, formando como especie de almacenes de carne humana, en donde ni verse pueden, a no ser a puro de estrujones, apreturas, pisotones y molestias de mil formas, que hacen incómodos y antipáticos nuestros centros escolares, cuando no repulsivos y odiosos. ¿Quieren los políticos españoles educar a los hombres del porvenir? ¡Vano empeño! ¡Irrealizable propósito!»²⁶ Con ser esto generalizado, aun contando con honrosas excepciones, nuestros pueblos, los pequeños Ayuntamientos, sufren de forma más intensa estas malas condiciones escolares. Las crónicas de Bello, son fiel reflejo de esta situación; sirva la cita de una escuela de Logrosán, un pueblecito extremeño, que bien pudiera ser ejemplo de otras muchas de la España rural: «Imaginen ustedes dos habitaciones estrechas, separadas por un tabique de panderete, como en las casas bien aprovechadas de Madrid. Todos los chicos que caben y alguno más. Una esterilla. Un brasero. Sobre la mesa, el Cristo, con un brazo roto porque acaba de desclavarse el retrato del rey y ha caído a plomo, salvándose por milagro el maestro»²⁷.

1.2. LA GRADUACIÓN COMO INSTRUMENTO DE RACIONALIZACIÓN DIDÁCTICA

La introducción de la escuela graduada a partir de 1898, y de forma más generalizada por disposiciones de 1905, 1910, 1911 y 1918, modificará totalmente la organización escolar primaria²⁸. Todos los aspectos del currículum se vieron alterados en mayor o menor medida; las prácticas y procedimientos, no fueron una excepción.

Es evidente que el modelo graduado debe suponer la adopción de otros «modos» más racionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la distribución de alumnos y su clasificación, la graduación y flexibilidad del currículum, el reparto racional de tareas y tiempos, los nuevos matices evaluadores y de disciplina, etc., son aspectos que incrementan los niveles de calidad de enseñanza. La lentitud en el crecimiento graduado, no obstante, será una penosa lacra en la historia de la escuela española²⁹.

²⁶ SANCHÍS ALMIÑANO, J. (1923). Política pedagógica, *El Magisterio Valenciano*, 2.242, 34.

²⁷ BELLO, L. (1994). *Un Viaje por las Escuelas de España. Extremadura*, Ed. y estudio de E. Lemus López, Mérida: Editora Regional de Extremadura, p. 111.

²⁸ VIÑAO FRAGO, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada en España (1898-1936)*, Madrid: Akal.

²⁹ Si en 1923 se constatan 641 graduadas, lo que significa un 2,36% del total, en 1935 la situación apenas ha variado, pues nos encontramos con 1884 escuelas graduadas para un total de 41.287, es decir, un 4,37%. (*Estadística de Escuelas Graduadas*, Madrid, 1935, pp. 5-6).

Numerosas voces exigirán su implantación. Como ejemplo, podemos señalar la Asamblea Pedagógica Regional de Primera Enseñanza de 1902, celebrada en el marco del IV Centenario de la Universidad de Valencia en esa misma ciudad. La II Ponencia («Conveniencia de reglamentar en España la enseñanza graduada. Personal de la escuela graduada y su escala de sueldos»), desarrollada por los maestros J. Martínez Martí y J. M^a. Bruñó, reclama en sus conclusiones las siguientes orientaciones pedagógicas: dividir la enseñanza en seis grados, con una matrícula de 50 alumnos cada uno, disponer los programas en orden cíclico, caminar por una enseñanza activa, eminentemente práctica e intuitiva, adoptar «con carácter obligatorio los paseos, visitas, excursiones y colonias escolares», sustituir los exámenes por acuerdos del equipo de profesores y establecer «la rotación de los alumnos con los maestros»³⁰.

La graduación significó —como decimos— formas innovadoras en la manera de repartir tiempos y trabajos. Los *Cuadros horarios* van cambiando de aspecto a medida que avanza el siglo y se progresa en la implantación del modelo graduado, siendo menos rígidos y centrándose en indicar el número de horas semanales dedicadas a cada materia, según la sección correspondiente, a modo de prediseño de programación³¹. Otros factores como la desaparición de los rituales de entrada y salida, la implantación de los descansos intermedios o de las vacaciones de 45 días, la jornada de 5 horas y la consideración de la semana como unidad de tiempo escolar, condicionarán la vida de los centros y el desarrollo de la actividad práctica.

Un ejemplo más de la influencia de esa nueva distribución de tareas es la especialización de los maestros en algún grado concreto o, incluso, en alguna materia específica del currículum. Ballesteros presenta el modelo horario bajo el epígrafe «horario para graduada organizadas en sistema de especialización de enseñanza»: «consiste en concentrar todos los conocimientos primarios en tantos grupos como maestros formen la graduada, encargándose cada maestro de enseñar en todas las secciones de la escuela el grupo de conocimientos de que es titular»³². Aun con deficiencias, que las tiene, supuso un avance en cuanto a la especialización de los maestros en una parte concreta del currículum y de una implementación más eficaz.

Aun así, también las escuelas graduadas tenían problemas. Destacamos dos de vital repercusión en la práctica escolar. Por un lado, el modelo graduado necesita de una hábil colaboración entre los maestros, al objeto

³⁰ LÁZARO, L.M. y MAYORDOMO, A. (1994-95). La renovación pedagógica en el País Valenciano, 1880-1939, en *La escuela y los maestros. 1857-1970*, Alicante: Generalitat Valenciana, pp. 63-66.

³¹ VIÑAO FRAGO, A. (1998). *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*, Barcelona: Ariel, pp. 89-98.

³² BALLESTEROS, A. (1934). *Distribución del tiempo y del trabajo*, Madrid: Public. de la Revista de Pedagogía, p. 38 (1ª ed., 1924).

de coordinar el trabajo de las distintas secciones; todavía en 1936, María Sánchez Arbós llama la atención a los directores de grupos escolares en aras a expresar las ventajas del sistema graduado y no convertir las secciones en escuelas unitarias aisladas, con el único beneficio de rebajar la matrícula³³. Una vez más, se pide al maestro un esfuerzo más de perfeccionamiento para cubrir los déficits de su formación.

De otro lado, el «condicionante» material no era nada halagüeño. En 1924, el 45% de las graduadas de la capital se ubican en locales alquilados; el 26% no dispone de patio de recreo alguno y el 87% que sí lo tiene, no pasa de 5 metros cuadrados³⁴. Los testimonios de Pablo de Andrés, aun referidos a los mejores grupos escolares de las capitales de provincia, pueden ser un ejemplo válido de la situación. Del Grupo Cervantes de Madrid, aunque ha sido reformada una parte del edificio —señala—, la otra deberá hacerse pronto «si se quiere evitar que se desplome»; del Príncipe de Asturias, anota como «amenaza ruina inminente una de las salas de las niñas en donde ha sido necesario suspender las clases»; de Barcelona, si exceptuamos los últimos construidos (Baixeras y La Farigola), la mayoría se encuentran en locales alquilados «reducidos a una sala donde se revuelven 60, 70 u 80 niños, cuando solo habría espacio para 25 ó 30, respirando polvo de ladrillo que se mezcla con el hedor del próximo retrete, sin agua donde se estancan las materias fecales, haciendo posible respirar un aire que se masca»³⁵.

2. LA MODERNIZACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ESPAÑA DE LOS AÑOS SESENTA Y SETENTA

Otro de los momentos significativos de renovación de la práctica escolar es, sin duda, la España de los sesenta y setenta. Como veremos, distintas realidades obligarán al régimen franquista a modificar sus escenarios políticos, aun sin desprenderse de su discurso ideológico, en aras a posibilitar proyectos de desarrollo económico y social, que alcanzarán —paulatina y progresivamente— a un sistema educativo necesitado de una mayor racionalización y eficacia pedagógica. Ese intento de cambio se hace en relación a un modelo ciertamente peculiar, del que recordaremos aquí algunos rasgos.

La ya extensa historiografía pedagógica del franquismo, es prácticamente unánime a la hora de detectar tres modelos educativos en clara

³³ SÁNCHEZ ARBÓS, M. (1936) La escuela primaria española. Su organización actual. Graduadas y unitarias, en *Libro-Guía del Maestro*, Madrid: Espasa Calpe, pp. 87-107.

³⁴ M.I.P. y B.A. (1935). *La Primera Enseñanza en Madrid, 1924*, Madrid, pp. 113-15.

³⁵ DE ANDRÉS y COBOS, P. (1927). *Un Viaje por las Escuelas de España*, Segovia: Pensiones de la Excm. Diputación Provincial de Segovia, pp. 11, 41-42 y 108.

consonancia —no exenta de contradicciones y continuismos— con etapas o discursos ideológicos del régimen: en un primer momento, hasta 1945, se constata una «orientación totalitaria» en una pedagogía basada en los valores de la autoridad, la disciplina y el orden; con posterioridad, una «orientación autoritaria» con pleno desarrollo del nacional-catolicismo; finalmente, una «orientación tecnocrática» que, a grandes rasgos, coincide con el período que aquí destacamos como de racionalización de las prácticas y procesos educativos³⁶.

El ansiado final de la Guerra Civil española, dará paso al nacimiento del «Nuevo Estado» enmarcado en el contexto de una profunda precariedad económica y una necesaria —para unos— e injusta —para otros— depuración ideológica. La escuela del nacional-catolicismo caminará entre la *pobreza material* y la *abundancia espiritual*, entre la escasez de medios y recursos para la enseñanza y el control de su labor ideologizadora hacia la defensa del patriotismo, la religión católica y un renovado espíritu de ciudadanía, en el marco de un profundo rechazo de la tradición republicana anterior. No es de extrañar, por tanto, que la práctica escolar gire en torno a ese doble eje.

La Ley de Educación Primaria de 1945, que otorga a la escuela el objetivo de «conseguir un espíritu nacional fuerte y unido e instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria» (art. 6º), será el eje legal de esa *nueva* España y las obras de Iniesta, Onieva, Serrano de Haro, Talayero, o Pemartín, los referentes obligados. En efecto, la organización cíclica de las materias en tres grupos de conocimiento: *Instrumentales* (lectura interpretativa, expresión gráfica y cálculo), *Formativas* (formación religiosa, formación del espíritu nacional, formación intelectual y educación física) y *Complementarias* (ciencias naturales, materias artísticas y utilitarias); el control ideológico de los libros escolares; y, como no, la formación y selección del Magisterio, estarán al servicio de los nuevos ideales. En definitiva, toda la vida escolar, está llena de procedimientos y actividades encaminadas a la formación del «espíritu nacional» y del ideal católico y patriótico³⁷.

Entre los procedimientos didácticos más utilizados, podemos destacar: las «lecturas patrióticas» —energéticas en el decir de Onieva, dado que

³⁶ PUELLES BENÍTEZ, M. DE (1992). Oscilaciones de la política educativa en los últimos cincuenta años: Reflexiones sobre la orientación política de la educación, *R.E.P.*, 192, 311-19. El prof. H. Barreiro, explicita esas «contradicciones y continuismos» en su trabajo *Nacional-Catolicismo y Educación en la España de la posguerra*. Notas sobre una antología de textos y estudio preliminar de A. Mayordomo, *Historia de la Educación*, 14-15 (1995-96) 417-32.

³⁷ Cfr., entre otros, *Historia de la Educación en España*. Tomo V. *Nacional-Catolicismo y Educación en la España de Posguerra*, Estudio y selección de textos por A. Mayordomo, Madrid: M.E.C., 1990, 2 Vols.; CÁMARA VILLAR, G. (1984), *Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*, Jaén: Hesperia; GERVILLA CASTILLO, E. (1990), *La escuela del Nacional-Catolicismo. Ideología y educación religiosa*, Granada: Impredisur y MAYORDONO, A. y FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (1993). *Vencer y convencer. Educación y Política, España 1936-1945*, Valencia: Universitat de València, pp. 123-207.

«sacuden el ánimo y mantienen tenso el ideal patriótico»; las «lecciones conmemorativas», que buscan la exaltación de momentos y personajes estelares de la historia de España; la confección de «láminas murales» alusivas a grandes episodios del Imperio español; o los «diarios de clase», donde maestros y alumnos reflejan el acontecer de la vida escolar³⁸. A todo ello, hay que añadir las prácticas y actividades encaminadas a la formación del espíritu nacional: el izar y arriar banderas, la explicación de la consigna semanal, la gimnasia y nociones premilitares, o los cuadernos de rotación, donde los alumnos reseñan sus impresiones sobre las máximas patrióticas diarias, son algunas de ellas³⁹. En la perspectiva de señalar nuevas vías de investigación, este tipo de ritos y símbolos escolares merecen, sin duda, análisis didácticos más detenidos.

En cualquier caso, los textos y enciclopedias de la época, junto a los cuadernos de preparación de lecciones —ahora obligatorios desde la O.M. 20-I-1939 (art. 9º)— y más decisivos —si cabe— dado el enfoque magistrocéntrico del momento, siguen pautando la actividad práctica de la escuela. *Lecturas Graduadas, El Libro de España, Catecismos Patrióticos, Símbolos de España, Temple Juvenil, Conmemoraciones Escolares, Glorias Imperiales*, o —caso de las féminas— *Fabiola, Guirnaldas de la Historia, Enciclopedia de la Sección Femenina*, etc.⁴⁰, son los textos más habituales.

2.1. PROPUESTAS CURRICULARES: POR UNA PRÁCTICA EFICAZ

La década de los cincuenta supone el final de la etapa autárquica y el inicio de un tímido —en principio— proceso de apertura que auspiciado por los cambios políticos y nuevos escenarios económicos, comportará en el ámbito escolar la necesidad de introducir criterios de racionalidad tecnológica y cierta modernización pedagógica. Este período de transición que se extenderá hasta el diseño de los Planes de Desarrollo⁴¹, significa no sólo la mejora cuantitativa de la red escolar pública, fundamentalmente

³⁸ ONIEVA, A. J. (1939). *La nueva escuela española. Realización práctica*, Valladolid: Santarén; SERRANO DE HARO, A. (s.a.), *El diario del maestro y el diario del niño*, Madrid, Escuela Española; TALAYERO, J. (1938). La metodología en la escuela primaria, en *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*, Burgos: Hijos de S. Rodríguez, Vol. II, pp. 71-83.

³⁹ Sirva de ejemplo la Circular remitida a los maestros valencianos por parte del Jefe del Frente de Juventudes en 1952, donde se recuerda una prolija legislación que desde 1938, obliga a los maestros a realizar esas actividades en aras a la formación del espíritu nacional. (PALACIO LIS, I. y RUIZ, C. (1993). *Infancia, pobreza y educación en el primer franquismo*, Universitat de València, pp. 32-33).

⁴⁰ SOPEÑA MONSALVE, A. (1994). *El Florido Pensil. Memoria de la escuela del nacionalcatolismo*, Barcelona: Crítica.

⁴¹ ESCOLANO, A. (1992). Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964), *R.E.P.*, 192, 289-310.

en el decenio 1955-65, sino —de forma especial— el comienzo de un proceso de modernización cualitativa de los modos y formas pedagógicas.

En efecto. Paralelamente a este desarrollo escolarizador, encontramos síntomas de una mayor racionalización y demanda de eficacia en la práctica escolar. La creación del Centro de Orientación Didáctica en 1954, la celebración un año más tarde del Primer Congreso Nacional de Pedagogía, la reaparición de los Centros de Colaboración Pedagógica (1957), el nacimiento del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), encargado del «perfeccionamiento técnico de ese grado de enseñanza»⁴², la publicación de la revista *Vida Escolar*, como órgano de expresión e intercambio de experiencias entre todas las escuelas de España, o los ya más tardíos —1965— Servicio de Investigación y Experimentación Pedagógica y el de Psicología Escolar y Orientación Profesional, son ejemplos que marcan la búsqueda de innovaciones pedagógicas.

Febrero de 1953 puede considerarse el punto de partida de esa larga singladura a la que nos referimos. Si la Ley de 26 de febrero reestructura la enseñanza media con el intento —expresado tácitamente— de «perfeccionar los procedimientos de orden técnico», los *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria* (6-II), primer documento oficial en la historia escolar de España que normatiza la actividad didáctica de los maestros, incorpora a la escuela primaria nuevos enfoques que, siendo respetuosos con la tradición y los preceptos del nacional-catolicismo, la precipitan hacia el uso de registros más modernos. Los *Cuestionarios*, «instrumento de trabajo sin el cual su labor (las escuelas) adolecería de improvisación y heterogeneidad», se convierten en guías de la actividad escolar, donde cada lección «debe terminar con una serie de actividades o ejercicios»⁴³. Suponen, por tanto, la posibilidad para el maestro —no siempre ejercida— de superar la dependencia de manuales y enciclopedias a la hora de planificar y ejecutar su labor didáctica, compuesta ahora no sólo de lecciones instructivas, sino de actividades prácticas formativas.

El trabajo escolar queda diseñado en torno a la asignatura y la palabra del maestro como instrumentos didácticos todavía insustituibles, con el refuerzo, eso sí, de la acción e intuición. «El modo de concebir la lección, antes apuntado —se lee en las normas generales—, pugna con el de “trozo del libro del texto a memorizar”, pero también con el de “simple conjunto de nociones a explicar”. Ambos son criterios ya superados, que deben ceder su puesto a una concepción orgánica, consistente, en esencia, en hacer de la lección un conjunto de actividades de colaboración

⁴² D. 25-IV-1958 (B.O.E., 15-V). Su labor, fundamental para la mejora técnica de la escuela y una mayor calidad en su trabajo práctico, queda reflejada en la memoria M.E.C. (1968), *El Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria*, Madrid.

⁴³ *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*, Ministerio de Educación Nacional, Madrid, 1953, «Introducción» (pp. 9-15).

entre maestro y niños que, comenzando por una *preparación*, tanto de éstos como de aquel, se continúa con un *diálogo*, lleno de dinamismo y de amabilidad, en el que se intercalan acciones —ilustrativas, corroborativas, sugestivas— y termina con una serie, todo lo variada que se pueda, de *ejercicios de aplicación*⁴⁴.

Con todo, los maestros debían convertir los *Cuestionarios* en Programas y adaptarlos a las características de cada escuela a través de los cuadernos de preparación de lecciones y otras estrategias metódicas. La realidad, más tozuda que los propios deseos, impedía —a veces— una correcta implementación de estas novedades metodológicas y abandonaba la actividad práctica al mimetismo y la inercia enciclopédica de siempre, aderezada con escasas dosis de improvisación. En cualquier caso, esa búsqueda de nuevas direcciones, continúa cohabitando con la rancia pedagogía del franquismo.

Como se sabe, los años sesenta suponen la década de desarrollo y crecimiento modernizador de la sociedad española por excelencia; significa la culminación del proceso de apertura iniciado en el decenio anterior y la instauración del llamado modelo tecnocrático de notables consecuencias en el terreno escolar. Se insiste —ahora— en la necesidad de que la educación responda adecuadamente a los modernos procesos de desarrollo socioeconómico, a su imbricación con un mercado que exige trabajadores cada vez más cualificados, a mejorar sus procesos organizativos, de control y evaluación de su rendimiento, en definitiva, a una mayor racionalización de todo el sistema⁴⁵.

Junto a la extensión de la educación obligatoria hasta los catorce años, como un bloque de formación básica para todos los españoles —Ley 27/1964 de 29 de abril (B.O.E., 4-V)—, se promulgan directrices que demandan mayor racionalización en los modos del trabajo escolar. Es el caso de la O. 22-IV-1963, por la que se programa la distribución de actividades escolares para aumentar la eficacia y rendimiento de las escuelas primarias⁴⁶. El curso constituirá la unidad fundamental del trabajo escolar, como grupo unitario de objetivos, finalidades y exigencias, cuyo rendimiento individualizado deberá ser evaluado «en los primeros días de la

⁴⁴ *Ibidem*, pp. 12-13. Puede verse un estudio de los *Cuestionarios* en el n.º extraordinario de la *REP.*, 41 (1953), con artículos —entre otros— de García Hoz, Maíllo, Fernández Huerta o Raquel Payá.

⁴⁵ MAYORDOMO, A. (1997). Nacional-catolicismo, tecnocracia y educación en la España del franquismo (1939-1975), en ESCOLANO, A y FERNANDES, R. *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*, Zamora, II Encuentro Ibérico de Historia de la Educación, Fundación Rei Afonso Henriques, pp. 147-74.

⁴⁶ B.O.E., 29-IV-1963 (*Colección Legislativa*, M.E.C., pp. 301-308). Para esta época, cfr. LORA TAMAYO, M. (1974). *Política educacional de una etapa 1962 a 1968*, Madrid: Editora Nacional, donde el Ministro publica —a modo de balance— las actuaciones y cifras más notorias de su mandato. Con respecto a la enseñanza primaria, recoge los discursos de apertura de curso de 1962 (Madrid), 1963 (Córdoba) y 1964 (Pontevedra), pp. 27-51.

última quincena», al objeto de saber qué alumnos «deben pasar al curso siguiente o repetirlo si su nivel de conocimientos, hábitos y destrezas» no es el correcto. Una Resolución de 20-IV-1964, establece los Niveles Mínimos de cada una de las disciplinas fundamentales de la enseñanza primaria, invitando a los maestros a desarrollar una metodología activa: «Por consiguiente —se lee en el texto— los maestros deben evitar el empleo de procedimientos didácticos inspirados en el memorismo, la rutina y la repetición de definiciones y clasificaciones que el niño “estudia” en un determinado manual, y que, en la mayoría de los casos, no comprende, procurando, por el contrario, motivar las enseñanzas, colocar psicológicamente al niño, mediante los oportunos estímulos, en “situaciones de aprendizaje” y multiplicar las ocasiones en que los alumnos ejerciten sus capacidades de observación, reflexión y expresión personal».

El salto cualitativo es importante, al menos desde la perspectiva teórica, por cuanto se abandona el viejo intelectualismo de la escuela tradicional al entenderse que la educación es algo más que conocimientos instructivos, concediéndose igual relieve a la formación de hábitos y destrezas a través de un trabajo escolar eminentemente activo; los programas escolares, fieles a esta línea, deberán ser algo más que índices a memorizar e incluir actividades y ejercicios variados. En cualquier caso, el maestro dispone de un instrumento —*Niveles*— que concretiza por cursos las disposiciones y objetivos generales —*Cuestionarios*—, marcando la pauta a seguir para una correcta organización —*Programas*— y desarrollo de la práctica escolar. Se cuenta, además, con la seguridad de que el trabajo está en la línea de lo exigido a todos los alumnos en el momento de comprobar su rendimiento⁴⁷.

No obstante, la reforma curricular que ha producido un cambio más profundo en la educación española y en la actividad práctica de nuestras escuelas, quizás sea la publicación en 1965 de los nuevos *Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria*. El concepto de Unidades Didácticas como «un grupo de conocimientos y actividades instructivas aprendidas y realizadas en la escuela, en torno a un tema central de gran significación y utilidad para el niño»⁴⁸, supone un viraje significativo en la orientación didáctica y en la organización del trabajo escolar. La lección tradicional, instrumento

⁴⁷ La revista *Vida Escolar* dedica varios números a la explicación y comentario de estas nuevas directrices. El nº 51-52 (1963), recoge varios artículos de A. Maílló, A. J. Pulpillo, A. de la Orden, y otros cargos del CEDODEP, al objeto de exponer los principales problemas que plantea la O. 22-IV. Asimismo, el nº 59-60 (1964), hará lo propio con la Resolución 20-IV, ya comentada. Además de estos números monográficos, debemos constatar artículos aislados de gran interés para nuestra temática. Es el caso de DE LA ORDEN, A. (1963). Programas, Niveles y trabajo escolar, *Vida Escolar*, 53, 2-4; GARCÍA HOZ, V. (1964). Criterios para la confección de programas escolares, *Ibidem.*, 63-64, 2-3 y PULPILLO, A. J. (1964). Programa de actividades que reclaman los niveles de promoción, *Idem.*, 7-10.

En esta misma línea, cfr. *Instrumentos para una escuela mejor. Niveles, Cuestionarios y Programas escolares*, Madrid, 1968, CEDODEP.

⁴⁸ Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria, en *Vida Escolar*, 70-71 (1965) 29.

de transmisión de conocimientos por antonomasia, es reforzada, cuando no substituida, por una serie de actividades, observaciones y asociaciones de ideas que llevarán al escolar a la formación del concepto en el marco de una labor eminentemente activa. No se trata, por tanto, de añadir ejercicios prácticos o de aplicación a las diversas lecciones, sino potenciar el trabajo práctico como eje central del proceso de enseñanza, de acuerdo a las modernas consideraciones psicopedagógicas sobre el aprendizaje.

Cada *unidad didáctica*, estará conformada no sólo por una relación detallada de nociones y conocimientos, junto a sus actividades y ejercicios, sino —como otra novedad importante— con una clara especificación de las destrezas y hábitos (operativos, mentales y sociales) a fomentar. En la introducción del documento, se anota con claridad: «Los Cuestionarios constituyen una cuidadosa dosificación de las distintas materias escolares, organizadas en contenidos, actividades y experiencias para la adquisición de conocimientos y formación de hábitos, habilidades, actitudes, valoraciones e ideales que, en forma gradual y progresiva, conducirán al niño a la realización y madurez de su personalidad»⁴⁹.

Con todo, el maestro dispone de una guía detallada de cómo debe organizar su tarea en cuanto a los contenidos instructivos y actitudinales, una idea clara «del nivel que los niños deben alcanzar respecto al desarrollo de sus capacidades, adquisición de destrezas, consecución de unas determinadas aptitudes y actitudes», en definitiva un referente organizativo que facilita la elaboración del Programa de Centro o el suyo personal. Además, la labor y publicaciones del CEDODEP, especialmente la revista *Vida Escolar*, y los Centros de Colaboración Pedagógica, mostraron especial interés en la ayuda al perfeccionamiento del profesorado. El análisis de la tarea realizada desde 1957 por dichos Centros, es otra vía de investigación —apenas iniciada— y de sugerentes resultados para el conocimiento del trabajo en las escuelas.

Así pues, toda la práctica escolar gira en torno a la aplicación de estas unidades didácticas al vivir cotidiano del aula. La planificación de dicho trabajo con vistas al «hacer» del alumno como eje central del «aprender», pasa por tres etapas: primero, *observación y acopio de datos*, en la que el escolar reúne cuanto material pueda —preferentemente de su ambiente vital— sobre el tema de la unidad didáctica, procurando se despierte el interés en el aprendiz; en segundo lugar, previo análisis cuidadoso de todo el material, se *selecciona y organiza*, con ayuda expresa del maestro; finalmente, la *conclusión* «incluye la síntesis valorativa de los diversos aspectos, la consecuencia a sacar del tema y, en resumen, la fijación de los conceptos claros que pretendemos que enriquezcan el acervo de conocimientos del alumno»⁵⁰.

⁴⁹ *Ibidem.*, p. 2.

⁵⁰ PEREIRA RICO, A. (1966). La unidad didáctica centro del esquema de trabajo en los Cuestionarios, *Vida Escolar*, 84 (1966) 9-11.



El carácter globalizador, flexible, realista e interdisciplinar del nuevo enfoque curricular, conlleva otra novedad importante. Me refiero al definitivo abandono de las enciclopedias como texto básico y uniformador de la enseñanza primaria. Asistimos, por contra, a la publicación de todo un arsenal de instrumentos didácticos que tratan de plasmar las nuevas orientaciones pedagógicas: textos básicos por materias y cursos, libros de lectura, cuadernos de ejercicios o libros de consulta, facilitarán la tarea del escolar; metodologías específicas por materias, libros de sugerencias y problemas, o, especialmente, las «guías didácticas», en el caso de los docentes, marcarán —ahora— el «tempo» de la vida práctica.

Todas estas innovaciones metodológicas y nuevos referentes didácticos (la utilización del curso como unidad de trabajo, los niveles de promoción, la búsqueda de la eficacia, el control y evaluación del rendimiento, las unidades didácticas,...), fruto de la incorporación a la escuela de los avances de la ciencia pedagógica, van diseñando un ambiente más activo, integral y racional en la práctica escolar, con un maestro mejor formado en la utilización de la técnica didáctica. Al igual que la comunidad en general ansía mayores dosis de libertad ante el inmovilismo político del régimen, los actores educativos precisan una estructura más moderna para dar cabida a las innovaciones pedagógicas ya asumidas, fruto de una sociedad en continua transformación. En este contexto, la reforma se presenta ineludible.

2.2. LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO

Una de las primeras medidas de Villar Palasí como ministro de Educación y Ciencia, fue encargar la redacción de un *Libro Blanco* que impulsara la reforma del sistema educativo⁵¹. Las dos partes que conforman su redacción son fruto de los objetivos encomendados: de un lado, realizar un diagnóstico crítico de la situación educativa, atendiendo a indicadores como la estructura del sistema, la procedencia social de los estudiantes, el grado de educación alcanzado, la distribución del gasto, etc.; de otro, ofrecer unas propuestas de solución agrupadas, según su elaboración final, en XXII bloques que van desde la explicación de la nueva estructura, pasando por la «evaluación del rendimiento educativo» (B. XV), hasta el «proceso de adaptación a la nueva política educativa» (B. XXII).

Aun con dificultades y algunas modificaciones, se logra elaborar una ley que apuesta por europeizar y adaptar el sistema educativo a las necesidades de una sociedad capitalista con notables procesos de modernización en marcha, donde la educación es considerada además de un elemento de

⁵¹ M.E.C. (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid: Secretaría General Técnica.

consumo una inversión para el desarrollo socioeconómico del país⁵². «La promulgación de la nueva Ley General de Educación —se lee en la *Nueva Orientación Pedagógica*⁵³— señala el punto de partida para una renovación profunda del Sistema Educativo Nacional, y constituye el marco de referencia y el cauce de un proceso cuyo objetivo fundamental es proporcionar más y mejor educación a todos los españoles a través de la expansión y democratización de la enseñanza, por un lado, y de la elevación y mejoramiento de su calidad y rendimiento educativo, por otro».

Se dibuja, por tanto, un nuevo planteamiento para la política curricular donde se hace imprescindible un doble proceso de orientación metodológica y de experimentación en las innovaciones. La Ley establece métodos didácticos que deben fomentar «la originalidad y creatividad de los escolares», así como el desarrollo de actitudes y hábitos de cooperación y trabajo en equipo de profesores y alumnos; de otro lado, se estimula el «poder creador de cada miembro de la comunidad escolar», en la conceptualización de la educación como una obra de investigación, de experimentación, de creatividad. En esta misma línea, se apunta la importancia de la participación, de la formación permanente del profesorado, de la actualización de contenidos y métodos, de la utilización racional del tiempo escolar, de las nuevas tecnologías, o de los departamentos de orientación, como innovaciones para «una mayor eficacia de la labor educativa».

La hasta entonces enseñanza primaria y parte del Bachillerato elemental, queda configurada en el tramo de Educación General Básica (E.G.B.), nivel de ocho cursos de estudio —entre 6 y 13 años—, dividida en dos etapas —de 6 a 10 y de 11 a 13—, de carácter globalizador y formativo, la primera, y moderada diversificación de enseñanzas, la segunda. El art. 16º de la Ley, establece un primer referente de su diseño curricular: «En la E.G.B., la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religioso-morales, el desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva».

⁵² Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, Ley 14/1970 de 4-VIII (B.O.E., 6-VIII). Recientemente, ya con cierto distanciamiento histórico, se han publicado análisis sobre aspectos centrales de la Ley, entre los que merece especial atención el nº extraordinario de la *Revista de Educación* (Madrid, 1992), que recoge, amén de interesantes testimonios personales de actores de la Reforma, trabajos que se preguntan sobre las «ideologías de la reforma», o se cuestionan la dirección —¿adaptación y/o innovación?— de las orientaciones y objetivos de futuro allí marcados.

⁵³ Educación General Básica. Nueva Orientación Pedagógica, *Vida Escolar*, 124-126 (1970-1971) 11.

La práctica en el ahora llamado colegio, obviamente, gira en torno a estos objetivos. Las diversas *Orientaciones Pedagógicas*⁵⁴ irán recogiendo los contenidos, objetivos, niveles básicos de conocimiento, actividades, métodos y material didáctico, marcando las líneas generales de la planificación pedagógica de los distintos ciclos educativos, ofreciendo al docente un material imprescindible para la elaboración del Proyecto de centro y la Programación de aula. Su diseño curricular se establece a través de grandes áreas de aprendizaje, evitando la fragmentación en asignaturas: «áreas de expresión» (lenguaje, matemáticas, plástica y dinámica) y «áreas de experiencia» (social y cultural, ciencias de la naturaleza y formación religiosa). El «qué» se debe enseñar viene marcado a modo de objetivos operacionales de progresión creciente, facilitando así al profesor su evaluación, control y revisión de las distintas unidades.

Desde la perspectiva metodológica y atendiendo a su capacidad de influencia en la práctica escolar, debemos señalar cuatro aspectos como ejes renovadores de la reforma: el desarrollo de la educación personalizada, el sentido práctico de integración interdisciplinar de las áreas curriculares, la orientación y tutoría permanente del alumno y la evaluación continua. Buena parte del trabajo práctico se configura a través de las *fichas de individualización de la enseñanza*, cuya finalidad es «la realización de actividades, sugerencias y ejercicios a través de los cuales el alumno llega a adquirir determinados conocimientos y hábitos programados como objetivos»⁵⁵. Sus funciones caminan por la fijación de conocimientos, proporcionando la práctica necesaria para reforzar el aprendizaje, la aplicación de éstos a experiencias relacionadas con las unidades programadas, y aun la posibilidad de ayudar a superar dificultades de aprendizaje. Además de éstas «fichas de trabajo», nos encontramos con «fichas-guía», que orientan al alumno en lo que ha de hacer en cada momento, señalándole el proceso de trabajo o remitiendo al manual de consulta, «fichas de información», que añaden contenido necesario para su trabajo, o «fichas de control», destinadas a facilitarle su evaluación.

Así pues, además de su papel tradicional de transmisor del contenido, el maestro debe ayudar al alumno en ese trabajo personalizado y, sobre todo, centrará su labor en la observación y seguimiento diario del escolar, tutorizándole en su proceso educativo y registrando todos aquellos datos que faciliten su evaluación final en la consecución de los objetivos. Los cursillos de perfeccionamiento y especialización en las técnicas de las distintas áreas de aprendizaje, así como la ayuda de la investigación pedagó-

⁵⁴ O. 2-xii-1970, por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la E.G.B.; O. 6-viii-1971, por la que se prorrogan y completan las orientaciones pedagógicas para la E.G.B. y O. 27-vii-1973, por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación Preescolar. El entramado legislativo se completa con la Resolución de la Dirección General de Educación Básica de 21-x-1977, sobre Instrucciones de coordinación entre los primeros cursos de E.G.B. con el nivel de Educación Preescolar.

⁵⁵ Las fichas de trabajo, *Vida Escolar*, 145-46 (1973) 4-5.

gica a través de ensayos, centros piloto, I.C.E.s, etc.⁵⁶, se presentan como inexcusables. Por contra, el docente es desprovisto —como había ocurrido en largos períodos de nuestra historia— «de su legitimidad tradicional para determinar el qué y el para qué, limitándose al cómo», en definitiva, se le impide «pensar la enseñanza»⁵⁷.

3. LA PRÁCTICA ESCOLAR EN LA ESPAÑA DE LA DEMOCRACIA

El cambio de régimen político y el comienzo de la transición democrática suponen para el sistema educativo la necesidad de adoptar cambios y reformas substanciales. La plena escolarización con niveles de calidad dignos y la democratización de la enseñanza se presentan como los primeros retos a conquistar, dentro de una extensa problemática que reclama ya análisis histórico-pedagógicos más globales y sosegados.

Si bien es cierto que en los últimos años del franquismo se realiza un esfuerzo importante en cuanto a la creación de puestos escolares que, con ayuda del sector privado, aproxima nuestras tasas de escolarización al 100%, al menos en el tramo de educación obligatoria, es también necesario admitir que esta política comporta déficits de influencia decisiva en la calidad de la enseñanza: elevada ratio prof./alumno, excesiva «mortalidad» escolar, pervivencia de la escuela unitaria, demasiadas graduadas incompletas y desfasados planes de estudio con programas obsoletos, son algunos indicadores. Precisamente los «Acuerdos de la Moncloa» de 1977⁵⁸, asumen partidas económicas importantes encaminadas a mejorar la situación, con un margen de dos años. De otro lado, también como tarea urgente, será necesario adaptar el sistema educativo a las nuevas orientaciones políticas; es decir, incorporar contenidos que preparen al ciudadano para su participación en la comunidad, favorecer la implicación de todos los sectores sociales en el diseño educativo y posibilitar el control y la gestión democrática de la escuela.

Ante esta situación, no ha de extrañar que colectivos de muy distinto signo —desde movimientos de renovación pedagógica, Asociaciones de Vecinos, Escuelas de Verano o Colegios Profesionales— que venían funcionando desde mediados de los años sesenta⁵⁹, apuntaran soluciones a la hora de

⁵⁶ DE LA ORDEN, A. (1985). Innovación pedagógica en la Reforma Educativa de 1970, en *La Educación en la España Contemporánea. Cuestiones históricas*, Madrid, Ed. S.M.

⁵⁷ BELTRÁN LLAVADOR, F. (1992). La reforma del currículo, en *La Ley General de Educación veinte años después*, n.º extraordinario, *Revista de Educación*, pp. 193-207, citamos de la p. 197.

⁵⁸ *Pacto de la Moncloa. Informe sobre el programa de construcciones escolares*, Madrid, M.E.C., 1979.

⁵⁹ Otro tema de investigación que aquí solamente anunciamos, es el estudio de la labor desempeñada desde mediados de los sesenta por estos colectivos y movimientos de renova-

superar las lagunas anotadas. Ya en enero de 1975, la Junta General del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, aprueba la apertura de un proceso de debate y da a conocer un documento⁶⁰ que recoge trece puntos fundamentales de una nueva política pedagógica. En relación con el nivel primario, se exige una enseñanza obligatoria, gratuita, considerada como servicio público y gestionada con la participación democrática de todos los colectivos implicados. El Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Valencia, en la misma línea, concreta la labor escolar: «El papel de la escuela habrá de ser el de crear un medio rico en estímulos que favorezca la actividad de los alumnos, una actividad debidamente orientada, pero que en ningún caso puede reducirse a la mera recepción pasiva de la información que el profesor transmite ya elaborada», se reclama pues «una enseñanza activa, realmente significativa», en el marco de «un trabajo colectivo de investigación pedagógica y didáctica»⁶¹.

Cuantiosas fueron las propuestas y alternativas realizadas en estos primeros años de transición, por lo que podrían multiplicarse los testimonios y citas. En cualquier caso, todas invocan la necesidad de un nuevo tipo de contenidos y métodos e insisten en la inaplazable urgencia de recrear las condiciones necesarias que garanticen un control y gestión democrática del conjunto de las actividades educativas. Sin duda, la promulgación de la Constitución de 1978 y la definición programática de la educación del art. 27º.2, donde se señala que «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales», actuará como un auténtico bálsamo.

Todos estos referentes democráticos van impregnando paulatinamente la educación en todas sus facetas y niveles. La práctica en la escuela, no será una excepción. La actividad, el trabajo colectivo, la participación directa del alumno en el desarrollo de la clase, la nueva relación profesor-alumno, la adquisición de nuevos saberes que preparen para la vida social y democrática y la formación del alumno a base de experiencias y vivencias y no de meras conferencias, son algunos parámetros novedosos que, junto a las líneas de la Ley General de Educación, todavía en vigor, marcan la actividad práctica del aula.

ción pedagógica de carácter didáctico y profesional, no exentos de compromiso social y político, que mantienen vivo el espíritu democrático que debe presidir todo proceso educativo y realizan experiencias de distinto calado en la pedagogía «oficialista» y académica. La muerte del franquismo propiciará la explosión de estos movimientos.

⁶⁰ «Una alternativa para la enseñanza. Bases de discusión». Puede verse un resumen en *Cuadernos de Pedagogía*, 6 (1975) 39-41.

⁶¹ Una alternativa a la enseñanza, en *Informe sobre la enseñanza*, Valencia, Cosmos, pp. 15-20, citamos p. 18.

3.1. LOS PROGRAMAS RENOVADOS DE LA E.G.B.

Los problemas de implantación de la Ley General de Educación, fruto tanto de la falta de apoyo económico como de la urgencia política de su desarrollo⁶², claramente percibidos a finales de los sesenta, volvieron a poner de relieve los puntos centrales del trabajo práctico escolar: la crítica de los métodos («cómo se enseña») y la validez de sus saberes («qué se enseña»). Aun cuando resulta casi imposible su separación, fueron estos últimos —los contenidos— los primeros en renovarse atendiendo a la transformación de la función social de la escuela.

En efecto, ya el *Proyecto* ministerial sobre los nuevos programas⁶³, presentado a aconsulta pública a mediados de 1980, recoge dos líneas argumentales que razonan la pertinencia de la renovación curricular: los cambios socio-políticos acaecidos en España y el requerimiento de nuevas demandas sociales, conforman la primera; el envejecimiento de los contenidos y las elevadas tasas de fracaso escolar, éstas de carácter *técnico*, se agrupan en la segunda. Si parecía lógico que la escuela no deba estar ajena a los cambios políticos o que los principios que informan la Constitución sean recogidos a modo de contenidos —actitudinales en su mayoría—, resulta más difícil de entender cómo después de tan sólo una década de *Orientaciones Pedagógicas*, éstas necesitaran ser renovadas por bajo rendimiento escolar en el 30% de los alumnos, según datos oficiales. Se admitía así, que la «rigidez en los criterios de promoción automática del alumno», que la confusión creada por un «inmoderado desarrollo de los manuales escolares», que los excesos en la utilización de determinadas técnicas de trabajo como las «fichas», o que la formulación excesivamente amplia en objetivos y contenidos —amén de su carácter indicativo—, no había causado los efectos esperados y, por contra, producía cierta desorientación en un profesorado falto de instrumentos de apoyo didáctico⁶⁴.

Con todo, un R.D. de 9 de enero de 1981 sobre la Ordenación de la E.G.B., fija las Enseñanzas Mínimas para el Ciclo Inicial y una O.M. posterior —17 de enero—, regula las enseñanzas de Educación Preescolar y Ciclo Inicial de la E.G.B., estableciendo los Niveles Básicos de Referencia de los Programas Renovados⁶⁵. Desde la perspectiva de la práctica escolar, tres son los cambios más significativos: la configuración de la E.G.B. en ciclos,

⁶² RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J. L. (1990). Balance de urgencia de cuatro reformas curriculares, *Bordón*, 42, 257-65.

⁶³ «Documento Base de Introducción a los Programas Renovados de la E.G.B.», *Vida Escolar*, 206 (1980) separata de 15 pp.

⁶⁴ *Ibidem*, pp. 3-4.

⁶⁵ R.D. 69/1981 de 9 de enero (B.O.E., 17-I) y O.M. de 17-I-1981 (B.O.E., 21-I). Con posterioridad, se regulará los Ciclos Medio y Superior, quedando pronto éste en suspenso. Entre la abundante bibliografía, *Los Programas renovados de la E.G.B. Análisis, críticas y alternativa*, Madrid: I.C.E., Universidad Autónoma de Madrid, 1981.

unos nuevos Niveles Básicos de Referencia con mayor estructuración y grado de programación y la necesidad de contemplar determinados contenidos que responden a exigencias actuales de la sociedad.

Los ocho cursos de E.G.B. establecidos por la Ley General quedan estructurados en tres grandes ciclos: inicial (1º y 2º), medio (3º, 4º y 5º) y superior (6º, 7º y 8º). «Con el establecimiento de estos ciclos —se lee en el *Documento Base*— no se pretende la desaparición del 'curso' como unidad temporal de organización del aprendizaje, sino la integración de éstos en unidades más amplias que den mayor unidad al proceso educativo, permitan una mejor adaptación de los procesos de enseñanza al ritmo evolutivo de los escolares y una mayor flexibilidad en la organización y en la promoción de los alumnos». Razones, como vemos, psicológicas, didácticas, sociológicas y organizativas —administrativas diría yo— están en la base de dicho cambio. Otras, no de menor importancia, que afectan a la actuación de profesores y alumnos, son aducidas por críticos y defensores de la reforma: si para unos el llamado profesor-ciclo ofrece mayor unidad al proceso educativo y favorece la especialización del cuerpo docente, para otros se condena al alumno a un solo «modelo» durante varios cursos; si el ciclo permite recuperar con más facilidad a los retrasados, permitiéndoles un curso más para superar los objetivos del ciclo, otros se centran en las dificultades organizativas que ello plantea y se cuestionan el concepto de evaluación continua.

De otro lado, a diferencia de las *Orientaciones Pedagógicas* donde para cada nivel o curso de una determinada área de aprendizaje se presentan objetivos aislados a modo de niveles de referencia, los *Programas Renovados* estructuran el contenido primero en ciclos —respetando el concepto de áreas—, cada uno de ellos en «bloques temáticos», y éstos subdivididos —a su vez— en «temas de trabajo». Para cada tema, se relacionan una serie de objetivos funcionales concretos, vinculados a un «conjunto de acciones y experiencias que se proponen como idóneas para conseguir cada uno de los objetivos propuestos». Así pues, el grado de especificación de objetivos —a veces más superpuestos que estructurados— es mucho mayor, de forma que el docente tiene «programado» —quizás en exceso— todo el proceso de enseñanza-aprendizaje a seguir. Además, por si fuera poco, estos niveles de referencia compuestos no sólo por un conjunto de conocimientos, sino por «actitudes, asimilación de valores, hábitos, destrezas y técnicas de trabajo», podían ser completados «con objetivos específicos propios de la región donde la escuela se halle enclavada».

Finalmente, se incluyen en los *Programas Renovados* determinados contenidos que responden a las exigencias de la sociedad española actual. La educación para la convivencia, para la salud, para una adecuada formación del consumidor, para la conservación y mejora del medio ambiente físico y social, o la inclusión de nuevas tecnologías, son referentes que deben ser integrados dentro de las áreas de aprendizaje, dada la necesidad de formar al escolar para la vida futura y responder a todas las facetas de su personalidad.

Los resultados de estas modificaciones no serán los apetecidos: carácter no educativo del primer tramo escolar, programas sobrecargados en E.G.B., academicismo en el Bachillerato, falta de atención a alumnos con necesidades educativas especiales, o inadaptación curricular general, son algunas de las disfunciones. El gobierno socialista suspenderá la entrada en vigor de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Superior en 1983, y comenzará a gestarse una nueva reforma, la tercera en nuestra historia, del sistema educativo. *El Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*, verá la luz en 1987 y un nuevo *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, eleva la propuesta a definitiva en 1989, anunciando ya las líneas educativas del siglo XXI.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

La práctica escolar está sujeta a un conjunto de variables multirrelacionadas que presentan un entramado difícil de desentrañar. Por ello, como advertimos en la introducción, los estudios sobre la «cultura escolar» y más sobre aspectos prácticos son ciertamente escasos. Así pues, sin tratar de agotar la temática, hemos pretendido ordenar lo ya conocido, abrir puntos de reflexión o presentar algunos referentes que expliquen la evolución de esa práctica escolar en el transcurso del siglo XX. Sobre todo, hemos querido proponer nuevas líneas de investigación que, a nuestro juicio, necesitarían de mayor atención por parte de los historiadores de la educación.

Es evidente que la práctica escolar está condicionada por una cadena de filtros, a modo de planos superpuestos, que explican los modos y formas de actuación del trabajo escolar. En primer lugar, fruto del contexto ideológico, se sitúan las *Orientaciones Legales* —instancia política— que marcan los objetivos generales de la enseñanza; seguidamente, los *Cuestionarios* —instancia administrativa— señalan las directrices curriculares a desarrollar; los *Niveles Mínimos de Enseñanza*, concretan por cursos las disposiciones y objetivos emanados de las instancias anteriores; con todo ello, se elaboran los *Programas* —instancia docente— como conjunto organizado de actividades y experiencias, que el maestro deberá adaptar a la preparación de sus clases o *Programaciones de Aula*. El análisis detallado de la aparición de estos instrumentos didácticos en la evolución pedagógica del siglo XX, es —por tanto— necesario para aproximarnos al conocimiento de cómo se organiza la realidad práctica de nuestras escuelas.

No obstante, hay que advertir la presencia constante de algunos referentes básicos que apenas sufren modificaciones en este largo período. Es el caso de las tres grandes estructuras (instancia política, administrativa y práctica o docente), no siempre concordantes, que, independientemente de los instrumentos didácticos propios de cada etapa histórica, interactúan y orientan el diseño final del trabajo escolar, las malas circunstancias socioeconómicas del

Magisterio, o los déficits formativos, fruto —las más de las veces— de una escasa cualificación técnica y excesiva ideologización de los currícula de las Escuelas Normales, que obliga al maestro a «hacerse» en su oficio profesional con reglas artesanas y habilidades aprendidas en el ámbito experiencial.

Con todo, quizás sea la decisiva influencia de manuales y editoriales escolares en la conformación de la tarea diaria de la escuela —entre otras—, la «invariante» histórica más significativa. Si hasta la segunda mitad de siglo la ausencia de cuestionarios oficiales propicia el reinado de las enciclopedias, que ofrecen al maestro la planificación y ejecución programada de todos los aspectos académicos y curriculares de la enseñanza primaria, la aparición de instrumentos didácticos oficiales (cuestionarios, niveles mínimos, unidades didácticas, etc.) y la mejor preparación del docente, lucharán por romper la vinculación entre texto y currículum, aun cuando en algunos casos no obtendrán más recompensa que la de poder elegir entre el desarrollo que de las orientaciones pedagógicas oficiales hacen las diversas propuestas editoriales, quedando indefensos ante la reducción del currículum a una función puramente instrumental. Sin duda, la presión mediática de los textos puede explicar buena parte de la evolución histórica de la práctica escolar.

En realidad, hemos tratado de esbozar las perspectivas de un proceso que camina del voluntarismo a la regla, de la contestación a la renovación oficializada, en suma, de la definición a la generalización pasando por la experimentación. La relación entre el modo de desarrollar el trabajo escolar y su explicación pedagógica, puede precisarse en distintas etapas a lo largo del siglo XX: a principios de siglo se constata la total ausencia de documentos que sirvan de auxilio docente al maestro, será lo que hemos llamado la *pedagogía inexistente*; la aparición, a partir de los años veinte, de un buen número de programas no oficiales, gracias al esfuerzo y dedicación de profesionales de la enseñanza, marca una segunda etapa denominada la *pedagogía buscada*; con posterioridad, a partir 1953 con la publicación de los primeros Cuestionarios oficiales, el maestro dispone ya de un instrumento didáctico que le orienta en el qué, cuándo y cómo enseñar (*Pedagogía normatizada*); finalmente, este tránsito de una concepción «pasiva» del trabajo escolar, donde el niño es un recipiente a llenar apelando a su capacidad retentiva, a la consideración «activa» en la que el alumno basa su aprendizaje en la aplicación de conocimientos a través de actividades y ejercicios formativos, tiene su punto de inflexión en la *eficacia organizativa* de los sesenta, con las «unidades didácticas» como verdaderas guías de la actividad práctica.

En cualquier caso, no podemos olvidar los fuertes condicionantes de la realidad que impiden la implementación de buena parte de las innovaciones curriculares. Por ello, debemos hablar de otro registro (*pedagogía practicada*), que muchas veces no coincide con los preceptos legales, ni con las orientaciones pedagógicas marcadas. Además, no es infrecuente, y lo hemos podido comprobar, cómo las directrices curriculares no se corresponden con la orientación política a la que sirven, ni cómo tampoco las prácticas traducen siempre literalmente las directrices propuestas.

LUIS HUERTA NAVES: MAESTRO EUGENISTA Y PAIDÓLOGO

CARMEN DIEGO PÉREZ
Universidad de Oviedo

Reconstruir el ambiente en que un maestro —el asturiano Luis Huerta Naves— da sentido a sus pensamientos y acciones es el objetivo de esta comunicación. El comienzo de la trayectoria profesional de Huerta coincide con la difusión y arraigo en España de ideas y prácticas muy heterogéneas e innovadoras tales como el naturismo, la eugenesia, el excursionismo, el nudismo, el vegetarianismo, la paidología, etc. Todas promovieron conjuntamente actividades culturales y educativas, pues apelaban a la educación como medio de regeneración social. Huerta asumió e integró en la difusión de la Eugenesia y de la Paidología actuaciones parciales —el naturismo o el excursionismo, por ejemplo— que favorecían a estas corrientes del pensamiento, haciendo con su trabajo una acción informada y comprometida. Reconstruimos, pues, su pensamiento y su actuación pedagógica, tanto docente como divulgadora, desde 1910, que debuta como profesor, hasta 1941, que fue separado del servicio y dado de baja en el escalafón¹, e ilustramos algunos de sus argumentos a partir de los providenciales testimonios de treinta y ocho escolares de Santa Doradía, autores de setenta y un textos recogidos en la «Sección infantil» de una publicación semanal gijonesa, *Cultura e Higiene*, durante 1914. La publicación de estos textos se inició en enero de 1914 y terminó el 10 de octubre de ese año aunque la «Sección infantil» continuó. En relación con los testimonios de los escolares que entrecomillamos hacemos nuestra la nota a

¹ El 21 de mayo de 1941 fue dado de baja en el escalafón por una larga lista de cargos: actitudes contrarias a la *Causa Nacional*, simpatía con la izquierda, irreligiosidad, conducta inmoral, por masón y por sus planteamientos pedagógicos inaceptables. Véase MORENTE VALERO, F. (1997). *La escuela y el Estado Nuevo. La depuración del magisterio nacional (1936-1943)*. Valladolid: Ámbito, p. 715.

pie de página del número 103 —18 de abril de 1914— que inicia una serie de respuestas a la pregunta ¿cuáles son vuestros ideales?: «Respuestas como estas hay varias, que insertaremos, reflejando los diversos estados mentales de los niños para que el lector atento haga las comparaciones que la observación le sugiere».

El arraigo de las convicciones eugénicas de Huerta parte de su propia experiencia de adolescente desahuciado que logra superar la enfermedad, una peritonitis tuberculosa. Antes de terminar sus estudios de bachillerato en el Instituto Jovellanos de Gijón se le detectó esa enfermedad para la que no encontró remedio ni alivio en la medicina oficial. Sin embargo se aferró a la medicina natural enviando un informe sobre su estado a Alemania para que Luis Kuhne le enviase el tratamiento². Tras dos meses de vida campestre, deporte y dieta vegetariana consiguió superarla pero mantuvo los hábitos adquiridos entonces e intentó difundirlos e inculcarlos en sus alumnos. Después de este episodio terminó el bachillerato y estudió Magisterio en la Escuela Normal de Oviedo, terminando en 1910 y aprobando ese año las oposiciones con el número uno. Su primer destino fue la escuela de Santa Doradía, agregada al Instituto Jovellanos de Gijón³. Simultáneamente continuó adquiriendo conocimientos de Fisiatría lo que le facilitó, becado por la Junta para Ampliación de Estudios, obtener en diez meses de estancia en la Facultad Internacional de Paidología de Bruselas la licenciatura en Paidología en 1914. Desde su regreso se convirtió en un activo agente de difusión de los conocimientos paidológicos y eugénicos, contribuyendo a la historia de ambos. En este punto hay que reconocer que si la historia de la Paidología española no ha tenido demasiados cultivadores otro tanto cabe afirmar de la historia de la Eugenesia en nuestro país⁴.

² Kuhne tiene traducida en 1923 una obra al castellano, editada por Helios en Valencia, sobre medicina naturista y eugenista, *La salud de los niños por la higiene natural*. Huerta aporta informaciones sobre otros casos de jóvenes enfermos que con una vida sana y nuevos hábitos naturistas llegaron a ancianos y destacaron en alguna actividad: Eduardo Benot y Santiago Ramón y Cajal, (HUERTA, 1918a, pp. 48-55).

³ En esta escuela, en la que llegó a ser director, estuvo hasta 1917, año en que oposita de nuevo y obtiene una plaza en la Fundación González Allende de Toro y de aquí pasó a las Escuelas Nacionales de El Escorial donde permaneció un quinquenio. Siendo alcalde de El Escorial conoció al Inspector Provincial de Sanidad, Dr. J. A. Palanca al que expuso sus ideas de construir un hogar infantil donde se atendiera a los niños entre el periodo de lactancia y el escolar. Coincidiendo con el nombramiento de Palanca como Secretario de la Junta Provincial de Protección a la Infancia fue posible su construcción en El Escorial. En 1936 ejerció el magisterio en el grupo escolar Joaquín Sorolla. Además de la labor profesional desarrolló otras actividades públicas: fue presidente de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza, alcalde de El Escorial y Secretario primero de la Sección de Pedagogía del Ateneo de Madrid, durante el curso 1932-33.

⁴ La afirmación relativa a la Paidología es del profesor J. M.⁸ HERNÁNDEZ DÍAZ en *La Paidología en España a principios del siglo XX. Emergencia de una disciplina*, en *IX Coloquio de Historia de la Educación* (1996), «El currículum: historia de una mediación social y cultural», Granada: Osuna, p. 79 y la relativa a la Eugenesia nos pertenece pero la consideramos

En su faceta de publicista consideraba que las enseñanzas eugénicas y paidológicas debían sembrarse a voleo no sólo en las escuelas primarias, institutos, universidades, centros de cultura para obreros, centros de enseñanza técnica, academias, escuelas de bellas artes, sino también en círculos políticos, ateneos y centros sociales de cualquier índole (Huerta, 1934, p. 296; Noguera y Huerta, 1934, p. 318). Él utilizó la palabra, hablada y escrita, para difundirlas y también para arremeter contra algunas prácticas habituales en su tiempo. Si de sus clases no hay testimonio directo no ocurre lo mismo con las conferencias que pronunció en las múltiples asociaciones populares de Cultura e Higiene que funcionaban en distintos barrios de Gijón⁵, en los Ateneos Obreros de Gijón, de Toro y de El Escorial, pues varias fueron publicadas (1914, 1917, 1918b, 1919). También vieron la luz varios artículos (1924, 1934), ponencias y comunicaciones (1931, 1934) y libros (1918a, 1927, 1930, 1931, 1932, 1935). Fue colaborador habitual de periódicos como la ya mencionada publicación semanal asturiana *Cultura e Higiene*, la valenciana *Estudios (1928-1936)*, continuadora de *Generación consciente (1923-1928)*; el diario *El Sol*; la *Revista de Pedagogía*; *Gaceta Médica Española*, de la que fue jefe de la sección de Eugénica; *La Escuela Moderna*, de Madrid; *Revista de las Escuelas de España*, *Revista de Puericultura*, de Reus, *La Casa del Médico*, de Zaragoza; redactor-jefe de *El Magisterio Nacional* (segunda época), órgano de la Asociación Nacional del Magisterio Primario, etc.

Cualquier obra comienza por los cimientos por eso insiste en la necesidad de alcanzar una maternidad consciente y científica. La labor que realizó en este sentido ya ha sido señalada en otro estudio⁶ pero conviene reiterar que la búsqueda de unas buenas condiciones para la maternidad biológica era una medida para evitar la degeneración de la raza en la que insistió adoptando una postura más radical que la de sus correligionarios. Afirma Mary Nash que el desarrollo de la maternología como vía para frenar la depauperización de la raza no fue exclusiva del ámbito médico, partidario de un eugenismo más conservador, sino que son otros reformadores sociales, en la órbita del eugenismo social, sus mayores reivindicaciones

avalada en los escasos trabajos que hay sobre esta temática: LÁZARO LORENTE, L. M. (1992), Naturismo, Eugenesia y Educación en España en *Educació, Activitats Físiques i Esport en una perspectiva històrica*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, pp. 318-325 y ÁLVAREZ PELÁEZ, R. (1985), Introducción al estudio de la eugenesia española (1900-1936). *Quiqup*, 1 enero-abril, pp. 95-122.

⁵ A la Sociedad Popular de Cultura e Higiene, creada en 1903, ofertó las ideas de crear una Escuela de Madres para iniciar la regeneración física de la raza y la de convocar concursos de puericultura, siendo rápidamente acogidas ambas iniciativas. Véase *Cultura e Higiene*, 76, 11 de octubre de 1913 y en el 80, 8 de noviembre de 1913 el cuestionario de Puericultura que se impartiría en dichas escuelas. Sin embargo la ausencia de Luis Huerta desde abril de 1914 para disfrutar la beca demoró la creación de esta escuela.

⁶ GONZÁLEZ, M. y DIEGO, C. (1990). Hacia una maternología y puericultura científicas: la propuesta eugénica, en *Mujer y educación en España, 1868-1975*. Santiago de Compostela: Sociedad Española de Historia de la Educación-Departamento de Teoría e Historia da Educación da Universidade de Santiago y Universidade de Santiago, pp. 171-176.

dores y reconoce que "uno de los grandes dirigentes de la reforma social eugénica"⁷ fue el pedagogo Luis Huerta quien relacionó el desarrollo de la maternología con una política eugénica de mejora de la raza en su obra *Eugénica, Maternología y Puericultura. Ensayo de un estudio sobre ESTIRPICULTURA o cultivo de la especie humana por las leyes biológicas; o sea, manera científica de engendrar y criar hijos sanos, buenos, listos y hermosos*, cuya primera edición apareció en 1918 en Madrid y la segunda revisada, con el título *Eugénica*, en Valencia, en 1927, y laboró por su consecución desde la escuela y la palestra. Sin embargo, Huerta estaba convencido de que esta labor era obra conjunta de médicos y maestros, entendiendo que ambos son los nuevos guías (1930. *Estudios*, 85, pp. 16-17). El siguiente paso en la mejora de la raza era una crianza técnica y científica. Así tras conocer *in situ* la *Case dei bambini* fundada por María Montessori reivindicada para atender a los niños entre los 3 y los 7 años la labor de las «paidotécnicas, es decir, mujeres versadas en Paidotecnia, que es el arte de aplicar los principios de la ciencia del niño, genéricamente considerado, a la educación especial de cada individuo—niño. En aquella institución las reglas se derivan de los principios bio-psicológicos, descubiertos por la doctora Montessori» (*Cultura e Higiene*, 99, 21 de marzo de 1914).

Para lograr un efecto multiplicador de los principios eugénicos aplicables al matrimonio y a la crianza de la prole reclamó públicamente en 1932 la formación de las maestras en los principios y la técnica del *birth control* —«no se puede hacer obra de eugenesia sin contar con este valiosísimo recurso de la ciencia» afirmaba (Noguera y Huerta 1934, p. 161 y Huerta 1934, p. 296-301)— para que, a su vez, educasen sexualmente a la mujer de los pueblos donde ejerciesen. El magisterio primario llevaba la cultura a los más apartados rincones del país, pero para ello debía ser formado en esos conocimientos. Así pues, reclama la apremiante implantación de la enseñanza de la eugénica en las Escuelas normales, la creación de laboratorios pedagógicos y la actualización de conocimientos pedagógicos con los aportados por Lay, Decroly, Montessori, Dewey, Natorp, Kerschesteiner... En las reformas proyectadas por el gobierno republicano no se contemplaba ninguna de esas peticiones y quizá por ello Huerta calificó la labor del Ministerio de Instrucción Pública de «obra de una burocracia mentalmente entumecida, plagiaría, desconocedora de la vida real actual y de sus exigencias culturales» (1934, p. 298).

El maestro debía ser, además, «paidólogo», esto es, biólogo del niño en la medida que le sea dable» (1931, p. 27). El desarrollo de la Paidología facilitaba el mejor conocimiento de éste pero para ello «es preciso medirle (Paidometría), hacer con él un detenido y atento examen psicosomático, es decir, mental y corporal (Paidoscopia)» (*Cultura e Higiene*,

⁷ NASCH, M. (1993). Maternidad, maternología y reforma eugénica en España 1900-1939. En DUBI, G. y PERROT, M. (Dir.). *Historia de las mujeres en Occidente*, t. IV, Barcelona: Círculo de Lectores, p. 632.

182, 23 de diciembre de 1915), siendo obligación del maestro tener la ficha biométrica del niño actualizada (1931a, p. 49). Para él, la Paidología es una ciencia que organiza el estudio del niño utilizando los datos de la ciencia experimental y en ese sentido «puede inspirar al educador como la fisiología inspira al médico, como la física, la mecánica y la química al ingeniero» (1918b, p. 45). En definitiva, el maestro tenía que ser un «naturalista entregado al estudio de la leyes que rigen el desenvolvimiento natural de un ser vivo: el “niño”» (1931a, p. 27) y comenzaría por adaptar la enseñanza a la naturaleza psicológica.

La formación del magisterio no era el único cambio que debía repercutir en las escuelas primarias. También era necesario matizar las expectativas que manifestaban la mayoría de los padres respecto a la instrucción general que debía proporcionar la escuela a sus hijos —leer, escribir y contar— pues para él la escuela tenía otra misión:

«dirigir y estimular la acción del niño, enseñándole a pensar, a sentir y a obrar con independencia; en crear hábitos de honradez y trabajo; en despertar nobles y levantados ideales; en encariñar al niño con la Naturaleza, para que saque partido de las cosas útiles que le rodean, y con la práctica asidua de virtudes excelentes, como la limpieza, el orden, la disciplina consistente, el ahorro y otras, en una palabra, en formar caracteres sanos, psicofísicamente hablando» (*Cultura e Higiene*, 101, 4 de abril de 1914, p. 3).

La cultura general que la escuela primaria proporcionase al niño debía ser una «cultura biológica», «fundamentalmente somatológica (fisiológica e higiénica)», pero la escuela primaria de entonces, según él, atávica y recalcitrantemente rutinaria «sigue emperrada, como testa asnal, en dar a la infancia, por procedimientos absurdos, la vieja “Cultura literaria”, estéril, insípida y contraproducente»⁸.

Apoyado en la Biología, rechazó y atacó el distinto programa de estudios primarios que se destinaba a los futuros obreros o a los futuros intelectuales, pues no hay diferencias biológicas y ambos se comportaban como ignorantes en esta materia, pues unos se destrozaban en los chigres y otros en los casinos: «*todos somos obreros*: unos lo son de la ciencia, otros del arte, otros de la Vida (maternidad), otros de la industria, otros, en fin, lo son mecánicos, manuales, etc.» (*Cultura e Higiene*, 148, 27 de febrero de 1915), por tanto, todos debían adquirir conocimientos biológicos para no perder los naturales instintos de reproducción y conservación fisiológica y evitar el alcoholismo, las cipridopatías, el cafeísmo, la tabacosis, la morfomanía..., que minaban tanto la propia salud como la de sus hijos. La escuela debía fomentar el instinto de conservación y dejar de producir sólo intelectuales

⁸ Palabras textuales tomadas de *Cultura e Higiene*, del 20 de febrero de 1915 y de su comunicación «La obra cultural de la escuela primaria» (1921). En ésta, presentada el 18 de mayo de 1917, insiste en que «La escuela primaria tiene forzosamente que orientarse en la biología», p. 25. En la misma idea insiste en 1918b, p. 309.

o sólo obreros y formar al futuro padre de familia haciendo del alumno un excelente reproductor eugénico (Noguera y Huerta, 1934, p. 163).

A su juicio, el programa escolar debía incluir nuevas materias de enseñanza y profundizar en otras. La Higiene ya se contemplaba en el currículum pero no había surtido los efectos deseados pues afirma Huerta: «Los que presumen de intelectuales, no saben de la higiene más que es una *asignatura que dieron* en la escuela o en el instituto» (*Cultura e Higiene*, 245, 6 de enero de 1917), sin embargo la Higiene debía ser enseñada en la escuela porque es «ciencia salvadora del bienestar individual y colectivo, sólido fundamento de la futura *Moral*». Huerta se mantuvo siempre al tanto de las publicaciones y trabajos de otros acerca de la enseñanza de la higiene tal y como lo muestran las reseñas que hizo de las obras de Maud A. Brown, *La nueva enseñanza de la higiene* y del Dr. Sainz de los Terreros, *Desarrollo e higiene del niño desde el comienzo de la segunda infancia*⁹. Para acercar este conocimiento a los escolares y facilitar una vida higiénica y eugénica recomendó en los libros de lectura escolar que escribió obras acordes con esta línea: *Salud, fuerza y belleza* de Saimbraum, *Fisiología e higiene* de Rogelio Francés, *El hombre* de Victoriano F. Ascarza o *Las maravillas de cuerpo humano* de Octavio Beliard (1932a p. 224). No sólo busca la inculcación de hábitos higiénicos en la población sino que también le preocupa la higiene escolar y así lo manifiesta al pedir al alcalde de Gijón que dote a las escuelas municipales de baños para los niños¹⁰.

La escuela primaria también debía facilitar la «educación preparatoria para la vida sexual sana y normal» (Noguera y Huerta, 1934, p. 155). Esta educación era necesaria, entre otras razones, para controlar la descendencia numerosa que pasa por disciplinar y encauzar el instinto sexual. Uno de los primeros libros de lectura que escribió para la enseñanza primaria en 1921 lo tituló cuando lo terminó *Vida sexual: lecturas eugénicas para el grado superior de la instrucción primaria*. Sin embargo, cuando finalmente se publicó, en 1930, tras recibir un accesit en el concurso convocado por el Ministerio de la Gobernación en 1929 para encontrar un libro adecuado sobre esta temática, su título fue *La educación sexual del niño y el adolescente*, e iba destinado a niños y niñas a partir de los 12 años. El Doctor Enrique D. Madrazo, en el prólogo, reconoce que éste es un tema que no había sido tratado por los pedagogos y que esta educación, unida a las enseñanzas higiénicas, sirve para salvar la vida y la raza.

Otra materia de enseñanza que reclama para todas las escuelas —públicas y particulares, de niños, niñas o adultos— son los conocimientos de bromatología (*Cultura e Higiene*, 209, 29 de abril de 1916). La acción benéfica que le reportó la dieta vegetariana posiblemente le indujo a exagerar

⁹ Ambas publicadas en la *Revista de Pedagogía*, febrero, 1932, pp. 92-93 y en el n.º 54 de octubre de 1926.

¹⁰ *Cultura e Higiene*, 151, 20 marzo de 1915 recoge la cura hidroterápica que Huerta propone en una carta publicada en *El Comercio*.

sus efectos y si es prudente al recomendar el consumo de carne una vez al día, atribuye a una mayor ingesta efectos desproporcionados: «La carne es un veneno que paulatinamente arrastra a quien abusa de ella a una vejez prematura y produce también la degeneración de la raza» (1930, p. 34). Sus alumnos expresaron en sus redacciones una atracción por la vida agrícola, encontrando en el cultivo de la tierra una actividad favorita pues así podían producir alimentos sanos. También son partidarios de sustituir los estancos, que venden productos insanos, por fruterías y lecherías.

No sólo postulaba la introducción de nuevas materias de enseñanza para mejorar las condiciones individuales de vida sino que también le preocupó el compromiso ciudadano, mostrándose partidario de la enseñanza del Derecho en la escuela primaria pues por una parte todo ciudadano debe conocer las instituciones que lo regulan y por otra «La cultura integral del hombre, además del aspecto biopsicológico, tiene un importantísimo *aspecto social*, totalmente descuidado hasta el presente en la escuela primaria tradicional» (*Cultura e Higiene*, 250, 10 de febrero de 1917). Siguiendo las propuestas de Martí Alpera y Rufino Blanco recomienda aprovechar el medio escolar para formar hábitos jurídicos —los juegos infantiles y sus reglas son manifestaciones embrionarias de formas jurídicas— y otros acontecimientos —las elecciones, el cumpleaños del rey, etc.— para llevar a cabo esta enseñanza.

Desde el comienzo de su actividad magistral y publicista coincidió con algunas experiencias educativas que apoyó y reforzó con ahínco como el *scoutismo*, el naturismo, el irenismo, etc. Cooperó con actividades que buscaban una vida más sana y equilibrada. Así, durante su estancia en Gijón, colaboró con la asociación de Exploradores gijoneses, que es una de las agrupaciones *scout* que funcionaban en España. El *scoutismo* favorece la convivencia del pobre y del rico pues en esta asociación practican juntos virtudes ciudadanas y se hacen vigorosos practicando ejercicios al aire libre. En cuanto institución cívica y educadora promueve las prácticas higiénicas, los ejercicios físicos, el espíritu humanitario, el altruismo, la convivencia fraternal, universal y cosmopolita. Huerta fue instructor de los exploradores gijoneses como naturalista pero además de procurar la higiene y el desarrollo físico de los Exploradores enseñó cosas de utilidad práctica, ejerciendo de instructor cocinero-panadero y de cronista¹¹. Igualmente participó en la colonia escolar de Reus de 1931 (1932b, p. 1) de la que se muestra muy satisfecho no sólo porque el Ayuntamiento de Reus retomó esta actividad —iniciada en el verano de 1923 fue suspendida durante la Dictadura primorriverista—, sino también porque favorece la colaboración médico-pedagógica pues, seleccionados por sus carencias somáticas, los escolares reciben, además de una alimentación equilibrada, un com-

¹¹ *Cultura e Higiene*, 67, de 9 de agosto de 1913, p. 6 y n.º. 93 del 7 de febrero de 1914 donde le proponen como «Instructor especial con destino a los tres grupos».

plemento formativo intelectual —lecciones de cosas ocasionales— y educación física a cargo de un profesor especializado.

Repudiando la guerra, que había vivido *in situ* durante su estancia en Bélgica y le hizo titubear en sus creencias religiosas (1918a, pp. 53-54), aceptó como modelo de enseñanza el facilitado en las «escuelas nuevas» entendiéndolas como escuelas de la paz. Arremetió contra la patria que pone en manos de los individuos armas homicidas y les exige que sacrifiquen «cruenta y ferozmente la vida sagrada de un semejante nuestro» (1918b, p. 42), cuando lo que debía imperar era la fraternidad humana universal. El objetivo de la educación era, según Huerta, entronizar «de hecho en el mundo la paz y la justicia sociales» (1919, p. 11) para lo cual hay que cultivar la solidaridad en todas sus modalidades. El repudio de la guerra arraigó en casi todos los escolares pues son muy pocos los que no hacen alguna referencia en sus escritos a la desgracia de la guerra que les impediría lograr sus expectativas laborales futuras. Un ejemplo es un niño de 10 años que aspira a ser inventor o descubridor, pero sospecha que puede tener dificultades para lograrlo porque: «Hay hombres que tienen mucho talento y pueden ser acaso inventores o descubridores, y por causas de las guerras no lo logran, pues los matan». Otro argumenta que a la patria se la defiende no a machetazos o cañonazos sino con chispazos de ciencia. La situación bélica sensibilizó a todos los escolares que manifestaron un profundo rechazo de la guerra y sugirieron soluciones previas para evitar el enfrentamiento: en lugar de fabricar máquinas destructoras construir instrumentos de agricultura, plumas, etc. A la defensa y grandeza de la patria contribuirían adquiriendo profesiones honradas con las que se incrementaría la riqueza de España. Así, alguno jerarquiza su ideal profesional y, calculando que sus primeras aspiraciones pueden no cumplirse, prevé una alternativa: ser profesor mercantil, que percibe como una forma de ayudar a la fama y buena imagen de España: «Todo eso es para honrar a España. España necesita muchos sabios e inventores. España, se puede decir, fisiológicamente, que está muy débil». Varios señalan que dada su edad la mejor forma de amar a España es asistir a la escuela y ser un buen escolar, dócil y aplicado.

Para introducir los conocimientos de las materias de enseñanza mencionadas y unas nuevas prácticas debían desaparecer sus contrarias y en ese sentido inició una acción demoledora y destructiva que podemos concretar y sintetizar en sus campañas antialcohólicas, antiinflamistas, contra la trata de blancas que, junto con la difusión y práctica del naturismo, el *scoutismo*, el irenismo, etc., conformaban todo un paquete de campañas de terapéutica social. No se cansó de afirmar que la embriaguez degrada y envilece al hombre. Expresó su pensamiento concisa y precisamente en dos decálogos: uno incluido en su obra *Salud. Anecdotario de un niño*, libro de lectura destinado a niños entre 7 y 9 años, donde ordena: «No beberás alcohol; quien lo bebe se mata o puede matar al prójimo» (1935, p. 123) y en el artículo VI del Decálogo Patriótico de los Españoles se lee: «No fuma-

rás nunca ni beberás más que agua fresca.— El español que fuma y bebe licores o se embriaga, atenta contra el vigor de nuestra raza; se degenera a sí mismo y engendra una prole degenerada» (*Cultura e Higiene*, 158, 8 de mayo de 1915). El artículo VII de este último decálogo describe plásticamente los nocivos efectos del consumo de alcohol y de la trata de blancas: «*Huirás de la taberna, del garito y del burdel.* En estos antros inmundos se envilecen las conciencias, se quebranta la salud, se vulneran los cerebros, se anquilosa el pensamiento y se dilapidan las fortunas y los salarios. Estos lugares malditos son los calabozos infernales de la tierra, origen de todas las discordias de familia y de todas las grandes miserias de las naciones». La lucha contra el alcoholismo fue emprendida en varios frentes pues era práctica habitual en la población dar a los niños bebidas alcohólicas, quizá por ello el primer Congreso de protección a la infancia celebrado en Bruselas consideró tal práctica como delito. La habitual convivencia de los escolares con el alcoholismo es capitalizada para despertar su conciencia. Un ilustrativo ejemplo nos lo proporciona un niño de 13 años, al manifestar su decisión de cambiar: «Seré un antitroglodita del siglo XX porque para mí todo eso de los chigres y cafés está de más, aunque yo esté internado dentro, porque yo todavía no puedo disponer».

Otras dos celebraciones populares —las corridas de toros y las fiestas de disfraces— le desagradaban especialmente y contra ellas arremetió. Las campañas antiflamenquistas encontraban en los distintos periódicos su medio de difusión y varias organizaciones se enfrentaban a ese espectáculo por morboso y violento, consiguiendo, si no su desaparición, al menos la protección de los menores, pues desde el 11 de enero de 1930 el Ministerio de la Gobernación prohibió la asistencia de éstos a las corridas de toros y a los espectáculos de boxeo (Orden 2 de enero 1930, *Gaceta de Madrid*, 3 de enero de 1930). Buscando iniciar entre los niños actitudes anticarnavalescas, para que no se prestasen al espectáculo y la exhibición, ni participasen de la burla de estas fiestas, arremetió contra estos certámenes populares de vanidad paternal. La transcripción de una nota suya será suficientemente ilustradora:

«Todavía tengo grabada en la retina la estrambótica visión de la fiesta carnavalesca de los niños. Da grima solamente el pensar que las autoridades contribuyan al fomento de estas fiestas, enteramente opuestas a la verdadera educación, semilleros prolíferos de vanidades y fantochería. ¡Qué contratos! Pedid a esas mismas autoridades respetuosamente una subvención para poder educar a vuestros hijos o que reemplace las mesas y bancos rotos de una pobre escuela nacional por otros nuevos y pedagógicos, y veréis cómo sale a relucir la tan socorrida y gastada muletilla: «¿De dónde quieren ustedes que los saquemos si no hay consignación en el presupuesto?». Toda súplica resulta inútil; sólo consigue algo aquel que sabe poner en práctica el indigno caciqueo» (*Cultura e Higiene*, 146, 13 de febrero de 1915, p. 4).

Las ideas antialcohólicas y antiflamenquistas vuelven a manifestarse con una nueva pregunta: «si fueras rico ¿qué harías?». La mayoría invertiría el dinero en el bien público, pero no falta quien con la mejor voluntad

quiere comprar «todas las plazas de toros para destruirlas y fundar centros de cultura» o pasar a la posteridad, dice otro de 10 años, fundando «grandes sociedades antitaurinas para desterrar de España a los hombres incultos. En estas sociedades no permitiría que se fumase ni se bebiese». Otros proponen fundar sociedades protectoras de animales y plantas. Quizá los niños estaban muy sensibilizados respecto a las corridas de toros pues el 15 de agosto de 1914 se celebró una fiesta cultural y antitaurina en la que colaboraron las asociaciones culturales, los centros educativos, los colectivos obreros y los partidos y en la que Aniceto Sela, Rector de la Universidad de Oviedo, dirigió la palabra al público congado.

¿Son simples muestras de ejercicios escolares? ¿dejaron algún sedimento en los estudiantes? Cabe pensar que los temas objeto de redacción —¿cuáles son mis ideales? y si fueras rico, ¿que harías?— fueron elegidos para motivar la reflexión, previamente orientada en el aula con las explicaciones del maestro. Las enseñanzas de Huerta en la escuela de Santa Doradía tenían que abstraer a los niños de un contexto real hostil para que desearan una vida sana. Huerta provoca intencionalmente el aprendizaje de nuevas pautas de comportamiento y pensamiento en los escolares. Éstos captaron qué cosas eran relevantes y las integraron utilizando nuevos argumentos en sus discursos. Pretendió la transformación de la escuela primaria, pues en ésta se pueden y se deben apreciar las «corrientes vitales del siglo» (1921, p. 25). Hizo de la escuela de Santa Doradía una escuela revolucionaria pues permitía que cada niño hiciese «lo que *debe* y *quiere*» y relegaba a un segundo lugar la instrucción. A pesar de la libertad que daba a los escolares consiguió que éstos fuesen disciplinados: «Allí, en mi escuela, al niño que se cansa no se le obliga torpemente a continuar trabajando; antes bien, se le invita a que salga a corretear un poco por la playa u otro sitio ameno. Los niños van a la escuela porque quieren, pues bien dicen ellos que “el maestro no pega por *pirarla*”, y, a pesar de esto, sólo un caso incorregible se registra de falta de asistencia voluntaria: el de un alumno procedente del primer grado, que ya pasó a nuestra clase con la filiación de anormal» (*Cultura e Higiene*, 101, 4 de abril de 1914). Tras estos esfuerzos, y a pesar de la dureza de sus palabras contra la política de los distintos gobiernos, afirmaba en 1935 que «la escuela primaria en España empieza a *desperzarse*» (1935, p. 7).

La labor de este «obrero rudo de la cultura» (1919, p. 3), como él se autodenomina, ilustra las tendencias y orientaciones educativas producidas en la España contemporánea de principios del siglo XX, especialmente la paidología y la eugenesia que, al no haber tenido una continuidad temporal consistente, permanece en gran medida ignorada —a pesar de que sus planteamientos, transformándose, han contribuido a conformar nuevos comportamientos sociales—. La aproximación al universo mental de Huerta y a su trayectoria personal que iniciamos en esta comunicación nos permite atisbar que no es un miembro más del colectivo eugenista sino que es un agente social con actuaciones peculiares que transformaron su entorno más inmediato con su activa y consciente obra.

REFERENCIAS

- Conferencia leída por Don Luis Huerta Naves en el Teatro Latorre de Toro (Zamora) en la reunión pública organizada por el Centro Obrero de esta ciudad el día 25 de noviembre de 1917, para solicitar del Gobierno la amnistía de los que sufren condena por delitos políticos y sociales y en especial y con urgencia por los ciudadanos del Comité de Huelga.* Toro: Imprenta de L. Calderón, 11 pp.
- HUERTA, L. (1914). *Por qué mueren los niños. Conferencia explicada en la Asociación de Cultura e Higiene de la Calzada*. Gijón: Imp. y Librería de Lino V. Sangenis, 23 pp.
- (1919). *La educación social. Conferencia dada en el Sindicato Obrero Católico de El Escorial el 15 de enero de 1919*. Madrid: Imprenta de los Sucesores de Hernando, 19 pp.
- (1924). La doctrina eugénica. *Revista de Pedagogía*, III, pp. 131-135.
- (1927). *Eugénica*. (2ª edición revisada). Valencia: Talleres Tipográficos La Gutenberg.
- (1930). *La educación sexual del niño y del adolescente*. Madrid: Instituto Samper.
- (1931). *Hacia un estado universitario internacional*. Madrid: Javier Morata, editor.
- (1932a). *Las Artes en la Escuela. Libro de lectura y de iniciación al estudio de las artes útiles, de las artes bellas y las artes liberales*. Madrid: Juan Ortiz editor.
- (1932b). *La colonia escolar de Reus 1931*. Reus: Imprenta Diana
- (1934). La eugenesia y la preparación del maestro, *Revista de Pedagogía*, 151, pp. 296-301.
- (1935). *Salud. Anecdotario de un niño*. Madrid: Magisterio Español.
- HUERTA NAVES, L. (1918a). *Eugénica, maternología y puericultura. Ensayo de un estudio sobre estirpicultura o cultivo de la especie humana por las leyes biológicas; o sea, manera científica de engendrar y criar hijos sanos, buenos, listos y hermosos*. Madrid: s.e.
- HUERTA NAVES, L. (1918b). *Syllabus de pedagogía científica. Resumen del cursillo de conferencias sobre dicha materia, explicado por el autor en la Fundación González Allende*. Toro: Imprenta de Calderón, 1918, 47 pp.
- HUERTA NAVES, L. (1921). La obra cultural de la escuela primaria. En *Asociación española para el progreso de las ciencias. Congreso de Sevilla*. Madrid: Imprenta Clásica Española.
- NOGUERA, E. y HUERTA, L. (Dir.) (1934). *Genética, eugenesia y pedagogía sexual*. Madrid: Javier Morata, editor.

PRECEDENTES Y EXPERIENCIAS FREINET EN MALLORCA

ANTONI J. COLOM CAÑELLAS

Universitat de les Illes Balears

El estudio de la presencia de Freinet en Mallorca se inscribe dentro del contexto de la renovación educativa que de alguna forma se inicia en la Isla coincidiendo con la crisis del noventa y ocho. Si como se ha dicho, España se descubre y mira hacia sí misma, en el caso de la educación el 98 sirve para abrirse a Europa.

La influencia de C. Freinet en la práctica escolar mallorquina está aún por estudiar. En esta ocasión, presentamos su estado investigacional (1931-1936) sabiendo que gran parte de la documentación necesaria para una mayor información, por motivos de seguridad, fue destruida al inicio de la guerra incivil. Sin embargo, y a pesar de lo minoritaria de la presencia freinetista en la isla, no hay duda que su estudio es una contribución al conocimiento de las influencias que Freinet generó en España, y en consecuencia, a *las prácticas educativas* más avanzadas que se dieron en el seno de nuestra renovación educativa.

Ya se sabe que la utilización de la imprenta en la escuela no es ni mucho menos originaria de Freinet. Cabe tener en cuenta que ya Luis XIV aprendió a leer mediante la utilización de tal artefacto, al igual que Paul Robín, en un hospicio belga, algunos siglos después. Es decir, hay una cierta tradición a la hora de relacionar imprenta y escuela ajena a la obra de nuestro autor. Pues bien, en Mallorca, y ya a fines del XIX, encontramos también algunos precedentes, por lo que, junto con la práctica auténticamente freinetista que se dará ya a partir de los años treinta, se conformarán como los objetivos prioritarios de nuestra aportación.

1. PRECEDENTES

El conocimiento de los precedentes freinetistas nos ayudarán a conocer los puntos culminantes de la educación mallorquina en torno al 98. Así el primero de ellos lo encontramos en la experiencia que realizara Miquel Porcel Riera en 1891, en la Escuela de Prácticas aneja a la Normal, de la cual era director.

Miguel Porcel (Manacor, 1869-Barcelona, 1933) es uno de los maestros más importantes de su época pues su actividad pedagógica, a pesar de que fuese desarrollada siempre en Mallorca, tuvo ciertos niveles de incidencia sobre la pedagogía española y latinoamericana, pues a él se deben dos aportaciones de cierto interés; en primer lugar y como fruto de su estancia en Nås (Suecia) durante el curso 1890-91¹, publicará, en 1892, un libro *Los trabajos manuales en la escuela primaria*², que sería el primero en editarse en nuestro país sobre tal temática. En segundo lugar, cabe señalar que es a partir de 1895 cuando empieza la ingente obra de publicar los que luego se denominarían «Grados Porcel», o libros escolares basados en el método cíclico y orientados entonces a las escuelas graduadas, o mejor dicho, a posibilitar la graduación de las escuelas, de los que llegó a vender más de un millón de ejemplares. Su influencia en España fue en este sentido significativa al igual que en Argentina, Ecuador y Cuba, principalmente. Tanto es así que la República del Ecuador lo premió en 1909 por la valiosa contribución que sus libros de texto habían hecho a la alfabetización del país. Por otra parte, no hay duda que es una de las primeras influencias de práctica escolar herbartiana en España³.

¹ Este viaje fue subvencionado por la Diputación de las Baleares que en aquellos momentos presidía el liberal Alejandro Rosselló, el mismo que años atrás (1880-1887) había estado al frente de la *Institución Mallorquina de Enseñanza*, de clara inspiración institucionista y a la que Giner de los Ríos no duda en calificar como el mejor centro seguidor cuando no superador —caso de la coeducación— de su pedagogía. En este sentido, no hay duda que Miguel Porcel se nos presenta para la pedagogía mallorquina como el eslabón articulante entre pedagogía institucionista y los movimientos de renovación educativa propios de la Escuela Nueva. Véase en este sentido A. J. COLOM, A. J. (1980). Un cas d'influència institucionista a Mallorca. Els inicis de l'activisme escolar, *Lluc*, 693, Setembre-octubre. Asimismo puede consultarse del mismo autor (1990). *Assaig d'història de l'educació a la Mallorca contemporània*, Palma: Servicio de Publicaciones de la Universitat de les Illes Balears.

² El citado libro está editado por la Imprenta Tipográfica Provincial de Palma en 1892. Cuenta con una segunda edición de 1915. De todas formas cabe advertir que al regreso de Suecia, en el verano de 1891, Miguel Porcel Riera, de acuerdo con la Inspección, impartió un cursillo a los maestros a fin de introducir las manualidades en las escuelas mallorquinas.

³ A nivel teórico ya se relaciona a Herbart con el método «concéntrico» o «cíclico» al menos en 1889, a través de la polémica que sobre la cuestión mantuvieron M. Carderera y Santos Robledo en las páginas de *La Enseñanza*. En 1891, la obra de P. Alcántara en su primera edición —*Compendio de Pedagogía teórico-práctica*, Librería Vda. de Hernando y Cia., Madrid, 1891— también da acertada cuenta del método cíclico al que se refiere en distintas ocasiones (pp. 54 y 55, 247 y 248 y 252 a 256). Incluso hay precedentes de carácter práctico o de aplicación, pues no debemos olvidar que la revista *El Monitor* de Barcelona, en 1890, convocaba un premio a fin de destacar el mejor trabajo que se presentase de aplicación del método

Es asimismo el introductor en Mallorca de las colonias escolares (1893) y de la graduación de la enseñanza que ya aplica en su escuela en 1897. Difusor del dibujo libre y espontáneo así como de la educación física, podemos decir sin duda que es el iniciador de la renovación educativa, y en consecuencia de la pedagogía activa en la Isla. Por otra parte, su incidencia como profesor de prácticas de la Normal de Palma sobre todo el magisterio balear y su posición absolutamente nacionalista son sin duda unos referentes a tener en cuenta al hablar de renovación educativa en Mallorca. Además, su cargo le propició desarrollar una labor reproductora en pro de la innovación a la que siempre dedicó sus esfuerzos; no en balde ya en 1918 explicaba a sus alumnos normalistas los centros de interés de Decroly⁴.

No obstante, y por lo que se refiere a la cuestión que aquí nos ocupa, o sea, los precedentes de la pedagogía Freinet, debemos remitirnos a la labor realizada por Porcel en su escuela aneja a la llegada de Nãas. Efectivamente, fue al curso siguiente al de su viaje, o sea, durante los años 1891-92, cuando desarrolló una práctica escolar que puede ser considerada un precedente freinetista.

Durante este curso, se organizó en la clase de nuestro maestro una especie de concurso de narraciones infantiles, que junto con los escritos de sus alumnos sobre los paseos escolares que asimismo aplicaba con asiduidad como metodología escolar⁵, fueron objeto de una publicación —*Cuentos y Excursiones*⁶— que firmaron los propios alumnos de D. Miguel. De esta forma y tras todo un laborioso proceso de corrección y selección que se realizaba grupalmente en el aula, se eligieron una serie de narraciones en forma de cuentos y otras referidas a las excursiones escolares que como hemos visto merecieron ser objeto de impresión en forma de un librito que firmaban los propios alumnos. Ni que decir tiene que tal actividad representa un

cíclico a la aritmética. En Mallorca, en 1894, un año antes que Porcel, otro maestro mallorquín, Gabriel Comas, padre de Margarita y Juan Comas, publicaba también libros de texto ordenados según el mismo método. No obstante no cabe duda alguna que el gran propagador del mismo fue por el éxito editorial conseguido por Porcel Riera.

⁴ Sobre Miguel Porcel Riera puede consultarse la biografía de COLOM, A. J. (1984). *D. Miquel Porcel i Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca*, Palma de Mallorca: Centre d'Estudis Socialistes Gabriel Alomar. Asimismo se encuentran referencias a su obra en POMAR, J. (1904). *Ensayo histórico sobre el desarrollo de la instrucción pública en Mallorca*, Palma: Impr. Soler, 1904. «Nota necrológica» en *El Magisterio Balear*, 5 de junio de 1933; *Homenaje a la memoria de D. Miguel Porcel Riera*, Impr. J. Tous, Palma, 1950; OLIVER, J. (1978). *Escola i Societat*, Palma: Edit. Moll.

⁵ Miguel Porcel fue un defensor de la práctica pestalozziana de los paseos y excursiones escolares que los propios institucionistas habían revitalizado. Véase en este sentido y debido a PORCEL RIERA su artículo «Paseos escolares», que publicó en *El Magisterio Balear*, en los números 14 y 15 correspondientes a abril de 1890.

⁶ La referencia completa es *Cuentos y Excursiones*, por los alumnos del curso 1891-92, prólogo de Miquel PORCEL RIERA. Palma, 1892.

hito pedagógico importante para la época y a buen seguro un reclamo social del trabajo que se desarrollaba en la escuela de nuestro maestro, en donde los niños tenían tal protagonismo que llegaban a publicar en forma de libro parte de su trabajo escolar.

Hay en la historia de la educación mallorquina otro precedente acaso más próximo a Freinet que el mencionado. Sucedió en la segunda década del siglo XX en la escuela pública de Lluçmajor, cuyo maestro era a a la sazón D. Rufino Carpena Montesinos, maestro del que sabemos se incorporó a la labor docente en 1886, y que en 1900 pasó de la escuela de Vilafronça (Tarragona), a ejercer en la Isla.

Sus años en Mallorca estuvieron lleno de vicisitudes; maestro hasta 1903 en el municipio de Muro, fue expedientado del magisterio primario, muy posiblemente por abandono de servicio ya que entre 1904 y 1905 lo encontramos de maestro en Bahía Blanca (Argentina) fundando y dirigiendo un colegio. Por fin, en 1909, toma posesión de la escuela de Lluçmajor, en donde ejercerá su labor docente hasta 1916, en que se trasladará a una escuela a las afueras de Palma, que abandonaría pronto pues al ser elegido, a nivel nacional, representante de los maestros españoles, desempeñaría sus nuevas funciones en Madrid.

Rufino Carpena, maestro liberal, progresista, cercano a las tesis del socialismo al que se aproximó desde el catolicismo, es uno de los maestros más interesantes de su época. Buen conocedor de las experiencias inglesas de la escuela nueva⁷, pronto se distinguió por sus escritos en la revista *El Magisterio Balear*, en los que defendió posiciones avanzadas en materia de educación, criticando los libros de texto, y defendiendo por el contrario la educación fuera de las aulas —fue un verdadero dinamizador social— la enseñanza en la lengua materna, la educación integral así como un concepto de la escuela y de la enseñanza eminentemente educativo, racional, activo e infantil⁸.

Su sentido innovador se refleja con la publicación de una revista, *El Educacionista*, que es el motivo por el que lo mentamos en estas páginas.

⁷ Véase COLOM, J. A. (1978). Els inicis de l'escola nova a Mallorca, en *Comunicacions. II Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Dpt. de Pedagogia, Palma de Mallorca.

⁸ La sistematización de la vida, obra y pensamiento de Rufino Carpena está aun por hacer. Las noticias que hemos dado de él han sido extraídas principalmente de sus escritos aparecidos en *El Magisterio Balear*, entre 1900 y 1918, principalmente. De su actividad infatigable nos hablan sus publicaciones, de las que destacamos: *Método de lectura y escritura simultáneos*, Tarragona, 1892; *Nomenclator escolar*, Vda. de Hernando, Madrid, 1896; *Ensayos de lecciones combinadas*, Inca (Mallorca), 1901; *Reglamento de la asociación benéfica intitulada Lectores murense*s, Tipogr. Bartolomé Rotger, Palma, 1902; *Reglamento de la Mutualidad escolar de Lluçmajor*, Palma 1911. Además en Argentina publicó *Reglamento del Colegio Hispano-Argentino*, Buenos Aires, 1906 y *Cuaderno de escritura al dictado*, Buenos Aires, 1906. Asimismo es autor de diversos cuadernillos de ejercicios relativos a la aritmética, a la gramática, a los dictados, a la lectura infantil, etc., publicados en Palma entre 1901 y 1902. La asociación de maestros de las Baleares le publicó también algunas conferencias.

En efecto, al año de hacerse cargo de la escuela de Lluçmajor (1912) inició una publicación muy curiosa que nos aproxima a los planteamientos freinetistas. La revista estaba realizada por niños de su escuela y por adultos tal como evidenciaban las dos secciones principales en la que se subdividía: «sección de hombres», y «sección de niños».

La sección de hombres estaba, por lo general, a cargo del propio Carpena y en ella se hacía referencia a personajes relevantes por sus cualidades morales, y que podían servir de ejemplo a los niños. Se completaba con dibujos, sentencias y pensamientos de valor educativo, así como con planteamientos pedagógicos a modo de difusión de las últimas tendencias educativas. Por el contrario, la sección de niños estaba confeccionada por los propios alumnos e incluía redacciones, noticias, correspondencia, máximas morales, cuentos, etc., fruto todo ello de la actividad desarrollada en el aula. La revista servía para intercambiar correspondencia con otras escuelas, tanto mallorquinas como de la península, haciéndose eco de los aspectos más originales de la misma. Se publicaba quincenalmente y se editó durante unos seis meses apareciendo, parece ser, trece números.

2. EXPERIENCIAS FREINET

Por ahora podemos hablar de hasta cuatro maestros que aplicaron el método Freinet en Mallorca, todos ellos parece ser que durante el período de la Segunda República. Sistematizaremos a continuación y cronológicamente sus aportaciones:

a) D. Francisco de Asís Rosselló y Gil, nacido en Lleida en 1896, si bien por ser hijo de militar vivió en su infancia y juventud en Vitoria, Zaragoza, Palma y Barcelona; inició estudios de farmacia, que no concluyó, para al fin cursar magisterio en la ciudad condal; en 1919 gana las oposiciones al cuerpo de maestros nacionales ejerciendo en la provincia de Tarragona para pasar por fin en 1923 a Mallorca. El señor Rosselló había colaborado en Cataluña en la organización de colonias escolares así como con la famosa *Escola del Bosc* que dirigía Rosa Sensat; su llegada a la Isla coincide con la efervescencia pedagógica renovadora que el inspector Juan Capó desarrolla fundamentalmente, a través del *Museo Pedagógico Provincial*.

Maestro muy preocupado por el cine —fue redactor en su juventud de la revista *Mundo Cinematográfico*—, y fundó y dirigió otra del mismo cariz —*El cine*— fue también un espléndido dibujante que se interesó por la aplicación del dibujo en el ámbito escolar⁹. Por otra parte, la enseñanza

⁹ Véase su magnífica obra *El dibujo en la primera enseñanza. Orientaciones sobre su empleo. Utilidad y resultados*. Tipogr. Vda de S. Pizá, Palma de Mallorca, 1933. Ilustró muchos libros

de la lecto-escritura fue su otro gran tema de preocupación ya desde los inicios de su carrera docente¹⁰. Influído por Decroly defendía la necesidad de un aprendizaje común de lectura y escritura pues veía absolutamente conveniente que el niño aprendiese a leer sus propios textos o escritos.

Asimismo, fue secretario del inspector Juan Capó, en el Museo Pedagógico Provincial de las Baleares y director de la revista *El Magisterio Balear*, órgano de renovación educativa de gran incidencia en las islas desde su fundación en 1873. Por tal motivo fue depurado por la comisión pertinente y apartado por dos años del escalafón del magisterio primario; sin embargo, en su expediente no se hace constar motivo ideológico alguno¹¹.

Este precedente será de vital importancia para su práctica freinetista. En 1933, logra por concurso de traslado una plaza en la «Escola Graduada de Llevant» de Palma que coincide además con el nombramiento como director de la misma de José Iglesias Blasi, hombre culto, afable y liberal que será quien le consiga una imprenta, máxime cuando nuestro hombre era cajista de imprenta diplomado por el *Instituto de las Artes del Libro* de Barcelona, cursos que había seguido en su juventud y que lo mantenían al día en todo lo relativo al mundo de la impresión. Freinet representa pues para él la conjunción de la pedagogía con una vieja afición, refrendada además y tal como decíamos por su interés por la lecto-escritura.

El resultado de este primer año de experiencia freinetista supuso en 1934 la publicación de la revista *Levante*, magnífica en formato y tipografía pues parece más un producto profesional que no el trabajo de unos niños. Los textos libres, la correspondencia con otras escuelas de la Isla y España, así como los intercambios escolares, junto con el trabajo de crítica, comentario y selección de textos en la clase fueron los elementos metodológicos que más aplicó.

Curiosamente, tras la guerra del 36, algunos de sus antiguos alumnos encontraron trabajo como linotipistas, fruto de la experiencia escolar de carácter freinetista que habían llevado a cabo en sus años escolares. Por su parte, el Sr. Rosselló, fue depurado y represaliado con la separación y la baja en el escalafón del magisterio nacional, a pesar de no estar adscrito a ideología política alguna, si bien los certificados de buena conducta moral aportados incluso por el obispo de la diócesis, permitieron de nuevo su reingreso en la escuela de Aspe, Alicante¹².

de texto, incluidas las últimas ediciones de los Grados Porcel, así como alguna que otra obra del Inspector Capó dedicada a los niños.

¹⁰ Efectivamente, ya en 1920, saca a la luz una obra titulada *Analfabetismo. Sus causas y medios para combatirlo*, publicado en la Imprenta Imperio de Valencia.

¹¹ Sobre el papel expedientador y sancionador de la Comisión de Depuración de las Baleares véase el trabajo de MIRÓ, S. (1998). *Maestros depurados en Baleares durante la guerra civil*, Palma de Mallorca: I.L. Muntaner, Edit. En referencia al maestro del que tratamos véase fundamentalmente, pp. 41 y 42, así como pp. 159 a 164.

¹² Los datos personales y profesionales referidos a Francisco Rossello y Gil están extraídos de CÁNAVES, M; SERRA, J. & SERRA, M. A. (1997). *Francesc Rosselló i Gil i Margarida Bordoy i*

b) D. Miquel Deyà Palerm, aplicó Freinet muy joven, en su primer destino, en el pueblo de Consell, al que fue destinado en 1931, cuando sólo contaba 23 años de edad. Formado en la Escuela Normal de Palma, en un ambiente de activismo y renovación educativa, fue colaborador del inspector Juan Capó, participando en múltiples actividades pedagógicas del *Museo Pedagógico Provincial*.

El primer contacto con la pedagogía Freinet lo tiene cuando asiste a una exposición que sobre material escolar se realiza en Barcelona en 1933. Según sus propias palabras, era ya el último día, y como ya estaban desmontando algunos paneles y tirando gran parte del material utilizado, se entretuvo en «rescatarlo», encontrando gran información sobre las técnicas Freinet así como direcciones de centros escolares de Barcelona en que se aplicaban. De vuelta a Consell, planteó la posibilidad de comprar una imprenta para la escuela, lo que consiguió mediante suscripción y petición pública hasta lograr entre todos los vecinos reunir las 134'50 pts. necesarias.

Por fin el 17 de enero de 1934 salía a la calle el primer número de la revista *Consell*, realizada por los niños de la escuela unitaria del maestro Deyà. Cabe decir que sólo se aplicaban las técnicas Freinet en horario extraescolar, fundamentalmente por las tardes, pues como los niños salían a las 16 h. de la escuela, el maestro Deyà Palerm les preparaba actividades de tarde para reforzar sus conocimientos y estudios. A pesar de ello se trataba de una experiencia compleja pues en ella participaban niños desde los seis hasta los catorce años; *Consell* se realizaba en base al texto libre, utilizándose todo el proceso para el aprendizaje de la lectura y escritura. Primero se editó en un solo color —negro— pero tras un viaje a París de nuestro maestro, se trajo material, clichés, y los artefactos pertinentes para grabar, consiguiendo que la mencionada revista se publicase a cinco colores.

Compraba las fichas y cuadernos Freinet a la cooperativa oficial existente en Barcelona. Los alumnos escribían indistintamente en catalán y castellano, publicando cuentos, poemas, narraciones, comentarios sobre las frecuentes excursiones y salidas, pasatiempos, noticias de la escuela y del propio pueblo, etc. También se daba mucha importancia al dibujo libre, que por lo general se relacionaba con los textos. En este sentido, cabe decir que la revista *Consell* se distinguía por la profusión de dibujos y gráficos, todos ellos realizados por los escolares. La revista era mensual y se publicó hasta la guerra, dedicándose las ganancias de su venta a la compra de material escolar.

Asimismo se aplicaban los principios de los métodos naturales de Freinet, por lo que se dio gran importancia a los aspectos pedagógicos del

Sansó. La seva tasca docent. Servei de Publicacions de la Universitat de les Illes Balears, Col·lecció «Els nostres educadors», 5.

medio. También se posibilitó el intercambio de correspondencia con otras escuelas —incluso con una francesa: Saint Philibert-de-Treyunc— y el intercambio de revistas que llegó a realizarse con cuarenta escuelas distribuidas casi por toda la geografía española. Decir por fin que *Consell* aparece desde el primer número de *Colaboración* como revista o «cuaderno de trabajo» que se recibía en la redacción de la misma¹³. Incluso en su n.º 7 se publicó una poesía de un niño que había visto la luz originariamente en la revista *Consell*¹⁴.

El maestro Deyà también descontextualizó el método de la ideología que le era propia por lo que no tuvo problema alguno en el momento de ser sometido a depuración. Su catolicismo y conservadurismo ideológico lo compatibilizó con las estrategias activas que el freinetismo le proporcionaba sin implicarse ideológicamente con el método¹⁵.

c) El maestro Teodoro Terrés Lladó, es por ahora el más desconocido de los que aplicaron Freinet en Mallorca. En estos momentos sabemos que era natural de Alicante, que llegó a la isla en la década de los años veinte y que fue director de la escuela pública de Alaró, pueblo mallorquín muy mediatizado por los movimientos obreros. Sabemos que allí ya se inició en las técnicas Freinet, si bien adaptadas a las posibilidades de la escuela, pues al no recibirse ayuda para la compra de una imprenta, trabajaba con ciclostil, publicando una revista que llamada *Trabajo Infantil*. En 1934 se le concedió el traslado a la escuela pública de Ca'n Pastilla donde ya aplicó las técnicas Freinet, al concederle la Comisión de Cultura del ayuntamiento de Palma la cantidad necesaria para comprar una imprenta, de la que salió la revista *Despertar*. No sabemos las fechas exactas de tal proceso, pero muy posiblemente el inicio de su actividad freinetista en Ca'n Pastilla se daría a partir del curso 1934-35.

Asimismo sabemos que en julio de 1935 asistió al «II Congreso de la Imprenta en la Escuela» que se celebró en Huesca y que fue el único maestro de Mallorca que publicó un artículo en *Colaboración*. Debido a su pertenencia a Izquierda Republicana y al «sentido disolvente» de su activi-

¹³ La revista *Consell* también se recibía en la Cooperativa española de la Técnica Freinet, tal como se hace constar en los números de *Colaboración*. *Boletín de la Cooperativa de la Técnica Freinet*, que ella misma publicaba, en el apartado o sección titulada «Cuadernos de trabajo publicados por nuestros colaboradores». Esta recepción de la revista mallorquina se constata ya desde el primer número de *Colaboración*.

¹⁴ Efectivamente el niño Juan Isern Pol de 11 años había publicado una poesía en la revista *Consell*, n.º 17 de julio de 1935, que luego fue incluida en el n.º 7 de *Colaboración*, de octubre de 1935. Véase, pg. 143 de JIMÉNEZ MIER TERÁN, F. (1996). *Freinet en España. La revista Colaboración*, Barcelona: Edit. EUB, Barcelona.

¹⁵ La información sobre la aplicación del método Freinet por parte de Miguel DEYÀ PALERM está extraída, además de la información oral de él recibida, de J. OLIVER, J. (1978). *Escola i Societat*, Palma, Edit. Moll. FORCADA, J. M. (1982). Aproximación a la historia de las revistas escolares en Baleares, en *Cuadernos de Pedagogía*, 93.

dad escolar fue expedientado, en 1937, por la Comisión Depuradora que actuó con inusitada saña en las Baleares¹⁶.

d) D. José Rosselló Ordinas (1882-1966), es una de las personalidades más interesantes del magisterio mallorquín y un dinamizador e innovador constante en el plano de la educación y de la educación social. Trabajando, estudió magisterio en Palma, consiguiendo en 1906 y en Barcelona, el título de maestro superior; su primer destino como maestro lo conseguirá en 1910 en Sant Joan (Mallorca). De allí pasará en 1924 a la Graduada de Llevant de Palma de la que llegaría a ser director. Su afán de superación le llevó a ganar por oposición la plaza de Regente de la Escuela de Prácticas aneja a la Normal masculina de Palma, sustituyendo en el cargo a D. Miguel Porcel Riera (en 1933).

Fue, además, fundador del primer club esperantista de Palma e introdujo el esculptismo en Sant Joan en 1918; experto conocedor de las últimas técnicas agrícolas, fundó la revista *El Viticultor Balear*, publicando además *La contabilidad del agricultor*¹⁷. Ya en 1912 reconvertía su escuela de Sant Joan en una *Escuela al Aire Libre*, siguiendo los últimos dictados de la pedagogía; fue además un reconocido geólogo lo que le llevó a pertenecer a diversas sociedades científicas e incluso extranjeras, así como un consumado musicólogo y folclorista, que también incentivó la educación musical en la escuela, creando bandas infantiles. Colaborador incansable del inspector Capó, participó en múltiples actividades de formación del profesorado desde el Museo Pedagógico Provincial. Fiel a la herencia institucionista fundó también una Caja de Ahorros escolar. Además, fue uno de los primeros conocedores del sistema de lectura Braille para ciegos, lo que hizo que desarrollase también una espléndida labor en este campo.

Por otra parte, cabe decir que fue un hombre católico practicante, conservador pero defensor de la escuela pública y con una opción ideológica arraigada en el nacionalismo que, sin embargo, no le impidió superar, sin ningún problema, las comisiones de depuración que se establecieron en los años de contienda. De todas formas y como previsión, se deshizo de una cantidad abundante de documentación escolar y de libros pedagógicos, que indudablemente nos hubiesen facilitado ahora una aproximación más fiel a su obra.

Teniendo en cuenta su ideología cabe decir que su freinetismo es puramente instrumental y metodológico, pues de la obra de Freinet extrae

¹⁶ Sobre Teodoro TERRÉS LLADÓ véase las informaciones que aparecen a lo largo de *Colaboración*, especialmente su artículo «Los primeros ensayos de la técnica en la escuela de C'an Pastilla. Baleares», que se publicó en el número 11 de febrero de 1936. Vid. JIMÉNEZ MIER TERÁN (1996), *Freinet en España. La revista Colaboración*, Barcelona: Edit. EUB, así como documentación del archivo municipal de Alaró (Mallorca). Asimismo y en referencia a la Comisión de Depuración consúltese: MIRÓ, S., *op. cit.*, p. 179.

¹⁷ Publicada en la Edit. Pizá de Palma de Mallorca en 1918.

el trabajo y la labor que se puede desarrollar con la imprenta para incentivar al niño y crear un clima activo en el aula. Éste fue su planteamiento y bajo estas coordenadas hay que entender la utilización que de la obra de Freinet realizó.

Su experiencia freinetista se inició ya tardíamente y no pudo tener la continuidad que hubiese deseado. Será sólo a partir de abril de 1936, y desde la Escuela Aneja de Prácticas, cuando organice su aula de clase a modo de un taller de imprenta. Hacerse con una imprenta, pensar en la viabilidad del proyecto, prepararlo concienzudamente para no fracasar, fueron las variables que más pesaron a no decidirse a aplicar desde el primer momento la nueva orientación pedagógica de la que se había ido informando por compañeros y por los artículos y trabajos que ya se iban publicando sobre Freinet, fundamentalmente, en Barcelona.

No obstante, la imprenta más que un símbolo metodológico fue un instrumento de dinamización de la clase que culminaba con la presentación mensual de la revista *Estels*, de la que salieron sólo tres números, frustrada por el inicio de la guerra. La revista estaba compuesta tipográficamente por los niños, y en referencia a su contenido hay que decir que intervenía toda la clase si bien luego se publicaban los mejores trabajos. Se publicaban composiciones literarias de los alumnos, noticias de la escuela —incluso hay un trabajo curioso de cómo usan la imprenta los propios niños— noticias relativas a deportes, memoria de las excursiones que realizaba la clase —normalmente una al mes— pasatiempos, reglamentos de juegos, anuncios diversos, adivinanzas, etc. En definitiva, acaso sea *Estels* la revista más dinámica, variada e interesante de todas las que se publicaron en Mallorca, siguiendo las pautas freinetistas.

El meticulismo del Sr. Rosselló Ordinas y la preparación exhaustiva que realizó del proyecto se denota claramente en el hecho de que ya desde el primer número, su revista se intercambió con 13 publicaciones escolares de lugares tan diversos como Andorra, Zaragoza, Badajoz, Madrid, Soria, Huesca, Barcelona, Castellón, junto con otras de Menorca y Mallorca. Del perfeccionismo del producto nos puede hablar el hecho que el segundo número de *Estels* llamó la atención de los organizadores del *Congreso de la Imprenta en la Escuela* pues con ocasión de realizar su exposición anual (Manresa, 1936) solicitaron diversos números de la revista.

RECAPITULACIÓN

La aplicación en Mallorca de las técnicas Freinet es minoritaria si bien nos confirma que en la Isla se conocen las últimas innovaciones pedagógicas por los mismos años que en la península. Creemos no obstante que la conclusión más importante que se puede extraer de nuestro estudio es que en Mallorca la práctica del freinetismo no viene motivada por las con-

fluencias ideológicas que tal método denotaba. Al contrario, en la Isla, la práctica Freinet se asocia a cualquier ideología, haciéndose compatible con las actitudes más conservadoras y católicas.

Hasta tal punto es cierto, que de los cuatro maestros freinetistas que hasta ahora hemos ido descubriendo sólo uno de ellos tenía una militancia política claramente definida, y aun en un partido que en todo caso podía considerarse de centro, tal como era a la sazón Izquierda Republicana. Otra de las cuestiones a resaltar es que los cuatro maestros freinetistas que ejercieron en Mallorca son profesionales de primer orden; por su formación, por sus publicaciones, por el eco social que su obra docente alcanzó, así como por su sentido renovador, fueron maestros de indudable y reconocido prestigio entre los miembros de su profesión.

Ni que decir tiene que su esfuerzo al igual que todo el movimiento de renovación educativa que se inicia en Mallorca en torno al 98 y con un sentido eminentemente europeísta, queda frustrado y coartado en el 36, por lo que podemos concluir que el *noventayocho* sólo fue determinante para la educación mallorquina en el primer tercio del siglo.

Por último, decir que se trata de una investigación que si bien iniciada hace ya algunos años, permanece cara al futuro abierta a nuevas aportaciones que sin duda podrán darnos a conocer más exhaustivamente la presencia de Freinet entre nosotros. Por lo demás, creemos haber ayudado a completar el cuadro de la influencia freinetista en España.

**MAESTROS, PROGRAMAS Y MATERIALES:
APROXIMACIÓN A LA DETERMINACIÓN
DE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA
(1901-1965)**

J. LUIS IGLESIAS SALVADO*
ÁNGEL S. PORTO UCHA**
NARCISO DE GABRIEL*

* *Universidade de A Coruña*

** *Universidade de Santiago de Compostela*

INTRODUCCIÓN

La escasa atención de que viene siendo objeto, a lo largo de este siglo que acaba, la determinación de los contenidos escolares —llámense programas o currícula— especialmente en la Escuela Primaria, pone de manifiesto la poca relevancia e interés que el asunto tiene para las autoridades como para situarlo entre las preocupaciones sociales prioritarias. Porque al margen de las distintas políticas educativas, más o menos ideologizadas, que a lo largo de los últimos cien años se han puesto en marcha en nuestro país, lo cierto es que el *qué enseñar*, es decir, el debate sobre los contenidos y los fines educativos entendidos como guías de la práctica, fue y sigue siendo *el gran ausente*¹ a la hora de determinar cualquier reforma en el sistema educativo.

La investigación educativa no es ajena a este hecho; muy al contrario, entretenida en determinar metodologías y en precisar orientaciones procesales y psicológicas, ha contribuido en gran medida —probablemente sin pretenderlo—, a enajenar mucho más el tema.

¹ Utilizamos aquí la adjetivación que en su día acuñó, para referirse al debate sobre los contenidos, J. GIMENO SACRISTÁN (1994).

Nuestra intención es poner de manifiesto algunas ideas sobre la especial problemática que la elaboración e implementación de programas conlleva. Sin embargo, este trabajo debe entenderse como una primera aproximación al tema, en la que pretendemos exponer someramente la génesis de los diferentes programas que, específicamente para la Escuela Primaria, vieron la luz en nuestro país desde principios de siglo hasta el año 1965, con independencia de que se hayan puesto en práctica o no; y también, adelantar algunas de las posibles connotaciones que la determinación de los contenidos escolares lleva asociadas, tanto a nivel social y político como económico, y que aquí analizaremos desde la comprensión del papel que juegan los profesores y los materiales escolares en ese proceso. Porque los contenidos seleccionados y filtrados en un determinado currículum son siempre el resultado de una decisión política en sintonía con las divisiones sociales y que tiene, además, como es fácil adivinar, un marcado carácter económico en relación directa con los intereses de las empresas editoriales.

En cualquier caso, lo que parece claro es que «los procesos de decisión en la confección y renovación de currícula no están abiertos por igual a todas las partes implicadas ni a todos los ciudadanos» (Gimeno Sacristán, 1992: 179), porque siempre manifiestan las intenciones hegemónicas de un determinado grupo social.

1. DEL PLAN ROMANONES A LOS CUESTIONARIOS DEL 53

En 1901, sobre un proyecto de García Alix —siendo ministro del recién creado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Álvaro Figueroa, Conde de Romanones— se publica el Real Decreto de 26 de octubre en el que se recoge un «Plan de estudios ciertamente lamentable» (López del Castillo, 1982: 165) y carente del más mínimo criterio pedagógico, porque a la simple acumulación de materias hay que añadir la ausencia de contenidos, que se concreta así: «Los programas del grado elemental y superior para el estudio y examen de las materias señaladas en el art. 3.º se publicarán oportunamente por el Ministerio del Ramo». (art. 9º).

El siglo comienza con un Plan cuando menos inútil², muestra evidente del poco interés que la enseñanza primaria tenía para las autoridades de la época. Aunque éste no será más que el primer capítulo de la serie de

² La razón de fondo del Plan Romanones no era tanto acometer la organización de un Plan de Estudios para la enseñanza primaria, como procurar las partidas necesarias con cargo a los presupuestos del Ministerio, en virtud de las cuales el Estado se hacía cargo de los emolumentos del magisterio y el sostenimiento de las escuelas públicas. Baste recordar que de un total de 33 artículos, únicamente en dos se hacía referencia expresa al Plan, concretamente en el artículo 3.º y en el 9.º. Por su parte los artículos 7.º y 8.º recuerdan la obligación ineludible de señalar libros de texto para la enseñanza de la Doctrina Cristiana, de la Gramática y de la Lectura.

despropósitos que rodearán la determinación de los contenidos escolares que, con la salvedad del período republicano, llegará hasta la década de los años cincuenta. Porque aunque serán numerosas las disposiciones en las que se reitera el propósito de publicar los programas correspondientes a cada materia, lo cierto es que al menos durante el primer tercio del siglo la Escuela pública funcionará sin ellos³. Únicamente el Real Decreto de 19 de septiembre de 1918, por el que se aprueba el Reglamento de Escuelas Graduadas, aporta algo de luz a esta situación porque en él se dice que será competencia de la Junta de Maestros «aprobar los programas correspondientes a cada una de las secciones de la escuela, desenvolviendo el general de la misma, formado por el director, programas que aplicará cada maestro libremente en su grado, sin perjuicio de las funciones inspectoras». Sin embargo, la realidad escolar del país, alejada del espíritu y aun del propio contenido que quería darle el legislador, acabará por determinar, en la práctica, que cada maestro elaborase unos programas que después sancionaba el inspector de turno⁴. Porque la mayoría de los maestros seguían instalados en el ya tradicional aislamiento del magisterio, no sólo geográfico y sociológico, sino también profesional y pedagógico. Mientras el movimiento societario⁵ —nacido al abrigo de iniciativas más o menos esporádicas durante el siglo XIX—, comienza a consolidarse a principios de siglo hasta alcanzar cotas de filiación y participación, nunca pensadas, en el período republicano.

En este contexto, la prensa pedagógica junto con la de las «Asociaciones de maestros» se va a convertir en el canal de difusión ideal no sólo de las noticias y legislación profesionales, sino también de los textos y materiales escolares. De hecho, ésta era la razón espúrea que, en ocasiones, se escondía detrás de algunas de aquellas publicaciones.

³ Como expresión de tales intenciones puede citarse el Real Decreto de 8 de junio de 1910 (Gaceta 10-VI-10) o la Real Orden de 22 de noviembre de 1921 (Gaceta 8-XII-21). En uno y otro caso, o remiten al artículo 3.º del Real Decreto de 26 de octubre de 1901, o bien instan a constituir una Comisión encargada de elaborar los programas de las distintas materias que constituyen los estudios de la primera enseñanza.

⁴ En este punto, parece oportuno recordar que la ausencia de contenidos, característica de la escuela primaria del primer tercio de siglo, está en relación directa con el problema, no resuelto también, de la organización y definición de escuelas graduadas. Para una aproximación a este tema y sus posibles repercusiones con la abstinencia programática que define las actuaciones de las autoridades educativas en este largo período de tiempo, véase A. VIÑAO FRAGO (1990).

⁵ El movimiento societario del magisterio español ha merecido desde siempre escaso tratamiento por parte de la investigación educativa. En los últimos tiempos, sin embargo, se han producido algunas aportaciones que vienen a subsanar esta tendencia y al mismo tiempo contribuyen a clarificar y explicar la naturaleza, génesis y evolución tanto de los Sindicatos, como de las Asociaciones de maestros. En este sentido queremos hacernos eco del interesante trabajo de A. TERRÓN BAÑUELOS (1998), en el que pone de manifiesto, entre otras cuestiones, la relación existente entre la prensa de determinadas Asociaciones de maestros y la difusión de productos editoriales dirigidos específicamente a la escuela, sobre todo en el período comprendido entre los últimos años del XIX y el primer tercio del XX.

Desconocemos el grado de difusión y utilización que tuvieron los libros de texto y los materiales escolares de la época, pero lo que sí es fácil de constatar es que llegaron a la escuela, casi siempre, de la mano de la prensa profesional, y aun de las recomendaciones, a veces interesadas, de la propia inspección. El maestro empezaba a convertirse, víctima entonces de su escasa formación, en un mediador acrítico que buscaba una solución en aquellos textos y materiales, sin tener conciencia del valor económico ni social de su decisión.

Curiosamente la bonanza económica de la que gozaban algunas empresas editoriales contrastaba con la penosa situación que vivía la generalidad del magisterio dividido y subdividido en escalafones. Escasa formación, desprofesionalización, penuria económica, inestabilidad laboral, y una profunda fiscalización son las variables contra las que tendrá que enfrentarse, durante este período, la inmensa mayoría de los maestros.

Por entonces, el magisterio se veía abocado a resolver el problema de la falta de contenidos de modo autónomo o bien, a echar mano de los materiales que se le ofrecían, dado que,

«Ante la inexistencia de programas oficiales proliferaron programas elaborados por maestros, inspectores o empresas editoriales, que trataban de ofrecer unos instrumentos pedagógicos cuya carencia era ya sentida por los profesionales de la enseñanza, sobre todo en aquellas escuelas que aspiraban a ser algo más que “de leer, escribir, contar y rezar”» (López del Castillo, 1982: 168).

De todas formas y reconociendo tal posibilidad, es probable que en la mayoría de las escuelas públicas del país, ante la falta de medios económicos de aquellos que asistían, poco más se hacía que dar unas mínimas nociones de lectura, escritura, aritmética, urbanidad⁶ y, cómo no, una más que suficiente formación religiosa, dejando de lado las materias que el plan Romanones proponía.

Este panorama social y profesional viene a corroborar el hecho de que,

«La selección, organización y transmisión de la cultura y del conocimiento escolar han estado sujetas a los vaivenes y movimientos pendulares de la historia, derivados de las relaciones de poder entre el Estado, la Iglesia y la sociedad civil y de la confrontación de intereses ideológicos, políticos y corporativos. En este sentido, el conocimiento se organiza tradicionalmente bajo la lógica del pensamiento dominante respecto a la evolución económica, social, cultural y tecnológica. Dicho más llanamente: *la cultura*

⁶ Para una aproximación al valor, sentido y pertinencia de la Urbanidad como materia escolar, puede verse el trabajo de C. BENSO CALVO (1997), en el que nos ofrece una visión muy clarificadora del tratamiento que este tema recibía, sobre todo en los libros de texto, en el siglo XIX. La vigencia de sus reflexiones trascienden al período objeto de estudio, pudiendo trasladarse con total validez hasta mediados del presente siglo. Prueba evidente no sólo de la falsa doble moral que se agazapa en semejantes contenidos, sino de la incombustible continuidad de los mismos.

escolar no entiende de neutralismos y sólo adquiere significado y relevancia si se contextualiza en el tiempo y en el espacio, y se desvelan los agentes y procesos de construcción y difusión» (Carbonell Sebarroja, 1994: 7). (cursiva nuestra)

Por la misma razón hay que considerar que la naturaleza de los contenidos está inexorablemente vinculada a formas o modos de enseñanza representados en los materiales, porque

«Los textos y materiales curriculares son tejidos portadores de la determinación y distribución del conocimiento; en torno a ellos se ha formado toda una textura pedagógica, hasta el punto que resulta difícil separar tales productos culturales de las imágenes asociadas a su uso. Su distribución entre las amplias capas de la población escolarizada tiene su origen en el nacimiento mismo de los sistemas escolares universales» (Gimeno Sacristán, 1995: 77).

Es posible que detrás de la desidia de las autoridades, a la hora de determinar los contenidos específicos para la enseñanza primaria, latiesen oscuros intereses, tanto ideológicos y sociales, como históricos y económicos. Treinta años de aplicación de un plan reconocido por todos como nefasto no pueden justificarse simplemente con el argumento de la negligencia. Aventurar otra hipótesis en este sentido resulta obviamente inútil. Porque lo cierto es que detrás de la edición y distribución de textos escolares hay una poderosa maquinaria económica e ideológica que empezó a fraguarse en aquel momento, maquinaria a la que no es ajena la Iglesia ni determinadas Asociaciones de maestros. En uno y otro caso, nada hicieron para solucionar el tema⁷, contribuyendo, por tanto, pasivamente a que nada cambiara, a lo mejor porque la escuela pública⁸ no estaba entre sus prioridades, a lo peor porque aquella situación beneficiaba sus intereses.

Resulta lógico pensar, pues, que la indeterminación de programas para la escuela primaria, mantenida durante este período, tenía unos beneficios que al margen de cuestiones educativas más o menos relevantes y de la realidad escolar con la que debía enfrentarse la generalidad de los maestros del país, obtenían pingües beneficios, al mismo tiempo que procuraban la reproducción de las estructuras sociales más convenientes para sus intereses, mediante la determinación de estilos y formas pedagógicas

⁷ Muchas veces ha querido verse en la actuación de destacadas personalidades vinculadas a la Institución Libre de Enseñanza —algunos de los cuales ocuparon puestos de relevancia en el organigrama del Ministerio a partir de la década de los veinte— la expresión de una política colaboracionista, aunque en su caso fuese por falta de iniciativas, en la perseverante ausencia de programas que definía, por entonces, a la maltrecha escuela pública. Hemos de recordar, sin embargo, que en este aspecto los hombres y mujeres de la ILE fueron absolutamente coherentes con su ideario pedagógico, en cuyos presupuestos los programas y los textos escolares eran considerados como instrumentos técnicos inadecuados. En esta actitud habría que buscar también el origen de muchas de las ambigüedades y contradicciones que se produjeron, en materia educativa, durante la II República.

⁸ Para una aproximación a éste como a otros aspectos de la doctrina educativa y pedagógica defendida por la ILE, origen reciente de una agria polémica que trasciende hasta la actualidad, véase el atinado y fundamentado trabajo de E. OTERO URTAZA (1998).

generadoras de un clientelismo acrítico cuya justificación última podría ser la desprofesionalización del magisterio.

1.1. LA II REPÚBLICA Y LA GUERRA CIVIL

Heredera de la inoperancia educativa del Plan Romanones, la II República acomete —lastrada por inercias generadas a lo largo de treinta años—, la renovación del sistema educativo español, empresa en la que va a ocupar un lugar de privilegio la enseñanza primaria, y la escuela pública en concreto. Aunque las intenciones eran buenas, lo cierto es que el giro de la situación política, producida a partir de la Guerra Civil, acabará con la ilusiones de muchos maestros y volverá a sumir a la escuela en el descrédito y el abandono institucional.

De todas formas y aun considerando la bondad de la gran mayoría de las acciones emprendidas en materia educativa en aquel corto período de tiempo, resulta cuando menos sorprendente que «los responsables educativos de la República no publicarán programas para la enseñanza primaria, ni siquiera se molestarán en modificar el absurdo Plan de Estudios de Romanones» (López del Castillo, 1982: 169).

Las buenas intenciones de la República⁹ no se vieron acompañadas, entonces, por acciones efectivas, al menos en el tema de los contenidos escolares que aquí nos ocupa. Porque al margen de los aspectos ideológicos con los que se revestían los discursos, lo cierto es que hasta el final del segundo bienio —siendo ministro de Instrucción Pública Joaquín Duadé—, no se hace la menor referencia a planes de estudios, programas o cuestionarios, situación que cambia con la aprobación de una Orden de 20 de febrero de 1935, en la que se manifiesta la intención de constituir, otra vez, una Comisión de Reforma Escolar, que se encargará

«de proponer a la mayor brevedad posible al ministerio las Normas pedagógicas para la organización interna de las escuelas primarias y las bases para la redacción de direcciones didácticas, planes de estudio, cues-

⁹ En el Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza, aprobado en Consejo de Ministros, y leído en la Cámara por el Ministro de Instrucción Pública, Fernando de los Ríos (9-XII-32), se resume el conjunto de intenciones que, en materia educativa, quería emprender la II República durante el primer bienio. Sin embargo, hemos de reconocer que en lo relativo a los programas, la República cayó en la misma dinámica que venía presidiendo, desde 1901, la actuación de las autoridades educativas. Así en las indicaciones de orden general para la enseñanza primaria, concretamente en la sexta, se recuerda que «la cultura que proporciona la escuela primaria será objeto de un cuestionario que redactará el ministerio previos los asesoramientos que crea convenientes...» (M.E.C., 1991, pág. 193). El texto continúa con la enumeración de las materias que comprenden la enseñanza primaria. En el caso republicano, es posible que la falta de tiempo y la contra-República representada en el segundo bienio, fueran determinantes para que aquellas medidas nunca llegaran a ponerse en práctica.

tionarios y cuantos elementos estime dicha Comisión eficaces para la buena marcha de la escuela».

La II República terminó trágicamente, sin haber podido desarrollar su ideario educativo. El Plan Romanones entonces parecía llamado a perpetuarse en el sistema educativo español. En plena Guerra Civil, sin embargo, se va a producir una situación insólita hasta este momento: en ambos bandos, por fin, se afronta la tarea de modificar aquel plan.

Mientras en la zona republicana se publica el nuevo Plan de Estudios Primarios, mediante un Decreto de 28 de octubre de 1937, cuyos objetivos pasaban por «establecer una íntima relación entre todos los grados de la enseñanza, facilitar la adquisición de una sólida cultura elemental a todo el pueblo y permitir a los más aptos una formación científica de acuerdo con su capacidad...» (MEC, 1991: 283), en la zona nacional, el espíritu de la *nueva educación* se recoge en la circular de 5 de marzo de 1938 en la que se exaltan los valores religiosos y patrióticos, exponente primitivo de lo que después constituirá el nacional-catolicismo. Esta circular se vio completada por una Orden de 11 de abril de 1938 por la que se constituye una Comisión encargada de elaborar los programas de la primera enseñanza; programas que si bien fueron aprobados posteriormente por una Orden ministerial de 19 de diciembre de 1938, nunca llegaron a publicarse.

Hay que entender que detrás de los intentos de uno y otro bando, anidaba más el ansia de definir las características ideológicas que deberían adornar a la escuela en cada caso, que la preocupación por superar la situación de abandono técnico y material que —con la salvedad de algunas iniciativas republicanas—, venía siendo práctica habitual desde principios de siglo.

1.2. PROGRAMAS Y NACIONAL-CATOLICISMO

Acabada la guerra, el franquismo asume como principio ideológico la subsidiariedad del Estado en materia educativa y cede el control de la enseñanza a aquellos que más estrechamente habían colaborado con él —ciertos sectores políticos y la Iglesia, fundamentalmente—. En la práctica esto va a suponer el abandono institucional y material, no así el ideológico, de la escuela pública, sometida por entonces a un implacable proceso de depuración, especialmente cruento en el caso de los maestros¹⁰.

Las bases de la pedagogía del nuevo Estado serán el *nacionalismo* y el *catolicismo*. Estos principios y sus correspondientes directrices didácticas intentarán trasladarse al magisterio a través de materiales impresos, reu-

¹⁰ Una buena aproximación al tema de la depuración del magisterio durante el franquismo puede verse en F. MORENTE VALERO (1997).

niones, visitas de la Inspección y libros, estos últimos debidamente aprobados por las autoridades políticas y religiosas. Aun así, y con la excepción hecha de las consignas de carácter patriótico-religiosas, la indeterminación de contenidos seguirá siendo una constante en este período. En esencia, el Plan Romanones vuelve a campar a sus anchas. Serán numerosas las voces que reclamen unos cuestionarios para la enseñanza primaria que, cuando menos, sirvan para orientar la labor de los maestros. Esta ausencia fue cubierta, en ocasiones, por algunas Inspecciones provinciales que elaboraron cuestionarios que cautelarmente eran aplicados en las escuelas de la correspondiente provincia.

Ni siquiera la Ley de Educación de 1945 soluciona aquel desconcierto¹¹. Posteriormente tampoco se adoptaron medidas legislativas conducentes a superarlo, por lo menos hasta la publicación de los Cuestionarios de 1953. Los contenidos ideológicos resultaban ser los únicos que tenían garantizada su presencia en la escuela. Mientras tanto, la naturaleza y diversidad de materiales escolares sufre un considerable retroceso porque también fueron objeto de depuración, de manera que regresan a la escuela los materiales propios de la década de los 20, si es que habían desaparecido de ella —en concreto, las enciclopedias—.

En realidad, si exceptuamos los aspectos ideológico-patriótico-religiosos, la ausencia de propuestas va a seguir siendo la constante en este período, lo que no hace más que poner de manifiesto el escaso significado que para las autoridades políticas tenían y «tienen los procesos de escolarización, y por consiguiente, los contenidos culturales que se manejan en los centros de enseñanza» (Torres Santomé, 1994: 19). La escuela pública no estaba llamada a formar cuadros dirigentes y, por tanto, poco importaba la cantidad y calidad de contenidos que pudiera ofertar.

En trabajos anteriores¹² —referidos explícitamente al siglo XIX y a contextos más reducidos— analizábamos el valor que los exámenes tenían como medios de conformación y representación de la política curricular. En la misma línea cabe preguntarse ahora qué sentido podían tener desde el punto de vista *docimológico*¹³ las pruebas evaluadoras en una escuela que —al margen de los aspectos ideológicos que la adornaban— carecía de

¹¹ En su conjunto la Ley de 1945 introduce más confusión que claridad. De hecho, aunque en su artículo 37 se explicita una absurda clasificación de materias, nada se dice, sin embargo, sobre su organización en programas, fuera de la intención que el Ministerio manifiesta de redactar periódicamente los cuestionarios. Intención que como siempre cayó en saco roto. Hay que recordar que la ley cuando menos adelantaba algunas iniciativas positivas como el establecimiento de la Cartilla Escolar y el Certificado de Estudios Primarios, iniciativas que iban a empezar a desarrollarse a lo largo de la década de los cincuenta, con posterioridad a la aparición de los cuestionarios de 1953.

¹² Véanse A. PORTO UCHA (1996) y también N. DE GABRIEL FERNÁNDEZ (1990).

¹³ La docimología, neologismo propuesto por H. Piéron, trata del estudio científico de los métodos y técnicas de examen. Este es el sentido que queremos darle aquí.

cualquier referente programático cultural. Los principios sobre los que se asentaba la realidad escolar en los años posteriores a la guerra civil y hasta bien entrados los años sesenta —época en la que se producía el despegue económico del país— ponían de manifiesto que el fin último de la escuela primaria nacional no era tanto formar culturalmente, como ideológicamente.

La razón de aquella escuela, y aún el sentido que manifestaba, no justificaba la presencia de más controles que los referidos estrictamente a cuestiones ideológicas. Pero si los había, que los hubo —la inspección jugó un papel demoledor en este capítulo—, su fin último no era tanto determinar el nivel de rendimiento de los alumnos como vigilar y controlar la naturaleza de los contenidos¹⁴ y el trabajo de los maestros, contribuyendo así a socavar, más si cabe, el prestigio social del magisterio, y a la vez crear una imagen de pobreza intelectual y escasa formación, de la que aún hoy no ha podido desembarazarse del todo.

Aquella escuela sin maestros, sin medios y sin referentes programáticos, no hacía más que evidenciar la realidad que los vencedores en la contienda civil imponían a golpe de Decreto. La escuela pública se convierte, entonces, en el reducto de las clases menos pudientes a quienes interesaba, más que formar culturalmente, impregnar con soflamas cicateras.

Este estado de cosas propiciaba el que las llamadas a la razón que pretendían, con urgencia, la definición de unos cuestionarios culturales, junto a la eternamente aplazada solución a la penuria económica de la escuela y, sobre todo, del magisterio, quedasen sistemáticamente postergadas para mejor ocasión.

2. ENTRE CUESTIONARIOS (1953-1965)

En 1953, por fin, se publican los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria —los primeros del presente siglo—, cuyo fracaso será tan sonoro como lo fue durante cincuenta años su ausencia, quizás porque su carácter maximalista —no se tuvieron en cuenta en su elaboración ni criterios mínimos ni la variopinta realidad de las escuelas del país—, pronto se vio desplazado por la necesidad que los maestros tenían de encontrar

¹⁴ Detrás de la aparente normalidad de tales acciones se escondía, mal disimulada, la fiscalización y demonización de los libros y materiales que las Misiones Pedagógicas habían llevado a las escuelas a través de la Bibliotecas circulantes. Este proceso iniciado a partir de 1936 (ver Orden de 4-9-1936), tendrá continuidad una vez finalizada la guerra civil. La opinión de Martín Sánchez Juliá, recogida por M. PÉREZ GALÁN según cita de A. PORTO UCHA (1985, págs. 388-389), resulta de lo más clarificadora en este sentido: «verdadero apostolado del diablo, corruptor de pueblos, enardecedor de revolucionarios del surco y de la estepa. Repartiéndose bibliotecas populares cuyos libros comprados en masa por sectarios antiespañoles del Ministerio de Instrucción Pública eran manuales de anarquismo...».

recetas pedagógicas y soportes materiales que aliviaran el desconcierto derivado, en parte, de los desajustes contenidos en su enunciado, pero sobre todo, y lo que es más importante, de su extensión y complejidad programática.

El carácter enciclopédico definido en el Plan Romanones adquiere, en este momento más que nunca, carta de naturaleza, conculcando, en la práctica, el espíritu de los cuestionarios y su apuesta por la «*asignatura*» como realidad escolar. Comienza, en contra de las directrices defendidas por las autoridades educativas, la edad de oro de las enciclopedias. Porque finalmente, serán las empresas editoriales y no los maestros quienes conviertan en programas aquellos cuestionarios irremediablemente llamados a fracasar, como después acabarían reconociendo sus propios artífices teóricos. No es menos cierto que aquí se incubaron también muchas de las rémoras que nuestro actual sistema educativo padece: escasa autonomía profesional, dependencia excesiva de los materiales —explicación primitiva de la tan manoseada desprofesionalización del magisterio—, debilidades metodológicas, sinergias administrativas, etc.

Parece justo reconocer, sin embargo, que, al margen de su fracaso, los cuestionarios del 53 anticipan el comienzo de una voluntad de renovación educativa y pedagógica que, posteriormente, se vería reforzada con numerosas medidas legislativas. Así, y en sintonía con los avances que en materia de evaluación se empiezan a observar a partir de 1953 se publica la Orden de 22 de abril de 1963 (B.O.E. 29-IV-63), por la que se reconoce el curso como unidad fundamental del trabajo escolar, al mismo tiempo que se establece la obligatoriedad de comprobar el rendimiento para determinar la promoción o repetición, si es el caso, según unos niveles de conocimiento determinados por la Dirección General correspondiente. El conocimiento escolar adquiriría así un valor y significado, cuando menos administrativo, del que venía adoleciendo desde principios de siglo.

Mientras una época tocaba a su fin, se iban adelantando las primeras medidas con las que la escuela española se incorporaba —con los condicionantes políticos y sociales de todos conocidos, y no sin retraso—, a la realidad escolar que venía siendo práctica común en la mayoría de los países europeos. Los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria que fueron aprobados por Orden ministerial de 6 de julio de 1965 suponían, en la práctica, la ruptura con un tipo de escuela y sobre todo una cierta manera de innovar que, si no resultó ser demasiado revolucionaria, al menos fue suficiente como para cambiar la estructura de un sistema educativo caduco a todos los efectos. En el deber de sus intenciones hay que anotar, sin embargo, muchas de las inercias heredadas que arrastra el actualmente la escuela primaria, relacionadas muchas de ellas con la pertinencia y naturaleza de los conocimientos que en ella se aprenden y, en no menor medida, con la presentación que de los mismos hace, de igual manera que con la función y valores que representan. Pero ese ya es otro capítulo de la misma historia.

REFERENCIAS

- CALVO BENSO, C. (1997). *Controlar y distinguir. La enseñanza de la urbanidad en las escuelas del siglo XIX*. Vigo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Vigo.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (1994), La invención de lo clásico, en *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 7-8.
- DE GABRIEL, N. (1990). *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*. Sada, Edición do Castro, 404-421.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). Qué son los contenidos, en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender y transformar enseñanza*. Madrid: Morata, 171-223.
- (1995), Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural, en MIGUEZ, J. C. y BEAS, M., *Libro de texto y Construcción de Materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur, 75-130.
- (1994), Dilemas y opciones, en *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 8-14.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, M. T. (1982) Planes y programas escolares en la legislación española, en *Bordón*, 242-243, 127-202.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991). *Historia de la Educación en España. La educación durante la segunda república y la guerra civil (1931-1939)*. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica de M.E.C. Col. Breviarios de Educación, tomo IV.
- MORENTE VALERO, F. (1997), *La escuela y el Estado Nuevo. La depuración del magisterio Nacional (1936-1943)*. Valladolid: Ámbito.
- OTERO URTAZA, E. (1998), Actualidade do pensamento educativo de Manuel Bartolomé Cossío, en *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación* (en prensa).
- PORTO UCHA, A. S. (1996), Los exámenes como medio de conformación de la política curricular, análisis legislativo del XIX español en la primera enseñanza, en *El Curriculum: historia de una mediación social y cultural*. Actas del IX Coloquio de Historia de la Educación. Granada, Osuna, 425-433.
- (1986), *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*. Sada: Edición do Castro.
- TERRÓN BAÑUELOS, A. (1998), «Cien años de defensa colectiva: la dinámica societaria y sindical del magisterio español», en *Histoire de l'Éducation* (en prensa).
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994), Contenidos interdisciplinares y relevantes, en *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 19-24.
- VIÑAO FRAGO, A. (1990), *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La Escuela Graduada Pública en España*. Madrid: Akal.

IMPLICACIONES POLÍTICO-IDEOLÓGICAS EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE PRIMERA ENSEÑANZA EDITADOS EN NAVARRA De la Gamazada a la II República (1893-1936)¹

FRANCISCO SOTO ALFARO

INTRODUCCIÓN

«En el caso español, la historia del libro escolar está aún por hacer. Es cierto que esta historia no será posible hasta que no tengamos el censo completo de los libros de texto (...) Hasta que llegue ese momento únicamente podemos desbrozar el ignoto campo de la política del libro escolar, intentando aflorar al menos las grandes líneas que presiden el discurso político de la acción del Estado en esta materia»².

Estas palabras del profesor Manuel de Puelles en la recientemente publicada *Historia ilustrada del libro escolar en España* resumen el espíritu y el objetivo del presente estudio. Con la particularidad de que tiene una autolimitación territorial y temporal: se ciñe a Navarra y al período 1893-1936. Se pretende trabajar en la línea que marcan las palabras anteriores: aumentar el número de publicaciones escolares censadas y estudiadas. Colaborar a que la Historia de la Educación nuestra, cercana en espacio y tiempo, siga adelante.

Tanto en la época estudiada (1893 a 1936) como en otras de que me he ocupado anteriormente (1817 a 1857, también en Navarra) una carac-

¹ Esta comunicación consiste en una síntesis del trabajo de investigación realizado en el Departamento de Historia de la Educación de la UNED, encuadrado dentro del programa interuniversitario MANES. Fue dotado con una ayuda a la investigación gracias al convenio de la Caja de Ahorros de Navarra con el Centro Asociado de la UNED en Pamplona entre marzo de 1997 y marzo de 1998.

² PUELLES BENÍTEZ, M. (1997). La política del libro escolar en España. (1813-1939). En ESCOLANO, A. (dir.) *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República* (pp. 47-67). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Ed. Pirámide.

terística es constante: el manual escolar es un producto didáctico, sí. Pero también comercial y editorial, así como cultural, ideológico y político. Esto le obliga a obedecer a una serie de intereses e intenciones que trascienden lo estrictamente escolar: precios de tiradas y posibilidades de venta, intereses de autores y disputas entre ellos, ideología del autor y deseo de servir a un público de una clase social. Y, además de todo esto, el fruto de una política educativa de cada momento.

Como indica Agustín Escolano Benito³, durante todo el siglo XIX:

«Los libros escolares fueron pronto percibidos por el nuevo orden liberal-burgués como los vehículos más idóneos para transmitir a la infancia de modo uniforme los valores con que se quería configurar la ciudadanía del futuro. Por eso, precisamente, los contenidos culturales y el lenguaje de los textos expresan casi siempre, de forma explícita o subyacente, la ideología y la mentalidad de los grupos dominantes que controlan la institución escolar. Y por ello también, el libro escolar ha sido siempre un espejo de la sociedad que lo produce y utiliza y una mediación controlada por los poderes públicos que autorizan su uso.»

Nuestra aportación está siendo el estudio de los manuales escolares editados en Navarra, encuadrado dentro de toda la edición escolar de los siglos XIX y XX aparecida en el resto del Estado. Así se justifican las dos partes del presente trabajo: un rápido repaso a la producción editorial de manuales en Navarra a lo largo de los dos últimos siglos para pasar al estudio específico del período 1893-1936.

La elección del período se debe a la importancia de estas dos fechas claves. 1893 es en Navarra un momento que guarda cierta similitud con el 98 en el resto del Reino de España: una crisis (aquí, como detonante, con el ministro Gamazo y su pretensión económica de una nueva contribución al Estado, fuera del convenio foral) que deviene en un movimiento reivindicativo fuerista que se extiende por todo el viejo Reino y que llama al «despertar» de Navarra. Sus repercusiones ideológicas en los libros de textos publicados posteriormente son patentes, si bien muy localizadas en el tiempo, igual que el citado movimiento.

De la fecha final, poco necesitamos comentar. 1936 cierra un paréntesis histórico que se había reflejado en un nuevo florecimiento de la edición escolar. La II República termina su implantación en Navarra en esta fecha puesto que las fuerzas detentadoras del poder en ese momento la llevan hasta la «adhesión» al nuevo Movimiento militar.

El estudio de este período se realiza desde un triple punto de vista: revisar las características formales de la producción de textos escolares, conocer sus peculiaridades pedagógicas y didácticas y explicitar sus presupuestos ideológicos y políticos.

³ ESCOLANO, A. (dir.) (1997). *op. cit.*, p. 56.

A largo plazo, el objetivo final será clarificar la evolución de estos elementos a través de los dos últimos siglos. Ahora presentamos el estudio del período que da título al presente trabajo.

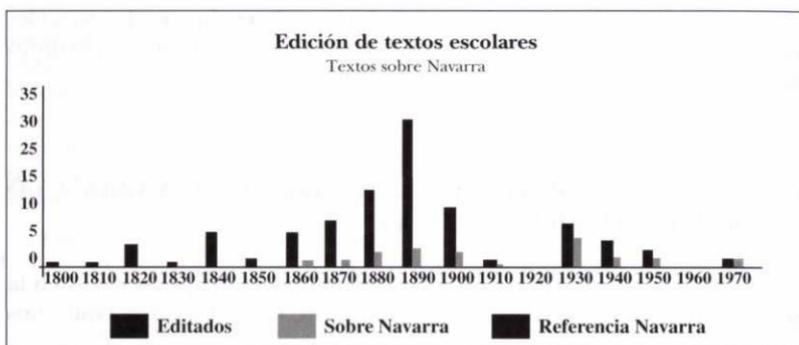
1. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCOLARES EN NAVARRA A LO LARGO DE LOS SIGLOS XIX Y XX

Pretendemos en este momento hacer una primera aproximación a la producción de manuales escolares en Navarra, tan exhaustiva como nos lo permiten los datos encontrados hasta ahora.

Tenemos la referencia de 121 manuales escolares editados entre 1805 y 1979. Hasta el momento de redactar estas páginas hemos podido localizar 50 títulos en Bibliotecas Públicas (fundamentalmente en la Biblioteca General de Navarra), Universitarias, Privadas y por medio de adquisiciones. Suponemos que en breve podremos localizar otra parte importante de las citadas referencias. El resto lo conocemos por bibliografías de mediados de este siglo y por la importante labor realizada por Jiménez, B. *et al* (1994) en la Guía Bibliografía que sobre el tema han publicado.



Vemos que la mayor producción de textos aparece entre 1880 y 1909. No se ha de despreciar como causa, entre otras que posiblemente habremos de considerar, el hecho del movimiento fuerista alrededor de 1893. Los títulos prácticamente desaparecen entre 1910 y 1930. Tras la sequía de la dictadura de Primo de Rivera, vuelve a florecer la edición en tiempos de la II República.



De los publicados, los primeros manuales escolares que, entre sus contenidos, hacen referencia a Navarra datan de 1861 y 1871: dos ediciones de un «Compendio de historia de España con un resumen de la de Navarra» de Luis M^a Lasala. El primero dedicado exclusivamente a Navarra es el Atlas de la provincia de Navarra de Dionisio Ibarlucea, editado en 1886. Vemos que es pequeña la proporción entre los publicados y los referidos únicamente a la «provincia foral». No obstante, al carecer de otros estudios regionales con los que comparar, esta observación es, todavía, parcial⁴.



⁴ La única obra de características que se aproximen es SUREDA GARCÍA, B. *et al* (1992). *La producción de obras escolares en Baleares (1775-1975)*. Palma: Universitat de les Illes. Servei de Publicacions. Tras un somero repaso, encontramos en ella 8 libros de Historia o de Geografía e Historia editados entre 1800 y 1975, contando los destinados a primaria y secundaria, de un total de unos 630 referenciados. Por supuesto que los dedicados a la lengua balear son más numerosos.

Las Matemáticas constituyen la materia que más producción editorial ha ocasionado. Era de esperar que las obras exclusivamente dedicadas a Navarra sean más numerosas entre los libros de Geografía y los de Historia. Dos libros de lectura se refieren al viejo reino, ambos publicados entre 1930 y 1936.

Son cincuenta y seis los autores de los 121 títulos. La inmensa mayoría produjeron un título (35 autores) o 2 títulos (doce autores). Ya sólo son siete los que escriben tres títulos, número que se acumula en el Padre Gaspar de Astete (un total de 10 reediciones del famoso catecismo, cuatro de ellos en euskera) hasta llegar a 23 en el caso del prolífico maestro Dionisio Ibarlucea Unchalo, del que creemos poder encontrar entre diez y quince títulos más.

2. ANÁLISIS DE LOS MANUALES EDITADOS ENTRE 1893 Y 1936

Una parte fundamental del trabajo que realizamos es el acceso a estas fuentes primarias sobre las que analizar los contenidos. Los libros escolares constituyen un género al que no se ha concedido entidad propia hasta muy recientemente, por lo que su búsqueda y localización es realmente laboriosa en bibliotecas, librerías y colecciones particulares. Incluso algún ejemplar ha debido ser comprado o consultado en Bibliotecas de Colegios Públicos⁵. Esta fase de la tarea está siendo una de las que más tiempo nos ocupa.

El trabajo se realizó sobre los siguientes manuales escolares de la época editados en Navarra. Son todos los que, hasta el momento, han sido localizados.

ASTETE, Gaspar de: *Catecismo de la Doctrina Cristiana por el P. ... S. J. con las adiciones del Excmo. Sr. Uriz y Labairu Obispo que fué de Pamplona y completado y puesto en orden cíclico por orden del Excmo. Sr. Dr. D. Tomás Múniz Pablos Obispo de Pamplona*, Primera edición oficial, Ed. Aramburu, S. Saturnino, 14 y Carlos III, 16, Pamplona, 1934, 88 páginas más índices.

ASTETEC, Aita Gaspar: *Cristau-doctrina... erdaraz esribitua eta orain Escuaraz publicatzen duena, cembait gauza aumentaturic, Baztango Vallico parroco batec, Cristau Fielea instruccionearen deseyuz.*, Imp. y Lib. de R. Bescansa, Mercaderes 25, Pamplona, 1895, 88 pp

ASTETEC, Aite Gaspar: *Cristau Doctrinë... erdaraz esribitue eta Ulzamaco Apezac balle ontan yarduquitzen den usquerara biurtue beren feligresan amorioz*, Erice eta Garcian Moldizteguien, Iruñen, 1906, garren urtian, 64 h.

⁵ Como ya hemos indicado, ha sido una ayuda inestimable la obra JIMÉNEZ, B., GUIBERT, M. E., BERRUEZO, R., EMA, F., GASTÓN, O. y AINCIA, A. I. (1994), *La Educación en Navarra. Siglos XIX y XX. Guía Bibliográfica*, Navarra. Pero ya ella misma remite a colecciones desaparecidas o que han cambiado de ubicación. Por ejemplo, la importante colección del Colegio Huarte Hermanos ha pasado de la Galería Arte Clío a la Biblioteca de la UPNA. O la no correspondencia, en algunos casos, de los ficheros del Seminario Diocesano de Pamplona con los fondos existentes.

- BUSTINCE Y LARRONDO, Capitolina: *Compendio histórico del antiguo Reino de Navarra, para uso de los niños de ambos sexos, por ... , profesora de 1.ª enseñanza superior.*, Imprenta Provincial á cargo de J. Ezquerro, Pamplona, 1898, 120 p.
- GARCÍA EZPELETA, Fermín: *Geografía de Navarra*, Editorial Aramburu, Pamplona, 1930, 1.ª edición, 50 páginas.
- GARCÍA EZPELETA, Fermín: *Historia de Navarra*, Imprenta Emilio García Enciso, Pamplona, 1934?, 55 páginas.
- IBARLUCEA UNCHALO, Dionisio: *Nociones de Urbanidad.*, 2ª edición aumentada, Imprenta Marcelino, Pamplona, 1895, 55 pp.
- IBARLUCEA UNCHALO, Dionisio: *Ejercicios teórico-prácticos de Aritmética por... Maestro de las Escuelas Normales de Pamplona. Aprobados para texto.*, 4ª edición, Editor Casiano Díaz, Oficinas de «El Auxiliario». Zapatería, 17., Pamplona, 1898, 182 pp.
- IBARLUCEA UNCHALO, Dionisio: *Compendio de Geografía de Navarra, por D... , maestro que fue de las Escuelas Normales de Navarra*, Imprenta de Aramendía y Onsalo, Pamplona, 1907, 52 p.
- IBARLUCEA, Dionisio: *Epítome de Gramática para niños, dividido en tres grados, por ... Maestro que fué de las Escuelas Normales de Navarra.*, Imprenta de N. Marcelino, Pamplona, 1907, 175 p.
- MUNÁRRIZ Y VELASCO, Pedro Lino: *Resumen de la Historia de Navarra, por D... , Maestro de primera enseñanza Normal.*, Imprenta, librería y encuadernación de Nemesio Aramburu, San Saturnino, 14 y Curia, 17 y 19, Pamplona, 1912, 143 p.
- OLÓRIZ, Hermilio de: *Cartilla foral*, Imprenta Provincial, Pamplona, 1894, 5 p.
- OLÓRIZ Azparren, Hermilio de: *Breves nociones geográficas de Navarra para instrucción de los niños, por...*, Imprenta Provincial, á cargo de J. Ezquerro, Pamplona, Junio 1902, 68 p.
- ONIEVA SIMÓ, Manuel: *Compendio de aritmética teórico-práctica para uso de los niños por... Maestro de 1ª enseñanza superior, Profesor de una de las escuelas públicas de Estella. Primera parte.*, Segunda edición cuidadosamente corregida, Comprende desde la numeración hasta el conocimiento del sistema métrico decimal, con las operaciones con él relacionadas, Imp., Lib. y Enc. de Nemesio Aramburu, San Saturnino, 14 y Curia 17 y 19, Pamplona, 1898, 76 páginas.
- URABAYEN, Leoncio: *Atlas Geográfico de Navarra*, Edit. Emilio García Enciso, Pamplona, 1931, 1ª edición, 32 mapas en papel transparente + un fondo blanco con índice + un sobre.
- URABAYEN, Leoncio: *Geografía de Navarra. Texto explicativo del Atlas Geográfico de Navarra*, Editorial Emilio García Enciso, Pamplona, 1931, 1.ª edición, 230 páginas.

Para el análisis de todas estas obras hemos seguido la siguiente guía elaborada al efecto, formada por los siguientes grupos de indicadores:

1. Aspectos formales del texto.
2. Adecuación a la legislación vigente.
3. Reflejo del contexto
4. Modelo educativo presentado.
5. Síntesis: Distribución de los principales indicadores.

La elaboración del análisis se ha hecho respondiendo globalmente a los apartados mayores.

3. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

A modo de síntesis y siguiendo el mismo orden que el utilizado en el análisis de cada libro, hacemos una exposición de alguno de los indicadores: los que han resultado significativos.

3.1. AUTORES¹

Las obras estudiadas fueron escritas por ocho autores que se distribuyen de la siguiente forma:

Astete, Gaspar	3 obras
Ibarlucea, Dionisio.....	4 »
García Ezpeleta, Fermín.....	2 »
Olóriz, Hermilio	2 »
Bustince, Capitolina.....	1 obra
Munárriz, Pedro Lino.....	1 »
Onieva, Manuel.....	1 »
Urabayen, Leoncio	1 »

Podemos comprobar que de los ocho escritores, sólo una es mujer y que además no realiza una tarea de creación sino de adaptación de la obra de Hermilio de Olóriz. También es preciso destacar que todas las obras de Astete e Ibarlucea son reediciones, como anotaremos más adelante.

3.2. EDICIONES

De las obras estudiadas, hemos manejado ejemplares de las siguientes ediciones:

No marcan la edición	8 obras
1. ^a Edición	4 »
2. ^a	2
4. ^a	1 obra

⁶ La extensión que síntesis como esta exigen, nos impide reflejar las notas biográficas encontradas sobre cada uno de los autores en estudio y que ayudan a perfilar su personalidad y su trayectoria profesional.

3.3. PROFESIÓN DE LOS AUTORES

Maestros/Prof. Normal	10 autores
Clérigos	3 »
Otros	2

Las tres obras escritas por clérigos son en realidad las tres ediciones del catecismo de Astete. Las otras dos son la Cartilla Foral y las Nociones de Geografía, ambas de Olóriz.

3.4. ADECUACIÓN A LA LEGISLACIÓN VIGENTE

Señalado claramente	4 obras
Hecho el depósito	2 »
Comprobado en otro lugar	1 obra
Lo ignoramos.....	8 obras

Los cuatro que indican claramente cumplir los requisitos necesarios son los tres catecismos de Astete y la Aritmética de Ibarlucea, 4.^a edición.

3.5. IDEOLOGÍA DETECTADA

Napartarrak.....	3 obras
Católicos.....	4 «
Conservadores	6 «
Otros	2 «

Entre los católicos incluimos los catecismos y la Historia de Navarra de Lino Munárriz. Entre los conservadores, las de Ibarlucea y las de García Ezpeleta. Como «Napartarrak» encontramos a Olóriz y Capitolina Bustince: pertenecientes al grupo de «nabarro» que, reivindicando la foralidad perdida, supusieron una forma de prenatalismo.

3.6. GÉNERO DIDÁCTICO

Catecismos.....	7
Catecismo más ejercicios.....	3
Catecismo encubierto.....	2
Compendio	2
Atlas	1

Los catecismos aparecen editados antes de 1907, excepto el de Astete de 1934. Llamamos catecismo encubierto a las obras de García Ezpeleta que constan de lecciones con párrafos numerados y una serie posterior de preguntas que coinciden en la numeración y el contenido con los primeros. Añadiremos, como renovadores en los contenidos y métodos, para su momento, la Aritmética de Onieva, la primera parte de la Gramática de Ibarlucea y el Atlas de Urabayen, este último a una gran distancia de los demás.

CONCLUSIONES

A lo largo del estudio hemos podido comprobar cómo los libros de texto no son neutros ni asépticos. Tienen su origen en una determinada política general y educativa, en una situación social y económica, en una tradición cultural y escolar. Y también en la formación, ideología y clase social de pertenencia del autor.

A principios de nuestro siglo, y basta leer cualquier literatura de la época, el libro de texto era el símbolo del «fastidio de ir a la escuela». Lo hemos podido comprobar al ver cómo todos los libros editados en Navarra antes de 1907 son del género «catecismo»: una interminable serie de preguntas que el maestro ha de hacer y de respuestas que el alumno ha de contestar memorizándolas. Probablemente, el tedio había de ser enorme en los alumnos que aprendieran memorísticamente el catecismo de gramática, el de aritmética, el de urbanidad, el de religión, el de...

Hemos visto en esta época libros fatigosos, mediocres, interminables. Y eso que hasta 1907 fue la época de mayor producción en Navarra de textos escolares. Aunque muchos sean reediciones (de 10 en total, lo son los cuatro de Ibarlucea y los dos Astetes). La producción no es, pues, ciertamente original.

Pero también en esa época hemos asistido a los intentos de un atisbo de renovación: el primer grado del Epítome de Gramática de Ibarlucea, o la Aritmética de Onieva. Lo que hace suponer que hasta Navarra también llegaron las voces renovadoras de institucionistas o regeneracionistas. O, tal vez, la cara de aburrimiento de los niños hiciese mella hasta en el mismo Ibarlucea, que a sus 65 años de edad y más de 40 de profesión se atreve a escribir un texto algo más ligero, menos fatigoso, más amable para los alumnos de 6 a 8 años.

Pero otros autores no consiguen tanto. Así, Fermín García Ezpeleta ofrece dos textos formalmente diferentes. Ya en los años 30 se acerca a los «libros de lectura» opción metodológica que permite una fuerte dosis de ideología. Pero no puede evitar añadir unas «lecciones» no de cosas, sino de una forma encubierta de catecismo cuando ya todos creíamos supera-

do ese género didáctico⁷. Tampoco es fácil entender cómo autores que acercan unas ideas nuevas hasta la escuela, que tratan de llevar lo que pasa en la calle hasta el aula, lo hacen en un género ya casi caduco. Tal vez el miedo de Olóriz y Bustince consistiese en que si sus ideas fueristas no se ofertaban en el estilo consolidado, aún serían peor consideradas.

Atendiendo a las cronologías, nos encontramos con un hecho claro: la abundante producción de textos que se había notado hasta 1907, cesa en ese momento. Hasta 1923 sólo se edita uno, la «Historia de Navarra» de Munárriz. Probablemente ya no había más textos para reeditar, o el des crédito del texto no lo permite, o se utilizan los de tirada nacional, o realmente las crisis por las que atraviesa la situación navarra no son el mejor caldo de cultivo para la edición de libros escolares. Pasado el empuje regeneracionista, la población se ha estancado debido a la fuerte emigración; las reivindicaciones campesinas, base económica fundamental, se tornan agrias; las guerras externas tienen su influencia. La voz de los «napartarras» no llama ya al despertar de Navarra. O tal vez es que, simplemente, no se han conservado los libros de esta fase.

Más fácil de explicar es la época de la dictadura de Primo de Rivera: un sólo libro se atreve a ver la luz. Y eso, durante los últimos estertores de la ya «dictablanda». El texto único, las fricciones Diputación-gobierno pueden ser leves explicaciones.

Llegamos al período republicano. Época de confrontación que permitió la edición de libros tan dispares como el del conservador García Ezpeleta a la vez que el innovador de Urabayen y el clásico Astete renovado en cíclico. Y de nuevo, florecen en cantidad las ediciones.

Pero volvamos a considerar la producción en conjunto. Los autores son diferentes también en su cantidad productora: desde un Ibarlucea, experimentado autor con unos 23 títulos, que nos ofrece al comienzo de esta etapa sus tres últimas obras, hasta los autores noveles que se limitan a editar un sólo libro escolar. Así, Bustince y Munárriz.

Las editoriales en general se reparten la producción. La media está entre una o dos obras, excepto la editorial Aramburu. Debía ser la más desarrollada de la época, puesto que figura en 6 obras de las 15 en total. Pero tampoco está especializada en ningún aspecto concreto. Edita a cualquier autor o tema. Repasados los títulos publicados por ella, no parece que haya una asociación significativa. Sí la hay en la Imprenta Marcelino cuyas dos obras llevan la firma de Ibarlucea y son reediciones. También la

⁷ No olvidemos que estamos hablando de una época en que los manuales de «lecciones de cosas» ya estaban ampliamente implantados. Se trata de textos preocupados por la enseñanza intuitiva «los que se proponen dar al niño ideas o conocimientos variados de cosas que pueden ser presentadas a su vista, ya en la realidad o ya en láminas o dibujos». Definición de Castro Legua citada por Federico GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO en *Lecciones de cosas y centros de interés en ESCOLANO BENITO, A. (Dir.), op. cit.*, pp. 449 a 466.

relación de la única obra de Urabayen con la imprenta García Enciso tenía unas connotaciones ideológicas: el primero republicano y el segundo perteneciente a Izquierda Republicana³.

Los autores son, abrumadoramente, docentes. Dentro de la mejor tradición escolar, ellos mismos escribían sus textos y los aplicaban en las clases. Tal vez sea esta una de las razones por las que tan lentamente evolucionó el género catecismo hacia otros de mayor calidad metodológica. El círculo se cerraba demasiado sobre sí mismo como para admitir aires externos renovadores. La fuerza de la rutina implicaba una inercia que impulsaba a repetir los modos hasta la saciedad. No olvidemos que 10 de las 15 obras estudiadas son catecismos. La tradición en los contenidos y en las formas.

Y los que no eran maestros, eran clérigos que únicamente se dedicaban a traducir o a añadir «adiciones» al catecismo de Astete para ser usado por ellos mismos en escuelas y parroquias. Nos encontramos ante el mismo caso.

Pero es de admirar la ambigüedad general ante la norma legal. De las quince obras del período estudiadas, sólo en siete hemos podido comprobar que habían sido aprobadas (cuatro lo señalan, siendo tres de ellas catecismos religiosos, una la hemos comprobado en la revisión de las listas publicadas, y dos indican que «han hecho el depósito que marca la ley»). Pero en las 8 restantes no hay trazas de que hayan cumplido o intentado cumplir requisito legal alguno. Y ninguna de ellas presenta unas propuestas «revolucionarias» en sus planteamientos. Aunque 3 de ellas están producidas por uno de los «Napartarrak» insignes, Hermilio de Olóriz, o es adaptación de su obra sobre la historia de Navarra. Realmente la España oficial debía andar muy lejos de la real. Leyes, circulares, normativas, inspecciones no lograban regular un tema en el que los intereses económicos primaban sobre los legales. Y tampoco está tan claro que los poderes políticos quisieran solventar el tema.

En cuanto a ideología, la palma se la llevan los aspectos conservadores y religiosos. Solamente las tres obras de Olóriz y Bustince tienen otro trasfondo de valores.

También es destacable el sexismo imperante en prácticamente todos los textos. La desaparición de la figura femenina o su distorsión, en menos casos, es patente. Y tal vez acorde con la situación social del género femenino en la época.

Un tema que no podemos dejar pasar por alto es el del idioma. Sólo dos catecismos de la Doctrina Cristiana aparecen escritos en euskera. Nin-

³ Emilio García Enciso fue fusilado en las Bardenas el 23 de agosto de 1936. La editorial también imprimió la obra de otro gran renovador de la enseñanza en Navarra, MARCOS RODRÍGUEZ, E., *Plan y programa de primera enseñanza*, en 1931, y en 1932 una *Colección de Leyes de la República. La carrera de Magisterio*.

gún otro texto. Sólo la Iglesia se permitía utilizar una lengua que para numerosos navarros era la única inteligible. Esta institución sí podía utilizarla para adoctrinar a sus fieles y mantenerlos, la mayor parte de las veces, en el mayor sometimiento. La doctrina cristiana, como arma ideologizadora, se enseña también en euskera para que nadie escape a su influjo. La educación que pudiera ofrecer otros horizontes, en castellano. Con eso se producen dos efectos: que muchos no lo entiendan y permanezcan en su nivel analfabeto y manejable, y que otros abandonen la lengua de sus mayores. De esta forma, García Ezpeleta puede dedicar páginas en sus libros de 1931 y 1934 a reflejar las zonas cada vez más numerosas que ya habían perdido el euskera.

Para terminar, una consideración global: creemos que el trabajo realizado aporta un esfuerzo a la elaboración del censo de los libros escolares editados en España. El período elegido es pequeño dentro del panorama editorial en Navarra. Pero, a nuestro juicio, representativo y significativo. Y no deja de ser un primer paso dentro de un largo camino, que pasa por no olvidar el carácter de vehículo ideológico y de producto de la política, la sociedad y la situación general de su tiempo al referirnos a los libros de texto.

LA EDUCACIÓN EN EL PERÍODO DE POSGUERRA (1939-1953): PAPEL DEL MAESTRO EN SU PRÁCTICA ESCOLAR

PATRICIA DELGADO GRANADOS
Universidad de Sevilla

El trabajo que presentamos pretende ser un estudio crítico sobre la educación y el papel del maestro en su práctica escolar durante la época de posguerra, concretamente durante el período de 1939 a 1953 con referencias inevitables al contexto sociopolítico y cultural, que en esos catorce años se vivieron en España bajo el gobierno de Francisco Franco.

La elección tanto del período histórico como del objeto de estudio no ha sido arbitraria. Consideramos que la singularidad que adoptaron con el Nuevo Régimen los temas educativos, la vida nacional y la educación, en general, nos obliga a dar un repaso analítico y cualitativo sobre cómo afectó a la sociedad española y al sistema educativo en particular, la llegada de un nuevo gobierno cuya preocupación, entre otras, fue la de reafirmar, arbitrar y renovar la educación. Lógicamente, en este proceso de transformación el papel del profesor, como sujeto a impartir unos conocimientos, creencias e ideales a la nueva juventud española, se convierte en uno de los objetivos del Ministerio de Educación que desea que todo educador reciba una formación acorde con el nuevo régimen. El nuevo rol del educador se identifica desde ese momento con la tarea del sacerdote: un ser cristiano con enorme fe y dedicación religiosa, que ame a su patria y a su Caudillo.

En definitiva, pretendemos comprender el presente buscando en el pasado aquellos hechos que han ido marcando el rumbo de nuestra historia educativa, siendo conscientes de la compleja relación que mantienen los procesos educativos con la sociedad a su vez que el innegable influjo de los factores sociales en la educación. Esta causalidad circular se encuentra en los planteamientos fundamentales del trabajo que presentamos a continuación.

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Durante el período de estudio considerado, 1939-1953, se producen enormes transformaciones en el panorama educacional español. La importante acción que en materia educativa realizó la Segunda República, sobre todo en sus primeros años, puede adelantar la sensación del declive vertiginoso, tanto de naturaleza cuantitativa (interrupción de un proceso democrático de extensión de la enseñanza a todas las capas de la población) como de naturaleza cualitativa (interrupción de numerosas innovaciones y experiencias y, en general, del espíritu creativo que había prevalecido pocos años antes de producirse en 1936 la guerra civil). Pero la realidad es que, salvo en un primer momento de estancamiento producido por el terrible saldo físico y anímico que dejó la guerra civil, la educación española acabó por recibir un gran empujón durante la nueva etapa. Los motivos de este especial entusiasmo en materia educativa son claros y concretos: el interés del nuevo régimen por realizar una transformación total de la educación que eliminara todos los postulados realizados durante el período republicano. La escuela se convierte en un centro de adoctrinamiento ideológico y político de las nuevas generaciones; una nueva «cruzada», un nuevo «frente» que ganar a través del desarrollo y el establecimiento de nuevas pautas de socialización. Ante este monopolio educativo se suprime el laicismo, la coeducación, la escuela única, la enseñanza en las regiones bilingües en lengua vernácula, a la vez que se introduce una rápida censura en los libros de texto y en toda clase de actividades culturales contrarias a los ideales de la patria. Instituciones como la Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.), fundada por Giner de los Ríos, son desacreditadas y tachadas de inmorales, antiespañolas y conspiradoras, al igual que a profesores e intelectuales que «enturbiaban» y «distrían» las mentes de los jóvenes españoles a través de enseñanzas éticas y anticristianas.

TEXTOS LEGISLATIVOS

Durante los treinta y seis años que duró la época franquista (1939-1975) hubo en total siete ministros que lideraron, bajo Franco, la política educativa. Nos centraremos únicamente en los tres ministros que lideraron entre 1939-1953. A partir de febrero de 1938, se crea el Ministerio de Educación Nacional que incluye los servicios de prensa y censura, iniciándose a cargo del ministro Pedro Sáinz Rodríguez una obra sistemática de desmantelamiento de la labor realizada en la etapa anterior. España queda así, sumida en un período de estancamiento en cuanto a las expresiones ideológicas (cultura, prensa, sistema educativo...) y políticas (partidos demócratas, parlamento...) alternativas al régimen tras la guerra civil. José Ibáñez Martín ocupó la cartera de Educación Nacional (Ministerio) duran-

te el período que va desde 1939 a 1951. Murciano de nacimiento, era un prestigioso catedrático de instituto que pertenecía a la influyente Asociación Católica Nacional de Propagandistas (ACN de P.). Esto demuestra cómo Franco prefirió poner la política educativa en manos de los católicos de la ACN de P, aunque exigiendo al ministro una participación, dentro del ministerio, de los otros sectores.

La labor que correspondía iniciar ahora era la de construir las bases sobre las que debía identificarse la política educativa del nuevo régimen, ya que la labor de desmantelamiento del sistema educativo republicano se llevó a cabo en el período inmediatamente anterior bajo la dirección del ministro Pedro Sáinz Rodríguez, católico y monárquico. Un breve repaso a los diversos textos legislativos muestran las principales preocupaciones y las líneas de actuación que se llevaron a cabo. En 1940 se crea el *Consejo Nacional de Educación* (órgano consultivo de carácter estamental compuesto en su totalidad por sujetos adictos al régimen), y dos años después se promulga la Ley Orgánica del Ministerio de Educación Nacional, estableciéndose una estructura ministerial falangista que duró bastantes años. En 1943 la *Ley sobre Ordenación de la Universidad Española* y en 1944 le llega el turno a una *Ley de Protección Escolar*. En 1945 una ley reguladora sobre la *Enseñanza Primaria* y en 1949 se publica una *Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional*, edificada en buena parte sobre la estructura institucional republicana.

En 1951 toma el cargo como nuevo ministro de Educación Nacional el catedrático de filosofía del derecho Joaquín Ruiz-Giménez. El nuevo ministro seguirá la misma línea llevada a cabo con el ministerio de Ibáñez Martín; hombre también de la ACN de P. y uno de los promotores del Concordato que se firmó en 1953. El mandato de Ruiz-Giménez estuvo principalmente marcado por la problemática universitaria. Y, efectivamente, tras su posesión en 1951 se elabora el primer documento legal de envergadura acerca del funcionamiento y la composición de los tribunales a cátedras universitarias, documento en el que se introducen criterios más objetivos y menos políticos. Durante su ministerio el ambiente universitario sufrió una cierta liberalización, aunque también fue adoptado, en prevención de conflictos ideológicos y disciplinarios, un reglamento de disciplina académica aprobado por decreto en 1954. Pero el verdadero centro de la política educativa durante el mandato de Ruiz-Giménez fue la enseñanza secundaria (enseñanza media). La *Ley de Ordenación de la Enseñanza Media* de 1953 vino a dar un nuevo sesgo menos intelectualista y más práctico a la política practicada hasta entonces.

En la política educativa del país influyeron, paralelamente, importantes acontecimientos ocurridos durante estos años, como fue el ingreso de España en la Unesco (1952), la firma de un concordato con la Santa Sede (1953), dando nueva cobertura a las instituciones educativas de la Iglesia por medio del reconocimiento de los títulos concedidos por las universidades de la Iglesia en determinadas condiciones.

En definitiva, la política educativa franquista se caracterizó por un constante discurso ideológico enardecido y simplista que exigía como valores fundamentales de todo ciudadano español la abnegación, el espíritu de sacrificio y servicio al Estado, la disciplina y la obediencia social y política. Así fue como se reflejó en la escuela (microsociedad del conjunto social). La importancia de difundir una educación entre los jóvenes que inculcara estos valores de obediencia, religiosidad, patriotismo y nacionalismo, asegurarían un mayor asentamiento y persistencia del franquismo. De este modo, comprobamos cómo el enfoque educativo que se instaura en España, a partir de la guerra, se caracterizó por un desmesurado afán de promover en las juventudes españolas nuevas pautas de socialización basadas en tres principios fundamentales: amor a Dios, patriotismo y servicio a la Nación.

La legislación primera de 1939 a 1953 (año en que se firma el Concordato) fue una legislación de urgencia, tendente a derrocar todo lo que había construido la República y a instaurar un nuevo orden que asegurara la más genuina identidad integrándose de forma profunda lo católico con lo nacional. La educación y la enseñanza, realidades importantes en todo sistema político, adquirieron un valor esencial como factores fundamentales en la construcción nacional y como expresión viva del nuevo hombre que pretendía crear el nuevo Estado. Además, durante este período la Iglesia se va introduciendo en los aparatos del Estado y comenzando una serie de reconstrucciones internas como fueron los seminarios, centros educativos y religiosos que vuelven a las congregaciones religiosas.

En este clima favorable la Iglesia afianza su presencia en la educación española, convirtiéndose el cristianismo en la religión oficial del Estado, garantizándole la protección privilegiada a la religión católica en todas las instituciones estatales, incluida la escuela, y la libertad de educación en todos los centros privados. De ahí, que en la reconstrucción nacional, social, moral y política, el régimen de Franco encontró un sólido apoyo en la Iglesia católica, la cual legitimaba y admiraba al nuevo régimen incorporándose rápidamente a las estructuras políticas franquistas.

Esta franquicia para la enseñanza y la identificación entre catolicismo y educación española se hace más notable en la *Ley de Educación Primaria* (17-VII-1945), en la que se acentúa el carácter católico como principio fundamental. La escuela española pasa a ser un centro, ante todo, católico, lo que significó un cambio profundo en la formación docente, la cual debía responder a los principios del Estado y de la Iglesia.

EL MAESTRO EN SU PRÁCTICA ESCOLAR

El pensamiento extremadamente nacionalista y religioso que surge tras la guerra civil, se extrapoló, entre otros, a la educación, a los jóvenes alum-

nos, a los profesores y maestros, a las aulas y a cada hueco de las instituciones educativas. Esta unilateralidad político-religiosa tuvo graves consecuencias en la educación y, lógicamente, en la práctica escolar llevada a cabo por el maestro. La total instrumentalización de la política educativa y el fuerte control en el aparato educativo acentuó la importancia de la formación patriótica y religiosa, convirtiendo al profesorado en un cuerpo minuciosamente seleccionado al servicio de la empresa nacional. El adoctrinamiento unidireccional hizo de la escuela un centro de reclutamiento con una doble función: la formación religiosa (catolicismo) y la formación patriótica (nacionalismo); en la que el maestro como transmisor de dichos saberes debía responder al modelo ideológico que el Estado determinaba, junto a la Iglesia. De este modo, es el propio Estado quien determina el perfil del profesor que empezaba en tener las mismas creencias religiosas y políticas del Estado. La vocación del maestro entrañaba un espíritu de servicio a Dios por lo que su conducta y su preparación debían caracterizarse por ser ejemplar y competente. El maestro se identifica con el sacerdote, como sujeto espiritual, «caballero cristiano» y se le recomienda, al igual que hacían los sacerdotes, realizar diariamente los ejercicios espirituales (meditación sobre sus actuaciones) como medio eficaz de ayuda para discernir si la vocación del Magisterio era verdadera o falsa.

El monopolio de la enseñanza por parte del Estado rechazaba la libertad de expresión docente de los profesores, sometidos entonces al dogma y a la moral católica, con independencia de que se enseñara en la escuela privada o en la escuela pública. El papel del profesor es limitado y reduccionista, se limita a proporcionar una determinada formación exigida por el Estado en su deseo de transformar a la sociedad, empezando por los jóvenes, con el fin de rescatar la auténtica cultura imperialista de España. Frente al laicismo escolar de la II República, se implanta una enseñanza dogmática, triunfalista y retórica. Por ello, que el primer objetivo del gobierno fuese el de la depuración ideológica (estamento docente, alumnos, libros de texto y bibliotecas escolares). Lógicamente, la atención principal fue la depuración del personal docente, especialmente del magisterio promocionado en la II República. Las dos disposiciones legales: las órdenes de 8 de noviembre y 7 de diciembre de 1936, así lo ponen de manifiesto. En la primera, se pone de relieve la importancia que para la nueva educación tiene la depuración del profesorado. En la segunda ordenación, se exige la separación definitiva del servicio a aquellos que hubieran militado, cooperado o pertenecido a algún movimiento secreto o frente popular. A pesar de la gravedad de la sanción, que refleja la falta absoluta de libertad de pensamiento y de actuación de la sociedad española, condenándose a personas por el simple hecho de la militancia o de la condición de simpatizante, el rigor se endureció conforme fueron pasando los meses. Así en la orden ministerial de 18 de marzo de 1939 se considera causa suficiente de depuración la simple «pasividad» de los sujetos durante el período de guerra.

El proceso purificador exigía, a su vez, que el profesorado realizara unos exámenes y unos cursos de orientación profesional con contenidos puramente religiosos y patrióticos para poder con ello inculcar a sus alumnos el espíritu religioso y moral. Así se reflejaba en uno de los postulados de la ordenación ministerial de 28 de diciembre de 1939. Los alumnos del magisterio que estuvieran en el momento de la guerra cursando estudios fueron, también, objeto de la consiguiente purificación con el fin de evitar o de eliminar toda idea liberal, antipatriótica o atea que estuviera en sus mentes. A tales efectos, la orden ministerial de 14 de julio de 1939 estableció que para reanudar los alumnos de magisterio sus estudios, debían presentar al solicitar la matrícula un informe de las autoridades militares, eclesiásticas y civiles que acreditara su buena conducta tanto religiosa como patriótica. De este modo, comprobamos como durante los catorce años, desde 1939 a 1953, la acción del Estado se centró principalmente en la depuración y reclutamiento de los cuadros del magisterio nacional, en la implementación de un currículo cuyos contenidos no fueran más allá de un nacionalismo y catolicismo exacerbados, y en el mantenimiento de los edificios escolares de carácter público, muchos de ellos de principio de siglo.

Tanto el Estado como la Iglesia centraron su labor en la escuela privada la cual era predominantemente confesional. Su trayectoria de ascenso constante fue provocando la necesidad de crear centros y promocionar un mayor número de profesorado cualificado para poder así educar y formar a los jóvenes de las clases pudientes. La falta de igualdad de oportunidades y de acceso a la enseñanza hizo que el acceso de las clases populares a la enseñanza secundaria y superior quedase denegado, por lo que la escuela pública primaria se convirtió en el principal instrumento de socialización política y de adoctrinamiento masivo de la población. A pesar de que las enseñanzas oficiales y privadas fueron orientadas hacia un desarrollo paralelo y hacia una común ideología católica y política, la formación comprendía dos cometidos: la Instrucción (Enseñanza Oficial) y la Educación (Enseñanza Privada). Así, la enseñanza oficial se preocupó de instruir pero no de educar, y la enseñanza privada o de las órdenes religiosas y colegios privados se preocupó más por educar a los jóvenes en una formación clásica y humanística basada en la cultura griega y latina, a la par que recibían una instrucción puramente católica y patriótica. En esta tarea, tanto la remuneración económica como el prestigio social del profesorado de enseñanza oficial o privada fue mayor en el cuerpo docente de las escuelas privadas así como la calidad y recursos materiales de sus edificios, los cuales sufrieron una masiva acogida de las clases pudientes.

En realidad, aunque en la historia del franquismo es posible diferenciar una escuela pública y una escuela privada, ideológicamente sólo cabe hablar de una única escuela: la escuela nacionalcatólica. El profesorado que ejercía en las escuelas ya fueran éstas públicas o privadas, poseía una escasa formación; en realidad, apenas recibían otra formación que la referida al contenido de sus respectivas materias de enseñanza. Los intentos por proporcionar una formación de carácter pedagógico al profesorado

de secundaria o al de formación profesional fueron meramente eso: puros intentos realizados por un grupo minoritario, pues la gran mayoría consideraba la formación pedagógica, una formación adicional no requerida oficialmente. Afortunadamente, aunque un tanto tardía, la Ley General de Educación de 1970 pareció comportar un cambio de rumbo, al crear en las Universidades los Institutos de Ciencias de la Educación, una de cuyas funciones era la de complementar pedagógicamente, con teoría y práctica, la formación de los futuros profesores. A nivel privado, numerosos colegios de la Iglesia realizaron también acciones en la formación de sus propios cuerpos docentes.

Para terminar, y a modo de conclusión, debemos reflejar que nuestro modesto estudio muestra, una vez más, cómo en las épocas de mayor crisis el Estado se ha preocupado principalmente por conseguir el ajuste social de los individuos, el desmantelamiento del régimen anterior y la instauración de una formación acorde con el pensamiento político e ideológico del nuevo Estado, mientras que en las épocas de relativa calma social el Estado ha tendido más a ocuparse de los conocimientos de los ciudadanos y de su formación. El período franquista supuso, a mi parecer, un período de degradación de la enseñanza la cual intentó implantar en sus alumnos una visión rígida y pobre de la realidad, sin desarrollar la propia capacidad de pensamiento del individuo. El papel del profesor como educador se limitó exclusivamente a la formación moral religiosa y nacional de sus alumnos; sin ningún tipo de libertades de actuación y siempre bajo la mirada opresiva que supone todo tipo de dictadura, indudablemente vivieron momentos de dolorosa angustia intelectual.

La solidez y rigurosidad con la que el Estado, bajo las órdenes de la Iglesia, impuso su sistema educativo durante la época franquista refleja la censura que se vivió durante estos casi dieciséis años. Censura que tuvo como consecuencia más inmediata: el proceso regresivo de provincialización de la cultura española y de mediocridad general.

REFERENCIAS

- ABELLÀ, R. (1975). *La vida cotidiana en España bajo el régimen de Franco*. Barcelona: Planeta.
- CÁMARA VILLAR, G. (1984). *Nacional-Catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo*. Madrid: Hesperia.
- CAPITÁN DÍAZ, A. (1994). *Historia de la Educación en España II. Pedagogía Contemporánea*. Madrid: Dykinson, S. L.
- DE PUELLES BENÍTEZ, M. (1991). *Educación e Ideología en la España Contemporánea*. Barcelona: Labor, S.A.
- FONTANA, Josep (1986). *España bajo el franquismo*. Barcelona: Editorial Crítica, S. A.

- GARCÍA DELGADO, J. L. (ed.) (1989). *El primer franquismo. España durante la Segunda Guerra Mundial*. Madrid: Siglo XXI.
- LAÍN ENTRALGO, P. (1976). *Descargo de conciencia (1930-1960)*. Barcelona: Barral.
- MAYORDOMO PÉREZ, A. (1990). *Historia de la Educación en España: textos y documentos*. Vol. II. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- TAMAMES, R. (1988). *La República: la era de Franco*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- UTANDE, M. (1975). Treinta años de Enseñanza media (1938-1968). En *Revista de Educación*, n.º 240, septiembre/octubre.

LA PERCEPCIÓN DE LA ESCUELA Y LA ACTIVIDAD ESCOLAR A TRAVÉS DE LAS MEMORIAS DE PRÁCTICAS DE LOS ALUMNOS ASPIRANTES A MAESTROS

M^a ROSA DOMÍNGUEZ CABREJAS
Universidad de Zaragoza

El Real Decreto de 30 de agosto de 1914, que marcó un cambio muy importante en la formación de los maestros, reconocía en su parte expositiva y prescribía en su art. 27 la necesidad de que cada alumno realizase una *Memoria* con el resultado de las observaciones realizadas durante el tiempo de prácticas pedagógicas desarrolladas en la escuela graduada aneja a la Normal, bajo la dirección del Regente, o en las restantes escuelas nacionales de la localidad, cuando así lo exigieran las circunstancias. Esta prescripción permite hoy analizar unos documentos, que si bien elaborados en muchos casos con un criterio formalista, contienen una visión de la escuela y de la actividad escolar que puede ayudar a interpretar la proyección real de unos discursos y una política educativa tan significativos para el progreso educativo del país, inspirados en gran parte en una voluntad de regenerar España y que afectó a las primeras décadas del siglo XX. A pesar, no obstante, de los límites temporales marcados inicialmente, se han buscado también algunas muestras de la visión de la escuela por parte de los aspirantes a maestros del momento actual, con objeto de poder avanzar algunas consideraciones que puedan ser ampliadas y superadas por una futura investigación.

En el análisis efectuado se ha partido de la base de que la realización de las prácticas tiene un alto valor para profundizar en la observación y hacer más rica la percepción de la realidad escolar de los alumnos de Magisterio, pero también se considera que dicha percepción va ligada a la preparación previa de los estudiantes, derivada tanto de la posesión de conocimientos pedagógicos como de la preparación de las propias prácticas, a la vez que va unida al interés del propio estudiante y a las condiciones en que tales prácticas se efectúan. Se estima, asimismo, que los comen-

tarios expresados en las memorias podían estar limitados por las cautelas y precauciones ante el juicio posterior de lo que expusieran, puesto que se redactaban para ser sancionadas con una calificación. Era presumible, pues, que las críticas a la realidad escolar no iban a ser muchas. Es más, en un momento histórico en el que tanto las prácticas de los alumnos como las de las alumnas oficiales se realizaban preferentemente en las escuelas anejas, cuyos directores-regentes tenían un lugar importante en el claustro de profesores de las Escuelas Normales, hay que estimar que el exceso de retórica, agradecimientos y frases elogiosas para el profesorado que frecuentemente se constata podía estar condicionado por esa circunstancia.

Creemos que no es necesario insistir en los cambios pedagógicos que durante las primeras décadas de este siglo se proponían y estimulaban, tanto a través de la política escolar como de otros medios, para revitalizar y modernizar la escuela. Mas no es siempre fácil conocer hasta qué punto dichas propuestas, acogidas en ocasiones con singular entusiasmo, calaban en la realidad escolar cotidiana y no sólo en centros que por su infraestructura y organización escolar se consideraron modélicos, sino en otras escuelas más apartadas de los grandes circuitos de protección especial por parte de las instituciones.

La lectura de algunas memorias de la época nos sitúa precisamente en ese tercer escalón de la actuación pedagógica y por eso en el más próximo a la realidad. Con objeto de poder apreciar la percepción de cambios o la persistencia de rutinas en las escuelas, se han escogido de los años inmediatos a la obligatoriedad de las mismas —entre 1915-1920—, comienzos y finales de la década de los años veinte e inicios de los años treinta. Se han utilizado, asimismo, varias memorias procedentes de maestras de la 4ª promoción del Plan Profesional, cuya actividad escolar fue realizada en el curso 1937-38, en escuelas rurales de la provincia. Finalmente, se ha hecho una prospección de memorias-reflexiones sobre las prácticas realizadas en el curso 1996-97.

UNA PERCEPCIÓN DE LA ESCUELA EN TORNO A LA DÉCADA DE LOS VEINTE

Hay que distinguir las memorias que derivan de una práctica escolar en escuela unitaria y las de centros graduados de la capital, generalmente bien dotados de material e infraestructura. Más allá de esta tipología hay que señalar que se constata, asimismo, la existencia de fuertes diferencias en los contenidos que constituyen la estructura de dichas memorias. En primer lugar, algunas de ellas parece que se realizaban sin haber recibido los alumnos orientaciones o, quizá, porque no tenían ni los propios profesores las ideas claras sobre lo que debía formar parte esencial de aquéllas. En otros casos, la razón de la superficialidad podía residir en que eran

tomadas por algunos alumnos como un documento meramente formal. Se observa con toda claridad que en los años inmediatos a la publicación del referido plan de estudios había un considerable desconcierto sobre lo que debía constituir su contenido, de aquí que en bastantes casos los alumnos se limitasen a exponer un tema en relación con alguna de las disciplinas que constituían las materias de la primera enseñanza. Unos años después se aprecia mayor diversidad de enfoques y más bien la riqueza y variedad de las informaciones y estimaciones que se expresan parecen depender de la mejor preparación de los alumnos y alumnas que las elaboraban.

La circunstancia de que muchas de las memorias hagan referencia al mismo centro las hace más homogéneas. A pesar de ello permiten comprobar que algunas escuelas estaban cambiando algo y que iban incorporando normas y recomendaciones, estimuladas por la legislación escolar que se acentuaría en las décadas segunda y tercera de este siglo. Efectivamente, son observadas y descritas algunas instituciones postescolares y algunos cambios organizativos, pero no siempre se profundiza en ellos como tales cambios. Aunque se constatan ideas recurrentes, las realizaciones de mayor modernidad pedagógica que se destacan en algunas memorias presentan bastantes coincidencias. Se incide, en ocasiones, en ideas que incorporan algunos principios más modernos, pero hay muy poca variación en el tipo de cambios observados.

Aunque las memorias, globalmente consideradas, o quedan bastante estructuradas dentro de un esquema fijo o prácticamente descontextualizadas, casi todas incluyen alguna referencia a la infraestructura, preferentemente del aula. A partir de esa observación inicial, lo más frecuente es que expresen, de una manera más o menos sistemática, ideas sobre algunos de los aspectos siguientes:

— *Teorizaciones* sobre el significado de educación; las diferencias y puntos de coincidencia entre instrucción y educación; los objetivos de la escuela.

— Observación y comentario de lo que podríamos denominar *aspectos metodológicos y didácticos*: consideraciones sobre el programa, exámenes, trabajo escolar; métodos, sistemas, procedimientos de enseñanza; metodología de las asignaturas, libros de texto, material de enseñanza.

— *Cuestiones organizativas*: tiempo escolar, dirección de la clase, disciplina, instituciones postescolares. En este sentido, se encuentran planteamientos y consideraciones muy descriptivas de la realidad escolar, pero también alusiones frecuentes a la puesta en práctica y a posibles modos de actuar derivados de una «pedagogía moderna» que, según se afirmaba, se estaba desarrollando. Algunos de esos comentarios se pueden interpretar como una percepción de que se podía avanzar más en el proceso de enseñanza.

Son escasas las informaciones que se hacen en relación al modo de realizar las prácticas, al tiempo de permanencia así como a la relación del alumno en prácticas con el maestro correspondiente. Quizá los comenta-

rios más expresivos provienen de los alumnos oficiales que realizaban las prácticas en las anejas. El motivo fundamental de queja radicaba en la brevedad del tiempo de la carrera dedicado a aquéllas —las intervenciones de los alumnos en las aulas eran muy escasas por el número de estudiantes matriculados—, a la vez que criticaban su realización en la sesión de tarde, porque evitaba una observación de la escuela en la jornada de mañana, más interesante para el desarrollo de la actividad de los escolares. En la aneja masculina los alumnos, distribuidos en grupos, recibían indicaciones del regente sobre cómo debían explicar la lección del programa, poniéndose a veces él mismo como modelo de enseñanza al desarrollar personalmente dicha lección ante otro grupo de niños. Tras la explicación que el estudiante realizaba ante los alumnos del grado que le correspondiera, siguiendo las orientaciones referidas, el regente junto con el compañero estudiante asignado también a dicha clase tomaban notas para después hacerle las observaciones pertinentes. Se infiere, por tanto, que en las prácticas supervisadas por el regente había bastante control de las intervenciones y que deseaba transmitir un modelo de actuación en la escuela. Similares críticas sobre escasez del tiempo dedicado a las prácticas era insistentemente reiterado por las alumnas.

Las memorias correspondientes a prácticas en escuelas unitarias respondían a un período de tiempo posiblemente más continuado, pero sin que normalmente se haga explícita su duración. En las analizadas que derivan del Plan Profesional, hay que considerar que la asunción de responsabilidades en las tareas escolares era total y que se desarrolló durante todo el curso.

Antes de entrar en el análisis de los contenidos de las memorias conviene hacer referencia a los *aspectos formales*. Es frecuente, especialmente en las memorias de las alumnas, que aparezcan muestras excesivas de gratitud a la maestra, directora, etc. En alguna ocasión y en el caso de que se produjera una velada crítica, se trataba de dejar a salvo el buen hacer de la maestra. Algunas memorias muestran una redacción con frases verdaderamente laudatorias, haciendo hincapié en la buena preparación de las escolares.

Existen grandes diferencias en la contextualización de la escuela. A veces se observa claramente que consideran todos los círculos que la rodean, incluso con alguna teorización sobre ellos, sobre su importancia e influjo. En este sentido, resultan más expresivas, en general, las de escuelas unitarias que las de graduadas. Este hecho podría explicarse porque los alumnos podían impregnarse de la vida del aula en su globalidad y con todas las dificultades, mientras que en las memorias de las escuelas graduadas es frecuente la referencia al aula casi exclusivamente. En la mayoría de los casos hay una ausencia de referencia al centro como tal y a problemáticas derivadas del propio proceso de graduación.

LA ESCUELA COMO OBJETO DE TEORIZACIÓN

La escuela y las funciones que debe desempeñar son ideas que surgen en las memorias de un modo espontáneo. Son comentarios, generalmente breves, que se exponen con cualquier motivo o reflexión. De la escuela, por ejemplo, se decía en una memoria que debía despertar sentimientos sociales, afirmación que servía, sobre todo, para valorar positivamente las mutualidades escolares.

