



CIEN AÑOS DE EDUCACIÓN EN ESPAÑA EN TORNO A LA CREACIÓN DEL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES

JOSÉ MANUEL BOLADO SOMOLINOS (*)

RESUMEN. Pretendemos acercar al lector este libro conmemorativo del centenario de la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, cuya edición ha sido promovida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte como parte del programa de actividades organizado con tal fin. El libro recoge, en más de 500 páginas, los trabajos de veintiún expertos en historia de la educación y en historia política, y va acompañado de un CD-ROM interactivo. Los trabajos se presentan ordenados en cuatro grandes apartados: *Cien años de educación en España; Política y educación en la España de 1900; Niveles educativos, cultura escolar y corrientes pedagógicas; y El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.* Por su carácter, esta obra conjuga rigor científico y difusión para tratar de recabar la atención tanto de los curiosos como de los eruditos.

VARIOS AUTORES y dirección de -PEDRO ÁLVAREZ LÁZARO (2001): *Cien Años de Educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.* Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte. ISBN: 84-369-3429-6.

El Ministerio de Educación Cultura y Deporte nos ofrece este libro conmemorativo del centenario de la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, cuya edición ha sido dirigida por Pedro Álvarez Lázaro. La obra, muy cuidada en su presentación, reúne los trabajos de veintiún expertos en historia de la educación y en historia política, que hacen balance de lo ocurrido en materia de educación durante este siglo, y recogen con amplitud el estado de la educación española en aquel año

de 1900, y las circunstancias políticas y culturales que rodearon la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Los artículos se organizan en torno a cuatro bloques temáticos encabezados por el motivo central del centenario: *Cien años de educación en España; Política y educación en la España de 1900; Niveles educativos, cultura escolar y corrientes pedagógicas; y El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.*

El libro se completa con un CD-ROM en el que se ofrece un resumen de los

(*) Inspector General de Servicios del MECD.

cas (didácticas y pedagógicas) sobre la educación científica; las prácticas reales en todos los niveles del sistema educativo; y la producción de materiales y propuestas para la enseñanza de las ciencias.

La hipótesis que sustenta este trabajo es que la aceptación creciente de la importancia teórica que estos estudios históricos tienen para la didáctica de las ciencias puede tener como resultado la emergencia de un nuevo campo de problemas específico. Dicho campo combinaría y sintetizaría las distintas líneas disciplinares que se han ocupado de la historia de la enseñanza de las ciencias naturales y de la tecnología² en diferentes países y épocas.

CUATRO PERSPECTIVAS EN LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

La historia de la enseñanza de las ciencias ya ha sido objeto de algunos estudios a lo largo de este siglo. Estos estudios, que en una rápida revisión bibliográfica general se muestran relativamente escasos, dispersos y poco estructurados, constituyen el conjunto de fuentes secundarias del que disponemos hoy en día para desarrollar esta área de investigación.

Postularemos aquí que la historia específica de la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela ha sido abordada hasta el momento desde cuatro corrientes de investigación separadas, que se diferencian tanto en el tipo de problemas que seleccionan, como en los marcos teóricos y metodológicos con que trabajan. Estas diferencias de base atañen, entre otras cosas, a la mirada epistemológica con que se consideran la ciencia y su enseñanza; a la escala y amplitud geográfica y cronológica del enfoque utilizado; a si se trabaja dentro o fuera del aula; a si se atiende a la estruc-

tura de las ciencias eruditas, al diseño curricular, a la legislación, a la política científica y educativa; a si se examinan los diferentes materiales didácticos producidos; a si se inscribe la educación científica en corrientes pedagógicas o históricas más generales; y a la naturaleza particular de las fuentes con que se trabaja preferentemente.

Primeramente y desde temprano, la historia de las ciencias ha considerado como un campo marginal dentro de la disciplina el estudio de la enseñanza de estas mismas ciencias en los diferentes niveles educativos. Sin embargo, ha puesto especial énfasis en el nivel universitario, en donde los procesos de innovación y de difusión de las ciencias se solapan íntimamente, llegando a ser casi indistinguibles.

En segundo lugar, la historia de la educación y de las ideas pedagógicas incluye la alfabetización científica como uno más entre los múltiples aspectos relevantes que está en condiciones de abordar, con un enfoque tanto sincrónico como diacrónico.

En tercer lugar, desde hace décadas ha existido la preocupación por el estudio de lo educativo desde la perspectiva del currículo, perspectiva que es conceptual y metodológicamente distinta de las de la teoría e historia de la educación tradicionales. El estudio histórico de los currículos científicos y de la política y normativa curricular constituye entonces otro de los posibles abordajes del problema de la enseñanza de las ciencias en la historia.

Con el mismo espíritu ha surgido recientemente como campo de problemas específico lo que se ha dado en llamar *historia de las disciplinas escolares* (Chervel, 1991). Esta historia también se ha distinguido inicialmente por un marcado enfoque curricular, pero se está interesando de forma creciente por el quehacer en las aulas

(2) Este trabajo excluirá el campo de la historia de la enseñanza de la matemática, que merece un tratamiento separado. Creemos, sin embargo, que muchas de las cuestiones aquí planteadas pueden extrapolarse a ese campo.

favor de la enseñanza obligatoria de la religión en las escuelas, y la promoción de la libertad de enseñanza como libertad de creación de centros docentes. Estos polémicos asuntos estuvieron presentes a lo largo del primer tercio de siglo. Pero el Partido Conservador, en su defensa de los intereses de la iglesia, no olvidó los intereses del Estado. Por ello, los conservadores mantendrán el papel del Estado en la enseñanza, y será un gabinete de ese signo el que creará un departamento ministerial específico, en 1900, para administrar la educación. La gestión de Antonio García Alix, primer titular de la nueva cartera ministerial, fue muy breve —once meses— pero resultó brillante y, sobre todo, tuvo un impacto duradero.

El regeneracionismo liberal se significó fundamentalmente en dos momentos: el último gabinete de Sagasta, en 1901, y el gobierno de Canalejas, en 1910. La personalidad más emblemática fue sin duda Romanones, segundo ministro de Instrucción Pública, que supo adoptar varias medidas que ejercieron mucha influencia en el primer tercio de siglo. Logró que el Estado se hiciera cargo definitivamente de las retribuciones de los maestros. Puelles completa su bosquejo de los Ministros liberales con las figuras de Amalio Gimeno, Julio Burell y Santiago Alba.

La Dictadura de 1923 encarna el regeneracionismo autoritario, que tiene su solución de continuidad en el regeneracionismo democrático de la Segunda República. Si la primera fue en parte un paréntesis en la renovación pedagógica, la segunda —y específicamente el bienio azañista (1931-1933)— representó, por el contrario, el mejor regeneracionismo pedagógico. Lamentablemente, la Guerra Civil quebró el esfuerzo educativo de dos generaciones.

El franquismo y la educación son también objeto de la atención de Puelles. En este sentido, el autor divide el período franquista en dos etapas. Una primera, caracterizada por un totalitarismo más acusa-

do y tendente al nacionalcatolicismo, que llega hasta mediados de los años cincuenta; y en la que se produce un retroceso y estancamiento de la enseñanza pública, y se somete la educación al dogma y a la moral católica. Y una segunda, de desarrollo económico y un cierto despegue de la educación en España, en la que de nuevo aparece la vieja consigna regeneracionista de carácter conservador y autoritario de hacer la reforma desde arriba. Esta etapa, que tuvo como uno de sus mejores logros la Ley General de Educación, o *Ley Villar*, de 1970, concluirá con la muerte del general Franco.

Para el autor, la restauración democrática y el pacto escolar del art. 27 de la Constitución marcan otro período importante, que coincide con la transición política que comienza en 1976 y termina en 1982. El pacto entre la UCD y el PSOE en materia de educación está recogido en esencia en el apartado primero del citado art. 27: *Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.*

Puelles aborda a continuación el período de gobierno socialista, 1982-1986, y las leyes de educación de los ministros de este signo: LODE, LRU, LOGSE y LOPEG. Asimismo, analiza el sistema educativo descentralizado resultante del desarrollo del Título VIII de la Constitución. Y termina mirando hacia atrás sin ira, y hacia delante con esperanza, puesto que considera que el reto del futuro está en la consecución de un sistema educativo de calidad.

EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y LA ECONOMÍA ESPAÑOLA CIENTO AÑOS DESPUÉS

En este artículo, su autora, Clara Eugenia Núñez, nos propone un interesante análisis de la evolución de nuestro nivel educativo en las dos últimas centurias, puesto que éste es una de las variables utilizada por los economistas como indicador de bienestar.

En este sentido, Núñez aporta unos datos actuales y muy interesantes. La educación de la población española en edad

de trabajar –entre 25 y 64 años– es de las peores de los países de la OCDE: una media de ocho años de estudios, frente a 10,2 en el Reino Unido y 9,1 de media en los países de la Unión Europea. Pero aún más grave que este déficit es la composición por niveles educativos del *stock* español. Mientras que en España un 20% de la población en edad de trabajar tiene estudios superiores –proporción superior a la media europea del 18%–, tan sólo un 18% ha completado la enseñanza secundaria, frente a un 32 % en Europa. Si lo que medimos es el capital humano en ciencia y tecnología, España es el penúltimo país de la Unión Europea, por delante tan sólo de Portugal.

Este desfase es secular y sus raíces hay que buscarlas en el s. XIX. Sin embargo, lo más preocupante es que durante el s. XX España no sólo no ha convergido con Europa en cuanto a educación se refiere, sino que, si acaso, se ha alejado de ella: En 1901 la población laboral masculina española tenía un nivel de estudios primarios que era el 86% del británico; seis décadas más tarde apenas suponía el 56%. Es decir, en términos relativos, y pese a los avances experimentados, España estaba más atrasada con respecto a Gran Bretaña. Hoy, la población española con estudios representa un 78% de la británica; lo que indica que en las últimas décadas el esfuerzo educativo nos ha permitido converger con Inglaterra, si bien el desfase es mayor ahora que a comienzos del s. XX.

