

# Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto<sup>1</sup>

Antonio Viñao

Universidad de Murcia

## Resumen

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

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

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

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

---

<sup>01</sup> Este artículo ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación SEJ2004-07268/EDUC financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

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

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

## Introducción

Este texto pretende, tomando la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) como pretexto, mostrar algunas de las cuestiones clave en todo proceso de reforma, innovación o mejora educativa mediante el análisis de algunos aspectos de un período extremadamente innovador y reformista de nuestra historia educativa, el de la España del primer tercio del siglo XX, para ser más exactos entre 1900 y 1936. Con tal fin, una vez expuesto en la presentación de este monográfico el contexto en que tuvieron lugar las reformas e innovaciones analizadas, me centraré, primero, en el modelo de reforma de inspiración institucionista<sup>2</sup> aplicado durante estos años y en el papel desempeñado por la JAE y por diversos intermediarios o mediadores culturales (profesores de escuelas normales, inspectores, maestros-directores de grupos escolares y maestros) en dichas reformas e innovaciones. Seguidamente, efectuaré una serie de reflexiones sobre algunos de los recelos y resistencias que hallaron las mismas, así como sobre la modificación, por integración, del modelo de reforma institucionista en el primer bienio republicano (1931-1933).

## El modelo de reforma institucionista

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

---

<sup>2</sup> Institucionista: relativo, afín o relacionado con la Institución Libre de Enseñanza.

por la Editorial Española en 1937 y 1940, respectivamente, convertía a la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en el chivo expiatorio al que atribuir todos los «males» de la educación republicana. Asimismo, el hecho de que en la Circular de 7 de diciembre de 1936, por la que el gobierno rebelde iniciaba la «sagrada misión» de depurar al profesorado con una doble finalidad «punitiva» y «preventiva» se llegara a decir que «los individuos» que integraban las «hordas revolucionarias cuyos desmanes tanto espanto causan» eran los «hijos espirituales de catedráticos y profesores que, a través de instituciones, como la llamada Libre de Enseñanza, forjaron generaciones incrédulas y anárquicas», sobrevaloraba, sin duda, la influencia ejercida y el poder de la ILE antes de 1936. Todo ello se debía más a la obsesión «antiinstitucionista» de quienes así hablaban que a la realidad de los hechos<sup>3</sup>. Dos aspectos de la influencia y el modo de actuar institucionista pueden explicar, en parte, esta obsesión.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **El papel de la JAE en el modelo de reforma institucionista**

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

## Los intermediarios o mediadores culturales: grupos, redes e individualidades

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Cautelas, oposición y resistencias a determinadas reformas e innovaciones**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Referencias bibliográficas

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

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

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

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