Se afirma que era necesario procurar amenidad para despertar una atención verdaderamente activa de los alumnos. Debería hacerse la enseñanza lo más sensible posible, poner en juego el mayor número de sentidos para que la inteligencia tuviese suficientes medios para juzgar y pensar. La escuela, se comentaba en un caso, debía ser un lugar simpático, ameno y atractivo. Hacer amar la escuela y que las niñas viesen en los maestros sus segundos padres, era una propuesta de una estudiante. Que la escuela contribuyese a hacer ciudadanos instruidos, laboriosos y patriotas era otro objetivo planteado. Algunas memorias de alumnas diferencian claramente entre instrucción y educación. Había que atender a ambas.

La polémica sobre escuela pública/privada da lugar en alguna memoria a reflexionar sobre los fines de la escuela: proporcionar a los niños empleos dignos en la sociedad, ciudadanos honrados, hombres conscientes. En este sentido, se destacaba en una de ellas la importancia de hacer del niño un ser social y afable para los demás. Y siguiendo este mismo discurso se hablaba de la necesidad de desarrollar y fomentar el amor a la escuela, el respeto al maestro, porque de ese modo se conseguiría la regeneración de los pueblos, reformar las costumbres, corregir los abusos y abrir el camino a las ciencias y a las artes. Es decir, todo un programa regeneracionista. Las ciudades punteras, las que se ocupaban de la instrucción y la educación como ocurría en Suiza, habían alcanzado altas cotas de ciudadanía y preparación, según se expresaba.

Función del maestro: enseñar y educar. Para llevar adelante bien su función debía apoyarse en métodos, procedimientos, sistemas. En la actuación de los maestros en relación a la enseñanza se detectan percepciones de comportamientos diversos. Desde el maestro que explicaba la lección para que la aprendiesen de memoria, la enseñanza de problemas de un modo mecánico o preocupados sólo por el resultado y no por el proceso de razonamiento seguido, a la búsqueda de un proceso mental adecuado. En una ocasión, la crítica sobre la enseñanza mecánica y rutinaria que al parecer seguía el maestro, llevaba a un alumno en prácticas a proponer un método para la enseñanza de problemas y para exponer su idea de que era necesario despertar la iniciativa, potenciar la invención del alumno, desarrollar su capacidad de elocución.

En algún caso se hacía alguna reflexión hacia la pobre consideración social de que disfrutaba el maestro y aun el abandono que sufría la escuela pública, hecho que, según se advertía, no era exclusivo de nuestro país.

Las alusiones a la *infraestructura* son frecuentes especialmente en las escuelas unitarias. En la mayoría de las referencias se reconocían las múltiples deficiencias de los locales e igualmente de la aneja de niños de Zaragoza, en relación con la cual se advertía que como escuela aneja «debería ser modelo de edificios», condición ésta que no tenía en ese caso la menor realidad. En ocasiones se intensificaba la crítica al comentar la diferencia que existía en relación a las exigencias de la «pedagogía moderna». Se echaba en falta dependencias para trabajos paidológicos y paidométricos —aunque existían ya algunos aparatos—, patio de recreo, clases a propósito para trabajos manuales, etc. Una proyección hacia aspectos concretos de la clase como la decoración de las aulas es un punto de observación de las estudiantes. La opinión, en los casos en que este tema es tratado, es que las modernas tendencias pedagógicas aconsejaban no decorar las clases. Muestran, sin embargo, una sensibilidad hacia la consecución de un ambiente agradable en aquéllas. En relación al mobiliario se refleja que en la mayoría de las escuelas existían pupitres uni o bipersonales, ya que, a pesar de que subsistiese, según se expresaba, en alguna escuela la mesa-banco, se estaba en proceso de sustituirlos definitivamente.

No escasean las memorias en las que los estudiantes dejan entrever su preocupación por el cuidado de los aspectos higiénicos, tanto del aula como del entorno.

ASPECTOS METODOLÓGICOS Y DIDÁCTICOS DE LA ACTIVIDAD ESCOLAR

Al considerar las funciones del maestro es frecuente encontrar algunas referencias a principios que deberían tenerse siempre en cuenta en la enseñanza. El maestro debía sentir preocupación por el método o métodos a utilizar, así como por los procedimientos de enseñanza, bajo el principio de asequibilidad. Asumen como positivo avanzar de lección en lección; desarrollar la disciplina por medios suaves —se percibe un rechazo a los castigos corporales, aunque pudiera ser más bien un planteamiento teórico—; hay alusiones a la necesidad de exponer con método, claridad, y, así como orden, a poner las enseñanzas al alcance de los niños; a dar importancia a lo que los escolares ya conocen. Una ratificación de estas ideas se refleja también en la valoración positiva que de algunos maestros se hacía, apoyada en el orden, cuidado, sistema de correcciones, preparación de las clases en contenidos y metodología. Se estimaba positivamente el control que algunos maestros llevaban de los progresos de los alumnos e incluso en algún caso se alude a la necesidad de mantener comunicación con los padres.

Los programas, exámenes (semanales, mensuales, trimestrales) y los trabajos que realizaban los alumnos suelen ser motivo de comentarios. En relación a los exámenes se alababa la supresión de los finales, a la vez que

se denunciaba el riesgo de caer en una consideración abusiva de los resultados. Era bien vista y valorada la realización por parte de los escolares de resúmenes y dibujos tras las lecciones explicadas por el maestro, porque así se facilitaba un verdadero estudio de las facultades que predominan en aquéllos. Los niños ponen en juego actividad, pensamiento, atención, imaginación. Era importante que tuvieran que plantearse de un modo personal el trabajo con las indicaciones recibidas del maestro.

La referencia a los contenidos derivados del R.D. 26 de mayo de 1901 es una constante, pero también se observa una conciencia sobre la necesidad de adecuarlos a la localidad y necesidades de los niños. Los «proyectos» de pedagogía —sin que consideremos que ese término tuviese otras connotaciones que la de referirse a planteamientos o propuestas— había que adaptarlos a los problemas de asistencia a la escuela y a la escasez de recursos materiales que la mayoría de aquéllas, especialmente las unitarias, padecían.

Muy escasas o casi nulas referencias aparecen en torno a los *trabajos manuales*. En algunas ocasiones se hace constar que se realizaban, pero en dependencias inadecuadas y en otras ocasiones se reconoce el valor educativo que poseen.

A pesar de esas incursiones en problemas relacionados con los contenidos, la mayor atención de las memorias se centraba en la teorización o en la exposición de los métodos de enseñanza más estimados y utilizados. Las clasificaciones son muy convencionales, pero como señal de un cambio en las escuelas hacia cotas de mayor modernidad hay que destacar la mención constante y las argumentaciones sobre las ventajas de utilizar el método intuitivo. En ese sentido hay que destacar alguna alusión a Pestalozzi. Las estimaciones positivas sobre el método intuitivo y los ejercicios y actividades que en algunas memorias se describen como realizados, incluso por los alumnos en prácticas, que se describen y que se aproximan a veces a métodos activos y participativos, son un síntoma de que la adopción de dicho principio pedagógico se veía como algo normal e irrenunciable. La metodología que frecuentemente se plantea para la enseñanza de la Geografía y para ciertas nociones de Aritmética y Geometría son una expresión clara de la utilización del método intuitivo.

Igualmente se detecta que conceden una gran importancia a la metodología de las asignaturas y frecuentemente a la enseñanza de la lectura y escritura. Como no podía ser menos, hay referencias a la enseñanza de párvulos a la que consideran eminentemente educativa e intuitiva. La viva voz de la maestra y el material pedagógico eran considerados los mejores medios de educación. No obstante, parece desprenderse una percepción de ese nivel de enseñanza como un grado «menor».

Se enumeran y defienden los sistemas de enseñanza simultáneo y mixto, defensa que posiblemente refleja la teoría adquirida. En ocasiones se expone la realidad —aun reconociendo que era contraria a la teoría peda-

gógica—. En alguna escuela se utilizaba el sistema mutuo ante el número de alumnos asistentes. Se hace referencia, asimismo, sin utilizar esta denominación, al fenómeno de la apercepción. Se manifiesta una estimación positiva de un proceso de enseñanza —una lección— en el que se tratase de relacionar lo nuevo con lo que ya poseían; en el que a través de algunas preguntas se pudiese captar el nivel de comprensión de lo transmitido; en el que se requiriese la realización de resúmenes a los que, como ya se ha destacado, concedían importantes ventajas.

Se alude, asimismo, al orden cíclico. En general se señala la utilización de esta ordenación de los contenidos como la más ventajosa, aunque se reconoce en una memoria que en otras escuelas, «desgraciadamente», se utilizaba el gradual. Aun reconociendo las ventajas del método cíclico, se señalaba como desventaja que había asignaturas que nada tenían que ver con el interés del niño. Una estimación del método concéntrico sobre la base de la Geografía o Religión, y especialmente de la primera, es visto en un caso como muy positivo. Se llegaba a indicar que por medio de paseos y excursiones se podían enseñar todas las materias a la vez.

En más de una memoria el estudiante parece que trata de hacer una reflexión en voz alta sobre cómo el alumno en prácticas trabajaría en su escuela, señal quizá de un desacuerdo con la practicada. Diálogo con los escolares para captar si habían comprendido las ideas; orden en los contenidos de la enseñanza; exposición clara, sencilla y fácil; procurar activar la inteligencia; buscar apoyos en ejercicios prácticos; usar con soltura el método elegido. Poco, bien transmitido y contenidos prácticos podrían ser unos lemas estimados por muchos de los aspirantes a maestros como positivos.

OBSERVACIONES EN RELACIÓN A LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA

La distribución del tiempo ha sido una de las características de la escuela. Dicha distribución, que ha sido fundamental para marcar los ritmos de los alumnos y de los maestros y para desarrollar la actividad escolar, ha ido adquiriendo mayor interés en consonancia con la complejidad de la escuela y la preocupación por obtener los mejores resultados posibles. En relación a las escuelas unitarias, la necesidad de que todos los alumnos estuviesen ocupados y el problema de las diferencias de rendimiento entre unos escolares y otros es una preocupación que se detecta en todas las memorias que hacen referencia a la distribución del tiempo. No obstante, en el esquema que algunos estudiantes incluyen en sus memorias, más que reflejar un horario en sentido estricto, se señala el período que se dedicaba a cada asignatura. En algún caso se critica veladamente la rigidez del maestro en el cumplimiento del horario. Como aportación de los conocimientos teóricos adquiridos en relación a la percepción del horario, se alude frecuentemente a la

necesidad de tener en cuenta el índice de fatigabilidad de las materias y a la conveniencia de considerar esta circunstancia a la hora de la secuenciación de las asignaturas.

De acuerdo con criterios de modernidad son frecuentes las referencias al recreo. La asignación de un tiempo dedicado al descanso de los escolares, en la mayoría de los casos de media hora, era algo totalmente asumido en las escuelas. Cuestión diferente es el sentido que le dieran en cada una de aquéllas. Este tiempo podía dedicarse a la realización de actividades de educación física, con lo cual perdería, en parte, la idea de esparcimiento que sin duda le otorgaba una moderna concepción de la pedagogía. Pero hay que pensar que en bastantes escuelas era aceptado en el sentido que debía dársele, a juzgar por algunas alusiones a las posibilidades de observación que ofrece el juego de los niños en el recreo. En algunas memorias de alumnas se sostiene el criterio de que una buena organización temporal facilitaba la disciplina.

Una defensa de las posibilidades que ofrecía la escuela graduada es muy frecuente y casi una constante en las argumentaciones de las aspirantes a maestras. Es precisamente al emitir estos juicios cuando echaban en falta la existencia de un grado especial para niñas con problemas de aprendizaje. Escasas, por otra parte, son las referencias a la adscripción de los maestros a los diversos grados en la escuela graduada —el problema de la rotación—. De algunos comentarios parece inferirse que aquéllos permanecían en el mismo grado y que una rotación continuada a través de los diferentes grados era estimada negativamente por los muchos inconvenientes que se apreciaban.

Los libros de texto eran considerados como un instrumento y un complemento importante de la labor del maestro. En general eran estimados de utilidad si no se producía un abuso. Se veían ventajosos para poder comprobar lo explicado por el maestro y también para evitar repeticiones inútiles. Asimismo, se exponen algunas consideraciones en relación con el material de enseñanza. La opinión más frecuente de aquellos estudiantes que habían realizado las prácticas en escuelas graduadas de la ciudad era que éstas disponían de interesante material y «aun de lujo», estimación que igualmente se advierte en el caso de las alumnas. En relación con la aneja femenina se afirmaba que se disponía de aparato de proyección, de un buen material para las diversas asignaturas y que algunos de estos materiales habían sido realizados por las alumnas. Las memorias correspondientes a escuelas unitarias reflejan, por el contrario, las deficiencias de infraestructura y la escasez de material para poder impartir medianamente algunos contenidos.

También la disciplina ocupa frecuentemente la atención de los alumnos en prácticas. El enfoque que en bastantes ocasiones se hace, refleja el deseo de que aquélla fuera preventiva y el abandono bastante generalizado de los castigos, sobre todo de los corporales. A través de alguna memo-

ría se puede advertir que el estudiante tenía un cierto conocimiento de las teorías naturalistas —se nombra explícitamente a Rousseau y a Tolstoi— y también en esos casos el desacuerdo inicial con las mismas. En relación con el jurado escolar se expresa, en el único caso en que es mencionado, que allí donde se había implantado se habían obtenido muy malos resultados¹. Parece que la emulación, en sus justos límites, y el recurso al amor propio eran estimados como medios de motivación perfectamente aplicables a la situación escolar. La disciplina se consideraba muy ligada a un trabajo bien articulado. Mas, como eran conocedores de que no siempre se conseguía con facilidad, también se hacían propuestas para actuar por vía negativa: separación del resto de los compañeros, privación de un trabajo que interesase mucho, etc. En las memorias de las maestras se alude frecuentemente al problema de la disciplina y a la posible armonización con el cariño y la confianza.

En relación con las *instituciones complementarias*, se consideraban de gran interés las que contribuían a reparar la salud de los niños (colonias); a compensar las exigencias corporales (cantinas, roperos); aquellas facilitadoras de la obra educativa (museos escolares); las despertadoras del ahorro (mutualidad escolar); las que desenvolvían sentimientos de justicia (jurado escolar), con el matiz anteriormente señalado de que había que felicitarse porque todavía no se habían establecido en este país. En este caso se justificaba la cautela ante su implantación, porque los niños no estaban preparados para juzgar ni lo hacían con imparcialidad. Una crítica a la existencia y funcionamiento real de las instituciones mencionadas proviene de lo que estimaban una cierta burocratización en su funcionamiento y que llevaba a un olvido de la escuela en el proceso de su puesta en marcha y funcionamiento, especialmente en relación a las colonias, cantinas y roperos.

La mayoría de las memorias destacaban las ventajas de los paseos y excursiones. Se reconocía, no obstante, la necesidad de plantearlos bien. Había que hacer una ordenación muy estricta del contenido si se querían aprovechar las posibilidades que ofrecían: despertar el amor a la naturaleza; favorecer el sentimiento de alegría; su dimensión higiénica, etc. Pero no sólo debían entenderse como salidas de la escuela para ponerse en contacto con la naturaleza, sino que era necesario fomentar las visitas a centros fabriles, con objeto de crear en el niños el amor al trabajo; descubrir aptitudes y aficiones; ser educativos e instructivos a la vez. Se teorizaba sobre la necesidad de que el maestro ante los paseos supiera a dónde iba y conociera previamente el lugar. La falta de preparación podía afectar gravemente a la eficacia. La organización que en alguna de las memorias se proponía y que permite pensar que así lo habían visto poner en práctica, era la de salir con alumnos seleccionados; formar las filas sólo en los momentos impres-

¹ A. W. Curso 1924-25. *Memoria de prácticas de enseñanza*, realizadas en la escuela aneja a la Normal de Maestros de Zaragoza. Archivo de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Zaragoza. Leg. Exp. Depósito de Títulos, 1927.

cindibles, aunque siempre velando por la seguridad de los escolares; distinguir siempre entre los paseos para los niños mayores y los más pequeños, para quienes debían ser completamente recreativos. Se consideraba que los beneficios para el campo de la Botánica eran enormes, tanto para el reconocimiento y clasificación de las plantas, cuanto para la comprensión y nuevas adquisiciones. Una transformación de esta fase por medio de unos sencillos trabajos manuales permitiría un aprovisionamiento para el museo escolar. Aprovechar el paseo o la excursión para adquirir conocimientos de otras asignaturas, junto con los efectos positivos de tener que realizar un trabajo complementario, añadía nuevos aspectos de interés a este tipo de instituciones. Se reconocía que tenían muchos adeptos entre maestros españoles y extranjeros, a la vez que se hace, en alguna ocasión, referencia a su valor para la regeneración de la patria.

UNA VISIÓN DE LA ESCUELA EN LA DÉCADA DE LOS TREINTA

El primer lustro de esta década supuso para las Escuelas Normales la vigencia de tres planes de estudio simultáneamente. El derivado del Plan 1914, que permitía a los bachilleres hacer varias asignaturas de carácter pedagógico, Religión y Prácticas escolares; el Plan 1931 y el llamado Plan Cultural que acogía alumnos y alumnas que no podían seguir este último.

Los estudiantes bachilleres son otra fuente de estudio que puede permitir ver con bastante nitidez la percepción de la escuela derivada de sus conocimientos adquiridos recientemente y de la madurez obtenida con su experiencia escolar previa. Además ofrecen la ventaja de quedar desvinculados para el desarrollo de las Prácticas de la escuela aneja, al realizarlas en centros públicos y privados.

Es difícil hacer generalizaciones, pero se puede observar a través de las descripciones realizadas que había diferencias importantes entre las escuelas, en dotación de material, en actividades y en los objetivos. Así, de una escuela graduada de Calatayud se comentaba que había *Junta de Maestros* que articulaba el programa de acuerdo con una ordenación cíclica, que se utilizaba una metodología activa y que eran frecuentes las lecciones ocasionales. En este caso se menciona la diferencia existente en relación con la escuela de unos años atrás. En esa escuela «se ha dicho poco, se ha reflexionado bastante y se ha hecho mucho por parte de los niños, se ha puesto en práctica el método activo»².

Las diferencias entre los escolares y la búsqueda de una adaptación «a lo que cada uno buenamente puede dar» es una idea que se reitera a lo

² *Memoria de prácticas de enseñanza*, realizadas en el Grupo Escolar de Calatayud. Curso 1930-31. A.E.U.P.EGB de Zaragoza. Leg. Exp. Depósito de Títulos, 1931.

largo de algunas memorias tanto de centros públicos como privados. Es más, la atención a los aspectos instructivos, que es una preocupación constante de algunos centros privados de honda tradición en la ciudad, no impedía, según se constata en algunas memorias, que algunos principios didácticos y organizativos de mayor modernidad se incorporasen a la enseñanza. La utilización de la intuición como medio didáctico; la aplicación de nuevos procedimientos para la enseñanza de la Geografía o ideas interesantes sobre la enseñanza de Dibujo que debía respetar la libertad de los alumnos, la espontaneidad, la iniciativa, junto a la inclusión de los trabajos manuales se incorporan en las descripciones de las actividades escolares de algunos colegios³.

La opinión de una alumna de un Grupo Escolar inaugurado unos años antes en relación con las limitaciones que suponía la enseñanza graduada en cuanto a materiales, programas, número de escolares, le hacía valorar más la importancia de la preparación pedagógica de cada maestra y la necesidad, a pesar de la homogeneidad, de adaptarse a las posibilidades de las alumnas. En este caso y en relación a la disciplina no se infieren cambios sustanciales. El sistema de premios y castigos se continúa viendo como un medio de emulación a través de la ganancia y pérdida de puestos, privación de recreo o del uso de amonestaciones más enérgicas. Los paseos con cuadernos para recoger las observaciones o la utilización de cuestionarios para los pequeños es citado como algo bastante natural. Como se ha advertido, debe destacarse que se trataba de un Centro recién inaugurado, que recogía el entusiasmo regeneracionista y que incorporaba una hermosa construcción escolar en la zona más destacada de la nueva Zaragoza.

Una revisión de memorias de maestras, referidas a su actuación durante el curso 1937-38, como fin de la 4ª Promoción del Plan Profesional, permite ver con toda claridad el efecto que toda la política educativa del Régimen, tan polarizada durante ese primer período hacia la primera enseñanza, se proyectaba sobre las escuelas. La Geografía e Historia se justificaban fundamentalmente como medios para conocer la grandeza de la Patria. En todas las memorias consultadas se consideraban como objetivos de la escuela hacer verdaderas niñas españolas, además de instruir las y educarlas. Despertar la sensibilidad emotiva a través, por ejemplo, de la lectura de periódicos infantiles; procurar la incorporación de cantos patrióticos y canto del himno nacional brazo en alto; realizar trabajos de costura para el frente, etc., son manifestaciones que pueden comprobarse en todas las analizadas. Hay que distinguir, además, que a pesar de que en la redacción de algunas memorias se utiliza un tono más vehemente que en otras, en todos los casos se puede observar el seguimiento religioso y patriótico que en las escuelas se hacía de todo lo que se legislaba.

³ Memoria de prácticas de enseñanza, realizadas en el Colegio de las Escuelas Pías. Curso 1930-31. A.E.U.P.EGB de Zaragoza. Leg. Exp. Depósito de Títulos, 1931.

La constatación en algunas localidades —siempre en zonas rurales— de un bajísimo nivel cultural y social y aun con escaso aprecio de las gentes hacia la instrucción y la cultura, llevaba a una maestra a proponer como objetivos de la escuela, además de una iniciación a la vida, a desenvolver lo que consideraba como facultades aletargadas por un entorno rutinario. Graves problemas en la continuidad de asistencia a la escuela; terribles deficiencias en la infraestructura —en este caso no había mesas más que para un 25% de las alumnas—, son algunos de los graves fallos que se denunciaban.

Mas hay otro tipo de informaciones que proporcionan las memorias referidas, que resultan de interés porque reflejan que quienes las redactaban poseían unos conocimientos de nuevos modos de hacer escolar relacionados con ideas pedagógicas más modernas. Por ejemplo, se alude a la posibilidad de utilizar tests para agrupar a las niñas en secciones, pero a considerar, asimismo, que el lenguaje y el cálculo debían ser los ejes de aquellas secciones; se habla de la necesidad de tener un conocimiento previo de las niñas, de su cultura, de sus aficiones; se reconocía la influencia familiar como un hecho de singular importancia y, a la vez, la necesidad de establecer relación con esas mismas familias. La previsión de objetivos de tolerancia y el deseo de mejorar la sociedad aparece en algunas de las reflexiones. Sobre cuestiones relacionadas con el quehacer escolar de cada día, se consideraba que el horario no debía ser algo rígido; que los contenidos debían tener en cuenta las necesidades de las niñas; que la enseñanza más que basarse en discursos debía procurar aclarar dudas y facilitar el camino de la comprensión; intentar desarrollar los contenidos de un modo gradual, sin brusquedades; tener comprensión de lo leído, utilizando para ello el diccionario cuanto fuera preciso. La lectura se situaba como centro para la adquisición de diversos conocimientos. La conservación de los cuadernos de trabajo del inicio de la actividad escolar, avanzado ya el curso y de la época final, bien podría corresponder a la pretensión de comprobar los progresos realizados por las mismas escolares. Interesante resulta la defensa que se hacía de la actividad manual como medio para fortificar el cuerpo, desarrollar los sentidos, desenvolver la inteligencia, infundir amor al trabajo, despertar el sentido de orden y economía. Al igual que en las memorias de épocas anteriores el principio de intuición no se pone en duda. La distinción entre la utilización de representaciones de objetos y de la propia realidad y la adhesión mayor a esta última forma de conocer confirma la estimación de la intuición. En este sentido, los paseos escolares, la impartición de alguna clase al aire libre parece que eran actividades o modalidades de trabajo que intentaban llevar a cabo. A la vez, algunas propuestas de ejercicios de lenguaje y de otros contenidos tienen mucho que ver con la búsqueda de una enseñanza activa.

En esas memorias se observa también que la comparación por parte de las maestras en prácticas de su situación escolar con la de algunas escuelas conocidas con una buenas condiciones de infraestructura, mobiliario, material y una buena organización escolar estaba presente, de ahí su insistencia en la necesidad de graduar las escuelas unitarias.

UNA PERCEPCIÓN DE LA ESCUELA DESDE EL PRESENTE

Una revisión de memorias de prácticas del curso 1996-97, realizadas en varios colegios de la ciudad de Zaragoza, permite observar algo que sin duda es obvio: que la escuela ha cambiado en muchos aspectos perfectamente visibles que se refieren a infraestructura, material, número de maestros y personas implicadas en otros servicios, disminución de la ratio profesor-alumnos, etc. Mas quizá lo verdaderamente diferenciador es hacia dónde se dirige la observación y las estimaciones que de la escuela hacen los estudiantes. Como punto de partida conviene tener en cuenta que la mayoría de los alumnos de magisterio son conscientes de las dificultades que van a encontrar para su inserción en el mundo profesional para el que se preparan. A pesar de esta circunstancia, es altamente positiva la valoración de las prácticas, hasta el punto de expresar en una de ellas que la realización de aquéllas supone para los alumnos de magisterio abandonar los últimos vestigios de infantilismo, adquirir un nuevo modo de ver esa realidad, una ayuda para encontrar pautas de reflexión. En un caso, la estimación de las prácticas en el aula es tan positiva que reivindica el interés de la titulación de Educación Primaria (el alumno era de Educación Física). Se estima, asimismo, que las prácticas no sólo capacitan, sino que por medio de ellas adquieren significado conceptos que anteriormente no estaban fundamentados. Incluso en una memoria se hace mención a un cambio de concepto del estudiante en la consideración de los centros públicos en relación a los centros privados, en el sentido de percibir a los primeros con buena organización, preocupados por la disciplina, etc.

En general, en las estimaciones que realizan hay varios denominadores comunes:

— Una amplísima mayoría de alumnos, diríamos que casi la totalidad, consideran que las Prácticas son fundamentales para su formación. Aunque les gustaría permanecer más tiempo en la escuela, no se encuentran críticas en relación a la duración de aquéllas. En todo caso, se señala el interés de su realización desde el curso primero y no desde segundo curso, tal y como están configuradas en la Escuela Universitaria del Profesorado de Zaragoza. Tienen la convicción de que la escuela la están percibiendo de otra manera y que este enfoque les facilita algunos cambios de criterio frente a algunas actitudes previas.

— Las reflexiones que de su participación en la escuela realizan están teñidas de espontaneidad. Frecuentemente aparecen críticas hacia la actuación de ciertos profesores, ocasionadas principalmente por el uso abusivo del libro de texto y por problemas relacionados con la disciplina. En relación con el uso abusivo del libro de texto se muestran muy críticos, hasta hablar de «pedagogía del libro». En relación con la disciplina normalmente ven mal cualquier tipo de castigo, rechazan cualquier amonestación pública o cualquier comentario poco favorable al escolar, que éste pueda oír o intuir que se está produciendo. Critican con vehemencia cualquier

comportamiento del maestro que pueda perjudicar la autoestima de los escolares. A través de las vivencias de la escuela en las Prácticas aumenta, sin embargo, la estimación positiva de la función del maestro y se sorprenden de la complejidad de la misma, mucho mayor de lo que ellos habían pensado antes. Consideran que exige tensión, paciencia, resistencia, imaginación, ilusión, ganas de trabajar y, quizá relacionado con estas apreciaciones, hacen una estimación de las vacaciones como unos períodos de descanso necesarios para el maestro. No obstante, la enseñanza aparece ante los estudiantes como muy gratificante y con poco espacio para la rutina —la relación con los escolares es buena y enriquecedora para el maestro— Esas consideraciones les lleva a hacer frecuentes referencias a la importancia de la formación permanente, al reciclaje de los profesores.

— Se valora, en general, positivamente el buen ambiente relacional de las aulas, no sólo porque se produzca en la mayoría de aquéllas, sino porque es percibido como algo a conseguir siempre —cordialidad, confianza con respeto, clima de tranquilidad y distensión, autonomía de los escolares, etc.—. En este sentido, la libertad de movimientos de la que disfrutaban los escolares en la clase es visto, en ocasiones, como un logro reciente, pese a los escasos años transcurridos en relación a su propia escolaridad. Se estima muy positivamente que los maestros estén cerca de los alumnos, de sus pupitres, que alteren la disposición del mobiliario de la clase, que eludan las respuestas directas a los escolares y las sustituyan por la prestación de ayuda y orientación para que los niños descubran por sí mismos. Actividad y participación de todos en el descubrimiento, intervención frecuente de los escolares, fomento de la iniciativa, en suma. Al igual que determinadas iniciativas metodológicas, la búsqueda de nuevos procedimientos e incluso la utilización de otros términos para denominar los resultados de la evaluación obtiene una valoración positiva, mientras que el apoyo casi exclusivo en el libro de texto, la falta de elaboración personal de material por parte del maestro, la rigidez en la clase, de lo que deriva lo que califican como enseñanza lenta, aburrida, tediosa, refleja un rechazo frontal y les mueve a señalar que la escuela ha cambiado muy poco. La motivación del aprendizaje y la construcción socializada de este mismo aprendizaje podría representar una meta a alcanzar en un futuro ejercicio de la enseñanza.

— No hay unanimidad en la concepción sobre si la escuela ha cambiado o si existen apreciables diferencias con el pasado o al menos con el que han conocido. No obstante, aquí sí que hay que considerar la falta de perspectiva temporal de los estudiantes. A veces se manifiesta claramente que sí se perciben algunas diferencias, pero no siempre se puede tener seguridad de que esa percepción proceda de las propias pautas de análisis. Se señala, no obstante, una evolución en métodos, formas de organización, formas de evaluar, diferencias en la forma de ser de los alumnos. Es, especialmente en esta afirmación, donde hay que situar la percepción de un cambio en los comportamientos de los escolares. Frecuentemente se señala que en los recreos juegan juntos chicos y chicas —algunas niñas juegan

al fútbol— y esa natural relación se considera como un medio interesante para eliminar las diferencias en razón del sexo.

— En todas las memorias se alude al significado, a la ayuda que las enseñanzas teóricas de los estudios de la titulación debería proporcionarles para un mejor aprovechamiento de las prácticas. Pero tampoco hay unanimidad. En algún caso sí se produce una valoración muy positiva, pero en general consideran que los contenidos están demasiado alejados de lo que ellos van a necesitar para su actividad real en la escuela.

— Un denominador común es la reflexión sobre las situaciones creadas por la integración de niños con necesidades educativas especiales. En este caso, hay algunas coincidencias en las estimaciones expresadas sobre este hecho y que reflejan el impacto del contacto directo con la realidad escolar. No es infrecuente que se exprese un cambio de ideas en relación a este problema. Aluden a una posición sobre la integración, anterior a la realización de las Prácticas escolares, positiva pero acrítica, y a un cambio en la estimación de las consecuencias reales que lleva consigo para los propios niños con necesidades educativas especiales —la clase en su conjunto se desinteresa por estos alumnos, simplemente los toleran, y suele derivar un agrupamiento de estos mismos niños en el recreo—. Se plantean en algún caso si el efecto perseguido de una integración social de los niños discapacitados es finalmente real. Frente a estas apreciaciones, que si no en todas en algunas memorias se exponen, habría que profundizar acerca de si esta reflexión es una percepción personal o se trata de una percepción inducida por la problemática que en muchos casos afecta a los maestros, que es motivo de inquietud y que pueden transmitir a los estudiantes de Magisterio.

Se pronuncian, asimismo, sobre el interés que la introducción de algunos contenidos tiene para los escolares: la enseñanza de un segundo idioma —se valoran los materiales utilizados y el hablar en dicho idioma—, la intensificación de la enseñanza de la música, la educación física, los ejercicios de psicomotricidad en la educación infantil, el valor de los recreos desde el punto de vista de desarrollo personal y social.

A MODO DE CONSIDERACIONES GENERALES

A pesar de las diferencias en los enfoques y variedad de informaciones y estimaciones expresadas en las memorias de una y otra época es posible realizar algunas consideraciones generales.

Se constata una estimación positiva del valor de las Prácticas como medio de formación profesional. Esta apreciación resulta especialmente destacada en las del curso 1996-97.

Existe una clara diferencia entre las del primer tercio del siglo XX y las más recientes, pues mientras en las primeras las observaciones y comenta-

rios hacen referencia preferentemente a cuestiones metodológicas y de organización escolar, las de finales de siglo inciden en aspectos que tienen que ver con las relaciones humanas, motivación e incluso con aquellos aspectos de la personalidad del maestro que consideran favorables para el aprendizaje y para el desarrollo del escolar. Se valora la complejidad de la función de maestro, el carácter tensional de la relación educativa, los múltiples requerimientos a los que debe atender.

Las memorias del primer tercio del siglo XX, que reflejan una realización de las prácticas en escuelas graduadas, valoran muy positivamente este tipo de escuelas, pero también en la mayoría de las ocasiones son memorias descontextualizadas, que muestran una gran desconexión en relación al entorno y cuyas observaciones están casi exclusivamente referidas al aula. Son por esta razón más expresivas, para una aproximación a la realidad escolar, las que derivan de las prácticas en escuela unitaria. En la estimación del funcionamiento de estas últimas escuelas hay varias ideas recurrentes que se arrastraban desde el siglo XIX: el temprano abandono de la escuela, la discontinuidad en la asistencia escolar, especialmente en determinadas épocas, la falta de medios materiales para mejorar la enseñanza.

Se manifiesta, asimismo, una estimación positiva de la incorporación a la enseñanza del principio de intuición, principio que se consideraba imprescindible en la enseñanza de la geografía, ciencias naturales, aritmética, geometría. Alta valoración de los paseos y excursiones escolares por su contribución a la enseñanza de algunas materias, además de por su valor higiénico. En este sentido, se puede hablar de una práctica frecuente realizada los jueves por la tarde. Con el paso de los años estas salidas se completaban con visitas a fábricas y a servicios diversos de la localidad. Se alude en algunas ocasiones a la asistencia fuera de la escuela a proyecciones cinematográficas de carácter instructivo, así como a la audición de conferencias acompañadas de material didáctico, realizadas por profesores de Universidad. Este tipo de actividad coincide plenamente con lo expuesto en la *Memoria* del Delegado regio Gascón y Marín correspondiente al año 1912⁴ y a las noticias dadas por la prensa local sobre esas actividades. Resulta muy interesante desde nuestro punto de vista comprobar que no fueron iniciativas que desaparecieron con sus iniciadores, sino que continuaron con cierta periodicidad. Parece que eran actividades que habían calado en el magisterio y en algunas instituciones y que se valoraba la apertura de la escuela hacia la sociedad. De algunos inventos e investigaciones recientes muchos alumnos de las escuelas de Zaragoza tuvieron informaciones por personas ajenas a la escuela de primera enseñanza.

Parece, no obstante, que seguían teniendo un gran prestigio los principios herbartianos de orden, claridad, método, realización de asociaciones

⁴ GASCÓN y MARÍN, J. (1912). *Memoria*. Archivo Municipal de Zaragoza, Gobernación, Instrucción Pública, arm. 87, leg. 31, caja 2.

con conocimientos previos. Fundamentarse en lo ya sabido, acercarse a la capacidad de los alumnos, buscar una asimilación personal de los contenidos completando la labor de clase de carácter colectivo con trabajos personales sobre lo aprendido, constituyen expresiones relativamente frecuentes. Se estimaba de gran interés la lección dada por el maestro, que debía ir siempre que se pudiera acompañada de material y objetos reales por encima de las imágenes. Se alude en varias ocasiones al método socrático, a la necesidad de hacer razonar a los niños, a huir del memorismo, de la rutina que había sido tradicional —sólo el catecismo debía ser aprendido de memoria—. En este sentido, sí que hay una percepción de que las cosas se debían hacer mejor y que determinados preceptos de la «pedagogía moderna» —denominación frecuente en algunas memorias— podían facilitar la tarea escolar.

Una preocupación por contribuir al desarrollo mental se desprende de muchas de las memorias, especialmente de los alumnos, y se destaca el cálculo como medio poderoso para su desarrollo. Que la enseñanza debía ser educativa y que debía proveer de conocimientos útiles son afirmaciones bastante comunes, hasta el punto de ejemplificar, al explicar la metodología de algunas materias, problemas y cuestiones que debían abordarse porque proporcionaban conocimientos que les iban a servir en su vida normal, en el presente y en el futuro.

Sin embargo, aparte de estas ideas, algunas de las cuales presentan una cierta modernidad, se desprende una preocupación por hablar de la teoría que conocen sobre métodos, sistemas, procedimientos, apoyándose en las clasificaciones tradicionales que procedían de los tratados de Pedagogía del siglo XIX. Se sigue hablando de los sistemas individual, mutuo, simultáneo, mixto. Se descarta el individual, aunque en un caso se da por bueno cuando el número de alumnos fuese pequeño, y se reconoce el simultáneo como el más generalizado. En relación a este último se consideraba muy importante conseguir atención y que fuese entendida la explicación por todos los alumnos.

En casi todas las memorias de las primeras décadas del siglo se constata la ausencia de alusiones a la vida real de los escolares en el aula, a la relación educativa. No obstante, las memorias de las aspirantes a maestras suelen aportar comentarios sobre la necesidad de crear un buen clima afectivo.

En relación a las memorias del curso 1996-97 puede destacarse que los estudiantes de Magisterio valoran más al hablar del maestro ciertos aspectos derivados de su personalidad y que repercuten en el ambiente de la clase (trabajar con ilusión, capacidad de esfuerzo, vocación) que alusiones a un intensa preparación previa o a una gran preocupación metodológica. Parece que determinadas teorías del aprendizaje y pedagógicas que estiman de modo importante la participación de los escolares en la construcción del conocimiento y que inciden de modo importante en los aspectos relacionales del aula han calado profundamente en la mayoría de los estudiantes.

Un aspecto que aleja la escuela de ayer de la de hoy es la estimación de los recreos como tiempo de juego, de participación, de compañerismo, el juego como medio de potenciación de posibilidades personales. Sin embargo, en aquellos casos en los que los estudiantes de Magisterio han participado personalmente en la preparación y exposición de una lección tienden, como en las memorias antiguas, a considerarse con una gran inexperiencia inicial, pero a estimar que han salido airosos. Suelen concluir con una buena autoimagen.

La percepción de cambio o no de la escuela por parte de los alumnos de hoy está muy ligada al maestro con quien hayan realizado las prácticas. Se aprecia una estimación de cambio en aquellos alumnos que han permanecido en aulas en las que la relación maestro/alumnos es fluida, dinámica, participativa, en la que se busca la asociación de la realidad con los contenidos escolares. Se consideran como maestros más eficaces y por ello más actualizados los que varían los procedimientos y los que crean un buen ambiente escolar.

Una visión más dinámica de la escuela y una elevada consideración de aspectos y comportamientos ligados a la relación educativa que reflejan las memorias de hoy, parecen derivar no sólo de un cambio en los contenidos psicopedagógicos de la formación de los maestros y de los cambios sociales acaecidos, sino de unas pautas de observación que les inducen a expresar los cambios percibidos. Estimamos que los cambios sociales y las modificaciones que de hecho se han producido en las relaciones profesor-alumnos tienen un gran peso a la hora de proyectar las observaciones y reflexiones sobre el aula y sobre el Centro. Previsiblemente este tipo de reflexión no se podía dar en las primeras décadas, porque determinados comportamientos no se habían asumido como posibilidades de la vida escolar. La percepción de la escuela está ligada no sólo a lo que se hace en el aula, sino a la estimación y clima social que influye sobre la teoría y sobre la misma práctica. La fuente utilizada, además de ofrecer posibilidades para otros análisis en cada uno de los momentos considerados, ha permitido constatar que la observación y reflexión sobre lo que ocurre en la escuela requiere que los estudiantes se introduzcan en el mundo escolar con unas pautas que, con un carácter flexible que en absoluto aminore su iniciativa y su capacidad perceptiva, les ayude a pensar, a plantearse preguntas sobre las causas y consecuencias, a comparar, incluso, con su propia biografía escolar. Los estudiantes del curso 1996-97, a quienes se solicitaba expresamente que reflexionasen sobre el período de prácticas efectuado y a los que se facilitó una serie de puntos de análisis que no debían ser considerados de forma rígida, han realizado en muchos casos unos comentarios de gran interés por su significado y espontaneidad.

El espíritu crítico con que algunos estudiantes perciben en la actualidad la desconexión entre la teoría de algunas disciplinas de la titulación y la práctica escolar, debe hacernos meditar sobre la necesidad de proyectar el significado de dichos contenidos hacia situaciones reales, pero también en la conveniencia de saber transmitirles el valor de una formación que,

desde una vertiente teórica no desconectada de la realidad, puede ayudarles a comprender mejor, a ver más allá de las situaciones inmediatas del aula. Una teorización bien llevada a cabo sobre los planteamientos y exigencias de una sociedad en los umbrales del siglo XXI puede ayudar a los estudiantes de Magisterio a ser más críticos y más constructivos.

FUENTES UTILIZADAS

Archivo Escuela Universitaria Profesorado E.G.B. de Zaragoza. Maestros.

- Memoria de prácticas.* Curso 1914-1915. Escuela aneja Normal de Maestros. Exp. Depósito de Títulos 1922.
- Memoria de prácticas.* Curso 1915-1916. Escuela aneja N. de M. Exp. Dep. de Tít. 1920.
- Memoria de prácticas.* Curso 1916-1917. Escuela aneja N. de M. Exp. Dep. de Tít. 1935.
- Memoria de prácticas.* Curso 1916-1917. Escuela Graduada de Magallón. Exp. Dep. de Tít. 1922.
- Memoria de prácticas.* Curso 1918-1919. «Las Ciencias físicas, químicas y naturales en la escuela». Exp. Dep. de Tít. 1922.
- Memoria de prácticas.* Curso 1918-1919. Escuela unitaria de Luesia. Exp. Dep. de Tít. 1922.
- Memoria de prácticas.* Curso 1920-1921. Grupo Escolar «Gascón y Marín». Exp. Dep. de Tít. 1925.
- Memoria de prácticas.* Curso 1920-1921. Escuela unitaria de Vallejera. Exp. Dep. de Tít. 1931.
- Memoria de prácticas.* Curso 1920-1921. Escuela graduada de Rentería. Exp. Dep. de Tít. 1922.
- Memoria de prácticas.* Curso 1921-1922. Escuela unitaria Pradilla de Ebro. Exp. Dep. de Tít. 1925.
- Memoria de prácticas.* Curso 1922-1923. Escuela nacional mixta de Gormaz (Soria), completada con prácticas realizadas en la escuela aneja N. M. Exp. Dep. de Tít. 1928.
- Memoria de prácticas.* Curso 1922-1923. Escuela unitaria de Ablitas (Navarra). Exp. Dep. de Tít. 1933.
- Memoria de prácticas.* Curso 1924-2. Escuela aneja N. de M. Exp. Dep. de Tít. 1927.
- Memoria de prácticas.* Curso 1929-30. Escuela aneja N. de M. Exp. Dep. de Tít. 1931.
- Memoria de prácticas.* Curso 1930-31. Grupo Escolar «Joaquín Costa». Exp. Dep. de Tít. 1931.
- Memoria de prácticas.* Curso 1930-31. Grupo Escolar de Calatayud. Exp. Dep. de Tít. 1931.
- Memoria de prácticas.* Curso. 1930-31. Colegio Escuelas Pías de Zaragoza. Exp. Dep. de Tít. 1931.
- Memoria de prácticas.* Curso 1930-31. Colegio Hermanos Escuelas Cristianas de Zaragoza. Exp. Dep. de Tít. 1931.

Memoria de prácticas. Curso 1934-35. Grupo Escolar «Ramón y Cajal». Exp. Dep. de Tit. 1935.

Archivo Diputación de Zaragoza. *Expedientes personales de Maestras.*

Memoria de prácticas. Curso 1914-1915. Escuela aneja Normal de Maestras. Sg. 5745.

Memoria de prácticas. Curso 1914-1915. Escuela aneja N. de Maestras. Sg. 5745.

Memoria de prácticas. Curso 1915-1916. Escuela aneja N. de Maestras. Sg. 5745.

Memoria de prácticas. Curso 1915-1916. Escuela aneja Normal de Maestras. «Enseñanza de Historia de España». Sg. 5746.

Memoria de prácticas. Curso 1915-1916. Escuela aneja Normal de Maestras. «Enseñanza de labores». Sg. 5746.

Memoria de prácticas. Curso 1915-1916. Escuela aneja Normal de Maestras. Sg. 5747.

Memoria de prácticas. Curso 1915-1916. Escuela aneja Normal de Maestras. Sg. 5747.

Memoria de prácticas. Curso 1915-1916. Escuela aneja Normal de Maestras. Sg. 5747.

Archivo Escuela Universitaria Profesorado E.G.B. de Zaragoza Maestras.

Curso 1937-8. Exp. *Promoción 4.º Grado. Plan Profesional.*

Memoria de prácticas. realizadas en escuela unitaria de niñas de Villarroya de la Sierra.

Memoria de prácticas. Realizadas en escuela mixta de Lorbés.

Memoria de prácticas. Realizadas en escuela unitaria de niñas de Puendeluna.

Memoria de prácticas. Realizadas en escuela mixta de Ruesca.

Memoria de prácticas. Realizadas en escuela unitaria de niñas de Ariza.

Memoria de prácticas. Realizadas en escuela unitaria de niñas de Calmarza.

Memoria de prácticas. Realizadas en escuela unitaria de niñas de Used.

Departamento de Ciencias de la Educación. Área de Teoría e Historia de la Educación.

Curso 1996-97. *Reflexiones y Diarios de Prácticas Escolares I.*

C.S.E. Segundo curso de Lengua Extranjera.

H.T.G. Segundo curso de Educación Física.

I.T.P. Segundo curso de Lengua Extranjera.

L.A. A. Segundo curso de Educación Musical.

M.B.F. Segundo curso de Educación Musical.

J.J. A.N. Segundo curso de Educación Musical.

L.M^a.Q.G. Segundo curso de Educación Física.

D.T.G. Segundo curso de Educación Física.

V.P.M. Segundo de Audición y Lenguaje.

C.S.C. Segundo curso de Lengua Extranjera.

E.M.R. Segundo curso de Lengua Extranjera.

LA REFORMA DE LAS ESCUELAS GRADUADAS ANEJAS A LAS NORMALES DE MAESTROS Y MAESTRAS DESDE LA EXPERIENCIA SEVILLANA (1899-1900)

JUAN ANTONIO HOLGADO BARROSO
Universidad de Sevilla

La introducción de la graduación en la enseñanza primaria española de finales del siglo XIX requería una serie de esfuerzos humanos y económicos a los que los distintos gobiernos —inmersos en otras preocupaciones— eran incapaces de dar una respuesta global. Ante la envergadura del problema se opta por una reforma limitada a las *escuelas graduadas anejas a las Normales*, que según el Real Decreto de 23 de septiembre de 1898 deberían tener una doble finalidad, la formación práctica de los futuros maestros y servir como modelo a las restantes escuelas públicas, con especial atención al ensayo de los modernos adelantos pedagógicos. El *Reglamento de las escuelas graduadas anejas a las Normales de Maestros y Maestras*, aprobado por R.D. de 29 de agosto de 1899, supone el punto de partida legal y organizativo para las nuevas demandas escolares, materializadas en una experiencia concreta como es la sevillana, que puede constituir un referente local para analizar el proceso y los resultados de dicha reforma.

SOLUCIONES MATERIALES AL PROBLEMA DEL ESPACIO ESCOLAR

En el mencionado Reglamento de 1899 los elementos físicos se agrupan en el capítulo denominado *edificio, presupuesto, mobiliario y material de enseñanza*. Con respecto al primer componente se deja abierta la posibilidad de su instalación en un local distinto al ocupado por la Normal respectiva, lo que lleva consigo la aparición de una serie de inconvenientes organizativos y pedagógicos a la hora de coordinar la formación práctica de los alumnos normalistas con la función propia de la escuela práctica. A

pesar de esta objeción, podemos destacar algunos cambios en lo referido a la organización interna del espacio escolar. Se exige la existencia de lugares complementarios a las clases como son un recinto al aire libre y una galería cubierta, donde se pueden realizar actividades que vayan más allá de los ejercicios tradicionales ejecutados en el aula. Dentro de ésta, y en consonancia con los principios de la graduación, debe disponerse un mobiliario acorde con la edad y características escolares de los alumnos aunque, a continuación, se observa una clara contradicción al afirmar que una o dos aulas se dotarán de un mobiliario que pueda ser utilizado en las clases de adultos.

Donde no se advierte la graduación es en el apartado destinado a los materiales de enseñanza ya que se fijan para todas las secciones sin distinción de niveles y de uso común para todos, con lo cual se evita el gasto excesivo que supondrá la diferenciación. Por lo demás, se alude a la obligación del Municipio (como en el resto de escuelas municipales) en el pago de dichos materiales cuyo presupuesto elaborará anualmente el Regente, fijando unos límites que no serán inferiores a 625 pesetas para las agregadas a Normales elementales, ni a 1125 para las anejas a las superiores y centrales.

Desde una perspectiva local diremos que la enseñanza primaria sevillana —durante la segunda mitad del siglo XIX— se caracteriza por la permanente escasez presupuestaria que dedica el Ayuntamiento de Sevilla, impidiendo desarrollar una verdadera política de construcciones y equipamientos escolares. De esta forma, al llegar las últimas décadas nos encontramos con que la mayoría de los edificios son alquilados o ex-conventos, sin condiciones necesarias para cumplir las funciones propias de la escuela. Dentro de esta situación, la única medida municipal era el traslado de local, en la mayoría de los casos debido a circunstancias extremas de seguridad personal. A pesar de las demandas de la Junta local¹, el Ayuntamiento era incapaz de ofrecer los recursos económicos suficientes para un verdadero plan de edificaciones, destinando sus esfuerzos monetarios a las sucesivas adaptaciones de los locales que se iban ocupando. En cuanto a su dotación comparan el mismo rasgo señalado con anterioridad, la escasez, tanto en útiles y menaje como en materiales de enseñanza puesto que las cantidades siempre eran insuficientes y tardías. Esta es la realidad escolar sevillana en los momentos en que aparece la reforma de las escuelas anejas, materializada legalmente en el Reglamento de 1899. Los cambios destinados a convertirlas en establecimientos que se adaptaran a las nuevas exigencias se centran en dos direcciones fundamentales. En primer lugar, y con mayor interés, la existen-

¹ La Junta local de primera enseñanza estaba compuesta por el Alcalde, como Presidente, un Regidor, un Eclesiástico, tres o más padres de familia, dependiendo del número de habitantes (a Sevilla le corresponden nueve), y un Secretario que, a su vez, es el mismo del Ayuntamiento respectivo (art. 287 de la Ley 9 septiembre 1857, ratificado por el art. 7 del D. 5 agosto 1874).

cia de un edificio que respondiera a los recientes planteamientos organizativos y pedagógicos. En segundo, la dotación material del espacio interior, especialmente en lo referido a mobiliario y materiales de enseñanza.

En todas las propuestas relacionadas con el *edificio* encontramos dos preocupaciones básicas: la necesidad de concebir un espacio físico acorde con los requerimientos propios de un establecimiento graduado y su instalación preferente en el mismo local que ocupe la Escuela Normal. Estas inquietudes se trasladan al contexto sevillano, de tal forma que la primera tarea que se impone la Junta local de Primera Enseñanza es delegar en dos de sus vocales, Villagrán y Calvi, la visita a los edificios que en esos momentos ocupan las escuelas prácticas de niños y de niñas con el fin de estudiar, junto al Arquitecto Municipal, el proyecto de obras necesarias². Tras una primera inspección, y con anterioridad a la elaboración de un proyecto más completo, dicha Junta comunica al Ayuntamiento la obligatoriedad de éste en sufragar los gastos que se originen, ya sea en la ejecución de las obras dentro de las Normales o bien en el arrendamiento de otros edificios que ofrezcan mejores condiciones.

El asunto de las instalaciones adquiere una doble vertiente según se trate de una u otra escuela aunque en principio se pretende que ambas se instalen en sus respectivas Normales. En esta línea se manifiesta la Directora de la Normal de Maestras D^a. M^a. Belén Peña, que apuesta por realizar las obras convenientes en el edificio que ya ocupa la Escuela de niñas en la calle Riego, n^o 1. Pero esta pretensión no encuentra una recepción satisfactoria en el Arquitecto Municipal y los Vocales de la Junta local, no asumiendo la solución planteada aunque piden al perito levantar un plano del local para un estudio más minucioso. Un nuevo examen del establecimiento permite abrigar esperanzas para acceder, con un escaso coste, a la anterior petición y establecer las cuatro clases que previene el nuevo Reglamento. La solución pasa por la cesión de algunas estancias habitadas por la Regente, D^a Peregrina Palacios, que se muestra dispuesta a cederlas. Pero los mayores inconvenientes se presentan en la de Maestros, situada en la actual plaza del Museo. En un principio D. Juan Antonio Gallego, Director accidental, también es partidario de continuar en el local que en esos momentos ocupa, previa realización de algunas obras en los habitáculos ocupados por el personal subalterno. La exigencia de un recinto al aire libre y galería cubierta (art. 20 del R. D. 29 de agosto de 1899) se puede subsanar con la existencia de un patio adjunto a dichas dependencias. Las gestiones realizadas ante las instituciones implicadas no facilitan la propuesta formulada, optándose por otra distinta:

«No siendo realizable, por dificultades de diversa índole, el desalojo de la nave que habitan varios dependientes en el edificio destinado à Escuela

² Archivo Municipal de Sevilla. Negociado de Instrucción Pública. Expte. N^o 566. Acta del 11 de septiembre de 1899.

Normal, ni en todo caso acomodarlo à las necesidades del Servicio, sin realizar una obra de bastante importancia, S. S0. juzgaba ventajoso para la Corporación Municipal el arrendamiento de un local que reuniese las condiciones apetecidas»³.

Esta alternativa tiene, por otra parte, su base legal en el artículo 19 del citado Reglamento, que establece la posibilidad de instalar —dentro de la mayor proximidad— la Escuela graduada fuera de la Normal. Apoyándose en dicho precepto, la Junta consigue un acuerdo con el propietario de la casa n.º 57 de la calle Bailén, próxima al establecimiento normalista. El dictamen pericial del Maestro Regente y el Arquitecto titular resulta favorable, mostrando su satisfacción por la capacidad y amplitud de la misma, cuyo informe será aprobado por el Cabildo. Junto al edificio, la segunda preocupación será la dotación material de sus instalaciones, concretizada en el mobiliario y los materiales de enseñanza. Las nuevas exigencias plantean una diferenciación directamente relacionada con la edad y nivel de los alumnos, implicando una mayor atención económica. La normativa dispone que su presupuesto correrá a cargo del Municipio (como ocurre con las demás Escuelas municipales), estableciendo una cantidad mínima de 1.125 pesetas. Esto trae como consecuencia una serie de trastornos en la siempre decauperada economía municipal, ya que

«Todos estos gastos, que como derivado de una disposición legal muy posterior, no pudieron calcularse cuando se aprobó el vigente presupuesto municipal, ni tienen por lo tanto especial consignación en el mismo, son por su propio carácter inaplazables. Concurren, pues, los diversos requisitos exigidos para que deban librarse contra la partida de imprevistos, porque las atenciones de que se trata, además de obligatorias, merecen la consideración de urgentes»⁴.

El encargado de elaborar dicho presupuesto es el Regente con el informe del Director de la Normal. Una vez elaborado e informado, se traslada al Ayuntamiento. En el caso de la Escuela práctica de niñas se presenta, con la aprobación de la Directora, uno donde se incluyen los gastos destinados a la enseñanza de párvulos, dividido en tres grandes apartados: para mobiliario, 2.410 pesetas; materiales de enseñanza, 1.360 y Aseo 180, lo que hace un total de 3.950 ptas. Por su parte el Regente de la de niños hace la siguiente distribución: al primero, 5.532 ptas.; para el segundo, 661 y al tercero 255, resultando una cantidad final de 6.448 ptas.

En el informe razonado del Director se hace una observación con respecto al mobiliario que, aunque no se ajusta a lo preceptuado en los artículos 21 y 22 del Reglamento, justifica en relación a la extensión de las salas destinadas a cada una de las secciones. La exposición finaliza con una interesante apreciación sobre las consecuencias educativas de estos gastos: «con el fin de que, aunque estas escuelas hayan de servir de mode-

³ *Ibidem*, Acta Junta Local de Primera Enseñanza, del 23 de septiembre de 1899.

⁴ *Ibidem*, Informe de la Junta Local de fecha 10 de enero de 1900.

lo, no sólo en lo relativo a los procedimientos de la enseñanza, sino en cuanto se refiere al decorado, mobiliario y enseres, se armonicen los procedimientos con la prudente economía que debe dominar en las Corporaciones»⁵. La Comisión de Hacienda, encargada de dictaminar acerca de las alteraciones producidas por estos gastos en el presupuesto municipal, hace constar las dificultades para contemplar dichas cantidades en algunos de los capítulos destinados a Instrucción Pública. Pero, «procede librar los gastos que fueran causándose con tal motivo, contra las economías que resulten, y una vez agotadas, quedando por satisfacer algunos gastos, podrá indicarse el medio más adecuado para atenderá su pago»⁶. A este respecto cabe señalar que, según expresa la profesora Ana María Montero Pedrera (1996, p. 72), en el presupuesto municipal para el año 1900 la cantidad destinada a Material es de 21.375 pesetas, de las cuales 10.398 se dedican a las escuelas prácticas (un 48,6% del total), lo cual no deja de ser una cantidad muy considerable.

Como podemos apreciar, tanto en las obras, remodelaciones y alquiler de edificios como en los presupuestos de gastos materiales, se intenta presentar un conjunto de medidas destinadas a la mejora de estas instituciones, siendo conscientes sus responsables académicos de la magnitud de tales cambios. Por esta razón piensan que, para un desarrollo acertado de la reglamentación, se requieren unas inversiones en algunos casos consideradas excesivas dentro del contexto escolar en que se plantean. Consecuencia lógica es la reacción de las autoridades municipales, acostumbradas a la escasez en las dotaciones y al ahorro excesivo pero, en este caso, con cierta disposición a poner en vigor la reforma planeada.

RECURSOS HUMANOS. EL RECLUTAMIENTO DOCENTE

El personal docente (maestro regente y auxiliares) constituye el otro eje reformista, de cuya selección y organización depende, en gran parte, su éxito. El Reglamento de 21 de abril de 1892 sobre la organización y régimen de las auxiliares establece que los auxiliares se ajustarán en el desarrollo de su cargo a las órdenes e instrucciones que el maestro, como superior jerárquico, les comunique en lo relativo al régimen y disciplina, elección de libros de texto y organización de la enseñanza (artículo 12). El nuevo Reglamento de 1899 dice que las escuelas funcionarán bajo la dirección de un *Regente* y de tantos *auxiliares* como secciones hubiera en las mismas. Aunque los segundos eran los encargados directos en la orga-

⁵ *Ibidem*, Oficio nº 97 (4-10-1899).

⁶ *Ibidem*, Dictamen de la Comisión de Hacienda. El Cabildo, en reunión del 2 de febrero de 1900, acuerda dar su conformidad a dicho Dictamen, lo que traslada al Gobernador Civil, Presidente de la Junta Provincial de Instrucción Pública.

nización de sus respectivas secciones, el primero supervisaba y mantenía una estrecha relación con cada una. Como mantiene Fernández Ascarza (1924, pp. 110-111), la aparición de los auxiliares esta motivada por la insuficiencia de escuelas (y la consecuente falta de plazas para maestros) que trae consigo la acumulación de niños en las existentes, solucionándose este problema con la incorporación de dicho personal. En esta solución subyace una cuestión económica ya que su nombramiento, gratuito o con escasísima dotación, siempre supondrá un ahorro con respecto a la contratación de maestros. Por otra parte, y a pesar de la división funcional, se observa un interés por el establecimiento de unas líneas o criterios generales, de cuya implantación, coordinación y seguimiento debe ocuparse el Regente —teniendo en cuenta la opinión de los Auxiliares—, tales como la formación de los programas, la designación de textos o la confección y administración del presupuesto.

Situados en el caso sevillano, y previo al inicio de la reforma, no podemos pasar por alto la labor decisiva del Regente de la Escuela de niños, D. Julián Cuadra Orrite, defensor y promotor de la institución graduada. En sus escritos, la considera más costosa que la unitaria, tanto en personal, locales y materiales, pero su implantación en el sistema escolar es una necesidad unánimemente sentida (Cuadra Orrite, 1909, pp. 446-451). A nivel docente, destacan dos hechos fundamentales que fortalecen su experiencia. En primer lugar, funda un colegio privado de niñas, donde aplica dicho sistema y estudia directamente sus problemas de aplicación y ventajas educativas. En segundo, el conocimiento *in situ* del trabajo realizado por Andrés Manjón en las *Escuelas del Ave María*, al que alaba y considera pionero en el establecimiento de la escuela graduada en España. Para ello realiza una visita a dichos centros —en el momento en que se está intentando poner en marcha el Reglamento— con el fin de «estudiar su funcionamiento y organización; y ver si algo de lo mucho bueno que en ellas existe llegara á sernos útil, o al menos, para imitar algo de lo que allí ha realizado aquel maestro ejemplar»⁷. Sin duda este viaje marcará el pensamiento y la acción de nuestro Regente, tanto en sus ideas acerca de la enseñanza primaria como en los acontecimientos que se desarrollan con posterioridad.

Junto al Regente, a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX la figura del *auxiliar* se caracteriza por dos rasgos fundamentales; una formación escasa (no requería el título de maestro) y un sueldo paupérrimo (hasta 1890 no se equipara al de los maestros). Dentro de éstos, los destinados a escuelas agregadas cobraban 1.000 reales o 250 pesetas más de sueldo que el correspondiente al del pueblo donde ejerciera. No obstante, es necesario indicar que desde 1872 los auxiliares de las anejas sevillanas tenían una consideración económica especial derivada de la peculiaridad de su cargo, lo que se traduce en el abono de 2 pesetas diarias o 500 anuales. Desde el

⁷ *Ibidem*, Expte. 567. Oficio s.n. de 19 de septiembre de 1899.

punto de vista académico, su trabajo diario estaba sometido a las instrucciones del maestro —en nuestro caso, el regente-, al que ayudaban en la enseñanza. La experiencia acumulada y los estudios le facilitaban la obtención del título.

Pero llegados al proceso de selección de aquellos que han de cubrir las plazas de las nuevas escuelas prácticas graduadas nos encontramos con ciertas peculiaridades. En primer lugar, se exige el título de Maestro/a de primera enseñanza superior. En caso de existir más aspirantes de los requeridos para cubrir las secciones, tendrán preferencia los que presten o hayan prestado servicios en escuelas prácticas, tal como se produce en las de Sevilla, donde es necesario cubrir seis plazas (tres para cada escuela). Finalizado el plazo establecido por la Junta local para la admisión de solicitudes, se presentan ocho aspirantes para cada una de las dos escuelas que reúnen la condiciones legales necesarias, entre los cuales se encuentran cuatro que prestan o han prestado servicios en las mismas.

En sesión del día 15 de septiembre de 1899 la Junta decide, sin discusión, el nombramiento de D^a. Ángeles Palacios y Correa y D^a. Dolores Rodríguez Villanueva, la primera por estar ejerciendo sus funciones (desde 1873) y la segunda por haberlas ejercido en la Escuela práctica de niñas (1884-1892). Para la tercera plaza se designa a D^a. Dolores Bermejo Castilla (auxiliar en las escuelas públicas elementales sevillanas desde 1881) por sus relevantes méritos y aptitudes para la enseñanza. Todas, junto a D^a. Josefa Pinto González, estarán bajo la dirección de D^a Peregrina Palacios. Las mismas circunstancias se producen en la selección de los destinados a la Escuela de niños, regentada por D. Julián Cuadra y en la que también ejerce el magisterio D. Luis Galán Moreno. En principio se nombra a D. Juan Mangas y Cacho y D. Rogelio Fons y de Checa por venir prestando servicios en la misma (el primero desde 1881 y el segundo desde 1884). Para proveer la plaza restante se selecciona a D. Manuel Gómez y Fernández, por su mayor antigüedad en el magisterio (era auxiliar en distintas escuelas sevillanas desde 1881) y superiores estudios literarios (Bachiller y Maestro de Primera Enseñanza Normal).

Acerca de la edad de estos auxiliares, la media para el centro femenino es de cincuenta y cuatro años y para el masculino cuarenta y siete, datos que pueden tenerse en consideración a la hora de evaluar la implantación y consecuencias de la reforma. El resultado se comunica a los Directores de las Normales y al Rector, siendo este último el encargado de solicitar al Director General de Instrucción Pública el nombramiento oficial de los elegidos, pidiendo la expedición del correspondiente título administrativo con el haber de 1.650 pesetas anuales. Este sueldo, tal como establecía el artículo 12 del Reglamento, era igual al percibido por los auxiliares de escuelas superiores (anteriormente regulado por el art. 21 del Reglamento de 21 de Abril de 1892). En los demás derechos, ya estaban equiparados a los que poseían los maestros de escuelas elementales de la capital según fijaba la R. O. de 25 octubre 1895.

REFERENCIAS

- Anuario Legislativo de Instrucción Pública de 1899 (1900). Madrid: Consejo de Instrucción Pública.
- ÁVILA FERNÁNDEZ, A. (1986). *Las escuelas normales españolas durante el siglo XIX. Disposiciones legislativas y libros de texto*. Sevilla: Universidad.
- Congreso Pedagógico Hispano Portugués-Americano d 1892 (1894). Madrid: Lib. Vda. de Hernando y Cía.
- COSSÍO, M.B. (1985). *Una antología pedagógica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CUADRA ORRITTE, J. (1900). *Un plan de enseñanza*. Sevilla: Tip. J. M. del Campo.
- FERNÁNDEZ ASCARZA, V. (1924). *Diccionario de legislación de primera enseñanza*. Madrid: Magisterio Español.
- FERRER Y RIVERO, P. (1906). *Tratado de legislación de primera enseñanza vigente en España*. Madrid: Lib. Suces. de Hernando.
- GÓMEZ ZARZUELA, V. (1900). *Guía oficial de Sevilla y su provincia*. Sevilla: Imp. y Enc. de Enrique Bergali.
- LLORCA GARCÍA, A. (1905). *Escuelas graduadas*. Madrid: Imp. Suces. Hernando.
- MONTERO PEDRERA, A. M. (1996). *La enseñanza primaria pública en Sevilla (1857-1900)*. Sevilla: G.I.P.E.S.
- VICENTI Y REGUERA, E. (1911). *La educación popular*. Madrid: Est. Tip. Hijos de M. G. Hernández.
- VIÑAO FRAGO, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.

**CALIDADES Y MEJORAS:
APUNTES PARA UNA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN
DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

ANA ARRAIZ PÉREZ
FERNANDO SABIRÓN SIERRA
Universidad de Zaragoza

El texto de este trabajo se enmarca en un contexto muy particular (Universidad y Escuela de Magisterio de Zaragoza) y en una coyuntura singular (un programa de evaluación institucional). Por nuestra condición de profesores titulares destinados en la Escuela de Magisterio de Zaragoza nuestra proximidad al «caso» raya la «inmersión total». El «extrañamiento» era, sin embargo, necesario. El resultado ha sido un análisis, pretendidamente cuantitativo, de un objeto tan aparentemente directriz como es el plan de Estudios. Las evidencias que muestran la reificación sempiterna de las esencias de la «Escuela de Magisterio» son tan contundentes que nos eximen, por el momento, de otras «historias».

**DESCRIPCIÓN CUANTITATIVA DEL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE
PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

En la Resolución de 23 de diciembre de 1997 (BOE de 27 de enero de 1998), de la Universidad de Zaragoza se hace público, entre otros, el plan de Estudios para la formación de maestros de Educación Especial. Es el plan vigente en la Escuela de Magisterio de Zaragoza, objeto de análisis.

La terminología es la adoptada en las distintas directrices promovidas por los Organismos competentes en la materia. Por tratarse de información suficientemente conocida y común a todas las universidades españolas, no se establecen mayores precisiones introductorias. Se mantiene en la Comunicación, una distribución idéntica a la oficialmente establecida entre «troncalidad», «obligatoriedad» y «optatividad».

TRONCALIDAD

A. *Relación de asignaturas troncales, con indicación del curso, número y distribución de los créditos asignados y departamento y/o área al que están adscritas*

Curso	Asignatura	Cr. t.	Cr. p.	Cr. total	Dpto. o Área
1º	Didáctica General	6	2	8	CC. Ed./DOE
1º	Expresión Plástica y Musical	3	2	5	Ex. Mu., Pla. y Cor.
1º	Organización Escolar	3	1	4	CC. Ed./DOE
1º	Psicología de la Educación	3	1	4	Psi. y Soc.
1º	Psicología del Desarrollo	3	1	4	Psi. y Soc.
1º	Sociología de la Educación.....	3	1	4	Psi. y Soc.
1º	Tª e Instituciones Contem- poráneas de Educa	3	1	4	CC. Ed./THE
2º	Aspectos evoluti. y educa. de la def. mental	6	3	9	CC. Ed./DOE
2º	Bases pedagógicas de la Educa. Especial	3	1	4	CC. Ed./DOE
2º	Bases psicológicas de la Educa. Especial	3	1	4	Psi. y Soc.
2º	Didác. y organiza. aplicadas a la Ed. Espe	5	2	7	CC. Ed./DOE
2º	Educación física en alum. con ne. ed.esp.....	2	2'5	4'5	Ex. Mu., Pla. y Cor.
2º	Nuevas tecnologías aplicadas educación	2	2	4	CC. Ed./DOE
2º	Prácticas Escolares I	7	7		CC. Ed.
2º	Trastornos educativos lengua escrita	5	4	9	
3º	Trastornos educativos def. auditiva	4	2	6	
3º	Aspectos evoluti. y educati. de la def. motórica	4	2	6	Psi. y Soc.
3º	Aspectos evoluti. y educati. de la def. visual	4	2	6	Psi. y Soc.
3º	Prácticas Escolares II		10	10	CC. Ed.
3º	Prácticas Escolares III (Ed. Especial)		15	15	CC. Ed./DOE
3º	Trastornos de conducta y de personalidad	4	2	6	Psi. y Soc.

B. *Datos generales de la troncalidad*

Total carga lectiva	207 cr.
Practicum	032 cr. (15'5%)
Carga lectiva exceptuando practicum	175 cr. (84'5%)
Total troncalidad exceptuando practicum	98'5 cr. (56'3%)

C. *Composición de la troncalidad*

C.I. *Desglose de la formación generalista del maestro de Educación Especial.*

- Distribución de asignaturas:

— Del ámbito psicopedagógico: Didáctica General, Organización Escolar, Psicología de la Educación, Psicología del Desarrollo, Sociología de la Educación, Teoría e Instituciones Contemporáneas de Educación, Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación.

— Del ámbito artístico y corporal: Expresión Plástica y Musical.

- Carga porcentual que representan:

Ámbito psicopedagógico	32 cr. (32'5%)
Ámbito artístico	5 cr. (5'1%)
Total formación generalista troncalidad	37'6%

- Áreas de conocimiento responsables: prácticamente en su totalidad, excepción hecha del ámbito artístico, la docencia corresponde a las áreas de los Departamentos de Ciencias de la Educación y de Psicología y Sociología.

C.II. *Desglose de la formación específica del maestro de Educación Especial.*

- Distribución de asignaturas:

— Del ámbito psicopedagógico: Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia mental, Bases pedagógicas y psicológicas de la Educación Especial (dos asignaturas), Didáctica y organización aplicadas a la Educación Especial, Trastornos educativos de la lengua escrita, Trastornos educativos de la deficiencia auditiva, Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia motórica, Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual.

— Del ámbito artístico y corporal: Educación física en alumnos con necesidades educativas especiales.

- Carga porcentual que representan:

Ámbito psicopedagógico	57 cr. (57'9%)
Ámbito artístico y corporal	04'5 cr. (04'6%)
Total formación específica troncalidad	62'5%

- Áreas de conocimiento responsables: caprichos idénticos a la distribución generalista.

C.III. *Resumen porcentual*

38% (aprox.) de la troncalidad se reserva a la formación generalista del maestro de Educación Especial.

62% (aprox.) de la troncalidad se dedica a la formación específica del maestro de Educación Especial

OBLIGATORIEDAD

A. *Relación de asignaturas obligatorias, con indicación del curso, número y distribución de los créditos asignados y departamento y/o área al que están adscritas*

Curso	Asignatura	Cr. t.	Cr. p.	Cr. total	Dpto. o Área
1º	Antropología.....	3	1	4	Fª e Hª de la C.ª
1º	Comprensión y análisis de textos literarios	2	1	3	Filología Española
1º	Conocimiento del medio natural, social y cultural y su didáctica I	2	2	4	Did. Leng. y CC. Hum. y Soc.
1º	Conocimiento del medio natural, social y cultural y su didáctica II	2	2	4	Did. de las Ciencias Experimentales
1º	Diagnóstico y orientación multiprofesional	2'5	2	4'5	CC. Ed/DOE
1º	Lengua Española I: Morfosintaxis del Español	2	2	4	Lingüis. Gen. e His.
1º	Matemáticas y su Didáctica I.....	2	2	4	Matemáticas
1º	Matemáticas y su Didáctica II ...	2	2	4	Matemáticas
3º	Didáctica de la Lengua y la Literatura.....	3	1	4	Did. Leng. y CC. Hum. y Soc.

B. *Datos generales de la obligatoriedad*

Total carga lectiva exceptuando practicum	175 cr.
Total obligatoriedad	035'5 (20'3%)

C. *Composición de la obligatoriedad*

C.I. *Desglose de la formación generalista del maestro de Educación Especial*

• Distribución de asignaturas:

— Del ámbito psicopedagógico: Antropología, Diagnóstico y orientación multiprofesional.

— Del ámbito matemático: Matemáticas y su didáctica I y II (dos asignaturas).

— Del ámbito lingüístico: Comprensión y análisis de textos literarios, Lengua Española I, Didáctica de la Lengua y la Literatura.

— Relacionadas con el «conocimiento del medio»: Conocimiento del medio natural, social y cultural y su didáctica I y II (dos asignaturas, adscritas a dos áreas distintas).

• Carga porcentual que representan:

— Ámbito psicopedagógico	08'5 cr. (24%)
— Ámbito matemático.....	08 cr. (22'5%)
— Ámbito lingüístico.....	11 cr. (31%)
— Relación «conocimiento del medio»	08 cr. (22'5%)
Total formación generalista obligatoriedad	100%

- Áreas de conocimiento responsables: Didáctica y Organización Escolar, H^a de la Ciencia y las correspondientes al ámbito científico, experimental y humanístico.

C.II. *Desglose de la formación específica del maestro de Educación Especial*

- Distribución de asignaturas: (ninguna asignatura)

- Carga porcentual que representa: 0 cr. (0%)

Total formación específica troncalidad, 0%.

C.III. *Resumen porcentual*

100% de la obligatoriedad se reserva a la formación generalista del maestro de Educación Especial.

0% de la obligatoriedad se dedica a la formación específica del maestro de Educación Especial.

OPTATIVIDAD

A. *Relación de asignaturas optativas, con indicación del curso, número y distribución de los créditos asignados y/o área al que están adscritas.*

Curso	Asignatura	Cr. t.	Cr. p.	Cr. total	Dpto. o Área
Op.	Adaptaciones curriculares en matemáticas.....	4	2	6	Matemáticas
Op.	Contaminación del medio ambiente	3	3	6	Did. CC. Exp.
Op.	Didáctica de las Ciencias Sociales en Aragón	4	2	6	Did. Len. Hum. Soc.

Curso	Asignatura	Cr. t.	Cr. p.	Cr. total	Dpto. o Área
Op.	Didáctica de las matemáticas en Ed. Especial	4	2	6	Matemáticas
Op.	Educación comparada	3	3	6	CC. Ed./THE
Op.	Educación para la salud	3	3	6	Did. CC. Experimen



Op. Estimulación temprana	3	3	6	CC. Ed./DOE
Op. Evaluación Escolar	3	3	6	CC. Ed./DOE
Op. Fonética y lexicología de la lengua española	4	2	6	Ling. Gener. e Hisp.
Op. Historia de la Educación	4	2	6	CC. Ed./THE
Op. Intervención educativa de los trast. leng. oral	4	2	6	CC. Ed./DOE
Op. Lenguaje infantil	4	2	6	Did. Len. Hum. Soc.
Op. Literatura infantil en ed. prim.	4	2	6	Did. Len. Hum. Soc.
Op. Materiales para la Ed. Artística	2	4	6	Ex. Mú., Pla., Corp.
Op. Métodos, diseños y téc. de inves. psicológica	4	2	6	Psi. y Soc.
Op. Pedagogía Social	4	2	6	CC. Ed./THE
Op. Psicología Social	4	2	6	Psi. y Soc.
Op. Teología de la Revelación	4	2	6	Did. Len. Hum. Soc.

B. Datos generales de la optatividad

Total carga lectiva	175 cr.
Carga de optatividad	18 cr.
% que representa la optatividad	10'3%

C. Composición de la optatividad

C.I. Desglose de la formación generalista del maestro de Educación Especial

• Distribución de asignaturas:

— Del ámbito psicopedagógico: Educación comparada, Evaluación Escolar, Historia de la Educación, Métodos investigación psicológica, Pedagogía Social, Psicología Social.

— Del ámbito lingüístico: Fonética y lexicología de la lengua española, Lenguaje infantil, Literatura infantil en educación primaria.

— Del ámbito experimental: Contaminación del medio ambiente, Educación para la salud.

— Del ámbito humanístico: Didáctica de las Ciencias Sociales en Aragón.

— Del ámbito artístico: Materiales para la educación artística.

— Del ámbito religioso: Teología de la Revelación.

• Carga porcentual que representan:

— Ámbito psicopedagógico	36 cr. (33%)
— Ámbito lingüístico	18 cr. (16%)
— Ámbito experimental	12 cr. (11%)

— Ámbito humanístico.....	6 cr. (6%)
— Ámbito artístico	6 cr. (6%)
— Ámbito religioso	6 cr. (6%)
Total formación generalista optatividad	78%

- Áreas de conocimiento responsables: se asignan a las áreas que corresponden, destaca el peso específico del Departamento de Didáctica de la Lengua, Humanas y Sociales.

C.II. *Desglose de la formación específica del maestro de Educación Especial*

- Distribución de asignaturas:

— Del ámbito psicopedagógico: Estimulación temprana, Intervención educativa de los trastornos de la lengua oral.

— Del ámbito matemático: Adaptaciones curriculares en matemáticas, Didáctica de las matemáticas en educación especial.

- Carga porcentual que representan:

— Ámbito psicopedagógico	12 cr. (11%)
— Ámbito matemático.....	12 cr. (11%)
Total formación específica optatividad	11%

- Áreas de conocimiento responsables: ámbito psicopedagógico.

C.III. *Resumen porcentual*

89% de la optatividad se reserva a la formación generalista del maestro de Educación Especial.

11% de la optatividad se dedica a la formación específica del maestro de Educación Especial.

INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS RELATIVOS AL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

La descripción cuantitativa del plan de Estudios es elemental. El tratamiento de los datos se limita a reflejar en términos porcentuales la composición y distribución disciplinar y crediticia. Sin embargo, incluso de una tan lineal exposición cabe extraer una serie de consideraciones. La evidencia no se demuestra, se muestra.

CON RELACIÓN A LA FORMACIÓN GENERALISTA *VERSUS* ESPECÍFICA DEL MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Uno. Cumplidas las directrices legales para la elaboración de los planes de Estudio, el reparto equilibrado de la carga lectiva entre obligatoriedad y la optatividad refleja un refuerzo de la oferta en la optatividad, si añadimos a esta última la carga de libre elección, frente a unos mínimos en la obligatoriedad.

Dos. En la troncalidad prevalece un tipo de formación específica para el maestro de Educación Especial y una consiguiente menor formación generalista. Frente a un porcentaje aproximado del 38% común al resto de las especialidades, el 62% se reserva a la formación específica.

Tres. La formación generalista en la troncalidad recae sobre aspectos eminentemente psicopedagógicos.

Cuatro. La formación específica en la troncalidad revierte igualmente sobre el tratamiento de las deficiencias y trastornos clásicos (excepción hecha de los superdotados).

Cinco. Dado que en el plan de Estudios de la Escuela de Magisterio de Zaragoza no aparece una separación, de hecho, entre las Prácticas II y III, a la vez que refleja una no solución del practicum, se solapan las prácticas generalistas, en las específicas de la especialidad.

Seis. La totalidad de la carga lectiva dedicada a la obligatoriedad (es decir, el 100%) se dedica a la formación generalista del maestro de Educación Especial.

Siete. Los contenidos de la obligatoriedad en el ámbito psicopedagógico (24%) se reduce a una asignatura adscrita a Filosofía e Historia de la Ciencia (Antropología) y a una asignatura generalista de Didáctica y Organización Escolar (Diagnóstico y Orientación multiprofesional).

Ocho. Prevalece en la obligatoriedad el ámbito lingüístico (31%), con asignaturas del tipo Comprensión y análisis de textos literarios y Morfosintaxis del Español. Le sigue muy de cerca con el 22'5% dos asignaturas de Matemáticas y su didáctica. Con idéntica carga, el 22'5%, dos asignaturas relacionadas con el conocimiento del medio.

Nueve. Frente al 10'3%, es decir 18 cr., de margen de elección por parte del alumnado de la optatividad, la oferta total es de 175 cr. O, dicho de otro modo, el alumno puede elegir 18 cr. de entre una oferta de 175.

Diez. De la hipotética oferta de optatividad de 175 cr., el 89% se dedica a la formación generalista.

Once. En esta oferta generalista, el 67% se reserva al ámbito matemático, lingüístico, experimental, humanístico, artístico y religioso. El 33% restante corresponde al ámbito psicopedagógico, manteniendo las constantes de la obligatoriedad.

Doce. De las dieciocho asignaturas que componen la optatividad, la oferta de la especificidad se reduce a dos del ámbito psicopedagógico (Estimulación temprana e Intervención educativa de los trastornos de la lengua oral) y dos del ámbito matemático (Adaptaciones curriculares en matemáticas, Didáctica de las matemáticas en educación especial).

Trece. Estas dos asignaturas, coexisten en la oferta en igual de condiciones que, por ejemplo, las asignaturas de Materiales para la educación artística, Teología de la Revelación, Contaminación del medio ambiente, Fonética y lexicología de la lengua española, Didáctica de las Ciencias Sociales en Aragón...

Deducción I. La formación del maestro de Educación Especial refleja un perfil especializado en la troncalidad, que desaparece en la concreción de la obligatoriedad y la optatividad del plan de Estudios de la Escuela de Magisterio de Zaragoza.

CON RELACIÓN AL PERFIL PROFESIONAL IMPLÍCITO

Catorce. La troncalidad refleja una formación próxima al perfil profesional regulado en la LOGSE.

Quince. Este perfil profesional atiende a dos vertientes: de una parte, el maestro de Educación Especial como facilitador de la asimilación del *currículum* escolar por parte de todos los alumnos (formación generalista); de otra, un perfil de técnico-especialista en las patologías clásicas, agudizadas en procesos de escolarización (*verbi gratia*, la lengua escrita).

Dieciséis. Se aprecia en la troncalidad el refuerzo de «nuevas especialidades» del tipo expresiones plástica y musical o educación física.

Diecisiete. El peso específico de la obligatoriedad, en comparación con lo apreciado en otros planes de Estudio aprobados por otras Universidades es, en el caso de Zaragoza, bajo: o bien no se detectan lagunas formativas en lo propuesto por la troncalidad, o bien no existe acuerdo o interés en el modelo de formación y en el perfil del futuro profesional, o, por último se relega a la optatividad la negociación sobre el tipo de formación.

Diecisiete. Sin embargo, llama la atención la uniformidad de las materias que componen esta misma obligatoriedad, inclinadas hacia las «didácticas de» la Lengua y las Matemáticas, con matices en la denominación que podrían resultar sustantivos, del tipo «Matemáticas y su didáctica». Es de destacar igualmente la introducción de un nuevo ámbito, glosado por la LOGSE, las distintas versiones del «conocimiento del medio».

Dieciocho. Cabe una duda a resolver, ¿se regenera la «tradición» didáctica de las Normales?, ¿se refuerza la respuesta legal ante las «adaptaciones curriculares individualizadas»?

Diecinueve. El tratamiento del ámbito psicopedagógico en la obligatoriedad mantiene los sesgos: sin valorar la aparición de un tipo de antropología no definido; es constatable que al Diagnóstico y orientación multiprofesional le corresponda una carga prácticamente equivalente, en la misma obligatoriedad, por ejemplo, a Morfosintaxis del Español.

Veinte. Se observa en la obligatoriedad una fuerte tendencia en reequilibrar el mayor peso de contenidos directamente relacionados con la especialidad que manifestaba la troncalidad.

Veintiuno. La optatividad mantiene e incluso refuerza la tendencia de la obligatoriedad, en menoscabo de las directrices explícitas de la troncalidad.

Veintidós. El grueso de los contenidos ofertados en la optatividad recae de nuevo sobre temas próximos a un perfil generalista del maestro de Primaria, con denominaciones explícitas (por ejemplo, Literatura infantil en primaria).

Veintitrés. Un segundo bloque de optatividad, revierte sobre el ámbito psicopedagógico, pero con el reconocimiento, incluso, legal del carácter de «pasarela» para una previsible licenciatura, antes que una formación pertinente al maestro de Educación Especial. Son las asignaturas desdobladas del tipo Pedagogía y Psicología Social o Historia de la Educación, por ejemplo.

Veinticuatro. Cuatro materias hacen referencia a contenidos específicos de la especialidad, pero dos de ellas redundan en Adaptaciones curriculares en matemáticas y Didáctica de las matemáticas en Educación Especial.

Veinticinco. *Sensu stricto*, tan solo dos asignaturas tratan aspectos relacionados con un perfil técnico del maestro de Educación Especial: Estimulación temprana y Intervención educativa de los trastornos del lenguaje oral.

Veintiséis. No deja de sorprender la aparición de asignaturas de débil articulación disciplinar tales como Contaminación del medio ambiente, Materiales para la educación artística o Teología de la Revelación; (ésta última, perdónese el sesgo, incluso con 2 cr. prácticos). Asignaturas que junto con, por ejemplo, Educación para la salud, duplican la oferta de la especificidad en la optatividad.

Deducción II. Un análisis más pormenorizado de los contenidos disciplinares oficiales por previstos en el plan de Estudios, a la vez que avala la primera deducción, suscita dudas razonables sobre los aparentes sinsentidos que rigieron la elaboración del plan de Estudios vigente. Se desdibuja el perfil profesional del maestro de Educación Especial, reduciéndose a personal auxiliar, ¿qué ocurre con otras modalidades educativas para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales?

CON RELACIÓN AL CONJUNTO DEL PLAN DE ESTUDIOS

Veintisiete. Sobre la novedosa distribución teórica y práctica de los créditos asignados a cada materia. Es ésta una cuestión decisiva que merecería un análisis en profundidad que permitiera dar respuesta a una pregunta obvia: ¿en qué sentido ha modificado las prácticas docentes?

Veintiocho. Carecemos de la información suficiente; sin embargo, la indefinición señalada en el practicum que, como se ha reiterado no operativiza diferencia alguna entre Prácticas I, Prácticas II y Prácticas III, hace presagiar una respuesta negativa.

Veintinueve. La (¿graciosa?) adscripción de materias y asignaturas a las áreas de conocimiento no responden a un criterio disciplinar definido. El ámbito psicopedagógico parece difuminar tanto los psicologicismos como los pedagogicisms (cuestión de «ismos»). El resto parece reflejar la plantilla y la correlación coyuntural y circunstancial de fuerzas existente. Se trata, en todo caso, de cuestiones sobre las que profundizar.

Treinta. No aparece referencia alguna al nivel de enseñanza de Secundaria Obligatoria. La formación del maestro de Educación Especial se restringe a Primaria.

Treinta y uno. La distribución por cursos de las asignaturas que componen el plan de Estudios responde a una secuencia desmotivadora para el alumno interesado la Educación Especial: en primero, no cursa asignatura alguna relacionada con la especialidad. Se acentúa por la cantidad de materias a cursar que desorientan a los alumnos (confusión entre Organización y Orientación, por ejemplo).

Deducción III. La pregonada modernización del plan de Estudios es discutible: porque no sólo sentencia la especialidad, sino que deja sin resolver la innovación.

JUICIOS DE VALOR, A MODO DE DISCUSIÓN

SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Treinta y dos. El infantilismo de las prácticas docentes reflejado en un «activismo» progresivo, una metodología didáctica «participativa», un aprendizaje «por descubrimiento», una producción «no gravosa» en el rendimiento de profesores y alumnos, en una relación «de amenidad»... ¿a qué se debe?

SOBRE LAS HISTORIAS

Treinta y tres. La naturaleza ideológica del fenómeno educativo y de cuantos ingredientes lo componen, entre otros la formación del profesorado, la propia historia de las Escuelas Normales; el tópicó abandono de las Escuelas Universitarias de Magisterio en el conjunto de la Universidad; la singularidad del cuerpo de profesores y catedráticos titulares de Escuela Universitaria;... ¿en qué medida explican la decadencia evidente concreta en el plan de Estudios?

LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS. DESDE EL CONGRESO DE MILÁN HASTA NUESTROS DÍAS

ADORACIÓN ALVES VICENTE

JAVIER NUÑO PÉREZ

Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

El II Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos celebrado en Milán en 1880 fue, sin duda, el hito histórico más relevante para desarrollo de la enseñanza de las personas sordas en el siglo actual. El objeto de esta comunicación es revisar los principales hechos históricos acontecidos desde el citado congreso hasta nuestros días y realizar un análisis de algunos factores educativos y sociales que definen un panorama educativo para los niños sordos bien diferente al de hace cien años.

Después de tanto tiempo, aún disputamos sobre cuál es el método idóneo para enseñar a las personas sordas; sin embargo, considerando algunos acontecimientos educativos surgidos a lo largo de este siglo, la polémica se torna estéril y falta de sentido, sobre todo si tenemos en cuenta que, el contexto social y cultural es muy diferente, y que las variables que inciden en el desarrollo de los niños y niñas sordas, han cambiado sustancialmente en relación a las que determinaban el ámbito educativo de finales del siglo XIX.

Existen referencias de acontecimientos históricos relacionados con los sordos desde la Antigüedad (ver, por ejemplo, Perelló, 1978), pero el hecho histórico más importante en la educación de las personas sordas se produjo en España en el siglo XVI, cuando Fray Ponce de León (1520-1584) asume la educación de un niño sordo, hijo de un noble castellano. A partir de entonces un sin fin de personas se han interesado por los sordos, Juan Pablo Bonet (1579-1633), Ramírez de Carrión (1579-1652), De L'Épée (1712-1789), Jacobo Rodríguez Pereira (1715-1780), y muchos más, sus aportaciones han influido en los planteamientos educativos actuales, condicionando la manera de enseñar de los profesores que están dedicados hoy día a la docencia de las personas con deficiencia auditiva.

2. DEL CONGRESO DE MILÁN HASTA NUESTROS DÍAS

El Congreso celebrado en Milán en 1880, fue fundamental para el desarrollo de la educación de las personas sordas. Las decisiones que se tomaron repercutieron en la enseñanza de los niños con deficiencia auditiva de todo el mundo y fundamentalmente de Europa. Se propuso una enseñanza eminentemente oral rechazando de un modo categórico la utilización del «gesto, el ademán y la dactilología...» (Fortich, 1987). El Congreso recoge las siguientes conclusiones:

I. El Congreso, considerando la incontestable superioridad de la palabra sobre los signos para devolver al sordomudo a la sociedad y darle un conocimiento más perfecto de la lengua,

Declara, que el método oral debe ser preferido al de la mímica en la educación e instrucción de los sordomudos.

II. El Congreso, considerando que el uso simultáneo de la palabra y de los signos perjudica a la palabra, a la lectura labial y a la precisión de las ideas,

Declara, que el método oral puro debe ser preferido.

A partir de aquí el lenguaje de signos se suprime radicalmente de la enseñanza, los profesores lo excluyeron como método a utilizar con sus alumnos sordos. Concretamente, entre los educadores españoles, se debate sobre las ventajas e inconvenientes de los métodos entonces empleados y sobre organización escolar en la Primera Asamblea Nacional de Sordomudos que tiene lugar en Madrid en 1906, en la que se concluye que la enseñanza de los sordomudos se hará por el método oral puro (Gutiérrez, 1997).

A pesar de la marginación que sufrió el lenguaje de signos, éste ha persistido tal y como recoge Rodríguez (1992) «por ser su lengua natural y el más sencillo». El lenguaje de signos sigue siendo el lenguaje más utilizado por las personas sordas en internados y asociaciones, a pesar de la prohibición que existía al respecto por parte de las autoridades académicas (Marchesi, 1987). Aunque durante muchos años fue suprimida la posibilidad de ser utilizado como método para enseñar a los sordos, a partir de los años 60 surge de nuevo gracias al impulso de investigaciones, entre otras la del lingüística Stokoe del Gallaudet College de Washington, y de nuevas publicaciones que intentan restablecer su papel en la comunicación y educación de los niños sordos.

El impulso definitivo a la utilización de diferentes medios de comunicación para los sordos se da en 1975, otro año clave para la historia de su educación, cuando se celebra en Washington el VII Congreso de la Federación Mundial de Sordos. El Congreso se pronuncia a favor de la Comunicación Total o de la integración de distintos lenguajes (oral, gestual, lectura labial, dactilología, audición residual, etc.). Se recomienda que se armonicen todos los recursos existentes, incluidos la mímica y la dactilología, para el tratamiento de los alumnos con deficiencia auditiva (Proas, 1977).

Cien años después del Congreso de Milán, en el XV Congreso Internacional de Hamburgo en 1980, se valoran los cambios acaecidos en la socie-

dad y se reconoce que las conclusiones que se extrajeron en aquel, no tienen ningún rigor científico (Torres, 1995).

No es hasta 1981, cuando se empieza a hablar en España de la necesidad de atender a otros planteamientos metodológicos, aunque de un modo muy matizado. Así en el VI Congreso Nacional de Educadores de Sordos, que se celebró en Zaragoza, se concluye que el lenguaje gestual debe ser objeto de estudio profundo, antes de poder considerarlo como apoyo didáctico en la enseñanza del sordo; sigue siendo el modo de comunicación oral el medio más idóneo para el desarrollo de la personalidad del sordo y su mejor integración en todos sus aspectos (Fortich, 1987).

Las conclusiones de este Congreso habrán tenido en cuenta los principios recogidos en el Plan Nacional de la Educación Especial, elaborado en 1978, que suponían una nueva forma de pensar (los principios de normalización, integración escolar y sectorización de la atención educativa). Este Plan estableció los criterios para la futura ordenación de la educación especial, que alcanzó su categoría normativa con la promulgación de la Ley de Integración Social de los Minusválidos en 1982 (Ley 13/1982 de 7 de abril, B.O.E. 103, 30-4-1.982), y que comprometía a la administración educativa a desarrollar una política que permitiese a los niños con alguna deficiencia integrarse en el sistema educativo ordinario. Este acontecimiento, provocó aún más, si cabe, un impulso de los métodos oralistas. El deseo de lograr una integración escolar lo más positiva posible hizo que se reforzaran planteamientos educativos que rechazaban el lenguaje de signos.

En este panorama, surgieron nuevos métodos que propiciaban el desarrollo de los métodos oralistas, por ejemplo, la Palabra Complementada o la metodología Verbotonal. Pero la realidad era que la metodología oralista suponía un fracaso para muchos niños sordos con deficiencias severas y profundas, y comenzaron a publicarse nuevos estudios que reforzaban la importancia del lenguaje de signos como medio para el desarrollo del lenguaje y de la cognición, e intentaban modificar ciertas actitudes negativas hacia los lenguajes no oralistas (Marchesi, 1987).

Es en 1988, cuando el Parlamento Europeo reconoce oficialmente los lenguajes de signos. Y, en España, el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, recoge en su artículo 8, en el punto 6 que:

«La Administración educativa favorecerá el reconocimiento y estudio de la lengua de signos y facilitará su utilización en los centros docentes que escolaricen alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad auditiva en grado severo o profundo.

Igualmente, promoverá la formación de los profesores de apoyo y tutores de estos alumnos en el empleo de sistemas orales y visuales de comunicación y en el dominio de la lengua de signos.»

El reconocimiento legal de la lengua de signos como lengua natural del sordo, el derecho a tener intérpretes en ámbitos administrativos,

legales y educativos, ha movilizado a las personas sordas a reivindicar su personalidad, su derecho a ser sordo. Ello, que es de justicia, puede llevarnos a planteamientos enquistados acerca de cuál debe ser el método apropiado para estos niños, lo que no parece tener mucho sentido, ante un panorama educativo bien distinto al del siglo pasado.

3. UN NUEVO PANORAMA EDUCATIVO

Haciendo una valoración de los aspectos que condicionan el desarrollo de las personas sordas, encontraremos que muchos de los factores que inciden en su evolución, configuran una realidad educativa totalmente diferente a la de hace cien años, con lo que los planteamientos educativos no pueden seguir anclados en respuestas polarizantes, que casi nunca son adecuadas a la necesidad de los alumnos con deficiencia auditiva. Estos factores son determinantes para la enseñanza, y deberían tenerse en cuenta para dar una atención educativa acorde con las exigencias de la sociedad y el mundo cultural de nuestros días. Un breve recorrido por algunos de estos factores nos darán una idea de hasta qué punto el panorama educativo actual se dibuja de un modo bien distinto al de hace unos cuantos años.

— La evolución de la técnica permite una *medición cada vez más exacta de la audición* a través de pruebas audiométricas más precisas (potenciales evocados, electrococleografía, impedanciometría, timpanometría, audiometrías tonales y vocales).

— La *adaptación protésica* es fundamental para el tratamiento de los niños con deficiencia auditiva, el progreso tecnológico posibilitó el uso de los audífonos y los mejoró considerablemente evolucionando desde los audífonos de petaca de 1920 hasta las actuales prótesis digitales.

— Mención aparte merecen los *implantes cocleares*, que precisan de técnicas quirúrgicas para su instalación, son prótesis que estimulan células ciliadas o directamente el nervio auditivo mediante energía eléctrica.

— Las *campañas de detección precoz* de la sordera han permitido una *intervención educativa* cada vez más temprana, con el objetivo claro de proporcionar, a los niños con deficiencia auditiva, un sistema que les permita construir conocimiento, un medio a través del cual consigan un soporte conceptual.

— Ha sido determinante en la educación de las personas sordas tener más posibilidades a la hora de elegir el *modo de educación*, aunque la oferta educativa aún limita el acceso a una cultura bilingüe.

— Los *profesionales* que trabajan con las personas sordas afrontan su trabajo con una mayor formación y especialización.

— Los cambios en el *conocimiento científico* han impulsado el desarrollo de la investigación en todos los ámbitos relacionados con la audición, que analizados desde la perspectiva de los últimos cien años, han conseguido cambiar la condición de las personas con deficiencia auditiva.

— Las *expectativas de los padres*, su colaboración y participación es, tal vez, uno de los factores que más contribuye al desarrollo educativo de los niños con dificultades auditivas.

— Una *mayor sensibilización del conjunto de la sociedad* que ha hecho posible la integración educativa y su continuidad en el ámbito laboral y social.

— El *ordenador* constituye una herramienta fundamental para aquellas personas sordas que necesiten utilizar la vía visual para desarrollar su sistema conceptual. Puede usarse para la enseñanza del lenguaje oral, como sistema de ayuda a la lectura labial, para el reconocimiento de voz, como traductores de lenguaje de signos, como sistemas de comunicación remota...

— No podemos olvidar la gran repercusión de los *medios de comunicación*, sobre todo teniendo en cuenta que uno de los últimos logros de las asociaciones, ha sido conseguir la subtitulación de programas televisivos.

— etc.

REFERENCIAS

- FORTICH, L. (1987). *La deficiencia auditiva: una aproximación interdisciplinar*. Valencia: Promolibro.
- GUTIÉRREZ, I. (1997). *Introducción a la historia de la logopedia*. Madrid: Narcea.
- MARCHESI, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Editorial.
- PERELLÓ, J. y TORTOSA, F. (1978): *Sordomudez*. Barcelona: Científico-médica.
- PROAS (1977): *Separata: VII Congreso de la Federación Mundial de Sordos, Washington, 1975,33, I-XV*.
- RODRÍGUEZ, M. A. (1992). *Lenguaje de signos*. Madrid: C. N. Sordos-O.N.C.E.
- TORRES, S. (1995). *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Archidona (Málaga): Aljibe.

DE LOS MÉTODOS EN LA EDUCACIÓN DE SORDOS EN ESPAÑA: 1880-1906

M.^a DOLORES COTELO GUERRA
Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Recientemente se ha reanudado en nuestro país el debate sobre la metodología empleada en la comunicación entre personas sordas¹. Dicho debate tiene su origen en las cien mil firmas que se han presentado en el Congreso de los Diputados, exigiendo que el Gobierno dé carácter oficial al lenguaje de signos, reconociendo e impulsando, de este modo, la lengua natural de la Comunidad de Sordos, pero sin olvidar el lenguaje oral —el único reconocido en el momento presente— puesto que ambos contribuyen a su integración social y laboral.

La polémica lenguaje oral/lenguaje de signos o mímico —métodos tradicionalmente empleados en la enseñanza de sordos— no es nueva en España, país pionero en su educación y cuna del oralismo, ya que su historia «es, en el fondo, una historia del *debate* acerca de los procedimientos que le son más convenientes al educador para intentar conseguir el habla de su alumno» (González Moll, 1992: 23). De este modo, desde que los

¹ Diarios de difusión nacional como el *ABC* (28-9-98, p. 50) y *El País* (28-9-98, p. 24), recogen en sus páginas la manifestación de 5.000 sordos en Madrid pidiendo que se reconozca e impulse el lenguaje de signos. A nivel local, *La Voz de Galicia* también se hace eco de la noticia, poniendo de manifiesto la preocupación que el tema suscita en esta autonomía en donde este colectivo está integrado por unas 150.000 personas.

Con un tratamiento diferente, *El Mundo* (4-10-98, p. 14) entra de lleno en la problemática de las personas sordas a través de una extensa entrevista con una afectada de nacimiento, en la que relata su experiencia diaria en el mundo de los oyentes.

sordos comenzaran a ser instruidos en el siglo XVI² y hasta la mitad del siglo XVII, triunfó el método oral, pasando a continuación a una época de abandono (siglos XVII-XVIII), mientras que en Europa se produce un gran desarrollo y difusión de experiencias.

En el siglo XIX dos factores van a incidir de forma decisiva en el devenir de la educación de las personas sordas:

En primer lugar, nos encontramos con un período en el que la instrucción tendrá un carácter público porque el Estado oficializa esta enseñanza no sólo a través de la inauguración en Madrid (1805) de la primera institución española dedicada a la educación de sordos —antecedente de lo que años más tarde será el Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos—, sino también con la aprobación de la Ley de Instrucción Pública de 1857, mediante la cual se hará cargo de la educación de estos niños, garantizando que puedan alcanzar los objetivos de la enseñanza primaria en los establecimientos existentes o en los que pudieran crearse a partir de la fecha³.

En segundo lugar, y a pesar de que desde comienzos del siglo este tipo de enseñanza se desarrolla mediante la utilización del método mímico⁴ —creado en Francia por Carlos M. L'Épée—, es a partir de 1880 cuando se produce un cambio metodológico a raíz de la celebración en Milán de un Congreso Internacional en el que se concluye «que el método oral debe ser preferido al de la mímica para la Instrucción de sordomudos» (López Torrijo, 1995: 220).

Desde este momento en España —que recupera de este modo su tradición oralista— se produce paulatinamente el afianzamiento de este método hasta alcanzar un predominio total a partir del primer tercio del siglo XX. Dos hechos avalan esta afirmación: por un lado, la celebración en Madrid de la I Asamblea Nacional para el Mejoramiento de la Suerte de los Sordomudos y de los Ciegos (1906) —en la que dicho método recibió su consagración oficial—; y, por otro, la literatura específica aparecida en estos años, cuyos autores pretenden eliminar el método mímico de la enseñanza y consolidar el oral.

² Este siglo representa la época de invención del método y posterior desarrollo de experiencias, en la que los primeros maestros practicaban la enseñanza oral de modo individual con los hijos de las clases más pudientes.

³ Como ya hemos mencionado en otro trabajo (ver M.^a Dolores COTELO GUERRA (1997), p. 153), a partir de la Ley Moyano (1857) y hasta comienzos del siglo, fueron veintisiete las instituciones creadas por toda la geografía española gracias a iniciativas combinadas de Estado, Diputaciones provinciales y Ayuntamientos.

⁴ Este método fue introducido en España en 1802 por Antonio Josef Rouyer y Bert hier, quien ese mismo año fue comisionado y enviado a París —por la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País—, para estudiar el método que se aplicaba en el Instituto Nacional de Sordomudos, institución dirigida por A. Sicard, discípulo y continuador del método de L'Épée. A su regreso del país galo, Rouyer se encargaría de la dirección del Real Colegio de Sordomudos, inaugurado el 27-3-1802. (*Ibidem*, pp. 149-150).

En las líneas que siguen trataremos de explicar, primeramente y de forma breve, las características fundamentales de los métodos empleados tradicionalmente en la enseñanza de las personas sordas, para pasar a continuación a exponer y analizar los argumentos defendidos por los profesionales encargados de este tipo de educación tanto en el Congreso de 1880 como en la Asamblea de 1906.

1. MÉTODOS EMPLEADOS EN LA EDUCACIÓN DE SORDOS

Como ya hemos señalado, dos son los métodos que tradicionalmente se han venido utilizando en la instrucción de las personas sordas:

El método *oral*, ideado y puesto en práctica por maestros españoles en el siglo XVI⁵. Conocido también como lenguaje oral, oralismo o método de la palabra, es «el fenómeno pedagógico que se configura teóricamente y doctrinalmente, a partir del descubrimiento de Ponce de León, en la defensa de la palabra hablada como la más adecuada para enseñar a los sordos», (González Moll, 1992: 32). Se auxilia con la lectura labial o labiolectura⁶, la cual debe desarrollarse simultáneamente con el proceso de desmutización⁷.

El oralismo se universalizó a partir del Congreso de Milán (1880) y desde ese momento hasta bien entrado el siglo XX sobrevivió con pocas modificaciones.

El método *mímico*, también llamado método de los signos, lenguaje gestual o manual. Creado en Francia en el siglo XVIII por el abate L'Épée, quien

«inventó un sistema de enseñanza basado en el lenguaje de acción, que llamó de *signos metódicos*... considera la pantomima como el lenguaje natural, la lengua materna de los sordo-mudos y en la que en la inteligencia de estos seres debe desarrollarse. Como consecuencia de su sistema, la instrucción de los sordo-mudos debe reducirse á traducir al idioma común esta pantomima» (Nebreda y López, 1870: 47).

En definitiva, lo que L'Épée trataba de realizar era una operación mecánica —como es la de proporcionar a cada palabra un signo—, y

⁵ Los orígenes españoles de la educación de sordomudos pueden verse en M.^a Dolores COTELO GUERRA, pp. 147-149.

⁶ Habilidad mediante la cual el sujeto entiende lo que se le dice observando los movimientos. Requiere, por tanto, un gran esfuerzo en el conocimiento de la fonética, ortofonía, anatomía y fisiología de la voz y la palabra. (*Voz Lectura Labial*, S. SÁNCHEZ CEREZO, pp. 1234-1235, tomo III).

⁷ Proceso rehabilitador específico de la educación de sordos que consiste en la enseñanza de la pronunciación de sonidos vocales. Por tanto, permite el paso de una situación de mudez, consecuencia de la sordera, a la de poder hablar. (*Voz Desmutización*, *Ibidem*, p. 619, tomo II).

poner en práctica un alfabeto manual o dactilología⁸, el cual ya había sido utilizado en el siglo XVII por el español Juan Pablo Bonet.

El éxito de este método fue grande gracias a las experiencias llevadas a cabo en la primera escuela pública francesa fundada por el abate (1760), propagándose rápidamente por Europa debido a que la instrucción de sordomudos mediante los signos metódicos no sólo permitía abandonar la enseñanza individual —vigente hasta ese momento—, sino también «una mayor economía de tiempo, de trabajo y de personal docente» (Ferreri, 1909: 40).

Sin embargo, y pese a las ventajas anteriores, el método mímico decae con la misma rapidez con la que se propagó debido, fundamentalmente, a la polémica sostenida entre la escuela francesa, representada por L'Epée —y por tanto partidaria de la mímica—, y la escuela alemana —oralista—, cuyo defensor y propagador S. Heinicke «rechazaba el uso de los signos y de la escritura e insistía en la enseñanza de la palabra articulada» (Ferreri, 1909: 23). Sin restar importancia a su figura, su mérito no fue demasiado importante porque a pesar de que

«comprendía cuán perjudicial era para la enseñanza el invento de L'Epée no hacía otra cosa que defender con su recto criterio, los trabajos de Poncet y Bonet, aunque trataba de hacerlos aparecer como suyos al demostrar los grandes beneficios que reporta á los sordo-mudos el uso de la palabra articulada y escrita, que todos empleamos, sobre el lenguaje mímico que no todos comprenden» (Nebreda y López, 1870: 52-53).

La controversia entre las dos escuelas dio lugar a que conviviesen el oralismo y la mímica, dando origen al método *mixto* o combinado, aunque terminó generalizándose la escuela alemana «con el renovamiento de la instrucción oral» y la celebración del Congreso de Milán que «puso término al periodo de transición en que se encontraban las mejores escuelas de Europa» (Ferreri, 1909: 41).

2. DEL CONGRESO INTERNACIONAL DE MILÁN (1880) A LA I ASAMBLEA NACIONAL DE SORDOMUDOS Y CIEGOS (1906)

Uno de los pilares fundamentales en la historia de la metodología empleada en la educación de las personas sordas es la celebración del II Congreso Internacional que tuvo lugar en Milán del 6 al 11 de septiembre de 1880 presidido por el abate Julio Tarra, quien se venía encargando de

⁸ Consiste en representar cada letra del alfabeto con una posición de los dedos de la mano. Bonet lo incluye en su obra *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos* (1620).

este tipo de enseñanza en el Real Instituto de Milán, institución de la que sería director y en la que «empleó en un principio sólo la mímica porque así lo encontró establecido», aunque

«bien pronto conoció su ineficacia para la regeneración social del sordomudo y trató entonces de asociarla a la palabra hablada; pero no podía escapar a su profunda observación la misma ineficacia de este método mixto, y abandonando, por fin, toda mímica, se decidió resueltamente por el método oral puro desde el año 1870» (Fuster, 1920: 17).

Diez años más tarde, presentó en el Congreso de Milán no sólo «la teoría sustentada por él de que no se debe transmitir al sordomudo una idea sino por medio de la palabra, ni enseñarle palabra alguna sino en presencia del hecho que la ilustra» (Ortiz de Burgos, 1897: 121), sino también los resultados alcanzados con 150 alumnos suyos, «y fue tal el efecto que produjeron en todos los congresistas la claridad en la pronunciación y el dominio del idioma de aquellos alumnos, que todos convinieron y acordaron por aclamación la supremacía de este método» (Fuster, 1920: 17).

Uno de estos congresistas fue el valenciano F. Barberá y Martí, médico y pedagogo, quien a raíz de esta experiencia y sus posteriores viajes por instituciones europeas de sordomudos, se convirtió en el introductor y principal difusor en España del método oral puro⁹.

Ocho fueron las conclusiones aprobadas por el Congreso, haciendo claramente referencia la primera y la segunda al uso preferente que debía darse a la metodología oral —sobre todo al método oral puro— frente a la mímica¹⁰, recayendo la responsabilidad de su práctica y generalización —fundamentalmente— en los profesores, pero sin olvidar la obligación de los gobiernos de adoptar disposiciones para que todos los sordomudos puedan recibir instrucción.

«Fue tal el entusiasmo de los maestros sordos al finalizar este Congreso, incluso de los partidarios de la mímica, que las sesiones se cerraron con el grito de ¡Viva la palabra!» (Perelló y Frigola, 1987: 3). Sin embargo, el método oral puro no triunfó totalmente, al menos en la práctica, debido esencialmente «á un pequeño residuo de apego á los gestos, que tuvieron una larga y constante aplicación durante más de un siglo en todas las escuelas de sordomudos», (Ferreri, 1909: 41). España tampoco se escapa a

⁹ El Dr. Barberá (1850-1924) será el primer autor español en publicar un libro que recoja este método, titulado *La enseñanza del sordomudo por el método oral puro* (1895); método que consiste en la enseñanza de la palabra por la palabra, sin auxiliarse de ningún otro procedimiento como pueda ser la lectura labial o la dactilología.

¹⁰ Estas conclusiones, que M. LÓPEZ TORRIJO (1995, pp. 220-222) recoge, se refieren —entre otros— a los siguientes temas: metodología, adopción de disposiciones para que todos puedan ser instruidos y modos de proporcionar esta instrucción; edad de admisión (8-10 años), duración de los estudios (siete años como mínimo) y ratio profesor/alumno (1/10); separación de alumnos instruidos oralmente de los que no lo fueron, hasta que desaparezca la mímica.

esta situación —a pesar de ser nuestro país cuna de los primeros maestros oralistas—, ya que adoptó el sistema de signos metódicos, declarándolo oficial al incluirlo en el primer Reglamento del Real Colegio de Sordomudos (1803), aunque paulatinamente se irá desterrando en los sucesivos, al menos en teoría¹¹.

Desde Milán hasta la celebración de nuestra Asamblea —período en el que se enmarca este trabajo—, todavía se celebrarían cinco congresos internacionales más¹², de los que destacamos especialmente dos: por un lado, el celebrado en París en 1900, cuyo objetivo era «comprobar los progresos realizados durante quince años en la educación de los sordomudos, procurando unificar, si es dable, los procedimientos que hacen más eficaces los beneficios del método oral»¹³; y, por otro, el organizado en Lieja (Bélgica) en 1905, que contó con representación española en la figura de Eloy Bejarano¹⁴ —Comisario regio del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos y Consejero de Instrucción Pública—, quien a su regreso presenta al Ministerio una memoria dando cuenta de sus impresiones acerca de lo visto y tratado en el Congreso de Lieja e indicando

«la conveniencia de reunir en Madrid una Asamblea Nacional de Sordomudos y de Ciegos para tratar en ella de asuntos importantes relacionados con la enseñanza, educación y porvenir social de los desgraciados seres que carecen del sentido del oído ó del arte de la vista» (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1908: 5).

¹¹ En el primer Reglamento del Real Colegio de Sordomudos (1803) se menciona expresamente que la instrucción debe darse siguiendo los métodos de L'Épée y Sicard. Pero en el siguiente (1818), ya se habla del uso de la voz y del «mecanismo de la boca para entender a los demás hombres» (L. OSORIO GULLÓN, 1973, p. 86, vol. III), volviendo a insistir sobre el tema en el de 1852, al precisar que las materias de enseñanza comprenderán, entre otras, «palabra pronunciada con la mayor claridad posible, lectura en los labios, lectura común, escritura ...» (*Ibidem*, p. 105).

Sin embargo, en el Reglamento de 1863 se produce un retroceso puesto que al hablar del plan y métodos de enseñanza se dice que «los profesores atenderán muy particularmente al desarrollo de la inteligencia de los alumnos, procurando que, al aprender los signos, formen idea de lo que representan, practicándose ejercicios especiales con este objeto por sordomudos» (*Ibidem*, p. 119).

A partir del Congreso de Milán y hasta unos años después de la celebración de la I Asamblea Nacional se aprueban tres Reglamentos más (1901, 1902, 1915), en los que, sin aludir claramente al uso del método oral puro, si se mencionan la enseñanza del idioma, la lectura labial y la pronunciación.

¹² Serán los celebrados en Bruselas (1883), París (1889), Chicago (1897), París (1900) y Lieja (Bélgica, 1905), (G. GONZÁLEZ MOLL, 1992, p. 76).

¹³ Noticia aparecida en la Sección Crónica del exterior de la revista *La Escuela Moderna* (1899, 104, pp. 392-393), en la que informa de la próxima celebración de ese Congreso durante los días 6 al 8 de agosto, presidido por un Comité constituido por 33 miembros alemanes, austríacos, belgas, americanos, etc.

¹⁴ El Sr. Bejarano acudió al Congreso de Lieja con una comunicación titulada *L'Espagne et les sourds-muets* —cuya edición bilingüe fue publicada ese mismo año por la Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos—, con la que quiso rendir un homenaje a Fray Pedro Ponce de León y al papel desempeñado por España en la educación de las personas sordas.

La Asamblea se celebró finalmente —y con carácter oficial¹⁵—, del 27 al 30 de diciembre de 1906 en las dependencias del Colegio Nacional de Madrid¹⁶, con gran resonancia en la prensa y un altísimo número de participantes¹⁷, que con referencia a los sordomudos debatieron sobre siete temas propuestos por el claustro de profesores de la mencionada institución¹⁸. Precisamente el último hacía referencia a la metodología empleada en la educación de estos niños porque tal y como reconocía el presidente de la Asamblea, E. Bejarano,

«aun dentro del terreno pedagógico, réstanos todavía mucho por hacer, pues en los pocos y deficientísimos establecimientos públicos y privados de enseñanza de sordomudos y de ciegos de nuestro país, no existe unidad de procedimientos, no hay una escuela genuinamente española, y se da con frecuencia el caso de que no pueden entenderse entre sí los educandos de diversos establecimientos por ser distintos los métodos de enseñanza seguidos por cada profesor» (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1908: 6).

¿Cómo podría ser esto posible si desde 1880 se debiera utilizar el método oral puro como único método de enseñanza? Algunos participantes no se cuestionaban este hecho y se inclinaban por no «discutir si se ha de adoptar o no el método oral puro, puesto que en todos los Congresos se ha considerado el mejor» (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1908: 209). Sin embargo, este interrogante estaba en la mente de otros participantes, entre los que estaban —de un lado— quienes deseaban saber «si en todos los colegios de España se sigue este método en toda su fuerza, y dado caso que así no se hiciera, habría que buscar las causas de su no implantación» (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1908: 209); y de otro, los que afirman que es «fácil decir método oral puro» pero difícil llevarlo a la práctica porque ven inviable desprenderse

¹⁵ Real Orden 10-9-1906.

¹⁶ En 1898 este Colegio se traslada a un edificio nuevo, con instalaciones modernas y gran capacidad para albergar a unos trescientos sordos de ambos sexos, situado en el Paseo de la Castellana, 71.

¹⁷ Se publicaron artículos anunciando la celebración de esta Asamblea en *El Heraldo de Madrid*, *Diario Universal*, *El Evangelio y El País*, así como en las revistas *La Escuela Moderna y La Enseñanza*. Probablemente, esta difusión del evento contribuyó a que el número de participantes ascendiese a 429, la mayoría profesores de educación primaria —tanto de sordomudos como de ciegos—, pero también políticos, periodistas, antiguos alumnos del Colegio Nacional, profesores de Escuelas Normales, etc., procedentes de toda la geografía española.

¹⁸ En la Sección de Sordomudos, los temas tratados fueron: I. El niño sordomudo antes de su ingreso en las escuelas especiales.— Organización de la enseñanza de sordomudos en España.— II. Condiciones legales y técnicas exigibles al Profesorado de sordomudos.— Aptitud de los sordomudos para el profesorado.— III. Enseñanzas gráficas y plásticas en los Establecimientos de sordomudos.— IV. Utilidad de una estadística de sordomudos.— Quién y cómo debe llevarla a cabo.— V. Instituciones y leyes protectoras para los sordomudos.— VI. Tratamiento médico e higiénico de los sordomudos colegiados.— VII. Métodos, sistemas, procedimientos y formas de enseñanza en cada una de las materias que comprende la cultura primaria y la profesional. (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1908, p. 21). Estos temas fueron desarrollados en 34 trabajos, que una vez leídos por sus autores, eran comentados y discutidos por los asambleístas.

de la mímica natural, hecho que, por ejemplo, C. Herreros —profesor del Colegio de Sordomudos y Ciegos de Deusto y partidario de que la enseñanza sea hablada—, no considera como algo nocivo argumentando que

«la gesticulación y los movimientos del cuerpo son naturales y sólo acompañan á la expresión oral como fenómenos espontáneos, no hacen que la enseñanza pierda el carácter oralista. No obstante ha de tenerse sumo cuidado en no prodigarlos, y en los primeros años han de suprimirse á fin de que el niño reconcentre su atención en los movimientos labiales del profesor» (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1908: 182).

A pesar de estas y otras controversias sobre la metodología, todos los participantes en la Sección de Sordomudos aprueban por aclamación «que la enseñanza de los alumnos sordomudos se realice por el método oral puro» (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1908: 210), resolución que es incluida en el conjunto de las conclusiones generales —catorce en total— que los asambleístas acordaron y que hacen referencia a otros temas, no sólo de sordomudos sino también de ciegos, como la formación de una estadística, promover el asociacionismo dispensándole protección oficial, obligar a las Diputaciones provinciales al cumplimiento del artículo 108 de la Ley Moyano¹⁹, comprometer al Ministerio de Instrucción Pública en la creación de bolsas y pensiones para que los profesores puedan viajar al extranjero a estudiar los problemas relacionados con la educación de estos niños²⁰, o la promulgación de leyes de protección.

La clausura de la Asamblea se produce en un clima muy positivo para la causa de sordomudos y ciegos porque, en palabras de su presidente,

«ha resultado ser un verdadero Congreso por la importancia de los trabajos, por su número, por la calidad de las ilustres personalidades que en sus temas han tomado parte y por el alto espíritu de cultura y de tolerancia que ha dominado en las discusiones» (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1908: 458-459).

Por si esto no fuese suficiente, un acontecimiento más vendría a reforzar este optimismo: la celebración de una exposición aneja a la Asamblea en la que se reunieron «importantísimas colecciones de objetos útiles, producto

¹⁹ «Art. 108. Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordomudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una Escuela de esta clase en cada Distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, á la educación de aquellos desgraciados» (M.E.C., 1985, p. 267).

²⁰ Esta situación se resolvió con la creación en 1907 de la Junta para Ampliación de Estudios, quien concedía anualmente pensiones a personas que poseían estudios de grado medio o universitarios y que deseaban ampliar su formación fuera de nuestro país. Desde sus orígenes hasta 1936, fecha en la que cesó su actividad, concedió 14 pensiones a profesores de sordomudos, ciegos y anormales, destacando de manera especial los nombres de Anselmo González Fernández, Miguel Granell Forcadell, Álvaro López Núñez, M^a Luisa Navarro Margatí, Mariano Nuviola Falcón, Mercedes Rodríguez Bellido y Jacobo Orellana, quienes antes de la Guerra Civil publicaron y tradujeron más de cincuenta libros relacionados con esta temática. (Ver T. MARIN ECED, 1990, p. 294).

de la inteligencia de los sordomudos y de los ciegos, y de otras confeccionadas por profesores y amantes de estos anormales, de aparatos, instrumentos, material y menaje, obras didácticas, etc.» (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1908: 477), siendo altísimo el número de expositores y a los que se les distinguió con la concesión de premios de honor, medallas, diplomas, condecoraciones, menciones honoríficas y hasta premios en metálico.

3. REPERCUSIONES METODOLÓGICAS DE LA I ASAMBLEA NACIONAL (1906)

A pesar de los buenos resultados alcanzados en la Asamblea y su recomendación de convocar al menos cada dos años reuniones de este tipo (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1908), resulta paradójico comprobar que no se volvió a celebrar ningún otro acontecimiento de esta índole, al menos en los años que restan hasta 1939, fecha en la que se produce un giro político en nuestro país —cuyas repercusiones son de todos conocidas—, y que en el caso de las personas sordas, marca el inicio de una etapa de gran vacío legal y existencial; situación que se prolonga hasta 1945 con la ley de Educación Primaria, en la que se vuelve a contemplar la educación especial para sordos (Cotelo Guerra, 1997).

Por lo que respecta al empleo del método oral puro, no tenemos noticia de que triunfase plenamente, lo que nos hace suponer que fue debido, por una parte, a la exigencia de que toda comunicación entre profesor y alumno fuese exclusivamente oral —esto implica una gran preparación profesional y olvidarse de toda expresión gestual natural que tanto sordos como oyentes poseemos—; y, por otra, producir un aislamiento en aquellos alumnos que al ingresar en la escuela no conocían otro lenguaje que el de la mímica natural, o aún conociendo el lenguaje oral, al salir de ella no lo volvían a practicar²¹.

Sí podemos afirmar que se generalizó el uso del método oral porque a partir de 1906 fueron muchos los autores que publicaron libros o artículos, declarándose abiertamente partidarios del mismo o, cuando menos, dando su opinión sobre el tema; pero —en ambos casos—, compartiendo la idea de «que sólo él puede hacer del sordo un ser sociable y procurarle los medios de cultura asequibles a los demás hombres» (Orellana Garrido, 1918: 211). Detrás de estas palabras subyace la idea de la regeneración social de las personas sordas, pero ¿acaso 80 años después no se vuelve a plantear la misma reivindicación, con la salvedad de que en este momento se exige el reconocimiento del lenguaje de signos como principio fundamental para la integración de una comunidad que conforma una minoría lingüística?

²¹ En este sentido se manifiesta Vicente TEJERINA (1914, pp. 946-948), quien cree necesario formar una nueva generación escolar de sordomudos en el Colegio Nacional —institución a la que está vinculado—, para «extirpar» la «mímica artificiosa-tradicional» que allí se encontraba instalada.

REFERENCIAS

- COTELO GUERRA, M^a D. (1997). Apuntes para unha historia da educación de xordomudos en España. *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 1, 145-168.
- FERRERI, J. (1909). *Normas elementales para la educación de los sordomudos dedicadas a los alumnos y alumnas de las Escuela Normales de Italia y a las Directoras y Maestras de los Jardines de Infancia*. (Traducido por E. Tortosa Orero). Barcelona: Imp. de Pedro Ortega.
- FUSTER, S. (1920). *El sordomudo. Su estado psicológico.- Breve ojeada histórica acerca de su enseñanza. Métodos que se han seguido y su eficacia pedagógica*. Bilbao: Imprenta, Lit. y Enc. de Emeterio Verdes.
- GONZÁLEZ MOLL, G. (1992). *Historia de la educación del sordo en España*. Valencia: Nau Llibres.
- LÓPEZ TORRIJO, M. (1995). *Textos para una historia de la Educación Especial*. Valencia: Universidad, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación.
- MARÍN ECED, T. (1990). *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios*. Madrid: C.S.I.C.
- M.E.C. (1985). *Historia de la educación en España II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*. Madrid, Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1908). *Primera Asamblea Nacional para el mejoramiento de la suerte de los sordomudos y de los ciegos*. Madrid: Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos.
- NEBREA y LÓPEZ, C. (1870). *Memoria relativa a las enseñanzas especiales de los sordomudos y de los ciegos, premiada con medalla de plata en la Exposición Aragonesa de 1868*. Madrid: Imp. del Colegio Nacional de Sordo-Mudos y de Ciegos.
- ORELLANA GARRIDO, J. (1918). Los sordomudos, ¿llegan a articular con claridad? En caso afirmativo, ¿mantienen siempre correcta la articulación?. *La Escuela Moderna*, 319, 211-216.
- ORTIZ DE BURGOS, J. (1897). El Abate Julio Tarra. *La Escuela Moderna*, 71, 118-122.
- OSORIO GULLÓN, L. (1973). Estudio evolutivo de la legislación española en favor de los sordomudos. *Revista Española de Subnormalidad, Invalidez y Epilepsia*, III (4), 75-125.
- PERELLÓ, J. y FRIGOLA, J. (1987). *Lenguaje de signos manuales*. Barcelona: Científico-médica.
- SÁNCHEZ CEREZO, S. (dir.) (1985). *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial*. Madrid: Santillana. 4 tomos.
- TEJERINA, V. (1914). Hay que formar una nueva generación escolar de sordomudos en el Colegio Nacional. *La Escuela Moderna*, 280, 946-948.

LA DIRECCIÓN EN ESPAÑA EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX: DEL AUTORITARISMO A LA PARTICIPACIÓN

JOSÉ LUIS BERNAL
Universidad de Zaragoza

1. DIVERSOS MODELOS DE DIRECCIÓN: NEOLIBERAL, BUROPROFESIONAL Y PARTICIPATIVO

Podemos distinguir esencialmente tres variables que determinan las características de cada sistema de dirección, como son el acceso al cargo, su formación y perfeccionamiento, y la estructuración de la función directiva en el centro, y todo ello en el marco de una mayor o menor autonomía, de un sistema centralizado o descentralizado o de una más o menos amplia capacidad de participación en la comunidad educativa, que se configura en cada país. Siguiendo a S. Ball (1994), puedo agrupar los diferentes sistemas de dirección en tres ámbitos. En primer lugar, aquellos que se caracterizan por una tendencia neoliberal o de mercado, con un Director de perfil empresarial, preocupado esencialmente por las relaciones públicas y los resultados del colegio, en los que el concepto de cliente es muy importante. Sería el caso de Inglaterra y U.S.A. En segundo lugar, aquellos caracterizados por lo que ha sido un modelo dominante en Europa desde la segunda guerra mundial, o sea el modelo buroprofesional, basado en la centralización y la burocracia. Indico el modelo francés como el ejemplo claro de esta tendencia. Finalmente, lo que podríamos denominar como modelo participativo, que S. Ball llama de participación democrática, con una dirección que busca esencialmente desarrollar un proyecto común, que pretende dinamizar y coordinar la comunidad educativa. En este modelo quedarían encuadrados, con diferentes grados de participación, España, Portugal y Suecia. Debo decir también que cualquier intento de

clasificar o agrupar a los diversos sistemas de dirección debe tener en cuenta la dificultad de reducirlos a un único modelo. Por poner un ejemplo, el sistema español se puede afirmar sin ningún reparo que es un sistema participativo, pero también tiene características del modelo buroprofesional.

CUADRO¹ I:

Discursos de organización y participación. Modos de tomas de decisiones

<i>Entrepreneurial</i>	<i>Financial</i>	<i>Professional</i>
Macho management (Marketing and income maximisation)	Consumers	Quality Performance management (Performance related to need) and cost effectiveness Clients
(Professional judgement) Old welfarism or bureau-professionalism	Patients	Community (Educative) Participation and risk

Neoliberal o de mercado

Un curriculum centralizado y una autonomía muy amplia en cada centro caracteriza, aun dentro de la diversidad que puede existir sobre todo en U.S.A., el marco en el que se mueve la dirección en este modelo. La actuación del Director queda inmersa en un contexto de libremercado más o menos amplio, con más o menos fuerza, pero en el que el cliente como consumidor de un producto es lo más importante y quien sirve de referencia para la toma de decisiones. Su perfil como Director sería claramente de tipo empresarial, «centrado en el marketing y preocupado por la autofinanciación del colegio, por las relaciones públicas con la sociedad y por el control y evaluación de los resultados académicos, de los cuales depende su supervivencia y la supervivencia del centro» (Álvarez, 1996b, 328). En este modelo podemos situar la dirección en U.S.A. e Inglaterra.

¹ Este cuadro fue propuesto por S. BALL (1994) en la conferencia desarrollada en el VI Congreso de la F.E.A.E. (Zaragoza), noviembre, 1994.

Buroprofesional

Este modelo ha sido el modelo dominante en Europa desde la segunda guerra mundial, perviviendo en algunos de ellos aún con bastante fuerza. El Director como representante de la Administración que se responsabiliza de hacer cumplir todas las disposiciones e intenciones que surgen de ella, caracteriza la dirección en este modelo. Tanto las decisiones de tipo curricular como el nombramiento de los Directores recaen sobre instancias externas al centro escolar. Es curioso constatar las fuertes críticas que recibe este modelo desde los que están a favor de la gestión «tipo mercado», acusándolo de no tener ninguna relación entre financiación y resultados, de carecer de incentivos, de ausencia de competitividad, o de tomar las decisiones en función de los intereses de los que trabajan en el centro sin tener en cuenta a los clientes. En suma, la crítica la resumen en que «todos estos aspectos determinan en conjunto una disminución de los niveles de rendimiento e inhiben la presión hacia la excelencia» (S. Ball, 1994). Vemos en Francia un ejemplo paradigmático de este modelo.

Participativo

Se podría decir que este modelo sería el más complejo, ya que los grados, ámbitos y niveles de participación difieren. Siguiendo el discurso de S. Ball (1994), me refiero a un modelo que intenta desarrollar escuelas que involucren la participación de los padres, profesores y alumnos en un proceso discursivo, que impliquen la participación de los mismos en su gestión y que compartan un proyecto pedagógico común. Estamos ante un Director esencialmente dinamizador, coordinador, que tiene que ser capaz de dirigir equipos con objetivos y decisiones negociadas, que facilita la innovación, y que, sobre todo, tiene que integrar a toda la comunidad escolar en un proyecto común de trabajo.

En el marco de este modelo participativo se podría señalar a España. Pero no siempre ha sido así. Se han sucedido una serie de cambios políticos y sociales que nos han llevado a este modelo, que en estos momentos se encuentra en un equilibrio difícil de mantener entre lo que sería un desarrollo de la participación de la comunidad escolar y una tendencia neoliberal de reforzar los cargos directivos esencialmente.

2. DE UN MODELO AUTORITARIO A OTRO PARTICIPATIVO

Las disposiciones legales van estructurando la intención política que en cada momento un país quiere desarrollar. Por esto, voy a explicar el desarrollo de la dirección en torno a las leyes más importantes que la han ido estructurando en la segunda mitad de nuestro siglo, haciendo referencia brevemente a los condicionantes sociopolíticos.

2.1. LA DIRECCIÓN ANTES DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Para comprender mejor cómo se estructuró el tema de la dirección en la Ley General de Educación, creo adecuado partir de dos disposiciones legales que estructuraban la dirección en nuestro sistema educativo y sentaron las bases del modelo hasta la Ley de Educación de 1970, que, por cierto, en el ámbito participativo no las modificó mucho.

Nos encontramos en estos momentos —años 60— con una situación política, heredada aún de la guerra civil, pero con ciertos aires de apertura. La época «dura» ya ha pasado, aunque en el sistema educativo se mantiene con claridad esa estructura autoritaria y escasamente participativa como reflejo del sistema político.

Dos disposiciones caracterizan la dirección de centros en esta época: la Orden de 10 de febrero de 1967, por la que se aprueba el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria y el Decreto 985/1967, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares, que matizó de algún modo la filosofía planteada en la orden anterior.

Estas dos disposiciones plantearon un modelo de dirección autoritario y burocrático, en el que el Director ha accedido al cargo mediante una oposición y mantiene su puesto de forma vitalicia. La existencia de un cuerpo diferente de Directores escolares refleja la jerarquía en la que se mueve este modelo en cada centro. No tiene carga docente y asume todo el poder, es el único cargo decisorio. Existe un órgano, denominado Consejo Escolar, que no tiene nada que ver con el actual Consejo Escolar, ya que es solamente consultivo. Es usual que todo sistema autoritario disponga de algún órgano para matizar el modelo. Es un modo de justificar una falsa participación, acorde con el modelo político de nula participación que existía en nuestro país.

Su ámbito de responsabilidad lo constituyen tareas eminentemente burocráticas y administrativas. Si nos fijamos en las funciones que le asignan las disposiciones antes señaladas, prácticamente el 80% son tareas burocráticas y de relación con las familias de los alumnos.

Un curriculum centralizado, agrupamientos rígidos, el individualismo del profesorado, la escasez de recursos, una concepción rígida de la disciplina, y una cierta uniformidad de espacios y horarios, marcan el contexto de este modelo de dirección, que, lógicamente, responde a estas necesidades.

Asimismo, es un modelo que no regula de ningún modo la situación de la dirección en los centros privados, instituciones que utilizó el «régimen» en su momento para transmitir sus valores e ideologizar a la población. Habría que decir que se utilizaron mutuamente en beneficio de ambos.

2.2. LA DIRECCIÓN EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970

Aunque la Ley General de Educación supuso un avance considerable, reconocido por todos, en la racionalización y modernización de nuestro sistema educativo, en el ámbito de la participación en la gestión del centro no se avanzó demasiado. Fue el sector opusdeísta y más abierto del franquismo, pero, no olvidemos, siempre dentro del franquismo, el que tomó las riendas del poder en estos últimos años de la dictadura, y el que estuvo detrás de esta ley. La desaparición del Cuerpo de Directores, una cierta consolidación del Claustro, nuevas funciones del Director o la existencia del Consejo Asesor, no justifican, a mi manera de ver, ningún avance significativo hacia una dirección más democrática. Sigue siendo el Director el que maneja todo el poder en el centro, quedando el Claustro y el Consejo Asesor como órganos consultivos o sin apenas capacidad de decisión.

Como indica el art. 60.1 de la Ley general de Educación, «todo centro de Educación General Básica tendrá un Director, que estará asistido por el Claustro de profesores y por el Consejo Asesor, en el que estarán representados los padres de los alumnos. El Director será nombrado, de entre los profesores titulares del centro, por el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las normas reglamentarias y oído el Claustro y el Consejo Asesor». Nos encontramos ya con un Director que no accede al cargo por oposición, sino que es nombrado por la Administración educativa. Desaparece el Cuerpo de Directores como tal, aunque los Directores que forman ese cuerpo siguen desempeñando su cargo en aquellos colegios en los que lo ocupan. El cargo de Director pasa a ser un cargo temporal, desempeñado por profesores que después vuelven a su puesto anterior. Asimismo, el Director va a tener que impartir también docencia, aunque en una proporción escasa.

Así, durante quince años, hasta la puesta en vigor la LODE, los centros podrán contar con un Director no docente, del Cuerpo de Directores, o con otro «político», ya que es nombrado por la Administración. Los Claustros podían presentar una terna de profesores del centro, pero siempre el poder de decisión lo tenía la Administración. En ambos casos el Director suele contar con la confianza de la Administración educativa, y, por tanto, suelen representar una línea de actuación muy conservadora en sintonía con el poder político. Esta línea conservadora comenzó a cambiar a partir de 1978, con el cambio político producido en España.

El Director va a seguir siendo el que ostente el poder del centro y el que disponga de toda la capacidad de decisión. Como dice el art. 60.2 de la Ley general de Educación, «El Director deberá dirigir, orientar, y ordenar todas las actividades del centro. De una manera especial asegurará la coordinación y el trabajo en equipo de los profesores que requiera la actividad formativa unitaria y equilibrada de los alumnos». Lo cierto es que los centros tampoco disponen de una gran autonomía para poder afirmar que los Directores tienen un gran abanico para tomar decisiones. Segui-

mos en un sistema muy centralizado tanto en el ámbito administrativo como curricular.

El Director va a contar con dos órganos, el Claustro y el Consejo Asesor, a los que si bien se les asignan algunas funciones más o menos importantes, no pasaron de ser unos órganos consultivos y de asesoramiento. Es cierto que el Claustro participaba en la elección del Director proponiendo profesores y que se implicaba más en las actividades académicas del centro, pero si tomamos como referencia los niveles de poder, la capacidad de decisión, ésta sigue siendo mínima. El Consejo Asesor estaba formado por «el Director, tres representantes de la Asociación de Padres de Alumnos y tres representantes de la Comunidad que, por su proyección a título personal o representativo de instituciones locales de carácter social, cultural o profesional, sean designados por el Claustro» (Decreto de 30 de agosto de 1974), y no disponía de ninguna capacidad decisoria, solamente servía como órgano consultivo.

Así pues, apreciamos un modelo de dirección que se sigue manteniendo en un sistema claramente autoritario, dentro de un modelo centralizado. «Profesores, alumnos y padres no tienen otro derecho que el de ser oídos o, en el mejor de los casos, asesorar, es decir, carecen de cualquier capacidad decisoria sobre la gestión general del centro. La ley excluyó expresamente a los padres del terreno propiamente educativo, al limitar las competencias del consejo asesor a las cuestiones de índole no académica» (Fernández Guita, M., 1992, 97).

2.3. LA DIRECCIÓN EN LA LEY ORGÁNICA DEL ESTATUTO DE CENTROS ESCOLARES: UN CAMBIO MATIZADO

La Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros escolares (Ley 5/1980 del 19 de Junio, B.O.E. 27 de Junio 1980) apareció una vez aprobada la Constitución en el inicio del período democrático de nuestro país. Con un democristiano como ministro de educación, en un gobierno de centro-derecha, la ley refleja los intereses especialmente de la iglesia y de las patronales de la enseñanza. No se avanza especialmente en la participación ni en el modelo de dirección, aunque se crea el Consejo de Dirección, con una participación de los distintos elementos de la Comunidad Escolar. Los puntos clave de esta ley fueron el papel más profesional que se le otorgaba al Director, la reducción del Claustro al ámbito exclusivamente académico y la creación del Consejo Escolar, que para unos era un órgano decorativo y para otros con demasiadas competencias decisorias.

UN DIRECTOR MÁS PROFESIONAL

Como indica el art. 25. 1. «La autoridad del Director será en todo caso la propia de este cargo. El Director será nombrado entre los profesores numerarios de Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional».

En la selección y nombramiento del Director no intervienen directamente ni profesores, ni padres, ni alumnos. Es la Administración la que decide. La intención es buscar un Director profesional, en función de unos méritos determinados. Los centristas, en el período de elaboración de la ley, intentaron concretar en ella su ideología, o sea, el plantear órganos unipersonales decisorios y órganos colegiados de carácter consultivo, lo que recibió en su momento la oposición frontal de los socialistas, en ese momento la principal oposición, que pretendían una ley mucho más participativa para los profesores y los padres sobre todo.

Por lo tanto, dispone de todas aquellas competencias propias de un cargo de estas características y se enuncian otras de las que no hemos llegado a conocer su desarrollo, ya que fue una ley que quedó en suspenso pronto, porque cuando llegaron los socialistas al poder rápidamente comenzaron a elaborar otra que la sustituyera. Fue una ley que no se desarrolló, por lo que no hemos llegado a saber si la concreción de las funciones del Director nos hubiera llevado a un órgano con un excesivo poder o con un poder más compartido. Lo que sí es cierto es que se aprecia un Director esencialmente técnico, profesional.

2.4. SITUACIÓN ACTUAL: UN MODELO PARTICIPATIVO

En esta evolución de la dirección en nuestro sistema educativo, llegamos a la situación actual, que se basa esencialmente en la LODE —Ley Orgánica 8/1985 de 3 julio, BOE del 4-7-85—, completada por la Ley Orgánica de Participación y Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (L.O. 9/1995 de 20 de noviembre, BOE 21-11-95) y los Reglamentos Orgánicos (R.D. de 26 de enero de 1996, BOE 20-2-96) que la desarrollan. Una vez que accedieron al poder los socialistas, desarrollaron una de sus iniciativas legislativas más polémicas por el debate que se abrió en ese momento en la sociedad española, con posiciones encontradas entre los sectores progresistas y los conservadores, entre la escuela pública y la escuela privada—concertada. «La derecha, sin embargo —o precisamente por ello—, vio en la LODE lo que los socialistas en la LOECE, pero al revés, y desencadenó en torno a ella una verdadera guerra escolar» (Fernández Enguita, M., 1992, 101).

De todos modos, y a pesar de que se retrasó la puesta en vigor de esta ley por disputas políticas e ideológicas, la cuestión es que se llevó a cabo con todas las consecuencias y se ha ido desarrollando en múltiples disposiciones legales a lo largo de estos últimos años, estructurando lo que es nuestro sistema de dirección.

Así pues, la dirección actual de los centros de enseñanza no universitaria tiene su base inicial en la Ley Orgánica de Derecho a la Educación —LODE— (Ley 8/1985 de 3 de julio, BOE 4-7-85), que determinó en su momento el modelo de dirección por el que se optaba en nuestro siste-

ma educativo. Posteriormente se desarrolló a través del Decreto de órganos de gobierno (R.D. 2376/1985 de 18 de diciembre, BOE 27-12-85) que fue derogado por el Reglamento de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria (R.D. 819/1993 de 28 de mayo, BOE 19-6-93), así como de los Institutos de Secundaria (R.D. 929/1993 de 18 de junio, BOE 13-7-93), adaptando la organización de estos centros a las nuevas demandas de los centros que surgen de la aplicación de la reforma educativa. Posteriormente estos Reglamentos también han sido derogados por otros nuevos, o sea el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Primaria (R.D. de 26 de enero de 1996, BOE 20-2-96) y el Reglamento de los Institutos de Educación Secundaria (R.D. de 26 de enero de 1996, BOE 21-2-96), que desarrollan la Ley Orgánica de Participación y Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (L.O. 9/1995 de 20 de noviembre, BOE 21-11-95).

En el cuadro 2.º podemos observar la evolución de la dirección a lo largo de estos años de forma esquemática.

CUADRO 2:

Evolución de la Dirección

* Hasta la Ley general de Educación

Director : • vitalicio

- sin carga docente
- único órgano decisorio
- burocrático

* Ley General de Educación (1970-80)

Director : • temporal

- carga docente
- único órgano decisorio
- funciones: orientar, ordenar, coordinar

Órganos colegiados: Claustro

Consejo Asesor

* Estatuto de Centros Escolares (1980 -....)

Director : • temporal

- carga docente

Órganos colegiados: Consejo de Dirección

Claustro

± período de indefinición ±

CUADRO 2. (cont.)

* L.O.D.E. (1985)

Equipo Directivo: • temporal

- carga docente
- Equipo Directivo: órgano ejecutivo
- Director: coordinador y dinamizador
- Jefe de Estudios: coordinador actividad académica
- Secretario: actividad administrativa

Órganos colegiados: Consejo Escolar: órgano decisorio
Claustro

* L.O.G.S.E. (1990)

Equipo Directivo - Órganos Colegiados

Se introduce el *Administrador*: recoge las funciones del Secretario

* REGLAMENTOS ORGÁNICOS (1993): derogados

* L.O.P.E.G.C.E. (1995) Refuerzo y apoyo a la función directiva.

- Director:* • acceso con perfil previo y por cuatro años
• Incentivos económicos
• Refuerzo de su autoridad institucional

Órganos colegiados: *Consejo Escolar*: Los alumnos no participan en Primaria

Claustro: refuerzo de sus competencias académicas

* REGLAMENTOS ORGÁNICOS (1996)

Desarrollan la L.O.P.E.G.C.E. reforzando la función directiva.

Así pues, en el sistema educativo español nos encontramos en los últimos 20 años una tendencia hacia el logro de una mayor participación en la gestión de todos los elementos que componen la comunidad educativa en cada centro. Desde la Ley General de Educación de los años 70, en pleno régimen franquista, hasta la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo en 1990 y la Ley Orgánica de Participación y Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes en 1995 se ha desarrollado de modo progresivo toda una intención legislativa que propone la participación como premisa esencial en el funcionamiento de los centros. No solamente los profesores disponen del poder de elegir su Director a través del Consejo Escolar, sino que también los padres pueden intervenir en la gestión y el control del centro a través del Consejo Escolar.

Si partimos de la ley General de Educación (Ley 14/1970 de 4 de agosto, BOE 6-8-70), podemos observar cómo esta ley dio el carpetazo al Cuer-

po de Directores como grupo diferenciado de los docentes, al que se accedía por medio de una oposición, incorporando al cargo de Director la función docente y eliminando su carácter vitalicio. En todo caso, mantenía un alto grado de poder decisorio, ejecutivo y de control, puesto que el Claustro y el Consejo Asesor poco podían hacer con las funciones que tenían asignadas. Su gran aportación fue la de suprimir el cuerpo de Directores, que dejaron de ser un cuerpo aparte, dejaron de ser otros profesionales distintos de los docentes.

Una vez instaurado el sistema democrático en nuestro país y aprobada su constitución (1978), con el Estatuto de Centros Escolares (Ley 5/1980 de 19 de junio, BOE 27-6-80) se intentó democratizar más los centros, potenciando la participación a través del Consejo de Dirección esencialmente y planteando un Director más como coordinador y gestor. Su aportación esencial fue la de crear un órgano colegiado en el que estuvieran padres, profesores, alumnos y personal no docente —Consejo de Dirección— con el fin de crear una gestión más participativa.

Por avatares políticos el Estatuto de Centros Escolares estuvo poco tiempo en vigor y fue sustituido por la Ley Orgánica de Derecho a la Educación (Ley 8/1985 de 3 de julio, BOE 4-7-85), que aporta a este camino hacia la participación la formación del Equipo Directivo. Este equipo es elegido por los propios miembros de la Comunidad Escolar, superando la idea del Director como responsable único del funcionamiento del centro, tanto en los ámbitos académicos como administrativos y ejecutivos, e iniciando un nuevo modelo más participativo en la gestión de un centro.

Se puede afirmar, pues, que el modelo de dirección español, establecido por la LODE en 1985, se inclina decididamente por la participación de profesores, alumnos y padres en la gestión de los centros. Asimismo, la dirección deja de ser un asunto de uno para pasar a ser una preocupación compartida de un equipo. No es una dirección colegiada, en cuanto que cada miembro del equipo tiene sus propias responsabilidades y hay uno, el Director, que está por encima de sus compañeros de equipo en cuanto a responsabilidad y poder. Pero la responsabilidad global de que el centro funcione recae sobre los tres miembros del equipo. Después, en la realidad de cada día cada equipo funciona de una manera u otra, de modo más o menos coordinado, de forma más o menos colegiada. Es otro plano de análisis.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo —LOGSE— (Ley 1/1990 de 3 de octubre, BOE del 4 de octubre), introduce una nueva figura «el Administrador», aunque asume el modelo LODE y no introduce más modificaciones. En la realidad esta figura se va a introducir en los centros de Secundaria, por lo que va a ser una figura que no va a tener constancia en los centros de Primaria.

La Ley Orgánica de Participación y Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (Ley 9/1995 de 20 de noviembre) modifica parte de la LODE,

concretamente su título III, matizando la elección de Director, exigiendo una acreditación para acceder al cargo, dando más poder al Director y elaborando medidas de apoyo a la función directiva. Así, entre otros aspectos, puedo destacar que el Director será elegido por el Consejo Escolar de entre aquellos profesores del centro que hayan sido previamente acreditados para el ejercicio de esta función —art. 17.1—, siendo esta acreditación realizada por las Administraciones educativas —art. 18.c—, el Jefe de Estudios y el Secretario serán designados por el Director —art. 23.1—, la duración del mandato será de cuatro años —art. 24.1—, y se puede mantener parte del complemento económico —art. 25.5—. Tal vez uno de los aspectos al que se le ha dado poca importancia o relevancia, pero que la tiene y mucho, es el art. 21.d), en el que añade como competencia del Director «participar y colaborar con los órganos superiores de la Administración Educativa», ya que da una respuesta clara al eterno problema en los Directores ¿son representantes de la Administración o del profesorado? Desarrolla un modelo de dirección que busca esencialmente mayores incentivos, tanto económicos como profesionales, para los Directores.

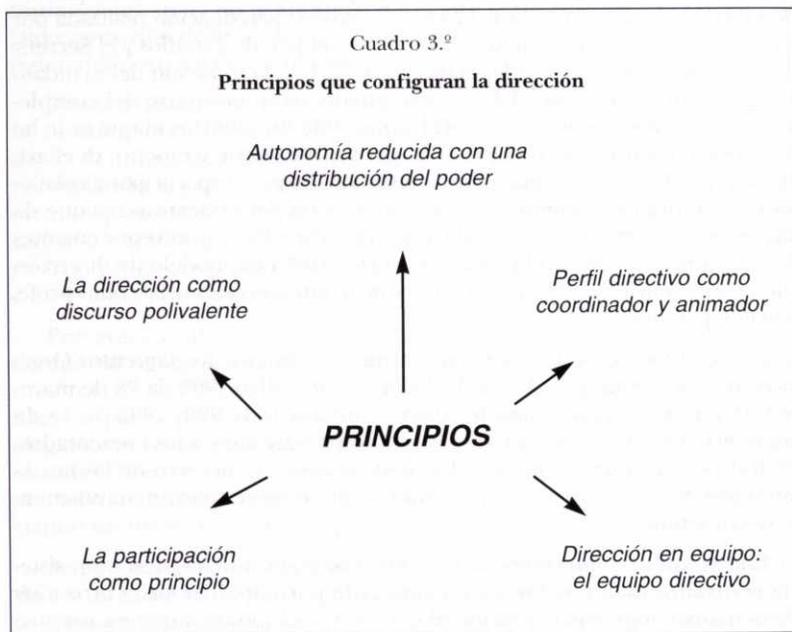
En desarrollo de esta Ley se legislaron unos nuevos Reglamentos Orgánicos para los centros de Infantil y Primaria (R.D. 819/1993 de 28 de mayo, BOE 19-6-93), así como para los de Secundaria (R.D. 929/1993 de 18 de junio, BOE 13-7-93), que han venido a derogar y sustituir a los comentados. En todo caso, siguen el mismo discurso de apoyo y refuerzo de las tareas directivas. En el desarrollo del modelo de dirección explico detenidamente su contenido.

En resumen, vemos cómo al camino andado es mucho, desde un sistema centralizado, autoritario y escasamente participativo hasta otro muy participativo, lógicamente unido al contexto sociopolítico que en nuestro país se ha vivido en cada momento. Se puede observar que ha habido un camino hacia un modelo de dirección participativo, en el que los distintos componentes de la comunidad escolar tienen su parcela de poder, disponiendo de unos cauces determinados para ejercerlo. De todos modos, con la Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes y los nuevos Reglamentos Orgánicos este modelo de dirección se ha visto afectado hacia una mayor concentración del poder en los órganos directivos del centro, que, poco a poco, van asumiendo más competencias y disponiendo de más autoridad, sin llegar, en ningún caso, a las cotas de poder que dispone el Director inglés, americano o francés.

3. MODELO PARTICIPATIVO *VERSUS* MODELO NEOLIBERAL

El modelo de dirección que configuró la LODE y ha reorientado la LOPEGCE se caracteriza esencialmente por ser muy participativo, modelar un perfil del directivo sobre todo como coordinador y animador, instaurar

una dirección colegiada a través del equipo directivo, y actuar en el marco de una autonomía reducida con una distribución del poder entre los distintos elementos de la comunidad escolar, como observamos en el cuadro 3º.



En todo caso, estamos actualmente en una fase inquietante, ya que el modelo LODE se va reorientando según los principios neoliberales condicionantes de la sociedad actual. Así, como vemos en el cuadro 4º, distintas fuerzas están pugnando por hacerse con el modelo inclinando la balanza hacia una dirección o hacia otra.

Cuadro 4.º:

Tensiones en el desarrollo de la participación

Distribución del poder	▲▼	Concentración del poder
Perfil de profesor	▲▼	Necesidad de formación
Autonomía del centro	▲▼	Control de la Administración
Colegialidad	▲▼	Jerarquía piramidal

Esta situación no es solamente propia de nuestro sistema educativo. Así, la diversidad de «roles» que debe asumir un Director, su ambigüedad y el conflicto que llevan inherentes esos roles, constituyen problemas comunes a todos los países. Como indica Michele Sellier (Sellier, M., 1992), refiriéndose a los Directores de la Comunidad Europea, los distintos roles que debe asumir —administrativo, pedagógico, responsable de las relaciones públicas, de gestión, como jefe, líder o *manager*— le llevan a un conflicto de intereses y de relaciones. Así, por ejemplo, deben aparecer como representantes de las Administraciones Educativas correspondientes, pero, a la vez, trabajan con un colectivo con el que se tienen que identificar, y que, en muchas ocasiones, está en lucha frontal con la Administración. Los alumnos deben ser su referencia última, no olvidemos que el objetivo de un centro educativo en teoría es educar alumnos, pero, al mismo tiempo, deben saber mantener un clima de disciplina que la sociedad le demanda, y cada vez con más insistencia. Tienen que ser capaces de responder a las necesidades específicas de su centro y de la comunidad que se integra en él, pero, por otra parte, sus decisiones están matizadas casi siempre de un tinte político, ya que deben tener en cuenta y agradar a las autoridades locales, de quienes dependen para su nominación o continuación en el cargo.

Si, por un lado, el rol que desempeña el directivo produce problemas semejantes en la realidad de cada día en todos los países, por otro, se puede realizar una distinción clara entre los diversos modelos de dirección. Unos modelos exigen un Director que esencialmente sea un empresario, un *manager* que dirija el centro hacia aquellos objetivos que la sociedad o las autoridades locales planten, en el marco de la competitividad más o menos salvaje que pueda existir. Ese Director podrá utilizar técnicas más o menos participativas, podrá compartir las decisiones, pero el poder lo tiene él solo. Se le pide que dirija el centro, disponiendo de todo el poder y responsabilidad. Se le demanda unos resultados determinados, que el Director deberá procurar conseguirlos.

Otros modelos reclaman un Director que esencialmente lidere el grupo que trabaja en el centro para lograr los objetivos previstos. En este caso, el Director no dispone de todo el poder, que debe compartirlo con la comunidad escolar, a través de diferentes órganos, principalmente el Consejo Escolar. Sus armas van a ser la motivación, el consenso, el convencer, etc., que, como podemos pensar fácilmente, difieren de las técnicas que se pueden utilizar en los modelos anteriores.

En todo caso, se aprecia una cierta contradicción en la estructuración actual de los modelos de dirección y sus perspectivas de futuro. En la mayoría de los países se va hacia un modelo en el que el Director sea esencialmente un *manager*, con bastante poder y no menos responsabilidad. Pero, por otra parte, hasta en los países que disponen de un modelo más autoritario o menos participativo, se está de acuerdo en que es necesaria la participación e implicación del profesorado, padres y alumnos en el

centro, para lograr un mejor funcionamiento y mayores garantías de éxito. «Los Directores que están contentos y que prosperan, a pesar de las muchas exigencias, a veces contradictorias, son los que saben garantizar la participación activa del personal desarrollando el incentivo y el apoyo de los profesores y del personal no docente, igual que de los alumnos y de sus padres» (Andreasson, Y., 1992, 92). Son dos actuaciones que se repelen entre sí, un modelo autoritario es casi imposible que promueva una verdadera participación, y una implicación en el centro debe ir enmarcada en un sistema participativo.

Por otra parte, no podemos negar que, estemos de acuerdo o no, el marco económico y cultural en el que nos movemos viene fuertemente marcado por un sistema neoliberal cada vez más global. Este modelo, coherentemente, demanda en el ámbito educativo una figura, como es la de Director de centros, que los dirija, gestione y organice en un marco en el que la competitividad, la autonomía y los resultados sean las variables esenciales, dejando de lado otros aspectos como participación o implicación de la comunidad escolar en el centro. Estamos hablando, por lo tanto, de un centro en el que el poder reside esencialmente en el Director, que decide cómo manejarlo o distribuirlo, en función de las necesidades o contexto de su centro. Este modelo choca totalmente con un modelo participativo, como el que se está llevando a cabo en estos momentos en España, y, por otra parte, también se contradice con los discursos de participación e implicación de padres y profesores en ciertos aspectos de la gestión del centro, que surgen del mismo modelo.

Pienso que la realidad es así, la contradicción existe y va a determinar el marco del modelo de dirección y el desarrollo en los próximos años. La situación peculiar de España reside en que la educación ha sido el único campo en el que el partido socialista en su momento aplicó el modelo socialista, incorporando unas estructuras casi asamblearias en la gestión de los centros, que chocan actualmente con el modelo económico y social que impera en nuestra sociedad. No se puede olvidar que todas las medidas legislativas que se están tomando en los últimos años van en la línea de dar mayor poder a los cargos directivos y disminuir la función del equipo directivo como equipo.

Para terminar no puedo dejar de mencionar unas palabras de S. Ball (1994) en la ponencia presentada en el VI Congreso de la F.E.A.E. (Zaragoza), con las que me identifiqué totalmente y que configuran la tendencia hacia donde deberían ir los modelos de dirección en un futuro, que desde luego no coincide con la tendencia actual:

«En cierto sentido, quizás deberíamos empezar a ver las escuelas como comunidades dialógicas, es decir, seres humanos individuales que participen y que se reconozcan mutuamente. Esto se conseguiría por las prácticas cotidianas del diálogo, de la conversación, de los discursos prácticos, de la emisión de juicios. Estos son, para mí, los elementos claves de esa comunidad dialógica. El objetivo será saber en qué se pueden convertir las personas y los procesos de llegar a ser, de devenir, al no ser

unas estructuras finales planificadas de antemano. La participación en este caso será un fin en sí mismo. Esto ocasionará inevitablemente dos consecuencias, por un lado la incertidumbre y por otro el riesgo, tanto para los individuos como para las propias comunidades. Personalmente, pienso que las escuelas se van a lanzar en nuestro mundo postmoderno cada vez más en este enfoque, por lo que deberán adoptar las cualidades esenciales de la incertidumbre y del riesgo.» (Ball, S., 1994).

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, M. (1996b). Los estilos de dirección y sus consecuencias. Bases para su configuración como estrategia de intervención, en DOMÍNGUEZ, G. y MESANZA, J. (Coord.) (1996). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española, 303-346.
- ANDREASSON, I. (1992). «La dirección y la gestión educativa en Suecia,» en ÁLVAREZ, M. (Ed.) *La dirección escolar: formación y puesta al día*. Madrid: Escuela Española, 291-304.
- BALL, S. J. (1994). La escuela participativa en el contexto de la política postmoderna y el "market" modelo participativo en U.K. *Ponencia presentada en el VI Congreso de la F.E.A.E. (Zaragoza)*.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992). *Poder y participación en el Sistema Educativo*. Barcelona: Paidós-Educador.

EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. LA IDEA DE ESPAÑA EN UN CATEDRÁTICO DE INSTITUTO REGENERACIONISTA

MARÍA SÁNCHEZ AGUSTÍ

Universidad de Valladolid

EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR Y LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Tradicionalmente, se entendía la *didáctica* como «el arte de enseñar», una cualidad (la práctica de este arte) que poseían, en mayor o menor medida, las personas que se dedicaban a la educación. El «arte de enseñar» se poseía de forma innata o bien se iba adquiriendo a lo largo de una dilatada experiencia.

Hoy en día, esta concepción restrictiva de la didáctica ha sido superada. No se trata sólo de un arte, ni tampoco se trata únicamente de unas técnicas encaminadas a propiciar un aprendizaje eficaz, otra de las concepciones más reciente y aceptada, sino de un área del conocimiento científico con un cuerpo teórico propio y un amplio desarrollo aplicativo basado en la investigación. Una ciencia que, desde este carácter aplicado, ha dado origen a otras más especializadas, las Didácticas Específicas.

El corpus teórico y el campo aplicativo de cada una de las Didácticas Específicas está formado por un complejo entramado conceptual en el cual intervienen aspectos de diversa índole: referenciales, los derivados de los contenidos a enseñar; psicológicos, que se desprenden del análisis en profundidad de los sujetos que aprenden; metodológicos, que propician las estrategias y recursos más adecuados en cada momento de la acción educativa; y sociales, en los que se engloban cuestiones de diversa índole en relación con lo que la sociedad demanda que sea enseñado, e implica

la toma de decisiones por parte de agentes políticos (autoridades educativas, legislación), y docentes (acción y función de los propios profesores).

Desde hace algún tiempo, superada una cierta relativización de la función del docente en la enseñanza propiciada por un excesivo énfasis en la psicología evolutiva, se está concediendo una especial atención al estudio del profesorado, principal elemento mediador entre los contenidos a enseñar y los individuos que tienen que aprender. Han aparecido, así, en los últimos años un buen número de estudios que tienen por objeto investigar, no sólo el trabajo profesional de los docentes, sino también las teorías implícitas que tienen sobre la realidad social, teorías que trascienden del aula, pero que no son ajenas a ella, ya que condicionan en buena medida el comportamiento y las actitudes de los docentes en el desempeño de su profesión¹.

Conocer el pensamiento del profesor y sus actitudes ante la realidad social y educativa es un aspecto relevante para cualquier disciplina, pero es cuestión que, obviamente, adquiere particular relevancia en la transmisión de los contenidos sociales. Porque, quizá más que en cualquier otra materia, las teorías sociales y la ideología del profesor de ciencias sociales pueden planear sobre las explicaciones de la realidad social, pasada y presente, condicionando el aprendizaje de los alumnos e interfiriendo, de diferente forma y en diferente grado, en su formación.

Por ello, en la Didáctica de las Ciencias Sociales, a nuestro juicio, el estudio del perfil del profesor adquiere un nivel de importancia mayor que en otras psicodidácticas, y se configura como un campo de investigación tan relevante como el estudio de otros elementos de la realidad educativa de nuestra disciplina.

Desde otra perspectiva, conviene señalar cómo la consolidación científica de cualquier área de conocimiento pasa por un imprescindible interés por la génesis y el desarrollo de su específico marco de conocimiento. De ahí que, la Didáctica de las Ciencias Sociales, una ciencia joven y aún en formación, se haya empezado a interesar, no sólo por conocer el perfil de los docentes actuales y el origen y evolución de sus teorías educativas y sociales, sino por conocer los rasgos y características de los profesores que les precedieron. Ellos constituyen elementos decisivos en la conformación de este cuerpo docente del profesorado de enseñanzas medias, y en la elaboración de un código disciplinar que se mantiene, con una larga tradición, en sus rasgos más esenciales (Cuesta Fernández, 1997).

¹ Este es el sentido de algunas Tesis doctorales defendidas en estos últimos años. Sirvan como ejemplo: C. GUIMERA (1991) *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*. Universidad de Barcelona; GALINDO, R. *El conocimiento del profesorado de Secundaria y la enseñanza de la historia. Cuatro estudios de caso*. Universidad de Granada. BLANCO NIETO, G. (1996) *El pensamiento del profesorado de Historia de Secundaria Aportaciones para una reconceptualización de los planes de formación*. Universidad de Extremadura.

UNA FIGURA RELEVANTE EN LAS AULAS DEL INSTITUTO PROVINCIAL VALLISOLETANO

Todos estos motivos son los que nos han llevado a interesarnos por la figura de un profesor de geografía e historia del Instituto Provincial de Valladolid del último cuarto del siglo XIX, Ricardo Macías Picavea². Ciertamente, no se trata de un catedrático cualquiera, ya que su figura y su obra han tenido la virtud de trascender del mero ámbito educativo, uniendo en una misma persona al intelectual y al pedagogo.

Como intelectual, Macías Picavea constituye, junto con Joaquín Costa, una de las figuras más relevantes del Regeneracionismo español. Conocido principalmente por las ideas expuestas en su controvertida obra *El Problema Nacional*, escrita poco antes de morir y poco después del desastre de Cuba, su pensamiento sigue estando necesitado de mayor profundización³.

La gravedad evidente de la crisis finisecular y el escepticismo que se va apoderando de él ante la convicción de que el sistema político, con un parlamento carcomido por el caciquismo, pudiera ser capaz de regenerar la nación, le llevó a proponer como remedio la disolución de las Cortes y a desear la aparición de un «hombre fuerte» que condujera con «mano de hierro» al país. Son planteamientos que han suscitado interpretaciones de diverso signo, y que han distorsionado, a nuestro juicio, el sentido de toda una vida entregada a la defensa de los ideales democráticos y republicanos. Macías estuvo toda la vida muy cercano, y durante una temporada afiliado al republicanismo progresista de Salmerón, de ideología semejante a la de Pi y Margall, pero un poco menos radical y un mucho menos federalista (Artola, 1974, p 394).

El académico Narciso Alonso Cortés, alumno suyo, primero, y colaborador en *La Libertad*, periódico que Macías dirigía, después, dirá: «En la prensa y en el Ayuntamiento defendió siempre las ideas democráticas. Un poco desengañado estaba en sus últimos años, ya que no de las ideas, de los hombres que aparentaban sustentarlas; pero aunque tuvo hacia alguno de ellos graves motivos de disgusto, su bondad ingénita le vedó toda queja» (Alonso Cortés, 1916, p. 6). Ciertamente, sus planteamientos éticos y estricta moralidad le mantuvieron alejado, excepto un pequeño escarceo como concejal de Valladolid entre 1891-95, de los foros de la práctica polí-

² La comunicación que aquí presentamos forma parte de un trabajo de investigación mucho más amplio que será presentado próximamente como Tesis Doctoral en la Facultad de Educación de Valladolid.

³ Para conocer la figura de Macías Picavea resulta imprescindible consultar las biografías del profesor I. GONZÁLEZ GALLEGO, editadas por la Caja de Ahorros Popular de Valladolid (1884) y el diario vallisoletano *El Norte de Castilla* (1996), así como el trabajo de F. HERMIDA DE BLAS publicado últimamente por la Junta de Castilla y León. Recientemente, ha sido leída una Tesis de Licenciatura en el Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad de Valladolid sobre el insigne regeneracionista castellano a la cual, en el momento de escribir este trabajo, no hemos podido tener acceso.

tica. Sin embargo, ello no fue obstáculo para que *La Libertad* fuese un periódico claramente político e ideológico en una línea de progreso y disidencia con el sistema de la Restauración. Sus ideales republicanos y radicales estuvieron siempre en su línea editorial, la mayoría de las veces nacida directamente de la pluma de Macías.

Como pedagogo, le avala una vida entera dedicada a la docencia, en Tortosa (apenas dos años), y en Valladolid, primero como catedrático de Latín y Castellano y después ocupando la cátedra de Geografía e Historia. Le avala, también, una nada desdeñable bibliografía educativa como autor de libros de texto, marcada por la innovación, en algunos casos no exenta de polémica⁴. Participó en las reformas educativas de los gobiernos liberales del Marqués de Sardoal (1883) y de Alejandro Groizard (1894), en donde pudo ver reflejadas algunas de las propuestas educativas formuladas en su libro *Apuntes y estudios sobre la Instrucción Pública en España y sus reformas*. La de 1883 dispuso, de acuerdo con las ideas del profesor vallisoletano, que las asignaturas del bachillerato tuvieran una parte experimental, la cual debía ser realizada, siempre que se pudiera, en contacto directo con la realidad: la naturaleza, en el caso de las ciencias naturales; y los museos, por poner un ejemplo, en el caso de las enseñanzas artísticas. En 1894, una de las decisiones normativas que se pueden atribuir directamente a Picavea es la creación de un cuerpo de profesores «ayudantes o pasantes», los cuales en colaboración directa con el catedrático posibilitaban, entre otras cosas, la división de los alumnos en grupos más reducidos con la finalidad de poder hacer posible aquella metodología activa.

En ambos casos, y son sólo dos ejemplos, se pone de manifiesto la honda preocupación que Macías Picavea sentía por mejorar la calidad de la enseñanza española a la que pertenecía y a la que dedicó su vida. Preocupación que no se reducía a mera teoría, sino que se proyectaba también en su práctica. Sus alumnos le describen como un profesor serio pero afable, que utilizaba procedimientos modernos, sin nada de autoritarismos. En su *Geografía Elemental* desarrolla un atractivo método basado en sugerentes lecturas, con el fin de despertar en las mentes infantiles (de apenas diez años) el interés hacia la geografía. Y es que, según afirman los que le conocieron, el experimentado profesor poseía «el don de la plasticidad en las explicaciones» y era capaz de «animar una página o un mapa como si tomaran relieve y se alzaran de improviso sobre el papel las cordilleras y se poblaran de bosques, de cascadas y de ríos» (Santos Oliver, 1916).

Una personalidad atractiva, en suma, capaz de captar la atención y el interés de sus jóvenes discípulos que, no cabe duda, se dejarían seducir por sus acertadas explicaciones. Unos discípulos que se incorporan a la sociedad con el nuevo siglo, y algunos de los cuales, como Santiago Alba, llegaron a asumir funciones del más alto nivel en el destino de la nación.

⁴ Su *Gramática General Latina* recibió innumerables críticas pues planteó una auténtica revolución en la enseñanza de la lengua latina. Finalmente su método se impuso y fue copiado por otros autores.

LA IDEA DE ESPAÑA EN UN DEMÓCRATA PROGRESISTA

Pero, ¿qué pensaba el eminente catedrático sobre su país?, ¿qué concepción tenía sobre España? En unos momentos en que los autonomismos empiezan a surgir, ¿qué opinaba sobre la cuestión?, ¿debía organizarse España en un todo unitario y centralizado o, por el contrario, en un conjunto de espacios articulados políticamente de una u otra manera? ¿En qué medida su idea de España era compartida por los diversos sectores sociales? ¿Influyó su visión de España en discursos políticos posteriores?...

Para Macías Picavea la nación es la fórmula suprema de la organización humana formada, lo mismo que la familia, por elementos naturales y sociales. Una nación viene definida por la unidad manifestada en tres ámbitos diferentes: «la unidad geográfica» del territorio, «la unidad de filiación» y la «unidad política» (1892, p 16). Por ello, «la nacionalidad» que da origen al Estado no puede perderse más que en lo que se refiere a las relaciones sociales, pero nunca en lo tocante a las naturales.

A. LA UNIDAD Y/O LA DIVERSIDAD GEOGRÁFICA

La unidad del territorio español viene determinada por una posición geográfica preeminente en el Occidente de Europa «la mejor porción actual del globo; alojados en una península, la más ventajosa de las formas continentales, puestos entre el Mediterráneo y el Atlántico, únicos mares de la civilización y de la cultura, cerrando y dominando la comunicación entre ellos, que es como tener la llave de la Historia» (Macías Picavea, 1899, p 22). Se trata de un punto de partida claramente etnocentrista, que confiere a Europa el papel exclusivo del progreso y la cultura, y esencialista, pues otorga a España un papel principal en el discurrir histórico.

A su vez esta posición geográfica determina una uniformidad morfológica y climática en lo esencial: fuerte relieve, cielos limpios, escasez de lluvias, temperaturas extremas, variada pero escasa vegetación. En síntesis, un país con «paisajes más clásicos que románticos». «Se podrá sentir más o menos frío en el invierno, tragar más o menos polvo en el verano, ver sobre el paisaje algunos toques de vegetación un tanto diversos; pero en el fondo no cambia nada esencial... Todas las novedades que tienen que experimentar los habitantes de las altas tierras, cuando descienden a las bajas, consisten en ver naranjales y palmeras, como los de las bajas, cuando suben a las altas, en contemplar hayas y castaños» (Macías Picavea, 1899, p 70). Sólo una excepción a la regla: la cornisa cantábrica, de climatología similar a la europea. Diferencia con una funcionalidad específica: servir de lazo o nexo de unión al continente europeo.

Se trata, por tanto, de una uniformidad geográfica simplista y forzada, (que él mismo matiza después), motivada por la necesidad de justificar la

unidad de España con aspectos físicos y naturales, los únicos capaces, desde la óptica del cientifismo positivista, de avalar los aspectos socio-políticos. Hay, pues, falta de «novedades», de hechos diferenciales que diferencien, a su vez, a los distintos espacios.

España, pues, constituye una individualidad específica, pero como cualquier organismo se encuentra formado por elementos u órganos diferenciados: las comarcas o regiones. El conjunto de los miembros, «órganos» o partes naturales que conforman España son, en palabras de Pica-vea, «ni más ni menos que siete»: 1. la meseta septentrional del Duero; 2. la meseta meridional del Tajo y Guadiana; 3. la depresión del Ebro; 4. la depresión del Guadalquivir; 5. la vertiente occidental atlántica; 6. la vertiente cantábrica; y 7. la vertiente mediterránea.

Siete espacios naturales que, con sus especificidades geomorfológicas, hidrológicas y climáticas, enriquecen y dan sentido a la «realidad nacional» española.

Macías, el republicano, está muy distante del concepto centralista de Castelar, pero es más por su progresismo que por sus convicciones nacionalistas. Es, como Salmerón, partidario de una república radical y unitaria. Pero no puede librarse de su ideología profesoral: y así, el catedrático de Instituto, se despoja de sus planteamientos políticos y se redescubre como geógrafo.

B. LA UNIDAD Y/O VARIEDAD DE FILIACIÓN

Los rasgos de la raza latina

Lo que Macías llama la «unidad de filiación» es otro de los rasgos distintivos de una nación, y está constituida, según él, por la homogeneidad racial, determinada por las condiciones físicas y geográficas, y por un currir histórico común. Se trata, en definitiva, de definir la esencia de ser español, de interpretar la identidad española, su forja «en su historia», como sostendrá más tarde Américo Castro, o su nacimiento y origen como «enigma», en palabra acuñada por Sánchez Albornoz; «España como problema» según Laín Entralgo, o «España sin problemas», en la concepción reaccionaria de Calvo Serer.

Los caracteres específicos del pueblo español responden, piensa Macías, a los rasgos de los pueblos mediterráneos en sus líneas generales, una raza más variada y compleja que la nórdica, debido, según el regeneracionista, a la confluencia del tronco ario con el semítico. Los españoles, al igual que los italianos o los griegos, se significan fundamentalmente por ser de talla mediana pero musculosa, tez atezada por efecto de la fuerte luz solar, nerviosos, activos y enérgicos, pero poco metódicos e inconstantes. Son sentimentales y espontáneos, poseen gran ingenio y fantasía y están altamente dotados para las actividades estéticas (1882, p 30).

No obstante, lo que contribuye a individualizar el espíritu nacional de un país son una serie de rasgos, que no son ya naturales, sino fruto de un discurrir histórico común. El proceso histórico de nuestro país, afirma el catedrático vallisoletano, se ha caracterizado por estar siempre al servicio de intereses ajenos que han impedido aflorar el auténtico carácter español. Una historia marcada por el ritmo de las actitudes de defensa/consolidación, provocadas por los procesos de invasión: romanos, visigodos, árabes... a lo cual se añaden dos siglos en los que España, de la mano de la casa de Austria, puso sus fuerzas a disposición de ideales que le eran extraños. Ello ha motivado que nuestras cualidades intrínsecas se encuentren ocultas tras otras que no son propias de la raza española, y que han sido las causantes de la decadencia de la nación y del atraso que presenta el país a punto de finalizar el siglo diecinueve⁵ (Macías Picavea, 1882, p. 33).

Los vicios del pueblo español

Entre ellos, el más acusado, la ignorancia. «España es ignorante y pobre» dirá Macías. Una afirmación marcada por la realidad de un índice de analfabetismo de los más altos de Europa. Y de la ignorancia se derivan otros vicios tan nefastos como el que los genera, tales son el fanatismo que ensombrece todavía nuestra historia, la rudeza de nuestras costumbres, el desprecio por las actividades técnicas y científicas, y un sentimiento individualista que impide toda acción colectiva de progreso.

El escaso interés por el trabajo hace que los españoles sueñen todavía con hacerse ricos, no con el esfuerzo personal, sino con métodos como «la fortuna, la piratería o la aventura». El gran desprecio por el trabajo industrial o artesanal es una de las causas del atraso del país, ya que provoca que la clase mercantil y artesanal, vuelque sus esfuerzos no en el progreso y continuación del negocio familiar, sino en facilitar a sus descendientes la obtención de un título universitario que les facilite el acceso a un puesto en la Administración. Ello provoca, por una parte, el hundimiento de la industria nacional, y por otro, una burocratización excesiva de la sociedad. El exceso de abogados y, por el contrario, la escasez de mano de obra técnica y cualificada llevará a Macías a proponer la supresión de la gran mayoría de Institutos provinciales (sólo conserva diez, en las cabeceras de los distritos universitarios) y la reducción de las universidades a dos, en Madrid y en Barcelona. Por el contrario, propone la creación de Escuelas de Artes y Oficios en todas las capitales de provincia y localidades importantes (*La Libertad*, n.º 1864).

⁵ El tema de la Decadencia española y la culpabilidad en ello de la Casa de Austria, inaugurada por Cánovas del Castillo en 1854 con su *Historia de la Decadencia de España*, gozó de una gran popularidad entre los medios intelectuales del siglo diecinueve. El austracismo se convirtió en uno de los temas centrales de la historiografía y de la reflexión de finales de siglo.

El atraso de nuestra industria se explica, también, por el desprecio que los españoles sienten por la investigación y la ciencia. Carecemos de inventos propios; nuestros científicos son, piensa Picavea, meros repetidores de la ciencia extranjera. «Tenemos por hacer la topografía de nuestro territorio; nada sabemos de la geología de nuestro suelo; ignoramos por completo la meteorología sistemática de nuestra atmósfera; nuestra lengua carece todavía de una verdadera gramática; nuestra historia está por hacer; ni siquiera hemos formado la etnografía de nuestra raza» (*La Libertad*, n.º 232).

A cambio, destacamos por la rudeza de nuestras costumbres, principalmente la afición a los toros, que es vista por Macías como la más importante muestra de la incultura y la barbarie que domina el país. Se indigna por las elevadas cantidades que se dedican a patrocinar la fiesta nacional, en tanto que las escuelas rurales permanecen en el más lamentable abandono.

Modernizar España, abrirla a Europa, reclama Picavea, que penetren nuevos aires y costumbres renovadoras que permitan superar ese «morbo individualismo», otro de los grandes vicios de los españoles, que impide toda acción colectiva y que nos «lleva a pelear furiosamente los unos contra los otros; a aislarse y separarse en pequeñas regiones y aun en diminutas localidades; a armarle guerra al vecino por un quítame allá esas pajas, a negarse mútua cooperación en los trances difíciles; a no estar nunca conformes con regla alguna que venga de otra voluntad que la propia y resignarse en cambio muy guapamente con cuantas fatalidades nos regala Naturaleza» (1899, p. 80). Un individualismo, dirá en otro lugar, que en las más altas instancias de la política se traduce en un «yoísmo del imperio», esto es «el yo lo mando», «un vicio despótico tan arraigado en nuestro país que hasta las autoridades liberales de buena fe lo usan» (*La Libertad*, n.º 1102). Macías, en este criterio, coincide con su amigo el catedrático salmantino Unamuno: «La arbitrariedad, decía poco más o menos Unamuno, es el régimen natural del pueblo español, atemperada desde arriba por el pronunciamiento, y desde abajo por la anarquía» (Vilar, 1963, p. 87).

La regeneración del carácter nacional

La anterior visión del pueblo español es ciertamente sombría y perturbadora, pero, contrariamente a lo que puede parecer, dista mucho de ser una visión pesimista. Picavea considera, y en esto sigue la línea de pensamiento iniciada en el siglo anterior con los ilustrados (Ladero Quesada, 1996, p. 42) que estas manifestaciones no son sino vicios, condiciones anormales, cualidades advenedizas de nuestro carácter que han contribuido a desnaturalizar nuestro auténtico espíritu nacional, pero que pueden ser superadas. Es necesario «limpiar la herrumbre que ha enmohecido el acero; hacer surgir de nuevo el verdadero y no falsificado carácter nacional, héroe quizá de no previstas hazañas». Propone para ello abrir las fronteras a Europa, invertir en investigaciones científicas, multiplicar las instituciones de ahorro, fomentar los estudios técnicos y basar la enseñanza en la experimentación y

el juicio crítico para formar ciudadanos en libertad. Medidas todas ellas (formuladas en 1882, dieciséis años antes de la crisis del 98) encaminadas a la *regeneración* de una España enferma, pero llena de «ideales altísimos, pasiones generosas, alientos y valor sin límites, actividad, si adormecida, vigorosa y enérgica cual pocas» (Macías Picavea, 1882, p 33).

El término *regeneración* aparece ya con contenidos muy definidos en la obra de Picavea. Y la denuncia de los vicios, tanto como la fe en un «ser nacional» pleno de gloria y sobre todo de perspectivas de futuro será la base del regeneracionismo que achaca todos los males al caciquismo, la corrupción, y a la inoperancia de los políticos de la Restauración.

Las variedades del carácter español

Ahora bien, si estas son las características generales del carácter español, aparecen, dentro de esta unidad racial, y como resultado diferencial de las relaciones establecidas con el medio, grupos etnográficos que «son variedades, matices, tonos distintos de un solo pueblo». Una diversidad que emana directamente de la unidad, origen y causa de la primera. España, pues, no es «una suma de grupos», un conglomerado de pueblos, como pretenden los federalistas, sino un pueblo que engendra dentro de él variedades y matices, que lejos de desvirtuar el auténtico carácter nacional lo enriquecen» (*La Libertad*, n.º 1114).

Los grupos o «variedades raciales», que Macías hace coincidir con las regiones naturales españolas son siete: el lusitano que habita la vertiente occidental atlántica; el cántabro que puebla la vertiente septentrional cantábrica; el castellano viejo de la meseta del Duero; el castellano nuevo de la meseta meridional del Tajo y Guadiana; el aragonés del valle del Ebro; el andaluz que ocupa la depresión del Guadalquivir; y el provenzal, ibérico o levantino que se distribuye por la vertiente mediterránea. Sin embargo, no entra en el análisis de las especificidades propias de cada uno de ellos, reconociendo (y quejándose de ello) que el estudio etnográfico del pueblo español está aún por hacer.

C. LA UNIDAD Y/O DIVERSIDAD POLÍTICA

Dicha variedad geográfica y racial debe ser el fundamento de la articulación territorial y no puede ser obviada a la hora de establecer la configuración administrativa y política del España. «Las comarcas de un país, afirma Macías, ni son ni pueden ser invenciones caprichosas del arbitrio, sino creaciones naturales del país y de la raza»... porque «como en la Historia (y en todo), en la Geografía debe aspirarse siempre a las clasificaciones naturales de las cosas, huyendo de las divisiones artificiales y falsas». Crítica abierta a la división provincial vigente, fruto del liberalismo (1899, p 116).

Con base en estos criterios, nuestro catedrático, propone una ordenación regional de España (alternativa a la de 1833 entonces vigente), compuesta por ocho demarcaciones peninsulares, una más de las comarcas naturales, debido a la división en dos, por motivos históricos, de la vertiente cantábrica. Resultan así: 1. Cantabria (que engloba Asturias y Santander); 2. País Vasco que incluye parte de Navarra; 3. Aragón coincidente con el valle del Ebro en donde se incluye Logroño, parte de Navarra y de Soria, además de Zaragoza, Huesca y Teruel; 4. Castilla La Vieja, que se corresponde con la Meseta del Duero excluyendo, por tanto, a Santander; 5. Castilla la Nueva con Albacete y Extremadura; 6. Región levantina, abarca Cataluña, Valencia y Murcia; 7. Galicia; y 8. Andalucía.

El cientifismo y la racionalidad de la propuesta de Picavea hizo que, aunque no fuera llevada a la práctica, gozara de un gran prestigio en los ambientes geográficos educativos, y se repitiera sistemáticamente en los libros de texto hasta bien entrado el siglo XX (García Ballesteros, 1995, p. 26). Algunas de las propuestas, como la formación de una gran región englobando a las provincias castellanas y leonesas con exclusión de la provincia santanderina, han sido retomadas en la ordenación autonómica actual de España.

Pero la configuración territorial para que no quede vacía de contenido debe ir acompañada de una configuración política acorde. «La política, sobre todo la política democrática debe ser antes que nada la encarnación de la ley natural, ajustándose, nunca contrariando, a la realidad de las cosas. El Estado en su estructura interna está obligado a constituirse según el propio natural organismo de la nación» (*La Libertad*, n.º 1113).

La organización del Estado, pues, debe saber articular, conciliar y dar respuesta a la variedad natural pero dentro de la unidad, ya que todos los españoles somos y debemos ser ante todo ciudadanos españoles con los mismos derechos fundamentales, sometidos a una misma ley y a un mismo gobierno. Ahora bien, de la misma manera que España constituye una entidad propia, distinta e independiente de los otros pueblos o naciones, y por eso se rige por leyes adecuadas a su naturaleza, dentro de la nación existen regiones naturales geográficas, y grupos raciales diferenciados, por lo que «insensato parece someter a todo el país español a un régimen idéntico bajo la acción de una sola voluntad central y dentro de moldes uniformes». «El Estado no es, ni puede, ni debe ser una unidad absoluta, homogénea, uniforme» (*La Libertad* n.º 1113). Por tanto, sigue argumentando el profesor vallisoletano, «bajo el molde jurídico español... y por lo que a los intereses regionales respecta, gobiérnese el astur como astur, y como castellano el castellano, y el andaluz como andaluz, que ni es lógico ni puede ser justo someter cosas tan diversas a una igual regla de régimen, a una idéntica norma de derecho» (*La Libertad*, n.º 1116). ¿No estamos ante «el autogobierno» proclamado por las «nacionalidades y regiones» del Estado español, tal y como hoy se concibe constitucionalmente para el «Estado de las Autonomías»?

Unidad versus diversidad, dos conceptos que en el pensamiento picaveano, como hemos ido viendo, lejos de ser elementos antagónicos, se presentan fuertemente trabados, dando lugar a una idea de España políticamente articulada y opuesta a un centralismo esterilizante, aunque al mismo tiempo fuertemente cohesionada, descartando el desmembramiento federalista. Unos planteamientos que estaban ya presentes en el Manifiesto del Partido Demócrata (republicano) Progresista de 1880, donde se proclama «la existencia de la nación española, como poder único y supremo reunida en Cortes» pero, al propio tiempo, se afirma que «la unidad del Estado... no excluye, ciertamente, un amplio espíritu descentralizador». (Artola 1975, p. 116). Unas ideas que los federalistas radicales de Pi y Margall no comparten en absoluto, y que les impedirán adherirse al proyecto de la Unión Republicana, en 1896 (Artola, 1974, p. 391).

Como hemos señalado más arriba, la concepción de España mantenida por Picavea, a nuestro juicio, presenta una gran similitud con la realidad política actual emanada de la Constitución de 1978, que fue aprobada democráticamente por los españoles. Sin embargo, en la centuria anterior el país no estaba preparado para asumir semejante estructura política. El ensayo autonómico proyectado para Cuba, en un intento de conservar la isla unida a España, apenas pudo ponerse en marcha y no consiguió evitar la gran crisis de 1898. Una crisis, de la que hoy se cumplen cien años, relativizada actualmente por la historiografía en cuanto a los aspectos económicos se refiere, pero que indudablemente supuso una crisis de conciencia de lo que significaba «ser y sentirse español». «El frívolo optimismo oficial, el fácil patriotismo callejero, dejaron paso a una consternación universal... aquello no podía seguir sin provocar la extinción de España. Pero, ¿qué era España? A esta pregunta se contestó de forma muy varia: España era Castilla, España era África, España era una entelequia...» (Vicens Vives, 1960, p. 109).

Una cuestión que, como bien hace notar González de Cardedal (1984, p. 23), suscitó la reflexión de la mayor parte de los intelectuales de finales de siglo, y continuó hasta bien entrado el siguiente: «No entro en la cuestión, de por qué durante los últimos siglos los españoles nos hemos convertido en cuestión para nosotros mismos, y se nos ha tornado azarosa nuestra identidad. Ni tampoco en la cuestión de si España es o no problema, o si, por el contrario, tiene sólo problemas. Ni, finalmente, en el tema de nuestra pluralidad constitutiva, bien por razón de religión (judíos, moros y cristianos), o bien por razones de diversidad geográfica y cultural. Pero lo cierto es que casi todos los españoles lúcidos del último siglo se han tenido que ocupar de esta cuestión: Costa, Menéndez Pelayo, Ganivet, Unamuno, Ortega, Menéndez Pidal, Maeztu, Marañón, Madariaga, Américo Castro, Sánchez Albornoz».

Picavea siente y entiende España como una nación fuerte y unida, con un marco jurídico común para todos los ciudadanos que, antes que nada y por encima de todo, son españoles, pero a su vez organizada en regiones

con capacidad para gestionarse autónomamente. Estas ideas sobre «las propias pertenencias» aparecen en la bibliografía de Macías y en sus artículos de prensa. Y, desde la Historia y la Geografía, en sus libros de texto. ¿Cómo aparecerían en sus explicaciones de clase?, ¿cómo en su papel de «formador» de personalidades culturales, científicas, o simplemente humanas, en el Instituto Provincial de Valladolid?

REFERENCIAS

- ALONSO CORTÉS, N. (1916). *Viejo y nuevo. Artículos varios*. Valladolid: Editorial de la Viuda de Montero.
- ARTOLA, M. (1974). *Partidos y programas políticos 1808-1936. Los Partidos políticos*. Tomo I. Madrid: Aguilar.
- (1975). *Partidos y programas políticos 1808-1936. Manifiestos y programas políticos*. Tomo II. Madrid: Aguilar.
- CARR, R. (1970). *España 1808-1939*. Barcelona: Ariel.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GARCÍA BALLESTEROS, A. et al (1995). *Los desequilibrios socioeconómicos en la España de las Autonomías*. Barcelona: Masson.
- GONZÁLEZ DE CARDERAL, O. (1984). *España por pensar*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, Universidad de Salamanca y Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Salamanca.
- LADERO QUESADA, M. A. (1996). La Decadencia española. Historia de un tópico. *Historia* 16, 238 y 239.
- La Libertad*. Hemeroteca de *El Norte de Castilla*. Números 232, 1102, 1113, 1114, 1116 y 1864. Años 1881-1887.
- MACÍAS PICAVEA, R. (1882) *Apuntes y estudios sobre La Instrucción Pública en España y sus reformas*. Valladolid: Imprenta de Gaviria.
- MURO, J. (1892). *Apuntes didácticos para el estudio de la Historia Universal*. Valladolid: Hijos de J. Pastor.
- (1897). *Geografía Elemental. Compendio didáctico y razonado*. Valladolid: Hijos de J. Pastor.
- (1899). *El Problema Nacional. Hechos, causas y remedios*. Madrid: Librería de Victoriano Suárez.
- SANTOS OLIVER, M. Macías Picavea. A propósito de un libro. *La Vanguardia*, 9 de septiembre de 1916
- VICENS VIVES, J. (1960). *Aproximación a la Historia de España*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- VILAR, P. (1963). *Historia de España*. París: Librairie Espagnole.

CAMBIOS POLÍTICOS Y EDUCATIVOS EN TORNO AL 98: LAS MATEMÁTICAS EN LA SEGUNDA ENSEÑANZA (1898-1903)

M^a ROSA ROYO MALLÉN
FERNANDO VEA MUNIESA
Universidad de Zaragoza

SITUACIÓN HISTÓRICA

Además de la derrota militar, que culminó con la pérdida de las últimas colonias (Cuba y Filipinas)¹, la muerte de Antonio Cánovas en 1897 hizo que España entrase en un período de gran inestabilidad política, debido a un peor entendimiento entre conservadores y progresistas.

Una prueba de ello es el hecho de que, en el período de Septiembre de 1898 hasta el mismo mes de 1903 —conviene recordar que Sagasta fallece en enero de 1903—, se suceden seis gobiernos, si bien sólo los gobiernos presididos por Sagasta eran de tendencia progresista. Sus presidentes y los ministros, nueve en total, de quienes dependía la educación son los siguientes²:

Del 4 de octubre de 1897 al 4 de marzo de 1899:

Presidente del Consejo de Ministros: Práxedes Mateo Sagasta.

Ministros de Fomento:

José Álvarez de Toledo, conde Xiquena (4-10-1897/17-5-1898).

Germán Gamazo (18-5-1898/20-10-1898).

Práxedes Mateo Sagasta (interino) (21-10-1898/8-2-1899).

Vicente Romero Girón (9-2-1899/3-3-1899).

¹ Tratado de París de 10 de Octubre de 1898.

² Los datos están obtenidos de la *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana* (1908). Madrid: Espasa Calpe. Edición facsímil de 1988. 70 volúmenes. Voz «España», pp. 529 y ss.

Del 5 de marzo de 1899 al 21 de octubre de 1900:

Presidente del Consejo de Ministros: Francisco Silvela³.

Ministro de Fomento:

Luis Pidal y Mon (4-3-1899/17-4-1900).

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes⁴:

Antonio García Alix (18-4-1900/5-3-1901).

Del 22 de octubre de 1900 al 5 de marzo de 1901:

Presidente del Consejo de Ministros: Marcelo de Azcárraga.

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes:

Antonio García Alix (18-4-1900/5-3-1901).

Del 6 de marzo de 1901 al 5 de diciembre de 1902:

Presidente del Consejo de Ministros: Práxedes Mateo Sagasta.

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes:

Conde de Romanones (6-3-1901/5-12-1902).

Del 6 de diciembre de 1902 al 19 de julio de 1903:

Presidente del Consejo de Ministros: Francisco Silvela.

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes:

Manuel Allende Salazar (6-12-1902/19-7-1903).

Del 20 de julio de 1903 al 5 de diciembre de 1903:

Presidente del Consejo de Ministros: Raimundo Fernández Villaverde.

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes:

Gabino Bugallal Araujo (20-7-1903/4-12-1903).

De los nueve *ministros de educación* cinco dejaron su huella en la Segunda Enseñanza a través de sendos planes de estudios: Gamazo (1898), Pidal y Mon (1899), García Alix (1900), Conde de Romanones (1901) y Bugallal (1903)⁵. La rápida sucesión de estas disposiciones impidió, salvo en el últi-

³ Sobre Francisco Silvela y su falso talante reformador puede verse TUÑÓN DE LARA, M. (1986). *España: La quiebra de 1898 (Costa y Unamuno, en la crisis de fin de siglo)*. Madrid: Sarpe, pp. 20, 32, 62 y ss.

⁴ Antonio García Alix inaugura el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, desvinculándose del Ministerio de Fomento.

⁵ De los cinco planes de estudios, dos son de gobiernos progresistas (Gamazo y Romanones) y los otros tres son de gobiernos conservadores.

mo caso —uno de los más longevos con más de dos décadas de vigencia—, la ejecución completa de su curriculum⁶.

Este es ya un primer dato que confirma la incidencia negativa de la inestabilidad política, de la crisis social y económica, en el sistema educativo español, en particular en la secundaria, durante el cambio de siglo.

ANTECEDENTES EDUCATIVOS

El comienzo del curso académico 1898-99 estaba regido por el plan de estudios de Alberto Bosch, fechado el 12 de julio de 1895, de ideología conservadora, con Antonio Cánovas del Castillo en su último período en la presidencia⁷.

Este plan de estudios es de gran influencia en el período 1898-1903 debido a los continuos cambios curriculares producidos, puesto que servirá de referencia a las adaptaciones entre planes de estudios y a las disposiciones especiales⁸ que se adopten para los alumnos que realizaron sus estudios en este período.

El plan de 1895 establece que la Segunda Enseñanza se desarrolle a lo largo de cinco cursos, en cada uno de los cuales se cursan tres asignaturas, de las que una o dos por curso son de seis clases semanales y dos o una, respectivamente, son de 3 clases semanales con una duración de hora y media por clase.

Como punto clave de discrepancia educativa entre conservadores y progresistas en estas fechas habría que señalar que Alberto Bosch reincorpora el estudio de la asignatura de Religión en lugar de la de Derecho Usual que incluían los currícula de los dos planes progresistas de 1894.

Las asignaturas, su dedicación docente —en número de clases— y su ubicación curricular en cada curso es la que se muestra en el siguiente cuadro:

⁶ Un ejemplo de esta situación es la formación recibida por el matemático Julio Rey Pastor en el Instituto Provincial de Logroño entre 1898 y 1903, que se ha estudiado en VEA MUNIESA, F. (1990), La formación matemática elemental de Julio Rey Pastor, en ESPAÑOL GONZÁLEZ, L. (Ed.) (1990). *Estudios sobre Julio Rey Pastor (1888-1962)*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, pp. 249-291.

⁷ *Gaceta de Madrid*, 13 de julio de 1895. El plan de estudios sustituía al del progresista Juan López Puigcerver de 30 de noviembre de 1894, que había moderado sustancialmente la reforma planteada por el también progresista Alejandro Groizard y Gómez de la Serna el 16 de septiembre de 1894.

⁸ En ellas, entre otras cuestiones, se resuelve que los alumnos puedan concluir sus estudios en cinco años, puedan evitar el estudio de algunas asignaturas implantadas en los planes posteriores.