La autora repasa los antecedentes del Ministerio de Educación y describe el estado de la educación española a lo largo del s. XIX. Señala que en la primera mitad de esa centuria el incipiente Estado liberal intentó regular el mercado educativo para garantizar que todos los ciudadanos recibieran instrucción primaria independientemente de su capacidad para costearla. Para ello, delegó en los municipios la responsabilidad de financiar las escuelas públicas necesarias. Pero ni los municipios estaban en condiciones de costear las escuelas, ni los pa-

dres podían mantener a sus hijos mientras estudiaban, porque perdían los ingresos que aportaba a la economía familiar el trabajo infantil dentro y fuera de casa. De ahí que el panorama de la educación en España a mediados del siglo XIX fuera desolador. En 1860, de los mayores de 10 años sólo el 40% de los varones y el 12% de las mujeres sabía leer y escribir.

El Ministerio de Instrucción Pública se creó en 1900 para dar respuesta al déficit educativo que se había arrastrado durante todo el siglo XIX. Con su establecimiento se consolidó un sistema de provisión directa de plazas escolares por parte del Estado, por el que éste asumía casi en su totalidad los costes directos del mantenimiento de una escuela primaria gratuita y obligatoria para todos.

La formación de capital humano a lo largo del siglo XX se ilustra en el artículo que comentamos con gráficos muy sugerentes, explicados y comentados con detalle; y que relacionan *stock* educativo y crecimiento económico, relativos al gasto público en educación como tanto por ciento sobre la renta nacional, *stock* de capital humano en años de escolarización, años de escolarización según el nivel educativo por cohortes nacidas entre 1860 y 1956, y diferencial sexual en la alfabetización.

Para terminar, la autora del trabajo plantea los objetivos del Ministerio de Educación del siglo XXI. Señala la necesidad de diseñar políticas específicas para corregir déficits educativos allí donde se produzcan y evitar la política de uniformidad que implantó el Ministerio desde su creación, inadecuada en la actualidad para acabar con las diferencias derivadas de una desigual demanda de educación.

CENSO Y COMENTARIO CRÍTICO DE LOS RETRATOS DE LOS MINISTROS DE EDUCACIÓN

Manuel Utande –con la colaboración de Manuel Álvarez Tardío y Jorge Vilches García, autores de los perfiles biográficos de

los titulares del departamento— nos ofrece en este trabajo un espléndido estudio de la Galería de Ministros con que cuenta el Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

La colección de retratos de los que han sido titulares del departamento en sus cien años de historia está formada por 66 cuadros —faltan algunos que nunca llegaron a pintarse o que se han perdido por causas desconocidas—; 34 retratos corresponden al reinado de Alfonso XIII, diez a la República, nueve al franquismo y trece al régimen actual. Faltan los retratos de nueve Ministros: cinco del reinado de Alfonso XIII y cuatro de la República.

Los retratos están dispuestos en dos salas rectangulares del edificio de la calle de Alcalá. Los cuadros fueron pintados, en general, poco después del cese del Ministro en el cargo; salvo los de Marcelino Domingo, los hermanos Barnés, Madariaga, Villalobos y Sainz Rodríguez, que fueron encargados para completar la colección en 1977. Todas las obras, excepto los retratos de Rodríguez San Pedro y Dualde Gómez —recibidos en depósito del Museo del Prado— pertenecen al Ministerio.

Utande nos presenta un estudio detallado de la citada colección de retratos, fundamentado, en gran parte, en la observación atenta y minuciosa de los cuadros expuestos. El autor detalla las características generales de todas las pinturas; presta atención particular a las excepciones —bien por el tipo de retrato o bien por la vestimenta del retratado—; identifica a cada uno de los autores conocidos; y, en fin, aporta todos los demás detalles propios de un estudio crítico de esta naturaleza. Merece comentario aparte el epígrafe dedicado a los emblemas, dada la frecuente presencia de condecoraciones, medallas y otras insignias en los retratos de los ministros anteriores a 1931, y lo excepcional de las mismas después de esa fecha.

Se completa el trabajo con las ilustraciones de todos y cada uno de los cuadros que integran la Galería. Junto a cada repro-

ducción se inserta una pequeña biografía del ministro retratado, en la que se incluye: fechas de nacimiento y defunción, formación académica, vida profesional, actividad política y actuaciones al frente de la cartera de Educación.

POLÍTICA Y EDUCACIÓN EN LA ESPAÑA DE 1900

Este capítulo recoge ocho artículos de otros tantos autores que analizan el panorama educativo español en la época fundacional del Ministerio, la política ministerial de los distintos gobiernos y la acción educativa desplegada por los grupos ideológicos más relevantes.

LA EDUCACIÓN Y LA GENERACIÓN DEL 98

José María Marco nos ofrece en este artículo una interesante visión de la educación española de finales del s. XIX y comienzos del XX, sacada de los escritos y las obras literarias de algunos de nuestros más cualificados científicos y hombres de letras de la generación del 98.

Baroja, en su novela *El árbol de la Ciencia*, dibuja una situación desastrosa de la educación en España. Los profesores de Medicina son monstruos de ignorancia y vanidad, y las asignaturas constituyen un simple trámite para obtener el título; No hay laboratorios dignos de tal nombre. Maestros vanidosos, alumnos ignorantes, desprecio a la verdad, egoísmo, corrupción, inmoralidad... Un desastre rotundo e inapelable.

El protagonista de *La voluntad* y de *Antonio Azorín* —de José Martínez Ruiz, «Azorín»— encuentra fuera de la enseñanza institucional a los maestros que no ha logrado hallar en ésta.

En la obra de Unamuno sólo aparece un maestro digno de tal nombre, al menos en la enseñanza institucional; Es el protagonista de *El maestro Carrasqueda*. En cambio, el maestro protagonista de *El dia-*

mante de Villasola manipula a sus discípulos en su afán pedagógico.

La visión de Ramón y Cajal es opuesta a la de Baroja. En su libro *Mi infancia y juventud* recuerda con simpatía sus años de estudio en la Facultad de Medicina de la Universidad de Zaragoza. No disimula los problemas ni las penurias; pero tampoco olvida los rasgos positivos, ni la honradez y el esfuerzo de los profesores.

De las obras de estos escritores —ya sean de ficción o autobiográficas— se desprende un retrato poco caritativo, aunque no sin matices, de la enseñanza de la época. La crítica afecta al conjunto de la enseñanza —estatal, religiosa o privada no religiosa— y a todos los niveles.

Marco glosa las figuras de Unamuno y Antonio Machado. También profundiza en la figura idealizada de Juan de Mairena, prototipo del profesor institucionista. Un Juan de Mairena cuya academia se debía llamar Escuela Popular de Sabiduría Superior y que responde al patrón característico de lo que podemos denominar la «escuela de la generación del 98».

PANORAMA POLÍTICO EN TORNO A 1900

El profesor Carlos Dardé traza en este trabajo un perfil muy ajustado del panorama político español de los años fundacionales del Ministerio. Esos años están marcados por el pesimismo que invade a una España humillada por la derrota frente a los Estados Unidos y la consiguiente pérdida de sus últimas colonias: Cuba, Puerto Rico y Filipinas.

Dardé considera que la Corona es la clave del edificio político de la Restauración, y añade que asegurar la alternancia en el poder de los principales partidos fue la solución ideada por los hombres de la Restauración para erradicar el ejército de la vida política. Pero el mecanismo no podía ser la libre competencia de los partidos en las urnas, ya que un electorado independiente no se crea por decreto. Mientras

se formaba era necesario que alguien repartiera —regular y alternativamente— el poder y sus prebendas. Éste fue el papel de la Corona, que quedó así directamente implicada en el juego político.

A la altura de 1900, el sistema se hallaba plenamente formado y en funcionamiento. De Cánovas a Sagasta y de Sagasta a Cánovas o, lo que es lo mismo, del Partido Conservador al Liberal y viceversa. En la práctica, los partidos de gobierno eran partidos de notables y «clientes», estrechamente dependientes del poder. Su organización era muy elemental y, aunque tenían una clara significación ideológica, no representaban los intereses de los grandes grupos sociales; por el contrario, estaban integrados por individuos con influencia propia —por tradición familiar, o por la propiedad de la tierra o la industria— y personajes próximos a la administración —cuyo poder se derivaba del control sobre bienes públicos: empleos, presupuestos o disposiciones legales. A todos ellos les seguía una clientela que esperaba obtener algún beneficio de su protección. Por eso, era importante para estos partidos disponer del gobierno, ya que los recursos del poder eran la savia que nutría su existencia. En consecuencia, las elecciones se decidían más por presión gubernamental e influencias personales que por los votos emitidos independientemente por los electores. De este modo, se facilitó el fraude y la corrupción; fundamentalmente en los distritos rurales, que proporcionaban la mayor parte de los representantes del país.

Carlos Dardé nos describe con detalle los efectos que tuvo para la política interior española la guerra contra Estados Unidos; y cómo la derrota de nuestras fuerzas, en 1998, ocasionó, en marzo de 1899, una crisis de gobierno que provocó una división en el seno del partido liberal. En esas circunstancias, Sagasta planteó la crisis a la Reina Regente —María Cristina—, que optó por el conservador Silvela —heredero de Canovas—, que formó su gobierno en una

coyuntura extremadamente difícil. Fue este *gobierno conservador* el que creó, en el mes de abril de 1900, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes como una iniciativa más dentro del programa de *revolución hecha desde arriba* de Silvela.

Pero Silvela no pudo llevar a cabo la *revolución desde arriba*. Las divisiones existentes entre los conservadores le agotaron tanto física como moralmente. Sólo por cansancio se puede explicar su sustitución, en octubre de 1900, por el general Azcárraga al frente del gobierno, ocasionada por un asunto completamente menor.