Asignatura	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º
Latín y Castellano	6	6	3/6 ⁹		
Francés			3		
Geografía e Historia	3	3	3		
Filosofía					6
Religión	3				
Matemáticas		6	6		
Física y Química				6	
Ciencias Naturales.....					12 ¹⁰

En resumen, un plan de estudios típico de los gobiernos conservadores, que no plantea ningún avance ni curricular ni metodológico y que, en su mirada atrás, tiene al plan de estudios de 13 de Agosto de 1880¹¹, del también conservador Fermín Lasala y Collado, como fuente de inspiración.

ASPECTOS EDUCATIVOS DE LOS PLANES DE ESTUDIOS

Los cinco planes vigentes en el período 1898-1903 y los correspondientes ministros promotores son los siguientes:

Germán Gamazo, 13 de Septiembre de 1898¹².

Luis Pidal y Mon, 26 de Mayo de 1899¹³.

Antonio García Alix, 20 de Julio de 1900¹⁴.

Conde de Romanones, 17 de Agosto de 1901¹⁵.

Gabino Bugallal Araujo, 6 de Septiembre de 1903¹⁶.

⁹ El plan de estudios no especifica si se trata de una asignatura diaria o alterna.

¹⁰ Se incluyen en este cómputo las asignaturas de Historia Natural, que incluye las Nociones de Fisiología e Higiene, y de Agricultura.

¹¹ El texto de este plan de estudios se encuentra recogido en la compilación legislativa de secundaria UTANDE IGUALADA, M. (1964). *Planes de estudio de Enseñanza Media (1787-1963)*. Madrid: Dirección General de Enseñanza Media-M.E.C., pp. 271-277.

¹² *Ídem*, pp. 321-340.

¹³ *Ídem*, pp. 343-353.

¹⁴ *Ídem*, pp. 357-369.

¹⁵ *Ídem*, pp. 389-400. Si bien este plan se complementa con el Real Decreto de 12 de abril de 1901, que puede consultarse en Utande (1964), obra citada, pp. 373-385, y con el Reglamento de los Institutos generales y técnicos de 29 de septiembre de 1901, publicado en el *Boletín Oficial de la Provincia de Logroño* en los días 8 y 14 de octubre de 1901.

¹⁶ UTANDE (1964), *op. cit.*, pp. 403-405. También se puede encontrar en la *Gaceta de Madrid* de 16 de septiembre de 1903.

Sería razonable exponer sintéticamente, mediante un cuadro¹⁷, las aportaciones de cada uno de los cinco planes promulgados en el período 1898-1903; pero, por su extensión, esto impediría descender al terreno concreto de los contenidos en Matemáticas y su evolución.

Así cabe sólo señalar alguno de los aspectos que pueden considerarse diferenciadores de esta época.

Una característica básica que debe señalarse es que tanto progresistas como conservadores —lo cual supone casi una novedad¹⁸ a lo largo del siglo XIX— proponen unos planes de estudios de mayor duración, seis cursos, salvo el conservador de 1899, en el que Pidal y Mon propone que se realice en siete cursos.

Esto permite que las asignaturas, aunque con menor dedicación semanal —habitualmente clases alternas, es decir, tres por semana—, se cursan de forma más continuada a lo largo de los cursos, posibilitando un aprendizaje más gradual. Lo que conlleva un número mayor de asignaturas por curso —normalmente cinco o seis—.

La asignatura de Religión aparece en los cinco planes de estudios —aunque en los planes progresistas de Gamazo y Romanones no sea obligatoria—, dejando de esa manera de ser uno de los caballos de batalla educativos entre conservadores y progresistas. Y unido a este tema la reivindicación progresista de estudios de Derecho Usual, que aparece en todos los planes —salvo el de 1899— como una parte de la asignatura de Filosofía o como una materia con entidad propia —plan de 1900—.

Además, se incluyen como asignaturas las de Dibujo y Gimnasia¹⁹, si bien el plan de estudios de 1899 las cataloga como *asignaturas voluntarias*. Además, la asignatura de Gimnasia incorpora los contenidos básicos de Fisiología e Higiene, salvo en los planes de estudios de 1901 y 1903, en los que figura como asignatura separada.

Por último cabe señalar que en los planes de estudios de 1900 y de 1901 —conservador y progresista respectivamente— aparece la posibilidad

¹⁷ Pueden verse los cuadros correspondientes en VEA MUNIESA, F. (1995). *Las Matemáticas en la enseñanza secundaria en España en el siglo XIX. Cuadernos de Historia de la Ciencia*, 9, 1 y II. Zaragoza: Seminario de Historia de la Ciencia y de la Técnica de Aragón-Universidad de Zaragoza, pp. 613 y ss.

¹⁸ Aunque hay algunos planes de estudios conservadores de seis cursos, la idea que preside la ideología moderada es la de dar los contenidos justos en el menor número posible de cursos. Los progresistas tienen tendencias más enciclopedistas, aprender cosas generales de muchas materias y a lo largo de un número de cursos suficientemente amplio que facilite la adquisición de conocimientos.

¹⁹ No se va a entrar en el tema de la influencia de las ideas educativas de la Institución Libre de Enseñanza, ni del papel que algunos institucionistas desarrollaron en la evolución del sistema educativo liberal; pero resultan bastante evidentes algunas interacciones.

de estudiar un segundo idioma extranjero —inglés o alemán— además del tradicional aprendizaje del francés²⁰.

Habría también que hacer notar una diferencia fundamental, aunque quizás más teórica que real, entre los planes de estudios de gobiernos conservadores y los de los progresistas: los requisitos de acceso a la Segunda Enseñanza. Siguiendo la tradicional línea de pensamiento, los conservadores sólo exigían los conocimientos de la Primera Enseñanza Elemental; mientras que los progresistas pedían los estudios de la Primera Enseñanza Superior²¹.

Quizás cabría concluir que, en un período de crisis institucional que también sacudió el terreno educativo haciéndolo inestable, los planes de estudios de Segunda Enseñanza muestran los mejores deseos de conservadores y progresistas por potenciar la educación como fundamento de regeneración nacional, olvidando algunas de sus diferencias y potenciando el currículum de secundaria con más asignaturas a lo largo de más cursos²².

LAS MATEMÁTICAS EN LA SEGUNDA ENSEÑANZA EN LA CRISIS FINISECULAR

Si se hace caso de alguna opinión más o menos autorizada, los alumnos accedían a la enseñanza secundaria con un escaso bagaje matemático:

«A la natural dificultad que tienen los alumnos para comprender la esencia de las demostraciones matemáticas, únese, por desgracia con mucha frecuencia, otra que procede de la falta de práctica en las cuatro primeras operaciones con los números enteros, lo cual entorpece la marcha de las explicaciones...»²³.

Esta inquietud hacia las deficiencias formativas de los alumnos en la enseñanza primaria venía siendo tradicionalmente admitida en los planes de estudios de secundaria, que, en algunos casos, trataban de corregir con

²⁰ También habría que señalar que los planes de estudios de 1901 y de 1903 incorporan la asignatura de Caligrafía, pero este hecho quizás pueda considerarse de menor influencia educativa.

²¹ La escasez de Escuelas de Primera Enseñanza Superior hacía que las pretensiones progresistas fueran más el anhelo de elevar el nivel de la enseñanza que una realidad posible.

²² Quizás esto pudiera entenderse como un cierto triunfo del modo de pensar progresista, pero en estos momentos históricos difícilmente puede escapar de la crisis ninguna ideología.

²³ SÁNCHEZ RAMOS, E. y SABRAS CAUSAPÉ, T. (1898). *Curso de Aritmética y Álgebra elemental*. Bilbao, 2.ª edición, p. xi. Los autores eran catedráticos de Matemáticas de Instituto y tienen numerosas obras publicadas con destino a sus alumnos, algunas con numerosas ediciones. Debe entenderse que *números enteros* es la denominación de la época para los números naturales.

la inclusión de repases de los contenidos de primaria o con la inclusión de asignaturas que cubriesen las deficiencias de algunas asignaturas, en particular las Matemáticas²⁴.

En el período 1898-1903, los cinco planes de estudios tienen clara la necesidad de dedicar alguna asignatura del curriculum de secundaria a consolidar los conocimientos previos de primaria. Así, el plan de 1898 establece en los cursos 1.º y 3.º —con tres lecciones semanales— las asignaturas de *Aritmética (primer curso)* y *Contabilidad* y de *Geometría (primer curso)* y *Contabilidad*, en las que se van a repasar los contenidos de primaria, además de aprender una asignatura tradicional en los *estudios de aplicación* como era la Contabilidad²⁵. Mientras que el plan de 1899 dedica los dos primeros cursos —con cuatro y tres lecciones semanales respectivamente— a la tarea de consolidación de los conocimientos matemáticos de primera enseñanza. El plan de estudios de 1900 retoma la idea de dos asignaturas de tres clases semanales en los dos primeros cursos, *Nociones y ejercicios de Aritmética* y *Nociones y ejercicios de Geometría*²⁶. El mismo objetivo, pero en una sola asignatura de tres clases semanales, *Nociones y ejercicios de Aritmética* y *Geometría*, persiguen los planes de 1901 y 1903²⁷.

Con esta explicación previa sobre alguno de los contenidos de las asignaturas de Matemáticas en la Segunda Enseñanza, se puede pasar a un análisis cuantitativo, en primer lugar, de la ubicación curricular de las Matemáticas que, en la secundaria, tradicionalmente se denominaron *Elementos de Matemáticas* y que abarcaron los conocimientos de Aritmética, Álgebra, Geometría y Trigonometría²⁸.

El número de clases, normalmente de hora y media de duración, dedicado al estudio de las Matemáticas en los cinco planes de estudios y su ubicación a lo largo de los cursos es la que se muestra en el siguiente cuadro:

²⁴ El plan de estudios de 23 de septiembre 1857 de Claudio Moyano, a lo largo de dos cursos con seis clases semanales, incluía una asignatura denominada *Ejercicios de primera enseñanza*; mientras que el de 21 de agosto de 1861 del Marqués de Corvera incluía dos asignaturas en los dos primeros cursos de Segunda Enseñanza cuyos títulos, *Principios y ejercicios de Aritmética* y *Principios y ejercicios de Geometría* (3 clases semanales), evidencian la repetición de aquellos contenidos matemáticos que se impartían en los dos niveles de enseñanza primaria.

²⁵ Resulta novedoso el uso de una parte del tiempo docente de las asignaturas tradicionales de Matemáticas (Aritmética, Álgebra, Geometría y Trigonometría) para el aprendizaje de una aplicación de la Aritmética —Aritmética Mercantil— como es la Contabilidad.

²⁶ En parte es una idea similar a la del plan precedente de 1899, pero su origen histórico puede señalarse en el plan del Marqués de Corvera de 1861.

²⁷ Debe tenerse en cuenta que esta reducción del repaso de los conocimientos básicos de matemáticas puede justificarse en el hecho de que el plan de 1901 exigía la Primera Enseñanza Superior para acceder a la secundaria. El plan de 1903 no señala los requisitos de acceso.

²⁸ La mayoría de los libros de texto utilizados en Segunda Enseñanza tienen el título *Elementos de Matemáticas* y como subtítulo añaden alguna de las cuatro áreas estudiadas.

	1898	1899	1900	1901	1903
1.º	3* ²⁹	4	3*	3	3
2.º	3	3	3*	3	3
3.º	3*	3	3	6	6
4.º	3	3	3	6	6
5.º		3			
6.º		3			

Se observa que los planes con menor carga lectiva en Matemáticas son los de 1898 y 1900, progresista y conservador respectivamente, mientras que los otros tres tienen una dedicación a las Matemáticas un cincuenta por ciento superior. Sin embargo, sobre el número total de clases, hay que valorar los altos porcentajes de los planes conservadores de 1899 y 1903, un 17'7% y un 18'3% respectivamente³⁰.

En otro aspecto, conviene señalar alguna diferencia metodológica.

Dejando a un lado los cursos de Matemáticas de repaso de la enseñanza primaria, tradicionalmente, los *Elementos de Matemáticas* propios de la Segunda Enseñanza se estudiaban en dos cursos, impartándose *Aritmética* y *Álgebra* en el primero y *Geometría* y *Trigonometría Rectilínea* en el segundo.

Esta es la ordenación que presentan los planes de estudios de 1898 y de 1900, si bien el primero, el plan Gamazo, intercala las asignaturas de repaso de la primaria —cursos 1.º y 3.º— y añade el aprendizaje de contabilidad, en lugar de ponerlos en los dos primeros cursos como hace el plan de García Alix.

Sin embargo, los planes de estudios de 1901 y de 1903 —éste es una copia en versión reducida de aquél— introducen el estudio de la *Geometría* antes que el del *Álgebra*, sin justificar la medida, pero probablemente debido al grado superior de abstracción de esta disciplina —frente al carácter más intuitivo y real de aquélla— y la consiguiente necesidad de un mayor nivel de madurez intelectual de los alumnos.

²⁹ Las asignaturas señaladas con (*) se impartían en clases de una sola hora de duración. El plan de estudios de 1899 es el único que tenía 7 cursos, pero en el séptimo no se impartían Matemáticas.

³⁰ Si bien hay que tener en cuenta que los planes de 1900 y 1901 incrementaron el número global de clases, debido a las asignaturas añadidas que querían potenciarse (Dibujo, Gimnasia...). Por el contrario, el plan de estudios de 1899 no incluía ese tipo de asignaturas en el curriculum obligatorio y el plan de 1903 les dedicaba apenas 15 clases (el de 1900 les adjudicaba 42 clases de una hora y el de 1901 establecía 31 clases de hora y media obligatorias más 9 clases voluntarias de Dibujo).

Pero lo que probablemente signifique una de las aportaciones más modernas para la educación matemática es el planteamiento del plan de estudios de Pidal y Mon en 1899, que propone un aprendizaje gradual, adecuando los contenidos a impartir con la capacidad de los alumnos. Es decir, en los primeros cursos se comienza con el repaso de las Matemáticas de la enseñanza primaria y paulatina y simultáneamente se van ampliando dichos contenidos en las cuatro áreas que conforman los *Elementos de Matemáticas*³¹.

Para corroborar lo dicho del plan de estudios de 1899, nada es más ilustrativo que reproducir los contenidos que se señalan para cada uno de los seis cursos en los que se imparten las Matemáticas:

«Primer curso.— *Aritmética práctica*: Las cuatro operaciones fundamentales con números enteros y decimales. Ejercicios variados.

Segundo curso.— *Aritmética práctica*: Fracciones ordinarias y decimales y conversión de unas en otras. Sistema Métrico. *Geometría*: Líneas rectas. Ángulos. Polígonos en general. Circunferencias y círculo. Triángulos. Ejercicios variados, sin demostración.

Tercer curso.— *Aritmética*: Teoremas fundamentales de las cuatro operaciones (sin demostración). Divisibilidad. Números primos. Máximo común divisor. Mínimo común múltiplo. Elevación a potencias. Cuadrado y raíz cuadrada. Cubo y raíz cúbica (la práctica), sin demostración. *Geometría*: Figuras planas en general. Rectas proporcionales. Semejanzas de polígonos. Áreas.

Cuarto curso.— *Aritmética*: Cantidades proporcionales y proporciones. Regla de tres simple por el método de las proporciones. Aplicaciones. *Álgebra*: Lenguaje algebraico. Las cuatro operaciones con monomios. Fracciones monomias. Ecuaciones de primer grado con una incógnita. *Geometría del espacio*: Perpendiculares y oblicuas a un plano. Paralelismo de las rectas y de los planos. Ángulos diedros y triedros.

Quinto curso.— *Aritmética*: Interés simple. Descuento. Aligación. Regla conjunta. *Álgebra*: Operaciones fundamentales con polinomios. Sistema de dos ecuaciones de primer grado con dos incógnitas. *Geometría*: Poliedros. Cuerpos redondos. Áreas y volúmenes

Sexto curso.— Repaso de los cursos anteriores. *Álgebra*: Discusión de las ecuaciones de primer grado con una incógnita. Resolución de ecuaciones de segundo grado con una incógnita. Progresiones, logaritmos y aplicación al interés compuesto. Elementos de *Trigonometría Rectilínea*. *Cosmografía elemental* (sin demostración), 10 lecciones».³²

Observando los contenidos matemáticos, que presenta el plan de Pidal y Mon, no hay mayor novedad que la de incluir las diez lecciones de *Cos-*

³¹ Probablemente esta idea de acomodar los contenidos a la capacidad de los alumnos es la que recoge el Conde de Romanones en el plan de estudios de 1901 para invertir el orden de estudio del Álgebra y de la Geometría.

³² Las negritas que resaltan las distintas ramas de las Matemáticas no están en el texto original. Habría que señalar que, salvo la asignatura de primer curso que tiene cuatro clases semanales, las otras cinco son de tres clases semanales (lección alterna de una hora y media).

mografía. Incluso, quizás porque no desciende a un programa más pormenorizado, los contenidos son inferiores a los de algunos de los libros de texto de la época.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Con más de medio siglo de experiencia en la Segunda Enseñanza, su planteamiento parece no estar todavía claro en la clase política. Este hecho se hace todavía más patente en momentos de crisis como la vivida en la España de 1898. Además, la educación, como pilar del sistema burgués, es uno de los escaparates en los que mostrar los deseos de renovación social y, puesto que el coste es bajo, uno de los laboratorios donde experimentar los cambios ideológicos y socio-políticos.

EL BACHILLERATO FEMENINO EN LA PRIMERA ETAPA FRANQUISTA

CLARA REVUELTA GUERRERO
RUFINO CANO GONZÁLEZ
Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

No descubrimos nada nuevo cuando afirmamos que la historia de la educación es producto de la historia política de los pueblos. Pero no hemos de olvidar que la incidencia de los sistemas políticos en los sistemas educativos no se resuelve únicamente marcando las directrices por las que discurren éstos, sino también por la presión que la *intelligentsia* política ejerce en la mentalidad social de los educandos.

Directrices y presión sobre la mentalidad social de la población española, principalmente femenina, se utilizaron por el régimen franquista para afianzar a la mujer en una forma de actuar, de pensar, de sentir y querer (en definitiva, de ser) que respondiera a los fines e ideología del, por el mismo régimen denominado, Movimiento Nacional. En este sentido la «Junta de Defensa Nacional de España» no perdió el tiempo al dictar el Decreto, de 23 de septiembre de 1936, por el que se suprimía la coeducación en los Institutos de Bachillerato¹; con ello se iniciaba una nueva etapa de discriminación educativa de la mujer.

¹ El Decreto a que hacemos referencia en el texto se hacía eco de disposiciones anteriores, dictadas por la misma Junta de Defensa Nacional, que «encaminadas a la moralización de las costumbres» habían dictado la supresión de la coeducación «en los centros de enseñanza secundaria y similares» y hacía extensiva esa supresión al profesorado de los mismos, dictando medidas para que llegase a ser efectiva (*Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España*, del 25 de septiembre, 1936).

LAS FINALIDADES POLÍTICAS DEL NUEVO BACHILLERATO

Entre las primeras normas legislativas que había de organizar la «Nueva España» a que aspiraba el franquismo, se encuentra la *Ley Reguladora de los estudios de Bachillerato*, de 20 de septiembre de 1938², o ley de bases, dictada por el Ministro de Educación Nacional, y vigente hasta el 26 de febrero de 1953, en que se promulgó la nueva ley sobre ordenación de la Enseñanza Media.

No era puro azar comenzar por regular este nivel educativo y dejar para momentos posteriores el ocuparse de los otros niveles (primario y superior). Existían intereses urgentes que avalaban tal medida:

«El Nuevo Estado tiene la altísima preocupación de revisar los problemas capitales de orden espiritual...

Iniciase [el cambio de la política educativa] con la reforma de la parte más importante de la Enseñanza Media —el Bachillerato Universitario— porque el criterio que en ella se aplique ha de ser norma y módulo de toda la reforma, y porque una modificación profunda de este grado de Enseñanza es el instrumento más eficaz para, rápidamente influir en la transformación de una Sociedad y en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras»³.

EL PAPEL QUE EL FRANQUISMO RESERVABA A LA MUJER ESPAÑOLA

En la ley reguladora del nuevo Bachillerato no se encuentran referencias específicas a las niñas, que diferencien aquel por razón de género⁴. El plan de estudios diseñado por esta disposición oficial se presenta común a niños y niñas. Sin embargo, algunos textos del preámbulo a la ley y el punto 11 de su artículo preliminar admitían en una «lectura entre líneas» la diferenciación que posteriormente se le dio. Textos alusivos a los fines que la ley preveía para estos estudios, como procurar «la disminución de la excesiva afluencia hacia las profesiones liberales», en un país donde la mujer se encontraba, en su mayoría, ausente de las mismas; o como el de «poner de manifiesto la pureza moral de la nacionalidad española», que

² *Boletín Oficial del Estado*, del 23 de septiembre, 1938.

³ Preámbulo a la Ley Reguladora de los estudios del Bachillerato.

En relación con la preferencia que el régimen franquista demostró por la juventud, y principalmente por la juventud universitaria, véase REVUELTA GUERRERO, R. C. y CANO GONZÁLEZ, R.: La educación Superior y el "Movimiento Nacional". Política de incidencia, en X Coloquio de Historia de la Educación (1998): *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*, Murcia: Sociedad Española de Historia de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Murcia. pp. 277-284.

⁴ Indudablemente salvando la supresión de la coeducación en los Institutos de Bachillerato, establecida con anterioridad.

servía de justificante a la presencia intensiva en el plan de estudios de materias orientadas a la formación clásica y humanística «acompañada por un contenido eminentemente católico y patriótico», avalan nuestro aserto. No olvidemos que España se presentaba como un país donde, por tradición, no sólo la Iglesia y la clase política conservadora, sino también muchos hombres con escasa o ninguna creencia religiosa, habían venido marcando a la mujer un rol de subordinación al hombre en el seno de la sociedad española⁵, y que resaltaban

«la figura de la mujer y principalmente de la mujer madre, por su papel en la familia y en la sociedad, como pieza clave para la pervivencia de los valores cristianos [...], o para] la pervivencia de valores simplemente humanos»⁶.

Textos anteriores y posteriores a la ley, dictados por los ideólogos del Régimen confirmarán nuestra hipótesis. Antes de la promulgación de la Ley, Raimundo Fernández Cuesta declaraba el 23 de enero de 1938, en el acto de clausura del II Consejo Nacional de la Sección Femenina, celebrado en Segovia:

«(José Antonio! [...] pienso en las palabras tan bellas y sentidas que os diría a vosotras, mujeres españolas; [...] os diría a vosotras cómo no queremos que las mujeres sean meras destinatarias de piropos y galanterías, cómo no queremos que tampoco seáis aspirantes a cargos que sólo al hombre le corresponde desempeñar, sino que cumpláis vuestro magnífico destino de mujer en la vida, como esposa, como madre, como hija, con equilibrio armónico de todas las cualidades y de todas las virtudes inherentes a vuestra femineidad»⁷.

Después de la promulgación de la Ley, Pilar Primo de Rivera, portavoz de la ideología del régimen entre las mujeres falangistas, afirmaba en el discurso que pronunció ante Franco y 10.000 mujeres afiliadas a Sección Femenina, al término de la guerra, en Medina del Campo:

«Estamos aquí reunidas sólo para festejar vuestra victoria y honrar a vuestros soldados. Porque la única misión que tienen asignada las mujeres en la tarea de la Patria, es el hogar. Por eso ahora, con la paz, ampliaremos la labor iniciada en nuestras escuelas de formación, para hacerles a los

⁵ Véase a este respecto REVUELTA GUERRERO, R. C. (1997). La imagen de "mujer" en los sermonarios de la Restauración, en *Mentalidad social y educación en la Restauración (1874-1917). La imagen de hombre, sociedad, cultura y educación en la oratoria sagrada de la época*. Secretariado de Publicaciones e intercambio científico. Universidad de Valladolid, pp. 370-448.

⁶ *Ibidem*, pp. 433-434.

⁷ FERNÁNDEZ CUESTA, R. (1938) En el acto de clausura del II Consejo Nacional de la Sección Femenina. Discurso pronunciado en Segovia el 23 de enero de 1938. En, el mismo, *Intemperie, Victoria y Servicio. Discursos y escritos*. Madrid: Ediciones Prensa del Movimiento, p. 60.

Es precisamente, en este II Consejo Nacional de la Sección Femenina, cuando se toman los primeros acuerdos para «dotar a todas las españolas de una formación adecuada y completa para sus vidas de mujeres». Cfr. HIERRO, L. (1955) *Formación del Espíritu Nacional (Maestras)*. Madrid: «Omnia» Preparaciones del Magisterio, p. 71.

hombres tan agradable la vida de familia, que dentro de la casa encuentren todo aquello que antes les faltaba, y así no tendrán que ir a buscar a la taberna o en el casino los ratos de expansión.

Enseñaremos a las mujeres el cuidado del hogar, porque es una pena que mueran tantos niños que son siervos de Dios y futuros soldados de España. Les enseñaremos también el arreglo de la casa y a conocer las labores artesanas y la música. Les enseñaremos este modo de ser que quería José Antonio para todos los españoles, para que así ellas, cuando tengan hijos, formen a los pequeños en el amor de Dios, y en esta manera de ser de la Falange. Y a la vuelta de una generación, por obra de ellas, aquel niño que desde chiquitín llevó puesto el uniforme, el que desde sus cuentos infantiles oyó la historia de la guerra y del Caudillo y la vida y muerte de José Antonio, cuando llegue a mayor será un hombre cabal y tendrá ya metido dentro de sí este estilo de nuestra Revolución»⁸.

La Delegada Nacional de la Sección Femenina, a lo largo de sus discursos y escritos, irá matizando la imagen mental que tiene de la mujer, trayendo a nuestra memoria ecos de otros discursos, característicos de la Restauración borbónica. En este sentido, no encontramos diferencia entre ambos tipos de discursos (el de la *intelligentsia* de la Iglesia de las épocas precedentes y el de los ideólogos del régimen de la primera época franquista) cuando se refieren a la subordinación de la mujer al hombre o a su importancia como elemento fundamental para la pervivencia del orden establecido. Tampoco hay diferencia respecto a su imagen sobre la inferioridad intelectual de la mujer que expresa durante la lección que pronunció ante el primer Consejo Nacional del Servicio Español del Magisterio (S.E.M.):

«El caso de las mujeres no puede ser de ninguna manera como el de los hombres.

La mujer tiene un único fin que cumplir en la vida, y, por lo tanto, encaminadas a cumplir ese solo fin han de ir todas las normas que se le den para el desenvolvimiento de la misma»⁹.

En el mismo texto, completando esta imagen de la mujer, afirmará:

«... yo no aspiro a que mi lección sea una perfecta pieza de oratoria, ni a descubriros nuevas verdades. Las mujeres nunca descubren nada; les falta desde luego el talento creador, reservado por Dios para inteligencias varoniles; nosotras no podemos hacer nada más que interpretar mejor o peor lo que los hombres nos dan hecho»¹⁰.

⁸ PRIMO DE RIVERA, P. (1939). Pilar dijo en Medina del Campo ante las 10.000 camaradas (1939), en, la misma (s.a.): *Discursos, Circulares, Escritos*. Madrid: Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S., pp. 152-153.

⁹ PRIMO DE RIVERA, P. (1943). Lección pronunciada en el primer Consejo Nacional del S.E.M. (febrero, 1943), en *Discursos, Circulares, Escritos ...*, pp. 195-199.

¹⁰ *Ibidem*.

Las mismas ideas podemos encontrarlas en otras instancias. Enrique Herrera Oria escribe en 1941:

«La mujer debe ocuparse de los trabajos de casa y prepararse para su futura misión de madre. La mujer puede y debe ser también culta en muchos casos. Por tanto, como dice Luis Vives, la preparación de la mujer para la vida debe ser específica y separada del hombre, ya que tiene distintas cualidades fisonómicas y anímicas, y que va a cumplir una misión distinta de la del hombre»¹¹.

Ahora bien, esta imagen de la misión de la mujer en la sociedad defendida por el régimen, no se inspiraba únicamente en los viejos modelos difundidos por la Iglesia. Otro modelo parece alumbrar esa imagen. Nos referimos al modelo italiano ofrecido por Mussolini. Herrera Oria hace frecuentes alusiones al mismo en su reflexión sobre el nuevo Bachillerato. Cuando formula la misión de la mujer afirmará: «Con gran acierto, Mussolini ha sentado el principio de que hay que reducir el número de mujeres empleadas, para que se dediquen a su misión principal, que es el gobierno de la familia»¹². Veladamente se hace referencia al mismo en el preámbulo de la *Ley Reguladora de los estudios del Bachillerato*:

«El Nuevo Estado tiene la altísima preocupación de revisar los problemas capitales de orden espiritual, reafirmando el sentido de nuestra tradición con la experiencia de tendencias nuevas, largamente aplicadas en países que ocupan un lugar preeminente en el orden de la cultura»¹³.

La incógnita se desvela cuando la misma ley establece el italiano o el alemán como una de las dos lenguas vivas que ha de estudiar el alumno de forma obligatoria, y se justifican (disimulando las motivaciones ocultas) presentando como fin de esa obligatoriedad el de asegurar «el acceso a las producciones literarias y científicas extranjeras».

Una nueva disposición, haciéndose eco de esa imagen de mujer, marcará las líneas diferenciadoras entre el Bachillerato femenino y el masculino. Nos referimos a la *Orden de 31 de octubre de 1940*, sobre el régimen interno de los Institutos de Enseñanza Media, dictada por el Ministerio de Educación Nacional, siendo ministro José Ibáñez Martín. En ella, mientras se postula, para los institutos masculinos, la organización de talleres de carpintería, encuadernación, trabajos agrícolas, plantaciones de árboles, cultivos de granja o trabajos de iniciación en las industrias más útiles (de mecánica o electricidad), para los femeninos se pide «que las jóvenes se formen en las disciplinas del hogar», es decir, en labores, confección de ropas, bordados, puercultura y artes domésticas¹⁴.

¹¹ HERRERA ORIA, E. (1941). *Historia de la Educación Española*. Madrid: Ediciones Veritas, p. 437.

¹² *Ibidem*, p. 437.

¹³ *Ley Reguladora de los estudios del Bachillerato ...*

¹⁴ HERRERA ORIA, ENRIQUE: *Op. cit.*, p. 424.

LOS ANTECEDENTES DE LA ORIENTACIÓN QUE EL FRANQUISMO DA AL BACHILLERATO FEMENINO

No es ajena a la imagen mental que el Antiguo Régimen desarrolló acerca de la mujer, la de orientar su educación al rol a que la sociedad le destinaba. Testimonio de ello son las *escuelas de amiga* como *escuelas rurales de niñas*, donde éstas aprendían «las labores del hogar y el conocimiento de la doctrina»; labores del hogar identificadas como «labores propias de su sexo» y de las que tenemos constancia a través de la literatura y el arte¹⁵.

Sin embargo, los antecedentes más directos, en nuestra patria, de esa formación en las disciplinas del hogar, los encontramos en la *Escuela de Maternología y Puericultura* de Madrid (por cuya creación tanto insistió Manuel Tolosa Latour), en la *escuela menagère* de Derroñadas (Soria), y en la *Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer*, de Madrid. La primera fue creada a comienzos de 1918 «como resultado de la sensibilidad del Ayuntamiento acerca de los problemas de la infancia y de la madre lactante», y tuvo dos manifestaciones:

«... una de Puericultura popular, inaugurada en 1918, dirigida a señoritas y mujeres madres, desarrollándose las lecciones los domingos. La otra de Puericultura escolar, se inicia en 1920, impartándose las enseñanzas a las niñas de las últimas secciones de la escuela primaria, con la intención de colocarlas «en condiciones de poder defender, cuando lleguen a ser madres, la vida de sus hijos»¹⁶.

La segunda, fundada por iniciativa particular en una comarca de gran emigración a Latinoamérica, fue costeada por un filántropo soriano —D. Hermenegildo García—, y dirigida por las hermanas de San Vicente de Paul, funcionaba como complementaria de una escuela de niñas a finales de la tercera década de nuestro siglo¹⁷. La tercera, que funcionaba en

¹⁵ REVELTA GUERRERO, R. C. y CANO GONZÁLEZ, R.: Las escuelas de amiga. Variantes y valores históricos. Artículo en prensa.

¹⁶ REVELTA GUERRERO, R. C. (1992). La formación de la mujer como madre a comienzos del siglo XX, en MARCO LÓPEZ, A. (Coord.). *Simposio Internacional Muller e Cultura*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, pp. 239-246.

¹⁷ MANRIQUE, G. (s.a.): *La enseñanza «menagère»*. Madrid: El Magisterio Español, pp. 27/28.

Según este mismo autor en la escuela de Derroñadas se cursaban las enseñanzas de:

- a) Corte y confección de prendas de vestir para personas adultas.
- b) Enseñanzas de cocina y valor nutritivo de los alimentos.
- c) Lavado, planchado y repaso de las ropas.
- d) Economía doméstica, contabilidad.
- e) Educación artística: música, canciones populares, dibujo y confección de flores artificiales.
- f) Distribución de los muebles de una casa y decorado de la misma.

Madrid, por la misma época que la anterior, fue reorganizada por Real Decreto de 15 de junio de 1929, al tiempo que se ordenaba que la Escuela del Hogar se instalase en el edificio de la Normal de Maestras. Los estudios que en ella se cursaban se organizaban en tres categorías: a) estudios generales; b) estudios de aplicación; y c) estudios especiales. Su orientación profesional hacía que desbordara la mera preparación en las disciplinas del hogar¹⁸.

Sin embargo no fue España la pionera en organizar la formación de la mujer en estas disciplinas. Otras naciones se le adelantaron:

«En los Estados Unidos de América, Suecia, Inglaterra, Holanda, Suiza, Bélgica y en otros países extranjeros, la enseñanza menagère se halla perfectamente organizada y articulada con las escuelas primarias y secundarias de niñas.

Es más, en alguno de estos países se han creado centros superiores educativos, donde se forma el profesorado especial, en su mayor parte compuesto de una selección de maestras especializadas en enseñanzas de la mujer, que se encargan después de dar las clases especiales de enseñanza *menagère* en las escuelas rurales y urbanas de niñas»¹⁹.

En definitiva, las distintas modalidades que el régimen franquista introdujo para la formación de la mujer española en las disciplinas del hogar, ya habían sido ensayadas antes. La encargada de coordinar esas enseñanzas y de prever los materiales necesarios para ello fue la Sección Femenina, principalmente a través de la Regiduría de Prensa y Propaganda (Departamento de Editorial, que se ocupaba, entre otras publicaciones, de la edición de libros de texto básicos para las enseñanzas de las que estaba encargada), la Regiduría Central de Cultura (Departamento de Escuelas de Hogar que, aparte de la organización de cursos diversos y de la capacitación del profesorado, se ocupaba de la organización y funcionamiento

g) Cuidado de los niños.

Su influencia se extendió en varios pueblos de la comarca, incluida la villa de El Royo, contribuyendo con sus enseñanzas a elevar el nivel «cultural, refinamiento y educación» de los mismos. *Ibidem*, pp. 28-29.

¹⁸ Según Manrique de Lara:

«Los estudios generales comprenden: Higiene y puericultura, remedios caseros, cuidados a enfermos, economía y contabilidad domésticas, entretenimiento y confección de ropa de uso diario y arte culinario.

Son estudios de aplicación: Dibujo lineal y artístico, miniatura y esmalte, trabajos en asta y cuero, corte y confección de vestidos y ropa blanca, confección de sombreros, corsés, confección de flores artificiales, encajes, bordados a mano y a máquina, labores.

Estudios especiales: Taquigrafía y mecanografía.» Cfr.: MANRIQUE, G.: *op. cit.*, pp. 24-25. La diferencia entre enseñanza «profesional» y enseñanza «menagère» se encontraba en que la primera preparaba a la mujer para el ejercicio de una profesión u oficio; mientras que la segunda se entendía necesaria a todas las mujeres y, por lo mismo, englobada en la enseñanza general femenina.

¹⁹ *Ibidem*, p. 9.

de estas escuelas en Institutos de segunda enseñanza y sus filiales, Institutos laborales, Escuelas de Comercio, etc.), la Regiduría de Juventudes, encargada de formar a toda la juventud femenina de España de acuerdo con las enseñanzas que le fueron encomendadas por la *Ley de 6 de diciembre, de 1940* (Departamento de Escolares que atendía todo lo relativo con la extensión de esa formación a todos los Centros de primera y segunda enseñanza, entre otros temas afines), el servicio de las Cátedras Ambulantes «Francisco Franco» (destinadas a llevar a los pueblos y aldeas más abandonadas enseñanzas y actividades encaminadas, tanto a elevar su nivel de vida espiritual, cultural, sanitario y social, como a mejorar la economía doméstica), y el Servicio Social de la Mujer (que creado por *Decreto de 7 de octubre de 1937*, establecía, para las mujeres de quince a treinta y cinco años, un tiempo de seis meses de prestación, de los cuales los tres primeros integraban la fase de formación que las mujeres recibían en las Escuelas de Hogar de cada provincia, o en régimen de internado en las escuelas de La Mota, Peñaranda y El Pardo)²⁰.

LA FORMACIÓN EN LAS ENSEÑANZAS DEL HOGAR EN EL BACHILLERATO DE LA PRIMERA ETAPA FRANQUISTA

Centrándonos en las denominadas «Enseñanzas del Hogar» que junto con la formación política, la formación religiosa, y la educación física, serían para dar a la educación franquista la impronta del régimen, cabe señalar lo siguiente:

En primer lugar, por lo que respecta al plan que organizaba estos estudios, las distintas disciplinas que integraban las Enseñanzas del Hogar se distribuían a lo largo de los siete cursos en que se estructuraba el Bachillerato, si bien, a partir de la *Orden de 11 de julio de 1950*, por la que se establecen normas para el desarrollo del plan de estudios de Escuelas de Hogar en Institutos nacionales de Enseñanza Media, pasan a desarrollarse en seis cursos distribuyéndose, junto con la *Formación Política* y la *Educación Física*²¹, del siguiente modo:

²⁰ Para mayor información acerca de las competencias de las diversas regidurías y sus departamentos, así como de los servicios realizados en 1961, véase el informe de la Delegación Nacional de la Sección Femenina, que aparece en el Informe elevado ante el pleno del IX Consejo Nacional de F.E.T. y de las J.O.N.S. por el Vicesecretario General del Movimiento (1963): *Resumen de las actividades de la Secretaría General del Movimiento*. Madrid: Delegación Nacional de Prensa, Propaganda y Radio. Ediciones del Movimiento. pp. 63-95. Referencias en el texto correspondientes a las pp. 71, 75, 84, 90, 79, 80.

²¹ La *Formación Política* y la *Educación Física* aparecen junto con las demás materias que integran las llamadas *Enseñanzas del Hogar*, en la *Orden de 11 de julio de 1950* a que hemos hecho referencia en el texto. El *Programa de Enseñanzas del Hogar para el Bachillerato*, editado por la Delegación Nacional de Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S., en 1951, sólo incluye la *Formación Política* junto a las *Enseñanzas del Hogar*.

DISTRIBUCIÓN DE MATERIAS POR CURSOS 1951

Disciplina	Curso											
	1.º		2.º		3.º		4.º		5.º		6.º	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
Formación Familiar y Social	10	0,5	10	0,5	10	0,5						
Higiene	4	0,5	4	0,5								
Labores	32	1	32	1	32	1	16	1				
Música	16	1	16	1	16	1	16	1				
Formación Política	18	1	18	1	18	1	22	1	22	1	22	1
Educación Física	(3)		(3)		(3)		(3)		(3)		(3)	
Corte y Confección (4)					16	1			9	1	10	1
Trabajos Manuales					6	1			8	1		
Cocina (4)									9	1	9	1
Economía Doméstica									6	1	10	1
Medicina Casera											6	0,5

(1) Número de lecciones a desarrollar durante el curso. (2) Tiempo en horas de duración de la lección. (3) No especificados el número de lecciones ni el tiempo de duración de las mismas en el programa de 1951. (4) Las lecciones incluyen ejercicios prácticos.

(Elaboración de los autores).

Otra característica a tener en cuenta en este *Plan de Estudios de Escuelas de Hogar en Enseñanzas Medias*, es la uniformidad de contenido y metodologías con que se desarrollaban estas enseñanzas en todos los centros de este nivel dentro del territorio nacional, dado que las normativas que las regían emanaban de un organismo con capacidad para imponer obediencia y disciplina a sus afiliadas, de donde provenía el profesorado encargado de impartirlas²². Ese profesorado, por otra parte, había sido formado para esta misión en los centros de formación de instructoras que la Sección Femenina tenía al efecto.

Del peso que estas enseñanzas tenían en el expediente académico y en el futuro (tanto educativo como laboral) de la alumna, nos da idea el hecho de que se constituían en llave de todos aquellos estudios posteriores y empleos que para iniciarlos, o desarrollarlos, se exigiese la presentación del título de Bachiller. En efecto, la *Orden de 11 de julio de 1950* establecía en su artículo 9º:

²² El nombramiento de Profesora de Enseñanza de Hogar de un centro lo realizaban las Delegaciones Provinciales de la Sección Femenina a que correspondiera el centro. Así era establecido por el art. 31 de la *Orden de 11 de julio de 1950*, que fijaba las normas para el desarrollo del Plan de Estudios de Escuelas de Hogar en Institutos Nacionales de Enseñanza Media.

«9.º Será necesario para la obtención del título de Bachiller, exhibir el certificado en el que se acredite haber aprobado los seis cursos [se refiere a las Enseñanzas de Hogar] o Reválida, según el caso, certificado que será expedido por la Delegación Nacional de la Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S. con el visto bueno de los señores Directores de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media; están exentos de la presentación de dicho certificado aquellas estudiantes que verificaron sus estudios de Enseñanza Media con anterioridad al curso académico de 1944-1945»²³.

Incluso para iniciar estudios profesionales de nivel medio, para los que únicamente era preciso haber superado los cuatro primeros cursos del Bachillerato, se exigía, igualmente, la certificación de tener aprobados los cuatro primeros cursos de Enseñanzas de Hogar, como ocurría con los estudios de Magisterio:

«10.º No será admitida la matrícula de ingreso en las Escuelas del Magisterio si la solicitante no justifica mediante certificado especial tener aprobado hasta el cuarto curso del plan de estudios de Enseñanzas de Hogar, documento que será expedido en igual forma como se determina en el número anterior»²⁴.

Para prevenir casos especiales de aspirantes a ingresar en las Escuelas Normales Femeninas que no hubieran cursado anteriormente esas enseñanzas, la Orden preveía también la convocatoria de exámenes extraordinarios de los cuatro primeros cursos de Enseñanzas de Hogar, en el mes de enero²⁵.

El peso horario que tales enseñanzas tenían en el conjunto de disciplinas a impartir en la semana era de tres horas semanales como mínimo para los cuatro primeros cursos y de dos para los de quinto y sexto²⁶, especificándose además que:

«En caso de que se presenten dificultades en la aplicación del mencionado horario para el régimen pedagógico en los Centros, los Directores de los mismos acordarán con las Delegaciones Provinciales de la Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S. las modificaciones que se consideren oportunas»²⁷.

Por otra parte, no se podía pasar a cursar las Enseñanzas de Hogar de un curso sin haber superado las del curso anterior, lo que implicaba tener que repetir dicho curso. Todos los posibles casos que pudieran presentarse en función del tipo de estudios realizados por las alumnas (oficiales o libres) y el tipo de centros (públicos o privados, o como la orden los deno-

²³ *Orden de 11 de julio de 1950*, por la que se establecen las normas para el desarrollo del Plan de Estudios de Escuelas de Hogar en Institutos Nacionales de Enseñanza Media.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Ibidem*, art. 11.

²⁶ *Ibidem*, art. 11.

²⁷ *Ibidem*, art. 11.

mina: de enseñanza oficial o colegiada), o de la no continuidad del estudiante en un mismo centro, estaban previstos. Por ejemplo, si la alumna había cursado sus estudios de Bachillerato en un colegio o centro privado, debería someterse a examen de Reválida, para la obtención del certificado, ante un tribunal constituido «por cuatro Profesores de Enseñanzas de Hogar, actuando de Presidente la Directora del Colegio de que se trate»²⁸.

La uniformidad de contenido y metodologías aplicadas a las Enseñanzas del Hogar tenía otro soporte fundamental. Nos referimos a los textos por los que estudiaban las alumnas. Al margen del Servicio de Ediciones del Movimiento, órgano dependiente de la Vicesecretaría General, otros órganos adscritos a la misma, así como algunas de las secciones en que se estructuraba el Consejo Nacional, contaban con un departamento de ediciones que absorbía las publicaciones propias. Esto ocurría con la Sección Femenina que, a su vez, contaba con una Regiduría de Prensa y Propaganda, cuyo servicio editorial se ocupaba de la publicación de los libros de texto (y de temas generales) necesarios para las enseñanzas a que venimos haciendo referencia, con un «movimiento anual de 1.200.000 ejemplares»²⁹. La supervisión pedagógica de los planes de estudio, cuestionarios y libros de texto, confeccionados por los diferentes servicios de la Sección Femenina, corría a cargo de la Comisión Central Pedagógica de su Secretaría Técnica. A su vez, las comisiones del Servicio de Estudios de la misma Secretaría Técnica, orientaban técnicamente a centros de Enseñanzas Medias, Escuelas de Magisterio y Grupos Escolares que funcionaban independientes de Sección Femenina³⁰. Todo ello contribuía, no sólo a asegurar la transmisión fiel de la ideología sino también, aprovechando la ocasión que deparaban determinadas materias, a interiorizar la imagen de mujer que el régimen había previsto.

VI. CONCLUSIÓN

En definitiva, podemos concluir este trabajo diciendo que el análisis realizado nos pone de relieve todo un aparato montado por el régimen franquista que, dotado de una base legal firme, asentada sobre una idea de la misión de la mujer en la sociedad española pertinente con los objetivos del régimen, que entronca con la más rancia mentalidad de la *intelligentsia* de la Iglesia de la Restauración borbónica, orienta la educación de la mujer por una senda más propia de los tiempos de entresiglos que de las democracias nacidas tras la Segunda Guerra Mundial. Ahora bien, una cosa son los planes, las previsiones, los proyectos, pero otra muy distinta

²⁸ *Ibidem*, art. 31.

²⁹ *Resumen de las actividades de la Secretaría General del Movimiento...*, p. 71.

³⁰ *Ibidem*, pp. 91-92.

las realidades que emergen de esos planes, proyectos y previsiones, en las que inciden fuerzas no siempre controlables (variables independientes que diría la estadística). A tenor de esto nos preguntamos: ¿Cuál fue la mujer que surgió de tal educación? Fue realmente como había sido programada? ¿Qué porcentaje de la población femenina respondía a esas previsiones o plasmaba ese modelo? ¿Cómo fue el proceso por el que la mujer española se liberó, mental y realmente, del destino a que los hombres del régimen la condenaban? ¿Se dio, para la generalidad de las mujeres, toma de conciencia de su situación antes del cambio a la democracia?...

EL MODELO DE BACHILLERATO UNIVERSITARIO DE 1938. LA DIFÍCIL INCORPORACIÓN DE LAS MUJERES A ESTE NIVEL*

CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO

Universidad de Málaga

«En las nuevas directrices, que traza actualmente la Educación Nacional, destaca —advertía últimamente el Sr. Pemartín, director general de Enseñanza Superior y Media (...)— la proyectada ley de Coordinación de Enseñanza Media (...) —que “coordinando... otros estudios secundarios, comerciales, técnicos, del hogar, etc., con el bachillerato universitario, encauce a una gran parte de los alumnos de Enseñanza secundaria hacia estudios no universitarios que desemboquen en carreras cortas, o directamente en la producción nacional.

Nuestras bachilleras verán aquí abierto un sonriente porvenir, más aún que nuestros bachilleres, por no mentar la legión de “resentidos” de la severidad del actual examen de estado (...)

Ésta, la Universidad, tampoco es ciertamente el camino normal para la mujer. (...) Quiero decir, añade [Pemartín], que el sitio de la mujer, a mi juicio, es el hogar. (...) Sobre todo las chicas (...) que no vayan hasta los 18 años cursando materias que para nada las han de ayudar en la vida. (...) “Que dediquen los últimos cursos de sus estudios a una formación más apropiada a su sexo, a su porvenir, a sus cualidades; a hacerse verdaderas mujeres del hogar, con menos latines y más arte y literatura, menos filosofías, químicas, agriculturas y más religión, lenguas, labores, contabilidad, dactilografía, habilidades domésticas; que sepan embellecer y hacer amable y gustoso el hogar, que sepan todo aquello que en él deban practicar, o por lo menos regular y exigir”. (...) He ahí unos considerandos de enjundia propios para nuestras bachilleras» (Ripalda, J., 1942. Cit. por Pastor, M.I., 1984, pp. 169-171).

* Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación PB95-0468 sobre «Las mujeres en los cuerpos docentes de enseñanza media y superior en España (1938-1968)» financiado por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica (DGICYT) del que formo parte como investigadora principal.

1. INTRODUCCIÓN

Pretendemos acercarnos al significado del estudio del bachillerato en la España de los cuarenta y primeros cincuenta, es decir, durante el período de vigencia de la ley de 1938, deteniéndonos en el contenido de la ley, en la ideología que la apoyaba y en los objetivos que emanan de la misma diferenciando, especialmente, el significado que esa ley va a tener para los chicos y chicas que en esos años tenían edad para decidir si cursar o no ese nivel de enseñanza.

En la novela de Carmen Martín Gaité, *Entre visillos*, encontramos muy bien reflejado el ambiente que se vivía alrededor del estudio del bachillerato en el Instituto, entre las chicas en una pequeña capital de provincia en los años cincuenta (*todavía en los cincuenta*). Encontramos reflexiones de un profesor, comentarios de las mismas chicas y las diferencias entre ellas. Se describen tres casos, que podríamos denominar paradigmáticos, acerca de las *expectativas* con que estas chicas, minoritarias entre su grupo de edad, afrontaban el estudio del *bachillerato*:

a) La alumna de clase baja urbana, siempre *mal vestida*, debía pasar frío, muy estudiosa, que piensa que les parece vulgar a las otras, que cuando acabe quiere trabajar y ve ya desde ese momento imposible el seguir estudiando una carrera. Este es el diálogo entre esta alumna y otra que sí se plantea la posibilidad de seguir estudiando:

«— Oye —le pregunté—. ¿Tú qué carrera vas a estudiar? ¿Ya lo has pensado?»

Se puso un poco colorada.

— No voy a hacer carrera —dijo, andándose en las uñas, como otras veces que se azara—. Bastante si termino el bachillerato. Es muy caro hacer carrera y se tarda mucho. Tú sí harás, con lo lista que eres.

Le dije que no sabía. Me daba vergüenza hablar de mí. Ella parecía mucho más importante que yo y más seria, muchísimo mayor.

Me ha contado que en cuanto apruebe la reválida se quiere poner a trabajar para ganar algo de dinero. Hacer alguna oposición a Correos o a la Renfe, que piden bachillerato» (p. 176)¹.

b) La alumna de clase media, la interlocutora en el diálogo anterior, a la que le gustaría hacer una carrera, irse a Madrid, pero teme la oposición familiar, como se recoge en esta conversación con el profesor de alemán:

¹ MARTÍN GAITE, C. (1982), p. 176. En otro momento plantea que «le gustaría hacer la carrera de maestra y que la destinaran al pueblo, vivir con su abuela hasta que se muriera, enseñarles a leer y escribir a los niños de allí que les conoce a todos» (p. 204). Aquí tenemos otro caso típico de elección profesional: alumna que ve en el magisterio una mejora de su situación (la madre tenía una peluquería en su misma casa).

«Al salir de la tienda me hizo la primera pregunta directa, que qué carrera pensaba hacer cuando acabase el bachillerato. Le dije que no sabía, que ni siquiera sabía si iba a hacer carrera.

— ¿Cómo? ¿Estamos en séptimo y todavía no lo sabe?

Le expliqué que dependía de mi padre, que le gustaba poco.

— ¿Qué es lo que le gusta poco?

— Los estudios en general, no sé; que esté todo el día fuera de casa. Como soy la más pequeña.

— ¿Y qué que sea usted la pequeña? ¿Qué relación tiene?

— Como las otras hermanas no han estudiado carrera.

— Porque no habrán querido. ¿O les gustaba?

— No sé.

Me siguió preguntando cosas, y lo de papá no lo entendía, aunque la verdad es que tampoco lo entiendo yo. Pero él menos todavía, claro, porque no conoce a papá y no ha oído las conversaciones que se tienen en boca y las críticas que se hacen, y eso. (...) Se quedó muy pasmado de que, queriendo yo, admitiera la duda de estudiar carrera o dejar de estudiar. Dijo que era absurdo» (pp. 170-171).

c) La alumna que deja el bachillerato sin terminar, para casarse porque el novio así lo quiere. Veamos el diálogo entre la pareja:

«— No, hombre, yo digo también lo mismo [que dice un profesor]. Es una pena, total un curso que me falta. Estoy a tiempo de matricularme todavía.

Habían echado a andar otra vez. Ángel se puso serio.

— Mira Gertru, eso ya lo hemos discutido muchas veces. No tenemos que volverlo a discutir.

— No sé por qué.

— Pues porque no. Está dicho. Para casarte conmigo, no necesitas saber latín ni geometría; conque sepas ser una mujer de tu casa basta y sobra. Además, nos vamos a casar enseguida.

Anduvieron un poco en silencio.

— Cuántas veces tenemos que volver a lo mismo. Ya estabas convencida tú también.

— Convencida no estaba —dijo Gertru con los ojos hacia el suelo.

— Bueno, pues lo mismo da. Te he dicho que lo que más me molesta de una mujer es que sea testaruda. Te lo he dicho. No lo resisto» (p. 160).

Estas tres chicas reflejan, como hemos dicho, la situación de muchas de las que estudiaban el bachillerato, aunque debemos recordar que en

este caso las tres lo hacían en el Instituto, es decir, eran alumnas oficiales, que van a ser minoría dentro de las pocas que lo cursaban; sin embargo, creo que nos sirven para acercarnos a este tema. Veremos, en un primer punto, la configuración del bachillerato prevista en la ley de 1938, haciendo especial hincapié en los aspectos del mismo que van a *frenar el acceso a este nivel, tanto de los chicos como de las chicas*, por su clara orientación universitaria (la ley dice que el bachillerato «se incorporará orgánicamente en la medida posible a la institución universitaria») y, en un segundo momento, analizaremos datos que reflejan el lento despegue de los porcentajes de chicos y chicas que lo estudiaban.

Aunque el número de alumnos no dejó de crecer, más lentamente al principio para dispararse en los sesenta, *el porcentaje que representaba cada sexo con relación al total de alumnos se mantuvo constante* prácticamente durante los años de vigencia de la Ley y hasta los años sesenta como vemos en el cuadro 1. Las cifras son enormemente elocuentes, pero requerirán un análisis posterior más detallado, sobre todo porque en este caso, como ocurre, por ejemplo, cuando se aborda el tema del analfabetismo, las diferencias entre regiones son enormes. Del mismo modo que nos encontramos con amplias zonas que siempre están por debajo o por encima de la media, en el caso del bachillerato va a ocurrir lo mismo y, además, como en el ejemplo citado, con una tendencia a mantenerse, lo que nos lleva a pensar en que nos hallamos ante un *fenómeno estructural*. Igual que en el caso de la alfabetización, Andalucía ha estado siempre entre la España analfabeta (Vilanova, M.; Moreno, X., 1992), en los porcentajes de escolarización en bachillerato, medido en alumnos y alumnas por cada cien mil habitantes, hombres o mujeres, también estará siempre por debajo de la media, aunque con fuertes diferencias internas, entre provincias, pero en ningún caso, en los años estudiados, 1940, 1950 y 1960, la proporción de alumnos o alumnas de ninguna provincia andaluza supera la media nacional. Ahora sólo queremos indicar la conveniencia del enfoque regional en este tema, que sin duda abrirá nuevas perspectivas.

2. LA LEY DE REFORMA DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA DE 1938

Desde el primer gobierno, en enero de 1938, el *Nuevo Estado* se planteó la puesta en marcha de una política educativa en clara ruptura con la anterior y de clara orientación *nacional y católica*. Recordemos que el Ministro de Educación Nacional era Pedro Sáinz Rodríguez, con José Pemartín como responsable de la enseñanza superior y media. Esta ley se promulga en 1938, en plena guerra civil (B.O.E. 23-9-1938), y en su prólogo se nos indica la causa de esta prisa:

«Iniciase con la reforma de la parte más importante de la Enseñanza Media —el Bachillerato Universitario— porque el criterio que en ella se aplique ha de ser norma y módulo de toda reforma, y porque una modificación profunda de este grado de Enseñanza es el instrumento más eficaz para, rápidamente, influir en la transformación de una sociedad y en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras».

Se plantea, pues, un bachillerato universitario elitista, y se *anuncian otras enseñanzas medias*, distintas, que «vendrán a recoger otros sectores sociales». El motivo fundamental esta tanta prisa y para este tipo de bachillerato es el deseo de cambiar el sistema educativo republicano que, tal como defendían en su día los institucionistas, planteaban como horizonte una enseñanza media unida a la primaria, formando una unidad con ella. En este sentido, encaja la reducción de institutos estatales que se realizó en 1939 (B.O.E. 5-9-1939² y las facilidades otorgadas a la Iglesia que pronto pide volver a tener sobre la educación el control que había tenido antes de la República, deseo que se vería ampliamente satisfecho con esta ley, con la de enseñanza primaria de 1945 y con el Concordato de 1953 (Mayordomo, A., 1990).

En esta ley coinciden las tesis católicas y las falangistas: la Iglesia pedía «ciertas compensaciones» y quería ganar el terreno perdido en el período secularizador de la República basándose en el carácter subsidiario del Estado en esta materia y la Falange trataba de *nacionalizar* la educación convirtiéndola en el instrumento de adoctrinamiento político de las nuevas generaciones en que se basaría el Nuevo Estado. Pero la Falange en 1938 ya había tenido que aceptar el decreto de unificación de 1937 y había crecido vertiginosamente a lo largo de la guerra con elementos de diversas ideologías lo que había diluido la suya original llegando a convertirse en un movimiento derechista en el que «lo católico y lo burgués se entremezclan» (Valls, 1991, pp. 200-201).

Este bachillerato pretendía ofrecer una formación clásica y humanística, acompañada por un contenido católico y patriótico. Como se dice en la Ley:

«El Catolicismo es la médula de la Historia de España. Por eso es imprescindible una sólida instrucción religiosa que comprenda desde el Catolicismo, el Evangelio y la Moral, hasta la Liturgia, la Historia de la Iglesia y una adecuada Apologética, completándose esta formación espiritual con nociones de Filosofía e Historia de la Filosofía. La revalorización de lo español, la definitiva extirpación del pesimismo anti-hispánico y extranjerizante, hijo

² Una Orden de 13 de septiembre de 1937 suprimía 38 y en octubre del mismo año 14 más. En agosto de 1939 quedaban 77, que por el desdoble que se produjo al suprimirse la coeducación y contabilizarse en muchas capitales dos institutos (masculino y femenino) en lo que antes era uno se transforman en los 113 que figuran en las estadísticas en 1939-40). En 1960 esta cifra era de sólo 120, pero se dispara a partir de aquí, como puede verse en el cuadro 1: 186 institutos en 1961-62 y 191 en el curso siguiente. Cfr. CÁMARA VILLAR, G., 1984, pp. 238-238.

de la apostasía y de la odiosa y mendaz leyenda negra, se ha de conseguir mediante la enseñanza de la Historia Universal (acompañada de la Geografía), principalmente en sus relaciones con la de España. Se trata así de poner de manifiesto la pureza moral de la nacionalidad española; la categoría superior, universalista, de nuestro espíritu imperial, de la Hispanidad, según concepto felicísimo de Ramiro de Maeztu, defensora y misionera de la verdadera civilización, que es la Cristiandad».

Por tanto, el punto de partida, el núcleo de la formación, estará contenido por la cultura clásica y humanística que se ha «reconocido universalmente como la base insuperable y fecunda para el desarrollo de las jóvenes inteligencias». De ahí que las disciplinas del Bachillerato se agrupen en siete núcleos, con diferente peso semanal, según la misma ley.

Asignaturas y distribución horaria semanal (Bachillerato de 1938)								
Asignaturas	Curso							Total
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	
Religión	2	2	2	2	2	2	2	14
Filosofía					2	3	3	8
Lenguas clásicas:.....								33
— Latín	3	3	3	3	3	3	3	
— Griego.....				3	3	3	3	
Lengua y Litra. española..	3	3	3	3	2	2	2	18
Geografía e Historia	3	3	3	3	2	2	2	18
Matemáticas	3	3	3	3	3	3	2	20
Lenguas modernas:								25
— Italiano o Francés..	3	3	3	1	1	1	1	
— Alemán o Inglés.....				3	3	3	3	
Cosmología (CC. Naturales y Física - Química)	2	2	2	2	2	2	2	14
Educación Física y Música - Canto	6	6	6	6	6	6	6	42
Dibujo	2	2	2	2	2	2	2	14
Formación patriótica	1	1	1	1	1	1	1	7

Una señal evidente de que este bachillerato no estaba pensado para las chicas, es la no inclusión, en la ley, de materias específicas para ellas en este momento. En 1944 (B.O.E. 11-8) se exigirá a las alumnas asignaturas específicas de Hogar (puericultura, cocina, labores...) para obtener el título de Bachiller, que sustituirán a parte de la Formación Política, considerada menos importante para ellas (Valls, R., p. 205). En el plan de 1953, que sustituyó al que ahora nos ocupa, se incluyen también las

Enseñanzas del Hogar y se mantuvieron en el de 1967. Recordemos que las chicas y los chicos recibían las clases en espacios y/o tiempos distintos (Viñao, A., 1990, pp. 574-575).

La implantación del examen de Estado, tras los siete cursos de bachillerato para obtener el título de Bachiller, es una de las mayores novedades; de hecho esto es lo que la ley llama «separación absoluta de las funciones docente y examinadora». Este elemento debió condicionar en muchos casos el funcionamiento diario de las clases en los Institutos y colegios. Alumnos de este bachillerato recuerdan que algunos profesores daban más o menos importancia a su asignatura en función de si *entraba o no* en el examen de Estado. Este examen de Estado del Bachillerato era un «conjunto de pruebas orales y escritas que se han de celebrar al finalizar los siete años del mismo ante un Tribunal especial organizado por las universidades, volviendo el Bachillerato, como era tradicional en España, a incorporarse, orgánicamente en la medida posible a la institución universitaria». El examen se celebraba en la universidad del distrito al que perteneciera el Instituto. Se pretendía así garantizar la imparcialidad y objetividad del sistema. Así, tras siete años, se podía obtener o el título de *Bachiller o Nada*. Esta dura alternativa desvió sin duda a muchos posibles alumnos de esta vía que era larga y dudosa en cuanto a recompensa (por ejemplo, en 1944-45 aprobó el examen de Estado tan sólo el 33,1% de los que se presentaron), sobre todo si no podían o no estaban seguros de hacer luego una carrera universitaria. Sólo tras 1953, cuando empieza a implantarse el bachillerato elemental, el superior y el Preuniversitario, las cifras de alumnos se incrementan de forma ostensible. Además de los cambios socioeconómicos que España había experimentado, no hay duda de que el plantear un camino con salidas intermedias facilita sin duda, *anima*, el acceso al mismo. De hecho, los incrementos más fuertes en las cifras de alumnos y alumnas se produjeron en el bachillerato elemental que posibilitaba acceder a carreras de grado medio. El plan de 1953, en conjunto, mantuvo los valores ideológicos del de 1938, con menor exaltación nacionalista, pero una fuerte confesionalidad, acentuada por la firma del Concordato de 1953 que hacía importantes concesiones a la Iglesia en el terreno educativo.

3. EVOLUCIÓN DE LA ESCOLARIZACIÓN EN BACHILLERATO. LAS CHICAS QUE ESTUDIABAN ESTE BACHILLERATO A PESAR DE TODO

El bachillerato, durante décadas exclusivamente masculino, había alcanzado en los años anteriores a la guerra civil unos porcentajes cercanos al 35 % de alumnas (hasta el curso 1976-77 no se alcanzaría el 50 %).

Los años de la posguerra serán poco propicios al aumento de las alumnas en el bachillerato por diversas razones, de las que en un primer acercamiento destacaríamos la mentalidad, el *nuevo* (en realidad no nuevo, sino tradicional) papel que se le asigna a la mujer y la legalidad entonces vigente que al plantear un bachillerato *universitario* va a restringirlo a un grupo social, hombres de clase media y alta, que aspiran a cursar una carrera universitaria.

Si cuando se creó este nivel educativo no se pensó siquiera ni en excluir de él a la mujer, porque no era necesario, porque ya que lo estaba de hecho: ¿para qué iba a querer una mujer estudiar el bachillerato?, ¿a qué mujer se le iba a ocurrir semejante idea?, ¿para qué servía el bachillerato si luego no se iba a estudiar nada más ni se iba a desempeñar ninguna labor profesional? De este modo, a través de estas preguntas se manifiesta toda la problemática que va a ir apareciendo al plantearse el acceso de la mujer al mundo educativo y de éste al laboral, estrechamente unidos como ya manifestaba Emilia Pardo Bazán a finales del XIX, en la Memoria que leyó en el Congreso Pedagógico el día 16 de octubre de 1892 sobre «La educación del hombre y de la mujer. Su relación y diferencias»:

«Hoy por hoy, aquí se admite a la mujer libremente a la segunda enseñanza; en la superior sólo ingresa por una especie de concesión graciosa y sujeta a condiciones que dependen de la buena voluntad de los señores rectores y profesores; y después de haber sido recibidas, así como por lástima o por excepción que impone una singularidad fenomenal, rara vez y en contadísimas profesiones se les permite ejercer lo que aprendieron y aprovecharlo para asegurar la independencia de su vida, o para ejercitar el santo derecho de seguir la vocación propia, la voz misteriosa que nos llama a seguir nuestro camino y emplear nuestras facultades según quiso Aquél que a su voluntad las distribuye».

Poco a poco, desde el sexenio revolucionario, comienzan las mujeres, tímidamente, a acercarse a los Institutos; en un primer momento para matricularse de alguna asignatura suelta que casi siempre coincidía con las tradicionalmente denominadas de adorno (francés, dibujo...) y que aunque se cursaran en el Instituto no podemos dejar de considerar como tal adorno ya que no tenían más que esa finalidad, y luego, poco a poco irá aumentando el número de mujeres que cursen el bachillerato completo y el de las que solicitan el título. Es importante esta diferencia porque no deja de ser significativo el que hubiera alumnas que una vez terminados los estudios, por no pensar en hacer ningún uso de los mismos, ni siquiera solicitaran el correspondiente título. Este aspecto, considerando el papel social de los títulos, es uno de los aspectos que puede indicarnos cuándo y en qué grado cambia la perspectiva, la finalidad implícita o explícita de las alumnas al cursar el bachillerato.

Este cambio va a ser relativamente rápido a partir de 1920 (mientras que había sido enormemente lento en los setenta años primeros de existencia de este nivel). Pensemos que si en el curso 1920-21 las alumnas son

el 10 %, esta cifra sube al 27% en 1932-33. Es decir, si se hubiera mantenido esa velocidad de incremento, en el curso 1944-45, tendríamos que encontrarnos con el 44% de alumnas, es decir, un porcentaje ya cercano a ese 50% que sólo se producirá en 1976-77, esto es, más de treinta años después (y en el curso 1981-82, por ejemplo, las mujeres eran el 53,67% de los alumnos de bachillerato).

La política educativa del régimen de Franco supuso una regresión respecto a la orientación educativa de la II República, pues obstaculizaba el acceso de las mujeres a la enseñanza media y superior a la vez que se incluía en los planes de estudio las enseñanzas del hogar y economía doméstica, como complemento básico para su futura profesión como esposas y madres» (Cfr. Folguera, P., 1997).

La II República había impulsado el acceso de la mujer a los ámbitos educativo y laboral, pero todavía con fuertes reticencias hacia el trabajo extradoméstico de las mujeres casadas. La postura dominante fue que ese trabajo «desnaturaliza la única misión para la que las mujeres están dotadas: la de esposa y madre». Se aceptaba que trabajasen antes de casarse o como complemento necesario el trabajo del varón. Margarita Nelken, diputada socialista, defendía que ese trabajo era una condición necesaria para lograr la libertad de las mujeres, pero afirmaba, también, que «existen funciones específicas para las mujeres, aparte de compañeras y colaboradoras de los hombres y es la de ser madre y cuidadora del hogar». Por eso pedía que se crearan guarderías y se redujera la jornada laboral³. A pesar de que el camino a recorrer aún era largo, se habían dado pasos importantes y es evidente que la doctrina oficial del franquismo⁴, supuso un duro freno a ese proceso al penalizar el trabajo de la mujer casada con la pérdida de la ayuda familiar: «La carrera esencial de todas las mujeres es la carrera de mujer de su casa. ¿Os parece poco? ¿Os parece que la mujer vale para más? Pues os equivocáis. La mujer apenas vale para más que para mujer de su casa» (Vilarinho, R., 1952. Cit. por Sopena, A., 1996, p. 72).

Sólo la realidad social y económica, mediados los cincuenta, va a ir cambiando este estado de cosas y cambiando la mentalidad de los hom-

³ Algunas organizaciones feministas defendían el acceso de las mujeres a nuevas profesiones, pero considerando que las apropiadas eran las vinculadas «con su función materno-doméstica». Por tanto, se iban sentando las bases para una participación mayor de la mujer en el ámbito extradoméstico, pero esa participación no era aún algo generalmente aceptado.

⁴ Esta doctrina se puede resumir así: «Tú no naciste para luchar, la lucha es condición del hombre y tu misión excelsa está en el hogar (...) Trabajarás, sí, (...) pero trabajarás racionalmente, mientras seas soltera, en tareas propias de tu condición de mujer. Después, cuando la vida te lleve a cumplir tu misión de madre, el trabajo será únicamente el de tu hogar, hartado difícil y trascendente porque tú formarás espiritualmente a tus hijos, que tanto vale como formar espiritualmente a la nación». (Sección Femenina, Revista Y. Cit. por ABELLÁ, R. (1996), p. 221).

bres hacia el trabajo de sus mujeres, especialmente si nos referimos a mujeres que han cursado estudios universitarios o medios y desempeñan una profesión acorde con esos estudios. Las profesiones que primero se le abrieron a la mujer fueron las que implicaban una prolongación de su papel de esposa o madre, de forma que, en el ámbito de la enseñanza, no hubo problemas para que la mujer fuera maestra en escuelas de párvulos o de primaria.

La norma es ésta: «Cuando la mujer que ejerce una profesión constituye un hogar, deberá cesar en ella si se opone lo más mínimo, y en general se opondrá, a sus deberes de esposa y madre». Y, por si no está suficientemente claro, se dice a continuación: «La mujer casada, en general, no deberá ejercer profesión alguna para dedicarse de lleno a su hogar, y en él, a su marido y a sus hijos». De nuevo aquí vuelve a aparecer la excepción de las maestras: «Sólo puede admitirse excepción a favor del Magisterio primario, por su índole maternal, de alguna otra profesión similar o de casos muy contados y apoyados por muy fuertes razones» (Enciso, E., 1943, pp. 66-67).

En una revista destinada a alumnas de un colegio privado religioso de Mallorca se decía con relación a las chicas y al bachillerato el párrafo con que hemos comenzado este trabajo. Es decir, en una publicación de un colegio que podría estar interesado en tener más alumnas en el bachiller, se les intenta apartar de este camino y desviarlas hacia otros estudios *menos frustrantes, menos difíciles*, dado que el examen de Estado en estos años se convirtió en un fuerte obstáculo para muchos alumnos y alumnas, insalvable en algunos casos. Se deseaba tener a las chicas escolarizadas, entretenidas, pero en cosas menos *serias*. En general, Iglesia y Estado, coincidían con este enfoque de educaciones diferentes para diferentes funciones sociales:

«La educación de las muchachas nunca podrá ser completa, mientras se iguale con la de los muchachos. Muy bien que la mujer posea el grado de bachiller y se adorne con el birrete de doctora en Filosofía o en Ciencias; muy bien que sepa mucha Geografía o mucha Historia, que domine la Astronomía y manipule con destreza entre los recipientes de un laboratorio; muy bien todo esto, a base de que sepa coser, gobernar la casa y atender a esos pequeños detalles que son precisos para que el hogar sea un nido de felicidad y no degeneren en la frialdad de un hotel donde, por conveniencias económicas, se reúnen todos los días los mismos huéspedes» (Enciso, E., 1943, pp. 61-62).

Esta defensa de una educación diferente para chicos y chicas va a mantenerse intensamente arraigada en la sociedad española. No se pedirá, porque ya no podía pedirse desde ningún punto de vista, que la mujer recibiera menor educación que el hombre, pero se sigue defendiendo que ha de ser una educación distinta (lo que en realidad equivalía a menor nivel educativo) tal y como expone Botella Llusá en 1975:

«Creo que toda mujer ha de recibir una educación igual a la del hombre y, si posee aptitudes, debe llegar, cómo no, a la Universidad. Si por

diversas razones ello fuera imposible, debe quedarse en diversos grados de instrucción media, siempre recibiendo una enseñanza que haga pleno su rendimiento humano en la sociedad. Y, con arreglo a su capacidad, también está obligada a trabajar para la comunidad en los años de juventud.

*En esta educación juvenil de la mujer es erróneo educar a las mujeres igual que a los hombres*⁵. Yo soy contrario a la coeducación, y lo soy, no porque me parezca que chicos y chicas no deban estar juntos. Yo les autorizaría a estar juntos en los juegos, en los recreos y en los entretenimientos sociales, desde muy temprana edad. Sin embargo considero que la preparación que deben recibir para la vida es radical y fundamentalmente distinta» (p. 223).

Se insistía en orientar a las chicas hacia otros estudios distintos del bachillerato, fundamentalmente hacia los que la Sección Femenina diseñó con este fin:

«La vocación estudiantil en las mujeres no debe ser ensalzada a tontas y a locas... La S.F. ha desviado la atención de la mujer hacia profesiones netamente femeninas. Ha dignificado la profesión de enfermera, ha creado el Profesorado de las Escuelas del Hogar... y hasta en el trabajo manual y de Artesanía ha creado para la mujer una serie de trabajos remunerados y exquisitos redimiendo a tanta mujer del pueblo del difícil y cansado camino de los libros» (Werner, C. Cit. por Martín, C., 1987, p. 70).

La idea de carreras cortas o «estudios comerciales, técnicos, del hogar», distintos al bachillerato que se ve inadecuado para la mujer, se plantea como una *salida para ellas*:

«Era y es una necesidad generalmente sentida el que después de unos años de cultura general, puedan empezarse a tiempo carreras breves, modificando por consiguiente el actual sistema de examen de estado, que lleva hoy día condenados al fracaso a multitud de jóvenes declarados, por una parte oficialmente ineptos para el ingreso de las altas carreras del espíritu, y abandonados, por otra parte, a los 18 años, en edad ya tardía para emprender, de vuelta, caminos más fáciles que el de la Universidad» (Ripalda, J., 1942).

En esto la Sección Femenina y la Iglesia estaban de acuerdo, conformando mentalidades. Decía Herrera Oria:

«podieran también la mayoría de las muchachas desviarse del bachillerato, para seguir, durante dos años, cursos de lo que llamaríamos Escuelas del Hogar, cuya finalidad fuera expresamente la preparación para gobernar la familia en los quehaceres femeninos (...) El error que ha habido en España en los últimos años antes del Movimiento ha sido apartar a la mujer de su futura misión de madre de familia, llevándola a los Centros de educación en las mismas condiciones de los hombres» (pp. 438 y 494).

Desde todos los ámbitos con poder en la sociedad del momento se insiste en la misma idea. Decía un médico, que representa aquí la palabra del *científico*:

⁵ Sin subrayar en el original.

«Los médicos de familia sabemos por experiencia que, al llegar al final de los cursos académicos, somos requeridos con frecuencia para asistir a jóvenes adolescentes que han perdido el apetito, les aquejan insomnios, padecen frecuentes jaquecas, se sienten decaídas, sufren desarreglos menstruales y presentan los síntomas de la cloroanemia: son estudiantes de bachillerato superior, que han de hacer esfuerzos superiores a su capacidad física e intelectual para seguir con provecho los estudios y llegan a finales de curso agotadas. Si, terminado el bachillerato la muchacha se decide, o la obligan sus padres a seguir una carrera superior, es muy posible que aquellos trastornos aumenten y la salud física de la joven puede quedar comprometida durante mucho tiempo» (Corominas, F. Cit. Sopeña, A. 1996, pp. 83-84).

El camino a recorrer había sido largo y no fácil, puesto que en 1900, en una encuesta sobre alfabetización se puso de manifiesto que aún existía la creencia de que «aprender a leer y escribir abría las puertas a la seducción y que las mujeres no necesitaban educación para servir a Dios y cumplir con sus obligaciones domésticas» (Cit. por Scanlon, G.M., 1986, p. 49). Siempre se ha visto con cierto recelo la educación, no sólo la de las mujeres, pero ese recelo, como es bien sabido, crece con relación a la educación de la mujer y más aún cuando va aumentando el nivel de ésta.

Se había dado, pues, un gran paso logrando que las mujeres sin mayor problema pudieran matricularse en la universidad (1910). Pero entonces el siguiente y quizá definitivo, era que la sociedad, ellas y ellos, se plantearan esos estudios con una finalidad profesional. La ley de 22 de julio de 1961 reconocía a las mujeres los mismos derechos que a los hombres para el ejercicio de todas clase de actividades políticas, profesionales y de trabajo, aunque con ciertas limitaciones.

El estudio del bachillerato implicaba, para las chicas (y en cierto sentido también para los chicos) que no vivían donde había Instituto, es decir, para la mayoría que vivían en pequeñas poblaciones, el dejar el hogar familiar para trasladarse a una ciudad donde los peligros de toda índole eran mucho mayores, por el anonimato y por la distancia de la protección familiar. Además de la cuestión moral, no podemos soslayar la económica: las chicas de las capitales de provincia, en general, aunque fueran de clase baja, podían plantearse estudiar el bachillerato, pero esto era imposible para las del mismo nivel económico de los pueblos. Una solución, como sabemos, para los chicos era estudiar el bachillerato en el Seminario. El esfuerzo económico, además, estaba mucho menos justificado en el caso de las hijas ya que sus expectativas laborales eran menores —o como último recurso si no se casaban—, de forma que si había que elegir, el que estudiaba era el varón, o alguno de los varones.

Las diferencias en las tasas de escolarización en el bachillerato entre regiones eran muy grandes. Así, eran mucho más altas de la media en Castilla-León, Madrid, País Vasco y Cataluña (es decir, prácticamente la mitad norte de España con la excepción de Galicia), esto es, en la parte que concentraba un nivel de recursos económicos más alto. Esto viene a confir-

mar, cien años después de su creación, una imagen casi constante de la enseñanza media, como la indicada (recordemos por ejemplo en 1836) para «la educación general de las clases acomodadas». Así, el nivel de escolarización en enseñanza media puede considerarse un indicador de la extensión de las clases medias (no es que los porcentajes se correspondan, pero sí que a más alto o bajo en una variable le corresponde más alto o bajo en la otra). La clase media tradicional, y esto puede explicar las altas cifras en Castilla y León y en Madrid⁶, ve en el bachillerato una *salida* tradicional y por eso, sin embargo, no hay tasas altas de alumnos en bachillerato en las zonas industriales, en las que la industria ofrecía en estos años puestos de trabajo que no requerían expresamente el haber cursado el bachillerato (por ejemplo, en Barcelona). Con la generalización del *bachillerato elemental* en los años *sesenta*, comenzará a ser *más demandado* y a imponerse como filtro en muchos trabajos y oposiciones.

En el cuadro 1, que recoge las *cifras absolutas* de alumnos y alumnas, y el peso porcentual de cada uno, en el bachillerato desde el curso 1929-30 hasta 1962-63. En una primera lectura podemos destacar la estabilidad de la proporción de chicos y chicas a partir de la guerra civil. Así, de 1929-30 a 1935-36, los chicos pasan de ser el 85,2% a ser el 68,4% (y las chicas del 14,8 al 31,6%); es decir, se ha duplicado la representación de éstas. Los valores absolutos también han subido mucho, especialmente entre las chicas: en 1929-30 estudiaban bachillerato poco más de 10.000 y en 1935-36 casi 40.000 (en valores absolutos casi se ha multiplicado por cuatro) mientras los chicos han pasado de ser algo más de 60.000 a 85.000 mil (redondeando, se multiplica por 2,5 y las chicas por 10). Es evidente, pues, que el aumento mayor, con mucho, se ha dado entre las chicas, lo que implica que en un período relativamente corto, se estaban dando ciertas condiciones que *estimulaban* el que las chicas cursaran el bachillerato. Veremos ahora cómo en el período siguiente mucho mayor (lo que acabamos de comentar se refiere sólo a seis años mientras que ahora enfocaremos veinticinco años) la evolución, en todos los sentidos es menor y es especialmente lenta en el caso de las chicas. En 1939-40, la proporción de chicos y chicas era de 67 y 33 %. En 1962-63, es de 61,1 y 38,9%. Mientras que el porcentaje de chicas se había más que duplicado en seis años, en los veinticinco siguientes no llega a aumentar seis puntos. Por tanto, hay una fuerte estabilidad en el peso de cada sexo dentro del alumnado.

Si nos fijamos ahora en los valores absolutos, encontramos que hasta 1955-56 no logra duplicarse el número de alumnos y el de alumnas (esto es lógico para que los porcentajes de cada uno se mantengan más o menos

⁶ Madrid es el ejemplo de ambiente en que se demanda el bachillerato para cursar estudios superiores o para los puestos funcionariales en general: «El hecho es que desde siempre se distingue Madrid por una más alta tasa de estudiantes de bachillerato que Barcelona, e incluso se diría que la diferencia relativa aumenta con el tiempo en lugar de menguar» (FOESSA, 1972, p. 268).

constantes). A partir de este curso, el incremento en las cifras de alumnos es mucho más rápido. Tienen que pasar quince años desde 1940-41 para que el número de chicos se duplique y siete años después casi se había vuelto a duplicar (101.059 en 1940-41, 203.911 en 1955-56 y 380.658 en 1962-63). Con las chicas la progresión es similar, aunque siempre con cifras muy inferiores: de 51.480 alumnas en 1939-40 a casi cinco veces más en 1962-63 (globalmente, desde 1939 hasta 1963 el número de chicos se ha multiplicado casi por cuatro y el de chicas por cinco).

Con los sesenta comenzó el período de liberalización de la economía y uno de los períodos de mayor expansión económica de la historia de España, del mismo modo que será el período de generalización de la educación secundaria, en gran parte gracias a la nueva regulación legal. La creación del bachillerato elemental, demandado cada vez para más trabajos facilitó enormemente la llegada a este primer nivel de la enseñanza secundaria de amplios sectores de la población. De hecho, el crecimiento más espectacular en las cifras de matriculados se dan en el bachillerato elemental. Las cifras de alumnos matriculados en el bachillerato superior y el PREU también fueron aumentando, pero, en conjunto, seguían representando un porcentaje cercano al 17 % del total de los alumnos que cursaban bachillerato. Esto significará, hasta la implantación de la L.G.E. de 1970, como se dice en el Informe Foessa, algo que es *esencial* entender bien para acercarse al estudio histórico de este nivel educativo:

«que existe un sistema de selección dentro del bachillerato que funciona como un mecanismo bastante automático, [y] que el bachillerato sigue cumpliendo la función fundamental de ser el vehículo de acceso a la Universidad, de forma que resulta lícito considerar a nuestros bachilleratos como productores universitarios en potencia más que como productos acabados de enseñanza general» (Foessa, 1972, pp. 268-269).

En esta primera aproximación cuantitativa y global al tema de la escolarización en el bachillerato en el franquismo, otro de los indicadores más claros es el de alumnos y alumnas que cursaban el bachillerato por cada 10.000 habitantes. Es un indicador que nos permite, además, establecer comparaciones no sólo entre chicos y chicas, sino entre regiones y comprobar su evolución en un período de altos índices de natalidad y fortísimos movimientos de población (emigración dentro y fuera de España). En este caso, podemos ver cómo en la primera década considerada, 1940-50, pasan de cursar el bachillerato 61 a 79 alumnos y en la década siguiente esta cifra pasa a 156. Es decir, de otra forma, volvemos a ver la estabilidad, el estancamiento en las cifras de matrícula hasta los años cincuenta y el progreso en la década siguiente.

Por tanto, no nos extraña que en estas condiciones el acceso de las mujeres al bachillerato fuera difícil. También lo era para los chicos y eso que siempre se había configurado como un nivel específico para ellos, así que en unos años en que se pretende que las chicas se dediquen a ser esposas y madres, con graves *carencias económicas* y con una enseñanza media mayoritariamente en manos de la *Iglesia* y sólo en una mínima par-

Alumnos de bachillerato por cada 10.000 habitantes

Año	Alumnos/10.000 hab.	Alumnas/10.000 hab.	Total
1940	81	42	61
1950	107	54	79
1960	199	116	156

Fuente: Elaboración propia a partir de la población de hecho que figura en los censos correspondientes (en el de 1960, con residentes habituales) y los datos de alumnos que figuran en las Estadísticas de los cursos 1940-41, 1950-51 y 1960-61.

te oficial (asequible al menos para los habitantes de las poblaciones que contaban con instituto), y que obligaba a siete años de estudio más un examen de Estado generalmente reconocido como difícil, no nos puede sorprender que la extensión de la escolaridad fue lenta. Sólo cuando se empiece a producir una sustancial *mejora económica*, a partir de 1957, cuando se diseñe un *bachillerato* con *etapas* intermedias y cuando se multipliquen los *centros públicos* donde cursarlo, encontraremos que realmente se va generalizando este nivel educativo lo que obligará a verlo de otra manera ya que nos encontraremos de hecho, aunque quizá el nombre se mantenga, con un nivel distinto por su significado, alcance y objetivos.

Para terminar, quizá nada mejor que este texto de Adolfo Maíllo que recoge los planteamientos de esos años con relación al estudio de la mujer y que son tan claros que nos evitan más comentarios. Una vez leídos, nos daremos cuenta del enorme camino recorrido con relación a la *educación de hombres y mujeres* sobre todo en los últimos veinticinco años, aunque algunos se obstinan en no reconocerlo:

«Todos nuestros planes de enseñanza femenina padecen en grado atroz de ese contagio igualitario, tan lamentable y nocivo, que no vacilo en afirmar está degenerando a cuantas muchachas siguen en España estudios superiores al grado primario. Si se me apura diré que incluso a la masa general de niñas que frecuentan la escuela de primeras letras» (...) «... entregadas a la memorización de volúmenes indigestos y a menudo incomprensibles; obligadas a un trabajo mental para ellas excesivo, que roba riego sanguíneo a regiones orgánicas fundamentales para su porvenir de mujeres; sometidas a insomnios por la urgencia de competir con los muchachos (...) se impone una vuelta a la sana tradición que veía en la mujer la hija, la esposa y la madre y no la intelectual pedantesca que intenta en vano igualar al varón en los dominios de la ciencia. (...) Cada cosa en su sitio. Y el de la mujer no es el foro, ni la clínica, ni el laboratorio, ni el taller o la fábrica, sino el hogar, cuidando de la casa y de los hijos, formando los hábitos primeros y fundamentales de su vida volitiva y poniendo en los ocios del marido una suave lumbre de espiritualidad y de amor. (...) [Que] desde la escuela a la Universidad, la formación femenina se encamine a potenciar las dotes psicológicas que capacitarán a las muchachas para cumplir su infalsificable destino de mujeres» (Maíllo, A., 1943, pp. 92-97).

Cuadro 1
Alumnos y alumnas matriculados en Bachillerato (1929-1963)

Curso	Número de alumnos matriculados			Total	%	
	N. ^o de institutos	Hombres	Mujeres		Hombres	Mujeres
1929-30	94	60.369	10.507	70.876	85,2	14,8
1930-31	94	64.959	11.115	76.074	85,4	14,6
1931-32	80	81.771	23.878	105.649	77,4	22,6
1932-33	93	83.940	30.705	114.645	73,2	26,8
1933-34	111	92.854	37.898	130.752	71,0	29,0
1935-36	97	84.579	40.196	124.775	67,8	32,2
1939-40	113	104.454	51.480	155.934	67,0	33,0
1940-41	115	101.059	56.648	157.707	64,1	35,9
1941-42	117	108.375	62.407	170.782	63,5	36,5
1942-43	118	116.575	63.619	180.194	64,7	35,3
1943-44	118	118.157	60.313	178.470	66,2	33,8
1944-45	118	124.001	61.643	185.644	66,8	33,2
Media 40-45 ...	117	113.633	60.926	174.559	65,1	34,9
1945-46	118	128.568	66.173	194.741	66,0	34,0
1946-47	119	133.297	69.839	203.136	65,6	34,4
1947-48	119	137.927	74.321	212.248	65,0	35,0
1948-49	119	138.631	75.187	213.818	64,8	35,2
1949-50	119	139.431	75.416	214.847	64,9	35,1
Media 45-50 ...	119	135.571	72.187	207.758	65,3	34,7
1950-51	119	143.742	78.067	221.809	64,8	35,2
1951-52	119	151.397	83.230	234.627	64,5	35,5
1952-53	119	159.124	90.481	249.605	63,8	36,2
1953-54	119	165.554	96.190	261.744	63,3	36,7
1954-55	119	183.804	108.699	292.503	62,8	37,2
Media 50-55	119	160.724	91.333	252.057	63,8	36,2
1955-56	119	203.911	124.099	328.010	62,2	37,8
1956-57	119	228.093	142.877	370.970	61,4	38,6
1957-58	119	249.813	155.150	404.963	61,7	38,3
1958-59	119	257.068	163.184	420.852	61,1	38,9
1959-60	119	274.324	173.987	448.311	61,2	38,8
Media 55-60 ...	119	242.642	151.979	394.621	61,5	38,5
1960-61	120	292.448	181.609	474.057	61,7	38,3
1961-62	186	345.911	218.200	564.111	61,3	38,7
1962-63	191	380.658	242.214	622.872	61,1	38,9

REFERENCIAS

- ABELLÁ, R. (1996). *La vida cotidiana bajo el régimen de Franco*. Madrid: Temas de Hoy.
- BOTELLA LLUSIÀ, J. (1975). *Esquema de la vida de la mujer*. Madrid: Espasa-Calpe.
- CÁMARA VILLAR, G. (1984). *Nacional-Catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Jaén: Hesperia.
- CAPITÁN DÍAZ, A. (1996). Tradición/evolución de la ley de enseñanza media de 1953 de Ruiz Giménez, en GÓMEZ, M.^ª N.(ed.). *Pasado, presente y futuro de la educación secundaria en España*. Sevilla: Kronos, pp. 219-230.
- Delegación Nacional Sección Femenina (1949). *Formación familiar y social*. Madrid.
- Derechos (1961). *Los derechos políticos, profesionales y de trabajo de la mujer*. Madrid: Imp. del B.O.E.
- DUBY, G.; PERROT, M. (dirs.) (1993). *Historia de las Mujeres en Occidente*. Tomo 5: *El siglo XX*. Madrid: Taurus.
- DURKHEIM, É. (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta.
- ENCISO VIANA, E. (1943, 4ª ed.). *¡Muchacha!* Madrid: Ediciones Studium de Cultura.
- FOLGUERA CRESPO, P. (comp.) (1988). *El feminismo en España: Dos siglos de historia*. Madrid, Pablo Iglesias.
- FOLGUERA CRESPO, P. (1997). La II República. Entre lo privado y lo público (1931-1939) y El franquismo. El retorno a la esfera privada (1939-1975), en GARRIDO, E. (ed.). *Historia de las mujeres en España*. Madrid: Síntesis, pp. 493-514 y 527-548.
- HERRERA ORIA, E. (1941). *Historia de la Educación Española desde el Renacimiento*. Madrid: Veritas.
- LAFFITE, M. (Condesa de Campo Alange) (1964). *La mujer en España. Cien años de Historia: 1860-1960* Madrid: Aguilar.
- MAÍLLO, A. (1943). *Educación y revolución. Los fundamentos de una Educación Nacional*. Madrid: Editora Nacional.
- MAYORDOMO PÉREZ, A. (1990). *Historia de la Educación en España. v. Nacional-catolicismo y Educación en la España de la posguerra*. Madrid: MEC, 2 vols.
- PASTOR HOMS, M.^ª I. (1984). *La educación femenina en la postguerra (1939-1945)*. Madrid: Ministerio de Cultura
- RIPALDA, J. (1942). Las Bachilleras. *Mater Purissima*, Órgano de la Federación de Ex-alumnas del Real Colegio de «La Pureza», Julio-agosto.
- SANCHIDRIÁN BLANCO, C. (1998a): Desarrollo de la burguesía y destinatarios de la segunda enseñanza en Málaga en el siglo XIX, en *Enseñanza media y sociedad malagueña*. Málaga: Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de la provincia de Málaga, pp. 77-92.
- SANCHIDRIÁN BLANCO, C. (1998b). Segunda enseñanza y políticas educativas. Indefinición en la teoría, reduccionismo en la práctica, en *Actas del III Congreso Internacional de Hispanistas*. Málaga: Algazara, pp. 649-678.

- SCANLON, G. M. (1986): *La polémica feminista en la España contemporánea (1868-1975)*. Madrid, Akal.
- SEGURA GRAÑO, C. (ed.) (1996). *De leer a escribir. I: La educación de las mujeres: ¿Libertad o subordinación?* Madrid: A. C. Al-Mudayna.
- SOPENA MONSALVE, A. (1996). *La Morena de la Copla*. Barcelona, Crítica.
- VALLS MONTES, R. (1991). «El Bachillerato Universitario de 1938: primera aproximación al modelo universitario franquista», en CARRERAS ARES, J. J. (coord.), *La Universidad española bajo el régimen de Franco*. Zaragoza, Institución Fernando El Católico.
- VILANOVA, M.; MORENO, X. (1992). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid, CIDE.
- 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.
- (1990): «Espacios masculinos, espacios femeninos. El acceso de la mujer al bachillerato», en *Mujer y educación en España (1868-1975)*. Santiago, Universidad de Santiago, pp. 567-577.
- (1992): «Del bachillerato a la enseñanza secundaria (1938-1990)». *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, L, n^o 192, pp. 321-339.
- (1996): «La crisis del bachillerato tradicional y la génesis de la educación secundaria ¿Necesidad o virtud?», en GÓMEZ, M^a. N. (ed.): *Pasado, presente y futuro de la educación secundaria en España*. Sevilla, Kronos, pp. 137-156.

UN SIGLO, DOS CULTURAS: PEDAGOGÍA ACADÉMICA Y CULTURA DE LA ESCUELA

AGUSTÍN ESCOLANO BENITO

Universidad de Valladolid

LA MIRADA SECULAR

Aplicar la mirada sobre todo un siglo constituye un ejercicio que, aunque responde a criterios historiográficos en gran medida convencionales, permite utilizar pautas cognitivas que proporcionan una visión genética y procesual de los hechos y estructuras del pasado más general que la que se deriva de una analítica centrada en lo próximo e inmediato. La larga duración, al igual que toda imagen con perspectiva, asegura una percepción de los fenómenos del pasado que descubre genealogías y configuraciones, procesos y tradiciones. También posibilita la observación de transformaciones, de aparentes rupturas, y el descubrimiento de metamorfosis de ciertos patrones que en realidad son invariantes, además, claro está, de la detección de registros de discontinuidad y cambio.

Un siglo es, en definitiva, una medida y una retícula de largo alcance para mirar la evolución de una sociedad y de su cultura. Y el siglo que ahora concluye, que se abrió en el entorno del 98, la data emblemática que motiva esta publicación, es además un registro cronológico a escala de nuestra memoria, toda vez que en parte ha sido un tiempo vivenciado por nosotros mismos, y, en lo que escapa a nuestra experiencia, se nos ha transmitido como tradición de lo próximo, en la que inexorablemente nos hemos tenido que instalar.

Este trabajo va a adoptar precisamente la anterior óptica secular para someter a la consideración de los lectores un tema que aún es pregnante para nosotros y que se origina en la coyuntura del último período de entresiglos: la escisión entre las culturas pedagógicas académica y profesional, esto es, entre la que se configura en torno a la ciencia de la educación (o ciencias de la educación) que se ha venido cultivando en las universida-

des, y la que se construye a partir del mundo de la práctica escolar que gestionan los enseñantes.

La anterior división tiene hoy una claro *revival* en el divorcio que mantienen los detentadores de lo que llamaremos el conocimiento experto, adscritos a las facultades e instituciones superiores de educación, y los docentes de oficio, diseminados por la red escolar. Ambos sectores han construido, principalmente a lo largo de este siglo que examinamos, su propia cultura, con códigos y estilos diferenciados, y cohabitan hoy sin apenas cauces de comunicación, cuando no en conflicto.

LA ACADEMIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA

Los saberes pedagógicos se constituyeron en el siglo pasado como disciplinas académicas para satisfacer las demandas metodológicas que suscitaban los primeros centros de formación de maestros. Sus objetivos fueron dos: fundamentar los valores y la sistemática de la acción educativa y asegurar una ordenación racional de la práctica docente. Para atender al primero, la emergente ciencia de la educación se inspiró en la filosofía, en los idearios políticos, en la reflexión sobre la misma práctica y hasta en la experiencia social. En orden a la regularización de la instrucción conforme a método, la nueva disciplina ideó teorías y sistematizó prácticas inspiradas en determinados principios, aunque al liberarse las técnicas de los supuestos que las crearon, aquellos modos de formación se mecanizaron. Ello ocurrió, como ha mostrado la investigación histórica, con la difusión de los modelos educativos inspirados en el intuicionismo de Pestalozzi, las teorías sobre la instrucción de Herbart, el mutualismo de los sistemas pedagógicos de Lancaster/Bell y el simbolismo de Froebel, por referirnos a los paradigmas 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 aplicadas al mundo de la acción.

La España del XIX recogió todas estas influencias, así como las que propició el positivismo en el último ciclo de entresiglos, en su proyecto de 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 (la influencia externa siempre fue un factor decisivo de modernización), como las apropiaciones que Montesino 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

escuelas normales están llenos de transcripciones, a veces literales, de los tratados de la época, franceses y alemanes sobre todo (Gerando, Paroz, Rendu, Compayré, Schwarz, Ziegler...). Traducciones y plagios suplieron, en la España del pasado siglo, al debate teórico de legitimación de la pedagogía que tuvo lugar desde Herbart en Alemania, o desde la dialéctica positivismo-idealismo en amplias zonas de Europa. La llamada «edad de oro» de nuestra pedagogía (que cubre el período de fines del XIX y primer tercio del XX) se definió sobre todo por una aceptación ecléctica de todo tipo de influencias exteriores, así como por la configuración de la pedagogía como una disciplina académica superior orientada a cumplir nuevas funciones —más allá de la formación de los docentes primarios— relacionadas con la modernización del sistema escolar.

La constitución de la pedagogía como disciplina universitaria se lleva a cabo en España a lo largo de todo un proceso que se inicia con la creación de una cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado en Filosofía de la Facultad de Letras de la Universidad Central (1904) y se cierra con la erección de las Secciones de Pedagogía en las Universidades de Madrid y Barcelona (1932-1933). Como antecedente de estas secciones hay que referir la Escuela Superior del Magisterio, instaurada en 1909 y reformada en 1914. En estos centros se formaron, en un nivel superior a las exigencias de las instituciones de formación de maestros, los directores e inspectores de escuelas elementales, los profesores de las normales y los estudiosos de las ciencias de la educación en general. A veces también atendieron a la formación pedagógica del profesorado de secundaria¹.

En torno a estas nuevas instituciones, los reformadores de la España contemporánea, vinculados al regeneracionismo progresista que trató de situar a España a la «altura de los tiempos» (expresión utilizada por Ortega y Gasset para significar la voluntad modernista de aquel impulso), elevaron a la pedagogía al estatus académico universitario y le atribuyeron una función nuclear en relación con la modernización de la sociedad y de la cultura, no sólo por su capacidad teórica de innovación en el campo escolar, sino sobre todo por su potencialidad respecto a los cambios que se podían inducir en la cultura y en la vida social.

Aquel impulso quedó frustrado, como se sabe, con la guerra civil, cuando empezaba a madurar. Los pedagogos de la República tendrían que tomar el camino del exilio, si no fueron víctimas de la misma situación bélica. Tras la guerra, se abrió un largo ciclo de aislamiento y de ruptura con las tradiciones anteriores, que, desde el exilio americano no obstante, siguieron manteniendo a través de sus publicaciones un hilo de comunicación con las nuevas generaciones. En el interior del país, la pedagogía científica fue sustituida por la retórica ideológica del nuevo régimen y por

¹ Véase RUIZ BERRIO, J. (1979). Antecedentes históricos de las actuales Secciones de Pedagogía, *Studia Paedagogica*, 3-4, 187-205.

los tópicos de un escolasticismo decadente, que nada tenían que ver con las necesidades reales de la escuela y de los maestros. Más adelante, durante el ciclo tecnocrático del franquismo, la pedagogía española se abriría a la racionalidad tecnológica orientada al eficientismo, de raíz positivo-funcionalista, que trató de hacer compatible con las filosofías tradicionalmente asociadas al catolicismo (personalismo, humanismo cristiano, neoescolasticismo). Estos discursos se ordenaron a implementar una tecnología educativa compatible con el sistema de valores de la ideología dominante, pero extraña a los hábitos que conformaban la vida cotidiana de las instituciones y a los hábitos del oficio de maestro².

EL OFICIO DE MAESTRO Y LA OTRA CULTURA

En ambos casos, aunque bajo distintos supuestos obviamente, la pedagogía académica se configuró como un saber escindido de la práctica de las escuelas, cuyos gestores, los maestros, siguieron aprendiendo el arte de enseñar mediante diferentes mecanismos de apropiación empírica de las destrezas y saberes que la corporación docente fue construyendo como reglas artesanas de la profesión. La investigación etnográfica, la historia oral y los escritos autobiográficos han empezado a mostrar recientemente cómo el oficio de maestro se constituye en torno a otra cultura, la cultura práctica de la escuela, que apenas mantiene contactos con la de los discursos teóricos de los expertos, y que se configura en una serie de códigos empíricos y rutinas ingenuas que dan identidad al arte de la enseñanza y a la profesión de enseñante, y que incluso dan origen a un imaginario colectivo sobre estas marcas de identificación.

En relación con lo anterior, la cultura escolar vendría a ser una especie de tradición inventada por los propios autores que la crean, gestionan y representan, ratificada incluso en las imágenes de identidad que la misma sociedad reconoce y legitima. Estas atribuciones de legitimación se justifican en la razón práctica de la cultura de oficio, es decir, en la funcionalidad que sus reglas mantienen en relación con las expectativas sociales. La no cientificidad de esta cultura no la invalida ni técnica ni moralmente, toda vez que su competencia y su *ethos* se traman en la misma experiencia y se regulan por convenciones corporativas que son aceptadas por la sociedad. Ahora bien, esta legitimación de la práctica ingenua sí desacredita en cambio a la cultura académica por la incapacidad que ésta muestra para interactuar con el mundo de la vida escolar al que debería ordenarse.

Parece evidente que los maestros de este siglo —también los del anterior cuando eran titulados— no aprendieron la pragmática de su oficio en

² ESCOLANO, A. (1992). *L'Educazione in Spagna. Un secolo e mezzo di prospettiva storica*, Milano: Mursia Editore, p. 94 ss.

los tratados pedagógicos empleados en las normales, aunque cursando aquel curriculum alcanzaran las necesarias acreditaciones formales. Con independencia de que elevadas cuotas de enseñantes no pudieran exhibir en el pasado titulaciones académicas apropiadas, y a veces ni siquiera un certificado de aptitud, los graduados normalistas tampoco se sirvieron de los rudimentos culturales y pedagógicos que dispensaban las escuelas de magisterio para inspirar su acción. Más bien al contrario, los análisis genealógicos antes referidos, al trascender la historia externa de las normales, evidencian que las prácticas del oficio de maestro y el ajuar de las escuelas se adscriben a esa tradición inventada en que se objetiva la cultura paralela que los propios enseñantes han creado y que la memoria del gremio ha transmitido.

En un reciente ensayo se comparaba el oficio de maestro con el de *bricoleur* o persona que practica el *bricolage*, es decir, con quien manipulando determinados elementos materiales compone un artefacto o arregla alguno ya existente. Según esta metáfora, que procede del uso que de ella hizo Lévi-Strauss para definir el trabajo de aquellos que, sin ser científicos o artistas, construyen sus programas con materiales heteróclitos, resuelven sobre la marcha los problemas prácticos que se le presentan —sin seguir pautas predefinidas— y recontextualizan saberes empíricos, el oficio de profesor tendría mucho que ver con el de componedor³. Tampoco estaría lejos del de artesano, aunque las autoras del análisis anterior no lo vean así. Pero, en función de lo observado en los epígrafes precedentes, sí parece plausible incluir las prácticas de que se sirve el maestro para componer y ejercer su profesión entre las artes que configurarían un oficio artesanal, de suerte que estas vendrían a ser una combinación inteligente entre las tradiciones corporativas aprendidas y la innovación creadora.

No ha de extenderse necesariamente esta metáfora del *bricoleur* a la imagen de «chapucero», aunque históricamente puedan constatarse numerosas prácticas rutinarias de la profesión que sugerirían tal conclusión, como las relativas a los métodos de ábaco y catón o a las disciplinas de dómine y palmeta que los maestros tradicionales usaron. Pero aun incluso en tales prácticas, que el historiador debe registrar sin otras valoraciones que las de la hermenéutica, es preciso buscar la lógica de una *ratio* construida desde la experiencia didáctica, fuente esencial de lo que venimos denominado cultura de la escuela.

Los profesores, cuando acceden a su condición de profesionales, han observado a lo largo de su vida escolar prácticas docentes que las sociólogas Capitolina Díaz y Beatriz Prieto estiman en unas veinte mil horas. De esta suerte, conservan más recuerdos de lo que vieron al estudiar con sus maestros y maestras —síntesis empírica, en gran parte, de aquellas tradi-

³ DÍAZ, C y PRIETO, B. (1996). Entre el bricolage y la ciencia, *Vela Mayor, Revista de Anaya Educación*, 9, 19-25.

ciones— que de las teorías y recetas pedagógicas que recibieron en su formación. Su *background* ha sido construido sin duda en la larga insolación escolar a que se vieron sometidos desde la primera infancia, y a ese gran baúl de los recuerdos acuden, casi de forma irreflexiva y mecánica, para afrontar los problemas y situaciones a que han de hacer frente como neófitos. El repertorio de respuestas prácticas, unido a las teorías implícitas que todos los docentes internalizan, también apropiadas en la experiencia, constituyen las conductas básicas desde las que los nuevos profesores se enfrentan a las situaciones docentes. No es la *Nostalgia del maestro artesano*, como sugiere la lectura en otro ámbito contextual del reciente estudio de Antonio Santoni⁴, la que suscita estas actitudes, sino la misma condición de *bricoleur*, que define cómo el enseñante recurre a la memoria acreditada por su corporación para afrontar su aventura, su obra personal de creación, en un juego equilibrado entre la tradición profesional y la capacidad de innovación⁵.

CLAVES DE UNA ESCISIÓN

¿Por qué se han constituido por separado las dos culturas hasta aquí comentadas? ¿Y por qué se resisten aún hoy a la comunicación e integración? Veamos.

En el pasado siglo, aunque los proyectos liberales se orientaron en principio a la creación de un cuerpo moderno de funcionarios docentes, controlado académica e ideológicamente desde las normales, pronto se vio que la política de la escuela elemental iba a quedar abandonada a la gestión de las corporaciones locales, desposeídas por lo demás de sus recursos por la desamortización. De este modo, un buen número de maestros iba a ser reclutado, por economía y también por caciquismo, del conjunto de personas discretamente letradas pero sin título que se ofrecían a los municipios.

Los egresados de las normales tampoco exhibían más saber que los rudimentos de cultura que las decadentes instituciones dispensaban. Así, los docentes hubieron de inventar las reglas y rutinas de su trabajo: los métodos de alfabetización, la organización de la marcha de la clase, el utillaje didáctico, los contenidos de la instrucción, el régimen de disciplina, los procedimientos de examen... Estas invenciones, que en parte recogían tradiciones de largo recorrido, como las inspiradas en los sistemas pedagó-

⁴ SANTONI, A.: (1992). *Nostalgia del maestro artesano*, México: UNAM-CESU. Santoni Rugiu analiza aquí la crisis y *revival* de los modelos artesanos en general.

⁵ Véase nuestro trabajo Sobre el oficio de maestro y los programas de formación. Nuevos enfoques genealógicos, *La Universidad en el siglo XX*, Murcia: SEDHE—Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, 1998, pp. 674-680.

gicos de las congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza desde el Antiguo Régimen y en otras culturas pedagógicas, son las que terminaron por regular en la práctica el orden de la escuela y el oficio de maestro.

De otra parte, en el tránsito de los siglos XIX al XX, el *corpus* de conocimientos especializados acerca de la educación pasó a manos de la nueva *intelligentsia* de las universidades e instituciones de educación superior, adoptando caracteres de conocimiento experto escindido del mundo de la práctica. Tanto los nuevos científicos adscritos a la corriente positivista (sociólogos, psicólogos, pedagogos), como los intelectuales que lideraron el renacimiento del kantismo o del idealismo (filosofía del espíritu, pedagogía de los valores, historicismo), construyeron discursos teóricos al margen de la educación como experiencia. Algunos de estos filósofos y científicos se desclasaron incluso del ámbito docente del que procedían. Otros se erigieron, desde sus plataformas académicas, en líderes pedagógicos sin referencias empíricas.

Por otro lado, estos nuevos mediadores, detentadores la cultura de los expertos, usurparon a los maestros la posibilidad de construir y legitimar un saber profesional basado en la propia experiencia, con lo que, como ha puesto de relieve Antonio Nóvoa, excluyeron la práctica como fuente constitutiva de las ciencias de la educación⁶. Con el auge del positivismo, impulsado por las burguesías modernas, la ciencia pedagógica se recluyó en las instituciones superiores, e incluso los sectores normalistas —no sólo los profesores primarios— quedaron escindidos de los círculos que producían el conocimiento socialmente reconocido 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 cada vez más abstrusa y esotérica, configurándose en torno a datos y especulaciones alejados de una saludable y realista razón práctica. Sólo en determinados contextos, como los que ensayaban los modelos teóricos en escuelas-laboratorio o mantenían vínculos institucionales con los movimientos de renovación, se propició una real aproximación entre enseñantes y expertos. Ello ocurrió, como es sabido, en ciertas aproximaciones que se dieron en los círculos innovadores de la escuela nueva y en algunos medios con tradición pedagógica académica. En los demás casos, el oficio de maestro quedó aislado de los circuitos de producción del conocimiento o abocado a las vías institucionales marginales. De este modo, el saber experto asumió un papel hegemónico sobre la práctica, que quedaría reducida al mundo de lo subalterno.

⁶ NÓVOA, A. (1998). Professionalisation des enseignants et Sciences de l'Éducation, en DREWEK, P. y LUTH, Ch. (eds.): *History of Educational Studies*, Gent, Paedagogica Historica, Supplementary Series, pp. 403-430.

COHABITACIÓN O CONSENSO

Las anteriores escisiones han venido a desembocar en la actual cohabitación de las dos culturas que dan cobertura a los sistemas de enseñanza y pautan las relaciones entre los expertos y los prácticos. En esta situación, que puede ser también fuente de conflicto, aunque a menudo se salde aceptando sin más la realidad de las dos vías, los maestros han de soportar un estatuto de ambigüedad, como ha hecho notar Antonio Novoa. Ellos han de poseer ciertos conocimientos, pero no han de pretender ser intelectuales. En lo pedagógico, su papel depende casi siempre —al menos eso pretenden los investigadores— de saberes que han producido otros expertos y en otros contextos, e incluso el ejercicio cotidiano del oficio docente, lejos de ser independiente, es sometido a inspección⁷.

El proceso de escisión entre las dos culturas, con los cambios que la época actual comporta, parece que vuelve a repetirse. Los nuevos expertos, aunque abordaron en parte la revisión crítica de la tradición, han terminado por instalarse en estructuras académicas aisladas del mundo de la acción desde la perspectiva de su funcionalidad y desde su significado como agentes de cambio. Tanto los pedagogos que han optado por los enfoques tecnológicos de la enseñanza, como los que se adscriben a las tendencias crítico-emancipadoras, mantienen hoy una precaria relación con el ámbito de la práctica, o, si se quiere decir en el lenguaje de Habermas, con el mundo de la vida, en este caso del cotidiano escolar.

Esta cultura pedagógica, la del llamado conocimiento experto, ha seguido, no obstante sus pretensiones, un camino complejo en su legitimación. El profesor Tenorth ha hecho notar cómo, incluso hoy, la pedagogía que cultivan los académicos no ha logrado un estatuto disciplinario que se pueda considerar definitivamente asumido, lo que hace que la historia de la construcción de la «ciencia de la educación» sea en parte la «historia de una quimera». En nuestro tiempo, esta pedagogía científica aún conserva formas que derivan de su origen, permaneciendo en una especie de *ghetto* institucional, con vetustas influencias clericales y filosóficas en su tradición erudita, así como con proyectos que se refieren al control de las instituciones, al futuro y a la policía social con que los profesores, los políticos e incluso los teólogos han querido diseñar el orden de lo público y lo privado. Estos programas, casi siempre expresados en diseños utópicos para formas alternativas de sociedad, han determinado en gran parte la inadecuación de las teorías⁸.

Para el conocido historiador alemán existe también un *turning point*, situado entre fines del XIX y los comienzos del XX, en el que el saber sobre

⁷ *Ibidem*.

⁸ TENORTH, H. E. (1995). *The History of Educational Science XVII/ISCHE, Papers*, Opening Adress, Berlin, documento policopiado.

educación pasó de la prehistoria científica a la disciplinarización. Este cambio vino inducido por las nuevas expectativas del trabajo pedagógico de los profesionales, y sobre todo por los proyectos de reforma social del Estado. De esta suerte, la pedagogía se involucró en la política, y muchas veces acabó deformada en propaganda y en instrumento de control social, aunque cada vez más alejada de la práctica educativa de las escuelas ordinarias.

Tal vez por todo lo anterior, la «ciencia de la educación» ha permanecido siempre en una especie de «estado de crisis», no sólo por su imagen académica de «falsa teoría», por la «inseguridad de su estatuto teórico» o por la «deformación» a que fue sometida por las ideologías, sino también por la percepción que de ella se han formado los prácticos. «La práctica de la enseñanza ha sido una víctima de la cientifización de la educación», y la teoría «ha perdido habilidad para asistir a la práctica», concluye Tenorth. El conflicto entre ciencia y profesión, investigación y política, o teoría y praxis, está instalado y abierto al tiempo. A menudo se discute sobre la posibilidad de indagar otras formas legítimas de pedagogía, distintas al modelo de la ciencia empírica, como las que se acogen bajo la denominación de «disciplinas prácticas» o de «pedagogías críticas», pero los responsables políticos y académicos asumen que la ciencia sea en todo caso «productiva y constructiva», mas no «engorrosa o crítica»⁹.

Al tiempo que historiadores y teóricos discuten los problemas epistemológicos de la ciencia de la educación, los claustros se debaten en guerras de poder e influencia, en las que los normalistas juegan en mayoría y los pedagogos bajo diferentes formas de resistencia. El mundo de la vida continúa y la pedagogía queda cada vez más confinada a *ghettos* académicos que ejemplifican bien el resistencialismo de los expertos al trato con la realidad práctica. La nueva historia cultural de la escuela está mostrando últimamente cómo, a espaldas de esta vieja y nueva racionalidad alienante y artificiosa, la profesión de maestro ha ido construyendo sus marcas de identidad, la pragmática de su oficio, en procesos empíricos de apropiación de los saberes prácticos que el colectivo de enseñantes fue configurando como pautas artesanas de un trabajo especializado, y no desde luego a partir de los programas de formación normalista, ni tampoco del conocimiento pedagógico.

En otro orden de cosas, la literatura reciente sobre los profesores ha enfatizado un doble perfil en el desarrollo de la profesión. Además de acentuar la imagen del maestro como artesano, en línea con lo anteriormente anotado, subraya la consideración de su papel como agente de cambio cultural, e incluso como intelectual, y esto no sólo desde las teorías críticas, sino también de las más neutras que interpretan su función como una mediación entre la sociedad y la condición de la infancia y de la juventud. Desde esta perspectiva, las ciencias de la educación sólo se

⁹ *Ibidem.*



podrían legitimar como un tipo de conocimiento que emerge, en procesos autopoieticos, a partir de sistemas prácticos autorreferentes, para decirlo con las categorías analíticas de Niklas Luhmann, y que cumple asimismo una función crítica en relación a la cultura y a la sociedad.

La necesaria aproximación entre las dos culturas requiere un compromiso que conduzca al consenso entre teóricos y enseñantes y que trascienda el riesgo de radicalización de las dos tradiciones. Ninguna episteme puede construirse en este campo sin referentes realistas, si se quiere eludir el riesgo de alienación superestructural que la ilustración histórica muestra. Tampoco es posible la integración teoría-práctica, y el avance de esta última, sin un reencuentro de las líneas académicas que hasta ahora han seguido vías escindidas e incommunicadas. Este nuevo pacto exigirá seguramente un nuevo debate con la implicación de todos los intereses y racionalidades.

España vive, en relación a lo anterior, un momento crucial con su programa, ya en marcha desde hace unos años, de integración de los estudios de maestro y los de pedagogía, mas la nueva armonía académica no se logrará si las dos vías no buscan en común el encuentro con el mundo de la práctica, del que han vivido dissociadas, no para apropiarse ingenuamente de la experiencia, sino para contrastar empírica y críticamente el conocimiento y para legitimar a un tiempo la acción y el saber sobre la acción.

ÍNDICE

VOLUMEN I

Presentación	5
--------------------	---

SECCIÓN PRIMERA

LOS DISCURSOS EDUCATIVOS EN EL SIGLO ACTUAL

<i>Los discursos educativos en el siglo actual</i> por MARÍA NIEVES GÓMEZ GARCÍA	11
<i>Pensamiento y discursos pedagógicos en España (1898-1940)</i> por CONRAD VILANOU	19
<i>El discurso pedagógico del regeneracionismo español: de la univocidad a la polisemia</i> por MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS	59
<i>La presencia de Murcia en el regeneracionismo pedagógico español</i> por FERNANDO VICENTE JARA	75
<i>El regeneracionismo de Pilar Pascual de Sanjuán</i> por PILAR BALLARÍN DOMINGO	87
<i>Feminismo económico, pedagogía social y otras polémicas en los escritos de una maestra del 98: suceso Luengo</i> por MERCEDES VICO MONTEOLIVA ..	97
<i>Prensa del magisterio y regeneracionismo</i> por FERMÍN EZPELETA AGUILAR ..	113
<i>Las ideas de Antonio Machado sobre pedagogía</i> por MIRIAM CARREÑO RIVERO	123
<i>El mitin por la educación integral y obligatoria celebrado en Valencia el 29 de octubre de 1899</i> por FRANCISCO CANES GARRIDO	133
<i>Una respuesta educativa a la crisis del 98: el maestro como agente del regeneracionismo social y pedagógico</i> por JUAN ANTONIO HOLGADO BARROSO ..	151

<i>Costa, propulsor del regeneracionismo</i> por MARTÍN DOMÍNGUEZ LÁZARO ...	159
<i>Joaquín Costa en 1898 y el modelo educativo de 1998</i> por DIMAS VAQUERO PELÁEZ	171
<i>El europeísmo: un fantasma educativo del 98</i> por MARÍA JOSÉ REBOLLO ESPINOSA	185

SECCIÓN SEGUNDA

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA

<i>Las políticas educativas</i> por MERCEDES VICO MONTEOLIVA	199
<i>Estado y educación en la España del siglo XX</i> por JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA	205
<i>Un signo de tolerancia en clima de intolerancia</i> por ÁNGELA DEL VALLE LÓPEZ y CARMEN LABRADOR HERRANZ	243
<i>Idiomas y políticas educativas de la mitad del siglo XX: intenciones y conse- cuencias</i> por BRIGITTE URBANO y JAVIER SUSO	257
<i>La escuela comprensiva en España (1970-1990)</i> por DIEGO SEVILLA ME- RINO	265
<i>Apuntes de política económica-educativa entre 1900 y 1923 (primera etapa del reinado de Alfonso XIII)</i> por ÁNGEL GÓMEZ MORENO	279
<i>La educación republicana en Huesca (1931-1936)</i> por MARÍA JESÚS VICÉN FERRANDO	295
<i>La política nacional de creación y construcción de escuelas en San Juan del Puerto (Huelva) durante la II República española</i> por HELIODORO MANUEL PÉREZ MORENO	307
<i>La mujer en los cuerpos docentes de Secundaria entre los años cuarenta y se- senta: análisis desde los escalafones</i> por FRANCISCO MARTÍN ZÚÑIGA e ISABEL GRANA GIL	315
<i>«Testamentos traicionados»: la utopía del «98» en su contraimagen nega- tiva. Religión, educación y poder en la primera década franquista</i> por MARÍA NIEVES GÓMEZ GARCÍA	331
<i>La política educativa en los primeros momentos del franquismo: depuración ideológica y educación tradicional</i> por PABLO CELADA PERANDONES y FERNANDO ESTEBAN RUIZ	341
<i>La crisis de la inspección de primaria en la década de los setenta</i> por MIGUEL BEAS MIRANDA	355

<i>La formación inicial del maestro en la reforma de los planes de estudio universitarios de la España democrática (1983-1998)</i> por JORGE INFANTE DÍAZ	365
---	-----

SECCIÓN TERCERA

LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

<i>La práctica de la enseñanza en el sistema educativo</i> por REYES BERRUEZO ALBÉNIZ	389
<i>La práctica escolar en la España del siglo XX. Perspectivas de renovación</i> por RAMÓN LÓPEZ MARTÍN	395
<i>Luis Huerta Naves: maestro eugenista y paidólogo</i> por CARMEN DIEGO PÉREZ	423
<i>Precedentes y experiencias Freinet en Mallorca</i> por ANTONI J. COLOM CAÑELLAS	435
<i>Maestros, programas y materiales: aproximación a la determinación de los contenidos de la enseñanza primaria (1901-1965)</i> por J. L. IGLESIAS SALVADO, Á. S. PORTO UCHA y N. DE GABRIEL	447
<i>Implicaciones político-ideológicas en los textos escolares de primera enseñanza editados en Navarra (de la Gamazada a la II República [1893-1936])</i> por FRANCISCO SOTO ALFARO	459
<i>La educación en el período de posguerra (1939-1953): papel del maestro en su práctica escolar</i> por PATRICIA DELGADO GRANADOS	471
<i>La percepción de la escuela y la actividad escolar a través de las memorias de prácticas de los alumnos aspirantes a maestros</i> por M. ^a ROSA DOMÍNGUEZ CABREJAS	479
<i>La reforma de las escuelas graduadas anejas a las normales de maestros y maestras desde la experiencia sevillana (1899-1900)</i> por JUAN ANTONIO HOLGADO BARROSO	501
<i>Calidades y mejoras: apuntes para una evaluación de la formación del maestro de educación especial</i> por ANA ARRAIZ PÉREZ y FERNANDO SABIRÓN SIERRA	509
<i>La educación de las personas sordas. Desde el congreso de Milán hasta nuestros días</i> por ADORACIÓN ALVES VICENTE y JAVIER NUÑO PÉREZ	521
<i>De los métodos en la educación de sordos en España: 1880-1906</i> por M. ^a DOLORES COTELO GUERRA	527
<i>La dirección en España en la segunda mitad del siglo XX: del autoritarismo a la participación</i> por JOSÉ LUIS BERNAL	537
	617

<i>El pensamiento del profesor en la enseñanza de las ciencias sociales. La idea de España en un catedrático de instituto regeneracionista</i> por MARÍA SÁNCHEZ AGUSTÍ	553
<i>Cambios políticos y educativos en torno al 98: las matemáticas en la segunda enseñanza (1898-1903)</i> por M ^a ROSA ROYO MALLÉN y FERNANDO VEA MUNIESA	565
<i>El bachillerato femenino en la primera etapa franquista</i> por CLARA REVUELTA GUERRERO y RUFINO CANO GONZÁLEZ	575
<i>El modelo de bachillerato universitario de 1938. La difícil incorporación de las mujeres a este nivel</i> por CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO	587
<i>Un siglo, dos culturas: pedagogía académica y cultura de la escuela</i> por AGUSTÍN ESCOLANO BENITO	605

VOLUMEN II

SECCIÓN CUARTA

LA EDUCACIÓN POPULAR EN NUESTRO SIGLO

<i>La educación popular en España. Características y dimensiones historiográficas</i> por LEONCIO VEGA GIL	7
<i>La educación popular a principios del siglo XX</i> por JEAN-LOUIS GUERENA ..	13
<i>La instrucción popular y la escuela en el regeneracionismo social</i> por LEONCIO VEGA GIL	35
<i>Joaquín Costa y la educación popular</i> por ISABEL LORENZO MAGALLÓN y MARÍA PILAR TERUEL MELERO	47
<i>Un modelo de educación popular regeneracionista. El fomento de las artes durante la presidencia de Eduardo Dato (1903-1912)</i> por JUAN ANTONIO GARCÍA FRAILE	55
<i>Un proyecto regeneracionista: las colonias escolares en España (1887-1936)</i> por PEDRO LUIS MORENO MARTÍNEZ	67
<i>La educación popular como objetivo preferente de La Escuela Moderna</i> por SOLEDAD MONTES MORENO	81
<i>La imagen de las mujeres a través de la escuela moderna en el primer tercio del siglo</i> por ÉLVIRA LUENGO GASCÓN	89
<i>Extensión universitaria y lucha contra la mortalidad infantil: la gota de leche de Mahón (1904-1913)</i> por BERNAT SUREDA GARCÍA	103

<i>Municipalidad y protección de la infancia. Las Cantinas Escolares de San Sebastián</i> por ITZIAR RECALDE RODRÍGUEZ	113
<i>Luis de Zulueta y la renovación cultural de Barcelona a través del Ateneo Enciclopédico Popular</i> por VICTORIA ROBLES SANJUÁN	131
<i>Un ejemplo de la reeducación de la infancia y la juventud a principios del siglo XX: Luis Amigó y Ferrer y la protección de menores</i> por ANA MARÍA MONTERO PEDRERA	137
<i>Educación popular y Escuelas Pías en Castilla y León (1900-1936)</i> por BIENVENIDO MARTÍN FRAILE	151
<i>Algunos intentos de promoción cultural sobre el clero madrileño a través del Boletín Oficial Diocesano (1908-1958)</i> por BERNABÉ BAROLOMÉ MARTÍNEZ	163
<i>Un medio de educación popular franquista: las cátedras ambulantes de la Sección Femenina de FET y de las JONS</i> por HELIODORO MANUEL PÉREZ MORENO	171
<i>Universidades laborales: un modelo de educación falangista en el franquismo</i> por RICARDO ZAFRILLA TOBARRA	177
<i>La educación compensatoria en Andalucía (1980-1990)</i> por JULIÁN JESÚS LUENGO NAVAS	185

SECCIÓN QUINTA

NUESTRAS RELACIONES PEDAGÓGICAS CON EUROPA Y AMÉRICA

<i>Sobre el influjo de la educación europea en España</i> por JOSEP GONZÁLEZ-AGAPITO	203
<i>Los emigrantes transoceánicos como agentes de modernización educativa en el norte peninsular</i> por VICENTE PEÑA SAAVEDRA	213
<i>Un puente hacia la pedagogía europea: Baleares y sus relaciones con la JAE (1907-1936)</i> por FRANCISCA COMAS RUBÍ	247
<i>Reflexiones en torno al inicio de la psicopedagogía en España (1875-1918)</i> por ÁNGEL C. MOREU	261
<i>Tendencias de la educación en América Latina al final del milenio</i> por ALBERTO MARTÍNEZ BOOM	271
<i>La evolución de los modelos didácticos para la enseñanza del léxico en lengua extranjera: el estado de la cuestión</i> por MARTA SANJUÁN ÁLVAREZ ..	283
<i>Una experiencia de renovación pedagógica en Argentina: las hermanas Cossettini (1930-1950)</i> por ALBA ALONSO SANTAMARÍA	297
	619

CONFERENCIAS

La enseñanza en vísperas del 98. Rasgos y orígenes por JULIO RUIZ BERRIO . 307
La educación de las mujeres después del 98 por CONSUELO FLECHA GARCÍA . 321
Propuestas educativas de dos 98s por ELOY FERNÁNDEZ CLEMENTE 341
Perspectivas educativas a cien años del Noventa y ocho por ANTONIO BERNAT
MONTESINOS 357

PERSONALIA 405



C. S. I. C.



INSTITUCIÓN
«FERNANDO EL CATÓLICO»



EXCMA. DIPUTACIÓN DE ZARAGOZA



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA



LA EDUCACIÓN
EN ESPAÑA A EXAMEN
(1898-1998)
II

J. RUIZ, A. BERNAT, M^a R. DOMÍNGUEZ,
V. M. JUAN (Eds.)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

*

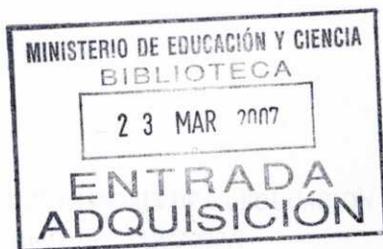
INSTITUCIÓN «FERNANDO EL CATÓLICO»

Excma. Diputación de Zaragoza

A cien años del 98, esta obra analiza los principales procesos educativos de España durante el siglo XX. Y lo hace revisando tan amplia temática en cuatro grandes capítulos: el de los *discursos*, el de las *políticas educativas*, el de las *prácticas escolares* y el de la *educación popular*. Tratados así, por ese orden, de acuerdo con unos criterios historiográficos modernos que pretenden distinguir claramente los discursos pedagógicos y las políticas escolares de la práctica escolar, que representa la auténtica realidad educativa. Pero como no podemos olvidar que paralelamente a las prácticas regladas tiene lugar otra importante actividad educativa, la de la educación no formal, se abre otro capítulo, centrado de modo especial en la educación popular. Finalmente, teniendo en cuenta la importancia que los regeneracionistas concedieron al conocimiento de la educación en el extranjero por un lado, y por otro las intensas y numerosas interacciones entre nuestra escuela y la europea y la americana que se han dado en esta centuria en los periodos de libertad, se dedica otro espacio de debate a nuestras *relaciones pedagógicas con Europa y América*. Cierra la publicación el conjunto de cuatro conferencias impartidas durante las Jornadas, de las que la primera informa sobre la postración de la enseñanza española en las décadas finales del siglo anterior, la segunda aborda cómo fue la educación de las mujeres después del 98, la tercera efectúa un análisis comparativo de la educación en aquel 98 y en éste, y la cuarta abre el presente al futuro mediante un denso ejercicio de prospectiva de la educación en el inmediato siglo XXI.

La pluralidad de temas, de enfoques, de tratamientos, de fuentes utilizadas, de formación científica y cultural de los autores que caracterizan la presente publicación nos permiten presentarla como una obra de gran interés para todos los profesionales de la educación, para los políticos escolares de todas las épocas, y, por supuesto, para los investigadores e intelectuales preocupados por la grandeza de las misiones de la educación en España. El siglo XIX, por su dimensión y diversidad cada aventura de la pedagogía y de la enseñanza en las sociedades y culturas españolas de la centuria que ahora termina.

37(09)
EDU



Ruiz Berrio, J.; Bernat Montesinos, A.; Domínguez, M^a R.;
Juan Borroy, V. M. (Eds.)

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA A EXAMEN (1898 - 1998)

JORNADAS NACIONALES EN CONMEMORACIÓN
DEL CENTENARIO DEL *NOVENTAYOCHO*

VOLUMEN II

MA-26166 (2)

BIBLIOTECAS
099572

37(09) EOU

RUIZ BERRIO, J.; BERNAT MONTESINOS, A.;
DOMÍNGUEZ, M^a R.; JUAN BORROY, V. M.
(Eds.)



LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA A EXAMEN (1898-1998)

JORNADAS NACIONALES EN CONMEMORACIÓN
DEL CENTENARIO DEL NOVENTAYOCHO

VOLUMEN II

*

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

*

INSTITUCIÓN «FERNANDO EL CATÓLICO» (C.S.I.C.)

Excma. Diputación de Zaragoza

Zaragoza, 1999

BIBLIOMEC
099572



R.161436

Publicación número 2.075
de la Institución «Fernando el Católico»
(Excma. Diputación de Zaragoza)
Plaza de España, 2.
50071 ZARAGOZA
Tff.: [34] 976 28 88 78/79 - Fax: [34] 976 28 88 69
ifc@dpz.es

FICHA CATALOGRÁFICA

La EDUCACIÓN en España a examen (1898-1998): Jornadas Nacionales en conmemoración del Centenario del *Noventayochó*./.. Ruiz Berrio, J., ed... [et al.].- Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Zaragoza: Institución «Fernando el Católico», 1999.

2 v.; 24 cm

ISBN: 84-7820-531-4 (Obra completa)

I: 620 p.; ISBN: 84-7820-532-2

II: 418 p.; ISBN: 84-7820-533-0

1. Educación-España (1898-1998)-Congresos y asambleas. I. RUIZ BERRIO, J. coord. II. Institución «Fernando el Católico», ed.

© Los autores.

© De la presente edición: Ministerio de Educación y Cultura e Institución «Fernando el Católico».

I.S.B.N.: 84-7820-532-0

Depósito Legal: Z-3.662/1999.

Preimpresión: EbroLibro, S. L. Zaragoza

Impresión: Soc. Coop. Librería General - Zaragoza

IMPRESO EN ESPAÑA - UNIÓN EUROPEA

SECCIÓN CUARTA

**LA EDUCACIÓN POPULAR
EN NUESTRO SIGLO**

LA EDUCACIÓN POPULAR EN ESPAÑA. CARACTERÍSTICAS Y DIMENSIONES HISTORIOGRÁFICAS

LEONCIO VEGA GIL
Universidad de Salamanca

1. ELEMENTOS CONCEPTUALES

Una aproximación global al carácter teórico de la expresión «educación popular» nos indica su pluralidad y polisemia interpretativa, no tanto por la dimensión pedagógica que se concentra en la orientación moral y valorativa del término «educación», cuanto por la diversidad interpretativa de lo «popular» (la sociedad, el pueblo, una clase social, un grupo, un colectivo, una asociación, etc.). No obstante, existen expresiones cercanas al significado de la educación popular como «educación cívica», «educación nacional», «educación pública» o «educación del obrero», aunque presentan tiempos y desarrollos ligeramente diferenciales.

Percepción que viene sugerida por el estudio historiográfico de la producción investigadora de la educación popular, acelerada en los círculos intelectuales a lo largo de los años ochenta a partir del encuentro en la Casa Velázquez de Madrid¹. Podemos percibir en la investigación una orientación práctica sin una previa delimitación del campo teórico de referencia; lo que no significa, en modo alguno, que no exista ese substrato conceptual en la dimensión empírica de la investigación; está pero ausente.

Por otra lado, la mayor parte de los estudiosos de la educación popular han puesto de manifiesto este carácter anfibológico de la educación popu-

¹ GUEREÑA, J. L. y TIANA, A. (1989). *Classes populaires, culture, éducation. XIX^e et XX^e siècles*, Madrid: UNED/Casa de Velázquez, 1989.

lar. Destacaríamos las aportaciones de los profesores A. Tiana, J. L. Guereña², A. Escolano Benito³ y el profesor José María Hernández Díaz⁴.

Ahora bien, podríamos realizar una lectura plural de la educación popular, al objeto de poder concretar algo más el marco teórico, realizada en base a cuatro categorías (perspectivas social, ideológica, pedagógica e institucional). Desde la dimensión social debemos destacar el esfuerzo de la educación popular en aras de una mayor cohesión social, la integración de todos los grupos y el equilibrio entre las clases en la estructura social⁵. En el marco ideológico, la orientación de la educación popular se inscribe en las propuestas reformistas, progresistas, modernistas y, a veces, en planteamientos paternalistas y legitimadores. En términos pedagógicos tenemos dos ejes de referencia: por una parte, la educación (los valores, creación de hábitos sociales, cívicos, etc..., la socialización a través de la educación) y, por otra, la dimensión instructiva (el bagaje cultural general; el tronco curricular necesario en una sociedad en aras de la convivencia social). Y por último, la lectura del carácter institucional. Esto es, si las propuestas se enmarcan en proyectos institucionales de la administración del Estado en sus distintos niveles (formales) o si son producto de iniciativas sociales expresadas de distintas formas (no formales). Somos conscientes de que esta división formal-no formal es más bien artificial e imprecisa, en este caso historiográfica, pero podría ser ilustrativa para analizar y comprender mejor los desarrollos y el estudio de la educación popular.

2. CARACTERÍSTICAS O COORDENADAS DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Si nosotros realizamos un esfuerzo por tamizar las últimas aportaciones historiográficas a la educación popular a través de las cuatro categorías

² GUEREÑA, J. L. (1994). La educación popular, en GUEREÑA, J. L. RUIZ BERRIO, J. y TIANA FERRER, A. (Eds.) *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: CIDE, pp. 141-165.

³ ESCOLANO BENITO, A. (1987). Estrategias discursivas sobre la educación popular, *400 Años de Escuela Para Todos*, Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, pp. 265-278.

⁴ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.^a y LUIS MARTÍN, F. de, La escuela y la educación popular en la España de principios del siglo XX, en *Los 98 Ibéricos y el mar*, Madrid: Comisaría General de España (Expo Lisboa 98), 1998, pp. 231-262.

⁵ En esta lectura reformista de la educación popular insistirían tanto institucionalistas como regeneracionistas, liberales, librepensadores y algunos sectores eclesiásticos. TIANA FERRER, A. (1987). La educación popular para los institucionalistas, en RUIZ BERRIO, J., TIANA, A. y NEGRÍN, O. (eds.). *Un educador para un pueblo* Madrid: UNED, 1987, pp. 203-230. TIANA FERRER, A. (1991) Sobre las limitaciones del proyecto educativo reformista (lecciones históricas de los Congresos Internacionales de educación popular, 1906-1914), *Sociedad, cultura y educación*, Madrid, CIDE, 1991, pp. 267-282. VEGA GIL, L. (1997). Pedagogía institucionalista y educación social en Castilla y León, *Historia de la Educación*, 16, 265-284.

anteriores, tomando como referencia el T. III de las Actas del VIII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, organizado por la Universidad de La Laguna⁶ y celebrado en diciembre de 1994 en Santa Cruz de Tenerife, podríamos percibir algunos elementos característicos de la educación popular en términos historiográficos.

En primer lugar, el carácter formal-no formal de las iniciativas. En este sentido, se computa un 62 % de aportaciones de carácter no formal, circunscritas al siglo XIX, y un 38 % formales; mientras que las aportaciones del XX tienen mayormente un carácter no formal (70 % frente al 30 % formales).

En cuanto a la dimensión social, los destinatarios, se percibe que casi la mitad (el 47 %) tienen una dimensión general porque se trata de aportaciones culturales, personales, periodísticas o institucionales que afectan a todos los grupos sociales. Un 26 % están destinadas directamente al colectivo de los obreros, aunque somos conscientes del amplio abanico social que implica la clase obrera o el movimiento obrero, hasta el punto de que podría englobar buena parte de la colectividad social.

El resto de aportaciones se dirigen a la infancia a través de la escuela (18 %) y algunas aportaciones puntuales sobre la mujer o el colectivo de maestros en ejercicio. Es decir, que sigue interpretándose desde una perspectiva reformista y global la educación popular.

Desde una lectura ideológica de la educación popular, en base al análisis de la producción historiográfica, podemos percibir un sesgo reformista en la mayoría de las iniciativas estudiadas, dado que forman parte de cuatro proyectos modernizadores de la España contemporánea a través de la educación. Nos estamos refiriendo al movimiento obrero; a los desarrollos con sesgo institucionalista y al reformismo social desde el catolicismo. A los que podríamos añadir la aportación de la escuela en ese proceso de lucha contra la ignorancia y a favor de la libertad, la convivencia y la cohesión e igualdad sociales.

En términos pedagógicos la gran mayoría de los trabajos expuestos bajo la rúbrica de educación popular presentan una clara orientación instructiva (destacados maestros y profesores; centros obreros; aportaciones de la escuela; alfabetización; formación profesional, etc.) y muy pocos podríamos calificar como estrictamente educativos (urbanidad; colonias; educación de las mujeres; aportaciones de distintas asociaciones, etc.). No obstante, somos conscientes del principio herbartiano según el cual toda instrucción educa y toda educación instruye; también es verdad que muchas iniciativas combinan en sus prácticas pedagógicas actuaciones meramente empíricas con otras de sentido y carácter valorativo y social.

⁶ VIII Coloquio Nacional de Historia de la Educación: *Educación Popular*, T. III, Tenerife: Universidad de la Laguna, 1998. Dentro de este tomo consideramos de manera especial la conferencia pronunciada por el profesor Molero Pintado, A. sobre el tema siguiente: Reflexiones en torno a la educación popular, pp. 9-46.

Por tanto parece percibirse algún elemento paradójico entre el espíritu del encuentro (definido por la orientación contrahegemónica, alternativa, no dominante, etc., de marcado sesgo latinoamericano) y el sentido y carácter de las aportaciones que llenaron de contenido la celebración de las sesiones, dado que éstas mayormente se orientaron desde una perspectiva integradora y reformista.

3. DIMENSIONES DESDE LA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL

Con la intención de ordenar las distintas y variadas aportaciones institucionales a la educación popular nos parece pertinente destacar cinco grandes marcos referenciales. Por un lado, la aportación en torno de la escuela entendida como instrumento encargado de la expansión de la enseñanza primaria en aras de asentar en la mente del ciudadano el basamento cultural común de una sociedad. En esta categoría incluimos tanto la lectura popular de la escuela formal como aportaciones de distinto signo ideológico sobre la escuela. Algunos ejemplos serían las Escuelas Racionalistas⁷, Escuelas Modernas⁸, las Escuelas del Ave-María, etc.

En relación con la categoría anterior nos parece oportuno destacar una segunda que vendría a englobar las iniciativas organizativas de carácter post-escolar o circunescolar como las cantinas, colonias⁹, mutualidades, cotos¹⁰, socorros, bibliotecas populares¹¹, etc.

Un tercer bloque sería el definido en torno de la educación de adultos y el movimiento obrero y que se concreta en iniciativas como las escuelas de adultos¹², las Universidades Populares¹³, la Extensión Universitaria¹⁴, Campañas de Alfabetización¹⁵, proyectos de educación de la mujer, etc.

⁷ SOLA, P. (1976). *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1900-1939)*, Barcelona: Tusquets. LÁZARO LORENTE, L. M. (1992). *Las escuelas racionalistas en el País Valenciano (1906-1931)*, Valencia: Universidad, 1992.

⁸ LÁZARO LORENTE, L. M. (1989). *La Escuela Moderna de Valencia*, Valencia: Generalitat.

⁹ COMAS, J. y CORREAS, D. (1935). *La nueva educación. Cantinas y colonias escolares*, Madrid: Publicaciones de la *Revista de Pedagogía*, 1935.

¹⁰ LLEO SILVESTRE, A. (1954). *En pro de las mutualidades escolares y cotos de previsión*, Madrid: Comisión Nacional de MM. y CC.EE.

¹¹ VIÑAO FRAGO, A. (1990). A la cultura por la lectura. Las Bibliotecas populares (1869-1885), en *Clases populares, culture, éducation. XIX et XX siècles*, Madrid: UNED/Casa Velázquez, pp. 301-334. BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, B. (1992). Las bibliotecas públicas y la lectura, en ESCOLANO BENTO, A. (coord.) *Leer y escribir en España*, Madrid: Fund. Germán Sánchez Ruipérez, pp. 309-334.

¹² HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.^o. Alfabetización y sociedad en la revolución liberal española, *Leer y escribir en España*, op. cit., pp. 91-110. GUEREÑA, J. L.: Los orígenes de la educación de adultos en la España contemporánea, en *Leer y escribir en España*, op. cit., pp. 281-308.

¹³ TIANA, A. (1986). Las primeras Universidades Populares españolas y la educación de la clase obrera, *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIIIème siècle a nos*

Otra categoría de referencia podría ser la que vendría definida por las aportaciones en torno de la formación profesional y técnica de los colectivos sociales como las Escuelas Industriales¹⁶, Escuelas de Artes y Oficios¹⁷, Escuelas Mercantiles, Conservatorios de Artes, etc.

Y, finalmente, incluiríamos una categoría que recogiera iniciativas socio-culturales e instructivas de procedencia estrictamente social (al margen del sesgo ideológico) como Casas del Pueblo¹⁸, Casinos Obreros, Círculos Católicos de Obreros, Ateneos, Orfeones, Círculos Literarios, Círculos de Recreo, etc.

4. VALORACIONES FINALES

Una primera conclusión hace referencia al período cronológico en el que se centran la mayoría de las investigaciones sobre la educación popular y que se circunscribe al período de la Restauración española; un ciclo de especial significación en el marco de la educación popular, dado que ésta se incluye en el surgimiento de plataformas críticas sobre la parálisis del modelo político-educativo restaurador. Una etapa de proyectos de relieve en torno a la protección de la infancia, iniciativas de educación social de muy variada índole, aportaciones pedagógicas innovadores (tanto de carácter laico como eclesiástico), desarrollos académicos e institucionales en torno a la medicina social y a la higiene; renovación pedagógica; educación de adultos y del obrero y otros proyectos que vienen a sumarse a ese esfuerzo de cohesión y reforma social al que hacíamos referencia.

Una segunda observación viene marcada por la variedad de contenidos y desarrollos institucionales englobados bajo la rúbrica de educación

jours. Politiques éducatives et réalités scolaires, Tors: Université, pp. 211-224. PALACIOS MORINI, L. (s.f.): *Las Universidades Populares*, Valencia: Sempere y Cía.

¹⁴ GUERENA, J. L. (1985). La projection sociale de l'université a la fin du XIX^e siècle: L'Extension Universitaire en Espagne, *Higher Education and society. Historical Perspectives*, T. 1, Salamanca: Dpto. de Historia de la Educación, pp. 208-218. SUREDA, B. (1987). La extensión universitaria, en *Un educador para un pueblo, ...*, op. cit., pp. 247-261.

¹⁵ MORENO MARTÍNEZ, P. L., De la alfabetización a la educación de adultos, en *Leer y escribir en España*, op. cit., pp. 111-140.

¹⁶ CELADA PERANDONES, P. (1998). Escuela industrial de obreros: enseñanza y formación profesional para el pueblo leonés (1903-1936), *viii Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Educación popular*, T. III, Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna, pp. 85-106.

¹⁷ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.^a. Burguesía liberal y educación popular en la España interior. Las Escuelas de Artes y Oficios en la Restauración, *Clases populares*, op. cit., pp. 241-251. DÁVILA BALSERA P. (1997). *Las Escuelas de Artes y Oficios y el proceso de modernización en el País Vasco (1879-1929)*, Bilbao: Universidad del País Vasco. ALBERDI, R. *La formación profesional en Barcelona*, Barcelona: Ediciones don Bosco.

¹⁸ LUIS MARTÍN, F DE (1997). *Las Casas del Pueblo socialistas en España (1900-1936)*, Barcelona: Ariel.

popular con matices y signos ideológicos diferenciales; republicanos, demócratas, liberales, anarquistas y eclesiásticos, hasta finalizada la Guerra Civil. Durante el desarrollo del modelo franquista, destacan las iniciativas de la administración del estado en aras de la educación popular a través de iniciativas como la Sección Femenina, las campañas de alfabetización, las misiones educativas, las escuelas de adultos o la puesta en marcha de la Red Nacional de Teleclubs).

Todo un desarrollo de iniciativas que, en buena medida, venían a llenar los vacíos pedagógicos y socio-educativos dejados por un sistema nacional de educación que no acababa de generalizarse tanto en términos sociales como culturales en el amplio espectro de la sociedad española. Lagunas que formaban parte del modelo social y pedagógico burgués que el liberalismo iniciara en la primera mitad del siglo XIX en España.

LA EDUCACIÓN POPULAR A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX

JEAN-LOUIS GUEREÑA
CIREMIA, Universidad François Rabelais, Tours

En varias ocasiones, nos hemos interrogado ya acerca de la emergencia de un nuevo campo histórico, la «Educación popular», inmenso taller aún inexplorado en parte¹. La publicación reciente de las actas del coloquio de la S.E.D.H.E. celebrado en Canarias en 1994², y de otros trabajos de síntesis posteriores a la revisión bibliográfica y metodológica que realizamos en colaboración con Alejandro Tiana Ferrer acerca de la producción historiográfica de la década 1982-1993 sobre el tema³, confirma la plena inscripción y el afianzamiento entre los historiadores de este campo, situado entre la historia social y la historia de la educación, recordando al mismo tiempo los peligros de una ambigüedad aún no totalmente resuelta⁴.

¹ GUEREÑA, J.L. y TIANA, A. (Eds.), *Clases populares, Cultura, Educación. Siglos XIX-XX*, Madrid: Casa de Velázquez-U.N.E.D., 1989, pp. 11-22; GUEREÑA, J. L. Hacia una historia sociocultural de las clases populares en España (1840-1920), *Historia Social*, Valencia, 11, otoño de 1991, 147-164, y Un nouveau territoire de l'Histoire Sociale? L'Education populaire en question, *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne*, Burdeos, 17-18, junio-diciembre de 1993 (*L'Histoire Sociale en débat*), pp. 108-124.

² *Educación popular*, La Laguna: Universidad de La Laguna, 1998, 3 t., 306-441-371 p. Ver en particular la ponencia de MOLERO PINTADO, A. (1998). Reflexiones en torno a la educación popular (t. III, pp. 9-46).

³ GUEREÑA, J. L. y TIANA FERRER, A., La educación popular, en GUEREÑA, J. L., RUIZ BERRIO, J. y TIANA FERRER, A. (Eds.) (1994). *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, C.I.D.E. (Investigación, 92), pp. 141-171.

⁴ SEITTER, W. (1993). *Volksbildung und Educación popular. Systembildungsprozesse und Vereinskulturen in Barcelona und Frankfurt am Main zwischen 1850 und 1920*, Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 320 p.; ALEJANDRO TIANA FERRER, A. (1994). La educación del obrero en la Restauración, en RUIZ BERRIO, J. (Ed.), *Educación y marginación social. Homenaje a Concepción Arenal en su centenario*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid-Comunidad de Madrid, pp. 191-213; The Iberian Experience of Popular Adult Education (Alejandro TIANA FERRER, A., GUEREÑA, J. L., SOLA, P., HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.⁸), en HAKE, B. J., STEELE, T. y TIANA, A. (Eds.). (1996), *Masters, Missionaries and Militants. Studies of social movements and popular adult education 1890-1939*, Leeds, The University of Leeds (Leeds Studies in continuing education).

Este campo de trabajo se inserta claramente dentro de las nuevas orientaciones de la historia social —más preocupada antaño por la reconstrucción de los movimientos sociales y de las organizaciones militantes que por el acercamiento a las prácticas culturales y educativas—, y en el marco de los actuales planteamientos de la historia cultural —ceñida casi exclusivamente hasta hace poco al estudio de producciones literarias y artísticas, y abierta ahora al conjunto de las prácticas, de los valores y de los consumos culturales—⁵, y a su vez de los planteamientos de una historia de la educación, que, tras haberse limitado a la historia de las corrientes y movimientos pedagógicos, se acerca cada vez más a una comprensión del conjunto de los procesos diversificados de escolarización y socialización y de las prácticas educativas sociales.

LA NOCIÓN DE «EDUCACIÓN POPULAR»

Como todas las expresiones polisémicas referidas a lo «popular»⁶, la noción de «educación popular» plantea en efecto problemas previos de definición, y ha de precisarse frente a otros términos que históricamente hicieron su aparición, tales los de «educación nacional» o de «educación pública»⁷. La historia de la educación popular no puede abarcar efectiva-

Cross-Cultural Studies in the Education of Adults, Number 4), pp. 13-92; TIANA FERRER, A. (1996). The Workers' Movement and Popular Education in Contemporary Spain (1868-1939), *Paedagogica Historica*, Gent, t. XXXII, 3, 647-684; MORENO MARTÍNEZ, P. L. y VIÑAO FRAGO, A. (1997), La educación de adultos en España (Siglos XIX-XX): Historia de una realidad cambiante y multiforme, en GARCÍA CARRASCO, J. (Ed.) (1997), *Educación de adultos*, Barcelona: Editorial Ariel (Ariel Educación), pp. 23-46; Escuelas y Educación Popular (ESCOLANO BENITO, A., MORENO MARTÍNEZ, P. L., PUELLES BENÍTEZ, M. DE, HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M., VICO MONTEOLIVA, M., SANTOS GUERRA, M. A.), *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 172, octubre-diciembre de 1997 - *Analecta Calasanciana*, n.º 77-78, enero-diciembre de 1997, pp. 263-367; HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. y LUIS MARTÍN, F. de, (1998), La escuela y la educación popular en la España de principios del siglo XX, en ANTONIO MORALES, A. (Ed.), *Los 98 Ibéricos y el mar*, vol. II. *La cultura en la Península Ibérica*, Lisboa: Sociedad Estatal Lisboa⁹⁸, pp. 231-262.

⁵ El título del coloquio celebrado en Lérida en noviembre de 1997 es significativo de estas nuevas orientaciones, por lo menos en el marco hispánico: *Producción cultural y consumo social*.

⁶ Pensemos por ejemplo en la noción de «cultura popular» y al conjunto de interpretaciones distintas que ha podido conocer, procedentes sea de la sociología, de la antropología, sea de la historia...

⁷ AYMES, J. R., L'éducation populaire en Espagne au cours de la première moitié du XIX^e siècle: problèmes idéologiques et réalisations, en GUEREÑA, J. L. y TIANA, A. (Eds.), *Clases populares. Cultura, Educación. Siglos XIX-XX, op. cit.*, pp. 47-75; GUEREÑA, J. L., (1994), La notion d'éducation populaire en Espagne au XIX^e siècle, *Mélanges offerts à Albert Dérozier*, Paris: Les Belles Lettres (Annales Littéraires de l'Université de Besançon n.º 547, Serie *Littérature et histoire des pays de langues européennes*, vol. 36), 183-203; MORENO MARTÍNEZ, P. L. (1997), De la educación del artesano a la educación del ciudadano. Evolución histórica del concepto de educación popular en España (siglos XVIII-XX), y PUELLES BENÍTEZ, M. DE (1997), Vieja y nueva política: los liberales ante la educación popular (1834-1857), *Revista de Ciencias de la Educación-Analecta Calasanciana, op. cit.*, pp. 279-295, y 297-316.

mente el conjunto de las formaciones educativas (que podríamos definir como la educación «del pueblo» en su globalidad, o sea los niveles elementales de formación) bajo pena de perder su objeto específico y diluirse en un espacio no acotado. Pero tampoco, a la inversa, ha de restringirse, a nuestro parecer, a las únicas experiencias procedentes de los trabajadores mismos, y en particular de los llamados «obreros conscientes» y de sus organizaciones militantes, en búsqueda de una cultura *alternativa* a la dominante (o sea la de las clases dominantes). Cabe enfocar pues el conjunto de las prácticas educativas y culturales históricamente desarrolladas en determinados grupos sociales.

Seguimos entendiendo por «educación popular» el conjunto polimorfo de los procesos de formación pretendiendo la educación de las clases populares (o grupos sociales dominados, *subalternos e instrumentales* de toda sociedad, recogiendo la famosa expresión gramsciana) —jóvenes en edad escolar según la normativa vigente pero no escolarizados en el circuito escolar, adultos y adultas no alfabetizados o deseando un complemento de formación—⁸, realizados *fuera* —o *paralelamente*— de los circuitos y procesos escolares institucionales o reglados (tanto públicos como privados).

Esta formación podrá tener en este marco distintas características y niveles, desde la mera alfabetización hasta la formación profesional y la cultura general. Podrá tratarse de una educación *formal* (caso de las escuelas de adultos previstas explícitamente por la normativa educativa) o *informal* (en las redes de sociabilidad popular por ejemplo). Habrá pues que definir públicos, actores, y estrategias de todos estos procesos. También cabe distinguir entre los discursos y las ideas difundidas acerca de «la educación popular»⁹, los movimientos a su favor, y las prácticas concretas desarrolladas en dicho terreno. El enfoque adoptado ha de ser pues necesariamente plural, integrando desde luego otros términos como los de «educación de adultos» o de «educación obrera». Una perspectiva específica habría de ser la de las mujeres¹⁰.

A la base, nos parecen centrales la noción de *exclusión*, exclusión de los campos culturales dominantes, exclusión de los circuitos de formación, y,

⁸ La noción de «adulto» ha de apreciarse históricamente por supuesto, como lo veremos más adelante.

⁹ Ver GUERENA, J. L., *La notion d'éducation populaire en Espagne au XIX^e siècle*, *op. cit.*; TIANA FERRER, A., *La educación popular para los institucionalistas*, en RUIZ BERRIO, J., TIANA FERRER, A., NEGRÍN FAJARDO, O. (Eds.) (1987). *Un educador para un pueblo*. Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionalista, Madrid: U.N.E.D., pp. 203-229; ESCOLANO, A. (1997), Estrategias discursivas sobre la educación popular, *Revista de Ciencias de la Educación-Analecta Calasanciana*, *op. cit.*, 265-278; BEAS MIRANDA, M. (1998), Perspectiva de la educación popular, en la revista *La Escuela Moderna*, y MONTES MORENO, S. (1998), La educación popular, en *La Escuela Moderna* (1891-1934): estructura preliminar de contenidos, en *Educación popular*, *op. cit.*, La Laguna, t. II, pp. 61-76 y 77-109; DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, E., Ideas y propuestas pedagógicas de Joaquín Sama para la educación de la clase obrera, *Ibid.*, pp. 169-179.

¹⁰ VICO MONTEOLIVA, M. (1997). Mujeres y educación popular. Una perspectiva de género, *Revista de Ciencias de la Educación-Analecta Calasanciana*, *op. cit.*, 337-350.

complementaria, la noción de *apropiación*, entendiendo por tal la voluntad y el modo de acceder a una cultura dominante pensada sobre el modo de la universalidad. En este marco, se puede plantear la existencia de una *demanda popular de educación y de cultura* como modalidad de este proceso de apropiación¹¹, frente a las diversas estrategias políticas y sociales que consideran la educación como la clave de la socialización y de la productividad¹².

El examen de las distintas iniciativas concretas de educación popular permite recoger así más claramente los valores diferentes que puede encerrar la educación: medio de promoción individual, instrumento de liberación colectiva, o aparato de control social e ideológico. Pero dicho análisis sólo cobra sentido dentro de una coyuntura histórica determinada.

LA COYUNTURA EDUCATIVA FINISECULAR Y DE PRINCIPIOS DEL SIGLO XX

La coyuntura finisecular, en torno a 1900, representa un momento positivo para el desarrollo de experiencias de educación popular como para el conjunto de la educación. Tras el «desastre» de 1898 —o inmediatamente antes—, cuando había que buscar explicaciones a la derrota y tratar de «regenerar» el país¹³, la coyuntura iba a ser en efecto aparentemente favorable a la educación, a una política pedagógica ambiciosa capaz de resolver los numerosos problemas existentes en el terreno, a una suerte de «kulturkampf» a la española¹⁴.

La creación del primer Ministerio específico de Instrucción pública en 1900¹⁵, el cúmulo de reformas educativas de principios de siglo, así como

¹¹ GUEREÑA, J. L., Le Peuple et l'École. La demande populaire d'éducation au XIX^e siècle, en AYMES, J. R., FELL, E. M., GUEREÑA, J. L. (Eds.), *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIII^e siècle à nos jours - Politiques éducatives et Réalités scolaires*, Tours: Publications de l'Université de Tours (Études Hispaniques), vol. VI-VII, pp. 83-98; Demande populaire d'Éducation et Réforme sociale, en GUEREÑA, J. L. y A. TIANA (Eds.) *Clases populares, Cultura, Educación. Siglos XIX-XX, op. cit.*, pp. 111-139, y Scolarisation et demande populaire d'instruction, en GUEREÑA, J. L., FELL, E. M. y AYMES, J. R. (Eds.) (1990), *Matériaux pour une Histoire de la scolarisation en Espagne et en Amérique latine (XVIII-XX^e siècles)*, Tours: Publications de l'Université de Tours (Série «Études Hispaniques», vol. X), 3-34.

¹² VARELA, J. (1983), La escuela obligatoria, espacio de civilización del niño obrero (1900-1904), en *Perspectivas actuales en Sociología de la Educación*, Madrid: I.C.E. de la Universidad Autónoma de Madrid, 177-197.

¹³ La expresión de «regeneración» se introdujo hasta en el léxico oficial de la época. Ver por ejemplo la exposición de motivos del Real decreto, firmado por Germán Gamazo el 13 de Septiembre de 1898, reformando la segunda enseñanza (*Anuario Legislativo de Instrucción Pública correspondiente a 1898 publicado por la Inspección General de Enseñanza*, Madrid: Joaquín Baquedano, 1899, p. 121).

¹⁴ GUEREÑA, J. L. (1991), Las instituciones culturales: Políticas educativas, en SALAUN, S y SERRANO, C. (Eds.), *1900 en España*, Madrid: Espasa-Calpe (Espasa Universidad), pp. 59-83.

¹⁵ Una primera tentativa por hacer aparecer el término educativo en un ministerio se produjo en 1847 con la formación del *Ministerio de Instrucción, Comercio y Obras Públicas*, trans-

la importante producción político-pedagógica de aquellos años, revelan claramente estos propósitos y estos cambios, en los que hay que ver la fecunda influencia de la *Institución Libre de Enseñanza*, fundada por Francisco Giner de los Ríos en 1876, verdadero vector de la transformación y de la modernidad de España, así como el resultado de las campañas de Costa que incansablemente venía afirmando que «el problema de la regeneración de España es pedagógico tanto o más que económico y financiero, y requiere una transformación profunda de la educación nacional en todos sus grados»¹⁶.

Mucho quedaba en efecto por hacer. A finales del siglo XIX, como es bien conocido, no había aún terminado en España el proceso de instrucción popular, o sea la alfabetización mayoritaria y la generalización de la enseñanza elemental. Casi las dos terceras partes de la población seguían aún analfabetas (71.6 % en 1887, 63.8 % en 1900, 59.4 % en 1910)¹⁷, y persistía, pese a progresos indudables y constantes en la escolarización y la alfabetización, un bloque irreductible de casi doce millones de analfabetos de 1860 a 1920, esa «losa de plomo» a la que se refería Posada a principios del siglo XX¹⁸, freno evidente para el desarrollo, obstáculo de peso al progreso.

El desfase entre prescripciones legislativas y realidades escolares fue constante a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX y a principios del XX, y la Ley —la famosa Ley Moyano de 1857 declarando obligatoria la enseñanza primaria para los jóvenes entre los 6 y los 9 años— no se cumplía en totalidad aún a principios del siglo XX (cuando se intentaba precisamente ampliar el período de la escolarización obligatoria hasta los doce años), quedando fuera de la escuela una masa importante de jóvenes. El número de escuelas y de alumnos conoció desde luego un crecimiento notable a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado —acompañando el movimiento general de la población— estabilizándose a principios del XX (17.170 escuelas y 780.000 alumnos en 1850, 29.776 escuelas y 1.850.000 alumnos en 1900), pero se trataba de un esfuerzo aún insuficiente para pretender lograr escolarizar a la totalidad de la población juvenil¹⁹. La

formado en 1851 en *Ministerio de Fomento*, pero entonces sin la *Dirección General de Instrucción Pública* que pasaba a depender del *Ministerio de Gracia y Justicia*.

¹⁶ Joaquín COSTA (1916). *Maestro, escuela y patria (notas pedagógicas)*, Madrid: Biblioteca Costa, p. 230.

¹⁷ Cifras por supuesto indicativas, ya que está contabilizada la población juvenil menor de cinco años. Ver los cuadros elaborados por Antonio VIÑAO FRAGO en sus colaboraciones acerca de Escolarización y alfabetización en DELGADO CRIADO, B. (Ed.) (1994), *Historia de la Educación en España y América. Volumen 3: La Educación en la España contemporánea (1789-1975)*, Madrid: Ediciones SM-Morata, pp. 389-396 y 695-703, y GABRIEL, Narciso de (1997), *Alfabetización, semialfabetización y analfabetismo en España (1860-1991)*, *Revista Complutense de educación*, vol. 8, 1, 199-231.

¹⁸ POSADA, A. (1904). *Política y Enseñanza*, Madrid: Daniel Jorro, p. 6.

¹⁹ GUEREÑA, J. L. (1990), *Escolarización y demanda popular de educación en el último tercio del siglo XIX*, *Historia Contemporánea*, Bilbao, 3, 199-218, e *Infancia y escolarización*, en BORRAS LLOP, J. M.^a (Ed.) (1996), *Historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936*,

escasa densidad de la red escolar y la falta acuciante de escuelas y de maestros contribuían desde luego a la subescolarización y a su corolario inevitable, el analfabetismo, a partir del cual se efectuaban las comparaciones europeas, poco halagüeñas para España²⁰.

También cabe apuntar la necesidad del salario de los niños en los hogares populares como obstáculo a la escolarización infantil. «El trabajo de los niños», afirmaba así en 1884 la Comisión local de Reformas Sociales de Alcoy en respuesta a la pregunta n.º 108 del cuestionario de la *Comisión de Reformas Sociales*, «es incompatible con su asistencia a las escuelas de instrucción primaria, y tampoco pueden asistir a las nocturnas por la razón fácil de comprender de que cuando terminan el trabajo corporal no están sus escasas fuerzas en estado de emprender otro intelectual»²¹.

La patronal seguía considerando, ya bien entrado el siglo XX, como indispensable esta mano de obra especialmente barata, oponiéndose por lo tanto a la elaboración y aplicación de una legislación protectora de los jóvenes obreros, así como a una escolarización realmente obligatoria y gratuita, que les privaría de esa misma mano de obra. Su utilización quedó por fin regulada con la Ley del 13 de marzo de 1900 acerca del trabajo de las mujeres y de los niños, y el Reglamento correspondiente del 13 de noviembre de 1900²². Pero el mismo *Manual del inspector del trabajo* de 1918 recomendaba, sin embargo, «proceder con ese criterio de moderación y de progresivas correcciones», haciendo la vista gorda en el trabajo de las mujeres y de los niños, en el caso de algunas regiones, y de algunas industrias que empleaban casi exclusivamente esta clase de mano de obra, con el fin de evitar la ruina y el paro²³.

¿Cuáles fueron pues las relaciones, el camino personal y colectivo que va, desde la resistencia y los obstáculos a la escolarización (y, en zonas donde el castellano no era la lengua materna, se añadía la imposición de un idioma que no era el del ámbito familiar), a la integración en los circuitos de formación? ¿Cuál era el (o los) modelo que se ofrecía? ¿De qué escuelas, de qué maestros se trataba? ¿En qué direcciones se orientaban las reivindicaciones populares?

Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Fundación Germán Sánchez Ruijópez, pp. 350-365.

²⁰ Ver por ejemplo LEVASSEUR, E. (1896), *Etude comparative de l'enseignement primaire dans les Etats civilisés*, *Bulletin de l'Institut International de Statistique*, Roma, t. VIII/2, 305, y ARAUJO y GÓMEZ, F. (1903). *Contribución al estudio de los problemas de Instrucción Pública. La Universidad y la Escuela. Organización comparada de las instituciones universitarias y Estadística comparada de la Instrucción primaria en todos los países cultos*, Toledo: Rafael Gómez Menor, 252 p.

²¹ *Reformas Sociales. Tomo IV. Información oral y escrita practicada en virtud de la Real Orden de 5 de Diciembre de 1883. Provincias de Alicante, Avila, Badajoz, Burgos y Cáceres. Publicación oficial*, Madrid: Imprenta de la Viuda de M. Minuesa de los Ríos, 1892, p. 65.

²² Instituto de Reformas Sociales. Sección segunda, *Manual del inspector del trabajo. Práctica del Servicio.-Legislación obrera.-Higiene y seguridad del Trabajo*, Madrid: Sobrinos de la Suc. de M. Minuesa de los Ríos, 1918, pp. 164-170.

²³ *Ibidem*, p. 12.

Las descripciones de las realidades educativas que se pudieron hacer a fines del XIX, como por ejemplo el cuadro muy negro trazado por Ricardo Macías Picavea en 1899²⁴, revelaban ampliamente desde luego la conciencia del desfase cultural para con Europa (o, por lo menos, la Europa «desarrollada» del Norte, y en primer lugar Francia, el país vecino, entonces marco de referencia para España), así como la voluntad declarada de reducirlo, afirmando las prioridades educativas y la necesaria *europaización* del país. Dejemos la palabra a una persona autorizada, nada menos que el mismo Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1906, Amelio Gimeno, quien describía el pésimo estado de los locales escolares en estos términos:

«La (escuela) rural, sustituta en muchos casos del desván o del granero; utilizando la casucha ruínosa con cuyo alquiler sueña el cacique; junto a la cuadra a veces, muy pocas, hechas de planta. La urbana, en una casa de vecindad, con la casa junto a la alcoba y no lejos de la cocina, arrendada a buen precio para salir del paso, y a falta de cosa mejor: todas reducidas, mal olientes a causa del aire de tan rumiado irrespirable, no sobradas de luz, de cubicación escasa, feas, nada limpias, aun contra la voluntad del maestro, dispuestas a propósito para dejar en el niño recuerdo perdurable de aversión»²⁵.

La división entre niños pobres y «los que puedan pagar» sirvió además entonces de soporte a las dos redes de escolarización: por una parte, la *escuela elemental*, a menudo *incompleta*, para los hijos de las clases populares, y reducida de hecho a la enseñanza de la lectura y de la religión; y, por otra, la *escuela superior*, concebida como trampolín para los demás niveles de enseñanza (secundaria y universitaria).

Cabe añadir, para tratar de enfocar el conjunto de la situación educativa, el bajo nivel profesional general de los maestros, privados de consideración social, mal pagados, cuando lo eran, situación bien ilustrada por la expresión «pasar más hambre que un maestro de escuela». El pago por el Estado del sueldo de los maestros a principios del siglo XX permitió poner término desde luego a una situación hartó escandalosa, pero aún tardarían años para que recibieran una retribución mínimamente digna. Maestros y maestras que a pesar de sus esfuerzos e ilusiones estaban muy lejos desde luego de poderse comparar con sus colegas en la Francia de la III^a República tras las leyes de Jules Ferry, aquellos «húsares de la República», convencidos de su importante misión social y reconocidos como pilares de la nación.

Seguían aplicándose por fin concepciones pedagógicas antiguas, pasivas y aún basadas en el castigo corporal en función del aforismo bien conocido de que «la letra con sangre entra». La escuela se vivía entonces —y se recordaba—, por tanto, como una imposición externa, como una experiencia

²⁴ PICAVEA, R. M. (1899), *El problema nacional. Hechos, causas, remedios*, Madrid: Librería General de Victoriano Suárez, pp. 121-159.

²⁵ GIMENO, A. (1906), *Discurso leído en la Universidad Central. Apertura del curso académico de 1906 a 1907*, Madrid: Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, p. 9.

dura y dolorosa, que dejaba marcas difíciles de borrar en el niño. «Esta frialdad de muchos pueblos», de la que se quejaba Luis Bello en sus conocidos viajes por las escuelas de España durante la época de Primo de Rivera, «esta indiferencia manifiesta por la escuela, sería inexplicable si no hubiera un sordo y lejano rencor». «Yo creo», añadía, «que los maestros de hoy pagan culpas de los bárbaros —y desdichados— maestros de otros siglos»²⁶.

¿Qué espacio y qué contenidos cabían para las diversas modalidades de educación popular en este marco? La coyuntura finisecular y de principios de siglo será asimismo favorable al despliegue de múltiples iniciativas en favor de la educación popular, tal como definida anteriormente, para hacer frente a las carencias del sistema escolar, y en función de determinadas estrategias socio-políticas. Se trataba entonces tanto de la continuación y del desarrollo de redes ya existentes (como las escuelas de adultos acopladas a las escuelas primarias elementales) como de la emergencia de nuevas experiencias, como las Extensiones Universitarias y las Universidades Populares. Indudablemente, este movimiento de la Extensión Universitaria (y de las Universidades populares que empalma con el precedente) parece emblemático de esta coyuntura finisecular y de principios del siglo XX, junto con la formación de una red asociativa dedicada a la educación obrera dentro de las organizaciones obreras.

En nuestro balance historiográfico de 1994 ya aludido, hemos distinguido siete direcciones que nos parecen incluir la pluralidad de iniciativas de educación popular que se produjeron entonces y representar la diversidad de la oferta (y de las estrategias correspondientes) de educación popular en la España de principios del siglo XX: Formación profesional y técnica; Escuelas de adultos; Extensión Universitaria y Universidades populares; Sociabilidad popular y Educación; Reformismo social, Republicanismo y Educación popular; Catolicismo social y Educación popular; Educación y Movimiento obrero. Examinaremos rápidamente estos puntos dentro de dos apartados: la educación popular *formal* o reglada, y la educación popular *no formal* dentro de los espacios de *sociabilidad popular*, antes de analizar una forma específica de educación popular de fines del siglo XIX y de principios del XX, las llamadas *Extensiones Universitarias* y *Universidades Populares*.

LA EDUCACIÓN POPULAR FORMAL

Son esencialmente la formación profesional (mediante las Escuelas de Artes y Oficios) y las escuelas o clases de adultos los sectores que conocieron una regulación normativa por parte del Estado en la época examinada.

²⁶ BELLO, L. (1926). *Viaje por las escuelas de España*, t. I, Madrid: Magisterio Español: pp. 127-128.

Dentro de los distintos circuitos de educación, la formación técnica ocupa un espacio específico, a menudo situado sin embargo, en cuanto a los aprendizajes elementales, en el lugar mismo de la producción. Por formación técnica, entendemos la transmisión de un conjunto de saberes y de prácticas que permiten cierto dominio instrumental del oficio. Esta formación quedó reducida a su mínima expresión con el paso del *artesano* al *obrero* de la gran industria, que utilizaba a menudo una mano de obra infantil, desprovista de toda formación, técnica como general. Al mismo tiempo, se podía observar un desplazamiento de la formación *individual* del trabajador hacia ciertas modalidades *colectivas* de formación, en correspondencia con el proceso escolarizador.

Pese a no haber sido estudiada aún en su conjunto²⁷, la formación profesional y técnica representa una de las dimensiones importantes de la educación popular, ya presente durante la época de la Ilustración²⁸: formación en el seno de los gremios, ya en decadencia, y escuelas de las Juntas de Comercio y de los Consulados, de las Sociedades Económicas de Amigos del País, algunas de las cuales proseguirán sus actividades durante el siglo XIX e incluso el XX.

Bien es verdad que la formación profesional y técnica, aún minoritaria en los trabajadores (habría que tener en cuenta también otras iniciativas, patronales en particular²⁹), se daba en una multitud de centros que componían la red asociativa popular, en condiciones y niveles diferentes desde luego, pero lo esencial del aprendizaje técnico seguía realizándose en el tajo, en el mismo lugar de la producción.

Las *Escuelas de Artes y Oficios*, fomentadas y reguladas por el decreto de noviembre de 1886, señalaban no obstante, junto con otras iniciativas paralelas, el comienzo de una formación profesional colectiva³⁰. Se crearon entonces siete Escuelas llamadas de distrito (Alcoy, Almería, Béjar, Gijón, Logroño, Santiago de Compostela, Villanueva y Geltrú), más una

²⁷ Ver FAUBELL, V. (1975), Notas históricas sobre formación profesional en España, *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid, vol. XI, 84, 387-431, y ALBERDI, R. (1980), *La formación profesional en Barcelona. Política-Pensamiento-Instituciones 1875-1923*, Barcelona: Ediciones Don Bosco, XX-788 p.

²⁸ ESCOLANO BENITO, A. *Educación y economía en la España Ilustrada*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 186 p.

²⁹ Ver ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M.^a V. (1998), Intervención patronal en el ámbito de la educación, en *Educación popular, op. cit.*, La Laguna, t. III, pp. 65-73.

³⁰ Sobre las Escuelas de Artes y Oficios, existen varias monografías locales. Ver por ejemplo ÁNGEL CANELLAS, J. (1985). *La Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos de Zaragoza. Etapa fundacional (1894-1910)*, Zaragoza, Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos de Zaragoza, 18 p.; HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.^a, *Burguesía liberal y educación popular en la España interior. Las Escuelas de Artes y Oficios en la Restauración*, en GUERENA, J. L. y TIANA, A. (Eds.), *Clases populares, Cultura, Educación. Siglos XIX-XX, op. cit.*, pp. 241-251; PEREIRA, F. y SOUSA, J. (1988), *Historia de la Escuela de Artes y Oficios de Santiago de Compostela*, Coruña: Diputación Provincial de Coruña, 160 p.

Escuela Central en Madrid, y se preveían subvenciones para las ya existentes que se adaptarían a la organización entonces promovida, para «instruir Maestros de taller, Contramaestros, Maquinistas y artesanos», y «crear y promover la instalación de talleres de pequeñas industrias»³¹. En 1900, se reorganizarían las Escuelas de Artes y Oficios para darles mayor eficacia³², pero esta vía de formación técnica seguía siendo muy minoritaria. En 1915-1916, 38 establecimientos, con denominaciones y organizaciones distintas, acogían así a menos de 30.000 alumnos³³.

Ese mismo año, las 12.751 *escuelas de adultos* existentes en España recibían más de 252.000 alumnos³⁴. Las carencias en la escolarización de los jóvenes, evidenciadas por las altas tasas de analfabetismo del siglo XIX y de principios del XX ya evocadas, pusieron de relieve en fechas relativamente tempranas la necesidad de una educación de adultos, que empezaría a concretarse a partir de la década de 1840, aunque en estado embrionario hasta el final de la monarquía de Isabel II. Pero dichas enseñanzas iban a desarrollarse sin medios específicos, sin disponer incluso de indicaciones particulares sobre el contenido de las mismas, merced a las buenas voluntades de maestros, dependiendo casi únicamente de las posibilidades financieras de las colectividades locales, de particulares o de instituciones, sometidas de hecho a iniciativas de tipo filantrópico³⁵.

Las normativas oficiales se contentaban únicamente con sostener y propugnar la multiplicación de estas enseñanzas de adultos, que descargaban así las escuelas elementales, en número insuficiente e incapaces de escolarizar al conjunto de la población juvenil³⁶. La ley marco de 1857 les asignaba una triple misión de formación, inicial, permanente y profesional:

³¹ *Real Decreto y Reglamento de las Escuelas de Artes y Oficios aprobado por S.M. en 5 de noviembre de 1886*, Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1887, art. 2, p. 7.

³² «Real decreto reorganizando las Escuelas de Artes y Oficios», 4-I-1900, en *Anuario Legislativo de Instrucción Pública correspondiente a 1900 publicado por el Consejo de Instrucción Pública*, Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1901, pp. 5-50.

³³ 28.421 exactamente según los datos facilitados por el Anuario estadístico (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, *Anuario Estadístico de España Año III. 1916*, Madrid: Imprenta de los Sobrinos de la Sucesora de M. Minuesa de los Ríos, 1917, pp. 496-499). Una visión de conjunto en 1926 es facilitada en: Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes. Sección de Informaciones, Publicaciones y Estadística, *Los estudios de las Artes y los Oficios en nuestra legislación. Estado actual de la enseñanza en España*, Madrid, Imprenta de Sordomudos y de Ciegos, 1926, 183 p.

³⁴ *Anuario Estadístico de España Año III. 1916, op. cit.*, pp. 466-469.

³⁵ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.^a. (1984), Las escuelas de adultos de Castilla y León. Siglo XIX, *Salamanca. Revista provincial de estudios*, 11-12, 137-147; TIANA FERRER, A., Educación de adultos en las escuelas públicas de Madrid (1900-1917), en GUEREÑA, J. L. y TIANA, A. (Eds.), *Clases populares, Cultura, Educación. Siglos XIX-XX, op. cit.*, pp. 253-273.

³⁶ COLMENAR ORZAES, C. (1983), La enseñanza de adultos sostenida por el Estado durante los primeros años del siglo XX español, en *Escolarización y Sociedad en la España contemporánea. 1808-1970*, Valencia: Ed. Rubio Esteban, pp. 27-41.

«Igualmente fomentará (el Gobierno) el establecimiento de lecciones de noche o de domingo para los adultos cuya instrucción haya sido descuidada o que quieran adelantar en conocimientos. En los pueblos que lleguen a 10.000 almas habrá precisamente una de estas enseñanzas, y además una clase de dibujo lineal y de adorno, con aplicación a las artes mecánicas»³⁷.

Como en 1838, se trataba más de una mera recomendación que de una medida por ejecutar, y las escuelas de adultos sólo eran obligatorias en poblaciones de más de 10.000 habitantes, como las escuelas «superiores». Estas imprecisiones dejaron lugar a múltiples iniciativas y explican una pluralidad de formas de la educación de adultos, con finalidades a veces distintas, pero donde la alfabetización y los aprendizajes elementales ocupaban un primer plano. Cabe matizar desde luego la noción actual de *adultos*, referida entonces de hecho a niños con más de 13 años³⁸, que calificaríamos hoy en día de *adolescentes*. La alfabetización de adultos cobraba por otra parte un papel cada vez más importante en la época del desarrollo de la prensa y de la novela por entregas, modalidades populares de la lectura.

A principios del siglo XX, el Estado se comprometerá algo más en esta educación de adultos, con las medidas adoptadas por el *Reglamento orgánico de primera enseñanza* que sustituía las «escuelas de adultos» por «clases nocturnas»: «En toda localidad donde haya Escuelas completas, los Maestros que las desempeñen quedarán obligados a dar clase nocturna para enseñanza de adultos, percibiendo por este servicio la gratificación que les asignen los respectivos Municipios, cuyo mínimo será la cuarta parte del sueldo»³⁹.

Sólo en 1906 se elaboró por fin un reglamento específico que especificaba el contenido y la finalidad de estas enseñanzas, «prácticas, intensamente educativas, con aplicación a los problemas y cuestiones de la vida» (lengua castellana —lectura y escritura—, aritmética, rudimentos de Derecho y educación cívica, nociones de Geometría, Ciencias Físicas, químicas y naturales):

«En las clases nocturnas de adultos se atenderá a dar 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, con la propiedad y con el prójimo»⁴⁰.

³⁷ *Ley de Instrucción Pública, sancionada por S.M.*, Madrid: Imprenta Nacional, 1859, art. 106-107, p. 39.

³⁸ Más de 15 años según el decreto de 4-X-1906, y más de 12 según el decreto de 7-II-1913 (Fernández Ascarza, V. (1924). *Diccionario de Legislación de Primera Enseñanza*, 3ª ed., Madrid: Editorial Magisterio Español, p. 23).

³⁹ «Reglamento orgánico de primera enseñanza», 6-VII-1900, art. 84, *Anuario Legislativo de Instrucción Pública correspondiente a 1900, op. cit.*, p. 326.

⁴⁰ Decreto de 4-X-1906, art. 16 y 17, en FERNÁNDEZ ASCARZA, V. *op. cit.*, p. 27.

Nacidas para reducir el analfabetismo de quienes no habían podido pasar por el circuito escolar o se habían vuelto iletrados tras una formación deficiente y una ausencia ulterior de práctica, lo esencial de estas escuelas acogía a adolescentes analfabetos, pero sólo durante unos pocos meses, lo que no podía sino perjudicar la eficacia de la enseñanza recibida. Una enseñanza inadaptada por otra parte, pues calcada sobre la pedagogía de la primaria, y una formación poco atractiva al fin y al cabo, dispensada por maestros poco cualificados y sin reales motivaciones para este tipo de enseñanza, ante un auditorio a menudo poco atento tras una jornada laboral, y en locales no siempre apropiados al caso. La carencia de medios necesarios al funcionamiento de estas escuelas de adultos explica su precaridad, sobre todo a principios del período considerado, el ausentismo de los alumnos, y la reducción de la formación a la enseñanza de la lectura, escritura y cálculo, sin olvidar el catecismo. Las escuelas de adultos funcionaban de hecho como una segunda red de alfabetización, con todos los problemas y las carencias de la enseñanza primaria, y aún más⁴¹.

El pariente pobre de la enseñanza española dejaba pues de lado, salvo casos aislados y no representativos, la formación técnica del trabajador, real asignatura pendiente durante mucho tiempo. ¿Se puede por lo tanto concluir al fracaso relativo de las escuelas o clases de adultos? Su número crece sustancialmente, cubren progresivamente la totalidad del territorio, y el número de alumnos matriculados también se multiplica. Su papel en la alfabetización de los españoles, complementario con relación a las escuelas primarias, no puede negarse. Las primeras décadas del siglo XX supusieron en particular avances notables en la definición y regulación de la educación de adultos, así como en la expansión de sus efectivos (esencialmente masculinos)⁴². Pero el retraso con lo que sucedía en otros países, Francia e Inglaterra en particular, es evidente⁴³.

LA EDUCACIÓN POPULAR NO FORMAL. LA SOCIABILIDAD POPULAR

A pesar de estas iniciativas, buena parte de la educación popular se desarrolló fuera del marco escolar. Nacieron, en particular a fines del

⁴¹ TIANA FERRER, A. (1991), La educación de adultos en el siglo XIX. Los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo, *Revista de Educación*, 294, 7-26, y GUEREÑA, J. L. (1992), Los orígenes de la educación de adultos en la España contemporánea, en ESCOLANO, A. (Ed.) *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Biblioteca del Libro), pp. 281-307.

⁴² MARTÍN ZÚÑIGA, F. (1993). *La enseñanza de adultos desde 1900 a 1931. Un caso de política educativa sexista. Repercusiones en Málaga y Andalucía*, Málaga: Edinford.

⁴³ TITMUS, C. (1982), Le rôle de l'Etat dans le développement de l'éducation des adultes en France et en Grande-Bretagne au XIX^e siècle, *Education permanente*, 62-63, 15-27; LEON, A. (1983). *Histoire de l'Education populaire en France*, Paris: Fernand Nathan, pp. 58-74.

siglo XIX y principios del XX, diversas modalidades no formales de educación popular que podemos reagrupar bajo la noción de «sociabilidad popular».

La «sociabilidad» es una vieja palabra, ya presente en los léxicos franceses y castellanos desde mediados del siglo XVIII⁴⁴. En el campo de las ciencias sociales, su utilización procede del campo sociológico (como otras tantas nociones manejadas en Historia, y particularmente en Historia social)⁴⁵, e irrumpe en el campo histórico en 1966 de manos del historiador francés Maurice Agulhon, profesor de Historia contemporánea de 1986 a 1998 en el Colegio de Francia en París⁴⁶, con su estudio acerca de las cofradías meridionales dieciochescas⁴⁷. Y conoció posteriormente y muy rápidamente un éxito considerable —no carente de cierto efecto de moda— en la historiografía occidental, en particular la francesa, la italiana y la española⁴⁸.

La sociabilidad remite en la historiografía actual a la aptitud de los hombres para relacionarse en colectivos más o menos estables, más o menos numerosos, y a las formas, ámbitos y manifestaciones de vida colectiva que se estructuran con este objetivo. Una noción amplia desde luego pero fecunda, en la encrucijada de la antropología cultural, la etnología de la vida cotidiana, la sociología del ocio, y la historia social, política, y cultural, y que supone pues multiplicidad de espacios y formas.

En relación con el proceso de urbanización y las lentas y desiguales transformaciones socio-económicas del país, hicieron su aparición en España en el siglo XIX nuevas formas de sociabilidad, en particular asocia-

⁴⁴ Por ejemplo en el *Diccionario de Autoridades* (1739) como «el tratamiento y correspondencia de unas personas con otras», o en el *Diccionario castellano con las voces de Ciencias y Artes y sus correspondientes en las tres lenguas, francesa, latina e italiana* de Esteban de Terreros y Pando (1776-1793), como «sociedad, trato de unas personas con otras». Para Francia, ver PLUQUET, F. (1767), *De la sociabilité*, París: Barrois.

⁴⁵ Destacamos la obra de Georges GURVITCH y en particular *La vocation actuelle de la sociologie*, París: Presses Universitaires de France, 1963 (1ª ed., 1950), pp. 119-248 («L'échelle micro-sociologique: manifestations de la sociabilité»). Ver también del mismo autor sus artículos anteriores «Analyse critique de quelques classifications des formes de la sociabilité», *Archives de philosophie du droit et de sociologie juridique*, París, n.º 3-4, 1935, pp. 43-91, y *Essai d'une classification pluraliste des formes de la sociabilité*, *Annales sociologiques*, París, 1937, pp. 1-48.

⁴⁶ Ver la semblanza de M. Agulhon trazada por MONTREMY, J. M. DE (1986), Maurice Agulhon: de la communale au Collège de France, *L'Histoire*, 88, 97-100, y el estudio documentado de CANAL, J. (1997), Maurice Agulhon: Historia y compromiso republicano, *Historia Social*, 29, 47-72.

⁴⁷ AGULHON, M. (1966). *La sociabilité méridionale (Confréries et associations dans la vie collective en Provence orientale à la fin du XVIII siècle)*, Aix-en-Provence: Ed. La Pensée Universitaire, 2 vols., 878 p.

⁴⁸ CANAL I MORREL, J. (1992), La sociabilidad en los estudios sobre la España contemporánea, *Historia Contemporánea*, 7, 183-205, «El concepto de sociabilidad en la historiografía contemporánea (Francia, Italia y España)», *Siglo XIX*, n.º 13, enero-junio de 1993, pp. 5-25 y La storiografía della sociabilità in Spagna, *Passato e presente*, vol. XIII, n.º 34, 1995, pp. 151-163.

tiva, en torno a *Ateneos*, *Círculos* y *Liceos*, centros similares a sus homólogos europeos (*clubs* ingleses y *cercles* franceses)⁴⁹. La ciudad, ámbito privilegiado de la información y del intercambio, va multiplicando y diversificando en efecto las estructuras específicas de sociabilidad al institucionalizar los puntos de concertación y reunión. Paseos, teatros, cafés, ateneos, casinos, gabinetes de lectura... van a imponer progresivamente su marca en el espacio urbano.

Ateneos y Liceos, pero también un poco más tarde Casinos, Tertulias, Reuniones, Sociedades, Comités, Círculos, Veladas, Circos... La diversidad de nombres remite de hecho a una misma y doble realidad, el *Círculo de Instrucción y Recreo*, con sus dos vertientes más o menos acentuadas pero siempre unidas en un mismo espacio, y que desarrollan dos modelos asociativos, el *Ateneo* (junto con el *Liceo*), con el acento en la instrucción y la cultura, y el *Casino* (o *Círculo*), más orientado hacia las actividades de recreo. Se practicaban los juegos autorizados, la lectura (gabinete de lectura de periódicos y biblioteca), se desarrollaban actividades educativas y culturales (enseñanza primaria y profesional, conferencias y debates, representaciones musicales y teatrales), mientras que en el café de la sociedad se servían bebidas.

El modelo ateneísta *burgués* tendría también repercusiones en otros medios sociales. *Ateneos obreros* o *Casinos de Artesanos* se desarrollaron desde la monarquía de Isabel II, aunque los calificativos «sociales» de estos centros («obrero», «popular», «de artesanos») recubren realidades a veces muy dispares⁵⁰. En torno a 1860, y tras la constitución del *Fomento de las Artes*⁵¹, hicieron su aparición en efecto sociedades culturales que se proponían esencialmente la instrucción de los medios populares, en una coyuntura en la que el repliegue hacia lo cultural se hacía necesario, en razón de las políticas represivas del final de la monarquía de Isabel II. Podemos citar así el *Ateneo Catalán de la Clase obrera* en 1861⁵², el *Ateneo Igualadino de la Clase Obrera* en 1863, el *Ateneo Manresano de la Clase Obrera*, la *Asociación para la enseñanza gratuita de las clases proletarias* (Barcelona), y la *Sociedad Filantrópica Artística* de Valladolid en 1864, el *Círculo de Artesanos* de Cáceres en 1865...

⁴⁹ GUEREÑA, J. L. (1997), El asociacionismo cultural, en CARNERO, G. (Ed.), *Historia de la Literatura española. Siglo XIX (I)*, Madrid: Espasa Calpe, pp. 9-15.

⁵⁰ GUEREÑA, J. L. (1980), Associations culturelles pour ouvriers et artisans à Madrid (1847-1872), en *Culture et Société en Espagne et en Amérique latine au XIX^e siècle*, Lille: Presses de l'Université de Lille III, pp. 77-91, y SOLA GUSSINIER, P., Acerca del modelo asociativo de culturización popular de la Restauración, en GUEREÑA, J. L. y TIANA, A. (Eds.), *Clases populares, Cultura, Educación, op. cit.*, pp. 393-402.

⁵¹ VILLACORTA BAÑOS, F., Teoría y práctica del obrerismo democrático: el Fomento de las Artes, 1847-1876, en *Madrid en la sociedad del siglo XIX*, Madrid: Comunidad de Madrid, vol. 2, pp. 71-96.

⁵² ALBERDI, R. *op. cit.*, pp. 536-545.

¿Era el círculo obrero tan sólo una «especie de réplica obrera» al círculo burgués (casino o ateneo)?⁵³ El contraste del emplazamiento, de la decoración interna y externa, del precio también, subrayaban la proyección espacial de la jerarquía social. Tiempo disponible y tiempo de ocio se hallan en íntima relación con las condiciones de la vida social, y la frecuentación de los círculos de recreo depende directamente de las posibilidades de acceso al tiempo libre. Así, en la provincia de Oviedo, los trabajadores «apenas frecuentaban los Ateneos y Círculos de recreo, fundados generalmente por personas pertenecientes a otras clases», según el Informe de la *Comisión provincial de Reformas Sociales* en 1885, que anotaba al propio tiempo que, en diversos puntos de la provincia, «se han establecido Casinos y Ateneos obreros que les resultan beneficiosos para la instrucción y la educación que procuran»⁵⁴.

Una faceta importante de la labor cultural de estos centros obreros o populares, la constituía su biblioteca. Conocemos por ejemplo los catálogos de las bibliotecas de algunos de estos centros (como las del *Ateneo Obrero Barcelonés* en 1893, la Biblioteca circulante del *Ateneo Obrero de Gijón* en 1917)⁵⁵. El catálogo de la biblioteca del *Fomento de las Artes* de 1885 revela la baja proporción de los libros de ilustración y recreo, y el elevado número de los de ciencias morales y políticas, literatura, y ciencias exactas, físicas y naturales⁵⁶. Pero una cosa es el catálogo de obras disponibles, otra la lectura, o, por lo menos, la consulta de los libros ofrecidos, y que pueda arrojar luz sobre prácticas culturales populares, gustos y mentalidades⁵⁷.

Para principios del siglo XX, época de nacimiento de las *Casas del Pueblo* socialistas, podemos referirnos a las 335 sociedades obreras que los responsables de la encuesta sobre asociaciones del *Instituto de Reformas Sociales* clasifican en 1916 como «sociedades instructivo-recreativas»⁵⁸. ¿Podemos

⁵³ JOVER ZAMORA, J. M.^a, en UBIETO, A., REGLA, J., JOVER, J. M.^a, SECO, C., (1970), *Introducción a la Historia de España*, Barcelona: Editorial Teide, 7.^a ed., p. 817.

⁵⁴ GUEREÑA, J. L. (1989), Una aproximación a la sociabilidad popular: el caso de Asturias bajo la Restauración (1875-1900), *Estudios de Historia Social*, 50-51, julio-diciembre, 203.

⁵⁵ MAINER, J. C. (1997), Notas sobre la lectura obrera en España (1890-1930), *Teoría y práctica del movimiento obrero en España (1900-1936)*, Valencia: Fernando Torres, pp. 173-239. Sobre la biblioteca de la Casa del Pueblo de Valencia a principios del siglo XX, con datos sobre fondos y lecturas, destacando la prepotencia de la literatura, ver ÁLVAREZ RUBIO, A. (1982), La Biblioteca de la Casa del Pueblo de Valencia: aspectos de una cultura popular, *Estudis d'història contemporània del País Valencià*, Universidad de Valencia, 6, 295-316.

⁵⁶ VIÑAO FRAGO, A., A la cultura por la lectura. Las Bibliotecas populares (1869-1885), en GUEREÑA, J. L. y TIANA, A. (Eds.), *Clases populares, Cultura, Educación. Siglos XIX y XX, op. cit.*, pp. 324-334.

⁵⁷ El valioso talonario de recibos de salida y devolución de libros prestados a los lectores de la Biblioteca de la *Sociedad de Ebanistas y Similares de Madrid* entre el 16 de setiembre de 1912 y el 19 de agosto de 1913, conservado en el fondo de manuscritos de la Biblioteca de la Universidad de California en Berkeley, ha sido analizado por MONGUIO, L. (1975), Una biblioteca obrera madrileña en 1912-1913, *Bulletin Hispanique*, Bordeaux, t. LXXVII, 1-2, 154-173.

⁵⁸ Instituto de Reformas Sociales. Sección tercera, *Estadística de Asociaciones. Censo electoral de Asociaciones profesionales para la renovación de la parte electiva del Instituto y de las Juntas de*

sacar algunas conclusiones de los datos reseñados en cuanto a la naturaleza y a la geografía de las asociaciones culturales en medio obrero⁵⁹?

En las doce provincias en las que constan más de diez asociaciones «instructivo-recreativas» (227 en total, o sea más de las dos terceras partes del conjunto), se destacan claramente dos grandes polos: Andalucía (casi la tercera parte), y Cataluña (12.5 %).

La estadística de 1916 destaca claramente un hecho nuevo y esencial a principios del siglo XX: la irradiación, más particularmente en Andalucía, del «republicanismo cultural», aparecido a fines del siglo XIX y aún demasiado poco conocido⁶⁰. Cuarenta y siete *Círculos republicanos instructivos obreros*, de los cuales treinta se encuentran en Málaga y su provincia, traducen, en este período de *Conjunción Republicano-Socialista*, la fuerza de atracción de la corriente republicana en las capas populares. También demuestran la importancia que viene cobrando la educación en las estrategias sociales de los movimientos políticos, cuando el movimiento obrero había empezado a invertir en la esfera educativa y cultural. En el largo período de la Restauración, la educación popular se convirtió en foco de atención para diversos grupos sociales, ideológicos y políticos, por razones doctrinales o estratégicas. Será el caso de los católicos, particularmente activos en el campo de la educación popular⁶¹, como de los anarquistas y de los socialistas, sobre los cuales vamos a detenernos un instante.

Reformas Sociales y relación de las Instituciones no profesionales de ahorro, cooperación y previsión en 30 de junio de 1916, Madrid, Sobrinos de la Suc. de M. MINUESA DE LOS RÍOS, 1917, pp. 397-408. La mayor parte de las asociaciones indicadas se constituyó entre 1910 y 1916. La estadística anterior recogía por su parte en 1904 sólo 79 *Sociedades instructivo-recreativas*, a las que cabe añadir 87 *Sociedades corales y musicales* (Instituto de Reformas Sociales, *Estadística de la asociación obrera en 1º de noviembre de 1904 formada por la Sección 3ª técnico-administrativa*, Madrid: Imprenta de la Sucesora de M. Minuesa de los Ríos, 1907, p. 284).

⁵⁹ Con sólo cuatro sociedades (no figura por ejemplo el célebre *Fomento de las Artes*), Madrid —donde la *Dirección General de Seguridad* comunicó directamente las informaciones al Instituto— se halla muy infravolarado. En otras provincias, en donde los delegados del Instituto pudieron tener acceso al *Registro de Asociaciones* en los respectivos Gobiernos civiles, la clasificación se efectuó «sobre la base del nombre de la Asociación únicamente», sin examinar los documentos correspondientes (estatutos, memorias ...). Algunas asociaciones culturales pueden encontrarse así clasificadas en otros apartados, especialmente entre las «Sociedades políticas».

⁶⁰ Ver ROMERO MAURA, J. (1974), *La Rosa de fuego. Republicanos y anarquistas: la política de los obreros barceloneses entre el desastre colonial y la Semana trágica 1899-1909*, Barcelona: Ediciones Grijalbo, pp. 416-418; REIG, R. (1982) *Obrers i ciutadans. Blasquisme i moviment obrer*, València: Institutió Alfons el Magnànim, pp. 356-362; DUARTE, A. (1987). *El Republicanisme català a la fi del segle XIX*, Vic: Eumo Editorial, pp. 54-56 y 89-90. En apéndice, A. Duarte incluye una lista de Centros y organismos republicanos, a través todas sus tendencias, que permite darse cuenta de la importancia de la red asociativa republicana en Barcelona y su región desde finales del siglo XIX (pp. 161-189).

⁶¹ GUEREÑA, J. L. (1988), L'Eglise et l'Education populaire à la fin du XIXe siècle, en AYMES, J. R., FELL, E. M., GUEREÑA, J. L. (Eds.), *Ecole et Eglise en Espagne et en Amérique latine - Aspects idéologiques et institutionnels*, Tours: Publications de l'Université de Tours («Etudes Hispaniques», vol. VIII-IX), 1988, pp. 281-295; HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.⁸, *Social Catholicism and*

Las primeras modalidades de la reivindicación obrera del derecho a la instrucción y a la cultura son desde luego antiguas. Desde sus orígenes, el movimiento obrero tomó efectivamente conciencia de las carencias de las clases populares en materia de instrucción, de la utilidad de los aprendizajes elementales, «y lo primero que piden a los representantes del país en bien del mismo, es el establecimiento de escuelas de párvulos y adultos, en las que puedan aprender fuera de las horas de trabajo ellos y sus hijos e hijas (...)»⁶². Hacia la misma época, socialistas *utópicos* como Antonio Ignacio Cervera o Ramón de la Sagra proyectaban y abrían escuelas para jóvenes artesanos y obreros.

Posteriormente, la exclusión del medio escolar sobre la base de las desigualdades sociales, los obstáculos a la escolarización, serían denunciados repetidamente, pero también afirmada la voluntad de *recuperar* la escuela. «Aun con todos sus errores y preocupaciones», dirá así *La Emancipación* en 1871, «la escuela hoy es un privilegio para el que tiene bienes que llaman de fortuna. El pobre, el desheredado, no puede mandar a su hijo a la escuela, porque no tiene medios con que pagar el colegio y necesita hasta del tiempo y fuerzas de su hijo para que ayude a la subsistencia de la familia»⁶³.

Algunas secciones españolas de la Primera Internacional habían intentado incluso ir más allá de esta denuncia para construir una red escolar propia. Una de las intervenciones presentadas en el tercer Congreso de la Federación Regional Española en Córdoba, el 1º de enero de 1873, informaba precisamente acerca de los «Medios de establecer escuelas puramente internacionales en el mayor número posible de poblaciones»⁶⁴:

«La instrucción que nos conviene a nosotros y en general la instrucción de toda clase, debemos proporcionárnosla nosotros mismos, porque el Estado supremo conservador de privilegios y monopolios, tiene acaparados todos los medios dispuestos solamente para aquellos que poseen capital, esto es, para los parásitos y explotadores.»

Un dictamen había sido presentado ya en el Congreso de Zaragoza de abril de 1872 por Trinidad Soriano sobre el tema de «La enseñanza integral», concebida como desarrollando todas las facultades del individuo «hasta el punto de poder comprender todos los fenómenos que en el

Education in Spain, 1891-1936, en BARRY J. HAKE, B. J., STEELE, T. y TIANA, A. (Eds.), *Masters, Missionaries and Militants, op. cit.*, pp. 81-92; ANDRÉS GÁLLEGO, J. (1997), La labor formativa del catolicismo español, en BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, B. (Ed.), *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España. II Edad Contemporánea*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, pp. 835-867.

⁶² Las clases trabajadoras asociadas a los diputados a Cortes y particularmente a los de la antigua Cataluña, 28-II-1841. Manifiesto reproducido por OLLE ROMEU, J. M. (1973), *El movimiento obrer a Catalunya 1840/1843. Textos i documents*, Barcelona: Editorial Nova Terra, p. 219.

⁶³ La cárcel y la escuela, *La Emancipación*, 14, 18-IX-1871, p. 2/III.

⁶⁴ Asociación Internacional de los Trabajadores (1873). Extracto de las Actas del Tercer Congreso Obrero de la Federación Española, celebrado en Córdoba del 25 Diciembre al 3 Enero de 1873, *Boletín de la Federación Regional Española*, Alcoy, 6, 20-II-1873, pp. 86-89.

orden natural se verifican»⁶⁵. El vínculo con la *Escuela Moderna* de Francisco Ferrer es claro, señalaba en 1923 Anselmo Lorenzo⁶⁶, quien oponía sin embargo «una idea fugaz expuesta en un medio circunstancial» al «pensamiento y la voluntad de un propagandista enérgico y entusiasta, como Ferrer». El movimiento anarquista no habrá esperado sin embargo a Francisco Ferrer para desarrollar una teoría y una práctica educativa concreta a fines del siglo XIX.

La Escuela ferrerista de la calle Bailén en Barcelona será desde principios del siglo XX el núcleo del Movimiento de la Escuela Moderna, en relación con otros centros de enseñanza laica, y como su vitrina⁶⁷. Dividida en tres secciones (Párvulos, Elemental y Elemental superior), la escuela acogía a niños procedentes más bien de clases medias (170 en 1906) desde la edad de los cinco años. Dotada de un buen material pedagógico moderno (colecciones de mineralogía, gabinete de física, aparato de proyecciones ...), y dando especial énfasis a la vulgarización de las ciencias naturales y de la higiene, desarrollará un programa de educación laica e integral, tal como lo acuñará teóricamente el propio Ferrer en su obra póstuma *La Escuela Moderna*⁶⁸. Y sobre la base de este programa se montará toda una red de escuelas *racionalistas*, particularmente en Cataluña⁶⁹, en donde los Ateneos Obreros se integraban plenamente dentro de los movimientos de educación popular⁷⁰. Y en general no fueron pocas las Sociedades obreras que en un momento u otro abrieron escuelas para los hijos de sus afiliados, tal el Grupo escolar del *Avance Obrero* (Sociedad obrera de La Unión), dirigido por el profesor D. José Flores Ruiz⁷¹.

El movimiento socialista también recogerá esta herencia de la educación laica e integral, junto con el modelo institucionista. Dentro del movimiento que, tras el 98, intentaba hacer de la educación la gran cuestión nacional, los socialistas españoles iban a modificar en efecto sus planteamientos culturales iniciales, eliminando una clara desconfianza hacia la educación, perfectamente manifiesta en los orígenes de *El Socialista*. Estos

⁶⁵ Asociación Internacional de los Trabajadores, *Extracto de las Actas del Segundo Congreso Obrero de la Federación regional Española, celebrado en Zaragoza en los días 4 al 11 de Abril de 1872, según las actas y las notas tomadas por la comisión nombrada al efecto en el mismo*, Valencia: Imprenta de Salvador Amargós, 1872, p. 119.

⁶⁶ LORENZO, A. (1974), *El proletariado militante*, t. II, ed. de José Álvarez Junco. Madrid: Alianza Editorial, (1.ª ed. en 1923), p. 262.

⁶⁷ «La Escola Moderna», *La Esquella de la Torratxa*, 1235, 5-IX-1902, 572.

⁶⁸ FERRER I GUARDIA, F. (1912), *La Escuela Moderna. Póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*, Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna, 257 p.

⁶⁹ SOLA GUSSINYER, P. (1976), *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*, Barcelona: Tusquets, y *Educació i moviment llibertari a Catalunya (1901-1939)*, Barcelona: Edicions 62, 1980.

⁷⁰ «El Ateneo Obrero de Barcelona.— El aula de 1.ª enseñanza elemental y superior», *La Ilustración Obrera*, Barcelona, 11-VI-1904, p. 264.

⁷¹ *El Rebelde*, La Unión y Cartagena, 19-III-1913.

recelos iban a dejar paso a un esfuerzo por ocupar el espacio educativo y cultural⁷². La educación se insiere de ahora en adelante en el programa socialista, viene a ser un instrumento de la táctica revolucionaria. «Cuanto más instruido es el obrero, mejor puede trabajar por su emancipación», repetía sin cesar *El Socialista* en los años 1899-1900.

La marginación de las clases populares de los campos y circuitos culturales dominantes viene siendo denunciada cada vez con más frecuencia por los socialistas, quienes afirman reiteradamente la necesidad de una formación educativa y cultural:

En los programas de todos los partidos socialistas está inscrita como reivindicación inmediata la enseñanza integral, laica, gratuita y obligatoria; en nuestra patria los centros obreros organizan conferencias, cursos abreviados, escuelas (...), solicitan con empeño las ventajas de extensión universitaria; son así mismo en España los socialistas quienes sostienen mayor número de periódicos, quienes adquieren más libros⁷³.

La educación obrera abarcaba desde luego distintos niveles: educación política partidaria, enseñanza primaria y alfabetización, formación profesional, cultura general. Pero, en la concepción de los dirigentes socialistas, la organización obrera debía ser el principal agente educador. Esta noción aún instrumentalista de la educación obrera, que ha de verificarse en y por la organización, acompañaba un obrerismo siempre presente, que impedía toda tentativa de autonomizar el trabajo cultural. En el primer tercio del siglo XX, la red de las *Casas del Pueblo* socialista vendrá a ocupar un espacio esencial de la sociabilidad popular⁷⁴.

EXTENSIONES UNIVERSITARIAS Y UNIVERSIDADES POPULARES

Una de las formas características de la educación popular a principios del siglo XX es sin duda el movimiento comúnmente conocido como Extensión Universitaria, que tuvo indiscutible éxito en España⁷⁵. Y, entre todas sus diversas concreciones, el caso de la Universidad de Oviedo se convirtió

⁷² TIANA FERRER, A. Los programas y la práctica educativa del socialismo español (1879-1918), *Primeras Jornadas de Educación. Lorenzo Luzuriaga y la política educativa de su tiempo/pomenias*, Ciudad Real: Diputación Provincial de Ciudad Real, pp. 111-126.

⁷³ MORATO, J. J. (1901). Socialismo y Educación, *El Noroeste*, Gijón, 24-xi-1901.

⁷⁴ GUEREÑA, J. L. (1991). Las Casas del Pueblo y la educación obrera a principios del siglo XX, *Hispania*, Madrid, vol. LI, 178, Mayo-Agosto, 645-692.

⁷⁵ TIANA FERRER, A. The Golden decade of the University Extension in Spain (1898-1909): an interpretative essay, *Higher Education and Society. Historical Perspectives*, Salamanca: Universidad de Salamanca, vol. II, pp. 688-701, y Extensión Universitaria y Universidades Populares en la España de 1900. Una estrategia educativa de reforma social, *Revista de Educación*, Madrid, Monográfico 1997 (*La Educación y la Generación del 98*), pp. 95-113.

en paradigmático⁷⁶. La experiencia consistió en facilitar una enseñanza específica adaptada a un público popular (formación inicial y cultural), bien en los mismos locales universitarios, bien en los de asociaciones populares o centros obreros, utilizando diversos medios (clases, conferencias, excursiones, proyecciones, conciertos). Gracias a esta versión española de la *University Extension*, un grupo de intelectuales, por lo general influenciado por la Institución Libre de Enseñanza, trató de cumplir lo que consideraban la misión social de la universidad, institución entonces en crisis. Pensaban que colaborando en la educación de los grupos sociales dominados, contribuían a la «regeneración» del país, así como a desactivar la lucha de clases, hallando una solución reformista a la «cuestión social».

No debe resultar extraña esta asociación entre Extensión universitaria e institucionalismo. De hecho, fueron personas vinculadas a la I.L.E. quienes trasladaron a España la experiencia inglesa. Recordemos que el propio Giner visitó Toynbee-Hall en 1884, quince años antes de que se iniciase la experiencia ovetense, y que una de las presentaciones más completas de la experiencia inglesa vio la luz en nuestro país gracias a la traducción de Adolfo Posada, entonces profesor en la universidad de Oviedo⁷⁷.

Fue, sin duda, esta conexión la que orientó buena parte de los primeros trabajos dedicados al tema⁷⁸. De hecho, la importante y temprana producción investigadora acerca de la experiencia ovetense, tributaria en buena medida de las memorias publicadas por Aniceto Sela en 1910⁷⁹, hizo que durante muchos años la Extensión Universitaria estuviese implícitamente asociada (cuando no de forma explícita) a la Universidad de Oviedo en el período de cambio de siglo⁸⁰. Sin embargo, el movimiento bebió en otras fuentes, no estrictamente institucionalistas⁸¹.

⁷⁶ GUERENA, J. L., La projection sociale de l'Université à la fin du XIX^e siècle: l'*Extension Universitaire*, *Higher Education and Society*, op. cit., vol. 1, pp. 208-218, y *Clarín* en la Extensión Universitaria ovetense (1898-1901), en *Clarín y La Regenta en su tiempo. Actas del Simposio Internacional. Oviedo, 1984*, Oviedo: Universidad de Oviedo, 1987, pp. 155-176.

⁷⁷ Se trata de la obra de BUISSON, F., *La educación popular de los adultos en Inglaterra. Noticias sobre las principales instituciones por los miembros de sus comités*, Madrid: La España Moderna, s.f., 320 p., que incluye noticias sobre los "settlements" ingleses.

⁷⁸ Ver VELARDE FUERTES, J. (1974), Primeras aproximaciones al estudio de la Universidad de Oviedo como enlace entre la Institución Libre de Enseñanza y el Instituto de Reformas Sociales, *Movimiento obrero, política y literatura en la España contemporánea*, Madrid: Edicusa, pp. 223-240.

⁷⁹ SELA, A. (1910), *Universidad de Oviedo. Extensión Universitaria. Memorias correspondientes a los cursos de 1898 a 1909*, Madrid: Librería General de Victoriano Suárez, 288 p.

⁸⁰ MELÓN FERNÁNDEZ, S. (1963). *Un capítulo de la historia de la Universidad de Oviedo (1883-1910)*, Oviedo: Instituto de Estudios Asturianos, 1963, 102 p.; ALONSO IGLESIAS, L. y GARCÍA PRENDES, A. (1974), La Extensión Universitaria de Oviedo (1898-1910), *Boletín del Instituto de Estudios Asturianos*, Oviedo, XXVIII, 81, enero-abril, 119-169; RUIZ SALVADOR, A. (1975), «Intelectuales y obreros: la extensión universitaria en España», *Cuatro ensayos de Historia de España*, Madrid: Edicusa, pp. 153-206.

⁸¹ Ver VILLAGORTA BAÑOS, F. (1979). El Ateneo de Madrid (1896-1907). La Escuela de Estudios Superiores y la Extensión Universitaria, *Hispania*, vol. XXXIX, 141, 1979, 101-157.

La primera iniciativa española en el tema procede, al parecer, de la Universidad de Zaragoza, que organizó clases públicas ya desde 1893. En el curso de 1897-1898, la Universidad de Barcelona inició unas conferencias dominicales de Física, Química, Poesía...⁸². En octubre de 1899, el Rector de la Universidad de Sevilla elaboraba un proyecto de Extensión universitaria basada en conferencias (divulgativas o especializadas) y excursiones, si bien habrá que esperar hasta 1903 para que la Extensión sevillana empiece a funcionar en la práctica. También la Universidad de Valencia proyectaba en 1899 extender la acción de la universidad a toda la sociedad.

La Universidad de Oviedo, entonces la más pequeña de España pero también la más activa⁸³, ateniendo a una serie de incitaciones y de acciones procedentes tanto de la universidad misma como del exterior, fundó a partir de 1898 su propia Extensión, a propuesta de *Clarín*, que había recogido una sugerencia de Altamira. La Extensión ovetense cesó en 1910 por la dispersión del núcleo promotor de la experiencia (*Clarín*, Altamira, Buylla, Posada y Sela), entre otras causas, pero ejerció gran influencia, no sólo en tierras asturianas. Utilizaba la pedagogía recomendada por la I.L.E., y la enseñanza, oral, era práctica e intuitiva cuando la materia lo permitía. La experiencia recibió tanto el respaldo de los socialistas locales, sobre todo tras la creación de *clases populares* en 1901⁸⁴, como el apoyo de las clases propietarias asturianas, interesadas en poner diques al riesgo revolucionario por medio de una actuación interclasista, educativo-cultural y evidentemente reformista.

Puede decirse que casi la única etapa conocida de la Extensión Universitaria es la de finales del siglo XIX y de comienzos del XX. Sin embargo, sabemos que el movimiento duró bastante más tiempo, adentrándose en la segunda y tercera décadas del siglo. Y la exitosa experiencia de Oviedo ha contribuido a ocultar otros casos no menos representativos, como podría ser el de Zaragoza. Nuestro conocimiento del movimiento es aún incompleto y limitado. Harían falta nuevos proyectos que abarcasen el estudio de las etapas más tardías del mismo para alcanzar una visión completa del conjunto.

La Extensión Universitaria estuvo históricamente ligada al nacimiento y expansión de las Universidades Populares. De hecho, ambas surgieron en la misma época y debido a impulsos semejantes. Sin embargo, en muchos países hubo una clara distinción entre aquélla y éstas, ya que la primera tuvo su origen en los medios reformistas universitarios, mientras

⁸² VILANOU, C. (1984). La Extensión Universitaria en Cataluña, *Perspectives Pedagógicas*, 53, pp. 95-99.

⁸³ GUEREÑA, J. L. (1991). L'Université espagnole à la fin du XIX^e siècle. Approche sociologique du corps professoral, en GUEREÑA, J. L., FELL, E. M. y AYMES, J.-R. (Eds.), *L'Université en Espagne et en Amérique latine du Moyen-Age à nos jours. I-Structures et Acteurs*, Tours: Publications de l'Université de Tours (Série «Etudes Hispaniques», XI-XII), pp. 225-249.

⁸⁴ VILLAPADIERNA, M. (1991). Les *clases populares* organisées par l'Extension Universitaire d'Oviedo (début du XX^e siècle), en AYMES, J.-R., FELL, E.-M. y GUEREÑA, J. L. (Eds.), *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIII^e siècle à nos jours*, op. cit., pp. 225-263.

que las segundas fueron generalmente iniciativa de sectores populares⁸⁵. No es éste exactamente el caso español, donde se aprecia una notable semejanza de impulsos en ambos movimientos. Hasta donde hoy sabemos, los promotores de una y otra iniciativas fueron miembros de la burguesía, frecuentemente vinculados a partidos políticos republicanos y movidos por un claro espíritu reformista.

A pesar de esta conexión, las Universidades Populares españolas son menos conocidas que su movimiento homólogo de Extensión⁸⁶. Entre las creadas en la primera década del siglo, sobresalen la valenciana y la madrileña⁸⁷. A partir de los años veinte se produjo otra oleada de creación de Universidades Populares, en este caso ligadas a la actuación de los estudiantes demócratas. Sin embargo, son aún menos conocidas que las anteriores, faltando trabajos que nos permitan conocer con cierto detalle sus características, cronología y proceso de evolución⁸⁸. Recordemos sin embargo la vinculación de Antonio Machado con la Universidad Popular de Segovia o la de Carmen Conde con la de Cartagena⁸⁹.

Este rápido balance en torno a la educación popular señala suficientemente la variedad pero también la especificidad de un campo de estudio particularmente dinámico en el último decenio, y en el cual han intervenido un centenar de investigadores, con trabajos de mayor o menor ambición⁹⁰. Un campo que evidencia sin duda más que otro ninguno el acercamiento entre la historia social y cultural y la historia de la educación. El taller es inmenso, aún no abordado en su totalidad, y necesitado de competencias diversas y complementarias.

La coyuntura de principios del siglo XX puede aparecer como una suerte de «siglo de oro» de la educación popular, una época por lo menos en la que se producen múltiples iniciativas, donde intervienen varios actores, donde se entrecrozan diversas estrategias.

⁸⁵ Para el caso francés, ver MERCIER, L. (1986), *Les Universités populaires: 1899-1914. Education populaire et mouvement ouvrier au début du siècle*, Paris, Les Editions Ouvrières (Collection Mouvement Social), 188 p.

⁸⁶ TIANA FERRER, A., Las primeras Universidades Populares españolas y la educación de la clase obrera, en AYMES, J.-R., FELL, E-M y GUEREÑA, J. L. (Eds.), *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIII siècle à nos jours*, op. cit., pp. 211-224.

⁸⁷ ESTEBAN MATEO, L. y LÁZARO LORENTE, L. M. (1985), *La Universidad Popular de Valencia*, Valencia: Universidad de Valencia, 127 p.; TIANA FERRER, A. (1992), *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña, 1898-1917*, Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y C.I.D.E., pp. 261-296.

⁸⁸ Sobre la experiencia sevillana durante la Segunda República, ver NÚÑEZ GIL, M. y COLLADO BRONCANO, M. (1985), *La Universidad Popular de Sevilla (1933-36): una labor de extensión universitaria*, *Higher Education and Society. Historical Perspectives*, Salamanca: Universidad de Salamanca, vol. 1, pp. 505-517.

⁸⁹ GUEREÑA, J.-L. (1994), Antonio Machado y la Universidad Popular segoviana, en AUBERT, P. (Ed.), *Antonio Machado Hoy (1939-1989)*, Madrid, Casa de Velázquez-Fundación Antonio Machado (Collection de la Casa de Velázquez, 46), pp. 271-308.

⁹⁰ Ver las referencias señaladas en Jean-Louis GUEREÑA y Alejandro TIANA FERRER, *La educación popular*, op. cit., y en las notas 2 y 4 del presente trabajo.

LA INSTRUCCIÓN POPULAR Y LA ESCUELA EN EL REGENERACIONISMO SOCIAL¹

LEONCIO VEGA GIL
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La pérdida de las últimas colonias españolas en 1898, que suponía el final del imperio colonial y por tanto de nuestra historia, causaría un enorme impacto en la vida y en la convivencia de la sociedad española. Un fenómeno que afecta tanto a cuestiones económicas, como sociales y de manera especial a las de carácter cultural e ideológico. El carácter e idiosincrasia española, la identidad nacional, la historia de España, el pueblo español, los mitos españoles, etc., serán elementos sobre los que reflexionaría todo el grupo intelectual englobado en la generación del 98. Era preciso redefinir la cultura, la ciencia y la técnica a la luz de las nuevas circunstancias. En definitiva, es obligado resolver el problema español².

Distintos grupos políticos, intelectuales o profesionales se afanan en el estudio de las circunstancias sociopolíticas, económicas, culturales y educativas de nuestra sociedad, en un intento de explicar la decadencia y proponer elementos de superación positiva de la humillación sufrida. Entendemos una primera lectura que se realiza en términos culturales, estéticos, globalizantes, generalistas y que insiste en la caracterología de tipo psicológico y cultural. Actitud regeneracionista presente en escritores, filósofos, algunos pedagogos, etc.; el *regeneracionismo intelectual*. Una segunda lectura es la realizada por profesionales de muy variada actividad (periodistas, notarios, edu-

¹ Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación de la Junta de Castilla y León (SA 62/98) titulado: «Beneficencia, infancia y educación social en Castilla y León (1875-1936)».

² Un acercamiento pedagógico plural a ciertos pensadores de este grupo acaba de ser publicado en un documento coordinado por el prof. Buenaventura Delgado Criado. Véase, *Revista de Educación*. La educación y la generación del 98. Número monográfico, 1997.

cadres, geólogos, abogados, comerciantes, industriales, agricultores, etc.) unidos en la lucha socio-económica contra la clase política de la Restauración. La actitud crítica de este colectivo y las propuestas reformistas que plantean vienen a encuadrar lo que entendemos como *regeneracionismo social* (la praxis del regeneracionismo para Tuñón de Lara³ o el regeneracionismo en sentido estricto para José Jiménez Lozano⁴); es la expresión de descontento de una burguesía vinculada al marco agrario, al interior español, a la vida y a la cultura rurales (con especial incidencia en Aragón y Castilla y León⁵) y al proteccionismo económico para los productos cerealísticos. Es un grupo numeroso de solitarios, negativistas (pero no pesimistas, siempre y cuando el programa reformista planteado se asuma en los órganos políticos y se ejecute en las distintas esferas de la administración), frustrados, realistas, europeístas y positivistas.

Bien es verdad que los análisis y propuestas de profunda reforma planteados por este colectivo no son exclusivos de los años finales del XIX, sino que los vienen formulando desde los años ochenta y se mantendrán hasta la década de los años veinte de nuestra centuria. Es decir, el movimiento aglutinado en torno al regeneracionismo social ni empieza ni termina con la crisis de fin de siglo, sino que abarca un espectro cronológico bastante más amplio.

La clase política (tanto liberales como conservadores) se vería obligada, al menos, a escuchar las voces y leer la producción literaria y otros documentos de los regeneracionistas, en un intento desesperado por asumir los temas, proyectos y programas, al objeto de acallar el movimiento e integrarlo en el modelo socio-político restaurador; un sistema que para los regeneracionistas no funciona. La austeridad, idealismo, moralización y presión fiscal son los elementos de respuesta de los conservadores a la difícil situación; estas claves son las que provocarían el estallido del movimiento socio-económico de los grupos productores⁶.

Los regeneracionistas sociales parten de una concepción de la sociedad española en términos *orgánicos*, biológicos⁷; se trata de un ser vivo, aunque

³ TUÑÓN DE LARA, M. (1971), *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*, Madrid: Tecnos.

⁴ JIMÉNEZ LOZANO, J. Presentación, de las obras *Castilla en escombros (1915)* y *los derechos del hombre y los del hambre (1928)* (de Julio Senador Gómez Maestro), Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local, 1978.

⁵ VEGA GIL, L. (1993). Escuela, regeneracionismo e indicadores regionales en Castilla y León, en *La escuela primaria en Castilla y León. Estudios históricos* (coord. J. M.ª Hernández Díaz), Salamanca: Amarú Ed., pp. 183-202.

⁶ ALMUIÑA, C. (1979). Crisis y regeneracionismo en Castilla, *El Norte de Castilla*, 18 de agosto de 1979. Las reivindicaciones, el programa, los medios de difusión y las protestas de la Asamblea Nacional de Productores y, en general, de todos los grupos productores se encuentran recogidas en el siguiente documento: COSTA, J. (1924). *Reconstitución y europeización de España. Programa para una Partido Nacional*, Huesca: Ed. V. Campo.

⁷ «La ley en biología es que el cuerpo viva de sus órganos; y aquí, al revés, los órganos han vivido abrazados al cuerpo, como la yedra al árbol, y lo han aniquilado. Se impone una

su estado es enfermizo. No es un organicismo sociológico, filosófico o intelectual (como en el krausismo), sino biológico⁸. Por ello los símiles biológicos que aparecen con frecuencia en sus escritos (organismo enfermo, cirujano de hierro, miembros deteriorados, enfermedad, restañar heridas, cicatrizar, amputar, etc.) no son metáforas, sino auténticas realidades y por ello se requieren curas y remedios prácticos. El método de trabajo intelectual es puramente médico-biológico: diagnóstico, pronóstico y terapia.

Otra coordenada intelectual sobre la que se asientan los análisis y mensajes de los regeneracionistas sería la del *positivismo* o, en algunos casos, hiperpositivismo. Los datos, las estadísticas, los números, los mapas, el suelo, los cereales, el dinero, etc., son los elementos de análisis y regeneración. La realidad es siempre el primer dato a considerar. Los viajes al extranjero y, sobre todo, las lecturas de los libros europeos, ponen a este grupo al día con respecto a la corriente intelectual positivista que ha comenzado a configurarse a mediados del XIX y que afecta a distintas esferas de la ciencia y la sociedad (política, filosofía, sociología, historia, pedagogía, etc.). Sería un regeneracionismo de corte positivista, cientifista, práxico, apolítico (los gobernantes no deben ser los políticos sino los reformistas: economistas, industriales, labradores, agricultores, médicos, pedagogos, sociólogos, publicistas, etc., dirigidos por un «cirujano de hierro», «el hombre providencial», «un hombre solo»⁹, un caudillo revolucio-

poda muy profunda, hasta alcanzar, retrocediendo, aquel tipo morfológico que corresponde al grado de desarrollo intelectual del pueblo español y a su economía, que no son desgraciadamente los de Europa. Concentración de funciones en unos mismos organismos». Cfr.: COSTA, J., *Reconstitución y europeización...*, *op. cit.*, p. 16. Es un texto del Mensaje de Barbastro (13/11/1898).

⁸ Sobre esta cuestión reflexiona César Silió Cortés unos años después de la convulsión nacional provocada por las guerras coloniales de fin de siglo. En el repaso regeneracionista realizado a la educación nacional, plantea su rechazo a la teoría de la sociedad-organismo y también al individualismo radical y opta por la perspectiva darwiniana de Baldwin en su defensa de una estructura social gregaria. *La educación nacional*, Madrid: Librería de Francisco Beltrán, 1914, pp. 22-23. Véase también CANO GARCÍA, J. A. (1996). *El poder político en Valladolid durante la Restauración. La figura de César Silió*, Valladolid: Universidad.

⁹ Una de las mayores debilidades del regeneracionismo es la definida por su acción política que ha sido susceptible de diversas interpretaciones y motivo del rechazo historiográfico que se detecta en los círculos académicos. Su identificación entre Restauración y funcionamiento real de la misma; entre Parlamento y parlamentarismo; entre partidos políticos y el ejercicio y deterioro de los españoles durante la Restauración, han sido los elementos que han provocado el olvido. El prof. Tierno Galván inauguraría una corriente de interpretación de los regeneracionistas sociales como pre-fascistas en lo político; un calificativo que creemos no abarca todo el regeneracionismo ni tampoco es aplicable a un colectivo importante del regeneracionismo social. Para otros, ese hombre es más un hombre de ciencia, de voluntad, de carisma, de valor, de protección, etc., es decir, un libertador, un mesías; esta segunda actitud arraiga profundamente en el carácter y la historia españolas (José Antonio Maravall). Podrían ser, en último extremo, las dos caras de una misma moneda. No obstante, el recurso al hombre no es exclusivo del regeneracionismo sino que otras corrientes y otros intelectuales y pedagogos españoles también están planteando el cultivo y la formación de elites dirigentes con capacidad, virtudes y carisma; así como actitudes similares también están presentes en las demandas de intelectuales, políticos o sociólogos italianos o franceses. Pueden

nario¹⁰) y no popular (defienden la «revolución desde arriba» por la inmadurez del pueblo; la revolución sustantiva en palabras de J. Costa).

El tercer elemento al que debemos dedicar algún espacio es la relación entre *economía* y *educación*; es decir, el papel que los regeneracionistas asignan a la educación y a la escuela tanto en los diagnósticos como en las medidas terapéuticas propuestas. Escuela y despensa; cultura y economía; producción y enseñanza. Son los dos pilares que deben actuar de manera recíproca en la regeneración y reconstitución de España. Educación nacional y enriquecimiento general. El programa reformista es eminentemente tecnocrático; por un lado regadíos, caminos, ferrocarriles, energía eléctrica, etcétera (la política hidráulica en palabras de R. Macías Picavea); por otro, reorganización de las escuelas rurales, becas, libros, bibliotecas, talleres, escuelas prácticas, escuelas de adultos, más profesores, mejor preparados y mejor remunerados, etc. (la política pedagógica según R. Macías Picavea). Se pretende reorientar el sistema educativo hacia una dimensión más operativa, práctica y social; reorientación que, en líneas generales, coincidía con los planteamientos de la reforma educativa que los institucionistas venían proponiendo desde los inicios de los años ochenta. El propio Adolfo Posada Matizaría y completaría la fórmula «escuela y despensa» en el sentido de que la primera es la llave de la segunda. Desde la perspectiva pedagógica la actitud positiva no sólo es un instrumento de análisis o una demanda de mejoras institucionales prácticas es, además, una exigencia curricular.

El cuadro de las coordenadas del regeneracionismo social podemos cerrarlo con la permanente insistencia en la *europización*; de la educación, la economía, la investigación, etc. Tanto la fundamentación de sus aportaciones como la preparación para el desarrollo de los programas de reforma, se fundamentan en autores, instituciones y proyectos europeos. «Hacer lo que hacen otros pueblos». Se trata de la «europización de España, africanizada por nuestros gobernantes» como expresaría Costa¹¹.

2. EDUCACIÓN NACIONAL, INSTRUCCIÓN POPULAR Y EDUCACIÓN POPULAR

La expresión «educación popular» ofrece una amplia gama de significados y cualquier investigador que se introduzca en este campo historiográfico ha de partir de un posicionamiento que le permita analizar,

consultarse algunos documentos al respecto. TIERNO GALVÁN, E. (1961). *Costa y el regeneracionismo*, Barcelona: Editorial Barna. MARAVALL, J. A.: *Costa y el regeneracionismo*, TVE, Video, 1983. Véase también el documento de la nota número 4.

¹⁰ MALLADA, L. (1990). *Los males de la patria*. Madrid: Fundación Banco Exterior, p. 325.

¹¹ COSTA, J. (1916). *Maestro, escuela y patria*, Madrid: Biblioteca Costa, p. 217.

interpretar y construir historia de la educación. El profesor A. Tiana la interpreta como la educación del obrero (adultos, formación profesional, cultura general, etc.) que parte de iniciativas externas a los circuitos estrictamente escolares¹²; en este sentido, es un modo de educación social. Una perspectiva similar, aunque más amplia en términos sociales, es la defendida por el profesor J. L. Guereña cuando la define como el conjunto de procesos que pretenden la educación de las clases subalternas realizados fuera de los establecimientos escolares¹³. Tiene la nota característica de ser no formal y asumir como sujeto a la sociedad subalterna (casi el concepto global de lo que entendemos por educación social). El profesor A. Escolano¹⁴ clasifica las significaciones de la educación popular en base a dos grandes coordenadas. Por un lado, una tipología de las estrategias o iniciativas de educación popular (nivel primario del sistema escolar; estrategias de autogestión como las iniciativas obreras y la extensión educativa procedente de iniciativas escolares o no escolares). Por otra parte, estarían todas aquellas referencias académicas y conceptuales en torno de la educación popular; su discurso académico. Tanto en el primer caso como en el segundo (especialmente en éste) el nivel de polisemia es considerable.

En todo caso, parece haber entre los investigadores un cierto consenso (desde la perspectiva histórica), en considerar como educación popular las iniciativas y estrategias sociales vinculadas al movimiento obrero y que pretende la educación, formación, socialización y culturización de las clases subalternas; enmarcada, por tanto, en una carga ideológica de emancipación. Desde la actual conformación académica de la educación social interpretamos la educación popular como un bloque significativo del programa de historia de la educación social.

Los regeneracionistas utilizan la expresión educación nacional o pedagogía nacional cuando en sus propuestas globales de reforma se refieren a toda la estructura educativa del sistema nacional de educación; unas reformas que afectaban al Estado, al profesorado, al colectivo estudiantil, a las familias y a la sociedad. En todo caso, al nivel que asignan un mayor peso en el proceso reformista es al de la enseñanza primaria (formación del magisterio, orientación curricular positiva, organización graduada, metodologías intuitivas, excursiones escolares, museos escolares, bibliotecas, etc..) y en muchos pasajes este nivel vienen a indentificarlo socialmente como el popular.

¹² TIANA FERRER, A. (1992). *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña (1898-1917)*, Madrid: CIDE.

¹³ GUEREÑA, J. L. (1996). Infancia y escolarización, en BORRÁS LLOP, J. M.^a, *Historia de la infancia en la España contemporánea (1834-1936)*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/ Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996, pp. 349-418.

¹⁴ ESCOLANO BENITO, A. (1997). Estrategias discursivas sobre la educación popular, *400 Años de Escuela Para Todos*, Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, pp. 265-278.

No obstante, en la significación conceptual de la educación nacional podemos interpretar la existencia de dos períodos que marcarán las proyecciones pedagógicas de la educación nacional. Una primera aproximación la situamos en el marco del regeneracionismo de la crisis (que se desarrollaría a lo largo de la última década del XIX y que se expresa con más fuerza social y política en los últimos años de esa fase) y que marca la educación nacional-popular en sentido positivista, con especial referencia a las enseñanzas técnico-profesionales (agricultura, comercio, industria, etc.) y el estudio de las artes y oficios (que Costa llamaría enseñanza popular). Será en este nivel en el que debemos incluir la interpretación de L. Mallada sobre la instrucción popular en sentido de enseñanza popular y que en términos de la estructura de niveles, propia del sistema escolar, identifica con la enseñanza primaria reorientada en su contenido hacia el pragmatismo positivista¹⁵; en el apartado siguiente profundizaremos en esta dimensión.

Superados estos años de crisis, el regeneracionismo social (la expresión «regeneracionismo tardío» tiene por punto de referencia la convulsión del 98 y este pensamiento y actitudes, como ya hemos expresado, presentan un desarrollo cronológico mucho más amplio, antes y después) se vuelve más moral, ético, idealista, sosegado, posibilista e integrado en sus planteamientos, tanto en la versión política liberal como en la conservadora; es en esta fase (coincidente con el inicio del declive del modelo político restaurador) en la que pretendemos incluir la interpretación moral de la educación nacional. La versión más conservadora insistía en que la pedagogía nacional debía ser enérgica, interna y saludable, ya que

«del espíritu nacional español se ha apoderado lo que es cien veces peor que la decadencia: la resignación de la decadencia... El problema de rehacer nuestra alma, presa de un pesimismo envilecedor, y nuestro cuerpo, presa de un aniquilamiento fisiológico, proveniente del mal comer, es, ante todo y sobre todo, un problema de educación: la educación que actúe sobre cada uno y le habilite para la vida individual, pero que al propio tiempo le funda en el grupo español y le inspire con la voluntad del esfuerzo la confianza en la eficacia del esfuerzo»¹⁶.

Según el planteamiento sociologista de Silió la educación nacional comprende la educación cívica, política, moral y social; es decir, una concepción de la educación popular en sentido amplio. Esta educación (del alma) debe combinarse con la instrucción, la educación del cuerpo.

¹⁵ «La instrucción popular es otro de los recursos para moralizar un país donde abundan los ignorantes y los viciosos. Ni a los elementos democráticos, ni a los elementos católicos negaremos los valiosos esfuerzos que han hecho y siguen haciendo en pro de la cultura general; pero los resultados sólo se perciben en los grandes centros de población, no en la casi totalidad de las comarcas agrícolas. La intervención directa por el Estado en la instrucción primaria es uno de los más perniciosos efectos del socialismo oficial a que estamos sometidos.» MALLADA, L. *op. cit.*, p. 210.

¹⁶ SILIÓ CORTÉS, C. *op. cit.*, pp. 27-28.

La orientación liberal insistiría más en la lectura socio-política de la educación general de la población; la educación es el elemento responsable de la formación de ciudadanos y éstos del asentamiento del modelo político liberal de convivencia.

«Un ciudadano que no sabe leer; o lee mal; o lee poco; y lo que lee no lo digiere, porque cuidan de hacérselo más indigesto todavía los sectarismos de los unos o de los otros, usando y abusando de su falta de personalidad mental; un ciudadano en tal indigencia moral e intelectual no es ciudadano, no sabe ser ciudadano, no puede ser ciudadano»¹⁷.

Es decir, el problema de la educación e instrucción nacional es, antes que nada, un problema sociopolítico de integración y cohesión social de las capas populares de la sociedad que no acababan de asentarse en el modelo liberal de organización social. El primer paso hacia esa integración social y cultural debe darse desde la institución escolar a través de los procesos de alfabetización que conducen al dominio de los elementos básicos de acceso a la cultura y a la liberación personal, social y política del sujeto; la ignorancia es la mayor de las esclavitudes como subrayan los regeneracionistas en varias ocasiones.

Por tanto, tenemos una primera aproximación del regeneracionismo a la educación popular desde una perspectiva general, como cultura global de las capas sociales con menores niveles de renta y desarrollo, las clases subalternas. En este sentido, el término educación popular tiene estrechas conexiones con la «educación nacional», la «educación pública» y la «pedagogía nacional». Por tanto, estamos ante una acepción muy generalizada de educación popular que la interpreta como la instrucción elemental que los estados liberales prestan a todos y cada uno de los ciudadanos a través de la escuela que es obligatoria y proporciona un bagaje cultural común a todos los sujetos.

3. INSTRUCCIÓN POPULAR Y ENSEÑANZAS «ESENCIALES»

La segunda lectura viene marcada por las coordenadas intelectuales que definen la esencia del regeneracionismo social y que se explicaban a través del positivismo, europeísmo y pragmatismo. En este sentido, y teniendo en cuenta las corrientes ideológicas de interpretación de la educación popular propuestas por los profesores José María Hernández Díaz y

¹⁷ ALBA BONIFAZ, S. (1912). *Discurso leído en la Universidad de Valladolid*, Madrid: Imp. de la D.G. del Instituto Geográfico y Estadístico, p. 6. Véase también MARIN ARCE, J. M.^a. (1990). *Santiago Alba y la crisis de la Restauración*, Madrid: UNED. Un recorrido general sobre la aportación pedagógica de Alba puede verse en nuestro trabajo VEGA GIL, L. (1993). *Regeneracionismo y educación. La aportación de Santiago Alba*, *Primer Congreso de Historia de Zamora. Tomo 4. Moderna y Contemporánea*, Zamora: Diputación/Caja Salamanca, pp. 479-484.

Francisco de Luis Martín¹⁸ —reformismo liberal y social; catolicismo social y movimiento obrero— entendemos el regeneracionismo social como una corriente añadida al no poderlo definir ideológicamente y porque sus propuestas y estrategias no se enmarcan en la dimensión de lo privado o de iniciativa social, sino que son públicas, pragmáticas, plurales en las concepciones ideológicas y sociales en sentido de pretender que de ellas sean beneficiarios todos los colectivos populares y no sólo sectores obreros, los adultos o la mujer. No obstante, aparecen elementos comunes de interpretación con el reformismo social, con las propuestas educativas del movimiento obrero y con algunas aportaciones del catolicismo social.

Las propuestas positivistas de los regeneracionistas en términos de acercamiento y reforma de la instrucción popular presentan dos líneas definidas de actuación. Por una parte, la escuela primaria que debe orientar su currículum hacia una mayor preparación manual y técnica del niño, mejorando e impulsando no sólo los elementos internos del currículum escolar (contenidos, organización, espacios, tiempos, higiene, salud, etc.), sino también la dimensión socio-educativa de la escuela estableciendo misiones pedagógicas, instituciones complementarias, recursos bibliográficos en las escuelas, becas para los maestros, etc. Recursos e instituciones que, muchos de ellos, ya estaban presentes en la red escolar primaria; lo que los regeneracionistas reclaman es su generalización y en especial atender la escuela primaria más abandonada que es la rural.

De otra parte, esta instrucción popular debe ser desarrollada a través de una serie de iniciativas públicas que permitan una mayor preparación técnica de las clases populares en instituciones que puedan responder a sus características, expectativas y necesidades laborales. No obstante, la burguesía liberal estaba más cercana pedagógicamente del academicismo tradicional del sistema educativo, el «culto al título», la «fabricación de bachilleres y proletarios de levita», etc.; el mal endémico del formalismo del sistema educativo producto de las exigencias de una sociedad formalista, que tanto criticarían los regeneracionistas. En las últimas décadas del XIX comienzan a establecerse estas iniciativas pero sin un gran empuje social e institucional y, sin embargo, éste debe ser el camino a seguir según el regeneracionismo. Se trata de las Escuelas de Artes y Oficios, las Granjas Experimentales, las Estaciones Enológicas, Escuelas Industriales, Escuelas de Agricultura, Escuelas de Comercio, etc. Desarrollos institucionales que el colectivo regeneracionista identifica con la enseñanza popular y que el Estado tiene sumidos en un completo abandono, dejando en manos de la iniciativa social burguesa la organización, financiación y funcionamiento de estos centros que se nutren de las ayudas de las corporaciones locales y de los apoyos de los sectores sociales que son

¹⁸ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.^a y DE LUIS MARTÍN, F. (1998). La escuela y la educación popular en la España de principios del siglo XX, en MORALES, A. (coord.). *Los 98 Ibéricos y el mar*. Vol. II. *La cultura en la Península Ibérica*, Madrid: Sociedad Estatal Expo'98, 1998, pp. 231-262.

los beneficiarios de la formación técnica y educación socio-moral que ofrecen. Unos establecimientos que tienen un carácter benéfico-filantropico y popular¹⁹ y que continúan la labor económica y social de las ilustradas y tradicionales Sociedades Económicas de Amigos del País. No obstante, algunas iniciativas centradas en el entorno de Cataluña y Madrid servirán de modelo en la formación profesional del obrero en las primeras décadas del siglo XX.

El estado de la cultura práctica en España, en palabras de Santiago Alba, es «doloroso»; «esa cultura que es primera fuente de riqueza y de ecuanimidad moral en las masas trabajadoras»²⁰. Las radiografías regeneracionistas son positivistas y comparativas y, en este sentido, comparan el estado de los establecimientos de segunda enseñanza y el de las Escuelas de Artes y Oficios, dos marcos institucionales entre los que resulta enormemente arriesgado encontrar elementos de encuentro (académicos, sociales, políticos o culturales). Ahora bien, al intentar compararlos podemos intuir que el peso que los regeneracionistas consideran que debe asignarse a las enseñanzas de artes y oficios en la vida social de la España real, debe ser equivalente; esta comparación también servía como elemento acusatorio contra el academicismo y formalismo de la enseñanza secundaria. En este último sentido, debemos interpretar sus análisis comparativos²¹. Mientras se inscriben 3.000 alumnos en las Escuelas de Artes y Oficios en un año, en los Institutos la matrícula supera los 40.000 alumnos que «se ahogan..., ansiosos de la gloria de llamarse Bachilleres».

Al igual ocurre con las Granjas Experimentales (Zaragoza, Barcelona, Jerez, Cáceres, Coruña y Valencia) y con las Estaciones Enológicas (Alicante, Ciudad Real, Palencia, Haro y Toro) que son organismos oficiales sin vida, sin ambiente y sin trascendencia práctica en la vida socio-económica española. Teoricismo, rutina y esterilidad son las notas características de estas enseñanzas según M. Picavea y que son producidas por el intento de imitar a Universidades e Institutos.

¹⁹ Véase HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.^a (1989). Burguesía liberal y educación popular en la España interior. Las Escuelas de Artes y Oficios en la Restauración, en *Clases populares, Culture, Education. XIX et XX Siècles*, Madrid: Casa Velázquez/UNED, pp. 241-151; PEREIRA, F. y SOUSA, J. (1990). El origen de las Escuelas de Artes y Oficios en Galicia. El caso compostelano, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 9, 219-232; DÁVILA BALSERA, P. (1996). Enseñanza profesional y cambios curriculares: las Escuelas de Artes y Oficios en el País Vasco, *IX Coloquio de Historia de la Educación*, T. 1, Granada: Ediciones Osuna, pp. 277-285. Ídem (1997). *Las Escuelas de Artes y Oficios y el proceso de modernización en el País Vasco (1879-1929)*, Bilbao: Publicaciones de la Universidad. del País Vasco.

²⁰ DEMOLINS, E. (1904). *En qué consiste la superioridad de los anglosajones* (traducción y prólogo de Santiago Alba Bonifaz), Madrid: Biblioteca de Victoriano Suárez, (3º ed.), p. XXI.

²¹ «Frente a nuestros 53 Institutos, a nuestras 53 fábricas de Bachilleres, en su mayoría adocenados, «carne de cesante» para mañana, sostiene el Estado, aparte la Escuela Central de Madrid, siete de Artes y Oficios en Almería, Alcoy, Béjar, Gijón, Logroño, Santiago y Villanueva y Geltrú», *Ibidem*, p. XXIX.

«Porque janda por ahí cada Escuela de Comercio, cada Escuela de Artes y Oficios, cada...!: hechuras completas del caciquismo, donde el pudor se ha liado la manta a la cabeza, dejando tamañas las mayores enormidades producidas por las bufas dictaduras de algunas repúblicas hispano-americanas»²².

4. EL MAESTRO Y LA ACCIÓN SOCIO-EDUCATIVA DE LA ESCUELA

El regeneracionismo social prestó una especial atención a la figura del maestro y al papel de éste en la educación y cultura del ciudadano y la modernización de la sociedad española.

El grueso del regeneracionismo social coincide en una caracterización negativa de la formación que posee el maestro en ejercicio. El problema del maestro es el problema de la patria llega a escribir Costa. «La mayoría de los maestros son un rebaño de máquinas pasivas, que por fuerza y por necesidad simultanean la escuela con menesteres bajos y antipedagógicos» (J. Costa). El maestro es ignorante y falto de vocación (C. Silió). El maestro ha de ser de vocación y no de oficio (E. González Blanco). El maestro necesita vocación y medios (Santiago Alba).

No obstante, en las propuestas orientadoras de la reforma de la formación de los maestros, el colectivo regeneracionista no plantea unas coordenadas unitarias, sino que éstas dependerán de la mentalidad y valoraciones ideológicas y políticas en las que cada uno se sitúa. El grupo cercano a las posiciones conservadoras insiste en que el problema es vocacional y no profesional, porque la función educadora es básicamente una función apostólica. Es más, interpretan algunos que la expansión de la escuela popular marcada por la instrucción ha generado conflictos sociales en vez de evitarlos que sería su misión social²³.

La posición de Costa, Alba, etc. está más en la línea institucionista que defiende una formación moderna y plural del maestro acompañada de salidas a los países europeos a conocer y vivenciar las innovaciones pedagógicas planteadas en el marco de las experiencias de escuela nueva.

No obstante, se percibe una considerable contradicción entre la precariedad social del maestro (vivienda, dotación, inseguridad, calidad de vida,

²² MACÍAS PICAVEA, R. (1979). *El problema nacional*, Madrid. Instituto de Est. de Administración Local, p. 101.

²³ «La falta de la fe religiosa, de la disciplina doméstica, de la subordinación tradicional, se ha creído suplir con las escuelas populares, pero al compás de éstas se han extendido, ha crecido el número de delitos, para demostrar cuánto dista la instrucción de la educación, no siendo aquella más que instrumento, bueno si son buenas las cosas enseñadas y lo son por maestros de vocación, no de oficio». GONZÁLEZ BLANCO E. (1920). *Costa y el problema de la educación nacional*, Barcelona. Editorial Cervantes, p. 120.

etc...) a la que le somete la sociedad a la que sirve, y, a la vez, la alta exigencia de convertirlo en liberador nacional de las conciencias y la cultura nacional; es decir, de él se espera que sea el agente cultural y educativo que remueva la decadencia cultural para provocar el resurgimiento cultural y moral de la sociedad española que arrastrará el económico, cultural y político. Pero, el docente es consciente de que la obra educadora no es sólo una misión de la escuela y por tanto no puede exigírsele a él toda la responsabilidad.

5. ALGUNAS INICIATIVAS DE EDUCACIÓN POPULAR EN LOS ESCRITOS REGENERACIONISTAS

Los regeneracionistas no dedican una especial atención a la *educación de adultos*, tal vez porque está inmersa en sus planteamientos de modernización de los centros escolares de carácter técnico y profesional. No obstante, algunos de ellos plantean la conveniencia de que en lugares y aldeas se creen escuelas de adultos que permanezcan abiertas desde mediados de noviembre hasta finales de enero o febrero y que orienten su desarrollo curricular hacia la educación moral y hacia el contenido para que los mayores no olviden lo que han aprendido²⁴.

También insisten en la labor educativa, cultural y social de las «*misiones pedagógicas*» (Costa, Alba, Silió, etc.), ya que «instituyendo misiones pedagógicas, confiadas a hombres que sienten este redentor apostolado civil, y que recorriendo el país de extremo a extremo, subiendo a las escuelas de la montaña y descendiendo hasta la última aldea del llano, irradian sobre la población rural especialmente la luz nueva, luz de progreso, de emancipación, de paz, de confraternidad»²⁵.

L. Mallada destaca la labor socio-moral que podrían prestar las «*escuelas dominicales*» destinadas al colectivo de las sirvientas a partir de iniciativas sociales de carácter filantrópico y que deberían cubrir dos objetivos: elevar el nivel intelectual de estas muchachas y proporcionarles elementos de educación moral y cívica al objeto de apartarlas de la calle. No obstante, el propio Mallada reconoce que los resultados de estas iniciativas no son los esperados ya que el colectivo sigue trasladándose a las grandes ciudades en busca de una vida mejor²⁶.

Finalmente destacar que los regeneracionistas sociales esperan mucho de la potenciación de las *instituciones complementarias* a la escuela en esa

²⁴ ROMERA, E. (1896). *La administración local. Reconocidas causas de su lamentable estado y remedios heroicos que precisa*, Almazán. Imp. de Luis Montero, p. 173.

²⁵ ALBA BONIFAZ, S. *Discurso leído...*, *op. cit.*, p. 19.

²⁶ MALLADA, L. *op. cit.*, p. 212.

labor de educación popular y social, en este caso con especial dedicación a la infancia. Se trata de los campos de juego, cantinas escolares, asistencia médica, jardines, baños, salas de lectura, biblioteca circulantes, instituciones de mutualidad escolar, colonias de vacaciones, sanatorios, núcleos de asistencia familiar, etc.

6. CONCLUSIONES

Hemos intentado en primer lugar realizar un repaso de síntesis por los principios intelectuales en los que se podrían enmarcar las radiografías y reformas propuestas por los regeneracionistas que consideramos de proyección social (organicismo, europeísmo, positivismo y relaciones entre economía y educación).

Nuestro primer acercamiento al regeneracionismo en término de educación popular fue desde sus concepciones generales y hemos podido comprobar que la educación popular es la cultura general que los Estados liberales deben proporcionar al ciudadano a través de la escuela en aras de conformar un tronco cultural común a todos los españoles; por tanto, una primera lectura se realiza en términos escolares y viene a identificarse con el primer nivel del sistema educativo.

Una segunda lectura nos ha permitido realizar algunos acercamientos a su concreción institucional y curricular de la enseñanza popular, que ellos entienden desde la perspectiva técnica y pragmática; en tiempos de empuje industrial y comercial debe realizarse un esfuerzo político, presupuestario y pedagógico por dedicar especial atención a las escuelas profesionales (industriales, comerciales, enológicas, de agricultura, de artes y oficios, etc..) porque además de hacer un gran servicio al desarrollo económico se está potenciando la formación e integración socio-económica de los colectivos populares.

La figura del maestro es también muy significativa en todos los discursos pedagógicos del regeneracionismo al considerar al maestro como el epicentro de la escuela y la educación popular, en conexión con el espíritu institucionista.

Finalmente, hemos referido algunas iniciativas de educación popular y social que algunos regeneracionistas incluyen en sus trabajos y que están imbuidas de ese espíritu de servicio a los colectivos populares desde la educación y que completan la labor socio-educativa de la escuela; las podemos calificar también de ser iniciativas de educación social.

JOAQUÍN COSTA Y LA EDUCACIÓN POPULAR

ISABEL LORENZO MAGALLÓN
MARÍA PILAR TERUEL MELERO

1. LOS PRECEDENTES INMEDIATOS DEL 98: EL REGENERACIONISMO

Durante el siglo XIX comienza a tomarse conciencia del atraso de la sociedad española, cuya economía giraba en torno al eje vertebrador de la agricultura, tal como evidenciaba el censo de 1900 en el que se reflejaba que dos tercios de la población española ocupada se dedicaba directamente a las faenas del campo, surgiendo como consecuencia de ello voces críticas, sobre todo durante la Restauración, enmarcadas en lo que se ha venido a llamar regeneracionismo, que postulaban la necesidad de mejorar el sistema educativo, como elemento clave para contribuir al progreso y al acercamiento al resto de Europa.

Entre esas voces surge la de Joaquín Costa y, más tarde otras como la de Ramón y Cajal, apelando a la necesidad de crear ciencia en todos los órdenes del pensamiento —de la que se derivaría la oportuna aplicación industrial—, al mismo tiempo que pedían aumento del presupuesto destinado a educación, la reforma de las bibliotecas, conocer la realidad exterior..., o como la de Altamira, que impulsó la llamada «Extensión Universitaria» a través de la Universidad de Oviedo.

Costa (1868) en su obra *Ideas apuntadas en la Exposición Universal de 1867 para España y para Huesca*, tras su viaje iniciático a París, en el que pudo comprobar personalmente la distancia que separaba a España del resto de Europa, subrayaba lo siguiente:

«una quinta parte tan sólo de nuestra población peninsular está iniciada en la lectura y escritura que son el fundamento y el barómetro de la cultura de los pueblos. Ante este dato desconsolador, es imposible todo progreso e inútil hablar de innovaciones que tengan por base el consentimiento y apoyo de las masas. Introducid todos los perfeccionamientos posibles en las máquinas y en las industrias: favoreced en la legislación y estimulad

todos los medios de adelanto moral y material; abrid de par en par o cerrad, como mejor os parezca, las fronteras y los litorales; yo os aseguro que mientras el pueblo sea rudo, que mientras la nación no sepa leer y escribir, nada de sólido podrá fundarse, nada, como no sean castillos de papel que desbarata el menor soplo. La ignorancia desecha el progreso, aborrece la ciencia, no quiere escuchar de perfectibilidad...» (pp. 12-13).

El institucionista Joaquín Costa será uno de los regeneracionistas más importantes, le seguirán —además del ya citado Altamira—, entre otros, el ingeniero, también oscense, Lucas Mallada y el santanderino, catedrático de Psicología, Lógica y Ética, Ricardo Macías Picavea, y todos ellos tendrán como hilo conductor su crítica al Antiguo Régimen y a las prácticas oligárquicas de la gran burguesía ilustrada que procedían de aquél y provocaban un estado de cosas que sólo mediante la educación podría superarse.

La educación será, como señala Palacios (1986, p. 31), «el núcleo redentor común a la mayoría de los regeneracionistas», a través de la cual impulsar el desarrollo de la economía, como también mantiene Turín (1975, p. 27). Respecto de dicho núcleo común, nos parece que, contrariamente a la distinción que Palacios (1987) efectúa entre regeneracionistas derrotistas y optimistas, el regeneracionismo es en el fondo profundamente positivo ya que los males y la decadencia que denuncia son superables a través de la educación.

En este sentido, Costa dirá: «El problema de la regeneración en España es pedagógico tanto o más que económico y financiero, y requiere una transformación profunda de la educación nacional en todos sus grados» (Costa, 1916, p. 230).

Desde esta perspectiva, y partiendo de que la Historia no es la simple sucesión de cataclismos y desastres súbitos que transforman la mentalidad y estructura del conjunto de una sociedad, el fenómeno del 98, que, por otro lado, tuvo un alcance más reducido¹ de lo que a primera vista puede pensarse, «con fuerte impacto sobre las clases urbanas educadas, pero con muy dudosa repercusión sobre la mayoría del país, y en especial el mundo rural» (Álvarez Junco, 1998, p. 463), hemos de contemplarlo, pues, como el detonante activador de un proceso histórico de concienciación iniciado muchos años antes y en el que tanto influyeron, como hemos visto, las personas agrupadas en torno al regeneracionismo.

2. LA EDUCACIÓN POPULAR EN EL SIGLO XIX: LAS PROPUESTAS DE JOAQUÍN COSTA

En primer lugar, hay que señalar que las raíces históricas del concepto de educación popular se pueden encontrar, por un lado, en la vertiente

¹ En este sentido, véase a PRO RUIZ (1998).

progresista que considera a la enseñanza como nervio vivo capaz de facilitar la redención de las gentes y, por otro, en el neohumanismo alemán. Entre las primeras situaríamos a Condorcet y entre las segundas a Savigny. En el caso español, la educación popular decimonónica alcanzaría una entidad propia a través de las Misiones Pedagógicas, los Museos populares o la Extensión Universitaria, en los que tan importante papel han jugado Joaquín Costa, los regeneracionistas y la propia ILE, en general.

La educación de adultos —paradigma de la educación popular—, se manifestará en la España de la pasada centuria, según Tiana (1991), a través de:

«cursos de alfabetización e instrucción primaria, destinados a quienes no pudieron obtenerla en la edad escolar habitual, cursos de formación profesional, para atender a las exigencias de las transformaciones productivas, de las actividades recreativas o de lo que hoy llamaríamos educación para el tiempo de ocio, iniciativas de educación religiosa, prácticas de extensión universitaria o cultural (...). Entre las características que más destacan en el ámbito de la educación de adultos decimonónica, quizá las principales sean su versatilidad y la multiplicidad de sus propósitos y motivaciones» (pp. 10-11).

En este contexto, Costa (1868) es consciente de la importancia que tiene la educación de adultos y así se plantea: «Pero si se han levantado escuelas de párvulos, ¿porqué no se han establecido escuelas nocturnas exclusivamente para hombres ya formados? (...) ¿por qué esas mismas personas bajo la protección del Gobierno no han de fundar una *Escuela de Adultos*, en que enseñaría un profesor pagado...?» (p. 16).

Sin embargo, contrariamente a lo que sostienen hoy algunos autores, como Tiana (1991)², la educación de adultos que Costa (1868) postula no consiste en que el pueblo sepa solamente leer y escribir:

«pero la educación popular comprende algo más que la lectura y escritura, comprende algo más que la enseñanza racional del cultivo.— Cuando todos sepan y puedan leer, será necesaria la Biblioteca, y como se trata de enseñar a leer a todos enseguida, es necesario ir pensando en alzar la Biblioteca tras de los folletos de propaganda.— Un plan completo de educación popular debe mirar al presente y al porvenir, atender a la necesidad apremiante de hoy, y sembrar para que no reaparezca mañana» (p. 83).

Desde estas coordenadas, nos queremos centrar en una de las primeras obras de Costa, *Memoria sobre fomento de la educación popular*, que presentó en 1871 al concurso convocado por la R. S. E. Matritense de Amigos del País, bajo el lema «Modo de propagar la instrucción primaria en las poblaciones agrícolas y en las clases jornaleras», obra inédita cuyo texto manuscrito del propio Joaquín se encuentra en el Archivo de la citada sociedad Matritense,

² «Aunque en el siglo XIX se vaya esbozando una educación de adultos que, al menos en su discurso, prelude la posterior concepción de la educación permanente, hay que reconocer que buena parte de sus iniciativas se movieron en el ámbito de la alfabetización e instrucción primaria» (p. 12).

legajo 534/22. Esta obra (Costa, 1871a) ha pasado prácticamente desapercibida para los estudiosos³ de su faceta pedagógica que, en su lugar, referencian a *Ensayo sobre Fomento de Educación Popular* (1871b) copia del anterior y que es un texto manuscrito de su hermano Tomás⁴ que, aunque importante, constituye una fuente secundaria.

Del contenido de dicha obra se podrían destacar los siguientes aspectos referidos a la educación popular: delimitación del concepto de enseñanza popular; el ideal de la educación popular; política de la educación popular; plan completo de educación popular y método natural reflexivo.

Hay que llamar la atención sobre el hecho de que Costa reconoce estar ante un problema complejo y que efectúa una serie de reflexiones, utilizando el método comparativo⁵, acerca del aprendizaje de la lectura y de la escritura en países europeos, criticando el hecho, como ya apuntábamos antes, de que no basta saber leer o escribir, sino que es preciso, dentro de un plan sistemático: saber leer, poder leer, querer leer y tener qué leer.

En concreto, Costa incide especialmente en las Misiones populares o conferencias ambulantes, que se desplazarían durante 15 ó 20 días por cada localidad, para transformar en ciencia la rutina y en vida la inercia, con fines científicos, económicos, doctrinales y prácticos, abarcando las enseñanzas de la lectura y escritura; aritmética y contabilidad; agricultura; horticultura y arboricultura.

Las Misiones se apoyarían en los folletos —las llamadas cartillas rurales aconsejadas también por Jovellanos o Balmes— y en una Revista de Propaganda popular, a imagen de las Memorias de Agricultura y Artes de la Junta de Gobierno del Comercio de Cataluña, publicadas entre 1815 y 1820. Su organización sería de base privada, a través de las Sociedades Económicas de Amigos del País, aunque con apoyo de las Entidades locales, estableciendo una especie de Orden honorífica y un Cuerpo retribuido.

En cuanto al método natural reflexivo costiano⁶ —que intenta superar al método universal de Jacotot, el cual venía a decir de una manera muy

³ Entre las excepciones, encontramos a NEGRÍN FAJARDO (1981), que sí hace referencia al manuscrito original de Joaquín Costa. GIL NOVALES (1966) y CHEYNE (1992) también destacan la importancia de esta obra.

⁴ Véase también COSTA, J. (1871c).

⁵ Costa (1871b) nos dice: «En España han aprendido para leer las listas de la lotería; en Francia para leer los anuncios de los vaudevilles; en Inglaterra para leer los nombres de las cédulas electorales; y en Italia para leer los milagros de la madona o los pasquines contra el Papa (...) No bastaba, pues, enseñar a leer, era necesario proporcionar materia de lectura, bastaba crear Bibliotecas populares a la par de las escuelas, porque si no hay libros al alcance de todos, para qué aprender a leer?» (pp. 8-9).

⁶ Véase en COSTA (1870a) y (1870b) dos trabajos anteriores del altoaragonés relacionados con esta cuestión.

sintetizada que podía enseñarse lo que se ignoraba—, hay que decir que Costa (1870a, p. 3) pretende presentar un método especial de enseñanza y de estudio, distinto del comúnmente sabido y practicado y lo basaba en la sinergia derivada del principio del número dos, para el que encuentra numerosos ejemplos en la vida ordinaria, concluyendo que: «la comunión de dos almas multiplica por reflejo las fuerzas individuales» o que, como también decía en (1870b, p. 21), «Las fuerzas cuando se unen no aumentan por vía de adición, sino por vía de multiplicación».

Costa (1871b) para eludir los inconvenientes del método de Jacotot, excesivamente repetitivo y memorístico, plantea lo siguiente:

«Quedan, pues, zanjadas todas las dificultades si hacemos que la persona que nos toma la lección la estudie con nosotros, y nos obligamos ambos a resumirla o ampliarla y explicárnosla mutuamente.

Este último medio no es ya como los anteriores un procedimiento mecánico, un arte de estudiar empírico, sino un método racional, porque al mero deber satisfecho y al estímulo en acción se agrega el calor que recíprocamente se prestan las inteligencias en su repetido contacto y perpetuo cambio, se agrega la idea de potencia mental multiplicada (...) El estudio simultáneo y regular de dos personas explicándose mutuamente la lección no sólo tiene la inapreciable ventaja de obligar al estudio detenido y profundo del libro y de sostener siempre viva la afición sin dar lugar a desaliento, sino que el comercio recíproco de las ideas multiplica en las dos la perspicacia para analizar y el talento para componer, formando entre ambas un solo criterio de investigación y comprensión casi siempre superior al del autor mismo» (pp. 134-136).

El polígrafo aragonés finaliza diciendo que su método produce tres grandes resultados: «estimula el estudio, multiplica la potencia del entendimiento y hace inventor de la ciencia a cada espíritu (...) íntimamente convencido de que con él y una dirección acertada puede recibir un gran impulso la obra de la instrucción, o en otros términos, de la redención del pueblo» (pp. 153-154).

Digamos finalmente que Costa continuará mostrando más adelante, a lo largo de su vida, esta preocupación por la educación popular u obrera, influyendo activamente en las ideas que en este ámbito defendió la ILE pocos años más tarde, a la que impregnará con un torbellino de ideas que aparecen con una madurez ejemplar en la *Memoria sobre fomento de la educación popular*, que en aras de la brevedad hemos analizado aquí someramente.

3. LOS RETOS DEL APRENDER, CIEN AÑOS DESPUÉS DEL 98 ¿UNA NUEVA PERSPECTIVA REGENERACIONISTA?

La semilla que los regeneracionistas, y especialmente el joven Costa, sembraron en el último tercio del siglo XIX, reconociendo que el atraso del país —en una España agraria, pobre y caciquil— sólo podía ser supera-

do a través de la educación, constituyó el germen que sirvió, desde una minoría intelectual crítica contra el régimen de la Restauración, para que se desarrollase un núcleo de ideas, que supusieron un serio revulsivo frente a las políticas que en materia de enseñanza habían propiciado el monopolio de la cultura dogmático-religiosa por las clases dirigentes y el alejamiento del resto de los ciudadanos respecto de la parcela educativa.

Esas ideas *mutatis mutandis* se encuentran en una buena parte sin alcanzar todavía su plena virtualidad. Los avances científico-técnicos y la creciente complejidad de las sociedades desarrolladas —inmersos en una revolución vertiginosa de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación— han echado por tierra la creencia de que sólo existía una edad para aprender, superándose el aspecto *compensador* del fracaso, del abandono escolar o de los programas de alfabetización, que tradicionalmente se le había atribuido a la educación de adultos, que venía acompañada de la etiqueta de mero subsistema de educación formal.

El *slogan* europeo ¡*Lifelong Learning* '96!, es decir, aprender de por vida, pone de manifiesto que el aprender, hoy, es una necesidad permanente de la persona si no quiere que su misma sociedad le excluya, porque el aprendizaje de las nuevas tecnologías se ha convertido en una auténtica técnica de supervivencia, esencial y necesaria en nuestra era de la información.

Asimismo, el ciudadano debe tener la posibilidad de sentirse como tal en el mundo en el que vive y poder intervenir activamente en los diferentes ámbitos de la sociedad, que cada vez ha de ser más participativa y dar contenido, así, a la democracia representativa, constituyendo, desde esta perspectiva, la educación permanente una necesidad ineludible.

En el umbral del nuevo milenio, la educación de personas adultas debe experimentar un auge muy importante, encaminado a promover el desarrollo personal, la integración en la vida activa, la participación democrática y la capacidad de adaptarse a la evolución económica, tecnológica y social. Se trataría de «apostar por la educación y por la formación: saber y saber hacer, durante toda la vida», para lo que habría que allegar los recursos necesarios desde las diferentes Administraciones públicas y organizaciones sociales implicadas.

La «etapa de la educación» y la «etapa del trabajo», el «tiempo de formación» y el «tiempo de producción», son conceptos que generalmente se vienen contraponiendo. Antes existía una edad para aprender y una edad para trabajar. La sociedad misma esperaba que los niños estudiaran y los adultos trabajaran —produjeran—. Esta visión dejaba a las personas adultas lejos de todo sistema de educación porque el diseño de los Sistemas de Enseñanza no tomaba en consideración a la persona adulta. En nuestro país, podemos constatar dicha concepción simplemente haciendo un recorrido legislativo en el último siglo.

En esta nueva etapa finisecular, en la España de la Constitución de 1978, dentro del marco propuesto por la LOGSE —que sí que contempla el pleno acceso a la cultura y al progreso por parte de todos los ciudadanos— siguen siendo necesarios, sin embargo, nuevos movimientos intelectuales que planteen una revisión a fondo de la educación en nuestro país, ante el «relativo» fracaso de la implantación de dicha ley, sin olvidar a los hombres que todavía carecen en el mundo de lo más elemental para su supervivencia.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ JUNCO, J. (1998). La nación en duda, en PAN-MONTOJO, J. (coord.), *Más se perdió en Cuba. España, 1898 y la crisis de fin de siglo* (pp. 405-506). Madrid: Alianza.
- COSTA, J. (1868). *Ideas apuntadas en la Exposición Universal de 1867 para España y para Huesca*. Huesca: Imprenta de Antonino Arizón.
- COSTA, J. (1870a). *Apuntes para la exposición de mi nuevo método general de enseñanza (Método reflexivo)*, Manuscrito Joaquín Costa. Archivo Histórico Provincial de Huesca, Sección Costa, Caja 112, Carpeta 109.34.
- COSTA, J. (1870b). *Apuntes para la exposición de mi método general de enseñanza*, Manuscrito Joaquín Costa. Archivo Histórico Provincial de Huesca, Sección Costa, Caja 54, Carpeta 10.1.
- COSTA, J. (1871a). *Memoria sobre fomento de Educación popular*, Manuscrito Joaquín Costa. Archivo de la R.S.E. Matritense de Amigos del País, Legajo 534/22.
- COSTA, J. (1871b). *Ensayo sobre fomento de educación popular*, Manuscrito Tomás Costa. Archivo Histórico Provincial de Huesca, Sección Costa, Caja 112, Carpeta 109.33.
- COSTA, J. (1871c). *Apuntes sobre instrucción*, Manuscrito Tomás Costa. Archivo Histórico Provincial de Huesca, Sección Costa, Caja 112, Carpeta 109.26.
- COSTA, J. (1916). Conclusiones de la Asamblea Nacional de Productores celebrada en Zaragoza, 1899. *Maestro, escuela y patria*, Madrid, Biblioteca Costa, Obras Completas, t. X.
- CHEYNE, G.J.G. (1992). Joaquín Costa y la educación, en *Ensayos sobre Joaquín Costa y su época* (pp. 127-142). Huesca, Fundación Joaquín Costa, Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- GIL NOVALES, A. (1966). El problema de la educación popular, según una memoria inédita de Costa. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 194, 1-9.
- NEGRÍN FAJARDO, O. (1981). El método universal de J. Jacotot y el método natural-reflexivo de J. Costa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 105, 73-78.
- PALACIOS, I. (1986). *Rafael Altamira: un modelo de regeneracionismo educativo*. Alicante: Caja de Ahorros Provincial de Alicante.
- PALACIOS, I. (1987). El concepto de historia y de enseñanza de la historia de Rafael Altamira, en ALBEROLA, A. (coord.), *Estudios sobre Rafael Altamira* (pp. 225-

- 250). Alicante: Instituto de Estudios Juan Gil-Albert, Diputación Provincial de Alicante.
- PRO RUIZ, J. (1998). La política en tiempos del Desastre, en PAN-MONTOJO, J. (coord.), *Más se perdió en Cuba. España, 1898 y la crisis de fin de siglo* (pp. 151-260). Madrid: Alianza.
- TIANA, A. (1991). La educación de adultos en el siglo XIX. Los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo. *Revista de educación*, 294, 7-28.
- TURÍN, I. (1975). 1898, El desastre, ¿Fue una llamada a la «educación»? *Revista de educación*, 240, 23-29.

UN MODELO DE EDUCACIÓN POPULAR REGENERACIONISTA. EL FOMENTO DE LAS ARTES DURANTE LA PRESIDENCIA DE EDUARDO DATO (1903-1912)

JUAN ANTONIO GARCÍA FRAILE
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El Fomento de las Artes fue fundado en Madrid, el 24 de septiembre de 1847, por un reducido grupo de artesanos y jornaleros, con el primigenio nombre de *Velada de Artistas, Artesanos, Jornaleros y Labradores*. El creador de la idea fue D. Inocencio María Riesco Legrand, sacerdote exclaustado, quien anteriormente había sido muy popular en la capital por la creación y dirección de un periódico, *El Madrileño Católico* (1838), y dos revistas satíricas, *Fray Junípero* (1841) y *La Tarántula* (1843-1844), además de prestar su apoyo y colaboración a cuantas asociaciones surgían con el fin de instruir a las clases populares de la capital¹.

Sus objetivos eran la instrucción y recreo de sus asociados por medio de cátedras de diferentes materias creadas al efecto, una biblioteca², un

¹ Cfr. para esta etapa fundacional del *Fomento*, sobre todo, GARCÍA FRAILE, J. A. (1986). *Actividades educativas de la sociedad El Fomento de las Artes (1847-1912)*. Oviedo, Univ. de Oviedo (Tesis Doctoral Inédita. Dtor: Julio Ruiz Berrio). Especialmente en el tomo I, los capítulos V y VI. Además puede consultarse: GUEREÑA, J. L. (1989). *Pour une Histoire de l'Education Populaire en Espagne (1840-1920)*. Becançon: Univ. de Franche-Comté (4 vols.); GUEREÑA, J. L. (1990). Les antecedents du *Fomento de las Artes*: La Velada de Artistas, Artesanos, Jornaleros y Labradores. *Bulletin Hispanique*, 92:1-29; VILLACORTA BAÑOS, F. (1986). Teoría y práctica del obrerismo democrático: *El Fomento de las Artes (1847-1876)*. En VV.AA. *Madrid en la sociedad del siglo XIX* (vol. II: 71-96). Madrid, C.A.M.

² Un análisis sobre la importancia de la biblioteca del *Fomento de las Artes* puede encontrarse en VIÑAO, A. (1989). A la cultura por la lectura. Las bibliotecas populares (1869-1885).

gabinete de lectura con periódicos y revistas nacionales y extranjeros, un boletín interno para informar a los socios de las actividades realizadas y programadas³, así como el fomento de círculos de reunión de cada arte y oficio para tratar las cuestiones profesionales referentes a los mismos y tratar de armonizar los intereses de aprendices, oficiales y maestros. Durante esta primera etapa el número de socios osciló entre los 200 y los 600, y su existencia estuvo marcada por los continuos cierres de la Sociedad por parte de los diferentes gobiernos moderados que se sucedieron, siendo clausurada definitivamente por el Gobernador Civil de Madrid, Marqués de Orovio, el 25 de mayo de 1858.

Ante la imposibilidad de reabrir *La Velada*, en abril de 1859, un grupo de socios de la misma decidió solicitar permiso gubernativo para una nueva asociación con arreglo a los mismos presupuestos fundacionales de aquélla. El nombre elegido fue el de *El Fomento de las Artes*, y tras la autorización definitiva, en octubre de ese mismo año, quedó instalada en la calle del Príncipe, n.º 24. En los primeros Estatutos, que llevan fecha de 10 de octubre de 1859, se establecía la apertura de la Sociedad «a cualquier persona amante de las Artes, su carácter netamente instructivo con cátedras gratuitas para los asociados (las de primera enseñanza) y rebaja para sus familiares, en horario nocturno»⁴.

Desde sus comienzos se convirtió también *El Fomento* en centro de reunión de personalidades del mundo liberal y republicano, ingresando muchos de ellos como socios: Sagasta, Castelar, Moret, Becerra, Azcárate, Nicolás María Rivero, etc. Posteriormente, tras la Revolución de Septiembre de 1868, se produjo su definitiva consolidación como asociación pionera de la educación popular madrileña, surgiendo de sus aulas una parte de los fundadores de la Sección Española de la Asociación Internacional de Trabajadores y de la Asociación General del Arte de Imprimir⁵. Su creencia permanente en la importancia de la instrucción y asociación de las clases populares le llevó, durante todo este período, a fomentar la creación de asociaciones análogas en provincias animándolas a federarse en torno a un mismo sistema de educación popular para que permitiera a los obreros que

En, GUEREÑA, J. L. y TIANA FERRER, A. (eds.). *Clases populares, cultura y educación. Siglos XIX y XX* (pp. 301-335). Madrid: UNED/Casa de Velázquez.

³ Sobre el Boletín del *Fomento* puede consultarse el estudio de GUEREÑA, J. L. (1986), «Prensa y educación popular. La revista de *El Fomento de las Artes*», en VV.AA., *La prensa de los siglos XIX y XX. Metodología, ideología e información* (pp. 203-219). Bilbao: U.P.V.

⁴ Cfr. «El Fomento de las Artes. (1871)». *Estatutos y Reglamento de...* Madrid: Imprenta de Galiano.

⁵ Cfr. Sobre la constitución del núcleo primigenio de la Internacional en España y los contactos de Fanelli con el grupo inicial del *Fomento de las Artes*, cfr., entre otros: ABAD DE SANTILLÁN, D. (1967). *Historia del movimiento obrero español*. Madrid: Zero/Xyx, t. I: 95-96; LORENZO, A. (1974). *El proletariado militante*. Madrid: Alianza, pp. 31-38; MORATO, J. J. (1925). *La cuna de un gigante: Historia de la Asociación del Arte de Imprimir*. Madrid: Impta. de J. Molina, pp. 53-56, y NÚÑEZ DE ARENAS, M. (1970). *Historia del movimiento obrero español*. Barcelona: Nova Terra, pp. 94-95.

tuvieran que desplazarse de lugar de residencia por motivos laborales continuar los estudios iniciados en alguna de ellas sin interrupción. Así, mantendrá correspondencia y relaciones fluidas con sociedades de instrucción popular radicadas en Alicante, Oviedo, Albacete y Valladolid.

El reconocimiento internacional de esta labor continuada en pro de la instrucción de las clases populares le llegó al *Fomento*, tras su asistencia a las Exposiciones Universales de Viena y París, en 1871 y 1878, donde tras presentar sendas *Memorias* de las actividades llevadas a cabo hasta ese momento, fue premiado con dos «Medallas de Mérito», por «sus constantes desvelos a favor de la enseñanza de las clases obreras y la instrucción popular». Estas distinciones no mermaron su capacidad organizativa de eventos relacionados con la instrucción popular, puesto que en años sucesivos se puso al frente de actividades como: la *Exposición Artística e Industrial*, celebrada en marzo de 1871 en el Parque del Retiro de Madrid; la colaboración junto con otras sociedades instructivas de la capital para fundar, en marzo de 1880, la *Liga Madrileña Contra la Ignorancia*; el asesoramiento prestado a un grupo de obreros de Granada para la puesta en funcionamiento, en julio de 1882, de *El Fomento de las Artes de Granada* y la iniciativa, en diciembre de 1881, de iniciar los preparativos para la celebración del *Congreso Nacional Pedagógico* de 1882⁶.

Por si este curriculum aún fuera escaso, en 1883 accede a la presidencia de la Sociedad Rafael María de Labra, dando inicio a la que será considerada como la «edad de oro» del Fomento de las Artes (1883-1886 y 1888-1891). Durante este período se matricularon en las diversas enseñanzas establecidas (enseñanza elemental y enseñanzas de carácter práctico y de aplicación a los diferentes oficios), más de 12.000 alumnos. Junto a ello en el curso 1891-1892 se amplía el Plan de Estudios con la creación de una Escuela de Artes y Oficios y otra de Dependientes de Comercio, así como una Academia preparatoria para todas las carreras y el ingreso en los Bancos, Correos y Ferrocarriles. Entre las actividades en las que participará la sociedad durante este período, merecen destacarse por su importancia: la contestación al Cuestionario de la Comisión de Reformas Sociales, que se elaboró en la sede social entre el 15 de enero y el 24 de abril de 1885; la celebración de la primera «colonia escolar» del *Fomento* que tuvo lugar en el verano de 1896⁷; su participación en las Exposiciones Universa-

⁶ Para un seguimiento más detallado del desarrollo y actividades desarrolladas por la sociedad durante la Restauración, cfr. GARCÍA FRAILE, J. A. (1989), *El Fomento de las Artes durante la Restauración* (1883-1912), en, GUEREÑA, J. L y TIANA FERRER, A. (eds.), *Clases populares, cultura y educación. Siglos XIX y XX* (pp. 439-453). Madrid: UNED/Casa de Velazquez, y GARCÍA FRAILE, J. A. (1990), *El Fomento de las Artes durante la Restauración* (1876-1912): una perspectiva obrera sobre la educación de la mujer, en, *VI Coloquio de Historia de la Educación: Mujer y educación en España (1868-1975)* (pp. 607-614). Santiago: Dpto. de Teoría e Historia/Univ. de Santiago.

⁷ Vid. MELCHOR SANTAOLALLA, M.ª P. (1987). *El Fomento de las Artes y la Comisión de Reformas Sociales, en VV. AA. El reformismo social en España: la Comisión de Reformas Sociales* (pp. 339-351). Córdoba: Caja de Ahorros de Córdoba.

les de Barcelona (1888) y París (1889): la convocatoria nacional de un *Congreso de Sociedades de Instrucción Popular*, que tuvo lugar en su sede social entre el 12 y el 17 de abril de 1890⁸. Antes de cesar en su actividad presidencial, el propio Labra junto a los cargos académicos del *Fomento* dejó preparado el *Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano*, que se celebraría en 1892.

2. LA «EDAD DE PLATA» DEL FOMENTO DE LAS ARTES. LA PRESIDENCIA DE EDUARDO DATO (1903-1912)

Este segundo período de auge del Fomento de las Artes va a caracterizarse por la presencia al frente del mismo de otro gran hombre público y difusor de la necesidad de mejora de las clases populares, D. Eduardo Dato Iradier. Su antigüedad como socio de dicha institución data de 1882, el mismo año en que obtuvo su primer acta de diputado e ingresó en la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación. Parece ser que sus primeras preocupaciones por el problema obrero y la educación de las clases populares se incubaron en dicha sociedad:

«(...) participaba en una sociedad madrileña ciertamente singular y distante de los salones aristocráticos y del aula académica. La sociedad madrileña a la cual acudió Eduardo Dato en los años de su iniciación política, pudo representar la incitación a nuestro personaje al estudio de las cuestiones sociales, o el alumbramiento que por ellas mostró en lo porvenir. Era EL FOMENTO DE LAS ARTES, establecido en la calle del Prado, y sucedía a otra, «La Velada de Artistas», fundada en el año 1847, cuyo título fue anacrónico en poco tiempo» (García Venero, M., 1969: 18).

Influenciado o no en la orientación social de su actividad política por su contacto con las clases populares que acudían al *Fomento*, lo cierto es que entre 1898 y 1903 —años en que ocupó sucesivamente las carteras ministeriales de Gobernación y Gracia y Justicia— llevó a cabo desde estos departamentos gubernamentales una apreciable adecuación de la legislación laboral obrera desde una óptica reformista. De acuerdo con estos planteamientos ejecutó durante su etapa ministerial las siguientes iniciativas legislativas: en 1899, la Ley de Accidentes de Trabajo; en 1900, la Ley Reglamentadora del Trabajo de Mujeres y Niños; en 1903, siendo ministro de Gracia y Justicia, el Gobierno creó, gracias a su iniciativa, el Instituto de Reformas Sociales (R.D. 23 de Abril de 1903), que fue creado para responder, en parte, a las demandas sociales contenidas en el Cuestionario distri-

⁸ Asistieron un total de 25 asociaciones dedicadas a la instrucción popular. La relación y actividades desarrolladas puede confrontarse en LABRA, R. M.^a (1893), Antecedentes del Congreso Pedagógico de 1892, en, *ibidem*, *El Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892* (pp. 152-156). Madrid: Librería de la Vda. de Hernando y Cía.

buido por la Comisión de Reformas Sociales, iniciando a la vez la legislación laboral y la inspección de trabajo⁹.

Esta preocupación de Dato por mejorar la condición obrera a través de la iniciativa legislativa fue el motivo para que en 1903 se fijara en él la masa social de *El Fomento de las Artes* y le ofreciera la presidencia de la sociedad. Aceptándola, permaneció al frente de la misma, de forma ininterrumpida, hasta 1912, año en que accedió a la Presidencia del Gobierno. Durante estos nueve años al frente de una de las principales sociedades de educación popular de nuestro país, Dato contará con un equipo de personas, compuesto por: el Marqués de Valdeiglesias y Ramiro Pérez Liquiñano, quienes se encargaron de las funciones administrativas y Eugenio Bartolomé de Mingo y Teodosio Leal, quienes como Director y Vicedirector de Estudios, se ocuparon del desarrollo de las enseñanzas establecidas en la sociedad. Como veremos después, las concepciones reformistas de Dato sobre las asociaciones obreras y sobre la educación popular se instalaron durante este período en el *Fomento*, utilizando como palanca para ello las subvenciones gubernamentales a que accederá la sociedad gracias a la influencia de Dato y a los donativos de personalidades importantes de la sociedad madrileña que se alternarán en su calidad de protectores de la misma. De esta forma, tanto por el volumen como por la originalidad de algunas de ellas no es extraño que se caracterice a este período como la «edad de plata», reservándose el auge y primacía de dicha sociedad en la educación de las clases populares madrileñas para el período de la presidencia de Labra.

3. EL PLAN DE ESTUDIOS DEL FOMENTO DE LAS ARTES DURANTE ESTE PERÍODO

A comienzos de 1905, *El Fomento de las Artes* traslada su sede social de un local cedido por el Gobierno en la calle Arrieta, donde permanecía desde 1897, a uno que adquiere en propiedad en la calle de San Lorenzo 15, mucho más amplio, lo cual le va a permitir reordenar sus enseñanzas y englobarlas dentro de un plan de estudios completo¹⁰. Si hasta entonces la educación de adultos, la elemental, para los hijos de los socios, la biblioteca y la difusión cultural a través de las conferencias de divulgación, constituían la amalgama de oferta educativa que ofrecía la sociedad, ahora, con el cambio de siglo y el amplio eco que tendrán las ideas regeneracionistas, se sientan las bases de un nuevo modelo de educación popular.

⁹ Para obtener una visión más amplia de las concepciones de Dato sobre la función social de la clase obrera, cfr. DATO IRADIER, E. (1904), *Armonía entre el capital y el trabajo* (conferencia pronunciada en la Sociedad «El Sitio» de Bilbao el 26 de marzo de 1904). Madrid: Est. Tip. F. Rodríguez Ojeda.

¹⁰ Cfr. *El Fomento de las Artes* (1905). *El Fomento de las Artes, San Lorenzo 15*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordomudos y Ciegos.

Precisamente, con ocasión de la apertura del curso 1903-1904, el Director de Estudios, Eugenio Bartolomé de Mingo, establece las pautas a que debería encaminarse la acción educativa de la sociedad:

«(...) a que sus alumnos sean obreros prácticos y técnicos a la vez; esto es, que no se concreten sólo al manejo de la herramienta en su oficio de una manera mecánica, rutinaria e inconsciente; sino que aspira, además, y lo conseguirá en breve, que estos obreros conozcan perfectamente el interior, el exterior y la estructura de la herramienta que utilizan; que conozcan igualmente la naturaleza de las primeras materias de su trabajo; que sepan llevarlo a cabo con destreza, con soltura, con habilidad y hasta con elegancia, mediante la dirección técnica de buenos maestros de taller; que se acostumbren a presentar la obra hecha en condiciones de belleza y buen gusto, mediante el estudio del Dibujo en todos sus aspectos, y sobre todo, que estos obreros tengan su intelecto pertrechado y bien nutrido con todo género de conocimientos sólidos, de esos conocimientos que forman lo que se llama la cultura general, verdadero lastre y fundamento racional de todo hacer positivo y humano» (Bartolomé de Mingo, E.: 1903: 10).

De acuerdo con tales presupuestos ideológicos, la Comisión de Enseñanza de la sociedad elaboró un plan de estudios que dividía la enseñanza en seis grupos y que regiría, con ligeras modificaciones, a lo largo de todo este período de tiempo:

«Grupo I (Enseñanzas indispensables de acuerdo con los Estatutos): 1.- Primera enseñanza, primer grado para adultos (nocturna). 2.- Primera enseñanza para adultos, segundo grado; 3.- Dibujo Lineal aplicado a los oficios; 4.- Dibujo: teoría y práctica del arte.

Grupo II (Enseñanzas necesarias para la Sociedad): 1.- Enseñanza de párvulos; 2.- Primera enseñanza, tres grados para niños; 3.- Primera enseñanza, dos grados para niñas (estos dos primeros grupos tendrán las clases de día).

Grupo III (Materias de aplicación a oficios y carreras): 1.- Gramática; 2.- Matemáticas; 3.- Ciencias Físico-Naturales; 4.- Caligrafía; 5.- Idiomas.

Grupo IV (Enseñanzas de carácter especial que pueden constituir una carrera técnica o artística): 1.- Música; 2.- Declamación; 3.- Contadores de Comercio; 4.- Taquigrafía y Mecanografía; 5.- Preparación para carreras especiales.

Grupo V (Enseñanzas manuales que pueden llegar a constituir un oficio): 1.- Corte y confección de prendas (ambos sexos); 2.- Confección de sombreros; 3.- Confección de flores y todas aquellas que en adelante puedan establecerse.

Grupo VI (Lecciones de cultura general o de conocimientos especiales que en cada curso acordaría la Junta Directiva en forma de conferencias o cursos breves)»¹¹.

¹¹ Vid. *Boletín de El Fomento de las Artes* (1905), n.º 248: 1-4.

Cada grupo de enseñanzas tenía sus propias materias que eran ofertadas a un precio módico —excepto las del Grupo I que eran gratuitas para los socios— y se establecían además rebajas de un 20 % para quien se matriculara en más de dos materias. La asequibilidad de los precios y la adecuación de los horarios al público trabajador a que iban destinados hizo que durante el período 1902-1912, el número de alumnos matriculados en las diferentes enseñanzas establecidas en la Sociedad ascendiera a 10.676 y el número de examinados a 5.023. Esta diferencia de casi el cincuenta por ciento entre ambas magnitudes debe atribuirse al carácter mayoritariamente adulto del alumnado, a quienes seguía costando trabajo vencer la resistencia a presentarse a exámenes reglados y carecían de la necesidad de un título a corto plazo, acudiendo a las enseñanzas del *Fomento* por el mero placer de adquirir determinados mecanismos culturales y por las ventajas que ofrecía la Sociedad en el ámbito instructivo-recreativo.

El plan de estudios mencionado presentaba globalmente al menos tres ventajas con respecto a los anteriores. En primer lugar, la existencia de una «Clase de Párvulos», según el sistema Fröebel, cuya dirección quedó encomendada a D. Eugenio Bartolomé de Mingo. En segundo lugar, quedaron establecidos «Talleres Prácticos» de las diferentes ramas laborales y un laboratorio de química. En tercer lugar, se potenciaron las «Excursiones Escolares»:

«Las excursiones escolares han sido y serán objeto de la más exquisita atención, debidamente dirigidas, según las circunstancias en cada caso lo reclamen, al campo y a los Museos, a las fábricas y a los talleres. A este propósito debo recordar las hechas muy especialmente los domingos y días festivos de este año, en que amable y generosamente el Sr. D. José Mérida, en el Museo de Reproducciones unos días y en el Arqueológico otros, nos dio elocuentes conferencias sobre el arte» (Fernández Cano, E.: 1903: 12).

4. METODOLOGÍA DE UN NUEVO MODELO DE EDUCACIÓN POPULAR

A finales de 1912, Eugenio Bartolomé de Mingo, quien había sido durante largos períodos Director de Estudios del *Fomento*, en un artículo publicado en el *Boletín de la Sociedad* definirá perfectamente la composición social de la masa de asociados, señalando los cambios que se habían producido con respecto a los fundadores y propugnando de acuerdo con dichos cambios un nuevo método y modelo educativo:

«De este organismo han formado parte integrante y lo forman ahora, elementos diversos de todas las clases de la sociedad, desde el obrero manual que acude a las aulas para nutrir su espíritu con las enseñanzas que puedan hacerle más útil y provechoso el trabajo material a que se dedica; con el artista que pone al servicio de la Casa los conocimientos que posee en los diferentes ramos del arte que cultiva; hasta el hombre científico tan

obrero como el trabajador manual, que en conferencias variadas, lecciones prácticas y teorías de todo género (...), se esfuerzan por constituir de esta Sociedad un centro de enseñanza positiva a la vez que de recreo instructivo, que pueda competir y aun superar a otros que hemos visto en algunas naciones cultas de Europa (...). Si los que sin más recursos pecuniarios que la cuota modestísima de sus socios y alguna que otra subvención del Estado y de los particulares, realiza el verdadero milagro de dar vida próspera y robusta a esta agrupación de obreros perseguidos en algunas ocasiones por sus ideas liberales, ¿qué no hubieran hecho al abrigo de los gobiernos nutriéndose con la savia del presupuesto del Estado ya que de manera tan directa auxilian a la nación preparando ciudadanos útiles para las ciencias y los oficios? (...)» (Bartolomé de Mingo, E., 1911: 12-13).

De esta forma, si el carácter pluriclasista de la Sociedad planteaba la necesidad de modernizar la financiación encontrando nuevas fuentes y protectores privados —como así ocurrió en los casos de la Marquesa de Esquilache y de D. Eliseo Recur—, en lo referente al método también se producen algunas variaciones durante todo este período. En primer lugar, se introduce en las diferentes materias de la enseñanza elemental el método activo e intuitivo y como consecuencia se limita el número de alumnos en las mismas:

«(...) La organización de la nueva clase de adultos es análoga a la superior que tenemos desde hace un año. El número de alumnos es fijo, no pasando de treinta, que es el que corresponde como máximo según las exigencias de la Pedagogía contemporánea. La enseñanza es predominantemente educativa no estudiándose lecciones de memoria, sino acomodadas a un libro cualquiera, y todo el trabajo se encamina a que los alumnos, mediante lecciones de cosas y trabajos manuales, discurren acerca de las unas y los otros y formen concepto claro de cuanto vean y observen. Este modo de proceder, idéntico al que se sigue en la clase superior de niños será la norma que seguirán las demás clases cuando las circunstancias lo permitan, pues no es racional y justo almacenar alumnos y más alumnos (...)» (Bartolomé de Mingo, E.: 1904: 9).

En segundo lugar, se elige a partir del curso escolar 1906-1907 una Comisión de Enseñanza de entre la masa social, formada por nueve individuos, con la finalidad de realizar tareas de inspección y una distribución más racional de los alumnos entre las diferentes enseñanzas, así como realizar un acoplamiento de los talleres dentro del desarrollo escolar:

«Huyendo de los peligros del taller o la fábrica, donde el aprendiz se convierte desde el primer día en un elemento más de producción, siendo quizá esta torpe explotación del principiante la principal causa de decadencia de las artes e industrias, el padre busca para el hijo en vez del aprendizaje rutinario, pasivo, esquilador y embrutecedor del taller o la fábrica, el estudio activo, racional y razonado, en el que teoría y práctica van de la mano, y el discípulo aprende haciendo y hace sabiendo el por qué de las operaciones (...)» (Leal, T.: 1905: 21).

Junto a la enseñanza intuitiva y al carácter teórico-práctico de las diferentes materias dirigidas a los adultos, en el mes de enero de 1906 quedó

definitivamente instalado en el *Fomento* un *gabinete de antropometría escolar*, donado por S. A. R. La Infanta Dña. Isabel. La importancia del mismo radicaba en haber sido el segundo creado en España —tras el del Museo Pedagógico Nacional que fue el pionero en la materia— y su puesta en marcha se realizó bajo el asesoramiento de Rufino Blanco, regente de la Escuela Normal de Maestros, además de antiguo profesor de instrucción primaria de la Sociedad:

«Quien además de darnos noticias y datos muy apreciables, nos proporcionó un maestro carpintero inteligentísimo. Tenemos en el Gabinete del FOMENTO —el segundo en España en orden de creación— aparatos y utensilios de madera contruidos con admirable exactitud y verdadero primor (...). De acuerdo con el Sr. Blanco, y con objeto de que las medidas y observaciones del Gabinete instalado en el Fomento puedan ser reunidas y sumadas con las del Gabinete de la Escuela Normal, las dos fichas antropométricas no difieren más que en un solo dato, el de la dinamometría, teniendo todos los demás colocados en la misma posición, para poderlos sumar sin necesidad de copiarlos» (Leal, T., 1906: 6).

Los beneficios del *Gabinete*, a juicio de sus usuarios, eran múltiples: por un lado permitía descubrir tempranamente determinadas cualidades de los alumnos, además de poder detectar y corregir ciertas desviaciones sensor-motoras de los mismos, que pudieran dificultar su aprendizaje:

«Por lo que toca al estudio individual del niño, para conocerle mejor y poder dirigir con interés cariñoso y seguridad de acierto su educación física, intelectual y moral, los profesores de enseñanza primaria, que con tanto interés han colaborado en los trabajos del Gabinete, han podido observar allí cuan necesitados estamos de una educación musical que comenzando en el grado inferior con el canto de imitación, se auxilie en el grado medio con algunas nociones de solfeo y llegue en el superior a constituir la academia preparatoria de inteligentes masas corales, bellísimo adorno de toda institución educativa y uno de los más poderosos medios de corrección moral; se han apercibido igualmente del crecido tanto por ciento de niños defectuosos de la vista y del oído, los cuales requieren una especial dirección y hasta colocación conveniente dentro de la escuela para que los ejercicios no dañen más sus sentidos, sino corrijan en lo posible sus defectos; han visto como el estado general del desarrollo demanda imperiosamente la práctica constante de un sistema de educación física, que tendrá la garantía de su bondad en los progresos individuales y colectivos que vayan acusando las medidas que periódicamente se consiguen en la hoja antropométrica de cada educando» (*Ibidem*, 1906: 7).

A finales del curso 1905/1906, el *Gabinete* había proporcionado datos de 118 alumnos, entre niños y adultos, que comprendían un total de 2.360 observaciones. Se incorporaba así *El Fomento* a las nuevas corrientes de la pedagogía científica que preconizaba una educación individualizada partiendo de un estudio previo de las características personales de cada alumno. De esta forma, junto al elevado número de alumnos que pasaron por dicha Sociedad durante este periodo, se intentó también buscar una cierta calidad de las enseñanzas y una mejor adecuación del proceso de aprendi-

zaje a cada sujeto, intentando hacer partícipes de dicha mejora a quienes menos tiempo y posibilidades tenían de acceder a determinados bienes culturales, ya que en este caso se trataba de adultos pertenecientes a las clases trabajadoras de Madrid. Así lo manifestaba, el propio Vicedirector de Estudios de la Sociedad:

«Así como los discípulos son diaria o periódicamente examinados —por su profesor— para comprobar su desarrollo y mejora mental, así es tan justo como necesario para su buen estado de salud, que su fortaleza física y desarrollo corporal esté cuidado y vigilado, de suerte que gradual y paralelamente, el perfeccionamiento del educando vaya en el cuerpo de par y tan bien como en el espíritu. Pero debe existir un tipo, modelo o contraste por medio del cual podamos medir el crecimiento y desarrollo físico, y este tipo, modelo o contraste, se llega a precisar tomando medidas de niños a todas las edades» (*Ibidem*, 1906: 3).

5. ACTIVIDADES SOCIALES DESARROLLADAS POR EL FOMENTO DURANTE ESTE PERÍODO

Junto a esta labor cotidiana centrada en la instrucción popular, *El Fomento de las Artes* destacó también a lo largo de este período por su faceta organizativa y sus iniciativas para intentar federar asociaciones que en otras ciudades estaban dedicadas a semejantes fines. De acuerdo con ello, son iniciativas dignas de resaltar a lo largo de este período:

— En diciembre de 1903, por iniciativa del socio del *Fomento*, Sr. Jiménez Moya, se creó una comisión encargada de difundir en otras ciudades el espíritu y fines de la Sociedad con la finalidad de que surgieran asociaciones semejantes dados los benéficos fines que representaban para las clases populares. Y así, en enero de 1904, la idea fructificó en la ciudad de Alicante, donde apoyados por las máximas autoridades locales y provinciales, un grupo de trabajadores y personas dedicadas a la instrucción constituyeron «*El Fomento de las Artes de Alicante*»¹².

— En el último trimestre del año 1906 es de destacar la presencia, casi permanente, en el local social de la *Universidad Popular de Madrid*¹³. Ésta en su afán de acercar la instrucción a una parte cada vez más amplia de las clases populares de la capital, desplegó su actividad de forma itinerante por la sede social de diferentes instituciones, eligiéndose este curso por su importancia la del *Fomento*:

«La Universidad Popular, ha venido en diferentes ocasiones durante el curso a nuestra casa a dar sus conferencias, siempre amenas e instructivas, y

¹² Vid. *Boletín de El Fomento de las Artes* (1904), 238: 7-12.

¹³ Para la historia y actividades desarrolladas por la Universidad Popular de Madrid a comienzos del siglo XX, cfr. TIANA FERRER, A. (1992). *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña, 1898-1917*. Madrid: C.I.D.E., pp. 276-296.

a las que tanto los señores socios como nuestros alumnos concurrían gustosos, puesto que en ellas se enseñaba deleitando. Tratábanse diferentes asuntos de Historia, Arte, Literatura y muy especialmente las de Música, a cargo del Sr. Salvador fueron notabilísimas» (Herrera, A., 1907: 4).

— En la primavera del año 1909 acudió *El Fomento de las Artes*, con una muestra de trabajos de los alumnos de diferentes clases, a la *Exposición General de la Infancia*, que se había organizado en tales fechas en Madrid, en el Palacio de Cristal de los Jardines del Buen Retiro. Entre los asistentes a dicho certamen cabe mencionar, como representantes de la enseñanza oficial, al Colegio Nacional de Sordomudos y los Jardines de Infancia de Madrid, a cuyo frente estaban dos socios y antiguos Directores de Estudios del *Fomento*, D. Miguel Granell y Forcadell y D. Eugenio Bartolomé de Mingo. Y junto a ambos centros de educación popular de carácter privado, pudiendo destacarse entre otros, al Centro Instructivo del Obrero, el Centro Manchego, y al Centro Asturiano. Dentro del *stand* presentado por *El Fomento* había una muestra de trabajos de los alumnos de sus clases de: Teoría y Práctica del Arte, Corte y Confección de Prendas, Modelado, Ensambladuras, Caligrafía, Taquigrafía, Dibujo Lineal y Topográfico, Dibujo Aplicado a las Labores, Confección de Sombreros, Primera Enseñanza Niñas y Sastrería. Finalmente, en la velada de entrega de premios recibieron sendas primeras medallas los profesores del *Fomento*: D. Luis Hernández, por su instalación de Dibujo Lineal y Topográfico y D. Francisco Esteve Botey, por la de Teoría y Práctica del Arte¹⁴.

6. CONCLUSIÓN

A lo largo del período estudiado, 1903-1912, en que Eduardo Dato ejerce como presidente del *Fomento de las Artes*, tiene lugar en dicha sociedad una mutación de los fines que hasta entonces había perseguido en materia de educación popular. Si hasta entonces la alfabetización de adultos y la difusión cultural a través de conferencias había sido su principal objetivo, además de las veladas instructivo-recreativas, a partir de este momento, apoyándose en las subvenciones públicas y el mecenazgo, se intentarán incorporar determinadas innovaciones pedagógicas (enseñanza intuitiva, pedagogía científica y prácticas a través de la creación de determinados talleres) para convertir la instrucción popular que ofertaba dicha Sociedad en su nuevo plan de estudios en un modelo digno y moderno para sus destinatarios, acorde con los tiempos y los nuevos planteamientos regeneracionistas. Del éxito de tal iniciativa dan cuenta el volumen de materias y alumnos que las cursaron a lo largo de todo este período.

¹⁴ Vid. *Boletín de El Fomento de las Artes* (1910), n.º 279, pp. 1-3, y n.º 282, p. 8.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTOLOMÉ DE MINGO, E. (1903). Discurso pronunciado por D. Eugenio Bartolomé de Mingo, Director de Estudios de El Fomento de las Artes en la inauguración del curso escolar 1903-1904. *Boletín de El Fomento de las Artes*, n.º 237.
- BARTOLOMÉ DE MINGO, E. (1904). La enseñanza en este curso. *Boletín de El Fomento de las Artes*, n.º 243.
- BARTOLOMÉ DE MINGO, E. (1911). El Fomento de las Artes. *Boletín de El Fomento de las Artes*, 295: 12-15.
- FERNÁNDEZ CANO, E. (1903). Memoria leída en la inauguración del curso 1903-1904 por el Vicedirector de Estudios D. Emilio Fernández Cano. *Boletín de El Fomento de las Artes*, n.º 237.
- GARCÍA VENERO, M. (1969). *Eduardo Dato: vida y sacrificio de un gobernante conservador*. Vitoria: Edics. de la Diputación Foral de Alava.
- LEAL, T. (1905). Discurso leído en la apertura del curso escolar 1905-1906 por D. Teodosio Leal, Vicedirector de Estudios de la Sociedad. *Boletín de El Fomento de las Artes*, n.º 250.
- LEAL, T. (1906). Antropometría Escolar. *Boletín de El Fomento de las Artes*, 256: 1-7.
- HERRERA, A. (1906). Memoria leída por el Secretario General D. Antonio Herrera en la Junta General de 30 de junio de 1906. *Boletín de El Fomento de las Artes*, n.º 258.

UN PROYECTO REGENERACIONISTA: LAS COLONIAS ESCOLARES EN ESPAÑA (1887-1936)¹

PEDRO LUIS MORENO MARTÍNEZ

Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

El éxito alcanzado en las primeras colonias escolares de vacaciones surgidas en el verano de 1876, en Suiza, por iniciativa del pastor protestante M. Walter Bion, llevando a 68 niños pobres de las escuelas de Zurich a las montañas del cantón de Appenzell, propició que la experiencia se extendiera con rapidez y profusión por Suiza y otros países europeos, tales como Alemania, Austria, Holanda, Suecia, Noruega, Bélgica, Francia, Rusia o Italia, así como Estados Unidos.

El movimiento de las colonias escolares de vacaciones se promovía, desde una perspectiva pedagógica, como reacción al exceso de intelectualismo escolar. Asimismo, desde una perspectiva higiénico-sanitaria, suponía un contrapeso tanto a las deplorables condiciones higiénicas que presentaban las escuelas, que constituían un peligro constante para la salud de los escolares, como a las características de las viviendas en las que vivían las clases populares en las ciudades, con poca o ninguna ventilación, espacio reducido y falta de limpieza. Unas viviendas en las que sus ocupantes convivían hacinados con un aire viciado y una alimentación escasa de funestas consecuencias para la salud física y moral de la infancia (Sela, 1887, p. 225).

¹ Esta comunicación forma parte del proyecto del Programa Sectorial de Promoción General del Conocimiento de la Dirección General de Enseñanza Superior del Ministerio de Educación y Cultura (PB96-1121), titulado «Educación, higienismo y colonias escolares en España (1887-1936)».

Frente a tal situación se reclamaban diferentes medidas. Por un lado, los pedagogos se pronunciaban a favor de una concepción de la educación que tuviera como finalidad el desarrollo armónico de las facultades del sujeto, tanto físicas, como intelectuales y morales. Es decir, una educación completa o integral. Por otra parte, en un momento en el que se producía un espectacular desarrollo experimental-positivista de la biología, la medicina, la psicología o la higiene, los higienistas proponían el saneamiento de las ciudades, mejoras en la habitabilidad de las viviendas y transformaciones en las condiciones de las escuelas, incorporando jardines, patios y campos escolares.

En este contexto, las colonias escolares de vacaciones surgen como una institución de higiene preventiva dirigida, primordialmente, a niñas y niños de familias sin recursos, con una salud debilitada, que pretendía paliar y contrarrestar los efectos del intelectualismo escolar y las condiciones de vida que las grandes ciudades, las viviendas y las propias escuelas imponían a la infancia. Sin embargo, las colonias escolares de vacaciones no sólo tenían una función higiénica de carácter preventivo, sino también una dimensión educativa. Junto a los efectos beneficiosos en la salud de los niños las colonias tenían, igualmente, consecuencias positivas de índole intelectual y moral. Con ellas, se pretendía.

«atender, ante todo, a aquellos niños que comienzan a tener escrófulas, que guardan oculto el germen de la tuberculosis, y especialmente a los consumidos por una mala y escasa alimentación, o por condiciones insalubres de la casa y de todo su régimen de vida; a aquellos que para contener el mal, para fortalecer la naturaleza, para prevenir la enfermedad, más que para curarla, necesitan, como únicos remedios, aire fresco y puro, habitación sana, alimento sustancioso, movimiento, juego y alegría. Reconocíase también la absoluta necesidad de combinar con la higiene la educación, hacer que un elemento pedagógico presidiese a esta obra, sin lo cual, tratándose de niños, queda siempre, sin duda alguna, incompleta. Había, en suma, que asociarla a la escuela» (Cossío, 1888, p. 206).

Por tanto, las colonias escolares de vacaciones son consideradas, desde su origen en el contexto internacional, tal y como el Dr. M. C. Delvaille señala, en un informe elaborado para el Ministro de Instrucción francés acerca de la higiene escolar en España, un «método de regeneración» (Pimentel, 1892, p. 43).

Las raíces de la crítica regeneracionista en España se remontan a Larra, a los críticos de su tiempo, pasando por el grupo de intelectuales que vivió la decepción de la Revolución del 68 (Giner, Azcárate, Leopoldo Alas, Salmerón, Pérez Galdós, Pi y Margall). En especial, serían los krausistas y personas vinculadas o próximas a la Institución Libre de Enseñanza (ILE) las que pondrían el énfasis en las potencialidades de la renovación de la educación para lograr la regeneración del país. La influencia de sus ideas precederán, aunque soterradas por el canovismo,

al desastre del 98, y perdurarán hasta la guerra civil de 1936 (Eslava Galán, Rojano Ortega, 1997, pp. 256-257). Asimismo, como señala Buenaventura Delgado (1997, p. 11), discípulos y simpatizantes de la Institución pertenecieron, en un sentido amplio, a la Generación del 98, personas tales como, entre otros, Manuel B. Cossío, Joaquín Costa, Menéndez Pidal, Adolfo Posada, Fernando de los Ríos, Américo Castro o Macías Picavea. Personas vinculadas o próximas a la Institución tendrían un papel destacado tanto en la introducción como en la difusión de las colonias escolares².

En España, desde las últimas décadas del siglo XIX, junto a las precarias condiciones higiénicas de las escuelas y el hacinamiento ocasionado en las ciudades, debido a las crecientes migraciones, las clases populares urbanas habían ido empeorando sus condiciones de vida. Esta situación afectaba de un modo especial a la infancia, la cual presentaba, a comienzos del siglo XX, una de las mayores tasas de mortalidad infantil de los países europeos³. Una mortalidad que afectaba, geográficamente, en mayor proporción a los residentes en las capitales de provincia (Cohen Amselem, 1996, pp. 113-114) y socialmente, a los estratos más desfavorecidos, de tal modo que miseria social y miseria fisiológica estaban estrechamente relacionadas (Cabot y Rovira, 1890, p. 71). Asimismo, hasta comienzos del siglo XX no comenzó a intensificarse y modernizarse la legislación protectora de la infancia frente a aquellas otras consecuencias derivadas de la miseria social como la explotación laboral, la delincuencia, el abandono o la mendicidad (González Fernández, 1996, pp. 1-2).

La dimensión regeneracionista de las colonias escolares de vacaciones fue una faceta de las mismas destacada en el discurso teórico, normativo y práctico antes y después del desastre del 98.

Esta comunicación pretende ser una aproximación al origen y evolución de las colonias escolares en España, considerándolas como un proyecto regeneracionista, analizando algunas de las principales constantes y transformaciones que el movimiento de colonias experimentó en España desde antes del desastre del 98 hasta el inicio de la guerra civil de 1936.

² Así, por ejemplo, la primera vez que se da a conocer en España, a través de la prensa especializada, los inicios y propagación de las colonias escolares de vacaciones es en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (ONTAÑÓN, COSTA, 1882, pp. 249-251).

³ Así, entre 1900 y 1905 uno de cada tres (32%) de los niños españoles menores de 5 años fallecía, frente a uno de cada seis (16'1%) en Suecia (1891-1900) (COHEN AMSELEM, 1996, pp. 110-114).

LAS COLONIAS ESCOLARES DE VACACIONES EN ESPAÑA CON ANTE-LACIÓN AL 98

Las colonias escolares de vacaciones fueron introducidas en España, en el verano de 1887, por el Director del Museo Pedagógico, el institucionista Manuel B. Cossío. El Museo Pedagógico, creado por Real Decreto de 6 de mayo de 1882, no permanecería ajeno al movimiento en favor de la educación física, que en las últimas décadas del siglo XIX recorría Europa, en favor de un desarrollo armónico de todas las facultades de los escolares. Así, en la exposición de motivos del referido Real Decreto, se destacaba entre los fines del Museo: fundamentar la discusión de «los problemas enlazados con la instrucción y la educación y el desarrollo corporal del niño, apreciando todos los pormenores que guíen a favorecer sus facultades intelectuales y físicas» (García del Dujo, 1985, p. 142).

Cossío concebía las colonias escolares de vacaciones, en consonancia con en el movimiento europeo en favor de las mismas (Cossío, M. B., 1889), como instituciones complementarias a la escuela capaces de paliar los efectos perniciosos que en la salud de los escolares podían provocar tanto los locales y programas escolares, como las condiciones de vida de las clases populares en las grandes ciudades. La misión de las colonias era pues «remediar o prevenir males tan graves, (...) de cuyo alivio depende el porvenir físico de la raza y los resultados mismos de la educación» (Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, 1888, p. 7). A los intereses educativos, presentes en la promoción de colonias escolares, hay que unir las preocupaciones sociales de los institucionistas que, desde una clara influencia krausista, cabe situarla en los principios propios de una ideología liberal progresista y reformista (Martínez Navarro, 1987, pp. 191-192).

El lugar elegido para llevar a cabo la primera colonia del Museo, dirigida personalmente por Cossío acompañado por el Secretario del Museo, el también institucionista Ricardo Rubio, sería la población cántabra de San Vicente de la Barquera, donde 18 niños procedentes de las escuelas públicas de Madrid permanecerían durante un período de 33 días⁴. Tras el éxito de las primeras experiencias Pedro de Alcántara García (1891, p. 186), quien fuera director interino del Museo Pedagógico desde su fundación hasta el nombramiento de Cossío, reclamaría

«que se publicase alguna disposición promoviendo las colonias escolares y aun ofreciendo recursos para subvencionar las que se realizasen en determinadas condiciones; lo cual podría, sin duda, servir de estímulo a maestros, Diputaciones, Ayuntamientos y Asociaciones particulares. Porque la verdad es que el silencio o la indiferencia de la Administración en asunto

⁴ El Museo Pedagógico continuó organizando colonias escolares de vacaciones, ininterrumpidamente, desde 1887 a 1926 (GARCÍA DEL DUJO, 1985, pp. 141-147). El *Anuario Estadístico de España* presentaría una serie completa de datos cuantitativos de las mismas (Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria, 1927, p. 611).

de esta índole, no es el medio más adecuado para implantar instituciones como la de las Colonias».

Las colonias escolares de vacaciones serían creadas oficialmente, siendo Director general de Instrucción pública Linares Rivas, por R.D. de 26 de julio de 1892. En tal Decreto se señalaba entre los fines principales, de unas instituciones que se inscribían en el movimiento en favor de la infancia, el «llevar la acción regeneradora de la educación fuera de la escuela». Las colonias escolares eran consideradas, por la norma, como un «medio eficaz de regeneración física y moral del pueblo». No obstante, pese al potencial de regeneración atribuido a las colonias escolares y «merecer toda clase de protección», no se asume su promoción, a través de recursos públicos, sino que se pretende movilizar a la opinión pública para que las impulse respondiendo «al llamamiento de la caridad y del patriotismo»; en tal sentido se expresa:

«Que se signifique el interés y la complacencia con que S. M. verá cuanto al fomento de las Colonias escolares se refiera.

Que se declare obra tan caritativa y patriótica digna de recompensa.

Que se excite para que las presten su apoyo a las Corporaciones oficiales y a los particulares, recomendándolo con todo encarecimiento.

Y a fin de cumplimentar esta Real disposición procurará V. I. por todos los medios de que dispone que se promuevan y faciliten como de conveniencia pública las Colonias escolares en bien de los niños pobres y enfermos, cuyo cuidado diligente supone mantener vivos los sentimientos de caridad, los impulsos generosos de patriotismo y una previsión de grande trascendencia, utilizando la Escuela que, de cualquier modo se la considere o que intervenga en las acciones modificadoras de la vida social, es siempre, bien dirigida, medio seguro de regeneración para los pueblos».

Con posterioridad, las colonias serían reguladas, primordialmente, por medio de la Circular de la Dirección General de Instrucción Pública de 15 de febrero de 1894, estando al frente de la misma Eduardo Vicenti. La Circular, en cuya preparación es más que probable la participación de Cossío, se convertiría en un referente obligado no sólo de carácter legal sino pedagógico. La Circular mantendría su vigencia y valor orientador para la planificación y desarrollo de colonias escolares de vacaciones durante las primeras décadas del siglo XX.

La consecución de las finalidades pretendidas por las colonias escolares de favorecer la regeneración física, intelectual y moral de la infancia se medía por medio de los resultados obtenidos.

Los resultados físicos derivados de la estancia durante aproximadamente un mes, disfrutando de un entorno higiénico, bien en el mar o la montaña, según conviniera a la sintomatología de cada colono, alimentación saludable y abundante, juegos al aire libre, alegría, excursiones y baños de sol y mar, eran los logros más evidentes de las colonias escolares. Los colonos de los que, con antelación a la salida y tras el regreso, se cumplimentaba, en revisión facultativa, una ficha antropométrica, en la

que las mediciones más frecuentes efectuadas hacían referencia al peso, talla, dinamometría de ambas manos y circunferencia mamilar solían presentar, por término medio, mejoras importantes. Por ejemplo, en la primera colonia escolar del Museo Pedagógico, frente al incremento medio normal de peso en niños de una edad similar, estimado en 291 gr. al mes, los colonos habían aumentado su peso una media de 1.788 gr. Asimismo, de un crecimiento medio normal por mes de 4 mm., el de los colonos había sido cuatro veces mayor (Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, 1888, pp. 52-53). La importante mejoría en la salud de los niños convertía a las colonias escolares, entre otras potencialidades, en un poderoso auxilio en la prevención y lucha contra la tuberculosis (Masip, 1912, p. 848). Las actividades físicas más usuales, más allá de las relacionadas con la propia higiene personal, consistían en excursiones, paseos, tablas de gimnasia, juegos, competiciones deportivas, baños de agua y sol, etc.

Las colonias, en cuanto instituciones complementarias de la escuela que pretendían una formación completa o integral de los colonos cuidaron, igualmente, la dimensión intelectual. Así, en las colonias, que según la Circular de 1894 tenían que estar dirigidas por maestros, se debían ejercitar tales facultades. Se pretendía, como indicaba la propia Circular, que los colonos «sin darse cuenta de ello (...) trabajen sin creer que trabajen». Así, se favorecía, en un ambiente relajado y de veraneo, una enseñanza ocasional vinculada a la experiencia cotidiana y al contexto en el que se desarrollaba la vida de la colonia. Un entorno nuevo para los colonos permitía aproximarse a su geografía, historia, economía y el medio natural, desarrollando la observación y el espíritu científico por medio de la realización de colecciones de plantas, insectos o minerales convirtiéndose, en un completo diseño curricular de educación ambiental (Cruz, 1991, p. 50; Giménez Martínez, 1996, pp. 63-68). Así pues, las actividades más frecuentes en las colonias hacían referencia a la enseñanza ocasional y al coleccionismo, al tiempo que se prestaba especial atención a la redacción de diarios, la correspondencia con la familia, la realización de obras de teatro o excursiones.

Además de la adquisición de nuevos conocimientos, la colonia permitía fomentar la educación de los colonos. Entre los resultados educativos obtenidos en la primera colonia escolar granadina⁵ se destacaban que los colonos hubiesen aprendido a «respetar la propiedad ajena (...), contraer hábitos de limpieza (...), ideas de orden y de amor al trabajo (...), vínculos de compañerismo y solidaridad entre ambos sexos (...)». También se valoraba la obediencia lograda mediante «el cariño y el ejemplo» y que «todos sentían los beneficios nacidos del orden moral y material que dignifican la

⁵ La colonia escolar granadina celebrada en 1890, impulsada por la Sociedad Económica de Amigos del País, fue la primera colonia promovida por una entidad privada en España, tras las que venía realizando el Museo Pedagógico, así como, también, la primera colonia escolar mixta (WILHELM DE DÁVILA, 1891).

vida» (Wilhelmi de Dávila, 1891, p. 178). Así pues, las colonias escolares promovían la educación social y moral de los colonos.

Las colonias escolares tendrían en la España de finales del siglo XIX una lenta implantación⁶. Según Enrique Salcedo y Ginestral (1900, p. 37), desde su creación en 1887 a 1897, un total de 1.413 niños de ambos sexos (914 niños y 499 niñas) participarían en 56 colonias promovidas por el Museo Pedagógico, la Universidad de Oviedo, diputaciones provinciales, ayuntamientos, sociedades económicas de amigos del país y otras instituciones públicas y filantrópicas. Las ciudades que mayor número de colonias llevarían a cabo serían las de Barcelona con 26 (López Núñez, 1908, p. 209) y Madrid con 11 (García del Dujo, 1985, pp. 141-146)⁷. El resto de iniciativas se efectuarían ocho en Granada, tres en Baleares, Oviedo (Terrón Bañuelos, 1990, pp. 175-181) y León, una en Santiago (Pereira Domínguez, 1983; Costa Rico, A., 1994) y otra para niños procedentes de Madrid y Valencia (Cruz, 1991, p. 32).

LAS COLONIAS ESCOLARES EN ESPAÑA TRAS EL DESASTRE DEL 98

El impulso regeneracionista no se detuvo a lo largo de las tres primeras décadas del siglo XX y su empuje se dirigió, en buena medida, hacia la cultura, la educación y la ciencia (Peset, 1998, p. 239). La convicción de la función regeneracionista de las colonias escolares precedió, como queda dicho, al 98. Sin embargo, a partir del 98, el potencial de regeneración de la raza atribuido a las colonias por aquellos que las propugnaban se convertiría en una reflexión y conclusión constante.

El desastre del 98 no supuso una transformación inmediata del papel asignado al Estado, por la R. O. de 26 de julio de 1892, de protector de las colonias escolares, ni del apoyo presupuestario a las mismas para las que se seguían consignando, durante la primera década del nuevo siglo, la cantidad simbólica de 10.000 pesetas (Fernández Ascarza, 1924, p. 212). A partir del R. D. de 19 de mayo de 1911, ocupando la Dirección General de Instrucción Primaria el institucionista Rafael Altamira, las colonias escolares recibirían un nuevo impulso. Así, se incrementaría el presupuesto destinado a las mismas hasta 100.000 pesetas. Asimismo, el Ministerio asumiría las funciones de promoción y supervisión de las iniciativas enco-

⁶ El profesor León ESTEBAN (1989) presenta, con cierto detalle, datos relativos a la introducción y difusión de las colonias escolares en España (pp. 12-24).

⁷ Los datos presentados por Salcedo no incluyen, al menos, las colonias dirigidas a escolares de Madrid que, desde 1894, promovía la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Instrucción Libre de Enseñanza. Sin embargo, se trata de una iniciativa destacable (PORTO UCHA, 1986, pp. 199-200).

mendando su organización a la Dirección general de primera enseñanza, al tiempo que pasaban a depender de la Dirección general aquellas colonias que, impulsadas por instancias públicas o privadas, recabaran fondos del Ministerio para su financiación.

Las transformaciones que comienzan a operarse, más allá de un significativo cambio en el papel del Estado, no afectan a la concepción y al diseño de las colonias escolares que seguirían teniendo como referente las *Instrucciones prácticas para la organización y régimen de las colonias escolares* promulgadas en la circular de 15 de febrero de 1894⁸. Las principales normas que sucederán al R. D. de 19 de mayo de 1911 (O. C. de 15 de julio de 1912 y la R. O. de 9 de julio de 1920), se limitarán a regular la concesión, ejecución y justificación del gasto de las subvenciones concedidas.

Junto al esfuerzo económico en favor de las colonias escolares, que se producirá durante la II República, se procedería a la creación en el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, por Decreto de 27 de abril de 1935, de una *Comisión Central de colonias, cantinas y roperos escolares*, de la que se nombraba Presidente efectivo a Aniceto Sela Sampil. A la Comisión se le asignaban tres funciones fundamentales, como eran la de distribuir las cantidades consignadas en el presupuesto, proponer normas para regular la labor de las colonias e inspeccionarlas.

Además de la persistencia dominante de los modelos clásicos de colonias escolares, en cuanto a su organización, concepciones y prácticas pedagógicas⁹, en la que los niños residían aproximadamente un mes en el mar o la montaña, van a aparecer, con menor profusión que aquellas y en localidades concretas como Barcelona o Bilbao, otros tipos de colonias escolares. Es el caso de las llamadas *Semicolonias* que dirigidas igualmente por maestros, combinaban, durante el período de verano, la vida en plena naturaleza con el regreso de los niños a sus domicilios familiares por la noche. Esta modalidad, dirigida a niños procedentes de las escuelas públicas que no habían sido elegidos para asistir a las colonias, reducía los costes y permitía que sus beneficios alcanzaran a un número mayor de niñas y niños¹⁰.

⁸ En tal sentido se manifestaba la Comisión de Colonias Escolares y Escuelas de Bosque del Ayuntamiento de Barcelona sobre la circular al considerar «que constituye una especie de brevuario muy aceptable» (Ayuntamiento Constitucional de Barcelona, 1914, p. 20).

⁹ En algún caso singular, como en el de la colonia escolar de Vilamar ideada y proyectada por Manuel Ainaud e iniciada en 1922, se generarán experiencias destacables de autogobierno y renovación pedagógica (DOMÈNECH I DOMÈNECH, 1995, pp. 480-487).

¹⁰ El destino de las semicolonias difería según los casos. Así, en un principio, el Ayuntamiento de Barcelona que comienza a organizarlas en 1913, envía a los niños al bosque de Montjuïc o a la fuente de la Mina. Sólo a partir de 1921 se crean las semicolonias de playa (Ajuntament de Barcelona, 1932, pp. 141-143). Otra ciudad como Bilbao, ya en 1917, dirigía las semicolonias a la playa (GARCÍA DEL REAL, 1918, p. 753).

También aparecieron otras colonias cuya diferencia fundamental radicaba en el público destinatario al estar dirigidas a colectivos específicos. Así, por ejemplo, Barcelona crea colonias de aprendices y colonias de sordomudos (Ajuntament de Barcelona, 1932, pp. 52-53). En otros casos las colonias van dirigidas a hijos de trabajadores de una determinada empresa como, por ejemplo, de l'Energia elèctrica de Catalunya (Soler, 1995, p. 29), o entidad, como la colonia del Círculo Instructivo Ferroviario de Játiva (Cruz, 1991, p. 90).

En este nuevo período las colonias van a ir alcanzando un mayor grado de institucionalización y desarrollo auspiciado tanto por el Ministerio de Instrucción, al aumentar las cantidades consignadas en presupuestos para las mismas, como por corporaciones públicas y entidades privadas favoreciendo su implantación y sostenimiento. Un rasgo que evidencia el grado de consolidación que el movimiento de colonias iría adquiriendo en España es el diseño y construcción de edificios destinados a las mismas. El primero de ellos, utilizado a partir del verano de 1904, fue promovido en San Vicente de la Barquera, sin ningún apoyo oficial, por la Corporación de antiguos alumnos de la Institución Libre de Enseñanza (Espada, 1918, p. 158)¹¹.

Además de la creciente preocupación por dotar a las colonias de instalaciones apropiadas, también se comienza a prestar atención a la formación de los maestros que las llevaban a cabo. Si bien no existía un proyecto estatal de preparación específica, en localidades señeras del movimiento de colonias, como Barcelona, comienza a destacarse su importancia y necesidad a partir de 1914 (Ayuntamiento Constitucional de Barcelona, 1914, p. 91), materializándose, en 1916, a través de la promoción de una serie de conferencias (Soler, 1995, pp. 51-53).

Si bien carecemos de estadísticas que cubran el amplio período considerado y aun siendo preciso seguir abundando en la realización de estudios locales, que permitan profundizar en la evolución del movimiento, se puede advertir que el proceso de difusión y expansión de las colonias escolares en España, a lo largo de las primeras décadas del siglo XX, está fuertemente condicionado por el aumento del apoyo económico prestado por el Ministerio. No obstante, las subvenciones concedidas sólo cubrían una parte del presupuesto necesario, por lo que seguía siendo preciso recurrir a la colaboración de diputaciones provinciales, ayuntamientos, suscripciones populares, etc.

¹¹ También se construyeron edificios específicos para colonias, por ejemplo, en Navarra, en 1915 (JIMENO EGUIRDE, 1918, pp. 293-295), o en Vigo, en 1929 (PEREIRA DOMÍNGUEZ, 1991, pp. 15-17). En el caso de la ciudad de Valencia varias entidades de corrientes ideológicas diferentes promoverían edificios propios para sus colonias. Así sucedería con el Patronato de la Juventud Obrera, de carácter confesional, que lo inauguraría en 1913, el Partido Unión Republicana Autonomista que, fundado por Vicente Blasco Ibáñez, contaría con el suyo a partir de 1923, mientras que la colonia de la Escuela Pía, a cargo de escolapios, lo construiría en 1935 (CRUZ, 1991, pp. 56, 73 y 79).

El impulso que se dio a las colonias escolares parece guardar relación, en algunas localidades, con la influencia en la política municipal de las corrientes republicanas. Así, por ejemplo, Madrid pasa de financiar con sus presupuestos las colonias de 10.000 pesetas en 1912, a 150.000 en 1918, ascendiendo a 500.000 a finales de los 20. Según Martínez Navarro (1996) «esta evolución fue concomitante, en el tiempo, con la experimentada por la política consistorial madrileña que, a partir de 1917, transitó desde las posturas monárquicas anteriores, a otras republicanas y socialistas e imprimió a la cuestión escolar un nuevo y antes desconocido impulso» (p. 69). La influencia positiva de las tendencias republicanas en los ayuntamientos sobre las colonias escolares también se detecta en capitales de provincia como Valladolid (Nieto Pino, 1996, p. 373), Sevilla (Algora Alba, 1994, p. 541) o Valencia (Cruz, 1991, p. 68).

Durante el Directorio, el interés gubernamental por la lucha antituberculosa se incrementó notablemente, así como, a partir de 1923, los presupuestos (Cruz, 1991, p. 40). No obstante, la influencia de la dictadura primmeriverista no siempre fue positiva. Así, desde 1924 a 1929, el ayuntamiento de Gerona suspendió sus colonias (Soler, 1995, pp. 34-35) y el de Barcelona las semicolonias (Ajuntament de Barcelona, 1932, p. 143). No obstante, las colonias de Barcelona mantuvieron una media anual de colonos entre 1924 y 1929, en torno a 1.300, similar a la que presentaban de 1921 a 1923. Sin embargo, lo que sí se produjo en la ciudad condal, durante el Directorio, fue un freno al importante impulso en favor de las colonias iniciado en los primeros años de la década de los veinte y que de nuevo se potenciaría a partir de 1930, año al que asistieron un total de 2.601 colonos a las colonias organizadas por el Ayuntamiento de Barcelona (Ajuntament de Barcelona, 1932, p. 9).

El momento de máxima expansión, constatado, de las colonias escolares en España se sitúa, entre 1932 y 1933, en pleno bienio transformador de la II República, período que coincide con importantes incrementos presupuestarios dirigidos a las colonias escolares. Así del presupuesto destinado a instituciones complementarias de la escuela, las colonias van a pasar de 250.000 pesetas en 1931 a 400.000 en 1932 y 600.000 en 1933 (Llopis, 1933, p. 225). Los datos referidos a tales años muestran que el movimiento se había extendido a la mayor parte de las provincias, quedando solamente 10 en 1932 y 8 en 1933 en las que no se organizaron colonias. Las cifras muy similares para ambos años muestran que, por ejemplo, en 1933, se organizaron en España 277 colonias —86 de niños, 73 de niñas y 114 mixtas— a las que asistieron un total de 30.812 colonos —15.887 niños y 14.925 niñas—. No obstante, la distribución geográfica de las colonias reflejaba fuertes desequilibrios, dado que la mitad de los

¹² Tan sólo para estos dos años contamos con datos oficiales relativos a las colonias escolares en España (Presidencia del Consejo de Ministros, 1935, pp. 84-85). Asimismo, los datos son recogidos por León ESTEBAN (1989), pp. 22-23.

colonos procedía de 4 provincias —Barcelona, con 4.988, Madrid, con 4.632, Valencia con 3.000 y Asturias con 2.569—¹². Sin embargo, durante el bienio radical—cedista parece producirse un punto de inflexión a la baja tanto en los efectivos enviados a las colonias como en el número de colonias mixtas. Este es el caso, por ejemplo, de la ciudad de Sevilla (Algora Alba, 1994, p. 532).

A lo largo del período considerado también aumentó y se diversificó la tipología de promotores de las colonias. Así, a la persistencia de las instancias clásicas, más usuales, tales como ayuntamientos, diputaciones o sociedades económicas¹³, se sumaron entidades y asociaciones de diversa índole, entre las que cabe mencionar, por ejemplo, la Dirección General de primera enseñanza (Cruz, 1991, p. 36) instituciones afines a la ILE, como el Instituto—Escuela de Sevilla (Algora Alba, 1996, pp. 466-484), Escuelas Normales, como la de Navarra (Guibert Navaz, 1983, p. 201), entidades de ahorro como, en Vigo, la Caja de Ahorros Municipal (Pereira Domínguez, 1991, pp. 11-30), partidos políticos como los grupos socialistas o republicanos de la ciudad de Valencia, u ordenes religiosas de la misma ciudad (Cruz, 1991, pp. 83-84 y pp. 75-79), etc. Así pues, no sólo cabe mencionar el gran número de entidades y asociaciones que promueven colonias sino, muy especialmente, el amplio espectro ideológico de las mismas. No obstante, no parece que la adscripción ideológica del promotor tuviera implicaciones importantes en la organización, desarrollo o los resultados anhelados en las diversas colonias escolares como José Ignacio Cruz (1991) observa en el caso de Valencia, equiparables a las que presentaban las colonias con antelación al 98.

El éxito modesto que las colonias escolares de vacaciones alcanzaron en España a finales del siglo XIX y, con mayor profusión, en el primer tercio del siglo XX, guarda relación con los conflictos y transformaciones sociales que se originaron en dicho período. La confluencia de diversos factores, vinculados al tránsito de una sociedad agraria y rural hacia otra industrial y urbana, propiciaron su expansión. Las colonias escolares de vacaciones constituían una iniciativa en la que primaba, en principio, el apoyo de ciertos estratos de la burguesía que, con una clara vocación benefactora, intentaban paliar algunas de las consecuencias perniciosas provocadas por la industrialización, la urbanización y el pauperismo de amplios sectores de las clases populares urbanas. Más allá de tranquilizar y acallar las conciencias de los benefactores, y de los óptimos resultados físicos operados en los colonos, estas iniciativas constituían un modo de legitimación social de sus promotores y una tenue respuesta a la cada vez más vigoroso movimiento obrero (Pereyra, 1982, pp. 164-168).

¹³ Así, por ejemplo, al igual que sucediera en Granada, Santiago o Barcelona también en Cartagena, las primeras colonias escolares que se realizan en la Región de Murcia en 1907, son promovidas por la Real Sociedad Económica de Amigos del País de dicha ciudad (MORENO MARTÍNEZ, VIÑAO FRAGO, 1998).

No obstante, conforme transcurren las primeras décadas del siglo XX, se produce una transformación en el papel del Estado, que pasa de protector a promotor de las mismas, reforzado por el impulso progresivo que corporaciones municipales socialistas y republicanas le confieren a la educación, en general, y a las colonias escolares, en particular. Asimismo, el aumento y diversificación de las entidades promotoras de las colonias, no estaría originado tanto por una dimensión filantrópica y benefactora, que en menor o mayor medida permanece a lo largo del período considerado, como por una mayor implicación institucional y social en un proyecto de regeneración nacional, a través de la educación, promovido por el reformismo pedagógico de principios de siglo, con una destacada proyección social en favor, en un sentido amplio, de la mejora de la raza.

REFERENCIAS

- ALCÁNTARA GARCÍA, P. (1891). Las colonias escolares. *La Escuela Moderna*, 3, 181-188.
- ALGORA ALBA, C. (1994). (1994). Las colonias escolares municipales de Sevilla durante la Segunda República. *Anuario de Investigaciones. Hespérides*, 1, 529-542.
- ALGORA ALBA, C. (1996). *El Instituto-Escuela de Sevilla (1932-1936). Una proyección de la Institución Libre de Enseñanza*. Sevilla: Diputación de Sevilla.
- Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura. (1932). *L'obra de colònies escolars, banys de mar i semicolònies per als alumnes de les escoles de Barcelona 1906-1931*. Barcelona: Successors d'Henrich.
- Ayuntamiento Constitucional de Barcelona. (1914). *Actuación pedagógica de la Comisión de Colonias escolares y Escuelas de bosque*. Barcelona: Talleres de artes gráficas de Henrich y cía.
- CABOT Y ROVIRA, J. (1890). Comentarios sobre algunas causas de mortalidad de la infancia. Estudio médico-social, en *Actas de la sesión pública inaugural que la Real Academia de Medicina y Cirugía de Barcelona celebró el 27 de febrero de 1890*. Barcelona: Imp. de Federico Sánchez.
- COHEN AMSELEM, A. (1996). La infancia entre la vida y la muerte. La mortalidad de los niños, en BORRÁS LLOP, J. M.³ (dir.), *Historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936*. (pp. 109-148). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales- Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COSSÍO, M. B. (1888). Las colonias escolares de vacaciones, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (B.I.L.E.)*, XII, 277, 205-210 y 278, 217-219.
- COSSÍO, M. B. (1889). Las colonias escolares en 1888. *B.I.L.E.*, XIII, 300, 225-228 y 301, 241-244.
- COSTA RICO, A. (1994). *A Colonia Escolar Contemporánea de 1893. Primeiro Centenario*, Santiago de Compostela: Consorcio de Santiago.
- CRUZ, J. I. (1991). *Las colonias escolares valencianas (1906-1936)*. Valencia: Generalidad Valenciana.

- DELGADO, B. (1997). La generación del 98 y la educación española. *Revista de Educación*, Extra, 11-31.
- DOMÈNECH I DOMÈNECH, S. (1995). *Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ayuntamiento de Barcelona*. Barcelona: Publicaciones de l'Abadía de Montserrat.
- ESLAVA GALÁN, J.; ROJANO ORTEGA, D. (1997). *La España del 98. El fin de una era*. (2.^a ed.). Madrid: Edaf.
- ESTEBAN, L. (1989). Las colonias escolares en España y especialmente en Valencia, en *Memorias de la Junta Valenciana de Colonias Escolares. Años 1914 a 1933* (pp. 9-41). Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.
- ESPADA, G. (1918). Las colonias de vacaciones de la C. A. B.I.L.L.E. XLII, 698, 157-159.
- FERNÁNDEZ ASCARZA, V. (1924). *Diccionario de legislación de primera enseñanza*. (3.^a ed.). Madrid: Magisterio Español.
- GARCÍA DEL DUJO, A. (1985). *Museo Pedagógico Nacional (1882-1941)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- GARCÍA DEL REAL, M. (1917). Las colonias escolares de Bilbao. *La Medicina Social Española*. 753-755.
- GIMÉNEZ MARTÍNEZ, L. (1996). Antecedentes de la educación ambiental en la Región de Murcia. *Anales de Pedagogía*. 14, 43-72.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, M. (1996). *La educación social infantil y juvenil en la Asturias del siglo XX*. Oviedo: tesis doctoral inédita-Universidad de Oviedo.
- GUIBERT NAVAZ, M.^a E. (1983). *Historia de la Escuela Normal de Navarra (1831-1931)*. Pamplona: Institución Príncipe de Viana.
- JIMENO EGURVIDE, M. (1918). Las colonias escolares de Navarra. *La Medicina Social Española*. 293-297.
- LÓPEZ NÚÑEZ, A. (1908). *La protección a la infancia en España. Congreso Nacional de Educación Protectora de la Infancia abandonada, viciosa y delincuente*. Madrid: Imp. de Eduardo Arias.
- LLOPIS, R. (1933). *La revolución en la escuela*. Madrid: Aguilar.
- MARTÍNEZ NAVARRO, A. (1987). La educación física y las colonias escolares, en RUIZ BERRIO, J.; TIANA FERRER, A.; NEGRÍN FAJARDO, O. (eds.), *Un educador para un pueblo. Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionalista* (pp. 177-199). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MARTÍNEZ NAVARRO, A. (1996). El contacto con la naturaleza en la escuela madrileña a comienzos del S. XX, en *El hombre y la tierra en la escuela madrileña de principios de siglo. Catálogo sobre la exposición de material escolar y textos didácticos* (pp. 61-71). Madrid: Facultad de Educación-Universidad Complutense de Madrid.
- MASIP, E. (1912). La tuberculosis en las escuelas. *La Escuela Moderna*. XXII, 255, 847-858.
- Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria (1927). *Anuario Estadístico de España. Año XII. 1925-26*. Madrid: Sucesores de Rivadeneira.
- MORENO MARTÍNEZ, P. L.; VIÑAO FRAGO, A. (1998). Higienismo y educación. Las primeras colonias escolares de vacaciones de Cartagena (1907). *Anales de Pedagogía*. 15 (en prensa).

- Museo Pedagógico de Instrucción Primaria (1888). *La primera colonia escolar de Madrid (1887)*. Madrid: Establecimiento tipográfico de Fortanet.
- NIETO PINO, A. (1996). *La enseñanza primaria en Valladolid 1900-1931*. Valladolid: Ayuntamiento.
- PEREIRA DOMÍNGUEZ, M.^ª C. (1983). La primera colonia escolar de Galicia, Santiago de Compostela, 1893. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*. 2, 199-208.
- PEREIRA DOMÍNGUEZ, M.^ª C. (1991). *La obra socio-educativa realizada por la Caja de Ahorros Municipal de Vigo a través de las colonias escolares (1927-1983)*. Vigo: Caixa-Vigo.
- PEREYRA, M. (1982). Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*. 1, 145-168.
- PESET, J. L. (1998). Una sociedad a educar, en *Exposición. España fin de siglo 1898* (pp. 232-239). Barcelona: Fundación «La Caixa».
- PIMENTEL. (1892). Las colonias de vacaciones en España. *La Escuela Moderna*. II, 10, 42-47.
- PORTO UCHA, A. S. (1986). *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*. La Coruña: Do Castro.
- Presidencia del Consejo de Ministros (1935). *Anuario Estadístico de España. Año XIX.- 1934*. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra.
- SALCEDO y GINESTRAL, E. (1900). *Estudio de Higiene Pedagógica. Las colonias escolares de vacaciones en España durante los años de 1887 a 1897*. Madrid: Imp. de Ricardo Rojas.
- SELA, A. (1887). Las colonias escolares de vacaciones. *B.I.L.E.* XI, 252, 225-228.
- SOLER, P. (1995). *L'educació en el lleure a Girona*. Girona, Llibres del Segle- Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Girona.
- TERRÓN BAÑUELOS, A. (1990). *La enseñanza primaria en la zona industrial de Asturias (1898-1923)*. Oviedo: Servicio Central de Publicaciones del Principado de Asturias.
- WILHELMI DE DÁVILA, B. (1891). La primera colonia escolar granadina. *B.I.L.E.* XV, 345, 177-184.

LA EDUCACIÓN POPULAR COMO OBJETIVO PREFERENTE DE LA ESCUELA MODERNA

SOLEDAD MONTES MORENO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La aparición de *La Escuela Moderna*, como otras iniciativas extraoficiales, tiene que ver, seguramente, con el fracaso del moderantismo político que supuso la Ley Moyano y sus consecuencias. La revista, fundada por Alcántara, fue uno de los primeros exponentes de la reacción societaria de los docentes de finales del XIX ante el abandono en que el Estado había dejado a la educación elemental. En este sentido esta publicación, dirigida sobre todo a orientar la práctica de los maestros y a crear una conciencia crítica entre los profesionales de la enseñanza, fue, sin duda, un instrumento de regeneracionismo educativo en aquella España finisecular que ya intuía el «Desastre» y los «males de la patria», que habían propiciado el moderantismo y la Restauración.

El día 20 de abril de 1891 surge en el panorama educativo español esta nueva revista de educación: *La Escuela Moderna*, que representa una manifestación más de la creciente preocupación e interés que suscita el problema del magisterio y la educación pública.

La Escuela Moderna tiene un período de existencia que coincide con el período denominado «La Edad de Plata» de la cultura española: 1891-1934. Por otro lado, también convive con la corriente regeneracionista¹. Recordemos además la grave situación de la clase obrera en los primeros años. La revista aparece un año después de haberse iniciado la celebración del Primero de Mayo, fecha símbolo para los trabajadores en sus

¹ MARTÍN, E. (1898). La educación como medio de regeneración social. *La Escuela Moderna*, II, pp. 355 y ss.

luchas por mejorar su situación humana y laboral. La huelga general de 1892 y otras revueltas y manifestaciones encaminadas a exigir como primera reivindicación la jornada legal de ocho horas² hace reflexionar a los hombres más abiertos y liberales sobre este gran conflicto social, así como sobre sus posibles soluciones, encontrando en la educación y sus efectos un remedio para solventar estas necesidades. «No es aventurado afirmar que la Escuela popular del siglo venidero será inspirada en los principios y prácticas del *Jardín de niños (Kindergarten)*»³.

2. LA EDUCACIÓN POPULAR COMO PREOCUPACIÓN FUNDAMENTAL DE LA REVISTA

Al ser una revista que trata de manera preferente, y casi de forma exclusiva, asuntos relacionados con la Educación Primaria, proliferan los artículos relacionados con la Educación Popular⁴, dada la proximidad de intereses y aspiraciones entre ambas. Por lo que prácticamente toda la revista podría ser objeto de estudio desde la educación del pueblo, educación con la que se siente concienciada y comprometida.

La percepción social de las circunstancias por las que atravesaba España y el contexto histórico en el que se publican los artículos analizados de la revista *La Escuela Moderna* aflora en todos ellos. Al sentimiento de fracaso, de hundimiento económico, político y de prestigio, de falta de desarrollo nacional se aporta el remedio de la instrucción pública, claro exponente regeneracionista.

Hemos realizado la selección de artículos a partir de aquellos en los que expresamente se menciona el calificativo de popular⁵, además de incluir otros en torno a la educación obrera, el analfabetismo, orfelinatos, educación de adultos, extensión universitaria y misiones pedagógicas, fundamentalmente. Aunque perfectamente tendrían cabida algunos temas

² ROBLEDO, S. M.^a. (1891). La jornada legal de ocho horas y la educación del obrero, *La Escuela Moderna*, pp. 321 y ss. y 401 y ss.

³ FIGUEIRA, J. H. (1902). La Pedagogía Froebeliana y su aplicación a la nueva escuela, *La Escuela Moderna*, p. 161.

⁴ Este tema fue tratado desde una perspectiva más amplia por BEAS MIRANDA, M. (1994). La educación popular en la revista *La Escuela Moderna*, y MONTES MORENO, S. (1994). La educación popular en *La Escuela Moderna (1891-1934): Estructura preliminar de contenidos*. Ambas comunicaciones presentadas en el *VIII Coloquio de Historia de la Educación. La Educación Popular*, Universidad de la Laguna, 1994 (en prensa).

⁵ Véase BEAS MIRANDA, M. (1994). La Educación Popular en la revista *La Escuela Moderna*, *op. cit.*

relacionados con problemas sociales⁶, enseñanza profesional, educación de la mujer⁷, actividades complementarias⁸ o determinadas atenciones que corresponderían a la educación primaria⁹.

La Educación Popular por antonomasia, según se desprende de los artículos analizados, es la que se imparte en los centros de Enseñanza Primaria hasta el punto de identificarlas: «primera enseñanza ó educación popular»¹⁰ Allí es donde se populariza la instrucción educativa generalizando la enseñanza. Ésta, pese a ser considerada como «la regeneración de la patria, el ángel salvador del país, la base de su grandeza»¹¹, no llegó a implantarse de una forma eficaz hasta principios de siglo en España.

Rafael M.⁸ de Labra afirmaba que la Enseñanza Primaria ha sido, hasta hace poco, el problema pedagógico de nuestro país: «La enseñanza primaria es la fundamental de la sociedad, el supuesto necesario de la vida común contemporánea, la condición primera de la moderna vida política, y en ella tienen casi igual valor la parte instructiva y la que se llama genéricamente educación»¹².

Pese a ello, Labra denunciaba que de los casi diecisiete millones setecientos mil habitantes que poblaban España en 1901, casi doce millones no sabían ni leer ni escribir. El tema del analfabetismo se mantiene a lo largo de la revista evidenciando la deplorable situación que en este sentido atravesaba nuestro país. El primer artículo aparece en 1901¹³, siendo en 1913 cuando con mayor insistencia se plantea¹⁴. La situación no parece solucionarse con el paso de los años. En 1929 sigue siendo una cuestión de preocupación¹⁵. Además de España, la revista nos informa de cómo evoluciona el analfabetismo en otros países¹⁶.

⁶ GARCÍA ESPADA, A. (1892). Los problemas sociales y la educación, *La Escuela Moderna*, II, pp. 173 y ss.

⁷ GARCÍA DEL REAL, M. (1906). Conferencia a sus discípulas de culinaria al principiar sus clases en el Centro Ibero-Americano de Cultura Popular femenina, *La Escuela Moderna*, pp. 401 y ss.

⁸ MARTÍ ALPERA, F. (1906). Bibliotecas circulantes, *La Escuela Moderna*, pp. 597 y ss.

⁹ ALCÁNTARA GARCÍA, P. (1901). La educación social en la Escuela primaria, *La Escuela Moderna*, II, pp. 1 y ss.

¹⁰ ALCÁNTARA GARCÍA, P. (1901). En el siglo XX, *La Escuela Moderna*, I, p. 1.

¹¹ LLARENA, J. (1903). Difundamos la instrucción popular, *La Escuela Moderna*, II, p. 216.

¹² LABRA, RAFAEL M. DE (1902). Los maestros, la educación popular y el Estado, *La Escuela Moderna*, I, p. 82.

¹³ OLÓRIZ, F. (1901). El analfabetismo adquirido, *La Escuela Moderna*, I, pp. 88 y ss.

¹⁴ LOZANO PONCE DE LEÓN, E. (1913). El analfabetismo en España, *La Escuela Moderna*, pp. 461 y ss.

¹⁵ MORENO, S. (1929). Factores que mantienen el analfabetismo, *La Escuela Moderna*, pp. 466 y ss.

¹⁶ HURTEBISE, E. (1905). Analfabetismo en los Estados Unidos de Norte-América, pp. 349 y ss., La asistencia escolar y el analfabetismo en la República Oriental del Uruguay, *La Escuela Moderna*, 1921, pp. 211 y ss.

Por otro lado, se continuaba la tradición de asociar a la enseñanza cierta educación manual particularmente entre las clases más pobre «que es la más connaturalizada con la vida de sacrificio»¹⁷. Con esta tipo de enseñanza se elevaba la cultura de las masas populares, mejoraban sus costumbres y sus condiciones de vida.

«La Escuela primaria moderna ha llegado, pues, á ser un medio de transformación social. Ella trata de desenvolver todas las buenas aptitudes del niño y corregir sus malas inclinaciones, suministrándole á la vez los conocimientos y hábitos necesarios para que el hombre pueda prestar la mayor cooperación posible á sí mismo y á la sociedad»¹⁸.

La educación de adultos se plantea por primera vez en la revista es en 1897 con un artículo de José Aguilera sobre la *escuela municipal de adultos*. En dos ocasiones aparece explícitamente las *escuelas de adultas*, en 1901 y en 1910, precisamente por dos mujeres, Matilde García del Real y Concepción Gálvez Delgado, respectivamente. Otras tres mujeres presentarían el tema bajo el título *la enseñanza o la educación de adultos*, María Carbonell (1905), Concepción Saiz (1907) y la rusa Ulyanova (1921).

La condición de clases nocturnas para adultos en 1919 —por Eloy Vico— y dos veces más en 1923. Otros autores que se han ocupado del tema en la revista son H.G. Wells (1929), José Montúa (1926) y Julián Cuadra (1909).

Se escribe más sobre la educación de adultos en las dos últimas etapas de la publicación. Y en cuanto a años serían 1910 y 1923 los que destacan.

«Aunque las clases nocturnas de adultos tenían como finalidad según la legislación ampliar las enseñanzas del programa de las Escuelas Primarias y la formación de ciudadanos, en la práctica eran Escuelas de analfabetos, como en 1852 en tiempos de Gil de Zárate. Además tenían un carácter poco realista, de escasa aplicación a la vida, lo que provocaba cansancio, irregularidad y abandono por parte de los asistentes»¹⁹.

En cuanto a las lecturas populares, tendrían como fin no sólo extender y ampliar la cultura rudimentaria del pueblo, sino también que éste saliera de su indiferencia ante las manifestaciones escritas del pensamiento humano.

¹⁷ ÁLVAREZ SANTULLANO, M. (1894). La Educación Popular. Escuelas Normales, Inspecciones y Maestros. *La Escuela Moderna*, II, p. 186.

¹⁸ FIGUEIRA, J. H. (1899). La evolución de la Escuela Popular, *La Escuela Moderna*, II, p. 339.

¹⁹ IRAETA QUINTELA, R. (1978), *La Escuela Moderna de P. Alcántara 1891-1906 y sus aportaciones a la Pedagogía Española*. Memoria de Licenciatura dirigida por el profesor Julio Ruiz Berrio, pp. 164 y 165.

La lectura es considerada como básica en la educación popular postescolar. En primer lugar, porque perdura y desarrolla la educación recibida²⁰. En segundo lugar, es un medio de educación profesional.

Una de las formas de lectura existentes a principios de siglo era la «lectura pública»; esta práctica no es de extrañar si se tiene en cuenta el índice de analfabetismo. Parece ser que en 1902 se generalizó en Francia la sustitución del lector único por el de varios lectores para las escenas con personajes. «Esta lectura a varias voces, más vibrante, impresiona más al auditorio»²¹.

No cabe duda que las Universidades Populares representaron uno de los movimientos más originales, más atrevidos y también más profundamente sociales de la educación popular de principios de siglo. *La Escuela Moderna* es sin duda un ejemplo de esta preocupación; en sus páginas las *extensiones universitarias*²² son un tema que se aborda con frecuencia. Eugenio García Barbarín inaugura los escritos sobre este tema en 1898. En los primeros años del siglo es cuando más se escribe, aludiendo en concreto a la Universidad de Oviedo²³ y a la de Barcelona²⁴. Y ya en 1918 se plantea el tema desde la Normal de Madrid²⁵.

Bajo actividades complementarias²⁶ hemos seleccionado más de un centenar de artículos que abordan temáticas diversas, pero que tienen en común el tratarse de actividades que, bien, se realizan fuera de la escuela, aunque promovidas generalmente desde la escuela —como colonias y excursiones escolares—, o bien, en menor medida, actividades llevadas a cabo en la escuela aunque al margen de lo estrictamente académico —como los museos escolares—, pero que de una u otra manera *complementan* y optimizan la acción educativa de la institución

²⁰ «Terminada la misión del maestro, el libro continúa su obra. Merced al libro, el individuo es durante toda su vida el educador de sí mismo.» HERRERA, A. (1898). La lectura en la Educación Popular, *La Escuela Moderna*, I, p. 333.

²¹ BOUFFANDEAU, F., *Las obras de Educación Popular...*, p. 178.

²² Véase MONTES MORENO, S. (1998). La universidad y la formación del profesorado en *La Escuela Moderna* (1891-1934), *Actas del X Coloquio de Historia de la Educación, celebrado en Murcia del 21 al 24 de septiembre de 1998*, Sociedad Española de Historia de la Educación y Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, pp. 403-404.

²³ GARCÍA DEL REAL, M. (1902). En Oviedo. La extensión universitaria y una escuela femenina, *La Escuela Moderna*, 1902 II, pp. 304 y ss. Universidad de Oviedo. Programa de extensión universitaria, *La Escuela Moderna*, 1903 II, pp. 313 y ss.

²⁴ X (1903). La extensión universitaria en Barcelona, *La Escuela Moderna*, II, pp. 373 y ss.

²⁵ Extensión cultural en la Normal de Madrid, *La Escuela Moderna*, 1918, pp. 351 y ss.

²⁶ Véase MONTES MORENO, S.; LUENGO NAVAS, J. y LUZÓN TRUJILLO, A. (1998). Importancia de las actividades complementarias en *La Escuela Moderna*, *Actas de las VIII Jornadas LOGSE: Atención a los espacios y tiempos extraescolares*, Grupo Editorial Universitario, Granada, pp. 253-260.

escolar y sirven de conexión entre la vida y la escuela, a la vez que constituyen una vía de acercamiento a la educación popular²⁷. Dicho lo anterior, para comprender mejor la repercusión de este tipo de acciones e iniciativas hemos de contemplar, también, la incidencia de otros descriptores como educación popular, educación de adultos y lecciones de cosas, fundamentalmente. El estado deplorable en el que se encuentra la institución pedagógica no se debe sólo a la carencia de recursos materiales y económicos. Una de las principales causas de que no exista la educación pública, la enseñanza popular, está en la falta de toda actividad profesional, de toda corriente de ideas, de todo espíritu de adelanto pedagógico en los maestros. La mayoría del profesorado «lejos de trabajar por su propia elevación intelectual y para el progreso de la enseñanza, se opone a toda tentativa de mejora pedagógica... No es frecuente que los maestros nos ocupemos en cuestiones de enseñanza... de la vida de la escuela como institución educadora». Lo habitual es no preocuparse más allá de problemáticas puramente administrativas, relativas a reglamentos de provisión de escuelas, a las circunstancias de preferencia en los concursos, etc., teniendo en cuenta únicamente los intereses propios de cada uno; sin procurar enterarse de lo que se piensa y se hace en otras escuelas, de comparar los métodos y recursos que conocen y emplean los compañeros, considerando como válido sólo aquello que proviene de ellos mismos²⁸.

No se puede tratar la enseñanza primaria de una manera aislada sin recurrir a otras cuestiones que se hayan interconectadas. Hablar de enseñanza primaria es hablar de las condiciones del magisterio, de la problemática de las Normales, de la inspección, de la educación popular,... de una retahíla de variables que se entremezclan y condicionan de una manera conjunta.

Número tras número de la revista, se insiste en responsabilizar a las deficiencias de la enseñanza, a lo poco atendida que está la cultura popular y a la falta de un buen sistema de educación del atraso que en todos los órdenes sufre el país. Desde la revista se pretende movilizar a las clases dirigentes y a toda la sociedad para que se conciencien y preocupen de la situación y se unan, dejando a un lado antagonismos y diferencias, consagrándose a la regeneración por la cultura²⁹.

²⁷ Un ejemplo serían los cinco artículos que se escriben sobre las bibliotecas circulantes (1892, 1906, 1917, 1925, 1926).

²⁸ RODRÍGUEZ GARCÍA (1898). La organización corporativa del profesorado de primera enseñanza, *La Escuela Moderna*, II, p. 258-259.

²⁹ ALCÁNTARA GARCÍA, P. (1898). Llamamiento, *La Escuela Moderna*, II, 1-7 pp. ALCÁNTARA GARCÍA, P. (1898). Con motivo de nuestro llamamiento, *La Escuela Moderna*, II, pp. 401-405.

«Habremos de concretarnos a decir que es obligado trabajar mucho para difundir y mejorar toda la enseñanza, y principalmente la primaria; que hay que estudiar a fondo y sin prejuicio todos los problemas pedagógicos; que hay que provocar una gran reacción por todo el país en favor del sistema de educación nacional de que carece y tanta falta hace. *La Escuela Moderna* seguirá trabajando en el nuevo año, si cabe, con más empeño y ahínco que en los anteriores, para la consecución de esos fines, e interesar en ellos al espíritu nacional»³⁰.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Sin duda, *La Escuela Moderna* fue una plataforma desde la que se reivindicó de una manera activa y comprometida el regeneracionismo educativo. Desde sus páginas se denunciaron los males del país —ineficacia de la administración, analfabetismo, indiferencia del pueblo, escaso aprecio al trabajo, corrupción, caciquismo...— de los que no quedaba libre la educación, planteando la deplorable situación que atravesaba la educación en general, y la primaria, particularmente. Convencidos de que la educación era el medio para la regeneración de nuestro país, aspiraron a modernizar a España, a educar al pueblo, a llevar a cabo una verdadera reforma de cuanto entorpeciera esa labor *modernizadora*. Para ello, impulsó y animó las reformas ante la Administración y poderes públicos y las divulgó entre el magisterio.

En este sentido, Pedro de Alcántara García dio el primer impulso en esta dirección poniendo siempre como pilar base a *la educación popular*, defendiendo la enseñanza obligatoria, pues es «la primera cualidad que necesitan los ciudadanos para ser libres: ser instruidos».

«Todo se confía, pues, a la virtud y al poder de la Instrucción pública, de la que, por lo mismo, se espera el remedio de muchos males, la realización de no pocas esperanzas y un nuevo y más completo florecimiento de la civilización presente»³¹.

Alcántara al hablar de la Instrucción pública se refiere principalmente a la Instrucción popular o Educación primaria, que es como mejor debería llamarse, es decir, la cultura al alcance de todos los individuos objeto de la Enseñanza primaria; de ella depende, nos dice, el adelanto en las industrias, la agricultura, artes, ciencias, así como la cultura moral y política de un país; es la base de todo adelantamiento y como la savia que circu-

³⁰ ALCÁNTARA GARCÍA, P. (1899). En 1899, *La Escuela Moderna*, I, p. 3.

³¹ ALCÁNTARA GARCÍA, P. (1900). *Concepto general de la Pedagogía y doctrina fundamental de la educación*. Tomo I de *Teoría y Práctica de la Educación y Enseñanza*, 2.^a edic., Madrid: Hernando y c.^ª, p. 87.

lando por el organismo social, da fuerza y vigor a la misma vida social de los individuos y pueblos.

«Es conveniente que haya mucha enseñanza, pero importa más que la haya sea buena... Por ello, la Pedagogía tiene importancia suma y grandísima transcendencia para el progreso y la vida toda de los pueblos. Cada día que pasa es más reconocida semejante importancia, que apenas hace cuarenta años era negada...»³².

³² *Ibidem.*, p. 99.

LA IMAGEN DE LAS MUJERES A TRAVÉS DE LA ESCUELA MODERNA EN EL PRIMER TERCIO DE SIGLO

ELVIRA LUENGO GASCÓN
Universidad de Zaragoza

La Escuela Moderna comienza su publicación, mensual e ininterrumpidamente, en 1890 hasta 1934. Sus ochenta páginas mensuales reflejan el movimiento cultural de la España de entonces. Se aprecia el esfuerzo por acercar a los lectores españoles la actualidad pedagógica del país y de otras partes del mundo.

En este trabajo queremos reflejar las imágenes de la educación de las mujeres: la representación a través de *La Escuela Moderna* de los debates feministas y antifeministas, de la educación popular, de diferentes escuelas femeninas en el mundo: en Bélgica, en China o en España. Asimismo hemos resumido algunas experiencias de maestras en Argentina o Estados Unidos. Nos limitamos a una muestra de dos años: 1898 y 1934; de aquí hemos extraído los artículos que están escritos por mujeres destacando los temas en los que se interesan: la sociabilidad, la belleza en la educación, la higiene o las condiciones del libro escolar. De los nueve artículos que forman el total seleccionado, dos están escritos por hombres y aportan su visión en un caso acerca de la mujer y el arte y en el otro el proyecto de escuelas femeninas doméstico-agrícolas.

El método comparativo ha servido para aportar luz a la situación y mentalidad de las mujeres en su momento histórico y en relación con otras épocas, países o intelectuales contemporáneos.

1. FEMINISMO

M.^a Dolores Torres en este artículo que publica en marzo de 1898 expone claramente sus ideas antifeministas y los principios que defiende

para la buena marcha de una sociedad de fin de siglo en la que afirma «la necesidad de evitar la revolución social que nos amenaza» (185). Llama la atención de madres y maestras, educadoras directas de las jóvenes, para que se ocupen de «hacerles comprender que su estado natural es el matrimonio, que solamente en la familia pueden encontrar su felicidad, que no la busquen con la emancipación de la mujer» (185).

Expone con indignación las pretensiones feministas como no lo haría el clérigo medieval más misógino que pudiéramos encontrar:

Las señoras feministas quieren la coeducación, y, por lo tanto, que se las instruya y eduque lo mismo que al hombre, para que se basten a sí mismas; que estudien y ejerzan las carreras de leyes, medicina, farmacia y las demás propias y exclusivas del sexo fuerte; quieren figurar en las Cortes, cátedras y oficinas; en una palabra, desempeñar todos los cargos y profesiones del sexo contrario. ¿Qué papel reservarán para el hombre? (181-182).

Ya continuación sentencia el tipo de mujer que propone para el futuro, una mujer diríamos nosotros del pasado:

Nosotras queremos a la mujer en la familia, pero con la ilustración necesaria para que pueda cumplir sus deberes; así es que deseamos para ella más educación que instrucción, más corazón que cabeza; queremos ponerla en condiciones de que sea el encanto de los suyos, labrando la felicidad de todos los que tengan la suerte de rodearla en el hogar doméstico, que es donde debe brillar por sus virtudes y buenas cualidades, no haciendo la competencia al hombre (182).

El peligro tan temible no es ni más ni menos que la coeducación con la que «vendría la igualdad de caracteres en los dos sexos; esto es lo que queremos evitar» (185) afirma convencida la autora. El modelo de vida en familia que alienta su ideología se concreta en mantener una serie de oposiciones tópicas: «que a la dureza del hombre, se oponga la dulzura de la mujer; a la ira del primero, la paciencia de la segunda; en fin, que por cada vicio del uno, resplandezca una virtud de la otra».

La autora reconoce que con la coeducación «la inteligencia de la mujer llegaría a la altura de la del hombre» (182). Además ella misma aporta datos científicos que demuestran la no existencia de una inferioridad intelectual de las mujeres.

La coeducación representaría la igualdad, el acceso a otras esferas de poder. Sorprendentemente es una mujer, la que se lo niega a todo su género. «Desarrollar el sentimiento, no la razón» propone la autora para educar a las mujeres y librarlas de los peligros que encierran las ideas feministas. Peligros sobre todo que se derivan de «la libertad concedida a las jóvenes pertenecientes a la clase del pueblo» (184). Estas sólo necesitan instrucción para cuidar y educar a sus hijos, conocimientos útiles. Habla de cumplir los deberes que la Providencia les ha señalado. Conseguir la dignidad y honradez por este camino.

Estos planteamientos no se alejan en absoluto de los que en el siglo XVII proponían los dramaturgos, al servicio de la monarquía, en las comedias que se representaban para el pueblo, aleccionadoras y propagandísticas de la misma moral que aquí se refleja. Pongamos por ejemplo el caso de la comedia barroca *El Vergonzoso en Palacio* de Tirso de Molina —fray Gabriel Téllez— perteneciente a la Orden de la Merced. Bajo el disfraz de la comedia, el engaño, el juego y la risa, fray Gabriel Téllez, en la citada comedia, mantiene las mismas ideas que la autora de este artículo, M.^a Dolores Torres en marzo de 1898. El sermón de Tirso en la comedia impide que sus mujeres protagonistas se liberen de la voluntad del padre, deben ser esposas de maridos convenientes a su categoría social; Magdalena y Serafina hermanas e hijas del Duque no podrán permanecer solteras, están obligadas a mantener la honra y la dignidad que proporciona el matrimonio y el sometimiento a la voluntad del marido, del hermano, del padre y del rey.

El ejemplo de *El Vergonzoso en Palacio* es un reflejo literario de la sociedad del Siglo de Oro español lleno de contrastes y paradojas. En el final del siglo XIX sigue ese debate entre movimientos feministas y grupos de mujeres que se oponen y se inclinan por el mantenimiento de unas estructuras sociales patriarcales y desiguales. En contra de las mujeres solteras, se dice en boca de Guillermo Ferrero: «Pero esas no son mujeres; forman un tercer sexo» (184). Se refiere a las *solteras*, éstas son despreciadas porque eso supone romper con la familia, con la dedicación a los hijos. Son egoístas y constituyen la ruptura con la estabilidad social. Señala la autora del artículo que «si estas mujeres ejercen una profesión, sólo piensan en trabajar mucho y bien; no las preocupa la familia [...] tienen probabilidades de vencer al hombre dadas sus excepcionales circunstancias» (185).

En esta mentalidad asoma el miedo, si se insiste en evitar estos peligros es porque el movimiento feminista era importante. Por eso el control de la educación es fundamental. Para mantener un sistema de poderes en el que las mujeres no participen será necesario que la educación se dirija a mantenerlas en casa como excelentes hijas, madres y esposas.

Como siglos atrás se hiciera con las ideas renovadoras europeas, había que cerrar fronteras a la cultura. Ahora se trata de que «el feminismo no traspase nuestras fronteras». Pero sí las autorizadas palabras de Mme. Daudet que condena las reivindicaciones feministas y que la autora del artículo las transcribe aquí para concluir su alegato a la mujer sumisa tradicional y doméstica y con las que terminamos la exposición de esta visión antifeminista en 1898:

[...] la independencia de ideas, adopción de carreras liberales, usurpación e intrusión como abogados en los tribunales, como médicos en los hospitales, donde ya representan á la mujer las blancas tocas de las Hermanas de la Caridad me parece pura y simplemente fantasías y ambiciones de corazones femeniles inactivos, de mujeres sin hogar y sin hijos. (186)

2. UNA ESCUELA DE SEÑORITAS EN CHINA

El 24 de diciembre de 1897 se funda una escuela de señoritas en China. «Como se ve esto no es otra cosa que la educación de la mujer por la mujer misma en toda su integridad» señala María Baertschi. Es un internado de pago, sólo se reciben niñas de buenas familias, las de clases inferiores no son admitidas. Pueden inscribirse un total de cuarenta alumnas de ocho a quince años. Incluyen a niñas chinas, «tengan o no el pie normal, pero invitándolas, desde que entran en la escuela, a renunciar a esa práctica bárbara y a desligar sus pies [...]». La escuela rehuye toda complicidad en esta bárbara costumbre» (258).

La enseñanza en la escuela se da mitad en chino y mitad en lengua extranjera. El programa comprende: Lectura, Gramática, Inglés, Historia, Geografía, Filosofía y las Artes Industriales. Además se da también Matemáticas, Derecho, Medicina, Cirugía y Pedagogía como cursos optativos. Como conocimientos útiles a las mujeres se darán también —señala la autora del artículo— cursos de Pintura, Dibujo y Tejido dados por artistas chinos y extranjeros. Una vez superados los exámenes, la escuela expedirá los diplomas de enseñanza y los títulos de Doctor en Medicina y de Abogado.

Esta escuela de mujeres en China es tan nueva, tan atrevida y tan liberal que no puede pensarse —añade María Baertschi— en reclamar ni protestar, en nombre de la libertad de conciencia, contra el carácter dogmático que continúa dando a la enseñanza ese culto de Confucio colocado en su base. Sin embargo, en el número del 4 de enero de 1898 en los *North China Daily News* se publica una carta de dos señoras chinas que en un principio aceptaron el cargo de profesoras, una de chino y otra de lenguas extranjeras, en la susodicha escuela y ahora se excusan de entrar en funciones a causa de la falta de libertad religiosa. La respuesta admirable de estas dos profesoras chinas insiste en que «la veneración al mejor de los seres humanos, es dañosa cuando tiende a crear un ídolo y mantiene fijas en la tierra las miradas de los fieles» (260). Por esta razón y a pesar de la idea tan progresista del proyecto de esta escuela femenina rechazan esta base religiosa: «nosotras no pensamos que tal sea el sentimiento que ha de hacer fecunda, ni siquiera sana, la educación femenina...» Se oponen a un progreso mediatizado y luchan por la libertad sin condiciones serviles para las mujeres chinas, en 1898.

3. HIGIENE Y DEMOGRAFÍA

María Carbonell, la autora del artículo, hace referencia a la preparación teórica de profesionales de la salud y de la higiene, pero también a la falta de higiene práctica en este país. En este Congreso Internacional, se

trató de las causas que producen la mortalidad de los niños, de la miopía, de la situación de las escuelas y de las condiciones tipográficas de los textos. Se insistió en las ventajas de las colonias de vacaciones desde el punto de vista de la higiene y de la socialización.

La participación de la mujer en este Congreso, es casi nula. Se indica que «se solicitó el apoyo y concurso de la mujer, brindándose con un entusiasmo que la honra, la señorita la Rigada» (341). Además de este caso excepcional, se suma el de la autora que escribe estas líneas y las mujeres valencianas como *cooperadoras* de los señores doctores.

Es esta la única sección en donde la mujer ha tomado muy oportunamente parte en los debates, dejando de ser elemento pasivo (exceptuando la sección tercera, donde la ilustrada doctora en Medicina, Concepción Alexandre, leyó una utilísima y bien escrita Memoria que mereció los elogios de la prensa y de los médicos allí congregados) (342).

M.^a Carbonell acaba su artículo recordando la situación de destrucción impuesta por la guerra y la conveniencia de reanudar la aplicación de los preceptos de salud e higiene recomendados en el IX Congreso de Higiene y Demografía.

4. CONDICIONES HIGIÉNICAS DEL LIBRO

Mercedes Tella, presentó una comunicación en el Congreso citado anteriormente. La profesora se preocupa por las consecuencias negativas que la mala impresión de los libros tiene en la salud infantil. Analiza, con rigor científico, las lesiones físicas y traumas que se derivan de los libros que no cumplen las condiciones óptimas.

Basándose en *L'Hygiène à l'école* de Collineau, M. Tella estudia el fenómeno del *surmenage* mental o ruina del cerebro, originado por una actividad excesiva que lleva al agotamiento. Un ejercicio mental progresivo y moderado puede llegar al perfeccionamiento y a reformar a aquellos niños llamados incorregibles. Presentar al niño un trabajo para el que no está preparado puede resultarle un obstáculo invencible, es conveniente llevarlo progresivamente hacia la superación moderada. Ésta es la tesis que sostuvo con éxito el doctor Tolosa Latour en el congreso Internacional de Protección a la infancia celebrado en Amberes el año 1890 y a la que se suscribe M. Tella.

Las deficiencias del libro internas y externas llevan al *surmenage mental*, a la falta de interés en la lectura, a la fatiga de la inteligencia infantil y a la tortura del cerebro del niño. Los libros deben estar impresos respondiendo a unas reglas de higiene: con caracteres no gastados, con papel que no sea transparente, los tipos deben mantener un tamaño que no obligue al niño a mirar muy de cerca. Debe suprimirse en los libros manuscritos la letra excesivamente inclinada. Deben estar impresos en papel ligeramente

amarillento y no satinado. Finalmente, Mercedes Tella recomienda en cuanto al contenido del libro destinado al niño, que debe escapar de la rutina, ser ameno, con claridad, orden y persuasión y graduado al desarrollo mental de los niños a que se destine. Además «se desecharán como peligrosos aquellos libros cuyo contenido pueda producir obsesiones u otros trastornos cerebrales» (354).

5. ASISTENCIA ESCOLAR

María Sánchez Arbós, Directora del Grupo escolar «Francisco Giner» de Madrid, en enero de 1934 llama la atención sobre el problema de la asistencia escolar. Fundamentalmente trata de la no asistencia de niños mayores a la escuela y de la falta de puntualidad. Analiza las causas que concurren en estas familias de clases trabajadoras. Necesitan emplear a los hijos mayores para cuidar a los pequeños, con lo cual faltan o llegan tarde a las clases y son rechazados por no llegar puntuales. M. Sánchez denuncia la dureza de este método que deja al niño que permanezca en la calle o en casas que carecen de condiciones mínimas. Propone albergar en las escuelas a los más pequeños, que de todas maneras estarán mejor que en sus casas cuando los padres están trabajando y los hermanos mayores podrán asistir con regularidad a la escuela, sin ausencias o retrasos.

En definitiva la directora de esta escuela propone mejorar la educación popular y apoyar, primero al niño pequeño de menos de tres años a través de la escuela, y segundo a las madres que no pueden cuidar a sus hijos porque tienen que salir a trabajar, liberando a los hermanos del cuidado de los pequeños. Sólo se trata de una solución parcial porque la verdadera sería la creación de escuelas maternas como analizamos más adelante.

6. AMOR AL LIBRO

Mercedes D'Abbondio publicaba en *Revista Americana* de Buenos Aires un artículo sobre «La Enseñanza Primaria y el Amor al libro» que *La Escuela Moderna* en enero de 1934 da a conocer en España.

«La lectura es el fundamento indiscutible del progreso, de la cultura y de la íntima felicidad» (5), afirma la autora. Se queja de que se lee poco, pero prescinde de los tópicos y con espíritu progresista apunta como procedimiento a seguir, mirar hacia el futuro y aprovechar lo positivo de cada alumno.

Desmiente la influencia negativa que pueda ejercer el deporte en los chicos o el cine en las chicas, mostrando la experiencia contraria, es decir, cómo chicos y chicas obtienen buen rendimiento escolar practicando

deportes que mantienen la agilidad del cuerpo junto a una inteligencia bien desarrollada. El cine, por su parte contribuye a instruir y motivar a los alumnos con documentos científicos que constituyen una de las diversiones predilectas. Baza su experiencia en la Escuela argentina:

Los clásicos cuentos fantásticos, las novelas de Julio Verne o de Salgari, libros favoritos de los pequeños lectores hace diez o quince años, ya raramente encuentran admiradores.

Observo en la generalidad de los alumnos, desde tiempo atrás, una manifiesta repugnancia hacia las obras de argumento irreal; tampoco gustan de las que pecan por exceso de verbo y escasez de pensamiento (9).

Comparte las apreciaciones de sus alumnos. En su entusiasmo por despertar el amor a la lectura en los niños, nos relata con minuciosos detalles, cómo lleva a cabo año tras año la construcción de una biblioteca del aula entre los propios niños y con libros que cada uno trae de sus casas para intercambiarlos.

El interés de los niños argentinos se decanta por «las obras que desarrollan temas reales; las anecdóticas y biográficas en primer término, las narraciones de viajes, las que presentan niños como protagonistas, las que les proporcionan tiernas emociones» (12).

Señala el atractivo que ejercen las biografías de hombres ilustres en los niños, leyéndolas como una novela. Realmente en esta época, en Europa, la biografía cobra un auge importante. En España las biografías noveladas se multiplican; como labor divulgativa José Ortega y Gasset y su grupo contribuyen a tal empresa a través de la colección *Nova-Novorum*. A Argentina llegan también, estas biografías, importadas de Europa. La autora conoce bien el panorama de la moda de la biografía moderna:

«Presentar al mismo tiempo la vida pública y la privada, la vida activa y la iniciativa de un hombre importante, en su invariable coincidencia, sin tomar jamás una de ellas por más importante que la otra, es el secreto de la moderna biografía», así se expresa Emil Lúdwig, maestro en este género de obras (13).

Los escritores argentinos no escriben biografías de las grandes figuras americanas. Sin embargo, señala las adaptaciones realizadas por María de la Luz Morales, en la colección Araluce, para escolares. Como biografías de mujeres presenta la de *María Antonieta*, *Isabel la Católica* y *Teresa de Jesús*. En España fueron muy difundidas estas mismas. Benjamín Jarnés (1888-1949) leyó la de Stefan Zweig, *María Antonieta*, y escribió la de *Isabel la Católica* y *Teresa de Jesús*. Jarnés, autor aragonés, dedicó gran parte de su obra al género biográfico. Rosa Chacel también participó de la empresa orteguiana y colaboró en el género como novelista de vanguardia, en el grupo de los que fueron llamados «novelistas deshumanizados».

Finalmente la autora del artículo pone de relieve la celebración de la «Fiesta del Libro» tan inteligentemente instituida por la «Biblioteca del

Consejo Nacional de Mujeres». Expone la participación de sus alumnas de sexto grado para defender el libro y el despliegue de actividades que estas chicas llevaron a cabo para conseguir con éxito su propósito.

No es preciso destacar lo que aparece siempre formando una inseparable pareja: la educación popular junto a la educación de las mujeres. Observamos que aparecen, en general, muy unidas.

7. LA ESCUELA MATERNAL

La Escuela Moderna publica en 1934 el artículo que acabamos de comentar sobre la escuela argentina y las experiencias en la enseñanza primaria incidiendo en el fomento de la lectura infantil y desarrollando las preferencias de la lecturas de los niños argentinos. En mayo de este mismo año se da a conocer un estudio de la Escuela Maternal en los Estados Unidos editado por la Oficina Federal de Educación de los EE.UU. Se ocupa de este estudio Mary Dabney.

Analiza todos los aspectos que conlleva la educación maternal hasta que el niño llega a la edad escolar. «Dedica especial atención al desarrollo mental, social y emotivo, inclusive la formación de hábitos y normas de conducta deseables; así como a la alimentación del niño y a los cuidados médicos profilácticos y correctivos» (202). Insiste en la importancia de la participación de los padres y en la ayuda que la escuela les proporciona para orientar cada aspecto del desarrollo de sus hijos.

El horario de la escuela maternal en Estados Unidos viene a comenzar a las ocho y media de la mañana, hasta las tres de la tarde. A esta hora ya han comido, dormido la siesta, merendado y regresan a sus hogares.

La interrelación de los padres con los maestros es elevada en estas escuelas. Las maestras visitan los hogares, los padres asisten a conferencias en la escuela y observan a sus hijos en el ambiente escolar. Mary Dabney destaca la eficacia de este método que ya ha sido demostrada en Alemania. En estos programas de las escuelas maternas se desarrollan las asociaciones de padres y maestras favoreciendo el ambiente familiar y comunal.

Recordamos ahora, el artículo de María Sánchez, «La asistencia escolar» expuesto anteriormente. En este mismo año, 1934, señalaba las deficiencias de la escolarización en España:

Desdichadamente, la situación social de nuestras clases trabajadoras no es tan independiente que pueda prescindir de la ayuda de sus hijos aún desde pequeños, y es muy corriente que marquen una asistencia irregular los niños de diez a doce años por el mero hecho de tener que cuidar de sus hermanos pequeños cuando la madre tiene que salir o simplemente cuando no puede cuidar a todos (1).

La Directora de este centro de Madrid propone una medida de caridad, recoger a los niños pequeños para que no estén en la calle, aprovechando horarios libres de las maestras. En cambio las escuelas americanas proponen un proyecto que por aquellos años estaba ya en funcionamiento.

Concluimos este estudio comparativo enumerando los objetivos de la escuela maternal americana: dominio de los movimientos y las sensaciones, adaptación social, desarrollo de los instintos espontáneos y desarrollo físico. «Para llevar a cabo estos fines se indica como esencial que se armonicen los métodos de orientación de la escuela y del hogar» (213).

8. LAS MUJERES Y EL ARTE

En la Exposición Nacional de Bellas Artes de 1934 destacó la participación femenina. Juan de la Encina comenta el acontecimiento sirviéndose del recurso del diálogo, tan antiguo en la literatura escrita como útil para reflejar posiciones enfrentadas¹. El diálogo permite la representación de una realidad social que responde tanto al punto de vista misógino como al que refleja una mentalidad progresista, moderna y de igualdad de sexos. En este contrapunteo, breve pero revelador, se advierte la polémica candente en la época entre los intelectuales acerca del arte, aquí se añade además, al valor sustantivo del arte, el valor calificativo de femenino; sobre este apreciativo diferenciador, sobre el arte femenino o varonil, disputan los dos hombres que J. de la Encina utiliza como vehículo de expresión.

Pero veamos con sus palabras los ecos de ambas mentalidades (llamaremos A y B a los dos interlocutores para facilitar su lectura).

A.— Empleas el término femenino en sentido peyorativo, y no me parece bien. Porque lo femenino en arte posee altos valores. ¿No representa real y verdaderamente los valores de la sensibilidad exquisita, alquitarada, reducida, por decirlo así, a la percepción de lo que pesa y pasa?... El arte chino y japonés y el hindú, no son ejemplos de esto?

B.— No, son ejemplos de feminidad, en el sentido en que yo empleo el vocablo. Hay mucho de femenino en esos grandes artes —todo gran arte rinde tributo a la feminidad, porque sin ella no hay gran arte posible—; pero no te olvides de que esos exquisitos valores femeninos se hallan sometidos enérgicamente a la disciplina de la fuerza viril sobre la cual todo arte que merezca este nombre reposa. Hay, en efecto, en la historia universal del arte ricas zonas de pura feminidad; pero observa que en la jerarquía de los valores distan mucho de ocupar los lugares preeminentes. Buena parte del arte helenístico se halla en este caso. Arte exquisito,

¹ Recordemos los diálogos de Platón, los diálogos medievales, los renacentistas y su continuación en la literatura que constituyen una tradición en la historia literaria.

indudablemente. Pero ¿cómo compararlo con el gran arte heleno? En el uno, el centauro poderoso galopa fuerte y nervioso, con la preciosa presa femenina sobre el lomo; en el otro, la fémima hace remilgos dengues y mohines deliciosos al espejo. La fémima no es ya el solaz del guerrero, como decía Nietzsche, sino una variedad de los estupefacientes que lo debilitan y anulan (276-277).

Ambos debaten en términos generales, pero vuelven al tema concreto que daba título al artículo, es decir, «*Las mujeres en la Exposición Nacional de Bellas Artes*»

A.— Pero el caso es, [...] que, si no fuera por las firmas, difícilmente se podría distinguir entre los expositores quiénes de ellos gastan faldas.

B.— La mujer se viriliza... ¿Y el hombre?... Ya lo ves... Se afemina como artista. Estas expositoras [...] dan lecciones de atrevimiento artístico a sus compañeros de Exposición. [...] Estas mujeres parece que tienen conceptos más precisos y más altos de la pintura que la mayoría de nuestros artistas varones. (p. 277)

El diálogo refleja una parte del pensamiento que en la época encontramos acerca del arte y de la mujer como participante, unas veces más y otras menos, en la vida cultural². Bajo la mirada del autor del artículo — Juan de la Encina— sin espacio para más comentarios, reproducimos sus palabras como conclusión:

A.— En fin, debemos confesarlo, mal que nos pese a los que no sentimos exceso de simpatía por eso que llaman feminismo: ni más ni menos que en la Universidad y en las profesiones liberales estas mujeres artistas (citemos también como caso de gracia femenina a Margarita Fráu) hacen su papel con discreción y talento (277).

9. ESCUELAS DOMÉSTICO-AGRÍCOLAS PARA MUJERES

Bajo el título de «Cuestiones de enseñanza doméstico-agrícola» se aborda un tema político importante: el problema del éxodo rural, el abandono del campo en los proyectos de los Gobiernos y la falta de políticas educativas en el medio rural. Además, entra de lleno en el tema que nos ocupa, la educación de las mujeres; las niñas son las protagonistas en estas escuelas.

² Fue publicado en *El Sol* (1917-1936). «Se acusaba a *El Sol* de servir exclusivamente los intereses de Ortega y la casta intelectual...» en *Teoría y mercado de la novela en España: del 98 a la República* (122). José Ortega y Gasset en 1925 publica *La deshumanización del arte*. Señala que la historia se mueve según grandes ritmos biológicos y afirma que:

«El cariz que en todos los órdenes va tomando la existencia europea anuncia un tiempo de varonía y juventud. La mujer y el viejo tienen que ceder durante un período el gobierno de la vida a los muchachos, y no es extraño que el mundo parezca ir perdiendo formalidad» (*Ibid.*: 90).

El Comité de enseñanza agrícola lo preside en 1934 José Sánchez Anido y plantea el problema de la educación rural española sentando las bases en la tradición y en los valores familiares, en «una vida de asociación de tipo patriarcal». Aunque parece en su inicio recordarnos aquellas proclamas de los monarcas del siglo XVI y XVII español de «menosprecio de corte y alabanza de aldea», encontraremos ideas renovadoras a pesar del lastre de conservadurismo.

«Puede decirse que el problema rural es problema de dignidad humana y de educación» (512) apunta el autor.

No hay para ello más camino que buscar en el campo su más firme baluarte, que es la familia labradora, impregnarla de educación y cultura, y preparar a ese fin a la mujer que es el alma del hogar para su triple función de madre educadora, ama de casa y codirectora de la granja (512).

Anima a los Gobiernos a invertir en la educación de las mujeres campesinas por razones absolutamente de beneficio económico, además de obtener, claro, una formación profesional superior:

El número de mujeres dedicadas a las faenas del campo es mayor que el de los hombres empleados en cualesquiera otras profesiones, y el rendimiento de la producción lechera que ellas procuran es el más fuerte sostén de la economía nacional. Piénsese en la gravísima injusticia que se comete privando de educación y cultura a millones de mujeres que contribuyen más que nadie a la riqueza española (514).

La formación de la escuela rural favorecerá la

«iniciación» de las niñas en las funciones caseras y en la función agropecuaria, y que se aplique la Aritmética, Geometría, la Química, la Higiene, la Contabilidad en todas las materias escolares que sea posible, a los problemas de la vida corriente en la localidad, y especialmente al orden doméstico-agrícola. La escuela rural femenina debe desarrollar en las niñas un alto sentido familiar y campesino (515).

Estas escuelas profesionales doméstico-agrícolas para niñas están basadas en el modelo de enseñanza belga que comprende tres niveles. Un primer grado de enseñanza profesional agrícola; un grado medio, éste abarca estudios que capacitan a las alumnas para regir una granja y gobernar una casa; en tercer lugar aparecen los organismos de enseñanza superior. El modelo superior belga —el Instituto Superior Normal de Economía Doméstico-Agrícola, de Lacken, cerca de Bruselas— se desarrolla en régimen de internado y los estudios duran seis semestres. El autor reitera encarecidamente imitar en España el modelo belga:

Es modelo por los cultivos, mejora del ganado, servicios de la granja y material didáctico y de laboratorio [...]. Todas [las alumnas] sin distinción, cosen, lavan, planchan, limpian el suelo, hacen la colada, cuidan del ganado. La enseñanza es teórico-práctica, y a los ejercicios prácticos se consagra doble tiempo que a la teoría (518).

No dudamos de la necesidad que España pudiera tener de profesionales agrícolas y del beneficio económico que esto conllevaría. Sin embargo no es sólo tal profesionalización lo que se proyecta para estas escuelas femeninas, «se propone este régimen escolar formar madres modelo, perfectas amas de casa y directoras de grandes granjas y de obras; es decir, crear un elevado espíritu familiar, rural y social (518).

Mientras se propone despertar «en las maestras y en las señoras de las principales clases agrarias un sentimiento de amor al campo», no ocurre lo mismo con los señores, que para ellos sigue una política muy diferente, discriminatoria y ostentando su histórico poder: «Fortalézcanse por otra parte, en las enseñanzas superiores los hábitos pedagógicos en los ingenieros agrónomos para la labor de propaganda que les corresponde» señala el presidente del Comité agrícola.

10. CONCLUSIÓN

Estas escuelas, pues, sí aseguran el progreso de la vida rural, lo que no aseguran es el progreso de la vida de las mujeres en el mundo rural sino que las someten todavía más a la tierra, al mundo cerrado de la naturaleza, de la procreación y del hombre. Tres años de internado para aprender a ser madre, esposa, planchar, lavar y coser suponen un programa de estudios desproporcionado para tales asignaturas. Comparemos estos objetivos señalados por José Sánchez con los que proponían en la escuela de señoritas en China las mujeres que la dirigían en 1897. Comparemos también esta escuela china fundada hace cien años con las *nuestras* de hoy.

M.^a Dolores Torres, antifeminista, en 1898 describe un ideal de mujer, instruida sí, pero recluida en el hogar, esposa y madre sin competir con el varón. De otra manera, profesionalizando las tareas agrícolas —un logro para la economía española— en 1934, J. Sánchez propugna como máximos valores personales para las mujeres, las escuelas domésticas. El mismo arquetipo de mujer que veíamos en el primer artículo comentado se repite al cabo de 36 años en el último volumen y último artículo que hemos seleccionado de *La Escuela Moderna*. Coinciden ambos autores al elevar estos modelos femeninos a valores nacionales de progreso.

A pesar de estas dos posturas extremas y coincidentes con las que iniciábamos 1898 y acabamos 1934, *La Escuela Moderna* presenta imágenes de las mujeres a través de sus escritos que verdaderamente destacan por su modernidad y actualidad en sus planteamientos pedagógicos.

Las preocupaciones de las mujeres dedicadas a la educación van dirigidas a favorecer las condiciones de la infancia desde aspectos de la sociabilidad, la estética, la higiene, la educación de la belleza, las condiciones del libro escolar y el fomento de la lectura, la atención a las escuelas maternas-

les mejorando la calidad de vida de los niños pequeños, de sus hermanos y de las madres.

Mujeres educadoras en relación con la infancia y mujeres escritoras y artistas caminan hacia la emancipación en los casos más afortunados. En otros, siguen dependiendo de un mundo que no les proporciona la coeducación, sabiendo que ésta sería la vía de acceso a la cultura de la igualdad.

REFERENCIAS

- BAERTSCHI, M. (1898). Una escuela superior de señoritas en China. *La Escuela Moderna*, abril, 257-261.
- CARBONELL SÁNCHEZ, M. (1898). Sociabilidad. *La Escuela Moderna*, marzo, 174-177.
- (1898). El IX Congreso Internacional de Higiene y Demografía. *La Escuela Moderna*, mayo, 338-343.
- D'ABBONDIO, M. (1934). La Enseñanza primaria y el amor al libro. *La Escuela Moderna*, enero, 5-16.
- DABNEY DAVIS, M. (1934). La Escuela Maternal en los Estados Unidos. *La Escuela Moderna*, mayo, 202-213.
- DE LA ENCINA, J. (1934). Las mujeres en la Exposición de Bellas Artes. *La Escuela Moderna*, junio, 275-277.
- FERNÁNDEZ CIFUENTES, L. (1982). *Teoría y mercado de la novela en España del 98 a la República*. Madrid: Gredos.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1987). *La deshumanización del arte*. (2.^a ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- SÁNCHEZ ANIDO, J. (1934). Cuestiones de enseñanza doméstico-agrícola. *La Escuela Moderna*, noviembre, 510-519.
- SÁNCHEZ ARBÓS, M. (1934). La asistencia escolar. *La Escuela Moderna*, enero, 1-4.
- TELLA Y COMAS, M. (1898). Condiciones higiénicas del libro durante el período escolar. *La Escuela Moderna*, 350-354.
- TIRSO DE MOLINA. (1989). *El Vergonzoso en palacio*. Madrid: Clásicos Castalia.
- TORRES NAFRÍA, D. (1898). El Feminismo. *La Escuela Moderna*, marzo, 178-187.
- YÓN LAMPÉRIERE, A. M. (1898). La impresión de la belleza en la educación. *Escuela Moderna*, marzo, 254-256.

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y LUCHA CONTRA LA MORTALIDAD INFANTIL: LA GOTA DE LECHE DE MAHÓN (1904-1913)*

BERNAT SUREDA GARCÍA
Universitat de les Illes Balears

Uno de los tópicos que encontramos en el discurso regeneracionista es el que relaciona los altos índices de mortalidad infantil existentes en la España de finales de siglo XIX y principios del XX con la falta de cultura. A la hora de abordar el problema de la mortalidad infantil y de proponer soluciones durante el período de tránsito entre los dos siglos confluyen enfoques diversos que coincidirán en defender que además de la mejora de las condiciones sanitarias era imprescindible incrementar la formación higiénica de las madres. Esta conclusión se fundamenta especialmente en dos corrientes de opinión desarrolladas a lo largo del siglo XIX y que habían mantenido a lo largo de su conformación importantes relaciones: el higienismo y el regeneracionismo pedagógico y educativo. Como ha señalado J. Bernabeu, analizando la relación entre higienismo y pensamiento demográfico, y a partir de estudios recientes sobre la configuración del pensamiento higienista español, el desarrollo del pensamiento higienista en la segunda mitad del siglo XIX supuso la construcción de un aparato doctrinal que superó el estricto ámbito de la ciencia y se convirtió en un instrumento para fundamentar la actuación en los más diversos espacios de la vida pública y privada. El higienismo será uno de los fundamentos del programa de regeneración social que se planteará a finales del XIX y su influencia despertará el interés hacia temas directamente relacionados con la demografía como el control de la mortalidad, eugenesia, higiene

* Este trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto de investigación PB. 96-206, financiado por la DIGICYT («Factores médicos, higiénicos y educativos en el descenso de la mortalidad infantil en Baleares»).

de la maternidad y del matrimonio, etc. (Bernabeu Mestre, s.d., p. 2-3). Por otra parte el reformismo pedagógico, en su doble vertiente paidológica y de reformismo educativo, destacará la importancia de mejorar las condiciones de vida de los niños y de contribuir a su desarrollo desde el nacimiento, atraerá la atención hacia las madres como primeras educadoras de sus hijos e insistirá en que muchos de los males que se padecen se deben a la falta de cultura e instrucción de la población. Las relaciones entre higienismo y pensamiento pedagógico renovador en España fueron importantes desde los orígenes del pensamiento educativo liberal como han señalado autores como: Canes Garrido (1992); Benso Calvo, Pereira Domínguez (1992), Oliver Jaume (1992). Debe recordarse la preocupación higienista y la atención a las cuestiones relacionadas con el desarrollo físico que encontramos en Pablo Montesino y que de forma tan importante influyeron en la primera legislación educativa liberal¹. El interés por mejorar la salud y las condiciones de vida de los niños formó parte del discurso reformador de los hombres de la Institución Libre de Enseñanza y se traduce en reclamar mejoras higiénicas en los locales de las escuelas y también en el interés por el ejercicio físico, las excursiones, las colonias escolares, etc. Un interés que se acentuó aún más desde la pedagogía, a principios de siglo, con la difusión de las ideas de la Escuela Nueva y la publicación de obras como la famosa de Ellen Key *El Siglo de los Niños* que se traduce en España ya en 1906. (Fernández Soria; Mayordomo Pérez, 1984, p. 195). La consolidación durante las últimas décadas del siglo XIX del concepto de la infancia como una etapa claramente diferenciada del adulto y que condicionaba el desarrollo intelectual, físico y moral posterior contribuyó tanto a la configuración de nuevos planteamientos educativos como a la difusión de los conocimientos de pediatría y puericultura (Rodríguez Ocaña, 1996).