EL PARTIDO CONSERVADOR Y LA CREACIÓN DEL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES

En un trabajo que conjuga rigor científico y difusión, Carmen Labrador nos relata con todo acierto y detalle la fundación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, y la aportación llevada a cabo por el primer titular de la cartera ministerial, García Alix. El sistema político de la Restauración canovista estaba construido sobre la base del turno pacífico de partidos. Dos hombres fueron los protagonistas en el sistema bipartidista de la época: Cánovas —jefe del Partido Conservador— y Sagasta —líder del Partido Liberal—, que se turnaron al frente del gobierno durante más de dos décadas. El asesinato de Cánovas en agosto de 1897 dejó al partido dividido y sin un candidato indiscutible a la jefatura. Silvela será finalmente su heredero; con él el Partido Conservador tomó un nuevo rumbo que, en 1899, le llevó a la jefatura del gobierno.

Labrador nos explica la formación de ese *primer gobierno conservador* en el que Luis Pidal y Mon fue designado Ministro de Fomento. Antonio García Alix había sido nombrado en esa legislatura Vicepresidente primero del Congreso. El 15 de enero de 1900 el diputado Morayta daba la noticia de que el Presidente del Consejo de Ministros pensaba en un Ministerio de Instruc-

ción Pública y Bellas Artes —proyecto que habían defendido y divulgado anteriormente miembros del Partido Liberal. Esa posibilidad se contemplaba en la Ley de presupuestos de 1900, que autorizaba al gobierno para desdoblarse el Ministerio de Fomento en dos nuevas carteras ministeriales. Tras conseguir la aprobación del presupuesto en marzo de 1900, Silvela reorganiza su gabinete: suprime la cartera de Ultramar; y desdobra la de Fomento para crear el departamento de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas —cuyo titular sería Rafael Gasset— y el de Instrucción Pública y bellas Artes —para el que sería designado Antonio García Alix.

La autora de este trabajo describe con todo lujo de detalles en qué situación se encontraba la enseñanza en España cuando, en 1900, se organiza el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Asimismo, analiza el Real Decreto fundacional, de 18 de abril de 1900; cuyo texto original se reproduce parcialmente en ilustraciones muy conseguidas, entre las que se incluye la rúbrica de Silvela.

Finaliza su artículo, la profesora Labrador, presentándonos la figura humana y política de Antonio García Alix y glosando ampliamente la intensa labor ministerial y legislativa que el primer titular del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes llevó a cabo durante los diez meses y diecisiete días que permaneció en el cargo.

LOS LIBERALES Y LA EDUCACIÓN HACE CIENTO AÑOS: ROMANONES EN EL MINISTERIO

El turno pacífico entre conservadores y liberales, base del sistema político de la Restauración, lleva nuevamente al liberal Sagasta a la presidencia del Consejo de Ministros el 6 de marzo de 1901. Entre los miembros más activos de aquel gobierno liberal destacó enseguida el joven Álvaro de Figueroa y Torres —Conde de Romanones—, que se hizo cargo a sus treinta y siete años de un ministerio, el de Instrucción

Pública y Bellas Artes, de corta historia y, en principio, de rango menor.

Javier Moreno Luzón, autor de este trabajo, nos ilustra magistralmente sobre los debates educativos que se remontan, al menos, a la época de la revolución de 1868; cuando los insurrectos hicieron bandera de la libertad de enseñanza —ligada a otro principio constitucional de la Gloriosa, el de la libertad de culto— frente a las posiciones de la derecha católica, partidaria de mantener la tutela eclesiástica en este ámbito. Con la Restauración, la discusión adquirió nuevos bríos y se definieron con toda claridad las posturas que marcaron la controversia hasta comienzos del s. XX. Por un lado, los conservadores no sólo subrayaron la confesionalidad del Estado —recuperada por la Constitución de 1876—, sino que también quisieron la independencia y el predominio de los establecimientos de enseñanza regentados por las congregaciones religiosas. Enfrente se situaron los liberales, adversarios de la Iglesia, y que alegaban que la tolerancia religiosa y la libertad de enseñanza amparaban la pluralidad en las cátedras y en los colegios; además, su temor ante el avance clerical les hizo reclamar una intervención creciente de los poderes públicos en el terreno de la educación. Por tanto, el combate político entre católicos y liberales de todas las tendencias encontró en la escuela uno de sus principales campos de batalla.

A esa batalla se sumaron los hombres de la Institución Libre de Enseñanza —fundada en 1876— que fijaron buena parte de los objetivos liberales en materia de enseñanza; de hecho, la política educativa de los liberales estuvo a menudo inspirada, directa o indirectamente, por los institucionistas. Tras la sacudida del 98, cuestiones como la libertad de cátedra, el estudio de la religión o las actividades docentes de las congregaciones atrajeron la atención de todos y alcanzan un protagonismo destacado en la política española de esos años.

Romanones —primer Ministro liberal que llega al Ministerio de Instrucción Pú-

blica y Bellas Artes— afrontó el reto de poner en marcha las reformas educativas que propugnaba su partido. No se había preocupado en exceso hasta entonces de la educación, pero tenía contactos con los institucionistas y supo ver el potencial político que atesoraba la materia; por lo que, en 1900, perfiló más su figura al enfrentarse en las Cortes con el Ministro Pidal, titular de la cartera de Fomento y de ideología conservadora. En un discurso inusualmente documentado, Romanones dibujó una vigorosa defensa de la enseñanza pública como escuela de ciudadanos conscientes de sus derechos y libertades. En su opinión, Pidal trataba de acabar con la educación pública —asignándole medios ridículos, transformando los institutos en seminarios y colocando a catedráticos extremistas— para entregar la juventud española a las ordenes religiosas. Aquella intervención —aplaudida incluso por Unamuno, epígono del liberalismo intelectual— despejó su camino hacia el Ministerio.

El profesor Moreno dibuja los perfiles del anticlericalismo liberal que tan bien representa Romanones y va desgranando los enfrentamientos de éste con la jerarquía eclesiástica en su etapa de Ministro, de 1901 a 1902. Asimismo, nos presenta la otra cara, menos conflictiva y más perdurable, de la acción de Romanones en el estricto marco de la enseñanza oficial y sin rozar directamente con los intereses de la Iglesia. Y, para terminar, hace recuento del legado de los liberales en materia educativa durante el primer tercio del s. XX.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICO-POLÍTICOS Y REALIZACIONES EDUCATIVAS DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

Enrique M. Ureña recoge en este trabajo la esencia y la obra de la Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1876 y cuya influencia en el desarrollo de la educación española contemporánea nadie discute.

Nacida en España como institución independiente de los dos poderes sociales más relevantes –el Estado y la Iglesia– que habían monopolizado tradicionalmente la esfera educativa, tenía en la Universidad Libre de Bruselas y en la Universidad Libre de Londres precedentes que contaban con algunos decenios de historia. El proyecto fue impulsado por un grupo de profesores capitaneados por Francisco Giner de los Ríos; que habían abandonado sus cátedras con motivo de la denominada Segunda Cuestión Universitaria, suscitada por la célebre circular de conservador Manuel Orovio, Ministro de Fomento. El proyecto estuvo desde el principio ideológicamente fundamentado en una determinada concepción de la educación, de la que la afirmación del estatuto de independencia de la Iglesia y del Estado era sólo uno de sus elementos esenciales. Esa concepción de la educación, en la que el proyecto estaba enraizado, era de cuño krausista y fröbeliano.

Ureña nos presenta el nacimiento de la Institución y sus antecedentes. Identifica la concepción institucionista de cómo debería estar organizado el sector educativo de una sociedad moderna con la plasmada por Krause en *El Ideal de la Humanidad para la Vida*; obra que glosa y comenta. Profundiza en la acción de los krausistas españoles y destaca el artículo de Francisco Giner –publicado en 1869– sobre la futura Ley de Instrucción Pública. En él ya es notoria la influencia que tiene en el futuro fundador de la Institución el Ideal de la Humanidad; en su doble concepción de independencia de la esfera educativa frente a la Iglesia y el Estado, y de idea de una educación puramente humana. Esa idea de educar hombres, seres humanos, fue lo primero que unió a Friedrich Fröbel –autor de *La Educación del Hombre*– con Krause, y lo que hizo nacer entre ambos una colaboración institucionalizada. El aprecio que Giner y los krausistas españoles sentían por Fröbel y su obra educativa se remonta, en su origen, a los tiempos de la estancia

de Julián Sanz del Río en Heidelberg (1843-44).

La Institución va a materializar en sus estatutos, organización y práctica pedagógica las ideas directrices del krausofröbelismo. La idea de independencia del Estado y la Iglesia tiene su primera y fundamental concreción en el art. 15 de los estatutos de la ILE; en la que se declara ajena a todo espíritu de interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político. Otra concreción importante es la posición que adoptan los institucionistas en relación con la enseñanza de la religión en la escuela, por cuanto defienden que la escuela ha de ser neutral respecto de las diversas confesiones. La otra directriz de la educación del hombre se concretó en multitud de elementos de la organización de la ILE y su práctica pedagógica: educación equilibrada del conocimiento, el sentimiento y la voluntad; coeducación de sexos; relación con la naturaleza; cuidado del cuerpo; reflexión creativa, frente a recitación memorística; etc.

El profesor Ureña finaliza su trabajo dándonos cuenta del influjo que, gracias a las personalidades tan excepcionales que la lideraron, tuvo la Institución Libre de Enseñanza; y de algunas de las principales ideas institucionistas que fueron tomadas en consideración por los gobiernos y llevadas a la práctica: el Museo Pedagógico, la Junta de Ampliación de Estudios, la Residencia de Estudiantes y el Instituto-Escuela. Giner falleció en 1915; La Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1876, dejó de existir en 1936.

LA ENSEÑANZA DE LA IGLESIA, UNA ACCIÓN DISCUTIDA Y AFIANZADA

Hacia 1900 la acción educativa de la Iglesia se encontraba en un momento crucial. Había satisfacción por los resultados obtenidos durante medio siglo y esperanzas ante lo mucho que quedaba todavía por hacer, pero también serias inquietudes ante un futuro lleno de amenazas.