Al mismo tiempo los proyectos regeneracionistas planteaban la necesidad imperiosa de corregir las graves deficiencias formativas de la población española. La lucha contra la mortalidad infantil, la difusión de la instrucción y el desarraigo de la ignorancia y superstición, no sólo influiría genéricamente en la regeneración moral económica y social evitando las causas de la mortalidad que se sustentaban en la degradación de las costumbres, especialmente entre las clases trabajadoras, sino que actuarían directamen-

¹ El Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria elemental, de 26 de noviembre de 1838, inspirado por P. Montesino, que regía el funcionamiento de estas escuelas hasta la Ley Moyano y sobre cuyo contenido eran examinados los aspirantes a maestros y maestras, insiste en la importancia de inculcar en los niños el hábito de la limpieza, necesidad que se justifica por cuestiones sanitarias y morales: «Nadie ignora que muchas enfermedades de las que afligen al pueblo y colman su miseria, provienen de la suciedad en que por absoluta necesidad alguna vez, y frecuentemente por abandono, viven generalmente. Todos saben que la limpieza es necesaria para la salud; mas no todos conocen igualmente su influencia en el carácter moral de los individuos» (Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, p. 166).

te sobre las deficiencias higiénicas y especialmente las relacionadas con la mala alimentación que eran consideradas la causa más evitables de la muerte de los niños durante los primeros años de la vida (Bernabeu, 1994, p. 69). Como señalaba el Dr. Rafael Ulecia y Cardona, en 1903, de entre las causas de mortalidad infantil: «ninguna (...) tan palmaria y evidente, como la inobservancia por parte de las familias, de las reglas higiénicas que a la alimentación del niño se refieren» (Cohen Amselem, 1996, p. 133). Los efectos nocivos de algunas prácticas tradicionales, mantenidas por la incultura, en la alimentación de los niños de pocos meses, eran denunciados a finales de siglo por autores como V. Miró Laporta (Miró, 1899). La relación entre analfabetismo y mortalidad infantil fue puesta de manifiesto a principios de siglo por autores como Ricardo Revenga (1904) que comparó estadísticamente ambos fenómenos (López Núñez, 1992, p. 157). Otro de los autores que planteó la formación de las madres, como instrumento eficaz de lucha contra la mortalidad infantil, fue el médico Enric Alabern Sáez, creador de la Gota de Leche de Mahón al que después me referiré ampliamente. Es preciso indicar que la atención hacia el problema de la mortalidad infantil y el estudio de sus causas, que se da desde finales del siglo XIX y a principios del XX, al plantear la evitabilidad de las mismas mediante la aplicación de normas higiénicas y sanitarias elementales, contribuirá a un revisión de los esquemas tradicionales en relación a la educación de la mujer. Sin que se rompa la tradicional distribución de roles entre el hombre y la mujer, que incluso para algunos higienistas o moralistas de la época, como ha indicado E. Rodríguez Ocaña (1996, p. 168), debe verse reforzada insistiendo en relegar a la mujer exclusivamente a la función de reproducción y de cuidado de los hijos, también es cierto que por primera vez la función de madre no puede fundamentarse exclusivamente en virtudes que se consideraban naturales de la mujer y que podían desarrollarse sólo con una correcta educación moral. Situación que refuerza el argumento de aquellos sectores reformistas que reclaman mayor educación para las mujeres aunque no pongan radicalmente en cuestión que su papel fundamental sea el de la maternidad.

Para superar esta situación de incultura no era suficiente con mejorar el escaso desarrollo de la escolarización e intensificar la formación higiénica de los futuros padres, sino que era preciso emprender campañas de educación y formación para los adultos. La educación higiénica y sanitaria deja de ser exclusivamente un tema de instrucción escolar para convertirse en una cuestión de educación social.

La preocupación por incrementar la instrucción de los adultos fue el motivo que impulsó las actividades de la llamada Extensión Universitaria inspiradas en los principios de la Institución Libre de Enseñanza.

Como es sabido las actividades de Extensión Universitaria, inspiradas en actividades similares que se llevaban a cabo en otros países europeos, tuvieron en España sus orígenes en la Universidad de Oviedo a finales del XIX de la mano de un grupo de catedráticos institucionistas que organiza-

ron conferencias abiertas a la participación popular. Inspiradas en un cierto pedagogismo ingenuo y en altas dosis de fe en la cultura, la Extensión Universitaria pretendió acercar las verdades científicas a las clases trabajadoras (Guereña, 1987; Sureda, 1987).

En Cataluña, la Extensión Universitaria nació en 1902 por iniciativa del Catedrático de Medicina y Rector Rafael Rodríguez Méndez, de filiación lerruxista, que contó con el apoyo de otras instituciones de cultura popular como los ateneos obreros, especialmente los de tendencia reformista no radical. En las actividades de Extensión Universitaria de la Universidad de Barcelona participaron personalidades del mundo universitario y científico como: Andrés Martínez Vargas, médico higienista que destacará también por su interés por los temas ligados a la infancia, Carlos Calleja Borja-Tarrius, August Pi i Sunyer, Tomas Escriche, etc. A partir de su creación se llevaron a cabo actividades en Barcelona y en otras ciudades como Badalona, Sabadell, Mataró y Tarragona. La Extensión Universitaria de la Universidad de Barcelona llegó a contar con una revista propia *La cultura popular. Órgano de las Juntas de extensión universitaria de Barcelona y su Distrito Universitario*. La iniciativa recibió el apoyo del Primer Congreso Universitario Catalán que se inauguró a finales de enero de 1903. En las conclusiones del Congreso se incluyó un apartado dedicado a la Extensión Universitaria y a las Universidades Populares en cuyo punto primero se dice:

«La Universitat traçarà un pla d'extensió de ses ensenyances, que respongui plenament a les necessitats i exigències de les classes, que per llurs ocupacions o manca de mitjan, no poden disfrutar els seus beneficis (obriers, dependents de comerç, dones en general, etc.)» (Puig i Reixach, 1977, p. 66).

El 1904 se creaba en Mahón una delegación de la Extensión Universitaria del Distrito de la Universitario de Barcelona con el apoyo del Rector Rafael Rodríguez Méndez y la financiación del Ayuntamiento de aquella ciudad menorquina. Los animadores del proyecto fueron el médico y funcionario de aduanas Enric Alabern Sáez y el catedrático de Psicología, Lógica y Ética del Instituto de Mahón, José Pérez de Acevedo. Ambos supieron implicar en el proyecto de Extensión Universitaria a una minoría intelectual agrupada en torno a la *Revista de Menorca* creada el 1888 (Canut, M.^a L.; Amorós, J. L., 1989, p. 23).

Conocemos la personalidad de los iniciadores de la Extensión Universitaria menorquina por las noticias que recoge Joan Hernández Mora —hijo de Francesc Hernández Sanz otro de los impulsores del proyecto— en la lección inaugural del Ateneo de Mahón en el curso 1980-81. (Hernández Mora, 1981). Enric Alabern Sáez había cursado la carrera de medicina en Valencia e ingresado en el cuerpo pericial de aduanas. En los años finales del siglo había estado destinado en la frontera de Port-Bou donde, conociendo las experiencias de Oviedo y de las universidades populares francesas, creó en aquella ciudad catalana una delegación de la Extensión Universitaria. A principios de siglo es destinado a Menorca donde coincide con José Pérez de Acevedo que el 1903 se traslada a Menorca

como catedrático del Instituto de Mahón. Pérez de Acevedo había nacido en Cuba y ejercido de catedrático en San Juan de Puerto Rico. Durante sus años de formación en España había participado en las actividades del Ateneo de Madrid y como masón había ocupado la secretaría del Gran Oriente de España. Alabern y Pérez de Acevedo consiguieron implicar en el proyecto a otras personas de tendencias progresistas como el ya mencionado Francesc Hernández Sanz, profesor del Instituto; el médico Llorenç Pons Marquès; el veterinario Miguel Gomila Jover; el periodista Joan Mir i Mir, que en esta época era uno de los dirigentes del movimiento anarquista menorquín; el maestro Gabriel Comas i Ribas uno de los pioneros de la graduación escolar en Baleares; los farmacéuticos Pedro Gavilán Almuzara y José María Llanas Aguilamiento y el militar Josep Riera Alemany entre otros (Hernández Mora, 1981, p. 38).

Las actividades de Extensión Universitaria en Menorca se desarrollaron en los locales del Instituto de Mahón, en algunos otros centros escolares y en Sociedades recreativas y culturales. Las conferencias que se impartieron trataron temas muy variados como: la geografía y la historia, la gimnasia, la contabilidad mercantil, la física, la literatura, el arte o la higiene. (Junta Local de la Extensión Universitaria de Mahón 1908). En 1911 el Ayuntamiento de Mahón retiró la subvención con que dotaba a la Extensión Universitaria y sus actividades quedaron reducidas a algunas conferencias hasta 1914 en que dejó de funcionar. En 1913, Alabern había dejado Menorca destinado a Alicante y Pérez de Acevedo fallecía el 1917.

Fue el marco de la Extensión Universitaria el que aprovechó Alabern para presentar su proyecto de crear una institución de puericultura y maternología o la Gota de Leche, como se denominaba a estas instituciones. Alabern había conocido directamente estas instituciones en Francia y en sus trabajos hace referencia a los resultados obtenidos por el Dr. Dufour en la población de Fecamp en Francia y a los del Dr. Ulecia y Cardona en el consultorio de niños de pecho creado en Madrid en 1904.

En 1905 en el programa de Extensión Universitaria de Mahón, Alabern impartió tres conferencias bajo el título de «La lucha en pro de la infancia»; «La puericultura y los consultorios de niños de pecho» y «Fundación de la Gota de Leche en Menorca».

El grupo organizador de la Extensión Universitaria, encabezados por José Pérez de Acevedo y Enric Alabern, pronto consideraron la posibilidad de crear un Ateneo que a imitación del de Madrid diese consistencia y más amplitud a aquellas actividades de Extensión Universitaria. Como ha señalado Josep María Quintana, en la empresa se unieron un colectivo de intelectuales, profesores y profesionales liberales de ideas avanzadas, republicanas y laicas. Su objetivo era el de crear un espacio de debate intelectual libre e independiente de los partidos políticos y especialmente de la Iglesia. Posiblemente para recalcar la independencia política se encargó la presidencia a un militar, sin ninguna filiación política y de sólida forma-

ción católica. (Quintana, 1998, p. 47). En junio de 1905 quedaba constituido el Ateneo Científico, Literario y Artístico de Mahón. Alabern fue el encargado del discurso inaugural de la nueva institución definiéndola como: «Capítulo de los doctos. Manifestación de todas las escuelas. Templo de la controversia. Palenque de las más opuestas tendencias. Baluarte de las ideas. Égida del pensamiento. Herald del progreso. Corte de la tolerancia. Reinado de la razón y, como encuadrándolo todo, Imperio de la cortesía y del buen gusto» (Hernández Mora, 1981, p. 66). Ideas que pronto despertaron la oposición de algunos de los sectores clericales más conservadores aunque estos no consiguieron paralizar las actividades de la recién creada institución.

Al mismo tiempo que se creaba el Ateneo, se impulsaba la constitución de la Gota de Leche que contó con el apoyo de diversas sociedades culturales y obreras así como con la subvención del Ayuntamiento de Mahón y de más de cuatrocientos contribuyentes entre sociedades y particulares que aportaban distintas cuotas. El consultorio, que provisionalmente se instaló en la casa del propio Alabern, contó con local propio a partir de principios de 1906 ocupando unas dependencias del mismo edificio en el que se hallaba instalado el Ateneo, acondicionadas de acuerdo con las necesidades a que estaban dedicadas. El consultorio funcionaba los domingos ya que Alabern siempre se dedicó gratuitamente a la labor sin abandonar su trabajo como funcionario de aduanas. A él acudían las madres con sus hijos que eran pesados y sometidos a reconocimiento. En los casos en que la alimentación materna no fuese suficiente se recurría a la alimentación artificial. La leche era tratada en un laboratorio, analizada, esterilizada, diluida o descremada. Una vez sometida a este proceso se envasaba en biberones adecuadamente esterilizados que las madres recogían cada día. Los domingos, una vez los niños habían sido pesados y reconocidos, Alabern se dedicaba a hablar con las madres para darles los consejos necesarios.

Para conocer los principios que inspiraban la actuación de Alabern en el consultorio maternológico y cual era su manera de entender la actuación que debía llevarse a cabo con las madres, contamos con las conferencias impartidas en 1905 cuyos resúmenes se publicaron en la obra *Historial de la Gota de Leche de Mahón*, publicada en 1910 y en la que F. Hernández Sanz recoge resúmenes de las conferencias impartidas por Alabern y otros documentos relacionados con el consultorio creado. La mencionada obra recoge también dos conferencias más impartidas por Alabern en el Ateneo en enero y marzo de 1907 bajo el título de «Desarrollo actual de la higiene infantil», la primera, y «Concepto y función de la Gota de leche», la segunda.

De las muchas causas a las que podía atribuirse los elevados índices de mortalidad infantil, Alabern destaca en todo momento la incultura como la más fundamental. Toda su actuación se dirigió fundamentalmente a proporcionar especialmente a las madres, pero también a toda la pobla-

ción, la cultura y los conocimientos necesarios para luchar contra esta situación. Ya en el resumen de su primera conferencia, en mayo de 1905, se afirma:

«De todos los países de Europa, España es el que tiene mayor natalidad, si se exceptúa Rusia, y en cambio va después de Francia en el aumento de la población. Nacen muchos niños, pero mueren también á millares, en mucho mayor número que en otros pueblos que merecen el calificativo de civilizados. No depende esta espantosa mortalidad de niños de circunstancias físicas del territorio, no depende de fatalidad alguna inevitable; depende, como todos nuestros males, de una causa que podemos combatir y que podemos vencer: depende de la ignorancia» (Hernández Sanz, 1910 p. 26).

Se pregunta Alabern, en esta primera conferencia, incluida en el programa de Extensión Universitaria, cuáles son los instrumentos para actuar contra la mortalidad infantil enumerando como fundamentales: los consultorios de la Gota de Leche, las escuelas de maternología: «en las que se enseñe á las madres ó á las que puedan llegar á serlo, aquellos preceptos científicos conducentes al cuidado de los niños»; las cartillas para las madres: «que resumen en breves páginas las enseñanzas antes señaladas»; y el apostolado o propaganda, al que se dedican médicos y filántropos. Por último se planteaba el conferenciante ¿contra quien es preciso luchar en favor de la infancia? para responder a modo de síntesis: «Contra la ignorancia y la rutina que son nuestros principales enemigos» (Hernández Sanz, 1910, p. 27).

La formación de las madres, como una forma eficaz de luchar contra la mortalidad infantil y la necesidad de superar el tópico de que con cariño y ternura ya es suficiente para ser una buena madre, será el objetivo de la Gota de Leche mahonesa que destacará José Pérez de Acevedo en el prólogo de la obra publicada en 1910 por Hernández Sanz para dar a conocer las actividades de la institución:

«El nombre de *Gota de leche* que distingue á nuestra Institución —escribe Pérez de Acevedo— se ha prestado á un error muy generalizado, el de creer que la principal, si no la única de sus finalidades, es la de facilitar leche esterilizada á los niños. Todo lo contrario, la misión principal, el trabajo preferente del Director de la Institución es propagar las excelencias de la lactancia materna y adoctrinar á las madres para que cuiden a sus hijos, añadiendo á la ternura inefable que les infundió la naturaleza, las salvadoras verdades encontradas por a ciencia. Combátese la ignorancia, el mayor de nuestros enemigos, en nuestra institución, que es, antes de nada, una escuela de maternología, porque si bien la maternidad se ha dicho que santifica á la mujer, no la ilustra, y el cariño más acendrado puede llegar y llega, cuando va guiado por las preocupaciones y los errores vulgares, á deplorables resultados. Prueba que la misión principal de *la Gota de leche* es educativa, que el menor número de los que á ésta concurren es de lactancia artificial. Los biberones de leche maternizada que el doctor Alabern prepara con tan minucioso esmero, no son armas preferidas en la lucha en favor de los niños, sino aquellas que no se han de emplear más que en último extremo y en muy contados casos» (Hernández Sanz, 1910, p. VI).

Alabern, como la mayoría de los médicos higienistas de esta época, insiste en la influencia de los hábitos alimenticios en la salud de los niños ya que considera, como la causa evitable más frecuente de la mortalidad infantil, los trastornos gastro-intestinales que incluso pueden estar en la base de otras muertes que en las estadísticas pueden estar atribuidas a otras causas: «El enemigo que, por consiguiente, hay que combatir en el niño es el trastorno gastro-intestinal. De aquí que se imponga el corregir o rectificar con arreglo a preceptos higiénicos fijos y bien establecidos, el régimen de lactancia ya sea materna, mercenaria o artificial», afirmaba Alabern en una carta dirigida a algunos de sus cooperadores en junio de 1905 (Hernández Sanz, 1910, p. 51).

En una de sus conferencias en el Ateneo en 1907, Alabern analiza los datos de mortalidad general e infantil de España y los compara con los de Baleares y con los de la ciudad de Mahón. Constata, con los datos de que dispone, que la mortalidad infantil en Baleares y más aún en Mahón, es baja comparada con otras provincias españolas, fenómeno que la moderna historiografía, se ha encargado de recalcar (Dopico, 1985). Aun así, la mayoría de los fallecimientos de niños menores de cinco años, un 83,56%, son menores de dos años. Estos datos le sirven para reforzar sus argumentos a favor de la actuación sanitaria e higiénica y de información a las madres en la etapa del amamantamiento (Hernández Sanz, 1910, p. 48). En esta misma conferencia Alabern deja entrever sus concepciones demográficas pronunciándose en contra de las tesis neomaltusianas² cuyo contenido resume con crudeza, como partidarias de eliminar —tal como hacían los lacedonios, dice— los individuos *defectuosos* o *enclenques*. El posible conflicto entre los intereses sanitarios individuales y públicos no puede solucionarse, a su entender, mediante fórmulas drásticas que sacrifiquen los intereses individuales a los públicos sino mediante el desarrollo de la asistencia higiénica y de protección de la infancia (Hernández Sanz, 1910 p. 49).

CONCLUSIONES

El estudio de la creación de la Gota de Leche de Mahón ha permitido poner de manifiesto la relación existente entre ideas higienistas, pensamiento demográfico y regeneracionismo educativo en los primeros

² La polémica en el seno del colectivo higienista entre *poblacionistas* preocupados por mantener los niveles de natalidad y los *neomaltusianos* partidarios de reducir las altas tasas de mortalidad mediante el control de la natalidad, llegó a ser muy intensa en el Primer Congreso Nacional de Sanidad celebrado en Madrid en mayo de 1934 como ha estudiado J. Bernabeu Mestres (Bernabeu, s.d.).

años del siglo XX. El recobrado optimismo pedagógico que caracteriza los años posteriores a la crisis de final de siglo se manifiesta en los más diversos campos de la actuación política y social. En el caso de la Gota de Leche de Mahón, la voluntad de incidir educativamente más allá de la escuela se centra en la preocupación higienista y poblacionista para plantear un programa de educación social que se canaliza a través de la Extensión Universitaria, del Ateneo y del consultorio maternológico creado por Alabern.

REFERENCIAS

- BENSO CALVO, C.; PEREIRA DOMÍNGUEZ, M. del C. (1992). Aportaciones del higienismo a la educación corporal del escolar gallego en el siglo XIX, en MONÉS, J. ; SOLÀ, P.(ed.). *Educació, activitats físiques i Esport en una perspectiva històrica*. Actes del 14e Congrés Internacional de la I.S.C.H.E., Barcelona, vol. I. pp. 284-289.
- BERNABEU MESTRE, J. (1994). Problèmes de santé et causes de décès infantiles en Espagne (1900-1935), *Annales de Démographie historique*, pp. 61-77.
- BERNABEU MESTRE, J. (s.d.). *El pensament demogràfic dels higienistes espanyols en els anys de la transició, 1898-1947*. Texto multicopiado.
- CANES GARRIDO, F. (1992). Higiene escolar y educación física en el Regeneracionismo español, en MONÉS, J.; SOLÀ, P.(ed.), *Educació, activitats físiques i Esport en una perspectiva històrica*. Actes del 14e Congrés Internacional de la I.S.C.H.E., Barcelona: vol. I. pp. 277-283.
- CANUT, M.^a L.; AMORÓS, J. L. (1989). *Anatomia de una cultura. Cien años de la Revista de Menorca (1888-1988)*, Institut Menorquí d'Estudis.
- COHEN AMSELEM, A. (1996). La mortalidad de los niños, en BORRÁS Llop, J. M. (dir.), *Historia de la infancia en España contemporánea (1834-1936)*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/ Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 109-148.
- DOPICO G. DEL ARROYO, F. (1985). Desarrollo económico y social y mortalidad infantil. Diferencias regionales, en Asociación Española de Ciencia Regional, *Crisis, Autonomía y desarrollo regional*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 357-372.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M.; MAYORDOMO PÉREZ, A. (1984). Perspectiva histórica de la protección a la infancia en España, *Historia de la Educación*, 3, pp. 191-214.
- GUEREÑA, J. L. (1985). La projection sociale de l'Universite a la fin du XIX siècle: l'extensión universitaire en Espagne, en *Actas de la 7th. International Standing Conference for the history of education*, Salamanca, vol I, pp. 208-218.
- HERNÁNDEZ MORA, J. (1981). Els orígens de l'Ateneu de Mao. *Revista de Menorca*, primer semestre, 19-70.
- HERNÁNDEZ SANZ, F. (1910). *Historial de la Gota de Leche de Mahón, colección de datos y documentos recopilados y publicados por (...)*. Mahón: Pro Minorica.

- Junta Local de la Extensión Universitaria de Mahón (1908). Extensión Universitaria (Comunicación al Congreso de Extensión Universitaria reunido en Oviedo los días 26 y 27 de septiembre de 1908), *Revista de Menorca*, vol. de 1908, pp. 318-327
- LÓPEZ NUÑEZ, A. (1992). *Los inicios de la protección social de la infancia en España*. Madrid: C.E.P.E.
- NIRÓ LAPORTA, V. (1899). *Higiene y educación del niño*, Madrid: Alcoy, Librería de Victoriano Suárez/Imprenta El Serpis.
- OLIVER JAUME, J. (1992). *L'Higienisme escolar a Mallorca. Aportacions a la sistematització del seu estudi (1880-1936)*, Palma: Direcció General d'Educació, Conselleria de Cultura, Educació i Esports, Govern Balear.
- PUIG I REIXACH, M. (1977). *Els congressos universitaris catalans*, Barcelona: Editorial Undarius.
- QUINTANA, J. M. (1998). *Regionalisme i cultura catalana a Menorca (1888-1936)*. Barcelona: Biblioteca Serra d'Or-Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- REVENGA, R. (1904). *La muerte en España. Estudio estadístico sobre la mortalidad*. Madrid: Imprenta de la Prensa.
- RODRÍGUEZ OCAÑA, E. Una medicina para niños, en BORRÁS LLOP, J. M. (dir.) *Historia de la infancia en España contemporánea (1834-1936)*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/ Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 149-170.
- SUREDA GARCÍA, B. (1987). La Extensión Universitaria, en RUIZ BERRIO, J.; TIANA FERRER, A.; NEGRÍN FAJARDO, O. (eds.) *Un educador para el pueblo. Manuel Bartolomé Cossío y la renovación pedagógica institucionista*. Madrid: U.N.E.D. pp. 248-261.
- VICTORY, A. El Ateneo, Científico, Literario y Artístico de Mahón en sus veinticinco primeros años de existencia, *Revista de Menorca*, vol. 1930, pp. 294-319.

MUNICIPALIDAD Y PROTECCIÓN DE LA INFANCIA

Las Cantinas Escolares de San Sebastián

ITZÍAR REKALDE RODRÍGUEZ
Universidad de Salamanca¹

Las Cantinas Escolares surgen básicamente a expensas de iniciativas privadas (patronatos, círculos de obreros, escuelas católicas, etc.), para ofrecer respuesta a una demanda social, al ruego caritativo de dar alimento a los niños y niñas en situación de precariedad².

En este trabajo, nuestra intención es doble; por una parte llevaremos a cabo un pequeño escarceo en torno a esta actividad complementaria a la escuela y, por otra, nos aproximaremos al desarrollo institucional de las cantinas que el ayuntamiento de San Sebastián acordó instalar durante la segunda década de este siglo. Destacando la singularidad de la respuesta municipal al problema de la nutrición infantil y sobresaltando la acogida y el apoyo de esta iniciativa social, en la que sin duda alguna la *Sociedad Protectora de las Cantinas Escolares de San Sebastián*, jugó un destacado papel.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

Las Cantinas Escolares comienzan a aparecer a finales del siglo XIX, aunque su expansión se vislumbra con mayor nitidez a partir de principios

¹ Este trabajo ha sido elaborado gracias a la beca del Plan de Formación de Investigadores del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco de que disfruta la referida becaria.

² En el artículo titulado: Las Cantinas escolares en los principales países de Europa, en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 1912, n.º 625, pp. 114-115, se nos da a conocer el funcionamiento de las cantinas escolares en los principales países europeos: Francia, Prusia, Baviera, Austria, Bélgica, Inglaterra, Italia, Noruega y Suiza. Donde se remarca la ayuda que las instituciones de caridad prestan a las cantinas escolares. Fue el Ayuntamiento de París, en el año de 1891, el que por primera vez acoge a sus expensas el reparto de comida gratuita a los escolares.



de este siglo, especialmente en la segunda década y de forma más acusada en el ámbito urbano español que en el rural.

Las Cantinas Escolares o también llamadas cocinas económicas, junto a los roperos escolares, colonias escolares, sociedades cooperativas, educatorios, etc., se proponían facilitar la concurrencia de los niños y niñas a las escuelas, atrayéndoles mediante premios o donativos, entretenimientos, libros, ropas, y en nuestro caso por medio del alimento, al objeto siempre de hacer más eficaz la obra educativa.

Se emplazaban, generalmente, en los barrios más necesitados de las afueras de las grandes ciudades y centros industriales, en donde el círculo de población obrera era numeroso y la penuria económica más acusada. Esta situación se traducía en una nutrición insuficiente, particularmente de los niños y niñas que vivían en estas circunstancias. La designación de aquellos escolares que podían acudir a las cantinas recaía, o bien en manos del médico escolar, o bien de la Comisión de Fomento municipal u otra célula que atendiera las iniciativas locales en torno a cuestiones educativas. Las cantinas bien podían albergarse en alguna de las dependencias de la escuela o salas vacantes de la localidad, o bien se podía recurrir a la construcción de edificios aislados que se destinaban exclusivamente a cubrir esta función. La división de las plantas, en una sola o en dos, así como los objetos de que se disponía, respondían siempre a la funcionalidad y, como no, a los medios con que se contara. Dos eran las estancias, por lo general, con que se contaba a la hora de organizar una cantina escolar; por una parte, la cocina y por otra el comedor. En la primera se podían distinguir, a su vez, tres zonas, cada una de ellas con una finalidad concreta: la despensa (que estando dividida por paredes del resto de la cocina era el lugar donde se almacenaban los alimentos), la zona del fregadero y la de la cocina. Eran, por tanto, las tareas que principalmente se ejecutaban en este espacio las que dividían el mismo. En cuanto al comedor, era un espacio en el que se disponía de mesas rectangulares, en muchos casos, y sillas para dar de comer a los pequeños. En las paredes del comedor los motivos religiosos podían hacer acto de presencia, convirtiéndose a veces en el origen de las discordias entre los responsables de las cantinas³.

³ Dos fueron los objetos que crearon discordia entre los concejales donostiarras en cuanto a cuestiones religiosas se refiere y en relación a las cantinas municipales. Por un lado, la colocación de crucifijos en las cantinas de Amara y Ensanche Oriental, y por otro, el deber o no de rezar una pequeña oración antes de comer (si bien esta discordia comenzará en la sesión del 27 de marzo de 1912, aún en la celebrada el 15 de noviembre de ese mismo año se seguirá debatiendo esta misma cuestión). La votación favoreció la propuesta de aquellos que defendían que no se colocaran crucifijos y que tampoco era necesario rezar en la cantina; 15 votos a favor y 11 en contra (Los señores Marqueeze; Oregui; Uhagon; Aizpurua; Doaso; Domínguez; Resines; Laffitte; Ochoa; Marcellán; Urreta, estuvieron a favor de que se rezara y de que se colgaran los crucifijos en estos locales, y los señores Navas; Torre; Ayestarán; Nerecan; Camio; Miñondo; Luzuriaga; Kutz; Aguirrebengoa; Palomeque; Zulaica; Mendizábal; Solano; Sansinenea y Dolhagara, por su parte, estarán en contra). Aún así la discordia no terminó, sino que las desavenencias personales se incrementaron: «El Sr. Laffitte, al contestar al

En cuanto a la organización de las cantinas, era práctica habitual que se dispusiera de una cocinera, encargada de la preparación de los alimentos, o bien podía traerse la comida de fuera en grandes recipientes—termo o cajas especiales para los guisos. La variedad de alimentos que recibían los comensales dependía, en mayor o menor medida, del estado de las arcas de la entidad responsable de la cantina escolar, aunque las legumbres, tubérculos y cereales estaban presentes en casi todos los menús. Por el contrario, la leche, el pescado, la carne y la fruta aparecían en los platos en ocasiones excepcionales, con motivo de alguna comida extraordinaria. El reparto y la atención de los alimentos estaba a cargo de las maestras y/o de auxiliares que voluntariamente se ofrecían para realizar esta labor, junto a ellas los alumnos mayores del comedor podían, asimismo, ayudar en esta tarea.

Estaban presentes también en las cantinas ciertas normas de higiene, como el lavarse las manos y la cara al comienzo y al finalizar la comida y, la práctica, aunque no prescrita pero sí arraigada de orar al comienzo del almuerzo⁴.

Ezequiel Solana establece como modelos de buen funcionamiento, las cantinas de la «Asociación de Caridad escolar de Madrid» y la denominada «El Niño Descalzo» de Segovia. Esta primera asociación se creó a raíz

Sr. Urreta emplea una frase que á éste le parece molesta, en vista de lo que la retira el Sr. Laffitte y á su vez emplea otra el primero, causando tal efecto en el segundo, que trata de agredirle, visto lo cual por la Presidencia suspende la sesión pública y se constituye el Ayuntamiento en sesión secreta, con asistencia de los mismos sres. Concejales, á excepción del Sr. Marqueze, que, con la venia de la Presidencia, se retira del Salón» (Sesión del día 15 de noviembre de 1912, punto 16 del orden del día).

En esta acalorada sesión del 15 de noviembre de 1912 el Sr. Urreta, finalmente propuso, que si hubiera algún niño que pidiera rezar, así se hiciera, y el Sr. Asqueta, por su parte propuso que se dejara en libertad a los niños para rezar o no. La votación fue de 17 votos frente a 7 a favor de la propuesta del Sr. Asqueta (Los señores Uhagon; Aizpurua; Doaso; Laffitte; Ochoa y Marcellán, votaron a favor de la propuesta el Sr. Urreta, y los señores Navas; Torre; Granes; Nerecan; Camio; Miñondo; Luzuriaga; Kutz; Aguirrebengoa; Palomeque; Zulaica; Mendizábal; Solano; Sansinenea y Dolhagara, a favor del Sr. Asqueta. Archivo Histórico Municipal de San Sebastián (A.H.M.SS.) (Sección B-Fomento/Libro 539- Exp. 1).

⁴ Las referencias bibliográficas en estos primeros años del siglo XX en torno a las cantinas escolares son escasas. No obstante en base a fuentes primarias que recogen el desarrollo institucional de este tipo de iniciativas sociales, junto a la siguiente bibliografía, podemos llegar a establecer ciertas líneas convergentes que definen a las Cantinas Escolares: ASCARZA, V. F. (1922). *Manual del Maestro*. Madrid: El Magisterio Español, p. 240; ASCARZA, V. F. (s.a.). *Escuelas Graduadas*. Madrid: El Magisterio Español, pp. 11/41-42; RINCÓN LAZCANO, A. (1911). *Las cantinas escolares*. Madrid (cit. en SÁNCHEZ SARTO, L.), SÁNCHEZ SARTO, L. (1936). *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Editorial Labor, Vol. (A-H), pp. 505-506, y Solana, E. (s.a.). *Organización escolar e instituciones complementarias*. Madrid: El Magisterio Español, pp. 456-458. En cuanto al contexto internacional destaquemos el artículo titulado: Las Cantinas escolares en los principales países de Europa, en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 1912, n.º 625, pp. 114-115, y GOSSELIN, Ch. F. J. (1908), *Les cantines scolaires*. París, (cit. en SÁNCHEZ SARTO, L.).

de la asamblea nacional de los amigos de la enseñanza, celebrada en diciembre de 1901, y que fue organizada por la maestra Crescencia Alcáñiz, la inspectora Matilde G. del Real y la directora de la Escuela Normal, Carmen Rojo. El objetivo de la asociación no era otro que el de proporcionar alimento, ropa y calzado a los niños que asiduamente concurrían a las escuelas públicas y, en la medida de lo posible, medicinas a los enfermos y premios a los padres, con el fin de regularizar la asistencia escolar⁵.

Las cantinas escolares dentro del conjunto de las actividades circunsculares y junto a las instituciones post-escolares, ocupaban una parcela importante en el terreno de la educación social, de la educación popular:

«Las instituciones de educación social no son, señores, tribunas levantadas en el austero recinto universitario, selladas con el timbre de la autoridad oficial, y sostenidas por la mano, no siempre experta, de la acción de los gobiernos; son entidades que, como los misioneros de la fe, buscan inteligencias dormidas para despertarlas; corazones atrofiados porque no sintieron, para darles robustez y desarrollo; seres que se escapan del mundo sin que la civilización les haga partícipes de sus dones, para otorgarles en la obra civilizadora la porción que por humanidad les corresponde»⁶, por lo tanto, «si ansiáis una sociedad respetuosa para la ley, una sociedad justamente organizada, una sociedad inteligente, tenéis que llevar vuestros esfuerzos todos á concluir con la sociedad de la miseria y con la esclavitud de la ignorancia, para alzar sobre la educación social la nueva sociedad de los sanos, de los inteligentes y de los buenos»⁷.

Las cantinas escolares, instituciones de educación social, cumplían al mismo tiempo varios objetivos que de forma concatenada se iban consiguiendo. En relación a su dimensión social, se implicaba a la población, de forma voluntaria, bajo un espíritu caritativo en esta tarea educativo-asistencial, cuya finalidad última era la de redimir al pueblo de la miseria y pobreza que padecía, especialmente, erradicando la mendicidad infantil que por motivos de alimentación podía tener lugar. En las cantinas, la labor preventiva y propedéutica estaba siempre presente. Se intentaba, por medio de la alimentación prevenir enfermedades, como la tan temida tuberculosis⁸ y, al mismo tiempo, obtener una mejora en la educación al aumentar la asistencia regular a la escuela; al mejorar el

⁵ SOLANA, E. (s.a.). *Organización escolar e instituciones complementarias*. Madrid: El Magisterio Español, pp. 456-457.

⁶ SARTOU Y BAQUERO, J. (1918). *Las Instituciones e Educación Social*. Conferencia de D. José Sartou y Baquero pronunciada en la sesión pública de 8 de febrero de 1918 en la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación. Madrid, Establecimiento Tipográfico de Jaime Ratés, p. 22.

⁷ *Ibidem*, p. 41.

⁸ Uno de los objetivos de las Colonias Escolares fue también el de la lucha contra la Tuberculosis. DELILLE, A. (1932), Intervención de las Colonias de vacaciones en la lucha contra la tuberculosis, en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 867, 212-218.

rendimiento de los alumnos, con motivo de la mejora en la alimentación y al enseñarles las normas básicas de comportamiento y disciplina en la mesa, así como reglas de higiene antes y después de las comidas. En síntesis, las cantinas escolares cumplían esta doble función tanto educativa como preventiva, bajo el anhelo de mejorar el «bienestar social» de toda la población.

Será la R.O. del 30 de diciembre de 1911 la primera disposición legal que sobre cantinas escolares hemos llegado a conocer. En esta orden se pedía a los Directores u organizadores de cantinas escolares remitieran a la Dirección General de Primera Enseñanza los datos referentes a la organización y funcionamiento de éstas, al objeto de conocer los resultados obtenidos por las mismas⁹. Con posterioridad, en el R.D. de 30 de agosto de 1914 sobre Escuelas Normales, se hacía referencia a la escuela práctica en los artículos 8º a 10, inclusive, donde se disponía que ésta estando bajo la autoridad del director de la normal, que era el inspector nato de la misma, debía disponer, al menos, de seis grados o secciones, del material más moderno y de instituciones complementarias a la escuela, como cantina, ropero, etc. El Reglamento de escuelas graduadas de 19 de septiembre de 1918, apartado VI, está dedicado a las obras circun-escolares a la escuela. Los directores de escuelas graduadas, con la colaboración de los maestros de las mismas debían potenciar aquellas obras que ampliaran la esfera de acción de la escuela y favorecieran, asimismo, la eficacia de su misión educadora, actividades como: paseos escolares, excursiones, biblioteca circulante, mutualidad escolar, roperos y *cantinas* escolares. Es en el art. 45 en donde se dice: «Se procurará que en cada escuela graduada se establezca una cantina y un ropero escolares, dirigidos por los maestros, que podrán turnar en estos trabajos»¹⁰. Para lograr esta empresa no sólo era oportuno recabar subvenciones, sino también el apoyo de las autoridades en general y el del vecindario de la población en particular. Además de estas instituciones fundamentales, la junta de maestros procuraría organizar otras, como conferencias, intercambio escolar, correspondencia internacional, lecciones cinematográficas y proyecciones, y cuantas nacieran de la iniciativa de los mismos maestros y maestras. Aún en 1922 Victoriano F. Ascarza nos recuerda que las Cantinas Escolares se organizaban libremente, que el Estado no había emitido normas ni preceptos acerca de ellas, que solía conceder alguna subvención «modesta cuando no misérrima», y que además, los maestros y maestras tenían libertad absoluta para lucir sus iniciativas¹¹.

⁹ *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Viernes 12 de enero de 1912, n.º 4, p. 10 y *Gaceta* del 11 de enero de ese mismo año.

¹⁰ ASCARZA, V. F. (s.a.). «Escuelas Graduadas». Madrid: *El Magisterio Español*, p. 42.

¹¹ ASCARZA, V. F. (1922). «Manual del Maestro». Madrid: *El Magisterio Español*, p. 240.

Es cierto que en los presupuestos del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, se reservó una partida al objeto de subvencionar iniciativas de esta índole. Concretamente, a través del capítulo 6.º, artículo 3.º *Fomento de instrucción popular* (gastos de 1910); capítulo 6.º, artículo 3.º *Fomento de la educación nacional* (gastos de 1911-1912) y en el capítulo 6.º, artículo único (gastos de 1913), se consignan créditos con base en dos conceptos fundamentales: construcción de edificios escuelas y auxilios y subvenciones a establecimientos de enseñanza no oficiales y a instituciones escolares. Era en este segundo grupo en donde tenían cabida los auxilios a las Cantinas Escolares:

«Los créditos comprendidos en el segundo grupo constituyen el complemento de las necesidades de las Escuelas públicas primarias, y contienen además una detallada relación de establecimientos no oficiales de enseñanza merecedores de protección oficial por los servicios que prestan á la cultura pública. En el primer concepto se proponen aumentos destinados á servicios que, como se ha dicho anteriormente, no tenían dotación en el presupuesto de este Departamento, que está obligado á entenderlos, no sólo para conseguir que desaparezcan lamentables omisiones, sino también como medio de señalar al interés particular los medios seguros de proteger la Primera enseñanza, desarrollando iniciativas provechosísimas en otros pueblos»¹².

Bajo este capítulo y artículo tenían cabida también las subvenciones a Universidades Populares¹³; Asociaciones y Federaciones educativas¹⁴; Sindicatos que desarrollaran actividades formativas¹⁵; Ateneos¹⁶; Colonias escolares¹⁷; Real Sociedad fundadora del Colegio de Huérfanos y Pensionados del Magisterio de primera enseñanza, así como para la adquisición de material pedagógico destinado a las escuelas naciona-

¹² *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. B.O.M.I.P.BB.AA. Martes 16 de mayo de 1911, n.º 39.

¹³ Como fue el caso de la Universidad popular de La Coruña. B.O.M.I.P.BB.AA., martes 13 de junio de 1911, n.º 47, p. 4.

¹⁴ Entre otras señalemos a la Sociedad Taquigráfica Española. B.O.M.I.P.BB.AA., 15 de junio de 1910, n.º 44, p. 13; Centro Regional Manchego de Madrid (con destino a las enseñanzas que tenía establecidas). B.O.M.I.P.BB.AA., 15 de mayo de 1910, n.º 44, p. 13; Escuela de Ciegos de El Ferrol. B.O.M.I.P.BB.AA., 15 de junio de 1910, n.º 44, p. 13; Institución Madrileña de Amigos de la Infancia. B.O.M.I.P.BB.AA., 15 de junio de 1910, n.º 44, p. 13; Asociación de Misiones Pedagógicas de Toledo. B.O.M.I.P.BB.AA., 30 de agosto de 1912, n.º 70.

¹⁵ Como fue el caso del Sindicato Agrícola de Cangas de Onís. B.O.M.I.P.BB.AA., 30 de mayo de 1913, n.º 43, p. 8.

¹⁶ Este es el caso por ejemplo del Ateneo de San Juan Despí (Barcelona). B.O.M.I.P.BB.AA., 13 de junio de 1911, n.º 47, p. 4; B.O.M.I.P.BB.AA., 20 de junio de 1913, n.º 49, p. 11.

¹⁷ Serán las Colonias escolares hacia donde recaiga una importante partida del presupuesto consignado a este capítulo-artículo dada la gran cantidad de solicitudes que en este concepto se presentan.

les¹⁸. Estas concesiones además, en número elevado fueron otorgadas a los alcaldes con destino a las cantinas municipales situadas en las distintas localidades españolas, ello enfatiza la implicación estatal en el proceso de expansión de instituciones de educación social.

Desde el comienzo de la edición del Boletín de Instrucción Pública (15 de enero de 1910) hasta el 20 de junio de 1913 (Gaceta del 27 de junio, B.O.M.I.P.BB.AA., de 1 de julio), día en que el Director general de Primera Enseñanza, Sr. Ruiz Giménez, concede una subvención de 500 pesetas a las Cantinas escolares de San Sebastián¹⁹, las peticiones que se conceden por este Ministerio para tal fin, son las siguientes:

Subvenciones del Ministerio de Instrucción Pública con destino a Cantinas Escolares (15-01-1910/1-07-1913) ²⁰					
ENTIDAD DESTINADA	SUBVENCIÓN NOMINAL	CARGO	PROVINCIA	FECHA	CUANTIA (PTAS)
Asociación de Caridad Escolar de Madrid	Carmen Rojo Hernández	Presidenta	Madrid	15-06-10	4000
Cantina Escolar de Valladolid	Teófila Díez Ortega	Fundadora	Valladolid	07-04-11	500
Asociación de Caridad Escolar de Madrid	Carmen Rojo Hernández	Presidenta	Madrid	07-04-11	6000
Comisión de Alumnos del Instituto de Gijón	Miguel Adellac	Director	Gijón	07-04-11	500
Cantinas Escolares de Alicante	María del Amparo Hidalgo	Directora	Alicante	13-06-11	1000
Comisión de Alumnos del Instituto de Gijón	Miguel Adellac	Director	Gijón	29-08-11	500
Cantina Escolar de Badajoz	Ángeles Morán	Fundadora	Badajoz	05-12-11	1000
Cantinas Escolares de Castellón de la Plana	José Castelló y Tárrega	Del. 1º Ense.	Castellón	05-12-11	1000
Asociación de Caridad Escolar de Madrid	Carmen Rojo Hernández	Presidenta	Madrid	15-12-11	2000
Escuela de San Jacinto	Antonio Halcón	Alcalde	Sevilla	22-12-11	2000
Cantina Escolar de Loja	José Naveros Burgos	Alcalde	Granada	23-08-12	500
Cantinas escolares de Córdoba	Salvador Muñoz Pérez	Alcalde	Córdoba	23-08-12	1000
Cantina escolar de San Jacinto de Triana	Manuel Carriedo	Fundador	Sevilla	30-08-12	750
Cantina escolar de Badajoz	Ángeles Morán	Fundadora	Badajoz	24-12-12	800
Cantinas escolares de Alicante	María del Amparo Hidalgo	Directora	Alicante	24-12-12	500
Cantinas escolares de Zaragoza	José Gascón y Marín	Del. 1º Ense.	Zaragoza	03-01-13	200
Escuela de párvulos de Andújar	Joaquín María Serrano	Alcalde	Jaén	18-03-13	500
Cantinas escolares de Granada	Diego Trevilla	Del. 1º Ense.	Granada	01-04-13	1500
Cantinas escolares de Alicante	María del Amparo Hidalgo	Directora	Alicante	09-05-13	500
Cantina escolar de Guadalajara	Miguel Fluiters	Alcalde	Guadalajara	16-05-13	1000
Cantinas escolares de Cangas de Onís	Antonio Alonso Vega	Alcalde	Asturias	30-05-13	500
Cantina escolar de Salamanca	Eliás García Barrado	Alcalde	Salamanca	20-06-13	1000
Cantina escolar de Valencia	Valentina Mª del Pilar García	Fundadora	Valencia	20-06-13	1000
Cantinas escolares de San Sebastián	Marino Tabuyo	Alcalde	Gipúzcoa	01-07-13	500

Fuente: elaboración a partir de los datos del B.O.M.I.P.BB.AA.

¹⁸ Junto al caso de las Colonias escolares, las subvenciones para la adquisición de material pedagógico será uno de los que cuenten con mayor número de subvenciones otorgadas. Hemos de señalar, no obstante, que bajo este artículo no era un *cajón de sastre* en el que tuvieran cabida subvenciones a actividades educativas de cualquier índole. Nos referimos en concreto a los gastos que las celebraciones de *Fiestas Escolares* ocasionaban no eran cubiertos por el Ministerio. B.O.M.I.P.BB.AA., martes, 13 de junio de 1911, n.º 47, p. 4.

¹⁹ El Presidente de la Comisión de Fomento del Ayuntamiento de San Sebastián, Sr. Laffitte, barajando la posibilidad de recaudar fondos de las arcas del Estado, elevó un escrito, con fecha de 28 de febrero de 1913, al Sr. Alcalde de San Sebastián, Marino Tabuyo para que éste solicitara del Ministerio de Instrucción Pública subvención para las cuatro cantinas escolares que a principios de 1913 funcionaban en la localidad (6 de marzo de 1913). A.H.M.S.S. (Sección B-Fomento/ Libro 539- Exp. 1).

²⁰ Fecha en que se publica la Real Orden en el B.O.M.I.P.BB.AA.

En relación a la partida que se concedió en ayuda a las Cantinas escolares en estos primeros años de la segunda década de siglo, fue casi inapreciable para el fondo del tesoro público. En 1910 el 0,44% del presupuesto asignado al capítulo 6.º, artículo 3.º, fue destinado al auxilio y subvención de las cantinas escolares; al año siguiente, éste ascendió hasta el 2,12% del presupuesto y en 1912 volvió a descender, invirtiéndose en este concepto el 0,40% del mismo.

DESARROLLO INSTITUCIONAL DE LAS PRIMERAS CANTINAS ESCOLARES DE SAN SEBASTIÁN

«A San Sebastián le pertenece la honra de poseer unas de las mejores Cantinas de España; honra que alcanza, en primer término, a su digno Ayuntamiento. Él es quien las ha establecido, y quien con tanto lucimiento las sostiene»²¹.

El Ayuntamiento de San Sebastián en 1910 estableció su primera cantina en las escuelas del barrio de Amara. A principios de ese mismo año 12 jóvenes, de forma desinteresada y en riguroso turno, asistieron a la cantina con el objetivo de auxiliar a las maestras en la tarea de servir la comida a los niños y niñas donostiarras que a ella acudían. Es en el acta de la sesión del día 22 de febrero de 1911²², donde se da cuenta de esta actividad y en donde se deja constancia del agradecimiento de esta corporación hacia ellas.

Tres meses después de haber inaugurado la primera cantina escolar, el Ayuntamiento no pudiendo sufragar los gastos que ésta ocasionaba a las arcas municipales, decidió poner fin a la joven empresa. Fue como respuesta a esta decisión, que el colectivo de cantineras voluntarias decidiera crear una sociedad:

«Por falta de dinero se iba a privar a aquel gran número de criaturas, de alimento sano y abundante, del que la mayor parte de las veces carecen en sus casas. Pero como las cantineras se hallaban muy encariñadas con su tarea, tuvieron una inspiración. ¿Por qué —se dijeron— no asociar a todo el pueblo de San Sebastián a esta hermosa obra que sobre sí se ha echado el Excmo. Ayuntamiento y para la cual no puede haber más que palabras de aliento?»²³.

²¹ Memoria presentada por la Junta Directiva de la Sociedad protectora de las Cantinas Escolares de San Sebastián a la asamblea de octubre de 1913. San Sebastián, Imprenta y encuadernación de J. Baroja e hijos, 1913, p. 4. A.H.M.SS. (Sección B-Fomento/ Libro 539-Exp. 1).

²² A.H.M.SS. (Sección B-Fomento/ Libro 539-Exp. 1).

²³ Memoria presentada por la Junta Directiva de la Sociedad protectora de las Cantinas Escolares de San Sebastián a la asamblea de octubre de 1912. San Sebastián, Imprenta y encuadernación de J. Baroja e hijos, 1912, pp. 3-4. A.H.M.SS. (Sección B-Fomento/ Libro 539-Exp. 1).

El 13 de junio de 1911 se constituyó la llamada *Sociedad Protectora de las Cantinas Escolares de San Sebastián*²⁴, Sociedad benéfica que acariciaba la idea de cubrir dos objetivos íntimamente relacionados: el de recaudar recursos que auxiliasen al Ayuntamiento en el sostenimiento y propagación de las cantinas escolares y el de ayudar al personal interno de las mismas para un mejor servicio en los comedores. Bajo un espíritu redencionista trabajaban diariamente las cantineras donostiarras:

«A trabajar, pues, queridas compañeras, a destinar muchos de los ratos de ocio que tenemos en el invierno a la atención de nuestros ya queridos niños; ellos nos llaman y debemos acudir con los brazos abiertos a derramar a manos llenas la inagotable caridad de que nos hará portadoras esta bendita Donostiya»²⁵.

En la propuesta de Reglamento que se presenta a la Comisión de Fomento del Ayuntamiento de San Sebastián, se contempla que esta sociedad esté compuesta únicamente de señoritas de 15 años en adelante, de reputación intachable y de cualquier nacionalidad y residencia. Estas disfrutarán del título de «Socias Activas», pagando una cuota mensual de 0,50 pts. como mínimo, y era en ellas en quienes recaía exclusivamente la dirección de la sociedad. No obstante, se admitían «Socios Protectores» de ambos sexos; de cualquier edad, estado civil, nacionalidad y residencia, pudiendo éstos contribuir en la forma y cuantía que tuvieran por conveniente.

Se propuso que la sociedad estuviera regida por una Junta Directiva compuesta por siete miembros, todas ellas mujeres, elegidas a través de una votación secreta. La composición estaba formada por: Presidenta, Secretaria, Tesorera y cuatro Vocales, renovándose los cargos cada dos años. Las Juntas Generales Ordinarias²⁶ de la Sociedad se celebrarían la primera quincena del mes de octubre, al objeto de renovar la Junta Directiva y tratar los asuntos pertenecientes a la sociedad. En cambio las extraordinarias, cada vez que lo dispusiera la Junta Directiva o lo pidieran por escrito 25 Socias Activas.

Esta Junta podía organizar fiestas y espectáculos con el fin de obtener recursos con destino al fin que perseguía la sociedad. Estos serían entrega-

²⁴ El 20 de mayo de 1911, nueve señoritas de la localidad de San Sebastián presentaron en el Ayuntamiento de dicha localidad un escrito en el que exponían su afán de constituir una sociedad dedicada exclusivamente a auxiliar al Excmo. Ayuntamiento Donostiarra en el sostenimiento y propagación de las Cantinas Escolares. A.H.M.SS. (Sección B-Fomento/ Libro 539- Exp. 1).

²⁵ Memoria presentada por la Junta Directiva de la Sociedad protectora de las Cantinas Escolares de San Sebastián a la asamblea de octubre de 1913. San Sebastián, Imprenta y encuadernación de J. Baroja e hijos, 1913, p. 6. A.H.M.SS. (Sección B-Fomento/ Libro 539- Exp. 1).

²⁶ No se podría celebrar Junta General en primera convocatoria si no asistían a la misma la quinta parte de las socias existentes, y en segunda convocatoria, en cambio, con las socias que concurrieran a la sesión. A.H.M.SS. (Sección B-Fomento/ Libro 539- Exp. 1).

dos al Ayuntamiento de San Sebastián periódicamente y en la forma que dispusiera la Junta.

La prestación personal en esta actuación sería siempre voluntaria y por el tiempo y la forma que determinaran de común acuerdo la Junta Directiva y las Socias Activas que para ese propósito se ofrecieran. Fijaban, además, su domicilio social en la cantina del barrio de Amara.

El período de suministro gratuito de alimentos que se había comenzado a realizar en las escuelas públicas de Amara, sólo se desarrollaba, y así se seguiría haciendo, durante los meses de diciembre a marzo y sólo en días lectivos.

La alcaldía de San Sebastián, y en concreto la Comisión de Fomento, acogió de buen grado esta iniciativa que según ésta «está llamada a figurar como una de las más útiles e importantes de la localidad y a desempeñar una de las más generosas misiones»²⁷. Se aprobó esta iniciativa, por unanimidad, a la que se le reconoció como una colectividad independiente, con autoridad propia pero sin merma alguna por ello de las facultades y atribuciones que competían al Ayuntamiento, de quien dependía el modo de funcionamiento y la forma de la Administración de las cantinas escolares del municipio.

Una vez aprobada ésta, se constituyó la primera Junta Directiva que estuvo compuesta por: María Carmen Garay, Presidenta; Ana María Goicoechea, Secretaria; Claudia I. Mendizábal, Tesorera y María Paz Castañeda, Concha Celaya, Clara Pucheu y Carmen Fernández, como Vocales. Que se volverá a renovar en mayo de 1912, por motivos de salud y ausencia de la capital de algunas de las directivas, quedándose constituida esta vez por; Juana Cerezo, Presidenta; Carmen Fernández, Secretaria; Claudia I. Mendizábal, Tesorera y Concha Celaya, Clara Pucheu, Juana Jaureguialzo y Manuela Irureta, como Vocales.

Los resultados obtenidos por esta sociedad fueron alentadores puesto que las arcas de la sociedad permitieron que en enero de 1912, se abriera una nueva cantina en las escuelas del Ensanche Oriental de San Sebastián²⁸.

El número de socios en octubre de 1912, 16 meses después de una dilatada labor benéfica, arrojaba una cifra total de 320; 89 activos y 231 protectores, y el balance de cuentas mostraba un saldo cuantioso a favor

²⁷ Contestación de la Comisión de Fomento del Excmo. Ayuntamiento de San Sebastián con fecha del 22 de mayo de 1911 al escrito enviado por la comisión de las señoritas a favor de la creación de una sociedad protectora de las cantinas escolares. A.H.M.S.S. (Sección B-Fomento/Libro 539- Exp. 1).

²⁸ A.H.M.S.S. (Sección B-Fomento/Libro 539- Exp. 3).

de la misma²⁹. Estas recaudaciones, junto a la generosidad de un filántropo donostiarra, D. Eugenio Insausti que donó 10.000 ptas. a favor de las cantinas municipales, permitió que para el mes de diciembre de 1912 se abrieran dos nuevas instituciones: una situada en las Escuelas Viteri del barrio de Gros, inaugurándose el 10 de diciembre de ese año, y la otra, en las Escuelas del Antiguo, iniciando su andadura un día antes que la anterior. Respondió así el Ayuntamiento de San Sebastián, a los deseos de la población donostiarra y en particular a los de D. Eugenio Insausti.

La asistencia de escolares a estas cuatro cantinas fue de 850 niños y niñas. En cuanto al reparto de comidas; la cantidad de 67.723 raciones suministradas durante el curso de 1912-13 se vio aumentada por 74.690 raciones en el período de 1915-16.

La actividad de las cantineras, que había empezado con el único deseo de ayudar a los niños y niñas necesitados de San Sebastián, se convirtió en poco más de dos años en una empresa de hondo calado en la sociedad donostiarra.

Para que la gestión municipal sobre las Cantinas escolares gozara de una mayor operatividad y con miras, también, a una futura estabilidad, a petición de la Sociedad Protectora de las Cantinas Escolares, se elevó un escrito a la Comisión de Fomento, con fecha de 2 de abril de 1913, en el que se pedía la creación de una «Junta de Cantinas Escolares», a semejanza de la *Junta de Patronato de la Casa Misericordia y Hospital de San Antonio Abad* del mismo municipio. El Ayuntamiento, en sesión de 9 de abril de 1913, aprobó la propuesta y en calidad de Patrono acordó redactar el Reglamento que explicitara el funcionamiento y organización de las Cantinas Escolares.

Esta Junta estaba compuesta por el Sr. Alcalde-Presidente; de cuatro miembros de la Comisión de Fomento y de cuatro vecinos de la ciudad, debiendo ser uno de ellos designado por la Junta Directiva de la Sociedad Protectora de las Cantinas Escolares³⁰. La Vicepresidencia, además, recaía sobre uno de estos cuatro vecinos. La duración del cargo era de dos años

²⁹ Los gastos eran escasos 369,25 ptas. y los ingresos, en cambio, cuantiosos 14425, 69 ptas., arrojando un saldo de 14056,44 ptas. en el mes de octubre de 1912. Memoria presentada por la Junta Directiva de la Sociedad protectora de las Cantinas Escolares de San Sebastián a la asamblea de octubre de 1912. San Sebastián: Imprenta y encuadernación de J. Baroja e hijos, 1912, pp. 3-4. Archivo Histórico Municipal de San Sebastián (Sección B-Fomento/ Libro 539- Exp. 1). Asimismo comprobamos que los ingresos fueron aumentando y que en octubre de 1913 habían reunido un total de 20691,94 ptas. Memoria presentada por la Junta Directiva de la Sociedad protectora de las Cantinas Escolares de San Sebastián a la asamblea de octubre de 1913. San Sebastián: Imprenta y encuadernación de J. Baroja e hijos, 1913, p. 5. A.H.M.SS. (Sección B-Fomento/ Libro 539- Exp. 1).

³⁰ El representante de la Sociedad fue Tomás Balbás quien le sucedió en el cargo Ramón Kutz, quien ya había formado parte en la Junta de las Cantinas Escolares como miembro de la Comisión de Fomento y Concejal del Ayuntamiento donostiarra.

renovable cada año por mitad. Era el Ayuntamiento quien nombraba el primero de enero de cada año a los miembros de la Junta y las reuniones debían celebrarse, por lo menos, una vez al mes en el domicilio social de la institución, que podía ser cualquiera de las cantinas municipales.

La Junta disfrutaba de atribuciones para gobernarse autónomamente, contando en primer lugar con la subvención del Ayuntamiento y con la facultad necesaria de aumentar por todos los medios lícitos los recursos necesarios para garantizar la marcha de la institución. Los fondos estaban a cargo del Alcalde y de un Concejal designado por la Junta como tesorero.

La Junta podía nombrar todo el personal que fuera necesario para atender a las Cantinas y cuya remuneración recaía, asimismo, sobre ésta. La inspección se realizaría por todos los miembros de la Junta estableciendo turnos, y delegando de forma discrecional esta facultad a la Sociedad Protectora de las Cantinas Escolares. Esta Sociedad, además, quedaba facultada para que siguiera trabajando tal y como lo venía haciendo, quedando supeditada a la nueva Junta en lugar de al Ayuntamiento.

El número de alumnos que comerían en las cantinas sería fijado al principio de cada período, de acuerdo con el padrón que se formara de los solicitantes. Las condiciones de preferencia para el disfrute gratuito de las Cantinas eran: a) huérfanos de padre y madre que estuvieran acogidos en casas de parientes pobres; b) hijos de viudas que se dedicaran a ganar el sustento en labores propias de su sexo; c) hijos de viudos, jornaleros o empleados de escaso salario; d) hijos de matrimonios obreros de escaso jornal (dando prioridad a las familias numerosas). La escasez de jornal se estudiaba por la Junta en cada caso, teniendo en cuenta el número de individuos de la familia.

En cuanto a la comida que se serviría iba a ser una única, la del mediodía, y consistiría en sopa de pan, legumbres «bien condimentadas, lo mas variadas posibles», un trozo de carne cocida y un buen pedazo de pan fresco. Una vez por semana, al menos, se les deleitaría con sopa de arroz y bacalao. Todo ello en cantidad suficiente y cuyo coste oscilaba alrededor de las 0,25 ptas. por persona/menú³¹. Esta equilibrada nutrición mejoraba el estado físico de los escolares, y servía de antídoto frente a la tan temida enfermedad producida por el bacilo de Koch: «Higiene y alimento recomendaban los médicos que asistieron al Congreso de la

³¹ Las raciones se componían de: 150 grs. de pan; 75 grs. de patatas; 75 grs. de alubias; 75 grs. de garbanzos y 40 grs. de carne. A.H.M.S.S. (Sección B-Fomento/Libro 539- Exp. 5). Asimismo en las memorias de la Sociedad Protectora de las Cantinas escolares de San Sebastián se recogen las cuentas generales de suministro de las cantinas durante los períodos de apertura de las cantinas, de donde se podría llevar a cabo un análisis más detallado de la variedad de alimentos. En líneas generales, era una dieta equilibrada la que se ofrecía en las cantinas aunque sólo adolecía, siguiendo los consejos del Dr. Enrique Suñer que presenta en su libro *La salud del Niño*. Madrid, Ediciones Fax, s.a., de un elemento importante, la fruta. Esta se degustaba cuando alguno de los donativos en especias era fruta.

Tuberculosis recientemente celebrado en esta ciudad, y las Cantinas Escolares proporcionan eso mismo a los niños pobres de nuestras escuelas»³².

La comida era un reclamo tan poderoso para los niños/as y las familias que al acudir a las escuelas se garantizaba la paulatina erradicación de la mendicidad infantil: «(...) impedir a los mismos el dedicarse antes de tiempo a menesteres impropios a esta edad obligados por la imperiosa necesidad de sus padres al no poder proporcionar a sus hijos el indispensable alimento»³³.

En la sesión de la Comisión de Fomento de 9 de febrero de 1917, el reglamento de esta Junta se verá modificado, al entrar a formar parte de ésta dos miembros de la *Junta provincial de Protección a la Infancia de Guipúzcoa*. Se acordó transformar los artículos 4.º, 5.º y 6.º para que éstos tuvieran cabida en la institución³⁴.

La *Junta provincial de Protección a la Infancia de Guipúzcoa* subvencionaba con mil ptas. a la *Junta de Cantinas escolares* por cada uno de los meses que permanecieran abiertos los comedores. Tanto una como otra, movidas por la loable preocupación de ayudar a sufragar los cuantiosos gastos que suponía el sostenimiento de las cantinas, y bajo el objetivo de ampliar el número de plazas para los escolares, pudieron sobrellevar esta labor de filantropía.

Cierto es, que lo que había surgido como una iniciativa puntual y concreta en un barrio de San Sebastián, sirvió de modelo para activar la inquietud de los residentes en otros barrios con características similares. En sesión celebrada por la Comisión de Fomento, con fecha del 27 de octubre de 1915, se acordó crear la quinta cantina escolar en el Grupo escolar de Peñaflores³⁵. El número de escolares que, a lo largo de la segunda década de este siglo, pudieron disfrutar del beneficio que reportaban las cantinas escolares, fue aumentando paulatinamente con los años:

³² Memoria presentada por la Junta Directiva de la Sociedad protectora de las Cantinas Escolares de San Sebastián a la asamblea de octubre de 1912. San Sebastián, Imprenta y encuadernación de J. Baroja e hijos, 1912, pp. 3-4. A.H.M.SS. (Sección B-Fomento/ Libro 539- Exp. 1).

³³ A.H.M.SS. (Sección B-Fomento/Libro 539- Exp. 5).

³⁴ El artículo 4.º modifica la composición de la Junta de Cantinas Escolares. En lugar de estar compuesta por cuatro concejales y cuatro vecinos, estaría ahora formada por seis concejales de los cuales dos debían ser miembros de la Junta provincial de Protección a la Infancia. En cuanto a los vecinos uno seguiría estando designado por la Junta Directiva de la Sociedad Protectora de cantinas escolares. A.H.M.SS. (Sección B-Fomento/Libro 539- Exp. 5).

³⁵ A.H.M.SS. (Sección B-Fomento/Libro 539- Exp. 5).

Cantinas Escolares dependientes del Ayuntamiento de San Sebastián			
ESCUELA PÚBLICA	BARRIO	Nº DE NIÑOS/AS ASISTENTES	
		1912-13	1916-17
Amara	Amara	240	250
Ensanche Oriental	Ensanche Oriental	213	200
Viteri	Gros	198	200
Antiguo	Antiguo	199	290
Peñaflorida			200
TOTAL		850	1140

Fuente: Elaboración propia.

Los donativos que la Junta percibía de la población donostiarra, bien eran efectuados en metálico o bien en especias: aceite de hígado de bacalao, chocolate, naranjas, pescado fresco, arroz, pasteles, latas, embutidos, huevos... que se destinaban exclusivamente para alimentar a los asiduos comensales de las cantinas escolares.

Un acontecimiento «habitual» en las cantinas, era el de las visitas que personas de relevancia política y social de la comunidad cursaban para «compenetrarse de este modo de lo que es en sí esta obra». Lo que este acercamiento representaba para los comensales era el goce de disfrutar aquel mediodía de un suculento postre:

«El pasado mes de febrero, los Sres. López Monís e Inciarte, Gobernador de esta provincia y Alcalde de San Sebastián respectivamente, tuvieron a bien presenciar un día las comidas. El señor Gobernador, demostrando con sus palabras gran agrado por la Institución, hizo entrega a una señorita de la Junta, de un donativo para dar postre a los niños»³⁶.

Así también, un acto que pasó a formar parte como práctica instituida en estas cantinas escolares, fue la comida «extraordinaria» que el último día de marzo solía celebrarse para dar fin a la temporada. Hasta 1916 el lugar elegido fue el Frontón Moderno de San Sebastián, al que acudían todos los niños y niñas que hubiesen participado en las cantinas, acompañados de sus maestros y cantineras. Pero a partir de este año se decidió por la Junta que se sirviera la comida en las mismas cantinas, para evitar así el gasto que originaba el realizarla en el frontón «pues dado el elevado precio de todas las subsistencias, el gasto ha sido, por desgracia, mayor que los años anteriores»³⁷.

³⁶ Memoria presentada por la Junta Directiva de la Sociedad protectora de las Cantinas Escolares de San Sebastián a la asamblea de octubre de 1916. San Sebastián: Imprenta y encuadernación de J. Baroja e hijos, 1913, p. 4. A.H.M.SS. (Sección B-Fomento/ Libro 539- Exp. 5).

³⁷ Memoria presentada por la Junta Directiva de la Sociedad protectora de las Cantinas Escolares de San Sebastián a la asamblea de octubre de 1916. San Sebastián: Imprenta y encuadernación de J. Baroja e hijos, 1913, p. 4. A.H.M.SS. (Sección B-Fomento/ Libro 539- Exp. 5).

En 1915 la *Sociedad Protectora de las Cantinas Escolares* se tomó el ímprobo trabajo de pesar a todos los niños/as el primer día que acudieron a las cantinas municipales y repitieron esta operación al finalizar el cuarto mes del disfrute de la comida. Se observó un aumento de peso (3 kgs. por término medio) en los escolares³⁸.

Ya en los años 20, dos fueron los proyectos que se presentaron para instalar nuevas cantinas municipales; una en el barrio de Egia y otra en el de Ategorrieta.

La Comisión de Fomento en sesión de 10 de diciembre de 1923 acordó crear la sexta cantina en el barrio de Egia. La justificación que se hacía al respecto era la alta tasa de matriculación escolar que registraba este barrio «por radicar en él la mayor parte del elemento obrero», y el hecho de que aquellos niños a los que se les había concedido plaza en las cantinas y pertenecían a este barrio donostiarra, tenían que acudir a la del barrio de Gros, con el consiguiente traslado durante los meses de invierno. Razones que se consideraban de peso a la hora de argumentar la apertura de una nueva cantina³⁹.

En cuanto a la propuesta de creación de una cantina municipal en el barrio de Ategorrieta, el problema que ésta planteaba era el de su ubicación, puesto que era necesario proceder a la construcción de un pabellón. La Comisión de Fomento elevó al Alcalde de San Sebastián el acuerdo tomado con fecha del 6 de febrero de 1922, en favor de la creación de una cantina escolar en el barrio de Ategorrieta para acoger en su seno un numeroso grupo de niños y niñas. El grupo escolar estaba distribuido en tres secciones: una escuela de niños, otra de niñas y una tercera de párvulos. Las razones que se aludían para esta construcción eran, por un lado el elevado número de escolares residentes en el barrio, y por otro, la condición social de éstos que les hacía merecedores de una comida gratuita durante los días lectivos del invierno.

³⁸ Estos datos concuerdan, aproximadamente, con aquellos que arroja el extracto del fichero médico-escolar confeccionado por *La Asociación de Amigos del Niño y de la Escuela de Portugalete*, con aquellos escolares que asistían anualmente a la cantina escolar. Se controlaba la talla, el peso y el perímetro torácico, a principio de curso, alrededor del mes de noviembre y después de seis meses, aproximadamente en abril. Basándonos en los datos que arrojan las tablas del curso 1932-33 y en relación al peso de los escolares, se comprueba que el aumento de peso, estrechamente ligado a la edad de los escolares era de 1 kg. para los niños y niñas de 5 a 7 años; de 2 kg. para los de 8 a 10 años y de 3 kg. para los comprendidos entre los 11 y 13 años. *Memoria. Ejercicio 1932-33*. Imprenta J. Bayo, Sestao y Portugalete, 1933. En el Reglamento de escuelas graduadas de 19 de septiembre de 1918, art. 46, se establece que en las escuelas graduadas debía de realizar, con carácter obligatorio, las observaciones antropométricas oportunas, llevando un registro de talla, peso, capacidad torácica, etc. Exactamente el registro que se practicaba por esta Asociación de Amigos del Niño y de la Escuela de Portugalete. Archivo Histórico Nacional —Sección Guerra Civil— Salamanca (Hemeroteca/F-3514).

³⁹ En la reforma de 25 de febrero de 1911, artículo 8.º, se contemplaba que la distribución de los niños/as en las escuelas nacionales se procedería evitando que recorrieran grandes distancias para llegar a la escuela.

Avanzando en el tiempo, y aterrizando en los años de la II República, el Ayuntamiento de San Sebastián mantuvo abiertas ocho cantinas escolares, las siete señaladas hasta el momento: la del barrio de Amara, Ensanche Oriental, Antiguo, Viteri, Peñaflorida, Ategorrieta y Egia (Atocha), más la del barrio de Loyola⁴⁰.

ELEMENTOS EDUCATIVOS EN LAS CANTINAS ESCOLARES

Si bien no podemos negar el objetivo asistencial que cumplen las cantinas escolares⁴¹, tampoco podemos omitir la acción educativa que éstas desempeñaron: «pues además de los principios de urbanidad que aprenden los niños en la mesa bajo la dirección del personal encargado de inspeccionar las comidas, se fomenta la asistencia a clase y se estrechan más los vínculos del compañerismo»⁴².

Son los elementos educativos que hayamos en la cantina, los que la convierten en un «espacio educativo»: la presencia de los maestros, la atención médica, la organización del espacio, la división del tiempo, los elementos de decoración..., hacen de la cantina un entorno educador.

Era requisito imprescindible, para gozar de los beneficios de las cantinas, la asistencia puntual del alumno a la escuela, además de observar en él/ella buena conducta. Se recomendaba, asimismo, que la participación fuera mixta; que niños y niñas asistieran en un mismo turno al comedor, al objeto de «establecer entre los mismos lazos de compañerismo y hábitos sociales que se obtienen con el trato frecuente, presidido por una acertada inspección pedagógica»⁴³.

Por lo que al servicio se refiere, estaba desempeñado por los maestros y jóvenes voluntarias (que en el caso de las cantinas de San Sebastián acudían en grupos de tres a cada comedor diariamente), y se solía recurrir, tam-

⁴⁰ Archivo Central del Ministerio de Educación y Cultura situado en el Archivo General de la Administración —Alcalá de Henares—, Madrid (Caja 1336).

⁴¹ E. Solana presenta una sinopsis de las instituciones complementarias de la escuela primaria en la que se diferencian las *Sanitarias*, en donde tienen cabida: paseos y excursiones, campos de juego, colonias escolares, escuelas al aire libre e inspección médica; *Pedagógicas*: clases de adultos, escuelas del hogar, bibliotecas y museos, enseñanza de anormales y educación artística; *Económico-sociales*: cajas de ahorros, mutualidades escolares, sociedades humanitarias, educatorios-patronatos, y es en este grupo en donde sitúa este autor las cantinas escolares. (*op. cit.*, p. 352).

⁴² Artículo 3.º del Reglamento de las Cantinas Escolares Municipales. A.H.M.SS. (Sección B-Fomento/Libro 539- Exp. 1).

⁴³ Artículo 16 del Reglamento de las Cantinas Escolares Municipales. A.H.M.SS. (Sección B-Fomento/Libro 539- Exp. 1).

bién, a los escolares mayores para que ayudaran en estas labores. Al frente de cada cantina había una administradora, que se encargaba de recibir y distribuir los géneros de consumo en la forma que previamente le determinara el organismo responsable. Era todo este personal el encargado de ejercer una correcta inspección pedagógica y de inculcar principios de urbanidad a los escolares:

«De cómo se inculca a los niños los principios de urbanidad en la mesa, dejó pruebas palpables la hermosa comida general que el 30 de marzo último —(refiriéndose a 1913)— se celebró en el Frontón Moderno, y que produjo la admiración de cuantos tuvieron la dicha de presentarla.

Asistieron personas de todas las categorías sociales, y todas estuvieron unánimes en afirmar que la realidad superó a todos los cálculos que se habían hecho sobre la utilidad de las cantinas. El comportamiento observado por esas 850 criaturas menores de catorce años, durante todo el tiempo que duró la comida, fué una revelación para la mayor parte del público, pues ni aproximadamente se daban cuenta de lo que esa Institución era. Allí se vio que la paciente labor de los Maestros y Cantineras ha dado sus frutos»⁴⁴.

Las cantinas ofrecían, además, la posibilidad de disfrutar de un tiempo de recreo, en el que niños y niñas podían libremente jugar juntos.

La organización y la práctica de las cantinas brindaron la oportunidad a los escolares más humildes, de adquirir, en un espacio físico concreto y en un tiempo determinado del día, pautas de conducta que respondían fielmente a las demandas e intereses de la comunidad; desde el aprendizaje de «buenos modales» en la mesa y principios básicos de higiene personal, pasando por conductas de compañerismo (ayuda mutua, solidaridad), hasta ciertas manifestaciones religiosas.

«Locales aireados, alimentos bien preparados y de inmejorable calidad, limpieza absoluta y trato cariñoso; eso es con lo que, como bien sabéis, cuentan los niños e nuestras Escuelas, debido a la iniciativa y progalidad del Excmo. Ayuntamiento de San Sebastián»⁴⁵.

⁴⁴ Memoria presentada por la Junta Directiva de la Sociedad protectora de las Cantinas Escolares de San Sebastián a la asamblea de octubre de 1913. San Sebastián: Imprenta y encuadernación de J. Baroja e hijos, 1913, pp. 4-5. A.H.M.SS. (Sección B-Fomento/ Libro 539- Exp. 1).

⁴⁵ Memoria presentada por la Junta Directiva de la Sociedad protectora de las Cantinas Escolares de San Sebastián a la asamblea de octubre de 1913. San Sebastián: Imprenta y encuadernación de J. Baroja e hijos, 1913, p. 4. A.H.M.SS. (Sección B-Fomento/ Libro 539- Exp. 1).

A MODO DE CONCLUSIÓN

Si bien las Cantinas escolares surgen, en un principio, en el seno de la iniciativa privada, de forma progresiva los organismos públicos, a diferentes niveles, se irán implicando en el sostenimiento y expansión de éstas.

Las Cantinas contribuyeron a mejorar el estado físico de los niños y niñas pobres; a reducir los estragos que ciertas enfermedades producían en ellos; a regularizar la asistencia a clase; a adquirir normas básicas de higiene y buen comportamiento en la mesa... y todo a través del premio que para los escolares de condición humilde suponía el poder disfrutar de una buena comida al día. El reclamo para niños/as y familias no era otro que el del alimento. A nivel social, las cantinas influían positivamente en el bienestar comunitario, al evitar que los pequeños deambularan por las calles ejerciendo la mendicidad. Se reconocía, por tanto, el fin educativo que las cantinas escolares perseguían, pero al mismo tiempo se acentuaba el encauzamiento de la acción social que con ellas podía conseguirse (puesto de manifiesto en el art. 48 del Reglamento de escuelas graduadas de 19 de septiembre de 1918).

Las Cantinas escolares de San Sebastián, surgen al amparo del organismo rector municipal y auspiciadas bajo la ayuda filantrópica de la población donostiarra. Las mujeres de la *Sociedad Protectora de las Cantinas Escolares* rescataron, mejoraron y ampliaron esta institución, haciendo de las cantinas un problema social en el que toda la comunidad quedaba implicada.

LUIS DE ZULUETA Y LA RENOVACIÓN CULTURAL DE BARCELONA A TRAVÉS DEL ATENEO ENCICLOPÉDICO POPULAR

VICTORIA ROBLES SANJUÁN
Universidad de Granada

Si repasamos el conjunto de propuestas pedagógicas y educativas del entorno barcelonés de primeros de siglo, observaremos su procedencia desde organismos, partidos políticos o instituciones públicas o privadas¹; si las repasamos una a una, vemos que muchas de ellas son similares, y que no distan mucho —a nuestro parecer— de una idea colectiva de cultura para el pueblo. En medio de la realidad crispada del obrerismo barcelonés de la primera década, junto con el auge de partidos regionalistas y nacionalistas, también interesados en la cuestión educativa, podían desarrollarse alianzas (como así hicieron con la creación conjunta de centros culturales para la alfabetización del proletariado) cuyos principios, en esencia diferentes, en la práctica hallaron la forma de mantenerse cerca. Y todo en un momento en el que «no había en Barcelona partido político medianamente importante que no tuviese o intentase organizar sus propias escuelas o patronato escolar²».

Para circunscribir mejor el momento al que nos referimos, dentro de unas concretas coordenadas socio-históricas, afirmaremos con Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría que detrás de todo eso, esto es, de la batalla por la educación, aparece una idea implícita que no podemos soslayar: «(...) la denominada cuestión social al problema obrero, respecto al cual existe en esta época una gran preocupación tanto por parte del Gobierno y de la

¹ Véase la Introducción de Buenaventura Delgado al texto de Hermenegildo GINER (1979).

² *Ibidem*, p.26.

Iglesia como por parte de los diferentes grupos sociales» (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 177).

Esto es algo a lo que no escapa ninguna fuerza social ni ningún individuo que se precie de querer conseguir el lejano objetivo de mejorar su vida.

Luis de Zulueta (Barcelona, 1878–Nueva York, 1964), en aquel momento periodista de *La Publicidad* y estudiante universitario, apuesta en su ciudad por la renovación del sistema escolar. Es en realidad una situación que conoce suficientemente bien y con la que ha estado en contacto directo desde 1903. Sus artículos, sin ser copiosos, demuestran su interés constante en abordar una reforma escolar; la mayoría de ellos tienen un contenido más crítico y evaluativo de la situación educativa caótica en que está sumida la ciudad (gran parte de la infancia sin escolarizar; insuficiencia en el número de escuelas, deterioradas y en malas condiciones higiénicas; escasez de maestras y maestros); otros, sin embargo, son ricos en propuestas alternativas.

Un punto de partida en las primeras ideas de Zulueta en favor de la renovación educativa de Barcelona es este: «no es la enseñanza función privativa del Estado, como lo es la justicia, sino función social...» (Zulueta, 28/11/1906, p. 1). La formación de las generaciones incumbe fundamentalmente a la sociedad entera, porque ha sido ésta la que ha organizado la fórmula educativa a través de «las colectividades que en cada momento histórico tenían fuerza y aptitud para hacerlo» (Zulueta, 28/11/1906, p. 1). Con esto tratará de significar, con evidente sentido práctico, que la renovación pedagógica ha de acometerla «quien pueda y quiera», y Barcelona quiere y puede.

Barcelona, afirma Zulueta, se halla sumida en un difícil proceso de evolución en el que se están detectando importantes carencias: «Nos falta en Barcelona no sólo las costumbres públicas, sino principalmente un sistema escolar que, como en cualquier ciudad civilizada, asegure para todos, durante un suficiente período de años, cierta formación metódica» (Luis de Zulueta, 25/12/1906, p. 1). Aunque reconoce que se están haciendo cosas, es constante su preocupación por la enorme proporción de analfabetismo y el escaso grado de cultura del pueblo. Así describe la realidad que ve en Barcelona, extensible, dice, al conjunto de España: hablando de la organización escolar, se referirá a su inexistencia:

«(...) esto es lo que no existe en Barcelona, como no existe en parte alguna de España. No nos referimos sólo al terrible tanto por ciento de analfabetos, ni al tal vez mayor de los que no figuran como tales á duras penas deletrean. Pero, aún entre los que han frecuentado con alguna asiduidad una escuela primaria, son rarísimos los que pasan de leer, escribir y contar, esto es, de los meros medios ó instrumentos para el saber. Nada de saber positivo, nada de una cierta dirección moral. En las escuelas, casi nunca divididas ó graduadas, un pobre maestro tiene que habérselas con multitud de niños de las más varias edades y aptitudes, que asisten irrogu-

larmente y sobre los que no puede ejercerse una influencia segura y sistemática» (Zulueta, 6/8/1907, p. 1).

No es para él una cuestión de tener más o menos, sino de existir o no existir; de que la organización escolar está muy por debajo del nivel medio Europeo.

En este contexto, con una idea más que meditada acerca de la necesidad de poner urgentemente en práctica un proyecto de educación popular, en 1903, un grupo de amigos y conocidos, procedentes del mundo obrero, las letras y la política barcelonesa acababan de dar salida al proyecto de constitución de un centro educativo que trascendería durante décadas la vida cultural de la ciudad: se trataba del *Ateneo Enciclopédico Popular*. Formaron parte de la primera junta directiva del *Ateneo*, en julio de 1903, la mayoría de los promotores de este centro, como fueron los casos de Luis de Zulueta, que presidiría la entidad entre 1908 y 1909; de Lluís Bulfi, su primer presidente y persona muy influyente en los medios anarquistas, y de obreros como Eladi Gardó y Josep Tubau. Según nos refiere Pere Solà en su texto sobre los Ateneos obreros (Ver Pere Solà, 1978), pese a la diversidad y heterogeneidad de estas instituciones catalanas, que a primeros de siglo cuentan ya con varias décadas de existencia, son todos ellos centros de cultura popular y de formación de adultos, lo que además constituye un elemento fundamental de contraste entre estas instituciones culturales no estatales y la cultura oficial. Y de entre todas estas experiencias, asegura Solà, la del *Enciclopédico* fue la más rica.

En un artículo aparecido en septiembre de 1903 en la portada de *La Publicidad*, el *Ateneo* se presenta como:

«(...) un centro de libre enseñanza, de mutua cultura, creado para contribuir a la educación de aquellas facultades en cuyo creciente desarrollo e imperio sobre la tierra consiste la misión de la especie humana. Y añade: El fin inmediato del *Ateneo* es la instrucción, y sobre todo la instrucción de los que por vivir de sus manos, se ven más privados de ella, aspirando a ser con el tiempo una verdadera universidad popular» (Zulueta, 17/9/1903, p. 1).

Si por algo caló el mensaje regeneracionista de esos años fue por la llamada de atención hecha sobre las urgentes necesidades sociales de educación, y en este ambiente se circunscriben muchas de las iniciativas en torno a la educación popular, fenómeno que no sólo se recoge en Barcelona, sino que también se aprecia en la capital del país³, y por el que muestra gran preocupación Luis de Zulueta. En Barcelona este ambiente se palpó por la difusión de los *Ateneos* como centros generalmente surgidos desde iniciativas privadas, creados para ampliar la cultura y la formación colectiva de aquellos grupos más desfavorecidos, analfabe-

³ En este sentido nos ha resultado muy ilustrativo el estudio realizado por el profesor Alejandro TIANA FERRER sobre la educación popular en Madrid (1992).

tos en su mayoría, y con posibilidades escasas de acceso a la enseñanza pública. Pero no fue ésta la única medida adoptada, ni mucho menos.

Estas iniciativas de carácter no reglado venían a justificarse como propuestas reformistas de educación popular y que, siguiendo los criterios de clasificación de Alejandro Tiana⁴, completan el programa ya trazado a través del impulso en la enseñanza primaria —una educación no es moderna si se permite descuidarla—; la preocupación por la «formación profesional», que para el autor supone la adaptación a los nuevos tiempos; y la «educación de adultos», iniciativa que nuestro Ateneo contempla con el fin de remediar parte de la ignorancia de la clase obrera.

El centro se creará pronto la fama de ser tribuna pública de primer orden, enriqueciendo la opinión popular con conferencias públicas, lecturas y cursos de divulgación científica y cultural, con una verdadera vocación excursionista y de acercamiento a la naturaleza, además de desarrollar una tarea específicamente escolar y de ofrecer al público una biblioteca de carácter popular —que dicho sea de paso, se fue engrosando con las donaciones de gran parte de las personas allí asociadas—, lo que le convirtió en aquello que constituía su más firme propósito: ser una auténtica Universidad popular. En este sentido, la iniciativa se circunscribe en medio de todas las propuestas llevadas a cabo desde distintas entidades y organizaciones políticas, como lo eran la anarquista, regionalista, la misma Iglesia o la republicana de la *Unión*, empeñadas en implantar las bases pedagógicas construidas en favor de la educación popular.

Buena muestra de su interés cultural pluriforme, dirigido fundamentalmente al *vulgo* —dicen ellos—, queda reflejada en estos fragmentos extraídos del folleto de la que fue la primera de una serie de veladas, celebradas todas en el teatro popular Apolo de Barcelona; se representaba *La escoria*, de Máximo Gorki, un 4 de octubre de 1905 y en la presentación del texto se decía así:

«El Ateneo Enciclopédico Popular no cree desviarse de su orientación educadora al inaugurar esta noche la serie de veladas...

El Ateneo va á la escena como está dispuesto á ir á todas partes: á hacer cultura. Y ésta no se limita á la enseñanza propiamente dicha, sino que se puede ir formando en la plaza pública, en las organizaciones sociales, en el lenguaje, en las costumbres, valiéndose de todos los medios hasta crear lo que llamaríamos un ambiente cultural.

Uno de los más eficaces de dichos medios es el Teatro. El Ateneo lo utiliza, pues, con el propósito de presentar del mejor modo posible algunas de las más significativas concepciones dramáticas del pensamiento moderno. No quiere ceder nada á la rutina ni buscar componendas con los gustos ramplones del vulgo. Piensa que el pueblo tiene derecho á toda la Belleza, como tiene derecho á toda la Verdad».

⁴ *Ibidem*, p.189 y ss.

Por el Ateneo de estos primeros años pasaron numerosas figuras que desde unos ángulos y otros, bien por sus conferencias, su dedicación a la organización y desarrollo de actividades culturales, o su apoyo financiero —fuente principal que posibilitaba su funcionamiento—, hacen de éste un centro bien orientado a cubrir las enormes necesidades educativas de la ciudad. Parte de este éxito, como reconoce Solà, tal vez se deba a la no vinculación del centro a partido político alguno y a que se traslucía de él un perfil ciertamente anarquizante, pero nunca anarquista. En el reglamento interior de 1909 se declarará que la finalidad de la organización es «exclusivamente i essencialment cultural», aspecto que resultaba incompatible con la adscripción a doctrina o partido específico.

Miguel de Unamuno será uno de los primeros profesores que colaboren en la consecución del estatuto de «primer centro cultural de Barcelona» con sus conferencias. Luis de Zulueta, en sus cartas dirigidas al Rector de Salamanca, se refiere al Ateneo con el diminutivo de «el Ateneito», y describe a los asistentes al mismo como «un auditorio iletrado que habla habitualmente el catalán y que escucha con gran interés las teologías de Unamuno». Luis de Zulueta pareció sentirse orgulloso de la tarea llevada a cabo en aquellos momentos en el Ateneo, aunque no sin reconocer el esfuerzo y las «concesiones, transacciones y mutilaciones de espíritu» dejadas en el camino:

«Más sólido ha sido lo del Ateneo Enciclopédico. Allí hemos llegado a tener cada noche varias clases y una conferencia, sin contar la música, las excursiones y otras cosas más... Su «Vida de Don Quijote y Sancho» —hablándole a Unamuno— da pie, cada dos lunes, a conversaciones públicas, en las que a veces obreros desconocidos llegan a discutir problemas fundamentales, como el del altruismo, el del hedonismo, etc...⁵».

Particularmente interesante resulta revisar la influencia de personajes como Luis de Zulueta y Francisco Layret —segundo presidente de la entidad— llevaron a término desde el centro en su labor de exteriorización, en ejemplos como el apoyo a la campaña de aprobación del Presupuesto Extraordinario de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona, en 1908. En ese año, Zulueta había sido nombrado comisario de cultura del Municipio, aunque este aspecto se verá con profundidad más adelante. Y en esas fechas probablemente dirigía ya el *Enciclopédico*, circunstancias ambas que seguro le condicionaron a la hora de plantear el esfuerzo de la defensa del Presupuesto desde esos dos frentes, defensa que lleva a cabo conjuntamente con Francisco Layret y algún socio más. Alexandre Galí, en el texto de Solà, lo explica así: «(...) els mateixos homes (i jo diria les mateixes forces socials) que defensaven el projecte educacional de l'any 1908, eren els que aquells anys animaven la vida de l'Enciclopèdic. Eren els Layret, Zulueta, etc.» (Pere Solà, 1978, p. 100).

⁵ Carta de Zulueta a Unamuno (carta 31), 11 de noviembre de 1905. En Carmen de ZULUETA (1972), p.105.

Al igual que hicieran algunos de los socios y máximos responsables del *Ateneo*, también Luis de Zulueta puso sus medios para participar en muchas de las actividades de extensión organizadas, a pesar de las dificultades que su lugar de residencia entonces, Madrid, suponemos que le ocasionaron. Sus compromisos desde la presidencia (1908-1909) le llevan a implicarse en la expansión del denominado «turismo popular marítimo», consistente en una serie de excursiones para asociados desde un vapor, al objeto de estudiar las zonas más interesantes de la costa Catalana. Zulueta no llega a desvincularse del *Ateneo* aunque se afiance su situación en la capital del país, ya que en varias ocasiones, que sepamos, tuvo la oportunidad de impartir algunas conferencias sobre el problema religioso, que aparecen en forma de artículos en la principal publicación llevada desde la entidad en tiempos, el *Noticari de l'Ateneu Enciclopèdic Popular* (1920-1923), además de algunas otras reproducciones de diversas temáticas. La obra del *Ateneo* fue continuada por otras muchas personas, aunque en poco varió el objetivo de dirigirse a la formación cultural del pueblo.

REFERENCIAS

- GINER DE LOS RÍOS, H. (1979). *Preceptos pedagógicos para el profesorado de las escuelas libres, neutrales o laicas de niños y niñas*. Barcelona: Siglo XXI. Introducción de Buenaventura Delgado.
- SOLÁ, P. (1978). *Els Ateneus Obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939)*. *L'ateneu Enciclopèdic Popular*. Barcelona: La Magrana.
- TIANA FERRER, A. (1992). *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña, 1898-1917*. Madrid: C.I.D.E.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- ZULUETA, C. DE (1972). *Cartas (1903-1933)*. Miguel de Unamuno y Luis de Zulueta. Madrid: Aguilar. Recopilación, prólogo y notas de Carmen de Zulueta; nota biográfica de A. Jiménez-Landi.
- ZULUETA, L. DE (28/11/1906). «Barcelona y sus escuelas». *La Publicidad*, Barcelona, p. 1.
- (25/12/1906). «La lucha en Cataluña». *La Publicidad*, Barcelona, p. 1.
- (6/8/1907). «¡Esta Barcelona!...» *La Publicidad*, Barcelona, p. 1.
- (15/9/1903). «Hacia la Universidad Popular». *La Publicidad*, Barcelona, p. 1.

UN EJEMPLO DE LA REEDUCACIÓN DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX: LUIS AMIGÓ Y FERRER Y LA PROTECCIÓN DE MENORES

ANA MARÍA MONTERO PEDRERA
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

La crisis motivada por la pérdida de las colonias afectó a todas las esferas de la vida nacional y la actuación en el campo de la protección y educación de la infancia no se mantuvo al margen de estas tendencias. Durante los primeros años del siglo XX se vive en España un intenso movimiento regenerador¹. Regenerar será, en el aspecto educativo, no sólo reformar la educación o la pedagogía sino realizar un intenso movimiento educativo. Será elevar a todas las clases sociales a nivel de protagonistas del gran cambio renovador que necesitaba la sociedad entera².

Así, a principios del siglo XX hay un aumento de apoyo hacia el sector más desfavorecido de la población como era la infancia. Cambia su concepto y se intenta proteger con una serie de medidas legislativas y se crean unas instituciones para darles respuesta.

La protección de menores como obra estatal organizada y regulada por el Estado no aparece en España hasta principios del siglo XX, aunque a finales del XIX surgen las escuelas de reforma, antecedente de los centros tutelares. Durante las tres primeras décadas del siglo se producen una serie de cambios que afectan no sólo a las costumbres y a la vida cotidiana, sino que además traen consigo la génesis y consolidación de

¹ CARR, R. (1976). *España (1808-1936)*. Madrid: Espasa-Calpe, p. 452.

² GARCÍA REGIDOR, T. (1985). *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1924)*. Madrid: Fundación Santa María, p. 16.

una nueva imagen de la infancia, propiciada sin duda por Rousseau. Y con ello el interés de superar la situación de abandono, explotación e injusticia social en que se encontraba inmersa una gran parte de la niñez española.

La preocupación por los menores se puso de manifiesto en:

— Promulgación de leyes protectoras de la Infancia (Ley de protección a la Infancia de 1904, Ley de Tribunales Tutelares de 1918...).

— Interés por la mejora de la educación y erradicación de los males endémicos de la enseñanza española (analfabetismo, absentismo escolar).

— Reducción de la mortalidad infantil (progresos pediátricos...).

Hasta 1918 en que se publica la Ley Montero Ríos o Ley de Tribunales para niños surgen procedimientos e instituciones precursoras e innovadoras en la atención y educación de menores. Así asistimos a la creación del Protectorado del niño delincuente, auspiciado por la ILE, la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia, los Círculos Católicos del Padre Vincent, las Escuelas del Ave María de Manjón, las escuelas de reforma de Luis Amigó o las Escuelas del Sagrado Corazón de Manuel Siurot, por citar algunas. La mayoría de estas iniciativas eran particulares y tras años de funcionamiento algunas tuvieron ayudas esporádicas del Estado. Otras en cambio fueron protegidas y sirvieron de instituciones auxiliares de la justicia, como es el caso de las escuelas fundadas por Luis Amigó y Ferrer para acoger a los menores y jóvenes delincuentes, separándolos de las cárceles de adultos y dándoles una educación o una formación profesional y universitaria, según los casos.

1. EL PROMOTOR DE LAS ESCUELAS DE REFORMA

Llegados a este punto podemos preguntarnos quien era Luis Amigó y Ferrer. Nace en Masamagrell (Valencia) en 1854, realizó estudios de Humanidades y Filosofía en el Seminario de Valencia y en 1874 se trasladó a Bayona (Francia) donde tomó el hábito capuchino, más tarde se ordenó sacerdote. En 1879 fue enviado a Santander, y allí entre otros cometidos tenía el de visitar el penal y es donde concibe la idea de fundar una *Congregación destinada a proponer métodos más humanos en la rehabilitación de los delincuentes, sobre todo de los menores*³.

En 1881 comenzó la redacción de las constituciones que darían lugar a la Congregación de Terciarias Capuchinas de la Sagrada Familia, destinada a la protección de las niñas y jóvenes y asistir a los enfermos (1885) y

³ IRIARTE, L. (1985). *Historia de la Congregación de las Hermanas Terciarias de la Sagrada Familia (1885-1985)*. Roma: Curia cardenalicia de las Hermanas Terciarias Capuchinas, p. 23.

de los Terciarios Capuchinos de Nuestra Señora de los Dolores, para atender a los jóvenes delincuentes masculinos.

El Padre Amigó demostró también un gran interés por la formación cristiana de la infancia; para ello creó las Escuelas Católicas y el Colegio San Francisco de Asís en la diócesis de Solsona donde fue Obispo. Potenció las Escuelas Parroquiales regentadas por sacerdotes y finalmente propuso asegurar lo más posible la enseñanza católica.

Cuando fallece el 1 de octubre de 1934 en Masamagrell, su obra reeducativa había comenzado a dar importantes frutos en los Centros Tutelares españoles y las dos órdenes por él fundadas se habían extendido por Europa, América y Asia tanto en labores misionales, como en la reeducación, y en la formación escolar y profesional.

En un período en que se advierte en el país un progresivo desarrollo de la delincuencia juvenil, pero la legislación no tiene planteado el tema de la protección de menores, los centros creados por el Padre Amigó como nos dice la profesora Zuloaga⁴ están llamados a realizar una labor de gran mérito. Porque además sus seguidores empleaban los métodos pedagógicos y psicológicos más novedosos, para lograr una educación integral.

La importancia del Padre Amigó estriba en ser el fundador de las dos Órdenes religiosas que se han dedicado, casi en exclusiva, a la reinserción y educación de los menores internados en Escuelas de reforma, reformatorios y otros centros tutelares. Para ellas estableció, en sus Constituciones, las bases del método reeducativo que ha sido utilizado en nuestro país durante casi noventa años y que expondremos a continuación.

2. EL SISTEMA REEDUCATIVO

El P. Luis Amigó escribió como primera obra las Constituciones, que pensó en redactarlas después de su experiencia con los presos de Santander, de ahí pudo sacar normas a seguir que ofreció a los religiosos, para la reforma de la juventud. La idea central de este escrito, adelantándose a la Ley de Tribunales Tutelares, consistía en separar a los reclusos menores de 16 años de los demás y darles una educación moral y religiosa, además de instrucción y formación profesional.

Cuando en España casi no se oía hablar de estos temas Luis Amigó dejó plasmado en sus Constituciones un Tratado de Pedagogía correccional con numerosos adelantos pedagógicos, similares a los que se practica-

⁴ GUTIÉRREZ ZULOAGA, M. I. (1994), A Luis Amigó y Ferrer, en *Historia de la Educación en España y América*. Tomo III. Madrid: Fundación Santa María-Morata, p. 341.

ban en los países más avanzados en esa materia. Las normas que Amigó plasmó en sus constituciones constituyen un código pedagógico que se puso en práctica en todas las casas de reforma que tuvieron a su cargo los Terciarios capuchinos.

En las Constituciones se indica que el fin propio de la Congregación es «la educación correccional, moralización y enseñanza de Ciencias y Artes a los acogidos en las Escuelas de Reforma y demás establecimientos similares, tanto públicos como privados»⁵ e inmediatamente traza las bases de la educación estableciendo los distintos períodos en el tratamiento y la individualización.

Los períodos por los que deberán pasar los alumnos desde su ingreso hasta la libertad son:

a) De aislamiento provisional. Donde se hace un estudio detallado del alumno para conocerlo lo mejor posible. De duración variable, incluso podía prolongarse más de dos meses en casos excepcionales.

b) De vida social. Comienzan la vida en común, se usa el sistema preventivo y se emplean diversos estímulos. Ocupaciones en faenas agrícolas y domésticas. Trabajo y estudio.

c) Estudios especiales. Continúan con los estudios comenzados antes del ingreso (primarios, medios, superiores), e integración en la sección correspondiente según su edad, desarrollo, etc. Se produce una estricta aplicación de las «notas» de estudio y conducta. Los «obreros» se destinaban a los talleres. Se dibuja una idea de orientación profesional indicando que deben armonizarse las tendencias y aptitudes de los alumnos con la voluntad de sus padres.

d) De libertad relativa. Se suprimen los estímulos. Los alumnos que lo merecían pasaban a otro departamento de Santa Rita, allí se dedicaban a sus estudios y podían salir todos los días al exterior, mientras que en los períodos anteriores estaba totalmente prohibido salir y sólo los alumnos que lo merecieran podían ser visitados por su familia una vez al mes. Se formaban asociaciones de antiguos alumnos para darse ayuda mutua y colaboración.

Los alumnos de agrupaban en secciones atendiendo a la edad:

Pequeños. Destinada a muchachos de 10 a 15 años y como tenían ingreso los jóvenes destinados a correccional por las autoridades judiciales y gubernativas, era probablemente la sección compuesta de los más viciosos y a veces delincuentes precoces.

Medianos: Solían realizar estudios medios.

Mayores: Cursaban estudios superiores.

⁵ PÉREZ DE ALBA, J.M. (1931). Sobre pedagogía correccional. Nuestro procedimiento pedagógico, *Adolescens Surge*, Año I, 4, 345.

Observación: Para los recién ingresados.

Distinguidos: Se dedicaban al cuidado de los reclusos y gozaba de libertad de dar libremente por el correccional y hasta salir a la calle.

Todo esto implica que la labor con el alumno es gradual e individualizada, a partir de un análisis médico-psico-pedagógico de cada sujeto. Esta labor individualizada está justificada en sus escritos, porque «Varios son también los caracteres, temperamentos y aptitudes de las diferentes clases de alumnos que ingresan en nuestros centros, y aún las fases que en cada uno se presentan según el estado y disposición de ánimo, por lo que el tratamiento tiene que ser gradual y a la medida de cada alumno».

Como notas más sobresalientes las Constituciones para la reeducación podemos reseñar las siguientes:

- Sistema preventivo con trato cariñoso y paternal y procedimientos no de represión sino de persuasión.
- Tratamiento individualizador en los distintos períodos de corrección y clasificación de los alumnos por secciones teniendo en cuenta condiciones, edad, etc.
- Como fundamentos de la reforma se emplea la educación religiosa como base de la moralidad y también estudios especiales o trabajo para huir de la ociosidad y preparar un porvenir honrado. (Trabajo en tareas agrícolas, domésticas y talleres de formación profesional y estudios basados en la enseñanza primaria).
- Sistema propio de premios y castigos a base de estímulos y sin sanciones corporales utilizando solamente el aislamiento en casos extremos para calmar y hacer reflexionar.

Emplean un sistema de estímulos para formar buenos hábitos: la emulación, distintivos y premios; sitios destacados y preferencias, ostentación de insignias, cuadros y guardia de honor, avances y retrocesos, dinero.

La disciplina era muy rígida, estando todas las actividades muy reglamentadas, se empleaba como un fin no como un medio. Los castigos, según el Reglamento, podían ir desde la simple represión hasta la reclusión en la celda o calabozo, pasando por la pérdida total o parcial de los vales, separación de los cargos de confianza, etc. Se destierran los castigos violentos. Este sistema de castigos, que en el momento en que surgió no parecía tan duro, puesto que los niños y jóvenes permanecían en las cárceles con el mismo sistema que los adultos y sin recibir ninguna instrucción. Al constituir una respuesta a una necesidad fueron bien acogidos por la sociedad.

Lo prioritario es educar para la vida, de modo que cuando abandonen el centro sepan responder a los condicionantes sociales y acierten a vivir libre y dignamente.

En las Constituciones no se habla nada de los exámenes psicológicos como luego los emplearon los Terciarios Capuchinos, siendo éste un

aspecto que comienza a desarrollarse a partir de 1911 con la publicación de la Escala Métrica de la Inteligencia de Binet.

Estas normas se pusieron en práctica en todas las instituciones regidas por los amigonianos. Con la promulgación de leyes de Tribunales de Menores se pudo ir comprobando cómo las normas recogidas en las Constituciones estaban de plena actualidad y la mayoría de sus preceptos se recogían en estas normas legales no sólo en España de 1918 sino en la de Bélgica de 1915, Francia de 1912.

Respecto a los tipos de enseñanza impartida podemos considerar los siguientes:

a) Elemental

1. Primaria. Ocupaba un lugar secundario, debido a que la mayoría de los alumnos pertenecen a la corrección paterna y su edad es la propia para los estudios medios, superiores o una profesión.

Son los alumnos de la sección de pequeños, generalmente enviados por la autoridad judicial, los que reciben esta instrucción, impartándose todos los grados de la enseñanza primaria regulados por la legislación.

Las aulas solían ser unitarias (en el mismo aula convivían alumnos de los distintos grados oficiales) no siendo muy elevada la relación alumno-profesor. Los propios religiosos ejercían como maestros, la mayoría de ellos eran sacerdotes, aunque al parecer también los hubo legos. Igualmente hay que hacer constar que en un principio carecían de título oficial de Maestro.

Los Profesores de Primaria tenían la obligación de realizar exámenes mensuales a los alumnos y para la obtención de cada una de las notas semanales se sumaban las correspondientes a «Escuela», «Talleres», si asistían a ellos y «Conducta» aquí se incluían igualmente las relativas al cumplimiento religioso. Con todas se hacía la media por la que optaban a premios o castigos.

2. Los destinados a aprender un oficio «tienen también sus clases correspondientes para aprender y perfeccionar la lectura, escritura, cuentas y algunos, dibujos»⁶. Constituían la «clase de Obreros»

b) Superior y media

Los frailes preparaban a los alumnos, cuando no había especialistas podían contratar a licenciados seculares. Los estudios cursados eran: Bachillerato, Derecho (incluso doctorado), Comercio, Magisterio, diversos peri-

⁶ AYA ROBLA (1906). *La Escuela de Reforma de Santa Rita*. Madrid: Imp. Hija de M.G. Hernández, p. 68.

tajes, preparaciones para ingreso en: Academias militares, Cuerpo de Correos, Telégrafos, Aduanas, etc. Sobre ellos Aya Robla hace una extensa estadística desde 1905 y de los éxitos obtenidos por los alumnos en las diversas oposiciones. En los años 20 hubo muchas críticas, según Mora, antiguos alumnos había sólo dos licenciados para 120 alumnos.

Destinada a los alumnos mayores y medianos. Funcionaba salvando las lógicas distancias, como una especie de Colegio Mayor. Otros estudios consistían en Clase de Dibujo e Idiomas con Inglés, Francés y alemán. Los «Obreros» acudían a los talleres regidos por los «Maestros de Taller» seglares contratados. Allí se practicaba en diversos oficios.

Como actividades complementarias podemos destacar:

— Práctica de diversos deportes: fútbol, natación, campeonatos de pelota, etc.

— Academia y también Ateneo en que los «jóvenes se adiestraban en la polémica»⁷. Siendo relevantes los torneos sobre conocimientos denominados Bandos: «Se dividían a los alumnos en bandos denominados Cartago, Roma, España, Marruecos, o cualquier otro nombre, y se emprendía entre ellos un pugilato de amor al estudio; al fin de la semana se sacaba la nota media y, sumando las de todos los alumnos de los bandos que se habían enfrentado, el que tenía mayor número de votos era el vencedor»⁸.

Veremos ahora algunos centros dirigidos por los Terciarios capuchinos, donde ponían en práctica sus teorías.

3. LOS CENTROS DE REEDUCACIÓN

a) La Escuela de Reforma de Santa Rita

Recién creada (1890), la Orden de los Terciarios Capuchinos se hicieron cargo de la Escuela de Reforma Santa Rita, creada por la ley de 4 de enero de 1883. Una escuela privada, regida por un Patronato bajo la supervisión del Estado. La misión de este centro era «la educación correccional de la juventud, con arreglo a la Ley especial de 1883». Rigiéndose por esa Ley, que se promulgó especialmente para ella, se acogían a varones entre 9 y 23 años.

Hubo dos tipos de alumnos, los enviados por el Gobierno de Madrid, una minoría y de baja extracción social y los de «reforma paterna», generalmente, de posición elevada, hijos de nobles, altos funcionarios, incluso

⁷ ROCA, T. (1968). *Historia de la Congregación de los Terciarios Capuchinos*. Tomo II. Madrid: Terciarios Capuchinos, p. 65.

⁸ *Ibidem*.

de ministros, burguesía, terratenientes, etc., provenientes de los lugares más diversos de España. Además también hubo franceses, italianos, portugueses, alemanes e hispanoamericanos.

A partir de 1926, con la inauguración del Reformatorio de Asturias de Carabanchel, quedó convertida S. Rita en «Casa de corrección de carácter particular, en colegio para rebeldes»⁹. Durante la guerra civil y postguerra fue utilizado como prisión, sufriendo grandes desperfectos. En 1964, terminada la primera fase de las obras de reconstrucción, se abrió la Escuela convertida en Colegio de primera y segunda enseñanza, transformada en EGB con la Ley General de Educación de 1970, para alumnos externos, generalmente de la barriada, e internos, pocos, de «corrección paterna». En la actualidad es un centro subvencionado y tiene un número reducido de difíciles o rebeldes, no llegan a la docena¹⁰.

b) Colonia de San Hermenegildo de Dos Hermanas (Sevilla)

Esta casa surge cuando una dama sevillana decide ingresar en la vida religiosa y dona 150.000 pesetas para que se instale en la provincia de Sevilla una Escuela de Reforma similar a Santa Rita.

En 1900 se inició la admisión de los alumnos de «reforma paterna» y posteriormente ingresaron alumnos de corrección «gubernativa», aunque por las dificultades que entrañaba agrupar a ambos tipos de alumnos, pronto se admitieron sólo corrección paternal.

El régimen educativo en general constituía un calco de Santa Rita. A los alumnos que ingresaban se les sometía al mismo régimen, pasaban el período de aislamiento sin reunirse siquiera para comer y el recreo, pero saliendo algunos ratos para dedicarse a los trabajos del campo y domésticos. Terminado el período de celdas salían a formar parte de la sección y hacían vida en común¹¹.

Hacia 1910 perdió el título de Escuela de Reforma por el de Colonia, acorde por estar en el campo y por las presiones familiares de los alumnos a quienes resultaba dura la anterior calificación. Posteriormente pasó a llamarse Colegio, si bien admitía alumnos de reforma paterna, fue por tanto un colegio severo, refugio de los malos estudiantes y paradójicamente fue entonces cuando su fama rodó por todos los rincones de Andalucía y rebasó la región... A partir de los años veinte se acogen alumnos de casi todas las regiones españolas y hasta del extranjero, especialmente de las repúblicas hispanoamericanas, como consecuencia de ello tanto las

⁹ BUGALLO (S/F/). *Pro infancia. Los reformatorios de niños...* Madrid: E. Castro, p. 26.

¹⁰ PALACIOS, J. (1997). *Menores marginados*, Madrid: CCS, p. 124.

¹¹ ROCA, T. (1968). *Historia de la Congregación...* *op cit.* tomo I, p. 182.

autoridades civiles como eclesiásticas solicitaron que atenuase la severidad correccional pidiendo proceder de manera más suave y templada que los distinguiera de la Escuela de Reforma de Santa Rita. En la década de los 60 fue Colegio Mayor Internacional. Actualmente funciona como centro de enseñanza primaria y secundaria con un pequeño grupo de internos y externos.

c) Reformatorio y Centro de Estudios Permanente de Amurrio (Vizcaya)

A través de las gestiones realizadas por Ybarra, miembro del Tribunal Tutelar de Menores de Bilbao, los amigonianos se instalaron en Amurrio, primer centro de reeducación de menores creado en España, que acogería a los niños encausados por los Tribunales Tutelares de Menores. En 1919 se hicieron cargo del centro y en 1920 ingresaron los primeros alumnos. Fue un centro que respondía a las necesidades de la infancia delincuente y en definitiva abandonada y no sólo para el cumplimiento de sus penas sino para darles una formación integral y luego integrarlos en la sociedad.

El sistema que implantaron en Amurrio se inspiraba en las Constituciones de la Congregación y en la experiencia acumulada en sus Escuelas de Reforma.

Como postulados de su pedagogía correctiva se señalaban tres metas a conseguir:

- Estudio psicológico, en la línea de preocupación por el niño de la Escuela Nueva.
- Tratamiento educativo adaptado a la medida de su personalidad, gradual, dosificado, con vida familiar, enseñanza para la vida y del buen uso de la libertad, y con exclusión de castigos violentos.
- Formación completa: religiosa, moral, física, intelectual, profesional, social.

En el tratamiento reeducacional se redujo a tres períodos:

a) Observación. Estudio de su personalidad. Aquí comenzaron a emplear la «ficha bio-pedagógica», original de los Terciarios.

b) Reeducación o reforma.

c) Libertad vigilada. Cuando se aprecia que el muchacho está totalmente reeducado y preparado para la vida social, se proponía su salida. Durante los cinco siguientes años permanecía bajo la tutela del Delegado del Tribunal orientado por los educadores en el seno de su familia. Si la familia no reunía las condiciones necesarias podía ingresar en la Casa de Familia con un régimen muy parecido al de las familias ordinarias y salir a trabajar o estudiar en plena libertad. El tiempo de estancia era indeterminado, según las necesidades del alumno.

Por la mañana y la tarde los alumnos trabajaban en la granja, dotada con vaquería y explotación de ganado porcino (sus producciones se vendían en el mercado del pueblo), o acudían a talleres de carpintería, sastrería, zapatería, alpargatería, forja y ajuste. Era toda una formación para la vida. Esta dualidad de trabajo y estudio ya se recogía en las Constituciones de la Congregación.

Otro aspecto no olvidado era el de la educación física. Diariamente realizaban ejercicios gimnásticos «con el complemento de los atléticos y se les forma en una sana emulación deportiva con la práctica de los más variados deportes», en la línea de la Escuela Nueva.

Además el Reformatorio de Amurrio cumplió los siguientes cometidos:

- Sede de los cursillos de verano para educadores desde 1926, dirigidos por los Padres Amigonianos.
- Centro donde hacían las prácticas los alumnos de los cursillos, organizados por el Tribunal Tutelar de Menores de Vitoria.
- Centro de estudios de Teología para las provincias de España de los Terciarios Capuchinos.
- Casa donde ejercen el magisterio los jóvenes profesos clérigos.
- Escuela de Formación Profesional para alumnos internos reconocida por el Estado.
- Centro Permanente de Estudios Psico-pedagógicos. Desde aquí se organizaban los viajes de estudios al extranjero, para estudiar la metodología de otros reformatorios europeos e iberoamericanos.

Es a partir de 1924 cuando aparece en la Congregación un movimiento científico que pretende ponerlo en sintonía con los más modernos y avanzados estudios de psicología para adecuar, en lo posible, su acción educadora.

Este centro de estudios se convierte en uno de los focos de renovación y puesta al día de sus educadores y en cuna de importantes investigaciones y realizaciones en el campo de la psicología y la pedagogía. Existía un verdadero afán por reciclarse, en términos actuales, y por lograr métodos y técnicas que ayudasen diagnosticar a los alumnos para poderles dar una educación adecuada a sus capacidades y aptitudes.

Una de las primeras realizaciones consistió en la elaboración de un Plan de Estudios destinado tanto a la preparación de su propio personal educador como ajeno, y que sirvió de base en los cursos organizados para ellos, tanto en Amurrio como en otros centros.

La ficha bio-psico-pedagógica a puede contemplarse como una de las más importantes realizaciones del Centro Permanente de Estudios de Amurrio, y ha sido el método de estudio y diagnóstico tradicionalmente usado por los TC.

Como importantes investigaciones o estudios podemos mencionar diversos libros:

— El libro *Observación psicológica y reeducación de menores* del P. Vicente Cabanes (1940).

— Estudios sobre *Características de la personalidad del niño del reformatorio*, por el P. Modesto Navarro.

— *Método de exploración mental* por el P. Jesús Ramos (1943).

— Adaptación del «Army Test Beta» (1955).

— Adaptación del «Test de Ballard» (1956).

— Adaptación del «Test gráfico de Pressy» (1957).

— Realización de «Test psicométricos y proyectivos» (1957).

— Estudio estadístico sobre *El método de exploración mental* (1963), por Juan Antonio Martín. También del mismo autor: el *CAPPA* (Cuestionario Analítico Psicográfico de Personalidad de Amurrio).

Hoy, por falta de acuerdo entre el gobierno de la Comunidad Autónoma vasca y la Junta del Patronato, la Casa del Salvador está cerrada.

d) Reformatorio Príncipe de Asturias, Madrid

En 1925 se inauguró el Tribunal tutelar de Madrid y al año siguiente el Reformatorio. Era, a diferencia de Amurrio, una institución estatal y respecto a su funcionamiento era una ampliación del de Amurrio, estaba constituido por tres departamentos: Casa de Detención, Casa de Observación y el Reformatorio propiamente dicho.

Contaba con talleres de imprenta, linotipia, mecánica, encuadernación, zapatería, sastrería y tapices, para formar a los alumnos de cara a su salida. En el aspecto escolar, además de estas enseñanzas artesanales y profesionales y las de primaria y secundaria como complemento se impartían clases de dibujo lineal, artístico y copia de yeso, música (se formó un orfeón y una banda de música con alumnos) gimnasia: sueca e instrucción militar.

Fue centro de innovación pedagógica. Se montó allí un laboratorio de Psicología experimental, poniendo en práctica un plan de investigación psicopedagógica. Este laboratorio ha funcionado hasta los años sesenta, siendo bastante apreciada su competencia profesional y ha sido utilizado por empresas como Telefónica en oposiciones para realizar la prueba psicotécnica.

Desde 1926 organizaron cursillos para educadores, alternándose con Amurrio. En este aspecto cobrará importancia a partir de 1931. Y se crea el Centro de Estudios Pedagógicos del Reformatorio Príncipe de Asturias, con idénticos fines al de Amurrio.

Del Príncipe de Asturias surgieron dos publicaciones:

— *Nuestro Porvenir* (1927-30). Compuesta y tirada por los propios alumnos, de periodicidad mensual.

— *Adolescens Surge* (1931-36). Bimensual, centrada en temas de pedagogía correccional. Psicología aplicada a la educación, historia. Después de la guerra se transformó en *Surgam*.

4. CRÍTICAS A SU ACTUACIÓN

La labor de los amigonianos en sus centros de reeducación ha originado las más variadas opiniones. Así, mientras por un lado recibió grandes elogios: por los políticos que protegieron las escuelas como Silvela, Maura, y Aya Robla, Terciario Capuchino, afirmaba «la causa de nuestro éxito está en que individualizamos el tratamiento en cuanto es posible, procuramos la pedagogía a la medida».

Por otro no ha carecido de críticas, Institución Libre de Enseñanza, Bugallo¹², Mora¹³, Belda¹⁴, etc., que escribieron sendas novelas, cuya trama principal se desarrollaba en Santa Rita y donde se condenaban la situación de los alumnos, siendo las más ácidas las de Abraham Polanco¹⁵, ex-alumno que pronunció varias conferencias atacando el sistema de Santa Rita y publicó un folleto atacando a Dato, Maura y otros políticos por permitir las irregularidades por el denunciadas y no realizar las oportunas investigaciones para constatar la veracidad de sus afirmaciones.

Ha sido en el aspecto disciplinario donde la labor de los amigonianos ha levantado más críticas, ya desde los tiempos de Santa Rita, en cambio las realizadas sobre el aspecto educativo e instructivo escolar tenían más fundamento, pues hasta 1924 no se introduciría en la congregación un intento de renovación y puesta al día, que desgraciadamente solo afectaría a la elite directiva o a los más preocupados. González Revilla, la ILE, etc., afirmaron que cometieron abusos con los menores proporcionándoles un trato duro, casi carcelario, en contra de lo dispuesto por las constituciones. Así cuando los miembros de los tribunales tutelares visitaban las escuelas comprobaban

¹² BUGALLO (1916). *Los Reformatorios en España, su relación con la corrección de la infancia... Condiciones que deben reunir... para que respondan a su objeto*. Madrid: Imp. El Día.

(S/F), *Pro Infancia delincuente: los reformatorios de niños...* Madrid: E. Castro.

¹³ MORA, T. (1917). *Los impunes. Historia del Correccional de Santa Rita*. Madrid: La cartelera artística.

¹⁴ BELDA, J. (1922). *Los corrigendos*. Madrid: Biblioteca Hispana.

¹⁵ POLANCO, A. (1914). *El correccional de Santa Rita. Dos años entre sus muros. Conferencias, notas, documentos y comentarios por...*, *ex-corrigendo de este centro*. Madrid: Biblioteca Studium.

como era menos duro de lo que popularmente se hablaba. Y visto este aspecto desde nuestra perspectiva puede resultar excesivamente duro, pensemos solamente en las celdas empleadas en el primer período de observación donde podían estar hasta dos meses. Sin embargo, la actuación de los terciarios capuchinos supuso una respuesta al vacío legal hacia la protección de menores delincuentes. Y además a los alumnos se les daba una formación intelectual o profesional según los casos.

Respecto a la formación de los educadores es preciso admitir que no todos presentaban las características adecuadas, si bien había una elite de religiosos con una gran preparación, que montaron importantes laboratorios de Psicología en varios reformatorios y realizaron importantes aportaciones al campo de la pedagogía correccional.

Otros, principalmente legos, contaban con una formación escasa y fuese, tal vez, la actuación de éstos la que motivó la falta de formación intelectual y pedagógica que trataron de corregir mediante la celebración de cursillos para educadores, tanto de la Congregación como fuera de ella. En este sentido no hay que olvidar que por Amurrio pasaron centenares de educadores españoles y extranjeros a recibir una formación especializada que les capacitara para actuar en las instituciones Educativas del Consejo Superior de Protección a la Infancia (después de Menores). Se celebraron allí once cursillos antes de la guerra y catorce después, alternando desde 1930 su organización con el reformatorio de Madrid.

A MODO DE EPÍLOGO

El educador que hemos presentado pertenece, sin duda, a la línea de pensamiento católica. Sus iniciativas han perdurado en el tiempo, aún existen centros educativos que tuvieron sus orígenes tanto en las casas de reforma paternal de los Terciarios Capuchinos que permanecen fieles a los principios pedagógicos de su fundador en el aspecto teórico, pero en la praxis, sin duda, por el desarrollo tomado por la educación en las últimas décadas, es distinto. Hoy son centros de enseñanza primaria y secundaria en los que se presta una atención integral a la infancia y a la juventud española, sin olvidar que fueron importantes focos de renovación pedagógica.

Los Terciarios Capuchinos dejaron de dirigir las casas de reforma cuando se produjo el cambio conceptual de lo que debía ser la reeducación: integración en la sociedad. Así poco a poco fueron cerrándose los centros y se fue optando por el sistema de colocación en familias, asistencia a colegios en los propios barrios, etc. con la idea que no hubiese ruptura entre el período reeducativo y la posterior reincorporación a la sociedad.

Amigó era hijo de su tiempo, hemos insistido en que actuaba desde la perspectiva evangélica, pero en sus fundamentos no olvidaban que la elevación del nivel cultural de España era cosa de todos y desde su ámbito luchó por ello. No podemos olvidar tampoco las influencias que recibe desde corrientes de pensamiento o pedagógicas del momento como pueden ser la Escuela nueva, la Escuela activa, la Institución Libre de Enseñanza o Don Bosco. Como la preocupación por la pedagogía y psicología del menor, planteamiento de un curriculum que tienda a una educación integral, la fe en el hombre perfectible.

Amigó, tuvo su momento de gloria. Ha tenido un papel muy destacado en la reeducación en España, pero sus métodos se han quedado obsoletos según los preceptos de la pedagogía actual, donde se pretende la inserción de los menores en ambientes integrados en la sociedad y nunca aislados.

EDUCACIÓN POPULAR Y ESCUELAS PÍAS EN CASTILLA Y LEÓN (1900-1936)

BIENVENIDO MARTÍN FRAILE

Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Los supuestos de arranque de la actividad pedagógica de la Escuela Pía son los mismos, en todas partes, que los primitivos del propio Calasanz en Roma. El análisis de la realidad ha sido la fuente de inspiración constante para el funcionamiento y desenvolvimiento de la Orden, traducido, en un primer momento, en la necesidad de una fundación suya y, a continuación, el trabajo diario y constante de sus miembros en la lucha por la erradicación del mal de la incultura y el subdesarrollo personales.

Tras pasados los límites geográficos italianos y después de su expansión por Centroeuropa, Calasanz intenta una primera fundación en España en 1637 (Guissona, Lérida). El suelo patrio es deficitario en los servicios que los escolapios ofertan y en pocos años su trabajo se convierte en prestigio social, extendiéndose por todos los puntos cardinales del país, aunque en número reducido. La continua demanda por parte de pueblos y ciudades por tener sus frutos no puede verse correspondida en su totalidad, consecuencia directa, una vez más, de los continuos vaivenes políticos e ideológicos a que está sometido el propio país y por ende la Orden escolapia. La tónica dominante se repite, su existencia y desarrollo están íntimamente relacionados con el contexto social donde está inmersa, acompañándola en su devenir.

El camino recorrido estará salpicado de problemas y circunstancias adversas, no obstante, su salvoconducto será el cariño y afecto conseguido entre las gentes sencillas gracias al mérito social de su dedicación. Ello se convierte en el acicate que la impulsa y la conduce hasta verse agraciada en

los tumultuosos tiempos del siglo XIX español¹, encontrándonos en el año 1845 cuando las Cortes españolas deciden por unanimidad, y una vez estudiada y discutida su situación, el que pueda respirar de la asfixia a la que estaba sometida. Es este preciso momento y las circunstancias que lo envuelven lo que determinará su futuro como Orden enseñante en España, surgiendo a partir de aquí y por medio de las personas que la dirigen, dicho sea de paso con gran personalidad y acierto, con un impulso inusitado de expansión, afianzamiento y fortalecimiento como ente propio. La coyuntura que la envuelve y configura desde este momento se convertirá en la lanzadera que impulse el desarrollo y vitalidad de las primeras décadas del siglo XX. El análisis de este último período es el que me propongo efectuar a partir de estos datos introductorios.

2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Con el Decreto de 22 de abril de 1834 y la Ley de 29 de julio de 1837, en los que respectivamente se prohibía la admisión de novicios, se extinguían las órdenes y congregaciones religiosas, a excepción de la escolapia, y se permitía al gobierno para que «donde lo juzgue necesario, conserve algunas casas de escolapios (en realidad continuaron todas), como establecimientos de instrucción pública»², la vida para la Escuela Pía se hacía insostenible. La razón única, la falta de personal joven que pudiese en un futuro próximo continuar con el instituto escolapio. La solución vendrá dada por las mismas Cortes con la Ley de 1.º de marzo de 1845 que, a instancias de los propios escolapios, les devuelve a la situación anterior al decreto de 1834, es decir, se les permite la admisión de novicios y con ello el normal desarrollo de sus actividades.

¹ «Todo el siglo XIX, hasta pasado el sexenio revolucionario no resultó especialmente próspero para el desarrollo de las órdenes religiosas. Las distintas supresiones, negando la posibilidad de admitir nuevas profesiones, y las distintas desamortizaciones llevadas a efecto, vinieron a mermar considerablemente la acción del clero, en general, y de las órdenes religiosas en particular. Conocido resulta que a partir de 1875, el proceso de instalación de congregaciones docentes dedicadas a la enseñanza resultó masivo. Pero, hasta entonces, los únicos colegios establecidos legalmente como pertenecientes a una orden religiosa fueron los de las Escuela Pías». Cfr. ALONSO MARAÑÓN, P. M. (1996). *La Iglesia docente en el siglo XIX: Escuelas Pías en España y en América. Formación del profesorado y expansión educativa*, Guadalajara: Universidad de Alcalá, p. 34.

² Cfr. GINER y OTROS (1978). *Escuelas Pías. Ser e historia*, Salamanca: Ediciones Calasancias, p. 90.

Muchos historiadores escolapios³ se han preocupado de estudiar este momento y la repercusión que tuvo para la Escuela Pía en España. La etapa política dominada por los liberales moderados permitirá a «un grupo de escolapios dispuestos a dialogar con el Gobierno liberal de turno; hombres que en su manera de pensar estaban cercanos a los artífices de la política general del Estado; escolapios abiertos y dispuestos a acomodarse a las exigencias que señala el Gobierno, como fueron las cuestiones de la enseñanza»⁴ y, que, al mismo tiempo, se enmarca dentro de la política moderada de, salvada la desamortización, «iniciar los contactos con la Iglesia»⁵. Este acercamiento del gobierno hacia la Iglesia, motivado entre otras causas por la salvaguarda de la ortodoxia por evitar la propagación de doctrinas nocivas y la posterior creación del Ministerio de Gracia y Justicia permitirán un impulso fuerte a los planteamientos doctrinales de la Iglesia Católica.

Existiendo pues esta doble predisposición de contacto y consenso en el arreglo de la situación y su regularización, se suma a ellas la intervención de una tercera fuerza, la Santa Sede nombrando Comisario Apostólico al Padre Losada y encargado del gobierno provisional de la Orden en España, saltándose lo estipulado mediante la Bula Inter Graviores⁶ de 1804 y pretendiendo la unión con Roma de la Escuela Pía española.

Fallecido Losada le sucede, nombrado asimismo por Roma, el P. Jacinto Feliu el 21 de octubre de 1846. Con este hombre al frente la situación cam-

³ Cfr. GINER Y OTROS (1978). *Escuelas Pías. Ser e historia*, Salamanca: Ediciones Calasancias; BAU, C. (1951). *Historia de las Escuelas Pías de Cataluña*, Barcelona; RABAZA, C. (1917). *Historia de las Escuelas Pías en España. Vol. IV*, Valencia: Imprenta Moderna; VIDALLER L. (1901). *Compilación legislativa civil para uso de los religiosos de las Escuelas Pías*, Madrid: Imprenta S. Francisco de Sales; INIESTA COULLAUT-VALERA, E. (1994). *El colegio junto al río. Los escolapios de Granada 1860-1900*. Vol. 1, Granada: Imprenta Gráficas Alhambra; del mismo autor su libro y editorial: *Crónica de una lealtad. Escolapios en Sevilla*, 1989; FLORENSA, J. (1987). La restauración de la Escuela Pía en España, *Analecta Calasanciana*, 57, 141-194; LASALDE, C. (1893). *Historia Literaria y Bibliográfica de las Escuelas Pías de España*, Madrid: Imprenta de la compañía de impresores y librerías; CABALLERO, V. (1931). *En defensa propia. La obra de las Escuelas Pías*, Madrid: Imprenta de librería y casa editorial Hernando (S. A.); CUEVA, D. (1985). El P. Jacinto Feliu en Zaragoza y su plan de estudios para los juniore escolapios, *Analecta Calasanciana*, 54, 437-45; BANDRÉS REY, L. M. (1990). Desde Vicaría a Delegación: 150 años de las Escuelas Pías en España, *Analecta Calasanciana*, 64, 587-609; FAUBELL ZAPATA, V. (1997). *Órdenes, Congregaciones y Asociaciones eclesiales masculinas dedicadas a la educación y a la enseñanza en BARTOLOMÉ, B., (dr.), Historia de la acción educadora de la Iglesia en España, Tomo II. Edad contemporánea*, Madrid: B.A.C.; La educación durante el franquismo, en DELGADO, B. (coord.) (1994). *H.ª de la Educación en España y América, La educación en la España contemporánea*. Vol. 3, Madrid: Ediciones SM/Ediciones Morata.

⁴ Cfr. FLORENSA, J. La restauración de la Escuela Pía en España, *op. cit.*, p. 158.

⁵ Cfr. PUELLES BENÍTEZ, M. (1986). *Ideología de la España contemporánea (1767-1975)*, Madrid: Labor, p. 129.

⁶ Por medio de dicha bula se erigió la Vicaría General Nacional, que se alternaría cada seis años con la Prepositura general, es decir, seis años habría en España un Vicario y seis años sería un español general de la Orden, pero sin potestad sobre las casas de fuera de España. Cfr. GINER Y OTROS, *op. cit.*, p. 93.

biará radicalmente iniciándose el período de expansión en España gracias al servicio que le prestarán no pocas circunstancias de soporte a la iniciativa.

Los escolapios mediante la restauración aprobada en las Cortes habían aceptado sujetarse «en la parte relativa a la enseñanza a las Disposiciones generales sobre instrucción pública y a las órdenes especiales del Gobierno»⁷, circunstancia que les respaldará oficialmente. Se trata, en definitiva, de un acercamiento en los planteamientos ideológicos entre el liberalismo moderado y éstos.

Esta política de consenso era la que deseaba la Orden para continuar su labor docente y apostólica e incluso, aumentarla. Así aprovecha la protección que ostentaba la reina Isabel II a la Orden y por la que se había concedido a la Escuela Pía de Castilla la facultad de quedarse con el producto de las matrículas de sus alumnos para «la manutención y educación de maestros y a la construcción de una casa de estudios en el pueblo de Getafe»⁸. Esta contribución económica representa el apoyo institucional a la obra de la Escuela Pía, que, por otro lado, le es necesaria al propio Estado y la manera de reconocimiento es, a través de estas ayudas, permitiendo aumentar el número de profesorado necesario para acometer el impulso, que desde dentro de la propia Orden se demandaba como reflejo de la idea manifestada, desde el primer momento de la restauración, a través de cuantas circulares se envían a los colegios. El primero, por tanto, en realizarlo será el propio Comisario Apostólico Cayetano Losada en la circular dirigida el 29 de noviembre de 1845 donde expone su idea de ampliar la Escuela Pía para dar mayor énfasis a la enseñanza moral y religiosa, convirtiendo a la primera en una proclama de recatolización y evangelización nueva de la sociedad a través de sus colegios que pueda anular las consecuencias negativas de las revoluciones liberales que sobre España y la religión católica se ciernen.

⁷ El Padre Valentín Caballero en su libro, *En defensa propia. La obra de las Escuelas Pías*, Madrid, 1931, Imprenta de librería y casa editorial Hernando (S. A.), pp. 12, 13 y 14, se refiere a esta ley como el título de mayor gloria de los escolapios, porque significa un aplauso cerrado a su gestión en la enseñanza y refrendado con una ley. A raíz de ésta El P. Comisario Apostólico Jacinto Feliú en circular enviada a todos los colegios en 1847 les expresa al respecto:

«El instituto de las Escuelas Pías, tan insignemente distinguido entre tantos otros que dejaron de existir, y tan particularmente privilegiado precisamente por la única y poderosa razón de estar consagrado á la pública enseñanza, fue restablecido por una solemne ley como Cuerpo vivo y permanente de Maestros públicos; como una Corporación que se llama literata, y que no puede jamás dejar de serlo si no quiere degenerar de sí misma, frustrando al mismo tiempo tan ingrata como criminalmente las esperanzas, que de nosotros concibieron la nación, el gobierno y todos los hombres pensadores. Pues esa misma ley, por muchos títulos tan solemne como gloriosa á nuestro nombre, nos ordena expresamente y nos intima que nuestro sistema de enseñanza se conforme con el Plan de Estudios formado por el Gobierno, y con las especiales instrucciones que sobre el particular se sirva darnos en lo sucesivo.»

⁸ Cita obtenida de la tesis doctoral (inérita) defendida en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca por MARTÍN FRAILE, B. *Los escolapios en Castilla y León. Presencia y actuaciones pedagógicas (1875-1975)*, p. 74.

No se trata en ningún momento y bajo ninguna fórmula de una política intencionada de expansión propia e interna promovida bajo el prisma de ampliar su ámbito existencial y consolidarse fuertemente como Orden docente, ya que como dice Faubell «en la historia de las Escuelas Pías en España (1637-1970) no se da ningún tipo de política expansiva»⁹. Se trata de un intento, sugerido desde Roma, por querer controlar y contrarrestar el avance de ideas secularizantes y laicas. Es, por tanto, una acción dirigida desde fuera y cuya misión en España sólo lo puede realizar la Escuela Pía al estar las demás órdenes sin actividad docente.

3. DESARROLLO IDEOLÓGICO EN LA PRÁCTICA

Contenido ideológico de salvaguarda de los principios cristianos en que debe sujetarse la sociedad y los derechos de la Iglesia ante el continuo avance de las ideas liberales, que, poco a poco, estaban cercando su campo de acción en la enseñanza. Será el mensaje que lanzará la Iglesia católica en España a partir de la segunda mitad decimonónica con continuación en las primeras décadas del siglo XX y manifestándose en las continuas proclamas que dirigen a los colegios los superiores escolapios. Proclamas, que no nacen en ellos sino en el Papado y que se utilizarán como principio inmutable e irrenunciable en la consecución de la expansión colegial.

Tanto Cayetano Losada, como Feliu, Ramón del Valle e Inocente Palacios, defenderán esa vía de la moralización social a través del proceso educativo¹⁰.

En esta lucha no están solos los escolapios españoles, cuentan con la iniciativa y el apoyo doctrinal e ideológico del superior escolapio romano, el Padre General Calasanz Casanovas. Éste, al igual que sus superiores escolapios coetáneos, aprecia que la misión es la de servir al aumento de la religión cristiana por medio de las letras y, ahora más que nunca, en medio de los continuos ataques a la religión y a la Iglesia para quitarle su posicionamiento y estabilidad en la enseñanza, sometiéndole a las directrices de la sociedad civil, representada en el Estado y sus constantes disposiciones encaminadas a hacerle perder toda autoridad y poder en la educación, persiguiendo la secularización y la laicización de la enseñanza.

⁹ Cfr. FAUBELL ZAPATA, V. (1983). Expansión geográfica de las escuelas Pías. En *Escolarización y sociedad en la España contemporánea (1808-1870)*, II *Coloquio de Historia de la Educación*, Valencia, pp. 89-105.

¹⁰ La moralización del pueblo y la curación de la sociedad actual. *APC (Archivo Provincial de Castilla)*. Caja nº 46 (*Provincialatos siglo XIX*), *Documentación S. XIX*: Período correspondiente al P. Inocente Palacios.

Se están viviendo los años posteriores a la revolución Gloriosa y en la mente de estos hombres se baraja la idea de la utilidad que significa el Orden y su afianzamiento y expansión como antídoto al avance de las ideas revolucionarias. El propio General Casanovas alude mediante carta a dicho pensamiento transmitiéndolo al Vicario General español P. Balaguer:

«Ahora más que nunca en Roma están persuadidos de que el porvenir de la Iglesia, humanamente hablando, depende de la instrucción religiosa que los niños pueden recibir en las escuelas»¹¹.

En la mente del General de la Orden, P. Casanovas, existe un deseo que trasciende las fronteras de Italia y traspasa a España: es aumentar el número de las escuelas elementales; interpretadas como instrumento de moralización social y religiosa.

Al mismo tiempo la normativa político-educativa liberal, permitía la implantación de centros privados en localidades con número superior a 4.000 habitantes. Esta circunstancia y la que determina el Decreto-ley de 14 de enero de 1869 que autorizaba a las Diputaciones Provinciales y a los ayuntamientos para fundar libremente toda clase de establecimientos de enseñanza sostenidos con fondos públicos, determinarán que la Escuela Pía posea un amplio campo de actuación. Junto a ello, la política de la Orden de situar en cada fundación la primera y la segunda enseñanza que tan sólo se practicaba en capitales de provincias y poblaciones de mayor número de habitantes, conducirán a que sean solicitadas por muchos pueblos y ciudades de España que despiertan con una incipiente burguesía a un floreciente capitalismo.

Todo este cúmulo de situaciones descritas, apoyo legislativo, ineficacia del sistema docente estatal liberal para acometer las iniciativas suficientes para copar las demandas de instrucción del pueblo español, la preparación cultural y docente de sus miembros en los nuevos planes, la abundancia de vocaciones y la economía que reportaba la instalación de sus colegios a la economía de la institución que la demandase, ya fuese pública o privada¹², la continua propuesta de extensión por parte de los superiores y sin olvidarnos de la carga social que conlleva cada fundación al establecer ense-

¹¹ VILÁ PALÁ, C. (1970). *Calasanz Casanovas. Educador y general de una orden docente*, Salamanca: Imprenta Calatrava, p. 170.

¹² Ejemplo de este acontecer lo tenemos en el colegio de El Escorial. En un momento de la existencia de este colegio bajo la dirección escolapia cuando se les pretendía expulsar se realizó el siguiente informe comparativo entre los gastos ocasionados por ellos y el colegio de niños huérfanos de militares de Aranjuez (también dependiente de la Casa Real):

«Son dos colegios análogos por su objeto y fines benéficos. El primero cuesta al Estado 27.375 pesetas y el segundo 57.474 pesetas, resultando una economía favorable a éste de 30.099 pesetas, aparte de la desigualdad en el personal facultativo, en la extensión e importancia de la enseñanza y en el trato de los educandos». *APC. Caja número 110 (Colegios cerrados/Documentación)*.

ñanzas gratuitas para todos los alumnos del centro, hace que se encuentre la Orden con un terreno fácil y pueda entenderse este movimiento expansionista.

Este movimiento no sólo tuvo lugar en la provincia escolapia de Castilla sino que su influencia abarcó a toda la escuela Pía española¹³, aunque en este estudio nos centremos propiamente en el que desarrolló esta demarcación que resultó ser uno de los más productivos. Siguiendo una cronología temporal nos encontramos con un buen listado de fundaciones¹⁴.

4. EXPANSIÓN DE LA ESCUELA PÍA Y EDUCACIÓN POPULAR

La expansión no acabó con el fin de siglo sino que continuó en el XX con la apertura de nuevos colegios, alguno de los cuales surgió bajo las mismas premisas que sus hermanos del siglo anterior y otros por propia iniciativa escolapia¹⁵.

Los inicios del siglo XX se convertirán en una etapa nueva, utilizada por la Orden escolapia con aires renovadores. Se pretenderá una renovación metodológica y didáctica, propia de los años que estaba atravesando

¹³ Cfr. DENES (Diccionario Enciclopédico Escolapio), Vol. I. pp. 126, 153 y 242. Colegios que fundan las demás provincias escolapias españolas en este período histórico:

Cataluña: Olot en 1858, Reus en 1858, Tarrasa en 1864, Barcelona (Residencia de estudiantes) en 1877, Villanueva y Geltrú en 1877, Tárrega en 1884, Morella en 1885, Barcelona (Colegio Calasancio) en 1893, Palma de Mallorca en 1893, Valls en 1893, Barcelona (Colegio Sarriá) en 1894, Cojimar en 1894, Castellar del Vallés en 1896 y Barcelona (Colegio Balmes) en 1899.

Aragón: Caspe en 1858, Molina de Aragón en 1867, Tolosa en 1878, Tafalla en 1883, Vera de Bidasoa en 1891, Estella en 1893, y Pamplona en 1894.

Valencia: Utiel en 1868, Alcira en 1877, Játiva en 1877 y Castellón de la Plana en 1897.

¹⁴ En primer lugar la población de Yecla (Murcia) en 1858, le siguen Granada en 1860, Úbeda (Jaén) en 1861, Alcalá también en 1861, Celanova (Orense) en 1868, Sanlúcar de Barrameda (Cádiz) en 1868, Toro (Zamora) en 1870, El Escorial (Madrid) en 1873, Monforte de Lemos (Lugo) en 1873, Sevilla en 1887 y Bilbao en 1893 como centros en los que adquiere cuerpo la fundación, no siendo posible en otras poblaciones que así lo demandan y a las que no puede prestarse atención al no disponer de suficiente personal, y sin olvidarnos de la expansión que llevó a cabo la Orden hacia el continente americano. Cfr. DENES (Diccionario Enciclopédico Escolapio), Vol. I.

¹⁵ Relación de colegios fundados por la Provincia Escolapia de Castilla desde principios del siglo XX hasta la guerra civil española:

Centros creados por la provincia de Castilla:

1920-1960: Linares (Jaén).

1922: Madrid- Colegio Calasancio.

1924-1944: Granada- Buen Suceso.

1926: Santander.

la España de fin de siglo y comienzo del nuevo y de los deseos de renovación pedagógica promovidos por la sociedad española a raíz del desastre del 98. En este sentido se sitúa la Circular que sobre enseñanza dirige el Padre Vicario General Eduardo Llanas. La idea es bien clara, se plantea la necesidad imperiosa de expandir la enseñanza primaria a las clases populares y mejorarla didáctica y metodológicamente. Para ello confecciona un plan propio de esta enseñanza, donde exalta el método intuitivo y activo, esboza el horario escolar y promueve una atención especial a la higiene de las clases y que éstas estén bien equipadas. Concluye exponiendo la rotación entre los profesores y planteando la existencia de bibliotecas de consulta, a la vez que invita al profesorado a su preparación por medio de la lectura de revistas sobre educación.

En 1904, es el P. Lasalde quien publica su plan de enseñanza primaria¹⁶, siendo revulsivo en sus planteamientos, aceptando las innovaciones pedagógicas que las nuevas corrientes traían en aras de una enseñanza no tanto memorística y pasiva cuanto más práctica y activa.

Su plan abarca tres grandes aspectos: la organización de las escuelas, las materias de enseñanza y los procedimientos que deben seguirse. Centrándome en el aspecto de las materias de enseñanza, Lasalde divide las escuelas primarias en tres grados: la primera escuela comprendía los básicos elementos de religión y cultura; la segunda comprendía el desarrollo de la religión, lectura, escritura y aritmética en sus cuatro reglas generales y otros conocimientos válidos para la vida y la tercera se basaba en el complemento de los estudios anteriores, con especial atención a los estudios de contabilidad, por lo que recibió el nombre de Aritmética.

Todos estos, en palabras del P. Lasalde, son los conocimientos que un niño debe sacar de la escuela «y que son los suficientes para que la generalidad de ellos pueda ganarse la vida».

Estos planes de primaria demuestran el interés de los escolapios por formar a las clases populares y conseguir al fin, unos conocimientos básicos con los que afrontar el futuro y, al tiempo, conecta con la idea originaria de Calasanz y transmitida a lo largo de los años por los superiores. Se busca remediar la sociedad por medio de la educación. Idea global que contiene otras específicas de superación de conflictos e integración social e incluso, la formación de hombres nuevos capaces de cambiar la sociedad. El método para lograrlo consiste en expandir la enseñanza primaria a las clases populares y conectar ésta con una fuerte dosis formativa de carácter religiosa. La fórmula diseñada acarreará éxito, máxime cuando en España la escuela está en el centro de los intereses y socialmente muy valorada. La situación provocada redundará en el aumento continuo de alumnos hacia sus colegios.

¹⁶ *Ibidem* nota anterior.

Es este principio de siglo continuación del esplendor escolapio ya que «nunca tuvo tantos escolapios (La Orden en España), tantos colegios, nunca comunidades tan numerosas y respetables, nunca tan floreciente el estado de nuestra enseñanza, nunca tan acatado nuestro prestigio»¹⁷. La propia institución verá reconocida públicamente su labor y se la estimulará al desempeño loable de su misión desde instancias oficiales como muestra este oficio de la Subsecretaría del Ministerio de Instrucción Pública de 1906:

«Aunque los términos generales de la Real Orden de 13 de agosto último no establece excepción ninguna, extendiéndose a todos los establecimientos de enseñanza no oficial, fuerza es reconocer que existe en España una institución eminentemente española y popular, que por su fundación está dedicada exclusivamente a la enseñanza, y que por esto y por instruir y educar gratuitamente millares de alumnos ha merecido siempre preferente atención de todos los Gobiernos: las Escuelas Pías en efecto constituyen por muchos conceptos una institución aparte, cuyos servicios a la cultura patria no es lícito desconocer e importa estimular, ya que no con nuevas concesiones, por lo menos respetando disposiciones anteriores inspiradas en criterios favorable a dicho Instituto»¹⁸.

Los años siguientes hasta la llegada de la segunda República los colegios escolapios de Castilla continuarán desempeñando su labor pastoral y académica rodeados de una aureola de respeto por su labor y dedicación a las clases populares y más desprotegidas socialmente.

La ciudad de Toro hacía tiempo que venía destacando en el contexto nacional por su espíritu abierto y carácter acentuado hacia lo social y público, aumentándose esta iniciativa como consecuencia del ambiente liberal que destacados miembros de la ciudad y comarca comparten. Las propuestas dirigidas desde este núcleo progresista están dirigidas a salvar diferencias sociales entre sus gentes y un deseo de desarrollo cultural. Ejemplo de esta dinámica será la fundación y apertura del colegio calasancio. El colegio escolapio de Toro es un representante más de la actividad social y educativa que los miembros de esta orden religiosa desarrollaron en muchos pueblos y ciudades españoles durante la Restauración borbónica. La obra social que se impulsó en Toro fue amplia y diversa si tenemos en cuenta que Toro es una ciudad pequeña. El alumnado de este colegio procede en su mayoría del entorno excluyendo al que llena el internado cuya procedencia es en su mayoría de la región castellana y sin olvidar que todo el alumnado recibe enseñanza gratuita.

Vicente Faubell define claramente el concepto y la práctica, a la vez, de la gratuidad de la enseñanza practicada por los escolapios hasta el primer tercio del siglo XX: «Por tal se entiende la libre asistencia a clase del alumnado

¹⁷ LLANAS, E. *Circular de 22 de mayo de 1904*, Madrid, sin pie de imprenta, p. 17.

¹⁸ Archivo Provincial de Castilla. Caja nº 048 (Provincialatos siglo XX).

sin que los escolapios pudieran percibir, ni de hecho percibieran, ningún tipo de compensación económica ni directa ni indirecta, que proviniera de la familia del alumno»¹⁹. La gratuidad está asegurada porque el Acta de fundación del centro así lo recoge y a tal fin en compensación, los escolapios recibirán, una cantidad fija mensual pactada con el Ayuntamiento local.

Durante este período se llegó incluso a un acto más benéfico en esta gratuidad, así a finales de siglo cuando se recrudecen las guerras coloniales entre España y sus colonias de ultramar, el Vicario General recomienda a todos los colegios «secundar la piadosa iniciativa de la «Asociación benéfico-escolar» concediendo plazas gratuitas, como encomendados o mediopensionistas, a los huérfanos de militares fallecidos en nuestras luchas coloniales»²⁰.

A continuación presento en una tabla datos relativos a la existencia del alumnado gratuito en este colegio castellano. A pesar de contabilizar pocos años, estos altos índices son representativos de la atención y mimo que el centro dispensó a este principio escolapio, señalando de forma clara la línea de acción seguida por la Escuela Pía durante el siglo XIX y el XX hasta la llegada de la guerra civil. El hecho de que no aparezca la totalidad del alumnado como gratuitos es debido a que el resto, o bien eran encomendados²¹ o internos, y estos pagaban una cuota al centro a cambio de los servicios recibidos, y como tal ya no se les consideraba gratuitos a pesar de serlo en cuanto a la enseñanza.

I. LISTADO Y PORCENTAJES DE GRATUITOS

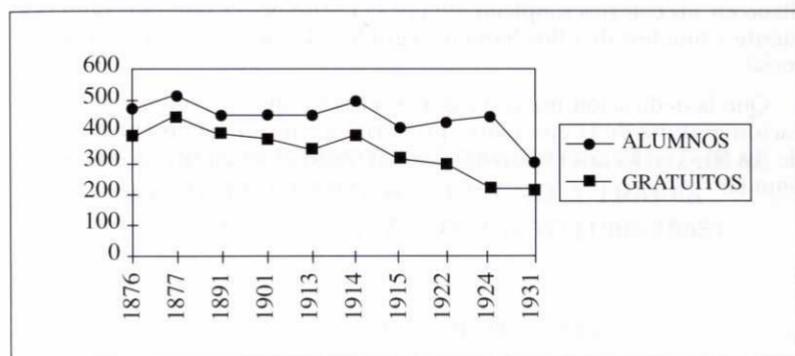
CURSO	ALUMNOS	GRATUITOS	PORCENTAJES
1876	479	387	80.79
1877	511	453	88.64
1891	452	394	87.16
1901	456	378	82.89
1913	450	344	76.44
1914	500	390	78.00
1915	416	315	75.72
1922	434	300	69.12
1924	453	222	49.00
1931	303	214	70.62

¹⁹ FAUBELL, V. (1987). *Acción educativa de los escolapios en España (1733-1845)*, Madrid: Fundación S.M., p. 119.

²⁰ INIESTA COULLAUT-VALERA, E. *Crónica de una lealtad, op. cit.*, p. 89.

²¹ Será un alumno intermedio entre el interno o colegial y el externo y el mediopensionista. Es el que se denomina la sección de vigilados o encomendados que pagarán una pequeña cuota por la permanencia en el centro para repaso, preparación de clases, gastos de luz y material.

II. GRÁFICA DE ADULTOS



La gráfica, aún sin estar completa, también es significativa de lo que representaba en este colegio la sección de gratuitos. Simplemente añadir que el colegio se funda, como era práctica normal en la Escuela Pía de estos años²², con carácter de enseñanza totalmente gratuita, fuera de lo que el gobierno exija por razón de matrícula. Para ello el Ayuntamiento fija una cantidad anual que hará efectiva a la Comunidad, procediendo la mayor parte de los ingresos de la cuotas que satisfacen los alumnos internos y vigilados por los servicios extras que reciben.

La dedicación mayoritaria a las clases populares mediante la educación gratuita de la enseñanza primaria, se convertirá en el transcurso de los años en la gran aportación de la Orden escolapia a la educación popular.

5. CONCLUSIONES

La Escuela Pía aumentó su número de colegios dentro del período de la Restauración borbónica como consecuencia del apoyo otorgado por la política oficial al restablecimiento docente de las órdenes religiosas.

Su enfoque de acción hacia la educación popular le permitirá una reflexión de su práctica docente y como consecuencia una mayor dedicación a la enseñanza primaria y a su didáctica y metodología.

²² APC. Caja nº 90. Acta fundacional del centro.

Son muy altos los porcentajes de alumnos gratuitos en sus colegios castellanos y su contribución a la enseñanza popular: muchos niños han estudiado en sus colegios simplemente por el hecho de ser pobres económicamente y muchos de ellos han conseguido salir de su precaria situación social.

Que la dedicación mayoritaria a las clases populares mediante la educación gratuita de la enseñanza primaria, se convertirá en el transcurso de los años en la gran aportación de la Orden escolapia a la educación popular.

ALGUNOS INTENTOS DE PROMOCIÓN CULTURAL SOBRE EL CLERO MADRILEÑO A TRAVÉS DEL *BOLETÍN OFICIAL DIOCESANO* (1908-1958)

BERNABÉ BARTOLOMÉ MARTÍNEZ
Universidad Complutense

PRENOTANDOS

Las posibilidades de información histórica sobre datos de carácter eclesiástico, político, social o económico-administrativo a través de los Boletines Oficiales Diocesanos son grandes. De manera especial, ilustran la vida religiosa, según se ha demostrado ya en algunos casos¹. En nuestro propósito, sólo se tendrá en cuenta el poner de relieve y anotar algunas muestras sobre el deseo de la jerarquía eclesiástica de la Diócesis de Madrid-Alcalá de elevar los niveles de preparación cultural de su clerecía. En las citas utilizaremos las siglas B.O.O.M.A. (Boletín Oficial del Obispado de Madrid-Alcalá), el año de publicación y el número de la misma y, por evitar repeticiones, omitiremos repetidamente las siglas iniciales y propondremos la citación con el término Bol. (Boletín).

Por otra parte, la selección del plazo de los 50 años entre 1908-1958, se justificaría por la semejanza alternante liberal y tradicionalista de esta época y por el deseo de no mezclar otros momentos político-religiosos más cambiantes y heterogéneos. Finalmente, los ámbitos sobre los que vamos a incidir y en los que parece que la promoción fue más intencionada, se reducirían al mundo del libro y la lectura, al área del asociacionismo del clero y a sus vinculaciones con el mundo cultural circundante, siempre tomando el dato desde el Boletín Oficial Diocesano.

¹ FIGUERUELA DEL PINO, L. (1978-1992). En torno a la bibliografía del Boletín eclesiástico de la diócesis de Toledo. *Hispania Sacra*. (La Revista dedica varios números a este trabajo desde el año de 1978 hasta 1992).

Es menester señalar las especiales condiciones históricas del contexto socioreligioso de Madrid. Suponemos que la desgana histórica de los reyes, presidentes de gobierno y de las supremas jerarquías religiosas para constituir a la capital o provincia de Madrid como diócesis independiente de Toledo, que sólo se realizaría en 1885, pudo obedecer a un deseo manifiesto de evitar la colisión de poderes supremos, en otros tiempos más significativa y trascendente. Lo cierto es que el desarrollo de la vida religiosa madrileña y el trabajo de evangelización ha venido teniendo especiales circunstancias y manifiestas limitaciones. En primer término, los procesos acentuados de *emigración a la capital*, desde todos los puntos cardinales, ha sido la causa de que sus feligresías conformen un modelo diocesano atípico y heterogéneo. Muchos cristianos y sacerdotes, desde su llegada, a partir de 1940, han quedado descolgados de sus parroquias o seminarios de origen. Bastantes curas, llegados a Madrid desde la periferia por razones de estudio o de trabajo, no han conseguido una integración pastoral verdadera, permaneciendo, durante décadas, en una disimulada marginación, respecto del clero nativo madrileño, con dificultades evidentes, por falta de contacto eficaz entre los obispos dimisionarios y recipiendarios, para la incardinación canónica. En segundo lugar, *ni la capital, ni en buena parte, la diócesis entera madrileña-alcalaína son rurales*, a pesar de que el patrono de la capital sea un labrador. Si la iglesia española está encontrando serias dificultades para renovar la pastoral vocacional eclesial, hasta ahora eminentemente rural como el parabolismo evangélico, sobre unas parroquias y ciudades claramente industriales y mercantiles, la formación en el seminario de Madrid² y la preparación de la clerecía, llegada, en su mayor parte, de los excedentes de las diócesis rurales castellanas, marcan el antagonismo existente entre las exigencias pastorales, ya durante la acotación temporal de nuestro trabajo, de una ciudad urbana, industrial y burocrática y el concepto ruralizante de los programas de planificación pastoral. Una tercera limitación o dificultad añadida es la cuestión de los *lenguajes culturales*. Sabemos que en Madrid, como capital de España, radicaban, ya desde el tiempo marcado para nuestra comunicación, todos los centros superiores del saber y de la investigación. Estimamos, por nuestra cuenta, que los responsables de la formación cultural del clero en todas estas cinco décadas no entablaron un contacto suficiente con las instituciones ni con los intelectuales de la época, no se asimilaron claramente, por prejuicios hoy injustificables, sus escritos. Los lenguajes de la iglesia permanecían autosuficientes e impermeables a las nuevas nomenclaturas y a las posibles zonas de enriquecimiento de los saberes tradicionales eclesiásticos. No contactó, de manera eficaz, con los lenguajes de las clases medias cultas ni menos con la intelectualidad de la época a la hora de presentar el mensaje de la fe. En

² BENZO MESTRE, M. (1998). El Seminario que yo viví, experiencia ambigua. *Rev. XX siglos*. año IX. 37, 8-16.

Madrid, ciertamente, tal vez por su situación de eje nacional del pensamiento y con innegable espíritu de capitalidad, se crearon centros nacionales muy estimables y prestigiados de formación teológica, canónica, pastoral o catequética pero se olvidó de su condición de cabeza diocesana y de la formación de su clero con todas las peculiaridades y problemas propios diocesanos y locales.

Pretendemos poner de relieve algunos de los esfuerzos de revitalización cultural intentados por la jerarquía eclesiástica, reflejados en el Boletín Diocesano.

LA DIFUSIÓN DEL LIBRO Y DE LA REVISTA

a) *El libro coyuntural*

El tenaz empeño de la alta dirección del Boletín, no tenido en cuenta en la misma proporción en otras diócesis españolas, por acercar al clero madrileño a la cultura se evidencia, ya desde el año de 1908 (Bol. 1908, 829) en que se inserta con evidente amplitud y cuidado una sección de *Bibliografía* y otra de *Recensiones*. En segunda sección, desde el Círculo de Lectores, se observa una actitud de censura, tal vez excesiva, cuando aparecen juicios como los siguientes: «...El resto, sin fin, de novelas cortas y escandalosas no merecen sino el más respetable silencio» (Bol. 1951, 1944). Todo ello, porque desde un principio, se viene haciendo alusión al *Índice de Libros prohibidos* (Bol. 1914, 1039). De cualquier modo, se proponen, como libros de apoyo, para suplir a los ya superados libros de moral de Gury Ferreres, Noldin o Häring el de *Moral Profesional* de AA.VV. Actas de la Conferencia de la XV Semana Social. Madrid, 1956 (Bol. 1956, 2945) y otros. Para la potenciación de la actividad pastoral (predicación, liturgia o catequesis) se publicaban libros como el de *Práctica parroquial* de R. O'Callaghan (Bol. 1927, 1435), el de *Docete* (Bol. 1958, 2081) o la *Palabra de Cristo* que la BAC publica en 10 vols. para la predicación dominical del año (Bol. 1956, 2040), la *Liturgia* del P. Antoñana o *Breviarium Romanum. Editio Nationalis* (Bol. 1955, 2024) o los libros de catequesis del obispo de Segovia D. Daniel Llorente o el, ya clásico y propuesto por Damián Bilbao, *Catecismo Católico con explicaciones y ejemplos*. La permanente discusión y la problemática religiosa sometida a un análisis crítico, hasta el siglo XIX no introducidas, obligaba a buscar en la clerecía una verdadera actualización y van apareciendo libros de preparación y de apoyo en este caso, como el *Catecismo de apologética a curas y párrocos* (Bol. 1936, 1652). Otro bloque de libros de apoyo son los dedicados a identificación profesional muy leídos como el *Diario de un Cura Rural* de George Bernanos (Bol. 1951, 1944), el Martín Descalzo *Un cura se confiesa* (Bol. 1955, 2077). Una nueva sección de libros promocionados en el *Boletín Diocesano madrileño* sería la de los

libros de consulta y actualización permanente en el campo de la teología, filosofía, sociología, psicología pedagógica, biblia o el derecho canónico, como los de Salaberri, Nicolau o Aldama en la BAC (Bol. 1951, 1944), superando los Tanquerey, Herder o Franzelin. Aquí tendría lugar el de *Filosofía de la Religión* del dominico P. Todolí (Bol. 1955, 2031). Con una visión más actualizada y nueva que los clásicos libros de texto seminariales de Zigliara o Donat y aparece el del jesuita P. Azpiazu *La Acción social del sacerdote* (1951, 1944), el del P. A. Curran con el título de *Psicología autagógica sus aplicaciones educativas y pastorales* o el de José Manuel Vivanco *Moral y pedagogía del cine* (Bol. 1953, 1974). A estos libros de actualización se han de añadir, como insistentemente anunciados y promocionados, los de la AFEBE sobre cuestiones bíblicas o los mismos de Derecho canónico del P. jesuita, Eduardo Regatillo, profesor de la Universidad de Comillas *Derecho parroquial o Los Casos canónico-morales* (Bol. 1958, 2100). Otra tercera sección de libros propuestos en el Boletín serían los *libros de piedad y cultura religiosa*. Entre el clero eran leídas las obras de San Pío X, Juan de Ávila, además del clásico *Año Cristiano* de Juan Croisset pero no faltaba en las librerías clericales libros ya tan avanzados como el de Josef Holner con el título *El mundo de San Pablo* (Bol. 1954, 2035). Ahora bien, ante el crecimiento de la llamada dirección espiritual, los fieles devotos solicitaban orientación no sólo para la utilización de misales, el *Kempis*, *Áncora de Salvación* o devocionarios distintos, sino de libros de lectura como alguna de las distintas obras de Tihamer Thot, De Fulton J. Sheen o los publicados por el Apostolado de la Prensa y Patmos, que serían reediciones actualizadas de obras clásicas de espiritualidad y otras con títulos concretos como *El Hogar feliz* del P. Juan Rey (Bol. 1955, 2032), el *Libro de la Virgen* de Argimiro Hidalgo (Bol. 1955, 2024), el publicado por Enciso Viana con el título *La muchacha en la oración* (Bol. 1951, 1938).

No quisiéramos terminar este apartado sin hacer mención también de la constancia con que el Boletín habla de la biblioteca y de su necesidad. Dejando a un lado el intento de ayuda por parte del Gobierno de la Nación cuando en 1941 distribuyó, como cotización anual fija, la cantidad de 50.000 pesetas a repartir entre las 63 bibliotecas de los seminarios mayores y las 16 de los menores (Bol. 1941, 1068), observamos un deseo de promoción de las bibliotecas parroquiales, ya desde (Bol. 1909, 870) y para ello alguna editorial como *El Universo* enviaba libros gratis que, a veces, se difundían con el sistema de maletas o capillas ambulantes. El deseo de fomentar no sólo estas bibliotecas parroquiales al servicio del clero y fieles pasó más tarde al propósito de potenciar las propias bibliotecas sacerdotales y con esta finalidad surgió la Fundación «Arzobispo Claret» para:

«contribuir a la elevación del clero rural se ha fundado en Madrid una asociación llamada "Institución Arzobispo Claret" para ayudar al clero específicamente rural todas aquellas actividades que puedan contribuir a su elevación espiritual, cultural y material y por medio de ella a la de los pueblos y el campo español» (Bol. 1951, 1950).

Los libros que enviaba esta fundación procedían de donaciones de editoriales y con estos recursos, no exclusivamente bibliográficos, ayudaron sin duda, aunque se no sepa en qué medida, al clero español y concretamente al madrileño, según los balances de la Institución.

Las editoriales del libro que con frecuencia leían los clérigos, a juzgar por los datos del Boletín Diocesano, eran Subiraba, *Sal Terrae*. BAC, Apostolado de la Prensa, Herder, PPC o FAX.

b) La publicación periódica

El tema de la prensa, y, sobre todo, de la prensa católica, está presente en el Boletín ya desde 1908 (Bol., 816). Es cierto que ya en la etapa de postguerra nacional la figura de D. Ángel Herrera Oria, la Editorial Católica y La Asociación de Propagandistas Católicos la orientación de la prensa se orientaba, entre el clero y la gente, dócil a las orientaciones de la iglesia propiciaron la lectura de *El Debate*, convertido posteriormente en *Ya* o de *Signo*, sin contar la cantidad de revistas y hojas volanderas de instituciones, parroquias y asociaciones religiosas, que eran dirigidas y luego leídas por sectores clericales o seglares comprometidos desde la Acción Católica o asociaciones católicas de distinto nombre.

Otras publicaciones periódicas, tal vez la más eficaz manera de promoción de la lectura y del estudio entre el clero español y madrileño, sería las *Revistas*. Vemos cómo los jesuitas en 1922 se hacen cargo de la publicación de la Revista de *Estudios eclesiásticos* con una amalgama de artículos sobre moral, psicología, historia eclesiástica, teología y derecho canónico pero también fueron llegando a las casas de los párrocos otras revistas, según consta en el Boletín, más específicas y muy cualificadas como *Manresa* (Bol. 1951, 1938) de Ascética y Mística, la revista *Ilustración del clero* (Bol. 1954, 2150) para pastoral y teología, como *Revista de Espiritualidad o Razón y Fe*, esta última de pastoral general. Para eclesiásticos con más aspiraciones de formación intelectual se señalan las revistas del CSIC y Universitarias.

RELACIONES CON CENTROS DE ESTUDIOS SUPERIORES Y ACTIVIDADES CULTURALES PARALELAS

a) Los recursos próximos

La necesidad de intensificar y modernizar los estudios eclesiásticos adquiridos en el Seminario movía a los responsables superiores del clero a acercarse a otros modelos de estudio. A través del *Boletín Diocesano* se pone en conocimiento de los sacerdotes diocesanos el funcionamiento de

instituciones eclesiásticas, o cuasi eclesiásticas, tal vez como estímulo. Cada curso el Seminario enviaba a las universidades pontificias de Roma, Salamanca o Comillas un grupo de jóvenes sacerdotes que luego se convertirían en los profesores del Seminario o en párrocos pioneros. Si ya en Bol. 1909, 872 se exponen las actividades del Instituto Católico de Artes y Oficios (ICAI), bastante más tarde se darán noticias de la Universidad de Comillas (Bol. 1949, 1905) o de la de Salamanca (Bol. 1948, 1800) anticipando su próximo acercamiento a Madrid, con instituciones complementarias o de modo total. Por otra parte, las relaciones con la propia universidad civil no aparecen claras, ya que no se han despejado los prejuicios y miedos tradicionales de una mayor apertura a la misma. Sí aparecen unas relaciones más fluidas con entidades superiores como la Academia de Ciencias Morales y Políticas cuyos premios y opciones de trabajos son ofrecidas al clero (Bol. 1951, 1937) y, sobre todo, con el Instituto Francisco Suárez del CSIC en el que el propio obispo de Madrid, Eijo Garay, tenía especiales intereses³. *El Boletín Diocesano* de Madrid va haciendo periódicamente el anuncio, exponiendo la temática con cierto detenimiento, de las diferentes Semanas de Estudio: las de Teología (Bol. 1956, 2049), Derecho Canónico (Bol. 1955, 2027), Biblia (Bol. 1951, 1944), Sociología (Bol. 1955, 2027) o de Misiones de Burgos (Bol. 1954, 2006) con la intención inequívoca de promover en algún sector del clero madrileño la presencia y dedicación a esta clase de estudios. Estas semanas, según la entidad organizadora, se celebraban en Madrid en épocas estivales o de vacaciones.

b) Recursos especiales

Un campo en el que la diócesis de Madrid, siempre a través del *Boletín Diocesano*, aparece como pionera es el de la *catequesis*. Los primeros años del siglo XX van a estar impregnados de la enseñanza pontificia catequética de Pío X. En el mismo seminario de San Dámaso de Madrid aparece temprano una obra especial: el Museo Catequístico con materiales e instrumentos para el mejor aprendizaje de la acción catequética (Bol. 1927, 1435). En esta línea de la promoción catequética irán los concursos, reparto de premios, pastorales sobre enseñanza catequética (Bol. 1910, 895) el anuncio de leyes sobre la enseñanza en la escuela del catecismo (Bol. 1913, 1025 y otros incentivos para el clero madrileño así como la invitación hecha desde el Boletín a la asistencia a los Congresos Nacionales celebrados en distintas ciudades españolas, este es el caso del madrugador de Valladolid (Bol. 1913, 1014). Otro ámbito de especial preocupación por parte del obispado es la *actualización del clero en la teología dogmática*, en

³ EIJO Y GARAY, L. (1997). Leopoldo Eijo y el Instituto Francisco Suárez del CSIC. *Hispania sacra*, 100, 675-702.

la moral y la liturgia. Para ello, puntualmente, el boletín de cada año recuerda las *collationes de re dogmatica et morali*, reuniones en los distintos arcepresbiteros en las que se tratarán temas de estudios de estas materias (Bol. 1910, 901 y 1955, 2028), de la misma manera que se vigiló y se trató de recordar al clero joven la normativa de realizar sus *Exámenes quinquenales sinodales* sobre los estudios últimos realizados en el seminario para evitar su olvido, según se justifica (Bol. 1930, 1515 y 1941, 1726) a partir del Código de Derecho Canónico (tit. XXI, c. 1364). Por último, otro de los recursos especiales que se mencionan con frecuencia en el Boletín es el *cultivo de la música sacra*. A partir del Congreso Nacional de Música Sagrada de Sevilla (Bol. 1908, 835) y, ya desde el seminario diocesano con un profesorado de músicos eminentes como el P. Luis Iruarrizaga o Enrique Massó Ribot (Bol. 1946, 1821), el cultivo de la música religiosa, recomendando los coros parroquiales y cantos apropiados a las solemnidades litúrgicas, aparece como uno de los incentivos y preocupaciones de la jerarquía (Bol. 1910, 912).

EL ASOCIACIONISMO EN EL CLERO MADRILEÑO

Son muchos los campos en que podríamos fijar la atención según venimos observando de la lectura del Boletín, pero la brevedad nos obliga a seleccionar. Conocemos cómo a partir de la Encíclica de León XIII, de la que el Boletín anuncia tiradas económicas, el cooperativismo católico y el sentido de la asociación llega a todos los ámbitos⁴. El clero había tenido un antecedente con la Congregación de sacerdotes naturales de Madrid fundados por Jerónimo de la Quintana⁵. Dejando a un lado asociaciones, de carácter nacional y más exclusivamente espirituales como La Unión Apostólica o la Unión Misional del Clero, nos llegamos a aquellas que, como otras antes tuvieron un inicio de carácter de ayuda social y religiosa. De esta manera encontramos en el *Boletín diocesano* avisos a los socios de la Mutualidad y Montepío del clero de la diócesis de Madrid-Alcalá (Bol. 1925, 1387) pero la auténtica fundación fue la Mutual del Clero Español, la cual, desde 1941, rompiendo los límites de lo diocesano se extiende a todos los sacerdotes de España con una serie de recursos de carácter social, económico, cultural y religioso que merecería especial estudio desde la sociología de lo religioso. Desde su fundación el boletín diocesano (Bol. 1945, 1820) y los del resto de las diócesis españolas dedican indefectiblemente sus respectivos apartados a esta institución.

⁴ ANDRÉS GALLEGO, J. (1984). *Pensamiento y acción social de la Iglesia en España*. Madrid: Espasa-Calpe.

⁵ MAYOR GIMENO, V. (1964). *Historia de la Venerable e Ilustre Congregación de San Pedro Apóstol de Presbíteros naturales de Madrid*. Madrid: Imp. Avilista.

UN MEDIO DE EDUCACIÓN POPULAR FRANQUISTA: LAS CÁTEDRAS AMBULANTES DE LA SECCIÓN FEMENINA DE F.E.T. Y DE LAS J.O.N.S.

HELIODORO MANUEL PÉREZ MORENO
Universidad de Huelva

CONTEXTUALIZACIÓN PROBLEMÁTICA DE LA CUESTIÓN

El nuevo régimen político nacido en España tras la guerra civil acontecida entre 1936 y 1939 supuso la erradicación del clima de tolerancia política que los españoles habían fraguado en tiempos precedentes. Sin entrar en disquisiciones adjetivas que definan la ideología del Estado, «autoritario» según Amando de Miguel (1975, p. 19) y «totalitario» según Manuel Ramírez Jiménez (1978, p. 26) con sus correspondientes matices diferenciadores, lo cierto es que el ideario se sustentaba en el falangismo joseantoniano, el catolicismo y el patriotismo miliciano que conllevaba una actitud y conducta estatal antiparlamentaria, antiliberal, nacional-católica y nacional-sindicalista.

Consciente de que el nuevo sistema surgió como consecuencia de la victoria en conflicto bélico de una España nacionalista sobre otra republicana (ante el espanto de una España no posicionada, neutra y acrítica) y para que todos estos principios ideológicos se establecieran y arraigaran en el país, el régimen utilizó de forma sistemática, con mayor o menor virulencia o intensidad dependiendo de la época o de situaciones coyunturales, estrategias de depuración, control, adoctrinamiento y reproducción de esos ideales con el resultado de la conocida pervivencia.

Centrándonos en el adoctrinamiento, éste poseía unos parámetros antropológicos, un modelo de hombre, de mujer y de sociedad a imbuir en la iletrada población española. Estos modelos los transmitiría el sistema educativo (medio por excelencia de socialización y aculturación del pueblo) a través de los tres tipos de educación que la pedagogía actual consi-

dera y diferencia conceptualmente desde finales de los años sesenta (Tri-lla, 1985, p. 13): educación formal, no formal e informal.

Sin obviar, por supuesto, la relevancia conformadora e influyente del sistema escolar y de los medios de comunicación de masas, no cabe duda que un Estado dictatorial, adoctrinador por naturaleza, no podía reducir el modo de continuarse en el tiempo a base de estos dos ámbitos, acudiendo a diferentes mediaciones de educación no formal. En esta vertiente fue la Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S., brazo político-ideológico del régimen, quien se encargaría de completar la labor de adecuación formativa de los ciudadanos al Nuevo Estado. Dicha función tendría en dos organizaciones sus más representativos medios para llevarla a efecto, si bien hay que señalar que ambas desarrollarían su labor desde una injerencia transversal que se extendería sobre los tres tipos de educación.

En el terreno de la política de juventud fue el «Frente de Juventudes» desde 1940 quien «detentó en monopolio la responsabilidad de planificarla y ejecutarla» (Sáez Marín, 1988, p. 15) con una misión clara y explícita: «la formación y encuadramiento de las fuerzas juveniles de España»¹. Y para el ámbito formativo en pos del modelo femenino concebido por el sistema Franco elige a la Sección Femenina, confiándosele «la formación política y social de las mujeres españolas en orden a los fines propios de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.»².

Una de las mediaciones que con el discurrir temporal la Sección Femenina creó para llevar a efecto sus cometidos formativos fueron las Cátedras Ambulantes. Desde 1946, año en que surge la primera de ellas, se fueron extendiendo progresivamente por todas las provincias de España, desarrollando su labor hasta 1977. En relación con este medio educativo no formal nos planteamos como propósito el saber si puede considerarse incluido dentro del perímetro de lo que pedagógicamente se ha denominado como «educación popular». Para ello, en primer lugar, vamos a acercarnos a la evolución conceptual de dicha expresión, y en segundo lugar, conoceremos a través de fuentes bibliográficas primarias y secundarias las características, la finalidad global y las funciones de las Cátedras Ambulantes para así constatar si se ajustan a nivel de planteamientos e intenciones al perfil de lo concebido actualmente como «educación popular».

¹ Artículo primero de la Ley 6 de diciembre de 1940 fundacional del Frente de Juventudes (Jefatura del Estado, Boletín de 7 de diciembre).

² Artículo primero del Decreto de 28 de diciembre de 1939 (Jefatura del Estado, Boletín de 29 de diciembre) en el que se recogen las funciones de la Sección Femenina y la adscripción del Servicio Social a la misma.

LA EDUCACIÓN POPULAR

En un primer encuentro semántico y siguiendo a Ricardo Nassif (1980) la educación popular no puede reconocerse sólo como aquella transmisora de la cultura popular, sino que es «la educación dada al pueblo o, mejor dicho la *educación del pueblo*, sin discriminación de ningún tipo» (p. 118). Desde una perspectiva cronológica, este mismo autor sostiene que el surgimiento de la educación pública posibilitó la generalización de la idea de educación popular. Así, a partir del siglo XIX con la progresiva aparición de escuelas de iniciativa estatal pública (Quintana Cabanas, 1989, p. 322), a la vez que satisfacían la universalizada demanda del derecho del pueblo a la educación, se extendía la concepción de los sistemas educativos como populares.

Pero la expresión «educación popular» tuvo que ensancharse y posteriormente redefinirse al no tener ante sí la discriminación conceptual de un sistema educativo que no fuese entendido como popular. Y ha sido fuera de la educación formal donde ha enraizado la idea de educación popular con nuevos medios y estructuras, dando cabida a la consideración de Faure (1972) «de renunciar a limitar la educación sólo al espacio escolar, y de utilizar a fines educativos todos los tipos de instituciones existentes» (pp. 266-267), a la vez que ofrece un marco terminológico donde introducir las iniciativas educacionales que hagan efectiva la recomendación también expresada en el «Informe Faure» en el sentido de que «la educación debe ampliarse hasta alcanzar las dimensiones de un verdadero movimiento popular» (*Ibidem*, p. 267).

De esta manera, hemos llegado a una concepción actual de «educación popular» que queda perfectamente recogida en el siguiente párrafo:

«entendemos pues por educación popular el conjunto de los procesos que pretenden la educación de las clases populares (o grupos sociales dominados, *subalternos e instrumentales* de toda sociedad, recogiendo la expresión granmsciana) —jóvenes no escolarizados en el circuito escolar, adultos no alfabetizados o deseando un complemento de formación—, realizados fuera —o paralelamente— de los circuitos y procesos escolares. Esta formación podrá tener en este marco distintas características y niveles, desde la mera alfabetización hasta la formación profesional y la cultura general» (Guereña y Tiana Ferrer, 1994, p. 142).

Desde este ángulo, la educación popular se ubica en el exterior del sistema escolar reglado para «constituirse en un movimiento que ayuda a la escuela, la amplía, la complementa, e incluso la supera» (Nassif, 1980, p. 120), situándose de este modo en el ámbito de la educación permanente en sus distintas manifestaciones.

CARACTERÍSTICAS DE LAS CÁTEDRAS AMBULANTES

Nos aproximamos en primera instancia a textos de la propia Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S. para tener presente las características autodefinitorias de las Cátedras Ambulantes. En el siguiente fragmento se recoge principalmente su finalidad y sus destinatarios generales:

«Las Cátedras Ambulantes son un medio atractivo y eficaz de llegar a los pueblos y aldeas con el fin de poner al alcance de sus habitantes enseñanzas y actividades encaminadas a conseguir un nuevo estímulo hacia la elevación de vida, tanto espiritual como cultural y social, y, de esta forma, una más consciente incorporación de la comunidad hacia su propio desarrollo, al mismo tiempo que una mayor integración de cada comunidad en la vida de la nación» (Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S., 1965a, p. 4).

Una vez reflejado el propósito global de las Cátedras Ambulantes perfilamos con más exactitud los destinatarios de su labor. Sus destinatarios geográficos fueron los núcleos poblacionales deprimidos de menos de 5.000 habitantes y sus destinatarios personales, aunque tuvieron una originaria y mayor incidencia sobre la mujer, incidieron definitivamente sobre toda la ciudadanía, «ya no se dirigían sólo a las mujeres, sino a todo el colectivo del pueblo al que se desplazaba la cátedra» (Sánchez López, 1990, p. 41) impartiendo cursos de mes y medio de duración³. Todas estas peculiaridades llevaron a Suárez Fernández (1993) a definir sintéticamente las Cátedras Ambulantes como «una Escuela de Formación intensiva montada sobre ruedas» (p. 191).

FUNCIONES DE LAS CÁTEDRAS AMBULANTES

La finalidad global de las Cátedras Ambulantes de elevar el nivel cultural, social, espiritual y económico de la población se tradujo en tres funciones: una función formativa, una función asistencial y una función recopiladora.

Para llevar a cabo la función principal, la formativa, se impartían un cuadro de materias agrupables en cuatro bloques, uno más de los que consideró Sánchez Llamas (1996, pp. 96-97) en su estudio:

a) Materias de «Formación para el hogar», dentro del cual estaban las clases de: Cocina, Labores y Trabajos Manuales, Corte y Confección, Economía Doméstica, Alimentación y Nutrición, Puericultura e Higiene, Madres Ejemplares y Floricultura.

³ Así queda recogido en el Documento número 7 (p. 3) elaborado por la Delegación Nacional de la Sección Femenina denominado «Breve resumen de su historia». Documento facilitado por la Asociación Nueva Andadura con sede en Madrid, integrada en su mayoría por antiguas afiliadas a la extinguida Sección Femenina.

b) Materias de «Formación de Opinión», que eran las clases de Religión y de Formación Político-Social.

c) Materias de «Formación Cultural», integradas por las clases de: Alfabetización, Cultura General, Sanidad e Higiene, Música, Danzas y Bailes, Educación Física y Convivencia Social.

d) Materias de «Formación para la Producción», donde están incluidas las siguientes clases del ámbito de Industrias Rurales (Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S., 1965b): Cunicultura, Industrias de la piel, Avicultura, Porcinocultura y Chacinería, Industrias Lácteas, Apicultura, Sericultura, Horticultura Y Conservería, Floricultura y Jardinería.

Por su parte, la segunda de las funciones, la función asistencial suponía para la Cátedra «durante su estancia en el pueblo, poner en marcha el Plan Social (...) y conectar los Servicios de Juventudes, Trabajo y Divulgación Provincial de la Sección Femenina con el pueblo de permanencia» (Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S., 1965a, p. 9).

Y la tercera de las funciones, la función recopiladora, denominada por Agulló Díaz (1994) como de «carácter interno o hacia dentro» (p. 512) se debía hacer efectiva haciendo acopio de elementos como el folklore (danzas, canciones, trajes...), tradiciones, platos típicos, costumbres, y de datos de la realidad socio-política, religiosa, laboral y educativa de los pueblos por donde la Cátedra Ambulante impartía sus cursos.

CONCLUSIONES

Como consecuencia del acercamiento efectuado a las dos realidades que queríamos vincular, la educación popular y las Cátedras Ambulantes, hemos de concluir que el medio programático o institución errante de educación que la Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S. creó a mediados del siglo XX durante el franquismo puede considerarse incluido dentro de la concepción actual de educación popular, por compartir definitivamente y a nivel de planteamiento e intención las siguientes características:

— Fue un medio formativo que operó fuera y paralelamente de los circuitos escolares reglados.

— Los destinatarios de la formación, tanto en el plano geográfico como personal, fueron núcleos poblacionales y habitantes con déficit social, cultural y económico (además de espiritual según el sistema).

— Los contenidos formativos abarcaron distintos ámbitos. En este caso: formación para el desempeño de roles acorde con los modelos antropológicos del nacional-catolicismo, formación político religiosa, formación cultural general y formación profesional rural.

Para terminar, compartimos la idea de Guereña y Tiana Ferrer (1994) de que «el examen de las distintas iniciativas de educación popular permi-

te recoger así más claramente los valores diferentes que puede encerrar la educación: medio de promoción individual, instrumento de liberación colectiva o aparato de control social e ideológico» (p. 142). Faltaría, por tanto, y yendo más allá de las bases teóricas, ese estudio exhaustivo de las consecuencias reales de la labor de las distintas Cátedras Ambulantes en cada provincia de España. En ello estamos.

REFERENCIAS

- AGULLÓ DÍAZ, M. C. (1993). *La educación de la mujer durante el franquismo y su evolución en Valencia (1951-1970)*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia. (Colección de Tesis Doctorales en microficha).
- DE MIGUEL, A. (1975). *Sociología del franquismo*. Barcelona: Euros.
- FAURE, E. et al. (1972). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Editorial S.A./ U.N.E.S.C.O.
- GUEREÑA, J. L.; TIANA FERRER, A. (1994). La Educación Popular, en GUEREÑA, J. L.; RUIZ BERRIO, J.; TIANA FERRER, A., *Historia de la Educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación* (pp. 141-171). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, C.I.D.E.
- NASSIF, R. (1980). *Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cíncel-Kapelusz.
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1989). *Sociología de la Educación*. Madrid: Dykinson.
- RAMÍREZ JIMÉNEZ, M. (1978). *España 1939-75 (régimen político e ideología)*. Madrid: Guadarrama.
- SÁEZ MARÍN, J. (1988). *El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de post-guerra (1937-1960)*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- SÁNCHEZ LLAMAS, F. J. (1996). Las enseñanzas para la mujer en las Cátedras Ambulantes de la Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S., en VARIOS. *IX Coloquio de Historia de la Educación. El currículum: historia de una mediación social y cultural* (pp. 95-99). Granada: Ediciones Osuna.
- SÁNCHEZ LÓPEZ, R. (1990). *Mujer española, una sombra de destino en lo universal: Trayectoria histórica de Sección Femenina de Falange (1934-1977)*. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S. (1965a). *Cátedras de Sección Femenina. Organización*. Madrid: Industrias Gráficas Magerit, S.A.
- Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S. (1965b). *Cátedras de Sección Femenina. Programas*. Madrid: Industrias Gráficas Magerit, S.A.
- SÚAREZ FERNÁNDEZ, L. (1993). *Crónica de la Sección Femenina y su tiempo*. Madrid: Asociación Nueva Andadura.
- TRILLA, J. (1985). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Planeta.

UNIVERSIDADES LABORALES: UN MODELO DE EDUCACIÓN FALANGISTA EN EL FRANQUISMO

RICARDO ZAFRILLA TOBARRA

Universidad de Castilla-La Mancha

Las Universidades Laborales, creadas en la primera etapa del franquismo, cuando el aparato falangista mostraba toda su efervescencia, han ocupado veintitrés años de la Historia de España de la segunda mitad del siglo XX (1955-1978), prácticamente hasta el fin del régimen franquista pues, unas semanas antes de que el pueblo español optara por el sendero de la carta magna constitucional las U.U.L.L. quedaban extinguidas.

El proyecto educativo falangista, que para el mundo obrero quisieron ser estas instituciones docentes, tiene lugar en el contexto de aquella España autárquica —tras la guerra fratricida (1936-1939)— dentro de un orden político totalitario. Su concepción corresponde a José Antonio Girón de Velasco, al frente del poderoso Ministerio de Trabajo de la época, que es quien lleva toda la política social del régimen¹, siendo anunciadas² por él mismo en Sevilla, en el otoño de 1950.

Las cuatro primeras Universidades Laborales —únicas creadas por norma con rango de ley³— entran en funcionamiento finalizada la autarquía (Gijón en 1955 y Sevilla, Córdoba y Tarragona en 1956) consolidándose e institucionalizándose junto al Plan de Estabilización Económica de 1959, mediante la Ley 40 de 11 de mayo de 1959.

¹ MIGUEL, A. DE (1975). *Sociología del franquismo. Análisis ideológico de los Ministros del Régimen*, Barcelona: Euros.

² GIRÓN DE VELASCO, J. A. (1950). La cultura, instrumento necesario para la Revolución Social, *Vivienda y Paro*, Madrid: Ediciones de la Comisaría Nacional del Paro. Ministerio de Trabajo.

³ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (3 marzo 1959, pág. 12.858), *Servicio de Documentación de las Cortes Españolas*, Congreso de los Diputados.

El desarrollo de las UULL se produce a lo largo de las décadas de los sesenta y setenta alcanzando en 1976 su punto álgido con un total de veintitún Centros. A José Solís Ruiz, último Ministro de Trabajo del régimen —en el gobierno Arias Navarro y desaparecido ya el general Franco— le correspondió inaugurar el Centro de Vigo (octubre, 1976) siendo éste el último de los creados dentro del sistema de Universidades Laborales hasta la extinción de las mismas.

La primera expansión tiene lugar con el desarrollismo de los años sesenta⁴. La segunda, y última expansión, se produce en la primera mitad de la década de los setenta a costa de vulnerar la legalidad jurídica al bastar una simple Orden Ministerial para la creación de nuevas UULL, cuando se necesitaba norma con rango de ley, es decir, con manifiesta infracción de lo dispuesto en la Ley de Ordenación Universitaria de 1943 y en la propia Ley Fundacional de Universidades Laborales de 11 de mayo de 1959.

La filosofía que justifica la creación de las UULL parte de un objetivo inmediato: cualificar al mundo obrero, esto es, a los trabajadores y a sus hijos, pues el trabajador de aquella España de los años cincuenta, con cinco millones de analfabetos, al que el régimen denominaba *productor*, no aspiraban y ni siquiera imaginaban a sus hijos en estudios universitarios. Sus pretensiones, por tanto, se limitaban en conseguir para su prole una especialización técnica en un oficio o en la industria.

En definitiva, se trataba de alimentar la incipiente industria española de obreros cualificados tal y como había sucedido en Bélgica a principios de siglo con la Universidad del Trabajo⁵ de Charleroi. Precisamente, de dicha universidad belga —de inspiración socialista— se toma el modelo institucional y arquitectónico⁶ dándose un colosalismo en la edificación y en la utilización de simbolismos decorativos en homenaje al pueblo minero, como lo prueba la primera Universidad Laboral en Gijón⁷.

Las UULL se conciben dentro de un contexto político totalitario, retórico y exaltador con una enorme carga ideológica en la que el estandarte es la revolución social nationalsindicalista encabezada por el carismático líder falangista Girón de Velasco. Se pretende evitar nuevas revoluciones sociales llevando la cultura a las masas obreras puesto que la incultura genera y exacerba el odio de clases. Es más, con estos Centros se piensa que, algún día, los mandos intermedios del país estarán inmersos en esta ideología.

⁴ TAMAMES, RAMÓN (1993). *Estructura Económica de España*, Madrid: Alianza Editorial.

⁵ PIERRE, G. *L'Université du Travail Paul Pastur de 1901 à 1978. Essai historique*, Embajada de Bélgica, Madrid, 128 págs. Inédito (no existe traducción al castellano).

⁶ BODSON, F. *L'Université du travail à Charleroi, Tekhné*, 12 (15 junio 1911), Belgique.

⁷ MOYA, L. (1955). Universidad Laboral José Antonio Girón, en Gijón. Sesión crítica de Arquitectura, *Revista Nacional de Arquitectura*, 168, diciembre.

Es un contexto político en el que, incluso en las universidades del Estado, la cultura⁸ está dirigida por el aparato político e ideológico falangista pues, la ya mencionada Ley de Ordenación Universitaria de 1943, faculta a los profesores delegados de Falange para formar parte —junto al rector— del equipo de Gobierno de cada universidad.

La ideología carismática de la Dictadura: Falange, Nacional-Catolicismo⁹, Nacional-Sindicalismo, Movimiento Nacional, etc., tuvo su propio reflejo en la exaltadora etapa inicial. De aquella marcada ideología son buena prueba las Universidades Laborales de Gijón, Sevilla, Zamora y Córdoba cuya dirección educativa fue encomendada a la Iglesia a través de órdenes religiosas: Jesuitas para el primero, Salesianos para los dos siguientes y Dominicos para el de esta última ciudad.

Como modelo educativo se toman como base los planes de estudio de los Institutos Laborales¹⁰ y de las Escuelas de Formación Profesional a los que se añade un Plan de Formación Humana, que habría de ser uno de los mecanismos innovadores y característicos de las Universidades Laborales al aplicarse dicho Plan dentro de las actividades educativas de la vida del alumno en régimen de internado.

El citado Plan se diseña, inicialmente, como instrumento adoctrinador del alumnado en la ideología falangista, por lo que, es en el mismo, donde se insertan los principios ideológicos y políticos del nacionalsindicalismo franquista.

Con todo, el Plan de Formación Humana, en realidad fue más un proyecto programático que un plan formativo racionalizado pues, cada Centro disponía de total autonomía en su realización, de manera que, pocos años después de la puesta en funcionamiento de los primeras Universidades Laborales, derivaba hacia unas buenas actividades extraescolares por lo que puede afirmarse con rotundidad que el adoctrinamiento de la clase obrera tuvo más de mito que de realidad¹¹.

La ideología es ortodoxa en los diez primeros años de vida del sistema —con tan sólo seis Centros— ya que, a partir de 1966, se abandona tanto el concepto milicidal de la época, con sus formaciones paramilitares, como el proselitismo ideológico produciéndose un desmontaje paulatino del

⁸ SUEYRO, D.; DÍAZ NOSTY, B. (1984). *Historia del franquismo*. Barcelona: Sedmay.

⁹ ÁLVAREZ BOLADO, A. (1976). *El experimento del nacional-catolicismo (1939-1975)*, Madrid: Cuadernos para el Dialogo (Divulgación Universitaria).

¹⁰ RODRÍGUEZ DE VALCÁRCEL, J. M.ª. (1954). Concurso de Institutos Laborales, *Revista Nacional de Arquitectura*, Madrid, 153 (septiembre, 1954).

¹¹ DEMETRIO CASADO PÉREZ, D. (1978). Las Universidades Laborales ante el futuro, en *Documentación: sistema educativo de UU.LL.*, (marzo, 1978), Instituto de Técnicas Educativas, Alcalá de Henares.

aparato falangista como resultado de la influencia de los tecnócratas¹², no obstante el hecho de que, siempre, todos los ministros de Trabajo del régimen franquista fueran de marcada ideología falangista. En cualquier caso, las actividades hostiles contra el régimen permanecieron siempre totalmente prohibidas y perseguidas.

En los inicios de la segunda mitad de la década de los setenta la vida residencial evoluciona *per se* hacia formas de socialización entendida, parafraseando a Petrus Rotger¹³, como instrumento a través del cual el individuo asume los valores, las normas y los comportamientos del grupo al que se integra con lo que la vida comunitaria se desarrolla por sus cauces naturales ante la pasividad de la clase dirigente de los Centros para quien la preocupación radica en que los alumnos asistan a sus clases disfrutando de un «régimen hotelero» que les inhiba de cualquier protagonismo sociopolítico o reivindicativo, en la creencia de que su suerte, en la permanencia en el cargo, quedaba ligada a que el alumnado no perturbara *el orden social establecido*.

Las Universidades Laborales, según su Ley fundacional, tenían atribuida personalidad jurídica, patrimonio propio y consideración de instituciones públicas no estatales, de acuerdo con lo dispuesto en el art. 6.º de la Ley 40/1959, de 11 de mayo (BOE de 12 de mayo del mismo mes) y, a efectos académicos, funcionaron como Centros legalmente reconocidos para impartir algunos niveles y grados educativos. La función docente (art. 1.º de su Ley fundacional) se extendía a la enseñanza ordinaria e intensiva de los trabajadores y de sus hijos mediante una acción educativa en los órdenes humano, social, cultural, profesional y técnico. En realidad, los creadores de estos nuevos Centros no hacían sino seguir las orientaciones de la pedagogía que embargaba aquellos años tan llenos de limitaciones.

Su estructura interna, al disponer de una serie de mecanismos que rompían con el sistema tradicional de ayudas y becas al estudio, en aquellas fechas a todas luces insuficientes para una auténtica promoción mayoritaria, representó el cauce más genuino de otros dos principios sociales: el de igualdad de oportunidades y el de posibilidades.

Estas instituciones docentes también presentan como característica la flexibilidad del régimen becario, con dos notas fundamentales: su carácter integral y su condición cíclica, esto es, la totalidad de los cursos que comprenden las enseñanzas para las que se concede la beca.

Por otro lado, la dotación de la misma incluye absolutamente todo lo necesario para la actividad escolar además de la vida residencial y los gastos de transporte del Centro a sus domicilios (aspectos totalmente novedo-

¹² COMÍN, A. (1973). De la ideología espiritualista a la ideología tecnocrática, *Cuadernos para el Diálogo*, noviembre.

¹³ Concepto y campos de la educación social, en *Actas de Congreso sobre la educación social en España*, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Madrid, 1989, pág. 16.

sos y vanguardistas que, años más tarde, serían igualmente establecidos en el sistema de becas del propio Ministerio de Educación y Ciencia). Este paternalismo becario da como resultado la escuela pública más cara¹⁴ del país pues en la beca repercuten todos los costes de sostenimiento de las Universidades Laborales, desde dotaciones a nóminas del personal.

El personal de estos centros, clasificado en varias escalas y grupos¹⁵, era cuidadosamente seleccionado, por órdenes tajantes de su fundador, teniendo rigurosamente prohibida cualquier actividad de pluriempleo, evidencia que se deduce del discurso de Girón en la inauguración de las Universidades Laborales de Sevilla, Córdoba y Tarragona: «...ante la entrega absoluta de estos profesores que no conciben la idea de hacer compatible su labor con otros trabajos¹⁶».

La realidad fue bien distinta, pues cuando no había transcurrido un decenio desde la puesta en funcionamiento de estos Centros compartir varios trabajos, incluso oficiales, era frecuente, especialmente en las capas privilegiadas del funcionariado o de sus dirigentes.

Sería más adelante, con la promulgación del Estatuto de Personal de Universidades Laborales, Orden del Ministerio de Trabajo de 6 de julio de 1966 (BOE de 23 de agosto del mismo año), cuando todo el funcionariado pasaría a formar parte del sistema tras la superación de las correspondientes oposiciones. La ideología dominante fue, con todo, la de orientar la técnica docente formativa de la personalidad sobre un firme fundamentalmente religioso, patriótico y humanístico.

El personal docente es, desde sus inicios, mixto, es decir, religioso y seglar. Únicamente los Educadores —pertenecientes al escalón más bajo de la escala docente— son seleccionados de entre las propias comunidades religiosas. En los Centros que podríamos denominar «no confesionales» (Tarragona y todos los creados a partir de 1964) la dirección educativa dependió en todo momento de la decisión del ministro de turno, salvo la selección de los ya citados Educadores que fue encomendada a la Delegación Nacional de Juventudes durante los primeros diez años de vida de las U.U.L.L. Finalizando la década de los sesenta este personal docente habría de ingresar por el sistema legal establecido de oposiciones.

Su financiación fue también, sin duda, algo peculiar. En sus orígenes recibieron, fundamentalmente, las aportaciones procedentes de las Mutua-

¹⁴ GOIZUETA, J. M.^a. (1977). Algunas reflexiones sobre Universidades Laborales, en *Documentación: sistema educativo de U.U.L.L.*, (diciembre, 1977), Instituto de Técnicas Educativas, Alcalá de Henares.

¹⁵ VILLAR PALASÍ, J. L. (1980). *Estudio Jurídico de las Universidades Laborales y de su personal*, Madrid. (Consta de 182 páginas y fue realizado con fecha 1 diciembre 1980 a requerimiento del profesorado de U.U.L.L., ya extinguidas las mismas).

¹⁶ GIRÓN DE VELASCO, J. A. (1956). *Discurso en la inauguración de las Universidades Laborales de Sevilla, Córdoba, Tarragona*, Ministerio de Trabajo.

lidades Laborales y su Caja de Compensación, Seguridad Social e Impuestos Generales. Posteriormente, las aportaciones de las Cajas de Ahorro Popular y Confederadas, las del Fondo Nacional de Protección al Trabajo (el sistema de los Fondos Nacionales para la aplicación Social del Impuesto tienen su origen en 1960 con el objetivo claramente redistributivo de la renta), junto con otras entidades e instituciones, trataron de justificar, de acuerdo con la Ley reguladora del sistema de Universidades Laborales, el cumplimiento de uno de los postulados sociales más acusados: el de la redistribución de la renta.

En consecuencia, esta singular fuente financiera conformada con las aportaciones de las Mutualidades Laborales¹⁷ —como entidades gestoras de la Seguridad Social— con la recaudación de las cuotas obligatorias a las clases obreras en un contexto político totalitario impregnado, desde sus inicios, por la ideología falangista del nacionalsindicalismo dará lugar a una cómoda, segura y fácil financiación en un procedimiento público parafiscal en el que domina el gravamen de la imposición indirecta sobre la directa, por lo que la parte detráida por los trabajadores de sus ingresos, para destinarlos al consumo, se ve sujeta a imposición indirecta y, por tanto, constituyendo —al propio tiempo— parte de la financiación de las Universidades Laborales. Conclusión ésta a la que acertadamente llega Urquizu:

«Las cotizaciones sociales son impuestos parafiscales susceptibles de clasificación dentro de la típica distinción entre impuestos directos e indirectos (...) Si se atiende al método de exacción de esas cotizaciones se puede decir que son impuestos parafiscales indirectos en la que medida que son susceptibles de traslación hacia una tercera persona, traslación permitida en determinadas normas legales. En este sentido los empresarios pueden repercutir la cotización a sus trabajadores, a través de una reducción en sus salarios, o al consumidor final de sus productos, mediante un aumento en los precios finales de los bienes o servicios»¹⁸.

En definitiva, la financiación de estas instituciones docentes es cómoda y fácil a través de los fondos del mutualismo laboral, institución que no aporta pedagogía ni política alguna. Su participación se limita a financiar el 90% de los gastos de sostenimiento de las UULL.

Paradójicamente, la estructura mutualista no es democrática al presentar una afiliación obligatoria, unos cauces de participación a través de los sindicatos franquistas, gran número de vocales no elegibles y una fiel docilidad de sus dirigentes. Hechos, en suma, que permitieron conducir fácilmente estas instituciones desde el centralismo del Ministerio de Trabajo. Y, por otro lado, también es insolidaria pues existen manifiestas desigual-

¹⁷ MEILÁN, J. L. (1963). *El mutualismo laboral*, Madrid: CSC.

¹⁸ URQUIZU, A. (1996). *Las cotizaciones sociales en el sistema tributario español*, Tesis doctoral inédita defendida en la Facultad de Derecho (Departamento de Economía Política, Hacienda Pública y Derecho Financiero y Tributario) de la Universidad de Barcelona, pág. 772.

dades entre mutualidades ricas y pobres lo que permite que mientras las primeras atienden generosamente todas las solicitudes de becas, las segundas dejen en la cuneta futuros cerebros escolares que se perderán por falta de medios económicos. Aspecto que intentará corregirse en los años setenta con la Caja de Compensación Mutualista.

Consecuentemente el patrimonio de las Universidades Laborales no es del Estado sino del mutualismo laboral, o lo que es lo mismo, de los trabajadores españoles en su calidad de acreedores básicos por lo que resulta —cuando menos— sorprendente que en el momento de la extinción de las U.U.L.L. las fuerzas sindicales mostrasen su práctica renuncia al mismo¹⁹.

Las facilidades financieras citadas representaron gran generosidad de inversiones en infraestructuras y en medios didácticos y humanos permitiendo actuaciones de verdadera vanguardia educativa, tales son los casos de la existencia de un procedimiento evaluador que se adelanta al MEC en casi veinte años mediante las llamadas Juntas de Aula (calificación del alumno mediante reunión de todos los profesores que imparten clase al grupo); existencia de un departamento de Psicología con aplicación de técnicas psicométricas a todo el alumnado (en el MEC habrá que esperar casi cuarenta años mediante la aplicación del desarrollo de la LOGSE); una ratio baja con una media de poco más de veinte alumnos; excelentes instalaciones deportivas, aulas especiales y específicas para música, dibujo, medios audiovisuales, etc.

El abandono de las enseñanzas no regladas, y, por tanto, a los trabajadores que costeaban estos Centros, para impartir enseñanzas regladas²⁰ desvinculadas de la inmediata aplicación en el mundo del trabajo, algunas obligatorias y gratuitas, en puro paralelismo y competición con el Ministerio de Educación, habrá de significar una de las causas del ocaso de las Universidades Laborales, al producir la existencia de un predominio de los recursos de origen contributivo parafiscal en contradicción con el carácter de servicio público que tenían las U.U.L.L. dando lugar a un sistema de cargas indebidas, de modo que los trabajadores sostenían una doble carga fiscal al contribuir a la financiación del sistema educativo general y a la de otro paralelo.

Los cambios políticos habidos en la transición democrática tuvieron también su propia repercusión en las Universidades Laborales, por cuanto éstas atravesaron una serie de vicisitudes que habrían de hacerle perder progresivamente su identidad dando lugar al paso por un «baile» sucesivo en distintos ministerios con la consiguiente inseguridad institucional y funcional hasta su total integración en el de Educación y Ciencia. El caso no fue único por lo que la misma suerte corrieron otras «obras» de marcado carácter institucionalizado.

¹⁹ ADOBE, E. (1977). El futuro de una enseñanza, *El País*, 13-14 agosto.

²⁰ UTANDE, M. (1975). Treinta años de Enseñanza Media (1938-1968), *Revista de Educación*, 240.

La escasez de estudios referidos a las Universidades Laborales, tanto de ámbito nacional como sectorial, junto con el generalizado desconocimiento de las mismas —pocas veces analizado y, en el mejor de los casos, desde la parcialidad política con el resultado de injusta detracción o alabanza inmerecidas²¹— ha significado una de las motivaciones en este intento por realizar la historia²² de estos Centros en la creencia de que, si bien el período de tiempo que han vivido no es muy amplio, sí es, sin embargo, suficiente para estudiar el proyecto educativo falangista que para el mundo obrero quisieron ser las Universidades Laborales.

Cercana la extinción de las mismas, cuando estos Centros cumplían veinte años de vida, el propio Girón se mostraba partidario de transformar algunos de ellos —especialmente los de mayor superficie e infraestructura— en Universidades Autónomas²³.

Respecto a su desafortunada, impropia y pretenciosa denominación fue justificada por el propio Girón de Velasco, tanto en sus discursos como en su obra bibliográfica: «Se empleó el término universidad para diferenciar a esta institución revolucionaria de la conocida y decimonónica Escuela de Artes y Oficios o de la Escuela Profesional»²⁴.

Las Universidades Laborales constituyeron en su etapa inicial, y a lo largo de su desarrollo, un sistema de cobertura educativa para las capas sociales menos favorecidas, esto es, facilitar la vieja aspiración de la población obrera del derecho a la educación. Aunque en el modelo educativo que nos ocupa se tratase de realizar desde principios ideológicos totalitarios enraizados en supuestos pseudosociales del falangismo gironiano de aquel régimen franquista.

En conclusión, las Universidades Laborales pervivieron, con todas sus servidumbres y grandezas, durante veintitrés años de la Historia de España de la segunda mitad del siglo XX y han dejado, además de una indeleble huella arquitectónica en la geografía española, con la red de Centros de Universidades Laborales, un rastro cultural y profesional en el casi medio millón de alumnos que pasaron por sus aulas.

Como botón de muestra, a pocos kilómetros de esta bella ciudad de Zaragoza²⁵, sobre una planicie de una veintena de hectáreas, se alza la que fue primera Universidad Laboral femenina inaugurada hace ya casi treinta años.

²¹ GÓMEZ Y RODRÍGUEZ DE CASTRO, F. (1985), Las Universidades Laborales, en RUIZ BERRIO, J. (ed.). *La Educación en la España Contemporánea. Cuestiones históricas*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía. Fundación Santamaría.

²² ZAFRILLA TOBARRA, R. (1998). *Universidades Laborales: un proyecto educativo falangista para el mundo obrero (1955-1978)*. *Aproximación histórica*, Colección Tesis Doctorales, Servicio de Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha.

²³ GIRÓN DE VELASCO, J. A. (1975). *Reflexiones sobre España*, Barcelona.

²⁴ *Ídem.*, p. 114.

²⁵ AMBRÓS ESCANELLAS, M. (1969). Universidad Laboral Femenina de Zaragoza, *Revista Nacional de Arquitectura*, 123, mayo.

LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA EN ANDALUCÍA (1980-1990)

JULIÁN JESÚS LUENGO NAVAS
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

Es un hecho constatado (investigaciones, informes de organismos internacionales, etc.) que en la década de los sesenta se inició en las sociedades industrializadas occidentales, primero en los EE.UU. y posteriormente en los países europeos, un proceso generalizado de extensión de la enseñanza¹.

Este acceso masivo al sistema educativo formalizado, trajo consigo un fenómeno escolar caracterizado por el bajo rendimiento académico (*fracaso escolar*), precisamente, de los alumnos y alumnas más desfavorecidos social y económicamente, iniciándose así una serie de investigaciones con el objeto de esclarecer la(s) causa(s) del bajo nivel de resultados, los cuales aportaron datos indicando la necesidad de poner en práctica acciones educativas específicas capaces de afrontar dicha problemática, apareciendo así los primeros Programas de Educación Compensatoria (PEC).

Ahora bien, con el inicio de la década de los setenta, tras las investigaciones que se llevaron a cabo en torno a los PEC, por Coleman (1968, 1969, 1973), Plowden (1967), entre otros, se asistió a un período de desilusión en cuanto a la bondad de estas políticas educativas, poniéndose en entredicho aspectos y consideraciones que anteriormente se habían magnificado, sobre todo la concepción optimista que proponía a la educación como el medio fundamental, y casi exclusivo, para la mejora de las condiciones de vida de los sectores más desprotegidos de la sociedad (Husén, 1972; Faure, 1970; Coombs, 1971).

¹ BLOMM, B.S. *et al.* (1965). *Compensatory Education for Cultural Deprivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston; COLEMAN, J.S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Department of Health, Education and Welfare, Washington; HUSÉN, T. (1972). *Origen social y educación. Perspectivas de las investigaciones sobre la igualdad ante la educación*. París: OCDE.

En este sentido aparecen nuevas teorías que analizan y cuestionan profundamente las posibilidades de los sistemas educativos nacionales para producir cambios en la sociedad, tales como la «nueva sociología de la educación», la «teoría de la reproducción» (Bourdieu y Passeron, 1970), etc.

Las anteriores consideraciones propusieron que la política educativa basada en la *igualdad de acceso* al sistema educativo, o sea, la extensión o generalización de la enseñanza, se mostraba insuficiente para lograr el objetivo pretendido de que todos los alumnos y alumnas, al concluir la enseñanza básica se encontrasen en condiciones idóneas de acceder a una situación profesional desligada de la procedencia social de los sujetos.

Se puso así en evidencia la conveniencia de cambiar de estrategia, adoptándose lo que se ha denominado *igualdad de resultados* al término del recorrido escolar. Ahora bien, este principio demanda de la institución escolar un tratamiento educativo diferenciado que, partiendo de las capacidades e intereses de cada individuo, sea capaz de apartarse de la *identidad en el tratamiento*, porque la diversidad individual necesita necesariamente de ambientes, también distintos, para su adecuado desarrollo.

Las consecuencias a nivel práctico de estas consideraciones según se desprende, entre otras, de las investigaciones realizadas por Coleman (1973), reclaman la adopción de una política educativa que no parta de planteamientos exclusivamente académicos (carencias, lagunas, dificultades...), sino que debe contemplar el proceso educativo globalmente, actuando sobre todos aquellos factores que influyen en estas situaciones, necesiéndose considerar globalmente (enfoque ecológico) las intervenciones que se desprendan del mismo (implicaciones de distintas administraciones, por ejemplo). Ahora bien, estas propuestas, necesariamente tienen que ser apoyadas por la administración educativa través de la aportación de recursos adicionales, tanto económicos como humanos, para aquellos sectores de población que están social y económicamente en inferioridad de condiciones.

LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA EN ESPAÑA

Cuando el Partido Socialista accedió al poder en España en otoño de 1982, se enfrentó con el reto que él mismo había contemplado en su programa electoral, comprometiéndose a intervenir decididamente ante las desigualdades en el campo educativo, ya que, por ejemplo, la tasa de escolarización de la educación infantil era del 82%; de los alumnos y alumnas que acababan la EGB, sólo el 62% conseguía el *graduado escolar*, mientras que el 38% restante el *certificado de escolaridad*; de estos últimos sólo el 14% proseguía los estudios; la tasa de repetidores en EGB se situaba en torno al 13, 11 y 10 por ciento en los cursos de 6.º, 7.º y 8.º de EGB, respectivamente; el volumen de abandonos se cifraba alrededor del 74%, etc.

Por otro lado conviene aclarar que el mayor porcentaje de los alumnos y alumnas que fracasaban, abandonaban o repetían los estudios, se localizaban de modo casi permanente en las zonas rurales deprimidas y en los suburbios abandonados.

De este modo, el gobierno promulgó el decreto 1174/83, en el que se optaba decididamente por la intervención compensadora en la educación, definiendo a ésta como:

«...el conjunto de actuaciones dirigidas a personas y colectivos que se encuentren en condiciones de desigualdad ante el sistema educativo, ya sea por condicionamientos económicos, sociales o geográficos, para garantizar el derecho a la educación y hacer desaparecer las desigualdades que imposibilitan el acceso a la misma, estableciéndose para ello, la puesta en marcha de procesos de intervención educativos centrados fundamentalmente en la constitución de servicios de apoyo escolar, incentivación de la continuidad del profesorado, establecimiento de cursos especiales para alumnos de 14 a 16 años, desarrollo de campañas de alfabetización y ayuda al estudio y realización de inversiones en obras y equipamientos».

Según el artículo tercero de dicha norma, estas estrategias se pondrían en práctica en los ámbitos geográficos que mostraran tasas superiores a la media nacional en el analfabetismo, inferiores en cuanto a la escolarización en preescolar, desfase entre curso académico y edad en la educación básica, abandonos en ese mismo nivel, etc.

Podemos afirmar que el objetivo fundamental del PEC se orientó prioritariamente a la mejora de la oferta escolar (se actúa sobre la población en general, bajo una perspectiva sociológica), especialmente en el acceso al mismo (absentismo escolar, abandono, etc.) y a algunos aspectos del proceso (currículum contextualizado, profesorado incentivado...), todo ello con el consiguiente aporte de recursos económicos y humanos.

LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA EN ANDALUCÍA

Los inicios

Cabe destacar que estos planteamientos educativos se tuvieron en cuenta, e incluso se pusieron en práctica, en Andalucía aún antes de que aparecieran reguladas en el mencionado texto legal. Fue en los inicios de la década de los ochenta, en el seno de ciertos grupos de personas (Asociaciones de Vecinos, Asociaciones de Padres de Alumnos de los centros, ciertos sectores de maestros que trabajaban en el barrio), vinculados a la realidad social, cultural y escolar del barrio granadino de La Cartuja cuando surgió una preocupación colectiva para mejorar la enseñanza que ofrecían los centros públicos de la zona.

Bajo este objetivo aunaron sus esfuerzos y diseñaron un modelo de escuela alternativa que fuese capaz de optimizar las condiciones de formación y de aprendizaje de los jóvenes del barrio, dado que los indicadores referidos

al rendimiento educativo, a los abandonos escolares, etc., así lo sugerían. En este sentido cabe anotar que el 54% del alumnado no alcanzaba puntuaciones positivas en sus calificaciones escolares; el pronunciado absentismo escolar, estimado en un 17% en uno de los centros de la zona²; que las unidades de preescolar atendidas por los centros públicos tenían una ratio que oscilaba entre los 25 y los 30 alumnos y alumnas por aula; que la ratio en los centros de EGB era de 27 por término medio; que el 56% de los alumnos y alumnas se encontraban con algún curso de retraso escolar, etc. En la tabla siguiente se completan estos datos.

REPETIDORES	CP ALFAGUARA		CP FRAY LUIS		CP LA PAZ		CP MIGUEL HERNÁNDEZ	
	1980-81	1981-82	1980-81	1981-82	1980-81	1981-82	1980-81	1981-82
Total	199	80	72	73	142	74	1	1
(%)	48.5	19.1	32.7	35.9	24.1	13.8	1.8	0.6
<i>Retraso</i>								
Total	203	242	149	137	267	257	—	—
(%)	49.5	57.8	67.7	67.4	45.4	48.1	—	—

Se consideraron también otros aspectos que incidían de forma negativa en el adecuado proceso educativo, como era el caso de la desmotivación del alumnado, el alto índice de conductas disruptivas que se manifestaban en el aula, la gran movilidad del profesorado (en un centro con una plantilla de 20 docentes hubo 83 profesores/as en 4 años), falta de servicios considerados como imprescindibles: comedores escolares, bibliotecas públicas, zonas deportivas, etc.

Así pues, tras un período de estudio y debate centrado fundamentalmente en las circunstancias que condicionaban negativamente a la escuela, este colectivo de profesores y padres/madres elevó a la administración educativa una petición, con un doble objetivo, por un lado, asegurar un mínimo de puestos escolares con carácter gratuito y, por otro, que se adoptasen medidas para la mejora de las condiciones en los colegios de la zona.

Como consecuencia de esta iniciativa, la administración central (MEC) dictó la orden de 19 de abril de 1982, por la que se establecía un *Régimen de Administración Especial* para los colegios públicos de la zona, consistente esencialmente en la posibilidad de proponer (seleccionar) al profesorado que debía impartir la enseñanza. Esta iniciativa legal, considerada como imprescindible, constituyó un gran logro para los inicios de la Educación Compensatoria en Granada y en Andalucía, ya que possibilitó, la estabilidad del profesorado al permitir su elección por medios distintos a los

² Según los datos procedentes de los archivos de la Delegación Provincial de Educación de Granada.

usuales (concurso de traslados). Al profesorado seleccionado se le exigía un compromiso de permanencia en el centro de dos años como mínimo.

Bajo esta contingencia se elaboró un *documento-marco* de carácter pedagógico titulado «Estudio-Proyecto de las necesidades del Sector Norte (1982)», en el que se recogían las bases que debían orientar el *modelo de escuela* que se quería poner en práctica para acabar, o mitigar, la problemática señalada, del cual podemos destacar algunas de sus características fundamentales en el cuadro que sigue.

OBJETIVO A CONSEGUIR	TÉCNICAS A UTILIZAR	FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA
<i>Libre expresión y máximo desarrollo del niño</i>	Texto libre, dibujo libre, teatro libre, investigación matemática libre.	Importancia del lenguaje. Se pretende afirmar el lenguaje espontáneo como punto de arranque para el aprendizaje de la lengua formal.
<i>Unión del trabajo intelectual-manual</i>	Talleres: la imprenta y las investigaciones.	Se constituyen en cualquier rincón de la clase, con un mínimo de material. La imprenta es importante para el aprendizaje de la lectura y para motivar el texto libre.
<i>Utilización del método científico</i>	Tanteo experimental o ensayo continuo en el acierto-error.	Como base para abordar el método científico.
<i>Escuela abierta a la vida e intereses del niño</i>	Las salidas, texto libre, cálculo vivo, correspondencia, investigación y su materialización en monografía.	El medio, el entorno cercano al niño como constante de inspiración para «nuestra» escuela, y como fuente de abundante material para el aprendizaje.
<i>Respeto a la individualidad del niño</i>	Trabajo individualizado a través de ficheros, libretas autocorrectivas, planes de trabajo, reparto de responsabilidades dentro de la escuela, etc.	Se pretende que el niño trabaje a su ritmo, siguiendo la línea de progreso marcado por él y respetando siempre su individualidad. De las responsabilidades dará cuenta a los compañeros en la asamblea de clase.
<i>Pedagogía del éxito</i>	No a las notas y diplomas. Como alternativa se utilizaban los planes de trabajo, informe escrito, contacto continuo con los padres, etc.	Se trata de hacer prevalecer el aspecto educativo sobre el instructivo.
<i>Educación para el trabajo</i>	Trabajo libremente elegido con la finalidad de: investigar un texto, hacer libros y darlos a conocer a los correspondientes, investigaciones para exponerlas a los compañeros, elaborar monografías, etc.	
<i>Educación moral</i>	Basada en los valores como: la cooperación, la solidaridad, el apoyo mutuo, a través de la asamblea y el funcionamiento cooperativo de la clase.	

Estas nuevas perspectivas permitieron acometer una línea de trabajo encaminada a la transformación de la escuela de carácter *represivo y benéfico-asistencial*, tal como era caracterizada por este colectivo, para poner en práctica otra basada en una concepción liberadora de la educación, de tal forma que *el maestro, partiendo de un análisis de la realidad como situación de marginación evitable y compartiendo con el alumno dicha problemática, le acompañe en su camino de liberación, en pos de un cambio de las estructuras sociales injustas.*

En el bienio 1982-84 los equipos docentes trabajaron con intensidad en el desarrollo del currículum que ellos mismos habían diseñado en el *Estudio-Proyecto (1982)*, adaptándolo a las peculiaridades concretas y específicas a cada uno de los centros de la zona.

Al año siguiente de haberse puesto en marcha estos planteamientos educativos permitidos por el orden de 19 de abril de 1982, apareció el referido decreto 1174/83 de 27 de abril, que afectaba a todo el Estado español y que trataba de caracterizar y homogeneizar las experiencias educativas que se estaban llevando a cabo con individuos y con grupos afectados por condiciones de privación social o económica.

El modelo andaluz

En el curso 1984-85 se inició una nueva andadura en el desarrollo del programa de educación compensatoria ya que el gobierno andaluz, asumiendo las directrices emanadas de la administración educativa central, sacó a la luz los decretos 168/1984 (de 12 de junio) de educación compensatoria en zonas urbanas y el 207/1984 (de 17 de julio) de educación compensatoria en zonas rurales, quedando superada así la fase anterior en la que los centros públicos estaban bajo la tutela de una *junta de promoción educativa*.

Esta preocupación hacia los sectores de población más desfavorecidos con respecto a la educación, obedecía *básicamente* a la constatación de altas tasas de fracaso escolar, superiores a la media nacional, como consecuencia de intenso déficit socio-económico y cultural que históricamente había venido padeciendo Andalucía. Esta situación de desigualdad justificaba una política educativa que actuase en las zonas más desprotegidas social y económicamente, con el objeto de generalizar una enseñanza de calidad para todos, procurando hacer factible el principio de *igualdad de oportunidades educativas*, y así evitar el abandono prematuro de los alumnos y alumnas cuyas posibilidades de recibir una educación básica se habían visto sensiblemente disminuidas³.

Las estrategias que se establecieron para la consecución de los objetivos, se centraron básicamente en el desarrollo de cursos especiales para propor-

³ Según los arts. 12.1 y 19.2 del Estatuto de Autonomía y 2.1 y 2.2 del decreto 168/84.

cionar a los alumnos y alumnas una formación preprofesional en el tramo de edad 14-16 años, así como completar las enseñanzas básicas instrumentales, todo ello mediante la dotación del personal necesario y la concesión de subvenciones para programas educativos con carácter compensador.

Así pues, desde una política educativa extensible a todo el territorio andaluz, enmarcada en el principio de *igualdad de oportunidades* y teniendo en cuenta las características de la enseñanza institucionalizada, así como los objetivos prioritarios de intervención, el gobierno andaluz introdujo en el sistema educativo, un conjunto de acciones encaminadas a corregir las desigualdades ante la educación. Administrativamente se creó el Servicio de Educación Compensatoria, integrado en la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica, que se ocupaba de todas las actuaciones derivadas del desarrollo de los diferentes programas y proyectos diseñados, así como de la planificación y coordinación de los Servicios de Apoyo Escolar.

Los programas que se pusieron en marcha en Andalucía se estructuraron de tal forma que no fuesen excluyentes, ya que la mayoría de los ámbitos en los que se debía intervenir contaban entre sus objetivos con múltiples facetas que afectaban de forma diversa a todos ellos. Dichos programas eran en principio estos:

- Servicio de Apoyo Escolar.
- Apoyo a la Escuela Rural.
- Reducción del absentismo escolar.
- Aulas Ocupacionales para alumnos de 14-16 años.
- Atención a alumnos con déficits socioculturales.
- Investigación en Educación Compensatoria.

Los «equipos de profesores» y los «proyectos pedagógicos»

Uno de los puntos débiles del anterior planteamiento al que hemos denominado genéricamente el *Régimen de Administración Especial* consistió en la imposibilidad de formar equipos estables de profesores con unos planteamientos pedagógicos comunes que pudiesen planificar la acción educativa a medio plazo, debido a que la selección del mismo se hacía de forma individual.

Fue precisamente esta circunstancia la que se quiso solventar por parte de la administración en el período comprendido entre 1984 y 1988, al permitirse que un equipo de profesores, sensibilizados con la problemática educativa y social del barrio o de la zona, diseñaran un *proyecto pedagógico* de actuación a medio plazo capaz de incidir de forma positiva sobre la situación descrita. Si dicho proyecto era considerado viable por una comisión creada para ello, se aprobaba, y el colectivo de profesores que lo había elaborado accedía a dicho centro para su desarrollo.

El cambio de orientación que se opera es notorio, ya que anteriormente se seleccionaban a los maestros y a posteriori elaboraban el proyecto pedagógico, mientras que ahora se invierte el orden, al valorar la administración a priori la calidad del proyecto educativo y a partir de éste se selecciona al profesorado implicado.

Así pues, para plasmar los planteamientos teóricos emanados de la compensación educativa en el plano de la realidad, se entendió que la forma más operativa, era a través de los denominados *proyectos pedagógicos*, concepto que se explicaba en la orden de 15 de junio de 1984 en la que se convocaron proyectos de Educación Compensatoria en zonas urbanas.

Mediante un *proyecto pedagógico*, un grupo de maestros, apoyados administrativamente debían llevar a cabo dos tareas fundamentales:

a) Adecuar cualitativamente la enseñanza a impartir mediante la selección de los contenidos curriculares según las necesidades de los alumnos y alumnas, así como la aplicación de programas de desarrollo cognitivo y de enriquecimiento instrumental capaces de compensar las deficiencias del alumnado y de acelerar su proceso madurativo.

b) Adoptar un agrupamiento de los alumnos y alumnas basado en la atención individualizada para ayudar a corregir el rechazo y el fracaso escolar que presentaban los alumno y alumnas.

En esta sentido, para uno de los equipos de profesores⁴ implicados en el desarrollo del PEC en Granada *compensar era algo más, mucho más, que mejorar el desarrollo escolar, por lo que la E. C. no se debía ceñir a un Proyecto de Centro, sino que debía ser un Proyecto Global de Barrio en el que estuvieran implicados de un modo real todos los sectores de la realidad social, tales como: educación, sanidad, trabajo, vivienda, cultura, etc.*

Podemos afirmar que para este grupo de profesores la tarea educativa a desarrollar debía partir de los factores que condicionan el marco estructural en el que se desenvuelve el individuo, hecho que supone necesariamente una concepción distinta de la relación que guarda la escuela con la realidad social y cultural en la que se integra, debiendo ésta *salir a la calle*, integrarse en el medio y, lo que es más importante, utilizándolo como punto de partida para iniciar o llevar a cabo cualquier proceso educativo. Todo ello desde un planteamiento de renovación pedagógica, dada la ineficacia que habían mostrado hasta entonces la enseñanza de corte tradicional en este tipo de circunstancias sociales y económicas.

⁴ Memoria del Proyecto Pedagógico del C.P. «Fray Luis de Granada». 1984 a 1987. Junio de 1987. Archivo de la Delegación Provincial de Educación de Granada.

La experimentación y la normalización del programa

En este período del desarrollo del programa al que hemos denominado como el de los *proyectos pedagógicos* (1984 a 1988), se pueden distinguir dos fases diferenciadas. La primera caracterizada por la *experimentación* de las acciones que se llevaban a cabo, ya que eran los propios equipos de profesores quienes, dentro de unas líneas muy amplias y poco definidas, plasmaban en su proyecto pedagógico los planeamientos generales de actuación, hecho que dio lugar a una notable heterogeneidad de realizaciones, al depender de la interpretación u orientación que cada uno de los equipos de profesores daba a los presupuestos de partida, lo que despertó cierta desorientación en el seno de los equipos en no pocas ocasiones. No obstante hay que destacar la intensa vitalidad, creatividad e iniciativa en el seno de los mismos.

En esta fase apenas la administración reguló normativamente el ámbito que nos ocupa, ya que lo que se pretendía era poner en práctica iniciativas e intervenciones educativas diferentes, para delimitar paulatinamente aquellas que mejor se adecuaban a los planteamientos de la educación compensatoria.

La segunda fase, la de *normalización*, se inició a mediados del curso 1985-86 cuando la administración educativa comenzó a evaluar las actuaciones que se estaban llevando a cabo con la intención de establecer un marco de actuación que orientase de una forma más objetiva el marco curricular del programa. Como consecuencia de esta actividad administrativa, cabe señalar la aparición de la figura del *coordinador provincial* del programa, al que se le encomendó la valoración, el seguimiento y la planificación de las actuaciones que se estaban desarrollando. No obstante, tras el análisis de los informes que emitió, el cometido al que más tiempo dedicó fue sin duda al de la valoración y evaluación de los distintos proyectos, iniciándose así un proceso en el que la canalización de la gestión y de la información se llevaba a cabo a través de una sola instancia dependiente ahora de la propia administración.

Denominamos a esta fase como de *normalización* del programa porque no en vano comenzaron a surgir las primeras normas legales para ordenarlo, inicialmente encaminadas a la organización administrativa (estructura provincial) y al funcionamiento del mismo, con el objeto de unificar criterios de actuación que permitiesen un desarrollo acorde con los presupuestos que procedían ya de la propia administración.

Con el inicio del curso 1987-88 entró en escena otro proceso que pretendía culminar el planteamiento iniciado, consistente en la revisión y compilación de todas las experiencias y actuaciones que se habían puesto en práctica. Así, una vez estudiadas, debatidas y comprobada su adecuación a las orientaciones de la administración educativa, se publicaron dos

informes básicos, el *Proyecto de Actuación 1987-88* y la *Planificación Regional del Programa de Educación Compensatoria en la Comunidad Autónoma Andaluza* (1988). Estos documentos aspiraban a dotar de entidad teórica y conceptual al PEC mediante un marco teórico común que se centraba en los siguientes objetivos⁵:

a) Contribuir a la igualación de oportunidades educativas, paliando los efectos que la privación cultural y social ejerce en los alumnos procedentes de las clases sociales más desfavorecidas.

b) Compensar de forma preventiva las desigualdades de origen, de modo que al inicio de la escolaridad todos los alumnos tengan el mismo punto de partida y estén en igualdad de condiciones para iniciar los aprendizajes escolares.

c) Posibilitar la adopción de las medidas de compensación necesarias para una mejor adaptación de la oferta educativa ordinaria a las necesidades específicas de los alumnos.

d) Facilitar la inclusión en la práctica educativa de servicios y programas de educación adicionales, en forma de enriquecimiento cultural e instructivo, que mejoren el rendimiento y prevengan el abandono escolar.

e) Reinsertar en el sistema educativo y mejorar el desarrollo personal y la adaptación social de los alumnos que, a consecuencia de su fracaso escolar, se han visto marginados o alejados de él.

Otros aspectos que se establecieron para la consolidación del programa fue la intensa regularización normativa en cuanto a las zonas de compensatoria, a los centros y al profesorado adscrito al programa.

Como se vio anteriormente, los *centros* ubicados en zonas deprimidas tenían la posibilidad de acogerse a las convocatorias anuales que la administración ofertaba dentro del Programa de Educación Compensatoria, mediante la presentación de un proyecto educativo diseñado por un equipo de profesores. Ahora bien, este proceso estaba muy condicionado a la voluntad y a la iniciativa del profesorado, dándose casos en los que no siempre se producía la oportuna adecuación entre el proyecto propuesto y las necesidades educativas a satisfacer. Esta situación aconsejó esta práctica, pasando a ser la propia administración la que en adelante declararía, modificaría o suprimiría las *zonas* y *centros* de educación compensatoria a través de disposiciones normativas. A Granada le correspondió, en el ámbito urbano, la denominada «Distrito-Norte», según el decreto 99/1988.

⁵ Planificación Regional del Programa de Educación Compensatoria en la Comunidad Autónoma Andaluza (1988). Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Los centros acogidos al PEC, en adelante quedaron caracterizados conforme estipulaba la orden de 26 de abril de 1988, que autorizaba la declaración de centros de actuación educativa preferente (CAEP), entendidos como *un colegio que, por su zona de ubicación y por la problemática que presentaban buena parte de su alumnado, requería una acción compensadora, siendo atendido prioritariamente en medios y recursos, debiendo poner en práctica un tratamiento educativo diferenciado, con la intención de mejorar la calidad de la enseñanza y así lograr la igualdad de resultados académicos, con independencia de la igualdad de origen*, según se especifica en el art. 3º de la mencionada orden. A partir de ahora se denominarán CAEP (Centros de Actuación Educativa Preferente).

Para conjugar los requisitos de calidad de enseñanza, así como la permanencia de los *profesores* que ejercían sus tareas educativas en los CAEPs, se dictó el decreto 49/1988, en el que se consideraban *puestos de trabajo docente de carácter singular* los que exigían unos determinados requisitos para su eficaz desempeño, designándose como tal todos los de educación compensatoria en sus distintas modalidades. Esta fue la figura legal de la que se valió la administración para cubrir en el año 1989 definitivamente gran parte de las puestos docentes vacantes de los colegios de la zona norte de la ciudad de Granada.

Bajo todas estas premisas, a partir del curso 1989-90, la Consejería de Educación, a través de la nueva Dirección General de Educación Compensatoria, ha venido marcando unas líneas de actuación específicas, regulando por vez primera, a través de la Resolución de 1 de septiembre de 1989, la organización y el funcionamiento de los centros de educación educativa preferente (CAEP) contemplándose ya medidas específicas y concretas tendentes hacia la profundización de la igualdad en el hecho educativo.

ALGUNAS CONCLUSIONES

BALANCE DE LA PROPIA ADMINISTRACIÓN

Al término del curso académico 1989-90, la Administración redactó un informe en el que se recogía, entre otras, las valoraciones que aparecen en el siguiente cuadro.

ÉXITO PARCIAL, ESCASO O NULO (JUNIO DE 1990)

- La incorporación efectiva del Inspector Asesor no se ha producido en las líneas requeridas, hecho que ha producido evidentes distorsiones en sus actuaciones.
- Las actuaciones de los distintos subprogramas de compensación educativa en la provincia se ha visto también debilitada como consecuencia de la desconexión casi total mantenida entre los diversos inspectores de zona y el propio programa. Ello es origen de desconcierto y desorientación entre los profesores que trabajan en la zona.
- El seguimiento externo de las actuaciones es aún débil, no dándose las circunstancias para llevar a cabo un plan de seguimiento y evaluación de las actuaciones del Programa.
- El absentismo escolar y la desescolarización de niños y adolescentes en su mayor parte gitanos, que aunque se han acometido actuaciones de carácter interinstitucional en las que se contempla lo escolar como un elemento más de intervención, no han dado el resultado apetecido.
- El bajo nivel de conocimiento del Programa y de profundización en el mismo, incluso por parte del profesorado directamente implicado en centros y actuaciones de E.C.
- El escaso grado de conocimiento que los padres de alumnos tienen acerca de las propias actuaciones de compensación educativa.
- El escaso nivel y la baja intensidad del contacto entre el Equipo Provincial de E.C. y el Servicio de Inspección, ha dificultado el desarrollo de la planificación prevista.

ALUMNADO ATENDIDO

A lo largo del período 1984-90, la evolución del número de alumnos que atendió el programa en la zona norte de la ciudad de Granada se especifica en este cuadro. Se aprecia un descenso en la matrícula a partir de 1988 debido fundamentalmente al descenso de los índices de natalidad.

CURSOS	PREESCOLAR	E.G.B.
1984-85	264	1.300
1985-86	380	1.371
1986-87	433	1.821
1987-88	438	2.026
1988-89	439	2.033
1989-90	392	1.950

LOS RECURSOS ECONÓMICOS APORTADOS AL PROGRAMA

Uno de los principales requisitos para la consecución de los objetivos del programa se centró en la aportación de recursos. A continuación aparecen las aportaciones económicas efectuadas por la administración andaluza a la zona norte de la ciudad de Granada, así como las cantidades totales a nivel del territorio andaluz.

CURSO	AUTÓNOMICO (PEC)	ZONA NORTE (AADSC)
1984-85	70.545.906	3.000.000
1985-86	71.227.098	3.700.000
1986-87	104.807.600	2.650.000
1987-88	283.034.546	3.940.000
1988-89	—	2.790.000
1989-90	228.949.180	2.772.000
Totales	758.564.330	18.852.000

EL RENDIMIENTO ESCOLAR

El éxito escolar de los alumnos y alumnas era considerado como el principal objetivo del PEC, ya que ello posibilitaría el acceso al tramo secundario del sistema educativo, aumentando así las posibilidades de recibir una formación más cualificada. Pues bien, según se puede apreciar en la siguiente tabla, este objetivo no se alcanzó, aumentándose incluso el número de alumnos que no aprobaban conforme pasaban los cursos académicos.

Curso escolar	Promedio global de los índices de «suspensos»
1984-85	19,08
1985-86	11,58
1986-87	17,9
1987-88	25,15
1988-89	30,51
1989-90	33,2

CONSIDERACIONES FINALES

Ante estos datos podemos afirmar que el programa de educación compensatoria llevado a cabo en la zona norte de la ciudad de Granada no ha conseguido uno de sus principales objetivos: la superación de la correspondencia entre la diferenciación social y la diferencia educacional, pudiéndose afirmar que la consecución de una verdadera igualdad

de oportunidades ha resultado ser una meta mucho más compleja de lo que suponía el optimismo igualitario inicial, llegándose a contemplar con escepticismo las posibilidades de igualación social de la escuela por sí sola.

Por otra parte podemos anotar que la administración ha ido acotando paulatinamente el programa desde una óptica legal y administrativa, dejando de lado las cuestiones relacionadas como el currículum, la metodología, los apoyos al profesor, el estilo de dirección adecuado, etc.

La simple promesa de un nuevo tipo de organización escolar, la introducción de nuevas formas de agrupamiento, etc., no bastan para cambiar la percepción de la institución que tienen los niños y niñas con una historia académica llena de fracasos, careciendo de estímulos suficientes para continuar los estudios.

Ahora bien, como se ha contrastado, los logros escolares que obtienen los alumnos que pertenecen a grupos socialmente desfavorecidos, dependen más de las variaciones en cuanto a recursos educativos que los demás, hecho que nos da pie a plantear la conveniencia de seguir con este tipo de estrategias pedagógicas, pero reorientándolas hacia los principios y tendencias que aportan las investigaciones al respecto, tratando en última instancia de disponer de escuelas de eficacia equivalente para todos los sujetos, a través de diseños curriculares centrados en procesos de calidad didáctico-pedagógica, en los que el aprendizaje del individuo se produzca respetando sus peculiaridades (aprendizajes previos, contextualización ambiental y psicológica, respeto del ritmo de aprendizaje, evaluación procesual y formativa, capacidad del individuo como potencial de desarrollo, etc.), es decir, un tipo planteamiento que proporcione a cada individuo «oportunidades iguales de ser tratado de forma diferente».

REFERENCIAS

- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. París: Maspero;
- BERSTEIN, B. (1971). *Class, codes and control, vols. I, Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge. (En español: *Clases, códigos y control*. Madrid(1989): Akal).
- BOUDON, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. París: A. Colin.
- CARTAGENA, J.I. (1984). El Programa del Ministerio de Educación y Ciencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 117.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (1982). *Objetivos básicos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía*. Sevilla: Publicación de la Junta de Andalucía.

- CIDE (1992). *Las desigualdades en la educación en España*. Madrid: CIDE.
- Claustro de Profesores del C.P. Fray Luis de Granada (1987). *Memoria del Proyecto Pedagógico del C.P. «Fray Luis de Granada». 1984 a 1987*. Granada: Archivo General de la Delegación Provincial de Educación de Granada, Sección Ordenación Educativa (Educación Compensatoria).
- Colectivo de Profesores y Padres de Alumnos (1982). *Estudio-Proyecto de las necesidades del Sector-Norte (1982)*. Granada: Documento policopiado cedido por el colectivo que lo confeccionó.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (1988). *Programas de promoción e innovación educativas: Una muestra de actividades desarrolladas*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Consejo de Europa (1977). *Educación Compensatoria*. Madrid: Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- DE MIGUEL, M. (1984). Investigaciones en torno a Educación Compensatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 3(2).
- DE MIGUEL, M. (1986). Fundamentos pedagógicos de la educación Compensatoria. *Bordón*, 264.
- Decreto 168/1984, de 12 de julio, de Educación Compensatoria en zonas urbanas. (BOJA de 22 de junio).
- Decreto 207/1984, de 17 de julio, de Educación Compensatoria en zonas rurales. (BOJA de 7 de agosto).
- ESCALANTE, R. et al. (1988). *Educación Compensatoria. Consideraciones y diseño de actuación en zonas urbanas marginadas*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica.
- Estatuto de Autonomía para Andalucía. Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre. (BOE de 11 de enero de 1982).
- GARCÍA LÓPEZ, R.; MARTÍNEZ MUT, B.; ORTEGA RUIZ, P. (1987). *Educación compensatoria. Fundamento y programas*. Madrid: Santillana.
- GENTO PALACIOS, S. (1986). Trayectoria y perspectivas de la educación compensatoria. *Bordón*, 264.
- GONZÁLEZ-ÁNLEO, J. (1968). Panorama general de la democratización de la enseñanza. *Boletín Centro de Documentación*. 20.
- GUTIÉRREZ F. (1973). *Estudio geográfico y social del Polígono de La Paz, de Granada*. Granada: Memoria de Licenciatura. Departamento de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada.
- HUSÉN T. (1986). *Nuevo análisis de la sociedad educativa*. Madrid: Paidós/M.E.C.
- Junta de Andalucía (1982). *Objetivos básicos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación.
- LERENA, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- MARAVALL, J. M.^a. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia.

- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1977). Estudio de la problemática de la Educación Compensatoria. *Revista de Ciencias de la Educación*. 90.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1986). Panorama de la Educación Compensatoria. *Bordón*, 264.
- Orden de 19 de abril de 1982, por la que se establece un régimen de administración especial para los colegios públicos «La Paz», «Fray Luis de Granada» y «Alfaguara» de Granada (BOE n.º 109 de 7 de mayo de 1982).
- Orden de 27 de agosto de 1985, por la que se convocan proyectos de Educación Compensatoria en zonas urbanas. (BOJA n.º 87 de 7 de septiembre de 1985).
- Plowdwm Report (1967). *Children and their Primary Schools*, London, Central Advisory Council for Education, H.M.S.O.
- Real Decreto 1.174/1.983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria (BOE n.º 112 de 11 de mayo de 1983).
- Resolución de 27 de julio de 1990, de la dirección General de Educación Compensatoria y Promoción Educativa, sobre organización y funcionamiento de los Centros de Actuación Educativa Preferente de la Comunidad Autónoma Andaluza para el curso escolar 1990-91. (BOJA de 14 de agosto).
- Resolución de 6 de Mayo de 1988, de la Dirección General de Educación Compensatoria y Promoción Educativa, por la que se determinan Centros Escolares de Actuación Educativa Preferente. (BOJA n.º 42, de 31 de mayo de 1988).
- Resolución de 6 de Mayo de 1988, de la Dirección General de Educación Compensatoria y Promoción Educativa, por la que se determinan Centros Escolares de Actuación Educativa Preferente. (BOJA n.º 42, de 31 de mayo de 1988).
- Resolución de 9 de Marzo de 1989, de la Dirección General de Educación Compensatoria y Promoción Educativa, por la que se declaran Centros de Actuación Educativa Preferente. (BOJA n.º 23, de 21 de marzo de 1989).

SECCIÓN QUINTA

NUESTRAS RELACIONES PEDAGÓGICAS CON EUROPA Y AMÉRICA

SOBRE EL INFLUJO DE LA EDUCACIÓN EUROPEA EN ESPAÑA

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO
Universidad de Barcelona

Siguen vigentes muchos de los tópicos manidos acerca del 98 entre historiadoras e historiadores como demuestra la reciente serie televisiva conmemorativa de la independencia de Cuba y Filipinas. Sin embargo existen en torno al Desastre muy diferentes reacciones en España, no todas coincidentes con el pesimismo de la llamada Generación del 98. Estas respuestas son distintas entre los diversos colectivos y sectores sociales o en situaciones socioeconómicas diferentes. El 98 incluso significa una importante reactivación económica fruto del retorno de capitales y el restablecimiento de relaciones comerciales con Cuba que, tras un breve paréntesis, sigue siendo un importante mercado para España.

El 1898 comporta por encima de todo, como señala el título de una conocida obra de Tuñón de Lara, la quiebra de la España tradicional¹. Esta España tradicional que ha preservado el canovismo con una Constitución sobre el papel y otra real formada por el caciquismo y todo lo que conlleva su dominio social.

No deja de ser el Desastre de 1898 una trágica y dramática plasmación de la certeza del análisis revolucionario de 1868 y de su fracaso. Como ya se ha apuntado, para Costa y Unamuno no existe la Restauración, puesto que nada había cambiado en la sociedad española respecto a la anterior a 1868, a no ser el trono de los Borbones². Aunque este análisis de Costa y Unamuno es una inaceptable simplificación desde el punto de vista histórico, sin embargo señala gráficamente la incapacidad de realizar una

¹ TUÑÓN DE LARA, M. (1986). *España: la quiebra de 1898 (Costa y Unamuno, en la crisis de fin de siglo)*, Madrid: Sarpe.

² Cf. *op. cit.*, p. 8.

modernización semejante a la llevada a cabo por el liberalismo en otras latitudes con el desarrollo del capitalismo.

La crisis del 98 será la certificación de los males denunciados ya en 1868 y dará alas a las burguesías dinámicas periféricas para intentar cambiar la situación con el apoyo de las nacientes clases medias favorecidas por la industrialización. La auténtica quiebra de España no la produce el noventayocho sino la erosión que, desde el Sexenio, estos sectores sociales someten a aquella España tradicional. De ahí nacerá el regeneracionismo, que debe entenderse como un variado y complejo movimiento que comprende desde el costismo y el institucionismo hasta el auge del nacionalismo catalán, cuyo éxito radica en su alto componente regeneracionista y en ser intervencionista sobre España —la *Espanya Gran* y plural de Maragall— entre otros factores.

Así, aunque existe una coincidencia en el análisis y diagnóstico de los «males de España», cada corriente regeneracionista alumbrará diferentes remedios, tácticas y soluciones tanto en el campo político como en el socioeconómico y en el educativo. Todo el regeneracionismo concederá a la educación un papel primordial en la transformación de la sociedad española, pero muy distintas serán las estrategias de intervención y las plasmaciones prácticas entre los institucionistas y los noventochistas catalanes, a pesar de la confluencia de planteamientos y de las estrechas relaciones y amistades personales que existen entre los dos movimientos.

Pero existe una clara coincidencia en renovar pedagógicamente la enseñanza y la educación. Para conseguir esta renovación ya Rafael de Altamira, en su famoso discurso de apertura de curso de la Universidad de Oviedo en 1898, señalaba la importancia de los intercambios y viajes de profesores y estudiantes al extranjero entre otras medidas³. Y, como es sabido, Costa no duda en calificar que estos viajes al extranjero iban a ser «la materialización del punto de partida para la nueva era intelectual de España»⁴.

Este beneficioso influjo extranjero sobre la educación se entiende como básicamente europeo y como antídoto de aquella España que los regeneracionistas del 98 sienten como un país aparte del contexto europeo, resultado de su atraso en el desarrollo social, económico, político y educativo. El europeísmo es sinónimo de modernidad. Para el estudio de esta influencia contamos con trabajos sobre el tema como los de Teresa Marín, Buenaventura Delgado, o Jordi Monés entre otros⁵.

³ Sobre este discurso véase RAMOS, V., *Rafael Altamira*, Madrid: Alfaguara, p. 97-99.

⁴ *Op. cit.*, p. 99.

⁵ Véase especialmente:

MARÍN, T. (1990). *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en pedagogía por la Junta para la Ampliación de Estudios*. Madrid: CSIC.

DELGADO, B. (1998). El pensamiento pedagógico en España: Del 98 a la II República. *Revista Española de Pedagogía*, 219, 285-297.

MONÉS, J. (1977). *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona: La Magrana.

He señalado hace un momento que el 98 es la culminación de una crisis o un proceso que tiene sus raíces en los intentos transformadores de 1868. Si la educación europea ha sido un referente para todos los educadores reformadores españoles durante el siglo XIX, a partir de los años setenta este interés se doblará, favorecido además por la penetración del positivismo. Spencer es especialmente influyente en nuestra pedagogía, aunque su *De la educación intelectual, moral y física* tarde dieciocho años en publicarse en España, con la edición sevillana de 1879 a la que seguirá la edición de Valencia. Spencer a través de sus obras pedagógicas sintetiza los ideales educativos liberales. Su concepción de que el ideal de la educación es obtener una preparación completa de la persona para la vida entera y de que los contenidos útiles de una educación son aquellos que sirven a la conservación y mejora del individuo, la familia, el estado y la sociedad en general habían de dejar mella en el liberalismo reformista español especialmente en el periférico. Spencer ofrecía una concepción sistemática de la pedagogía que harían suya pedagogos como Pedro de Alcántara García. Sin embargo, la Institución Libre de Enseñanza rechaza el utilitarismo educativo y Francisco Giner de los Ríos criticará el *hombre nuevo* spenceriano. La Institución, contrariamente, tomará una orientación pedagógica idealista. Así mismo, lejos de Spencer, los educadores y educadoras institucionistas suscribirán la función del Estado en la educación que sostiene J. Stuart Mill. También ciertos aspectos del positivismo spenceriano son recogidos por la pedagogía libertaria española tanto por Trinidad Soriano como por el núcleo de ferreristas, ya que Spencer, deslindándose del herbartismo, propone una escuela basada en la vida real y sobre la experiencia científica, como también suscribían su pedagogía social y del medio. Aunque, naturalmente, repudiaban sus concepciones políticosociales o su interpretación del biologismo darwinista.

También es notable la influencia sobre la Institución de los positivistas franceses como Buisson y Compayré que inspirará buena parte de la política educativa liberal.

Sobre el pensamiento pedagógico renovador español el influjo de Froebel es de sobras conocido y el froebelismo será divulgado por la Institución Libre de Enseñanza. Como lo es, naturalmente, el de Krause que proporciona bagaje ideológico al reformismo burgués español. Es así mismo notoria la relación entre el grupo krausista español y el núcleo krausista de la Universidad Libre de Bruselas, así como el patrón que significó para la Institución Libre de Enseñanza la Escuela Modelo y el Museo Escolar fundados en aquella ciudad por Alexis Sluys.

También la renovación pedagógica ligada al obrerismo está entroncada vivamente con las corrientes europeas. Baste recordar en este sentido el peso que las directrices pedagógicas del Primer Congreso de la Internacional celebrado en Bruselas en 1868 tendrán para la educación española. El internacionalismo influirá decisivamente en la reorientación de no pocos ateneos y centros obreros. También informará muchas de las propuestas pedagógicas del Congreso español de la Internacional celebrado en Zaragoza

za, en abril de 1872⁶. Ya he señalado el peso de algunos aspectos del positivismo sobre la pedagogía anarquista española. Ésta, por otra parte, hallará en Kropotkin una base teórica fundada en la filosofía natural y social. Y también el referente que supuso el pedagogo libertario Paul Robin especialmente influyente en Francesc Ferrer i Guàrdia y sus discípulos y discípulas.

Será a partir de 1898 que el contacto con las pedagogías europeas constituirá un programa renovador formal desde diversas iniciativas. De todas ellas por su trascendencia y relevancia una merece mención a parte. Se trata, naturalmente, de la Junta para la Ampliación de Estudios. La cual dentro de su objetivo de poner al mundo científico y de las humanidades en contacto con la realidad europea tiene una especial atención hacia la pedagogía. La JAE es la plasmación política y táctica de este programa renovador y modernizador, ya que *européizar es modernizar*. Entre los pensionados y pensionadas de la Junta baste citar a Antonio Ballesteros, Rosa Sensat, Luis de Zulueta, Magarita Comas, Lorenzo Luzuriaga, Vicente Viqueira, Rodolfo Llopis, María de Maeztu, Jacobo Orellana, Alicia Pestana, Concepción Sáinz-Amor, Leonor Serrano, María Soriano, Pere Rosselló, Fernando Sáinz, etc.

Este esfuerzo educativo modernizador es una de las constantes del período entre 1898 y 1936 y se produce paralelo al crecimiento que experimentan la agricultura, la industria y la demografía en España. Son años de desarrollo económico pero, también, de profunda crisis social y política en los que no se aprovecha la buena coyuntura económica para realizar las necesarias reformas económicas, políticas y estructurales. El desarrollo económico y demográfico intensifica los desequilibrios sociales de la España de la Restauración. Un régimen incapaz de romper con el inmovilismo de la oligarquía, de hacer participar al movimiento obrero en el marco político constitucional, de resolver la grave problemática del campesinado, (la cual afecta a la mayor parte de la población por el mantenimiento de unas formas de propiedad y explotación anacrónicas), la falta de visión social al mantener un proletariado inculdo, o la incapacidad de dar cabida a los derechos de las distintas nacionalidades españolas son algunas de las causas de esta crisis social. Ante ella, y como uno de los más eficaces medios de transformación se propondrá educación, educación y educación. Pero, además, una educación moralmente eficaz ante la profunda crisis social que experimenta España. Por ello habrá que apoyar no cualquier escuela, sino una escuela capaz de transformar profundamente las mentalidades y las conciencias. Por esta razón los reformadores fijarán su mirada en la Escuela Nueva, en la educación activa, que parece competente para formar toda una generación para la paz, la convivencia y el progreso.

Pero no debemos olvidar que este esfuerzo de renovar la sociedad por la educación es un hecho socialmente minoritario. El abismo que media entre las proclamas y discursos en pro de la educación y el mísero presu-

⁶ Para estos aspectos véase, por ejemplo, LORENZO, A., *El proletariado militante. Memorias de un internacional*. Barcelona, 1902-1925. Existe una edición de 1974 de los dos volúmenes de la obra editada en Madrid: Alianza.

puesto de educación del Estado señala cual es la realidad de la voluntad política y, en buena parte, la extensión de la mentalidad que la sustenta.

El proceso de modernización a través de la educación que empuja la inteligencia pedagógico-reformista española tendrá, evidentemente en Europa y en Estados Unidos su referente. Una de las más determinantes influencias será la alemana. Esta llega, entre otros, a través de Luzuriaga, Xirau, Roura Parella o el propio Ortega y Gasset, quien a pesar de sus críticas a la «decadencia cultural de Alemania» escribió su conocido artículo «La pedagogía social como programa político» en el Boletín de la Institución con un claro influjo de Natorp.

Pero el gran referente del reformismo pedagógico del primer tercio del siglo XX será el idealismo democrático que inspira la República de Weimar. Consecuentemente las obras y las aportaciones educativas de Georg Kerschensteiner hallarán gran resonancia en España durante la Dictadura y especialmente durante la II República. No en vano el impulsor de la escuela del trabajo es sin ninguna duda quien mejor traduce al terreno pedagógico los ideales democráticos que inspiraron la constitución de Weimar y la escuela pública de allí surgida. Su *Concepto de la escuela del trabajo* será publicada en España en 1923⁷ a la que seguirán ediciones de 1928 y 1934. Y *El problema de la educación pública*⁸, se editará en 1925 con un estudio introductorio de Luzuriaga y verá la luz de nuevo en 1932. El pedagogo muniqués ofrecía ante la crisis de la sociedad española una pedagogía capaz de crear un sentimiento social y de transformar la escuela en una comunidad de trabajo.

De Alemania llega así mismo una nueva relectura de Herbart que había tenido una escasa resonancia en la España del siglo XIX donde la tradición renovadora se fundamentaba en Pestalozzi y Froebel⁹. El primer tercio del siglo XX verá diversas ediciones españolas de la *Pedagogía general derivada del fin de la educación* y de su *Bosquejo de un curso de pedagogía* así como la aparición de estudios y antologías¹⁰. La mayoría de ellas impulsa-

⁷ KERSCHENSTEINER, G. (1923). *El concepto de escuela del trabajo*, Madrid: La Lectura.

⁸ KERSCHENSTEINER, G. (1925). *El problema de la educación pública*, Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

⁹ Véase la escasa o nula referencia a Herbart en las obras pedagógicas de M. Cardenera, J. M. Santos, P. de A. García, etc. Sólo a final de siglo el desarrollo de la llamada enseñanza cíclica hace prestar atención a las aportaciones de los discípulos de Herbart.

¹⁰ En 1910 aparece la *Pedagogía general* publicada en Madrid por *La Lectura* con prólogo de José Ortega y Gasset y traducción de Lorenzo Luzuriaga. La segunda edición es probablemente de 1923 y la tercera de 1935.

El Bosquejo ve la luz traducido por Luzuriaga en Madrid por *La Lectura*, sin fecha, probablemente poco antes de 1923, la segunda s.n. y la tercera en Espasa Calpe en 1935.

En 1922 se imprime el trabajo de G. COMPAYRE *Herbart y la educación por la instrucción* en Madrid por *La Lectura* y en 1927 aparece el estudio de M. MAUXION *La educación por la instrucción y las teorías pedagógicas de Herbart* en Madrid por Ediciones D. Jorro. También se publicará una *Antología de Herbart*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1932, seleccionada y introducida por el propio LUZURIAGA. La monografía de T. FRITZSCH *Juan Federico Herbart* será editada en Barcelona por Labor en 1932.

das por hombres de la Institución Libre de Enseñanza especialmente por Luzuriaga. Este buen número de ediciones refleja el impacto de los planteamientos herbartianos sobre la realidad educativa española y el interés que despierta en general y en especial entre los institucionistas.

También entre los sectores conservadores católicos se produce un esfuerzo por remozar la educación tradicional. En esta empresa también se acudiría a Herbart y a los herbartianos en quienes hallan un corpus aparentemente científico con que oponerse a los planteamientos de la educación activa y de base biologista. Ramón Ruiz Amado será uno de los más notables pedagogos del conservadurismo pedagógico y se inspirará en la pedagogía racionalista y científico sistemática de Paulssen, en el experimentalismo de Meumann y en el historicismo católico de Wilmann.

Francia ejerce una poderosa atracción en esta europeización de nuestra pedagogía. La mayor parte de los pensionados y pensionadas de la Junta se dirigirían a este país. Evidentemente, existen razones que justifican esta preferencia como son la cercanía física o la facilidad del idioma ya que el francés es la lengua de comunicación internacional en aquella época. Pero el modelo de escuela pública legada por J. Ferry es todo un referente para el reformismo español y más durante la Segunda República en pleno debate sobre la escuela única y laica.

También el magisterio anarquista y socialista pondrá su atención en la propuesta educativa de Freinet basada en la cooperación y la solidaridad. Un núcleo de maestros rurales de las tierras leridanas fundarán en Lérida, en 1930, la Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela con nombres como José Tapia o Costa i Jou, arropados por el inspector Herminio Almendros que publicará *La imprenta en la escuela* dos años más tarde¹¹. Con la II República la pedagogía Freinet experimentará una importante expansión ya que para muchos maestros y maestras progresistas significaba una alternativa al reformismo burgués de buena parte de la Escuela Nueva y propiciaba una profunda educación moral basada en la cooperación y la igualdad. La presencia de Freinet en España en 1933¹² es una muestra del interés que despierta así como el primer congreso de sus técnicas celebrado en Huesca aquel mismo año. La guerra civil y el clima revolucionario paralelo propiciarán la multiplicación de escuelas freinetistas. Debemos mínimamente mencionar la atención despertada por las propuestas de Cousinet sobre el trabajo en equipo durante la Segunda República.

La Escuela Nueva italiana tendrá un gran influjo sobre la educación española especialmente a través de la obra de la pedagoga y médica María Montessori, cuyo método será uno de los más divulgados y apreciados en

¹¹ ALMENDROS, H. (1932). *La imprenta en la Escuela*, Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

¹² Freinet fue invitado a la *Escola d'Estiu* de Barcelona y pronunció dos conferencias sobre «Una nueva técnica de la escuela activa» y sobre «El cooperativismo a favor de la escuela».

el primer tercio del siglo XX¹³. Este desarrollo del montessorismo en España no es ajeno al hecho de ofrecer al magisterio con inquietudes renovadoras un corpus organizado y «científico» con que romper las prácticas escolares tradicionales. Ante las demasiado abundantes improvisaciones bienintencionadas, el método dotaba al reformismo de una pauta segura y rigurosa. Pero, también, la concepción de la persona y de la sociedad implícitas en el método de Montessori sintonizaban a la perfección con los ideales y objetivos de los sectores dinámicos y reformistas de la burguesía y con los presupuestos de la clase media urbana. De ahí la dura reacción contra esta metodología de los sectores más conservadores de la sociedad española y de la izquierda radical.

Otro peso importante dentro de la escuela activa española proviene de los planteamientos globalizadores del también médico y pedagogo belga Ovide Decroly, cuyos planteamientos impactan a un sector de la renovación pedagógica catalana que realiza las primeras experiencias con personalidades como Rosa Sensat al frente. Pero será en los años veinte que se editan en castellano trabajos sobre el método y es especialmente durante la II República que se produce una expansión significativa en España¹⁴. Hecho sin duda relacionado con la vinculación con la realidad y el medio del método belga y con sus propuestas de educación democrática y participativa a través del autogobierno de los escolares.

Desde Bélgica también llegan los referentes más interesantes de educación menagère. Ya se ha señalado el empuje y amplitud que esta educación recibirá por parte del feminismo educador español. Lejos de ciertos análisis simplistas esta educación para mujeres es una de las acciones de peso que emprende el feminismo posibilista en España en su búsqueda de hacer surgir un nuevo tipo de mujer, proceso no carente de contradicciones entre la tradición y la modernidad.

A pesar de la admiración que se siente entre el colectivo pedagógico español por las formas renovadas de la educación británica, y especialmente en la Institución Libre de Enseñanza, su influjo es tenue debido a las disparidad de las estructuras sociales y culturales. Su influencia es más bien difusa y se centra en el interés por la educación física y algunos otros aspectos concretos. Entre estos cabe destacar los modelos de instituciones

¹³ En 1915 aparece la primera edición castellana de su *Método de Pedagogía Científica aplicado a la educación de la infancia en las Case dei Bambini* traducida por Joan Palau Vera, introductor de Montessori en España y publicada en Barcelona por Araluce. En este mismo año de 1915 aparece así mismo el *Manual práctico del Método Montessori*, publicado por la misma editorial.

¹⁴ Entre estas ediciones cabe señalar *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*. Madrid: Tip. Artística, 1919, publicada con M. Monchamp y especialmente *La función globalizadora y la enseñanza* que con un estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga publica en Madrid las Publicaciones de la Revista de Pedagogía en 1927, a la que seguirán las ediciones de 1932 y 1934. En una traducción de Tomas Siempre aparecerá en 1929 *Problemas de Psicología y de Pedagogía* editado por Beltrán en Madrid, que tendrá una segunda edición en 1934.

de formación profesional y de universidades populares. El movimiento de extensión universitaria español —con gran influjo en las tierras asturianas y valencianas— es, en buena parte, de inspiración británica y de él se hallan muestras en la mayoría de distritos universitarios.

En cambio hará profunda mella en nuestra educación el escultismo. Este movimiento educativo es una de las mejores plasmaciones de la Escuela Nueva que puede llevar mucho más a fondo sus principios al moverse sin las presiones y cortapisas del medio escolar. El escultismo aparece así como uno de los más eficaces métodos de educación moral y de socialización de la infancia y de la juventud sobre el que se interesarán tanto los sectores más renovadores sociales como el conservadurismo ligado a las oligarquías del primer tercio del siglo XX.

Uno de los referentes más importantes de la renovación pedagógica hispana debe buscarse en el núcleo pedagógico surgido en y alrededor de la Universidad de Ginebra, entre los que destacan las figuras de P. Bovet, E. Claparède y el joven J. Piaget. Estos dos últimos viajan a España en más de una ocasión. Sin olvidar la tarea de Pere Rosselló al frente de la Oficina Internacional de Educación. Este grupo ofrecerá un corpus teórico de gran profundidad y coherencia a los núcleos renovadores españoles abocados a la práctica y faltos de este apoyo teórico fundamentador imprescindible y que difícilmente podían hallar en el neoidealismo de buena parte de la «inteligencia» educativa española o en la restauración herbartiana de otra. En el Instituto J.-J. Rousseau, de Ginebra, se formarán toda una pléyade de inquietos educadores y educadoras españoles que hallan allí una pedagogía con una sólida base experimental, psicológica y biológica unida al compromiso social y político de sus principales representantes. Además de esto, el contacto fomentará nuevas visiones como el caso de la educación infantil o abrirá ámbitos como el de la orientación profesional.

La sociedad española no va a quedar indiferente ante el surgimiento de la URSS como voluntad de construir un Estado del proletariado. Si su surgimiento es vivido por la oligarquía y la burguesía como una amenaza que se puede actualizar en España, también sus realizaciones políticas y sociales son seguidas desde el socialismo y el anarquismo. El modelo de educación soviético dará lugar durante estos años a un amplio debate entre el socialismo español y la crítica desde el anarquismo. Su presencia es más perceptible durante la República y será notable durante la guerra civil, aunque debe hablarse más de un influjo propagandístico que una incidencia real sobre la práctica educativa, a excepción, quizás, de Makarenko.

Aunque escape del encargo que se me ha realizado, es evidente que esta visión de la educación española del primer tercio siguiente al 1898 no es completa sin las aportaciones norteamericanas que fueron de gran transcendencia. Estados Unidos significó para nuestra burguesía dinámica todo un modelo especialmente por la inflexión educativo moral y socializadora de su escuela. Y tampoco sería posible entrever la renovación pedagógica

española del primer tercio del siglo sin señalar la recepción del pragmatismo de William James, y la sensibilidad y el entusiasmo que despertaron los planteamientos pedagógicos tanto teóricos como prácticos de John Dewey, cuya influencia se reforzó durante el período republicano, que encontró en su propuesta todo un modelo para una educación de la democracia.

El franquismo pone fin a este período marcado por el desarrollo de la Escuela Nueva en España. Estas jornadas ya han escuchado interesantes análisis histórico-educativos de las distintas etapas que conforman este largo período de dictadura.

Hay que dedicar atención al breve pero significativo período en que el referente para la educación oficial son los sistemas educativos totalitarios, que convertirán a la escuela pública española en un engranaje más de la propaganda del régimen al servicio de conseguir subvertir la admonición de Unamuno, al servicio del «vencer y convencer» como expresa gráficamente un conocido libro de Mayordomo y Fernández Soria. Los modelos a seguir son la Alemania nazi, el Japón y la Italia fascistas y la dictadura portuguesa. En este sentido resultan significativas obras como *El nuevo orden en la educación de las juventudes* del consejero nacional de educación e inspector Alfonso Iniesta Corredor¹⁵.

Tras la derrota del Eje, la Iglesia española, libre de las trabas falangistas, inicia un amplio proyecto de reconquista de la sociedad a través de la educación. La adversa situación internacional expresada en el bloqueo político y económico internacional del franquismo, reforzará el refugio ideologista en una parcial tradición pedagógica española y el cierre al europeísmo de la pedagogía orgánica del régimen, que cuenta con destacadas figuras como Víctor García Hoz, quien escribe en 1942 su *Pedagogía de la lucha ascética*¹⁶. El neoescolasticismo preside el Congreso Internacional de Pedagogía celebrado en Santander y en San Sebastián en 1949 bajo el significativo título de *Fundamentos filosóficos y teológicos de la educación*¹⁷. La Iglesia es quien mantiene un cierto vínculo europeísta y la Universidad Católica de Lovaina representa una de los más notables influjos junto con algunas destacadas universidades católicas italianas.

La etapa desarrollista y tecnocrática del régimen hace imprescindible la ruptura con esta situación. Así empezarán a notarse la influencia de la UNESCO y, después, también el modelo educativo estadounidense.

Pero es necesario para trazar una visión de la realidad española de estos años estudiar el importante movimiento pedagógico vinculado a la oposición al franquismo. En este sentido hay que distinguir un primer

¹⁵ INIESTA, A. (1941). *El orden nuevo en la educación de juventudes. (Estudio de las modernas tendencias educativas)*. Madrid: El Magisterio Español.

¹⁶ GARCÍA HOZ, V. (1942). *Pedagogía de la lucha ascética*, Madrid: CSIC.

¹⁷ Congreso internacional de Pedagogía (1950). *Fundamentos filosóficos y teológicos de la educación*, Madrid: CSIC.

período hasta 1960 o 1965 en que la referencia europeísta de la pedagogía es toda una opción de independencia frente a la pedagogía oficial. Se vive especialmente del legado que representa el europeísmo anterior a la guerra civil y se desarrollan especialmente los métodos Montessori y Decroly. El cordón sanitario ideológico establecido por el franquismo hace sobrevivir con fuerza a la Escuela Nueva en España a pesar de la crisis que aquella experimenta tras la II Guerra Mundial.

Un segundo período hay que cifrarlo a partir de 1965 en que adquieren carta de naturaleza los movimientos de renovación pedagógica que van a formar uno de los campos más activos de la oposición democrática a la dictadura. Es el año que se funda *Rosa Sensat* en Barcelona, a no tardar aparecerán movimientos semejantes en el País Valenciano, País Vasco, Madrid, Andalucía, Galicia, etc. Estos movimientos buscarán en la educación europea como construir una alternativa al sistema educativo y a la pedagogía oficiales. Piaget va a ser un referente de primer orden. Las escuelas rusas y escocesas ofrecerán nuevos modelos de educación infantil. Desde Francia llegarán los planteamientos que renovarán la importante expansión del escoltismo católico especialmente en las sociedades urbanas cántabras y mediterráneas. El Movimiento de Cooperación francés dotará el basto impulso de la pedagogía de Freinet entre la oposición democrática de izquierdas. Los modelos franceses y alemanes estarán detrás del surgimiento de la educación social en el País Vasco, Navarra y Cataluña. Las propuestas educativas del marxismo calarán profundamente entre las nuevas generaciones de educadores y educadoras, especialmente Makarenko y Suchodolski pero también las repercusiones pedagógicas de las teorías de Vigotski o la relectura del papel de la educación en Marx que hace el italiano Antonio Gramsci. De Italia llegan así mismo las realizaciones y propuestas del movimiento cooperativo italiano o las referencias de las acciones educativas de ayuntamientos como el de Bolonia. Las nuevas lecturas del psicoanálisis que se registran en Europa y Estados Unidos conectarán con la sensibilidad de amplias capas de la renovación pedagógica española reflejadas en la multitud de ediciones que se realizan de *Summerhill*, la obra de A. S. Neill, hecho que demuestra ya una reacción crítica contra el reformismo de la Escuela Nueva española. Un nuevo feminismo educativo renace con fuerza en España del último decenio franquista que hallará su fundamentación teórica en los consolidados movimientos europeos. Hay que registrar el influjo del conductismo en algunos sectores de la renovación pedagógica. También el impacto de la profunda crisis expresada en el Mayo del 68 cuyo calado en los movimientos educativos juveniles, en la universidad y la renovación pedagógica españoles fue de gran trascendencia. El nuevo anarquismo alemán, francés y británico tendrá concreciones educativas como algunas experiencias escolares llevadas a cabo durante la transición democrática, la cual abrirá una nueva etapa política y educativa en España.

Sin pretensión de ser exhaustivo, espero con este bosquejo haber cumplido el encargo de la organización de ofrecer una breve ojeada introductora sobre el influjo de la educación europea en la España que sigue al 1898.

LOS EMIGRANTES TRANSOCEÁNICOS COMO AGENTES DE MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN EL NORTE PENINSULAR

VICENTE PEÑA SAAVEDRA
Universidad de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Probablemente se admitirá sin reservas que pocos o tal vez ningún fenómeno social de los ocurridos en la contemporaneidad ha resultado tan definitorio para Europa como la emigración exterior. Y no podría ser de otro modo, habida cuenta del volumen de efectivos humanos que la misma movilizó. Entre el ecuador del siglo XIX y las postrimerías del primer cuarto del siglo XX más de cincuenta millones de europeos, según las clásicas estadísticas compiladas por Ferenczi y Willcox (1929), participaron en el trasiego migratorio intercontinental. La magnitud de la cifra consignada por los citados autores adquiere aún mayor relieve y significatividad al constatar la contribución diferencial de cada uno de los países, que ha sido sometida a revisión en los últimos años y por lo regular corregida al alza (Eiras Roel, 1992, p. 198). Pues bien, al margen de las modificaciones ya introducidas o a otras que se puedan incorporar en lo sucesivo, llama la atención el hecho de que el 84% de los emigrantes procediesen de cinco áreas territoriales que actuaron de auténticas reservas de capital humano para la exportación: las Islas Británicas, Italia, Austria-Hungría, Alemania y España, así clasificadas en progresión decreciente (Eiras Roel, 1992, p. 199). Una elevada proporción de las gentes salidas de estos territorios (en torno al 86%) se dirigieron a América.

Los datos anteriores ponen de manifiesto, por un lado, la desigual incidencia del éxodo en cada país del Viejo Continente, lo que sin duda nos obliga a matizar la afirmación con que iniciamos este trabajo, y por otro la preferente vocación americana que denota la emigración europea.



En lo que concierne a España, las series estadísticas oficiales registran un total de 3.297.312 salidas de civiles con destino a América entre 1882 y 1930, pero las correcciones efectuadas y las sumas agregadas como producto de la ampliación del intervalo cronológico considerado, sitúan en 4.599.356 el número de partidas estimadas en la centuria comprendida entre 1836 y 1936 (Eiras Roel, 1992, p. 189), no faltando autores que sugieren cómputos sensiblemente más abultados (Sánchez Alonso, 1995, pp. 129 y 288-289).

Ahora bien, la escala nacional, lo mismo que la continental, homogenizan espacialmente realidades que en lo tocante a la emigración presentan acusadas diferencias entre sí y, además, diluyen la entidad de un fenómeno que registra perfiles y pautas netamente regionales, sin que ello implique negar la incidencia sobre él de «factores significativos» de alcance superior (Devoto, 1997, p. 13). Como precisaba hace ya una década Nicolás Sánchez-Albornoz (1988) en el pórtico a una obra precursora sobre la materia, «la escala nacional resulta engañosa en más de una ocasión», y añadía, «la escala regional es casi preceptiva en el caso español» porque durante el período de emigración en masa —seguía escribiendo— «quienes se ausentaron no fueron españoles cualesquiera, sino ante todo los gallegos, asturianos y canarios» (p. 21). En efecto, tomando como ejemplo ilustrativo por su relevante significatividad el caso gallego, comprobamos que solamente esta comunidad contribuyó con una cuota del 38% a la corriente emigratoria española durante el siglo antes citado. Y además, la extraordinaria torrencialidad de sus flujos demográficos la sitúan en términos relativos a la avanzadilla de todos los países de Europa (Eiras Roel, 1992, pp. 200-201). Tras la comunidad gallega, a desigual distancia, pero ocupando posiciones cimeras figuran también Canarias, Asturias y Cantabria como regiones fuertemente volcadas hacia América (Sánchez Alonso, 1995, pp. 205 y ss.), registrando al propio tiempo cada una de ellas pronunciadas oscilaciones intraterritoriales.

Un fenómeno de este calado que tiene además carácter procesual, proyección diferida y sentido bidireccional, indefectiblemente deja sentir su impronta sobre cada uno de los filamentos que urden el tejido social de las comunidades emisoras. Y de este impacto no podrá sustraerse tampoco la esfera educativa.

Aunque la incidencia de la emigración sobre el área educativa presenta múltiples vertientes susceptibles de análisis, sin duda la que mayor atención ha merecido, tal vez por ser la más ostensible, atañe a la intervención escolar de los ausentes en sus lugares de procedencia. Este tipo de actuación ha de inscribirse dentro de la dinámica transferencial de remesas y aportes que los emigrantes efectúan como consecuencia del mantenimiento de los vínculos de unión con sus pagos de origen. En otras palabras, tales remesas y aportes evidencian que la emigración, a pesar de la ruptura traumática que inicialmente supuso con el entorno convivencial primario,

en el decurso del tiempo, para muchos, fue incapaz de consumir el desarrollo pleno de su comunidad matriz. Antes al contrario, afianzó los nexos con ella, la solidaridad con sus miembros y el compromiso a favor de su desarrollo y prosperidad. De ahí que aunque a las remesas y las donaciones se les confieran destinos diversos, una parte muy considerable de ellas se canalice hacia dotaciones infraestructurales y servicios de uso comunitario, con una marcada predilección por los equipamientos educativos que, además, se va incrementando en el devenir de los años como luego se comprobará.

Complementariamente, este tipo de acciones han de incardinarse también dentro de las coordenadas del protectorado sobre instituciones docentes ejercido por particulares desde épocas remotas.

En las páginas que siguen trataremos de conocer de manera sumaria las contribuciones dirigidas hacia el sector escolar por los ausentes, especialmente del norte peninsular, procurando enfatizar su dimensión innovadora en el contexto donde se hacen efectivas y operando a escala regional por estimar que esta demarcación resulta la más idónea para su estudio, en analogía con el propio fenómeno migratorio del que en definitiva dependen¹.

LA INTERVENCIÓN ESCOLAR DE LOS EMIGRANTES: MODALIDADES, ESPACIOS Y TIEMPOS

Aunque es en la contemporaneidad, y principalmente en el último cuarto del siglo XIX y primer tercio del XX, cuando la intervención escolar de los emigrantes transoceánicos en sus localidades de origen alcanza las máximas cotas de profusión e intensidad, no resultaría correcto restringir a esa secuencia temporal las aportaciones de los transterrados al área educativa.

La investigación reciente nos confirma que este tipo de acciones se encuadran en una singladura de larga duración, todavía vigente, que comprende más de cuatro siglos. En el desarrollo de este dilatado periplo, las actuaciones emprendidas adoptan dos modalidades de aparición sucesiva y que andando el tiempo tendrán coexistencia simultánea. La primera y más longeva de titularidad individual. La segunda y más concisa de titularidad colectiva. Aquella polarizada hacia la metrópoli y esta última bifurca-

¹ Esto, obviamente, no significa aceptar que exista una correspondencia exacta entre las áreas territoriales de fuerte emigración y de pronunciada intervención escolar por parte de los emigrantes. Los resultados de la investigación nos indican que no siempre sucedió así, ya que fue necesaria la concurrencia de otros factores.

da hacia los espacios receptores y emisores de los contingentes emigrantes (Peña Saavedra, 1991 y 1995-96).

Por un elemental criterio de economía de lenguaje y con el propósito de obviar equívocos, en su día optamos por identificar nominalmente a los agentes promotores de la variante individual con el apelativo genérico de «indianos». Su acción benéfica en el área docente, por lo que hasta hoy sabemos, comienza a hacerse perceptible en las décadas centrales del siglo XVI, aunque con notables hiatos cronológicos interregionales que se aproximan a los dos siglos, si bien cabe presumir que esos interludios de tiempo pueden acortarse o quedar neutralizados conforme se incrementa el conocimiento sobre el tema. A modo de ejemplo podemos indicar que en el País Vasco y La Rioja se registran aportes —no siempre finalmente sustentados— desde 1540/1541 y a lo largo de todo ese siglo para la creación de cátedras de latinidad, la provisión de conventos o la dotación de becas (González Cembellín, 1993 y Zapater Cornejo, 1991). En Galicia, en cambio, las primeras remesas de las que tenemos conocimiento corresponden al segundo lustro del siglo XVII y van destinadas a la implantación de un convento de dominicos y a la financiación de estudios universitarios (Peña Saavedra, 1993). Durante este siglo también se reciben donaciones de *brasileiros* para el sostenimiento de instituciones educativas en la ciudad portuguesa de Porto (Fernandes Alves, 1994, pp. 39-40 y 319). Por su parte, en Asturias y Cantabria, al parecer, no se tiene constancia hasta el momento de remesas escolares de origen indiano anteriores al siglo XVIII (Castrillo Sagredo, 1926, pp. 4-94 y 160-172; Terrón y Mato, 1992, p. 41; Soldevilla y Rueda, 1992, pp. 321-329), aunque las investigaciones actualmente en curso quizás nos deparen en el futuro algunas sorpresas. Por lo demás, resulta evidente que para llegar a completar el panorama peninsular será indispensable averiguar qué ocurrió en otros ámbitos territoriales que tuvieron una presencia humana muy destacada al otro lado del océano durante el período colonial.

La acción filantrópico-docente de los indianos se mantiene de forma zigzagueante y discontinua desde su génesis hasta bien avanzado el presente siglo y, al menos en Galicia, prosigue su andadura hasta la actualidad (Peña Saavedra, 1997 y 1998), aunque ya en nuestros días en manifiesto declive por razones conocidas que resulta innecesario por menorizar.

La segunda variante de intervención, de carácter colectivo, requirió de modo previo a su concreción y desarrollo la emergencia de un proceso de singular notoriedad en la historia de la emigración exterior e interior: la organización comunitaria de los ausentes en destino, que cristalizó en las denominadas asociaciones étnicas.

Este proceso se secuencializa en dos fases. La primera, que cabría denominar protohistórica, arranca de las décadas centrales del siglo XVIII y toma cuerpo en el seno de la emigración intrapeninsular para más tar-

de propagarse a los espacios de asentamiento de la transoceánica, cubriendo toda la etapa colonial y aun en ocasiones franqueando sus fronteras. Las entidades erigidas en este ciclo del Antiguo Régimen se caracterizan por su perfil patronal-religioso y dentro de su vertiente caritativo-asistencial algunas contemplan en sus Constituciones la posibilidad de intervenir en el área educativa, mediante la implantación de un centro de acogida (hospicio) para darles albergue y enseñanza y buscarles colocación a niños y jóvenes desamparados. Así lo estipulaba en su carta orgánica de 1768 la «Real Congregación de los Naturales y Originarios del Reino de Galicia», radicada en México (Soto Pérez, 1997, pp. 21-39), siguiendo al pie de la letra lo establecido en las Constituciones de su homóloga y matriz madrileña fundada en 1740 (Fernández-Villamil, 1962, I, pp. 335-355). No tenemos constancia de que tal propósito se hiciese finalmente realidad, pero en cualquier caso anticipaba ya programáticamente una práctica interventora que al cabo de un siglo bien cumplido se verá consumada, aunque en base a un patrón educativo distinto. Además de la citada, los gallegos impulsaron la creación de instituciones de este género en Buenos Aires, La Habana y probablemente otras capitales de los Virreinos españoles entonces existentes (González López, 1978, p. 188; Vilanova Rodríguez, 1966, I, pp. 360-361). Cofradías análogas a las de estirpe gallega fueron promovidas por manchegos, vizcaínos, montañeses o asturianos en Madrid (P. G. de S., 1916, pp. 253-256), y algunas de ellas recalaron también más allá del Atlántico (Llordén, 1996, p. 39; Soldevilla y Rueda, 1992, p. 265).

La segunda fase, ya propiamente histórica, del asociacionismo étnico español en América da comienzo a la altura de 1840-41 con la fundación casi simultánea de dos entidades benéficas, una de alcance panhispánico, la «Sociedad de Beneficencia Española de Tampico», y otra de dominio regional, la «Sociedad de Beneficencia de Naturales de Cataluña» de La Habana. Aquélla pronto tuvo sus réplicas en diferentes localidades y países de Latinoamérica. Y ésta, algo más tarde, sus homólogas representativas de las diferentes comunidades territoriales. Desde entonces, además de la variante asociativa panhispánica —en la que aquí no nos detendremos, debido al ámbito geográfico que hemos acotado para este trabajo—, a escala regional tres van a ser los niveles organizativos en los que se articularán los ausentes del norte peninsular, tratando de reproducir o recrear las unidades de asentamiento y territorialidad existentes en la tierra de partida. El primer nivel corresponde a las Sociedades de cobertura macroterritorial, que agrupan a los emigrantes por comunidades regionales. El segundo acoge a las entidades de alcance microterritorial o local. Y el tercero, intermedio entre los otros dos, es el propio de las corporaciones de dominio mesoterritorial o provincial (Peña Saavedra, 1991, I, pp. 355-412). Obviamente, estas últimas sólo tenían razón de ser en aquellos colectivos procedentes de regiones pluriprovinciales.

Mientras las agrupaciones macroterritoriales focalizaron su acción primordialmente hacia el grupo emigrado, especializando y diversificando

sus funciones en el devenir de los años, las formaciones micro y mesoterritoriales lo hicieron, en sus primeras singladuras, hacia las gentes de las localidades emisoras de donde procedía el grueso de su masa social, aunque también muchas de ellas procuraban atender de forma simultánea a las necesidades más perentorias de sus afiliados.

De las Sociedades de superior alcance territorial, que comienzan a proliferar a partir de los años aurorales de la década de los 70 del pasado siglo, los Centros regionales fueron los primeros que asumieron entre sus cometidos programático-estatutarios la función instructiva. El decanato de este tipo de instituciones lo ostentan el Laurak Bat de Montevideo (1876) y de Buenos Aires (1877), cuyo patrón organizativo y funcional sirvió de modelo a otras colectividades peninsulares, si bien ambas asociaciones vascas no llegaron a desarrollar acciones en el área educativa o estas tuvieron un escaso relieve (Cava, Contreras y Pérez, 1992). Mayor proyección en el campo instructivo —aunque muy desigual entre ellos— registraron los Centros Gallegos. Los cuatro primeros tomaron carta de naturaleza, curiosa pero no fortuita ni accidentalmente, durante el año 1879 en Buenos Aires, Corrientes, Montevideo y La Habana. De estos pioneros y de sus continuadores de idéntica raíz étnica, el que más despuntó por sus proyectos y realizaciones en el ámbito formativo fue el Centro Gallego de la capital cubana, que constantemente rivalizó en iniciativas, prestaciones y servicios con su homólogo asturiano establecido en la misma ciudad en 1886. También en La Habana se constituyeron el Centro Catalán (1885), el Centro Canario (1886), la Asociación Canaria (1906), el Centro Balear (1902), el Centro Aragonés (1908), el Centro Castellano (1909), el Centro Montañés (1910), el Centro Euskaro (1911), el Centro Andaluz (1919), etc., todos ellos de matriz organizativa y finalística análoga a la de sus predecesores. En la República Argentina, por su parte, hicieron su aparición, entre otros, los Centros Gallegos de Córdoba (1889), Rosario de Santa Fe (1892), Barracas al norte (1895) y Barracas al sur de Avellaneda (1899); el Centro Catalá (1886), el Centro Aragonés (1895), el Centro Navarro (1895), el Euskal-Etxea (1900), el Centro Balear (1905), el Centro Asturiano (1913), etc. Desde los países del Río de la Plata y del Caribe la acción fundacional de asociaciones regionales rápidamente se propagó a otros territorios de temprano aluvión inmigratorio peninsular como Brasil, Chile, México o Estados Unidos. Algunos de estos centros no lograron operativizar su intervención en el área educativa. Aquellos que lo consiguieron, orientaron la labor docente de forma prioritaria —siquiera en un primer momento— hacia el colectivo adulto a fin de alfabetizarlo, proveerlo de ciertos rudimentos culturales y de ordinario suministrarle algunas destrezas técnico-profesionales para su inserción exitosa en el mercado laboral. Con este perfil académico abrieron sus puertas las aulas de estas entidades que, no obstante, sólo en contadas ocasiones llegaron a desarrollar de forma plena su oferta primitiva. Hubo, sin embargo, notables excepciones, entre las que sobresalieron las experiencias promovidas por el Centro Gallego de La Habana desde su plantel de enseñanza «Concepción Arenal» o por el Centro Asturiano de la propia capital antillana des-

de su colegio «Jovellanos». Uno y otro aún están pendientes de una investigación monográfica que permita conocer con cierto detalle su acción educativa. Del primero, de todos modos, disponemos ya de algunas referencias sumarias y fragmentarias que patentizan el apreciable umbral de logro que en su trayectoria octogenaria alcanzó. A modo indicador podemos señalar que en sus primeros treinta años prestó servicios docentes a un total de 28.920 alumnos, a razón de un promedio de 964 estudiantes por curso académico (Centro Gallego, 1909, p. 114). Su oferta educativa inicial, restringida a las disciplinas propedéuticas e instrumentales con algún leve aditamento de la esfera mercantil, se fue ampliando y diversificando en el transcurso de los años hasta llegar a sostener simultáneamente clases de preescolar e instrucción primaria graduada para alumnos de ambos sexos, clases especiales de inglés, caligrafía, corte y confección, bordado, labores, mecanografía y taquigrafía; clases nocturnas de adultos, dándole continuidad al modelo curricular germinal e imprimiéndole progresivamente una más marcada orientación comercial; cursos preparatorios para el ingreso en los institutos de bachillerato y en las escuelas superiores, y enseñanzas artísticas sectorializadas en tres ramas: plástica, declamación y música; esta última, a su vez, desglosada en distintas especialidades interpretativas y con el rango de Conservatorio Nacional otorgado por el Ministerio de Educación cubano (Peña Saavedra, 1991, I, pp. 420-434, e Ídem, 1996, pp. 473-482)

Además de los planteles «Concepción Arenal» y «Jovellanos», en la propia ciudad de La Habana otras colectividades étnicas instalaron sus colegios. Entre ellos se encuentran las escuelas del Centro Canario (ca. 1889) (Cabrera Déniz, 1996, p. 196) y de la Asociación Canaria (1910) (Ferraz Lorenzo, 1993, pp. 113-148), el plantel «Cervantes» del Centro Castellano (1923) y el plantel «Gabriel y Galán» del Club Villarino (1936). Ninguno de estos establecimientos alcanzó el nivel de desarrollo de los dos primeros, como tampoco sus instituciones promotoras.

Iniciativas del mismo carácter, con resultados y realizaciones muy dispares, se emprendieron en Buenos Aires, donde destacaron los colegios de la agrupación vasca Euskal-Etxea (Azcona, García y Muru, 1992, p. 234) y las aulas de la Casa de Galicia y de la Federación de Sociedades Gallegas (Peña Saavedra, 1991, I, pp. 435-438). Y también en Montevideo, a instancias del Centro Gallego y de la Casa de Galicia, la cual creó una academia, aún en activo, bajo el nombre de «Instituto Manuel Curros Enríquez» (Peña Saavedra, I, pp. 419-420 y 438-439).

Éstas y otras experiencias, que aún no fueron exhumadas, constituyen una muestra de la capacidad emprendedora de los ausentes para articularse comunitariamente e idear estrategias orientadas a incrementar su nivel formativo, en un contexto donde la cultura escolar no sólo poseía funcionalidad y aplicabilidad sino que además se estimaba indispensable para la promoción sociolaboral del individuo y para la dignificación ante los otros de su comunidad étnica.

El comportamiento de los emigrantes españoles en esta materia, y en particular el de los procedentes de las regiones atlántica y cántabras, resultó coincidente con el de los desplazados de otros países europeos que también fundaron sus propios centros de enseñanza en los lugares de asentamiento (Bjerg, 1991, Favero, 1985, Frid de Silberstein, 1985, 1988 y 1992), aunque tal vez estos con una intencionalidad más decantada por preservar y potenciar los referentes esenciales de su identidad como pueblo (lengua y cultura autóctonas), en un medio donde desde las instituciones públicas —incluida la escuela— se procuraba la homogeneización y se intentaban diluir las diferencialidades que originaba el pluralismo cultural, todo ello en favor de un emergente nacionalismo (Carli, 1991 y Cagliano, 1991).

Pero la actuación colectiva de los emigrantes transoceánicos en el área educacional no quedó circunscrita exclusivamente a los espacios de acogida, sino que —como ya se sabe— se extendió también a las localidades emisoras. Y la responsabilidad de vehicularla hacia ellas recayó en las Sociedades de cobertura micro y mesoterritorial. La génesis de las primeras se remonta a los años finales de la década de 1880, fraguándose su constitución de forma casi simultánea en Cuba y Argentina (Núñez Seixas, 1998, p. 90; Peña Saavedra, 1991, I, 382-383, Ídem, 1995, p. 12). No obstante, hasta los años de cambio de siglo no tenemos constancia de que estas entidades incorporen la instrucción entre sus fines. Los datos actualmente disponibles indican que la primera en hacerlo fue la Sociedad asturiana «Progreso de Libardón» (Colunga), fundada en Chile por José de la Presa al término de 1899 con el propósito de establecer y sostener una escuela en su pueblo de procedencia, centro que abrió sus puertas en 1903 (Morales Saro, 1992, p. 71). Un año después de inaugurado este colegio tomó carta de naturaleza en La Habana la «Alianza Aresana» (1904), primera Sociedad Gallega de Instrucción de ámbito microterritorial creada en América, cuyos antecedentes se localizan ya en el año 1892, y que pronto dispuso de delegaciones en Veracruz (México), Tampa (EE. UU.) y Sagua la Grande (Cuba), además de la correspondiente Comisión representativa en Ares (A Coruña), localidad en la que puso en funcionamiento una escuela ya el mismo año de su constitución². También por esas fechas inicia su andadura en Buenos Aires «La Concordia», asociación formada por los emigrados de Fornelos da Ribeira (Salvaterra de Miño, Pontevedra) y que a la altura de 1906 contribuía al mantenimiento de la escuela pública de aquella población (Núñez Seixas, 1998, pp. 90-91). Con mayor solidez, estabilidad y poderío toma cuerpo en la propia capital porteña en 1905 la «Unión Hispano-Americana Pro Valle Miñor», que tradicionalmente ha venido siendo considerada pionera entre las de su género en las tierras del Plata y que estaría llamada a promover un notable elenco de realizaciones educativas innovadoras en el Suroeste de Galicia (Pereira Domínguez, 1988).

² El Acta fundacional de esta Sociedad aparece reproducida en PEÑA SAAVEDRA (1995, pp. 62-64). Sobre la trayectoria de la misma y de su colegio puede consultarse el trabajo de síntesis de BOBILLO *et al.* (1996, 88-93).

Desde el primer lustro del nuevo siglo y sobre todo durante la segunda y tercera décadas del mismo, el asociacionismo microterritorial con finalidad instructiva se propagó a un ritmo creciente y febril en el mundo de la emigración. Tanto es así que resulta extremadamente difícil hoy conocer el número exacto de instituciones que aparecieron y desaparecieron —algunas de manera fugaz— durante las tres décadas que preceden al estallido de la Guerra Civil española o, en su caso, a la contracción de la corriente migratoria a partir del año 1929. De todos modos, los registros aún provisionales y abiertos con los que contamos ofrecen ya cifras sorprendentes, al menos en lo que atañe a las comunidades gallega y asturiana³. Respecto a la primera, en 1991 dábamos cuenta de 395 entidades, a las que agregábamos casi medio centenar más de las cuales no podíamos acreditar su finalidad instructiva (Peña Saavedra, 1991, I, pp. 463-465 y II, pp. 397-428). Estos cómputos superaban con creces en aquel momento las estimaciones y los recuentos efectuados por otros autores que previamente se habían ocupado del tema, entre los cuales cabe citar como clásico y precursor al inspector asturiano Benito Castrillo Sagredo, quien en 1926 calculaba en unas 400 el número de Sociedades de instrucción que los españoles habían fundado hasta entonces en las Repúblicas de Hispanoamérica, cifra que según lo anotado anteriormente totalizan ya las gallegas y que, en consecuencia, debe desecharse para el conjunto de España. En fechas recientes, Núñez Seixas (1998, p. 92) ha presentado un nuevo registro que eleva a 484 la nómina de entidades instructivas en América de estirpe gallega. Por nuestra parte, tras haber procedido a la revisión y ampliación del censo publicado en 1991, estamos en condiciones de corregir al alza los cómputos que antes ofrecimos, fijando el recuento —aún provisional— en unas 525 asociaciones, de las cuales algo más del 90% tenían su sede central en Argentina o Cuba, países preferentes de destino de la emigración ultramarina de origen galaico. El reparto provincial de estas instituciones sitúa a A Coruña (187) y Pontevedra (147) ostentando los primeros puestos, a los que se aproxima también Lugo (139) y de los que aparece muy distanciada Ourense (52), provincia esta última de más tardía incorporación a la corriente transoceánica y con una elevada dotación inicial de escuelas públicas (Eiras Roel, 1992, pp. 193-194; De Gabriel, 1990, pp. 122-139; Costa Rico, 1989, pp. 85-124).

En lo que concierne a Asturias, los registros disponibles contienen valores mucho más modestos, en términos absolutos, pero de todos modos elevados, a pesar de sus disparidades. Benito Castrillo, a mediados de la

³ En estos momentos estamos dirigiendo las tareas conducentes a la elaboración de un censo de las Sociedades gallegas en el mundo, desde el Programa *Arquivo da Emigración Galega* del *Consello da Cultura Galega*. Una vez ultimado el escrutinio y recuento, podremos ofrecer con mayor precisión el volumen de entidades constituidas a lo largo del tiempo y sus diferentes tipologías. Consideramos que sería de gran interés emprender la construcción de padrones análogos en otras comunidades de intensa y dilatada emigración.

tercera década del siglo indicaba que los 79 concejos asturianos contaban con Sociedades de Instrucción que los representaran en América (Mato Díaz, 1992, p. 109). Estudios más recientes rectifican esa cifra, rebajándola sensiblemente o incrementándola de forma muy apreciable. Ángel Mato (1992, pp. 110-111) presenta una relación de 44 entidades, mientras Moisés Llordén (1996, pp. 70-72) ofrece un censo de unas 80 con sede en Cuba —cantidad que no difiere significativamente de la que obtiene Consuelo Naranjo (1996, pp. 178-180), pero sí de la que proporciona Juaco López Álvarez (1993, p. 56) que sitúa la nómina en 63— y alrededor de 17 en Argentina, sumando en conjunto, pues, 97 en estos dos países. Este último registro no se aleja en exceso del que recientemente ha sugerido Núñez Seixas (1998, p. 92) que establece un censo de 87 microcorporaciones correspondientes al presente siglo con sede en Cuba, Argentina y Chile. La distribución de estas Sociedades por la geografía asturiana, según los lugares de referencia invocados, revela la existencia de dos núcleos del Principado de máxima saturación asociativa que se ubican en la zona occidental contigua a Galicia y en su eje central, con una prolongación discontinua hacia Oriente que no alcanza a Cantabria. También se constata en general una mayor densidad corporativa en los concejos de la franja costera o en sus fronterizos del interior, de tal modo que la mitad septentrional contrasta abiertamente con la mitad meridional por sus dotaciones societarias.

Los datos que hasta ahora conocemos —ciertamente aún fragmentarios— permiten inferir que las demás provincias bañadas por el Cantábrico apenas contaron con organizaciones microterritoriales de esta índole, y en ellas predomina de manera palmaria la filantropía docente individual frente a la colectiva.

Lo expuesto hasta aquí permite concluir que Asturias y Galicia configuran un área muy fecunda de asociacionismo transoceánico con finalidades educativas, sin parangón en otras regiones españolas y probablemente tampoco europeas, a tenor de los resultados que se desprenden de la investigación efectuada hasta el momento.

INICIATIVAS Y REALIZACIONES EDUCACIONALES EN LAS TIERRAS DE ORIGEN

No es posible aún presentar un recuento exhaustivo y ofrecer un balance definitivo de las actuaciones proyectadas y emprendidas en la parcela educativa, a título individual o de forma mancomunada, por los emigrantes a Ultramar en sus respectivas localidades de procedencia. El todavía insuficiente —cuando no incipiente— nivel de desarrollo en que se encuentra esta línea de investigación —por lo demás de gran fertilidad, a nuestro modesto entender— hace inviable la tarea. De todos modos, a la

luz de la información parcial que se va obteniendo, se pueden avanzar ya algunas consideraciones de conjunto, inspiradas en un propósito ilustrativo y ejemplificador más que en una intencionalidad comprehensiva o totalizadora.

Benito Castrillo (1926, p. 4), en su informe —tan socorrido y recurrente para los analistas del tema— sobre el aporte de los indianos a la instrucción pública, estimaba muy a *grosso modo* en «unas 800» el número de escuelas que *protegían* «los emigrantes asturianos, gallegos, santanderinos, vascos, catalanes...» y, por lo que se desprende del contenido del trabajo también —aunque en menor cuantía— de otros puntos de España, habiendo invertido en ellas, según el propio autor, más de sesenta millones de pesetas. La deliberada imprecisión de las cifras que proporciona el inspector asturiano obedece en buena medida al carácter «decididamente emocional y sugestivo» (p. 76) que le imprime a su obra y a la dificultad objetiva que comportaba elaborar un censo de todos los protectores y sus aportaciones, muchas de ellas visibles y hasta pregonadas con letras de molde de gran formato, pero no pocas ocultas o, con suerte, sólo difundidas a través de las páginas de modestos y efímeros periódicos de restringido alcance local. Por otra parte, y con independencia de la vaguedad y más que probable inexactitud de los cálculos estimativos aventurados por Castrillo, como ya en su día subrayó Jorge Uría (1984, pp. 107-108), el técnico ovetense amalgama en una misma categoría, internamente indiferenciada, realidades de raíz muy heterogénea como son las contribuciones de donantes cuyo capital procede de Indias, los aportes de otros emigrantes no propiamente indianos, las entregas de algunos benefactores a los que no cabe atribuir siquiera la condición de emigrados y aun las intervenciones directas o mediadoras, de naturaleza más o menos munificente, protagonizadas por el cura de la parroquia o los representantes de las administraciones públicas. Al propio tiempo, en la citada obra, tampoco resulta factible discernir en muchas ocasiones qué iniciativas escolares son de autoría individual y cuáles corresponden a la colectiva. Y mucho menos, de ordinario, determinar el importe de cada partida otorgada. En consecuencia, el inventario del mecenazgo docente de origen presuntamente indiano que presenta Castrillo se encuentra sobredimensionado y magnificado en virtud de su plural composición interna. Claro que, a criterio del inspector, todas las donaciones pueden ser susceptibles de inclusión en un mismo haz ya que —según confiesa— aunque «en algunos casos no procede de América el dinero [...] de allí viene la inspiración» (Castrillo Sagredo, 1926, p. 106).

Sin contrariar ni refutar ahora la última afirmación de Castrillo, pero siendo congruentes con la tipología que establecimos en el apartado anterior, al efectuar los recuentos parece pertinente distinguir entre las contribuciones escolares indianas de carácter individual y las corporativas, excluyendo además del registro aquellas que sólo le deben a América su fuente de inspiración.

El inventario de las primeras entraña no pocas dificultades debido al dilatado período en el que se inscriben, a las diferentes coyunturas por las que parte de ellas atraviesan, a la disparidad intrínseca que presentan o a la precariedad y fugacidad que caracteriza a muchas, a tenor de su misma naturaleza. A todo ello debemos añadir el hecho de que en numerosas ocasiones resulta extremadamente complejo averiguar la supuesta condición *indiana* de los donantes identificados, en particular de los más antiguos. Así ocurre, por ejemplo, con un número considerable de los fundadores incluidos en los sucesivos repertorios de fundaciones benéficas y docentes publicados desde la penúltima década del pasado siglo⁴.

Con la cautela que nos imponen la complejidad del tema y su incipiente nivel de desarrollo en materia de investigación, trataremos de sintetizar de forma territorializada lo que representó el aporte de los indianos al área escolar, conscientes en cualquier caso una vez más de la provisionalidad de los datos que vamos a manejar.

Como ya indicamos más arriba, las primeras donaciones que hasta el momento conocemos canalizadas hacia el área educativa datan de los años centrales del siglo XVI y corresponden a indianos procedentes del País Vasco y La Rioja.

En cuanto a las provincias vascas —a las que Castrillo dedica poco más de 4 páginas de las 192 de su obra— el inventario elaborado por González Cembellín (1993) recoge un total de 67 contribuciones con fines docentes entre 1540 y 1940. Las realizaciones en las que se materializan son muy diversas, pero con una manifiesta hegemonía de las escuelas de primeras letras, cuyo cómputo asciende a 26. Le siguen en orden de importancia las dotaciones para la creación y sostenimiento de conventos, que suman 16, aunque no todas las mandas se cumplieron conforme a la voluntad de los donantes. A continuación figuran las remesas para la implantación de cátedras de latinidad o gramática (6) y provisión de salarios de maestros (6). Y finalmente se registran diversos legados destinados a becas (5), colegios de enseñanza secundaria (3), escuelas técnicas (2), un hospicio y otras obras docentes (2). El reparto cronológico de estas aportaciones permite detectar dos ciclos de pujante actividad fundacional, que corresponden a la segunda mitad del siglo XVIII y al mismo período de la centuria siguiente con una prolongación hacia la actual, y dos fases netamente recesivas que se localizan en la primera mitad del siglo XVII y las dos déca-

⁴ Entre otros cabe citar: *Estadística General de Primera Enseñanza correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1880*. Madrid: Imprenta y Fundación de Manuel Tello, 1883. Apéndice n.º 3, pp. 9-67; Ministerio de Gobernación. Dirección General de Administración. *Nuevos apuntes para el estudio y organización en España de las instituciones de beneficencia y previsión*. Madrid, 1919; Ídem. *Estadística de la beneficencia particular de España correspondiente a los años 1922 al 1925 inclusive*. Madrid: Establecimiento Tipográfico Huelses y Cía., 1926; Ídem. *Estadística de la beneficencia particular de España correspondiente a los años 1926 al 1928 inclusive*. Madrid, 1930.

das iniciales del XIX. Por último, en cuanto a su distribución geográfica, globalmente, la provincia de Vizcaya parece haber sido la más favorecida, ocupando el segundo lugar la de Guipúzcoa y muy rezagada respecto a las dos se sitúa Álava⁵. No tenemos conocimiento de iniciativas académicas de carácter corporativo en territorio vasco.

Por lo que atañe a La Rioja, en el estudio monográfico que a estas tierras le dedicó Miguel Zapater Cornejo (1991) se identifican 17 donaciones de origen indiano de un total de 109 aportes fundacionales en el área educativa entre los siglos XVI y XX. Su objeto se diversifica en progresión descendiente hacia los siguientes ámbitos: creación, dotación y sostenimiento de colegios de primera enseñanza (8), pensiones y becas para estudiantes (4, una de ellas desglosada para 8 beneficiarios), edificios escolares (2), escuela de gramática (1), cátedra de latinidad (1) y ayuda escolar sin determinar (1). El grueso de la acción benéfica se concentra en los siglos XIX y XX, aventajando el primero al segundo y totalizando ambos 13 contribuciones, con lo cual las tres centurias anteriores no suman en conjunto más de 4. A diferencia de lo que ocurría en Vascongadas, en la comunidad riojana se registran al menos 2 entidades con fines instructivos cuya sede radicaba en América: la «Asociación Protectora de Viniegra de Abajo» (Buenos Aires, 1912) y la «Sociedad Nieva y sus Hijos» (Buenos Aires) (Giró, 1992, pp. 330-331)⁶. No tenemos constancia de que estas instituciones llegasen a intervenir en el área educativa.

En Cantabria, de acuerdo con los datos recopilados por Consuelo Soldevilla y Germán Rueda (1992, pp. 321-329), el mecenazgo indiano en la esfera educativa no comienza a hacerse efectivo hasta 1790, pero desde entonces parece tener continuidad hasta el ecuador de la década de los 70 de nuestro siglo. En el decurso de este intervalo, al menos unas 65 localidades se beneficiaron de las donaciones de los transterrados. La mayoría de los filántropos destinan sus remesas a la implantación y sostenimiento de escuelas de primeras letras, siendo atendidas alrededor de 40. También se registra la dotación de unas 9 becas para cursar estudios y otros aportes que se concretan en obras educativo-culturales muy diversas como una preceptoría de latín, una escuela de gramática, un colegio de segunda enseñanza, una escuela de náutica, una biblioteca circulante o la financiación de clases para futuros emigrantes. En la nómina de benefactores sobresale por el cuantioso importe de su acción munificente Ramón Pela-

⁵ Benito Castrillo cita algunas donaciones atribuidas a los emigrantes que no aparecen consignadas en la obra de González Cembellín, entre las que destacan la Universidad Comercial de Deusto, debida a Domingo y Pedro Aguirre, vizcaínos radicados en México, y el legado a Lequeitio de los también mexicanos José y Javier Uribarri, y José y Pascual L. Abaroa, cuyo importe estimado ascendió a 1.153.745 pesetas (Castrillo, 1926, pp. 182-184).

⁶ Joaquín Giró sitúa la sede de la «Sociedad de Viniegra de Arriba» en Buenos Aires, mientras Miguel Zapater localiza en la capital porteña a la «Sociedad de Viniegra de Abajo».

yo, Marqués de Valdecilla, que tras enriquecerse en Cuba hizo una donación global estimada en 30 millones de pesetas, de los que un 60% se destinó a servicios hospitalarios, según documentan Soldevilla y Rueda. Castrillo (1926, pp. 160 y 166-168) en cambio le atribuye una inversión de 18 millones de pesetas en la primera enseñanza y 1 millón para la Universidad de Madrid, además de contribuir a la instalación de la biblioteca Menéndez Pelayo. Junto a este *Grande de España* descuellan asimismo Antonio López, Marqués de Comillas, fundador de la Universidad Pontificia, Juan Manuel Manzanedo y González, Duque de Santoña y Marqués de Manzanedo, promotor financiero de un colegio de segunda enseñanza con estudios de comercio, náutica, idiomas y adorno y de un hospital, y Agapito Cagiga que hizo entrega de más de 1 millón de pesetas para escuelas graduadas y viviendas de maestros. Los cántabros también se organizaron comunitariamente por localidades de origen para contribuir al desarrollo y prosperidad de sus pueblos. Y lo hicieron sobre todo en Cuba y Argentina. Hasta el momento, sin embargo, sólo sabemos de una entidad que cooperó en la construcción de 2 escuelas: la Sociedad «Hijos del Pueblo de Pechón» (1924) de La Habana (Soldevilla y Rueda, 1992, p. 264).

Asturias fue una de las dos regiones norteñas donde la intervención escolar de los emigrantes transoceánicos frisó cotas más altas por el caudal de iniciativas proyectadas y por su volumen de realizaciones. La obra de Castrillo, aunque confusa y hasta caótica en muchos de sus extremos —principalmente por la promiscuidad en la que incurre al indianizar de manera tácita, pero sin duda intencionada, a todos los benefactores docentes—, patentiza la importancia decisiva que tuvo la acción de los asturianos de América en la difusión, diversificación y modernización de la red escolar en su comunidad de procedencia.

Como ya avanzamos en su momento, desde el ecuador del siglo XVIII tenemos constancia de la fundación de establecimientos académicos en Asturias con capital llegado de las Indias occidentales (Morales Saro, 1992, p. 58). El flujo de remesas destinadas a este fin se mantuvo activo, aunque fluctuante, cuando menos hasta la cuarta década de nuestro siglo. Los aún insuficientes estudios concluidos sobre la materia no permiten hasta la fecha conocer con cierto grado de precisión el elenco de aportaciones escolares en las que se concretó la munificencia de los ausentes. Diversos autores, siguiendo a Castrillo en sus generosas estimaciones, han cifrado en 350 el número de centros docentes que a la altura de 1922 los emigrantes asturianos habían implantado y sobre los que ejercían su protectorado (Bermejo Lorenzo, 1992, p. 249; Mato Díaz, 1992, p. 105; Morales Saro, 1988, p. 70 y 1992, p. 84). En efecto, según el testimonio recogido del inspector asturiano por Dionisio Pérez (1922) «son más de 350 las escuelas creadas; han contribuido a su construcción y contribuyen a su sostenimiento más de 9.000 emigrados, y pasan de 20 millones de pesetas las cantidades invertidas en esta obra misericordiosa de enseñar al que no sabe». Como se puede apreciar en este cómputo global se incluyen de manera indiferenciada tanto las fundaciones y remesas de titularidad individual

como las contribuciones corporativas. Y por lo que se deduce de los comentarios que el columnista realiza en otros pasajes de su artículo, en esa suma figuran agregados el conjunto de los aportes efectuados por todos los protectores de la enseñanza —indianos o no— a su región.

Ángel Mato (1992, pp. 181-182 y 537-540) ha tratado de desglosar las fundaciones benéfico-docentes instituidas por los indianos de las promovidas por otros filántropos y que permanecían vigentes en el período comprendido entre 1923 y 1936. El número total de fundaciones registradas asciende a 112, de las cuales 51 (45,54%) estaban sostenidas con capital procedente de ultramar. El autor añade que sólo 48 fundaciones mantenían en activo alguna escuela en los años antes indicados, sosteniendo en conjunto 82 aulas. No precisa, en cambio, el número de clases correspondientes a las fundaciones indianas, aunque de su relación se desprende que al menos 18 instituciones no disponían de aula alguna en funcionamiento.

En un balance totalizador, tomando como base las cifras consignadas por Castrillo, sin introducir criterios correctores ni discernir entre variantes fundacionales, estima que «las escuelas construidas por los americanos hasta 1923 significarían casi una cuarta parte de la red inmobiliaria asturiana» que por entonces ascendía a 1.400 escuelas públicas. Durante el tramo que media entre los años 1923 y 1931, «los americanos participaron en la construcción de 150 edificios escuela, en colaboración con los retornados, otros emigrantes, vecinos y ayuntamientos» (Mato, 1992, p. 108).

Según estos cálculos, la suma global ascendería a unos 500 centros, cantidad que a todas luces parece bastante abultada. Claro que, como matiza el propio Ángel Mato, la contribución de los emigrantes a cada uno de estos colegios fue muy desigual, yendo desde pequeñas partidas monetarias para su equipamiento o edificación hasta formidables cesiones dinerarias que cubrían íntegramente todos los gastos generados por la respectiva institución, asegurando además su permanencia indefinida.

Entre los aportes individuales de mayor esplendor cabe citar el efectuado por el habanero Ramón Álvarez de Arriba, que destinó 2 millones de pesetas en 1920 para la implantación de un instituto obrero en Gijón y una escuela de agricultura en Peón (Villaviciosa). O el legado que dejó José Menéndez, más conocido por el sobrenombre del «Rey de la Patagonia», consistente según Castrillo (1926, p. 8) en 1 millón de pesetas que transfirió a su *homólogo* El Rey de España para obras de carácter educativo, y cien mil pesetas más al alcalde de Avilés, de donde él procedía, para idénticos fines. A pesar de su munificencia, él mismo tuvo que erigirse su propio monumento honorífico con la expresiva leyenda «de Menéndez a Menéndez» (Uría, 1984, p. 116).

Tras ambos, pero a inferior escala por el monto de sus donaciones figurarían también Florencio Villamil y Méndez (o López Villamil), comerciante

en Argentina que fundó en Figueras (Castropol) un centro de estudios primarios y artes y oficios de carácter neutro, dotado con un capital fundacional de 355.668 pesetas; Manuel Cortina Miyar que desde Veracruz (México) gira 150.000 pesetas para una escuela de agricultura en Priesca (Villaviciosa), o finalmente los acaudalados financieros de Nueva York, Rionda Alonso, promotores de la escuela de su mismo nombre en Noreña (1916), cuyo edificio supuso una inversión de 150.000 pesetas mientras que los gastos anuales de sostenimiento se cifraban en unas 30.000 pesetas (Castrillo, 1926, pp. 34, 92 y 80-82; Mato, 1992, pp. 537-540).

En paralelo con las donaciones de los indianos han de situarse las actuaciones emprendidas por las Sociedades de instrucción, casi siempre más modestas y menos deslumbrantes que las de aquellos, pero habitualmente de gran efectividad por atender a las necesidades educativas más perentorias de cada localidad y responder a iniciativas de carácter netamente popular. En algunas ocasiones, los resultados de esta acción corporativa alcanzaron umbrales muy notorios en cuanto a la difusión de la red escolar pública y a su idónea instalación. Así ocurrió en Boal, donde la Sociedad de Naturales de aquel concejo con sede en La Habana (1912) levantó edificios de nueva planta, sencillos pero funcionales y dignos, en casi todos sus pueblos, dotándolos no sólo de aulas sino también de viviendas para los maestros, además de contribuir a la construcción de las escuelas graduadas ubicadas en la capital del municipio⁷. En esta misma línea también merece ser destacada la «Sociedad Casina» (1909) de La Habana, que según Morales Saro (1992, p. 72) atendía a 17 colegios de su ayuntamiento.

Finalmente cabe añadir que una revisión detenida de los aportes individuales y colectivos a la enseñanza atribuidos a los emigrantes asturianos permite constatar su extraordinaria heterogeneidad, si bien la escuela pública parece haber sido la principal destinataria de la munificencia docente de los americanos, lo que en definitiva supuso un considerable ahorro inversor inmediato y diferido para las Administraciones central y periférica.

Junto a Asturias, Galicia ostenta una posición de privilegio en cuanto beneficiaria de la acción desarrollada por los ausentes en el área educacional, pero también —no debe olvidarse— ocupa el primer puesto entre las comunidades más flageladas por el fenómeno emigratorio.

En los años aurales del siglo XVII la acción filantrópico-docente de los indianos comienza a tomar cuerpo y desde entonces se mantendrá en

⁷ Las cifras que los diversos autores aducen respecto al número de escuelas financiadas por esta Sociedad distan de ser coincidentes, oscilando entre nueve y veintisiete (CASTRILLO 1926, pp. 32-34; MATO, 1992, p. 433; MORALES SARO, 1988, p. 69 y 1992, p. 71; LÓPEZ ÁLVAREZ, 1993, p. 55 y 1996, p. 330).

activo hasta nuestros días, aunque atravesando por secuencias carenciales. Su dilatada singladura dificulta el registro y conocimiento del caudal de realizaciones en las que se concretó. Y el carácter inconcluso de la investigación sobre el particular nos obliga a operar aún con datos provisionales que sin duda ofrecen valores inferiores a los reales, pero de por sí ya muy elevados.

En una obra editada en 1991 presentábamos un censo pormenorizado de 84 fundaciones y aportes de origen indiano inscritos en el área instructiva. Allí dábamos cuenta de 4 realizaciones datadas en el siglo XVII. En un trabajo posterior (Peña Saavedra, 1993), la relación se incrementó llegando a 10 donaciones, a las que actualmente podemos agregar 1 más (Peña Saavedra, 1998a), no desechando la idea de que la nómina continúe aumentando, pues poseemos referencias de otras iniciativas de las que, por el momento, no hemos podido dilucidar la procedencia de sus capitales. Respecto a los siglos posteriores, y en particular a los dos últimos, la relación también ha experimentado variaciones al alza, con lo cual podemos asegurar que el catálogo actual supera ya holgadamente el centenar de donantes. El recuento de todos modos sigue abierto y lo más probable es que sus valores se eleven⁸.

En consonancia con lo que ocurre en otras comunidades, el ciclo de máxima actividad fundacional se sitúa en los años de la Restauración y principalmente en el primer tercio del siglo actual, mientras que la etapa de mayor declive se localiza en la primera mitad del pasado siglo, período este último en el que se suceden de forma casi encadenada en el tiempo y simultánea en los dos espacios partícipes del éxodo una serie de acontecimientos que actúan como inhibidores o disuasorios de la filantropía particular (Viñao, 1986, pp. 66 y 77; Peña Saavedra, 1991, I, pp. 311-315).

Las contribuciones docentes de los indianos gallegos, igual que las de sus homólogos de otras regiones, presentan una gran diversidad interna en cuanto a su potencial económico, desglose sectorial y destino concreto. Respecto a su dimensión financiera —aún en pocos casos conocida de forma precisa— se registran desde muy humildes donativos para la adquisición de material escolar o para la adjudicación de premios, hasta pingües fortunas para la implantación y el sostenimiento de varios centros académicos. El paradigma de la prodigalidad munificente de algunos la encontramos en casos como el de Fernando Blanco de Lema, cuyo legado se estimó en unos 350.000 pesos oro (1875) que se invirtieron en la construcción, dotación y mantenimiento de un modélico cole-

⁸ Así lo estimamos, habida cuenta de que el censo de fundadores de establecimientos docentes en Galicia que estamos construyendo, alcanza ya la cifra de 313 y de muchos de ellos desconocemos su peripecia biográfica e ignoramos el origen de su patrimonio.

gio de enseñanza primaria, secundaria y técnico-profesional, y una escuela de niñas en la villa de Cée (A Coruña) (Barreda, 1886, p. 9; Fundación Fernando Blanco, 1996; Rey y Castro, 1974). O también en los hermanos Juan María y Jesús García Naveira que realizaron obra individual y conjunta en Betanzos (A Coruña) valorada en varios millones de pesetas y sustanciada en obras como un patronato benéfico-docente, un refugio para niñas físicamente discapacitadas, un grupo escolar de titularidad municipal y el añorado parque enciclopédico y jardín «El Pasatiempo», todo ello entre las postrimerías del pasado siglo y el primer tercio del actual (Rodríguez Crespo, 1983; Cabano, Pato, Sousa, 1991). Filántropo de nuestros días con una obra ya muy considerable en su haber es Belarmino Fernández Iglesias, quien recientemente ha puesto en funcionamiento en Sober (Lugo) una escuela de formación profesional, especializada en las ramas de hostelería y turismo, al tiempo que por medio de la fundación instituida con su nombre patrocina la celebración de cursos de verano en su parroquia de origen. Mención aparte por su singularidad merece Gumersindo Busto, promotor, fundador y principal dinamizador de la biblioteca-museo América de la Universidad de Santiago de Compostela, inaugurada en 1926 con un fondo de unas 9.000 obras y numerosas piezas museísticas como medallas, banderas, monedas, bustos de próceres, utensilios etnográficos, etc., y que cuenta actualmente con un patrimonio impreso integrado por alrededor de 22.000 monografías y más de 2 millares de títulos de publicaciones periódicas (Pardo Gómez, 1995, pp. 482-484).

En cuanto al desglose y destino de las aportaciones indianas cabe subrayar que las 84 iniciativas antes consignadas se materializaron en 129 realizaciones, la mayoría de ellas circunscritas al nivel primario de enseñanza, hacia donde se canalizaron las preferencias inversoras de estos filántropos en materia docente, por la pobreza y estancamiento consustanciales a dicho nivel y por su necesaria presencia y funcionalidad percibidas desde el exterior en las comunidades rurales de donde provenían los donantes, entre otras razones ya expuestas con más detenimiento en trabajos previos (Peña Saavedra, 1991, I, pp. 322-323; *Idem*, 1993; *Idem*, 1995-96, p. 316).

Además de la escuela primaria, otros sectores académicos recibieron el apoyo financiero de estos benefactores, aunque en muy inferior cuantía a aquél. Su importancia relativa experimenta variaciones en el decurso de los siglos, en sintonía con las mentalidades dominantes en cada momento y de acuerdo con los perfiles socio-profesionales de los donantes. De todos modos, en conjunto se aprecia una discreta predilección por los centros de enseñanzas técnico-artísticas en las fechas más inmediatas y por la dotación de cátedras diversas en las más remotas.

Como quiera que sea, no cabe duda de que en líneas generales las aportaciones financieras de los indianos constituyeron un factor de estímulo para la implantación, extensión y diversificación de la enseñanza, así

como para su optimización cualitativa en las localidades receptoras. También sirvieron para proveer de soporte infraestructural decoroso y digno a la escuela pública, en un contexto donde la penuria de instalaciones y medios era portentosa y evidente. Para sus destinatarios directos, a medio plazo, supusieron un incremento de las oportunidades de promoción sociolaboral. Para los docentes, una revalorización de su oficio y un ennoblecimiento de la tarea educativa. Todo ello además de los beneficios pecuniarios para la Administración, en términos de ahorro inversor, ya referidos en párrafos anteriores.

Pero en Galicia, a diferencia de otras regiones, la variante de intervención colectiva superó en volumen de realizaciones a la individual, como vamos a comprobar. Por lo regular, las contribuciones societarias son a su vez menos fastuosas que las individuales; sin embargo, el número de beneficiarios de aquéllas con toda seguridad fue mayor que el de éstas.

Los recuentos efectuados hasta el momento, como resultado de la revisión y ampliación de los datos que ofrecimos en 1991, permiten afirmar que las Sociedades gallegas de instrucción radicadas en América implantaron o promovieron la creación de un total de 235 colegios en sus localidades de referencia. Tales centros escolares estaban provistos de 336 aulas que se instalaron en unos 184 edificios de nueva construcción o remozados expresamente para desarrollar en sus dependencias actividades académicas. A estas cifras habría que añadir las correspondientes al cómputo —por ahora indeterminado— de acciones emprendidas por los ausentes, organizados de forma estable u ocasional, a favor de las escuelas públicas de sus parroquias, municipios o comarcas de procedencia. Dichas acciones se concretaron en la realización de numerosas colectas en los países de asentamiento, cuyo importe transferido en metálico o ya en especies a multitud de aldeas se invirtió en la adquisición de menaje escolar, dotación de premios para alumnos, gratificación por servicios docentes, financiación de edificios, subvención de actividades circunescolares e instituciones complementarias, etc. (Peña Saavedra, 1991, II, pp. 51-53 y 253-257), no siendo ajena incluso a las remesas recaudadas entre los emigrantes la propia Universidad compostelana, la cual contó con el apoyo corporativo de las gentes del éxodo para levantar su Residencia de Estudiantes (Porto Ucha, 1988, pp. 432-440; Varela, 1989, pp. 59 y ss.).

Ateniéndonos a las cifras antes consignadas⁹, podemos indicar que como máximas beneficiarias de esta acción corporativa figuran las provincias de A Coruña y Lugo por número de centros y aulas, respectiva-

⁹ En estos momentos tenemos en fase de inicial desarrollo un proyecto de investigación sobre la arquitectura escolar de los emigrantes gallegos, promovido por el *Arquivo da Emigración Galega* del *Consello da Cultura Galega*, que una vez concluido nos permitirá precisar un poco más los registros que aquí ofrecemos.

mente, mientras que la de Ourense ocupa la última posición por ambos conceptos. A otra escala, las zonas que registran mayor densidad escolar se sitúan en la extensa franja costera de la Galicia de entremares, que comprende las Mariñas coruñesa y lucense con prolongación hacia la comarca interior de A Terra Cha y su epicentro en el municipio de Vilalba, las áreas territoriales de A Estrada y O Deza en el corazón geográfico de la comunidad y los contornos suroccidentales de la provincia de Pontevedra. En general, espacios todos ellos de intensa emigración transoceánica.

Del elenco de entidades instructivas que intervinieron en alguna de estas demarcaciones merece un comentario particular la Sociedad con sede en La Habana «Vivero y su Comarca», constituida en 1910 con ocasión del viaje de Rafael Altamira y Francisco Alvarado a la capital antillana. Esta asociación además de erigir 15 edificios de nueva planta para albergar 22 clases, promovió y cofinanció la creación de otros 25 colegios en el Partido Judicial de Viveiro (Lugo), su ámbito espacial de influencia. No faltan autores y propagandistas coetáneos ni tampoco directivos de la corporación que elevan sensiblemente las cifras aquí anotadas, como ya hemos señalado en otro lugar (Peña Saavedra, 1991, pp. 52-53). Con independencia de las discrepancias cuantitativas, la extraordinaria magnitud de la obra docente de «Vivero y su Comarca» resulta desde todo punto de vista innegable y también digno de mención su acertado criterio distributivo de los centros de enseñanza patrocinados por todo el distrito, haciendo partícipes de sus beneficios al conjunto de las parroquias. De lo primero se hacía eco Benito Castrillo (1926) cuando escribía:

«Difícilmente se hallará otra sociedad de instrucción más importante, la cual, en dieciséis años que lleva funcionando, ha construido de nueva planta once edificios, adaptó otro, inició la creación de 45 escuelas públicas, girando para ello la considerable cantidad [de] 51.146 pesos cubanos que se han invertido en dichas obras, sin contar con la aportación de las parroquias» (pp. 132 y 134).

Poco después de publicada la obra del inspector asturiano, la prensa lucense rendía cuenta a sus lectores de los eficaces resultados que había producido la labor desplegada por esta institución, al comprobarse que en el sorteo de quintas de 1927 «de los seis Ayuntamientos del distrito de Vivero con sus 49 parroquias, no se había presentado ni un solo mozo analfabeto» (Docal, 1954, s. p.).

Como «Vivero y su Comarca», casi todas las Sociedades gallegas de instrucción concedieron preeminencia, al operativizar su proyecto inventor, a la fundación de establecimientos de enseñanza primaria para satisfacer las necesidades formativas más elementales de la población infantil que las redes pública y privada no conseguían atender o lo hacían de forma precaria, defectiva e insuficiente.

Ahora bien, la implantación de las denominadas Escuelas de Americanos no se acomodó a un patrón unitario sino que adoptó tres variantes

alternativas. De acuerdo con la primera, la respectiva Sociedad asumía íntegramente las funciones de instalación, equipamiento, provisión de profesorado, mantenimiento y supervisión de los centros escolares que, por consiguiente, adquirirían la condición de colegios privados. La segunda se concretaba en aportar las Sociedades el capital necesario para costear las infraestructuras de los establecimientos docentes, siendo competencia de la Administración educativa del Estado la designación y remuneración del profesorado. Y la tercera, que era también la menos onerosa para los emigrantes, consistía en contribuir con una partida monetaria variable a la creación y sostenimiento de un nuevo plantel académico. En las dos últimas variantes la escuela fundada pasaba a ser un centro docente oficial sobre el que la entidad protectora no tenía atribución competencial alguna.

Cualquiera que fuese la modalidad adoptada y el caudal invertido, lo cierto es que las distintas acciones corporativamente emprendidas sirvieron, en mayor o menor grado, de soporte fundamental para la expansión de la red educativa por la Galicia rural del primer tercio de siglo y también, como intentaremos mostrar en el próximo epígrafe, de factor modernizador de la escuela en aquel contexto. La institucionalización y ramificación del sistema educativo contemporáneo en la comunidad gallega tiene, pues, en las asociaciones de emigrantes uno de sus principales agentes de dinamización, estímulo y desarrollo. El reconocimiento de este hecho, correlativamente, ha de conducirnos a relativizar el esfuerzo inversor del Estado en materia de enseñanza a corto, medio y aun largo plazo en aquellas áreas territoriales donde cuajó la intervención de los ausentes.

LOS EMIGRANTES Y LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

No cabe duda de que la decisión de intervenir en el dominio escolar por la que optan de forma preferente muchos emigrantes nortños, canalizando hacia él parte de sus recursos, supone ya un compromiso tangible y expreso a favor de la modernización y la prosperidad de las localidades beneficiarias, que habitualmente coinciden con sus respectivos pueblos de origen. Si además esa intervención se objetiva en realizaciones inusuales en aquel contexto y más propias de otros espacios con superiores índices de desarrollo, fácilmente se puede inferir que una inequívoca voluntad renovadora anima a sus promotores e impregna sus obras. Esto parece suceder con las iniciativas educacionales que emprenden las gentes del éxodo transoceánico.

En el caso de los indianos, los propios centros docentes que patrocinan algunos de ellos con cargo a su peculio particular, constituyen la prueba más contundente e irrefutable del propósito de modernidad que

subyacía en sus mentalidades y que encuentra evidencia empírica en las innovaciones pedagógicas incorporadas a los colegios, por lo regular con el oportuno asesoramiento de los expertos. Esa impronta renovadora, por otra parte, en pocas ocasiones se hace perceptible con anterioridad a la ejecución de sus proyectos, debido al sobrio formalismo y a la parquedad de los documentos fundacionales. Consumada la producción filantrópica se aprecian, en cambio, con nitidez sus perfiles novedosos. Llamam la atención en primer término, por razones obvias, los inmuebles que acogen estos establecimientos académicos. Se trata habitualmente de construcciones nobles, de sólida factura y no pocas veces manifiesta monumentalidad, acordes con la relevante función social que a criterio de sus promotores están destinados a desempeñar. Aunque no se amoldan a un único estilo arquitectónico, pues en su trazado transitan desde postulados historicistas hasta directrices modernistas, pasando por tendencias regionalistas, eclécticas o academicistas, entre todas ellas existe un común denominador que denota el signo de distinción del emigrante acaudalado. El emblemático edificio se rodea además de superficies ajardinadas y campos de recreo, no faltando en ocasiones parcelas en su entorno para prácticas de experimentación agrícola. Sus dependencias internas, aun en las realizaciones más modestas, contrastan abiertamente con los lúgubres y siniestros habitáculos que dan albergue a las escuelas públicas de las proximidades. Con una distribución en varias plantas, además de las aulas necesarias en consonancia con la tipología académica del establecimiento, solían poseer patios cubiertos para ejercicios gimnásticos o juegos, dependencias específicas para biblioteca, gabinetes, laboratorios, talleres y museo, despacho de dirección y sala de profesores, vestíbulos, servicios higiénicos completos con inodoros, lavabos y duchas, y vivienda para los docentes. Las variaciones intercentros, de cualquier modo, eran considerables no sólo en cuanto a sus dotaciones y equipamiento sino también respecto a todos sus componentes, por lo que sería erróneo formular generalizaciones acerca de realidades muy diversas que sólo a través de los correspondientes estudios monográficos estaremos en condiciones de desvelar para poder luego cotejar.

En otro orden de cosas, sorprende por su novedad el enriquecimiento y la actualización del programa escolar que se detecta en algunos establecimientos promovidos por los indianos, donde además de los estudios primarios, los alumnos tenían oportunidad de cursar materias de carácter preprofesional especializadas principalmente en las ramas mercantil, náutica y agraria. Y más asombroso aún resulta constatar la ampliación de la oferta educativa que propician algunos de estos centros en lugares donde, a veces, la escuela elemental apenas había hecho acto de presencia o su implantación era muy débil. Un ejemplo entre varios se encuentra en el colegio, ya antes aludido, fundado por Fernando Blanco de Lema en Cée (A Coruña), que abrió sus puertas en 1886 y en el cual se impartían enseñanzas para párvulos, estudios primarios graduados y de

bachillerato superior, clases preparatorias de comercio¹⁰, magisterio y náutica, dibujo¹¹, pintura, música, idiomas, gimnasia, caligrafía, mecanografía, taquigrafía e instrucción nocturna y dominical para obreros y adultos de ambos sexos. El centro disponía de 4 magníficos gabinetes como resortes de apoyo para favorecer la enseñanza intuitiva y práctico-experimental. El de Física contaba inicialmente con 277 aparatos, el de Química con más de 600 instrumentos y 400 productos orgánicos e inorgánicos, el de Agricultura con 92 prototipos de aperos y maquinaria agrícola, así como muestrâs de tierras, abonos y simientes, y más de 2.000 insectos útiles y perjudiciales; y el de Historia Natural se aproximaba a los 4.000 ejemplares del reino animal, el millar de especies vegetales, más de 2.000 conchas marinas y fluviales, 500 minerales y otros tantos fósiles, y diversos modelos cristalográficos. También poseía una espléndida biblioteca, accesible para todo el vecindario, que llegó a superar los 2.000 volúmenes y una nutrida relación de revistas científicas. Y finalmente albergaba una valiosa pinacoteca que además de servir de componente ornamental de las dependencias del establecimiento contribuía a fomentar la educación estética de su alumnado.

La institución, en paralelo con su tarea educativa, desarrolló una intensa labor de proyección social y de servicio a la comunidad por medio de sus prestaciones en las áreas farmacéutico-sanitaria, benéfica y cultural. Asimismo, puso a disposición de las gentes del lugar su estación de telefonía, instalada en 1887, cuyos ingresos revertían nuevamente sobre el pueblo en forma de inversiones (Fundación Fernando Blanco de Lema, 1996).

En suma, el colegio fundacional constituyó no sólo un auténtico espacio de renovación educativa y de diversificación de la oferta escolar en la villa de Cée, sino también un efectivo agente de dinamización y desarrollo

¹⁰ José M.^a Guillén, profesor y secretario de la institución, escribía en la *Memoria de actividades* correspondiente al curso de 1904-1905:

«Reconocida como hecho inevitable la emigración de los hijos de este país a las Repúblicas americanas, y que allí se consagran por regla general a la profesión mercantil, salta a la vista, no ya la conveniencia, sino la necesidad de que los jóvenes que salen de las Escuelas de primera enseñanza estudien en nuestro Colegio, hasta la época de su marcha a Ultramar, todas aquellas asignaturas que más o menos directamente puedan servirles para el ejercicio del Comercio, a fin de que lleven un verdadero caudal de instrucción para valerse de él en aquellos remotos países, en donde no han de encontrar más protección que la que les conceda su honradez y la competencia para el cargo a que van a dedicarse».

Memoria del Colegio y Escuelas de Cée (Coruña). Curso de 1904 a 1905. Madrid: Imprenta de Perlado, Páez y Compañía, 1905, p. 9.

¹¹ En la Memoria del curso académico 1915-16, el secretario del centro manifestaba que en Cée y su distrito la tasa de analfabetismo había descendido al 2% desde la apertura del Colegio, añadiendo que «no hay obrero o artesano de cualquier oficio que no pueda proyectar su trabajo con el auxilio del Dibujo».

Colegio y Escuelas de Cée (1916), *Discurso inaugural del curso de 1916 a 1917 y Memoria de 1915 a 1916.* Madrid: Imprenta de los Sucesores de Hernando, 1916, p. 15.

a escala local. Su excepcionalidad, sin embargo, no permite extrapolar idénticas consideraciones estimativas al conjunto de los centros instructivos de iniciativa indiana, aunque cada uno de ellos en grado desigual propició la extensión y afianzó la presencia de la institución educativa en ámbitos territoriales carenciados. Esto, sin duda, posibilitó la apertura de nuevas perspectivas de promoción individual para sus beneficiarios y de prosperidad social para los enclaves de referencia, al tiempo que ayudó a fraguar unas mentalidades más permeables y receptoras hacia la enseñanza como necesidad y oportunidad.

En cuanto a las Sociedades de instrucción, la orientación innovadora que muchas de ellas aspiran a imprimirles a sus realizaciones escolares queda ya patente en las declaraciones programáticas que hacen públicas y en las propuestas de intervención que diseñan, motivadas ambas por su propia condición corporativa.

Aunque las entidades instructivas de América no compartieron un ideario pedagógico común ni asumieron un proyecto de acción educativa unitario, gran parte de las mismas concordaban en ciertas ideas matrices, susceptibles de ser vertebradas para configurar un sistema coherente dotado de homogeneidad desde una perspectiva externa, si bien examinado internamente presentaba una notable heterogeneidad.

En la esfera programática, generalmente las Sociedades de instrucción coinciden en proclamar como tarea propia difundir la enseñanza en el ámbito territorial-comunitario al que cada una representa. A tal efecto se proponen fundar y sostener centros gratuitos de instrucción primaria para generalizar la escolarización de la infancia en aquellos lugares donde la oferta pública no atendía convenientemente las necesidades y demandas educativas de la población. Así lo consignaba en su Reglamento General la «Alianza Aresana de Instrucción» (1905):

«Tendrá por objeto exclusivo [...] el fomentar y propagar la enseñanza gratuita entre las clases pobres y menos acomodadas de la villa de Ares—Coruña— y en todo el territorio de su término municipal, por medio del establecimiento de escuelas de instrucción elemental, sostenidas mediante cuotas voluntarias, mensuales y permanentes, fijadas y satisfechas por los socios» (Art. 1, p. 11).

Ciertamente, no todas las Sociedades eran partidarias de acotar en exclusiva su acción al nivel educativo primario, sino que algunas pretendían hacer extensivos sus servicios académicos a párvulos y adultos, otras facilitar la capacitación técnico-profesional de los jóvenes por medio de la creación de escuelas prácticas de agricultura, artes y oficios, comercio e industria, y no faltan tampoco las que, con miras más elevadas, se propusieron implantar colegios de enseñanza secundaria y costear estudios superiores a los alumnos más aventajados que frecuentaran sus centros. Con todo, como ya sabemos, los máximos esfuerzos de las asociaciones del éxodo se vehicularon hacia el nivel elemental con el fin de mitigar los déficits que registraba la escuela pública. En consecuencia, los ausentes de forma

corporativa tratarán de actuar desempeñando una función subsidiaria, complementaria o de refuerzo de la acción ejecutada por el Estado. Con estas palabras lo exponían los iniciadores de la Sociedad «Unión Barcalesa» (1938) en su acta fundacional (1907):

«La educación e instrucción que actualmente se le[s] proporciona por el Estado, en aquellos lugares, después de ser escasa es por demás defectuosa y teniendo este mal en cuenta, los reunidos declaran: considerar un deber dictado por la conciencia, dedicar sus esfuerzos y cooperar a la amonización de este mal que obstruye el engrandecimiento de aquellas parroquias y lugares y al par el de sus hijos» (p. 5).

Ahora bien, esa labor supletoria o completiva no se limitaba a promover la creación de establecimientos de instrucción primaria a imagen y semejanza de las escuelas públicas entonces existentes, ya que en ellas los emigrantes percibían multitud de lacras y de rémoras que era necesario erradicar (Peña Saavedra, 1991, I, pp. 494-501). En consonancia con este planteamiento, el tipo de escuela por el que mayoritariamente optan diferirá del modelo hegemónico en aquel contexto, frente al cual se presenta como alternativa renovadora y superadora. La idea aparecía formulada con nitidez meridiana y suma concisión por la Sociedad «Ferrol y su Comarca» (1911) cuando declaraba: «Necesitamos de la escuela, pero de la escuela antípoda a la que conocemos; nuestra escuela será la escuela moderna científica, basada en los profundos estudios del día» (p. 13).

La misma Sociedad por medio de un cualificado portavoz, reiteraba públicamente su convicción y precisaba un poco más el contenido de su lacónica propuesta anterior al proclamar en otro lugar:

«Aspiramos a establecer y sostener una escuela modelo en cada municipio de la comarca ferrolana: escuelas dignas de nuestra tierra y de nuestro siglo; modeladoras de hombres fuertes, cultos, libres y bondadosos. Queremos que en ellas entren a raudales la luz y la alegría, y con la alegría y la luz, cuanto de arte, ciencia, salud y amor, podamos llevar a esos pequeñuelos, que deben ser los precursores de una nueva Era, de una Humanidad» (Neira, 1911, pp. 3-4).

La impronta renovadora que los emigrantes pretenden imprimirles a sus colegios queda patente en estos dos fragmentos programáticos que acabamos de reproducir. Su aspiración de preparar convenientemente a los ciudadanos del porvenir para procurar allanarles el camino por la vida y, al mismo tiempo, asegurar que actuasen como agentes catalizadores de la regeneración social en su propio entorno, requería la implantación de una escuela de enfoque más realista, en la que se impartiese una enseñanza eminentemente utilitaria y funcional, debiendo amoldarse además la práctica docente a las directrices preconizadas por las modernas corrientes pedagógicas. Esta modernidad invocada, cuyos referentes teóricos se sustentan o son tributarios de los postulados, sincréticamente incardinados y tamizados, del Regeneracionismo, la Escuela Nueva, la Institución Libre de Enseñanza y los movimientos anarco-racionalistas, se concretará en una profunda remodelación de los centros educativos (Peña Saavedra, 1991, pp. 538-548).

En su vertiente externa, y como solución de contraste ante la penuria infraestructural que registraba la escuela pública, las Sociedades de Instrucción priorizan la optimización de las instalaciones en las que se ubicarán sus colegios, tratando de que reúnan las condiciones higiénicas, pedagógicas y arquitectónicas más idóneas. Ciertamente, como denunciaba Rafael Altamira (1923) —personalidad muy próxima a algunas de estas entidades y referente intelectual para ellas—, el edificio era «la parte más abandonada de nuestra administración docente» (p. 195). Y ese abandono, del que los emigrantes tenían un conocimiento directo, vivenciado y actualizado, con toda probabilidad adquiriría mayor relieve y contornos más matizados al ser percibido a distancia y en perspectiva desde la atalaya del éxodo. Pero además, para los ausentes, los edificios poseían un valor simbólico añadido, ya que a través de ellos no sólo tenían oportunidad de testimoniarles a sus convecinos la importancia que le concedían a la enseñanza en su escala de prioridades, sino que además refrendaban de forma visible y duradera su vinculación solidaria y su compromiso perenne con el grupo humano y el pueblo de procedencia. O lo que es lo mismo, se hacían material y simbólicamente presentes en la comunidad originaria desde la ausencia por medio de sus inmuebles.

La importancia preferencial que las Sociedades de Instrucción le confieren a la optimización del espacio físico de la escuela queda patente, por lo que a Galicia se refiere, en los 184 edificios que erigieron de nueva planta o acondicionaron para fines docentes, contando habitualmente con el oportuno asesoramiento técnico de los expertos. Un comportamiento similar parecen exhibir las Sociedades asturianas, según se desprende de los datos expuestos en el epígrafe anterior.

La pluralidad de modelos arquitectónicos a los que obedecen estas construcciones, da como resultado un variopinto mosaico inmobiliario en el que, sin embargo, fácilmente se reconoce la huella del emigrante transoceánico. El panel comprende desde el prototipo de edificación más sencilla de nave de cuerpo único o pabellón de planta baja, de traza sobria y severa, exenta de motivos ornamentales, hasta la más compleja y monumental de varios módulos superpuestos y contiguos, con un diseño que se ajusta estilísticamente a cánones muy diversos, desde el academicismo hasta el modernismo, pasando por el regionalismo o la más socorrida opción ecléctica, aderezada con distintos accesorios que realzan su belleza y de ordinario delineada por un especialista de renombre. La relativa suntuosidad y sobre todo la llamativa apariencia de algunas de estas construcciones, difícilmente podían pasar desapercibidas en un hábitat cuyas infraestructuras autóctonas participaban de su propia pobreza y arcaísmo.

Las dependencias interiores y exteriores de cada plantel diferían en consonancia con su volumen y configuración arquitectónica. De todos modos, obviando casos extremos, resulta oportuno reseñar la presencia no infrecuente en estos establecimientos de una serie de espacios anejos o complementarios inusuales en la escuela pública del momento. Entre ellos cabe citar la biblioteca y el museo escolares, las aulas de labores y tra-

bajos manuales, los guardarropas, los gabinetes para material didáctico y los servicios higiénico-sanitarios, con urinarios, retretes y lavabos e incluso excepcionalmente con duchas y baños, piezas estas últimas insólitas en el medio rural y hasta para muchos completamente desconocidas antes de su introducción por parte de los emigrantes. Algunos edificios disponían también de pórticos y cobertizos adosados a sus fachadas, reloj de torre como novedosa prestación comunitaria, artísticas escalinatas, balaustradas y cierres de verja que le conferían prestancia y realzaban la belleza de la edificación. En torno a los colegios no solían faltar los patios de recreo, abiertos o cerrados, y en ocasiones jardines y parcelas acotadas para prácticas de experimentación agrícola.

Por lo demás, muchas de estas instalaciones adquirieron la condición de espacios polivalentes o de usos múltiples, sirviendo de núcleos vertebradores para afianzar las relaciones de sociabilidad entre el vecindario y actuando como centros dinamizadores en el área sociocultural de sus respectivos enclaves de asentamiento, lo que suponía una iniciativa novedosa en aquella época.

En el propio plano infraestructural, pero en otra de sus dimensiones, la voluntad modernizadora de las Sociedades se hará notar también en el equipamiento de los colegios. Aunque las disparidades intercentros son muy acusadas, los registros documentales y los inventarios etnográficos revelan la frecuente presencia en sus dependencias de utensilios y enseres muy poco comunes aún en las escuelas coetáneas. Respecto al mobiliario sobresalen los pupitres bipersonales que reemplazan a las antiguas mesas-bancos corridas o cuerpos de carpintería, proporcionándole mayor comodidad e higiene al trabajo de los alumnos. Y en cuanto a material didáctico, sin perjuicio de las notables variaciones que existen entre unos y otros colegios, han de citarse más bien por su novedad que tal vez por su generalidad, las máquinas de escribir y de coser, los museos escolares con piezas exóticas procedentes de América, los aparatos de proyecciones, los gabinetes de física, química y ciencias naturales; aperos agrícolas, estaciones meteorológicas, colecciones de láminas para la enseñanza intuitiva de las distintas materias y, por supuesto, los libros y demás menaje de uso diario en las aulas, que de ordinario cedía de forma gratuita la Sociedad de Instrucción promotora del colegio. Algunos centros estaban dotados también de bibliotecas anexas en cuyo depósito figuraban no sólo obras de consulta y lectura exclusivamente para el profesorado y el alumnado, sino también fondos bibliográficos de temática muy variada, prensa y publicaciones periódicas que estaban a disposición de toda la comunidad vecinal, pudiendo incluso ser retiradas en calidad de préstamo domiciliario. La iniciativa de abrir las bibliotecas al vecindario para «ilustrarlo» resultaba novedosa en aquellos núcleos rurales donde la oralidad aún dominaba manifiestamente sobre la escritura en la vida cotidiana. La firme convicción acerca de la potencialidad regeneradora de la escuela que los emigrantes compartían, requería su apertura a toda la población próxima a fin de que irradiase sobre ella su influencia y de este modo poder rentabilizar de forma plena sus efectos beneficiosos a escala comunitaria.

En el orden organizativo, aunque muchas de las Sociedades de Instrucción programáticamente propugnaban graduar sus centros académicos, en realidad parece que el grueso de las Escuelas de Americanos —al menos en territorio gallego— se acomodó al patrón de los centros unitarios. Ante la imposibilidad de consumir la graduación plena por motivos materiales y financieros, no pocas entidades optaron por una fórmula mixta que consistía en graduar internamente la enseñanza, clasificando a los alumnos concurrentes al aula en grupos homogéneos y diseñando un programa de contenidos específico para cada grado. La excepción, pues, vino representada por los colegios estructurados en varias secciones, cada una de ellas con su profesor respectivo.

Las variantes alternativas de implantación de los colegios americanos y la incapacidad de consensuar un proyecto de intervención unificado por parte de sus corporaciones promotoras, hicieron inviable la elaboración de un plan de estudios común y universal para estos centros, si bien son abundantes las coincidencias entre las ofertas curriculares de todos ellos. Ateniéndonos a los establecimientos sostenidos directamente por las Sociedades, podemos afirmar que en su programa académico además de las materias ordinarias que se impartían en la escuela nacional —a excepción de la doctrina cristiana, cuya presencia quedaba restringida habitualmente a los colegios confesionales— figuraban con relativa y desigual frecuencia asignaturas como Contabilidad aplicada al Comercio, Cálculos Mercantiles o Teneduría de Libros, Nociones de Agricultura, Instrucción Cívica o Educación Social, Mecanografía, Idioma extranjero, Música, Solfeo y Canto. La propuesta formativa de determinados colegios se enriquecía episódicamente con otras disciplinas cuya aparición era poco común pero su novedad incuestionable en la escuela rural del primer tercio de siglo. He aquí una muestra de sus denominaciones: Correspondencia comercial y privada, Redacción de cartas familiares y comerciales, Conocimientos reales, Geografía e Historia de Argentina y Uruguay, Geografía e Historia de Galicia, Gramática Gallega, Legislación Mercantil, Nociones y Ejercicios de Técnica industrial, Botánica, Arboricultura, Metalurgia, Zoología, Meteorología, Conocimientos del ser humano, Conferencia sobre la ciencia, Economía doméstica, etc. Ciertamente, ni todo el elenco de materias reseñadas gozaba de idéntico rango, ni todas ellas eran consideradas siquiera como «verdaderas asignaturas», ni tampoco algunas conocieron más desarrollo que su formulación nominal, pues de lo contrario nos encontraríamos ante unos enciclopédicos planes de estudios que en el aula resultarían impracticables. A tenor de los sondeos efectuados en una serie aún reducida de cuadros distributivos del tiempo de un grupo de escuelas, parece tomar cuerpo la hipótesis de una sensible priorización en ellas de las materias instrumentales pertenecientes a las áreas lingüística y matemática en detrimento de las demás.

Para la enseñanza «objetiva» y «racional» de estas disciplinas académicas, las Sociedades preconizaban la utilización de una metodología cíclica, con apoyatura en procedimientos práctico-intuitivos que favoreciesen la participación activa y directa del alumno en la construcción tutelada de

sus aprendizajes. Habitualmente desdénaban, como contrapunto a las deficiencias percibidas en la escuela tradicional, el memorismo, la abusiva teorización y abstracción, la instrucción libresca y verbalista y la ausencia de estímulos motivacionales en el proceso educativo. Muy pocas iban más allá de estas generalidades en la explicitación de las estrategias didácticas. No obstante, la revisión de los Reglamentos y de la publicística societarios que hemos tenido oportunidad de realizar, permiten avanzar como conjetura la idea de una mayor sensibilización pedagógica y de una superior concreción de criterios reguladores de la enseñanza en las Sociedades con sede en Argentina que en las radicadas en Cuba, quizá debido a la atmósfera diferencial en materia de renovación educativa que se respiraba en cada uno de estos dos países.

Además de las tareas docentes ordinarias, las Escuelas de Americanos acogieron y desarrollaron una serie de actividades paralelas que enriquecieron su labor académica y que, ocasionalmente, cristalizaron en organismos de carácter circun y postescolar, novedosos en muchas de las localidades donde tomaron cuerpo y de manifiesta utilidad pública algunos de ellos. Entre esas actividades y organismos se encuentran: los paseos y excursiones, cuya prescripción o recomendación algunas Sociedades estipulaban reglamentariamente, las fiestas del árbol, las prácticas de agricultura y jardinería, las conferencias de extensión educativa, las veladas teatrales, etc., no faltando tampoco en determinados establecimientos las cajas de ahorros y mutualidades escolares, las cooperativas infantiles, los batallones escolares —luego reconvertidos en cuerpos de exploradores—, las cantinas y roperos, y las comisiones de exalumnos. Una mención singular reclaman otras experiencias pioneras que con éxito muy desigual se ensayaron en los centros más prósperos y vanguardistas, como la prensa y la imprenta escolares, los talleres preparatorios de oficios varios o el transporte en automóvil del alumnado. Todo ello sin olvidar la introducción y difusión de la práctica del fútbol y los ejercicios de gimnasia sueca ya desde fecha temprana.

En cuanto al profesorado, las Sociedades de Instrucción eran relativamente coincidentes al reconocer que configuraba la piedra angular de su proyecto educativo. De ahí la preocupación que revelan por la competencia y cualificación de los maestros que fuesen a regentar sus colegios. A estos, además de exigirles la titulación oficial requerida para el ejercicio de la enseñanza —lo que suponía un avance muy notable respecto a la laxitud legal de la época— y el cumplimiento de sus deberes académico-lectivos, se les exhortaba para que actuaran como asesores pedagógicos, promotores de nuevas iniciativas en el área educacional y dinamizadores socioculturales de la comunidad donde se hallaba enclavada la escuela. Esta superior dedicación, por lo regular era recompensada con un salario mayor al que, en promedio, recibían por sus servicios los maestros de las escuelas públicas.

En lo que concierne al alumnado, a pesar de que programáticamente muchas Sociedades propugnaban atender a la población en edad escolar de su ámbito de referencia sin distinción de sexos, en la práctica le concedieron prioridad real y preferente atención a la escolarización de los varones, sin duda porque eran ellos quienes engrosaban de forma mayoritaria

las filas del éxodo. De hecho, conforme se va incrementando la participación de la mujer en la corriente emigratoria, también parece aumentar la inquietud societaria por la educación femenina. Como quiera que fuese, la imposibilidad de acoger a todos los candidatas que cada curso solicitaban ingresar en los colegios, obligó a las corporaciones instructivas a establecer un orden de admisión en base a criterios como la vinculación de los familiares de los aspirantes a la entidad respectiva, la escasez de recursos económicos o la condición de orfandad total o parcial de los niños. La fuerte demanda de ingresos, sin embargo, no siempre se correspondió con las tasas de asidua concurrencia a las aulas por parte de los educandos.

EPÍLOGO

No parece oportuno alargar más este trabajo, ya de por sí un tanto extenso, que de cualquier modo ha debido circunscribirse al dominio de las generalidades por la propia complejidad y pluralidad del tema objeto de tratamiento.

Si de todo lo hasta aquí escritouviésemos que extraer una sola conclusión sumaria, no podría ser otra sino la de subrayar que la dinámica de institucionalización, difusión y modernización de la enseñanza, particularmente en su tramo inicial, en el norte peninsular, encontró un decisivo resorte de estímulo financiero en las remesas transferidas por los emigrantes transoceánicos a sus localidades de origen. Por medio de ellas y de las realizaciones en las que se concretaron, se fue fraguando a su vez una mentalidad más receptiva hacia la cultura académica y apreciativa respecto a la institución escolar, en un medio —el rural— donde la oralidad y la socialización comunitaria, a la vieja usanza, permanecían como legado secular, resistiendo con fortaleza la erosión del tiempo.

El éxodo fragmentó a los pueblos en dos grupos humanos, pero fue incapaz de quebrar la solidaridad de sus gentes. La perspectiva que ofrece el paso de los años reafirma la entusiasta presunción de Castrillo (1926, p. 6) al insinuar que probablemente nos encontramos ante uno de los episodios más hermosos y rutilantes de la historia de la educación popular en España, cuyos renglones están aún en fase de incipiente escritura.

REFERENCIAS

- Alianza Aresana de Instrucción (1905). *Reglamento, Acta de constitución y Bases de la Sociedad*. Habana: Imprenta La Razón.
- ALTAMIRA, R. (1923). *Ideario pedagógico*. Madrid: Editorial Reus.
- AZCONA, J. M.; GARCÍA-ALBI, I.; MURU, F. (1992). *Historia de la emigración vasca a Argentina en el siglo XX*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- BARREDA, D. (1886). *Discurso leído al inaugurar el Colegio-Instituto y Escuelas de Santa María de Cee fundado por el Sr. D. Fernando Blanco de Lema y Suárez Prieto*. Madrid: Imprenta de la Viuda de Hernando y C.^a.
- BERMEJO LORENZO, C. (1992). Concha Heres: historia de una mujer en América. En MORALES SARO, M.^a C; LLORDÉN MIÑAMBRES, M. (eds.), *Arte, cultura y sociedad en la emigración española a América* (pp. 233-269). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- BJERG, M. M. (1991). Dinamarca bajo la cruz del Sur. La preservación de la herencia cultural danesa en la Pampa argentina (1848-1930). *Studi Emigrazione*, 102, 218-232.
- BOBILLO, M.^a et al. (1996). La Alianza Aresana en la emigración. *Ferrol Análisis*, 9, 88-93.
- CABANO, I.; PATO, M.^a L.; SOUSA, X. (1991). «El Pasatiempo». *O capricho dun indiano*. Sada: Edición do Castro.
- CABRERA DÉNIZ, G. J. (1996). *Canarios en Cuba: un capítulo en la historia del archipiélago (1875-1931)*. Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones del Cabildo Insular de Gran Canaria.
- CAGLIANO, R. S. (1991). Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al centenario. En PUIGGRÓS, A. (dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino* (pp. 281-307). Buenos Aires: Editorial Galerna.
- CARLI, S. (1991). Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación. En PUIGGRÓS, A. (dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino* (pp. 13-46). Buenos Aires: Editorial Galerna.
- CASTRILLO SAGREDO, B. (1926). *El aporte de los indios a la instrucción pública, a la beneficencia y al progreso en general de España y su historia hecha en La Prensa de Buenos Aires*. Oviedo: Tip. Región.
- CAVA, B.; CONTRERAS, L. F.; PÉREZ, F. J. (1992). *La Sociedad Laurak Bat de Buenos Aires*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Centro Gallego de La Habana (1909). *Apuntes para la historia del Centro Gallego de La Habana*. Habana: Imprenta Avisador Comercial de Miranda, López Seña y C.^{ia}.
- COSTA RICO, A. (1989). *Escolas e mestres. A educación en Galicia: da Restauración á Segunda República*. Santiago de Compostela: Servicio Central de Publicacións da Xunta de Galicia.
- DE GABRIEL, N. (1990). *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*. Sada: Edición do Castro.
- DEVOTO, F. (1997). As migracións internacionais e a cuestión da escala. *Estudios Migratorios*, 3, 9-34.
- DOCAL, F. (1954). Análisis de nuestra labor y propósitos que nos animan. *Vivero en Cuba*, mayo, s.p.
- EIRAS ROEL, A. (1992). La emigración gallega a las Américas en los siglos XIX y XX. Nueva panorámica revisada. En EIRAS ROEL, A. (ed.), *Aportacións al estudio de la emigración gallega. Un enfoque comarcal* (pp. 185-215). Santiago de Compostela: Secretaría de Relacións coas Comunidades Galegas.

- FAVERO, L. (1985). Las escuelas de las Sociedades italianas en la Argentina (1866-1914). En DEVOTO, F.; ROSOLI, G. (eds.). *La inmigración italiana en la Argentina* (pp. 165-207). Buenos Aires: Biblos.
- FERENCZI, I.; WILLCOX, W. (1929). *International Migration. I. Statistics*. New York: N.B.E.R., 2 vols.
- FERNANDES ALVES, J. (1994). *Os Brasileiros. Emigração e retorno no Porto oitocentista*. Porto: Gráficos Reunidos, Lda.
- FERNÁNDEZ-VILLAMIL, E. (1962). *Juntas del Reino de Galicia. Historia de su nacimiento, actuaciones y extinción*. Tomo I. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- FERRAZ LORENZO, M. (1993). La Asociación Canaria de Cuba (1906): su teoría, su práctica y su utopía educativas. *Témpora*, 21-22, 113-148.
- Ferrol y su Comarca (1911). *Manifiesto de Ferrol y su Comarca a sus conterráneos de América*. Habana: Imprenta El Siglo XX de Aurelio Miranda.
- FRID DE SILBERSTEIN, C. (1985). Mutualismo y educación en Rosario: las escuelas de la Unione de Benevolenza y de la Sociedad Garibaldi (1874-1911). *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 1, 77-97.
- FRID DE SILBERSTEIN, C. (1988). Educación e identidad. Un análisis del caso italiano en la provincia de Santa Fe (1880-1920). En DEVOTO, F.; ROSOLI, F., *L'Italia nella società argentina. Contributi sull'emigrazione italiana en Argentina* (pp. 266-287). Roma: C.S.E.R.
- FRID DE SILBERSTEIN, C. (1992). Las opciones educativas de la comunidad italiana en Rosario: las escuelas mutualistas y el colegio Salesiano (1880-1920). En *Asociacionismo, trabajo e identidad étnica. Los italianos en América Latina en una perspectiva comparada* (pp. 101-114). Buenos Aires: CEMLA-CSER-IEHS.
- Fundación Fernando Blanco de Lema (1996). *Educación e patrimonio. A herdanza dunha Fundación*. Santiago de Compostela: Dirección Xeral de Patrimonio Cultural da Consellería de Cultura e Comunicación Social.
- GIRÓ, J. (1992). Los estudios de emigración en La Rioja. Estado de la cuestión. En *Historia general de la emigración española a Iberoamérica* (pp. 317-343). Madrid: Historia 16.
- GONZÁLEZ CEMPELLÍN, J. M. (1993). *América en el País Vasco. Inventario de elementos patrimoniales de origen americano en la comunidad autónoma vasca (referencias bibliográficas)*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, E. (1978). *El alba flor de Lis. Galicia en los reinados de Felipe V, Luis I y Fernando VI*. Sada: Ediciones del Castro.
- LLORDÉN MIÑAMBRES, M. (1992). Las asociaciones españolas de emigrantes. En MORALES SARO, M.^a C.; LLORDÉN MIÑAMBRES, M. (eds.). *Arte, cultura y sociedad en la emigración española a América* (pp. 9-55). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- LLORDÉN MIÑAMBRES, M. (1996). O asociacionismo dos emigrantes españois en América (1840-1930). Unha explicación histórica do feito. *Estudios Migratorios*, 2, 39-84.
- LÓPEZ ÁLVAREZ, J. (1993). Emigración y localismo. Sociedades asturianas en La Habana. *Astura*, 9, 53-59.

- LÓPEZ ÁLVAREZ, J. (1996). Emigración y localismo: el Club Allandés de La Habana. En GÓMEZ, P. (coord.), *De Asturias a América. Cuba (1850-1930). La comunidad asturiana de Cuba* (pp. 311-335). Principado de Asturias: Archivo de Indianos-Ayuntamiento de Allande.
- MATO DÍAZ, A. (1992). *La escuela primaria en Asturias (1923-1937). Los procesos de alfabetización y escolarización*. Oviedo: Dirección Provincial de Asturias del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MORALES SARO, M.^a C. (1988). Las fundaciones de los indianos en Asturias. En SÁNCHEZ-ALBORNOZ, N. (comp.). *Españoles hacia América. La emigración en masa, 1880-1930* (pp. 66-79). Madrid: Alianza Editorial.
- MORALES SARO, M.^a C. (1992). La emigración asturiana a América. En *Historia general de la emigración española a Iberoamérica*. Vol. 2 (pp. 51-85). Madrid: Historia 16.
- NARANJO OROVIO, C. (1996). Presencia asturiana en Cuba, siglo XX. En GÓMEZ, P. (coord.), *De Asturias a América. Cuba (1850-1930). La comunidad asturiana de Cuba* (pp. 153-182). Asturias: Archivo de Indianos-Ayuntamiento de Allande.
- NEIRA, R. (1911). Lección de patriotismo. *Boletín de Ferrol y su Comarca*, 5, 3-4.
- NÚÑEZ SEIXAS, X. M. (1998). *Emigrantes, caciques e indianos. O influxo sociopolítico da emigración transoceánica en Galicia (1900-1930)*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- P.G. de S. (1916). San Felipe el Real. *Archivo Histórico Hispano-Agustiniano y Boletín Oficial de la provincia del Ssmo. Nombre de Jesús de Filipinas*, V, 2, 249-256.
- PARDO GÓMEZ, M.^a V. (1995). Un tempo para as coleccións. A biblioteca universitaria. En *Gallaecia Fulget (1495-1995): cinco séculos de historia universitaria* (pp. 480-484). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- PEÑA SAAVEDRA, V. (1991). *Éxodo, organización comunitaria e intervención escolar. La impronta educativa de la emigración transoceánica en Galicia*. Santiago de Compostela: Secretaría Xeral para as Relacións coas Comunidades Galegas, 2 vols.
- PEÑA SAAVEDRA, V. (1993). Siglo XVII: génesis de las Fundaciones docentes de los indianos gallegos. En *Educación y Europeísmo. De Vives a Comenio* (pp. 297-309). Málaga: S.E.H.E.-Universidad de Málaga.
- PEÑA SAAVEDRA, V. (1995). As Sociedades galegas de instrucción: proxecto educativo e realización escolares. *Estudios Migratorios*, 1, 8-83.
- PEÑA SAAVEDRA, V. (1995-96). Cuatro siglos de intervención escolar de los gallegos de América en la Galicia escindida. *Historia de la Educación*, 14-15, 301-332.
- PEÑA SAAVEDRA, V. (1996). Plata, cultura y etnicidad. Funciones sociales y referentes curriculares de una experiencia educativa para emigrantes en el Caribe: el Centro Gallego de La Habana (1879-1900). En *El currículum: historia de una mediación social y cultural* (pp. 473-482). Granada: Ediciones Osuna.
- PEÑA SAAVEDRA, V. (1997). A intervención dos emigrantes galegos no campo educativo. Ponencia presentada al Simposio *A emigración galega a Brasil*. Rosende-Sober, Fundación Belarmino Fernández.
- PEÑA SAAVEDRA, V. (1998). As Escolas de Americanos en Galicia: proxectos e realización na comarca de Ferrolterra. En *Ferrol-Cuba, memoria do 98*. Ferrol: Departamento de Cultura do Concello de Ferrol (en prensa).

- PEÑA SAAVEDRA, V. (1998a). Indianos precursores de la filantropía docente en Galicia. *Revista de Indias* (en prensa).
- PEREIRA DOMÍNGUEZ, M.^a C. (1988). *La labor educativa iberoamericana y la creación de las escuelas Pro-Valle Miñor a principios del siglo XX*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.
- PÉREZ, D. (1922). Los fundadores de escuelas. *ABC* (Madrid), 1 de abril, s.p.
- PORTO UCHA, A. S. (1988). Contribución de las Sociedades Gallegas de Instrucción en América a la creación de la Residencia de Estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela, (1926-1936). En *V Coloquio nacional de Historia de la Educación. Historia de las relaciones educativas entre España y América* (pp. 432-440). Sevilla: Publicaciones del Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- REY, E.; CASTRO, A. (1974). Historia de la Fundación «Fernando Blanco», *Compostellanum*, II (1-4), 239-300.
- RODRÍGUEZ CRESPO, M. (1983). *Lucha y generosidad de los hermanos García Naveira*. Betanzos: Excelentísimo Ayuntamiento de Betanzos-Comisión Pro-homenaje a los hermanos García Naveira.
- SÁNCHEZ ALONSO, B. (1995). *Las causas de la emigración española, 1880-1930*. Madrid: Alianza Editorial.
- SÁNCHEZ-ALBORNOZ, N. (1988). Medio siglo de emigración masiva de España hacia América. En SÁNCHEZ-ALBORNOZ, N. (comp.), *Españoles hacia América. La emigración en masa, 1880-1930* (pp. 13-29). Madrid: Alianza Editorial.
- SOLDEVILLA ORIA, C.; RUEDA, G. (1992). *Cantabria y América*. Madrid: Editorial Mapfre.
- SOTO PÉREZ, J. L. (1997). *A Real Congregación dos Naturais e Orixinarios do Reino de Galicia en México. Noticia histórica e breve escolma documental (1768-1842)*. Santiago de Compostela: Ponencia de Cultura Galega no Exterior do Consello da Cultura Galega.
- TERRÓN BAÑUELOS, A.; MATO DÍAZ, A. (cords.) (1992). *Un modelo escolar integrador y reformista: la fundación Escuelas Selgas*. Oviedo: KRK ediciones-Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- UNIÓN BARCALESA (1938). Reunión inicial de «Unión Barcalesa» (3-XI-1907). En *Reglamento General de la Sociedad Cultural y Benéfica* (pp. 5-8). Habana: Cultural, S. A.
- URÍA, J. (1984). Los indianos y la instrucción pública en Asturias. En *Indianos. Monografías de Los Cuadernos del Norte*, 2, 102-119.
- VARELA, I. (1989). *La Universidad de Santiago, 1900-1936. Reforma universitaria y conflicto estudiantil*. Sada: Edición do Castro.
- VILANOVA RODRÍGUEZ, A. (1966). *Los gallegos en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Galicia, 2 vols.
- VIÑAO FRAGO, A. (1986). Filantropía y educación. Fundaciones docentes y enseñanza elemental (siglos XVIII-XIX). En *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIII siècle a nos jours — Politiques éducatives et Réalités scolaires —* (pp. 151-189). Tours: Publications de L'Université de Tours.
- ZAPATER CORNEJO, M. (1991). *Contribución de los emigrantes a la educación en La Rioja. Las fundaciones escolares riojanas decimonónicas*. Logroño: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de La Rioja-Instituto de Estudios Riojanos.

UN PUENTE HACIA LA PEDAGOGÍA EUROPEA: BALEARES Y SUS RELACIONES CON LA J.A.E. (1907-1936)

FRANCISCA COMAS RUBÍ

Universitat de les Illes Balears

Al analizar la educación en España durante los últimos cien años, y, concretamente, las relaciones pedagógicas con Europa, resulta imprescindible hacer referencia a una de las estrategias más eficaces para dar a conocer a nuestros profesionales de la educación los últimos avances en materia educativa del Continente: los viajes pedagógicos.

Si bien es cierto que existió en nuestro país, a lo largo del siglo XIX, una tradición de viajes pedagógicos costeados por diversas instituciones públicas, con la creación de la JAE (Junta para Ampliación de Estudios) en 1907, esta estrategia de formación de profesionales de la educación experimentó un notable y decisivo impulso.

Gracias al excelente trabajo de investigación realizado por la Dra. Marín Eced, conocemos las influencias que ejerció la Junta sobre la pedagogía española (Marín Eced, 1990), así como una completa relación de todos los pensionados en educación, su procedencia y los lugares visitados (Marín Eced, 1991). En consecuencia, sabemos que un total de doce pensiones fueron concedidas a profesionales que ejercían en Baleares; aunque, si bien esta cifra es significativa, pensamos que la influencia de la JAE en nuestra Comunidad pudo ser aún mayor.

Un análisis profundo de las relaciones, directas e indirectas, de Baleares con la JAE es imprescindible para el estudio del proceso de renovación educativa en las Islas. No obstante, esto supondría un trabajo de grandes dimensiones, imposible de plasmar en el limitado espacio de esta comunicación. Por este motivo, nuestro objetivo, aquí y ahora, será únicamente el de proponer un modelo que sirva como punto de partida para una posible investigación de las relaciones de Baleares con la JAE.

Nos basaremos, por una parte, en la información extraída del citado trabajo de Teresa Marín Eced, y por otra, en fuentes locales que nos permitan completarla y ampliarla desde la perspectiva del análisis del proceso de renovación pedagógica de Baleares.

Tomando como punto de referencia los profesionales pensionados por la JAE, nuestro modelo propondría dividir la investigación en tres grandes bloques:

1. Los profesionales de la educación que, ejerciendo en Baleares, fueron pensionados por la JAE.
2. Los profesionales de la educación que, habiendo disfrutado de pensiones de la JAE, pasaron posteriormente a ejercer en Baleares.
3. Los profesionales de la educación pensionados por la JAE que, aun habiendo nacido en Baleares, desarrollaron su carrera profesional fuera de las Islas.

1. PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN QUE, EJERCIENDO EN BALEARES, FUERON PENSIONADOS POR LA JAE

Fueron un total de ocho los pensionados en Baleares, tres de los cuales consiguieron ser becados en diversas ocasiones, por lo que el número de pensiones obtenidas por profesionales que ejercían en las Islas fue de doce.

Con el objetivo de no perdernos en una relación cronológica de estos viajes, y teniendo en cuenta los diferentes intereses que los motivaron, los agruparemos según el ámbito profesional en el que trabajaban los pensionados: enseñanza primaria, Escuelas Normales e inspección.

a) Enseñanza primaria

De los ocho pensionados en Baleares, la mitad eran maestros de enseñanza primaria: Sandalio Ezcurdia Gazcué, Gabriel Comas Ribas, Eusidia Zalama Monje y Marcelo Agudo Garat. Curiosamente, a excepción de Marcelo Agudo, todos disfrutaron de sus pensiones entre 1911 y 1912, años correspondientes a uno de los períodos en alza para las pensiones en educación de la JAE.

El primer becado fue Sandalio Ezcurdia Gazcué, el cual, siendo natural de Pamplona, ejercía como maestro de la escuela de *La Soledad* de Palma desde 1908. Publicada la convocatoria de pensiones de la JAE, a principios de 1911 solicitó una beca para estudiar Pedagogía Experimental en laboratorios psicológicos de Francia, Bélgica y Suiza (Instancia de 20 de febrero de 1912. AJAE, caja 49-171). Su petición fue atendida, pero en lugar de

una pensión individual, le ofrecieron formar parte del primer grupo de maestros que, bajo la dirección del inspector Luis Álvarez Santullano, recorrieron Francia y Bélgica durante los meses de junio-agosto de 1911 (Anales de la JAE, XII, 15-125).

Habiendo regresado, Ezcurdia presentó una memoria del viaje a la Junta Local de Primera Enseñanza del Ayuntamiento de Palma, en la que dedicaba un capítulo exclusivamente a la graduación de la enseñanza (*El Magisterio Balear*, 1912, 45, 347). El interés por este tema tenía una explicación lógica: el Ayuntamiento de Palma proyectaba la construcción de la primera escuela graduada de Baleares, y Sandalio Ezcurdia podría haber sido un buen candidato a su dirección. El destino, sin embargo, no permitió que este maestro llegase a ver la inauguración del nuevo centro, pues falleció el día de Pascua de 1913, a los cuarenta y siete años, meses antes de que la Escuela Graduada abriera sus puertas (*El Magisterio Balear*, 1913, 12, 99).

De todas formas, podemos hablar de influencia de la JAE en la creación de este centro por dos motivos: en primer lugar, los maestros encargados de poner en funcionamiento esta escuela, Bartomeu Terrades y Gabriel Comas, habían sido pensionados por el Ayuntamiento de Palma para visitar centros graduados en diversos países de Europa; si bien no fue la JAE quien costeó este viaje, ambos visitaron al Sr. Cossío para que les asesorase sobre los centros que debían visitar, recibiendo información semejante a la que se facilitaba a quienes se les concedía la consideración de pensionados (30 de enero de 1912. AMP, leg. 642). Por otra parte, al regresar de este viaje, Gabriel Comas Ribas consiguió una pensión individual de la JAE, que disfrutó en 1912, un año antes de la inauguración de la Escuela Graduada.

En 1912 la Junta había atendido la solicitud de dos maestros de Baleares: Gabriel Comas Ribas y Eusidia Zalama Monje. El prestigio profesional del Sr. Comas era conocido en Baleares, no en vano había publicado algún trabajo sobre educación de amplia difusión (Comas Ribas, 1907), así como la memoria de su viaje anterior (Comas Ribas, 1912). Con estas credenciales, no debe extrañarnos que la Junta le concediese una pensión individual para visitar escuelas de párvulos y de anormales en Francia, Bélgica y Suiza. Fruto de los dos viajes consecutivos de Gabriel Comas, 1911 y 1912, fue la organización y dirección de una sección de párvulos fröebeliana en la primera Escuela Graduada de Palma (Actas Ayuntamiento de Palma [1913], n.º 14).

Eusidia Zalama trabajaba en la escuela de niñas de *Els Hostalets* de Palma cuando fue comisionada para estudiar la organización y funcionamiento de las escuelas primarias y Normales de Francia y Bélgica, formando parte del primer grupo de Maestras pensionadas por la JAE (Anales de la JAE, XII, 127-178). Zalama trabajó en Mallorca hasta que, en 1915, fue trasladada a Barcelona (*El Magisterio Balear*, 1915, 6). Consecuentemente, su influencia en el proceso de renovación pedagógica de Baleares no pudo

ser muy acusada. Es curioso resaltar, no obstante, la presencia de profesionales de Baleares en los primeros viajes en grupo organizados por la Junta.

Finalmente debemos hablar de Marcelo Agudo Garat. En 1928, siendo maestro en propiedad de la escuela n.º 2 de Valldemossa, Agudo fue becado por la JAE para estudiar la aplicación del Plan Dalton en Inglaterra. No era la primera pensión que recibía este maestro, puesto que en 1926 ya había visitado algunas escuelas inglesas en consideración de pensionado. Marcelo Agudo tampoco permaneció muchos años en Mallorca (sabemos que en 1931 ya era profesor de la Escuela Normal de Almería), y, de momento, desconocemos los detalles la práctica educativa que llevó a cabo en Valldemossa.

b) Escuelas Normales

Durante las casi tres décadas de vida de la JAE, sólo dos profesores de Escuelas Normales de Baleares consiguieron pensiones de la Junta. Fueron Rosa Roig Soler y Luís García Sainz, procedentes de la Escuela Normal femenina y de la Normal masculina de Baleares respectivamente.

Rosa Roig Soler, natural de Tarragona y procedente de la Escuela Superior de Magisterio, comenzó a trabajar en la Normal femenina de Baleares en 1913, a los 23 años de edad. Este mismo año fue pensionada por la JAE para estudiar la organización de las Escuelas Normales e inspección en Francia y Bélgica (28 de abril de 1915. AGA, caja 20106). Formó parte de un grupo de maestras y profesoras de Escuela Normal que, por R.O. de 10 de octubre de 1913, recorrieron diversas instituciones francesas y belgas durante dos meses.

Años más tarde, en 1932, Rosa Roig volvió a solicitar una pensión, esta vez para ampliar estudios sobre educación por la paz. Seguía siendo profesora de Historia en la Escuela Normal de Baleares (ahora unificadas la masculina y la femenina). Aunque la beca le fue concedida, no podemos demostrar que realmente disfrutara de ella. De lo que sí tenemos constancia es de su prestigio profesional, puesto que algunos de sus antiguos alumnos han destacado, en publicaciones posteriores, la calidad docente y humana de Rosa Roig (Rosselló Simonet, 1971).

Luís García Sáinz, natural de Zaragoza, había sido profesor de la Escuela Normal de Teruel cuando, en 1917, en virtud de oposición, obtuvo plaza como profesor de Geografía en la Escuela Normal masculina de Baleares (4 de febrero de 1918. AGA, caja 18336). En 1924 consiguió una consideración de pensionado para estudiar, durante un año, la enseñanza de la Geografía en Suiza. García Sáinz no concluyó los doce meses de estancia en Zurich debido a problemas económicos, por lo que, a su

regreso, pidió una pensión individual que le permitiera concluir los estudios iniciados en Suiza. A finales de 1925 la JAE le concedió la beca solicitada, de seis meses de duración, que disfrutó entre 1925 y 1926.

Algunos de los estudios geográficos realizados por Luis García han sido publicados, aunque ninguno de ellos tiene un carácter pedagógico o didáctico. No obstante, la experiencia adquirida en Suiza debió de repercutir en su labor como docente en la Escuela Normal de Baleares, de la que todavía era profesor durante la II República.

A diferencia de los maestros de enseñanza primaria que hemos señalado, los profesores de Escuelas Normales de Baleares pensionados por la JAE pudieron ejercer mayor influencia sobre la pedagogía balear, dada su estabilidad profesional. Recordemos que, a excepción de Gabriel Comas, los demás maestros pensionados no permanecieron más de cinco años en las Islas después del viaje. Rosa Roig y Luí García, en cambio, ejercieron sus cargos en Baleares durante más de quince años.

c) Inspección

Finalmente debemos hablar de los inspectores que, ejerciendo en Baleares, recibieron pensiones de la Junta. Al igual que sucedió con los profesores de Escuelas Normales, dos fueron los inspectores becados en Baleares, aunque las diferencias entre ambos referentes a la influencia que pudieron ejercer sobre la pedagogía balear son visiblemente notables.

Hablaremos, en primer lugar, de un personaje desconocido hasta ahora por la historiografía balear: Ricardo Llácer Botella. El Sr. Llácer fue nombrado Inspector de Primera Enseñanza de Baleares en 1912, cargo que había venido ejerciendo hasta el momento en Asturias (*El Magisterio Balear*, 1912, 22, 199). A los pocos meses de trabajar en las Islas fue pensionado por la JAE para formar parte de un grupo de inspectores que debían recorrer durante dos meses las principales instituciones pedagógicas de Francia y Bélgica, con el objetivo de estudiar la organización y funcionamiento de las escuelas primarias y Normales (*El Magisterio Balear*, 1912, 39, 311). Fruto de este viaje fue la memoria publicada en la revista *Anales de la JAE* (XII, 179-254). Poco tiempo tuvo Llácer de aplicar los conocimientos adquiridos a su práctica profesional. A mediados de 1913 fue trasladado a Badajoz (*El Magisterio Balear*, 1913, 23, 203), por lo que su influencia en Baleares se reduce a un año.

Otro caso muy diferente es el de Juan Capó Vallsdepadrinas. Nacido en Felanitx (Mallorca) en 1888, Juan Capó se ha convertido en uno de los personajes más trascendentales de la historia de la educación en Baleares (Colom Cañellas, 1993). Después de ejercer como maestro de enseñanza primaria en Baleares, y como Inspector de primera enseñanza en Tarrago-

na, en 1915 Capó fue nombrado Inspector de Primera Enseñanza en Baleares. En tres ocasiones la Junta concedió pensiones al Inspector Capó, el cual se mantuvo en contacto con la JAE durante toda su carrera. En 1921 obtuvo su primera pensión, formando parte de un grupo de inspectores y maestros los cuales, dirigidos por Eusebio J. Lillo, recorrieron diversas instituciones de Francia, Bélgica y Suiza. Por aquel entonces, Capó ya había creado un Museo Pedagógico Provincial en Baleares (1918) a semejanza del que dirigía Cossío en Madrid, había organizado diversos cursos de perfeccionamiento para el profesorado y había publicado numerosos artículos en distintas publicaciones locales y nacionales.

Satisfecho con la experiencia de este primer viaje pedagógico, el Inspector Capó mantuvo constante correspondencia con el Sr. Castillejo, a quien informaba puntualmente de todos los progresos que lograba desde la Inspección Provincial de Baleares. Su interés por la mejora de la enseñanza propició que la JAE le propusiera para dirigir un viaje en grupo por los países que él ya había visitado. Capó no sólo aceptó el encargo con entusiasmo, sino que consiguió, además, que un grupo de maestros de Baleares formasen parte de esta expedición pedagógica. No existe constancia de este hecho en los archivos de la JAE, pero algunas evidencias nos han llevado a afirmarlo:

— En 1925 la JAE concedió una pensión en grupo a Juan Capó. Sólo ha quedado constancia del nombre de los inspectores que formaron parte de este grupo, pero no de los maestros.

— Sabemos que en 1925 Juan Capó, desde el Museo Pedagógico, organizó un viaje a Francia, Bélgica y Suiza en el que participaron maestros de enseñanza primaria de Baleares, de los cuales sólo conocemos algunos nombres: Antonio Vidal, Anita Juan, Rafael Colom, Andrés Ferrer, A. Mestre y Josefa Estadas.

— Según consta en un artículo publicado por Andrés Ferrer sobre el viaje organizado por Capó desde el Museo Pedagógico, el primer destino del grupo fue Madrid, donde visitaron la sede de la JAE para recibir instrucciones (Ferrer, 1925).

La coincidencia de las fechas y la evidente relación con la JAE nos permite concluir que se trata del mismo viaje. Aunque no hemos podido demostrar si fue la JAE o el Museo Pedagógico quien costeó el viaje de los maestros de Baleares, parece evidente que la iniciativa fue obra de Capó. Aún así, lo que sí podemos afirmar es que, como mínimo, el viaje se realizó bajo la supervisión de la JAE. Consecuentemente, todo el posterior proceso de difusión de los métodos observados en Europa que llevaron a cabo estos maestros en las Islas debe analizarse como una influencia de la JAE en la renovación educativa de Baleares.

Finalmente, tenemos noticia de una nueva pensión concedida a Juan Capó en 1936, pero no poseemos documentación suficiente para afirmar que el viaje se realizó. El destino de esta beca era Suiza, y el motivo del viaje era estudiar la organización de las escuelas primarias, pero con el ini-

cio de la Guerra Civil la Junta desapareció, y, probablemente, la pensión del inspector Capó quedó anulada.

Tras los trágicos sucesos de 1936, a Capó se le prohibió ejercer en Baleares, por lo que tuvo que vivir lejos de las Islas hasta el final de sus días.

2. LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN QUE, HABIENDO DISFRUTADO DE PENSIONES DE LA JAE, PASARON POSTERIORMENTE A TRABAJAR EN BALEARES

Con la intención de analizar todas las posibles influencias de los viajes de la JAE sobre la pedagogía Balear, creemos imprescindible hacer referencia a aquellos maestros, inspectores o profesores de Escuela Normal que, cuando comenzaron a ejercer sus cargos en las Islas, ya tenían la experiencia de algún viaje pedagógico concedido por la Junta.

Hasta ahora hemos localizado un total de cuatro profesionales que podemos incluir en este grupo, dos profesores de Escuela Normal (José María Eyaralar Almazán y Juan de Dios Ribera Villaró), un inspector (Fernando Leal Crespo) y un maestro de enseñanza primaria del que ya hemos hablado en el apartado anterior (Marcelo Agudo Garat).

Cronológicamente, el primero en recibir una pensión de la JAE fue Juan de Dios Ribera Villaró, profesor nacido en Manresa (Barcelona) que formó parte del segundo grupo de maestros que, en 1912 y bajo la dirección de Luis Álvarez Santullano, recorrieron las principales ciudades de Francia y Bélgica. Casualmente, en este mismo viaje Ribera coincidió con Ricardo Llácer Botella, por entonces Inspector de primera enseñanza en Baleares. Cuatro años después del viaje, Ribera fue nombrado Director de la Escuela Normal masculina de Baleares, cargo que ocupó hasta que, en 1918, fue trasladado a la Escuela Normal de Huesca (20 de abril de 1920. AGA, caja 19966).

José María Eyaralar Almazán, natural de Guadalajara, era profesor de la Escuela Normal de Barcelona cuando la JAE le concedió una pensión de ocho meses para estudiar metodología de las Matemáticas en Francia (1922). Fruto de esta beca fue una memoria sobre la enseñanza de las Matemáticas en las escuelas francesas (Anales de la JAE. XIX, 1-96). Eyaralar fue trasladado a Baleares en 1923, entrando a formar parte del claustro de la Normal masculina como profesor de Física y Química. A partir de aquí, su carrera se centraría en las Islas, donde ejerció con notable prestigio hasta el inicio de la Guerra Civil. En 1936 Eyaralar fue encarcelado, truncando una brillante trayectoria profesional. Atrás dejó un legado de libros y artículos publicados en revistas pedagógicas.

Fernando Leal Crespo, nacido en Madrid, fue otro de los pensionados por la JAE que posteriormente trabajaron en Baleares. El inspector Leal ejercía este cargo en Barcelona cuando la Junta le concedió una pensión

para formar parte de un grupo de inspectores que, en 1922, visitaron Francia, Bélgica y Suiza. El motivo de dicho viaje era el estudio de la enseñanza primaria y la inspección en las escuelas de habla francesa.

Sabemos que Fernando Leal fue Inspector de primera enseñanza en Baleares debido a que fue en Mallorca donde murió asesinado al estallar la Guerra Civil.

Finalmente, volvemos a mencionar al maestro en propiedad de la escuela n.º 2 de Valldemossa, Marcelo Agudo Garat, el cual, antes de trabajar en Baleares, concretamente en 1926, disfrutó de una consideración de pensionado para visitar las escuelas nuevas inglesas. Debemos destacar que el Sr. Agudo es el único profesional, de los que trabajaron en Baleares, que visitó un país anglosajón.

3. LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN PENSIONADOS POR LA JAE QUE, AUN HABIENDO NACIDO EN BALEARES, DESARROLLARON SU CARRERA PROFESIONAL FUERA DE LAS ISLAS

Aunque su influencia no repercutió directamente en Baleares, creemos que, para realizar un estudio completo de las relaciones nuestra comunidad con la JAE debemos incluir los pensionados naturales de Baleares que nunca llegaron a ejercer en las Islas.

Nos referimos a los hermanos Comas Camps, Margarita y Juan, hijos del también pensionado Gabriel Comas Ribas. Margarita Comas Camps, natural de Alayor (Menorca), fue profesora de la Escuela Normal de Tarragona, de la que llegó a ser Directora. Maestra y licenciada en Ciencias Naturales, fue también profesora de la Universidad de Barcelona. Al iniciarse la Guerra Civil, Margarita Comas se exiló al Reino Unido, donde impartió docencia en la *Dartington Hall School* de Devon (Canut Ruiz, 1997). Comas viajó a Inglaterra pensionada por la JAE en diversas ocasiones. En 1920 disfrutó de una beca de nueve meses para estudiar metodología de las Ciencias y la Biología en Inglaterra, país al que volvió nuevamente pensionada por la JAE en 1926, permaneciendo allí dos años más en consideración de pensionada.

El destino elegido por su hermano Juan Comas Camps, también natural de Alayor (Menorca) e Inspector de Enseñanza Primaria, fue Suiza. En tres ocasiones Juan Comas visitó este país, siempre motivado por el estudio de la misma temática: las Escuelas Nuevas y la orientación profesional. En 1928 recibió su primera pensión individual, repitiendo la experiencia en consideración de pensionado en dos ocasiones más, 1930 y 1935. Juan Comas también se exilió durante la Guerra, viviendo primero en Ginebra y después en México, donde alcanzó un notable prestigio intelectual dentro del campo de la Antropología (Hernández Mora, 1976).

CONCLUSIONES

A partir del modelo expuesto, de los 8 pensionados que en un principio representaban la influencia de la JAE en Baleares, hemos pasado a un total de 14, sin contabilizar los maestros que viajaron a Francia, Bélgica y Suiza bajo la dirección de Juan Capó en 1925. Esto, traducido a pensiones, representa un total de 21.

* Realizado el porcentaje de pensionados y pensiones por procedencia laboral, el resultado es:

PROCEDENCIA LABORAL	PENSIONADOS		PENSIONES	
	N.º	%	N.º	%
Enseñanza primaria	5	35.7	5	23.8
Escuelas normales	5	35.7	8	38.09
Inspección	4	28.5	8	38.09

Es curioso comparar los porcentajes por pensionados y por pensiones concedidas en relación a la procedencia laboral de los becados. Si bien las cifras están muy equilibradas, los inspectores pensionados fueron inferiores en número a los maestros y profesores de Normales. No obstante, la mayoría de maestros sólo consiguieron una pensión, mientras que los profesores de Normales y los Inspectores tuvieron más facilidades para ser becados en diversas ocasiones.

* Realizando el porcentaje de pensionados y pensiones según el sexo, el resultado es:

	PENSIONADOS		PENSIONES	
	N.º	%	N.º	%
Hombres	11	78,5	16	76.1
Mujeres	3	21.4	5	23.8

* El resultado de los países más visitados es:

PAÍSES	NÚMERO DE PENSIONADOS QUE VISITARON EL PAÍS
Francia	9
Bélgica	7
Suiza	5
Inglaterra	2
Italia	1
Alemania	1
Yugoslavia	1

Este cuadro nos evidencia la preferencia que demostraron nuestros pensionados por los países de lengua francesa. Debe tenerse en cuenta que algunos de ellos visitaron más de un país, ya fuese en un mismo viaje o bien en ocasiones diferentes. Las combinaciones más frecuente fueron Francia/Bélgica y Francia/Bélgica/Suiza.

El tema más estudiado fue el de organización y funcionamiento general de las escuelas primarias, Normales e inspección. Un total de 8 pensiones estuvieron motivadas por esta temática de estudio. Todas estos viajes se realizaron a países de lengua francesa (Francia/Bélgica/Suiza). Le siguen, por orden de preferencia, dos temas: la enseñanza de la Geografía y las Escuelas Nuevas. El tema de la didáctica de la Geografía motivó tres pensiones, dos a Suiza centradas en Escuelas Normales, y una a Francia/Bélgica para enseñanza primaria. También fueron tres los viajes a Suiza para visitar Escuelas Nuevas y estudiar orientación profesional. La metodología de las Ciencias y la Biología fue estudiada en dos ocasiones, ambas en Inglaterra. Los demás temas fueron puntuales: escuelas de párvulos y anormales (Francia/Bélgica), educación para la paz y didáctica de la Historia para Escuelas Normales (Italia, Francia, Bélgica y Suiza), el Dalton Plan (Inglaterra), y las Matemáticas para la enseñanza primaria (Francia).

Para finalizar, intentaremos organizar toda la información expuesta en un cuadro, donde se verán reflejados todos los pensionados que tuvieron algún tipo de relación con Baleares, el año de su beca, su procedencia profesional, el tipo de pensión recibida, los países visitados y los métodos estudiados.

Hemos subdividido a estos profesionales en tres grupos, que se corresponden con los apartados propuestos para llevar a cabo una investigación más profunda sobre las relaciones de Baleares con Europa a través de la JAE:

Grupo A. Los profesionales de la educación que, ejerciendo en Baleares, fueron pensionados por la JAE.

Grupo B. Los profesionales de la educación que, habiendo disfrutado de pensiones de la JAE, pasaron posteriormente a ejercer en Baleares.

Grupo C. Los profesionales de la educación pensionados por la JAE que, aun habiendo nacido en Baleares, desarrollaron su carrera profesional fuera de las Islas.