Con ese punto de partida, Manuel Revuelta González —autor de este artículo— nos introduce en el escenario educativo de la Iglesia en la España de finales del s. XIX. La política escolar de la Restauración se prestaba, por lo que toca a las relaciones con la Iglesia, a actitudes variables. El centralismo estatal y la confesionalidad católica coexistían con una libertad de enseñanza controlada y con una tolerancia de cultos. La enseñanza de la religión oficial en las escuelas; y el despliegue de centros católicos de enseñanza no impidió la creación de instituciones docentes laicas, neutras o libres, ni la confrontación de ideologías opuestas en el terreno religioso, cultural y educativo. Antes de 1898, había existido un consenso básico entre conservadores y liberales en la política religiosa y escolar. A partir del 98, como consecuencia del revisionismo que provocó el «desastre», se rompe el consenso anterior; y la cuestión religiosa se convierte en problema nacional, que se agudiza en dos temas íntimamente relacionados: el crecimiento de las congregaciones religiosas y la acción educadora de la Iglesia. Clericalismo y anticlericalismo, en su versión escolar, quedaban convertidos en programas contrapuestos de los partidos de turno. Las aspiraciones anticlericales se expresaron en imponentes movilizaciones populares. Desde el campo católico se respondió con armas parecidas. Hubo dos políticas, dos idearios, dos movilizaciones, dos enseñanzas.

En el año 1899, el turno conservador —representado por el gobierno de Silvela— fue tachado de vaticanista y clerical; principalmente por el plan de bachillerato del Ministro de Fomento Marqués de Pidal, que reforzaba las humanidades e implantaba la religión como asignatura obligatoria. La prensa liberal tachó el plan de reaccionario, mientras que la católica alabó sus aciertos pedagógicos. En 1900, la oposición del partido liberal a la recuperación de la enseñanza católica quedó manifiesta en el discurso de Romanones en el Con-

greso. Concentraciones católicas y movilizaciones anticlericales se sucedían continuamente. La creación del Ministerio de Instrucción Pública y la sustitución de Pidal fueron medidas gratas a los innovadores. García Alix fue recibido con descontento por los católicos, a los que defraudó con su política de vía media. El año 1901 comenzó con las algarazas del estreno de *Electra*. La situación aconsejó el cambio de turno, y Romanones fue nombrado Ministro de Instrucción Pública. Los liberales no tardaron en tomar medidas legislativas, y éstas se centraron en dos problemas estrechamente ligados: el control de las congregaciones religiosas y la intervención estatal en los colegios de la Iglesia. La política de secularización del Conde fue combatida con gran dureza por los pedagogos católicos. Romanones, por su parte, defendía las medidas a fin de fomentar la enseñanza del Estado. El nuevo siglo comenzaba, por tanto, con una escuela católica avanzada y discutida.

El profesor Revuelta nos ilustra sobre la intensa y variada acción educadora de la Iglesia; la enseñanza media fue el campo preferido por los educadores religiosos, y los principales promotores de la enseñanza católica fueron los miembros de las congregaciones religiosas. En 1900, los escolapios tenían 34 colegios y los jesuitas 17; ese mismo año, los Hermanos de la Salle tenían abiertas 45 casas, los maristas 25 y los salesianos 12. Revuelta también destaca la obra educadora de las congregaciones religiosas femeninas —en 1902 se habían establecido 110— que, a comienzos de siglo, se ocupaban principalmente de la enseñanza elemental. Y finaliza este trabajo facilitándonos algunos rasgos de la pedagogía católica, inspirada en el humanismo cristiano.

LAS ESCUELAS LAICAS Y RACIONALISTAS EN LA ÉPOCA FUNDACIONAL DEL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES

En la época de creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, además

de los centros educativos dependientes de la Administración Pública y los sostenidos por la Iglesia, funcionaba todo un conjunto de establecimientos privados de enseñanza laica. Estos centros procuraban, a través del ejercicio docente, promover la secularización de la sociedad. En conjunto, constituyeron un fenómeno educativo diverso y plural, enmarcado dentro de una tercera vía, independiente de la estatal y de la confesional.

Pedro Álvarez Lázaro nos presenta en este artículo el panorama de escuelas laicas que poblaron el suelo español en las últimas décadas del s. XIX y los primeros años del XX, y nos ofrece una síntesis de las orientaciones de laicismo escolar secularizador más características de la época. Álvarez va desgranando las variantes del laicismo educativo; y nos ilustra sobre el laicismo escolar de impronta religiosa, el laicismo educativo neutral y el laicismo escolar racionalista.

Las primeras escuelas propiamente laicas surgen en tiempos de la Primera República (1868) al amparo de la libertad de enseñanza que reconoce este régimen. Dentro del movimiento obrero se crean, entre 1872 y 1874, algunas escuelas internacionales integrales para niños y niñas. Existen, asimismo, referencias a la existencia por esos años de centros republicanos internacionalistas dedicados a la instrucción popular. Paralelamente, la masonería también intentó levantar, al parecer sin demasiado éxito, algunas escuelas neutras para niños. Durante la Restauración -y al amparo del art. 12 de la Constitución de 1876, que concedía a todo español la posibilidad de fundar y sostener centros de instrucción o enseñanza con arreglo a las leyes- se fue tejiendo en España una tupida y heterogénea red de centros escolares denominados neutros, integrales, racionalistas, libres o, simplemente, laicos. En esta etapa, las organizaciones masónicas abandonaron de nuevo este esfuerzo fundacional. Simultáneamente -y en estrecha relación con la masonería, y con diversas

agrupaciones protestantes, republicanas, socialistas, anarquistas, espiritistas y otros sectores marginales del sistema canovista- se propagó, especialmente a partir de los años ochenta, un vigoroso y variado movimiento librepensador que difundió fervientemente el laicismo escolar. El movimiento de escuelas laicas se vio también fortalecido en los últimos lustros del siglo por el incremento de escuelas de niños y adultos que se produjo al amparo de los casinos obreros, los ateneos republicanos y las iniciativas de agrupaciones anarquistas. La mujer también desempeñó un importante papel en este fenómeno laico, puesto que las primeras sociedades feministas otorgaron en sus reglamentos un lugar preferente a la enseñanza.

Álvarez concluye su trabajo refiriéndose a las escuelas racionalistas. Analiza con detenimiento la figura de Francisco Ferrer Guardia, fundador de la Escuela Moderna; las actividades y metodología de ésta; y las conexiones políticas que facilitaron la proliferación de escuelas laicas y racionalistas.

El movimiento de escuelas laicas independientes en conjunto se expandió, bajo sus distintas orientaciones y denominaciones, durante el segundo decenio del s. XX; sufrió algunas dificultades durante la Dictadura de Primo de Rivera; y, salvo en la parcela socialista, disfrutó de una notable expansión en la Segunda República y en la Guerra Civil. El 1 de abril de 1939 quedaría radicalmente truncado.

LOS VALORES EDUCATIVOS Y CULTURALES DEL SOCIALISMO. LAS CASAS DEL PUEBLO

Este artículo cierra el bloque temático dedicado en el libro a la política y la educación en la España de 1900. Su autor, Francisco de Luis Martín, nos adelanta que el objeto de este trabajo es tratar de desentrañar las claves del proyecto educativo socialista y de su evolución durante el final del s. XIX y el principio del XX; y analizar unas iniciativas que, en su mayor parte, se-

guirán sin tener una solución de continuidad hasta el final de la Guerra Civil.

Desde el mismo momento de su fundación, en 1879, el Partido Socialista mostró una preocupación evidente por los temas educativos; en el primer programa-manifiesto ya se planteaba la exigencia de la creación de escuelas gratuitas para la primera enseñanza y de escuelas profesionales, en las que la instrucción y educación fueran laicas. Se recogían así dos de los principios —gratuidad y laicismo— que defenderán con más tenacidad las fuerzas progresistas del país.

Francisco de Luis analiza con detenimiento los contenidos del manifiesto socialista en materia de enseñanza y su evolución a lo largo del tiempo. Queda claro que en una primera etapa de la vida del PSOE, hasta 1890 por lo menos, la concepción revolucionaria del mismo explica la subsidiaridad de los temas de enseñanza y el insuficiente desarrollo de un programa educativo propio. Las cosas empiezan a cambiar, y de forma notable, a finales de siglo. El abandono del radicalismo anterior y la aceptación progresiva de la vía reformista, la conjunción republicano-socialista, y la creciente influencia de intelectuales provenientes del progresismo burgués tendrían una repercusión directa y decisiva en el plano educativo. Se enfatizará la importancia de la educación como instrumento destacado de la táctica revolucionaria. Entre las tres condiciones que se requieren para que el proletariado llegue a alcanzar sus aspiraciones se cuenta la instrucción, junto con la constancia y la disciplina. También los principales teóricos y dirigentes socialistas manifestaban opiniones de semejante tenor. Sin embargo, conviene aclarar que la educación de la que hablaban los dirigentes obreros no se correspondía con la instrucción formal o la enseñanza escolar, sino con un concepto más amplio y difuso, que se materializaba en la elevación intelectual, moral y política de la clase trabajadora. Por ello, conside-

raban que el principal agente educador debía ser la propia organización obrera y no la escuela. Con todo, la actitud reformista les llevó, en la primera década del siglo, a poner también el acento en las cuestiones educativas que afectaban a la infancia y la juventud. Para realizar esta tarea, los socialistas no confiaban en las escuelas oficiales, meros instrumentos, en su opinión, del estado burgués. La solución fue crear escuelas puramente socialistas que formaron parte del conjunto de escuelas laicas de variada génesis que floreció en nuestro país hasta 1939. El modelo escolar socialista no incorporó novedad teórica o pedagógica alguna; y se mostró siempre tributario de otras tendencias, especialmente del republicanismo burgués y la Institución Libre de Enseñanza, por un lado, y del anarquismo, por otro.

El autor de este artículo nos ilustra profusamente sobre las escuelas socialistas promovidas por Casas del Pueblo y Centros Obreros, sus métodos y directrices pedagógicas, sus programas de enseñanza, su organización escolar, la provisión de las plazas de maestros, etc.

De Luis aporta, asimismo, información muy interesante sobre asociación de profesores socialistas. Señala que los maestros de las escuelas laicas socialistas de Madrid estuvieron integrados en un principio en la Sociedad de Profesiones y Oficios Varios —conocida más coloquialmente como la «Varia», de la que irán surgiendo, por sucesivas separaciones, sindicatos y sociedades obreras. Este fue el caso de la Asociación de Profesores Racionalistas —glosada ampliamente en este trabajo—, constituida, en 1909, por aquellos maestros; y que puede considerarse el antecedente inmediato de la Asociación General de Maestros y, en consecuencia, el origen remoto de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE).

El artículo se cierra con un pormenorizado seguimiento de las iniciativas culturales en los Centros Obreros y Casas del Pueblo.

NIVELES EDUCATIVOS, CULTURA ESCOLAR Y CORRIENTES PEDAGÓGICAS

Dentro de este bloque se agrupan siete trabajos que versan sobre temas que pueden encuadrarse en el título que antecede. Todos ellos se sitúan cronológicamente entorno al año 1900 y, en conjunto, aportan otra visión más del mundo educativo de la época fundacional del Ministerio, que se suma, para completarlas, a las ofrecidas en el resto de los capítulos que integran esta obra conmemorativa.

TRADICIÓN Y MODERNIDAD: LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Antonio Molero Pintado realiza con este trabajo un exhaustivo y riguroso análisis de la renovación producida en los planteamientos pedagógicos de la educación española durante el s. XIX y el primer tercio del s. XX. El autor advierte que incluye los vocablos «tradición» y «modernidad» como referentes básicos para construir su discurso; pero significa que no hay una línea de separación absoluta entre ambos elementos, aunque el peso de los acontecimientos históricos de una época determinada pueda inclinar la balanza de un lado o de otro.

Las huellas del pasado pedagógico parten de una pieza legislativa de gran valor: el Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 26 de noviembre de 1838 que, con leves modificaciones, tuvo una larga vigencia. A pesar de la sencillez de la organización y la ausencia aparente de criterios pedagógicos, no puede decirse que las escuelas de la primera mitad del s. XIX estuvieran totalmente huérfanas de asideros teóricos, ya fuera en forma de tratados de pedagogía o de libros de divulgación educativa. Hay constancia de la producción de obras que tuvieron un amplio eco, aunque muchas veces su difusión tenía un ámbito provincial o regional. En 1840, vio la luz la primera edición de una obra escrita por un

pedagogo de renombre: el *Manual para escuelas de párvulos*, de Pablo Montesino. Otras figuras destacadas del momento fueron los inspectores generales de Instrucción Primaria Joaquín Avendaño y Mariano Carderera; éste último fue uno de los introductores del fröbelismo en España. Precisamente, la corriente educativa froebeliana va a producir un importante impacto durante las siguientes décadas. Friedrich Fröbel —cuyos principales principios pedagógicos fueron expuestos en su obra *La educación del hombre*— defendió una educación integral del niño. Los primeros tanteos de esta corriente pedagógica en España fueron realizados entre 1860 y 1870 por José Bonilla y Juan Macías y Juliá, en Madrid, y por Julián López Catalán, en Barcelona. En su consolidación tuvieron una participación muy importante Fernando Castro, Pedro de Alcántara García y Eugenio Bartolomé y Mingo. Además, no se puede olvidar el empuje enormemente positivo que para la implantación en España de las doctrinas de Fröbel supuso el apoyo de los hombres de la Institución Libre de Enseñanza.

Molero nos ilustra sobre las perspectivas de la educación en el nuevo siglo, y destaca la iniciativa del Ministerio de Instrucción Pública de publicar un nuevo plan de estudios para las escuelas primarias; obra, en 1901, del conde de Romanones. Asimismo, nos introduce en la actividad técnica desarrollada por el Museo Pedagógico Nacional. Describe el fuerte movimiento de reforma pedagógica que empieza a difundirse en los principales países en los albores del s. XX y destaca la influencia que tuvieron en España las corrientes apadrinadas por la doctora italiana María Montessori y el doctor belga Ovidio Decroly. También profundiza en lo que en ese momento se denominó como pedagogía científica, y destaca figuras de los pedagogos españoles más notables. Finalmente, Molero analiza el perfeccionamiento profesional de los maestros, así como las experiencias y actividades que en este campo realizaron.

Cuando se crea, en el año 1900, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes había transcurrido casi un siglo desde la promulgación de la Constitución de Cádiz. Durante este período la experiencia había llegado a generar en nuestro país una determinada cultura de la escuela como organización, como discurso y como praxis. Había, por tanto, una cultura empírica de la escuela, que recogía las habilidades inventadas por el gremio junto a determinadas tradiciones que se fraguaron incluso en las instituciones del Antiguo Régimen. Cuando comienza el nuevo siglo, la *intelligensia* del sistema había generado ya toda una serie de saberes teóricos y técnicos acerca de la realidad educativa, que comenzaron a cultivarse y difundirse en los centros académicos de formación de maestros a mediados del s. XIX. Esta cultura científica de la escuela se reforzó a finales de la centuria con el auge del movimiento positivista. Un tercer sector de la cultura de la escuela venía asociado a los discursos y prácticas de orden político-institucional que configuraron la educación nacional como sistema y las escuelas como organizaciones.

Sobre estas tres culturas de la escuela —empírica, académica y política— nos ilustra con todo rigor y detenimiento Agustín Escolano Benito. Todas ellas se habían desarrollado a lo largo del s. XIX y, conforme a su propia lógica, habían dado origen a una determinada tradición. En buena medida, el fracaso de las reformas educativas que se emprendieron entre siglos XIX y XX se produjo por la escisión entre estas tres modalidades de la cultura escolar; y, principalmente, porque los teóricos y los políticos que proyectaron los programas y las estrategias no tuvieron suficientemente en cuenta ni la «gramática de la escuela» ni el *habitus* de los enseñantes encargados de su aplicación en las aulas, es decir, las reglas constitutivas de la aludida cultura empírica de las instituciones y de sus actores.

Escolano nos introduce en las culturas escolares del Regeneracionismo. Sitúa este ciclo histórico y analiza como se definen e interaccionan durante el mismo las tres culturas de la escuela que examina. Nos presenta la cultura escolar empírica y profundiza en algunos de sus ámbitos: el espacio escolar, la gestión del tiempo, los contenidos del programa, los modos y métodos de enseñanza y el utillaje didáctico. Con idéntica profundidad examina la cultura científica o académica; y destaca, junto a otras iniciativas llevadas a cabo tras la creación del Ministerio —como la instalación de la Escuela Superior del Magisterio, en 1909, y las secciones de Pedagogía en las universidades de Madrid y Barcelona (1932-1933)—, el hecho de que la pedagogía se convirtiera en disciplina universitaria con la creación la cátedra Cossío de la Universidad de Madrid. Finalmente, estudia la cultura política de la escuela que se articuló en el período histórico de la creación del Ministerio de Instrucción; y resalta la forma en que los modos de apropiación y representación de la cultura política de la escuela que se afirman en esta época enfatizan configuraciones socioeducativas como la construcción de la categoría alumno/escolar, la profesionalización de los docentes, la reforma curricular y el conocimiento pedagógico. Todas ellas se comentan con detalle en este trabajo.

LA ENSEÑANZA RURAL, OTRO MOTIVO DE LA CREACIÓN DEL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

En 1898, con motivo de la derrota frente a los Estados Unidos y la pérdida de los últimos territorios de ultramar, hubo muchos españoles cultos que hablaron de la urgencia de *regenerar* España y difundieron otros tantos programas de gobierno. Pero ninguno tuvo la importancia y la resonancia del que redactó Joaquín Costa; y que, en una de sus frases «electrizantes», decía que lo que España requería era *escuela y despensa*.

Para José Andrés-Gallego, autor de este trabajo, de la alusión a la «despensa» se deduce con seguridad que la «escuela» a la que Costa se refiere es la primaria; y el objetivo, la mera alfabetización. Para calibrar la importancia de la propuesta de Costa conviene saber cómo eran las escuelas en aquella época, particularmente en el medio rural. Con ese fin, Andrés-Gallego nos propone emplear la *microhistoria*, es decir, el análisis detallado de la realidad; y nos ofrece el ejemplo de la escuela rural de Fuencaliente del Burgo, aldea de la provincia de Soria, lindante ya con la de Burgos.

En 1888, había 46 pequeños matriculados en la escuela de la citada aldea: 26 niños y 20 niñas, de los que acudían a diario —con mayor o menor asiduidad— 22 niños y 18 niñas. Pero esos pequeños no eran toda la población del pueblo en edad escolar. Había en total 79 u 80 habitantes de entre 5 y 13 años. En los años ochenta del s. XIX, la Inspección ya había insistido en que era preciso conseguir la asistencia diaria de los matriculados, pero nadie pensaba en imponer la obligatoriedad real de la enseñanza. En el aula, había espacio para 40 o 42 de los 80 niños del lugar, «cuya diferencia vaga por las calles, hasta tanto no se les obligue (a las autoridades municipales) a construir el nuevo local».

Andrés-Gallego nos describe cómo era el local que se utilizaba como escuela, sus dimensiones, mobiliario, libros y utillaje didáctico. Detalla cuales son las orientaciones pedagógicas y los textos que empleaban los alumnos. Escenifica la prueba de Navidad realizada por los tribunales examinadores y el ceremonial de la misma. Además, califica de no envidiable el trabajo docente, a causa de la dificultad que entrañaba enseñar a unos alumnos que mostraban con inquietante insistencia «gran repugnancia al estudio, con escaso desarrollo intelectual, un tanto separados de las buenas maneras y no tampoco suficientemente dóciles», y dada la poca importancia que para los padres tenía la escuela. Finalmente, glosa las

condiciones económicas del maestro de Fuencaliente del Burgo, que ganaba exactamente 325 pts. al año. Esta situación tiene agravantes y enmiendas. Hasta julio de 1887, el maestro cobraba en especie (trigo) un tercio de esa asignación y el Ayuntamiento se resistía a abonarle la subida de sueldo convenida. La causa de esa morosidad era, al parecer, que dos concejales —que eran los mayores contribuyentes y no tenían hijos en la escuela— no querían pagar ni que se aumentase el presupuesto de gastos. Además, la vivienda del maestro carecía de la capacidad y la decencia necesarias. Pese a todo esto, el maestro podía prestar dinero a algunos convecinos —tal y como lo confirman los recibos que se conservan—; y poseía, a medias con un hermano, un pajar, una casa y varias tierras, herencia de sus padres, que le rentaban algún dinero. Pero, en conjunto, los ingresos conocidos del maestro apenas sobrepasaban, en el mejor de los momentos, las 600 pts. al año.

Se trata únicamente de la realidad de una pequeña escuela de aldea, pero es curioso que este puñado de documentos que nos ofrece Andrés-Gallego describa una situación histórica con tanta o más veracidad que la literatura «negra» del magisterio. El autor se pregunta: ¿En qué medida se ajustan estos datos a otras escuelas del país? Y responde que, aunque —como prueban documentos semejantes encontrados en otros archivos municipales— este no fuese un caso aislado, sería torpe generalizar. De cualquier manera, este era, según nos dice José Andrés-Gallego, el fondo del problema escolar español al que se pretendió hacer frente con la creación del Ministerio de Instrucción Pública.

LA ESCUELA GRADUADA: UNA NUEVA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y PEDAGÓGICA

El 9 de diciembre de 1900 el flamante Ministro del recién creado Ministerio de Instrucción Pública y bellas Artes, Antonio

García Alix, asistía en Cartagena al acto en que se colocó la primera piedra del que se consideraba el primer edificio construido en España para albergar unas escuelas graduadas. Así comienza Antonio Viñao este trabajo riguroso y bien documentado sobre el modelo de organización escolar que se había convertido, tras el desastre del 98, en una de las banderas del regeneracionismo.

El día anterior, el *Eco de Cartagena* había publicado un número extraordinario con motivo de este acto que, además de recoger en el anexo los planos del edificio, incluía unas breves colaboraciones de diversas personalidades políticas y del mundo de la enseñanza. Si, para Joaquín Costa, Cartagena iba a hacer posible, con esta iniciativa, que la escuela fuera la Covadonga desde la que iniciar la europeización de España. Cossío, por su parte, indicaba, en su breve texto, que lo que más importaba no era el edificio sino el maestro; y afirmaba que la verdadera y real importancia de la empresa no estaba en la casa-escuela que se construía, sino en la organización graduada que introducía en su primera enseñanza. A su juicio, agrupar a los niños por edades y grados de cultura para formar clases verdaderamente homogéneas, y encomendar cada una de ellas a un maestro constituía la necesidad más urgente e inmediata en la reforma pedagógica en nuestras escuelas.

Viñao nos introduce con todo detenimiento en el modelo de escuela graduada. Nos explica los antecedentes y los modelos extranjeros, así como el discurso teórico con el que los promotores y defensores de la implantación de la escuela graduada en España justificaban la adopción de este cambio organizativo. Nos ilustra sobre la difusión de la escuela graduada en nuestro país y los problemas que acompañaron a su implantación: Hubo problemas financieros, conceptuales –para entender el nuevo sistema– y, sobre todo, con la figura del director y el ejercicio de la dirección. Asimismo, el autor analiza esta nueva cul-

tura escolar que, con sus posibilidades, cuestiones y problemas, chocaba con la cultura institucional de la escuela unitaria.

Cada graduado, cada centro docente, era, y sigue siendo, un caso. Antonio Viñao estudia con detenimiento este hecho y nos presenta algunos ejemplos de ello, que comenta con detalle. El autor de este trabajo se pregunta también si hay una crisis de la escuela graduada y responde ampliamente. Para acabar, señala que el modelo organizativo ideado a finales de la Edad Media por los Hermanos de la Vida Común en los Países Bajos y que se introdujo, a modo de ensayo, en la enseñanza primaria española en 1898, revela ahora –a las puertas del siglo XXI, y una vez ha sido asimilado y reelaborado– su coherencia y fortaleza más allá de cualquier crítica o intento de reconversión.

LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN TORNO A 1900. FUNCIÓN SOCIAL, COMPETENCIAS Y DESARROLLOS PROFESIONALES

Alfredo Jiménez Eguizábal considera que la arquitectura de un libro destinado a conmemorar el centenario de la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes puede dar cabida, entre sus textos mayores, a la inspección educativa. Afirma que ésta es una de las variables más influyentes y decisivas en la evolución experimentada por el pensamiento pedagógico y, a la vez, un medio privilegiado de acceso a la práctica escolar.

Jiménez analiza en este trabajo la inspección educativa de finales del siglo XIX y comienzos del XX; y es a lo largo de este período cuando se crea, en 1900, el Ministerio. Para valorar correctamente la identidad de la inspección en aquellos años y los medios de que dispone, e incluso para comprenderla, el autor nos propone, como punto de partida, ponerla en relación con su genealogía.

En el primer tercio del s. XIX la inspección tiene un carácter local, como prueba

la existencia en los pueblos de juntas y comisiones con atribuciones inspectoras y, fundamentalmente, administrativas. En 1834, la Reina María Cristina publicó un decreto que disponía la formación de una comisión para redactar un plan general de instrucción primaria que, entre otras cosas, cuidase de la vigilancia del régimen moral y administrativo de las escuelas. Pablo Montesino, que consideraba que la inspección debía tener un carácter preferentemente facultativo, formará parte de la misma e impulsará decididamente sus trabajos. Sin embargo, el Plan Provisional de Instrucción Primaria de 1838 mantendrá las comisiones provinciales y locales. Habrá que esperar hasta 1849 para que la inspección escolar facultativa sea una realidad en España. En este sentido, por Real Decreto de 30 de marzo de 1849 se crea la Inspección de Enseñanza Primaria; y se la dota de un efectivo en cada provincia y seis inspectores generales, pagados aquellos por las provincias respectivas y éstos por el gobierno. En 1857, se promulga la Ley de Instrucción Pública, que firma el Ministro de Fomento Claudio Moyano Samaniego. Esta norma fundamental del ordenamiento educativo español consolida definitivamente la inspección profesional en su doble esfera, general y provincial. El último tercio del s. XIX –y especialmente sus últimos años– se caracteriza por la sucesión de una serie de disposiciones en torno a los tres problemas fundamentales que se plantean una vez creado el cuerpo de inspección: la selección del personal, las atribuciones, y la estabilidad y las retribuciones.

El autor nos desvela las referencias doctrinales, las competencias y los desarrollos profesionales que constituyen la base de la imagen que la inspección exhibe en torno a 1900. En este sentido, alude a las tres estructuras –recursos, usuarios y sistema de mediación– que más influyen en el proceso de institucionalizar la inspección y hacerla funcional; y busca en ellas posibles razones para su progreso. El con-

trol de la educación presenta dos facetas: la vigilancia –asociada al cumplimiento de las normas legales en los establecimientos escolares– y la orientación –más centrada en el impulso y la dirección del funcionamiento de las escuelas. En aquellos años, la función inspectora tenía sobre todo una intencionalidad pedagógica que quedó recogida en los propios informes de las visitas de inspección. Subraya Alfredo Jiménez la madurez intelectual y humana de la mayor parte de los inspectores, y menciona apellidos ilustres que ejercieron la inspección en esa etapa. Destaca la incorporación, en 1913, de la mujer a las tareas de inspección, y cita algunas de esas inspectoras. Finalmente, analiza la movilización de recursos, las mejoras retributivas, la inserción profesional del inspector –para lo que toma como exponente su participación en congresos pedagógicos–, el acceso a la función inspectora, y la consolidación de los principios legal, corporativo y profesional en el perfil del inspector.

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA PÚBLICA EN ESPAÑA: UN ANTES Y UN DESPUÉS DE LA CREACIÓN DEL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES

M^a Nieves Gómez García plantea en este trabajo diversas cuestiones en torno a la situación de la enseñanza secundaria cuando se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, y señala que la finalidad del artículo que nos ofrece es su análisis y posible resolución. La autora dibuja, a grandes rasgos, la visión que, en general, se tenía en el período de entre siglos de la situación de España y la educación. La segunda enseñanza no era tanto un fin en sí misma como una preparación, ya fuera para los estudios universitarios o para realizar un trabajo de carácter técnico-artesanal. Era, en definitiva, una segunda enseñanza que recogía la tradición de los estudios humanísticos pasada por el tamiz del pensamiento liberal, y que durante todo el siglo

continuará siendo un nivel educativo al servicio de una minoría.

Entre los discursos más significativos acerca de la segunda enseñanza está el de Giner de los Ríos, que va a influir notablemente en la concepción progresista de este nivel de estudios. Giner aborda este tema en un escrito que titula *Problemas de la segunda enseñanza* y que publica en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza en 1892. Su defensa del papel formativo de la segunda enseñanza, que, a la vez, prepara para la especialización, encontró eco en el pensamiento contemporáneo más progresista; y llegó hasta el Congreso, donde algunos diputados entendieron —al igual que el fundador de la ILE— que la segunda enseñanza debía asumir la responsabilidad de formar hombres y mujeres capaces de interpretar críticamente la realidad. Junto al anterior, y en defensa de la segunda enseñanza, figuran también, entre otros interesados, Macías Pícaavea y el diputado Eduardo Vincenti.

La profesora Gómez García nos ilustra espléndidamente sobre cómo se gobernaba la segunda enseñanza durante el s. XIX, y significa la sucesiva peregrinación de la competencia en los asuntos educativos por los ministerios de Fomento Interior del Reino; Interior; Gobernación; Comercio, Instrucción y Obras Públicas; Gracia y Justicia; y Fomento. Hasta 1857, el decreto, y no la ley, sería el rango legislativo; con lo que el cambio de ministro llevaba aparejado frecuentemente un cambio de legislación y, con mucha probabilidad, un cambio del plan de estudios. La larga sucesión de planes de estudio queda, junto con sus autores y características, reflejada en este artículo con detalle.

Otro aspecto del mayor interés son los establecimientos públicos para la segunda enseñanza que con la denominación, primero, de «universidades de provincia» y, enseguida, de «institutos de segunda enseñanza» —elementales y superiores— fueron creciendo en número. En 1836, recién implantado el Plan del Duque de Rivas, su

número ascendía a 24. Pero el período más prolífico será el que va de 1845 a 1849, por cuanto se crearon 33 centros. Después de estas fechas, disminuye el número de institutos de nueva creación. En 1898 funcionaban 62. Su escasez de medios fue proverbial, ya que los presupuestos estatales no dedicaban demasiado dinero a la instrucción; y, como el producto de las matrículas se incorporaba al presupuesto del centro para costear su sostenimiento, no sorprende que la legislación considerase normal dar clase a 150 alumnos por aula —aunque divididos en secciones y con profesores auxiliares— cuando la teoría pedagógica hablaba de educación integral e individualizada.

APORTACIONES DE LA JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS A LA RENOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN ESPAÑA

Cuando se habla de un proceso de renovación en alguna actividad humana es porque hay, al menos, dos razones que lo hacen posible; O bien ha habido una política de renovación exigida o promovida por distintos factores de cambio, o el estado en que anteriormente se encontraba aquella actividad era lamentable. Para Julio Ruiz Berrio, la renovación de la Enseñanza Superior en España durante el primer tercio del s. XX no viene originada por una sola de estas razones, sino por las dos.

A finales del s. XIX, la situación de la enseñanza superior en España dejaba bastante que desear. Tanto las escuetas informaciones disponibles como las valoraciones personales de la época apuntan en ese mismo sentido. El profesor Ruiz Berrio nos ilustra con rigor y detenimiento sobre la situación de la universidad española y sus cifras en el curso 1900-01; y pone de manifiesto que, en esa época, España entera disponía en sus diez universidades de un número de alumnos oficiales (unos dos mil) poco mayor que el que había llegado a tener en alguna ocasión la Universidad de Salamanca por sí sola en el s. XVII. Úni-

camente había una universidad —la de Madrid— que pudiera ofrecer todos los estudios; sólo se podía obtener el grado de doctorado en Madrid; el presupuesto estatal sólo reservaba una décima parte de los fondos para la enseñanza superior; los profesores los nombraba la Administración de entre una terna propuesta; y los rectores eran nombrados por el ministro de forma directa. Julio Ruiz nos ofrece también otro documento notable: las valoraciones negativas efectuadas por numerosos personajes de la época como Macías Picavea, Miguel de Unamuno y Francisco Giner de los Ríos, entre otros.

A esta situación decadente y obsoleta de la universidad se une la aparición de nuevos parámetros científicos, tecnológicos, industriales, sociales y económicos en el mundo occidental durante el último tercio del s. XIX, y ya en el período finisecular en España, que provocan un clima general de renovación que facilita el intento de modernizar la universidad.

En este ambiente de regeneración y modernización se puede encontrar sentido a la creación —mediante Real Decreto de 11 de enero de 1907, firmado por el ministro liberal Amalio Gimeno— de la *Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*. Esta institución no sólo posibilitaba las estancias de contacto o de aprendizaje en el extranjero de profesores y alumnos, sino que podía servir para desarrollar algo más importante: un plan completo de modernización a corto plazo de la ciencia, la cultura y la enseñanza española. Para decidir sobre sus actividades se nombró un Patronato de la Junta, presidido por Ramón y Cajal e integrado por 21 personas, todas ellas pertenecientes a la flor y nata de nuestros científicos, pensadores y artistas. Secretario de la Junta fue nombrado José Castillejo Duarte, que actuaría como tal hasta 1932, cuando pasó a ocuparse de una nueva fundación.

Ruiz Berrio analiza con detenimiento las aportaciones de la Junta para Amplia-

ción de Estudios a la enseñanza superior en España en cuatro líneas de acción: la ampliación de estudios en el extranjero, la formación para la investigación, la formación del universitario y la formación pedagógica. En los 29 años de vida de la Junta —hasta 1936— se concedieron unas 1600 pensiones individuales para ampliar estudios en el extranjero. La Junta creó y/o asumió centros para la investigación en dos grandes sectores, el de las ciencias y el de las letras. El Centro de Estudios Históricos se creó en marzo de 1910. En mayo de ese mismo año se fundó el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales. De ambos centros dependían secciones, laboratorios, centros y grupos específicos que contaron con directores y especialistas de fama contrastada. La formación de universitarios promovida por la Junta tuvo en la creación de la Residencia de Estudiantes de la calle Pinar, de Madrid, su joya de la corona. Además, la Junta se preocupó mucho de promover el desarrollo de la ciencia en España, y de incrementar y actualizar el saber de los escolares e investigadores; pero puso el mismo interés o más en proporcionar formación pedagógica a los futuros docentes de universidad o de instituto.

La Junta tuvo grandes enemigos tanto en el interior como en el exterior. En el interior contó con la oposición de dos grupos principales: el de los enemigos de la Institución Libre de Enseñanza y el de los profesores universitarios. Los primeros consideraban que la Junta no era más que un organismo al servicio particular de los institucionistas; Los segundos se sintieron vejados y, como se diría ahora, *putenteados* por un organismo ajeno al que se le concedían una serie de ventajas que a ellos se les habían negado. Para Ruiz Berrio el enemigo exterior fue la Guerra Civil, que truncó, en el 36, el desarrollo normal y exitoso de las residencias y centros. Tras la victoria del régimen franquista, se suprimió de raíz —y por decreto— la Junta, se reconvirtieron los espacios, y muchos sabios y educado-

res tuvieron que partir al exilio, con lo que se perdieron varios años no ya de renovación, sino de desarrollo normal de la enseñanza superior.

EL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES

Con este capítulo se cierra el libro conmemorativo que comentamos. Lo componen tres artículos destinados a exponer la historia de las distintas sedes del Ministerio, de su organización administrativa interna y de los avatares de dos instituciones señeras de la política oficial en Bellas Artes: el Museo de Arte Contemporáneo y su heredero, el Museo de Arte Reina Sofía.

ANTECEDENTES, SEDES Y ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA DEL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES

El antecedente más remoto de organización administrativa de la instrucción pública en España, dentro del estado constitucional, se halla en la Constitución de Cádiz de 1812; cuyo art. 369 crea la Dirección General de Estudios para la inspección de la enseñanza pública bajo la autoridad del Gobierno. Como en casi todos los países, los servicios culturales y docentes dependieron del Ministerio del Interior o de la Gobernación del Reino, de donde se desgajaron. Así ocurrió con la Dirección General de Estudios, que iba a adoptar diferentes nombres a lo largo del s. XIX: en 1825 se la denominaba Inspección General de Instrucción Pública; conserva este nombre hasta 1834, cuando vuelve a llamarse Dirección General de Estudios; y, a partir de 1846, pasará a denominarse Dirección General de Instrucción Pública o Sección de Instrucción Pública. De este modo, Joaquín Díaz Martín, autor de este documentado artículo, nos introduce en los orígenes de la administración educativa española.

La Dirección General de Instrucción Pública o Sección de Instrucción Pública

tenía como misión fundamental administrar los fondos destinados a la enseñanza. Este organismo dependería sucesivamente de la Secretaría de Estado y Despacho de Fomento General del Reino (1832), de la Secretaría de Gobernación del Reino (1835), de la Secretaría de Comercio, Instrucción y Obras Públicas (1847), de la Secretaría de Gracia y Justicia (1851) y, a partir de 1855, del Ministerio de Fomento.

Joaquín Díaz nos ilustra sobre las competencias y composición de la Dirección General de Instrucción Pública. Describe las circunstancias de la creación, en 1900, del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, y ordena cronológicamente los cambios de denominación del departamento hasta su actual designación como Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Asimismo, señala las competencias y unidades que tenía cartera ministerial cuando se creó, y analiza la evolución orgánica de sus estructuras administrativas. Para ofrecernos el estudio de la génesis de la organización administrativa el autor realiza un recorrido exhaustivo por las principales unidades: D. G. de Primera Enseñanza, Enseñanza Primaria o Educación Básica; D. G. de Bellas Artes; Subsecretaría; Secretaría General Técnica; D. G. de Enseñanza Universitaria; D. G. de Enseñanza Secundaria o Enseñanzas Medias; y D. G. de Enseñanza Profesional y Técnica. Díaz aporta información cuantiosa sobre antecedentes, fechas de creación, competencias, y composición y evolución administrativa con el paso de los años de cada uno de los órganos superiores y centros directivos anteriormente citados.

Por último, el autor de este trabajo se refiere a las cuatro sedes o edificios donde estuvo instalada la Administración educativa: el Palacio del Tribunal de la Inquisición —en la calle Torija 12—, el edificio de la Iglesia y Convento de la Trinidad —en la calle de Atocha 14—, el edificio del actual Ministerio de Agricultura en la glorieta de Atocha, y los actuales edificios de la calle

Alcalá 34 y 36. El edificio del Palacio de la Inquisición fue sede del Ministerio de Fomento desde su creación, en 1832, hasta su traslado, en 1848, a su nueva sede: el edificio de la Iglesia y Convento de la Trinidad. La precariedad de esta instalación, confirmada en 1856, hizo que en 1861 se pensase en trasladar el Ministerio de Fomento a un nuevo edificio, que iba a construirse en el paseo de Recoletos; pero este proyecto no se llevó a cabo. Por fin, se decidió trasladar el Ministerio de Fomento a un edificio que se iba a construir en la glorieta de Atocha y que había sido ideado para Facultad de Ciencias y Escuela Central de Artes y Oficios y de Comercio. Este edificio, actual sede del Ministerio de Agricultura, se inauguró en 1897. En él va a permanecer, junto con el Ministerio de Fomento, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes desde su creación, en 1900, hasta su traslado definitivo, en 1928, a su actual sede de la calle de Alcalá.

HISTORIA DEL EDIFICIO DE LA CALLE DE ALCALÁ 34, DE MADRID, SEDE CENTRAL DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Nadie mejor que su arquitecto conservador, Juan del Rosal, para ilustrarnos sobre los edificios de la calle Alcalá 34 y 36, sede del actual Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. El edificio de Alcalá 34 se proyectó y construyó expresamente para albergar el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, que lo ocupó en 1928. El edificio de Alcalá 36 —la denominada «casa pequeña»— se habilitó para dependencias del Ministerio durante los años 1931 y 1932.

Antes de que se decidiera levantar un edificio para el entonces Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, existió en ese solar de la calle Alcalá 34 un viejo edificio en el que tuvo su sede la Presidencia del Consejo de Ministros. En 1915, se cedió al Ministerio de la Guerra el solar del antiguo edificio de la Presidencia —Alcalá 34— y el inmediato, de la Dirección General de

Hidrografía —Alcalá 36. Unos meses más tarde, en febrero de 1916, el Ministro de Instrucción Pública solicitaba al de Hacienda la cesión de esos dos edificios para construir el de Instrucción Pública y Bellas Artes. La solicitud se reiteró a comienzos del mes de marzo; y el día 18 de ese mismo mes se resolvió favorablemente, aunque sólo en parte, pues se cedió a Instrucción Pública el edificio de Alcalá 34, pero no el de Alcalá 36.

Dos días después de haberse producido la cesión se encargó al arquitecto Ricardo Velázquez Bosco que elaborase, en colaboración con el arquitecto Javier de Luque López, el proyecto de obras. El primero de los facultativos citados, además de presidente de la Junta Facultativa de Construcciones Civiles, fue autor de numerosos proyectos, entre otros el palacio que lleva su nombre en el Retiro y el edificio del entonces Ministerio de Fomento —hoy del de Agricultura— en la glorieta de Atocha. Cuando, en julio de 1923, falleció Ricardo Velázquez, Francisco Javier de Luque se hizo cargo de la dirección de las obras y de los nuevos proyectos. Le sustituyó también en otras obras, como el Instituto Geológico y Minero y la Escuela de Minas.

En 1916, Ricardo Velázquez presentó un primer proyecto, con el que se pretendía reconstruir y consolidar el edificio existente en el solar y cuya ejecución material ascendía a 1.842.956,70 pts. Pero, ante la ruina del mismo, se procedió a la demolición del interior, y al vaciado y cimentación; lo primero costó 24.905,66 pts. y lo segundo 26.674,40 pts. En 1920, y después de que los planes originales sufrieran diversas alteraciones, Velázquez presentó un segundo proyecto, valorado en 5.966.079,74 pts. Al año siguiente, se subastó en parte, la obra del cuerpo bajo del edificio se adjudicó por importe de 249.599,81 pts. Por otro lado, aunque este arquitecto había propuesto la incorporación del edificio de Alcalá 36 y el Consejo de Ministros conoció la petición, el Ministerio de Marina con-

tó que aplazaba la cesión hasta que se terminasen las obras de su nuevo edificio en el Paseo del Prado. El tiempo dio la razón a Ricardo Velázquez, puesto que el edificio de Alcalá 36 acabó siendo cedido a Instrucción Pública; y ahora las fachadas no son iguales y, por supuesto, no ha habido manera de dar unidad al conjunto de los dos edificios, al menos exteriormente.

Juan del Rosal analiza con rigor todos los aspectos técnicos del proyecto: planta, orientación, fachadas, distribución de plantas, estructura, acabados, cerrajería, instalaciones y construcción, y acompaña su estudio de diversas ilustraciones.

El edificio fue ocupado en noviembre de 1928, siendo Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Eduardo Callejo de la Cuesta. No se tiene constancia de que se realizara una inauguración formal del edificio; aunque el primer acto oficial que se celebró en él fue la presencia del general Primo de Rivera en los balcones de la planta principal para presenciar, el día 13 de septiembre de 1928, el paso de la manifestación de la Unión Patriótica.

El artículo se completa con un estudio detenido de las modificaciones y adaptaciones posteriores: la adaptación del edificio de Alcalá 36, la restauración –en los años ochenta– de las fachadas y la ampliación realizada en el solar de Los Madrazos 15 y 17, que hasta entonces había sido utilizado como aparcamiento de funcionarios; y termina con la descripción de la situación actual de los edificios y su mantenimiento.

UN SIGLO DE POLÍTICA OFICIAL DE BELLAS ARTES A TRAVÉS DE LA HISTORIA DE UN MUSEO

María Dolores Jiménez-Blanco nos propone seguir la evolución de la política de Bellas Artes de los últimos cien años a través de la vida del Museo de Arte Contemporáneo, del que es heredero el actual Museo Reina Sofía, pues constituye, desde su creación, la pieza clave de la política estatal en lo que se refiere al arte contemporáneo.

El museo fue creado en 1894 y su fundación respondía a reiteradas peticiones al Estado por parte de los artistas que, una vez superados los canales de mecenazgo propios del antiguo régimen, demandaban otras formas de ayuda y protección. Existía, en el Museo del Prado, una sección dedicada a «Escuelas Contemporáneas de España», pero se sentía la necesidad de contar con una instalación propia que diese amparo a lo que se hacía en el momento. El Museo de Arte Contemporáneo nace anticuado, pues viene a consagrar, con un criterio muy conservador, un arte más propio del siglo XIX en su versión más academicista –grandes cuadros de historia, esculturas épicas– que de la época que comenzaba. En 1895, el museo cambia su denominación original por la de Museo de Arte Moderno, lo que ya implicaba un menor compromiso con la actualidad. Las obras debían proceder de las adquisiciones realizadas por el Estado entre las premiadas en las Exposiciones Nacionales de Bellas Artes, así como de los envíos de los pensionados en la Academia Española de Bellas Artes de Roma. Con esta línea ya definida, el museo abre sus puertas en su primera sede: unas salas en el Palacio de Bibliotecas y Museos, compartidas con el Archivo Histórico Nacional. Con su inauguración, en 1898, se inicia la vida pública del museo en un local que pronto se revela insuficiente, y bajo un pesimismo que parece predecir toda su historia posterior. Enseguida se convierte en una institución típicamente representativa del inmovilismo cultural madrileño, como denuncia Baroja en 1903. Esta situación se mantendrá en lo esencial hasta los años de la Guerra Civil, con dos únicas excepciones: la de las actividades de la Residencia de Estudiantes y la célebre exposición de la Sociedad de Artistas Ibéricos de 1925. Hasta la proclamación, en 1931, de la República, se suceden en la dirección del museo tres artistas: Pedro de Madrazo, Alejandro Ferrant y Mariano

Benlliure. Este último desempeñó el cargo entre 1917 y 1931, y durante esta etapa el museo tuvo un ritmo de actividad mayor.

Proclamada la Segunda República, los miembros de la renovada Sociedad de Artistas Ibéricos denunciaron que el Museo de Arte Moderno de Madrid es absolutamente inadecuado para el nuevo arte, tanto por sus actividades como, sobre todo, por sus colecciones. Para llevar a cabo los cambios requeridos por los sectores más implicados en el arte moderno, el Ministerio de Instrucción Pública nombra director del museo al crítico Juan de la Encina –seudónimo de Ricardo Gutiérrez Abascal–, que, precisamente, había sido una de las voces que con más dureza habían juzgado la institución desde la prensa. Su trabajo al frente del museo aportó sentido estratégico, modernidad, conexión con el mundo artístico español y aspiración de cosmopolitismo. La profesora Jiménez-Blanco profundiza con todo detenimiento en la política cultural de la República y sigue la gestión de Juan de la Encina hasta que, en julio de 1936 el museo ve completamente alterada su función como consecuencia del estallido de la Guerra Civil.

Entre 1939 y 1951, se impuso de nuevo el conservadurismo en el museo; sobre todo en los primeros años de la posguerra, pues las actividades del museo irían evolucionando hacia posiciones más tibias con el tiempo. Con muchas penurias, la vida del museo continuó hasta que, en 1951, la llegada de Ruiz Giménez al Ministerio de Educación Nacional produjo un espejismo, debido al aparente cambio de posiciones de las instancias oficiales que en ese momento, sorprendentemente, apoyan el arte más moderno. Esta situación duraría hasta 1958. Durante el desarrollismo franquista, de 1959 a 1975, los aconte-

cimientos relacionados con Picasso serán, por fin, los rasgos más importantes de esta etapa. En 1968, el museo vuelve a reunir el arte del siglo XIX y el del XX; Y, en 1969, se desmantelan las salas del museo a la espera de la construcción de un nuevo edificio, que será inaugurado en la ciudad universitaria en julio de 1975.

De 1975 a 1982, durante los primeros años de democracia, el recién inaugurado museo inicia, bajo el nombre de Museo Español de Arte Contemporáneo, una etapa de transición en la que se establece una cierta complicidad entre el Ministerio y el museo, pues ambos tienen ahora aspiraciones comunes. Los primeros gobiernos socialistas toman decisiones que dan un nuevo rumbo a la política de Bellas Artes en general, y al futuro del museo en particular. Por lo que concierne a la ubicación del museo, hay que mencionar la restauración del antiguo Hospital de Atocha para dedicarlo al arte contemporáneo, y el traslado de los fondos del MEAC a dicho edificio, una vez convertido en Museo Reina Sofía (1988). El arte contemporáneo se convierte en tema prioritario de la política cultural, que se hace eco de una nueva situación social. En este sentido, el Museo Nacional Reina Sofía, con sus luces y sus sombras, ha logrado afianzarse a lo largo de los últimos años y sus colecciones han experimentado importantísimos cambios, entre los que hay que destacar la llamada «Operación Picasso». Según la profesora Jiménez-Blanco, el tiempo transcurrido desde que podemos ver claros síntomas de solidez en la renovada institución a través del Museo Nacional Reina Sofía, que ha resistido incluso la alternancia de partidos en el Gobierno, hace que esta vez sí parezca posible realizar un pronóstico más optimista sobre su futuro.