PENSIONADOS	AÑO	ÁMBITO LABORAL	TIPO DE PENSIÓN	PAÍSES VISITADOS	OBJETO DE ESTUDIO
GRUPO A					
Sandaldo Ezcuardia Garzué	1911	Enseñanza primaria	Pensión en grupo	Francia / Bélgica	Metodología geográfica para escuelas primarias
Gabriel Comas Ribas	1912	Enseñanza primaria	Pensión individual	Francia / Bélgica / Suiza	Escuelas de párvulos y de anormales
Ricardo Llácer Borella	1912	Inspección	Pensión en grupo	Francia / Bélgica	Organización escuelas primarias y Normales
Ensidia Zalama Monje	1912	Enseñanza primaria	Pensión en grupo	Francia / Bélgica	Escuelas primarias y Normales
Rosa Roig Soler	1913 1932	Escuela Normal Escuela Normal	Pensión en grupo Pensión individual	Francia / Bélgica / Suiza Italia / Francia / Bélgica / Suiza	Organización de Escuelas Normales Educación por la Paz y didáctica de la Historia
Joan Capó Valldepadrinas	1921 1925 1936	Inspección Inspección Inspección	Pensión en grupo Pensión en grupo Pensión en grupo	Francia / Bélgica / Suiza Francia / Bélgica / Suiza Suiza	Organización escuelas primarias Organización escuelas primarias Organización escuelas primarias
Luis García Sainz	1924 1925	Escuela Normal Escuela Normal	Consideración pensionado Pensión individual	Suiza Suiza / Yugoslavia / Alemania	Geografía para Escuelas Normales Geografía para Escuelas Normales
Marcelo Agudo Garat	1928	Enseñanza primaria	Pensión individual	Inglaterra	Plan Dalton
GRUPO B					
Joan de Déu Ribera Villaró	1912	Escuela Normal	Pensión en grupo	Francia / Bélgica	Organización escuelas primarias y Normales
José María Evaralar Almazán	1922	Escuela Normal	Pensión individual	Francia	Matemáticas para enseñanza primaria
Fernando Leal Crespo	1922	Inspección	Pensión en grupo	Francia	Enseñanza primaria e inspección
Marcelo Agudo Garat	1926	Enseñanza primaria	Consideración pensionado	Inglaterra	Escuelas inglesas
GRUPO C					
Margarita Comas Camps	1920-1921 1926-1927-1928	Escuela Normal Escuela Normal	Pensión individual Consideración pensionada Pensión individual	Inglaterra Inglaterra	Metodología de las Ciencias y Biología para Escuelas Normales Metodología de las Ciencias y Biología para Escuelas Normales
Joan Comas Camps	1928 1930 1935	Inspección Inspección Inspección	Pensión individual Consideración pensionado Consideración pensionado	Suiza Suiza Suiza	Escuelas nuevas y orientación profesional Escuelas nuevas y orientación profesional Escuelas nuevas y orientación profesional

REFERENCIAS

- Acta de la sesión de día 21 de abril de 1913*, fol. 166-168, del Libro de Actas de las Sesiones Municipales del Ayuntamiento de Palma, n.º 14, año 1913, AMP.
- Acta de la sesión de día 30 de junio de 1913*, fol. 282-283, del Libro de Actas de las Sesiones Municipales del Ayuntamiento de Palma, n.º 14, año 1913, AMP.
- CANUT RUIZ, M. L. (1997). Margarita Comas Camps. *Dones a les Illes: treball, espai i ensenyament (1895-1945)*, Govern Balear, 142-144.
- COLOM CAÑELLAS, A. J. (1993). *Joan Capó Valls de Padrinas. Un temps, uns fets*. Palma: Servei de Publicacions de la Universitat de les Illes Balears, Ajuntament de Felanitx.
- COMAS RIBAS, G. (1907). *Reformas urgentísimas en la primera enseñanza*. Palma: Est. Tipográfico de José Tous.
- COMAS RIBAS, G. (1912). *Notas pedagógicas, apuntes de un viaje*. Maó: Tip. Mahonesa.
- EYARALAR ALMAZÁN, J. M. (1924). La enseñanza de las Matemáticas en las escuelas francesas. *Anales de la JAE*, XIX, 1-96.
- FERRER, A. (1925). Eixida Pedagògica. *Llevant*, 306-315.
- Hoja de Méritos y servicios de Rosa Roig Soler, Palma 28 de abril de 1915*. A Expediente de Rosa Roig Soler, caja 20106 del Archivo General de la Administración (AGA).
- Hoja de Méritos y servicios de Luís García Sainz, Palma 4 de febrero de 1918*. A Expediente de Luís García Sainz, caja 18336, AGA.
- Hoja de Méritos y servicios de Joan de Déu Ribera Villaró, Palma 20 de abril de 1920*. A Expediente de Joan de Déu Ribera Villaró, caja 19966, AGA.
- HERNÁNDEZ MORA, J. (1976). *El Doctor Juan Comas Camps. Investigador emérito de la Universidad de México. Noticia de su vida y de su obra*. Ciudadela: Cardona Tipoffset.
- Instancia de solicitud de pensión dirigida a la JAE por Sandalio Ezcurdia Gazcué, Palma 20 de febrero de 1911*. A Expediente de Sandalio Ezcurdia Gazcué, caja 49-171 del Archivo de la Junta para Ampliación de Estudios (AJAE).
- El Magisterio Balear* (1912), 22, 199.
- El Magisterio Balear* (1912), 45, 347.
- El Magisterio Balear* (1913), 12, 99.
- El Magisterio Balear* (1913), 23, 203.
- El Magisterio Balear* (1915), 6.
- MARÍN ECED, M. T. (1990). *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados por la Junta para Ampliación de Estudios*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
- MARÍN ECED, M. T. (1991). *Innovadores de la Educación en España (Becarios de la Junta para Ampliación de Estudios)*. Castilla-La Mancha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Memoria del viaje al extranjero pensionado por el Ayuntamiento de Palma de G. Comas y B. Terrades, Palma 30 de enero de 1912, 17 fol., mecanografiada, firmada por G. Comas y B. Terrades, leg. 642 del Archivo Municipal de Palma (AMP).

Primer grupo de Maestros (1913). Memoria del primer grupo de Maestros, junio, julio y agosto de 1911. *Anales de la JAE*, XII, 15-125.

Segundo grupo de Maestros (1913). Memoria del segundo grupo de Maestros, octubre, noviembre y diciembre de 1912. *Anales de la JAE*, XII, 179-254.

Primer Grupo de Maestras (1913). Memoria del Primer Grupo de Maestras, abril, mayo y junio de 1912. *Anales de la JAE*, 12 (1), 127-178.

ROSSELLÓ SIMONET, M. (1971). L'antiga Escola Normal de mestres. *Lluc*, 602, 16-18.

REFLEXIONES EN TORNO AL INICIO DE LA PSICOPEDAGOGÍA EN ESPAÑA (1875-1918)

ÁNGEL C. MOREU
Universidad de Barcelona

La pretensión de este estudio es realizar una primera aproximación al análisis de las circunstancias en que se produce la síntesis psicopedagógica en España durante el último cuarto del siglo XIX y las dos primeras décadas del siglo XX. Para la elección de las fechas (fundación de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y final de la Primera Guerra Mundial respectivamente), aunque eminentemente orientativas, hemos tenido en cuenta, en un caso, el giro que en ese momento comienza a observarse en las filas del krausismo español hacia contenidos más de acuerdo con el positivismo imperante en Europa; y en el otro, la crisis de postguerra, que denuncia unas necesidades de orientación en todos los órdenes y en todos los países, y que incorpora definitivamente a los médicos españoles al desarrollo de la psicopedagogía. Durante este período (1875-1918), el protagonismo de los pedagogos y la inhibición de los médicos concede unas peculiaridades a los orígenes de la disciplina psicopedagógica en España que no se observan en otros países del área, y que, por tanto, merecen una especial atención. Ya en el período de entreguerras, la incorporación de los médicos españoles a las tareas de la orientación, la protección a la infancia, el diagnóstico psicopedagógico, etc., harán evolucionar la disciplina por caminos cualitativamente similares a los del resto de Europa y los Estados Unidos, hasta 1939, en que España regresa a las sendas nunca borradas del aislacionismo, en una nueva edición caracterizada esta vez por el nacionalcatolicismo.

1. En los años correspondientes a finales del siglo XIX y comienzos del XX concurren en Europa una serie de factores que van a favorecer la proliferación de iniciativas, teóricas y prácticas, encaminadas a una mayor atención a la infancia en general y, concretamente, a una renovación en los contenidos de la pedagogía que ha de propiciar la irrupción de nuevas metodologías en la práctica educativa. Las teorías procedentes del empi-

rismo, por un lado, y el desarrollo del materialismo y el evolucionismo, por otro, aceptaban y al tiempo reforzaban el discurso comtiano en pro de una ciencia positiva. Nos interesa destacar aquí cuatro factores de un entorno así dibujado, que se hallan presentes en el panorama europeo de estos años, y que inciden directamente en la renovación pedagógica de la que hablamos.

El primero de ellos hace referencia al debate entre filósofos y fisiólogos en torno a las posibilidades de una psicología científica, el cual había de durar hasta bien entrado el siglo XX, cuando la psicología experimental había conseguido ya logros importantes en su consolidación, inspirando nuevas metodologías educativas.

El segundo factor tiene que ver con el nacimiento y rápida expansión del psicoanálisis que, entre otras cosas, puso en evidencia, a veces violentamente, la conceptualización sobre la idea de sujeto de la educación, que se había mantenido invariable durante los más de dos siglos de influencia cartesiana.

Un tercer factor, en cierto modo relacionado con los anteriores, lo constituyen los resultados de la evolución de la medicina en el período. Nos interesa resaltar aquí los que hacen referencia a los avances de la investigación neurofisiológica, la aparición de las primeras monografías sobre psicopatología infantil en los años finales del siglo XIX, y la publicación, poco después, de una serie de manuales de psiquiatría para maestros.

En cuarto lugar hemos de referirnos a la sensibilización de amplios sectores de la población ante fenómenos como la delincuencia, el alcoholismo y otras lacras sociales. Como consecuencia de ello se promovieron toda una serie de iniciativas que, desde los ámbitos político y legislativo, pretendieron dar respuesta a la demanda de mejoras sociales, incidiendo en la educación y la protección al menor.

2. Todos estos factores van a producir importantes movimientos en lo que respecta a la atención a la infancia, que aparece como gran protagonista, propiciando incluso la configuración de una ciencia del niño, la paidología, que llegó a producir algunos tratados y a ser objeto de atención en planes de estudios, laboratorios, publicaciones periódicas especializadas y congresos¹. La ciencia en cuestión no consiguió consolidarse. Sin embargo, todos los factores señalados anteriormente contribuyeron, durante la época de la que hablamos, a la intensificación de nuevas actividades profesionales y reflexiones teóricas, que anunciaban ya la aparición

¹ Por ejemplo, la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio que incluyó en su plan de estudios una materia con ese nombre de la que se encargó Domingo BARNÉS (autor de *Fuentes para el estudio de la Paidología*). O el Laboratorio de Paidología, organizado por la Inspección Médico-Escolar de Madrid, con sede en el grupo escolar de Vallehermoso. O también, el Primer Congreso Internacional de Paidología (Bruselas, 1911).

de nuevas disciplinas científicas, como la psicopedagogía, cuya fundamentación se iría haciendo realidad a lo largo del siglo XX.

De aquellas actividades profesionales y de aquellas reflexiones nos interesa destacar aquí las aportaciones relacionadas con la producción teórica y la práctica educativas, que se pueden englobar en tres zonas de desarrollo. La primera tiene que ver con la experimentación psicométrica y la psicotécnica en laboratorios, establecimientos escolares e institutos de orientación profesional. La segunda se refiere a la descripción de las psicopatologías infantiles, como patrón de clasificación de los escolares y como punto de partida de una educación especial. Y la tercera engloba todo el complejo campo de la protección de la infancia desamparada.

Los procesos iniciados por la investigación fisiológica que habían de provocar el nacimiento de la psicología experimental y, a partir de su aplicación en la escuela, también de la pedagogía científica, desvela una nueva confluencia histórica de la medicina y la pedagogía. Dichos procesos, y la relación interprofesional que procuran, constituyen el germen de los futuros desarrollos de la psicopedagogía. Por otra parte, bueno será recordar que los agentes de estos primeros ensayos médicos, psicológicos y pedagógicos nacieron hacia la mitad del siglo XIX, cuando la evolución de la fisiología y de toda la medicina europea era patroneada por la imparable corriente positivista. Fue en ese ambiente donde crecieron y se formaron S. Freud (1856-1939), J. P. Pavlov (1849-1936), S. Ramón y Cajal (1852-1934), G. Wundt (1832-1920), A. Binet (1857-1911) y otros muchos cuya producción pionera comienza a localizarse ya en el último cuarto del siglo XIX y en las dos primeras décadas del siglo XX.

3. Un análisis comparativo de semejantes procesos descubre que, en España, o no se produjeron o se desarrollaron con unas características significativamente peculiares entre 1875 y 1918, ya que fueron los pedagogos los primeros en tomar la iniciativa², adhiriéndose los médicos con posterioridad a la producción psicopedagógica teórica y práctica. Justo al contrario de lo que venía sucediendo en Europa y en los Estados Unidos, donde los médicos fisiólogos habían jugado un papel fundamental en el inicio de la psicología experimental y la presencia de los pedagogos es posterior. Existe una extensa bibliografía que concluye con la ausencia de España en los procesos de los que venimos hablando; unas

² Obviamente existieron otras corrientes que tuvieron que ver en la consolidación de la psicología y la pedagogía científicas desde la oposición, la ampliación, la crítica o la alternativa al marco positivista. Nombres como Brentano, Bergson, Durkheim o Spranger, entre otros, estuvieron presentes en el campo de operaciones.

Este protagonismo de los pedagogos españoles se observa también en los inicios de otra disciplina, la psiquiatría infantil. Cfr. DOMÈNECH, E. y CORBELLA, J. (1997). *Aportacions a la Història de la Psicopatologia infantil*. Barcelona: Facultat de Medicina de la Universitat de Barcelona, pp. 111-113.

veces porque se repiten mecánicamente las tesis de una vida intelectual española dominada por el clericalismo inmovilista; otras, porque priman los intereses profesionales por encima de los puramente históricos en el momento de escribir historias sectoriales; y, aún otras, porque no se tiene en cuenta la transdisciplinaridad no buscada (en forma de colaboración, de coincidencia en las investigaciones, de enfrentamiento o de intrusismo) que se produce en los períodos de gestación de nuevas disciplinas.

Digamos pues que, si bien España, en líneas generales, no jugó un papel principal en los desarrollos científicos que propiciaron la aparición de la psicología y la pedagogía científicas, semejante al que jugaron países como Suiza, Francia, Alemania, Bélgica, Gran Bretaña o los Estados Unidos, son necesarias algunas matizaciones. Por ello, en los párrafos que siguen ampliaremos mínimamente nuestra tesis que señala a los pedagogos como los primeros que introdujeron y desarrollaron las nuevas corrientes de la psicología experimental en España, concretando, de paso, el papel de la medicina española en el período.

4. En España existía un grupo de intelectuales, filósofos y pedagogos, muchos de ellos agrupados en torno a la ILE, dispuestos a recoger los frutos de la investigación psicofisiológica europea y, en algunos casos, a participar en ella. Estudiaremos sus aportaciones en torno a tres campos de actuación:

— La evolución teórica del krausismo español, de la que destaca la síntesis krausopositivista realizada por Urbano González Serrano (1848-1904) para su tratamiento de los fundamentos psicológicos de la educación.

— La formación y la investigación psicopedagógica, que se inicia, ya a finales del XIX, en el laboratorio de antropología del Museo Pedagógico madrileño.

— Las rentables repercusiones de los viajes de estudios, como los organizados por la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE), gracias a cuyas pensiones un gran número de pedagogos pudo estudiar e investigar en los centros pioneros de la psicología experimental y la psicopedagogía europeas desde 1907.

Referenciamos a continuación algunos hitos de estos primeros precedentes, analizando después la lenta incorporación de la medicina, prácticamente ausente en los procesos del período que aquí estudiamos.

5. Hemos señalado en primer lugar el ámbito de la fundamentación teórica. La pretensión de la intelectualidad europeísta que, desde que en 1843 Julián Sanz del Río (1814-1869) introdujera en España la doctrina filosófica del idealista K. Krause (1781-1832), había encontrado en el krausismo una forma de distanciarse de la filosofía escolástica imperante, cobrará una dimensión definitiva a partir de la fundación de la ILE en

1875. La atención del institucionismo a lo que pasaba en Europa había de operar en muchos de sus adeptos un acercamiento a los nuevos aires del positivismo³; de manera que, en el período que estudiamos, la producción de las nuevas generaciones de pensadores y científicos más o menos cercanos a la ILE tiene un marcado componente positivista. Uno de ellos, Adolfo Posada (1860-1944), acuñó el término de krausopositivismo en 1892 para calificar las aportaciones del eminente filósofo Urbano González Serrano, a quien consideramos uno de los precedentes más significativos de la teorización psicopedagógica española.

González Serrano es autor de *La Psicología contemporánea* y de un *Manual de Psicología*, ambos de 1880. Escribió también *La Psicología fisiológica* en 1886. Y sobre psicología y educación publicó algunos textos de gran actualidad en la época⁴. En uno de ellos, *La Asociación como ley general de la educación*, criticaba el optimismo asociacionista anglosajón, actualizando el pensamiento de la primitiva escuela escocesa que, a mediados de siglo, habían dado a conocer R. Martí de Eixalà (1808-1857) y F. J. Llorens y Barba (1820-1872) en Barcelona. La posición de González Serrano respecto a la psicología, equidistante entre la experiencia y la reflexión, descubre una completa información de todo lo que se escribía y se experimentaba en el ámbito psicológico. Junto a Posada y González Serrano, pueden considerarse pertenecientes al krausopositivismo pensadores y científicos como Manuel Sales y Ferré (1843-1910), y Alfredo Calderón y Arana (1850-1907) entre otros.

Además de González Serrano, un buen número de filósofos y pedagogos se interesaron por la psicología experimental en relación con la educación. Entre ellos destaca José Vicente Viqueira López. Nacido en 1886, Viqueira había estudiado y trabajado con el profesor C. Stumpf (1848-1936) en Berlín, y en el laboratorio de G. Wundt (1832-1920) en Leipzig. La pedagogía alemana constituyó el polo de atracción de un buen grupo de pedagogos españoles de indudable prestigio; no en vano las universidades de Marburgo, con P. Natorp (1854-1924), Munich, con G. Kerschensteiner (1854-1932), o las ya nombradas de Berlín y Leipzig,

³ Esta evolución se observa en el propio Francisco Giner si se comparan las dos primeras ediciones de sus *Lecciones sumarias de Psicología* (1874 y 1878). A la nómina de autores krausistas de la primera edición, añade en la segunda autores como Lotze, Fechner, Wundt o Helmholtz.

⁴ GONZÁLEZ SERRANO, U. (1888). *La Asociación como ley fundamental de la Educación*. Barcelona: Librería Bastinos. También, SÁIZ DE OTERO, C. y GONZÁLEZ SERRANO, U. (1895). *Cartas... ¿Pedagógicas?* (*Ensayos de Psicología pedagógica*). Madrid: Librería de Victoriano Suárez. Está prologado por A. Posada. Para una ampliación de las relaciones de este filósofo con la educación puede consultarse POSADA, A. (1892). Los fundamentos psicológicos de la educación según el Sr. González Serrano. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 16, 358, pp. 1-9, y 16, 359, pp. 17-20.

constituían un potente reclamo para los estudiosos de España y el resto de Europa⁵.

6. Hablábamos, en segundo lugar, de la tendencia experimentalista, sin duda otro dato relevante que ejemplifica la campaña de los pedagogos en su empeño de equiparar a España con las corrientes de la psicología y la pedagogía europeas. Las gestiones del pedagogo Francisco Giner (1839-1915), encaminadas a la creación de una cátedra de psicología experimental en 1902 para Luis Simarro (1851-1921) en la Universidad de Madrid, constituyen quizás el primer logro de esa tendencia. Previamente, a su vuelta de París, donde estudió con J. M. Charcot (1825-1893), Simarro había organizado su laboratorio de antropología, que ha de considerarse el primer laboratorio español de psicología experimental⁶.

A partir de ese momento menudean las iniciativas relacionadas con la investigación psicopedagógica. En 1905 se anuncia la apertura de un laboratorio de psicología pedagógica y de un instituto de pedagogía experimental en el seno del Museo Pedagógico Experimental de Barcelona, institución subvencionada por el Ayuntamiento y dirigida en esa época por la pedagoga Francisca Rovira, responsable de un denominado Método Psicopedagógico para el tratamiento de la sordera⁷. En 1915 encontramos un Instituto de Diagnóstico y Orientación Médico-Psicológica en el Patronato Nacional de Anormales. Y, al año siguiente, un Laboratorio médico-psicológico anejo al Instituto Central de Anormales.

Con el nacimiento de la *Mancomunitat de Catalunya*, se plantea ya en 1914 la creación de, entre otros, unos seminarios-laboratorio de psicología y pedagogía, pero será en 1916 cuando se acuerde un presupuesto para este fin, y en 1918 cuando se comiencen los trabajos de organización. Al parecer fue Eugeni d'Ors (1882-1954), en esos momentos secretario del *Institut d'Estudis Catalans*, quien propuso dirigir el laboratorio al belga

⁵ En los años anteriores a la Primera Guerra Mundial la pedagogía en Alemania acogía, junto a la corriente experimental, la psicológica herbartiana, representada por W. Rein (Jena) y la corriente social personificada en P. Natorp (Marburgo). Para una ampliación de las relaciones de los pedagogos españoles con los centros punteros de la pedagogía en Alemania puede consultarse MARÍN ECED, T. (1980). Los becados de la Junta de Ampliación de Estudios y la pedagogía alemana. *Revista de Educación*, 280, pp. 115-128.

⁶ Si bien la cátedra no tuvo continuidad, el laboratorio fue lugar de formación para un buen número de jóvenes pedagogos y médicos españoles. No tuvo, sin embargo, la repercusión internacional que tuvieron otros laboratorios similares. En un estudio de 1893 (cfr. HENRI, V. [1893]. Les laboratoires de Psychologie expérimentale en Allemagne. *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*, 36, pp. 609-622) se afirma que son 30 los laboratorios en todo el mundo: 16 en América, 4 en Alemania, 2 en Inglaterra y uno en Francia, Italia, Suiza, Bélgica, Holanda, Dinamarca, Suecia y Rumanía. Nada se dice sobre el laboratorio español; tampoco sobre los laboratorios rusos que, ya en 1885, creó Bechterev en Kazán y San Petersburgo.

⁷ Dicho método psicopedagógico se basa en la regeneración nerviosa mediante la estimulación de los tejidos lesionados. Cfr. ROVIRA, F. (1914). *Nuevo tratamiento de la sordera*. Barcelona: Imprenta J. Horta. Es en este libro donde hemos encontrado por primera vez en castellano el término «psicopedagógico».

Georges Dwelshauvers (1867-1937)⁸, el cual se incorporó en el curso 1920-21, años que quedan fuera del período en estudio.

Dentro de la importante labor pedagógica de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, hemos de referirnos a los trabajos de la Cátedra, el Laboratorio y el Seminario de Pedagogía de Anormales, que, desde 1910, fueron núcleo de un sinnúmero de aportaciones teóricas y prácticas, principalmente relacionadas con el psicodiagnóstico y la psicología experimental, bajo la dirección del controvertido pedagogo Anselmo González (1870-1940). Doctor en Ciencias, luego médico, simultaneó sus trabajos en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio con diversas responsabilidades en el Patronato Nacional de Anormales, como vocal, primero, y, más tarde, como director. Es autor de importantes obras como *Diagnóstico de niños anormales* (1915) o *Técnicas de psicología experimental sin aparatos* (1921). Con él colaboraron en el Seminario otros docentes de la Escuela como Domingo Barnés (1879-1943) o Rufino Blanco (1861-1936), de sobra conocidos.

Anselmo González protagonizó una de las más vivas polémicas que, en España, ejemplifican, en este caso en su parte negativa, las difíciles relaciones de la medicina y la pedagogía de la época. El contendiente, por la parte médica, fue el por entonces joven psiquiatra Gonzalo Rodríguez Lafora (1886-1971). Si bien el origen de la controversia estuvo en la disputa por la cátedra de Psiquiatría Infantil (luego Pedagogía de Anormales) a la que optaba también el malogrado doctor Nicolás Achúcarro (1880-1918), en el fondo existía una disputa teórico-profesional: González defendía el diagnóstico psicopedagógico, Lafora, el médico⁹.

Aunque a veces surgía el conflicto (aquí y en el resto de Europa), la época estuvo llena de llamadas a la colaboración entre médicos y maestros. Los puntos de vista de dos pedagogos Francisco Pereira Bote (1879-1950) y Augusto Vidal Parera (1872-1922) son reveladores de cómo se

⁸ Para ampliar las circunstancias en que nace este laboratorio, puede consultarse SÁIZ, M. y SÁIZ, D. (1996). El Laboratorio de Psicología Experimental de la Mancomunitat de Catalunya. *Revista de Historia de la Psicología*, 17, 3-4, pp. 54-62.

⁹ Citando textualmente al Dr. Cruchet, antes de que Binet se manifestase en parecidos términos, M. Vial escribe que «los cuidados pedagógicos, o mejor psico-pedagógicos, estarán basados en el examen psíquico de cada niño, y necesitarán una especie de consulta entre el médico y el maestro, una consulta médico-pedagógica»; cfr. VIAL, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école*. París: Armand Colin, p. 100. La cita es interesante por cuanto revela un interés por la cooperación ya desde los primeros planteamientos psicopedagógicos; también porque, al parecer, se trata del primer texto en que aparece la palabra «psico-pedagógico» en lengua francesa. Por otra parte, en el punto que se comenta, la posición de González y la de Lafora parecían estar guiadas por intereses corporativistas, favoreciendo aquí la ley a González al ser doctor en Ciencias. El Real Decreto que reguló la fundación de la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio no contemplaba a los médicos y sí a los doctores en Filosofía y Letras o Ciencias para la provisión de cátedras; de aquí que la candidatura de Achúcarro fuese rechazada.

planteaba esta relación. La trayectoria del primero es de sobra conocida, por lo que no haremos sino esbozarla mínimamente: Pereira fue un activo pionero en la reivindicación del derecho a la educación de la infancia anormal. Vocal del Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales desde 1910, fundador de la revista *La Infancia Anormal*, autor de una extensa obra, y promotor incansable de una formación especializada para médicos y maestros psicopedagogos, fundó en 1906 su Escuela-Sanatorio en Madrid, que luego fue llamada Instituto Psiquiátrico-Pedagógico.

Por lo que se refiere a Vidal Parera, fue un pedagogo barcelonés, hoy todavía poco conocido, que constituye un ejemplo paradigmático de la situación de estos primeros años de la teorización y la práctica psicopedagógicas. Ya nos hemos referido en otras ocasiones a la vida y la obra de Vidal¹⁰, por lo que en esta ocasión no haremos sino reseñar aquellos aspectos de su trayectoria que tienen relación con los ámbitos y la época aquí tratados. Así Vidal abrió la primera clínica pedagógica ya en 1904; se hizo cargo de la primera cátedra de Psiquiatría Infantil (1906) en la Normal de Barcelona, cátedra que él mismo había solicitado al Ministerio y que se creó por Real Orden de 28 de diciembre de 1906; es autor de la primera monografía de psiquiatría infantil que apareció en España, titulada *Compendio de Psiquiatría Infantil* (1907), prácticamente contemporánea con otros textos europeos similares, escritos por médicos y pensados para los maestros (esta circunstancia hace que en algunos estudios Vidal aparezca, equivocadamente, como médico); es autor también de *Teoría y Arte de la Educación* (1902), manual de pedagogía interesantísimo por la fecha y por el contenido, ya que aparecen tratados, desde su primera edición, temas como patología escolar, formación psicofísica del maestro, niños anormales, clínicas pedagógicas, etc. Respecto a la colaboración entre pedagogos y médicos, en una primera época Vidal no la consideró necesaria, si bien después matizó su posición.

En otro orden de cosas, aunque en relación directa también con la experimentación psicopedagógica, es necesario hacer referencia al Instituto de Orientación Profesional de Barcelona, que, aunque su etapa de esplendor se corresponde con los años veinte y treinta, fue fundado en 1918. Las actividades de orientación y selección profesional habían comenzado cuatro años antes en el *Secretariat d'Aprenentatge*. Con objeto de ampliar estas iniciativas, el Ayuntamiento de Barcelona impulsó la fundación del instituto, que, dirigido por J. Ruiz Castilla, contó desde un primer momento con tres laboratorios: médico, antropométrico y psicométrico.

7. Habíamos hablado, en tercer y último lugar, de los viajes de estudio que centenares de pedagogos realizaron por diversos países de Europa y

¹⁰ Cfr. MOREU, A.C. (1997). Augusto Vidal Parera (1872-1922). Esbós bio-bibliogràfic d'un professor d'Escola Normal. *Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Vic: Eumo, pp. 263-270.

América. Esta iniciativa hay que enmarcarla en todo un conjunto de actividades que, con un claro objetivo de formación e información, se venían realizando desde la iniciativa pública y privada. Las traducciones de autores extranjeros, la difusión de las nuevas ideas y experiencias en revistas especializadas, las subvenciones para asegurar la representación española en los congresos internacionales, y la presencia en España de importantes figuras de la psicopedagogía internacional, completarían el cuadro en el que se integran los viajes de estudio.

Cuando la JAE comienza sus actividades en 1907, las ayudas para viajar al extranjero tenían ya una cierta tradición en la política ministerial y en la política municipal de algunos ayuntamientos, aunque, naturalmente, a pequeña escala. Podemos decir que la Junta, al contar con una organización y un presupuesto específicos para este fin, fue un eficaz instrumento para la renovación pedagógica española de comienzos del siglo XX y, muy especialmente, para la fundamentación de la psicopedagogía.

La sensibilización de los pedagogos españoles por los temas relacionados con la psicología experimental, la psicopatología infantil o las iniciativas protectoras de la en aquel entonces llamada infancia degenerada y delincuente, queda más que demostrada al analizar las solicitudes de los pensionados¹¹.

8. Con lo antedicho, creemos haber explicado los términos en que los pedagogos ejercieron en el período que estudiamos un claro protagonismo no sólo en la introducción de la psicología experimental en España, sino también en su aplicación educativa, con los correspondientes desarrollos teóricos y prácticos de los aspectos psicopedagógicos de la nueva educación. La peculiaridad de este proceso estriba, lo decíamos al principio, en una presencia poco relevante, inexistente en algunos casos, de los médicos¹².

Concretando la afirmación anterior, la historia de la medicina describe cómo la investigación fisiológica, que, de la mano de los médicos, dio lugar al nacimiento de la psicología experimental, no tuvo presencia española. Los importantes trabajos de Ramón y Cajal, decisivos en la fundamentación de la neurología moderna, se produjeron en un clima de aislamiento intelectual y falta de medios, que era el clima científico español de

¹¹ Este aspecto ha sido analizado en: MARÍN, T. (1988). *Los pensionados en educación por la JAE y su influencia en la pedagogía española*. Madrid: Universidad Complutense. También: Carpintero, H. (1988). La psicología y la JAE. Una primera aproximación, en J. M. SÁNCHEZ (coord.). *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después*. Madrid: CSIC.

¹² Un dato que prueba lo que decimos se encuentra en el hecho de que muchos pedagogos, ante la ausencia del referente médico, completaban su formación con los estudios de medicina. Pedagogos que con posterioridad estudiaron medicina y ejercieron como psicopedagogos, fueron, entre otros, Anselmo González, Sisinio Álvarez, Fernando Aguirre, Gregorio Hernández o Amador Pereira.

la época. Por otra parte, el doctor Nicolás Achúcarro¹³, que apuntaba como el primer médico psicopedagogo español de renombre universal, murió a los 38 años. La obra de otros doctores, que podían haber representado a la medicina española en la investigación previa al nacimiento de la psicología experimental, no prosperó o bien por la dispersión de intereses vitales y profesionales, como es el caso del ya nombrado Simarro, o bien por el freno que constituían el ambiente intelectual y las políticas científicas de la época, que impedían dar continuidad a experiencias originales como las del doctor Ramón Turró (1854-1926).

Tampoco los avances en psicopatología, que en Francia, Inglaterra y Alemania habían dado como fruto las primeras monografías de psiquiatría infantil, tan importantes en educación de anormales, tuvieron en España representantes destacados; recordemos que fue un pedagogo, Vidal Pareta, quien escribió el primer compendio de psiquiatría infantil en 1907.

Un panorama diferente presenta el ámbito de la protección a la infancia, donde hay que reseñar la figura del doctor Manuel Tolosa Latour (1857-1919), autor del documento base para la ley de Protección a la Infancia de 1904. La preocupación por la infancia delincuente se observa en trabajos médicos durante todo el siglo XIX; y la necesidad de protección requerirá la participación de los médicos cuando en 1918 se creen los Tribunales Tutelares de Menores. Pero todas estas iniciativas, junto con la puesta en funcionamiento de la inspección médica escolar, no son fruto de las nuevas corrientes de la medicina científica, sino que hay que encuadrarlas en el marco de la tradición higienista.

¹³ La precoz experiencia investigadora de Achúcarro se concreta en la siguiente enumeración: La Salpêtrière, con Pierre Marie (1904-1905); Florencia, con Lugaro y Tanzi (1905); Munich, con Kraepelin y Alzheimer (1906-1908); Washington, con Jelliffe (1908-1909); Madrid, con Ramón y Cajal a partir de 1910. Los seis años siguientes, y últimos, serán de una frenética actividad en cuanto a publicaciones, docencia e investigación, en la Universidad de Madrid, en el Hospital General o en el Patronato de Anormales.

TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA AL FINAL DEL MILENIO

ALBERTO MARTÍNEZ BOOM*

*Profesor investigador Universidad Pedagógica Nacional. Colombia
Presidente Asociación Colombiana de Historiadores de la Educación*

Quiero llamar la atención sobre tres temas y categorías de la educación, que aunque relativamente históricos se constituyen hoy en asuntos de la máxima actualidad y vigencia a los que adicionalmente se les ha dotado de la más alta valoración. Esta incursión la vamos a realizar desde una mirada crítica y por ello implica un alto riesgo; no sólo por que revisite la mayoría de las veces una altísima ponderación sino sobre todo porque son asuntos en juego en las luchas del poder en la actualidad y hacen parte de nuestra más cercana y próxima realidad, sin que aún se hayan sedimentado en el tiempo.

Tres categorías, que además de estar, como decíamos antes, altamente reputadas; se encuentran vinculadas con asuntos de la política; en particular en lo que tiene que ver con la administración y participación del Estado en el manejo de la educación como asunto público como también al ejercicio de lo social en lo que se refiere a las condiciones de bienestar de los pueblos.

Por supuesto estoy hablando de la *calidad de la educación, de la descentralización educativa y de la profesionalización de los maestros*. Es decir, como estas tres categorías y problemáticas atraviesan y definen hoy la esencia misma de la educación, si podemos hablar así, en buena parte del mundo constituyéndose por demás en las tendencias que jalonan y reorientan los sistemas educativos y de la enseñanza en la actualidad redireccionándolos con

* Quiero agradecer a la Doctora Gabriela Ossenbach por las sugerencias y anotaciones a la presente ponencia que constituye un avance de la tesis doctoral que realizo en la U.N.E.D. bajo su dirección.

arreglo a las nuevas demandas económicas y políticas. En particular al acelerado proceso de globalización de la economía que tiene como sustento un vertiginoso ritmo de desarrollo del conocimiento científico-tecnológico de las comunicaciones; la microelectrónica, la biotecnología y la creación de nuevos materiales.

Si bien es cierto que las hipótesis aquí propuestas son pensadas desde América Latina, no por ello se limitan específicamente a la región. De cierto modo responden a estrategias que se formulan desde los países desarrollados para que el resto del mundo se ajuste y encuentre acomodo a los nuevos escenarios de la globalización y de la competitividad.

De modo que se configura una ligazón muy estrecha entre las estrategias y la configuración de las tendencias para ciertos países desarrollados y sus repercusiones en la mayoría de los países de América Latina, aunque en estos últimos los procesos de apropiación no tengan los mismos ritmos y resultados que los primeros. Tanto en Estados Unidos como en Europa, en la década de los ochenta estas tres problemáticas se habían constituido en los ejes fundamentales de las reformas educativas de estos países. Al efecto consúltense el documento «Una Nación en Peligro», elaborado en 1981 por la comisión nacional para la excelencia de la educación convocada por la administración Reagan. Del mismo modo las reuniones de ministros de los países miembros de la O.C.D.E.¹, en particular las orientaciones dadas a la comisión de educación. En dichos documentos se plantea como eje de las transformaciones educativas las cuestiones referidas a: la calidad de la educación, la descentralización educativa y la formación de maestros. Hay aquí una monotonía que espanta.

REFORMAS, TENDENCIAS Y ESTRATEGIAS EN LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA

Los ejes centrales de las reformas educativas en América Latina sobre los cuales se empezará a estructurar el sistema educativo responden a tres exigencias: por un lado, la necesidad de articular educación-calidad-competitividad ciudadana, con miras a desarrollar habilidades en los individuos mediante las cuales puedan vincularse de manera efectiva a los códigos de la modernidad; en segundo lugar, la implementación de un proceso de descentralización administrativa y educativa, apoyado y motivado por las dimensiones del aparato de Estado, mediante el cual brindar mas autonomía en materia de gestión de recursos a los entes territoriales; pero especialmente la manera como el Estado central se sustrae de la

¹ O.C.D.E. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza: Informe Internación*. Barcelona: Paidós, 185 pp.

financiación de la educación, mecanismo mediante el cual se cuele el proceso de privatización y como último eje de la política estaría la creciente pérdida de protagonismo que se le asigna al maestro, que por cierto no es nueva, sino que ahora su disolución se realiza no mediante el dispositivo curricular (años 60-70) ni a través del texto años 80, sino mediatizado por los «proyectos educativos de centro»², como el proceso por el que el maestro es desplazado por la institución. Estos tres ejes se verán complementados por una cuarta exigencia, propia de América Latina, cual es la de compatibilizar la calidad de la educación con la equidad e igualdad de oportunidades de ingreso y permanencia en el sistema educativo de toda la población.

A continuación es conveniente ampliar las tres tendencias que cruzan el proceso reformista en educación en América Latina, para esclarecer la lógica y tensiones en que se desenvuelve y desarrolla la política educativa en nuestro continente para los actuales momentos.

a) La descentralización como macrotendencia de la globalización

Dentro de estos fenómenos de descentralización nacional, a los Estados Nacionales se les presentan nuevos retos para afrontar las exigencias de la lógica internacional. Dentro de tales retos dos revisten un carácter muy importante: primero, la necesidad de transformarse a sí mismos, en la medida en que para la década del 90 se debe «desempeñar más como empresario con función ya que tiene la necesidad de convertirse de un Estado subsidiario a un promotor que articula concertaciones para definir políticas, informan y compensan solidariamente; que al tiempo que asumen esas tareas se reorganizan a sí mismos para poder definir políticas y cumplirlas más eficaz»³.

Las políticas de descentralización en materia educativa emprendida por los Estados Nacionales —plasmadas en la nueva legislación educativa en América Latina en el período 1991/1994— buscan atender a que los ciudadanos sean más competitivos frente a los procesos de globalización, lo cual impone nuevas formas de apropiación de los conocimientos que permitan incrementar la competitividad de los ciudadanos, su formación y el acceso a nuevos códigos culturales, lo que implica la adquisición de nuevos valores tanto en lo productivo como en las nuevas relaciones establecidas entre los ciudadanos modernos⁴.

² En algunos países estos proyectos educativos de centro se han denominado Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

³ BRASLAVSKY, C. y COSSE, G. (1996). *Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. Buenos Aires: p. 11.

⁴ MARTÍNEZ BOOM, A., *Política educativa en Iberoamérica*, p. 14.

Aquí la descentralización, para los países desarrollados, se entiende entonces como aquella tendencia que hegemoniza los sistemas educativos con el objeto de replantear la dirección, administración y evaluación educativa, afectando los papeles y funciones tanto de los actores y agentes que intervienen en la educación como de las instituciones y el conjunto de los sistemas educativos.

«De hecho, y como propuesta global, está asociada a una de reforma educativa que implica un cambio social y cultural que debe asumirse como un problema político, en el marco de la reconfiguración del Estado; implica tanto en una gestión más plural y participativa de los agentes antes mencionados como la necesidad de una relación más armónica de las políticas y acciones regionales y locales respecto a los objetos nacionales. Lo que conduce y exige una modificación sustancial de los estilos y procedimientos de gobierno, del trabajo y la evaluación de las instituciones sociales, en este caso de las educativas, para asumir abiertamente cuestiones tales como el grado real de distribución del poder, la eficacia, el despliegue y gestión eficaz de los recursos disponibles, la apertura a las *culturas de aprendizajes*»⁵.

Para América Latina podemos identificar que los procesos de descentralización están relacionados con la erosión del poder de los Estados Nación:

«De hecho, y dentro del discurso neoliberal, hemos visto como se da prioridad al nivel local del Estado, con una disminución concomitante de la importancia del papel socioeconómico del mismo en el nivel central. Resulta interesante observar que el nivel regional del Estado ha recibido menos prioridad de los organismos internacionales, como el Banco Mundial, y que eso ha ensamblado con una inclinación por parte de las elites nacionales a preferir una devolución de un cierto grado de poder para tomar decisiones a nivel local»⁶.

Como vimos anteriormente, el desarrollo de los procesos de globalización económica, política y cultural se apoyan constantemente en el fortalecimiento de la descentralización administrativa. En materia educativa ha hecho aparición el fenómeno de la descentralización pedagógica entendida como «la transferencia de un conjunto de decisiones pedagógicas y curriculares desde los organismos del nivel central del aparato educativo, a los establecimientos educacionales y a los docentes»⁷. Se concibe entonces que para producir una transformación en la calidad de la educación muchas de las decisiones que se tomaban en el centro de los sistemas educativos pasan a los mismos establecimientos y a los profesores.

⁵ PEREYRA, M. A. (1996). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Ed. Pomares Cortedor, pp. 6-7.

⁶ SLATER, D. La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial en las relaciones norte-sur: imaginaciones desafiantes de lo global, en *Globalización y descentralización*, p. 60.

⁷ GARCÍA-HUIDOBRO, J. (1998). *Las reformas latinoamericanas en la educación del siglo XXI*. Panamá: SECAB, p. 5.

Dentro de este proceso de descentralización, una de las primeras etapas es la descentralización de la autoridad estatal, etapa en la cual aún no hay un pleno desarrollo de la autonomía en materia de administración financiera y política de los entes territoriales. Con la legislación surgida a partir de 1991 en todo el continente se hace un llamado a las autoridades locales para que se inicien planes regionales en materia educativa, dándole así una mayor autonomía a lo local aunque en la práctica el proyecto aún esté por operativizar debido a las diferencias regionales, en cuanto a capacidad económica, de los países de América Latina. En el caso colombiano este intento de descentralización, enunciado desde la ley General de Educación de 1994, se ha conocido como la municipalización del sistema educativo.

Este proceso de descentralización se encuentra en su fase de desconcentración, en algunos países de América Latina, debido a la transferencia de los recursos no se ha implementado plenamente. A continuación veremos algunos casos particulares de reforma educativa en el continente que se implementaron a partir de la década de 90. Y a la base de la cual está la descentralización como propuesta global que jalona y orienta un tipo de reforma educativa. La descentralización se convierte de hecho en el objetivo preferente y cohesionador de las políticas educativas, iniciándose en la década del 80, pero experimentando su mayor desarrollo en la década de los 90. Aquí la descentralización es la estrategia política básica que organiza y le da sentido a las reformas; adquiriendo por tanto una dimensión de clave y orientación de la educación para el subcontinente.

En Chile, país que sirvió de modelo en América Latina en materia de reformas educativas, la Constitución de 1980 manifiesta en su artículo 3.º que es un Estado unitario, dividido en regiones en donde «la ley propenderá a que su administración sea funcional y territorialmente descentralizada». La ley orgánica de bases de la administración del Estado, N° 18575 de 1986, presenta una serie de normas generales para el nivel central y el fundamento del Ministerio de Educación. El decreto ley de rentas municipales N° 3063 de 1979 otorga facultades de gobierno para traspasar servicios de la administración central del Estado a las Municipalidades, «entre ellos los establecimientos educacionales que dependían del Ministerio de Educación». Finalmente, el decreto 13063 de 1980 que «norma lo ordenado en lo referido en el artículo 38 y reglamenta el traspaso de los establecimientos educacionales de enseñanza básica y media y su personal, desde el Ministerio de Educación a las Municipalidades, y norma también el régimen de financiación de los mismos».

b) Calidad, competitividad y evaluación

Ya desde el encuentro de Jomtien y las disposiciones hechas por la CEPAL y por UNESCO, se evidencia cómo la calidad de la educación requería orientarse hacia el progreso de producción e innovación en el conoci-

miento, tanto así que junto a este último la educación es «la palanca para un cambio del sistema productivo que lo haga capaz de entregar simultáneamente desarrollo económico y más equidad social»⁸.

La categoría calidad, proveniente del mundo empresarial se instala en la educación, pero no se agrega como una categoría más, sino que ella recompone toda la comprensión de la problemática educativa y ese va ha ser el nuevo haz de luz desde donde se va a pensar y hacer educación. La educación se coloca ahora, en función del desarrollo económico, dejando de ser un factor inscrito en el orden de la cultura para conectarse en orden al proyecto económico.

Si se indaga por su proceso de emergencia, es posible reconocer dos modos o mejor dos momentos diferenciales por los que pasa la categoría calidad de la educación. El primer momento estaría situado a mediados de la década de los 60 inscrito en la estrategia del desarrollo y un segundo momento; que hace parte de la historia más reciente a inicios de la década del 90, ligado a la globalización y descentralización de los sistemas educativos. En ambos se producen procesos de reformas educativas que atraviesan la mayoría de los países latinoamericanos.

Su irrupción obedece a un régimen institucional particular, lo que significa que su aparición no tuvo lugar de la misma manera y en el mismo momento; muchos indicadores, nociones y características se encuentran en uno y otro momento, pero no tienen ni el mismo lugar, ni el mismo valor.

Así en el primer momento (década de los 60), luego de superada la etapa anterior de una búsqueda acelerada por la ampliación de la «cobertura» que se va a conocer como la expansión vertiginosa de los sistemas educativos propiciada y estimuladas por los procesos de modernización, la aparición de nuevas teorías sobre la educación, el auge de la ciencia y la tecnología entre otros factores; el interés se concentra en adecuar los aparatos educativos a suplir las «carencias y necesidades educativas fundamentales no satisfechas e indispensables para enfrentar el desarrollo de los países», como se decía en el Proyecto Principal de Educación para América Latina (1957) y posteriormente en los programas de mejoramiento cualitativo de la educación que recorrieron la América Latina. La meta entonces era el desarrollo económico de los países latinoamericanos y el ascenso social de los habitantes de la región.

El discurso que avalaba la necesidad de un «mejoramiento cualitativo de la educación» como compensación a la política de «desbloqueo cuantitativo de la escolarización» en que se empeñaron los Estados desde los 60, estaba inscrito en el consenso alcanzado sobre la función de la educación como eje del desarrollo.

⁸ *Ibidem*, p. 6.

La calidad de la educación entonces está ligada en este primer momento a tres ejes desde los cuales es posible explicarla: en primer lugar lo que fue calificado por Philip Coombs como la crisis mundial de la educación a comienzos de la década del 70. En segundo lugar la demanda social, es decir las demandas planteadas por el mercado laboral que establece ciertos perfiles, y en tercer lugar a las formas como se organizó y estructuró la educación como un sistema a partir del enfoque sistémico. Todo con el objetivo de mejorar el desempeño del sistema educativo que permitiera el despegue de las economías subdesarrolladas orientándolas definitivamente hacia el nuevo modelo social: mundo desarrollado y sociedad urbana. Con ello la calidad de la educación ingresa al campo educativo ligado al desarrollo como estrategia y al currículo como el modelo que posibilitara la racionalización del proceso educativo y a su vez pone en funcionamiento nuevas categorías desde la cual reorganiza el campo de la educación.

Pero esta no va a ser la funcionalidad que se le asigne ya en los 90, donde el desarrollo como promesa se ha desvirtuado. Y la educación como su piedra angular también entra en crisis.

Ahora bien, este segundo momento de la emergencia de la categoría «calidad», se diferencia del anterior, no sólo porque se ha venido imponiendo un acuerdo general sobre su «necesidad» (en cuanto cualidad de la educación que permite o no hacer competitivos a los individuos), sino porque ahora adicionalmente adquiere un mayor valor dado el necesario proceso de control de calidad de un producto educativo que pueda ser competitivo en un mundo cada vez más globalizado, donde la relación que impera está adecuada desde la lógica de la oferta y la demanda.

Todavía se mantiene el paradigma sistémico según el cual si se afecta la enseñanza, también se transforma la educación y si ésta mejora cualitativamente se garantiza el progreso económico. Sin embargo, la competitividad es ahora lo fundamental, y ésta se evalúa en términos de «calidad».

En la década de los 60 la enseñanza «curricularizada», es decir sometida al ciclo: objetivos de aprendizaje, selección y recorte de contenidos, recursos y medios, e indicadores de evaluación, de alguna manera se traza desde los organismos internacionales en lo que hemos denominado mundialización de las políticas educativas pero adaptadas, organizadas y financiadas desde los Estados nacionales. Ya por los 90, la globalización, y el uso a todo nivel de las tecnologías de la información, puede permitirse un énfasis en la descentralización de lo administrativo de tal manera que ya las definiciones estratégicas no están diseñadas desde las instancias internacionales sino desde los Estados mediante leyes nacionales de educación atravesadas por los mismos ejes: descentralización, proyectos educativos institucionales, competitividad. Incluso descentralización regional que pasa aún por las prácticas de la enseñanza, no sólo porque subsiste la sos-

pecha y desconfianza sobre el maestro, sino porque las tecnologías, se imbrican unas en otras a tanta velocidad que convierten en relativo y pasajero todo dato, toda información.

Resultaría interesante indagar por el peso que tiene, en las formulaciones sobre calidad, la tendencia actual a reducir los gastos educativos desde el Estado y al incremento creciente de la educación desde el sector privado y el incremento de los costos educativos para las familias.

Si bien es cierto que ya la tasa de analfabetismo decreció sustancialmente, pues de un 34% en los 60 pasó a un 16% en 1987, y si es verdad también que más de la mitad de las mujeres de 15 a 19 años tienen educación primaria, también es cierto que se mantienen altos niveles de repitencia y deserción escolar, así como magros resultados académicos. Es precisamente la región donde se decrece más el ritmo de inversión del Estado en educación. Durante los 80, la creciente demanda de matrícula se resolvió no con mayor entrega de textos escolares o ampliaciones y construcciones, sino mediante una restricción a los aumentos salariales de los educadores, eliminación de partidas para investigación y capacitación de docentes, además de una tímida inversión en el uso de nuevas tecnologías al servicio de la enseñanza.

El concepto «calidad» de la educación, que va adquiriendo cada vez más fuerza, hasta constituirse en meta y fin último de toda educación, tiene que ser entonces pensado desde sus condiciones de emergencia y aparición para conectarlos con los recientes cambios a nivel mundial que han convertido a todo el planeta en un gran escenario de ofertas y demandas en el que sólo permanece quien haya agregado a los productos y servicios un nuevo valor por el cual se pueda constatar el nivel de calidad. Y el valor nuevo agregado no puede darse si no ha existido un desarrollo del conocimiento aplicado, es decir, de lo tecnológico.

Cuando se demanda por una educación de calidad, se está por lo tanto exigiendo que produzca el «capital humano» capaz de desarrollar el «capital conocimiento» en una forma creativa tal, que haga a las mercancías «competitivas».

En esta nueva lógica se quiere incrustar a la escuela, y si ella no aporta, entonces habrá que sustituirla por una formación no escolarizada, pero que garantice la nueva función al servicio de las lógicas empresariales.

La diferencia con las décadas anteriores, donde también se dieron reformas educativas, está en que antes esos contenidos, organización, planes de estudio y metas a alcanzar, estaban determinadas desde un centro de planificación estatal, en cambio ahora, esa posibilidad se le entrega a las comunidades escolares, permaneciendo en el centro los «lineamientos curriculares» generales, así como las facultades para evaluar, orientar, fomentar a todos los componentes del sistema educativo. Aunque en algunos casos, también la evaluación y el control se han descentralizado.

Al concepto calidad va por lo tanto unido el de evaluación y control como sus mecanismos conexos. Pero no sólo eso, sino que ella reordena todo el proceso, toda la práctica pedagógica, adquiere las connotaciones de una estrategia que controla todos los hilos y las fuerzas, convirtiéndose en un propósito incuestionable, porque sin calidad la competitividad se hace imposible dentro de una sociedad y unas economías globalizadas. La calidad se ha convertido por lo tanto en un poder seductor en cuanto se presenta como tabla de salvación de la crisis de los sistemas educativos.

Como su procedencia es económica, su significado soporta las exigencias propias del rendimiento y de la eficacia, dentro de las cuales se encuentra con otro de los elementos que marcan la época como tendencia: la descentralización.

Esta última, a su vez, se establece como el eje sobre el cual se debe apoyar la estrategia de cambio, por una razón igualmente económica y es que «en una especie de paradoja, lo regional se torna central para la internacionalización de la economía», porque la descentralización favorece «la generación endógena de condiciones propicias para el avance de la competitividad en las regiones», pues la competitividad no es ahora una cualidad de los países, sino de centros bien definidos de producción, como las ciudades o las regiones, la «competitividad como un proceso altamente localizado» requiere a su vez de mejoras «en la productividad media de los factores, derivada de inversiones en educación, ciencia y tecnología, la infraestructura física, de información y de comunicación» a la manera de «externalidades» que se acumulan como «procesos de aprendizaje» locales que determinan el carácter endógeno del crecimiento. Para el cual el sector educativo aporta el capital humano a la medida de las necesidades.

De todos modos en toda el área, (léase América Latina en comparación con), se diagnostica una «baja calidad» en la educación, que no quiere asociarse con el menor esfuerzo estatal o con la falta de perspectivas objetivas que motiven el estudio, sino con aspectos instrumentales a nivel de la enseñanza, como serían poco tiempo dedicado a la relación enseñanza-aprendizaje, ausentismo del docente, carencia de textos, etc.⁹

Sin embargo, debido al papel dominante de la calidad como cualidad de competitividad, las reformas de los sistemas educativos en América Latina, promueven la intervención por ella de todos los componentes curriculares: los contenidos, métodos de enseñanza, la adecuación de la formación de los maestros, los sistemas de evaluación y también la financiación que se ofrece como estímulo y apoyo a los proyectos educativos que ofrezcan mejores perspectivas, y no como soporte incondicional del sistema.

⁹ UNESCO-OREALC. *Los aprendizajes globales para el siglo XXI. Documento de la conferencia regional preparatoria de la Quinta conferencia internacional de Educación para Adultos*. Brasilia, 22 al 24 de enero de 1997, p. 7.

Los sectores financieros y el mismo Estado no parecen hoy dispuestos a observar sin reaccionar el hecho de que en América Latina se hayan «desperdiciado» US\$ 2,5 billones, según datos de 1989, al fracasar el 42% de los 9 millones de estudiantes que entraron al primer año escolar, lo que equivalía a un tercio del total de US\$ 7,5 billones dedicados en la región al gasto público en educación primaria¹⁰. Por ello las nuevas políticas educativas en la región se orientan a resolver la contradicción entre el crecimiento notable de las tasas de escolarización que dejó el esfuerzo de los años 60 y 70, frente a la no correspondencia, en los años subsiguientes, con una ampliación de las oportunidades de acceso al sistema escolar ni con buenos resultados obtenidos mediante el aprendizaje. Es decir que América Latina está enfrentada al reto planteado desde la Conferencia de Jomtien, de hacer de la educación un derecho para todas las personas, al menos en cuanto a la «satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje». Variando de esta manera el papel que antes se le asignaba a la educación dentro de la estrategia del desarrollo, puesto que ahora éste se condiciona a que la educación sea de calidad¹¹.

Para la CEPAL-UNESCO¹², ya «no hay desarrollo económico posible sin una educación de calidad que favorezca la equidad. Su punto de partida es que la región debe dar atención prioritaria a la inversión en recursos humanos, en el marco de una propuesta de transformación productiva con equidad que demanda acciones en otros tres frentes: ahorro interno; competitividad; equidad y sustentabilidad ambiental y readecuación del Estado». La misma idea la acogen los ministros en la reunión de Quito en 1991, para quienes es necesario que América Latina «responda a los desafíos de la transformación productiva...», agregando de paso los términos «equidad social» y «democratización política», sin que estos términos adquieran el peso estratégico que si tiene el reto económico que traza la economía global.

Mientras los expertos, políticos, economistas y comunicadores sociales parecen ya no poder escapar a la telaraña conceptual que los atrapó, sería útil y oportuno que incursionemos en nuevas variantes que pasan por ubicar la pregunta de la educación desde otras relaciones, escenarios y experiencias.

c) Redefinición de la función del maestro

En el campo particular de la formación de maestros es posible reconocer como eje de la política la baja ponderación que se le asigna al maestro en el proceso educativo. De esta disminución del énfasis sobre el papel del

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Ibidem*, p. 8.

¹² CEPAL-UNESCO *Educación y Conocimiento: Eje de las transformaciones productivas con equidad*. Santiago de Chile, 1992.

maestro se derivan un conjunto de consecuencias que afectan de manera decisiva los criterios para formular propuestas de formación. En este orden de ideas no se van a tener en cuenta ni las preocupaciones ni los interrogantes que el maestro se formula en la práctica pedagógica, mucho menos aquellos aspectos que en su proceso de formación le permitirían lograr la inteligencia del proceso pedagógico. Por el contrario, se estimulan aquellas conceptualizaciones y acciones que le dan preponderancia a otros factores, tales como: el aprendizaje, los textos, los paquetes educativos, el uso de los medios tecnológicos.

Esta definición va a tener efectos prácticos a la hora de formular los programas y reorganizar las instituciones de formación:

— Desestímulo a las instituciones formadoras de maestros y en muchos casos la supresión gradual de programas o instituciones.

— Énfasis en la formación profesional disciplinar complementada con procesos de inducción a técnicas didácticas y reglas de acción. Esto reafirma la consideración de la pedagogía simplemente como un saber operativo e instrumental.

Como se puede ver, en todo ello persiste la constante de pensar al maestro como un punto del engranaje para la puesta en marcha de la política educativa: se le reconoce su condición actuante sólo en tanto garante de la aplicación de la política.

Esta concepción de maestro, que se expresa en las políticas educativas y que subyace a las acciones que se adelantan, le da una direccionalidad a cualquier propuesta que se formule en este campo específico de su formación, puesto que siempre descarta lo específico de las prácticas pedagógicas, la consideración del maestro desde él mismo y por supuesto, lo propio de su formación: aquello que constituiría el «ámbito formativo» propiamente dicho. Y aquí encontramos el meollo del asunto. ¿Cómo se piensa el maestro? En todo caso nunca es desde él, sino desde otros referentes.

En otros términos, la pregunta se puede formular de la siguiente manera: ¿cuál es el campo que define el saber propio del maestro?

De esta manera, cómo formulemos la pregunta y el tipo de interrogaciones que nos hagamos en torno el ser del maestro dependerá en buena medida el horizonte conceptual que profile la cuestión de su formación. De aquí se derivarán las estrategias, las formas organizativas, los ejes de la formación, las acciones específicas, los modos y mecanismos que permitan darle una reorganización total al problema de la formación del maestro.

LA EVOLUCIÓN DE LOS MODELOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN LENGUA EXTRANJERA: EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

MARTA SANJUÁN ÁLVAREZ
Universidad de Zaragoza

It is the experience of most language teachers that the single, biggest component of any language course is vocabulary. No matter how well the student learns grammar, no matter how successfully the sounds of L2 are mastered, without words to express a wide range of meanings, communication in an L2 just cannot happen in any meaningful way. And yet vocabulary often seems to be the least systematized and the least well catered for all the aspects of learning a foreign language. (McCarthy, 1990, p. viii).

[La mayoría de los profesores de idiomas tienen la experiencia de que el componente mayor y más destacado de cualquier curso de lengua es el vocabulario. Por muy bien que el estudiante aprenda gramática o domine con éxito los sonidos de la L2, sin palabras con las que expresar un amplio abanico de significados la comunicación en la L2 simplemente no es posible de manera significativa. Sin embargo el vocabulario a menudo aparece como el aspecto menos sistematizado y peor graduado del aprendizaje de una lengua extranjera].

En estas palabras de McCarthy se resume lo que se puede considerar como el estado actual de la enseñanza-aprendizaje del léxico: por un lado, tanto los alumnos de Lengua Extranjera (LE), de forma intuitiva, como los profesores y los investigadores, con un aporte cada vez más significativo de datos, reconocen la importancia central del léxico en el conjunto de las capacidades que se engloban en el *saber comunicar* en LE. Por otro lado, los profesores sienten que la enseñanza del léxico sigue realizándose de manera insatisfactoria, poco sistemática, sin unos materiales ni un curriculum suficientemente respaldados por una investigación de base, desde diversas disciplinas, acerca de cómo se configura la competencia léxica y qué medios didácticos parecen los más efectivos para que el alumno de LE la adquiera.

En general, tales cuestiones se han abordado sólo muy recientemente. Son muchos los estudiosos que aluden a la poca atención que ha merecido la investigación relacionada con la adquisición del léxico en lengua extranjera, y al tratamiento no menos pobre en los materiales de enseñanza. Es evidente que la enseñanza del léxico entraña unas dificultades epistemológicas y metodológicas especiales. Frente a otros ámbitos de la lengua, el léxico, ligado a las relaciones de significación y a la historia de la lengua, no se deja fácilmente analizar y estructurar de manera lógica.

Veamos, a grandes rasgos, cómo ha evolucionado la investigación básica y la metodología de la enseñanza del léxico en los últimos 30 años, para lo que se dividirá el período en dos etapas (hasta 1980 / desde 1980), trazando una línea divisoria imaginaria en 1980, fecha de publicación del conocido artículo de Meara («Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning») en el que hace una revisión de la bibliografía existente hasta el momento en relación con la adquisición del léxico.

1. HASTA 1980

En general, hasta la aparición de los métodos que ponen el énfasis en el discurso como unidad de comunicación, se ha dado preponderancia a un currículum de base sintáctica oracional, como reflejo de la teoría lingüística de Bloomfield y, después, de Chomsky. En este contexto, el vocabulario se ha visto relegado a un status secundario, en favor de la sintaxis. Como explica Judd (1978), se defendía que los alumnos debían dominar las estructuras gramaticales básicas antes de alcanzar la comprensión y la capacidad de comunicar en la LE: «El aprendizaje de nuevas palabras o expresiones se consideraba, a menudo, como un obstáculo para esta tarea, porque ese estudio distrae al aprendiz de observar y usar las estructuras sintácticas de la lengua» (p. 72).

De esta manera, la enseñanza del vocabulario se convierte en un medio para un fin de naturaleza sintáctica, en un *sub-producto* de la enseñanza de estructuras, puesto que la selección léxica se hace a partir de un lexicón muy empobrecido.

Twaddell (1973), en un amplio artículo acerca de cuándo y cómo conviene la expansión del léxico en la enseñanza de la LE, aporta un apoyo teórico a las prácticas habituales en los métodos estructuralistas, y defiende que primero deben formarse en el alumno *hábitos* estructurales y fonéticos y sólo en segundo lugar, una vez asentados éstos, puede abordarse la ampliación del léxico:

It has been recognized that the most habitual parts of language use —pronunciation, phrase-patterns and sentence-patterns— need to be practiced and established as early as possible, in order to minimize the undesi-

rable carry-over of some structural habits from the native to the foreign language. This objective has necessarily called for a limitation of vocabulary expansion during the very early stages of FL learning, in order to avoid over-burdening the task of memorizing, and also to avoid the temptation for the learner to be prematurely creative at the expense of accurate performance of the basic pronunciation and grammatical habits. (p. 63).

[Se ha reconocido que las partes más habituales del uso del lenguaje —pronunciación, estructuras sintagmáticas y estructuras oracionales— necesitan ser practicadas y asentadas lo antes posible, con el fin de reducir al mínimo el indeseable calco de algunos hábitos estructurales desde la lengua nativa a la lengua extranjera. Este objetivo necesariamente ha llevado a la limitación de la expansión de vocabulario en los niveles iniciales del aprendizaje de la LE, con el fin de evitar la sobrecarga de la tarea de memorizar, y también para evitarle al alumno la tentación de ser prematuramente creativo, a costa de una realización correcta de los hábitos básicos de pronunciación y gramática].

Se advierten en estos principios teóricos algunos de los rasgos más característicos de los métodos estructuralistas: el aprendizaje por repetición hasta formar hábitos, y la escasa consideración, e incluso rechazo, de los procesos cognitivos que tienen lugar en el aprendiz. La herramienta didáctica ideada para ese aprendizaje mecánico es el ejercicio estructural o *drill*.

Es interesante señalar cómo el propio Twaddell es consciente de los problemas que plantea la metodología estructuralista en lo que se refiere a la enseñanza del léxico: hasta llegar a los estadios intermedio y avanzado en el aprendizaje de la LE, que es cuando se puede, según los motivos expuestos, abordar la ampliación del léxico, el alumno dispone de un vocabulario realmente escaso, mucho más reducido que el de un niño de seis años. Con lo que el problema principal de la enseñanza-aprendizaje en los niveles intermedio y avanzado es el de encontrarse con un vocabulario infantil pero mentalidades adultas. A pesar de todo, Twaddell hace notar cómo algunos alumnos, «de algún modo», adquieren la capacidad de entender y usar un repertorio satisfactorio de palabras de la LE.

Esa consideración subordinada del léxico respecto de otras áreas del currículum ha llevado a que el aprendizaje del vocabulario no se haya concebido, hasta muy recientemente, como una área de enseñanza con importancia en sí misma. McCarthy (1984) hace mención de una serie de manuales de inglés/LE de los años 60 y 70 que ejemplifican la tradición estructural de presentar palabras que pertenecen a sistemas de relaciones cerradas (palabras gramaticales), las cuales se practican en ejercicios que ponen de relieve determinadas estructuras gramaticales. Las palabras de clases abiertas se seleccionan con criterios de disponibilidad (en relación con necesidades básicas de la clase o del alumno). Pero los ítems nuevos no se refuerzan o practican con ejercicios de vocabulario, sino que se convierten en ejemplares de categorías que rellenan los huecos funcionales de las estructuras sintácticas. Los textos y diálogos que aparecen en estos manuales son muy artificiales, con esquemas léxicos a veces aberrantes.

En los casos en que, a pesar de todo, se producía aprendizaje léxico, podría atribuirse el éxito a los procedimientos indirectos, es decir, a los que integran la enseñanza del léxico en otras áreas del aprendizaje de la LE más amplias (sobre todo, la lectura).

Hasta el surgimiento de la Semántica estructural, los escasos procedimientos directos empleados han reflejado un enfoque atomístico del léxico, y se han limitado a presentar listas de palabras para definir o usar en frases, poniendo el acento más en lo morfológico que en lo lexicológico. Como decía Galisson en 1973, «en general la enseñanza del vocabulario se ha concebido como si el léxico fuese "un saco de palabras" [...]. La mayor parte de los metodólogos sostienen todavía la idea de que lo léxico queda al libre arbitrio de cada hablante y que sólo lo gramatical está sometido al rigor de las reglas del código» (Galisson, 1973, p. 173).

Indudablemente, a esta falta de atención hacia la enseñanza y el aprendizaje del léxico contribuyó decisivamente el desinterés de la Lingüística estructural y chomskyana por los aspectos de la lengua que no constituyen sistemas cerrados (como lo son la fonología y la gramática).

En la Lingüística europea, los primeros estudios en torno a la enseñanza del vocabulario se refieren al papel de las listas de palabras y recuentos de frecuencia a la hora de seleccionar los items que se van a enseñar. El aprendizaje del vocabulario se considera como un simple problema de contenido (¿qué enseñar? ¿cuánto?):

«Traditional language teaching methodology had no doubts about what mattered most in controlled class-room situations. Everything depended on the input. What was learnt was what was taught —or would be if the learners weren't so contrary. Syllabuses were defined in terms of the number of words —and which specific words— to be acquired in a given period of time. And all the research effort was devoted to determine the most appropriate criteria for the choice of input-frequency, generalizability and so on. Of course, this only made much sense for the beginning stages or language learning. After a certain point, vocabulary expansion was largely uncontrolled, handed over to "extensive reading", or taken over by the demands of English for special purposes.» (Levenston, 1979, p. 151).

[La metodología tradicional de enseñanza de lenguas no se planteaba dudas acerca de qué era lo más importante en las situaciones controladas de clase. Todo dependía del input. Lo que se aprendía era lo que se enseñaba —o al menos lo sería si los alumnos no fueran tan desconcertante. El curriculum se definía en términos de cuántas palabras —y cuáles— debían ser adquiridas en un determinado período de tiempo. Todo el esfuerzo de la investigación se dedicaba a determinar cuáles eran los criterios más apropiados para seleccionar el input —frecuencia, grado de generalidad, etc—. Claro que esto sólo tenía sentido en los niveles iniciales del aprendizaje de la lengua. A partir de un cierto momento la expansión del vocabulario se hacía de manera básicamente incontrolada, a cargo de la "lectura extensiva" o absorbida por los requerimientos del Inglés para propósitos específicos].

Así, señala Sautermeister (1989), el *Français Fondamental* (F.F), de 1964, se estableció con un criterio primario de frecuencia, al que se agregó secundariamente el de disponibilidad. Aunque supone un avance respecto de las tradicionales listas de palabras agrupadas por centros de interés, todavía se apoya en una concepción empiricista del léxico asociado a los objetos. El *Niveau-Seuil*, de 1977, intentaba paliar los defectos del F.F. adoptando un punto de vista funcionalista, es decir, centrando la enseñanza en las necesidades del aprendiz y en los actos de habla, pero todavía presenta un número demasiado restringido de sintagmas y no supera la perspectiva atomística de la enumeración de nociones.

El panorama cambió considerablemente con el desarrollo de la Semántica estructural europea (Coseriu, Greimas, Pottier, Galisson), que intentó llenar las lagunas del estructuralismo antimentalista y permitió modificar la concepción del léxico, ya no considerado como *nomenclatura* sino como *estructura*. Las discusiones sobre campos léxicos, la descomposición del significado en rasgos pertinentes lógicos, contextuales y situacionales, orientaron la didáctica del vocabulario hacia modelos más satisfactorios.

Así nos encontramos con que, ya en 1973, Galisson critica la insuficiencia de los métodos directos, introductores de las innovaciones más importantes en el dominio de la enseñanza del léxico tras el abandono del método de traducción. La principal innovación de estos métodos consistía en sustituir la traducción por la imagen, que actuaría como ejemplificadora del referente y reveladora del sentido. Con ello se proponían evitar que los alumnos establecieran equivalencias de significados palabra a palabra de la lengua extranjera a la lengua materna, y garantizar, por tanto, la especificidad de los *cortes* que la lengua extranjera efectúa sobre la realidad. La función de la imagen, por tanto, sería doble: se utilizaría como *mediador semántico* (asignando a la palabra extranjera un cierto contenido referencial) y como *pantalla* para impedir la traducción a la LM e incitar al alumno a conceptualizar directamente en la LE.

Para Galisson ambos aspectos se revelaban como insuficientes: el sentido que un alumno puede atribuir a una palabra no proviene sólo de su emparejamiento con un referente; el sentido de los signos se adquiere sólo a través del aprendizaje de sus usos en el eje sintagmático y de su comparación con otros signos pertenecientes al mismo paradigma. El modelo teórico que propone consiste en acceder al sentido a través de los *indicadores semánticos*, a los que define como «todos los elementos del proceso de enunciación susceptibles de aportar información sobre el contenido de un signo desconocido» (1973, p. 179). Esos indicadores son de dos tipos: extralingüísticos (los *referentes*) y lingüísticos (los *coocurrentes* en el eje sintagmático y los *correlatos* pertenecientes al mismo paradigma), y además se pueden agrupar en conjuntos, que son los que verdaderamente forman la competencia léxica. Y así, un conjunto de

referentes forma una *clase referencial*, un conjunto de coocurrentes forma una *distribución léxica* y un conjunto de correlatos un *sistema* o *micro-sistema léxico* (p. 186).

De manera que, frente a los ejercicios típicamente estructurales de los métodos americanos (*pattern drills*), que sólo dan cuenta de las relaciones de los elementos de la cadena entre sí, Galisson propone incorporar a los ejercicios los sistemas o micro-sistemas léxicos, convirtiendo así la simple sustitución léxica para rellenar los huecos funcionales de una estructura en un verdadero ejercicio de selección semántica, que pone de relieve la oposición entre los elementos. La enseñanza del léxico basada casi exclusivamente en la dimensión referencial de las palabras (a través de las imágenes) no aborda la adquisición del léxico sistemáticamente, como una sedimentación lenta que va realizando el alumno a medida que la multiplicación de enunciados en la LE le permite construirse un sistema de comunicación nuevo. La imagen, por otra parte, tampoco impide que los alumnos traduzcan mentalmente a su LM.

Con esta reivindicación de que el aprendizaje del léxico se haga partiendo de sus usos en el discurso, Galisson se muestra como precursor de los enfoques comunicativos más recientes. Pero, además, considera que una adecuada didáctica del léxico no puede prescindir de unas bases etnográficas y psicológicas. La adquisición del léxico no consiste sólo en construir un sistema de signos, sino en construir, paralelamente, «un sistema de referencias extranjeras (marcas psicológicas y sociológicas que caracterizan la situación extranjera, marcas etnográficas en general, que son el reflejo de una actitud específica frente a la realidad)» (p. 208).

En cuanto al aspecto psicológico, se lamenta de que no haya una teoría suficientemente poderosa sobre el aprendizaje del léxico que sustituya a las explicaciones excesivamente simplistas del Conductismo. Este reducía el aprendizaje del léxico a la repetición mecánica y a la evitación del error.

En efecto, en Psicolingüística se pasó del Conductismo, que explicaba la adquisición del vocabulario por medio del asociacionismo inductivista (mediante la cadena imitación-repetición-refuerzo) a la teoría de Chomsky, que explicaba la adquisición del lenguaje como la aplicación deductiva de reglas universales, lo cual llevó a un desinterés por el léxico y al énfasis en lo gramatical, más evidentemente sujeto a reglas.

En dos artículos de finales de la década de los 70, Meara (1978; 1980) hace un repaso de la investigación existente sobre adquisición del léxico y llega a las siguientes conclusiones: se trata de una investigación básicamente atórica y asistemática; no hay teorías claras sobre adquisición del vocabulario y el nivel de investigación es bajo en general; en conjunto, se marginan las cuestiones teóricas más serias que surgen en cuanto se aborda el tema. Hay algunos estudios que abordan aspectos aislados de manera

más sistemática, pero se refieren a aspectos periféricos de la enseñanza del léxico: criterios para la selección del vocabulario que se va a enseñar; límites cuantitativos que los alumnos pueden aprender; técnicas para memorizar mayor cantidad de vocabulario. La mayoría de los estudios que se han realizado sobre problemas de vocabulario se han enfocado desde el punto de vista del profesor, el evaluador o el autor de materiales, más que desde el punto de vista del aprendiz, con lo que se han dejado fuera cuestiones fundamentales sobre los aspectos psicológicos en el aprendizaje del vocabulario en LE.

Los pocos trabajos existentes sobre el tema asumen, generalmente, que aprender una palabra extranjera consiste simplemente en saber que *homme* significa *hombre*.

«This is an impoverished view of the complexities involved though. It assumes that vocabulary items are discrete, and ignores the networks of semantic relations that exist between words, and the fact that sets of related words in one language rarely map in any single way onto the equivalent set in another language. More importantly, by defining the problem in terms of inter-language pairs, any comparison between what a learner does with a foreign word and what a native speaker does are explicitly ruled out of consideration» (Meara, 1978, p. 210).

[Ésta es una visión empobrecida de la complejidad del asunto. Asume que las unidades léxicas son discretas, e ignora las redes de relaciones semánticas que existen entre las palabras, y el hecho de que un conjunto de palabras asociadas en una lengua escasamente encaja de alguna manera con el conjunto equivalente en otra lengua. Más importante aún: al definir el problema en términos de calcos inter-lenguas, cualquier comparación entre lo que el aprendiz hace con una palabra extranjera y lo que hace el nativo queda totalmente fuera de consideración].

En la revisión bibliográfica que hace Levenston (1979) sobre el mismo tema se pone de relieve, como él mismo dice, la «discriminación» que ha sufrido la investigación sobre adquisición del léxico en LE dentro de la investigación general sobre adquisición de LE: los estudios sobre interlenguaje siempre tratan sobre gramática; la investigación sobre análisis de errores se centra en los errores gramaticales; y los análisis contrastivos han dejado fuera los aspectos léxicos.

La única investigación existente en los años 70 relacionada con los procesos psicolingüísticos de la adquisición del léxico es la que se refiere a cómo los hablantes bilingües almacenan las palabras en sus diccionarios mentales.

Esta investigación, descrita ampliamente en Meara (1980), no es directamente aplicable al aprendizaje de la LE, pero proporciona algunas pistas sobre cuál debería ser el producto final del aprendizaje de una lengua extranjera y ofrece una posible comparación entre el comportamiento de los bilingües con desigual fluidez (es decir, los aprendices de lenguas) y el de los verdaderos bilingües para, de esta manera, formular hipótesis sobre

cómo crece un vocabulario en desarrollo en una LE. Los experimentos realizados tienden a demostrar que en los bilingües los almacenes léxicos no están separados sino integrados, aunque sin llegar a constituir un lexicón único. Uno de los métodos utilizados para estudiar la naturaleza de las relaciones semánticas en el lexicón de personas con diferentes grados de bilingüismo es el de las asociaciones de palabras. Esta investigación demuestra que las palabras de la LE están menos organizadas y son menos accesibles que las de la L1, y que las diferencias disminuyen a medida que aumenta el conocimiento de la LE.

En 1980, por tanto, el balance general de la investigación sobre cómo se adquiere el vocabulario es bastante insatisfactorio. Meara (1980) concluye su análisis con una serie de cuestiones que considera pendientes de resolver:

- a) ¿Hay diferencias sistemáticas entre las palabras bien asentadas y las recientemente adquiridas en una LE?
- b) Las palabras recientemente adquiridas en una LE, ¿pasan por estados de adquisición identificables?
- c) ¿Llegan a comportarse las palabras de la LE de manera semejante a las de la L1?
- d) ¿Hay umbrales claros que deban atravesar las palabras en la LE para que puedan ser consideradas como adecuadamente adquiridas? En ese caso, ¿qué tipo de actividades conducen a ello?
- e) ¿Cómo es que palabras de la LE que a menudo se aprendieron como traducción palabra a palabra de las de la L1 llegan a veces a operar de manera relativamente independiente a su traducción?
- f) La adquisición de palabras nuevas en la LE, ¿se ve afectada por aspectos como su estructura morfológica o fonética?
- g) Los errores léxicos de los aprendices de LE, ¿son sistemáticamente diferentes de los que cometen los hablantes nativos?

A estas cuestiones cabría añadir algunos de los temas, en el campo del aprendizaje del léxico, que, según Levenston (1979), deberían ser investigados:

- Necesitamos datos no sólo sobre *errores léxicos*, sino sobre *variedad léxica* y *sofisticación léxica* (grado de dificultad del léxico empleado) de los hablantes.
- Estudios comparativos sobre aprendices sometidos a un mismo input, para observar diferencias individuales en la adquisición del léxico.
- Análisis detallado de datos de un sujeto a lo largo de un período corto, para estudiar la estructura de su interlenguaje léxico.
- Estudios longitudinales de aprendices de LE para analizar sus sistemas léxicos intermedios, si es que existen.

2. DESDE 1980

El panorama de la enseñanza-aprendizaje-adquisición del vocabulario ha cambiado decisivamente desde 1980. En las dos últimas décadas la investigación teórica y aplicada ha avanzado significativamente en la comprensión de algunas de las cuestiones dejadas como pendientes por Meara y Levenston. De nuevo, el interés se concentra en los aspectos didácticos del léxico más que en la elaboración de modelos psicológicos globales sobre cómo se realiza su adquisición.

Varias son las razones que, aparentemente, han confluído para crear ese interés de investigadores y didactas por el aprendizaje del léxico. A grandes rasgos, podemos destacar las siguientes:

1. El desarrollo inusitado de la Semántica y la Pragmática en los años 80, que ha provocado el resurgimiento de temas como las relaciones entre la conceptualización de la realidad extralingüística y el significado como parte de un sistema intralingüístico, así como el interés por las relaciones semánticas en el discurso, superando así la semántica centrada en la palabra como unidad de significación. Considérese, por ejemplo, la importancia de trabajos como los de Leech (1974; 1983), Palmer (1982), Levinson (1983), Lyons (1977; 1981) y Pottier (1987).

2. El desarrollo de la investigación en Psicolingüística sobre aspectos como la memoria, el procesamiento de la información y el lexicón mental, centrándose en cuestiones básicas, directamente relacionadas con el aprendizaje del léxico, tales como: cómo se comprende la información, cómo se organizan los datos (y las palabras) en la memoria, cómo se activa el vocabulario en la recepción y en la actuación, cómo se favorece el paso de la información desde la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo.

3. El desarrollo de instrumentos estadísticos e informáticos para realizar recuentos de frecuencia y analizar comportamientos sistemáticos del léxico en el discurso, abarcando un corpus de datos enorme.

4. No se puede aislar la enseñanza del léxico del contexto general de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. La evolución en los enfoques sobre enseñanza del léxico ha corrido paralela al desarrollo general que ha experimentado la metodología de enseñanza de LE desde la década de los 80. Ese desarrollo ha significado, en síntesis, un mayor énfasis en el aspecto comunicativo y funcional del aprendizaje de las lenguas, y, como resultado de ello, un reconocimiento del papel central del léxico en ese aprendizaje, puesto que los errores léxicos (frente a los gramaticales o fonéticos) parecen ser los responsables más directos del fracaso en la comunicación. A este respecto, Laufer (1986), apoyándose en investigaciones realizadas en el ámbito del inglés y del alemán, concluye:

Research is beginning to show that the lexical errors outnumber all other errors, that lexical errors are judged most serious and disruptive by

native speakers, that learners themselves feel that without adequate vocabulary there can be no communication or comprehension. (p. 74).

[La investigación está empezando a demostrar que los errores léxicos superan a todos los demás errores, que los hablantes nativos consideran los errores léxicos como los más graves y entorpecedores de la comunicación, y que los propios aprendices sienten que sin un vocabulario adecuado no es posible la comunicación ni la comprensión].

Estos mismos resultados se han obtenido en el ámbito de la enseñanza del español a extranjeros (véase Picó, Horrillo y Peñas, 1986).

Sin embargo, ese reconocimiento del peso de la competencia léxica en el éxito o fracaso de la comunicación sólo se ha plasmado en las realizaciones más recientes de los enfoques comunicativos, en los que se han hecho efectivas las propuestas que hacía McCarthy en 1984:

— Considerar el papel del léxico como parte de la estructura textual y pragmática del discurso.

— Considerarlo más en términos de un modelo de actuación que de competencia.

— Poner en duda la oposición sintaxis/léxico.

Los ejemplos que aporta para demostrar el potencial pragmático del léxico a través de los turnos de palabra, como organizador del discurso, hacen evidente la necesidad de abandonar no sólo el hábito de considerar las palabras como elementos aislados que se definen, sino también la enseñanza descontextualizada de las relaciones semánticas entre las palabras.

Los primeros métodos nocionales–funcionales todavía se limitan a la ejemplificación de las funciones comunicativas a un nivel de frase u oración. El vocabulario sigue siendo muy pobre y prevalece aún la idea de que las estructuras (ejemplificadoras de las funciones) constituyen el aspecto central de la práctica de la LE.

En métodos más recientes, que toman el discurso como unidad para la práctica de la comunicación, se ha superado esa subordinación del léxico a las estructuras nocionales–funcionales. Pero los problemas persisten.

En opinión de Caré (1989), al poner excesivo énfasis en lo oral los métodos comunicativos han empobrecido la enseñanza del léxico, que, además, no se somete a criterios racionales de ordenación. Las conversaciones cotidianas, si bien constituyen buenos soportes para el estudio de las principales funciones de la comunicación y de la pragmática, raramente se proponen describir sistemática y racionalmente el mundo. Al contrario, plagadas de deícticos, implícitos y aproximaciones, son, a la fuerza, pobres en léxico específico. Por ello, propone Caré buscar nuevas maneras de organizar racionalmente la enseñanza del léxico (por ejemplo, a partir de series temáticas y esquemas de conocimiento enciclopédico).

De la misma opinión es Vigner (1989): la función comunicativa ha puesto el acento sobre las interacciones, la regulación de los intercambios, todo lo que supone la dimensión pragmática y social de la lengua, en detrimento de la función representativa:

Sans vouloir reprendre ici le débat sur la hiérarchie lexique/syntaxe, il semble bien cependant qu'un rééquilibre soit à envisager. Savoir nommer les éléments du monde, exprimer ses sensations, pouvoir juger des êtres et des choses sont des composantes essentielles de la compétence de communication (pp. 134-135).

[Sin pretender reiniciar aquí el debate sobre la jerarquía léxico/sintaxis, parece necesario, sin embargo, un reequilibrio. Saber nombrar los elementos del mundo, expresar las sensaciones, poder juzgar los seres y las cosas son componentes esenciales de la competencia comunicativa].

Su propuesta metodológica sitúa la enseñanza del léxico en una perspectiva cognitivista y cultural: se trataría de que el alumno descendiera progresivamente desde los marcos generales del conocimiento a la adquisición y memorización de repertorios léxico-culturales (más o menos detallados, según las necesidades del alumno), organizados por temas (*scripts* o inventarios) representativos del universo cultural de la LE. Posteriormente se profundizaría en esos temas mediante un análisis cada vez más detallado de las distinciones léxicas en cada dominio considerado y mediante el estudio de micro-sistemas asociados a contextos de uso y tipos de textos.

A pesar de que en la enseñanza del léxico aún queden muchos aspectos por resolver, es indudable que el enfoque comunicativo de la enseñanza de LE ha representado un avance respecto de los métodos anteriores. Laufer (1986) enumera una serie de aspectos relevantes de este enfoque que pueden haber sido los responsables de lo que ella considera como un «cambio de actitud hacia el vocabulario»:

a) La fluidez en el uso de la lengua pasa a ser el aspecto prioritario, aun a expensas de sacrificar la corrección gramatical. Si fluidez significa capacidad para expresar un mensaje con relativa facilidad y aceptabilidad, entonces la corrección y adecuación del vocabulario son más importantes que la corrección gramatical.

b) La hipótesis del input comprensible, de Krashen, pone de relieve la estrecha relación del vocabulario con la comprensibilidad, interés y relevancia del input. La secuenciación gramatical del input no parece necesaria.

c) Se presta gran atención al aprendiz y a su participación en el proceso de aprendizaje (factores conductuales, cognitivos y de personalidad). La motivación hacia el aprendizaje aumenta cuando los alumnos sienten que éste está satisfaciendo sus necesidades y deseos. En este sentido, el interés actual por la enseñanza e investigación sobre el aprendizaje del léxico responde también al sentimiento de los alumnos, especialmente los

de los niveles intermedio y avanzado, de que el léxico es su principal carencia y su principal dificultad.

En definitiva, si hasta ahora la enseñanza del vocabulario no ha suscitado tanto interés como la adquisición de la competencia gramatical, el análisis contrastivo o la comprensión lectora, podemos achacar esa negligencia a una falta de modelos y teorizaciones serias sobre cómo se organiza el léxico de una lengua y cómo lo adquieren los hablantes. Una acción didáctica efectiva se apoya, necesariamente, en una investigación crítica de base, a pesar de que los modelos teóricos, provisionales y siempre reduccionistas, no pueden ser convertidos directamente en técnicas didácticas. Como señala Richards (1985), «el modelo más deseable desde un punto de vista teórico puede resultar el menos efectivo al ponerlo en práctica, debido al peso de los factores extralingüísticos». Por ejemplo, el aprendizaje memorístico, desprestigiado por la teoría, puede ser efectivo para ciertos alumnos. «La consideración de las investigaciones recientes de la Lingüística teórica o aplicada no conduce inevitablemente al descubrimiento de nuevos y sorprendentes modos de enseñar vocabulario. Más bien proporciona una información de base que puede ayudarnos a delimitar el lugar de la enseñanza del vocabulario dentro del syllabus» (p. 177).

Puesto que los objetivos de la enseñanza del léxico deben ir más allá del simple aprendizaje de un cierto número de palabras en una lista, es necesario contar con un modelo comprensivo de lo que es la competencia léxica. Como en todas las áreas del curriculum, la comprensión de la naturaleza de lo que estamos enseñando debería orientar nuestra manera de enseñarlo. Así pues, aunque ni la Lingüística ni la Psicología se pueden convertir en disciplinas prescriptivas para la Didáctica de la lengua, sí pueden contribuir a una comprensión más profunda de cuestiones como: ¿Está organizado el léxico de una lengua? ¿Qué tipo de relaciones sistemáticas se dan entre las palabras? ¿Cómo se organizan las palabras en la mente? ¿Cómo se recuerdan? ¿Qué significa conocer una palabra? ¿Cómo se organizan las palabras en los usos orales y escritos? ¿Cuáles son las dimensiones sociales y culturales del uso de las palabras?

Desde los años 80 son numerosas las propuestas metodológicas que se basan en las investigaciones desarrolladas por la Psicología cognitiva, la Pragmática o la Etnografía. Entre las más interesantes, por su carácter global, destacaría las de Wallace (1982), *Teaching Vocabulary*; Galisson (1983), *Des mots pour communiquer*; Gairns y Redman (1986), *Working with words*; Taylor (1990), *Teaching and Learning Vocabulary*; Redman (1997), *English Vocabulary in Use*; Redman y Ellis (1997), *A Way with Words*; y, sobre todo, por la novedad de su planteamiento del curriculum de LE, Willis (1990), *The Lexical Syllabus*; y Lewis (1993; 1997) *The lexical approach; Implementing the lexical approach*.

REFERENCIAS

- CARE, J.M. (1989). La joie des séries. En IBRAHIM, A.H. (coord.) (1989). *Lexiques*. Paris: Le Français dans le monde, pp. 154-162.
- GAIRNS, R. y REDMAN, S. (1986). *Working with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GALISSON, R. (1973). Pour une méthodologie de l'enseignement du sens étranger. En R. GALISSON (1979), *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris: Hachette, pp. 171-216.
- GALISSON, R. (1983). *Des mots pour communiquer. Eléments de lexicométhodologie*. Paris: CLE International.
- JUDD, E.L. (1978). Vocabulary teaching and TESOL: a need for a re-evaluation of existing assumptions, *TESOL Quarterly*, 12, pp. 71-76.
- LAUFER, B. (1986). Possible changes in attitude towards vocabulary acquisition research, *International Review of Applied Linguistics*, 24, pp. 69-75.
- LEECH, G.N. (1981). *Semantics*. Harmondsworth: Penguin Books, 2nd edition.
- LEECH, G.N. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- LEVENSTON, E.A. (1979). Second language acquisition: issues and problems, *Interlanguage Studies Bulletin*, 4, pp. 147-160.
- LEVINSON, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- LYONS, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LYONS, J. (1981). *Language, Meaning and Context*. London: Collins.
- MCCARTHY, M.J. (1984). A New Look at Vocabulary in EFL, *Applied Linguistics*, 5/1, 12-22.
- MCCARTHY, M.J. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- MEARA, P. (1978). Learners' Word Associations in French, *Interlanguage Studies Bulletin*, 2, 192-211.
- MEARA, P. (1980). Vocabulary Acquisition: a neglected aspect of language learning, *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, XIII, 221-246.
- PALMER, F.R. (1982), *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2nd. ed.
- PICO, E.; HERRILLO, P. y PEÑAS, R. (1986). Tolerancia de los errores y escala de gravedad, *Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Universidad de Córdoba, pp. 869-883.
- POTTIER, B. (1987). *Théorie et analyse en linguistique*. Paris: Hachette.
- REDMAN, S. (1997). *English Vocabulary in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- REDMAN, S. y ELLIS, R. (1997). *A Way with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.

- RICHARDS, J.C. (1985). Lexical Knowledge and the teaching of vocabulary, en RICHARDS, J.C. *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 176-188.
- SAUTERMAISTER, Ch. (1989). Pour une meilleure compétence lexicale, en IBRAHIM, A.M. (coord.) (1989). *Lexiques*. Paris: Le Français dans le monde, pp. 122-133.
- TAYLOR, L. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Prentice Hall.
- TWADDELL, F. (1973). Vocabulary expansion in the TESOL Classroom, *TESOL Quarterly*, 7/1. 61-78.
- VIGNER, G. (1989) Thèmes, champs lexicaux et activités discursives. En IBRAHIM, A.H. (coord.) (1989). *Lexiques*. Paris: Le Français dans le monde, pp. 134-145.
- WALLACE, M. (1982). *Teaching Vocabulary*. Oxford: Heinemann Educational Books.
- WILLIS, D. (1990). *The Lexical Syllabus. A new approach to language teaching*. London: Collins.

UNA EXPERIENCIA DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN ARGENTINA: LAS HERMANAS COSSETTINI (1930-1950)

ALBA ALONSO SANTAMARÍA
Universidad de Zaragoza

Las maestras Olga y Leticia Cossettini llevaron a cabo una ejemplar obra de renovación pedagógica esencialmente en la ciudad de Rosario (Argentina). En unos momentos históricos (año 30) en que el analfabetismo era altamente significativo y la forma de enmendarlo completamente tradicional, es decir, repetitiva, aburrida, y exenta de toda motivación y originalidad, presentan ambas mujeres una metodología innovadora y creativa. Su forma de enseñanza estaba basada en expresión artística: en la música, la danza, la representación plástica, la expresión oral y la escrita, que hacían trascender a los diversos ámbitos del saber, correspondientes a la educación primaria. Su modo de trabajar era atractivo, motivador, y divertido, lo que hacía sentirse felices a sus alumnos, vínculos hoy todavía vivos, muchos de ellos, de una escuela que los marcó para siempre.

La experiencia práctica educativa comenzó en 1935 (aunque su gestación venía de años atrás) y llegó a su fin en 1950, el 28 de agosto. Siendo Ministro de Educación de la provincia Raúl Rapella, se publicó el Decreto 8752, mediante el cual se ordenaba el cese de Olga Cossettini sin que existiera ningún tipo de fundamento ni justificación pedagógica que lo avalase, aunque es bien sabido que los motivos de su exoneración fueron políticos.

La reacción de los alumnos, padres y vecinos, no se hizo esperar. Surgieron múltiples protestas que movilizaron a diferentes instituciones locales, que recibieron su apoyo ferviente incluso desde otros países. No obstante todas las quejas quedaron sin respuesta y la manifestación más significativa se reflejó en que los tablones que precintaban la entrada de la escuela, desde la casa de la Señorita Olga, no fueron nunca retirados.

Olga y Leticia eran hijas de Antonio Cossettini, que había llegado a la Argentina desde el Véneto italiano, hacia 1886, y de Alvina Bonello, procedente del Piamonte. El maestro Cossettini, se había instalado en la región de Santa Fe (a la que pertenece la ciudad de Rosario, en la que años más tarde sus hijas, llevarían a cabo la experiencia de renovación pedagógica que exponemos en el presente trabajo). Su acción educativa se llevó a cabo en cuatro escuelas bilingües en el Oeste de esta región, hasta que se instaló en la ciudad de Rafaela, en donde fundó una familia a finales del pasado siglo. De ella nacieron siete hijos, 5 mujeres y 2 varones.

Las mujeres fueron todas ellas importantes docentes: Olga, Leticia, Marta, Blanca y Florentina, que tomaron de sus padres (esencialmente de su progenitor) los conocimientos de la cultura italiana, así como los correspondientes al ámbito geográfico histórico en el que se encontraban.

Olga nació el 9 de agosto de 1898 en San Jorge y murió el 23 de mayo de 1987 en Rosario. Estudió la carrera de maestra, finalizándola a la edad de 15 años. Ejerció como profesora en escuelas modestas, de SUNCHALES Y RAFAELA, hasta que en 1930 pasó a ser Regente de la Escuela Normal de Rafaela «DOMINGO DE ORO» ejerciendo la dirección en aquellos momentos AMANDA ARIAS. La relación de ambas mujeres llegó a ser altamente fructífera, llevando a cabo juntas el primer ensayo de «Escuela Viva y Activa» en la provincia, entre los años 1930 y 1934, transmitiendo esta proyección pedagógica a las entonces alumnas, luego maestras, que llevarían estos vientos renovadores a las pequeñas escuelas, generalmente en el campo o reducidas poblaciones de la Pampa, a la que iban destinadas.

La ciudad de Rosario recibió a esta insigne docente en 1935, ofreciéndole la dirección de la Escuela «Dr. Gabriel Carrasco», situada en el barrio de Alberdi. En ella continuó con la experiencia que había iniciado en Rafaela, respetando los programas oficiales, y adaptando los suyos al logro de los contenidos oficiales.

La labor pedagógica aquí realizada le valió el reconocimiento en los ámbitos más diversos, desde el alumnado y sus familias a colectivos de artistas e intelectuales no sólo del país, sino que su prestigio llegó a traspasar los límites nacionales.

Leticia Cossettini, nació en San Jorge casi seis años después, el 19 de mayo de 1904. Estudió en la Escuela Normal de Rafaela «Dr. Domingo de Oro», desde 1930 a 1934, fechas en que su hermana la regentaba. Posteriormente fue profesora en esa misma Escuela.

Se trasladó con Olga a Rosario en 1935, para ser su más eficaz colaboradora, siendo maestra en el centro que su hermana dirigió entre esa fecha y 1950.

Cabe destacar entre su ejercicio profesional el Coro de Niños-Pájaros en el que cada uno imitaba fielmente el canto de una de estas aves, que

por su belleza, originalidad y valor pedagógico fue recogido en el diccionario de Oxford de la Música.

La labor pedagógica de ambas hermanas a partir de su cese resultó muy dificultosa, pero no estéril. Se dedicaron a impartir clases particulares en su domicilio, (en el que vive actualmente Leticia con 95 años de edad). Olga prestó sus esfuerzos a aquellos niños de la zona que presentaban necesidades de expresión, y Leticia creó un taller en donde prevalecía el juego creativo, la recreación oral, el canto, la danza rítmica y el dibujo, todo ello abierto y dirigido al conocimiento y disfrute del ámbito natural.

La injusticia cometida por una decisión gubernamental, fue paliada años después, reincorporando a ambas hermanas, a diversas funciones educativas. Olga fue designada Inspectora de las Escuelas de la provincia de Santa Fe, y en 1958 Directora General de Escuelas en la provincia de Buenos Aires, a la vez que simultaneaba las dos funciones, con una tercera: el asesoramiento del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional del Litoral, ampliando ese cometido a la Editorial de la Universidad de Buenos Aires, entre 1961 y 1966.

En Honduras, destacó como experta en la formación de maestros. Anteriormente a su cese, había representado a la Argentina en 1946, en México, en el Congreso Americano de Maestros y posteriormente en 1959, volvió a hacerlo en el Congreso de Planificación y Educación, organizado por la UNESCO y la OEA, en Washington.

Otra de sus actividades pedagógicas consistió en dar conferencias además de sus actividades, en otros países como Estados Unidos, México, Chile, Uruguay, Inglaterra, Italia y Francia.

Su valía pedagógica e intelectual fue reconocida desde otros ámbitos académicos concediéndole una beca el Guggenheim, para estudiar nuevos métodos pedagógicos en EE.UU. en 1941 y 1942. Posteriormente el Consejo Británico, y diferentes entidades francesas e italianas, la invitaron para que pudiese conocer sus distintos sistemas educativos, y en especial el mundo relacionado con la educación de adultos.

En 1985, Olga y Leticia, fueron declaradas «Ciudadanas Ilustres» de Rosario. Y la primera también recibió el siguiente año el Premio «Florián Pauke» a las conductas destacadas en el Gobierno Provincial. A Leticia por su parte le concederían en 1990 la alta condecoración de *Cavalier Ufficiale Dell'ordine al mérito della Repubblica Italiana*.

Olga había muerto en 1987. No obstante el año 1991 fue de reconocimiento a ambas, siendo designado de forma póstuma con el nombre de «Olga Cossettini» el Instituto Nacional de Enseñanza Superior del Ministerio de Educación. Leticia fue nombrada miembro de la «Nobilísima Orden de la Chaveta» y de la «Hermandad de los sueños».

En 1992 una Escuela Primaria provincial de Rosario, una plaza del barrio AlberdÍ, llevarían el nombre de Olga. En 1996 Leticia recibió el diploma al mérito de la Fundación Konex y en 1997 el premio «Pregonero de Honor» de la Fundación El Libro.

Leticia es autora de dos libros titulados: *Teatro de niños* y *Del Juego al arte infantil*.

Olga es autora de las siguientes obras: *Sobre un ensayo de escuela serena en la provincia de Santa Fe*. *El niño y su expresión*. *La Escuela viva*. *Pedagogía de la perversidad*. *El lenguaje y la lectura en el primer grado*. Y *La Educación Popular que implantan Francia e Italia*. En éste último nos muestra sus conocimientos sobre pedagogía comparada adquirida a través de los estudios realizados durante los períodos que permaneció en los respectivos países.

Sobre estas hermanas, se han escrito multitud de artículos, una muestra de cuya referencia presentamos en la bibliografía.

ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A: PRINCIPIOS, ORGANIZACIÓN Y METODOLOGÍA EN LA ESCUELA DE LAS HERMANAS COSSETTINI

Su concepción espacial goza hoy de actualización, pues no circunscribía la función educativa a las aulas ni al edificio escolar, sino que utilizaba el barrio, las calles y plazas, llegando hasta el barranco del río Paraná. Durante estas salidas a la vez de respirar aire libre, y poder disfrutar del perfume de los rosales o la belleza de los árboles y pájaros, solían ir contando las «cuadras» (manzanas de 100 metros) para obtener así la distancia desde el punto de partida, o la que faltaba al punto de llegada. Según el testimonio de muchos de sus actuales exalumnos, en ocasiones un simple adoquín, servía para hallar su superficie y volumen, o el agua de una fuente para calcular su capacidad, con lo que el aprendizaje se hacía vívido, motivador, atractivo, fácilmente comprendido, y mejor todavía asimilado.

El proyecto educativo que se llevó a cabo, se fundamentó en el planteamiento de que la Escuela fuera desarrolladora de potencialidades intelectuales, a la vez de generadora de facultades creadoras de los niños, basadas en el respecto a su libertad, en el deseo de hacerlos felices sembrando en ellos el germen de la solidaridad. Todo esto lo llevaban a cabo con una gran dosis de sentimiento, abnegación y entrega, realizando una eficaz integración de los contenidos curriculares con la realidad circundante. De la articulación de estos principios surgió una escuela diferente, de planteamientos democráticos, con una actividad infantil que generaba auténticos procesos cognitivos y en donde el concepto de

libertad tanto a nivel individual como colectivo se concretaba en prácticas de justicia social.

En mi reciente viaje a la Argentina, concretamente a la Universidad de Rosario (Facultad de Humanidades y Artes), así como a diferentes centros educativos de la misma localidad: Escuela 135, Escala Toba, etc., he podido constatar la gran admiración que sienten por la figura de estas insignes educadoras. Su ejemplo sigue vivo y presentan el gran deseo de transmitirlo y de llevarlo a la práctica ya que entienden que no solamente no ha sido superado, sino que no han llegado a conquistar los logros obtenidos en la llamada «Escuela de la Serena» o de la «Señorita Olga».

Es aleccionador contemplar, cómo una experiencia ya lejana en el tiempo, y más lejana todavía geográficamente, había ya tomado contacto con los principios esenciales de la Escuela Activa. Cabrían destacar entre ellos, el respeto hacia los derechos de los niños, hacia el desarrollo libre de su personalidad, el deseo de motivarles, de hacerlos felices, de formar personas solidarias con sus semejantes, con sensibilidad, juicio crítico y creatividad en el desarrollo de una actividad de indagación y búsqueda. En definitiva en educar niños felices, que fueran en el futuro adultos equilibrados, preparados para la vida y para la convivencia en armonía con sus semejantes.

En los aspectos creativos que se reflejan en sus creaciones plásticas, podríamos encontrar actualmente algunas similitudes, con las Escuelas de Educación Infantil de Reggio Emilia (Italia). Pues aunque en estas últimas los proyectos se presentan con una planificación para una etapa más temprana y con técnicas actuales más depuradas y elaboradas, encierran ambas en la expresión del color, y en la manifestación de la sensibilidad una riqueza pedagógica, difícil de superar en los ámbitos educativos unas ambiciosos.

He de concluir por tanto que me he sentido gratamente satisfecha al tomar contacto con esta experiencia educativa, recogida magistralmente por Mario Piazza, que en el año 1991, ha realizado una película, en 16 mm., pasada en vídeo que ha sido objeto de múltiples premios, en la que se presentan las manifestaciones de la propia Leticia Cossettini (de 87 años de edad en ese momento) y de múltiples alumnos, testimonios de esa magistral y ejemplar experiencia.

BIBLIOGRAFÍA COSSETTINI

LIBROS ESCRITOS POR OLGA COSSETTINI

Sobre un ensayo de escuela serena en la provincia de Santa Fe, Instituto Social de la Universidad Nacional de Litoral, Biblioteca Pedagógica, n.º 3, 1935.

El niño y su expresión, Ministerio de Instrucción Pública y Fomento de Santa Fe. Con prólogo del Prof. Juan Mantovani, 1939.

La escuela viva, Editorial Losada, con prólogo del Dr. Francisco Romero, 1942.

Pedagógica de la perversidad, conferencia editada por un grupo de amigos de Resistencia, 1947.

El lenguaje y la lectura del primer grado. Buenos Aires, EUDEBA, 1961.

La educación popular en Inglaterra, Francia e Italia, Universidad Nacional del Litoral, 1963.

LIBROS ESCRITOS POR LETICIA COSSETTINI

Teatro de niños, Buenos Aires, Editorial Poseidón, 1947.

Del juego al arte infantil, Buenos Aires, EUDEBA, 1963.

PUBLICACIONES SOBRE LAS MAESTRAS COSSETTINI

Olga Cossettini y la Escuela Serena, por Amanda Paccotti, fascículo n.º 19 de la colección «Rosario, historias de aquí a la vuelta», Rosario, Ediciones De Aquí a la Vuelta, marzo de 1992.

La escuela activa en Rosario: la experiencia de Olga Cossettini, de Marcela PELANDA. Editado por el IRICE (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación), Rosario, 1995.

La escuela Cossettini; Cuna de democracia, de Augusto BIANCO. Santa Fé, Editorial AMSAFE, 1996.

Leticia, reportaje de Angélica Gorodischer, incluido en el volumen «Women by Women», editado por la Universidad de Wellesley, EE.UU. 1996.

El ensayo de *Escuela serena* realizado por las hermanas Cossettini en la República Argentina, conferencia inédita de Ovide MENIN. Rosario, 8 de febrero de 1997.

DIARIOS Y REVISTAS

Existen más de 70 notas sobre las Cossettini, publicadas a lo largo de los últimos 64 años, de las cuales las más recientes y accesibles son:

Vocación de docencia: Olga Cossettini, por Víctor SÁBATO, diario «La Capital», Rosario, 1.º de julio de 1984.

Memoria de las maestras Cossettini: hacia una escuela de puertas abiertas (entrevista), por Adriana PUGGRÓS, revista «El Periodista» n.º 132, Buenos Aires, marzo de 1987.

Olga Cossettini y la Escuela Carrasco, por Carlos E. SALZMANN, diario «La Capital», Rosario, 2 de diciembre de 1990.

- La inmigración italiana y un apellido ilustre*, por Elvira CONSOLATTI, diario «*La Capital*», Rosario, 2 de diciembre de 1990.
- El rescate de la otra historia en Educación: una escuela para la vida*, por Graciela BATALLÁN y Augusto BIANCO, revista *Educoo* n.º 8, Buenos Aires, octubre de 1991.
- La escuela de Olga Cossettini: el niño y el maestro, protagonista de su que hacer*, por Marcela PELANDA, «*Novedades Educativas*», n.º 21. Buenos Aires, julio de 1992.
- Ubicación histórica de la experiencia de Olga Cossettini y testimonios de la enseñanza de la lengua*, por Marcela PELANDA, «*Novedades Educativas*» n.º 22, agosto de 1992.
- La escuela activa en Rosario*, experiencia pedagógico–didáctica de Olga Cossettini, por Marcela PELANDA, «*Revista de la Ciencia de la Educación*» n.º 2, Univ. Católica Argentina, Rosario, mayo/agosto 1992
- Hablamos con Leticia Cossettini (entrevista)*, por Rubén NARANJO, «*El Tintero Verde*» N.º 1, Ediciones Paraoleo, 32, Rosario, mayo de 1993.
- Una escuela desconocida*, por Daniel VAREA. Revista «*Cablehogar*», n.º 25, Rosario, septiembre de 1993.
- Leticia en un jardín de Alberdi*, por Alberto Carlos VILA ORTIZ, «*La Capital*», Rosario, septiembre de 1993.
- Leticia cumple el 19 de mayo 90 jóvenes y lúcidos años*, por Cinthia RAJSCHMIR, «*Novedades Educativas*» n.º 41, mayo de 1994.
- Leticia y la libertad*, por Rubén NARANJO, *Boletín del Servicio Educativo Municipal*, Rosario, mayo de 1994.
- Leticia Cossettini: mirar al pasado para crear el futuro*, reportaje, «*Nuestra Idea*», revista de AMSAFE, mayo de 1994.
- Leticia Cossettini cumple noventa años y eso es celebrar la vida*, por Mario PIAZZA, diario «*Rosario 12*», 19 de mayo de 1994.
- Leticia Cossettini: Todos los días con gran pasión*, reportaje «*Dichos y Hechos*» n.º 2, Centro Educativo Alberdi, Rosario, mayo de 1995.
- Leticia Cossettini a los 91: Maestra y Pionera de la «escuela activa»*, por Jorge BRISABOA, «*Clarín*», Buenos Aires, 26 de noviembre de 1995.
- Olga encarnaba una virtud contra formas represivas*, por Rubén NARANJO. *Rosario/12*, 30 de enero de 1996.
- Olga vive*, por Augusto BIANCO/*Amar la profesión*, por Ana CRESPI/*El sueño de una escuela*, por Mario PIAZZA/*En aquella escuela aprendí a ser feliz*, por Carlos E. SATSZMANN/*El legado de una artesana de la educación*, por Marcela PELANDA. «*Novedades Educativas*», n.º 78. Buenos Aires, mayo de 1997 (A 10 años del fallecimiento de Olga).
- Adiós a Olga*, por Leticia Cossettini, Revista «*Novedades Educativas*», n.º 82, Buenos Aires, octubre de 1997.

DOCUMENTO EN SOPORTE DE VIDEO

- Film: La Escuela de la Señorita Olga. Producción y dirección: Mario PIAZZA. 16 mm color, sonido óptico. Duración 50 minutos. República Argentina. Rosario. Año 1991.

CONFERENCIAS

LA ENSEÑANZA EN VÍSPERAS DEL 98. RASGOS Y ORÍGENES

JULIO RUIZ BERRIO

Universidad Complutense de Madrid

«Cuentan de un profesor de Retórica que abrió entre sus discípulos un concurso para premiar el poema en que mejor se cantaran las excelencias de la holgazanería. Obtuvo la flor natural el que por todo trabajo presentó una cuartilla de papel en blanco. Algo así habría que hacer para reflejar exactamente la política pedagógica de la Regencia: decir que la Regencia no ha tenido política pedagógica, y poner la firma al pie»¹. Hasta aquí un autor que no es Fray Luis de León cantando al sabio retirado ni Paul Lafargue elogiando la pereza, sino, simplemente, un coetáneo, un testigo de la época, un buen conocedor del estado de la enseñanza en esa Regencia; concretamente, Aniceto Sela. Su diagnóstico es tan resumido y certero que hasta se me ha pasado por la cabeza, lo confieso, que con él habría suficiente contestación al interrogante que plantea el título de esta intervención. Pero, parodiando al genial aragonés Baltasar Gracián en *El Criticón*, cuando se refiere a la capacidad del ser humano para hacer versos, he pensado que no debo ser tan ignorante como para dejar de hacer un análisis de los rasgos de la enseñanza en España a finales del siglo XIX, ni tan desconsiderado que me extienda demasiado en el mismo.

Naturalmente que en primer lugar procuraré mostrar, aunque sea a grandes pinceladas, el panorama de la enseñanza en la España de las últimas décadas del siglo pasado. Pero, como recordaba recientemente el filósofo Emilio Lledó, «la misión de los historiadores es analizar»², por lo que en un segundo tiempo intentaré explicar tal panorama, a la búsqueda de

¹ SELA SAMPIL, A. (1910). *La educación nacional. Hechos e ideas*. Madrid: Victoriano Suárez.

² ARCO, M. A. (1998). Entrevista a Emilio Lledó. *Paisajes*, noviembre, 16-19.

los orígenes del mismo. Aunque ya puedo adelantar, como decía Feijoo, precisamente hablando de las causas del atraso que se padecía en España en orden a las Ciencias, aunque se refiriera a una época con un siglo de anterioridad a la que nos ocupa ahora, que «no es una sola, señor mío, la causa de los cortísimos progresos de los españoles en las facultades expresadas, sino muchas, y tales, que aunque cada una por sí sola haría poco daño, el complejo de todas forma un obstáculo casi absolutamente invencible»³.

EL MODELO PENÉLOPE

En cuanto al panorama de la enseñanza me voy a centrar especialmente en el que ofrecía la enseñanza primaria, señalando algunos de sus rasgos más destacados y basándome, en la medida de lo posible, en fuentes de la misma época. En ese sentido estimo procedente empezar recordando que «desde el año 1868 hasta 1901 no se promulgó ningún decreto que comportara una visión de conjunto sobre la enseñanza primaria; aunque abundaron las medidas de corte parcial»⁴, como informaba muy poco tiempo después D. Carlos Ibáñez de Íbero, ingeniero civil, fundador del Instituto de Estudios Hispánicos de la Universidad de París y Marqués de Mulhacén. Se trata de un dato objetivo y clarificador sobre la política escolar de la última cuarta parte del siglo XIX en España, pero no significa que hubiera un vacío legal ni que hubiera necesidad de ese decreto de conjunto sobre la enseñanza primaria. Y no había un vacío legal porque la todopoderosa Ley Moyano, desarrollada por los Reglamentos de 1859, contemplaba ésta de modo global, a la vez que la sometían a un modelo tan cuadrículado que resultaba imposible hacer modificaciones o matizaciones de acuerdo con las variables que los alumnos, los maestros, las diversas sociedades y culturas existentes en España, los nuevos saberes, etc., requerían para impartir una educación oportuna en cada nuevo caso. Por otra parte, al registrar esa característica de la legislación escolar en las últimas décadas del siglo pasado, debo aclarar ya en este momento que ni por lo más remoto supone el que yo eche de menos el tipo de decreto que no hubo.

En cambio, lo que sí considero como un hecho negativo para la enseñanza de aquellos años es el predominio de una política de confrontación entre gobiernos de diferentes ideologías, precisamente en una época en

³ FEJOO Y MONTENEGRO, B. J. (1952). Causas del atraso que se padece en España en orden a las Ciencias Naturales, en FEJOO, J. B., *Obras escogidas*, Madrid: B.A.E., t. LVI, p. 540.

⁴ IBÁÑEZ DE ÍBERO, C. (1913). Étude sur l'enseignement primaire en Espagne. Extrait du *Bulletin de la Société de Législation comparée*, de Juillet-Août-Septembre 1913. Paris: Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence, p. 8.

que la alternativa de los mismos suavizó las tensiones entre los españoles y permitió una etapa política de paz y reconstrucción. Pero los hechos fueron así, sobre todo en los años de la Regencia, a la que aludía la cita de Aniceto Sela. Las iniciativas legales que en diversos aspectos de la enseñanza —materiales, personales o pedagógicas— emprendieron los gobiernos liberales, fueron sucesivamente neutralizadas, cuando no anuladas, por los gobiernos conservadores. Verdaderamente se trata de un espectáculo bochornoso en nuestra memoria histórica, aunque se haya tratado de disimular mediante la comparación con la incansable doble actividad de la homérica Penélope. Y todo, posiblemente «por la preocupación que reina en España contra toda novedad»⁵, como detectara Feijoo.

A pesar de esa torpe política, a lo largo de la Primera Restauración, algunas mejoras en la enseñanza tuvieron la oportunidad de ser recogidas en la literatura legislativa. Por ejemplo, en 1876 el ministro Conde de Toreno, conservador, creó en Madrid un Jardín de infantes en la línea de la pedagogía de Froebel (la verdad es que no fue inaugurado hasta tres años más tarde) y dotó una *Cátedra de Pedagogía froebeliana* en la Escuela Normal. Siguiendo con la cuestión de los párvulos, es necesario recordar que en 1882 se creó un *Patronato general para la Escuelas de Párvulos* (casi treinta años después de que lo hiciera Francia), compuesto por notables pedagogos y destacadas personalidades culturales, destinado a promover aquellas instituciones y a asesorarlas en las cuestiones pedagógicas. Pero su existencia fue limitada ya que sólo dos años más tarde un gobierno nuevo, conservador, suprimió el Patronato citado y lo substituyó por una *Junta de Damas*, compuesta por las aristócratas de turno, con visión limosnara y sin preocupaciones pedagógicas. También se configuró en 1882 un *Curso normal* para preparar a las maestras de párvulos, que de allí en adelante deberían ser las encargadas de esa enseñanza, pero fue suprimido en el 84, restablecido en el 87, y vuelto a suprimir en el 89⁶.

La formación de los maestros estuvo prácticamente en punto muerto, si se me permite el símil, hasta la misma frontera con el nuevo siglo, por-

⁵ FEIJOO Y MONTENEGRO, B. J. (1952). Causas del atraso que se padece en España en orden a las Ciencias Naturales, en Feijoo, J. B., *Obras escogidas*, Madrid: B.A.E., t. LVI, p. 542.

⁶ Sobre la enseñanza de párvulos en estas décadas pueden consultarse los siguientes trabajos:

CARVALHO SAAVEDRA, C. e J. C. (1888). *Jardins d'Infancia, Escolas primarias e Normas na Suíssa, França e Hespanha*. Porto: Typ. da Empresa Literaria e Typographica.

COLMENAR ORZAES, C. (1991). Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: su desarrollo en la época de la Restauración. *Historia de la Educación*, 10, 89-106.

RUIZ BERRIO, J. (1982). En el bicentenario de Fröebel. Introducción de su método en España. *Revista de Ciencias de la Educación*, 112, 439-446.

SANCHIDRIÁN BLANCO, C. (ed.) (1991). *Historia de la educación infantil*. Número monográfico de *Historia de la Educación*, 10.

que sería en 1898 cuando se autorizara la reorganización de las Escuelas Normales y se decretara un nuevo Plan de Estudios que comprendía ya dos cursos para el grado elemental, dos para el superior y uno para el *grado normal*, a la vez que el Estado se hacía cargo de la financiación de las dos Escuelas Normales de Madrid. En cuanto a la formación de las maestras merece la pena destacar un moderno y coherente plan de estudios que se aprobó con motivo de la reforma de la Escuela Normal Central, aunque fuera modificado en 1884⁷, repuesto en 1887 y otra vez rechazado en 1889⁸. Más éxito, o al menos más vida, tuvo otra institución destinada a la investigación pedagógica y a la difusión de los avances mundiales en cuestiones de enseñanza, el Museo Pedagógico, creado en 1882 y que se constituyó en un centro de perfeccionamiento en ejercicio para los maestros y profesores españoles⁹.

También en cuestión de sueldos merece la pena destacar alguna medida legislativa, como la que equiparaba los sueldos de las maestras con los de los maestros, decretada en 1883, o la que estableció el pago de inspectores y de profesores de Normal por cuenta del Estado, en 1887, o la Ley de Derechos pasivos del Magisterio, promulgada también en el mismo año. Y junto a esas medidas otras disposiciones de menor alcance, como la concesión de 47 días de vacación canicular a los escolares (1887), «la protección y fomento de las colonias escolares de vacaciones (1892); la celebración de asambleas y exposiciones escolares todos los años en las diversas regiones del país (1893); las instrucciones prácticas para la organización de las colonias de vacaciones (1894); la prohibición a los maestros de organizar batallones escolares (1894); los reglamentos de oposiciones para la provisión de escuelas primarias (1894 y 1896)», etc., que a Manuel Bartolomé Cossío le parecían «dignas de ser mencionadas»¹⁰.

⁷ GINER DE LOS RÍOS, F. (1885). Las reformas del Sr. Pidal en la enseñanza de las maestras, en F. GINER (1927), *Obras completas*, t. XVII: *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, t. II, pp. 1-104.

⁸ COLMENAR ORZAES, C. (1983). Contribución de la Escuela Normal Central de Maestras a la educación femenina en el siglo XIX (1858-1887). *Historia de la educación*, 2, 105-112.

RUIZ BERRIO, J. (1998). Principales etapas históricas de la formación del profesorado en España. En VEGA, L. (ed.), *Pablo Montesino y la modernización educativa en España*, Zamora: Instituto de Estudios zamoranos «Florián de Ocampo», pp. 105-116.

SAN ROMÁN GAGO, S. (1998). *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Ariel Practicum.

⁹ GARCÍA DEL DUJO, A. (1985). *Museo Pedagógico Nacional (1882-1941). Teoría educativa y desarrollo histórico*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.

RUIZ BERRIO, J. (1993). Aportaciones de la I.L.E. a la formación universitaria del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, IV, 1, 209-232.

¹⁰ COSSÍO, M. B. (1897). *La enseñanza primaria en España*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional, p. 26.

EN EL PAÍS DE LOS ENANOS

Y si la actividad político-legislativa fue tan escasa y tan contestada, nos podemos imaginar cómo andaba la realidad escolar pública, siempre a larga distancia de los decretos. Cuantitativa y cualitativamente hablando. Aunque sean datos conocidos por el público especializado, no puedo, ni debo, dejar de recordar algunas cifras representativas y significativas. Por ejemplo, sobre la población alfabetizada en la España de aquellos tiempos. Los datos de los pocos que sabían leer y escribir son escalofriantes. Expresado en porcentajes de población, y basándose en los censos oportunos, hechos en 1877, 1887 y 1900, nos encontramos con que al terminar el Sexenio democrático tan sólo un 24,5% estaba alfabetizado, al comienzo de la Regencia ese porcentaje se elevaba al 28,5% y, cuando termina el siglo, se llega a alcanzar el 33,5 % de la población. Eso supone, en términos más claros, que sólo un tercio de los españoles estaban alfabetizados después de la Primera Restauración¹¹. Y si a ese tercio se le resta el grupo de los que en la práctica sólo saben deletrear, el panorama que nos queda es muy desolador. Agravándose mucho más las cosas si contemplamos de forma aislada el número de mujeres alfabetizadas, que para 1900 exactamente se limitaba a un 25,2%, lo que significa que sólo una cuarta parte de las españolas a principios de este siglo en el que todavía estamos sabía leer y escribir. En uno y otro caso, mujeres y hombres, habría que indicar su distribución geográfica, pues eran pocos los territorios que se pudieran considerar alfabetizados, mientras que la geografía de los que no sabían leer ni escribir comprendía mucho más de la mitad de la nación. El valor auténtico de esas cifras nos lo aproxima la comparación: en Inglaterra, Francia, Italia, Japón, Australia y Nueva Zelanda el 80% de la población sabía ya leer y escribir cuando finalizaba el siglo¹². Por ello no nos debe extrañar que muchos de los regeneracionistas consideraran la alfabetización como una de las tareas urgentes a realizar para arreglar el país, porque su visión política era defectuosa y porque, no en balde, eran epígonos de la Ilustración, y su optimismo pedagógico les proporcionaba una fe ciega en la instrucción.

¹¹ Sobre alfabetización en este periodo se pueden consultar las siguientes investigaciones:

DE GABRIEL, N. (1997). Alfabetización, semialfabetización y analfabetismo en España (1860-1991). *Revista Complutense de Educación*, v. 8, 1, 199-231.

NÚÑEZ, C. E. (1992). *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*. Madrid: Alianza.

VILANOVA, M.; MORENO, X. (1992). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: C.I.D.E.

VIÑAO FRAGO, A. (1990). The History of Literacy in Spain: Evolution, Traits and Questions. *History of Education Quarterly*, v. 30, 4, 573-599.

¹² GINER DE LOS RÍOS, F. (1902). Problemas urgentes de nuestra educación nacional, en GINER, F. (1915), *Ensayos sobre educación*. Madrid: La Lectura, pp. 340.

Recordemos ahora datos de dos cuestiones fundamentales para el desarrollo y la calidad de la enseñanza: el número de escuelas y los sueldos de los maestros. Respecto a lo primero, y para no alargarme, únicamente los datos mejores, los de la última década, exactamente de 1894. Pues bien, según las informaciones oficiales en ese año contó el país con 25.115 escuelas públicas y 5.920 privadas. Que ¿qué representan tales cifras?... Por un lado, que en cuarenta años, los finales del siglo, sólo había aumentado el número de escuelas públicas en ocho mil y el de las privadas en unas dos mil, en ambos casos un cincuenta por ciento sobre las reducidas cifras escolares del reinado de Isabel II. Por otro, la consideración más importante, que a partir de la estadística citada se desprende que si los gobiernos hubieran querido cumplir aunque sólo fuera con la Ley Moyano hubieran hecho falta otras seis mil escuelas más. Dejo para otra ocasión el referirme a los pintorescos e inhumanos locales a los que se llamaba escuelas entonces¹³.

Para no ocupar más tiempo con cifras, en el caso de los sueldos, sólo voy a recordar los datos que proporcionaba la estadística de 1885. Según los mismos España contaba con 15.842 maestros, de los que la inmensa mayoría, 14.828 exactamente, cobraban seis tipos de sueldo, que oscilaban entre las ciento veinticinco y las mil pesetas, no superando en la mayor parte de los casos las quinientas pesetas. Otros setecientos maestros cobraban entre las mil y las mil quinientas pesetas, y tan sólo unos trescientos llegaban a alcanzar las dos mil. El número de maestras se estimaba en 7.334, y casi todas ellas cobraban unas retribuciones que oscilaban entre las ciento veinticinco y las mil pesetas al año. Tan sólo 616 recibían un salario entre las mil y las dos mil pesetas¹⁴. Por todo comentario me limitaré a recordar que en el artículo 191 de la Ley Moyano, de treinta años antes, ya se señalaba como sueldo mínimo, para los maestros de los pueblos más pequeños el de 650 pesetas. Es decir, que aquella España pagaba a sus maestros «un salario inferior al del más harapiento bracero», como clamaba Giner por aquellos mismos días¹⁵. Ah! Eso cuando les pagaba!...

¹³ Pueden encontrarse al respecto testimonios autorizados de la época sobre tales escuelas en RUIZ BERRIO, J. (1987), La situación educativa española y la reforma pedagógica de Cossío, en RUIZ BERRIO, J.; TIANA, A.; NEGRIN, O. (eds), *Un educador para un pueblo: Manuel Bartolomé Cossío y la renovación pedagógica institucionista*, Madrid: UNED, pp. 23-44.

¹⁴ COSSÍO, M. B. (1897). *La enseñanza primaria en España. op.cit.*, pp. 74-75.

¹⁵ Además, a pie de página, informaba: «Hay 800 maestros que tienen asignado un sueldo que no excede de 125 pesetas anuales. Entre ellos, los hay que perciben —cuando tienen esta suerte— 10 céntimos diarios, y, por último, algunos carecen de sueldo y son mantenidos por turno por los vecinos: después de todo, casi escapan mejor que los otros». GINER DE LOS RÍOS, F. (1889), Introducción, en GINER, F. (1915), *Ensayos sobre educación*. Madrid: La Lectura, p. 2.

LA OFICINA DE LA ENSEÑANZA

Con unos porcentajes de analfabetismo extremadamente excesivos para aquellas fechas, con una precariedad manifiesta de escuelas y con unos maestros que ganaban menos que cualquier otro trabajador del país, puede uno pensar fácilmente que era precisa una enseñanza de calidad que pudiera enjugar tanto déficit. Veamos su realidad perfilada en unos pocos rasgos.

Hace poco decía el reciente premio Nobel de Literatura, José de Souza Saramago, que el hombre más sabio que él ha conocido no sabía leer ni escribir. No nos extraña nada. Además, hoy en día sabemos que no hay una proporción directa entre escolarización y alfabetización. Pero en aquella sociedad española esencialmente agrícola, con todo lo que ello significa, como han estudiado brillantemente Gabriel Tortellá o Pérez Moreda, por ejemplo, hay que reconocer que la imposibilidad de escolarización en la edad correspondiente era una garantía segura de analfabetismo. Y por ello no nos debe asombrar que según las estadísticas de 1895 el 65% de los niños en edad escolar estaban sin escolarizar, ni en escuelas públicas ni en privadas. Era verdad que la escolaridad tenía carácter obligatorio, de acuerdo con la Ley Moyano, confirmada en esta cuestión por el Código penal de 1870, y completada por el Decreto de 23 de febrero de 1883, pero, como reflexionaba Cossío en aquellos mismos años, concretamente en 1897, dado el número insuficiente de escuelas y la poca capacidad de las existentes, «se comprende que ni los Ayuntamientos ni el Gobierno quieran insistir con rigor para lograr el cumplimiento de aquella»¹⁶.

Los niños que tenían la suerte de estar escolarizados se encontraban a su vez discriminados en virtud de la amplia gama de tipos de escuela permitidos, lo que implicaba, por lo menos, distintas posibilidades de currículo, de maestro, de mobiliario, recursos didácticos, etc. La Ley Moyano admitía las siguientes escuelas: superiores, elementales completas, elementales incompletas, de temporada, dominicales, de patronato, de adultos y de párvulos, que hacían un total de ocho. Por supuesto, cada una de las expresadas, menos las de párvulos, se diferenciaban a su vez en de niñas y de niños. Lo que nos ofrece una galería de nada menos que quince tipos de escuelas, y ello considerando solamente la enseñanza pública. Como en ocasiones algunos historiadores se han quejado de que muchos de los regeneracionistas utilizaban un tono exagerado y grandilocuente en sus críticas, me voy a permitir ofrecer de nuevo la frialdad de las cifras para que cada uno, como decía el eslogan publicitario de hace unos años, «reflexione y compare». Lo haré de forma rápida, y basándome en las cifras estadísticas para el año 1903, que cierra generosamente el período de la Primera Restauración. Pues bien, tales cifras

¹⁶ Cossío, M.B. (1897). *La enseñanza primaria en España*, op.cit., p. 43.



nos informan de que había un total de 31.294 escuelas en España, de las cuales, menos de la mitad eran las únicas «elementales completas» de niños y de niñas (exactamente, 14.418), que eran las que teóricamente estaban diseñadas como las escuelas ideales para la población escolar entre 6 y 10 años; es decir, en román paladino, las únicas que se podían considerar *escuelas*. Luego, más de una cuarta parte estaba constituida por las escuelas incompletas (8.381), y el resto lo integraban las escuelas superiores, las de temporada, las dominicales, las de patronato y, sobre todo, las de adultos.

El currículo oficial de la enseñanza primaria era todavía en esas vísperas del 98 el que había establecido la citada Ley de 1857. Por lo tanto comprendía Doctrina cristiana y nociones de Historia Sagrada, lectura y escritura, principios de gramática castellana con ejercicios de ortografía, principios de aritmética, y breves nociones de agricultura, industria y comercio según las localidades. En el caso de las escuelas completas de niñas se sustituían las nociones citadas en último lugar por las «labores propias de su sexo». En las «escuelas superiores», de las que sólo había unas doscientas, se añadía a los conocimientos mencionados otros radicalmente diferenciados por el sexo. Así, para los muchachos se prescribían principios de geometría, dibujo lineal y agrimensura, rudimentos de Historia y de Geografía (especialmente de España), y nociones generales de Física y de Historia Natural. Mientras que a las niñas se les enseñaría elementos de dibujo aplicados a las labores propias de su sexo, rudimentos de historia y geografía, y «ligeras nociones de higiene doméstica». Los curas de las diferentes parroquias estaban encargados de repasar una vez por semana el curso de moral y de doctrina cristiana a los niños de las escuelas públicas, y dicho estudio, así como el cumplimiento de los deberes religiosos por parte de los escolares, estaban sometidos a la inspección inmediata de esos párrocos, de acuerdo con el Reglamento de 1838 y la Ley Moyano¹⁷.

En cuanto al material, «en casi todas las escuelas completas suele haber algunos mapas murales y, en bastantes se encuentran esferas geográficas; pero todo ello de pocas condiciones pedagógicas. Para la enseñanza de la Historia sagrada y la de España hay, a veces, pequeños cuadros y series de láminas, representando escenas y retratos de mal gusto artístico y de muy dudosa exactitud arqueológica», como le parecía a Cossío. Lo que no faltaba casi nunca eran máximas morales, carteles para la lectura, un tablero contador para la aritmética, un crucifijo y una imagen de la Inmaculada Concepción. En algunos casos se contaba también con cuadros de zoología, con las especies vulgares, pues sí había enseñanza de ciencias se hacía «por lo general, teóricamente mediante la lectura y con muy poca explicación»¹⁸. En el edificio escolar, por fue-

¹⁷ IBÁÑEZ DE ÍBERO, C. (1913). Étude sur l'enseignement primaire en Espagne, *op. cit.*, p. 16.

¹⁸ COSSÍO, M.B. (1897), *La enseñanza primaria en España*. *Op. cit.*, pp. 65-66.

ra, se ordenó que se colocase el escudo patrio, y durante las horas de la enseñanza debería ondear la bandera nacional, según decreto de 1893 (10 de noviembre).

En las escuelas incompletas permítaseme afirmar que todo era incompleto. Para empezar, los maestros y maestras que en ellas daban clase no habían pasado por las Escuelas Normales y se seleccionaban mediante un examen simple. Cuanto más pequeña era la localidad, menor era la categoría del maestro, como se puede uno imaginar por aquellos sueldos dichos de diez o veinte céntimos diarios. El currículo estaba constituido por parte de los conocimientos dispuestos por la Ley, reducidos normalmente a una mera enseñanza de la lectura, la escritura y las cuentas, así como el aprendizaje memorístico de las principales oraciones del catecismo. Los locales donde se impartía eran los menos higiénicos, pedagógicos y humanos de todos, casi siempre alquilados y casi siempre en malas condiciones. El mobiliario y los recursos didácticos no desmerecían de semejantes locales.

En cuanto a manuales y libros escolares no podemos mejorar nuestra impresión. Y si didácticamente eran defectuosos, en su materialidad ofrecían pocos aciertos. Estaban ausentes las ilustraciones, pues no podemos llamar tal a grabados pequeños y malos que había en algunas páginas y que con frecuencia inducían al error científico por su desacierto. Se reeditaban sin parar obras que hacía cincuenta o cien años que se habían escrito. Las innovaciones científicas o tecnológicas permanecían ausentes de los manuales escolares durante muchas décadas¹⁹. No obstante, hay que recordar que en los años finales del XIX se empezó a preparar la situación editorial de modernización que llegaría ya en el otro siglo, con la aparición de nuevas editoriales escolares como es el caso de la Editorial Calleja, o renovándose otras como Hernando.

UN MUNDO DE FANTASÍA

A lo mejor, o a lo peor, las características que he resaltado hasta ahora de la enseñanza en España con anterioridad al 98 inducen a representarnos una imagen de ella marcada por una infraestructura deficiente, un currículo insuficiente, un escaso profesorado competente, en fin, una enseñanza que hacía aguas por todas partes. Pero debo aclarar lo antes posible que no estimo ese perfil de la enseñanza en España como su única

¹⁹ ESCOLANO, A. (dir.), (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Vol. I, *Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

realidad, sino como algo predominante²⁰. Es importante saber también que el retraso en la enseñanza, su anquilosamiento en el plano de la realidad, en el legislativo, en el institucional, etc., alternó con algunos buenos colegios y con algunos magníficos maestros, sobre todo en las grandes ciudades, como, para no ir más lejos, es el caso de Zaragoza, puesto de relieve de modo riguroso y brillante por la catedrática D.^a Rosa Domínguez hace pocos años²¹.

Y hay que recordar igualmente que ese lamentable estado de la enseñanza de entonces convivió con agentes y experiencias de progreso educativo, sobre todo en el campo de la iniciativa privada, que todos conocemos y de la que no tengo tiempo para hablar aquí. Porque si es verdad que los modelos y los programas de innovación educativa se desarrollan con fuerza ya dentro del siglo XX, también lo es que se habían ideado y diseñado a lo largo de las décadas finales del siglo anterior en una buena parte de los casos. Otra cuestión es que se tratara de contados y aislados fenómenos, con la misma baja velocidad de cruce en su implementación que el proceso de renovación política constitucional en España, en la misma línea de lentitud de cambio que experimentó no sólo la primera educación, sino también toda la enseñanza, a lo largo de la España decimonónica.

Aunque algunos gobiernos intentaron mostrar una cara legislativa moderna, y a pesar de que en algunos círculos progresistas de la burguesía liberal se proclamó la necesidad del cambio y se aceptaron nuevos paradigmas científicos para el análisis de la realidad, el hecho es que una buena parte de las fuerzas vivas adoptó una actitud de condena y rechazo hacia toda novedad, manteniendo al pueblo —sobre todo en los ámbitos rura-

²⁰ En los últimos veinte años se han publicado algunas investigaciones de corte regional sobre la realidad de la enseñanza en la Primera Restauración, que permiten análisis pormenorizados. Entre las más importantes están:

DE GABRIEL, N. (1990). *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia*. Sada: Do Castro.

DOMÍNGUEZ CABREJAS, M. R. (1989). *Sociedad y educación en Zaragoza durante la Restauración (1884-1902)*. Zaragoza: Ayuntamiento/Area de Cultura y Educación.

MARTÍN JIMÉNEZ, I. (1994). *El sistema educativo de la Restauración. Primera y segunda enseñanza en el Distrito universitario de Valladolid (1875-1900)*. Valladolid.

SANCHIDRIÁN BLANCO, C. (1986). *Política educativa y enseñanza primaria en Málaga durante la Restauración (1874-1902)*. Málaga: Universidad de Málaga.

VALLE, A. (1990). *La Universidad Central y su distrito en el primer decenio de la Restauración borbónica*. 2 vols. Madrid: Consejo de Universidades.

²¹ DOMÍNGUEZ CABREJAS, M. R. (1989). *Sociedad y educación en Zaragoza durante la Restauración (1884-1902)*, *op. cit.*

les— anclado en estructuras arcaicas de poder y de saber, pese a que había habido un cambio de instituciones y de lenguajes jurídicos y políticos²².

Ha sido costumbre entre los españoles desde la Modernidad hasta nuestros días señalar como responsables de situaciones deplorables en muchos ámbitos de la actividad humana, y especialmente el de la cultura, a nuestros antecesores, los inmediatos o los más lejanos. Por ello no creo que en el caso que nos ocupa extrañemos afirmaciones como ésta: «Hasta hoy, señores..., apartados del movimiento general de la cultura europea»²³, que fue pronunciada por el Rector de la Universidad de Madrid, Fernando de Castro, en la solemne inauguración del curso académico el día 1 de noviembre de 1868. Pero el que tengamos tendencia a la dejación de responsabilidades sobre los que nos han precedido, muertos o no, no significa que carezcamos de razón en todos los casos. Y entiendo que la razón era la que asistía en ese caso al krausista Fernando de Castro, lo que nos permite apuntar como uno de los primeros determinantes de la debilidad de la enseñanza en la Restauración a una situación de partida manifiestamente indecorosa. Sin embargo, aún podemos aprovechar más esos primeros párrafos del citado discurso, porque especifica que entre nosotros

«era considerada la enseñanza puramente como un ramo de la Administración, y la Universidad como una dependencia más, servida por una clase especial de funcionarios. Si ésta, por fortuna, no era la opinión de todos los profesores, éralo al menos del Estado y de sus poderes. Una centralización exorbitante había hecho del maestro, como del sacerdote, un empleado. De aquí el régimen centralizador de la instrucción pública, la oposición a la enseñanza libre, la falta de vida e iniciativa propias en todas las instituciones docentes, la reglamentación con sus programas y sus libros de texto, el modo exterior, ceremonioso y mecánico de llenar sus funciones académicas el profesor...»²⁴,

²² Sobre la evolución de los procesos políticos, sociales y culturales en la época pueden verse, entre otras obras recientes:

FUSI, J. P.; PALAFOX, J. (1997). *España: 1808-1996. El desafío de la Modernidad*. Madrid: Espasa.

JOVER ZAMORA, J. M.; GÓMEZ-FERRER, G. (1998). *Historia ilustrada de España. Vol. 8: De la Restauración al 98, 1875-1902*. Madrid: Debate.

LÓPEZ-CORDÓN CORTEZO, M. V. (1985). La mentalidad conservadora durante la Restauración, en TUÑÓN DE LARA, M. (dir.), *La España de la Restauración: Política, Economía, Legislación y Cultura*. I Coloquio de Historia contemporánea de España. Madrid: Siglo XXI, pp. 71-110.

MACÍAS PICAVEA, R. (1997). *El problema nacional*. Introducción de Andrés de Blas. Madrid: Biblioteca Nueva/ Colección «Cien años después».

SUÁREZ CORTINA, M. (ed.) (1998). *La Restauración, entre el liberalismo y la democracia*. Madrid: Alianza.

TORTELLA, G. (1994-95). *El desarrollo de la España contemporánea. Historia económica de los siglos XIX y XX*. Madrid: Alianza Universidad.

VILLACORTA BAÑOS, F. (1993). *Culturas y mentalidades en el siglo XIX*. Madrid: Síntesis.

²³ CASTRO, F. DE (1869). Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1868 a 1869 en la Universidad Central. *Boletín-Revista de la Universidad de Madrid*, 1, pp. 22.

²⁴ *Ibidem*.

descubriéndonos otra serie de causas del modelo de enseñanza típico en el siglo XIX. Destaca entre todas ellas el centralismo y la uniformidad, en lo que coincide con el juicio posterior de personalidades de tan diversa orientación como Menéndez Pelayo, Unamuno, Giner de los Ríos. Todavía el año pasado la conocida historiadora M.^a Dolores Gómez Molleda, en un precioso trabajo sobre «Unamuno, Rector regeneracionista»²⁵, reconocía cómo el exagerado centralismo de la Ley Moyano pesaba como una losa sobre los inquietos regeneracionistas, y recogía una cita de Menéndez Pelayo en la que se declara partidario decidido de la idea de descentralización: «Importa emancipar de la excesiva tutela oficial a las enseñanzas que hoy existen; devolver al cuerpo universitario una prudente y racional autonomía, escuchar su voz cuando de enseñanza se trata...»²⁶.

Aun cuando es cierto que tanto Menéndez Pelayo como Unamuno, como los institucionistas, como otra serie de figuras intelectuales y políticas de la época denuncian a la centralización como uno de los grandes lastres de la universidad, no lo es menos que casi todos ellos están también en contra de ese centralismo, de la estatalización, de la uniformidad en cuanto a la enseñanza en general se refiere, y que consideran que la minuciosidad con que la Ley de 1857 abordó y dejó establecidos todos los elementos y casi todas las posibles actividades de la enseñanza han asfixiado las posibilidades posteriores de renovación, de perfeccionamiento, de corrección de errores simplemente, de libertad en una palabra. Quizá una de las explicaciones del éxito de las doctrinas de Krause y de la pedagogía de Froebel en España radican precisamente en que ofrecían unas notas de libertad, de tolerancia, de armonía, de respeto, de cultura, de ciencia, de actividad, de las que no sólo se carecía sino que estaban aprisionadas y perseguidas por el poder legislativo, el poder político y la onda expansiva de las fuerzas vivas. No es de extrañar que ese espíritu encarnara en muchos maestros que llegaron a considerar el castigo físico como una de las más atinadas intervenciones pedagógicas, y si no se cree, no hay más que detenerse en las figuras de maestros que en sus obras ofrecen escritores tan diferentes como Galdós, José María Pereda o Armando Palacio Valdés, y que no hacen sino reflejar objetivamente la realidad. Todo ello sin necesidad de entrar en la literatura de los primeros años del siglo XX, como sería el caso de Baroja, Pérez de Ayala, etc.

Por supuesto que la falta de una política de financiación de la enseñanza, y la mísera y atemporal financiación misma, contribuyó en gran manera a la deficiente situación de la enseñanza en general, al desarrollo ópti-

²⁵ GÓMEZ MOLLEDA, M. D. (1997). Unamuno, Rector regeneracionista, en *Revista de Educación, La Educación y la Generación del 98*, n.º monográfico 1997, p. 142.

²⁶ MENÉNDEZ PELAYO, M. (1897). Dictamen sobre el proyecto de reforma universitaria. *Obras Completas*, Madrid: CSIC, LXIV, p. 273. (citado por GÓMEZ MOLLEDA en referencia anterior).

mo que debía haber sido del sistema escolar. Es verdad que España era pobre entonces, pero la pobreza grave no era la económica de la nación, pobreza de la que precisamente la Primera Restauración nos fue sacando, sino la pobreza espiritual de los gobernantes, de los partidos políticos, de las fuerzas sociales, incapaces de tener un proyecto cultural y educativo serio a medio plazo por lo menos. Les faltaba un concepto noble de la dignidad del hombre y les sobraba bastante miedo a un pueblo instruido. Da la impresión de que los poderes civiles tenían entonces la preocupación por la instrucción que tuvo el Santo Oficio en la España del siglo XVI, como nos ha recordado hace poco Miguel Delibes.

Es interesante registrar lo que la gente de entonces pensaba respecto a la situación. Y en ese sentido hay que recoger que los contemporáneos de la época achacaban ese mal estado de la educación en España a la lucha de los partidos. Y sin duda alguna que tenían razón, aunque fuera en una parte. Parece ser que la opinión pública veía en esos enfrentamientos entre los partidos, en su «incompetencia y en su inercia la causa del retraso en la solución de los problemas de la educación nacional, fuente de todos los otros»²⁷. ¿Volvemos al modelo de Penélope que aventuré al principio? Posiblemente, porque hay que reconocer que no faltaron ideas, proyectos, diseños, e incluso realizaciones que echaron a andar, pero el caíismo entre los partidos agotó las reservas de creación, de organización, y cercenó el liderazgo de organismos, de personas y de instituciones.

Como se ve, cooperaron toda una serie de factores a la débil situación de la enseñanza, a la raquíica implementación del sistema escolar. Y no sólo los factores mencionados, sino otros muchos que, por el tiempo, no voy a abordar. Pero hay uno de ellos que, dado que ha aparecido con cierta constancia en la historia de la educación española, así como en la del país en general, creo que merece la pena subrayar: la tendencia entre los españoles a diseñar y a decretar grandes reformas, grandes leyes, grandes decisiones, que luego, con el tiempo, se van abandonando, no se continúan, no se coronan, en una palabra, que no reciben la atención constante durante el número de años que haga falta para que den los frutos que se habían previsto.

Como colofón de este intento de búsqueda de las características de aquella enseñanza y de las causas que la generaban, estimo interesante anotar que peor que la actividad legislativa, peor que las instituciones existentes y sus reglamentos, peor que los edificios escolares, peor que las plantillas de maestros y sus salarios, etc., peor que el mundo oficial era el mundo real. Un ejemplo solamente: al principio de aquella época, como recordé anteriormente, ya se había introducido el método de Froebel en la enseñanza de los párvulos, lo cual es índice de una situación pedagógi-

²⁷ IBÁÑEZ DE ÍBERO, C. (1913). *Étude sur l'enseignement primaire en Espagne*. Op. Cit., p. 31.

ca de vanguardia. Pero tales glorias se desvanecieron con rapidez: veinticinco años después leemos que «los ejercicios froebelianos se introducen muy lentamente. Hay poco material conveniente y una gran parte del mismo no es apropiado a los pequeños... Cada escuela está constituida por una única sala de clase, con 200 e incluso 300 niños, en un local de dimensiones generalmente insuficientes...»²⁸.

Esta situación, repetida en innumerables ocasiones y afectando a hechos escolares de cualquier nivel de enseñanza, es lo que hará exclamar a Giner en 1902:

«Pues así es la arquitectura de nuestra educación y enseñanza. En lo exterior, en lo ornamental, en sus rótulos, en la distribución de todos ellos por el edificio, se parece, poco más o menos, a lo que puede verse en cualquier parte. Pero allí ese edificio está habitado por el espíritu del hombre; ¡y aquí, tan desierto!...»²⁹.

¿Hemos modificado en estos cien años transcurridos esa arquitectura de nuestra enseñanza?... ¿Hemos terminado con todas las ataduras y vicios que entonces impedían adelantar y mejorar la enseñanza?... Responder a estas preguntas, con conocimiento de causa, es la tarea a la que se entregará el Congreso que ahora comienza, y a la que se le pueden augurar los mayores éxitos dada la calidad de sus participantes.

²⁸ COSSÍO, M. B. (1911). Espagne. I, Résumé historique. II, Etat actuel, en BUISSON, F., *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie., vol. I, pp. 569.

²⁹ GINER DE LOS RÍOS, F. (1902). Problemas urgentes de nuestra educación nacional, en GINER, F. (1915), *Ensayos sobre educación*. Madrid: La Lectura, p. 324.

LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES DESPUÉS DEL 98

CONSUELO FLECHA GARCÍA

Universidad de Sevilla

Quiero empezar agradeciendo a las personas que forman el Comité Organizador de estas Jornadas, el espacio dentro de ellas y la invitación recibida para hablar de un tema que va ganando relevancia en la comunidad científica, como ponen de manifiesto los trabajos y publicaciones que se están realizando sobre él.

Todo ello es el testimonio de una nueva realidad que está siendo protagonizada hasta ahora, especialmente por profesoras que conocemos bien, dentro del campo de la Historia de la Educación, cuando se cumplen cien años desde que se incorporó esta disciplina a un plan de estudios en España, el de las Escuelas Normales, de acuerdo con la reforma del Ministro Gamazo de septiembre de 1898¹.

Lo que voy a decir sobre la educación de las mujeres después del 98, no es ajeno al trabajo, a la colaboración, al estímulo y al contraste de ideas que, durante ya bastantes años, he realizado y vivido con mujeres preocupadas y ocupadas en cuestiones relacionadas con la condición social de las mujeres y con su presencia en la sociedad. A todas ellas les doy las gracias.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

¿Qué clase de conocimientos proporciona la Historia? ¿Hasta dónde llegamos cuando nos servimos de los datos que ella nos transmite? ¿Cuáles son sus limitaciones y cuál el entorno en el que hay que situarlos? La respuesta a estas preguntas, especialmente desde el acercamiento a determi-

¹ Real Decreto de 23 de septiembre de 1898.

nados temas, nos avisa de que el conocimiento histórico sigue estando en construcción, inacabado, aunque no dudemos de que cuenta ya con un rico itinerario epistemológico e historiográfico, y de que sigue intentando hacer renacer acontecimientos «significantes» para nuevos colectivos y sensibilidades sociales, sin desligarlos de las estructuras articuladas por esta ciencia a lo largo de varios siglos.

Es precisamente la historiografía la que nos muestra «que la historia no está escrita de una vez por todas, que no está hecha de una especie de materia muerta, petrificada, sino que ha estado gestándose permanentemente, que lo está todavía hoy, que lo estará mañana igual que ayer, que evoluciona con la civilización humana y con los acontecimientos»², ya que su lectura se hace desde un momento y desde un contexto determinado; sentido en el que se puede afirmar que «cualquier lectura de la historia está irremediablemente fechada»³.

Los significados y valores sociales se han filtrado con demasiada frecuencia en los resultados del estudio emprendido por sucesivas generaciones, dejando en la sombra lo que no respondía a ellos. Así ha sucedido dentro de la historia de la educación, con la que ha afectado a las mujeres, al menos por tres razones:

1. Porque tenía que ver más con sentimientos y con funciones que no traspasaban la esfera privada, mientras que la educación de los hombres respondía a algo que formaba parte de la estructura social visible.
2. Porque la investigación se centraba en teóricos e instituciones con repercusión pública, y con reconocimiento oficial, y se prescindía de lo que era percibido sólo con una finalidad de apoyo, como una actividad privada y paradoméstica, que pertenecía a esferas de poca importancia para el sistema social.
3. Porque se asumió la existencia de un modelo de educación única que no estaba pensada para las mujeres, destinadas y obligadas a aceptar unas expectativas delimitadas y, desde luego, desiguales.

Todo ello ha tendido a dejar en la sombra los modos de acceso de las mujeres a la educación, así como el desarrollo y los logros que fueron alcanzando en ella. Se había destinado a las mujeres a vivir en un mundo diferente que nada tenía que ver con el mundo de los hombres, definido como el único mundo social.

Hoy, la tendencia que busca el retorno del sujeto a las ciencias sociales, en lo que ello significa de reconsideración de lo particular y de lo

² LEFEBVRE, G. (1985²), *El nacimiento de la historiografía moderna* (p. 11). Barcelona: Martínez Roca Ed.

³ GALINO CARRILLO, Á. (1994), Conciencia histórica y formación humana. Pensar la historia para la educación. *Revista Española de Pedagogía*, año LII, n.º 198, mayo-agosto, 259.

concreto como objetivos a alcanzar; de las acciones más minoritarias en el marco de las estructuras en las que se producían, frente a la acción social reconocida y generalizada, está permitiendo rehacer los itinerarios de unas experiencias que nos descubren una realidad mucho más plural y diversificada.

Situándonos en el aquí y ahora del tema que nos proponemos abordar, quizás es bueno preguntarse lo siguiente: ¿Qué ha pasado a lo largo de la historia hasta llegar a este final de siglo en el que las mujeres son mayoría en todos los niveles de enseñanza en España y en otros países? ¿Para que obtengan mejores rendimientos académicos, desde la educación infantil hasta la universitaria?

Estos datos ¿son la causa o son la consecuencia de que la Unesco haya podido reflejar en su Informe Mundial sobre la Educación de 1995 que «el compromiso político internacional en favor de la educación de las mujeres, jóvenes y niñas, nunca ha sido tan firme como en la actualidad. Hoy día la mayoría de los países aceptan que la educación femenina debe ser prioritaria en sus políticas de educación»?⁴.

Sabemos que cualquier transformación ha sido posible porque se ha ido fraguando en una cadena de pequeños cambios que la precedieron. Acontecimientos que marcan una época para la sociedad o para alguno de sus grupos, responden a procesos previos forjados poco a poco y, a veces, desapercibidos, esos a los que Thomas S. Kuhn se refería en 1962 en su obra *La estructura de las revoluciones científicas*⁵. Por eso, hoy aquí vamos a centrar nuestra atención en algunos de los pasos que se fueron dando a partir de 1898, y durante casi cuatro décadas, en relación con las mujeres y su educación.

LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN EL CAMBIO DE SIGLO

La educación de las mujeres, por la que algunas empezaron a luchar al menos desde el siglo XIV⁶, y muchas ya sin duda en el siglo XIX —etapa en la que la escolaridad femenina primaria fue creciendo lenta pero constantemente—, terminó contribuyendo en buena parte, hace ahora un siglo, a completar la «invasión de la conciencia de las mujeres» por parte

⁴ UNESCO. *Informe mundial sobre la educación. 1995* (1995). Madrid: Santillana/Unesco, p. 46.

⁵ Año en el que apareció la primera edición de *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago. University of Chicago Press.

⁶ Aunque existen testimonios anteriores, me refiero aquí a las obras de Cristina de PIZÁN y DE LUZZI (Venecia, 1364-París, 1430); entre otras *La ciudad de las damas* y *El libro de las tres virtudes*.

de los expertos masculinos de la clase dirigente⁷, que la diseñaron y la controlaron en sus agentes, en sus contenidos y en su desarrollo, definiendo y categorizando para ellas la experiencia que había de corresponderles. Sólo para una minoría de mujeres, que demostró ser muy activa, la educación recibida fue un instrumento fundamental de toma de conciencia de su propia identidad, y con el que conseguir autonomía, individualidad y, por lo tanto, libertad.

El cambio de siglo no sólo trajo la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes⁸, aunque sea este un acontecimiento especialmente significativo para el mundo de la enseñanza; muchas otras inquietudes y realizaciones jalaron unos años en los que proyectos y decepciones, avances y resistencias, esperanzas y monotonías, certezas y dudas, formaban parte tanto de los discursos políticos como del hacer cotidiano. Entre las preocupaciones que inquietaban a aquella sociedad del período de entresiglos, ciertamente cansada de esperar las soluciones que políticos, economistas, intelectuales o educadores, llevaban muchas décadas anunciando y proponiendo, encontramos, en el tema que nos ocupa, el modo diferente de entender una cuestión que estaba empezando a difundirse más allá de los pequeños círculos en los que se había iniciado; esto es, la presencia de las mujeres en todos los niveles de la educación formal y en profesiones que exigían una especial cualificación.

Con el progresivo crecimiento de la incorporación femenina a diferentes ámbitos académicos durante el primer tercio del siglo XX, entonces y hasta hoy, muchas mujeres buscaron salvar el desajuste entre su conciencia, sus deseos, sus necesidades, y las funciones que reiteradamente les seguían siendo asignadas; muchas intentaron evitar el tener que acomodar su naturaleza y sus actividades a unas restricciones que no habían escogido y que no estaban dispuestas a aceptar, ya que la conciencia que iban adquiriendo de los objetivos a lograr, hacía que estos no coincidieran con los que se les señalaban desde el exterior. Muchas que, siendo proporcionalmente una minoría, sirvió como referencia para decisiones que se fueron multiplicando progresivamente año tras año.

Sin embargo, ese proceso liberador que suponía para muchas jóvenes y para muchas mujeres el estudiar algo más que la enseñanza primaria, o el ejercer una profesión que garantizaba una mayor movilidad y autonomía personal, se fue desarrollando más lentamente de lo que la voluntad de algunas estaba dispuesta a aceptar. De ahí que un número creciente de jóvenes fuera tomando decisiones y teniendo iniciativas que les permitieran traspasar límites que no terminaban de removerse, a pesar de algunas promesas tan bien intencionadas como sistemáticamente incumplidas.

⁷ Cfr. HARDING, S. (1996). *Ciencia y feminismo* (p. 136). Madrid: Morata.

⁸ Real Decreto de 18 de abril de 1900.

De esta manera, y porque los acontecimientos siempre se producen interrelacionados y es muy difícil inmovilizar alguno de los factores implicados en ellos, la situación social de las mujeres y su condición personal, se vieron profundamente afectadas en este primer tercio de siglo; etapa que, sin duda, asistió a la primera verdadera irrupción de una parte de la población femenina en los impropriadamente concebidos como ámbitos públicos masculinos.

Nos estamos refiriendo a un período en el que se multiplican progresivamente las alumnas que estudian en los Institutos de Segunda Enseñanza y en las Universidades; en el que se regula su entrada en igualdad de condiciones en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio; en el que acceden las primeras mujeres a diferentes Cuerpos de la Administración del Estado; en el que participaron de manera notable como investigadoras en el Centro de Estudios Históricos, en el Instituto Nacional de Ciencias y en el Instituto Nacional de Física y Química. En este último «donde el porcentaje promedio anual en relación al total del personal científico fue cercano al 23%», como afirma Carmen Magallón, profesora de la Universidad de Zaragoza⁹. Período en el que ejercen las primeras abogadas, las primeras arquitectas, las primeras ingenieras; en el que se estrenan mujeres en el desempeño de cargos políticos al ser elegidas como Concejales, como Diputadas, como Directoras generales; y en el que también empiezan a enseñar en Institutos de Segunda Enseñanza, en Escuelas de Comercio, en Escuelas de Artes y Oficios, en las Universidades; en el que salen al extranjero becadas para ampliar sus estudios y avanzar en sus investigaciones, etc. Período, en fin, en el que una parte de la población femenina pudo ser vista por muchos como si hubiera cambiado la piel.

Estos acontecimientos y otros que podían también ser señalados, aunque no supusieron para la mayoría de las niñas una verdadera transformación de los modelos y de las referencias de educación diseñadas en el siglo anterior para ellas, sí desencadenaron una inevitable reorientación de la trayectoria marcada, que terminaría llevando a muchos grupos de mujeres a vislumbrar horizontes muy diferentes de los ofrecidos a sus madres.

El ambiente general más favorable al desarrollo y a la inversión educativa, como garantía de evolución hacia el modelo de sociedad que se deseaba, y las exigencias de un proceso de industrialización que, aunque lentamente, iba haciéndose realidad, junto al significado político de la educación y de su reforma para las diferentes ideologías, terminaron obligando a la diversificación de los objetivos que, también en el caso de las mujeres, debían ser conseguidos a través de los procesos de enseñanza. De ahí que la educación de adorno siguiera perdiendo progresivamente destinatarias, haciendo hueco a

⁹ MAGALLÓN, C. (1997), *Mujeres en las Ciencias Físico-Químicas en España: el Instituto Nacional de Ciencias y el Instituto Nacional de Física y Química (1910-1936)*. *LLULL*, 20, 567.

otra más utilitaria no sólo en función de lo doméstico, que se ajustaba a lo que un número no pequeño de mujeres continuaba necesitando, sino también de una educación que buscaba la convergencia con la que recibían los hombres. Innovaciones que llevarían a prolongar el debate sobre una cuestión que diferentes sectores sociales mantenían interesadamente abierto por motivaciones distintas, pero desde planteamientos semejantes¹⁰.

LA AMPLIACIÓN DE OBJETIVOS EN SU EDUCACIÓN

Para hacer posible los cambios, era necesario, como premisa previa, perseguir unos objetivos educativos más ambiciosos, encaminados a desarrollar un mayor número de capacidades. De esta manera podrían responder mejor a todos los intereses de un número cada vez mayor de mujeres, entre los que no se descartaban la atención a los demás, el matrimonio, el cuidado de los hijos e hijas, etc., pero en el marco de posibilidades mucho menos restrictivas. La ampliación de su cultura, el acceso a todos los niveles y modalidades educativas, un desarrollo más integral de su personalidad, eran requisitos que se fueron haciendo ineludibles a medida que pasaban los años del nuevo siglo, si se quería responder a las exigencias generales que aquel periodo histórico estaba reclamando.

No fue fácil, en la práctica, caminar hacia lo que se veía, casi exclusivamente, como un participar de la misma educación de los hombres sin utilidad en su caso, y no sólo en lo que ello suponía de reconocimiento y de aceptación de una igualdad en las capacidades intelectuales, sino también en lo que reflejaba de desatención previsible a las funciones que, como mujeres, estaban llamadas a desempeñar. El temor y la sospecha hacia esos posibles comportamientos, provocaron resistencias, dificultades e impedimentos para su realización¹¹. Unas actitudes y unas estrategias con las que se pretendía desalentar a las menos convencidas de la decisión que tenían que tomar, o que ya habían tomado, de seguir por un camino menos convencional.

¹⁰ Literatos, políticos, intelectuales y eclesiásticos argumentaban sobre los inconvenientes que acarrearía el camino emprendido por muchas mujeres, para el progreso de la sociedad; entendido éste de muy diferentes maneras, pero con iguales consecuencias para la población femenina. Del diseño de modelos educativos que respondieran a la «naturaleza femenina» defendidos en el siglo XIX, se pasó ahora a intentar evitar que se generalizara su incorporación a un sistema de instrucción media y superior pensado sólo para una parte de la población masculina.

¹¹ Aunque en todos los grupos de opinión y de poder de las dos primeras décadas del siglo encontramos minorías modernizadoras que apostaban por un nuevo modelo de mujer culta y preparada profesionalmente, ello no suponía aceptar su alejamiento de las responsabilidades domésticas, propias de su «naturaleza», y a las que tenían que atender con carácter prioritario.

Pero el nuevo modelo de educación que las mujeres querían para sí mismas, estaba inevitablemente emergiendo y, en consecuencia, era inútil continuar poniendo dificultades al mismo, o silenciando el diseño y la formulación de los nuevos objetivos a cubrir, así como seguir negando los medios imprescindibles para hacerlos realidad en capas más amplias de la población femenina¹².

LOS NIVELES DE ESTUDIO

La incorporación real, aunque no mayoritaria, de las niñas a la escuela primaria, la presencia muy significativa de las jóvenes en otros niveles de enseñanza, se produjo, sin duda, en el primer tercio del siglo XX. Iniciativas de los organismos públicos, tanto estatales como provinciales y locales, así como de instituciones y de personas privadas, contribuyeron a un fuerte crecimiento de la escolarización femenina en centros y en estudios mucho más plurales. Las disposiciones normativas, que ya desde finales del siglo anterior habían dedicado especial atención a las cuestiones relacionadas con la educación femenina¹³, siguieron en esos años insistiendo en ella, pero ahora quitando restricciones y ofreciendo nuevas posibilidades.

La creación en 1909 de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio¹⁴, en 1910 del Instituto de Barcelona para la Segunda Enseñanza de la Mujer, en 1911 de la Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer¹⁵; la mayor diversidad de estudios que podían cursarse en la Asociación para la Enseñanza de la Mujer¹⁶; las Academias Teresianas¹⁷; la sección de bachillerato de chicas del Instituto-Escuela de Madrid, las secciones elementales en las Escuelas de Comercio, más tarde los dos ciclos en el Bachillerato; la

¹² Una obra básica para el estudio de este período es la de CAPEL MARTÍNEZ, R. M.⁸ (1986⁷). *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Madrid: Ministerio de Cultura, 609 pp. Profesora de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense, fue la primera estudiosa que centró su investigación universitaria en cuestiones relacionadas con la educación de las mujeres.

¹³ Una recopilación de las disposiciones legales sobre educación de las mujeres en los siglos XVIII y XIX puede encontrarse en FLECHA GARCÍA, C. (1997). *Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza primaria y normal en los siglos XVIII y XIX*. Sevilla: Gihus, 422 pp.

¹⁴ Cfr. FERRER C. MAURA, S. (1973), *La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Madrid: Ctedsa, 371 pp., y MOLERO, A. y DEL POZO, M.⁸ del M. (1989), *Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español. La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Madrid: Departamento de Educación de la Universidad de Alcalá, 310 pp.

¹⁵ CAPEL MARTÍNEZ, R. M.⁸, *El trabajo y la educación de la mujer...*, *op. cit.*, pp. 450-454.

¹⁶ SOLÉ ROMEO, G. (1990), *La instrucción de la mujer en la Restauración: la Asociación para la Enseñanza de la Mujer*. Madrid: Ed. Universidad Complutense, 789 pp.

¹⁷ VELÁZQUEZ, F. P. (1996). *Las Academias*. Madrid: Narcea, 203 pp.

apertura de Residencias Universitarias Femeninas en Madrid primero¹⁸, ciudad que concentraba el mayor número de centros de enseñanza secundaria y superior, y en otras ciudades después, nos hablan de las iniciativas que suscitaba la educación femenina.

Muchos medios que fueron consiguiendo paulatinamente un clima favorable hacia lo que algunos grupos, y cada vez más mujeres, estaban impulsando. Es sabido que movilizar conciencias y voluntades exige tiempos largos y estímulos reiterados, pero se produjeron avances importantes; especialmente, se rompió un *statu quo* que veía la alfabetización como una necesidad imprescindible para los niños y como poco más que un adorno para las niñas. Al final del período que estamos considerando, los logros en la educación femenina fueron ciertamente singulares, diría que casi inimaginables sólo cuarenta años antes.

PRESENCIA DE ALUMNAS EN LA SEGUNDA ENSEÑANZA

Voy a referirme más concretamente a la enseñanza secundaria, un nivel educativo que hasta 1926 contaba con un plan de estudios distribuido en seis cursos académicos, de acuerdo con lo establecido en la reforma de 1901¹⁹, y que mantenía un carácter propedéutico muy definido en función de la Universidad. En este nivel educativo el crecimiento de alumnas fue progresivo, constante, desde 1900, cuando éstas no llegaban al medio centenar, hasta las 40.000 matriculadas en 1935. Con la reforma aprobada en 1926²⁰, siendo titular del Ministerio Eduardo Callejo, esa tendencia experimentó uno de los saltos importantes. La división de los estudios de bachillerato en dos ciclos, con la exigencia del elemental para seguir la carrera de Matronas²¹ y, más tarde, el superior para la de Magisterio²², fueron factores que incrementaron el alumnado femenino en los Institutos. Incluso algunas chicas sustituyeron con este primer ciclo de bachiller, los

¹⁸ FLECHA GARCÍA, C. (1988). La primera Residencia universitaria femenina en España, en VV.AA. *Pedro Poveda. Volumen-Homenaje Cincuentenario* (pp. 321-335). Madrid: Narcea; PÉREZ-VILLANUEVA TOVAR, I. (1990). *La Residencia de Estudiantes: Grupo Universitario y de Señoritas. Madrid, 1910-1936*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 389 pp.; y ZULUETA, C., MORENO, A. (1993). *Ni convento ni college. La Residencia de Señoritas*. Madrid: Publ. de la Residencia de Estudiantes, 267 pp.

¹⁹ Aprobada, siendo Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes el Conde de Romanones, por un Real Decreto de 17 de agosto de 1901; en *Anuario Legislativo de Instrucción Pública de 1901* (pp. 445-484). Madrid, Imprenta de Rafael Gómez-Menor, 1902. Se introdujeron algunas modificaciones dos años más tarde en un Real Decreto de 6 de septiembre de 1903.

²⁰ Real Decreto de 25 de agosto de 1926; en *Colección Legislativa de Instrucción Pública de 1926*. Madrid. 1927, pp. 508-518.

²¹ Así lo reguló la Real Orden de 11 de septiembre de 1926; en *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, n.º 77, de 24 de septiembre, p. 402.

²² Decreto de 29 de septiembre de 1931, art. 4.º (*Gaceta del día 30*).

estudios que venían realizando en las Escuelas Normales como medio de adquirir una cultura más amplia, evitando precisamente la función profesional que el magisterio tenía y que seguía sin ser aceptada del todo para las jóvenes de determinadas clases sociales.

Las estadísticas muestran cómo con la puesta en marcha de esta reforma crecieron las alumnas en números absolutos y en porcentajes. El 1% del alumnado que representaban en 1910 las 340 matriculadas en los estudios de bachillerato, pasó al 15% en 1930 —11.115 matriculadas—, y al 32% en 1935 —40.196 matriculadas—.

Tabla I

ALUMNADO INSTITUTOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA					
Curso	Alumnas	Alumnos	Total	% A	% OS
1900-01	44	32.253	32.297	0,13	99,87
1909-10	340	35.106	35.446	0,96	99,0
1915-16	1.936	46.375	48.311	4,0	96,0
1920-21	5.067	47.221	52.288	9,7	90,3
1925-26	9.357	64.916	74.273	12,6	87,4
1930-31	11.115	64.959	76.074	14,6	85,4
1931-32	25.718	86.911	112.629	22,8	77,2
1934-35	40.196	84.579	124.775	32,3	67,8

Fuentes: *Anuarios Estadísticos de España*, *Anuarios Estadísticos de Instrucción Pública* y *Boletín Oficial de Instrucción Pública y Bellas Artes* de los años correspondientes. Elaboración propia.

Aunque las chicas apenas llegaron a representar una tercera parte del alumnado total de bachillerato antes de comenzar la guerra civil, sin embargo se comprueba que su presencia fue creciendo siempre más que la de los chicos. Una situación que puede entenderse por cuanto la población femenina que entonces decidió estudiar bachillerato, pertenecía a esas clases sociales cuyos hijos varones ya estaban haciéndolo desde mucho antes. Ahora se incorporaban las hermanas, para las que se buscaba una mejor preparación cultural y profesional; mujeres que antes de casarse, o por si no lo hacían, querían tener la posibilidad de desempeñar una tarea profesional cualificada.

Dentro de los estudios de nivel secundario las mujeres no sólo accedían al bachillerato. El reconocimiento oficial de titulaciones —algunas de estudios ya existentes—, como la de Matrona (1904), la de Institutriz (1916), la de Taquígrafa-mecanógrafa (1916), o la de Enfermera (1917), que abrieron nuevas oportunidades de dedicación y de trabajo remunerado, movió a muchas jóvenes a realizar este tipo de carreras de grado medio.

Tabla II

MATRONAS, COMERCIO, ESCUELA HOGAR, ARTES Y OFICIOS, IDIOMAS, CONSERVATORIO Y OTRASALUMNADO INSTITUTOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA					
Curso	Alumnas	Alumnos	Total	% A	% OS
1900-01	3.299	17.025	20.324	16,2	83,8
1915-16	4.817	23.806	28.623	16,8	83,2
1919-20	7.321	31.314	38.635	18,9	81,1
1926-27	12.384	36.804	49.188	25,2	74,8
1929-30	10.357	20.166	30.523	33,9	66,1

Fuentes: *Anuarios Estadísticos de España*, *Anuarios Estadísticos de Instrucción Pública* y *Boletín Oficial de Instrucción Pública y Bellas Artes* de los años correspondientes. Elaboración propia.

CREACIÓN DE INSTITUTOS FEMENINOS

Esa Reforma de 1926, que incluía entre sus justificaciones para el establecimiento del bachillerato elemental el hecho del «creciente aumento de la escolaridad femenina», y la idoneidad de lo que se organizaba como primer ciclo dentro de estos estudios, «para gran número de las señoritas que asisten a los Institutos», apoyó y justificó la apertura, siendo todavía titular de la Cartera el mismo Ministro Eduardo Callejo de la Cuesta, de los primeros Centros específicos para chicas, ampliando, casi dos décadas después, la experiencia que desde 1910 venía funcionando en Barcelona. Tenía razón el Ministro al subrayar cómo había aumentado la matrícula de chicas en los Institutos de Segunda Enseñanza, pues sólo en los seis años anteriores a 1926 habían multiplicado por más de dos el número de sus alumnas.

Se contaba además con una experiencia de cuyo funcionamiento se habían adquirido excelentes resultados, a juicio de quienes la realizaban: el Instituto de Barcelona para la Segunda Enseñanza de la Mujer. Un Centro que empezó a funcionar el curso 1910-11 como Sección de Chicas del Instituto de Barcelona, teniendo como promotor a Hermenegildo Giner de los Ríos (1847-1923)²³, y contando con la ayuda económica del Ayuntamiento de Barcelona.

La buena aceptación de esta experiencia quedó de manifiesto en el número de chicas que se decidieron a participar en ella desde su apertura; de las 38 alumnas matriculadas para el curso de su inicio, el de 1910-11, se

²³ Catedrático de Segunda Enseñanza del Instituto de Barcelona y hermano de Francisco Giner de los Ríos, era también, como miembro del Partido Radical, Concejal del Ayuntamiento de Barcelona y Diputado a Cortes por esa misma ciudad.

pasó a 505 en el de 1923-24²⁴, año en el que ya se podían cursar en ese Centro asignaturas fuera del plan de estudios del bachillerato, como Telegrafía y Telefonía o Mecanografía²⁵. Un volumen de matrícula que aconsejó destinar un profesorado propio en 1925²⁶, a lo que administrativamente seguía funcionando como una «Sección femenina» del Instituto de aquella ciudad, atendida hasta entonces por un profesorado común, del que, en esa fecha de 1925, no formaba parte ninguna profesora, así como tampoco ninguna mujer entre el personal subalterno. Igual reconocimiento estaba teniendo en Madrid la Sección de bachillerato para chicas del Instituto-Escuela²⁷.

Ya desde el comienzo de la incorporación de alumnas a los Institutos en el último tercio del siglo XIX, se había venido debatiendo, y se había propuesto, la creación de centros específicos para chicas, pero ni el número de las destinatarias previstas ni los recursos económicos que su puesta en marcha implicaba, lo habían hecho posible. La acogida de estas experiencias de la ciudad condal y de Madrid despertó de nuevo ese tema, por lo que volvieron a oírse voces durante los años siguientes a su inicio, que pedían la extensión a otras ciudades de una solución semejante.

Así sucedió, por ejemplo, en Zaragoza, en donde el Claustro del Instituto de Segunda Enseñanza de esta ciudad envió, en octubre de 1924, un Proyecto en tal sentido al Subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, para implantar el bachillerato femenino en su Centro. Lo justificaban basándose en que las jóvenes, finalizada la enseñanza primaria «tienen que dar por ultimados los estudios so pena de llevarlas a un Centro donde, aunque sean respetadas como efectivamente lo son, han de estar en minoría junto con una muchedumbre de muchachos»; y añadían también, para evitar «el apartamiento de la mujer de los Centros de Segunda Enseñanza por falta de algunos de éstos en los que la cultura femenina sea debidamente atendida»²⁸. En opinión de aquel profesorado, crecería el número de alumnas —tenía entonces el Instituto 150 chicas matricula-

²⁴ El número de alumnas en el curso de 1918-19 fue de 305; en 1919-20, de 317; en 1920-21, de 294; y en 1921-22, de 325. Cfr. Instituto de Barcelona para la 2.^a Enseñanza de la Mujer (1922). *Memoria explicativa de los cursos de 1918-19 al 1921-22, Ideario del Centro de Cultura y Reformas que se proyectan* (p. 17). Barcelona: Imprenta de A. Ortega.

²⁵ Cfr. CASTRO MARCOS, M. de (1924²), *Institutos de Segunda Enseñanza. Legislación vigente* (pp. 61-62). Madrid: Gráfica Madrid.

²⁶ Lo que fue regulado por una Real Orden de 6 de agosto de 1925; en *Gaceta de Madrid*, n.º 227, de 15 de agosto, p. 1019.

²⁷ Funcionaron en locales separados las secciones de bachillerato para chicos y para chicas desde 1919 hasta 1931 en que se empezó a implantar progresivamente el sistema de lo que entonces se entendía por coeducación. Cfr. PALACIOS BAÑUELOS, L. (1988). *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 318 pp.

²⁸ Archivo del Instituto Goya de Zaragoza. *Libro de Actas*, Sesión del 8 de octubre de 1924. Anexo, p. 1.

das—, seguirían el mismo plan de estudios que los chicos aunque cambiando, en parte, la orientación del trabajo de clase, y darían respuesta «al ejemplo de todos los países cultos».

El Claustro del Instituto de la ciudad de Zaragoza, presentó un proyecto completo y detallado de la organización administrativa y del presupuesto económico para llevarlo a cabo, previendo empezar a realizarlo ese mismo curso, lo que no pudo ser así, al no concedérseles el permiso²⁹.

La preparación del Decreto de creación de los primeros Institutos femeninos, la discusión del asunto en las Cortes, y el eco que suscitó en la prensa periódica, nos avisan de lo que esta cuestión representaba para muchas personas, y para muchos grupos, que no dejaron de definirse a favor o en contra de la conveniencia de dicha medida. Empiezo por las posturas que reflejó el periódico *El Debate* en varios artículos publicados durante el mes de mayo de 1928, cuando la insistencia en la necesidad de abrir Institutos femeninos era mayor. En su número del miércoles, día 9 de ese mes, dedicó a este tema el editorial, bajo el título de «Los Institutos Femeninos», en el que subrayaba que las chicas se veían obligadas a aceptar «una enseñanza pensada y organizada para muchachos en horarios, deportes, dibujo, libros, material y hasta en las más rudimentarias instalaciones concernientes a la higiene». El editorialista afirmaba que «la enseñanza oficial no se ha enterado todavía de que existen mujeres o, por lo menos, no sabe diferenciarlas de los hombres», urgiendo al Ministerio a la creación de Institutos femeninos³⁰. Y aunque esto hoy podría ser leído desde un feminismo de la diferencia, es decir, como búsqueda de espacios de existencia en términos propios, en términos femeninos, su contextualización nos avisa de la perspectiva de desigualdad desde la que sin duda se había elaborado dicha reflexión.

Unos días después, el domingo 13, un artículo de ese periódico sobre «La segunda enseñanza de la mujer», firmado por Manuel Braña, hacía un llamamiento a aquellas instituciones privadas y religiosas que se resistían a ofrecer este tipo de estudios a sus alumnas, por no considerarlos propios para una mujer, para que abrieran centros femeninos de bachillerato, pues era necesario hacer accesible estos estudios a un mayor número de niñas españolas; y, si así se produjera, evitada de esta forma la enseñanza mixta, en opinión de este articulista, aumentaría considerablemente el número de alumnas en dichos estudios³¹. Este mismo periódico insistió, de nuevo, cerrando el mes con otro editorial, en el que reclamaba más Institutos para Madrid, unos para niñas y otros para niños, en proporción a la previsión de matrícula de unas y de otros³².

²⁹ *Ibidem*, pp. 2-6.

³⁰ *El Debate*, miércoles 9 de mayo de 1928, p. 1.

³¹ Cfr. BRAÑA, M. (1928). La segunda enseñanza para la mujer, en *El Debate*, domingo 13 de mayo, p. 12.

³² Cfr. *El Debate*, jueves 31 de mayo de 1928, p. 1.

LA SEGUNDA ENSEÑANZA FEMENINA EN LOS CONGRESOS INTERNACIONALES

Sí era, indudablemente, una cuestión que estaba presente no sólo en el debate nacional, sino también en el internacional. De hecho, fue un tema recurrente de los Congresos Internacionales de Segunda Enseñanza celebrados en esta tercera década del siglo. Se abordó en Luxemburgo, en el de 1922, dedicando dos sesiones, la segunda y la tercera, a debatir sobre «la segunda enseñanza femenina», sobre «la coeducación» y sobre «el personal mixto en los Institutos»³³. La discusión allí entablada puso de manifiesto que había entre los participantes dos posturas muy diferentes, lo que llevó a pasar a votación una propuesta que recogiera de una y de otra; una formulación de compromiso que no obligara a nadie a hacer lo que no quisiera hacer, y que el cronista recogió en los siguientes términos:

«Que el Congreso acordase que el problema de la coeducación y de la construcción depende del temperamento nacional; que la enseñanza de señoritas debiera confiarse, siempre que posible fuere, a una persona docente femenino (*sic*); que, no obstante, en aquellas localidades en donde no se cuente con otros establecimientos que no sean los destinados a Segunda Enseñanza de varones, se autorice para practicar en dicho centro la construcción, a fin de no entorpecer o perjudicar las legítimas aspiraciones de las alumnas»³⁴.

El mismo tema fue también tratado en el Congreso de 1924³⁵ y en el de 1928; pero no satisfechos con los resultados, en este último, el Xº Congreso Internacional de Segunda Enseñanza celebrado en Bucarest, cuando quienes participaban se plantearon el orden del día del Congreso siguiente, a celebrar en 1929, aprobaron la propuesta de dedicarlo a «La Segunda Enseñanza de la Mujer», por la insistencia con que este asunto emergía en cada reunión. Para ello elaboraron el siguiente Cuestionario que cada país debía preparar y estudiar previamente:

1.º. Las escuelas de Segunda Enseñanza en su país, ¿están divididas por sexos o son mixtas?

2.º. ¿Son en parte mixtas y en parte separadas por sexos? ¿En qué proporción?

3.º. ¿Hay diferencias en el programa de las escuelas de Segunda Enseñanza masculina y femenina y en qué consisten?

³³ Cfr. SANZ, P. (1922), Memoria del Congreso Internacional de Segunda Enseñanza celebrado en Luxemburgo durante los días 1, 2, 3 y 4 de agosto 1922, en *Revista de Segunda Enseñanza*, n.º 10, pp. 347-360.

³⁴ *Ibidem*, p. 354.

³⁵ Cfr. El Sexto Congreso internacional de Segunda Enseñanza, en *Revista de Segunda Enseñanza*, n.º 11, 1924, p. 85.

4.º. Si hay escuelas mixtas en su país, ¿hay diferencias de ciertas materias enseñadas a los muchachos y a las muchachas?

5.º. ¿Hay diferencias en los métodos de enseñanza y de educación, según que se trate de señoritas o de varones?

6.º. ¿Cómo es el personal docente en las escuelas femeninas de vuestros país, femenino, masculino o mixto?

7.º. ¿Qué derechos, respecto al ingreso en la Universidad y en Escuelas Superiores, dan las escuelas femeninas en vuestro país?

II. 1.º. ¿Cuál es, en vuestra opinión, la mejor organización escolar para las señoritas: escuelas femeninas, mixtas, de coeducación parcial?

2.º. ¿Creéis que los programas y los métodos de enseñanza y de educación deben adaptarse a las particularidades del alma de la mujer y al papel especial que debe desempeñar en la familia y en la sociedad?

3.º. Si es así, ¿qué asignaturas deben formar parte del programa de las escuelas femeninas?

4.º. ¿Qué asignaturas deben suprimirse o reducirse del actual programa de escuelas femeninas?

5.º. ¿Cuál debería ser en su opinión el personal docente en las escuelas de Segunda enseñanza para muchachas: exclusivamente femenino o mixto?

6.º. Las funciones especiales de educadores y de directoras de escuelas femeninas, ¿deben ser desempeñadas por mujeres exclusivamente?

7.º. ¿Es posible conciliar en las escuelas las particularidades y las diferencias de programas en ciertas asignaturas, así como las particularidades y las diferencias de los métodos docentes y educativos?

8.º. ¿Qué derechos, para entrar en las Escuelas Superiores, desea usted dar al tipo de escuela para señoritas que se considere preferible?»³⁶.

Recogía una amplia gama de cuestiones que manifestaban la pluralidad de circunstancias que podían darse a la hora de buscar respuesta a este tema. Los espacios, el profesorado, el currículum, los objetivos, la finalidad de estos estudios para las chicas, entrarían a formar parte de un debate cuyas conclusiones, a esas alturas, deberían haber estado suficientemente claras. Sin embargo, la celebración de ese nuevo Congreso, un año más tarde, en La Haya, puso de manifiesto que se seguía sin encontrar salida satisfactoria al mismo.

La «Segunda Enseñanza femenina», tema de estudio, ocupó largos debates, y las conclusiones adoptadas lo fueron «sólo por mayoría»,

³⁶ BELTETTE, A. (1928), El X.º Congreso Internacional de Segunda Enseñanza de Bucarest, en *El Instituto*, n.º 3-4, pp. 137-138.

según la crónica de uno de los asistentes³⁷. De ellas he seleccionado las que se refieren a aspectos sobre los que se estaba discutiendo en España:

«El XI Congreso internacional declara que la Segunda enseñanza debe comprender para los dos sexos una misma formación; las mismas condiciones de reclutamiento, una misma selección a base de los mismos programas para todas las materias que concurren a la formación de la inteligencia y a la cultura general. Todo esto irá a parar en un examen común que confiera a todos el mismo título y los mismos derechos.

Tal organización presupone para los profesores de los dos sexos, una misma formación intelectual y pedagógica, exámenes y títulos comunes, una misma manera de reclutamiento y un estatuto profesional único.

Una vez admitida para los dos sexos la igualdad de cultura en la Segunda enseñanza, la coeducación de los alumnos será un problema local de oportunidad de posibilidades financieras y administrativas, y cada país lo determinará con arreglo a su espíritu. Sin embargo, las escuelas mixtas tendrán en cuanto sea posible un personal de enseñanza mixto.

En cuanto a la dirección, será elegida sin distinción de sexos entre los mejores educadores.

La cultura general en la Segunda enseñanza deberá conceder un lugar a una enseñanza racional y científica de preparación social. Esta enseñanza obligatoria para los alumnos de ambos sexos podrá comprender partes que fueran comunes y otras particulares a sus especiales deberes»³⁸.

En realidad eran cada vez más las chicas que asistían a los Institutos de Segunda Enseñanza y no todos aceptaban, no sólo como ya he dicho, que hicieran unos estudios que se decía eran de poca utilidad para ellas, sino además que implicaban compartir espacios y currículum con los chicos. No faltan testimonios de las medidas que se tomaban para paliar esa presencia conjunta, que conocemos suficientemente³⁹. Entre ellas la de que, al comenzar el curso de 1927-28, el Gobierno se vio obligado a organizar las Permanencias en los Institutos —establecidas en la reforma del bachillerato de 1926—, de forma que no coincidieran alumnos y alumnas en ellas, para responder —cito del Real Decreto— a «las frecuentes peticiones de Corporaciones, Asociaciones y Autoridades académicas»⁴⁰ en tal sentido.

³⁷ Minerva (1929). Se ha celebrado en La Haya la undécima reunión internacional del Profesorado de Segunda Enseñanza, en *Revista Minerva*, n.º 42, 1 de agosto, p. 2.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ Eran acompañadas hasta entrar en el aula, se las colocaba juntas, bien en las primeras filas de pupitres, bien en las últimas, se evitaba su visibilidad no preguntándoles públicamente en clase, utilizaban diferentes espacios en los tiempos de recreo, etc.

⁴⁰ Real Decreto de 20 de septiembre de 1927. En *Colección Legislativa de Instrucción Pública. Año 1927* (1928). Madrid: Impr. de «La Enseñanza», 498-499.

INSTITUTOS FEMENINOS EN MADRID Y EN BARCELONA

Al fin, en noviembre de 1929 se crearon en España dos Institutos femeninos, pero locales⁴¹, por lo tanto para impartir únicamente los estudios de bachillerato elemental; uno se abriría en Madrid, con el nombre de Infanta Beatriz, y otro en Barcelona⁴², con el de Infanta María Cristina. Se daba respuesta, de esta forma, a unas expectativas que la Exposición de motivos del Real Decreto de creación no quiso ignorar: «recoger un deseo latente en una buena parte de la opinión pública e iniciar, a la vez, una tendencia que es ya realidad en otros países».

Es verdad que, en aquel momento, llevar a la práctica la separación de chicos y chicas en los centros oficiales, descargaría a muchas familias de los costes de una enseñanza privada, a la que muchas acudían empujadas por el deseo de que sus hijas recibieran una educación separada, pero aludir a una realidad que otros países habían iniciado en el siglo XIX para favorecer los estudios femeninos, cuando las jóvenes empezaban a estreñarse en ellos, no era ya tan convincente. El periódico *El Socialista* criticó la medida afirmando que representaba «un retroceso positivo en la organización de la instrucción pública y una desconsideración al moderno y serio sentido del feminismo» pues, en su opinión, ya se había llegado «sin dificultades ni obstáculos a la coeducación en la enseñanza secundaria y en las Universidades»; el autor del artículo llegaba a aceptar el que «exista un Instituto femenino para los padres que así lo prefieran», pero sin obligar a que todas las chicas estudiaran en centros específicos⁴³.

En 1930, ante la afluencia creciente de alumnas a esos dos Institutos Locales femeninos, y su traslado posterior a los Nacionales para continuar el bachillerato superior —en el curso 1926-27 el número de alumnas en Madrid era de 1.448 y en el de 1929-30 de 2.357⁴⁴—, se resolvió convertirlos en Nacionales para mantener la separación de sexos también en el segundo ciclo del bachillerato. Aunque la Exposición de motivos de la nueva normativa reconocía que la acogida que las chicas recibían en los Institutos mixtos «no ha podido ser más cordial ni más respetuosa, y aún podía citarse como ejemplo notable de perfecto éxito en la convivencia escolar de los dos sexos»⁴⁵, no por ello habían dejado de plantearse dudas y vacilaciones res-

⁴¹ Real Decreto de 14 de noviembre de 1929. En *Colección Legislativa de Instrucción Pública. Año 1929* (1930). Madrid: Impr. de «La Enseñanza», 407-408.

⁴² La sección femenina del Instituto Balmes siguió funcionando como hasta entonces, a pesar de la creación de este nuevo Instituto.

⁴³ Editorial (1929). Liceos femeninos, en *El Socialista*, n.º 6.506, domingo 15 de diciembre, 1.

⁴⁴ Cfr. *Anuarios Estadísticos de España* de los años correspondientes.

⁴⁵ Real Decreto de 2 de octubre de 1930. En *Colección Legislativa...*, *op. cit.*, 1931, pp. 565-568. Una Orden de 7 de octubre de 1930 autorizó la matrícula y el traslado de alumnas a estos Centros para estudiar uno u otro ciclo del Bachillerato; cfr. en *BOMIPBA*, n.º 85, de 21 de octubre, pp. 600-601.

pecto a su conveniencia, por lo que se decidió ofrecer a las familias «que desean aprovecharla, la posibilidad de dar a sus hijas la formación conveniente y la preparación necesaria para ingresar en la Universidad sin necesidad de mezclarlas en el conjunto de los alumnos»⁴⁶. El cuestionamiento de la enseñanza mixta no había disminuido, y se buscaban todas las salidas posibles en las ciudades en las que eran menos gravosas por el volumen de alumnado con el que contaban, como era el caso de Madrid y de Barcelona.

Antes de comenzar el curso de 1931-32, la voluntad política de los nuevos gobernantes de aplicar el principio de lo que entonces se entendía como coeducación, en todos los centros de segunda enseñanza, y la necesidad de ampliar el número de plazas para acoger a un alumnado creciente en estas dos grandes ciudades, llevó a establecer la apertura de matrícula en todos sus Institutos indistintamente para chicas y para chicos⁴⁷.

Considero que uno de los motivos que podemos pensar ralentizaron el ritmo de presencia de chicas en los niveles secundario y superior, fue el carácter mixto de los centros a los que habían de acudir; una circunstancia paliada en otros países por la creación, en la segunda mitad del siglo XIX, de centros específicos de enseñanza media y superior para las jóvenes. En España no se hizo, en mi opinión, además de por razones de disponibilidad económica para instrucción pública en los presupuestos del Estado, quizá también para no facilitar la realización de unos estudios que en nada contribuirían a formar el tipo de mujer que se tenía como referencia. El carácter mixto de los Centros, si bien no impidió la presencia de chicas, sin duda limitó su número al de aquellas cuyas familias no temieron que compartieran espacios con los chicos, o que tenían medios suficientes para prepararlas privadamente, acudiendo al Instituto sólo para realizar los exámenes.

PROFESORAS EN LOS INSTITUTOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA

Esta presencia de alumnas en los Institutos y Universidades, y de licenciadas con voluntad de acceder al ejercicio profesional al que su carrera les dio oficialmente derecho desde 1910⁴⁸, fueron factores que prepararon la incorporación de profesorado femenino a la docencia secundaria. Por lo tanto en estas décadas también fue creciendo progresivamente la presencia de Profesoras en los Institutos. Las licenciadas en Filosofía y Letras

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ Decreto de 28 de agosto de 1931, en *Colección Legislativa...*, *op. cit.*, 1932, pp. 487-488.

⁴⁸ Real Orden de 2 de septiembre de 1910 firmada por el entonces Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Julio Burell; en *Gaceta de Madrid*, n.º 247, del 4 de septiembre, p. 731.

y en Ciencias, buscaron en estos Centros un ejercicio profesional ya realizado desde hacía más de un siglo por mujeres en la enseñanza primaria. El acceso a los estudios universitarios les permitía ahora hacerlo en la enseñanza secundaria.

No había pasado un año desde la publicación de esa disposición, cuando encontramos a la primera profesora en un Instituto de Segunda Enseñanza. No era licenciada, sino maestra, además de haber estudiado en la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos en Valencia. Julia Gomis Llopis era Profesora Especial Numeraria de Dibujo en las Escuelas de Adultas de Valencia y Auxiliar gratuita de la Escuela Normal, y se encargó de esa misma asignatura en el Instituto de la ciudad a partir del mes de abril de 1911. Unos años más tarde, en 1918, se presentó a las Oposiciones para dos plazas, en los Institutos de Soria y de Baeza, y ganó esta última, siendo nombrada por una Orden de 30 de mayo de 1918⁴⁹. De esta manera se convirtió, también, en la primera Auxiliar Numeraria de Segunda Enseñanza⁵⁰.

En octubre de ese mismo año otras nueve profesoras se incorporaron a diferentes Institutos de Segunda Enseñanza. Comenzaron como Profesoras interinas o como Ayudantes —salvo en el caso de las del Instituto-Escuela que eran denominadas «Aspirantes al Magisterio Secundario»—, en las asignaturas de Dibujo, Francés, Ciencias Naturales, Geografía e Historia, Latín, Lengua y Literatura, y Matemáticas. Es, por lo tanto, en este año de 1918 cuando acceden las primeras licenciadas; seis de las nueve profesoras incorporadas lo eran⁵¹: María Luisa García-Dorado Seirullo, María Nieves González Barrio, Rosa Herrera Montenegro, María Carmen Rodríguez Bescansa, Josefina Sela Sampil y Asunción Serret.

Un derecho de las mujeres y, muy especialmente, una necesidad que se fue viendo cada vez más conveniente, ante la asistencia a los Institutos de alumnas para las que la presencia de profesoras podía suponer una ayuda y un estímulo, cuando no, se podía pensar, hasta una protección.

⁴⁹ En *Gaceta de Madrid*, n.º 160, de 9 de junio, pp. 643-644.

⁵⁰ Archivo Central del Ministerio de Educación y Ciencia. Expediente de Título Profesional de Julia Gomis Llopis. Legajo n.º 5728, depositado en el Archivo General de la Administración (AGA). El Real Decreto de 17 de agosto de 1901, había creado el Cuerpo de Auxiliares de Instituto, en su artículo 11, y contemplaba la existencia de dos Auxiliares de Dibujo en cada Instituto «encargados de sustituir a los Catedráticos numerarios en ausencias y enfermedades, de desempeñar las cátedras vacantes y de explicar en la Sección o Secciones que se formen, cuando en la asignatura existan más de 159 alumnos matriculados». En PUELLES BENÍTEZ, M. DE (comp.) (1982). *Historia de la Educación en España. Tomo III* (p. 135). Madrid: MEC.

⁵¹ No considero a tres profesoras del Instituto de Barcelona de Segunda Enseñanza para la Mujer que de 1915 a 1919 impartieron las asignaturas de Cocina y Mercado, Labores y Dibujo aplicado a las labores, porque estas materias no formaban parte del plan de estudios de bachillerato; se ofrecían a las alumnas con el objetivo de preparar a las que pensarán después obtener el título de Maestras. Las profesoras eran Luisa Cruces Matesanz, Licenciada en Farmacia, y las maestras María Escriche e Hipólita Fernández.

El modo más habitual de iniciarse en esta tarea profesional, un nombramiento como Ayudante gratuita realizado por el propio Director del Instituto de que se tratara, que lo proponía al Claustro del Centro para su aprobación, pudo suponer también una facilidad para adentrarse en un ambiente poco conocido por ellas, pues, en una buena parte de los casos, seguramente ni siquiera habían realizado los estudios de bachillerato en régimen de enseñanza oficial, por lo que el recuerdo de ese ambiente tenía que ver con algo distante, y hasta extraordinario, por el hecho de haberlo frecuentado casi exclusivamente en los momentos de examen.

Las incorporaciones puntuales que se empezaron a producir en los primeros años, pueden ser leídas como casos particulares, a los que atribuye significado el contexto social en el que se produjeron. Pero pueden ser entendidas también dentro de una serie de conductas similares, aunque se hallen separadas en el tiempo y en el espacio⁵². Varias generaciones de mujeres venían teniendo la experiencia de que algunas, casi como excepción, se habían introducido en nuevos espacios sociales públicos, al menos en los dos últimos siglos. En cada caso concreto la cadencia había sido habitualmente lenta, la convicción personal de las que lo protagonizaban firme, y el debate en el ambiente que lo presenciaba, más o menos polémico. En esta ocasión no fue diferente, pero una vez más, terminó convirtiéndose en cotidiano dentro de los grupos que podían estar afectados por ello.

CONCIENCIA DE NORMALIDAD

Fueron pocas, podemos pensar, pero las suficientes como para que en los testimonios actuales de mujeres que frecuentaron entonces los Institutos y algunas Universidades, encontremos la afirmación de que eran muchas, de que se había convertido en algo normal su presencia en las aulas. Las cifras nos dicen que objetivamente no era así, sin embargo, en la conciencia de aquel grupo de mujeres, pertenecientes a las clases medias desde el punto de vista económico y cultural, se había transformado en normal lo que a ellas, en su contexto, no les había sido difícil conseguir.

En cualquier caso, la presencia de las mujeres en los espacios académicos en la actualidad, se ha convertido en un hecho habitual cuando termina un siglo cuyo principio conoció la andadura, por parte de la población femenina de caminos lentos, constantes y, como se ha demostrado, pro-

⁵² Cfr. LEVI, G. (1996²). Sobre microhistoria, en BURKE, Peter, *Formas de hacer historia* (pp. 138-139). Madrid: Alianza.

metedores. Una corriente imparable que, en pocas generaciones, ha multiplicado su caudal y su relevancia, lo que permite empezar a dar una respuesta positiva a la pregunta de María Zambrano: ¿Qué queda entonces para que la Historia no sea «una decepción de la esperanza»?

La historia para muchas mujeres, su historia, ya no es una decepción de la esperanza; primero, porque sus propias vidas son ya el fruto de la libertad y de los propios deseos, y segundo porque están contribuyendo a despertar la conciencia de otras mujeres, todavía la mayoría de la población femenina mundial, cuyo presente sigue siendo todavía humanamente injusto y personalmente decepcionante.

PROPUESTAS EDUCATIVAS DE DOS 98s

ELOY FERNÁNDEZ CLEMENTE

Universidad de Zaragoza

1. LOS PLANTEAMIENTOS PEDAGÓGICOS DEL REGENERACIONISMO¹

Mucho se ha escrito, ciertamente, en este año que acaba, sobre lo que significó el «Desastre» y también mucho, aunque bastante menos, sobre el movimiento regeneracionista que respondió a aquél. Como indicara José María Jover, se dio entonces «una compleja y honda ruptura que afecta al campo ideológico e intelectual» que lleva al «desarme moral del sistema... Hasta entonces nunca se había puesto de manifiesto tan brutalmente la insolidaridad de la oligarquía y de la clase política que la representaba con el pueblo por ella regido»².

En cuanto al Regeneracionismo, que va a tener en nuestro Joaquín Costa la figura más destacada, uno de sus principales argumentos es, precisamente, la necesidad de redimir al pueblo español por la escuela. La situación real de la educación primaria finisecular es ciertamente muy dura, con datos vergonzosos sobre analfabetismo, precariedad en edificios, maestros, material básico, etc., y la veremos denunciada una y otra vez por

¹ Este primer epígrafe es deudor, en buena parte, de la conferencia que pronuncié, a invitación de la Fundación Lucas Mallada, en el Paraninfo de la Universidad de Zaragoza, hace aproximadamente un año, bajo el título *La educación en el Regeneracionismo español: Joaquín Costa*, texto que permanece inédito.

² JOVER ZAMORA, J. M. (1981). La época de la Restauración. Panorama político-social, 1875-1902, en M. TUÑÓN DE LARA (dr.) *Historia de España, VIII, Revolución burguesa, oligarquía y constitucionalismo (1834-1923)*, Barcelona: Labor, pp. 269-406 (ver especialmente pp. 385-396).

casi todos los autores de la época³. En cualquier caso, como ha destacado Clara E. Núñez, «... la política educativa española siguió las pautas previamente establecidas por Francia... Sin embargo, dado el mayor atraso en la implantación de la escuela primaria en la península ibérica, la intervención directa del Estado era más necesaria —y su ausencia tuvo consecuencias más negativas— en España que en el país vecino»⁴.

En cambio, la enseñanza secundaria no está estancada del mismo modo. En ambas se pueden observar tres vertientes: la enseñanza pública oficial, ceñida apenas a los institutos ubicados en las capitales de provincia y alguna otra ciudad, con calidad creciente y notable prestigio social; la de fuerte carga ideológica, bien sea religiosa católica, crecientemente poderosa, renovada materialmente aunque muy conservadora (a pesar de los impulsos de León XIII), con nuevas órdenes masculinas o femeninas, ubicada en las grandes ciudades, dirigida a las clases alta y media; bien la serie de luchas por la escuela laica, racionalista (en línea con la Escuela Moderna), revolucionaria, anarquista, etc.; y, en fin, la representada por la Institución Libre de Enseñanza, igualmente laica y renovadora aunque moderada en las formas y dirigida a la burguesía media urbana madrileña, tanto en los niveles secundario como primario. A ella puede adscribirse gran parte del movimiento regeneracionista en educación, y sin ninguna duda en el caso de Costa.

En cuanto a la vida universitaria, y sobre todo la investigación y la ciencia, constatemos algunas cumbres de la ciencia española de la época, ésa que Laín ha llamado «generación de sabios»: desde Santiago Ramón y Cajal (Nobel en 1906), a Ferrán, el químico Rodríguez Carracido, los matemáticos Torroja, García de Galdeano y Rey Pastor, el ingeniero Torres Quevedo, los naturalistas González de Linares, Calderón y Odón de Buen; o, en las ciencias sociales, Rafael Altamira, Julián Ribera y Miguel Asín Palacios, Menéndez Pidal, Mérida, Lampérez y Gómez Moreno, Elías Tormo, Eduardo Hinojosa, Menéndez Pelayo. Y, por supuesto, sin duda alguna, el genio de Costa, estudioso eminente del Derecho, la Historia y la Geografía, la Antropología y Sociología la Economía, y tantas otras disciplinas, sin olvidar la Pedagogía⁵.

³ Citemos la que, treinta años después de su edición española, sigue siendo una obra válida e interesante, como precursora de numerosas otras: TURIN, Y. (1967). *La educación y la escuela en España, de 1874 a 1902*. Madrid: Aguilar. Una interesante revisión reciente: SUÁREZ CORTINA, M. (1997), *La Batalla de la educación nacional*, en JULIÁ, S. (dr.) *Memoria del 98*, pp. 331-333.

⁴ NÚÑEZ, C. E. (1992), *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*, Madrid: Alianza, 1992, pp. 319-322.

⁵ Sigue siendo un panorama magnífico el de TUÑÓN DE LARA, M. (1970). *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*, Madrid: Tecnos.

Mencionemos, en primer lugar, al precursor del grupo, el gran geólogo oscense Lucas Mallada, quien publica *Los males de la Patria y la futura revolución española* en 1890⁶, libro en el que, entre otros muchos temas, aborda el de la educación, señalando los defectos del carácter nacional: flojedad de espíritu, falta de sentido práctico, exceso de fantasía, etc., añadiendo algo que será recurrente en toda la generación: un mal terrible y es que el 75 por cien de los españoles no saben leer ni escribir.

Contra los entusiastas del número, advierte Mallada que «si hubiésemos de juzgar del relativo atraso del país por el número de escuelas... las deducciones no serían del todo pesimistas» —en cuarenta años han pasado de 13.334 a 23.132—, «pero si se atiende al estado de los locales en que se albergan y a las condiciones en que los maestros se ven obligados a desempeñar su misión, mucho nos hace falta avanzar para acercarnos al nivel de las naciones más civilizadas». En síntesis presenta un cuadro trágico, con edificios insanos y ruinosos; un tercio de los maestros sin título; sueldos mezquinos, por debajo de los de un jornalero; nula enseñanza práctica de agronomía, técnicas, etc.

En cuanto a la enseñanza media, aunque reconoce importantes cambios, sigue señalando su teorización, la escasa atención a las ciencias; y en cuanto a la superior, cree que «más valiera que se contase menor número de centros... y que estuviesen mejor dotados de material». Un apartado especial dedica a la «crasa y monumental ignorancia de las españolas», apenas un 8 por ciento saben leer y escribir, siendo tan alta la influencia que ejerce en la sociedad; especialmente deplora «la deficiente y torcida educación que recibe la mujer de las clases acomodadas... [con] incoherentes e insustanciales estudios de muchas cosas inútiles, a propósito para sacar vanidosas marisabidillas», añadiendo que «su educación moral y religiosa ofrece más graves defectos y más raros contrastes que su educación intelectual».

Joaquín Costa es, sin duda el más conocido y prestigioso de todos los regeneracionistas. Recordemos cómo apenas iniciado como profesor auxiliar de Derecho en la Universidad Central, renuncia al cargo en protesta por la política educativa de la Restauración junto a Giner de los Ríos y otros miembros de la Institución Libre de Enseñanza, a la que se vincula dirigiendo su *Boletín* (1880-83), dando clases y participando eficazmente en el Congreso Pedagógico Nacional de 1882. Es su etapa principal como docente y teórico de la educación, si bien, en sus campañas finiseculares, tras el desastre, volverá a retomar el tema, como autén-

⁶ Cito de la selección realizada por Francisco J. FLORES ARROYUELO para Alianza Editorial, Madrid, 1969 (reimpresión de 1994). Parte de esos textos habían aparecido anteriormente en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* y en otras revistas.

tica ancla de salvación de España, junto con las reformas económicas. El lema de «Escuela y Despensa», una de las muchas frases o conceptos suyos trascendidos al acervo común; define perfectamente esa preocupación⁷.

Costa sabe muy bien qué maravillas, utilizando debidamente la escuela, podrían conseguirse en una sociedad en pocos años: «Nuestra áncora de salvación, si todavía queda alguna para España, está fundamentalmente en reorganizar y crear la «escuela», entendiéndolo por esto implantar a todo gasto, cueste lo que cueste, en todas sus imponentes proporciones... un vasto sistema de instituciones docentes». Urge la formación de un pueblo nuevo: «Hay que rehacer al español: acaso dijéramos mejor hacerlo. Y la escuela actual no responde ni remotamente a tal necesidad. Urge refundirla y transformarla» y crear «nuevos hombres» desarrollando «la conciencia del deber, el espíritu de iniciativa, la confianza en sí propio, la individualidad, el carácter».

Y es que «el problema de la regeneración de España, —afirma Costa en Valencia en 1899— es pedagógico, tanto o más que económico o financiero, y requiere una transformación profunda de la educación nacional en todos sus grados». En efecto, a todos ellos había hecho y hará, hasta casi el final de su vida, referencias, que vamos a sistematizar, en lo posible.

En cuanto a la escuela primaria, señala la urgencia de mejorar la condición económica y social de los maestros; aumentar el número de escuelas y, sobre todo, de maestros; «hacer desaparecer en pocos años el analfabetismo»; aumentar la edad obligatoria de escolarización hasta los trece años; reorganizar las escuelas rurales con especial formación agraria, fomentar las de párvulos por el sistema de Froebel, las de adultos, graduar siempre que se pueda; suprimir las Escuelas Normales innecesarias, elevando con cursos de carácter universitario la formación de directores, profesores de Normales e Inspectores, los cuales aumenten hasta poder inspeccionar todas las escuelas todos los años; imagina una especie de misiones pedagógicas por comarcas.

A ello se añade la propuesta de «introducir en el programa y en las prácticas de las escuelas los métodos intuitivos, la educación física y moral y la formación del carácter, las excursiones y los campos escolares, la enseñanza de oficios». Se trata de una «revolución más honda que cualquiera»,

⁷ A la muerte de Costa, dentro de la colección de sus obras editada por su hermano Tomás, se recogieron, acrítica y desordenadamente, sus ideas pedagógicas en el tomo titulado *Maestro, Escuela y Patria*. De todos modos, para lo que sigue me remito a mi libro *Educación y revolución en el pensamiento de Joaquín Costa*, Madrid: Cuadernos para el Diálogo, 1969, recogido posteriormente en *Estudios sobre Joaquín Costa*, Prensas Universitarias de Zaragoza, 1989. Los temas educativos en Costa han sido objeto de numerosas monografías. Ver, por ejemplo, entre una infinidad, los artículos de José ORTEGA ESTEBAN y Olegario NEGRÍN FAJARDO en el n.º 1 de la revista *Historia de la Educación*, Salamanca, 1982.

pues es preciso «renovar hasta la raíz las instituciones docentes, orientándolas conforme a los dictados de la pedagogía moderna». Lo explica así en sus celebradas intervenciones de 1882: «el antiguo concepto de la escuela no se aviene ya con los nuevos métodos que la ciencia proclama y la experiencia acredita», porque la escuela «no puede encerrarse entre cuatro paredes, no puede constituirse en un invernadero, donde vegetan los niños como plantas aisladas..., extraños a las agitaciones de la vida social y a los graves problemas de su tiempo: tiene que actuar al aire libre, tiene que aspirar la vida a raudales...»

El bachiller, que cree debe durar de ocho a diez años, debe ser, al igual que la escuela, fundamentalmente educativo: «Cada profesor pasará de tres a cuatro horas con sus alumnos, enseñándoles a trabajar, dirigiendo sus excursiones, juegos, etc. como hace el maestro de escuela». Propone organizar la enseñanza secundaria atendiendo a los aspectos didácticos, suprimiendo radicalmente los exámenes («Cada profesor en su curso decide si el alumno ha de pasar o no al inmediato») ensayando un «régimen tutorial, a la manera inglesa».

Tanto en la primera como en la segunda enseñanza insiste en las excursiones, el museo, elaborado por los alumnos, la ruptura de murallas entre asignaturas buscando un saber globalizador. Es preciso, repite, «prender fuego a la vieja Universidad, fábrica de licenciados y proletarios de levita, y edificar sobre sus cimientos la Facultad moderna, cultivadora seria de la ciencia, despertadora de las energías individuales, promotora de las invenciones. Fundar colegios españoles en los principales centros científicos europeos y americanos para otras tantas colonias de estudiante y de catedráticos españoles... a fin de que dos o tres centenares de ellos todos los años vayan a estudiar y saturarse de ambiente europeo...»

Por otra parte, propone la «restauración del espíritu corporativo de las universidades, mediante la autonomía universitaria» y la organización de escuelas prácticas de trabajo en cada facultad, organización de un centro superior de investigación, enseñanza de la Pedagogía para profesores, intensificar el estudio práctico con trabajos personales, laboratorios, bibliotecas modernas y revistas en gran número, extensión del influjo social de la universidad, reorganización de las cátedras, supresión de exámenes por asignaturas y mayor exigencia en los trabajos de licenciatura y doctorado, «que habrán de ser siempre forzosamente de investigación y estudio personal». En cuanto a los alumnos, piensa se les deben facilitar residencias y restaurantes económicos en la propia universidad, fomentar su preocupación social, las asociaciones de todo tipo y darles, «paulatinamente, cierta participación, cada vez mayor, y consiguiente responsabilidad, en el régimen y vida de la Universidad misma».

No olvidemos, además, que en conexión con Costa, «también los hombres de la Institución Libre de Enseñanza llegan a entusiasmarse con la

trayectoria regeneracionista⁸. Desde el discurso de apertura del curso académico 1898-1899 en la Universidad de Oviedo, que el catedrático Altamira titula *La Universidad y el patriotismo*, hasta los estudios de don Gumersindo de Azcárate, *España después de la guerra, o El presente y el porvenir de España*, pasando por las colaboraciones de Giner y Labra en la *Revista Nacional*, o los trabajos y actuaciones de Álvarez Buylla, Aniceto Sela, Salillas y otros, plantean los institucionistas un «regeneracionismo de la educación» en el que no faltan las críticas a males radicales como el centralismo y el caciquismo, y a problemas como el parlamentario, el social, el regional o el financiero, ni las referencias a la extensión universitaria, intercambio de profesores y alumnos con otras universidades europeas, conexión de la Universidad con el medio social, etc.»⁹.

En realidad, desde Giner hasta Cossío¹⁰, a quienes precisamente presentó Costa, no es forzado pensar que todas las grandes reformas educativas de la Institución, en las que colaboró el jurista aragonés muy activamente durante años, se inscriben en ese clima intelectual¹¹, dirigiendo la mayor parte de los impulsos de cambio, desde sus estratégicos centros en Madrid¹².

Añadamos, brevemente, algunas reflexiones de Ángel Ganivet, en cuyo *Idearium español* (1897) alienta una hermosa lección moral: es el párrafo en que, tras definirse («hablo con la buena fe de un maestro de escuela»), añade: «No voy a proponer la creación de nuevos centros docentes ni de una nueva ley de Instrucción Pública: todas las leyes son ineficaces mientras no se destruyen las malas prácticas, y para destruirlas, la ley es mucho menos útil que los esfuerzos individuales; y en cuanto a los centros docentes, tal como hoy existen, aunque se suprimiera la mitad, no se perdería gran cosa... son edificios sin alma; dan a lo sumo el saber; pero no infunden el amor al saber, la fuerza inicial que ha de hacer fecundo el estudio cuando la juventud queda libre de tutela»¹³.

⁸ Ver ESTEBAN L. (1985), El krausismo en España: Teoría y circunstancia, *Historia de la Educación*, 4, pp. 97-117. Y, especialmente, el trabajo de RUIZ BERRIO, J., Las innovaciones educativas de la I.L.E. en la España del siglo XX (1901-1936), en *Primeras Jornadas de Educación «Lorenzo Luzuriaga»*, Ciudad Real, 1986, pp. 15-30.

⁹ SÁNCHEZ JIMÉNEZ, J., *La España contemporánea, II, 1875-1931*, Madrid: Istmo, p. 199.

¹⁰ Ver el tomo VII de las Obras Completas de D. FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS, *Estudios sobre educación*, Madrid, 1922, el libro de M.B. COSSÍO *De su Jornada. Fragmentos*, Madrid, Aguilar, 1966, y el estudio de J. XIRAU, *Manuel B. Cossío y la educación en España*, México, Fondo de Cultura Económica, 1945.

¹¹ Sobre la Institución Libre de Enseñanza, además de los clásicos estudios de M.D. GÓMEZ MOLLEDA y V. CACHO VIU, pueden verse el número 243, monográfico sobre el tema de la *Revista de Educación*, marzo-abril de 1976, el libro colectivo *En el Centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid: Tecnos, 1977, el estudio de A. JIMÉNEZ LANDI en dos volúmenes, *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid: Taurus, 1987, o el de PALACIOS BAÑUELOS, L. (1988). *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*, Madrid: MEC.

¹² Ver el MARÍN ECED, T. (1991). *Innovadores de la educación en España*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

¹³ *Idearium español*, Madrid, Austral, diversas ediciones, p. 139.

Por su parte, Santiago Ramón y Cajal, en su discurso de ingreso en la Academia de Ciencias, en diciembre de 1897, se plantea ya la necesidad de renovación: «Resurgir, renacer, regenerarse son procesos dinámicos que implican estado anterior de agotamiento, decadencia o regresión». Cree que «España es un país atrasado, no decadente», con «un atraso y, sobre todo, una mediocridad teórica deplorable». Pero casi no podía ser de otro modo, porque, «¿habrá que recordar a los pesimistas que la mayoría de los españoles son analfabetos?». «En suma, España no es un pueblo degenerado, sino ineducado». Los problemas no están, parece responder a Mallada, en el calor o la sequía, ni en la moralidad o el fanatismo religioso, el orgullo o la arrogancia. El remedio de ese atraso es la elevación científica y cultural, y no lentamente, sino (aquí suena Costa) «súbita y teatralmente verdadera revolución desde arriba». Y, ya entusiasmado, añade: «Desde ahora declaramos que el remedio que obró milagros en todos los países dará también resultados excelentes en España... Porque, lo hemos proclamado mil veces y lo repetiremos otras mil, España no saldrá de su abatimiento mental mientras no reemplace las viejas cabezas de sus profesores (Universidades, Institutos, Escuelas especiales), orientadas hacia el pasado, por otras nuevas orientadas al porvenir»¹⁴.

Ya tras el Desastre, encontramos el sistematismo optimista de Macías Picavea (Santoña, 1847-Valladolid 1899), que en *El problema nacional: hechos, causas, remedios* (1899) afirma que «la regeneración de España ha comenzado»¹⁵. La razón de su optimismo es que «la naturaleza en España no es mala, sino óptima en conjunto, sólo que está desarreglada, y los hombres la han desconcertado además cuanto es posible». El mal, dice, está en la educación. Y en una cultura «de segunda mano, epidérmica, yuxtapuesta, no nacional, advenida casi exclusivamente del arcaduz francés. Llegan escasamente a media docena los espíritus independientes e investigadores originales, que crean y fundan en España».

Su descripción de la enseñanza primaria española no puede ser más desoladora: «un montón cuasi anónimo de infelices criaturillas, que asisten a la escuela cuando quieren y sin sistema, que cambian poco menos que a diario, que van allí perturbados por el presentimiento, bárbaramente cultivado por las familias, de que van a una cárcel, a ser encadenados, en son de castigo». Algo semejante afirma de la enseñanza media y la Universidad, «una cosa muerta por dentro. Idéntico régimen, igual falta de

¹⁴ S. RAMÓN Y CAJAL, «Deberes del Estado en relación con la producción científica», Discurso de ingreso en la Academia de Ciencias, 5 de diciembre de 1897, recogido luego en *Los tónicos de la voluntad* y tomado de Ernesto y Enrique GARCÍA CAMARERO (comp.), *La polémica de la ciencia española*, Madrid, Alianza, 1970, pp. 373-399.

¹⁵ *El problema nacional*, antología por Fermín Solana, Madrid, Seminarios y Ediciones, 1972. Ver también otra obra anterior de Macías PICAVEA: *Apuntes sobre la Instrucción Pública en España y sus reformas* (Valladolid, 1882).

contenido, carencia parecida de toda acción educadora y docente, el mismo absoluto defecto de material didáctico, la propia ausencia de un cuerpo vivo y un alma autónoma... ¿Trabajos de laboratorio? ¿Investigaciones y crítica de fuentes?... ¡Qué utopías! Nuestra Universidad es eterna boca de ganso en donde todo se aprende y se sabe, porque «lo dijo el otro»¹⁶.

Entre los remedios que sugiere, y que nos remiten a Costa, está la restauración de la raza: educación nacional y reformas en todos los niveles de enseñanza (con detalles muy prolijos e interesantes) hasta lograr la moralización nacional.

2. UN SIGLO EN MEDIO

No será preciso insistir en la importancia de las críticas y propuestas a la situación «escolar» por el movimiento regeneracionista, y los hechos que, a partir de comienzos del XX van a desarrollarse en un sentido no sólo alfabetizador sino pedagógico profundamente reformista. En efecto, tras los años finiseculares se producen importantes reformas, muy posible-mente como resultado de aquéllas críticas y propuestas. En 1902 Romanones asume para el Estado la responsabilidad de hacer efectiva la financiación de la escuela primaria; en 1907 se crea la Junta para Ampliación de Estudios¹⁷; en 1909 se funda la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio¹⁸; en 1910 se crea la Residencia de Estudiantes¹⁹. Por entonces comienzan las magníficas experiencias de la Extensión Universitaria, en Oviedo primero, y en otras universidades después.

No voy a recorrer toda la historia de la educación en España en el siglo XX, que estamos a punto de terminar. Tan sólo algunas reflexiones sobre lo que en este siglo se ha avanzado y retrocedido en esa senda. Porque, es bien sabido de todos, no todo han sido progresos.

Los hubo, desde el punto de vista del desarrollo de iniciativas, de la puesta en marcha de ideas nuevas, muchas veces provenientes de Europa,

¹⁶ *Ibidem.*, pp. 72-73. Una reciente y muy interesante revisión de este autor en el trabajo de Carlos SERRANO «Roman de Castilla» et regeneration nationale: de *La Tierra de Campos a El Problema Nacional*, de Ricardo Macías Picavea, en *Melanges de la Casa de Velázquez*, t. XIX, 1983, París, pp. 293-315.

¹⁷ Ver el interesante número 493 de *Arbor*, enero de 1987, monográfico sobre la historia de la Junta.

¹⁸ Ver MOLERO PINTADO, A., y DEL POZO ANDRÉS, M^a M. (1989). (eds.) *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*, Universidad de Alcalá de Henares.

¹⁹ JIMÉNEZ FRAUD, A. (1972). *La Residencia de Estudiantes visita a Maquiavelo*, Barcelona: Ariel, y SÁENZ DE LA CALZADA, M. (1986). *La Residencia de Estudiantes, 1910-1936*, Madrid: CSIC.

durante la segunda y tercera décadas del siglo. La Dictadura de Primo de Rivera, si en lo político fue, naturalmente, un desastre, en lo económico resultó mejor y en lo educativo supuso un primer gran empuje a las construcciones escolares y una cierta permisividad a los movimientos renovadores iniciados anteriormente. Eso sí, ni en la escuela, ni en los institutos de enseñanza media, ni en la universidad, se potenciaron y facilitaron los cruces de ideas, los debates, la enseñanza creadora. Lo que se hizo, que fue bastante, se hizo a pesar del régimen, con riesgo y generosidad de sus impulsores.

De ahí que la gran explosión, desde el punto de vista pedagógico, aconteciera con la II República. Una «república de profesores», no lo olvidemos, que toma de la ILE y de los movimientos renovadores mucho de lo que va a realizar²⁰. Que la educación esté en manos de figuras tan interesantes como Fernando de los Ríos, Marcelino Domingo o Barnés, es todo un indicio de por dónde iban las cosas. Se hacen, sí, y aún más que en la etapa anterior, muchas escuelas; pero, sobre todo, lo que hay es un gran espíritu pionero, una enorme ilusión en que están cambiando las cosas y la educación debe ser uno de los puntales del cambio. Una escuela en que la coeducación es considerada natural, en que se respeta pero no se obliga a aprender Religión, en que los valores democráticos, solidarios, son imbuidos desde la más tierna infancia. Una utopía, en fin, que nos evoca a tantos maestros y maestras entusiastas, formados en las ideas del mejor anarquismo, del socialismo, del liberalismo.

Por eso España, que iba, como en tantos otros asuntos, recuperando el tiempo perdido, se hunde en los años de la Guerra civil y del largo período del franquismo. En 1941 escribe el jesuita Enrique Herrera Oria que «hay que formar a los muchachos en el espíritu del Movimiento nacional, en ese espíritu que representa... la Falange Española Tradicionalista y de las JONS..., unido con el Movimiento tradicionalista. Uno y otro pueden representarse en estas palabras...: «Por el Imperio hacia Dios»... No podemos en manera alguna pretender que el Movimiento español sea un Movimiento italiano o un Movimiento alemán. Esto sería un error». Y no porque estuviera próximo al nazismo y el fascismo, que lo estaba, sino porque cree debe educarse «según la tradición española y el nuevo Movimiento español, que en el fondo tiene mucho contacto con el Renacimiento cristiano de España del siglo XVI...»²¹.

Mientras tanto, por esas mismas fechas, un grupo de influyentes zaraños publica en San Sebastián un libelo muy extenso, de elocuente título: *La Institución Libre de Enseñanza, una poderosa fuerza secreta*. Sin

²⁰ Ver al respecto los conocidos estudios de A. Molero Pintado, Mercedes Samaniego, etc.

²¹ HERRERA ORIA, E. (1941). *Historia de la educación española*, Madrid: Veritas, pp. 498-499.

comentarios. (Pero la semilla cuaja. Un cuarto de siglo después, cuando escribe Lain el prólogo del citado libro de Yvonne Turin, ve todavía en los estudios sobre la ILE de Cacho Víu y Gómez Molleda «actitudes mucho más ecuánimes y documentadas que las hasta ahora habituales en la derecha española... Pero esa historiografía ¿se halla totalmente exenta de reticencias sobreañadidas y de poco justificables omisiones?». Consideremos que quizá no sea casualidad que dos catedráticos historiadores, miembros destacados respectivamente del Opus Dei y la Institución Teresiana, vuelvan la mirada hacia aquella gran Institución, ahora suprimida, y en la que, sin embargo, tanto beben, parcialmente, sus institutos religiosos).

En efecto, en aquél contexto se producen las primeras acciones del franquismo en educación: «la utilización nacional-imperialista de la Historia, la vinculación a las tradiciones e intereses de la Iglesia católica, la censura de todo texto o medio de difusión opuesto al nuevo ideario, la actitud totalitaria y dictatorial, el rechazo de las ideas pedagógicas modernas y la reacción tecnocéntrica de la cultura»²². Es esa escuela simbolizable en libros editados hace pocos años, como el de Andrés Sopena, *El florido pensil*, el de Luis Otero, *Al paso alegre de la paz*, o la tan exitosa reedición de la *Enciclopedia Álvarez*. Y, mientras tanto, los saldos de los maestros primarios permanecían en unas cotas vergonzosas.

Obviamente, no todo eran tópicos y fascismo. Hubo, en especial a partir de los años sesenta, interesantes movimientos de renovación. Se pensaba en una educación para y en el desarrollo económico, se asumían las tendencias funcionalistas y de racionalidad tecnocrática provenientes del mundo anglosajón, se creaba el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (1958) que redacta nuevos Cuestionarios (1965) y Programas (1968), se elaboraba el célebre *Libro Blanco* (1969) y se introducían en España nuevas directrices, como la enseñanza programada, la Pedagogía de la creatividad, la educación comparada y la educación personalizada²³.

Al mismo tiempo, se crea la red de Institutos de Ciencias de la Educación (1969) y, a partir de la reforma de 1970 se llevan a cabo una serie de innovaciones con una terminología que Escolano enumera con cierta ironía: «centros experimentales, evaluación continua del rendimiento escolar, orientaciones pedagógicas, educación personalizada, Bachillerato internacional, curso de orientación universitaria, formación y perfeccionamiento del profesorado, programación educativa, acceso a la universidad de mayores de 25 años sin estudios, universidad a distancia, equipos docentes, seminarios didácticos, educación de adultos, fomento de la creativi-

²² ESCOLANO, A. (1989). Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo. *Historia de la Educación*, 8, 7-27.

²³ Ver cómo se presentan estas «directrices» en el manual de *Historia de la Educación* dirigido por Juan Manuel MORENO, Madrid, Paraninfo, 1971, pp. 461-492.

dad, áreas de enseñanza, enseñanzas de recuperación, materias optativas, servicios de orientación, departamento universitario, planificación de la educación, instituto universitario, tutoría, trabajo en equipo, técnicas de trabajo intelectual, estatuto del estudiante...»²⁴.

La formación pedagógica, realizada desde 1944 en Madrid tras hacer tabla rasa de los estudios republicanos y extendida paulatinamente a una veintena de facultades, es extremadamente cautelosa, vinculada hasta el final del régimen a sus presupuestos. Lo mismo ocurre con la Sociedad Española de Pedagogía (1949) y los Congresos Nacionales que organiza desde ese año. Academicismo, empirismo, dedicación casi exclusiva a los niveles primario y secundario, extremado conservadurismo, son algunos de sus rasgos. Apenas se crea, bebiendo constantemente de fuentes extranjeras, no siempre bien traducidas ni en el lenguaje ni el espíritu. Hoy hay, sí, ríos de tinta en libros, revistas, congresos, pero ¿hay debates en profundidad?

Las mejoras expectativas, siembra para un futuro ya próximo en esos años de tardofranquismo, provienen de experiencias privadas o muy ajenas a la Administración. Desde la revista *Cuadernos de Pedagogía* a la Escuela Rosa Sensat (1965) y otros grupos catalanes, desde la aplicación aquí de teorías y prácticas como las de Freinet o Paulo Freire, la Escuela de Barbiana, etc. Pero, en todo caso, podemos decir que, si en economía se recupera el nivel de producción de 1935 en 1953, en educación apenas se hace en la segunda mitad de los sesenta. Cuánto tiempo perdido. Mientras, muchas de aquellas prácticas escolares, desde la fiesta del árbol a las cooperativas y mutuas escolares, las lecciones de cosas, las exposiciones de fin de curso... han ido desapareciendo, y con ellas un espíritu de entusiasmos, que maestras y maestros sabían contagiar.

En cuanto a la enseñanza superior, como ha escrito Juan José Carreras, «el fascismo se contentó con depurar la Universidad, más o menos brutal y sistemáticamente, reforzó el principio de autoridad e incluso introdujo el de caudillaje, pero respetó las estructuras tradicionales. Después intentó mantener el dominio sobre el sistema universitario, controlando sus tres procesos de reproducción: el flujo del alumnado, la promoción del profesor y la actividad docente y aun investigadora. En el caso español, un régimen tan longevo como el franquismo tuvo que enfrentarse aquí, como en otros sitios, con las consecuencias del cambio social registrado a partir de los años sesenta. Y también aquí, como sucedió en el tránsito del totalitarismo inicial al intento de modernización antidemocrático, a la Universidad reaccionaria de los cuarenta le sucedió la pretendida Universidad tecnocrática de después»²⁵.

²⁴ ESCOLANO, A. (1989). *art. cit.*, p. 15.

²⁵ Juan José CARRERAS, en la introducción al libro editado por él mismo y RUIZ CARNICER, M. A. (1991). *La Universidad española bajo el régimen de Franco (1939-1975)*, Zaragoza: Institución Fernando el Católico, pp. 8-9.

Casi nada más comenzar la transición, en un Seminario celebrado en Salamanca, el gran administrativista Lorenzo Martín-Retortillo, que se manifestaba abiertamente por la autonomía universitaria, «a todos los niveles, pero si se aceptan unos criterios de solidaridad y de búsqueda esforzada de oportunidades de igualdad», la concretaba en el plano financiero («clarifíquense cuáles deben ser las dotaciones, que éstas se repartan con una serie de criterios y exigencias respecto a personal, cátedras, territorios, problemas que resolver, etc.; es decir, que no dependa en absoluto del favor, la oportunidad del que llega antes, del partido, del amigo...»), en el pedagógico («hay mucho que aprender, mucho que experimentar y, en fin, muchas posibilidades por actualizar») y en el administrativo («la Universidad no son sólo los catedráticos, la Universidad es un organismo mucho más complejo y partiendo de ahí se pueden encontrar unas reglas de funcionamiento equilibradas, factibles y plausibles»)²⁶.

3. EN NUESTROS DÍAS

Me he detenido especialmente en el largo período franquista, porque es el que marca nuestro presente, al menos estos veintitrés años de democracia. En la etapa actual, obvio es decirlo, la recuperación de las libertades ha supuesto también la mirada hacia aquella etapa perdida de la República, hacia todo aquel primer tercio del siglo XX iniciado en el anterior 98 y que, como Mainer acuñara felizmente, bien podríamos llamar, también en lo pedagógico, «Edad de Plata». Y hacia esa «Edad de Plata» de la educación española han vuelto sus ojos, ya desde los finales del franquismo, tantos y tantos maestros y profesores.

Pero no es ése, en realidad, nuestro término de comparación, sino la mirada hacia el 98, comienzo de esa gran época. Recordemos algunas de las cuestiones planteadas por el Regeneracionismo, que hemos trazado al principio. Hoy, las circunstancias han cambiado radicalmente, porque estamos en un sistema democrático; con una situación económica bastante buena respecto a la de hace un siglo y a la actual de muchos países del mundo subdesarrollado; un muy bajo nivel de analfabetismo aunque siempre vergonzante; y uno de escolarización que hace sólo treinta años hubiera causado incredulidad o asombro:

— en la enseñanza primaria, uno de cada cuatro españoles está recibiendo educación en este momento, en alguno de los tres niveles.

— más de 5 millones de alumnos en centros de educación infantil y primaria.

²⁶ MARTÍN-RETORTILLO, L. (1980), *Autonomía y autogobierno de la Universidad y otros temas*, Universidad de Zaragoza, pp. 51-52.

— pero la enseñanza primaria se ha dividido en multitud de especialidades, acaso excesivas. Algunos ya añoran la excelencia del viejo maestro generalista (aún sobrevive esa «especialidad», como la de médico de familia...).

— el mundo rural, sigue muy discutidamente atendido. Se alcanzó, ya al final del franquismo, la coeducación, pero más como solución económica que por creerla natural y buena; se han desarrollado hace unos años los CRIE, un sistema de internado para los más alejados, los niños cuyas familias viven en masías, en aldeas casi sin gente, y parece que tienen bastante éxito. En cambio, en los pueblos mayores, o que aun sin serlo conservan maestros, éstos no viven en los pueblos: viajan. Su integración en la comunidad es casi nula. Son funcionarios como otros cualesquiera, con horario cerrado y punto. Están en su derecho, o casi. Pero no era eso lo esperado al confiarles las escuelas y, en cierto modo, la educación permanente de un pueblo. En muchos sitios, huelga decirlo, mejoras sustanciales como los comedores escolares, no funcionan por problemas de organización o económicos; la higiene, la educación física, el deporte escolar, son aún, también, asuntos deficientes en muchas partes.

— no se ha avanzado mucho en las didácticas especiales: pero, evocando el viejo refrán pedagógico, los profesores siguen sabiendo, mejor que peor, Matemáticas, por ejemplo, pero apenas saben quién es «Carlitos» y cómo hacer que aprenda, que es la mejor enseñanza.

— la generalización de la enseñanza secundaria (cerca de 3 millones de alumnos del viejo bachiller, la ESO y la FP) resuelve, digámoslo sin miedo, una mayor agudización del paro juvenil. Porque, sin exagerar, quizá uno de esos tres millones va a los centros porque no tiene dónde ir, no tiene trabajo, pero sin el menor interés por el estudio.

— Entre ambos niveles hay en España unos 20.000 centros escolares. Evidentemente, sostener en pie todo ese enorme sistema, es una de las grandes tareas de los presupuestos, los consejeros autonómicos.

— Uno de los grandes temas a debate y sin muchas soluciones es el fracaso escolar... Y junto a éste, el de la difícil disciplina escolar, y sus próximos, la delincuencia infantil y juvenil y su debatida corrección. Hoy ha llegado tan lejos la mala prensa de los castigos, que hay ya muchas maestras y maestros, incluso profesores de enseñanzas medias, que son ellos los asustados por el comportamiento de sus alumnos. No es tan rara, la última de hace un par de semanas, la noticia de que un alumno ha golpeado a un profesor, aunque también, todavía, las haya de lo contrario.

— Y hablando de fracasos, recordemos los eternos fracasos acaecidos desde hace más de medio siglo con la tan importante, tan interesante Formación Profesional. Las frecuentes reformas que han revolucionado ambos niveles, no han considerado apenas esta orientación, siempre relegada,

siempre «bachiller de pobres», siempre aula con libros para quienes odian las aulas y repudian los libros.

— Todo ello nos lleva a pensar en los maestros y profesores, con mejor pero insuficiente rango universitario los primeros, ambos sometidos a una indudable proletarización y masificación; en su desconsuelo, porque la suya no es siempre una gran vocación; en su escaso y poco eficaz asociacionismo, el poco interés de las revistas profesionales...

— Nos satisface mucho, desde luego, el creciente, en cantidad y calidad, papel de la mujer en la enseñanza, como profesoras en todos los niveles, como alumnas.

— Lo mismo podemos decir de los grandes temas incorporados, por voluntad o por la fuerza de las circunstancias, en el curriculum escolar de las enseñanzas medias, tales como la educación sexual, el SIDA, las drogas, la violencia, la solidaridad internacional, etc. Y, en otro orden de cosas, la importancia de los idiomas, de la informática con todas sus capacidades que incluyen a Internet, los CD-Rom, etc.; el uso de bibliotecas (6 millones de libros en las públicas estatales, muy pocos en las escolares).

* * *

— La escuela, el instituto, la Universidad, son afectados muy favorablemente por la normalidad política, y se viven las elecciones, la Constitución, el Parlamento, etc. La contradicción, el enorme mal ejemplo, sin embargo, de los malos senderos, los fallos, los casos de prevaricación, corrupción, etc., la desmoralización producida ante el paro y la violencia, o las guerras sucisimas de ETA y de GAL, ojalá silenciosos para siempre.

— Lo mismo podríamos decir de la libertad religiosa, o la incorporación al mundo exterior en términos de igualdad: educar para Europa, pero también para el mundo. La fuerza moral de muchas ONGs. Pero, a la vez, lo nacional/regional, las tensiones vividas desde las autonomías, nos alertan a atender a fondo esos problemas.

— Es de destacar el creciente protagonismo en la educación institucional de los padres de alumnos. Y la conversión de los temas educativos en elementos básicos de los programas y luchas de los partidos políticos. Recordemos que en diciembre de 1996, por primera vez en nuestra historia, se presentó al Parlamento una propuesta no de ley de «iniciativa popular avalada por más de 600.000 firmas, pidiendo una Ley de Financiación de la Enseñanza. La propuesta fue rechazada (las fuerzas políticas acababan de cambiar de signo en el Gobierno de la Nación y en la mayoría parlamentaria...).

— Ha crecido enormemente la oferta no escolar (¿«circum-escolar», se decía antes?), no didáctica: el gran papel educador posible de los libros, el cine, la radio, la TV, sobre todo. Nuevos y atractivos temas llenan sus espa-

cios, desde la ecología y la exploración de los mundos (de la Astronáutica, el estudio de las profundidades de los océanos y mares, a la jardinería, decoración, bricolage, arte y música, deportes, juegos...). Todo eso ahí delante, quizá debería llevar a revisar los viejos currícula. Es muy destacable, por ejemplo, a mí me lo parece, el papel educativo de los debates, que enseñan a respetar la opinión del otro (no siempre, también hay circos), a escuchar, a razonar las opiniones.

— Anotemos, en fin, la nueva presencia, en esos medios, de nuevas disciplinas como la Economía, el Derecho, las Ciencias, hoy preocupación de la mayoría, aunque también, con frecuencia, motivos de desconcierto.

* * *

— Sí, son nuevos temas, pero ¿educamos ya, o seguimos mal enseñando? El viejo problema del curriculum escolar, sigue mal resuelto. Se quieren introducir demasiados asuntos por año, se desajustan los cuestionarios y los programas, se piensa más en contenidos que en actitudes, en aprender cosas que en comprender cosas.

— De todos modos, se añoran algunas cosas del viejo mundo. Ya no hay escuelas ambulantes ni misiones pedagógicas, apenas se alfabetizan adultos, aunque sigue habiendo esos destinos... Hay, en cambio, mucho cuidado en la educación especial, de discapacitados físicos y mentales.

— Quiero destacar el buen hacer de los ya citados ICES, con casos tan destacados como el de la Universidad de Zaragoza, que decidió asumirlo en tiempos de zozobra.

— En cuanto a la enseñanza superior, frente a la docena de siempre, hasta hace unos 25 años, hoy hay unas 60 universidades (de ellas una docena de privadas), acogen hoy a un millón y medio de estudiantes. Pero hemos de constatar que siguen muy mal comunicados los tres niveles, especialmente las enseñanzas secundaria y universitaria.

— Es cierto que los sueños de Costa, realizados en la Junta para Ampliación de Estudios, se compadecen hoy en los innumerables estudios que los españoles hacen, de manera destacada en los Estados Unidos, y en los miles y miles de universitarios que se acogen a los programas Sócrates-Erasmus, de la Unión Europea.

— Se ha logrado un alto grado de autonomía universitaria, aunque los nuevos dueños de las competencias, los gobernantes autonómicos, y también los consejos sociales, no siempre comprenden bien qué quiere decir éso.

— La Universidad, decimos, acoge a millón y medio de estudiantes; pero, frente a ello, está, no siempre como un valor, la extraordinaria tensión que producen los «*numerus clausus*», el difícil futuro profesional, las oposiciones con miles de candidatos para unas pocas plazas, los duros medios de selección, etc., que están contribuyendo con tanta competitividad a la formación de una insolidaria sociedad de rivales en potencia...

— Cada vez tienen más espacio y dedicación los temas educativos en los «media». Los grandes periódicos le dedican suplementos especiales. Se debaten con frecuencia sus problemas. Y se divulgan, aunque tamaño alto-voz no siempre es utilizado con responsabilidad en las televisivas series, tan discutibles, de «Mi querido maestro», «Compañeros», o en colaboraciones periodísticas como la de Bernabé Tierno, etc.

— Y frente a ello, permitidme preguntar en voz alta: ¿dónde están hoy los equivalentes a los Giner, Costa, Altamira, Manjón, Ferrer Guardia, Labra, Concepción Arenal, o los Rufino Blanco, Barnés, Luzuriaga, Cos-sío, Mira, Galí, Hernández Ruiz...? Porque, si preguntamos a profesionales, periodistas, gente en general bien informada, que nos digan nombres de grandes pedagogos españoles vivos, la decepción puede ser tremenda. ¿No los hay? ¿No son conocidos? En todo caso, creo que sería importante potenciar, desde todos los medios posibles, que unos cuantos, los mejores, fueran conocidos, respetados, leídos, escuchados, tanto por el gran público cuanto por los legisladores y los políticos (y hasta los jueces, en estos tiempos de zozobra y cambios jurídicos). Y, no sé si pido demasiado, que algún gran pedagogo, hombre o mujer, fueran alzados a los grandes premios, a la Real Academia de la Lengua (porque el lenguaje, no siempre bien traducido del inglés, necesita urgentemente una buena mano de limpieza, fijeza y esplendor).

— En fin, es preciso terminar este largo rosario de reflexiones y datos. Celebremos que, ante el reto de una cultura globalizada, se hayan alzado voces como la del presidente del Club de Roma, el español Ricardo Díez Hocht-leiner, subrayando cómo «la escuela tiene que contribuir... a promover las bases de una cultura abierta a todos desde la comprensión y la cooperación. De ahí que educación para la tolerancia y para la solidaridad sean prioritarias en la educación de ese próximo siglo XXI»²⁷. Ésa es hoy nuestro meta. Éste es nuestro 98.

²⁷

Ricardo DÍEZ HOCHTLEINER, en el *Anuario de El País*, 1997, p. 152.

PERSPECTIVAS EDUCATIVAS A CIEN AÑOS DEL NOVENTAYOCHO

ANTONIO BERNAT MONTESINOS
Universidad de Zaragoza

I. PERSPECTIVA E HISTORIA

1. LA OBSESIÓN POR LA CIRCULARIDAD

En un artículo de prensa¹, José Luis Abellán recomienda concebir el Noventayocho como «el eje de un proceso de cambio en profundidad de la sociedad española en su conjunto», como una «crisis» y no generación, dado el carácter construido de este concepto, particularmente, el de «generación del 98»². Establece, además, una curiosa analogía entre los períodos 1875-98 y 1975-78.

Las dos «crisis de fin de siglo» mantienen, según él, paralelismos importantes: la ruptura de la Restauración y los ensayos republicanos y monárquicos de finales del siglo XIX son afines, cien años más tarde, a la crisis del régimen de Franco y a las distintas formulaciones autonómicas de la monarquía democrática; la pérdida de las colonias, en 1898, guarda paralelismo con la actual transferencia de soberanía hacia la Europa comunitaria; la revolución tecnológica de finales del siglo anterior es comparable a la actual, basada en la informática. En el ámbito de las ideas, la crisis del positivismo de finales de siglo, que lleva a una cierta religiosidad (espiritismo, modernismo, teosofía...), se correlaciona con la actual crisis del laicismo y la proliferación de sectas.

¹ *El País*, 25 de mayo de 1998.

² Sobre el carácter construido de estos conceptos, vid. TRAPIELLO, 1997, 9; MAINER, 1998, 27.

Este tipo de analogías es muy usual en planteamientos historiográficos obsesionados con la circularidad, el retorno o la repetición. Siempre podemos reconstruir la historia y establecer *a posteriori* los paralelismos que creamos oportunos o que «pongamos nosotros». Así, por ejemplo, se han publicado interesantes libros como *Un matemático lee el periódico*, de John Allen Paulos (1996), con divertidas coincidencias. El procesamiento informático de un sinnúmero de datos referidos a personas o acontecimientos (lugar de nacimiento, profesiones de los padres, letras de sus apellidos...) hace inevitable el establecimiento de las más sorprendentes correlaciones. Se puede construir de este modo una teoría basada en las concordancias y apoyada en tantos indicios circunstanciales y casuales como se quiera. Si, además, confundimos concomitancia con causalidad, podemos obtener las formulaciones más originales, aunque sean falaces.

Entiendo que la crisis del pasado fin de siglo no se parece en nada a la actual y que el desarrollo posterior a 1898 no permite *ninguna* extrapolación hacia nuestro futuro. Frente a estas concepciones de inevitabilidad cíclica, hay que recuperar una interpretación alejada de las identificaciones falaces y de las abstracciones ideológicas que se derivan de la extraña coalición entre un estructuralismo trivializado y una metafísica cuantificadora. Aunque la interpretación es más interesante cuanto más radical o extrema, es decir, cuando se sobreinterpreta (Eco, 1995, 119-134), conviene huir de este tipo de análisis. Frente a una historia de retornos, de fatalidad teológica, de inevitabilidad teleológica o de patología conspiratoria, hay que recuperar la historia de hombres reales, que, conscientes de su propia situación y protagonismo histórico, comprenden y transforman con su cerebro y manos la realidad social, económica y política.

2. LA RELEVANCIA DE LA «PERSPECTIVA»

Hablar de perspectivas, no de prospectivas, previsiones y presagios, tiene especial relevancia para el tema que nos ocupa. La etimología de «perspectiva» apunta a lo que se ve: *perspicere* equivale a mirar atentamente a través de algo. Precisamente, esta vinculación semántica con «ver» es la que entronca perspectiva e historia.

Por su parte, el origen de la palabra «historia» se asocia, igualmente, a la acción de ver (Ilíada, 18, 497-501). En un contencioso entre dos hombres, se reclama la presencia de un testigo de vista (ἵστωρ) que es el que puede dirimir el conflicto:

«Las palabras del testigo expresan lo que ha visto, pero, en esa expresión, lo pasado vuelve a adquirir, a través de él, una decisiva presencia. [...]. En la presencia del testimonio, se recupera la ausencia del momento pasa-

do o de la realidad perdida. El "haber visto" se convierte en "estar viendo"» (Lledó 1978, 94).

Si analizamos la etimología de ἴστωρ obtenemos significados interesantes. Su raíz indoeuropea «*Fid-*» ha dado en griego ἰδῶν (*εἶδω) y en latín, *video*; ἴστωρ es el que sabe por haber visto algo, porque estuvo presente en el suceso. Saber y ver tienen raíz equivalente.

«Vemos que en esta raíz se unen dos aspectos semánticos. Por un lado y en primer lugar, *Fid* ha dado *ver*; referencia inmediata a la realidad objetiva; por otro, indica una elaboración o una subjetivación de esa experiencia, que se expresa en el significado de *saber*, tal como lo encontramos principalmente en las lenguas germánicas» (Lledó, 1978, 95).

La palabra «perspectiva» es pertinente, dada la relación semántica entre «ver», «saber» e «historia». Para hablar de futuro, es preferible utilizar este término a otros con los que, normalmente, aludimos al porvenir. Así, por ejemplo, la prospectiva o analítica del destino, aunque concentra su atención en el porvenir, lo configura como una proyección probabilística de las tendencias del presente. La previsión, por su parte, tiene una dimensión más operativa: dar una idea de los sucesos probables, para adaptarse y tomar decisiones ejecutables. La palabra presagio (*praesagium*), que ha cobrado vigencia en vísperas del tercer milenio (Bloom, 1997), se religa a factores afectivos e irracionales: presentimiento, intuición. Si el presagio se basa en la intuición y la corazonada interna, la predicción semiempírica intentaría compatibilizar la intuición con las tendencias observadas. La predicción teórica, finalmente, se efectúa con la ayuda de un modelo o teoría, que constituye el marco de referencia para extrapolar un futuro coherente (Bunge, 1982, 88).

Para hablar de futuro en un foro de historiadores, la palabra «perspectiva» es doblemente oportuna: por su etimología y, también, por el concepto que sobre el porvenir asumo en este trabajo, que presupone un inexcusablemente análisis histórico.

3. UNA TAXONÓMICA DE LOS «MODOS DE VER» EL FUTURO

La preocupación por el futuro se ha manifestado, desde hace treinta años, con diferentes enfoques. Con el fin de sintetizarlos, los he agrupado bajo las siguientes denominaciones: tendenciales, parusíacos, apocalípticos, conspiratorios y postistas. Aunque cada una de estas opciones acuña su propio lenguaje y utiliza específicos lugares comunes (ciclos, tendencias, olas, corrientes, civilizaciones, nuevo orden...), se trata de una clasificación muy flexible. La perspectiva conspiratoria refuerza la opinión de los apocalípticos; los parusíacos y tendenciales se identifican, sin esfuerzo, con los planteamientos postistas. Y éstos, a su vez, no son extraños a los grupos de poder transnacionales.

1. TENDENCIALES O MACROTENDENCIALES

Uno de sus representantes más conspicuos es Naisbitt, que, a partir de un análisis de contenido en los medios de comunicación (1983, 13), descubre las tendencias —mega o macrotendencias (*megatrends*)— que, mediante procesos complicados (Íbid., 51), se proyectan irremisiblemente hacia el porvenir: crecimiento económico mundial, descentralización, valoración de las artes, mundialización y renacimiento nacionalista, tendencia a la privatización, superación del modelo democrático representativo por otro participativo (Íbid., 172), sustitución del sistema organizativo jerárquico por redes o estructuras de comunicación (Íbid., 207), auge del liderazgo femenino, impacto de las biotecnologías, resurgimiento religioso, triunfo del individualismo.

En el ámbito educativo, Naisbitt vislumbra la creación de modelos de «auto-ayuda». Anima a los padres disconformes con el tipo de educación que reciben sus hijos a que abran su propia escuela o a que los eduquen en casa (Íbid., 156). «Crecer sin escuela» constituye el lema que preconiza la desaparición de la obligatoriedad escolar y su sustitución por modelos como los de *Family Learning Together*, de Dorothy Rich, centrados en el aprendizaje doméstico (Naisbitt, 1983, 157).

Pérez Lindo (1995, 43) resume los procesos del cambio en diferentes sectores: en los acontecimientos, en los actores, en las ideas, en los procesos y en las estructuras. Señala tendencias que, en líneas generales, coinciden con los *megatrends* de Naisbit.

2. PARUSÍACOS, TECNÓFILOS O ALEGRES PRIMOS DE LOS REYES MAGOS³

Dentro de este grupo, el más importante numérica y cualitativamente, podemos incluir a Brzezinski (1971), con su concepto de sociedad «tecnetrónica»; a Masuda (1984), que descubre una explosión del sector económico «cuaternario», basado en la información y la comunicación. Podemos integrar, igualmente, las tesis de la «tercera ola», de Toffler (1982); la de la sociedad del fin del trabajo, de Rifkin (1996); la de la era del hombre digital, de Negroponte (1995), así como la de los utopistas tecnológicos, como Papert (1995), Tiffin y Rajasingham (1997). Defienden, a mi juicio, discursos parusíacos, pentecostales o religiosos, que «dicen», en gran medida, sólo a quienes están tocados por la fe en las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. La aplicación en educación de estos recursos, especialmente los basados en la informática, ha generado un discurso con dos características: optimismo e inevitabilidad del escenario tecnológico.

³ «Si los apocalípticos eran los parientes tristes de Noé, los parusíacos son alegres primos de los Reyes Magos» (Eco, 1986, 317).

El optimismo es coherente con importantes e influyentes corrientes: el conductismo, con su minusvaloración de los factores hereditarios y reforzamiento de los ambientales; los defensores del aula sin muros, en la tradición de McLuhan; los que sostienen el principio de flexibilidad como superación del modelo industrial, como Toffler, y, finalmente, los que, desde posiciones de crítica radical, predicán la desescolarización y desinstitucionalización, en la tradición illichiana. Este enfoque tecnófilo es afín tanto al pedagogismo histórico como al desarrollado en el decenio de los años setenta, ya que uno y otro critican la escuela tradicional y confían su reforma en los métodos y técnicas didácticas.

El optimismo actual está asociado, también, a la misma historia de las nuevas tecnologías, especialmente las relacionadas con las redes y la realidad virtual. Se presentan como tecnologías «civiles» que han sabido emanciparse de la tutela militar. Este «uso civil» de una tecnología militar tampoco es nuevo en la historia de la técnica y de la educación. Constituyen ejemplos el «proyecto paloma» de Skinner, desarrollado por el Pentágono, y el diseño de «aprendizaje para el dominio», de Carroll, precedente de los modelos didácticos racionalistas. Contribuye, igualmente, al optimismo la aparente falta de autoridad visible en la red, la facilidad de interconexión, su carácter gratuito, así como la sencilla confección de las páginas *web*. Existe, igualmente, una identificación con el optimismo del racionalismo tecnocrático de hace seis lustros.

La creencia en un desarrollo tecnológico ilimitado y en las posibilidades de las técnicas sociales configuran un escenario presentado como inevitable. Leer a Gates, Negroponte, Papert, Minsky o a Resnick, por ejemplo, nos prefigura la imagen de una sociedad totalmente condicionada por las tecnologías de la información y comunicación. La construcción de autopistas sin límite de velocidad o el desarrollo de ordenadores que atenderán nuestros gestos, voces y movimiento configuran una utopía tecnológica abierta a todas las posibilidades: máquinas que podrán ver, oír, hablar y pensar; ordenador-mayordomo, dotado de «sentido común»; teléfonos que «deciden» sonar o no, según quien llame; ordenadores de pulsera que registran los cambios de humor y el estado anímico de sus portadores... De los más de cien proyectos del *Media Lab* del MIT, uno de ellos está enfocado a que los objetos «piensen»⁴. Los «ciberdelirios» de Bill Gates materializados en *Xanadú 2.0*, su casa de Seattle⁵, constituyen el

⁴ Por ejemplo, el pomo de la puerta —con cámara de video, etc.— podrá «ver» y «reconocer» al visitante (propietario, cartero o un ladrón) y actuará en consecuencia: abrirá a la puerta, alertará al perro o llamará a la policía... (NEGROPONTE, 1995, 181).

⁵ El visitante al recibir un *pin* electrónico queda conectado al ordenador central de la casa. Éste almacena la máxima información del visitante y ajusta a sus gustos la música, el programa de TV... Con el *pin* puede abrir y cerrar puertas, encender la luz, caldear la habitación... De las paredes cuelgan cuadros virtuales. Neveras que hacen el pedido de lo que falta antes de que se agote... (FRESNEDA, 1996).

paradigma de un entorno doméstico, presentado como inevitable. Se crean máquinas que facilitan no sólo la comunicación a distancia, sino también la transmisión de muchos datos del interlocutor, desde la personalidad hasta el número de sus cabellos. Se podrá percibir al otro electrónicamente mejor que directamente. En la actualidad, se están programando entornos interactivos de vida artificial, en los que los objetos virtuales se convertirán, incluso, en agentes autónomos.

Estos desarrollos técnicos, cuyo impacto en la organización social y en la mentalidad es determinante, pueden modificar radicalmente la interacción profesor-alumno y las propias instituciones educativas. No se integran en la escuela como un útil más. Provocan cambios que van más allá de lo que se entiende por un nuevo recurso didáctico.

3. APOCALÍPTICOS, CATASTROFISTAS O PARIENTES TRISTES DE NOÉ

En el polo opuesto, los continuadores de los *luddistas*, contrarios a la innovación tecnológica, alertan de los peligros del futuro. La amplia gama de apocalípticos impide agruparlos de modo homogéneo, a pesar de su denominador común: una visión pesimista del porvenir de las sociedades de tecnología avanzada. Se trata de una actitud que se manifiesta en diferentes grados y que enlaza con una interesante tradición histórica.

Alrededor del Club de Roma de los 70 se genera una cultura que recomienda la necesidad de frenar el crecimiento. Su tesis del «crecimiento O» constituyó el lema pesimista acerca del agotamiento del desarrollo industrial. E. Laszlo, vinculado al Club, después de asustarnos en *La última oportunidad* (1985), nos sorprende con sus planteamientos, a mi juicio, gnósticos y místicos en *El Cosmos creativo, Ciencia unificada de la materia, la vida y la mente* (1997). Aunque, en realidad, el pesimismo del Club de Roma se centra en el futuro de la sociedad industrial, sus sucesivos trabajos⁶ anticipan muchos lugares comunes que serán asumidos por la postmodernidad: hincapié en el aprender a aprender, modelo de sociedad cambiante basada en la información, prioridad del capital humano, cambio del concepto de saber...

Algunos autores entienden que las tecnologías de la información y de la comunicación sólo proporcionan un barniz cultural y que permiten el acceso a muchos datos, pero no al conocimiento. Defienden una tesis pesimista antigua (Inose y Pierce, 1985, 9), que hoy recupera actualidad. El paso del mundo actual al digital se adivina traumático y temible. Habrá un paro estructural, sin compensación laboral en otros sectores econó-

⁶ Especialmente en el Informe de BOTKIN et al. (1979), titulado *Aprender, horizonte sin límites*.

micos (Freeman et al., 1985, 69). La desaparición de los libros sobre papel y su sustitución por soporte digital abren interrogantes sobre la entidad de la cultura. Muchas personas se encontrarán, a medio plazo, en un mundo extraño, si no hostil. Se vislumbra un escenario orwelliano. Por este motivo, no sorprende la satanización de los utopistas tecnológicos, como Bill Gates⁷.

Este pesimismo enlaza con la tradición de los defensores de la «lógica de lo peor», subyacente en muchas doctrinas sociales autoritarias. Aunque históricamente ha adoptado muchos matices, el actual se caracteriza por su pobre invectiva: los «nietos de Juvenal» actuales, como les llama Savater (1993), son pesimistas sin ingenio. Otros apocalípticos, de tono menor, identifican cambio con el cambio de su *status*; se expresan con una retórica limitada, sin justificación racional, y se refugian en planteamientos falaces. Por ejemplo, cuando un profesor sostiene que las tecnologías de la información y de la comunicación pueden impedir el contacto directo con los alumnos, habría que preguntarle qué relación personal sostiene con éstos en el sistema actual. Cuando afirma que los estudiantes perderán el uso de la palabra, habría que recordarle el escaso derecho a expresarse en una institución masificada y centrada en los exámenes. Esto sin considerar que, por ejemplo, la necesidad de formular una pregunta al profesor a través de un *e-mail*, por ejemplo, presupone unas habilidades lógicas y de precisión semántica no habituales en la enseñanza reglada tradicional. Al menos, mientras la comunicación con el ordenador se realice a través del teclado alfanumérico.

4. CONSPIRATORIOS

Entienden que el futuro está diseñado por elites asociadas al poder financiero y militar. Esta conspiración se extiende a todos los ámbitos sociales y del pensamiento, con el propósito de cancelar el viejo orden intelectual y científico y frustrar el programa ilustrado.

La entronización del relativismo se percibe como la estrategia más eficaz encaminada a la destrucción del orden racional (Sokal y Bricmont, 1998, 49). Así, por ejemplo, se considera que James B. Conant, presidente de la Universidad de Harvard, al defender los estudios de historia, filosofía y sociología de la ciencia, despejó el camino al cuestionamiento de la racionalidad y objetividad de la ciencia. Aunque su alumno Kuhn, con la noción de condicionamiento social, no pretendía abrir las puertas al relativismo, se le atribuye la introducción del escepticismo en la ciencia. La mera apelación a lo social implicaba pasar del objetivismo al subjetivismo (Appleby, 1998, 156-9; Sokal y Bricmont, 1998, 67).

⁷ «Bill Gates, ¿es el demonio?», se pregunta el editorial de *Actualidad Internet* (n.º 18, 12 marzo 1997). Convirtiendo las letras de su nombre a valores ASCII se obtiene el «número de la Bestia», el 666.

Por otra parte, la conspiración adopta visos de verosimilitud al vincular la extensión de la droga, la música rock, el inicio de la desindustrialización, el parón nuclear, e incluso, el ecologismo⁸. El pesimismo del Club de Roma con respecto a la industrialización, el diseño de políticas de reducción demográfica a largo plazo, tal como se configura en el Informe *Global 2000* (Barney, 1980), y la elaboración de las fórmulas neoliberales de von Hayek, en sociedades cuasisecretas, como la Mont Pèlerin⁹, se consideran determinantes para interpretar la historia desde una perspectiva conspiratoria. El parón energético y el inicio de la desindustrialización, que ha comportado el sacrificio laboral de un elevado número de personas (Martín y Schumann, 1998, 130), se interpretan como la condición necesaria para la cancelación del modelo ilustrado, según el diseño neoliberal.

Bierl (1998, 36), por su parte, relaciona con el fascismo algunas corrientes ecologistas, especialmente la del Rudolf Bahro. Lo que denomina «ecofascismo» se basa en la idea mítica de la naturaleza y en una comprensión de la evolución como expresión material de fuerzas y principios cósmicos trascendentales, extrañas al mundo de la racionalidad.

5. POSTISTAS¹⁰

Son claramente hegemónicos los defensores de un modelo superador expresado de múltiples formas: postmodernidad (Jameson), postindustrial (Bell), postcapitalista (Drucker), postfordista (Brown y Lauder). Podemos considerar postistas no sólo a los postmodernos o críticos de la modernidad, sino también a los defensores de la teoría de las «olas» de Toffler, que se aplican desde el ámbito social a la organización industrial, militar y educativa.

Brown y Lauder (1992, 28) señalan las siguientes características de la «tercera ola de la educación»: tardía especialización y selección, tratamiento de la diversidad, evaluación continua, escuela para toda la vida, no distinción entre la formación académica y la profesional, curriculum integrado, desarrollo de estrategias intelectuales de alto nivel... Estos rasgos coinciden, en líneas generales, con otros trabajos, como los de Hamm-Brücher (1969) y Beloff (1985).

⁸ La vinculación de la Sociedad Mont Pèlerin con los verdes, a través de la Wildness Society, Environmental Defense Fund y Audubon Society (USA), hace sospechar cómo el ecologismo puede estar inspirado por los mismos diseñadores de la nueva teoría económica basada en el mercado, con van Hayek a la cabeza. Por otra parte, la relación entre droga y cultura del rock, grupos herméticos... ha sido manifestada por BAYO (1984, 177).

⁹ A la sociedad Mont Pèlerin, fundada en 1945, están vinculados Friedman, Popper, von Mises.

¹⁰ Me apropio de la palabra «postismo», aunque cambiando su significado. Originalmente, este término identificaba el movimiento de vanguardia integrador de distintas artes surgido en el período de la postguerra (PONT, 1987).

Hay que preguntarse si las dimensiones que configuran la «tercera ola» o las otras opciones postmodernas constituyen la evolución de un proceso histórico o, al contrario, un salto cualitativo radicalmente superador, como lo da a entender el prefijo «post-». Entiendo que los postistas, en sus distintas modalidades, sostienen una doctrina más persuasiva que prospectiva. Más que describir un futuro, lo que pretenden es cambiar nuestros marcos de conocimiento, para convertir en verosímiles sus pronósticos y conseguir, de este modo, su cumplimiento.

4. HIPOTECAS SUBYACENTES

Aunque, a veces, se entrecruzan estos discursos, comparten dos hipotecas: la del excesivo peso estructuralista y la de la carencia de modelos explicativos. Para hablar de futuro, hay que liberarse, en la medida de lo posible, de estos condicionamientos. Por este motivo, propongo un enfoque diferente: si la «perspectiva» está tan unida, por su raíz etimológica, a la historia, no le serán extrañas las querellas paradigmáticas que han tenido como escenario el ámbito científico histórico. La perspectiva está condicionada, fundamentalmente, por la «manera de ver» el pasado, es decir, por el concepto que se tenga de historia. Más que de una cuestión de futuro, se trata de una evaluación del pasado.

En este siglo una pesada herencia estructuralista y el cuestionamiento de modelos explicativos están afectando el desarrollo científico y, en consecuencia, determinan las perspectivas evolutivas. La pretensión estructuralista de lograr un cierre conceptual de la totalidad, de aprehender el pasado y el futuro como unidad, reduce necesariamente lo nuevo a lo viejo. Convierte el futuro en una proyección, que es copia o imagen deformada del pasado. La búsqueda de equivalencias históricas, de isomorfismos que permitan prever la evolución de las tendencias, ha alcanzado altos niveles de abstracción, incluso matemáticos, en los que la heterogeneidad se diluye, no se contempla el azar, los efectos no deseados y la incertidumbre. Esta antigua búsqueda del isomorfismo¹¹ (Kristeva, 1978, I, 66), cuyo propósito es el de encontrar una protoforma, protoplasma o genotipo que explique la realidad cambiante, el pasado y el futuro, ha estado de moda en las ciencias sociales de los años setenta, con conocidos resultados en el análisis estructural de los cuentos, de la novela o de la narración. Y, por

¹¹ Método que tiene una antigua y noble tradición: «Upanishad (...) que identifica los diferentes objetos de sus estudios, estableciendo un sistema de equivalencias entre los complejos implicados (el término «upanishad» significa equivalencia). La semiótica india llegaba incluso a establecer equivalencias numéricas: su tendencia a la búsqueda del isomorfismo alcanza un nivel «matemático» en el que los dominios heterogéneos (para un observador procedente de otra civilización) resultan numéricamente equivalentes» (KRISTEVA, I, 66).

supuesto, de la historia como narración. Pero, a mi juicio, significa una hipoteca muy gravosa: impide entender el futuro, porque empobrece la comprensión del presente.

El exceso de formalización, la falta de «dialogía», uno de los ataques más sólidos al estructuralismo realizado por Bajtín¹², así como el carácter trivial y dogmático de los enfoques sistémicos¹³ (Lledó, 1981, 46) cuestionan la hegemonía de un estructuralismo que convierte el futuro en copia del pasado¹⁴ y que subsume las diferencias en ecuaciones algebraicas.

La percepción del futuro está hipotecada, igualmente, por la crisis de los grandes paradigmas —marxismo, «annalistas» y teóricos de la modernización (Appleby, 1998, 91)— provocada por las teorías que pretenden la superación de la modernidad: el giro lingüístico y hermenéutico (Noiriel, 1997, 128). Aunque el concepto de modernidad tiene varias acepciones y es objeto de controversia, existe coincidencia en considerarla una doctrina de progreso, de confianza en las posibilidades de la ciencia y de la tecnología. En cambio, el relativismo, la renuncia a la búsqueda de la verdad y a los modelos causales, la puesta en duda de la objetividad del saber, la consideración de la verdad como un «terrible error» (Appleby, 1998, 166) o la recomendación heideggeriana de «ir más allá de la verdad» (*Ibid.*, 198), el ataque a la noción de progreso, la calificación de totalitarismo a toda forma de dominio (*Ibid.*, 194), etc., pueden poner en peligro las conquistas objetivas de la modernidad: derechos humanos, democracia, escolarización, etc. Aunque la modernidad no sea general, tenga muchas limitaciones y pueda ser cuestionada, no por esto debe minusvalorarse y darse por cancelada. Además, el tratamiento de la historia como «relato», la no distinción entre discursos «realistas» y de «ficción» (Noiriel, 1997, 140) y la conversión de la historia en «texto» presuponen el abandono de la idea de progreso propia de las concepciones históricas que han definido la modernidad.

¹² «Mi actitud frente al estructuralismo. En contra del afán de encerrarse en un texto. Categorías mecanicistas de «oposición», «cambio de códigos» [...]. La consecutiva formalización y despersonalización: todas las relaciones tienen carácter lógico (en el sentido amplio de la palabra). Mientras que yo en todo oigo voces y relaciones dialógicas entre ellas. El principio de la complementariedad también lo entiendo dialógicamente [...]. En el estructuralismo siempre existe un solo sujeto, que es el sujeto del investigador mismo» (BAJTIN, 1992, 392; ZAVALA, 1991, 53).

¹³ «Pero el sistema no es más que la caricatura del pensamiento, su efímera coherencia queda pronto destensada por la presión que en ella ejercen el movimiento del saber y de la sociedad. Una concepción sistemática, a pesar de que excepcionalmente pueda ser fructífera, implica una interpretación dogmática, intemporal, del conocimiento. Es lógico, sin embargo, que, en épocas en las que aún no existía la conciencia histórica, la exposición de los «dogmas» filosóficos fuese una de las pocas maneras posibles de establecer una cierta racionalidad en la «visión» que del mundo nos daban los filósofos» (LLEDÓ, 1981, 46).

¹⁴ Estas críticas se refieren al estructuralismo de los años setenta. Actualmente, los planteamientos sistémicos incluyen las dimensiones autopoietica y autorreferencial (LUHMANN, 1998, 205), que superan las limitaciones del formalismo y facilita la comprensión de la historia, de cambio y de las perspectivas de futuro.

La debilidad de este pensamiento llamado postmoderno, crítico de la racionalidad ilustrada y defensor del relativismo epistemológico y cultural, se evidenció en la llamada «broma Sokal» (*the Sokal's hoax*). En un artículo titulado «Transgredir las fronteras: hacia una hermenéutica transformativa de la gravitación cuántica», Alan Sokal, profesor de física en la Universidad de Nueva York, utiliza el lenguaje y los lugares comunes usuales en la comunidad hermenéutica, con el propósito de demostrar que se trata de un lenguaje que nada dice. Con la publicación en *Social Text*¹⁵ y su aceptación entusiasta por parte de los defensores del giro hermenéutico, manifestó la impostura de los llamados postmodernos, que hacían un mal uso de los términos científicos y que utilizaban un lenguaje vacío. Señala Sokal que los postmodernos sostienen discursos tan arrogantes como vacíos (Sokal y Bricmont, 1998, 5). Al entender el discurso como texto, se abandona el conocimiento del mundo real. Si, además, todo es retórica y «juegos de lenguaje», entonces la consistencia lógica interna es superflua, la incomprendibilidad se vuelve virtud, los juegos de palabras desplazan los datos y la lógica.

Aunque el «caso» Sokal denuncia el ahuecamiento semántico de los postmodernos, habría que conceder cierta legitimidad a estos planteamientos, distinguiendo claramente lo que «dicen», de las implicaciones políticas de sus enfoques. La única posición aceptable, a mi juicio, es la adoptada por los postmodernistas que Rubio Carracedo (1993, 178; 1996, 92) califica de «afirmativos», es decir, la de aquellos que, «tras contribuir de modo notable a demoler las ilusiones del pensamiento logocéntrico, han procedido consecuentemente a intentar reconstruir la razón socioculturalmente encarnada». Entre estos pioneros de la crítica de la modernidad y, a la vez, recuperadores de la racionalidad ilustrada señala a los miembros de la escuela de Frankfurt Habermas, Wellmer y Dubiel, a los hermeneutas críticos Ricoeur y Gadamer, así como a Ágnes Heller. Podríamos añadir, además, a los que entienden que la crítica postmoderna no hace más que expresar la vertiente crítico reflexiva que ha acompañado el desarrollo de la modernidad. De acuerdo con esta tesis, prefieren sustituir la palabra postmodernidad por «modernidad reflexiva» (Giddens, 1993, 52; 1996, 87), «radicalizada» (Giddens, 1993, 141) o «hipermodernidad» (Touraine, 1993, 241). En esta línea, Giroux (1997, 61) habla del carácter «constructivo» de las críticas postmodernas, que no hacen otra cosa que seguir la tradición de la modernismo estético de los siglos XIX y XX. Wilfred Carr (1996, 164) no contraponen modernidad y postmodernidad, ya que «lo que haría «postmoderna» la teorización y la investigación educativas no es la disposición a renunciar al compromiso «moderno» con los valores emancipadores, sino la dispo-

¹⁵ Publicado en el número doble de primavera-verano de 1996, pp. 217-152. Se recoge íntegramente en SOKAL y BRICMONT, 1998, 199-240.

sición a renunciar a la presunción de la Ilustración de que esos valores tengan que erigirse sobre unos «fundamentos» filosóficos». Aunque estas matizaciones cobran fuerza en la última década, la causa general contra la modernidad aún está abierta.

La crisis de los grandes paradigmas históricos estaba justificada, en parte, porque habían preterido e ignorado la historia de los denominados «grupos subalternos» (inmigrantes, mujeres, esclavos, homosexuales...), de difícil encaje en una narración optimista y de progreso. Igualmente, se habían minusvalorado los aspectos culturales. Sin embargo, la apuesta postmoderna por la cultura puede significar un ataque radical a la razón y a los valores universales. Entre 1976 y 1990, «los estudios de historia abandonan lo político y lo social en beneficio de lo intelectual y cultural. El énfasis en la decodificación de significados, más que en la inferencia de leyes explicatorias causales, se consideraba la tarea central de la historia de la cultura» (Appleby, 1998, 206). La historia en términos sociales y económicos se la consideraba, erróneamente, reduccionismo económico y social¹⁶.

La radicalización que en los ámbitos histórico y social se ha producido hacia líneas deconstruccionistas, etnográficas y postmodernistas tiene consecuencias determinantes para interpretar el futuro. De entrada, el giro lingüístico, la inmersión en la cultura y el cuestionamiento de las metanarraciones o grandes paradigmas históricos corren el riesgo de confundir causa y efecto y, además, pueden ocultar los avances positivos de la modernidad (Ibid., 217).

Estas consideraciones no constituyen querellas paradigmáticas de interés exclusivo para historiadores y epistemológicos, sino cuestiones teóricas con implicaciones importantes, tanto para la comprensión de la práctica educativa actual, como para hablar de sus perspectivas, es decir, de su futuro.

Una comprensión de la historia sin causas, sin la idea de continuidad y de progreso, condiciona el sentido del ejercicio profesional del educador. Si un profesor se percibe constreñido indefectiblemente por unas estructuras de reproducción y entiende que el concepto de progreso es una falacia, ¿qué autoimagen se formará y qué sentido proporcionará a su esfuerzo cotidiano? Si cree que actúa en una «caja negra» cuya principal función es la de garantizar y acreditar el aprendizaje de la sumisión, ¿qué esperanza le queda? Si se destruye el sujeto y ya no estamos seguros de nuestros

¹⁶ No se puede olvidar, no obstante, que partidarios de las tres grandes corrientes se sintieron atraídos, en distinto grado, por la opción cultural. Esta modulación de los grandes paradigmas hacia los aspectos culturales era necesaria, dada la necesidad de contemplar aspectos tradicionalmente desatendidos.

propios sentimientos, pensamientos y sensaciones¹⁷, es muy difícil que el educador pueda encontrar sentido a su tarea. El naufragio de muchas experiencias de renovación pedagógica constituye un ejemplo de cómo determinados planteamientos desescolarizadores, deconstructivos, credencialistas y neoweberianos han incidido en la desmovilización de muchos profesores y en la pérdida de confianza en la educación como medio de transformación social. La manera de entender la historia no es independiente de la práctica escolar, condiciona la percepción del futuro y el sentido que se proporciona a la práctica educativa.

Estas líneas no pretenden recuperar nostálgicamente una Historia con propósitos y leyes inmutables independientes de los seres humanos, es decir, la Historia con mayúscula, pero tampoco negar la existencia de cambios, progreso, explotación, etc., como hacen aquellos que la conciben como «una galaxia de coyunturas aisladas, un racimo de eternos presentes» (Eaglaton, 1997, 79). Quizás hay que asumir parte de la crítica postmoderna recuperando una «historia que puede ser de pluralidades, juego libre, plasticidad, final abierto; que no sea, en una palabra, Historia» (Ibid., 103). Pero esto no es suficiente. Un educador puede no creer en la Historia, pero lo que sería grave para su ejercicio profesional es la falta de conciencia de la existencia de explotación o de marginación y de las causas objetivas que las motivan, porque le haría incapaz de transformar y mejorar la realidad, es decir, de construir la historia.

5. DOS HIPÓTESIS SOBRE EL FUTURO

5.1. UNA HIPÓTESIS METODOLÓGICA

La mayor parte de los modelos que hablan de futuro no tienen en cuenta que las prospectivas y las adivinaciones no se cumplen y que, cuando lo hacen, es por el denominado «efecto de conjunción»: lo que imaginamos con más facilidad se convierte en lo más probable (Weston, 1994, 71). Son discursos persuasivos que pretenden cambiar nuestros marcos o *frames* cognitivos, nuestra enciclopedia del mundo, con el fin de que se cumplan sus pronósticos, por efecto de la conocida «profecía de autorrealización».

¹⁷ «El *sujeto* había sido antes una especie de refugio, un reducto: aun cuando no pudiéramos estar seguros del mundo externo, sí podíamos por lo menos estarlo acerca de nuestros propios sentimientos, pensamientos y sensaciones. Pues no: si éstos se engendran a partir de *significados* impuestos sobre el material crudo inidentificable y rudimentarios, y el significado viene en paquetes culturales que se contradicen a sí mismos, entonces no hay tal certeza ni lugar de descanso dentro de nosotros. ¡El reducto cartesiano ha sido tomado!» (Gellner, 1994, 39).

Entiendo que, para hablar del futuro, conviene adoptar una metodología inédita. Lo importante no es saber cómo serán las cosas, sino si las cosas han podido ser de otra manera. Esto implica no imaginar un escenario a partir o en contra de lo que hay, sino el esfuerzo de racionalización para conocer el porqué de las cosas y el impulso ético para rechazar lo que consideramos negativo. Lo importante no es saber qué pasará, sino por qué la historia no se ha producido de una manera mejor, los motivos que han impedido la utopía y quiénes han silenciado las voces que pretendían que la historia se hubiera desarrollado de otro modo.

A lo largo de este siglo se ha acentuado un proceso de «descenso hacia el abismo de la barbarización» (Hobsbawm, 1994, 32). La tortura, las guerras de religión, la desintegración social y política de finales de este siglo expresan esta degradación. Sabemos que hoy existe en el mundo más gente que pasa hambre que nunca en la historia de la humanidad y que su cifra va en aumento. La pobreza es la enfermedad más mortífera. Nos hemos convertido en espectadores de un escenario de muerte, esclavitud, pobreza, hambre y desnutrición. Constatamos importantes carencias de agua potable, vivienda, trabajo e instrucción. La marginación y explotación se están ensañando especialmente en los niños (Martín, 1998). Somos conscientes, también, de las altas tasas de fracaso escolar, de la durísima competitividad, del malestar docente, del racismo... Esta realidad actual la conocemos bien. Es suficiente estar informado y tener sensibilidad. Para hablar del futuro, además de conocer el presente, tenemos que saber por qué éste no se ha producido de otro modo. No implica una historia ficción o contrafáctica, sino indagar *las causas para que* el presente no se proyecte fatalmente sobre el futuro, *para que* no sea su copia o, en el mejor de los casos, su imagen invertida. Se trata de combinar conocimiento racional e impulso ético; precisamente, las dos caras de la racionalidad ilustrada que definen la modernidad.

Para conseguirlo, se requiere urgentemente la recuperación de las voces que, a lo largo de la historia, han intentado que el mundo fuera de otro modo; voces críticas y utópicas silenciadas no sólo por la represión, sino también por procedimientos más sutiles. Y que si han podido dejarse oír ha sido, en parte, por la memoria de unos pocos. No basta con hacer hablar a los históricamente silenciados, también hay que denunciar las fuerzas, grupos e intereses que han contribuido a su mutismo. Y, también, desvelar la forma más sutil de silenciamiento: la relectura conservadora y manipuladora que se hace de las voces acalladas. Se calla a los maestros que, como Tapiá (Jiménez, 1996), asumieron un pleno compromiso transformador; se reduce Freinet a una técnica; se desvirtúa hasta tal punto la historia que se convierte en un precedente del feminismo hasta la Sección Femenina; se presenta el reformismo educativo republicano como la referencia política de la tecnocracia de los Setenta o se desactiva el significado transformador de los institucionalistas calificándolos de santos laicos, de buenas personas, pero incapaces de percibir las supuestas esencias permanentes del país. Sería ilustrativo reflexionar, por ejemplo, sobre cómo y

quiénes han recuperado, en la España de hace tres decenios, las tradiciones pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza o del movimiento de la Escuela Moderna. La crítica integradora, que oculta más que dice, puede ser tan dañina como la descalificación global. No sólo matan las armas.

Pero para hablar de futuro, habría que descubrir, asimismo, si los factores que impidieron que la historia se produjera de otro modo no están presentes actualmente, porque, en caso contrario, nos pueden condenar a repetirla. ¿Se podía prever en 1898 que, treinta y ocho años más tarde, desde la Universidad española se iba a efectuar una sistemática depuración y represión de maestros y profesores? ¿Estamos libres, cien años más tarde, de aquellos elementos históricos que posibilitaron estas acciones represivas? Si no analizamos la historia, no sólo como hechos, sino como silencios y como fuerzas que acallan y secuestran la memoria, ¿no corremos el riesgo de repetirla cíclicamente? Para hablar del futuro, hay que hablar de historia, pero no de cualquier tipo de historia.

5.2. UNA HIPÓTESIS PROGRAMÁTICA

Si el objetivo no es el de anticipar dogmáticamente el futuro, sino encontrar el mundo nuevo a partir de la crítica del viejo, no hay que dar por cancelada la modernidad; lo que procede es conocer por qué su programa no ha sido posible. Frente a los planteamientos que reclaman la existencia de una postmodernidad superadora, sostengo la hipótesis de que la modernidad no ha terminado y que lo más importante de ella está por venir. No sabemos lo que efectivamente va a suceder y nadie puede asegurar que ahora empieza, por ejemplo, la «Era Digital», de la misma manera que nadie podía aseverar, en 1618, que en tal año empezaba la Guerra de los Treinta Años. Se trata de la consabida falacia histórica, que con gran desparpajo utilizamos cuando hablamos del futuro.

Hay que ser particularmente rigurosos con los discursos de la postmodernidad y desvelar para qué se utilizan. Los movimientos que los sostienen, en contra de lo que parece, no socavan las bases del sistema social y político, sino que lo refuerzan (Sokal y Bricmont, 1998, 195). El sistema no les tiene miedo, al contrario, los alimenta (Wagar, 1997). Cuando estos movimientos se interpretan desde perspectivas más amplias, que incluyen la crítica política, como la que realiza el Instituto Paul Braudel, de la Universidad de Nueva York, el uso estratégico del postmodernismo se pone en evidencia. Lo cual no quiere decir, como he afirmado anteriormente, que no tengamos que ser sensibles a las críticas del postmodernismo hacia los efectos negativos de la modernidad y, más específicamente, hacia el escenario apocalíptico con el que se presenta la modernidad tardía (Giddens, 1996, 37).

El análisis de la modernidad pasa por la denuncia de los efectos perversos de la modernidad, pero también por el reconocimiento de que hay una modernidad no desarrollada, incompleta y eludida. Cuando analizamos las limitaciones a la autonomía del hombre en las sociedades modernas y constatamos cómo en los sistemas educativos, social y político se cuestiona y castiga al hombre libre de ataduras y de pensamiento independiente, no podemos dejar de preguntarnos a dónde ha ido el programa de la Ilustración. Cuando el prejuicio, la atadura religiosa o la masificación homogeneizadora se impone, el *sapere aude* kantiano se hace, si no imposible, muy difícil. El programa de la modernidad, en cuanto aplicación del ideal ilustrado, no se ha desarrollado plenamente.

«*La Ilustración es la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad. La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía del otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión y valor para servirse de sí mismo de él sin la guía de otro. Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento!, he aquí el tema de la Ilustración» (Kant, 1988, 11).*

Este ideal de un individuo autónomo, crítico, no sumiso y capaz de guiarse por su propio entendimiento ha estado presente en toda utopía pedagógica, aunque se ha expresado de distinto modo a lo largo de la historia de la educación. A veces, se ha querido contraponer, interesadamente, este proyecto ilustrado sobre el individuo al desarrollo de lo social. Como si un ideal socializador tuviera que implicar la necesaria limitación a la autonomía individual. Es más bien al contrario: a finales del siglo XX un programa de modernidad no puede aceptar que el desarrollo de la autonomía del individuo no vaya acompañado de unas condiciones sociales y materiales mínimas (educación, salud, seguridad social...) que garanticen unas bases de bienestar y cultura, que son las que permiten el desarrollo del individuo, porque quien no tiene seguridad y educación nunca es independiente. Estas bases sociales conquistadas, aunque no estén generalizadas y hayan ido acompañadas de graves inconvenientes, no dejan de ser, precisamente, el producto de la modernidad criticada.

A pesar de todos los avances tecnológicos y las reformas educativas, se impide, frecuentemente, el «uso público de la propia razón»¹⁸. La hege-

¹⁸ «Pero para esta Ilustración únicamente se requiere libertad, y, por cierto, la menos perjudicial entre todas las que llevan ese nombre, a saber, la libertad de hacer siempre y en todo lugar *uso público* de la propia razón. Mas escucho exclamar por doquier: ¡No razonéis! El oficial dice: ¡No razones, adiéstrate! El funcionario de hacienda: ¡No razones, paga! El sacerdote: ¡No razones: ten fe! (Sólo un único señor en el mundo dice: *razonad* todo lo que queráis y sobre lo que queráis, pero *obedeced*). Por todas partes encontramos limitaciones de la libertad» KANT, 1988, 11.

monía de las lógicas de funcionarios, militares y sacerdotes, la dependencia a sectas, la cultura masificada y los nacionalismos «identitarios» nos llevan a afirmar que la modernidad, tal como se configura en el programa ilustrado kantiano, no está ultimada, porque el hombre no es autónomo. No valen los relativismos postmodernos o el cuestionamiento de la idea de progreso o mejora, cuando la modernidad no es universal, ni cosmopolita, ni está ultimada.

Este enfoque nos obliga a evaluar no sólo la modernidad, sino también la crítica que a ésta se formula, con el fin de evitar que, al enjuiciarla, se menosprecie y cuestionen automáticamente sus avances positivos, especialmente las conquistas individuales y sociales conseguidas durante este siglo. Podemos coincidir en la crítica a la Ilustración formulada por la Escuela de Frankfurt, por ejemplo, pero también debemos ser críticos con su descalificación totalizadora de la sociedad de consumo realizada por Marcuse (Palmier, 1970; Dubiel, 1993). Si nos limitamos a cuestionar las instituciones de la modernidad, sin más análisis, corremos el riesgo de minusvalorar lo que la modernidad significa como progreso. «La conclusión lógica de buena parte de las críticas no es el rechazo global de la modernidad, sino su rectificación o su replanteamiento en tales o cuales puntos; sin embargo, se sigue la lógica de arrojar al bebé con el agua de su baño; en definitiva, la lógica radical del todo o nada» (Rubio, 1993, 8).

Frente a la postmodernidad hay que recuperar el elemento central de la modernidad: el individuo (Flores, 1994). El rescate que pretende la modernidad tiene un único nombre esencial: la autonomía, es decir, constituir al hombre, a cada hombre, en sujeto (Ibid., 22). Desarrollo técnico y emancipación humana —de cada uno de los hombres— configuran las dos caras de la modernidad ilustrada.

No sólo no se ha universalizado la modernidad, sino que su proyecto no ha sido plenamente desarrollado. La hegemonía individualista ha aplastado al individuo: «el héroe prometido por la modernidad era el individuo concreto, *igual* en posibilidades (y, por ello, en derechos), y consiguientemente libre para acceder a todos los niveles de la existencia. Pero, en lugar de esta *singularidad irreplicable*, soberana por su autonomía moral y por su participación en el poder, tuvimos que contentarnos con un simulacro ideológico: el individualismo» (Flores, 1994, 70). Occidente ha penalizado al individuo real a favor de la *ideología* individualista. Ha favorecido al *replicante*, al individuo-copia (Ibid., 210). Prevalece la *ideología* del individuo, pero se coarta y castiga al individuo autónomo, emancipado de creencias conformistas y de pertenencias, capaz de autodeterminarse. Se privilegian, en cambio, los automatismos colectivos, la seguridad de la tribu, la conversión de la política en espectáculo ajeno, la reducción del individuo a copia. El individualismo aplasta al individuo, privilegia las relaciones anónimas entre ciudadanos-réplicas, *cyborg*, el conformismo burocrático (Ibid., 81). A pesar de los recursos comunicativos el individuo se aísla; «aislamiento por comunicación» que

no evita que acabe reduciéndose a fotocopia del resto de los individuos aislados: «conforme ha crecido su aislamiento, han llegado a asemejarse cada vez más. La comunicación procede a igualar a los hombres mediante su aislamiento» (Horkheimer y Adorno, 1994, 265). Se fomenta la obediencia, el sentimiento de pertenencia exclusiva y excluyente al colectivo: nosotros frente a ellos. Pertenencia y sumisión a las circunstancias. No somos conscientes de que cuando nos adaptamos a las circunstancias creamos las circunstancias.

6. CONSTATAIONES CONTRADICTORIAS

Hablar de perspectivas, pues, implica hacerlo de historia, en una doble vertiente: saber por qué no ha sido de otro modo y por qué no se ha desarrollado plenamente el programa de la modernidad. Para pensar el futuro, hay que replantear la historia, analizando por qué, a pesar del desarrollo educativo habido en este siglo, el individuo autónomo, crítico, responsable y no sumiso es visto con sospecha. Habría que estudiar, también, quiénes, a lo largo de la historia, han sido enmudecidos y manipulados; conocer sus utopías emancipadoras y los motivos que las hicieron imposibles. Sólo así podríamos revisar críticamente la educación de los últimos años y podríamos vislumbrar las perspectivas inmediatas. A lo largo de este siglo muchas voces han reclamado el desarrollo completo del programa de modernización y han sido acalladas. Cuando se les ha dado la palabra ha sido sólo para reconocer sus aportaciones técnicas, soslayando la otra dimensión, la encaminada a la formación de un ser autónomo, que haga uso libre y público de su propia razón. Nos acercamos al término del milenio, con un sistema educativo que oculta el programa emancipador propio de la Ilustración. Esto se produce, paradójicamente, en un contexto en el que parecen triunfantes, por un lado, el impacto de la tecnología, que expresa la hegemonía de la racionalidad, y, por otro lado, una ideología neoliberal que se precia de exaltar al individuo. Lo cual constituye una contradicción, porque ¿se exalta al individuo cuando se limitan y recortan las condiciones sociales y materiales para que pueda ser libre y autónomo? La destrucción de la seguridad social, el desmantelamiento de la educación pública y la competitividad desaforada, ¿favorecen la independencia de un individuo arrojado a un mercado en el que la principal exigencia será la de la sumisión?

Esta contradicción global se proyecta, también, sobre todos los valores que se están convirtiendo en hegemónicos en el ámbito educativo de los últimos decenios y que son, entre otros, los de flexibilidad, subsidiariedad, multiculturalidad y comunitarismo. Estos valores, que tienen precedentes importantes en la historia de la educación, a pesar de su coherencia, son

profundamente contradictorios¹⁹ y plantean más que resuelven importantes cuestiones históricas.

El principio de flexibilidad tiene precedentes en la empresa flexible (Toffler, 1985) y en la organización Z (Ouchi, 1985), caracterizadas por la elasticidad de la estructura, la descentralización de las decisiones, la alta dispersión de empleados y recursos, así como por la utilización intensiva de las tecnologías de informática y telecomunicación. Otras características —*core bussines* y subcontratación (*outsourcing*)— son viables en el mundo de la educación, gracias a las tecnologías de la información, especialmente, a Internet. Su lenguaje se sitúa en una línea de organización crítica con los modelos racionalistas. Pero el principio de flexibilidad contradice una práctica educativa progresivamente uniformada por unas industrias culturales cada vez más convergentes y concentradas. La flexibilidad puede conducir, además, al desmantelamiento institucional. El paso, por ejemplo, de la universidad a la «multiversidad» en el decenio de los 70 (Bloom, 1991, 346) tiene su continuidad, dos decenios más tarde, en la posible configuración de una «metauniversidad», facilitada por las nuevas tecnologías y por el «campus virtual».

El principio de subsidiariedad tiene relación con una de las cuestiones más conflictivas y nunca bien resueltas a lo largo de los últimos cien años de la historia de la educación española: la controversia entre el carácter público o privado de la enseñanza. El artículo 27 de la Constitución de 1978, lejos de reflejar una síntesis, significa el triunfo de una opción híbrida de la subsidiariedad, debido a la peculiar forma de transición postfranquista (Puente Ojea, 1995, 385). Aunque la cuestión no queda cancelada, es precisamente la progresiva incorporación a Europa la que la resuelve de modo práctico. El principio de subsidiariedad constituye uno de los elementos definitorios del programa europeo. Ha sido introducido en el derecho comunitario en el Tratado de Maastricht, aunque referido al sentido de la prioridad de la legislación comunitaria en relación con los estados nacionales. El art. 3B define este principio según un criterio de eficacia: se justifica la intervención comunitaria cuando es más eficaz que la nacional. Sin embargo, los documentos comunitarios e internacionales (Cresson, 1996, 20) contemplan con más amplitud este principio en relación con la responsabilidad última de la educación, en coherencia con un

¹⁹ Que la contradicción sea natural en una sociedad moderna lo han manifestado HELLER y FEHÉR: «La dialéctica es la dinámica de la modernidad. [...] se afirma y se reafirma a través de la negación. Sólo si cambian constantemente varias cosas, y al menos algunas son reemplazadas continuamente por otras, la modernidad podrá mantener su identidad. La modernidad prospera con los conflictos internos. Cuando un conflicto, al que los filósofos denominan contradicción, se resuelve (o se niega), nuevos conflictos ocupan inmediatamente su lugar; y este proceso de contradicción-negación continúa indefinidamente» (HELLER y FEHÉR, 1994, 134).

diseño neoliberal y con el desmantelamiento del Estado de Bienestar. Por ejemplo, la recomendación del «cheque escolar», especialmente en sus versiones más fuertes, expresa la voluntad de lanzar la educación al mercado. Bajo el aparente respeto al principio de elección, se jerarquizan los centros de enseñanza, se establecen principios de competitividad y se deslegitima al Estado de su responsabilidad educativa plena. Además, el diseño de distritos escolares y la extensión del régimen de conciertos a los niveles no obligatorios pueden traducirse, en la práctica, en un desmantelamiento de una educación pública, reducida a actuar en los ámbitos sociales menos favorecidos y en situación de desventaja en un mercado educativo. Este proceso de deslegitimación de lo público se constata, también, en la presencia empresarial en la comercialización del currículum (Giroux, 1996, 83), fenómeno que, previsiblemente, se acentuará ante los altos costos derivados de la introducción de las nuevas tecnologías, que no pueden asumir los centros públicos sin ayuda social o empresarial.

El comunitarismo constituye un valor educativo en auge en el contexto tecnológico²⁰. Las opciones comunitaristas se presentan como alternativas críticas a la democracia liberal y representativa (Rubio Carracedo, 1996, 187). A pesar de la amplia gama de comunitarismos, me interesa señalar sólo a aquellos que disuelven lo social en una comunidad virtual, posibilitada por las nuevas tecnologías. Me refiero al anarcoliberalismo digital o libertarismo digital. La contradicción más sobresaliente es la de la compatibilizar, por un lado, el sentimiento de formar parte de una comunidad virtual independiente, sin reglas y sin estado y, por el otro, la realidad de unas estructuras sociales racionalizadas y de unas industrias transnacionales que encuentran en las tecnologías su fuente principal de enriquecimiento. Con este constructo, escapamos precisamente de la realidad social y nos instalamos en un idealismo conservador, no en una utopía, tal como señalaré posteriormente.

Pluralidad y multiculturalidad constituyen principios importantes del nuevo escenario social. Wallerstein descubre el carácter dilemático contradictorio y zigzagueante del cambio social. Señala cómo el hombre se encuentra prisionero de estas contradicciones. Habla del dilema de la agenda geocultural (1997, 81). El individualismo es una espada de doble filo. Por un lado, se desata al máximo la eficiencia y el poder prometeico de la imaginación humana (Ibid., 82) y, por otro, fomenta la competición. Su reconciliación se hace de modo zigzagueante y contradictorio (Ibid., 83), buscando un equilibrio inestable. El universalismo, por ejemplo, desafía los privilegios y las reivindicaciones de grupo; el racismo y

²⁰ Bajo expresiones como «comuna cultural» (CASTELLS, 1998, 88) y «comunidades de aprendizaje» (CREA, 1998, 49), existe el propósito de conseguir nuevos sujetos o agentes de transformación social, que construyen una identidad y elaboran un proyecto transformador. Presuponen una crisis en las instituciones sociales, políticas y educativas de la modernidad.

sexismo, como práctica opuesta, tiende a que las personas se ordenen mediante jerarquías biológicas o culturales inflexibles. Esta contradicción se resuelve, de modo práctico, mediante el sistema meritocrático, en el que la jerarquía sólo se justifica en el contexto de igualdad de oportunidades. Para Wallerstein, se usa el racismo y el sexismo para impedir que el universalismo avance demasiado hacia el igualitarismo. Se usa el universalismo para impedir que el racismo-sexismo desemboque en un sistema de castas. Al aumentar las demandas en las dos direcciones opuestas se produce una crisis de legitimación, que impacta directamente sobre la educación y un conjunto de alternativas plagadas de contradicciones sin fin:

«Si las escuelas han de ser universalistas, ¿han de serlo en el sentido del universalismo de un grupo particular, es decir, el estrato superior del mundo? Pero si han de ser «multiculturales», ¿no estaremos promoviendo una desunión cultural que el sistema educativo tendría en teoría que superar? Si el individuo es el sujeto de la historia, ¿no tendríamos que proporcionarle el acceso mediante el reconocimiento de sus méritos individuales? Pero si el individuo es el sujeto de la historia, ¿no tendremos que devolverle a los individuos de los estratos bajos la oportunidad de funcionar objetivamente bien de la que han sido desposeídos?» (Wallerstein, 1997, 85).

El carácter dilemático y contradictorio de este conjunto de valores se acentúa, al término del milenio, por la incidencia social de las tecnologías de la información y de la comunicación.

II. PERSPECTIVAS EDUCATIVAS ENTRE EL IMPACTO TECNOLÓGICO Y LOS DISCURSOS DE LA VIRTUALIDAD

El impacto tecnológico en la escuela tiene, a mi juicio, dos efectos definitorios en los últimos años. Se presenta, por un lado, como mucho más que un nuevo útil y, por el otro, es coherente con una nueva configuración económica y social que da preeminencia a lo «intangibles».

El discurso de la incidencia en educación de las tecnologías avanzadas se perfila desde hace dos decenios. Una serie de obras importantes diseñan el escenario de futuro, por ejemplo, la temprana obra de Servan-Schreiber *El Desafío Mundial* (1980); *La Tercera Ola* (1982), de Alvin Toffler; *El Desafío Informático* (1982), de Bruno Lussato; *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial* (1984), de Yoneji Masuda; el *Informe del Club de Roma* de Hiroshi Inose y John R. Pierce titulado *Tecnología de la Información y Civilización* (1985), el *Informe Fast de las Comunidades Europeas* (1985) y el *Informe Delors* (1996). En este período se diseña un nuevo esquema de desarrollo laboral, social y político que privilegia el papel de la educación, tomada, entre otros aspectos, como cualificación. Aunque estos discursos tienen antecedentes en los trabajos sobre «capital humano», han ido evo-

lucionando hacia las teorías del «capital-saber» y el «capital-intelectual», actualmente hegemónicas. En todas estas teorías, la educación ocupa un lugar central.

Sin negar la evidencia de la importancia de las tecnologías en educación, voy a hacer hincapié en uno de los aspectos que, a mi juicio, no ha sido suficientemente tratado. Centrada la cuestión en la existencia de una modernidad eludida, que reivindica un individuo autónomo, constato la siguiente paradoja: a la vez que se ha extendido la educación y ha cobrado importancia la tecnología, se acentúa el reencantamiento del mundo, la vuelta a lo mágico, el regreso a un escenario, en gran medida, preilustrado.

La proyección de las tecnologías se hace de una manera muy peculiar. Permiten, de entrada, efectuar muchas cosas imposibles en el sistema educativo tradicional. Su aplicación, transforma profundamente el papel del profesor y la práctica educativa y modifica la definición del concepto de educación. El problema fundamental reside en distinguir las consecuencias radicales de una tecnología revolucionaria y el uso que de ellas se hace para imponer y legitimar un modelo económico concreto.

1. MÁS QUE UN NUEVO ÚTIL

1.1. CAMBIOS SINTAGMÁTICOS DE «EDUCACIÓN»

El contexto en el que se produce el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, las sociedades postindustriales neoliberales, ha replanteado las relaciones de coherencia sintagmática de muchas palabras. Mediante el mecanismo de «conmutación de códigos» (Eco, 1977, 220) la palabra «educación» se asocia actualmente a conceptos con los que, en el pasado, parecían incompatibles: selección y cualificación profesional y adiestramiento tecnológico. La palabra «educación» ha perdido buena parte de su significado humanista, centrado en el desarrollo de la autonomía personal y el sentido crítico, para asumir el de adaptación profesional y mental a una estructura social y laboral incuestionada.

Además, el actual proceso neoliberal está imponiendo, cada vez más, nuevos valores: iniciativa, agresividad, competitividad, excelencia, lucha por la vida, etc. Corresponden, propiamente, a un determinado desarrollo económico y social, caracterizado por un paro crónico y por un angustioso esfuerzo competitivo. Es lógico que, a través de mecanismos, como los ya citados de conmutación de códigos, se replanteen las alianzas sintagmáticas entre «educación» y estos nuevos «valores». Se entiende, en este contexto, que un hombre «educado» debe responder con éxito a las exigencias tecnológicas de una sociedad competitiva.

La apertura hacia una realidad social imaginaria puede provocar la aparición de nuevas relaciones, o, al menos, puede llevar a que estas relaciones puedan ser «soñadas». Por ejemplo, la asociación «escuela-maestro» puede romperse en beneficio de otras vinculaciones distintas. Por ejemplo, el planteamiento desinstitucionalizador de Ivan Illich (1974) obliga a una disociación entre educación y maestro, y reduce el papel de éste al de orientador. Sorprendentemente la «utopía» de Illich coincide con las tesis de los radicales defensores de tecnologías de la información y de la comunicación, que reducen la función del profesor a la de un orientador de aprendizajes, al pretender la automatización de todos los procesos de transmisión de información (Papert, 1995, 155). En este sentido, se puede modificar el mismo concepto de escuela.

El cambio de sentido de los conceptos de «escuela» y de «educación» constituye el objetivo básico de los defensores de estas nuevas tecnologías, cuya pretensión de establecer nuevas coherencias sintagmáticas significa la voluntad, no siempre expresada, de modificar la realidad. Para ellos, «la historia de la educación en la segunda mitad del siglo XIX demuestra que cuando se aplican nuevas tecnologías por sí mismas en educación, éstas son absorbidas por el modelo educativo existente. No lo cambian» (Tiffin y Rajasingham, 1997, 179). Su inserción en el aula implica mucho más que un nuevo útil. A puro de reiterar este enfoque, llegamos a percibir como coherentes la aparición de estas tecnologías y la modificación radical del aula, desde la escuela primaria a la universidad. Es muy probable que, en un futuro no muy lejano, la escuela sufra hondas transformaciones, *porque* ya hablamos de ella con un nuevo lenguaje. Lo que es evidente es que, en la actualidad, las nuevas tecnologías pueden modificar radicalmente la práctica educativa.

1.2. TRANSFORMACIONES RADICALES DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Los discursos que surgen alrededor de las nuevas tecnologías las presentan como un útil que trasciende lo que constituye un recurso didáctico tradicional. Se trata de un nuevo instrumento que enlaza con una tradición escolar audiovisual: medios audiovisuales, televisión escolar, introducción de la informática en la escuela y primeros desarrollos del Logo (Papert, 1981 y 1995; Reggini, 1982). Continúan, en efecto, esta tradición, pero con peculiaridades muy específicas. Las innovaciones didácticas, a lo largo de la historia, se han caracterizado por su bajo coste. Sin embargo, la introducción de la informática rompe esta constante, porque exige fuertes inversiones y comporta importantes consecuencias económicas, por ejemplo, la disminución de la ratio ordenador/alumno y la permanente renovación de unos equipos cuya obsolescencia está planificada. Puede convertirse en un gran negocio y en un intento de introducir la escuela en el mercado, para beneficio de sectores industriales específicos.

Queda por demostrar si esta cuantiosa inversión en tecnología mejorará la calidad de la enseñanza, aunque sea pronto para constatar sus efectos beneficiosos y, tal vez, sea necesario sustituir el paradigma evaluativo por otro sistema diseñado a partir de unos «marcos hipotéticos de futuro»²¹. La inversión económica es cuantiosa e importante el compromiso político y financiero de gobiernos y organizaciones supranacionales. Dado que la inversión se centra, fundamentalmente, en los instrumentos, en el «hardware», existe un desajuste educativo: el problema de «software» y el de la utilización didáctica de los recursos informáticos. Lo que puede abrir unos interesantes horizontes para el desarrollo profesional de los educadores.

Las tecnologías de la información y de la comunicación son mucho más que unos nuevos útiles, a pesar de la aparente limitación de su rentabilidad inmediata²². Aportan más e impensables ventajas que inconvenientes: profesores «virtuales» que facilitan el aprendizaje a alumnos con dificultades; nuevos recursos didácticos multimedia, que integran en soporte CD-ROM imágenes, documentos, sonido y que facilitan la interacción; museos y bibliotecas virtuales; libros electrónicos; revistas digitales; claustros, escuelas y *campus* virtuales, etc. A pesar de este despliegue de posibilidades, se trata de un instrumento cuyo desarrollo se encuentra en sus inicios. Las perspectivas abiertas por las redes, por Internet, son impresionantes. Dado que su utilidad depende de la velocidad, a medida que ésta se incrementa sus horizontes crecerán ilimitadamente.

La perspectiva en España se extiende desde las experiencias relacionadas con el Proyecto Atenea, al Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, del Ministerio de Educación y Ciencia (PNTIC)²³, así como a los proyectos diseñados en diferentes comunidades autónomas²⁴.

²¹ «Las innovaciones en la educación tienden a ser evaluadas en función de si funcionan en el aula. Sin embargo, lo que estamos buscando es un nuevo paradigma de educación con nuevos niveles y resultados, algo que puede no tener ningún parecido con las aulas tal y como las conocemos. Un nuevo paradigma no puede ser evaluado en función del antiguo paradigma a partir del cual está cambiando. Es como pedir a la Inquisición que juzgue la nueva teoría de Galileo». Dicen que no se pueden comparar el tren con el aeroplano. Que si se hubiera hecho así, no se habría apoyado positivamente la navegación aérea (TIFFIN y RAJASINGHAM, 1997, 37).

²² El impacto tecnológico ha generado una revolución lingüística con la acuñación de un amplio glosario: cibernautas, atachear, bajar, internautas, inforrutas, infopistas, infopobres, enrutar, inforricos, navegación, *hackers*, *chats*, —chatear— *muds* y *muses*.

²³ Vid. Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (PNTIC), (<<http://www.pntic.mec.es/recaula/index.html>>).

²⁴ Un proyecto de interés del Ministerio de Educación y Ciencia (1997) es el de la Aldea Digital, en la provincia de Teruel. Pretende crear un campus virtual entre todas las escuelas unitarias, agrupadas en los Centros Rurales Agrupados (C.R.A.) y los Centros Rurales de Innovación Educativa (C.R.I.E.). Se dotará de infraestructura tecnológica a estos centros, conexión a la Red de Área Local y a Internet, facilitar la recepción de la Televisión Educativa Interactiva y la videoconferencia a través de RDSL. Esta proyecto oficial no hace más que ampliar la actuación de uno de los CRIE más activos de España, el de Alcorisa, que desde 1997 está llevando a cabo una experiencia similar en el ámbito de su circunscripción por iniciativa de su equipo docente y con el aval del Gobierno de Aragón.

Las nuevas tecnologías se presentan con pretensiones de cambiar la escuela, la relación educativa y la propia teoría de la educación. Paladinaamente lo afirman Negroponte (1996), Papert (1995), Tiffin y Rajasingham (1997), que preconizan un cambio de paradigma institucional y educativo. La escuela, según Tiffin y Rajasingham (1997, 113)²⁵, se ha quedado anacrónica.

Frente un modelo industrial de escuela, se contraponen otro en el que el alumno es el actor de su propio desarrollo y en el que se producen importantes cambios en la práctica de la enseñanza y aprendizaje, en el rol de los profesores, en el currículum, en el desarrollo de materiales y recursos didácticos y en la atención a la diversidad. La introducción de los multimedia y la conexión de las escuelas a las redes de comunicación revolucionan lo que entendemos por escuela.

Muchos defensores de la incorporación en la escuela de las tecnologías informáticas sostienen que nos encontraremos, en breve plazo, ante un nuevo paradigma escolar, que reunirá las siguientes características: educación con hegemonía del inglés, abierta a todos y a todas las edades, pagada por el usuario, organizada por las corporaciones, no por el Estado, no impartida en un centro concretamente ubicado, sino en cualquier lugar y en cualquier momento en un marco competitivo (Tiffin y Rajasingham, 1997, 116). Los roles del profesor también sufren variaciones. Aparece la figura del tutor virtual, así como la del especialista en la elaboración de *soft*. Cambia la preparación de clases y se permite al profesor participar en «claustrados virtuales», así como en listas profesionales (*EduList*, *EduTec*, *Psicoeduc*). Asimismo, el profesor puede contactar con los *webs* de los centros de profesores o de los movimientos de renovación pedagógica y puede participar, igualmente, en Universidades virtuales.

El discurso de la incorporación de las tecnologías en la escuela asumido por los tecnófilos es coherente con la hegemonía de los valores sociales anteriormente mencionados. La flexibilidad se manifiesta en los planos espacial, temporal y organizativo del centro y del sistema educativo; la subsidiariedad se expresa con el rechazo —más virtual que real— a un centralismo administrativo, así como con la conversión de la educación en un servicio pagado por el usuario y apoyado en la iniciativa social; el comunitarismo se cree viable en el entorno de las redes y el ciberespacio; la plura-

²⁵ «Aprender a usar un procesador de textos y el correo electrónico, y acceder a bases de datos es, en términos educativos, el nivel de adaptación entre los cordones de los zapatos y las cremalleras. A dicho nivel, las instituciones y centros de formación consiguen en cierto modo mantenerse al ritmo de los rápidos cambios que se producen en la tecnología del lugar de trabajo. Sin embargo, a un macronivel, el nivel de preparar a las personas para una sociedad de la información, las cosas se mueven de una forma más lenta. Ahí es donde existe un gran abismo entre lo que se enseña, y lo que va a hacer falta en la sociedad que está surgiendo» (TIFFIN y RAJASINGHAM, 1997, 113).

lidad y multiculturalidad se facilita en las redes, en las que se refleja la diversidad de una realidad social y cultural altamente contradictoria. La coherencia del discurso de los tecnófilos viene dada por su apelación explícita hacia un modelo económico y social —el neoliberal— que no se cuestiona.

1.3. LA EDUCACIÓN DEL «SER DIGITAL»

La revolución de las tecnologías de la información y comunicación y, especialmente, la generalización de Internet, están socavando muchos de los principios de la sociedad actual. Se presenta como una revolución comparable a las consecuencias del descubrimiento de la imprenta. Implica un radical «cambio de mentalidad». Una nueva forma de pensar responde a la lógica subyacente en la programación de los nuevos media, especialmente en el hipertexto y en la presentación hipermedia. El hipertexto es un nuevo instrumento de escritura, investigación y resolución de problemas²⁶. Su flexibilidad, estructura no lineal y capacidad combinatoria de acceso a la información ejercitan un pensamiento relacional, abierto al entorno, que parte de la base de que el conocimiento es construido y no se transmite íntegramente. La programación y el uso de útiles que respondan a esta lógica condicionan el modo de conocer de los usuarios, creando una nueva forma de pensar el espacio y el tiempo: paquetes y rutas con direcciones distintas, ruptura de la secuencia...

El hipertexto determina una manera diferente de ver que puede afectar a toda la cultura. Exige una lectura no secuencial, discontinua y aleatoria, que se relaciona con la técnica deconstructiva de Derrida, con el concepto de «lexia» de Barthes, y con la tesis del carácter polifónico de la literatura de Bajtin. Aunque de la introducción de estas tecnologías no se deriva por sí misma una modificación del tipo de aprendizaje, implica grandes cambios *si y sólo si* se modifican, a la vez, muchos presupuestos de los educadores sobre la lógica del aprendizaje²⁷:

²⁶ El hipertexto es una representación electrónica de piezas discretas de un texto (llamadas nodos) que pueden ser conectadas mediante relaciones o referencias (*links*) para crear un nuevo espacio semántico.

²⁷ La contribución de los hipermedia al aprendizaje «constructivo» se puede resumir en lo siguiente: desarrolla perspectivas múltiples y un pensamiento relacional, refuerza las iniciativas de aprendizaje, fomenta el pensamiento flexible y el aprendizaje colaborativo. La clave se encuentra en sustituir el concepto tradicional de aprendizaje por los conceptos de «aprender a aprender» y «aprender a hacer»; en reemplazar la figura del «aprendiz» por la del alumno «aprendiente», entendiéndolo por éste al que busca de forma activa la formación que precisa, que se esfuerza por mantener y ampliar sus conocimientos de modo activo y que utiliza para conseguirlo las posibilidades abiertas por las redes de «teledidáctica» (videoconferencia, Internet, sistemas multimedia...).

1.º Los hipermedia comportan un saber no recibido pasivamente. Ahora bien, ante un saber protagonizado por el estudiante surge una alternativa: saber explorado o construido. Un hipertexto exploratorio es una presentación tecnológica en el que la navegación se efectúa a través de caminos preexistentes, pero ajenos al alumno. En un hipertexto constructivo se utiliza la herramienta para inventar y construir, no sólo para informarse (Ching, 1996, 46).

2.º En una enseñanza tradicional, es fundamental la hegemonía del texto y de la fuente de información. Las tecnologías avanzadas pueden utilizarse para servir información de modo autoritario e, incluso, para establecer interactividad formal aunque con lecturas únicas. Correspondería a lo que Bajtin denomina texto 0-1, que se acepta o no, sin libertad de interpretación o de lectura abierta (Silvestri y Blanck, 1996). La opción óptima para una estructura hipertextual, no es la de la hegemonía del texto, sino la del individuo ante el texto, es decir, un enfoque «anarquista» que presupone el acceso libre y la libertad de establecer conexiones y asociaciones. El «entrecruzamiento» (Landow, 1995, 187) y la «lectura abierta» (Eco, 1979) constituyen los elementos asociados a una presentación hipermedia.

El mejor uso no es el de proporcionar informaciones únicas, sino el de facilitar que el alumno descubra las informaciones. Frente a un uso limitado a la presentación y representación del conocimiento, los hipermedia facilitan su construcción. Las propiedades del hipermedia constructivo son las siguientes (Ching, 1996, 47): intertextualidad, descentración y recentración, multiperspectivas y multimedias y maleabilidad. Si tuviéramos que buscar un denominador común a estas propiedades curriculares y de aprendizaje, deberíamos referirnos, necesariamente, al concepto de «flexibilidad».

Pero el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en educación va asociado, igualmente, a propósitos que no siempre se muestran de modo explícito. Por ejemplo, Negroponte (1995) estima que nos encontramos no sólo en un «mundo digital», sino en una era del «ser digital», expresión ésta —*Being Digital*— que responde al título original de unos de sus más conocidos trabajos. La tesis de este libro es la de que no sólo se está modificando el entorno por impacto de la tecnología, sino que también está cambiando la manera de entenderse el hombre a sí mismo gracias a la tecnología. Afirmación muy generalizada en los medios tecnofílicos, pero no ajustada a la realidad, porque no es la técnica la que cambia, sino los hombres mediante la técnica los que producen los cambios. La técnica es y sólo es instrumento.

Sin embargo, las nuevas tecnologías se muestran como instrumentos que cambian el concepto de escuela, de educación y que permiten un mejor conocimiento de los procesos mentales del hombre. Sostienen, además, un discurso que es coherente con el proceso de valoración de lo intangible, de importantes implicaciones.

2. LA VALORACIÓN DE LO INTANGIBLE

2.1. EL DISCURSO DE LA DESMATERIALIZACIÓN

El impacto tecnológico coincide con un proceso social de desmaterialización y valoración de lo intangible. En el análisis de este discurso debemos aludir al concepto de «fetichismo de la mercancía», sin el cual no puede entenderse correctamente los conceptos de capital–humano, capital–saber y capital–intelectual, de grandes consecuencias en la interpretación de la educación del último medio siglo y, probablemente, de las próximas décadas.

El fetichismo de la mercancía constituye uno de los elementos básicos de este análisis. La equivalencia y comparación en dinero de los objetos que se intercambian oculta el trabajo diferente que se invierte para fabricarlos (Marx, 1967, I, 74). Los productos del trabajo se convierten en mercancías, lo que presupone la abstracción del esfuerzo del trabajador y de las condiciones sociales concretas de su elaboración. Este fetichismo se traslada al campo de la producción abstracta, de la teoría, la ciencia y la cultura. La teoría de la desmaterialización subyace en los discursos actuales que entienden la escuela, por ejemplo, como abstracción social homogeneizadora del mundo (escuela igual para todos, crisol, etc.), ocultando las diferencias reales y el funcionamiento del poder, que se dan en la realidad social²⁸.

La conversión de la información y del saber en mercancía expresa este fenómeno de desmaterialización. El sector de la información «constituye un mercado en el que todo se negocia y donde todo tiene un precio» (Ramonet, 1998, 147). La información y el saber son considerados mercancías, que, como el trigo o los automóviles, son susceptibles de ser tratados con criterios de rentabilidad, eficiencia y eficacia. El funcionamiento de un mercado presumiblemente libre, desmaterializa los conocimientos, ocultando las condiciones sociales de su producción. Bajo el concepto de «capital–saber» y «capital–intelectual», propios de las ideologías tecnofílicas, que sitúan la educación en el centro de la transformación social de los últimos años²⁹, subyace un proceso de desmaterialización, de conversión en mercancía, aislada de sus condiciones de producción.

²⁸ Así, por ejemplo, cuando en el *Informe Delors* (1996, 61), se habla de la escuela como un «crisol» para «luchar contra toda forma de exclusión» olvida las causas objetivas de dicha exclusión, que no se encuentran precisamente en la escuela.

²⁹ Con esta lógica «desmaterializadora» se producen desplazamientos importantes: por ejemplo, la cadena de valor clásica de carácter lineal (que presupone una interpretación de la fábrica como una máquina, con sus *inputs* y *outputs*) se sustituye por la «red de valor», centrada en una especialización del trabajo que exige la cooperación y la colaboración, tal como se expresa en el programa europeo *Info 2000* (<http://www2.echo.lu/info2000>). Lo importante ya no es la producción material y sus condiciones sociales, sino el valor añadido. De este modo se recomienda la convergencia, por ejemplo, de editoriales, con librerías, buscadores, etc. Se invierte la relación comprar–vender, mediante *shopbots*, para conseguir las mejores ofertas. Desaparece la figura de los intermediarios, que son sustituidos por «infomediarios» (CORNELIA, 1998).

Los conceptos de «capital-saber» y «capital-intelectual» constituyen en el contexto de las nuevas tecnologías la versión de la tesis del «capital-humano», que inspira las reformas educativas de la década de los setenta. A partir de Theodore W. Schultz (1968), la educación se considera un ingrediente o *input* de carácter económico. Las formas de inversión en capital humano, rentables a largo plazo, son la educación, la formación profesional y los movimientos migratorios. La educación se considera una inversión económica directa y, también, indirecta, ya que «la educación crea una forma de capital del consumidor que tiene la característica de mejorar el gusto y la calidad del consumo de los estudiantes durante el resto de sus vidas» (1968, 154-6). La educación tiene interés económico, en la medida en que forma futuros consumidores³⁰.

La intervención del Estado en educación desde el decenio de los setenta ha tenido como trasfondo la teoría de Schultz, formulada en 1960. Dado que se trata de un ingrediente económico susceptible de ser planificado, la educación y, más concretamente, el sistema educativo son puestos bajo control para determinar sus fines, estructura y niveles de exigencia. La racionalización de la economía, mediante la planificación y la prospectiva, no sólo incluye la educación, sino que incide, también, en la práctica educativa. Ésta también debe planificarse hasta en los mínimos detalles de la relación profesor-alumno o en la didáctica de cualquier disciplina.

La controversia desatada, especialmente las críticas de Shaffer y las precisiones de Johnson son clásicas en relación con la definición del concepto de «capital humano» y, particularmente, con la consideración de la formación como un bien o factor económico³¹. Aunque las propuestas de Schultz provocaron, en su momento, discusiones acerca de la entidad económica y

³⁰ Formula algunas observaciones acerca del concepto de «capital humano» relevantes para la modificación del concepto de «educación». El capital humano es un bien que, con el tiempo, puede deteriorarse, por lo que critica las leyes impositivas, que no tienen en cuenta que el mantenimiento del capital humano implica gastos de conservación. Pone de manifiesto la necesidad de que el mercado de capitales pierda el miedo a invertir en educación. Más que preocuparse por los salarios, habría que estar preocupado por lo que se invierte en formación, es decir, más preocupados en las «causas» que en los efectos.

³¹ «La *calidad* del esfuerzo humano puede perfeccionarse enormemente y su productividad puede ser acrecentada. Afirmo que dicha inversión en capital humano explica en gran parte el impresionante aumento en los ingresos reales por trabajador». Tras pasar revista a las teorías de diferentes economistas, que generalmente no han hecho hincapié en la importancia económica de los elementos cualitativos, entre ellos los educativos, enuncia sorprendentemente la existencia de un cambio sustantivo en la distribución de poder. «Los trabajadores —dice— se han convertido en capitalistas, no a causa de la difusión de la propiedad de las acciones de las compañías, como lo desearía la opinión popular, sino debido a la adquisición de conocimientos y técnicas que tienen valor económico. Estos conocimientos y técnicas son en gran parte producto de una inversión y, combinados con otras inversiones humanas, explican de manera predominante la superioridad productiva de los países técnicamente avanzados» (SCHULTZ, 1968, 136). Este factor cualitativo no ha sido tenido en cuenta plenamente en los modelos económicos keynesianos de los sesenta.

moral del concepto de «capital humano», quien aporta, en 1964, el alegato más fuerte en defensa de Schultz es el profesor de la *London School of Economics*, H.G. Johnson, que legitima el concepto de «capital humano» como «una variable explicativa del crecimiento económico de los países avanzados [...] en la medida en que este crecimiento no puede explicarse por los incrementos en los inputs de trabajo y capital medidos según los métodos tradicionales» (1972, 33). Dado que el desarrollo depende de la preparación técnica de la fuerza de trabajo necesaria para trabajar en las nuevas industrias, la ideología del «capital humano» constituye el referente conceptual de las reformas educativas desde los años setenta. Aunque este concepto nunca se ha abandonado, se expresa, en el contexto de la sociedad de la información, bajo otras denominaciones. A finales de este siglo el objetivo no es sólo el de incorporar la educación al modelo económico, meta suficientemente conseguida. Se pretende, además, modificar el propio concepto de «saber» y el tipo de formación que se debe proporcionar a las instituciones educativas para que sean coherentes con los valores neoliberales.

2.2. UNA SOCIEDAD DE «CAPITAL-SABER» Y «CAPITAL INTELECTUAL»

El aumento de la productividad³² no se explica sólo por el uso de las tecnologías, sino por el mejor uso que se ha hecho de ellas, además de otros factores. La tecnología es rentable con la condición de que sea muy fuerte y, sobre todo, se dirija al factor humano. Ya no se trata de comprar más máquinas, sino de utilizarlas adecuadamente. Es decir, la inversión en tecnología, para que sea rentable, debe ir acompañada de una inversión en saber. Precisamente en un modelo social «postcapitalista» lo prioritario es el «capital-saber» (Drucker, 1993). Lo cual sitúa la educación en el centro del modelo económico.

Los tecnófilos sostienen que la industria del futuro es la cuaternaria, la que se basa en el saber. Aunque no existe un modelo que explique su productividad, se constata el triunfo económico de los países y de las empresas que introducen la innovación y la informática. Así se explica, por ejemplo, la influencia mundial de la economía japonesa, que constituye precisamente una «economía de la innovación basada en el saber»³³.

³² El concepto de capital-saber pretende explicar la coexistencia que se ha dado, desde 1995, entre el crecimiento económico y las bajas tasas de desempleo e inflación. Si ha decrecido la inflación ha sido porque ha aumentado la productividad (*output/empleo y hora*), a pesar del incremento de la demanda.

³³ Parece que este modelo no puede funcionar ni en competencia perfecta, ni bajo proteccionismo. Exige un equilibrio. Frente a una economía determinada por el consumo (keynesianos) o por la inversión, Drucker propone una economía del saber. Los modelos clásicos no sirven, porque ni más consumo ni más inversión llevan a más producción de saber. En todo caso esta relación sería a muy largo plazo, demasiado para poder establecer correlaciones.

No se puede establecer una referencia exacta de lo que es el «saber». En primer lugar, implica una mejora del proceso, del producto o del servicio. Saber significa la capacidad de explotación del saber ya existente para desarrollar nuevos y distintos procesos, productos o servicios. Saber equivale a innovación. No es sólo información, sino desarrollo de habilidades relacionadas con la innovación y la aplicación del conocimiento. Se puede conocer cuánto cuesta producirlo y distribuirlo, pero su productividad, el «retorno del saber», no puede cuantificarse; es cualitativo y sólo lo conocemos indirectamente. Se ha comprobado empíricamente que la inversión en saber —escolaridad, I + D...— no es barata y que lo importante no es que el nuevo saber se quede en información, sino que éste sea productivo³⁴. El problema central, se sitúa, pues, en la productividad de los recursos³⁵.

Una sociedad de saber presupone, para Drucker, transformaciones organizativas importantes. Si el capital-saber se desenvuelve en una economía de planificación centralizada será tan improductivo como el capital-dinero. La innovación exige un esfuerzo sistemático y organizado, pero también requiere descentralización y diversidad. Drucker recomienda extender el concepto pragmático de la aplicación del saber a la sociedad, a la política y al saber mismo. El concepto de productividad del saber pasa por la escuela³⁶. Lo que tiene importantes consecuencias ante el futuro. En primer lugar, si el saber tiene que tener valor pragmático, se impone el desmantelamiento de la tradición pedagógica humanista. En segundo término, dado que la inversión en tecnología no es tan importante como la efectuada en factor humano, surge la necesidad de preparar a los maestros, no tanto como usuarios, por ejemplo, de una red —que pueden aprenderlo en la propia red—, sino para que compartan los valores de una determinada concepción del mundo «postcapitalista», que coincide con el programa neoliberal: competitividad, mundialización, iniciativa personal, descentralización, tesis de la crisis de la sociedad de bienestar, etc. También coinciden con el programa neoliberal los planteamientos gerencialistas en el

³⁴ Por ejemplo, países que tradicionalmente han ido en cabeza de descubrimientos (Gran Bretaña, EE.UU. y Alemania) no siempre han sabido convertir sus descubrimientos en innovación de éxito. En cambio, Japón no ha invertido en producción de saber (al menos hasta finales de los 60). Incluso ahora sigue importando más saber que el que exporta.

³⁵ Hasta la Segunda Guerra Mundial no existía conciencia de la llamada «productividad del capital», es decir, la generada por cada unidad adicional de dinero invertido. Al plantearse esta cuestión, se la vinculó a la organización. Independiente de uno u otro modelo se comprobó que la productividad del capital iba decreciendo. Bajo la planificación centralizada las unidades de inversión de capital adicionales rendían cada vez menos producto adicional. Esto se tradujo en la finalización de las políticas de planificación económica (por ejemplo, en Francia). Para Drucker, la centralización impide la productividad del capital-dinero (DRUCKER, 1993, 187-188).

³⁶ Productividad requiere aumentar el rendimiento de lo que ya se sabe, por parte del individuo o grupo. Sabemos más de lo que ponemos en práctica. La clave reside en relacionar, conectar (DRUCKER, 1993, 191).

sistema escolar. La educación debe ser gestionada pensando en la competitividad de las instituciones educativas. Esta adecuación al mercado implica la formulación de objetivos controlables, la tecnificación de las tareas de gestión y la profesionalización de las mismas (Halliday, 1995, 59).

Los teóricos de la aplicación en educación de las nuevas tecnologías coinciden con los defensores de un modelo social y económico basado en el saber. Es más: los *frames* o dominios epistémicos de los tecnófilos se configuran con las categorías señaladas por Drucker, que corresponden a la sociedad neoliberal, aunque no siempre lo especifiquen. Pero la escuela y la educación que ellos diseñan presuponen la existencia de este marco postcapitalista. Al ocultar esta referencia, muchos de los defensores de las tecnologías de la comunicación e información no sólo están recomendando la introducción de nuevas técnicas didácticas, sino que subrepticamente nos persuaden a modificar el marco social y económico, con el fin de hacerlo, justamente, compatible con las exigencias de estas tecnologías. Nos hacen percibir como «normales» los lugares comunes del neoliberalismo.

La valoración de lo intangible ha tenido su última versión en la tesis del «capital-intelectual», que parte de la base de que vamos hacia un sistema que privilegia los niveles de abstracción, las profesiones «sin-manos». Habría que hablar de una «riqueza de las Nociones», De acuerdo con la *New Growth Theory*, de Paul M. Romer (Cornella, 1997), el principal motor del crecimiento de las organizaciones son las ideas y los descubrimientos tecnológicos (Cornella, 1998b).

A diferencia de otros factores económicos (capital, tierra, máquinas...), las ideas no cumplen la «ley de retorno decreciente» (conforme aumentas los recursos productivos decrece el crecimiento del *output*), propio de un modelo industrial. La máquina sólo puede usarse por una determinada actividad en un determinado momento; en cambio, una idea puede multiplicarse indefinidamente, a bajo coste, y produce un efecto multiplicador importante. Aunque existen muchas resistencias prácticas a este concepto³⁷, lo más importante es el «capital intelectual», que abarca, entre otros aspectos, la información, los conocimientos y el valor intelectual de la organización y de la gestión. Los activos intelectuales, base de la nueva «riqueza de las nociones» (Brooking, 1997), se centran en las personas, en la propiedad intelectual, en la infraestructura material y cultural y en el mercado. Los centrados en las personas son los que se acumulan en las mentes y en las manos de los miembros de las organizaciones: su experiencia, capacidad creativa, liderazgo, habilidades... Los activos centrados en la

³⁷ Por ejemplo, los bancos dejan dinero con la garantía de «ladrillo», pero no con la más importante: las ideas. Las ideas, lo no tangible no figura en el PNB, sólo lo material cuantificable.

propiedad intelectual son las patentes, *copyrights*, derechos de diseño y todo tipo de *know-how*. Los activos infraestructurales o culturales, que hacen que la organización funcione, son los métodos de gestión de personal, sistemas de información... Finalmente, los activos relacionados con el mercado son las marcas, el conocimiento del mercado y del cliente en particular, el control de la distribución...

De este concepto se derivan dos consecuencias para la educación: un giro curricular hacia los aspectos pragmáticos y la consideración de las instituciones educativas como capital intelectual organizativo. Esto último refuerza el gerencialismo, asociado a criterios de competitividad y mercado.

3. COHERENCIA DISCURSIVA Y CONTRADICCIONES DE LA VIRTUALIDAD

El concepto de «capital intelectual» coincide denotativamente con el de «saber» de Drucker y es coherente con el de «capital humano», de Schultz y Johnson. Estos conceptos, que responden a las exigencias de un modelo económico concreto que ha generado hondas contradicciones, son tácitamente asumidos por los defensores de las nuevas tecnologías en educación. Y éstos, al ocultar las implicaciones y las consecuencias de este modelo económico, se convierten en sus más sumisos propagadores.

Existe una coherencia entre los discursos de las tecnologías de la información y de la comunicación y el de los modelos económicos que recomiendan la flexibilidad, la desregulación, y que corresponden al desmantelamiento del Estado de Bienestar. Al contrastar estos discursos con la realidad educativa y social, se observan profundas contradicciones.

Frente a la existencia de organismos centrales de planificación (estado, comisarías especiales, organismos internacionales), asociada a las primeras formulaciones del «capital humano», se sostiene ahora el principio de descentralización. La defensa de este principio no debe hacernos olvidar que se produce cuando el estado nacional ha cedido parte de sus competencias a organismos supranacionales no elegidos, a una tecnocracia estrechamente relacionada con grupos financieros transnacionales. Y a que existen estrategias encaminadas a conseguir la hegemonía económica, política, militar y cultural estadounidense (Brzezinski, 1998, 34-35). Con lo cual, debajo de la flexibilidad existe la centralidad estratégica más absoluta.

Los tecnófilos más radicales manifiestan la necesidad de reconvertir la educación en un instrumento de cualificación profesional, que facilite una movilidad de mercado de trabajo, y de socialización en los valores de un modelo económico que no se cuestiona. Los discursos de Negroponte, Papert, etc., comparten plenamente esta premisa. La educación se con-

vierte en un saber pragmático, en el que no caben los planteamientos críticos. Se rechazan las enseñanzas teóricas cuando no se encaminan a lo inmediatamente aplicable. Aunque esto no impide que busquen su legitimación en la historia de la educación. El discurso de las nuevas tecnologías se apropia, igualmente, de determinados antecedentes críticos. Es notable, por ejemplo, la asimilación del pensamiento de Illich (1974) por parte de Papert (1995, 155).

A fines de milenio existe un discurso hegemónico de valoración de lo intangible, que progresivamente está impactando en el ámbito educativo. Las tecnologías relacionadas con la realidad virtual y con las redes de comunicación y el diseño de una economía que privilegia lo intangible (capital-saber, capital-humano) tienen como trasfondo, la precedencia de la simulación sobre la realidad. Está relacionado con la idea de la «precesión del simulacro», tesis estudiada por Baudrillard hace dos décadas (1984).

El cuestionamiento de los metarrelatos y las tesis de la precesión del simulacro (Baudrillard, 1984) constituyen la versión postmoderna de este proceso de desmaterización trasladado al campo de la ciencia y de la cultura. El modelo, el constructo, el paradigma oculta la realidad. La «precesión del simulacro» expresa muy bien la crisis del modelo económico de la Sociedad del Bienestar. La tesis de la crisis fiscal del Estado y su superación mediante políticas neoliberales se basan, precisamente, en modelos económicos «ficcionalistas», no contrastables (Bunge, 1982, 75), que implican una desmaterialización. Se trata de modelos con validez interna dentro del propio modelo, pero no contrastables con la realidad. La precesión de la simulación se manifiesta³⁸, por ejemplo, en la afirmación falaz de que detrás de Internet no hay nada, cuando en realidad existen un mercado y unas multinacionales que se lo disputan. Las industrias relacionadas con la información son millonarias³⁹ y constituyen un sector económico caracterizado por su convergencia: industrias electrónicas, operadores de redes, empresas multimedia, servidores de Internet, etc. El carácter «ficcionalista» del modelo económico se demuestra con lo que oculta: desmantelamiento del Estado de Bienestar y una injusta división internacional del trabajo.

La realidad puede desaparecer bajo la virtualidad. Cuando Lyotard⁴⁰ (1991) se refiere a la Guerra del Golfo como una «wargame», una guerra limpia o la primera guerra postmoderna, abre el camino para calificarla

³⁸ Con el acceso a las red se parte de una simulación: uno no está conectado a Internet, sino a un servidor o proveedor de Internet. La participación, por ejemplo, en charlas (*chats*) implica la utilización de alias (*nickname*). Internet provoca escasa relación personal. Por ejemplo, es necesario reforzar la comunicación mediante «emoticones», dada la frialdad del medio.

³⁹ Vid. *El Mundo*, 7-9-96. Vid. et. ZALLO (1992), SCHILLER (1996) y MATTELART (1998).

⁴⁰ «La crisis del Golfo ha sido la primera guerra postmoderna», afirma LYOTARD en *La Vanguardia* del día 17/3/91.

de virtual: una guerra que no ha tenido lugar. Se trata de la muerte de la realidad aplastada por la realidad de la virtualidad. Se trata de un «crimen perfecto»⁴¹ (Baudrillard, 1996). Frente a este discurso mistificador e instrumental de las nuevas tecnologías, se impone un análisis crítico que vuelva a dar sentido a las palabras⁴².

Se oculta, también, que la utilización de páginas *web* comporta importantes hipotecas: una instalación escalable, una presentación muy flexible y atractiva que hay que actualizar permanentemente. Para conseguir todo esto, se requiere una dependencia de técnicos. Estas son las condiciones para funcionar con un *web*⁴³. Una de las valoraciones críticas más interesantes se encuentran en el «Informe PANOS» (Holderness, 1996). Internet es un refugio ideal para la delincuencia (narcos, corrupción de menores, trata de blancas, sectas). Constituye una fuente de patologías: ciberadic-tos⁴⁴. Con las nuevas tecnologías aparecen nuevos peligros que obligan a formar a los alumnos para encarar estos riesgos.

Paralelo a esta ocultación se esconde cómo el discurso que habla de la educación, el discurso pedagógico, oculta la propia realidad, cómo las reformas se convierten en lenguaje vacío y cómo se hace un uso acontextual e ideológico de los conceptos pedagógicos. Se oculta el carácter «construido» de los términos pedagógicos y de la política educativa. La tesis de la precesión del simulacro se ha adueñado, también, del campo educativo.

Los discursos de las nuevas tecnologías se refieren a una realidad que se oculta bajo las palabras. Incluso en los países más avanzados, aun disponiendo de posibilidades informáticas, la horquilla de las diferencias se abre. Incluso en el mismo sector público aparece una estratificación en función de su disponibilidad tecnológica, lo que acentúa el fenómeno de la reproducción social. El debate entre escuela pública y privada, en el contexto de las nuevas tecnologías, debería modularse al tener en cuenta esta estratificación dentro de las escuelas públicas y dentro de las privadas.

⁴¹ «Se acabó el otro: la comunicación//Se acabó el enemigo: la negociación//Se acabó el predador: la buena convivencia//Se acabó la negatividad: la positividad absoluta//Se acabó la muerte: la inmortalidad del clon//Se acabó la alteridad: identidad y diferencia//Se acabó la seducción: la indiferencia sexual// se acabó la ilusión: la hiperrealidad, la *Virtual Reality*//Se acabó el secreto: la transparencia//Se acabó el destino//El crimen perfecto» (BAUDRILLARD, 1996, 150).

⁴² Con respecto a esta desaparición de la realidad bajo la virtualidad en el caso de la Guerra del Golfo, los análisis críticos de CHOMSKY (1992) o COLLON (1995) descubren el uso mistificador del lenguaje en una sociedad de realidad virtual.

⁴³ *Datamation*, febrero 1996.

⁴⁴ En USA hay ciento cincuenta mil personas adictas (el 65% mujeres de mediana edad). *El Mundo*, 27 de octubre 1996.

■ Sin embargo, el riesgo, a mi entender, mayor es el relacionado con el fetichismo de la mercancía que se produce cuando se percibe la técnica y la escuela alejadas de las condiciones materiales y sociales de su desarrollo. Este proceso de desmaterialización está abocado a la constitución de una ideología de carácter conservador, que se acentúa, si cabe, con el triunfo de lo mágico.

III. LA PARADOJA DEL REENCANTAMIENTO DEL MUNDO Y EL PAPEL DEL EDUCADOR

I LA HEGEMONÍA DE LO ESOTÉRICO

El impacto de las nuevas tecnologías coincide, paradójicamente, con el incremento de muchos rasgos de la sociedad actual que equivalen a un reencantamiento del mundo. Se constata el progresivo interés por lo esotérico, por creencias en mundos mágicos: horóscopos, cartas astrales, uso de cristales y cuarzos, visualizaciones, adivinación, magia, cábala, teosofismo, religiones orientales y terapias variadas⁴⁵. Nuevas palabras relacionadas con los movimientos mágicos e idealistas se están incorporando al lenguaje usual: términos de equilibrio, paz, unidad, amor, luz, quietud; relacionadas con la energía (ondas, vibraciones, rayos, conexión); cultivo del «yo» (realización de uno mismo, toma de conciencia, creatividad), de cambio (renacimiento, mutación, salto, emergencia). Se trata de un conglomerado de términos procedentes de movimientos místicos y terapéuticos, cuando no de sectas, que están incorporándose a la vida cotidiana, a los movimientos musicales y otras formas de cultura, así como al ámbito de la educación.

Se constata en las sociedades avanzadas del fin del milenio un resurgimiento de formulaciones políticas, religiosas, artísticas... que, por su irracionalidad, presuponen la cancelación del proyecto ilustrado, y la restauración de una nueva Edad Media (Eco, 1984; Minc, 1994). El cosmopolitismo parece ser sustituido por el nacionalismo y tribalismo (Minc, 1994, 18); el derecho de sangre, asociado a las filosofías políticas «identitarias», parece desplazar progresivamente el derecho de suelo, una de las grandes conquistas de la modernidad (Ibid., 132). El reencantamiento se refuerza, además, con la desmitificación de los héroes de la racionalidad,

⁴⁵ SOKAL y BRICMONT (1998, 256, nota 17) muestran el grado de penetración del pensamiento irracional en la sociedad norteamericana: El 36 por ciento creen en la telepatía y el 47 por ciento, en la creación según el Génesis.

realizada por los historiadores culturales⁴⁶. Paralelamente, se verifica en Europa un resurgimiento de los movimientos fascistas, que tienen como coartada una sociedad que, con acierto, puede adjetivarse «del paro», dado el carácter inalcanzable del pleno empleo (Julliard, 1994, 25). Estos fenómenos ha sido estudiados, entre otros, por Bloom (1997), Flores d'Arcais (1994), Rodríguez (1998) y Minc (1994).

Lo que sorprende no es sólo su paradójica coexistencia en el mundo de las tecnologías, sino precisamente su estrecha vinculación. Es más: las nuevas tecnologías, que expresan una racionalidad, han generado una ideología irracional que puede convertirse, precisamente, en un freno al desarrollo de una sociedad racional, en un «agujero negro» que fagocite la razón. Alrededor de Internet, por ejemplo, se aglutinan ideologías espiritualistas y mágicas de incalculables consecuencias.

Quien ha proporcionado, a mi juicio, un panorama más amplio de este reencantamiento en la sociedad norteamericana ha sido Harold Bloom. Relaciona las tesis de los profetas de la información, como Toffler, con el gnosticismo y la derecha conservadora, especialmente con Newt Gingrich. (Bloom, 1997, 33). Habla del triunfo de una tradición hermética y del interés creciente por los ángeles, los sueños telepáticos, las experiencias de una muerte cierta y vivencias extracorporales (*Ibid.*, 161). Este fenómeno se manifiesta en todos los ámbitos sociales y se ha proyectado en Europa.

El mundo filosófico, ideológico y religioso del movimiento *New Age* constituye uno de los más emblemáticos ejemplos. Han proliferado obras sobre la nueva conciencia, la experiencia de sí mismo, el potencial humano, la psicología transpersonal, la meditación, la energía cósmica, el esoterismo, los fenómenos ocultos, la parapsicología, la meditación trascendental, la creencia en la reencarnación, la astrología... Manejan conceptos paracientíficos como los de auras, energías etéreas, campos vibratorios, biomagnetismo, electrones biológicos... (Dery, 1998, 64). Subyace en estas corrientes una teoría, la de la «Unidad Global» —unidad del hombre con el hombre, del hombre con la naturaleza y con Dios— que se inspira en las tradiciones hermética, sufí y neoplatónica. El objetivo del *New Age* es holístico, pretende absorber todas las culturas, religiones y gobiernos, que quedarían subsumidos en una unidad socioeconómica y espiritual. Se pretende, mediante técnicas, «experimentar toda la realidad como única y no como una colección de objetos separados»⁴⁷. Cuenta con importantes teó-

⁴⁶ Tal es el caso de una interpretación de un Newton, más cercano a la magia y al irracionalismo que al modelo de pensamiento científico racional con el que tradicionalmente es conocido (APPLEBY, 168). En interés desmitificador se ha extendido en los últimos años a filósofos, poetas, escritores, que, independientemente de su ideología, han representado un intento crítico de interpretación del mundo. Autores como Foucault, Heidegger, Althusser, etc., han pasado por este filtro desmitificador, que, incluso, ha afectado a los aspectos más íntimos de su personalidad.

ricos como el Nobel Fritjof Capra y, entre sus inspiradores, se encuentran Huxley y Jung. Los tecnófilos de la *New Age* desarrollan unas «tecnologías de la conciencia» apoyadas en la informática. Pretenden reunir las viejas tradiciones chamánicas y mágicas con la tecnología digital. Con esta «tecnología de la conciencia» se proponen la conexión de los «cuerpos, mentes, emociones y almas» (Ibid., 66).

Esto no tendría más que un interés parcial, si no fuera porque este tipo de pensamiento se encuentra instalado en la mente de un sector de tecnófilos influyentes comprometidos con el ciberespacio y la virtualidad y porque se está reproduciendo, a través de los medios de comunicación, una cultura comprometida con esta forma de espiritualidad, irracional y profundamente reaccionaria, desde el punto de vista social. Lo cual sitúa la escuela, de ahora y del futuro, ante nuevas responsabilidades. La irracionalidad se manifiesta en algunos discursos emblemáticos, por ejemplo, el de los defensores de la independencia del ciberespacio.

2. LA IDEOLOGÍA DEL CIBERESPACIO

En febrero de 1996, en la ciudad suiza de Davos, John Perry Barlow proclamó la llamada Declaración de Independencia del Ciberespacio, manifiesto con profunda carga ideológica que comparte muchos lugares comunes surgidos en el mundo Internet. Coherentes con su ideario, se han creado foros de discusión para reivindicar la autonomía de la esfera virtual frente a los intentos de los gobiernos por controlar la red mediante alguna forma de censura⁴⁷.

Al analizar el contenido de esta declaración paradigmática, se observan muchas de las implicaciones ideológicas que han surgido alrededor del mundo de las tecnologías virtuales y que, en distinto grado, se encuentran en el discurso de muchos de los defensores de su aplicación en educación. Se observa la presencia de una ideología en la que se reconocen elementos neoplatónicos y místicos, que pueden explicar el espíritu religioso característico de muchos cibernautas. Es muy importante esta afirmación, porque interpreta y cohesionan un discurso que, aparentemente, se presenta como optimista y liberador, pero que esconde unas ataduras ideológicas que potencian la sumisión.

⁴⁷ «How to have a Mystical Experience». *Omni Magazine*, dec. 1988, 137-145

⁴⁸ J. P. BARLOW es miembro de la Electronic Frontier Foundation (<http://www.eff.org>), sociedad en defensa de la autonomía de Internet, que tiene en España una versión: FfEE (Fronteras Electrónicas de España) (<http://www.arnal.es/free>).

De un análisis detallado de este documento, se observan tres elementos de importantes consecuencias educativas:

1.º Enfoque dualista de carácter conservador.

Establece una dicotomía entre «gobiernos» representativos del Estado y «comunidad» de internautas. Este enfoque dualista entre Estado y comunidad, cuenta con importantes antecedentes históricos, que constituyen la base del pensamiento conservador, tal como se configura en la sociología alemana del siglo XIX. Tönnies y Gehlen, por ejemplo, contraponen «comunidad» y «sociedad». Con esta última palabra se refieren a la cristalización política, económica y técnica articulada bajo la forma de una civilización y de un estado político. La comunidad, por su parte, denota un sistema orgánico, esencia o alma colectiva que trasciende los individuos. En la existencia de este dualismo se instala el pensamiento conservador.

Muchos han criticado esta dualidad⁴⁹, que han entendido como claramente conservadora (Lukács, 1976, 485). Posiciones basadas en esta dualidad se encuentran en D. Bell (1987, 47), que inspira las ideologías del «fin de las ideologías». Partiendo de la autonomía de las dos esferas, asumen los avances sociales de la Ilustración, es decir, lo que constituye la «civilización» o «sociedad» y predicán, paralelamente, una restauración conservadora en la esfera de lo cultura y moral, es decir de la «comunidad» (Dubiel, 1993, 32; Habermas, 1988, 133).

La escuela generalizada, obligatoria y nacional ha constituido la expresión de un proyecto de modernidad, de una sociedad o civilización ilustrada. Si se establece una dicotomía entre «civilización» y «cultura» o «comunidad», se corre el riesgo de que no sólo no se complete el proceso de institucionalización, sino que se traslade su responsabilidad al ámbito de la cultura, es decir, que se considere que la escuela deba asociarse prioritariamente a los valores afectivos, identificados con el grupo, la lengua, la tradición y la tribu. Los intentos de destrucción en Francia de la escuela pública y laica o la actual desarticulación de la educación española se pueden interpretar como expresión de presiones culturalistas y de hegemonía de políticas educativas nacionalistas, no nacionales, que cuestionan la modernidad.

⁴⁹ El gran reto de las utopías ilustradas ha sido el de superar esta dualidad. La búsqueda marcusiana de una sociedad no represiva y de una técnica liberadora, de una cultura sin malestar, en contra del pesimismo freudiano, por ejemplo, constituyen objetivos de formulaciones utópicas formuladas durante este último siglo, que todavía pueden servir de referente ante el tercer milenio.

2.º Idealismo de lo mental.

«Gobiernos del Mundo Industrial, vosotros cansados gigantes de carne y acero, vengo del Ciberespacio, el nuevo hogar de la Mente. En nombre del futuro, os pido que nos dejéis en paz. No sois bienvenidos entre nosotros. No ejerçais ninguna soberanía sobre el lugar donde nos reunimos.».

Al concebir el Ciberespacio como «el nuevo hogar de la Mente», Barlow alude a una instancia espiritual de carácter universal. El elemento idealista es evidente en este concepto. Para una crítica filosófica a estos conceptos esencialistas, asociados al mito de la cultura hegemónica actualmente, interesan las consideraciones de Bueno (1996).

3.º Planteamiento anarco-naturalista

«Declaro el espacio social global que estamos construyendo independiente por naturaleza de las tiranías que estáis buscando imponernos. No tenéis ningún derecho moral a gobernarnos ni poseéis métodos para hacerlos cumplir vuestra ley que debamos temer verdaderamente. Los gobiernos derivan sus justos poderes del consentimiento de los que son gobernados. No habéis pedido ni recibido el nuestro».

Al poner como tribunal supremo la propia conciencia, expresa una actitud naturalista. Recuerda la posición de Thoreau en *Sobre el deber de la desobediencia civil*, de 1849. «Acepto de todo corazón el lema “el mejor gobierno es el que menos gobierna”, y me gustaría verlo en acción de un modo más rápido y sistemático. Puesto en práctica, viene a ser lo mismo que este otro, en el cual también creo: “el mejor gobierno es el que no gobierna en absoluto”» (Thoreau, 1992, 2). Frente a esto, Barlow plantea un nuevo contrato social:

«Estamos creando nuestro propio Contrato Social. Esta autoridad se creará según las condiciones de nuestro mundo, no del vuestro. Nuestro mundo es diferente. El Ciberespacio está formado por transacciones, relaciones, y pensamiento en sí mismo, que se extiende como una quieta ola en la telaraña de nuestras comunicaciones. Nuestro mundo está a la vez en todas partes y en ninguna parte, pero no está donde viven los cuerpos.»

No sorprende que esta ideología cibernauta haya surgido en Estados Unidos. En este ámbito cultural la base religiosa igualitarista, con influencia de religiones anabaptistas, ha sido determinante en el desarrollo ideológico. Este igualitarismo protestante, estudiado por Max Weber (1979), ha generado desde *La democracia en América*, de Tocqueville, escrita en 1835 (Tocqueville, 1984) hasta la controversia entre liberales y comunitaristas (Dworkin, 1996). Y también ha influido decisivamente en la formulación del igualitarismo que predomina en el mundo de las tecnologías virtuales. También el igualitarismo internauta constituye una manifestación de colonialismo cultural.

El resto del documento reitera los elementos ya analizados: igualitarismo⁵⁰, desmaterialización⁵¹, concepto de mente, mundo autónomo de la realidad⁵²...

Esta ideología es muy peligrosa para el desarrollo de un hombre de pensamiento autónomo porque impide un análisis de la realidad. Introduce elementos de irracionalidad y místicos, que significan la cancelación del programa ilustrado. Presuponen una dicotomía, que bloquea el desarrollo de la modernidad educativa: el desarrollo de un ser autónomo, que es aplastado por ideologías nacionalistas e identitarias, que cancelan el programa ilustrado.

3. SECULARIZACIÓN DEL MITO PLATÓNICO

La ideología subyacente en este documento, en gran medida compartida por los tecnófilos, tiene antecedentes históricos importantes en un neoplatonismo cuasireligioso que está cobrando hegemonía en las sociedades de tecnología avanzada. Se relaciona con la *Enneadas* de Plotino, así como con la importante tradición mística neoplatónica, que expresan una voluntad de fuga de lo sensible hacia lo inteligible, hacia la descorporeización. Curiosa paradoja la de una ideología descorporeizadora surgida gracias al avance tecnológico. Relación aparentemente extraña entre Plotino, S. Agustín, San Juan de la Cruz o Santa Teresa, por un lado, y, por el otro, el ordenador que posibilita la realidad virtual, los cibermundos, o la «civilización de la mente».

Relación extraña, igualmente, al confrontar el discurso de la virtualidad con la tradición sufi, por ejemplo. Al leer ciertos textos de Suhrawardi⁵³ no sabemos a ciencia cierta si se refieren a filosofía mística o a defensores de la virtualidad.

⁵⁰ «Estamos creando un mundo en el que todos pueden entrar, sin privilegios o prejuicios debidos a la raza, el poder económico, la fuerza militar, o el lugar de nacimiento».

⁵¹ «Vuestros conceptos legales sobre propiedad, expresión, identidad, movimiento y contexto no se aplican a nosotros. Se basan en la materia. Aquí no hay materia. Nuestras identidades no tienen cuerpo, así que, a diferencia de vosotros, no podemos obtener orden por coacción física».

⁵² «Crearemos una civilización de la Mente en el Ciberespacio. Que sea más humana y hermosa que el mundo que vuestros gobiernos han creado antes».

⁵³ «[...] a veces ven formas humanas de extrema belleza que les hablan con las palabras más hermosas y conversan con ellos íntimamente acerca del mundo invisible; en otras ocasiones estas formas son figuras delicadas que proceden del más refinado arte de los pintores. Pueden aparecer como si estuvieran en un recinto, y también suspendidas. Todo lo que se percibe en los sueños — montañas, océanos y continentes, voces extraordinarias, personajes humanos — son figuras y formas que se sostienen por sí solas y no precisan sustrato alguno. Lo mismo puede decirse de los perfumes, colores y aromas. ¿Cómo puede el cerebro o una de sus cavidades, contener las montañas y océanos que se ven en un sueño, ya sea el sueño verdadero o falso, no importa cómo uno conciba o explique esta capacidad? Del mismo modo que el durmiente, al despertar de sus sueños, o el hombre imaginativo y contemplativo al regresar de sus visiones entre el estado de vigilia y el sueño, abandonan el mundo de las imágenes autónomas sin tener que hacer ningún movimiento o sin tener la sensación de distancia material, también el que muere en este mundo se encuentra con la visión del mundo de la Luz sin tener que hacer ningún movimiento, pues él mismo se halla en el mundo de la Luz...» (SUHRAWARDI, EN BLOOM, 1997, 178-9).

La comunidad de la Mente, de Barrow, es algo semejante al «alma» de Plotino⁵⁴. Existe una tendencia a una comunión, a una disolución en un todo que está más allá de la materialidad. Existe una aproximación al concepto de «alienación», concepto metafísico y teológico, que se relaciona con el mito de la caída⁵⁵.

La idea de una comunidad primitiva, de un ser en estado de gracia, antes de la caída, presupone unos seres alienados, es decir, divididos en comunidades antagónicas. El mundo del ciberespacio y de las nuevas tecnologías facilita la voluntad de retorno, de recuperación de la unidad, de reconciliación del género humano y reconstrucción a escala superior de la comunidad primitiva. Precisamente, la posibilidad de una comunidad virtual crea la ilusión de retorno a un paraíso perdido.

El navegante de Internet o el usuario de realidad virtual intenta superar el aislamiento que le produce su actividad autista ante el ordenador, mediante una creencia: la de que existe una vida virtual en otro lugar inmaterial. Y, junto con otros autistas ante sus ordenadores, integra una comunidad inmaterial. Para el cibernauta puede llegar a tener más realidad que el mundo material y social en el que se encuentra. Esta sumisión mística es la consecuencia del discurso de los defensores de las nuevas tecnologías relacionadas con la virtualidad y las redes, en los que aparece este elemento de creencia e irracionalidad.

En una sociedad en crisis de valores, en la que están rebrotando fundamentalismos e irracionalidades, la religiosidad cibernética constituye un ingrediente no poco importante del proceso postmoderno de destrucción del programa de la Ilustración, que se basaba justamente en el triunfo de la racionalidad sobre cualquier forma de dependencia o sumisión. El fenómeno no sería preocupante si no fuera porque este desencantamiento impide un análisis de lo concreto, de las contradicciones reales y, por lo tanto, imposibilita la transformación real.

4. A CIEN AÑOS DEL NOVENTAYOCHO

Al analizar el fenómeno educativo de los últimos años, se comprueba parte del acierto de cada una de las corrientes que he calificado como «modos de ver» el futuro. Se constatan unas fuertes tendencias que parece

⁵⁴ «Decimos que el alma de cada individuo es una sola porque está presente toda entera en todas las partes del cuerpo; y de este modo es realmente una sola, pues no tiene una parte de sí misma en una parte del cuerpo y otra en otra; y así está también en los seres sensitivos el alma sensitiva» (PLOTINO, 1985, 548).

⁵⁵ El hombre está enajenado del paraíso y «convertido» hacia el mundo. Esta conversión se efectúa a costa de salir fuera de sí, de la propia vida espiritual que el «estado de gracia» deparaba al hombre en su relación con Dios. Para San Agustín, el ensimismamiento (un en sí mismo) equivale a un estar lleno de Dios. El hombre se aliena al salir de sí mismo (BUENO, 1989, 290; ALSINA, 1989, 100).

que van a proyectarse sobre el futuro. Estas tendencias están muy marcadas por la presencia de las tecnologías de la información y de la comunicación, especialmente por la informática, las redes y la virtualidad. Se observa, igualmente, una coincidencia entre los valores que implican estas técnicas y el modelo social, económico y político que en las dos últimas décadas está intentando desarticular los avances del Estado social de derecho. Igualmente, parece que nos encontramos en los inicios de un cambio en profundidad de nuestra sociedad, hasta tal punto que parece que nada va seguir igual que antes. Tendenciales, parusíacos, apocalípticos, conspiratorios y postistas tienen su parte de razón, al menos en los rasgos que se están adviniendo en los últimos años. Pero, también, se constatan otros rasgos que sitúan la educación en el centro de una interpretación acerca del futuro.

Son innegables las posibilidades abiertas por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, especialmente en la educación. Pero los discursos que acompañan a la mayoría de los defensores de estas tecnologías presuponen la aceptación de un orden social y económico, que cuestiona los avances de la modernidad conseguidos en este siglo. Además, pueden introducir, subrepticamente, una irracionalidad, muy dañina para la emancipación humana. Es innegable que el desarrollo de las tecnologías y su aplicación en la escuela significarán progresos muy importantes. Pero también puede ir acompañado de una ideología que bloquea, una vez más, el desarrollo pleno de la modernidad, que tiene como centro el desarrollo del individuo autónomo, crítico, independiente y no sumiso.

En comparación con 1898, nos encontramos ante un escenario muy diferente: altas tasas de escolarización, desarrollo del sistema educativo y generalización de la educación, incorporación de tecnologías, mayor acceso a la educación. Estos avances no están generalizados, ni completados y van asociados a muchos desventajas. Pero el principal inconveniente es el asedio a que se ve sometida la racionalidad ilustrada a finales de este siglo. Desde el plano de la educación, no cabe circularidad entre 1898 y 1998, es decir, el salto cualitativo y cuantitativo hace imposible encontrar analogías. A pesar de los progresos modernizadores, el programa regenerador todavía tiene pleno sentido.

El objetivo del sistema educativo, en vísperas del segundo milenio, es el de desarrollar el pensamiento crítico no tanto para negar lo que hay, como para evitar ser aplastados por una ideología individualista (que destruye al individuo) y por un reencantamiento neoidealista que perpetúa lo actual y no lo transforma. Una educación crítica es enemiga de planteamientos mágicos, pero no utópicos. La educación debe recuperar el ideal de la razón y las utopías de todos los ilustrados que han creído, a lo largo de la historia, en la posibilidad de que el hombre pueda protagonizar, con sus manos y cerebro, el cambio hacia un mundo mejor. En este contexto, a pesar de todos los cambios tecnológicos y los discursos apocalípticos y parusíacos, la escuela todavía tiene utilidad. A cien años del Noventayochó, todavía tiene sentido volver a intentar el esfuerzo regenerador de todos los que pretendieron hacer otra historia que no fue posible.

BIBLIOGRAFÍA

- ABELLÁN, J. L. (1998). La crisis de fin de siglo: 1898-1998. *El País*, 25 mayo, p. 15.
- ALSINA, J. (1989). *El neoplatonismo. Síntesis del espiritualismo antiguo*. Barcelona: Anthropos.
- APPLEBY, J.; HUNT, L.; JACOB, M. (1998). *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andrés Bello.
- BAJTIN, M. M. (1992). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores (5.^a ed.; 1.^a ed. en ruso, 1979)
- BAJTIN, M. M. (1994). *El método formal en los estudios literarios. Introducción crítica a una poética sociológica*. Madrid: Alianza Editorial.
- BARNEY, G. O. (dir) (1980). *Global 2000. Report to the President: Entering the Twenty First Century*. Washington: Government P. Office.
- BAUDRILLARD, J. (1984). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- BELOFF, M. (1985). Educació i societat: ¿Qué cal ensenyar? ¿com cal educar?, en *Prospectiva de l'any 2.000. L'home, la societat, el món*. Barcelona: Fundació Caixa de Pensions, 149-157.
- BELL, D. (1987). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- BIERL, P. (1998). El ser humano como enemigo: Ecofascismo. *El Viejo Topo*, 114, enero, 36-43.
- Bill Gates, ¿es el demonio?. *Actualidad Internet*, n.º 18, 12 marzo 1997 (editorial).
- BLAUG, M. (1972). *Economía de la Educación*. Madrid: Tecnos.
- BLOOM, A. (1991). *Gigantes y enanos. Interpretaciones sobre la historia sociopolítica de Occidente*. Barcelona: Gedisa.
- BLOOM, H. (1997). *Presagios de milenio. La gnosis de los ángeles, el milenio y la resurrección*. Barcelona: Anagrama.
- BROOKING, A. (1997). *El capital intelectual: el principal activo de las empresas del tercer milenio*. Barcelona: Paidós.
- BROWB, PH.; LAUDER, H. (1992). *Education for Economic Survival. From fordism to post-fordism*. London: Routledge.
- BRZEZINSKI, Z. (1971). *La révolution technétronique*. Paris: Calmann-Lévy.
- BRZEZINSKI, Z. (1998). *El gran tablero mundial. La supremacía estadounidense y sus imperativos geoestratégicos*. Barcelona: Paidós.
- BUENO, G. (1989). *Cuestiones quodlibetales sobre Dios y la Religión*. Madrid: Mondadori.
- BUENO, G. (1996). *El mito de la cultura. Ensayo de una filosofía materialista de la cultura*. Barcelona: Prensa Ibérica.
- BUNGE, M. (1982). *Economía y Filosofía*. Madrid: Tecnos.
- C..E. (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación «Enseñar a aprender. Hacia una sociedad cognitiva»*. Luxemburgo: EUR-OP.
- C.C.E (1993). *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro Blanco*. Luxemburgo: Comisión de las comunidades Europeas.

- C.E.E. (1985). *Europa 1996. Nuevas tecnologías y cambio social. Informe Fast*. Madrid: Fundesco.
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol 2: El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- COLLON, M. (1995). *¡Ojo con los media!* Hondarribia: Argitaletxe Hiru.
- CORNELLA, A. (1997). Capital intelectual y *Riqueza de las Nociones, Extra-Net*, 201.
- CORNELLA, A. (1998a). Los contenidos, motor del comercio digital, *Extra-Net*, 389.
- CORNELLA, A. (1998b). De trabajar con tus manos a patrocinar ideas, *Extra-Net*, 392.
- CREA (1998). Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. *Aula de Innovación Educativa*, 72, 50-51.
- CRESSON, M. (1996). Apprendre dans la Société de l'Information. Plan d'action pour une initiative européenne dans l'éducation (1996-98). *Communication au Parlement Européen et au Conseil Economique et Social* (doc. policopiado).
- CHING YANG, S. (1996). Designing Instructional Applications Using Constructive Hypermedia. *Educational Technology*, nov.-dec. 45-50.
- CHOMSKY, N. (1992). *Ilusiones necesarias. Control del pensamiento en las sociedades democráticas*. Madrid: Libertarias/Prodhuf.
- DELORS, J. (dir) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- DERY, M. (1998). *Velocidad de escape. La cibercultura en el final del siglo*. Madrid: Siruela.
- DRUCKER, P. (1993). *La sociedad poscapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.
- DUBIEL, H. (1993). *¿Qué es neoconservadurismo?* Barcelona: Anthropos.
- DWORKIN, R. (1996). *La comunidad Liberal*. Bogotá: Univ. de los Andes/Siglo del Hombre Edit.
- DWYER, D. (1996). A response to Douglas Noble. *Educational Leadership*, november 24-26.
- EAGLETON, T. (1997). *Las ilusiones del posmodernismo*, Buenos Aires: Paidós.
- ECO, U. (1977). *Tratado de Semiótica General*, Barcelona: Lumen.
- ECO, U. (1979). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel.
- ECO, U. (1984). *La Nueva Edad Media*, Madrid: Alianza.
- ECO, U. (1986). *La estrategia de la ilusión*. Barcelona: Lumen.
- ECO, U. (1995). *Interpretación y sobreinterpretación*, Cambridge: Cambridge University Press.
- FLORES D'ARCAIS, P. (1994). *El desafío oscurantista. Ética y fe en la doctrina papal*, Barcelona: Anagrama.
- FREEMAN, Ch.; CLARK, J; SOETE, L. (1985). *Desempleo e innovación tecnológica. Un estudio de las ondas largas y el desempleo económico*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- FRESNEDA (1996). La mudanza del Gran Hermano. *Crónica. El Mundo*, 20 octubre, 12-13.

- GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- GIDDENS, A. (1996). *Más allá de la izquierda y de la derecha*. Madrid: Cátedra.
- GIROUX, H.A. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós Educador.
- GIROUX, H.A. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós Educador.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus. 2 vols.
- HABERMAS, J. et al. (1988). *Habermas y la modernidad*. Madrid: Cátedra.
- HALLIDAY, J. (1995). *Educación, gerencialismo y mercado*. Madrid: Morata.
- HAMM-BRÚCHER, H. (1969). *La educación en el año 2.000*. Madrid: Rialp.
- HELLER, Á; FEHÉR, F. (1994). *El péndulo de la modernidad. Una lectura de la era moderna después de la caída del comunismo*. Barcelona: Península.
- HOBBSAWM, E. (1994). La barbarie de este siglo. *Debats: Hacia el fin de siglo: un mundo en transformación*. València: Institució Alfons el Magnànim.
- HOLDERNESS, M. (1996). Panos Institute: Temores y esperanzas del futuro electrónico. *El Viejo Topo*, 97, 38-52.
- HORKMEIER, M.; ADORNO, T.W. (1994). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- ILLICH, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- INOSE, H; PIERCE, J. R. (1985). *Tecnología de la información y civilización*. Barcelona: Labor.
- JIMÉNEZ MIER, F. (1996). *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia Bujalance*, México: editor-autor.
- JOHNSON, H.G. Hacia un enfoque del desarrollo económico partiendo de un concepto generalizado de la acumación de capital. *Blaug* (1972), 33-42.
- JULLIARD, J. (1994). *El fascismo que viene*. Madrid: Acento Edit.
- KANT, I. (1988). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?, ERHARD, J.B.; GEIGH, J.B. HAMANN, J.G.; HERDER, J.G.; KANT, I.; LESSING, G.E.; MENDELSSOHN, M.; RIEM, A.; SCHILLER, F.; WIELAND, Ch.M. *¿Qué es la Ilustración?*, Madrid: Tecnos. pp. 9-21.
- KRISTEVA, J. (1978). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos (2 vols).
- LANDOW, G. P. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- LASZLO, E. (1985). *La última oportunidad*. Barcelona: Kairos.
- LASZLO, E. (1997). *El cosmos creativo. Hacia una ciencia unificada de la materia, la vida y la mente*. Barcelona: Kairos.
- LUKÁCS, G. (1976). *El asalto a la razón*. Barcelona: Grijalbo.
- LUSSATO, B. (1982). *El Desafío Informático*. Barcelona: Planeta.
- LLEDÓ, E. (1978). *Lenguaje e historia*. Barcelona: Ariel.
- LLEDÓ, E. (1981). *Introducción General, PLATÓN: Diálogos I*. Madrid: Gredos, pp. 7-135.

- MAINER (1998). Fin de siglo: un cambio literario. *Boletín Informativo de la Fundación J. March*, 284, noviembre, 27-28.
- MARTIN, H.-P.; SCHUMANN, H. (1998). *La trampa de la globalización. El ataque a la democracia y el bienestar*. Madrid: Taurus.
- MARTÍN, J. M. (1998). *La guerra contra los niños*. Barcelona: El Viejo Topo.
- MARX, C. (1967). *El capital. Crítica de la Economía Política*. Madrid/Buenos Aires: EDAF. 2 vols.
- MASUDA, Y. (1984). *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Madrid: Fundesco/Tecnos.
- MINC, A. (1994). *La nueva Edad Media. El gran vacío ideológico*. Madrid: Temas de Hoy.
- NAISBITT, J. (1983). *Macrotendencias: Diez nuevas orientaciones que están transformando nuestras vidas*. Barcelona: Mitre.
- NEGROPONTE, N. (1995). *El mundo digital*. Barcelona: Ediciones B.
- NOIRIEL, G. (1997). *Sobre la crisis de la historia*. Madrid: Cátedra.
- OUCHI, W. (1985). *Teoría Z. Cómo pueden las empresas hacer frente al desafío japonés*. Barcelona: Orbis.
- PALMIER, J. M. (1970). *En torno a Marcuse*. Madrid: Guadiana.
- PAPERT, S. (1995). *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Barcelona: Paidós.
- PAPERT, S. (1981). *Desafío a la mente*. Buenos Aires: Galápagos.
- PAULOS, J. A. (1966). *Un matemático lee el periódico*. Barcelona: Tusquets.
- PÉREZ LINDO, A. (1995). *Mutaciones. Escenarios y filosofías del cambio de mundo*. Buenos Aires: Biblos.
- PLOTINO (1985). *Enéadas III-IV*. Madrid: Gredos.
- PONT, J. (1987). *El Postismo. Un movimiento estético-literario de Vanguardia*. Barcelona: Edicions del Mall.
- PORFIRIO Y PLOTINO (1992). *Vida de Plotino. Enéadas I-II*. Madrid: Gredos.
- PUNTE OJEA, G. (1995). *Elogio del ateísmo. Los espejos de una ilusión*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Ed.
- RAMONET, I. (1998). *La tiranía de la comunicación*. Madrid: Debate.
- REGGINI, H. G. (1982). *Alas para la mente*. Buenos Aires: Galápagos.
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, J.L. (1998). *¿Nuevos fascismos? Extrema derecha y neofascismo en Europa y Estados Unidos*. Barcelona: Península.
- RUBIO CARRACEDO, J. (1996). *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Madrid: Trotta.
- RUBIO CARRACEDO, J. (ed.) (1993). *El giro posmoderno, Philosophica Malacitana, Suplemento I*. Málaga: Universidad de Málaga.
- SAVATER, F. (1993). Los nietos de Juvenal. *El País*, 12 septiembre 1993, p. 15.
- SCHILLER, H. I. (1996). *Aviso para navegantes*. Barcelona: Icaria.

- SCHULTZ, T. W. (1968). *Valor económico de la educación*. México: U.T.H.E.A.
- SERVAN-SCHREIBER, J. J. (1980). *El Desafío Mundial*. Barcelona: Plaza & Janés.
- SILVESTRI, A.; BLANCK, G. (1993). *Bajtín y Vigosky: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- SOKAL, A. D ; BRICMONT, J. (1998). *Intellectual Impostures*. London: Profile Books.
- THOREAU, H. D. (1995). *Sobre el deber de la desobediencia civil*. Irún: Iralka.
- TIFFIN, J.; RAJASINGHAM, L. (1997). *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- TOCQUEVILLE, A. DE (1984). *La democracia en América*. Madrid: Alianza Editorial.
- TOFFLER, A. y H. (1982). *La Tercera Ola*. Barcelona: Plaza & Janés.
- TOFFLER, A. y H. (1994). *Las guerras del futuro. La supervivencia en el alba del siglo XXI*. Barcelona: Plaza & Janés.
- TOFFLER, A. (1985). *La empresa flexible*. Barcelona: Plaza & Janés.
- TOURAINÉ, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy.
- TRAPIELLO, A. (1997). *Los nietos del Cid. La nueva Edad de Oro de la literatura española (1898-1914)*. Barcelona: Planeta.
- WAGAR, W. W. Antisystemic movements, real and imaginary, in historical perspective, *Paper Annual Meeting*, American Sociological Association, Toronto (11 agosto 1997).
- WALLERSTEIN, I. (1997). *El futuro de la civilización capitalista*. Barcelona: Icaria.
- WEBER, M. (1979). *La ética protestante y el origen del capitalismo*. Barcelona: Península.
- WESTON, A. (1994). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.
- ZALLO, R. (1992). *El mercado de la cultura. Estructura económica y política de la comunicación*. Donostia: Garkoa.
- ZAVALA, I. M. (1991). *La posmodernidad y Mijail Bajtín. Una poética dialógica*. Madrid: Espasa-Calpe.

PERSONALIA

**LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA
A EXAMEN (1898-1998)**

*Jornadas nacionales en conmemoración
del centenario del Noventa y ocho*

Zaragoza, 17-19 de diciembre de 1998

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA A EXAMEN (1898-1998)

Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del Noventa y ocho
Zaragoza, 17-19 diciembre 1998

COMITÉ DE HONOR DE LAS JORNADAS

Excma. Sra. D.^a Esperanza Aguirre y Gil de Biedma
Ministra de Educación y Cultura.

Excmo. y Magnífico Sr. D. Juan José Badiola Díez
Rector de la Universidad de Zaragoza.

Excmo. Sr. D. Santiago Lanzuela Marina
Presidente de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Excma. Sra. D.^a Luisa Fernanda Rudi Úbeda
Alcaldesa de Zaragoza.

Ilmo. Sr. D. Vicente Bielza de Ory
Consejero de Educación y Cultura de la Diputación General de Aragón.

Ilmo. Sr. D. Agustín Escolano Benito
Presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación.

Ilmo. Sr. D. Guillermo Fatás Cabeza
Director de la Institución «Fernando el Católico», de la Diputación Provincial
de Zaragoza.

Ilmo. Sr. D. José Vicente García Esteve
Vicerrector de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

Ilma. Sra. D.^a María Rosa Domínguez Cabrejas
Directora de la Escuela Universitaria de Profesorado de Zaragoza.

Ilmo. Sr. D. Santiago Rodríguez Vallejo
Director General de Educación de la Diputación General de Aragón.

Ilmo. Sr. D. Alfonso García Roldán
Director Provincial de Educación de Zaragoza.

COMITÉ CIENTÍFICO

- D. Agustín Escolano Benito, Presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación.
- D. José Manuel Esteve Zarazaga, Presidente del Seminario interuniversitario de Teoría de la Educación.
- D. Eloy Fernández Clemente, Decano de la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Zaragoza.
- D. Manuel García Guatas, Vicerrector de la Universidad de Zaragoza.
- D.^a M.^a Victoria López Cordón, Catedrática de Historia Moderna. Universidad Complutense de Madrid.
- D. José Carlos Mainer, Catedrático de Historia de la Literatura. Universidad de Zaragoza.
- D. Jordi Monés i Pujol Busquets, Presidente de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.
- D. Julio Ruiz Berrio, Director del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- D. Agustín Ubieto Arteta, Director del Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- D. Antonio Viñao Frago, Secretario de la International Standing Conference on History of Education.

COMITÉ ORGANIZADOR

Presidente: D. Julio Ruiz Berrio (Universidad Complutense de Madrid).

Vicepresidente: D. Antonio Bernat Montesinos (Universidad de Zaragoza).

Secretaria: D.^a M.^a Rosa Domínguez Cabrejas (Universidad de Zaragoza).

Vicesecretario: D. Víctor Juan Borroy (UNED-Calatayud).

Vocales:

D.^a Pilar Abós Olivares (Universidad de Zaragoza-Teruel).

D.^a Alba Alonso Santamaría (Universidad de Zaragoza).

D. Ángel Gómez Moreno (Universidad de Zaragoza).

D.^a Carmen Julve Moreno (Universidad de Zaragoza).

D. Fernando Sabirón Sierra (Universidad de Zaragoza).

D.^a M.^a Jesús Vicén Ferrando (Universidad de Zaragoza -Huesca).

COMISARIO DE LA EXPOSICIÓN

D. Rafael Jiménez Martínez

Director del Centro de Profesores y de Recursos de Huesca.

ENTIDADES ORGANIZADORAS

— Universidad de Zaragoza.

— Sociedad Española de Historia de la Educación.

ENTIDADES COLABORADORAS

Ministerio de Educación y Cultura.

Excmo. Ayuntamiento de Zaragoza.

Diputación General de Aragón.

Universidad de Zaragoza.

Vicerrectorado de Investigación.

Escuela Universitaria de Profesorado de Zaragoza.

Departamento de Ciencias de la Educación.

Instituto de Ciencias de la Educación.

Institución «Fernando el Católico» (CSIC).

Ibercaja.

Caja de Ahorros de la Inmaculada.

Editorial Edelvives.

PRESIDENTES Y SECRETARIOS DE LAS SECCIONES

SECCIÓN PRIMERA:

Presidenta: D.^{ña} Nieves Gómez García (Universidad de Sevilla).

Secretaria: D.^{ña} Pilar Abós Olivares (Universidad de Zaragoza-Teruel).

SECCIÓN SEGUNDA:

Presidenta: D.^{ña} Mercedes Vico Monteoliva (Universidad de Málaga).

Secretario: D. Angel Gómez Moreno (Universidad de Zaragoza).

SECCIÓN TERCERA:

Presidenta: D.^a Reyes Berruezo Albeniz (Universidad de Navarra).

Secretario: D. Fernando Sabirón Sierra (Universidad de Zaragoza).

SECCIÓN CUARTA:

Presidente: D. Leoncio Vega Gil (Universidad de Salamanca).

Secretaria: D.^a María Jesús Vicén Ferrando (Universidad de Zaragoza-Huesca).

SECCIÓN QUINTA:

Presidente: D. Josep González Agápito (Universidad de Barcelona).

Secretaria: D.^a Alba Alonso Santamaría (Universidad de Zaragoza).

CONFERENCIANTES

D. Antonio Bernat Montesinos (Universidad de Zaragoza).

D. Eloy Fernández Clemente (Universidad de Zaragoza).

D.^a Consuelo Flecha García (Universidad de Sevilla).

D. Julio Ruiz Berrio (Universidad Complutense de Madrid).

PONENTES

D. Juan Manuel Fernández Soria (Universidad de Valencia).

D. Jean Louis Guereña (Universidad de Tours).

D. Ramón López Martín (Universidad de Valencia).

D. Vicente Peña Saavedra (Universidad de Santiago de Compostela).

D. Conrat Vilanou Torrano (Universidad de Barcelona).

CONGRESISTAS

1. Abós Olivares, Pilar.
2. Agudo Garrido, Carlos.
3. Alonso Lainez, Zahara.
4. Alonso Melendo, María Gemma.
5. Alonso Santamaría, Alba.
6. Asó Benito, Sergio.
7. Álvés Vicente, Adoración.
8. Andrés Pérez, Elena.
9. Arcas Vidal, Silvia.
10. Arraíz Pérez, Ana.
11. Arranz Martínez, Pilar.
12. Asún, José Manuel.
13. Artieda, Teresa.
14. Ballarín Domingo, Pilar.
15. Bañares Vázquez, Lidia Isabel.
16. Bartolomé Martínez, Bernabé.
17. Barrachina Royo, María Luisa.
18. Beas Miranda, Miguel.
19. Benito Cagigas, Elvira Carmen.
20. Bernad Martínez, María Carmen.
21. Bernal Blasco, Laura.
22. Bernal Agudo, José Luis.
23. Bernat Montesinos, Antonio.
24. Berrueto Albéniz, Reyes.
25. Calderón España, M^a Consolación.
26. Campos Clemente, Belén.
27. Canes Garrido, Francisco.
28. Carnicer Alcalde, Baldesca.
29. Carreño Rivero, Myriam Raquel.
30. Cases Pallarés, Eva.
31. Caudepon Moreno, Marimar.
32. Celada Perandones, Pablo.
33. Colmenero Garayoa, Virginia.
34. Colmenar Orzaes, Carmen.
35. Colom Cañellas, Antoni J.
36. Comas Rubí, Francisca.
37. Coteló Guerra, María Dolores.
38. Delgado Granados, Patricia.
39. Diego Pérez, Carmen.
40. Domingo García, Ana Isabel.
41. Domínguez Cabrejas, María Rosa.
42. Domínguez Lázaro, Martín.
43. Escolano Benito, Agustín.
44. Esteban Ruiz, Fernando.
45. Ezpeleta Aguilar, Fermín.
46. Falces Simón, María del Pilar.
47. Fernández Clemente, Eloy.
48. Fernández Malanda, María Dolores.
49. Fernández Soria, Juan Manuel.
50. Flecha García, Consuelo.
51. Franco Ayestarán, Almudena.
52. Fuente Molinero, Carmen de la.
53. García Ferrer, María Nieves.
54. García Fraile, Juan Antonio.
55. García Mangas, Aranzazu.
56. García Pascual, Enrique.
57. García Peleato, Mariano.
58. García Rodríguez, José Miguel.
59. Gómez García, María Nieves.
60. Gómez Moreno, Angel.
61. González Agapito, Josep.
62. González López, David.
63. González Lozano, Nuria.
64. González Pérez, María.
65. Gracia Sancho, María José.
66. Grana Gil, Isabel.
67. Grimalt Ferrer, Francisco Javier.
68. Guereña, Jean Louis.
69. Guitiérrez Pablo, Gabriel.
70. Gutiérrez Zuloaga, Isabel.
71. Hernández Beltrán, Juan Carlos.
72. Hernández Sampelayo, María.
73. Heredia Manrique, Alfonso.
74. Herrera Fernández-Luna, María.
75. Holgado Barroso, Juan Antonio.
76. Ibarz Ferré, María Trinidad.
77. Iglesias Salvado, J. Luis.
78. Infante Díaz, Jorge.
79. Jiménez Martínez, Rafael.
80. Juan Borroy, Víctor Manuel.
81. Julve Moreno, Carmen.
82. Labrador Herraiz, Carmen.

83. Laguarda Ortas, José Enrique.
84. Laliena Amella, Jara.
85. Larumbe Gorraiz, María Angeles.
86. Lizalde Gil, Enrique.
87. López Casanova, Belén.
88. López Martín, Ramón.
89. Lorenzo Magallón, Isabel.
90. Lorenzo Vicente, Juan Antonio.
91. Luengo Gascón, Elvira.
92. Luengo Navas, Julián Jesús.
93. Luque Rey, Laura.
94. Lusilla Lázaro, Ascensión.
95. Martín Fraile, Bienvenido.
96. Martín Ortega, Loreto.
97. Martín Rubio, Chistian.
98. Martín Zúñiga, Francisco.
99. Martínez Boom, Alberto.
100. Mayordomo Pérez, Alejandro.
101. Miro Montoliu, María Isabel.
102. Montenegro Valenzuela, Jacinto.
103. Montero Pedrera, Ana María.
104. Montes Moreno, Soledad.
105. Moreno Martínez, Pedro Luis.
106. Moreu Calvo, Angel.
107. Moscardó Perona, Rosa María.
108. Nasarre López, José María.
109. Navarro, María Sierra.
110. Novo Lozano, Michel.
111. Nuño Pérez, Javier.
112. Ortiz Cortés, Javier.
113. Ossenbach Sautier, Gabriela.
114. Peña Saavedra, Vicente.
115. Pérez Moreno, Heliodoro Manuel.
116. Pérez Narciso, Antonio.
117. Pérez Urraza, Kepa.
118. Porto Ucha, Angel S.
119. Pozo Andrés, María del Mar del.
120. Prellezo, J. Manuel.
121. Ramos Cascón, María Teresa.
122. Rebollo Espinosa, María José.
123. Rekalde Rodríguez, Itziar.
124. Revuelta Guerrero, Clara.
125. Rivas Barros, Isabel.
126. Robles Sanjuán, Victoria.
127. Roig Rodríguez, María Antonia.
128. Romera Calero, Laura.
129. Romero Calavia, Laura.
130. Royo Lisbona, Noelia.
131. Royo Mallén, María Rosa.
132. Royo Muñoz, Carmen.
133. Rubio, María Dolores.
134. Rubio Fernández, Raquel.
135. Rubio Pérez, Isabel.
136. Ruiz Berrio, Julio.
137. Sabirón Sierra, Fernando.
138. Sáez Rodríguez, Luciano.
139. Sainza Corral, Daniel.
140. Sánchez Agustí, María.
141. Sánchez Martín, Amparo.
142. Sanchidrián Blanco, Carmen.
143. Sanjuán Álvarez, Marta.
144. Santolaria Navarro, Loyda.
145. Sevilla Merino, Diego.
146. Sotés Elizande, María Angeles.
147. Soler Santaliestra, Juan Ramón.
148. Soto Alfaro, Francisco.
149. Sureda García, Bernat.
150. Sutil Franco, Inmaculada.
151. Teres Valle, Berta.
152. Teruel Melero, María Pilar.
153. Toquero Mateo, Margarita.
154. Urbano Marchi, Brigitte.
155. Valle López, Angela del.
156. Vaquero Peláez, Dimas.
157. Vázquez Casasnovas, Ana.
158. Vea Muniesa, Fernando.
159. Vega Gil, Leoncio.
160. Ventura Blanco, Javier.
161. Vicén Ferrando, María Jesús.
162. Vicente Jara, Fernando.
163. Vico Monteoliva, Mercedes.
164. Vilanou Terrano, Conrat.
165. Viñao Frago, Antonio.
166. Yanes Cabrera, Cristina.
167. Zafrilla Tobarra, Ricardo.

ÍNDICE

VOLUMEN I

Presentación	5
--------------------	---

SECCIÓN PRIMERA

LOS DISCURSOS EDUCATIVOS EN EL SIGLO ACTUAL

<i>Los discursos educativos en el siglo actual</i> por MARÍA NIEVES GÓMEZ GARCÍA	11
<i>Pensamiento y discursos pedagógicos en España (1898-1940)</i> por CONRAD VILANOU	19
<i>El discurso pedagógico del regeneracionismo español: de la univocidad a la polisemia</i> por MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS	59
<i>La presencia de Murcia en el regeneracionismo pedagógico español</i> por FERNANDO VICENTE JARA	75
<i>El regeneracionismo de Pilar Pascual de Sanjuán</i> por PILAR BALLARÍN DOMINGO	87
<i>Feminismo económico, pedagogía social y otras polémicas en los escritos de una maestra del 98: suceso Luengo</i> por MERCEDES VICO MONTEOLIVA ..	97
<i>Prensa del magisterio y regeneracionismo</i> por FERMÍN EZPELETA ÁGUILAR ..	113
<i>Las ideas de Antonio Machado sobre pedagogía</i> por MIRIAM CARREÑO RIVERO	123
<i>El mitin por la educación integral y obligatoria celebrado en Valencia el 29 de octubre de 1899</i> por FRANCISCO CANES GARRIDO	133
<i>Una respuesta educativa a la crisis del 98: el maestro como agente del regeneracionismo social y pedagógico</i> por JUAN ANTONIO HOLGADO BARROSO ..	



<i>Costa, propulsor del regeneracionismo</i> por MARTÍN DOMÍNGUEZ LÁZARO ...	159
<i>Joaquín Costa en 1898 y el modelo educativo de 1998</i> por DIMAS VAQUERO PELÁEZ	171
<i>El europeísmo: un fantasma educativo del 98</i> por MARÍA JOSÉ REBOLLO ESPINOSA	185

SECCIÓN SEGUNDA

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA

<i>Las políticas educativas</i> por MERCEDES VICO MONTEOLIVA	199
<i>Estado y educación en la España del siglo XX</i> por JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA	205
<i>Un signo de tolerancia en clima de intolerancia</i> por ÁNGELA DEL VALLE LÓPEZ y CARMEN LABRADOR HERRANZ	243
<i>Idiomas y políticas educativas de la mitad del siglo XX: intenciones y consecuencias</i> por BRIGITTE URBANO y JAVIER SUSO	257
<i>La escuela comprensiva en España (1970-1990)</i> por DIEGO SEVILLA MERINO	265
<i>Apuntes de política económica-educativa entre 1900 y 1923 (primera etapa del reinado de Alfonso XIII)</i> por ÁNGEL GÓMEZ MORENO	279
<i>La educación republicana en Huesca (1931-1936)</i> por MARÍA JESÚS VICÉN FERRANDO	295
<i>La política nacional de creación y construcción de escuelas en San Juan del Puerto (Huelva) durante la II República española</i> por HELIODORO MANUEL PÉREZ MORENO	307
<i>La mujer en los cuerpos docentes de Secundaria entre los años cuarenta y sesenta: análisis desde los escalafones</i> por FRANCISCO MARTÍN ZÚNIGA e ISABEL GRANA GIL	315
<i>«Testamentos traicionados»: la utopía del «98» en su contraimagen negativa. Religión, educación y poder en la primera década franquista</i> por MARÍA NIEVES GÓMEZ GARCÍA	331
<i>La política educativa en los primeros momentos del franquismo: depuración ideológica y educación tradicional</i> por PABLO CELADA PERANDONES y FERNANDO ÉSTEBAN RUIZ	341
<i>La crisis de la inspección de primaria en la década de los setenta</i> por MIGUEL BEAS MIRANDA	355

<i>La formación inicial del maestro en la reforma de los planes de estudio universitarios de la España democrática (1983-1998)</i> por JORGE INFANTE DÍAZ	365
---	-----

SECCIÓN TERCERA

LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

<i>La práctica de la enseñanza en el sistema educativo</i> por REYES BERRUEZO ALBÉNIZ	389
<i>La práctica escolar en la España del siglo XX. Perspectivas de renovación</i> por RAMÓN LÓPEZ MARTÍN	395
<i>Luis Huerta Naves: maestro eugenista y paidólogo</i> por CARMEN DIEGO PÉREZ	423
<i>Precedentes y experiencias Freinet en Mallorca</i> por ANTONI J. COLOM CAÑELLAS	435
<i>Maestros, programas y materiales: aproximación a la determinación de los contenidos de la enseñanza primaria (1901-1965)</i> por J. L. IGLESIAS SALVADO, Á. S. PORTO UCHA y N. DE GABRIEL	447
<i>Implicaciones político-ideológicas en los textos escolares de primera enseñanza editados en Navarra (de la Gamazada a la II República [1893-1936])</i> por FRANCISCO SOTO ALFARO	459
<i>La educación en el período de posguerra (1939-1953): papel del maestro en su práctica escolar</i> por PATRICIA DELGADO GRANADOS	471
<i>La percepción de la escuela y la actividad escolar a través de las memorias de prácticas de los alumnos aspirantes a maestros</i> por M. ^a ROSA DOMÍNGUEZ CABREJAS	479
<i>La reforma de las escuelas graduadas anejas a las normales de maestros y maestras desde la experiencia sevillana (1899-1900)</i> por JUAN ANTONIO HOLGADO BARROSO	501
<i>Calidades y mejoras: apuntes para una evaluación de la formación del maestro de educación especial</i> por ANA ARRAIZ PÉREZ y FERNANDO SABIRÓN SIERRA	509
<i>La educación de las personas sordas. Desde el congreso de Milán hasta nuestros días</i> por ADORACIÓN ALVES VICENTE y JAVIER NUÑO PÉREZ	521
<i>De los métodos en la educación de sordos en España: 1880-1906</i> por M ^a DOLORES COTELO GUERRA	527
<i>La dirección en España en la segunda mitad del siglo XX: del autoritarismo a la participación</i> por JOSÉ LUIS BERNAL	537
	415

<i>El pensamiento del profesor en la enseñanza de las ciencias sociales. La idea de España en un catedrático de instituto regeneracionista</i> por MARÍA SÁNCHEZ AGUSTÍ	553
<i>Cambios políticos y educativos en torno al 98: las matemáticas en la segunda enseñanza (1898-1903)</i> por M ^a ROSA ROYO MALLÉN y FERNANDO VEA MUNIESA	565
<i>El bachillerato femenino en la primera etapa franquista</i> por CLARA REVUELTA GUERRERO y RUFINO CANO GONZÁLEZ	575
<i>El modelo de bachillerato universitario de 1938. La difícil incorporación de las mujeres a este nivel</i> por CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO	587
<i>Un siglo, dos culturas: pedagogía académica y cultura de la escuela</i> por AGUSTÍN ESCOLANO BENITO	605

VOLUMEN II

SECCIÓN CUARTA

LA EDUCACIÓN POPULAR EN NUESTRO SIGLO

<i>La educación popular en España. Características y dimensiones históricas</i> por LEONCIO VEGA GIL	7
<i>La educación popular a principios del siglo XX</i> por JEAN-LOUIS GUEREÑA ..	13
<i>La instrucción popular y la escuela en el regeneracionismo social</i> por LEONCIO VEGA GIL	35
<i>Joaquín Costa y la educación popular</i> por ISABEL LORENZO MAGALLÓN y MARÍA PILAR TERUEL MELERO	47
<i>Un modelo de educación popular regeneracionista. El fomento de las artes durante la presidencia de Eduardo Dato (1903-1912)</i> por JUAN ANTONIO GARCÍA FRAILE	55
<i>Un proyecto regeneracionista: las colonias escolares en España (1887-1936)</i> por PEDRO LUIS MORENO MARTÍNEZ	67
<i>La educación popular como objetivo preferente de La Escuela Moderna</i> por SOLEDAD MONTES MORENO	81
<i>La imagen de las mujeres a través de la escuela moderna en el primer tercio del siglo</i> por ÉLVIRA LUENGO GASCÓN	89
<i>Extensión universitaria y lucha contra la mortalidad infantil: la gota de leche de Mahón (1904-1913)</i> por BERNAT SUREDA GARCÍA	103

<i>Municipalidad y protección de la infancia. Las Cantinas Escolares de San Sebastián</i> por ITZIAR RECALDE RODRÍGUEZ	113
<i>Luis de Zulueta y la renovación cultural de Barcelona a través del Ateneo Enciclopédico Popular</i> por VICTORIA ROBLES SANJUÁN	131
<i>Un ejemplo de la reeducación de la infancia y la juventud a principios del siglo XX: Luis Amigó y Ferrer y la protección de menores</i> por ANA MARÍA MONTERO PEDRERA	137
<i>Educación popular y Escuelas Pías en Castilla y León (1900-1936)</i> por BIENVENIDO MARTÍN FRAILE	151
<i>Algunos intentos de promoción cultural sobre el clero madrileño a través del Boletín Oficial Diocesano (1908-1958)</i> por BERNABÉ BARTOLOMÉ MARTÍNEZ	163
<i>Un medio de educación popular franquista: las cátedras ambulantes de la Sección Femenina de FET y de las JONS</i> por HELIODORO MANUEL PÉREZ MORENO	171
<i>Universidades laborales: un modelo de educación falangista en el franquismo</i> por RICARDO ZAFRILLA TOBARRA	177
<i>La educación compensatoria en Andalucía (1980-1990)</i> por JULIÁN JESÚS LUENGO NAVAS	185

SECCIÓN QUINTA

NUESTRAS RELACIONES PEDAGÓGICAS CON EUROPA Y AMÉRICA

<i>Sobre el influjo de la educación europea en España</i> por JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO	203
<i>Los emigrantes transoceánicos como agentes de modernización educativa en el norte peninsular</i> por VICENTE PEÑA SAAVEDRA	213
<i>Un puente hacia la pedagogía europea: Baleares y sus relaciones con la JAE (1907-1936)</i> por FRANCISCA COMAS RUBÍ	247
<i>Reflexiones en torno al inicio de la psicopedagogía en España (1875-1918)</i> por ÁNGEL C. MOREU	261
<i>Tendencias de la educación en América Latina al final del milenio</i> por ALBERTO MARTÍNEZ BOOM	271
<i>La evolución de los modelos didácticos para la enseñanza del léxico en lengua extranjera: el estado de la cuestión</i> por MARTA SANJUÁN ÁLVAREZ ..	283
<i>Una experiencia de renovación pedagógica en Argentina: las hermanas Cossellini (1930-1950)</i> por ALBA ALONSO SANTAMARÍA	297
	417

Índice

CONFERENCIAS

<i>La enseñanza en vísperas del 98. Rasgos y orígenes</i> por JULIO RUIZ BERRIO .	307
<i>La educación de las mujeres después del 98</i> por CONSUELO FLECHA GARCÍA .	321
<i>Propuestas educativas de dos 98s</i> por ELOY FERNÁNDEZ CLEMENTE	341
<i>Perspectivas educativas a cien años del Noventaiocho</i> por ANTONIO BERNAT MONTESINOS	357

PERSONALIA	405
-----------------------------	-----



C. S. I. C.



INSTITUCIÓN
«FERNANDO EL CATÓLICO»



EXCMA. DIPUTACIÓN DE ZARAGOZA



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA