

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



**LA EDUCACIÓN DE LA ESPAÑA DEL PRIMER
TERCIO DEL SIGLO XX Y LA REVISTA *ESCUELAS
DE ESPAÑA* (1929-1936)**

Tesis doctoral presentada por
Weiru Wang

Director: **Dr. Fernando Hermida de Blas**

Madrid, 2022

RESUMEN

En el primer tercio del siglo XX, inmersa la sociedad española en un proceso de profunda transformación, se dieron continuamente conflictos y desarrollos, avances y retrocesos. Para los intelectuales, la educación se convirtió en una pieza clave para impulsar esta transformación. De ese impulso nació *Escuelas de España*, una revista pedagógica fundada por tres maestros rurales: Pablo de Andrés Cobos, Norberto Hernanz y David Bayón. Esta revista ofreció un nuevo ángulo visual sobre la educación de España, centrada fundamentalmente en la enseñanza primaria de aquel momento, circuló en más de treinta provincias en España y llegó a Portugal. Esta Tesis doctoral consiste en una investigación y un estudio sobre la revista *Escuelas de España* desde varios aspectos: su fundación y sus dos épocas de vida, las distintas líneas de pensamiento pedagógico, los modelos de escuela, las actividades escolares y también el papel del maestro y su formación. El objetivo de esta tesis doctoral es fomentar la reconstrucción de la historia pedagógica de la España del primer tercio del siglo XX y, a través de este estudio de *Escuelas de España*, ofrecer nuevas ideas e inspiraciones para contribuir y mejorar la enseñanza primaria del presente.

PALABRAS CLAVES

Escuelas de España; pensamiento pedagógico; escuela primaria; maestros; escuelas rurales.

ABSTRACT

In the first third of the twentieth century, Spanish society immersed in a process of profound transformation, there was continuous conflicts and developments, advances and setbacks. For intellectuals, education became a key element to promote this transformation. From this impulse *Escuelas de España* was born, a pedagogical journal founded by three rural teachers: Pablo de Andrés Cobos, Norberto Hernanz and David Bayón. This journal offered a fresh perspective on education in Spain, fundamentally focused on primary education at that time and circulated in more than thirty provinces in Spain and reached Portugal. This doctoral thesis consists of an investigation and a study on the journal *Escuelas de España* from various aspects: its foundation and its two periods of life, different lines of pedagogical thought, primary school models, school activities, as well as the role of the teacher and their training. The aim of this doctoral thesis is to promote the reconstruction of the pedagogical history of

Spain in the first third of the twentieth century and, through this study of *Escuelas de España*, offer new ideas and inspirations to improve primary education of the present.

KEYWORDS

Escuelas de España; pedagogical thought, primary school, teachers, rural schools.

AGRADECIMIENTOS

A lo largo de esta investigación he contado con la ayuda de muchas personas, a las que debo mi gratitud.

En primer lugar, quisiera agradecer al director de esta tesis, Fernando Hermida de Blas, por su paciencia, motivación, orientación y criterio. Durante estos cinco años de carrera de Doctorado, Fernando siempre me ha ayudado a resolver mis dudas e inquietudes, ofreciéndome informaciones y recursos académicos para seguir con la investigación. Para mí, ha sido realmente un privilegio poder contar con su guía y ayuda durante este tiempo. La realización de esta tesis no hubiese sido posible sin su apoyo.

En segundo lugar, a mis padres, por su amor incondicional, por educarme y ofrecerme todo el apoyo sentimental y económico a lo largo de mi formación académica. Gracias a mi madre, profesora de secundaria de Lengua China: debido a su influencia, siempre he tenido interés y curiosidad por la educación. Gracias a mi padre, por su respeto a todas mis decisiones y apoyarme infinitamente.

También expresar mis agradecimientos a mi pareja, Alex, por estar siempre a mi lado y confiar en mí, animarme y ayudarme con todo.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	9
PARTE I. Un breve recorrido por la historia educativa de España durante el primer tercio del siglo XX	13
Capítulo I.1. Historia de la educación de España durante el primer tercio del siglo XX	14
I.1.1. La historia de la educación desde 1900 hasta 1931	14
I.1.2. La historia de la educación desde 1931 hasta 1936	17
Capítulo I.2. Los asuntos educativos	19
I.2.1. La Ley de Instrucción Pública	19
I.2.2. La situación del analfabetismo y la escolarización.....	22
I.2.3. La educación femenina	27
I.2.4. La educación mixta	30
I.2.5. La educación popular.....	32
PARTE II. La revista <i>Escuelas de España</i>	34
Capítulo II.1. Los tres fundadores	35
II.1.1. Pablo de Andrés Cobos.....	35
II.1.2. Norberto Hernanz.....	37
II.1.3. David Bayón Carretero	38
Capítulo II.2. Introducción a <i>Escuelas de España</i>	39
II.2.1. El nacimiento y la segunda época de <i>Escuelas de España</i>	39
II.2.2. Información de los autores.....	44
II.2.3. La extensión de la revista	52
PARTE III. Los maestros	56
Capítulo III.1. Maestros de Segovia	57
III.1.1. La Universidad Popular Segoviana	58
III.1.2. Los Centros de Colaboración	60
III.1.3. Los Congresos Pedagógicos	61
III.1.4. Colonia escolar de Segovia	63
Capítulo III.2. Maestros de Barcelona	65
III.2.1. Escuela de verano de Cataluña	65
III.2.2. La Federación de Maestros Nacionales de Cataluña	66
III.2.3. Seminario de Pedagogía en la Universidad de Barcelona	68
Capítulo III.3. Maestros de Levante	69

Capítulo III.4. Maestros de Asturias	70
Capítulo III.5. Los maestros más destacados.....	72
III.5.1. Manuel Bartolomé Cossío.....	73
III.5.2. Francisco Giner de los Ríos	84
III.5.3. Ángel Llorca.....	89
III.5.4. Miguel de Unamuno	94
III.5.5. Santiago García Rivero.....	100
III.5.6. Juan Bautista Puig	103
III.5.7. Andrés Manjón y Manjón	104
III.5.8. Joaquín Costa	109
III.5.9. Alice Pestana	113
III.5.10. Martín Chico Suárez.....	115
PARTE IV. Las escuelas	118
Capítulo IV.1. Las escuelas primarias de Madrid	120
IV.1.1. Grupo Escolar Cervantes.....	122
IV.1.2. Grupo Escolar Alfredo Calderón.....	129
IV.1.3. Grupo Escolar Claudio Moyano	133
IV.1.4. La Escuela de la Fundación Cesáreo del Cerro.....	137
Capítulo IV.2. Las escuelas primarias de Barcelona	138
IV.2.1. Grupo Escolar La Farigola.....	141
IV.2.2. Grupo Escolar Baixeras	144
Capítulo IV.3. Escuelas primarias de otras regiones de España.....	146
IV.3.1. Las escuelas del Ave María.....	146
IV.3.2. Escuelas del Sagrada Corazón de Huelva	149
IV.3.3. Escuela de Párvulos de Santa Eufemia en Córdoba.....	150
IV.3.4. Las escuelas de Bilbao	152
IV.3.5. Las escuelas de la fundación Sierra-Pambley	154
Capítulo IV.4. Las Escuelas extranjeras.....	155
Capítulo IV.5. Un número extraordinario y dos concursos.....	161
IV.5.1. Lope de Vega	161
IV.5.2. Dos concursos.....	162
PARTE V. El pensamiento	181
Capítulo V.1. Los diferentes conceptos de escuela.....	182
V.1.1. ¿Qué es la escuela?	182
V.1.2. Escuela unitaria y Escuela graduada	185

V.1.3. La escuela rural	190
V.1.4. Escuela laica y religiosa	194
V.1.5. La coeducación	198
Capítulo V.2. La relación entre el niño, el maestro, la familia y la escuela	201
V.2.1. El niño y sus derechos	201
V.2.2. El papel del maestro en la enseñanza	204
V.2.3. El papel de la familia en la educación	207
Capítulo V.3. Formación de los maestros	211
V.3.1. Formación del Magisterio y continuación	212
V.3.2. El papel de la Inspección de Primera Enseñanza.....	218
Capítulo V.4. Tres preguntas a la juventud	225
V.4.1. ¿De veras hemos perdido los hombres a Dios?.....	226
V.4.2. ¿Hay de verdad un arte nuevo?	228
V.4.3. ¿Y Rusia?	229
PARTE VI. Conclusión.....	231
Capítulo VI.1. <i>Escuelas de España</i> y su influencia en la enseñanza	232
VI.1.1. La diversidad de la revista	233
VI.1.2. La independencia de la revista	235
VI.1.3. Una plataforma de voces de maestras	236
VI.1.4. El carácter práctico de la revista.....	238
Capítulo VI.2. Reflexión sobre la actualidad	238
Capítulo VI.3. ¿Y China?	240
VI.3.1. Mi experiencia escolar.....	240
VI.3.2. La actualidad de la escuela primaria en China	242
Capítulo VI.4. Limitaciones de la tesis	243
Listado completo de artículos de <i>Escuelas de España</i>	245
BIBLIOGRAFÍA	254

ÍNDICE DE TABLAS E ILUSTRACIONES

Tabla 1: Población general y población analfabeta (1887-1960)	25
Imagen 1: Antigua del Colegio Público Cervantes	26
Imagen 2: Aula del Grupo Escolar Cervantes	26
Imagen 3: Escuela de niñas, principios del siglo XX	29
Imagen 4: Portadas de <i>Escuelas de España</i>	42

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación versa sobre la educación de la España del primer tercio del siglo XX y la revista *Escuelas de España*.

En el siglo XX hubo un esfuerzo permanente por hacer de España un país más europeo y superar la sensación de atraso con la que aquel se había inaugurado. Concretamente, entre la mítica fecha de 1898 y la Segunda República, España experimentó un apreciable crecimiento económico y muchos cambios socioculturales: la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, la disminución de nivel de analfabetismo y el desarrollo de la escolarización, el proyecto de la Institución Libre de Enseñanza, la creación de la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia, las influencias tempranas de la Escuela Nueva, etcétera. La educación de este período era activa y cada día más importante.

Escuelas de España empezó a publicarse el año 1929 y nos abrió un nuevo ángulo visual sobre la educación de España fundamentalmente en la enseñanza primaria de aquel momento. Los protagonistas de la revista son los maestros de las escuelas y las investigaciones de las actividades diarias que realizan en sus aulas. Esta revista nos ofreció información de primera mano sobre la educación, que otras revistas no daban. Tres maestros desconocidos, David Bayón, Norberto Hernanz y Pablo de Andrés Cobos fundaron esta revista con la intención de contribuir y mejorar la enseñanza primaria. El fin de esta revista fue claro desde el momento de su fundación:

Tres desconocidos maestros, de tres desconocidos lugares del Segovia desconocido, intentan la gran tarea de dar a conocer las escuelas y los maestros españoles. Desde nuestro ignorado rincón queremos hablarte de las escuelas y de los maestros del Este, del Sur, del Norte y del Centro de España¹.

Así pues, la primera parte de la tesis versa sobre la historia de la educación de España del primer tercio del siglo XX, y los acontecimientos sucedidos durante este periodo. La segunda parte versa sobre la revista *Escuelas de España*, su fundación, sus dos épocas de vida, sus fundadores y quienes escribieron en ella. La tercera parte versa concretamente sobre los esfuerzos de los grupos de maestros que trabajaban en las diferentes regiones y los maestros concretos para mejorar la enseñanza que aparecieron en la revista, y también sobre los

¹ Epígrafe de *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1929, pág. 3.

obstáculos que encontraron en el camino. La cuarta parte versa sobre las escuelas primarias concretas de España mencionadas en la revista, y su comparación con las escuelas extranjeras en la misma época: también aparecerán las prácticas escolares en las escuelas primarias. La quinta parte versa sobre las distintas líneas de pensamiento pedagógico, los modelos de escuela, el papel del maestro y la escuela y las ideas innovadoras que aparecieron en la revista. La última parte es mi evaluación de la revista y la comparación con el sistema educativo de China. Así es la estructura de la tesis.

I. ¿Por qué elegí este tema?

“La educación forja la base del futuro de cada persona y cada país.” Lo escuchaba con frecuencia de mi madre, quien es profesora de secundaria de Lengua China de mi ciudad natal. Gracias a mis padres, desde pequeña recibí una buena educación. No eran como otras familias que solo se fijaban en las notas de exámenes: a mis padres les importaba más mi desarrollo intelectual que todos los aprendizajes.

Por mi gran interés hacia los idiomas, elegí Literatura Japonesa como carrera universitaria. Tuve la oportunidad de estudiar en una de las mejores universidades de China - la de Shandong- y también pude realizar parte de mis estudios en Japón. Desde abril de 2012 hasta febrero de 2013, estudié en la Universidad Femenina de Mukogawa, siendo esta la universidad femenina más grande en Japón. Estudiar en Japón me abrió los ojos y la mente. Siendo vecino de China, Japón era totalmente distinto en cuanto a la organización de la sociedad y también en la educación. Desde la educación preescolar, hasta las universidades, me sorprendió una y otra vez sus organizaciones y características, ejemplos como el desarrollo de las aficiones de cada niño en la escuela o las ferias escolares que organizan con frecuencia. De cerca, también pude ver con mis propios ojos la existencia de tantas universidades femeninas y el desarrollo de la educación femenina en Japón. Me di cuenta de la enorme distancia entre la educación de China y Japón y eso me hizo pensar de que manera podría hacer algo para introducir nuevas ideas a China. En el Trabajo Fin de Grado, elegí el tema del desarrollo de la Universidad Femenina y la educación de las mujeres.

En China hay un dicho: “el conocimiento cambia el destino, y estudiar logra el futuro.” La educación es necesaria e importante en todos los sentidos. Mis estudios no terminaron con la carrera universitaria. Tenía muchas ganas de aprender algo más y ver como es el mundo. Después de graduarme en la universidad, vine a España en septiembre de 2014 y estuve un año aprendiendo español en la Casa de las Lenguas de la Universidad de Oviedo. Hice, en dos ocasiones, trabajo voluntario en el Colegio Público de Educación Básica Aurelio Menéndez de

San Antolín de Ibias, en Asturias. Para mí, España es un país todavía distinto: poco a poco, estoy descubriendo como es su gente, su cultura, etcétera. Cuanto más aprendo de España, más me enamoro de este país y más quiero saber de él.

Tuve gran suerte de poder cursar el Máster Universitario Pensamiento Español e Iberoamericano en la Universidad Autónoma de Madrid, donde recibí gran ayuda desde un equipo de profesorado maravilloso: desde aquí quisiera darles mis más sinceras gracias, a los profesores Fernando Hermida de Blas, José Luis Mora García, José Martínez Millán, Teodosio Fernández Rodríguez y Gemma Gordo Piñar. En los cursos de Máster no solo nos equipamos con sólida formación filosófica, sino también aprendimos numerosos conocimientos de historia, literatura, cultura, etcétera. Los profesores nos enseñaron la forma de leer, de pensar: gracias a ellos, pudimos conocer una España e Iberoamérica más amplia y profunda. Fue el profesor José Luis Mora García quien me habló de *Escuelas de España*; a partir de ahí empecé a conocer esta gran revista que habla de las escuelas y los maestros españoles. Esta revista no era tan conocida como otras, por ejemplo, la *Revista de Pedagogía*. Sin embargo, aportaba voces de todos los maestros, sus inquietudes, sus ideas, sus renovaciones, y también sus preocupaciones. Además, en la revista presentaban las escuelas por dentro, y no por los cristales de ventanas: a través de ella conocemos escuelas de todo el país, las prácticas escolares, los programas y los horarios. ¿Quiénes escribieron los artículos? ¿De quien se habló en los artículos? ¿Cómo eran las escuelas primarias nacionales españolas en el primer tercio del siglo XX? ¿Qué situación tenían las escuelas unitarias? ¿Y las escuelas graduadas? ¿Qué inquietudes tuvieron los maestros y cuáles eran sus ideas sobre la educación, la pedagogía, y la escuela? Me atrajo la revista en el momento de empezar a leerla e investigarla. Me sorprendieron las ideas innovadoras de los maestros, que hasta hoy en día son muy útiles.

Escuelas de España se dividió entre dos épocas. En mi Trabajo Fin de Máster investigué la primera: es decir, las publicaciones desde enero de 1929 hasta enero de 1932. Ante los problemas y conflictos entre la educación, la escuela, la política y la sociedad, los maestros hicieron sus propias propuestas. A través de estas publicaciones, investigué el pensamiento de los maestros y sus intentos de mejorar la enseñanza primaria española.

Mi Tesis doctoral no se limita a la primera época de la revista, sino se extiende a todas las publicaciones de *Escuelas de España*, desde enero de 1929 hasta julio de 1936. Sistemáticamente, clasifiqué todos los artículos de la revista según su contenido. Comparada con el trabajo Fin de Máster, esta investigación es más completa, amplia y profunda, tanto respecto a la propia revista como a los maestros, las escuelas y el pensamiento pedagógico que

aparecieron en ella. Finalmente, he llegado a mis propias conclusiones y opiniones sobre esta revista y las propuestas de los maestros.

II. Metodología

Los métodos de investigación principalmente son tres: clasificación, análisis y evaluación. En primer lugar, clasificar y dividir los artículos de la revista en tres grandes campos: las propuestas y esfuerzos de los maestros, los casos concretos de las escuelas primarias incluyendo las prácticas escolares y el pensamiento pedagógico. En segundo lugar, analizar los artículos bajo circunstancias históricas, los éxitos, los obstáculos y los fracasos. En tercer lugar, evaluar *Escuelas de España*, sus éxitos y limitaciones históricas y ayudar a instruir el desarrollo de la educación.

**PARTE I. Un breve recorrido por la historia educativa de España
durante el primer tercio del siglo XX**

Capítulo I.1. Historia de la educación de España durante el primer tercio del siglo XX

La revista *Escuelas de España* hizo su primera publicación en el año 1929. Sin embargo, los hechos que describieron en los artículos eran del primer tercio del siglo XX; incluso, muchos artículos ya estaban elaborados antes de 1929. Por este motivo, a continuación, haremos un breve recorrido por la historia de educación de España durante diferentes momentos históricos de ese periodo.

I.1.1. La historia de la educación desde 1900 hasta 1931

La historia de España del siglo XX comenzó tras perder las últimas colonias, Cuba, Puerto Rico y Filipinas, en la guerra con Estado Unidos. Con este desenlace, España puso fin a su imperio colonial. Tras sufrir la derrota, España empezó a vivir un estado de dualismo. Por un lado, el sistema de Monarquía Parlamentaria intentó mantener el régimen e hizo esfuerzos para modernizarse, pero su caída fue inevitable. Por otro lado, la cultura y la economía tuvieron mucho dinamismo, plasmado en el crecimiento de las clases medias, el aumento de la población activa industrial, etcétera. La crisis de 1898 marcó en la historia de España un antes y un después: el siglo XX fue testigo de cambios y transformaciones sociales, culturales y económicos.

En siglo XIX, la educación dependía de la Dirección General de Instrucción Pública del Ministerio de Fomento. El Real Decreto de 18 de abril de 1900 creó el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes:

Queda suprimido el Ministerio de Fomento; en su lugar se crean dos nuevos departamentos ministeriales que se denominarán, respectivamente, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas. El Ministerio de Instrucción Pública entenderá lo relativo a la enseñanza pública y privada en todas sus diferentes clases y grados, en el fomento de las ciencias y de las letras, Bellas Artes, Archivos, Bibliotecas y Museos. Formará parte de este Ministerio la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico².

La creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes fue una demostración de que el Estado prestaba gran atención a la educación.

² El Real Decreto 18 de abril de 1900, Gaceta de Madrid, n.º 109.

El primer ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes fue Antonio García Alix. García Alix hizo un trabajo importante: reorganizó el Consejo de Instrucción, reglamentó las oposiciones a cátedra, fijó las atribuciones de los Rectores, redactó el reglamento de exámenes y grados, dispuso el abono de haberes de los maestros de primera enseñanza, resolvió que se publicara el reglamento orgánico de la primera enseñanza y reorganizó las facultades³.

El segundo ministro de Instrucción Pública fue Álvaro Figueroa Torres, Conde de Romanones. Hizo reformas del sistema educativo y dibujó una vigorosa defensa de la enseñanza pública como escuela de ciudadanos conscientes de sus derechos y libertades, vivero de obreros especializados que nutrieran una industria próspera y universidad de profesionales duchos en su oficio⁴. El Conde de Romanones adoptó medidas oportunas para que el pago de los maestros corriese a cargo del Estado e hizo que fuesen funcionarios del Estado.

En los años sucesivos, se creó la primera Cátedra de Pedagogía en la Universidad Central en 1904, la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en 1907, la Escuela Superior de Magisterio en 1909, la Residencia de Estudiantes en 1910 y la Dirección General de Enseñanza Primaria en 1911.

La creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes respondió a la necesidad de desarrollo de educación española. Al mismo tiempo, la corta duración de los ministros reflejó inestabilidad y el puesto de ministro se convirtió en un trampolín para ascenso de los políticos. En total hubo 53 ministros de Instrucción Pública y Bellas Artes hasta la llegada de la Segunda República en 1931.

La alfabetización fue uno de los objetivos de la educación en el primer tercio del siglo XX. Subió el alumnado de enseñanza primaria tanto en escuelas públicas como en escuelas privadas. Sin embargo, los avances de escolarización eran todavía muy lentos y el abandono escolar en zonas rurales era un fenómeno frecuente. Los niños de clase media y clase alta acudían a escuelas privadas, mientras los pobres iban a escuelas públicas. En primer tercio del siglo XX hubo una expansión de la escuela graduada, pero la unitaria fue el modelo principal de la organización escolar. El proceso de la sustitución de escuela graduada a escuela unitaria sucedió gradualmente por falta de edificios escolares específicos y plantilla del magisterio primario.

³ Bolado Somolinos, José Manuel, “Del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes a la cátedra de educación, cultura y deporte: cien ministros para un centenario”, *Revista de educación*, n.º 324, enero-abril 2001, pág. 124.

⁴ Moreno Luzón, Javier, “Los liberales y la educación hace cien años: Romanones en el Ministerio”, en Álvarez Lázaro, Pedro (director), *Cien Años de Educación en España*, Fundación BBVA, 2000, pág. 207.

Al entrar al siglo XX, el tema de higiene y salud se relacionó con la educación estrechamente. Las nuevas construcciones escolares disponían de instalaciones como duchas o piscinas para mejorar la higiene personal del niño y también aparecieron nuevas normas indicadas por los maestros en las escuelas: por ejemplo, lavarse las manos con frecuencia para que los niños adquirieran buenos hábitos. La higiene escolar y el aseo personal de los niños se consideraban elementos importantes en la educación y la enseñanza primaria, con el fin de llevar esta idea a las familias a través de ellos. En 1915, el médico Patricio Borobio publicó un artículo con el título de “Educación e Higiene” en la revista *Pro Infantia*, que contenía las siguientes palabras⁵:

Higiene y Educación se buscan, atraen y completan. La Higiene educa, la Educación higieniza; sin Educación no hay Higiene, sin Higiene, la Educación es deficiente. La Higiene persigue especialmente la salud, la Educación tiende a poseer la verdad, ambas por su acción moral, que se llama virtud. Si el individuo es sano, instruido y bueno, los pueblos serán fuertes, adelantados, grandes y prósperos, que fortaleza, progreso, grandeza y prosperidad son los frutos con que Higiene y Educación premian a los que tienden fervoroso y racional culto. (Borobio, 1915: 99)

La educación tradicional representaba la utilización del procedimiento de la memorización en la enseñanza, el papel autoritario del docente y el pasivo del alumno. Los cambios sociales y culturales impulsaron la aparición de nuevas ideas pedagógicas. A partir de los últimos años del siglo XIX surgieron críticas, pensamientos e ideas diferentes a los que defendía la educación tradicional, y una gran diversidad de corrientes de movimientos pedagógicos renovadores. Dentro de estos movimientos, destaca el de la Escuela Nueva. Diversas denominaciones refieren a este movimiento: como, por ejemplo, escuela activa, pedagogía progresista, educación nueva, etcétera. Sus principios educativos y métodos de enseñanza eran completamente opuestos a los de la escuela tradicional. Según las ideas de la Escuela Nueva, el niño debía tener un papel activo en la enseñanza, y la educación debía de conformarse con condiciones y estados de cada niño para su desarrollo. Comparado con la educación tradicional, el papel de maestro en el sistema de la Escuela Nueva era secundario. La función del maestro era observar las actividades del niño, estimularlo y ofrecerle ayuda cuando lo necesite. Bajo este concepto de “Escuela Nueva”, existían diversas versiones en

⁵ Viñao Frago, Antonio, “Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica”, *Revista de Ciencias Sociales*, n.º 20, 2000, pág. 11.

modelos concretos, destacando la Institución Libre de Enseñanza de Francisco Giner de los Ríos, la Escuela Moderna de Francisco Ferrer i Guàrdia, etcétera.

La formación de los maestros fue una de las preocupaciones de los educadores a principio del siglo XX. En 1909, se fundó la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio con el objetivo de formar los maestros y mejorar la enseñanza. Aparecieron los inspectores de primera enseñanza, y sus funciones fueron evolucionando desde la vigilancia y evaluación de los maestros hasta observar, orientar y guiar las actividades escolares. Los inspectores desempeñaron un papel importante en el proceso de mejora de enseñanza. Hubo otras iniciativas como la Escuela de Verano, que apareció en Cataluña a principios del siglo XX, representando el esfuerzo de los maestros en la búsqueda de colaboración entre ellos mismos. La creación de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas benefició a los maestros y alumnos ofreciéndoles becas para estudiar en el extranjero.

Las reformas y los nuevos cambios que se hicieron en el ámbito de enseñanza primaria reflejaron la gran atención prestada a la educación por el gobierno y la sociedad. Durante el periodo del 1900 hasta 1931, junto con la regeneración y modernización de España, la educación provocó enormes cambios en diversos aspectos.

I.1.2. La historia de la educación desde 1931 hasta 1936

“República es sinónimo de educación, de cultura y de progreso”⁶. “La modernización política y la ruptura pedagógica con el monopolio de la Iglesia; el primer intento de implantar una escuela única, activa, pública y laica”⁷. La Segunda República constituyó un tiempo excepcional en la historia de España: sus luces y sus sombras en el ámbito educativo dejaron huella en el proceso de la historia. Durante este periodo, los avances en educación fueron una herramienta insustituible para completar la transformación política y social y lograr una nueva concepción de ciudadano republicano.

Los años treinta del siglo XX eran de crisis económica, y España continuó siendo una sociedad agraria con un elevado nivel de analfabetismo: “Faltaban maestros, faltaban escuelas y las existentes llevaban una vida lánguida, desvinculadas de las necesidades sociales”⁸. Estos eran los problemas fundamentales en el ámbito educativo a la llegada de la Segunda República.

⁶ Barreiro Rodríguez, Herminio, “El legado educativo de la Segunda República”, *Revista Cuadernos de pedagogía*, n.º 378, abril de 2008, pág. 78.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Pérez Gálán, Mariano, “La enseñanza en la Segunda República”, *Revista de educación*, n.º extraordinario, 2000, pág. 318.

El gobierno aplicó dos planes para solucionarlo. Por un lado, el 22 de octubre de 1931 aprobó una ley para resolver la carencia de maestros: se hizo “un plan quinquenal por el cual se creaban 5.000 plazas de maestro cada año, salvo el primero, en que se crearían 7.000”⁹. Mientras tanto, también subieron los sueldos de los maestros para mejorar su situación económica. Por otro lado, el gobierno impulsó la reforma de las Escuelas Normales para alcanzar la formación de los maestros en España. Esta medida se consideró como “uno de los jalones más significativos de la política educativa republicana”¹⁰. El resultado fue positivo y con esta reforma se implantó la coeducación: en cada provincia hubo una Escuela Normal para los maestros y las maestras. Estos planes y reformas también promovieron una colaboración entre las universidades, la enseñanza de adultos, etcétera.

Las Misiones Pedagógicas fueron patrocinadas por el gobierno de la Segunda República y convocadas por Manuel Bartolomé Cossío. Desde su creación en 1931, los objetivos fueron claros y firmes en los siguientes tres aspectos: fomentar la cultura general; orientación pedagógica para los maestros de escuelas rurales; difundir educación de la ciudadanía a través de las reuniones y charlas. Participaron aproximadamente 600 misioneros y la labor de este proyecto llegó hasta todos los rincones de España con creación de bibliotecas, cines, teatros, etcétera.

Las raíces de la concepción de la educación republicana estaban en el institucionismo y el socialismo. Existía el conflicto educativo entre el gobierno y la Iglesia católica. El gobierno fue defensor de la libertad religiosa, y desde la afirmación del Decreto de 6 de mayo de 1931, la enseñanza de la religión católica ya no fue obligatoria en las escuelas primarias. El laicismo se estaba implantando en la escuela.

En el preámbulo del Decreto de 29 de abril de 1931 se estableció el bilingüismo en las escuelas catalanas. Se permitió a las escuelas que se enseñase en la lengua materna, aunque fuera diferente del castellano. En la Universidad de Barcelona había seminarios pedagógicos para el perfeccionamiento del catalán.

La República no pretende solo levantar las paredes de una Escuela: aspira a dar a la Escuela un alma. Con esta reforma, que es a la vez social, cultural y económica, la República tiene la

⁹ Ibid., pág. 319.

¹⁰ Ibidem.

convicción de formar, independizar, sostener y fortalecer el alma del Maestro con el fin de que sea el alma de la Escuela¹¹.

Durante la Segunda República, la función de la Inspección de Primera Enseñanza fue avanzando. En 1932 se aprobaron el Decreto de 2 de octubre y el Decreto de 2 de diciembre, que configuraron la Inspección de Primera Enseñanza. Desde entonces, la función inspectora fue reconocida como “el organismo encargado de orientar, impulsar y dirigir el funcionamiento de las escuelas nacionales y de las instituciones educativas auxiliares de las mismas”¹².

El golpe de estado de los generales sublevados de 1936 produjo un gran retroceso en el sistema educativo español. Tras la guerra civil, la Dictadura de Franco rechazó el ideario educativo de la Segunda República, impuso la destrucción de todo lo que se planteaba durante aquel tiempo. Los maestros fueron asesinados, exiliados o depurados. La educación en la época de la dictadura franquista solo fijaba una idea: la educación debe ser católica y patriótica. Acompañada con el final de la Segunda República, una de las épocas más brillantes de la educación de la historia de España desapareció.

Capítulo I.2. Los asuntos educativos

Después de hacer un recorrido breve de la historia de la educación de España durante el primer tercio del siglo XX, a continuación, hablaremos de los asuntos importantes en esta época. En primer lugar, estudiaremos la Ley de Instrucción Pública. Esta Ley estableció una ordenación general de todas las enseñanzas del sistema educativo en España que se mantendría vigente desde 1857 hasta 1970. En segundo lugar, analizaremos el estado del analfabetismo y la escolarización y la solución propuesta por el Estado. A continuación, veremos el desarrollo y los obstáculos en la educación femenina y la educación mixta en diferentes aspectos. Por último, estudiaremos otro tema importante de principios del siglo XX en el ámbito de educación: la educación popular.

I.2.1. La Ley de Instrucción Pública

La Ley de Instrucción Pública¹³ fue el fundamento del ordenamiento legislativo en el sistema educativo español durante más de cien años. Esta ley fue firmada y autorizada por

¹¹ El Real Decreto 29 de septiembre de 1931, Gaceta de Madrid, n.º 273.

¹² El Real Decreto 2 de diciembre de 1932, Gaceta de Madrid, n.º 342.

¹³ Texto completo de la Ley de Instrucción Pública consultada en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=B OE-A-1857-9551> el 17/04/2020.

Isabel II e impulsada por el ministro de Fomento Claudio Moyano en el año 1857, también conocida como “Ley Moyano”, y permaneció vigente hasta 1970 cuando estableció el otorgamiento de la Ley General de Educación. Así, la Ley Moyano ordenó el sistema educativo español desde mediados del siglo XIX hasta iniciado el tercer tercio del siglo XX.

Consta de cuatro secciones y 307 artículos:

1) La primera sección fue de los estudios y consistía en los siguientes tres títulos: La primera enseñanza, la segunda enseñanza, de las facultades y de las enseñanzas superiores y profesionales. Esta sección estableció los periodos de la enseñanza y regulaciones del modo de hacer los estudios. Por sus características, vemos que la ley se identificó con la ideología liberalismo moderado.¹⁴ La Ley Moyano fijó la enseñanza primaria fuera obligatoria de seis a nueve años, pero permitió la adquisición en sus casas o en establecimientos particulares. La enseñanza primaria sería gratuita a los niños cuyas familias no pudieran pagarla mediante certificados municipales. Mientras que se permitió que la primera enseñanza pudiera ser incompleta cuando no abarcara todas las materias expresadas¹⁵, la segunda enseñanza solo aceptaba alumnos que venían desde las enseñanzas primarias completas.¹⁶ Con esta limitación, la segunda enseñanza solo aceptará aquellos alumnos cuyas familias fueran de clase media o alta y pasará de ser la continuación natural de la primera enseñanza a un privilegio para una minoría de la sociedad. Estaba prevista la atención a los alumnos sordo-mudos y ciegos¹⁷ por sus necesidades. Las niñas recibían materias diferentes que los niños bajo el nombre de “Labores propias del sexo”.

2) La segunda sección fue de los establecimientos de enseñanza. Contenía cuatro títulos: de los establecimientos públicos, de los establecimientos privados, de la enseñanza doméstica, de las academias, bibliotecas, archivos y museos. La ley estableció al menos un centro de educación primaria en cada pueblo o ciudad con los fondos del ayuntamiento correspondiente. Las escuelas normales se ubicaban en cada capital de provincia y otra central en Madrid. Cuando haya ambos sexos en la misma escuela, los niños y las niñas debían tener una

¹⁴ Sevilla Merino, Diego, “La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España”, *Hespérides: Anuario de investigaciones*, n.º 15, 2007, págs. 625-640.

¹⁵ La Ley de Instrucción de Pública. Artículo 3 La enseñanza que no abrace todas las materias expresadas, se considerará como incompleta para los efectos de los artículos 100, 102, 103, 181 y 189.

¹⁶ La Ley de Instrucción de Pública. Artículo 17 Para principiar los estudios generales de la segunda enseñanza se necesita haber cumplido nueve años de edad y ser aprobado en un examen general de las materias que abraza la primera enseñanza elemental completa.

¹⁷ La Ley de Instrucción de Pública. Artículo 6 La primera enseñanza se dará, con las modificaciones convenientes, a los sordo-mudos y ciegos en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demás que se crearán con este objeto; sin perjuicio de lo que se dispone en el artículo 108 de esta Ley.

separación debida.¹⁸ Las universidades y las Escuelas superiores y profesionales estaban sostenidas por el Estado. La Ley también admitió la enseñanza doméstica y, así, los estudiantes podrían acudir a los exámenes de ingreso para la segunda enseñanza.¹⁹

3) La tercera sección fue del profesorado público, e incluyó disposiciones generales para el profesorado y distintos aspectos con respecto a la docencia en las correspondientes enseñanzas, de los maestros de primera enseñanza hasta los catedráticos de facultad. Uno de los requisitos generales para ejercer el profesorado fue justificar buena conducta religiosa y moral. La ley también procuró garantizar el cobro de las retribuciones de los maestros. La Ley fijó sueldos a los docentes que permitieran a los maestros poder vivir dignamente de su trabajo.

4) La cuarta sección fue acerca el gobierno y administración de la instrucción pública y consideró las instancias y los órganos de gobierno y de administración de la instrucción pública. Según los artículos 243 y 244, el gobierno superior de la Instrucción pública en todos sus ramos, dentro del orden civil, correspondía al ministro de Fomento. Al director general le correspondía la administración central de la Instrucción pública, bajo las órdenes del ministro. El gobierno ejercía su inspección y vigilancia sobre los establecimientos de instrucción, tanto públicos como privados.

Tras la publicación de la Ley, la Comisión tuvo una opinión contraria “en la edad más adecuada de la faena en los campos y del aprendizaje de las artes y oficios, lastimando profundamente los intereses de la agricultura y de la industria”²⁰. La idea de que las clases bajas de la sociedad pudieran tener acceso a la educación fue un disgusto para las clases altas. Teniendo una concepción elitista de la educación superior y otorgando a la Iglesia gran control sobre los contenidos, la Ley Moyano fue criticada por “no pretender innovar, sino por recapitular cuanto se venía haciendo en la regulación de la enseñanza”²¹. Según los datos indicados²², a inicios del siglo XX, la Iglesia participó en la educación de los españoles teniendo bajo su tutela a más de un tercio de los alumnos de enseñanza primaria y casi un 80% de los de secundaria.

¹⁸ La Ley de Instrucción de Pública. Artículo 103 únicamente en las Escuelas incompletas se permitirá la concurrencia de los niños de ambos sexos en un mismo local, y aun así con la separación debida.

¹⁹ La Ley de Instrucción de Pública. Artículo 156 Serán admitidos a los exámenes de ingreso para la segunda enseñanza, los que hayan adquirido la primera en casa de sus padres, tutores o encargados de su educación, aun cuando no la hubieren recibido de Maestro con título.

²⁰ Diario de Sesiones del congreso (1857) 31, pág. 586.

²¹ Sevilla Merino, Diego, “La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España”, *Hespérides: Anuario de investigaciones*, n.º 15, 2007, págs. 625-640.

²² García de Cortázar, Fernando, González Vesga, José, *Breve historia de España*, Editorial Alianza, publicado por Círculo de Lectores, 1995, pág. 459.

La Ley Moyano estableció una ordenación general de todas las enseñanzas del sistema educativo en España y fue la más longeva de la historia española. A pesar de las críticas por las limitaciones que tuvo, no se pudo ignorar que la Ley Moyano, tras construir un marco normativo, por primera vez estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria para todos los niños y niñas menores de nueve años. La escuela primaria era la principal responsable de la dinámica de la alfabetización, y la obligatoriedad para todos los niños de ir a la escuela bajaría la tasa de analfabetismo. Por otro lado, a pesar de que la Iglesia seguía teniendo influencia en el sistema educativo y de que se reconocía su derecho a vigilar la pureza ideológica de los estudios, el gobierno y los ayuntamientos se convirtieron en los dirigentes del sistema educativo, lo cual fue un gran progreso con respecto a aquel tiempo.

I.2.2. La situación del analfabetismo y la escolarización

En la historia mundial, el analfabetismo formó parte de casi todos los países hasta finales del siglo XIX e incluso principios del siglo XX. En la historia contemporánea de España, los analfabetos posiblemente ocupaban el escalón más bajo y marginal de la sociedad, e históricamente el analfabetismo era una pieza crucial de la sociedad. Antonio Viñao Frago considera que el analfabetismo es “el rasgo socio-educativo cultural más significativo de la España contemporánea”²³. Tres factores determinantes para el analfabetismo eran: el carácter urbano o rural del lugar de residencia, su nivel de escolarización y la pertenencia al sexo masculino o femenino²⁴.

A lo largo del siglo XIX uno de los grandes problemas que tuvieron que afrontar los sucesivos gobiernos nacionales fue el de la educación. Las tasas de analfabetismo de España estaban muy por encima de la media Europa. La pérdida de las colonias, Cuba y Filipinas y la derrota ante Estados Unidos, en 1898, produjo una crisis de conciencia general en todo el país. Tanto liberales como conservadores intentaron resolver este problema. En ese momento, “la educación era la palanca encontrada para el cambio y la modernización del mismo. Es Joaquín Costa su principal adalid”²⁵. En consecuencia, la escuela pública empezó a ser una idea para todos, en lugar de serlo solo para los pobres. En los años finales del siglo XIX, en España dos tercios de la población se dedicaban a la agricultura, mientras otros países estaban en la

²³ Viñao Frago, Antonio, “Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica”, *Revista interuniversitaria*, n.º 4, 1984, pág. 151.

²⁴ Liébana Collado, Alfredo, *La educación en España en el primer tercio del siglo XX: la situación del analfabetismo y la escolarización*, Madrid, Universidad de Mayores de Experiencia Recíproca (ed.), 2009, pág. 7.

²⁵ *Ibid.*, pág. 7.

revolución industrial. La economía llevaba a un evidente retraso frente a otros países y la inversión en educación por habitante también era mucho menor que en países como Francia, Italia y Estados Unidos.

“El proceso de alfabetización que vive la sociedad española en el siglo XIX, en el contexto de la revolución liberal, se vincula de forma muy estrecha al de la implantación de la escuela primaria, al de la escolarización, si bien no de forma exclusiva”²⁶, así está definiendo Hernández Díaz la vinculación entre alfabetización y escolarización.

Una minoría con suficientes recursos económicos fue tradicionalmente la que tuvo acceso a la educación a lo largo de casi toda la historia de España²⁷. La mayoría de la población no tenía acceso a la enseñanza pública y reglada. La Ley Moyano fijó la obligatoriedad de la enseñanza primaria, pero hasta el principio del siglo XX aún existió un elevado índice de absentismo escolar, debido a que los padres no valoraban los estudios de sus hijos y los obligaban a trabajar en el campo. Mientras que a finales del siglo XIX muchos países europeos presentaban un 50% de población alfabetizada, la condición de la educación en España todavía era deplorable y el 65% de la sociedad española era analfabeta. España era uno de los países europeos con mayor tasa de analfabetismo.

Hasta el año 1900, España tenía una población de 18,6 millones de habitantes y el número de analfabetos era de casi 12 millones. En los pueblos, la situación aún era estadísticamente peor: “El censo de Morón de la Frontera (Sevilla), lugar donde se produce una de las más importantes revueltas campesinas en 1857, indica que en 1860 había casi un 90% de analfabetos absolutos”²⁸. El nivel de analfabetismo era muy alto y se encontraba a más del 60% la población de edad escolar sin escolarizar, los niños no asistían a la escuela, o lo hacían sólo por temporadas, cuando no había trabajos del campo. La necesidad del trabajo infantil, en el hogar o fuera de él, impidió la escolarización dentro del país. Por este motivo surgió la diferente distribución territorial de la alfabetización en España: en el campo siempre había porcentajes de analfabetismo más altos que en las ciudades. Según la investigación de

²⁶ Hernández Díaz, José María, “Alfabetización y sociedad en la revolución liberal española”, *Revista Leer y escribir en España*. doscientos años de alfabetización, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992, pág. 69.

²⁷ Garrido Palacios, Manolo, “Historia de la educación en España (1847-1975) Una visión hasta lo local”, *Revista de la Asociación Cultural Arturo Cerdá y Rico*, n.º 2, agosto 2005, pág. 90.

²⁸ Liébana Collado, Alfredo, *La educación en España en el primer tercio del siglo XX: la situación del analfabetismo y la escolarización*, Madrid, Universidad de Mayores de Experiencia Recíproca (ed.), 2009, pág. 4.

Antonio Viñao Frago²⁹, en 1900 el 27.6% de los españoles vivía en municipios de menos de 2.000 habitantes y sólo el 13.6% en municipios de más de 50.000 habitantes; dichos porcentajes en 1940 eran, respectivamente, el 18.4% y el 24.5%. La alfabetización estaba relacionada estrechamente con la urbanización: en las zonas rurales existían menos escuelas y oportunidades para estudiar.

Hasta final del siglo XIX la educación era de dependencia municipal y las escuelas estaban situadas en sitios inadecuados, lugares insanos y locales alquilados. Los maestros tenían muy poco sueldo y eran pobres y miserables. *Pasar más hambre que un maestro de escuela*: esta frase hecha nos describe la figura del maestro de ese momento. Los cambios empezaron desde el final del siglo XIX, cuando los maestros habían iniciado un proceso de construcción de un cuerpo profesional homologable a otros funcionarios del Estado.

Con la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (MIP)³⁰ en 1900, el estado se implicó realmente en la cuestión educativa y comenzó a considerarla un asunto fundamental de su política³¹. En 1911 se creó la Dirección General de enseñanza primaria, que negociaba con los ayuntamientos la búsqueda y financiación de las escuelas, intentando resolver el problema, conseguir locales propios para las escuelas e implantar la red de escuelas primarias. Al final aparecieron muchos problemas, y para resolverlo el MIP creó la Oficina Técnica de Construcciones Escolares para garantizar y mejorar la situación de las escuelas. En 1927, comenzó a funcionar la Sección de Construcciones Escolares en el MIP que establecería las directrices generales que debían seguir los nuevos edificios escolares.

En 1902 el sueldo de los maestros se independizó de los ayuntamientos y de él se hizo cargo el Estado; mientras tanto, también se responsabilizó de su formación y selección. Cuando llegó la Segunda República por Decreto se crearon 7000 plazas de maestros y maestras en 1931. El gobierno republicano, con estos hechos, dio un paso importante en la reforma educativa: “España no será una auténtica democracia mientras la mayoría de sus hijos, por falta de escuelas, se vean condenados a la perpetua ignorancia.”³². Desde entonces, los maestros

²⁹ Viñao Frago, Antonio, “La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme”, Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, vol. 3, n.º 1, Universidad de Salamanca. Consultada en: http://campus.usal.es/~efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_vinao.pdf el 20/05/2020.

³⁰ A partir de ahora MIP.

³¹ Vega Carrasco, Miguel, “La alfabetización en la España decimonónica”, *Descubrir la historia*, 10 de julio de 2015. Consultada en: <https://descubriralahistoria.es/2015/07/la-alfabetizacion-en-la-espana-decimononica/> el 18/04/2020.

³² El Real Decreto 23 de junio de 1931, Gaceta de Madrid, n.º 175.

iban a ser considerados los funcionarios más importantes del Estado. Aunque una vez más la guerra y la implantación de la dictadura impidieron la consecución de este proyecto.

Con todos los cambios e intentos del primer tercio de siglo XX, el analfabetismo bajó a un nivel notable: “de un 63.8% de analfabetos de media en 1900 se pasa a un 33.7% en 1940”³³. Superaba “a las difíciles condiciones de los locales, mobiliario, menaje y medios pedagógicos, de la escuela e inadecuada formación de los maestros, etc”³⁴. En 1950, la cifra del porcentaje analfabetos era 17.30% y a comienzos de la década de los 60 bajó hasta 12.1%. Aun así, era una cifra bastante elevada³⁵.

El siguiente cuadro refleja la población general, y la cantidad de población analfabeta en España desde 1877 hasta 1960. Como decíamos antes, la tasa de alfabetización creció notablemente desde 1910 a 1940. Durante estos treinta años, además de elevarse el porcentaje de alfabetizados, disminuyó sensiblemente el volumen total de analfabetos, que había permanecido prácticamente estancado en los cincuenta años anteriores³⁶. Sin lugar a dudas, estos avances estaban relacionado con los cambios sociales, económicos, políticos y culturales.

	Población			Población analfabeta		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
1887	8.612.524	8.953.108	17.565.632	5.067.098	6.878.773	11.945.871
1900	9.087.821	9.530.265	18.618.086	5.068.956	6.806.834	11.875.790
1910	9.725.024	10.270.662	19.995.686	5.109.797	6.757.658	11.867.455
1920	10.373.382	11.016.460	21.389.842	4.802.567	6.367.848	11.170.415
1930	11.565.805	12.111.989	23.677.794	4.270.370	5.754.569	10.024.939
1940	12.413.777	13.464.194	25.877.971	3.681.502	5.079.192	8.760.694
1950	13.469.684	14.507.071	27.976.755	3.284.322	4.508.329	7.792.651
1960	14.810.135	15.718.404	30.528.539	3.239.173	4.408.195	7.647.368

Tabla 1: Población general y población analfabeta (1887-1960)³⁷

El avance de la alfabetización también fue gracias al desarrollo del número de escuelas, profesores y alumnos de enseñanza primaria. De 1900 a 1921, 216 escuelas fueron construidas con la ayuda del Estado y después de la creación de la Oficina Técnica de Construcciones Escolares, la cifra aumentó. De 1923 a 1927 se construyeron 400 escuelas por el MIP y se

³³ Hernández Díaz, José María, “La escuela rural en la España del siglo XX”, *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 2000, pág. 116.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ Sánchez García, Raquel, Martínez Rus, Ana, *La lectura en la España contemporánea*, Madrid, Arco Libros-La Muralla, 2010, pág. 86.

³⁶ De Gabriel, Narciso, “Alfabetización, semialfabetización y analfabetismo en España (1869-1991)”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, n.º1, Madrid, enero de 1997, pág. 231.

³⁷ *Ibid.*, pág. 202.

revisó la calidad de otras 120 construcciones, tanto privadas como municipales. Entre 1927 y 1929 se hicieron ya 1.500 aulas por año: aproximadamente 250 escuelas, ya que fueron tomando importancia las graduadas, que correspondían a más de un aula y su tamaño dependía del solar³⁸. Aunque debido a la precariedad económica de la mayor parte de la población, el proceso de escolarización nunca alcanzó a toda la población comprendida entre los 6 y 9 años de edad, que, según la Ley Moyano, debía asistir obligatoriamente a la escuela³⁹.



Imagen 1: Antigua del Colegio Público Cervantes⁴⁰ Imagen 2: Aula del Grupo Escolar Cervantes⁴¹

Estas imágenes son un ejemplo de los nuevos colegios públicos construidos: el Colegio Cervantes de Madrid es conocido hoy como C.E.I.P. Cervantes. Fue construido en 1914 y se inauguró el 15 de enero de 1918. La construcción adaptó las directrices pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza, que surgieron del MIP, en materia de modernidad y espacios de tipo higienizados para los alumnos del siglo XX. Las instalaciones y recursos eran buenos: horno de arcilla, imprenta, carpintería, piscina, solárium, laboratorio, sala de música y pintura⁴², que permitían realizar diversas actividades escolares. El colegio fue impulsado por el MIP y sirvió de modelo a todos los demás de España. Junto al colegio Príncipe de Asturias, fue la primera “escuela de ensayo y reforma”.

³⁸ Liébana Collado, Alfredo, *La educación en España en el primer tercio del siglo XX: la situación del analfabetismo y la escolarización*, Madrid, Universidad de Mayores de Experiencia Recíproca (ed.), 2009. pág. 12.

³⁹ Espino Jiménez, Francisco Miguel, “Analfabetismo y escolarización en la España rural durante el liberalismo: la provincia de Córdoba a mediados del siglo XIX”, *Norba. Revista de Historia*, vol. 22, 2009, pág. 203.

⁴⁰ Fuente de imagen: “La esencia de un colegio centenario”, *Noticias del Ayuntamiento de Madrid*, 29 de junio de 2017. Consultada en: <https://diario.madrid.es/chamberi/2017/06/29/la-esencia-de-un-colegio-centenario/> el 18/04/2020.

⁴¹ Fuente de imagen: “Historia del centro”, página web oficial de C.E.I.P. “Cervantes”. Consultada en: <https://www.educa2.madrid.org/web/centro.cp.cervantes.madrid/historia-del-centro> el 20/04/2020.

⁴² Ibidem.

I.2.3. La educación femenina

A lo largo de la historia, siempre existió una barrera del papel social entre los hombres y las mujeres. Mientras los hombres ocupaban los espacios públicos, desempeñando los cargos políticos, la vida de las mujeres se centraba en el ámbito privado y su mayor responsabilidad se enfocaba en el cuidado del hogar, de la familia y la maternidad. De esta forma, durante siglos, se consideraba que las mujeres eran inferiores al hombre por naturaleza y tenían un estatus social bajo. En España, país donde la tradición católica goza de un mayor calado social, el papel secundario a nivel económico asignado a la mujer, legitimado ideológicamente por las tradiciones y los dogmas, pesaba profundamente sobre las posibilidades del acceso de la mujer al mundo de la enseñanza y educación hasta finales del siglo XIX⁴³.

Pero se produjeron muchos cambios a lo largo del siglo XIX y nació el feminismo. En los primeros años del siglo XX, el incipiente desarrollo capitalista, el aumento progresivo de la clase media, la influencia de las ideas feministas que recorrieron Europa y la aparición de nuevos profesores provocaron un debate respecto al papel de la mujer en la nueva sociedad y se inició el camino de la educación femenina. Las necesidades de una sociedad burguesa en proceso de modernización requerían que la mujer asumiera tareas prácticas y eficaces⁴⁴. Acompañando esa modernización del país se produjo una importante incorporación de las mujeres en España: adoptando los cambios del nuevo modelo capitalista, nuevas tareas se asignaron a las mujeres, como gestionar la economía de la familia, educar a los hijos, mantener higiene del hogar. En el siglo XX fue cuando aparecieron oportunidades profesionales para las mujeres. En las ciudades donde se inició la industrialización, las mujeres de la élite y de la clase media ya podían dedicarse a actividades fuera del hogar. Ellas empezaron a ocupar más espacios públicos como el teatro y las salas de cines, que a principios de siglo sólo permitían presencia masculina.

Los defensores de la educación femenina luchaban por ampliar el derecho a instruir a las mujeres y garantizar y potenciar su acceso a los estudios superiores. Desde finales del siglo XIX a principios del siglo XX, las mujeres empezaron a tener acceso a la educación pública. No solamente en la primera enseñanza: en la enseñanza media y superior aumentaron casi siete veces desde 1900 hasta 1930. Y en el mismo periodo, la tasa de analfabetismo femenino bajó

⁴³ Consultada en: <https://www.frentedeestudiantes.es/wp-content/uploads/2018/04/Documento-de-la-mujr-en-la-educación.pdf> el 22/04/2020.

⁴⁴ Reyes Cárdenas, Catalina, “Cambios en la vida femenina durante la primera mitad del siglo XX”, *Credencial Historia*, n.º 68. Consultada en: <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-68/cambios-en-la-vida-femenina-durante-la-primera-mitad-del-siglo-xx> el 22/04/2020.

del 71.4% a 47.5%, hasta el punto de que “El siglo XX ha sido definido por muchos autores como el *siglo de las mujeres* y en lo que se refiere al avance de la educación en nuestro país la definición es bastante certera”⁴⁵. Hubo un salto cualitativo en el año 1909 y aumentó el 57% del alumnado femenino en la escuela. De forma progresiva, las modalidades de educación femenina estaban aumentando. Existían nuevos modelos que preparaban para actividades profesionales que se consideraban adecuadas para su sexo: maestras, matronas, y hasta en oficinas de correos y bibliotecas. Las instituciones religiosas también asumieron la responsabilidad de la educación para las niñas de clase popular, para las familias que no pudieran pagar a otras instituciones.

La Ley Moyano, creada en 1857, presentó un importante avance para la educación de las mujeres en el sistema educativo, pues estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria tanto para niños como para niñas. Pero las asignaturas de la primera enseñanza para los niños y las niñas eran diferentes: mientras los niños estudiaban las nociones de Agricultura, Comercio e Industria, los principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura y las nociones de Física y de Historia natural, las niñas recibían las clases correspondientes a Labores propias del sexo, Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores y Ligeras nociones de Higiene doméstica. Pase a estas limitaciones, la Ley Moyano también estableció otras medidas para beneficiar a la educación de la mujer: reconoció el derecho de la mujer a una instrucción primaria tras hacer obligatoria la creación de las escuelas de niñas en pueblos de más de 500 almas. Además de crear Escuelas Normales femeninas, la Ley también reconoció la conveniencia de dar una formación pedagógica a las maestras.

Después de la Ley Moyano, el sistema educativo fue modificado y reformado. La primera legislación educativa española del nuevo siglo fue el Real Decreto de 26 de octubre de 1901, que realizó una reforma en profundidad de la primera enseñanza. La escolaridad obligatoria se amplió desde los anteriores nueve hasta los doce años. Y también dio un paso importante al fijar un programa de estudios del magisterio para ambos sexos y sumar las labores de las maestras. La cifra del alumnado femenino en primaria aumentó tanto en las escuelas nacionales como en las privadas. El segundo fue la Real Orden del 8 de marzo de 1910. Gracias a ella, las mujeres consiguieron el derecho a matricularse y entrar a las aulas universitarias en todos los centros de enseñanza oficial. Desde entonces, las mujeres tenían acceso a la universidad en igualdad con los hombres. Las matrículas de las mujeres se centraban en la

⁴⁵ Del Amo del Amo, María Cruz, “La educación de las mujeres en España: de la ‘amiga’ a la Universidad”, *Revista Participación educativa*, n.º 11, 2009, pág. 13.

Facultad de Medicina, la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Farmacia. Con relación a los estudios de Ciencias, la primera doctora lo fue en 1914, la catalana María Sordé Xipell⁴⁶. La tercera fue en la Real Orden de 1911, que sumó la coeducación influida por la Institución Libre de Enseñanza. Las leyes educativas favorecieron la enseñanza femenina y a las clases populares.



Imagen 3: Escuela de niñas, principios del siglo XX⁴⁷

La situación de la educación femenina en la primera enseñanza mejoró, pero, aparte de los avances, todavía existían graves obstáculos para ofrecer una adecuada instrucción a las mujeres. En muchos casos, el periodo de escolarización de las niñas no excedía de seis meses y la asistencia era difícil por las obligaciones familiares o por la necesidad de la economía familiar. Las niñas desde muy pequeñas tenían que ayudar a criar hermanos, ser servidoras domésticas, acompañar a los mayores y trabajar en el campo. El absentismo escolar estaba garantizado debido a estas razones. El mayor interés de las familias que permitieron a sus hijas recibir educación, en muchos casos era que sus hijas aprendieran a ser buenas esposas y madres, del legislador, de la Iglesia Católica⁴⁸. Eso también causó que el tipo de enseñanza que estaban recibiendo las niñas en las escuelas fuera adaptado a sus supuestas funciones naturales, como ser ama de casa, cuidar a los hijos, cocinar y limpiar, que constituyeron el eje de su formación escolar. Las niñas, para ser esposas perfectas, no necesitaban estudios especiales como los niños. Los cambios que se realizaron en el campo de la educación no condujeron aún a la

⁴⁶ Sáenz Berceo, María del Carmen, “Centenario del acceso de las mujeres a la universidad. Real Orden de 8 de marzo de 1910”, *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad: ponencias de la I Reunión Científica sobre Igualdad y Género*, Universidad de La Rioja, 8 de marzo de 2010, pág. 199.

⁴⁷ Díaz Paniagua, Natividad, “Mujer y Educación”, *Boletín de la sociedad de Amigos de la Cultura de Vélez-Málaga*, 2002, pág. 11.

⁴⁸ Sarasúa, Carmen, “Aprendiendo a ser mujeres: las escuelas de niñas en la España del siglo XIX”, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, vol. 24, 2002, pág. 297.

desaparición del sexismo. La educación de las niñas debía responder al modelo de mujer que una sociedad comandada por hombres les asignó legalmente⁴⁹. Por este motivo, la cifra del analfabetismo femenino siempre fue más elevada que la del masculino.

En conclusión, durante el primer tercio del siglo XX, los cambios sociales que surgieron de la vida de las mujeres en la sociedad española eran significativos. En el periodo de Segunda República Española, el sufragio universal estaba reconocido y se creó la ley del divorcio. La diferencia de la educación entre hombres y mujeres estaba disminuyendo y las limitaciones de la educación femenina también estaban desapareciendo. Por eso podríamos decir que el siglo XX fue el siglo de las mujeres. Se había producido una revolución silenciosa, lenta, pero a la vez muy visible en el ámbito de la educación. La situación de las mujeres estaba poco a poco mejorando y su acceso a la educación de todos los niveles fue una de las mayores transformaciones que tuvo la sociedad.

I.2.4. La educación mixta

En el tema anterior hemos hablado de la educación femenina y los avances de la sociedad española. Sigamos ahora con la educación concertada de hombres y mujeres, y veamos el proceso de la educación mixta. El concepto educación mixta, también llamado “co-educación”, es un método educativo que parte del principio de la igualdad entre sexos y la no discriminación por razón de sexo. Es decir, sin diferencia de género, tanto los hombres como las mujeres reciben la misma educación en una misma institución escolar y desarrollan todas sus capacidades. El concepto opuesto es la educación diferenciada. El origen de la educación diferenciada se basaba en que, según la creencia cultural, los hombres y las mujeres tenían una naturaleza distinta, habilidad diferente y por eso debían asumir roles diferentes en la sociedad, ocupar diferentes espacios en la sociedad.

Gracias a la implantación de la Ley Moyano de 1857, tanto los niños como las niñas empezaron a tener acceso a la educación obligatoria, pero los niños y las niñas recibían educación diferente de forma separada. Las escuelas construidas estaban ajustando las medidas de la educación diferenciada: hubo escuelas incompletas o escuelas de niñas. El contenido de las asignaturas también era distinto según el sexo. Como ya hemos mencionado anteriormente, mientras los niños estudiaban las nociones de Agricultura, Comercio e Industria, los Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura y las nociones de Física y de Historia natural,

⁴⁹ Díaz Paniagua, Natividad, “Mujer y Educación”, *Boletín de la sociedad de Amigos de la Cultura de Vélez-Málaga*, 2002, pág. 11.

las niñas recibían las clases correspondientes a Labores propias del sexo, Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores y Ligeras nociones de Higiene doméstica.

Durante los siglos XIX y XX diferentes voces se levantaron, proponiendo y defendiendo una educación mixta, donde las niñas tuvieran misma oportunidad que los niños a acceder a todos tipos de conocimientos. A poco de iniciarse el siglo XX, la legislación educativa española fue avanzando y el nuevo plan de 1901 implantó una nueva normativa extinguiendo distinciones entre los niños y niñas en las escuelas primarias públicas. Este cambio fue impulsado por motivos económicos, sociológicos e ideológicos.

En 1901 se inauguró en Barcelona la Escuela Moderna. Esta escuela fue fundada por el famoso pedagogo literario español Francisco Ferrer i Guàrdia. Su objetivo principal era “Educar a la clase trabajadora de una manera racionalista, secular y no coercitiva”⁵⁰. Fue la primera escuela mixta y laica de Barcelona, mientras que España era un país católico, y por eso recibió antipatía por parte de los clérigos y de los devotos. La creación de la Escuela Moderna, inspirada en el anarquismo y el librepensamiento, suponía una auténtica interrupción de los métodos tradicionales. En la escuela se aplicaba la enseñanza mixta y se realizó la coeducación de sexos y de clases sociales, como instrumento para eliminar la desigualdad entre mujeres y hombres. Se preocupaban también por la higiene de los niños para que no contrajesen enfermedades en la escuela. La escuela también rechazaba los exámenes, los premios y castigos, y valoraba los juegos y ejercicios en el aire libre en el proceso de enseñanza. La Escuela Moderna tuvo éxito y se extendieron sus métodos pedagógicos a otras escuelas de Barcelona y del resto de España: en 1908 ya existían 10 escuelas con 1.000 alumnos y alumnas matriculados.

Sin embargo, la implantación de “escuelas bisexuales”, como las denominaban sus adversarios, seguía provocando un fuerte rechazo entre la jerarquía eclesiástica y un amplio sector de la opción pública. Los centros oficiales donde se toleraba la asistencia conjunta de niños y niñas eran las escuelas mixtas rurales⁵¹. En el proceso de ampliación de la educación mixta, un fenómeno que apareció fue que los niños y niñas tenían o bien horarios diferentes, o bien espacios distintos para recibir la educación. Es decir, en el mismo centro escolar, pero manteniendo la distancia social entre los sexos. La implantación de la educación mixta fue un

⁵⁰ Izquierdo Lebrero, Luisa, “La educación en España durante la primera mitad del siglo XX”, *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, n.º 5, noviembre de 2009, pág. 4. Consultada en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=5949&s=> el 29/05/2020.

⁵¹ Cortada Andreu, Esther, “De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad”, *Cuadernos de pedagogía*, n.º 286, diciembre de 1999, pág. 44.

gran avance educacional y social, que permitiría a los niños y niñas recibir la misma educación en un mismo ámbito escolar de forma conjunta.

I.2.5. La educación popular

La educación popular favoreció las necesidades de formación y capacitación profesional de la clase popular a lo largo del proceso de modernización. El nombre *popular* indica que la educación no es una obra limitada entre los pedagogos o especialistas, sino que está relacionada con los intereses y necesidades de las clases populares. El concepto de “educación popular” es de carácter sociocultural. A finales del siglo XIX en Europa, y a principios del siglo XX en España, aparecieron las primeras iniciativas para hacer popular la educación. Los movimientos regionalistas y el movimiento obrero pretendieron educar y prevenir a la clase trabajadora.

La educación popular se defendió como la educación del pueblo, por el pueblo y para el pueblo. Incluyó la educación escolar que recibimos en las escuelas y las universidades y también la formación continua para perfeccionar lo personal, en un sentido político, cultural y social. La educación popular acompañó a los ciudadanos durante toda su vida: era permanente. La aparición de la educación popular tuvo una procedencia social y estaba asociada con la creciente demanda de trabajadores profesionales para el proceso de modernización. El objetivo de la educación popular fue ofrecer una amplia y diversa oferta de conocimientos e instrucciones a las clases sociales más desfavorecidas, y de forma masiva generar educación a todas las clases de la sociedad: en esa educación se trataba de ofrecer experiencias educativas, de promoción del carácter cultural, dirigidas a los trabajadores.

Durante los primeros años del siglo XX, los proyectos pedagógicos y educativos se caracterizaron por su carácter formativo y promoción según los intereses y objetivos socioeconómicos de las clases dominantes. Un tipo de educación que, por un lado, englobaba una realidad amplia, diversa y multifuncional; y, por otro lado, se orientaba de manera difusa hacia determinados sectores y movimientos sociales⁵². Con el cambio social se produjo la necesidad de capacitar profesionalmente a los jóvenes y adultos de las clases sociales menos pudientes, además de ofertar otros saberes: cultura básica, educación confesional, popularización científica y sociabilidad⁵³. De esta forma, ofreciendo una enseñanza utilitaria

⁵² Delgado Granados, Patricia, “Una mirada histórica a la educación popular en España: Educación y Prevención”, *Revista de ciencias de la educación*, n.º 18, 2006/2007, pág. 198.

⁵³ Delgado Granados, Patricia, “Las primeras experiencias de educación popular y regeneración social en jóvenes”, *XXI. Revista de Educación*, n.º 7, 2005, pág. 73.

que permitía a los estudiantes una salida profesional e integración al proceso de modernización de la sociedad.

“Sin embargo, a diferencia de otros países europeos, en España la educación popular supuso una oferta formativa inestable e insuficiente, dado su carácter compensatorio y benéfico, promovida según los intereses y objetivos socioeconómicos de las clases dominantes”⁵⁴. Tres grupos sociales fueron destacados en el proceso de educación popular: los movimientos obreros, los movimientos regionalistas y la Iglesia. Los movimientos obreros implantaron una moral laicista e independiente del poder eclesiástico en la clase popular y los jóvenes. Los movimientos regionalistas propagaron la idea de identidad regional. La iglesia, y el catolicismo estaban introduciendo la idea del *buen católico* y contrarrestando el desarrollo del movimiento obrero de carácter laico. Antes hemos dicho que los protagonistas de la educación popular fueron las asociaciones, y en España, las fundaciones benéfico-docentes fueron los primeros precedentes de la educación popular y favorecían el desarrollo personal y colectivo.

Con el paso del tiempo, la educación popular se convirtió en educación de adultos, “perdiendo en gran medida el sentido de compromiso de clase que tuvo en un principio”⁵⁵. La educación popular pretendió el perfeccionamiento individual y colectivo, y como fue un proceso vivo, la educación popular estaba ajustándose a los cambios sociales, madurando y evolucionando.

⁵⁴ Delgado Granados, Patricia, “Una mirada histórica a la educación popular en España: Educación y Prevención”, *Revista de ciencias de la educación*, n.º 18, 2006/2007, pág. 199.

⁵⁵ López Noguero, Fernando, “La Educación Popular en España. Retos e interrogantes”, *Revista Agora Digital*, n.º 7, 2004, pág. 9. Consultada en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1088877> el 23/06/2020.

PARTE II. La revista *Escuelas de España*

“Tres desconocidos maestros, de tres desconocidos lugares del Segovia desconocido, intentan la gran tarea de dar a conocer las escuelas y los maestros españoles”⁵⁶. Esta frase, escrita en las primeras páginas de *Escuelas de España*, nos presentó a los fundadores, tres jóvenes maestros nacionales segovianos: Pablo de Andrés Cobos, de San Ildefonso; Norberto Hernanz Hernanz, de Torre Val de San Pedro; David Bayón Carretero, maestro nacional de Cuéllar. En esta parte, lo primero de todo, daremos a conocer estos tres fundadores, sus trayectorias y pensamiento pedagógico. A continuación, estudiaremos la evolución de la propia revista, sus contenidos y los cambios que se hicieron a lo largo del tiempo y, conoceremos a los autores de los artículos. Por último, veremos la extensión de la revista.

Capítulo II.1. Los tres fundadores

II.1.1. Pablo de Andrés Cobos

La biografía de Pablo de Andrés Cobos fue estudiada detalladamente por Fernando Hermida de Blas⁵⁷. Pablo de Andrés Cobos nació el 1 de junio de 1899 en La Cuesta, una aldea segoviana. Obtuvo el título de maestro en la Escuela Normal de Segovia el año 1917, siendo Blas Zambrano el director de la misma Escuela. En las tertulias de Asociación de Normalistas, conoció a Antonio Manchado, quien fue alumno de la Institución Libre de Enseñanza, y también conoció a intelectuales como Miguel de Unamuno, José Ortega y Gasset, Manuel Bartolomé Cossío en las reuniones de estudiantes y profesores de la Escuela Normal, cuales fueron predecesores de la Universidad Popular de Segovia.

Tras ganar la oposición, Pablo de Andrés Cobos en 1921 empezó a ejercer magisterio en Valdepeñas (Ciudad Real) durante cuatro años, y después fue trasladado a San Ildefonso (Segovia) por su solicitud voluntaria en 1925. La vuelta a Segovia fue un punto de viraje en la vida de Pablo de Andrés Cobos. Integró a las actividades culturales de Segovia: los Centros de Colaboración, la formación de maestros, los tres congresos de magisterio segoviano, etcétera. Fue becado por la Diputación Provincial de Segovia para un viaje de estudios por las escuelas de España. Los resultados fueron editados en la memoria *Un viaje por las escuelas de España* (1927), en la cual encontramos escuelas de Madrid, Barcelona, Zaragoza, Valencia y Bilbao.

⁵⁶ “Presentación”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1929, pág. 3.

⁵⁷ Hermida de Blas, Fernando, “Pablo de Andrés Cobos”, en Mora García, José Luis y Moreno Yuste, Juan Manuel (eds.), *Pensamiento y palabra, en recuerdo de María Zambrano (1904—1991)*, Valladolid, Junta de Castilla y León, 2005, págs. 337—362; Hermida de Blas, Fernando, “Pablo de Andrés Cobos: biografía de un maestro machadiano”, en Andrés, Soledad de y Mora García, José Luis (eds.), *María Zambrano Alarcón—Pablo de Andrés Cobos. Cartas (1957—1976). Historia epistolar de una amistad “de ley y de corazón”*, Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 2011, págs. 33-70.

Más tarde, fue pensionado para visitar las escuelas de Francia, Bélgica y Suiza en el curso 1929/1930 junto con David Bayón y Norberto Hernanz con el propósito de estudiar la organización de los principales centros de educación primaria. Desde el año 1929 hasta 1936, Pablo de Andrés Cobos, David Bayón y Norberto Hernanz editaron la revista *Escuelas de España*, en la cual reflejaban sus ideas, dudas, inquietudes y, sobre todo, las reflexiones que podían mejorar la enseñanza primaria. Su preocupación hacia la enseñanza y el maestro se manifestó en sus obras. Por este motivo, animó a los maestros a salir de la aldea y buscar ideas nuevas:

¿Cómo podremos tener buenas escuelas sin buenos maestros? ¿Y cómo podrá formarse un buen maestro confinado en una de nuestras aldeas? Es preciso provocar inquietudes, ofrecer estímulos y animar constantemente; hay que traer aires de fuera saturados de optimismo y se ha de llevar una alegre canción de bondad y de esperanza a todos los rincones. Es necesario verter teoría, y aun utopía, que es fresca y fecundidad, sobre la experiencia diaria, que es erial, loma pelada, rocoso acantilado⁵⁸.

Con la llegada de la Segunda República, Pablo de Andrés Cobos empezó a colaborar con la prensa progresista, publicando artículos de carácter social. En 1936, los rebeldes levantados contra la Segunda República juzgaron y encarcelaron a Pablo de Andrés Cobos hasta 1940, cuando fue puesto en libertad condicional. Fue obligado a dejar de ejercer la enseñanza. Desde los años sesenta, la vida de Pablo de Andrés Cobos estuvo relacionada estrechamente con la revista *Ínsula*, que “se convirtió en un refugio privilegiado de reflexión sobre la tradición liberal española con referencia explícita a Ortega, al 98, con especial atención a Unamuno y Machado, a la generación de 1868, al institucionismo y, lógicamente, al exilio”⁵⁹. Pablo de Andrés Cobos falleció en 1973. Durante toda su vida, luchó por mejorar la enseñanza en España:

(Él fue) una persona que ha ocupado un lugar clave en la recepción del exilio. Emprendedor y comprometido, no guardó rencor alguno y fue siempre fiel al espíritu que guió a los reformistas del primer tercio del siglo XX en la construcción de una España culta y justa. La derrota de sus ideales le pudo dejar un poso de amargura, pero eso no le condujo sino a

⁵⁸ Cobos, Pablo de Andrés, *Un viaje por las escuelas de España: memoria*, Segovia, Imprenta Provincial, 1927, pág. 4.

⁵⁹ Mora García, José Luis, Hermida de Blas, Fernando, “En torno a Ortega y Gasset, Machado y Zubiri. Epistolario: Norberto Hernanz—Pablo de A. Cobos (1934—1971)”, *Revista de Hispanismo Filosófico*, n.º 16, 2011, pág. 99.

continuar su propia formación, a impulsar la de los demás, poniendo sus escasos medios al servicio de la difusión del saber sin concesiones a la mediocridad⁶⁰.

II.1.2. Norberto Hernanz

La biografía de Norberto Hernanz fue estudiada detalladamente por José Luis Mora García y Fernando Hermida de Blas⁶¹. El nieto de Norberto Hernanz, el poeta Norberto García Hernanz, escribió un artículo sobre su abuelo⁶² y pudimos recuperar una parte de su trayectoria vital. Al haber nacido en un pueblo pequeño de Segovia en 1891, Norberto Hernanz pasó las primeras décadas de su vida en el mundo rural. Estudió en la Escuela Normal de Segovia, también fue discípulo de Blas Zambrano. Continuó sus estudios en la Escuela del Magisterio, en Madrid, donde obtuvo el título de maestro superior y contactó con Manuel Bartolomé Cossío, José Ortega y Gasset y otros intelectuales.

Tras ganar la oposición, Norberto Hernanz empezó a ejercer el magisterio en Torre Val de San Pedro (Segovia) en 1916. La idea de los Centros de Colaboración Pedagógica nació en este pueblo:

Era el año 1921. Una tarde de su primavera paseábamos dos amigos y compañeros. Charlábamos de cosas indiferentes, de libros y, por fin, como siempre, de las cuestiones societarias. Coincidimos en esta lamentación: ¡Qué solos están los maestros aquí, en sus aldeas, entre las cuatro paredes de su escuela, con sus niños, haciendo todos los días la misma tarea, incomunicados con el Mundo! Incomunicados por dos motivos: el primero, porque no hay «por dónde», porque se carece de medios de enlace, y, además, aun cuando este motivo no interviniera, porque no hay «con qué», porque falta el medio económico para adquirir comunicación. Mas todavía: sin estos motivos de incomunicación, faltarían a los maestros otras muchas cosas, nos faltarían, sobre todo, estímulo y organización⁶³.

Efectivamente, Norberto Hernanz y su compañero Lorenzo del Amo impulsaron el nacimiento de los Centros de Colaboración Pedagógica de Segovia. El inspector Antonio

⁶⁰ Ibid., pág. 99.

⁶¹ Mora García, José Luis, Hermida de Blas, Fernando, “En torno a Ortega y Gasset, Machado y Zubiri. Epistolario: Norberto Hernanz—Pablo de A. Cobos (1934—1971)”, *Revista de Hispanismo Filosófico*, n.º 16, 2011, págs. 95-143.

⁶² García Hernanz, Norberto, “La recuperación de Norberto Hernanz (Maestro segoviano, fundador de los Centros de Colaboración Pedagógica)”, *Artículos de Norberto García Hernanz*, 30 de septiembre de 2008. Consultada en: <http://articulosdenorberto.blogspot.com/2008/09/la-recuperacin-de-norberto-hernanz.html> el 19/11/2019.

⁶³ Hernanz, Norberto, “Los Centros de colaboración pedagógica de Segovia”, *Periódico La Libertad*, 21 de agosto 1926, pág. 6.

Ballesteros Usano dio apoyo a este proyecto y los maestros comenzaron a reunirse en el pueblo más céntrico de Segovia de aquella época: Collado Hermoso. Los Centros de Colaboración Pedagógica arrancaron en 1921 y en 1926 llegaron a ser diez, extendidos por toda la provincia. Norberto Hernanz también participó en la organización de los tres Congresos Pedagógicos de Segovia. En 1927, junto a David Bayón visitaron las escuelas por España, ambos pensionados por la Diputación de Segovia. En 1929, Hernanz, David Bayón y Pablo de Andrés Cobos, visitaron a las escuelas de extranjero. En 1931, se trasladó junto con su familia a Barcelona y empezó a ejercer magisterio en la escuela Baixeras como profesor de castellano. La Guerra Civil Española hizo que Norberto Hernanz fuese depurado. Falleció en 1981.

II.1.3. David Bayón Carretero

Del maestro David Bayón Carretero, podemos encontrar muchos artículos con reflexiones sobre la enseñanza y las visitas a escuelas de España y Europa. Sin embargo, la información sobre él mismo ha sido escasa. Pudimos recuperar una parte de su biografía gracias al artículo “Un maestro renovador: David Bayón Carretero (1895 – 1981)”, elaborado por Rosa Ortiz de Santos, Enrique Berzal de la Rosa y Luis Torrego Egido, y publicado en la revista *Investigaciones Históricas. Época Moderna y Contemporánea* en noviembre de 2019.

Si Pablo de Andrés Cobos y Norberto Hernanz habían nacido en Segovia, David Bayón nació en Vitoria del Henar de Valladolid en el año 1895. Sin embargo, pasó su infancia en Frumales de Segovia⁶⁴. Geográficamente, Vitoria del Henar está junto a la provincia de Segovia, a 20 km del pueblo Frumales, y a 10 km de Cuéllar (Segovia), donde David Bayón fue maestro cuando fundó la revista *Escuelas de España* junto con sus compañeros Pablo de Andrés Cobos y Norberto Hernanz. Bayón estudió en la Escuela Normal de Valladolid y, en el año 1923, empezó a ejercer magisterio en la escuela graduada número 2 de Cuéllar.

Estuvo pensionado varias veces para visitar las escuelas españolas y extranjeras. La Junta para Ampliación de Estudios formó varios grupos de maestros e inspectores para salir al extranjero en 1924, y David Bayón estaba en el segundo grupo de maestros, junto con el inspector de primera enseñanza de Guadalajara Vicente Valle Inglés y otros⁶⁵. En 1927, la Diputación de Segovia pensionó a David Bayón, Norberto Hernanz y otros maestros para visitar varias escuelas de España. Y en 1929 David Bayón, junto a Norberto Hernanz y Pablo

⁶⁴ Ortiz de Santos, Rosa, Berzal de la Rosa, Enrique y Torrego Egido, Luis, “Un maestro renovador: David Bayón Carretero (1895—1981)”, *Revista Investigaciones Históricas. Época Moderna y Contemporánea*, n.º 39, noviembre de 2019, pág. 547.

⁶⁵ “Pensiones en el extranjero”, *Revista La Escuela Moderna*, n.º 2.853, 10 de mayo 1924, pág. 811.

de Andrés Cobos, visitaron escuelas en el extranjero. En estos viajes a las escuelas, Bayón elaboró y escribió ensayos que fueron publicados en *Escuelas de España*. Los viajes pedagógicos de David Bayón y los maestros rurales fueron muy importantes para ampliar horizontes, para conocer nuevos y avanzados métodos de enseñanza de otras zonas de España y de otros países de Europa.

Bayón se trasladó varias veces de escuela. Fue maestro del Grupo Escolar Pere Vila en Barcelona, hasta julio de 1932, maestro de la sección de niños de la calle Don Pedro de Madrid, hasta 1935, y Maestro-director de la escuela graduada José Zorrilla de Valladolid⁶⁶. La llegada de la Guerra Civil y el fin de la caída de la Segunda República afectaron gravemente a las escuelas y la enseñanza españolas. *Escuelas de España* dejó de publicar en julio de 1936. La vida del maestro David Bayón cambió radicalmente, pero él siguió cuidando los alumnos y ejerciendo la enseñanza. Falleció en 1981.

Capítulo II.2. Introducción a *Escuelas de España*

II.2.1. El nacimiento y la segunda época de *Escuelas de España*

Escuelas de España nació en enero de 1929. Los tres fundadores de esta revista fueron Pablo de Andrés Cobos, Norberto Hernanz y David Bayón Carretero, cuyas biografías presentamos en el capítulo anterior. Los tres maestros, desde pueblos de Segovia, quisieron hablar de “las escuelas y de los maestros del Este, del Sur, del Norte y del Centro de España”⁶⁷. El objetivo de la revista fue claro: presentar las escuelas de España, dar a conocer a los maestros y las ideas, los pensamientos inquietos.

El inspector de primera enseñanza Antonio Ballesteros Usanos la tutelaba. Entre los autores, encontramos a Manuel Bartolomé Cossío, Enrique Azcoaga, Mariano Domínguez, Isidoro Enríquez, Luis Bello, Alejandro de Tudela, María Zambrano, José Ferrater y Mora, Teófilo Azabal, Herminio Almendros, Teodoro Causí, Justa Freire, Luis Huerta, Concepción Sainz Amor, Vicente Valls, etc. En el siguiente capítulo haremos una breve presentación de los autores que elaboraron los artículos. La revista tenía representantes en más de treinta provincias de España, e incluso en Portugal: así, podemos decir que su voz llegó hasta provincias como Álava, Alicante, Barcelona, Granada, Santander, Córdoba...

⁶⁶ Ortiz de Santos, Rosa, Berzal de la Rosa, Enrique y Torrego Egado, Luis, “Un maestro renovador: David Bayón Carretero (1895—1981)”, *Revista Investigaciones Históricas. Época Moderna y Contemporánea*, n.º 39, noviembre de 2019.

⁶⁷ “Presentación”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1929, pág. 3.

Escuelas de España tuvo dos etapas en toda su historia. Durante el primer periodo, desde enero de 1929 hasta enero de 1932, se publicó con carácter trimestral y se componía de unas 120 páginas por número, “dedicados a informar sobre las escuelas de España, a señalar virtudes del hacer escolar, a proclamar méritos de los maestros y a tratar con toda serenidad e independencia temas profesionales”⁶⁸. Desde enero de 1929 hasta abril de 1931, fue estampada en la imprenta de Carlos Martín (Heraldo Segoviano), y a partir de julio de 1931, se trasladó de Segovia a Barcelona. En el ejemplar de enero de 1932, la revista anunció una suspensión por no obtener suficientes recursos financieros.

Después de casi dos años de interrupción, el segundo periodo empezó en enero de 1934 y fue interrumpido por la guerra civil, en julio de 1936. Durante esta segunda etapa, *Escuelas de España* incluyó mensualmente unas 50 páginas por número y fue editada en Madrid. En los números de diciembre de 1934 y 1935 publicó el correspondiente índice anual de sus contenidos. Durante esta segunda etapa, ofreció abundantes artículos dedicados al examen de la práctica y la organización escolares y aparecieron artículos específicos lecciones para mejorar la enseñanza. En algunos ejemplares se insertaron dibujos y fotografías.

Desde el inicio del siglo XX hasta la guerra civil, se despertó una gran preocupación por la educación, la escuela y el magisterio. Surgió la necesidad para los maestros de salir de las aldeas, asociarse con sus compañeros, expresar sus inquietudes y difundir sus voces. El desarrollo en la prensa pedagógica fue magnífico, y hubo una gran creación de revistas pedagógicas en ese primer tercio del siglo. *Escuelas de España* fue un ejemplo de este fenómeno.

Como hemos visto, el nacimiento de la revista se vinculó estrechamente con Segovia, la tierra donde los tres fundadores ejercieron como maestros nacionales. Por este motivo, una de las señas principales de la revista fue su carácter regional, aportando cuantiosos artículos sobre la realidad, los proyectos pedagógicos y los avances en la educación de Segovia. A pesar del gran entusiasmo mostrado por los tres maestros, Pablo Andrés Cobos, Norberto Hernanz y David Bayón, hay que señalar que la magnífica labor cultural de la Diputación de Segovia también contribuyó enormemente a su creación:

(La Diputación de Segovia y don Segundo Gila Sanz) han procurado y favorecido el perfeccionamiento del Magisterio enviando a seis maestros, seleccionados por oposición, en visita de escuelas por toda España. [...] De estos seis maestros, han hecho ya el viaje al

⁶⁸ Epígrafe de *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1929.

extranjero tres, y los restantes le harán en la primavera próxima. De estos viajes ha nacido ESCUELAS DE ESPAÑA, que es un esfuerzo para no perder el contacto espiritual con las escuelas visitadas y los maestros conocidos, así como para estrechar las relaciones intelectuales con el Magisterio despierto de toda España y dar a conocer sus valores⁶⁹.

Desde Segovia, los tres fundadores intentaron reunir las voces de todos los maestros, “de los maestros despiertos, vigilantes, insatisfechos, ambiciosos, noblemente ambiciosos. [...] Maestros que aman y que odian, que viven en tormento espiritual”⁷⁰. De esta forma, *Escuelas de España* se convirtió en “una comunidad espiritual formada por quinientos maestros de todas las regiones españolas”⁷¹. En el ejemplar de enero de 1930, se anunció lo siguiente:

En el número próximo de ESCUELAS DE ESPAÑA hablará el Magisterio de Aragón, por boca de sus eximios maestros los señores Pérez Civil, Ranz Lafuente, Castiella y Hernández. Será el primer intento que hace ESCUELAS DE ESPAÑA para recoger inquietudes, ideales, y realizaciones escolares de las diversas regiones españolas. A este, seguirán Castilla, Levante, Baleares, Andalucía, Cataluña...⁷²

La revista, en su ejemplar de abril de 1930, inició una colaboración con cuatro maestros de Aragón, con la intención de explorar la España con su diversidad regional: *Escuelas de España* ya no solo se enfocaba Segovia, sino que amplió su mirada a toda España, desde realidades, proyectos y modelos diferenciados, intentando interpretar una España con una fecunda dinámica cultural, social y política.

Escuelas de España fue una revista de maestros y para los maestros. Su tarea esencial era “mostrar a los maestros españoles realidades escolares, el cómo se hacen las cosas, la manera de resolver los problemas, sin artificio ni falsedad, sin trampa ni engaño”⁷³, que guiaba su camino y dirección:

ESCUELAS DE ESPAÑA sabe que los maestros españoles se deben a sí mismos su formación, y siendo muchos y más cada día los excepcionalmente capacitados, viven dispersos e ignorados; quiere hermanarlos a todos, ofreciendo sus páginas como lugar seguro para la cita, prendiéndolos en la ilusión común de construir una escuela haciéndola crecer con

⁶⁹ “Labor cultural de la Diputación de Segovia”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, octubre de 1929, págs. 97-98.

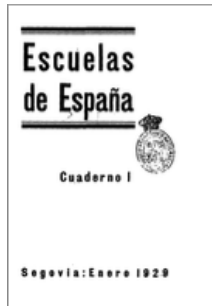
⁷⁰ Epígrafe de *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1930.

⁷¹ Epígrafe de *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1930.

⁷² *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1930, pág. 32.

⁷³ Epígrafe de *Escuelas de España*, II época, n.º 6, Madrid, junio de 1934.

la savia de todos. ESCUELAS DE ESPAÑA quiere acreditar todas las virtudes de la juventud, y al servicio de los ideales juveniles se entrega. Es la juventud de quien lo espera todo. Estarán con nosotros todos los maestros españoles que conserven fuego en el alma⁷⁴.



Enero 1929



Abril 1929



Julio 1929



Octubre 1929



Enero 1930



Abril 1930



Julio 1930



Octubre 1930



Enero 1931



Abril 1931



Julio 1931



Octubre 1931



Enero 1932



Enero 1934



Febrero 1934



Marzo 1934



Abril 1934



Mayo 1934



Junio 1934



Julio 1934

⁷⁴ Ibidem.



Agosto 1934



Septiembre 1934



Octubre 1934



Noviembre 1934



Diciembre 1934



Enero 1935



Febrero 1935



Marzo 1935



Abril 1935



Mayo 1935



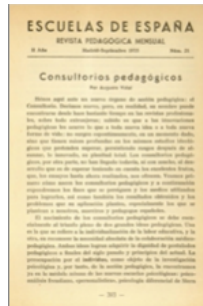
Junio 1935



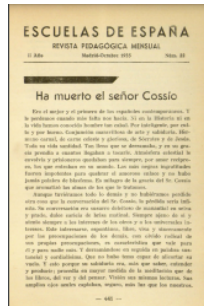
Julio 1935



Agosto 1935



Septiembre 1935



Octubre 1935



Noviembre 1935



Diciembre 1935



Enero 1936



Febrero 1936



Marzo 1936



Abril 1936



Mayo 1936



Junio 1936



Julio 1936

Imagen 4: Portadas de *Escuelas de España*

Escuelas de España no fue solo una revista pedagógica, sino también un auténtico microcosmos de la España del primer tercio del siglo XX. Dentro de ella encontramos artículos de análisis de las instituciones, estudios de los problemas pedagógicos, investigaciones sobre la educación actual, presentaciones de varios congresos pedagógicos, ensayos de maestros y su pensamiento pedagógico, reseñas y críticas de libros y noticias de España y del Extranjero. El gran número de participantes, tanto escritores como lectores, los diversos temas de educación y el alcance (hasta abarcar casi todas las provincias de España) elevaron el valor de los cuarenta y tres números publicados para conocer la educación en España durante el primer tercio del siglo XX.

Los numerosos artículos ofrecieron diferentes puntos de vista sobre diversos asuntos educativos, que observamos cómo fueron tratados en muchas otras tesis, artículos y seminarios, siendo citados y/o mencionados individualmente. Sin embargo, *Escuelas de España* no ha sido estudiada sistemáticamente hasta muy recientemente. El primer estudio completo de *Escuelas de España* fue la tesis doctoral presentada por Rosa Ortiz de Santos, en el Campus de Segovia de la Universidad de Valladolid, en 2021. En su tesis, titulada “La revista *Escuelas de España* (1929-1936). Estructura, características e influencia pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza”, presentó la revista y estudió su realidad educativa focalizándose en la Institución Libre de Enseñanza dentro del ámbito de la Historia de la Educación.

Existen varias diferencias entre ambas tesis, pero la principal es la orientación. Mi tesis tiene una clara orientación hacia el pensamiento pedagógico, mientras que, como acabamos de señalar, la de Ortiz muestra una orientación hacia la Historia de la Educación. Además, esta tesis se enfoca en la diversidad y pluralidad del pensamiento pedagógico de la revista, mientras que la de Ortiz limita se limita a la influencia de Institución Libre de Enseñanza.

II.2.2. Información de los autores

Más de 100 autores publicaron en la revista, y entre ellos hay pedagogos, escritores, dramaturgos, historiadores, divulgadores, profesores de universidad, directores de grupos escolares, traductores, médicos, periodistas, sociólogos, arqueólogos, psicólogos, políticos y poetas. Ellos vinieron desde diferentes sitios de España, desde Álava, Alicante, Ávila, Badajoz, Baleares, Barcelona, Burgos, Cáceres, Cádiz, Castellón, Ciudad Real, Córdoba, Cuenca, Granada, Guadalajara, Guipúzcoa, Huelva, Huesca, León, Logroño, Lugo, Madrid, Málaga, Murcia, Oviedo, Palencia, Pontevedra, Santander, Toledo, Valencia, Valladolid, Vizcaya, Zaragoza, también desde fuera de España, como desde Portugal y Ecuador.

Intenté dividir a estos autores según la región, los colegios o centros de educación, pero al final resultó imposible dado que muchos (o, mejor dicho, la mayoría de ellos) estuvieron activos en diferentes sitios y ejercieron magisterio en diferentes colegios: sus huellas no estaban limitadas en un lugar concreto, sino extendidas por todo el país, y sus ideas eran difundidas por todos los pueblos. Así que, al final, decidí ordenarlos alfabéticamente.

Sin embargo, en la revista podremos encontrar que en los ejemplares que van desde abril 1929 hasta enero de 1932 se adjuntaba 12 listados de los “Representantes de *Escuelas de España*”, gracias a lo cual podemos ubicar los autores en las comunidades. Apenas encontramos informaciones de algunos de ellos: por este motivo, el siguiente listado de autores no está totalmente completo. Por tanto, estudiar e investigar *Escuelas de España* es tan urgente y necesario, para no dejar de mantener en el recuerdo a las personas, a los héroes, que lucharon por el pueblo, para bien de todos y para el desarrollo de la educación de España. Lamentablemente, no he podido encontrar información de algunos maestros⁷⁵: sus nombres fueron Luis Bonilla G.⁷⁶, Juan Canals Huguet⁷⁷, José Julio Castro⁷⁸, Manuel Murillo⁷⁹, Rodolfo Obregón⁸⁰, Clemente Pardos⁸¹, Vicente G. Losada⁸², E. R. V⁸³, A. S. Trincado⁸⁴.

Ofrezco aquí el listado completo y, cuando ello ha sido posible, una breve reseña que sitúa al personaje alrededor de los datos más relevantes.

⁷⁵ Los siguientes maestros han sido identificados en la tesis doctoral de Rosa Ortiz de Santos: “La revista *Escuelas de España* (1929-1936). Estructura, características e influencia pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza” (Universidad de Valladolid, 2021): “Juan Canals Huguet” como “Juan Canals Hugué”, “José Julio Castro” como “José Julio Castro Torres”, “Manuel Murillo” como “Manuel Murillo Estepa”, “Rodolfo Obregón” como “Rodolfo Obregón Chorot”, “Clemente Pardos” como un maestro de Guadalajara, “A. S. Trincado” como “África Sánchez Trincado”. Sin embargo, por no haber suficientes pruebas sólidas o referencias claras y contrastadas, clasifico a estos autores como no identificados, aplicando así la debida cautela necesaria en un trabajo de investigación riguroso.

⁷⁶ Autor del artículo: “Sobre el premio Nobel de la Paz”, *Escuelas de España*, II época, n.º 11, Madrid, noviembre de 1934, págs. 33-34.

⁷⁷ Autor del artículo: “La Escuela Verano de Barcelona”, *Escuelas de España*, II época, n.º 22, Madrid, octubre de 1935, págs. 469-477.

⁷⁸ Autor de artículos: “Semana Pedagógica de la Nacional en Málaga”, *Escuelas de España*, II época, n.º 22, Madrid, octubre de 1935, págs. 464-469; “La literatura y la escuela”, *Escuelas de España*, II época, n.º 30, Madrid, junio de 1936, págs. 272-275.

⁷⁹ Autor del artículo: “Excursiones escolares”, *Escuelas de España*, II época, n.º 21, Madrid, septiembre de 1935, págs. 409-414.

⁸⁰ Autor del artículo: “Tres preguntas a la juventud”, *Escuelas de España*, II época, n.º 5, Madrid, mayo de 1934, págs. 21-22.

⁸¹ Autor del artículo: “Unas pequeñas meditaciones”, *Escuelas de España*, II época, n.º 15, Madrid, marzo de 1935, págs. 128-131.

⁸² Autor del artículo: “La Inspección profesional”, *Escuelas de España*, II época, n.º 10, Madrid, octubre de 1934, págs. 25-28

⁸³ Autor del artículo: “El primer Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1930, págs. 3-14.

⁸⁴ Autor del artículo: “Tres lecciones de Lope”, *Escuelas de España*, II época, n.º 17, Madrid, mayo de 1935, págs. 214-219

Almendros, Herminio fue un pedagogo español y uno de los más destacados introductores en España de la pedagogía de Freinet, así como uno de los principales redactores de la revista.

Álvarez Santullano, Luis fue un maestro español, pedagogo y destacado gestor en la Institución Libre de Enseñanza. También, secretario de las Misiones Pedagógicas, mano derecha de Manuel Bartolomé Cossío y amigo de Antonio Machado. Pablo de Andrés Cobos lo admiraba como “alta presentación de la pedagogía en España, uno de nuestros más altos valores educativos”⁸⁵.

Álvarez García, Rafael fue maestro español e inspector jefe de la provincia de León, así como redactor de la revista durante el año 1936.

Artero Pérez, Vicente fue maestro-director en la Escuela Graduada de niños Cervantes de Castellón de la Plana y representante de la revista en la provincia de la misma denominación.

Azabal Molina, Teófilo fue maestro en el Grupo Escolar Carmen Benítez de Jerez de la Frontera y miembro de la Inspección Educativa de Cádiz, además de representante en Cádiz de *Escuelas de España* y su redactor.

Azcoaga, Enrique fue escritor, poeta y crítico de arte español, adscrito al movimiento conocido como Generación del 36.

Baldó i Massanet, María fue una maestra, feminista y política. Creó el primer grupo escolar femenino del Patronato Escolar del Ayuntamiento de Barcelona y fue la primera directora de la escuela La Farigola de Vallcarca. En la revista apareció con el nombre de María Baldó de Torres, debido a su segundo matrimonio con Luis Torres Ullastre.

Ballesteros y Usano, Antonio fue inspector jefe de la primera enseñanza de Segovia, y muy conocido en España por sus publicaciones y por su actuación pedagógica y cultural.

Bartolomé Cossío, Manuel, que, como sabemos, fue un pedagogo de orientación krausista e historiador del arte español y alumno favorito y sucesor de Francisco Giner de los Ríos al frente de la Institución Libre de Enseñanza. Fue director del Museo Pedagógico Nacional y presidente de las Misiones Pedagógicas.

Benaiges y Nogués, Antonio fue maestro español y divulgador de las técnicas de Célestin Freinet. De hecho, impartía clases de primaria utilizando la imprenta y otras técnicas de ese pedagogo francés.

Bello, Luis fue escritor, periodista y pedagogo español. Durante algunos años viajó por España visitando todo tipo de escuelas y conversando con maestros, alumnos, autoridades y

⁸⁵ Sección de Libros, *Escuelas de España*, I época, Segovia, octubre de 1929, pág. 105.

gente de pueblo. Escribió muchos artículos sobre estas visitas y su obra más recordada fueron los cuatro volúmenes de su monumental *Viaje por las escuelas de España (1926-1929)*.

Besteiro, Julián fue catedrático y político español, alumno de Institución Libre de Enseñanza y de Manuel Bartolomé Cossío.

Cabello, Francisco Javier fue arquitecto segoviano. Junto con otros intelectuales y artistas segovianos, fundó la Universidad Popular en Segovia en 1919.

Calavia, Gonzalo fue inspector de primera enseñanza. Escribió y participó en muchas obras sobre temas de pedagogía, arte y historia.

Camps, Emilio fue arqueólogo y profesor universitario de Historia del Arte, así como conservador del Museo Arqueológico Nacional.

Candanedo, Julio Marcos fue maestro español y representante de *Escuelas de España* en León.

Casassas, Enrique fue maestro y pedagogo catalán.

Casona, Alejandro, aunque, como sabemos, su nombre real era Alejandro Rodríguez Álvarez. Fue maestro español de la Generación del 27 e inspector de primera enseñanza. Ganó el premio Lope de Vega por su obra *La sirena varada* y fue redactor de la revista.

Castiella Santafé, Felipe fue maestro nacional reconocido como uno de los profesores de enseñanza primaria más innovadores durante el primer tercio del siglo XX.

Causí, Teodoro fue maestro español y redactor de la revista.

Cerezo, Fernando Norberto fue maestro en Bercimuel (Segovia). En *Escuelas de España* se lo presentó como “una de las más recias inteligencias que conocemos con una delicadísima sensibilidad”⁸⁶.

Cernuda, Luis fue un destacado poeta y crítico literario español, miembro de la Generación del 27. En la revista se consideró que fue uno de los poetas verdaderamente representativos en aquella época⁸⁷.

Conde-Pelayo, Volney fue bibliotecario vizcaíno, y como tal trabajó en la Biblioteca Municipal de Bilbao.

De Dios Aguilar, Juan fue un maestro nacional que ejerció en Alicante durante treinta años.

De Juan, Enrique fue un escritor⁸⁸.

⁸⁶ *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1931, pág. 56.

⁸⁷ Sección de Notas, *Escuelas de España*, II época, n.º 29, Madrid, mayo de 1936, pág. 222.

⁸⁸ Información señalada en su artículo: De Juan, Enrique, “Tres preguntas a la juventud”, *Escuelas de España*, II época, n.º 4, Madrid, abril de 1934, pág. 13.

De Quirós, Constanancio Bernaldo fue escritor, sociólogo, jurista y catedrático de Derecho Penal y Criminología. Profesor en la Universidad Central de Madrid, en la Institución Libre de Enseñanza y en la Escuela de la Mujer.

Delhom, José, M.^a fue maestro en Patronato Escolar, en el Besòs (Barcelona).

De Zulueta, Luis fue escritor, profesor y político español, que tuvo una larga y profunda amistad con Miguel de Unamuno.

Domínguez Martín, Mariano fue maestro de Brizuela y representante de la revista en Burgos.

Enríquez Calleja, Isidoro fue pedagogo, periodista y ensayista español.

Fernández Rodríguez, Antonio fue maestro nacional e inspector de enseñanza. Escribió numerosos libros de texto para escuelas primarias.

Fernández Sancho, Felipe fue maestro de Monterrubio (Segovia) y presidente de la Asociación Provincial.

Ferrari, Mariano fue presidente de la Asociación Normalista. Pablo de Andrés Cobos fue su vicepresidente.

Ferrater Mora, José fue filósofo, ensayista y escritor español.

Ferrer, Salvador fue inspector de primera enseñanza en León.

Freire, Justa fue pedagoga y maestra española. Trabajó en el Grupo Escolar Cervantes y luego fue directora del Grupo Escolar Alfredo Calderón, además de redactora de la revista.

Gálvez, Antonio fue maestro, filósofo y político.

Gaos, José fue filósofo español, profesor de Introducción a la Filosofía y de Filosofía Didáctica de la Universidad de Madrid. También, discípulo de José Ortega y Gasset y Manuel Bartolomé Cossío.

García de Vega, Purificación fue maestra del Grupo Escolar Claudio Moyano.

García del Real, Matilde fue maestra, pedagoga y escritora española.

García Trapero, Manola fue maestra de Hontalbilla (Segovia).

Gascón Portero, Lorenzo fue maestro nacional y ejerció en Madrid y Santander, donde fue profesor y catedrático de Ciencias en la Escuela Normal.

Gaya, Ramón fue pintor y escritor español.

Gómez de Sánchez, Francisca fue maestra en Lérida y en Segovia.

Gutiérrez, Rafael fue maestro del Grupo Escolar Giner de los Ríos en Málaga.

Hernández, Santiago fue maestro nacional, ejerció en varios lugares y fue director del Grupo Escolar Tirso de Molina e inspector de la primera enseñanza. Fue representante de la revista en Teruel.

Huerta, Luis maestro nacional, ejerció en Madrid, Valencia, Zamora y Francia. Fue director y colaborador de numerosas revistas, como *Enseñanza Moderna*, *La Escuela Moderna* y la revista de *Escuelas Normales*. Fue representante de *Escuelas de España* en Madrid y redactor de la misma revista.

Jara Urbano, Rafael fue inspector de primera enseñanza de Castellón.

Jiménez Hernández, Julián fue maestro de Valladolid en una escuela graduada.

Jou y Olió, Lorenzo fue maestro en Grupo Escolar Baixeras y maestro-director del Grupo Escolar Carlos Aribáu, además de redactor de la revista.

Ledesma, Ángel fue maestro del Grupo Escolar Las Corts de Barcelona.

Llorca García, Ángel fue maestro y pedagogo español vinculado a la Institución Libre de Enseñanza y maestro-director del Grupo Escolar Cervantes.

López Velasco, Elisa fue maestra española. Trabajó en el Grupo Escolar Cervantes en Madrid y escribió numerosos artículos sobre enseñanza de dibujo y redactora de *Escuelas de España*.

López, Vicente fue representante de la revista en Valencia.

Mancebo, Bernardo Miguel fue maestro y ejercía enseñanza en varias escuelas de León, Burgos, Oviedo, Lugo y Alicante⁸⁹.

Manzanares, Alejandro fue maestro, pedagogo y escritor vizcaíno, inspector de primera enseñanza en Oviedo, Bizkaia, Cáceres, Burgos y Huesca. Representante de la revista en Vizcaya.

Martí Alpera, Félix fue educador, humanista y pedagogo español. Director de los Grupos Escolares del Patronato Municipal de Baixeras y Pere Vila, publicó más de quinientos libros.

Montero Hernández, Pilar fue maestra de Chamartín de la Rosa de Madrid.

Montero, María fue maestra de la escuela nacional de párvulos de Santa Eufemia en Córdoba.

Moxó, Antonio, discípulo de Manuel Bartolomé Cossío.

Navarro Pavia, Victor fue maestro y ejerció en el Colegio España en Sevilla.

⁸⁹ Ortiz de Santos, Rosa, “La revista Escuelas de España (1929-1936). Estructura, características e influencia pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza” (Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid, 2021).

Olivares Figueroa, Rafael fue escritor venezolano y se licenció como profesor de Pedagogía en Madrid

Oliver-Brachfeld, Ferenc fue literario, psicólogo, traductor, asesor editorial y editor húngaro.

Oriol Anguera, Antonio fue médico catalán y profesor titular de la Cátedra de Bioquímica de la Escuela de Ingenieros Agrónomos de Barcelona y director del instituto de los suelos de Cataluña.

Ortiz Aulestia, Elisa fue maestra y escritora ecuatoriana. Dedicó su vida al desarrollo de las mujeres a través de educación.

Palacio, Joaquín fue maestro y “Vocal representante de la provincia (Barcelona) en la Asociación Nacional”⁹⁰.

Paz Martín, Antonio fue maestro e inspector de primera enseñanza.

Pérez Civil, José María fue representante de *Escuelas de España* en Zaragoza.

Pérez Clotet, Pedro fue un escritor español perteneciente a la Generación del 27. En la revista se lo presentó como uno de los más brillantes poetas nuevos en aquella época, por su sensibilidad e inteligencia⁹¹.

Puche, Laureano fue maestro de Calabazas (Segovia).

Quintanilla, Mariano fue profesor, político, poeta y filósofo segoviano. Participó en la puesta en marcha de la Universidad Popular Segoviana.

Ramía, Ramón fue maestro español y director del Grupo Escolar de la Gran Vía Ramón y Cajal de Valencia.

Ramos Álvarez, Gervasio fue inspector de primera enseñanza de Oviedo y secretario de la Federación de Maestros de Asturias.

Ranz Lafuente, Daniel fue director de la Escuela nacional graduada de niños del Grupo Escolar Joaquín Costa en Zaragoza.

Revaque, Jesús fue maestro nacional en Santander y director del Grupo Escolar Menéndez Pelayo. Representante de *Escuelas de España* en Santander y redactor de la misma revista.

Rodríguez Álvarez, Teresa fue maestra de primera enseñanza de la escuela de Agones (Pravia) e inspectora de primera enseñanza en León.

Rodríguez, Florentino fue maestro de matemática y uno de los redactores de la revista.

⁹⁰ Firmado por propio autor en: Palacio, Joaquín, “La actividad societaria en Barcelona”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, octubre de 1930, pág. 24.

⁹¹ *Escuelas de España*, II época, n.º 20, Madrid, agosto de 1935, pág. 390.

Romero Flores, Hipólito Rafael fue profesor de Filosofía en Instituto. También redactor *Escuelas de España*.

Ros Ferrer, Domingo fue maestro de aritmética⁹².

Ruiz Arias, Ricardo fue maestro nacional en Mollina (Málaga).

Ruiz Casanovas, Luis fue maestro en el Grupo Escolar Claudio Moyano en Madrid.

Sainz Amor, Concepción fue maestra rural en Alberite, representante de *Escuelas de España* en Logroño y redactora de la misma revista.

Sainz de los Terreros, Carlos fue profesor de Higiene Escolar en la Escuela Nacional de Sanidad. Auxiliar, médico de consulta, secretario y vicerrector del “Primer Consultorio de Niñas y Niños de Pecho” en Madrid, fundó con otros la Sociedad de Pediatría de Madrid.

San Julián Saizar, Epifanía fue maestra del Institut-Escola Ausiàs March de Barcelona

Sánchez Arbós, María maestra y pedagoga española vinculada a la Institución Libre de Enseñanza. Ejerció en varias localidades y fue directora en el Grupo Escolar Francisco Giner. Fue redactora de la revista.

Sánchez López, Julio fue director del Grupo Escolar Beatriz Galindo en Madrid.

Sánchez-Trincado, José Luis fue escritor y crítico literario. Ejerció magisterio en Caracas y más tarde fue profesor de español en la Universidad del Estado de Washington, en Seattle.

Sánchez Barbudo, Antonio fue escritor, poeta y periodista español, miembro de la Generación del 36.

Torroja Valls, Raimundo fue maestro en el Grupo Escolar Cervantes y más tarde maestro-director de la Escuela Normal de la Cataluña.

Tudela, Alejandro fue profesor de la Escuela Normal de Barcelona y de Escuelas de Maestros de Joan Bardina en Barcelona. Creó la primera Escola de Mestres.

Uña, Juan fue maestro y pedagogo español vinculado a la Institución Libre de Enseñanza: Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío fueron sus profesores. Fue vocal de Patronato de las Misiones Pedagógicas.

Urdangaray González, María fue inspectora de primera enseñanza de Oviedo.

Vega, Luis fue inspector de primera enseñanza de León.

Verdier Vázquez, Rafael fue maestro y director del Grupo Escolar Giner de los Ríos en Málaga. Representante de revista en Málaga.

⁹² Ros Ferrer, Domingo, “Una lección de Aritmética en la escuela”, *Escuelas de España*, II época, n.º 25, Madrid, enero de 1936, págs. 29-35.

Vidal Ferrer, Miguel fue maestro del Patronato Escolar de Barcelona.

Vidal, Augusto fue pedagogo y traductor español.

Virgili Andorra, José fue maestro español y ejerció enseñanza en Barcelona.

Zambrano, María fue maestra, intelectual, filósofa, ensayista española, profesora en la Universidad Central de Madrid. También fue redactora de *Escuelas de España*.

II.2.3. La extensión de la revista

En el ejemplar de agosto de 1934, *Escuelas de España* anunció su nuevo proyecto: actividades editoriales. El motivo fue ofrecer a los maestros herramientas adecuadas según sus necesidades:

Escuelas de España va a iniciar actividades editoriales. Los libros que se ofrecen a los maestros, para su formación, para su perfeccionamiento y para su diaria labor, son, casi siempre, libros hechos con total desconocimiento de las necesidades que el maestro tiene, desde planos mentales ajenos a las preocupaciones cotidianas y permanentes de los profesionales. Escuelas de España quiere corregir este defecto capital en la medida en que le sea posible. Iniciamos las actividades editoriales con propósitos totalmente generosos. Vamos a hacer libros buenos y vamos a poner una editorial a disposición de todos los maestros que sepan hacer buenos libros⁹³.

Por ello, resulta necesario presentar las publicaciones que llevó a cabo *Escuelas de España*.

El método de proyecto—Realización. Este libro fue escrito por David Bayón y Ángel Ledesma y trataba de métodos nuevos, suponiendo una genuina aportación de maestros. La mayoría de los libros de métodos nuevos de aquella época fueron traducciones de ensayos realizados en otros países. Los maestros de España, en general, no podían expresar sus opiniones sobre la realización escolar. Este libro tuvo el fin de romper este silencio y señalar los ensayos realizados por los autores en España:

La característica del libro es que saca el método de proyectos del período de literatura frívola y de visiones más o menos optimistas y románticas, y le acerca al plano de la auténtica realidad escolar. Los autores ven en este método no un instrumento con virtudes taumaturgicas como es costumbre entre los que habitualmente hacen literatura con tópicos de métodos

⁹³ Portada de *Escuelas de España*, II época, n.º 8, Madrid, agosto de 1934.

nuevos; pero sí un recurso didáctico, fecundo en posibilidades para renovar y perfeccionar en muchos aspectos la labor de la enseñanza y de la escuela⁹⁴.

El maestro, la Escuela y la Aldea. Este libro fue escrito por Pablo de Andrés Cobos y mostraba una visión limpia y generosa de la aldea, de manera que podía ser una excelente compañía para todos los maestros jóvenes que hicieran sus “primeras armas” en el medio rural.

Mis amigos los animales. Este libro fue escrito por Concepción Saiz Amor y tenía una esmerada presentación, dibujos y narraciones cortas: un libro excelente para un primer grado.

Los clásicos en la escuela. Este libro fue escrito por Norberto Hernanz. David Bayón opinó que “Hernanz ha hecho una experiencia en su escuela de Baixeras de lo que puede y de lo que debe ser la lectura con los niños de las clases mayores. Y lo ha hecho con un criterio bien definido al que se ha atenido desde el primer momento”⁹⁵. Así, nos cuenta cómo “los clásicos en la escuela” orientan la enseñanza del lenguaje y cómo iniciar a los niños de la escuela barcelonesa en el gusto y el entendimiento de la literatura castellana. Este libro ha dado:

lecciones de estética y lecciones de idioma, una enseñanza paralela y complementaria de la enseñanza de la historia general de la cultura, utilizando las mejores obras de nuestra literatura en un orden cronológico, tratando de analizar la esencia y de profundizar en el sentido de las mismas como tales manifestaciones del espíritu de nuevo país a través de los tiempos⁹⁶.

Lecciones de Arquitectura. Este libro fue escrito por Pablo de Andrés Cobos. Contiene tres capítulos: el primero es acerca la enseñanza del arte según Manuel Bartolomé Cossío; el segundo es sobre lecciones de arquitectura según las hizo, en el Grupo Escolar Claudio Moyano de Madrid, Pablo Gutiérrez Moreno; el tercero es sobre historia de la arquitectura española, caracterizando cada una de las épocas y estilos, según notas de Cossío, y una relación de láminas por épocas y estilos facilitado por Pablo Gutiérrez Moreno. Este libro:

es el primer manual que viene a satisfacer las exigencias de nuestros tiempos. Pensar y reflexionar ante las cosas de arte. El autor ha sabido seleccionar. Dignamente reconoce que los señores Cossío y Gutiérrez Moreno son maestros de maestros y sus aportaciones «deben

⁹⁴ Reseña del libro *El método de proyecto—Realización, Escuelas de España*, II época, n.º 10, Madrid, octubre de 1934, pág. 46.

⁹⁵ Bayón, David, reseña del libro *Los clásicos en la escuela, Escuelas de España*, II época, n.º 20, Madrid, agosto de 1935, pág. 390.

⁹⁶ Sánchez Trincado, sección de Libros, *Escuelas de España*, II época, n.º 17, Madrid, mayo de 1935, pág. 246.

ser norma definitiva que acepten sin vacilación todos los maestros.» El lenguaje muy cuidado. Frase corta. Palabra precisa. La obra tiene el doble mérito de ser de utilidad inmediata y como medio orientador para todos los maestros y principalmente los jóvenes⁹⁷.

Ya leo—La lectura y la escritura por el método ideovisual. Este libro fue escrito por Rafael Verdier y Vicente Argueta y está orientado a los niños, con más de 400 dibujos infantiles, juegos educativos y actividades creadoras:

Un libro nuevo que hay que saludar con el mayor elogio. Porque nos trae la seguridad de una manera de enseñar a leer y escribir en las escuelas. [...] Este libro de Verdier y Argueta es fruto de una experiencia reposada. En él se parte de todas conclusiones a que se ha llegado hoy por vía científica y se elabora y se ofrece a los maestros españoles una manera deliciosa, cabal y clarísima de dar a los niños las técnicas, la lectura y la escritura⁹⁸.

Estampas de aldea. Este libro fue escrito por Pablo de Andrés Cobos y contiene cuatro capítulos: “Las vacas”, “Los chicos”, “Las fiestas” y “Los pastores”. Trata de la vida aldeana plasmada a pluma con mucha agilidad y resolución, con la intención de servir para que los niños de campo puedan respirar en sus páginas el mismo aire puro que en los cerros y las praderas, y para que los niños de ciudad sepan lo que es el campo; lo grave, serio, profundo y hermoso que es el campo.

El caso de Cobos, que, con su recia y original personalidad, se aparta firmemente de las rutas pisadas por tantos bucólicos paquidermos, para hacer una obra nueva, limpia y veraz, en la que, sin retroceder ni deformar, sin sublimar ni caricaturizar, ofrece una realidad que él ve, a trozos, poética y saludable, y que yo encuentro totalmente prosaica y morbosa⁹⁹.

No se puede buscar mayor verismo, más galanura ni más emoción que la que se respira en los cuadros que van desfilando en “Estampas de Aldea”. El alma del niño castellano, con todas sus virtudes y emociones, con sus pillerías y travesuras, nos va evocando el paisaje interior del alma del lazarillo, en unos; de Rinconete, en otros, con trazos de Garcillaso en

⁹⁷ Martínez, V., reseña del libro *Lecciones de Arquitectura, Escuelas de España*, II época, n.º 29, Madrid, mayo de 1936, pág. 237.

⁹⁸ Reseña del libro *Ya leo—La lectura y la escritura por el método ideovisual, Escuelas de España*, II época, n.º 22, Madrid, octubre de 1935, pág. 486.

⁹⁹ Norberto Cerezo, Fernando, reseña del libro *Estampas de aldea, Escuelas de España*, II época, n.º 16, Madrid, abril de 1935, pág. 186.

todos. [...] Todo el libro es una gesta infantil mezclada con lirismos y verdaderos cantos bucólicos. Gesta de aldea, de pastores y rabadanes, porquerizos y labriegos¹⁰⁰.

Estas “Estampas de Aldea” están obtenidas de la misma retina de los chicos; son sus propios paisajes, problema y figura. El libro tiene una intención: servir de lectura en la escuela, y para eso sirve bien por su limpia y atrayente prosa; pero no se limitan a ello sus cualidades, sino que posee una muy agradable fragancia literaria¹⁰¹.

Cuatro lecturas de la vida del pueblo bajo, el ambiente tibio de las casonas labradoras, cuando el hielo y la nieve mete a la gente cabe el hogar. Se machaca y espada el lino, se labra la madera, se mima al ganado y... el amor de la lumbre se cuentan cosas de pastores, interviene el lobo y no falta el mayoral—Farruco—recordado cada invierno en todas las cocinas de la aldea, con tal recogimiento escuchadas sus hazañas, que los muchachos «le ven cabalgar de peña en peña, con su pelo negro rizado, con su garrote y su honda, como un héroe griego o como un guerrero romano». Epica pastoril de bella estampa¹⁰².

Leed—Paseos, visitas y excursiones de la escuela activa. Este libro fue escrito por José Muntada Bach y José Benito González Álvarez y es una importante publicación que explica la práctica eficaz de las excursiones mensuales que ordena la Dirección General de Primera Enseñanza.

¹⁰⁰ Jiménez, Julián, reseña del libro *Estampas de aldea, Escuelas de España*, II época, n.º 16, Madrid, abril de 1935, pág. 188.

¹⁰¹ Vázquez Zamora, Rafael, “Estampas de Aldea”, *Escuelas de España*, II época, n.º 16, Madrid, abril de 1935, pág. 189.

¹⁰² García, Eladio, reseña del libro *Estampas de aldea, Escuelas de España*, II época, n.º 18, Madrid, junio de 1935, págs. 292-293.

PARTE III. Los maestros

Escuelas de España siempre tenía su objetivo claro: crear una revista de maestros y para maestros. En esta parte de tesis, analizaremos el esfuerzo de los maestros, sus búsquedas en alianza y los proyectos que idearon y pusieron en práctica para la mejora de la enseñanza.

En primer lugar, destacaremos los cuatro proyectos de Segovia: la Universidad Popular Segoviana, los Centros de Colaboración, los Congresos Pedagógicos y las colonias escolares. Los tres fundadores de la revista, Pablo de Andrés, Norberto Hernanz y David Bayón, fueron también tres figuras importantes y claves en estos cuatro proyectos.

En segundo lugar, analizaremos los proyectos escolares de Barcelona: la Escuela de Verano de Barcelona, la Federación de Maestros Nacionales de Cataluña y el Seminario de Pedagogía en la Universidad de Barcelona. Después, estudiaremos la Federación de Maestros de Levante y la Federación de Asociaciones Nacionales del Magisterio Asturiano.

En la última parte conoceremos a maestros ejemplares de manera individual: Manuel Bartolomé Cossío, Francisco Giner de los Ríos, Ángel Llorca, Miguel de Unamuno, Santiago García Rivero, Juan Bautista Puig, Andrés Manjón y Manjón, Joaquín Costa, Alice Pestana y Martín Chico Suárez. Estos maestros fueron figuras importantes durante el primer tercio del siglo XX.

Capítulo III.1. Maestros de Segovia

Siendo una ciudad pequeña, Segovia siempre ha poseído una profunda belleza, su historia, su arquitectura, su gente: ha sido la tierra donde se unían siempre la naturaleza y el arte. En 1900 contaba con 14.000 habitantes y en 1930 con 18.000 habitantes. En el primer tercio del siglo XX, Segovia había alcanzado un nivel magnífico de desarrollo cultural y dentro de este “boom” cultural, destacó el desarrollo de la enseñanza. Mariano Quintanilla dijo: “Los maestros colocan a Segovia de modo prócer en el mapa pedagógico español: congresos, conferencias, bordados populares, pensiones, sociedades de amigos de la escuela, centros de colaboración y estas *Escuelas de España*, de entraña segoviana y horizontes universales”¹⁰³.

Desde la fundación de la revista, los tres fundadores prestaron gran atención al Magisterio de Segovia. En la revista aparecieron numerosos artículos tratando este tema, y, especialmente, se dedicó a él el número de abril de 1931. Las razones eran las siguientes: el Magisterio segoviano nacional logró atraer la curiosidad del Magisterio nacional; para

¹⁰³ Quintanilla, Mariano, “Segovia”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1931, pág. 6.

aprovechar la autoperfección y el rumbo futuro de la conducta; homenaje al Magisterio Segoviano, donde nació la propia revista *Escuelas de España*¹⁰⁴.

Conoceremos los esfuerzos de los maestros, su vocación, su crítica, su conducta, pues Segovia brillaba por el gran trabajo que hizo el colectivo de los maestros. En esta tierra mágica, se fundaron la Universidad Popular Segoviana, los Centros de Colaboración y las colonias escolares y se celebraron tres Congresos Pedagógicos.

III.1.1. La Universidad Popular Segoviana

El 21 de noviembre de 1919, un grupo de hombres de varias profesiones, en su mayoría profesores del Instituto, que se reunían para hablar sobre poesía, historia, ciencia o arte, tuvieron la inspiración de crear un centro de cultura que sirviera para toda la provincia de Segovia; así nació la Universidad Popular Segoviana, hoy en día Real Academia de Historia y Arte de San Quirce.

El significado de este nombre, la “Universidad Popular Segoviana”, fue: “Universidad”, por estar al servicio de todas las disciplinas del saber; “Popular”, porque su fin principal era aumentar la cultura del pueblo, en la más amplia acepción de la palabra; “Segovia”, por residir en Segovia y por el deseo de que los beneficios se extendieran a toda la comarca de Segovia¹⁰⁵.

Los fundadores y formadores de la Universidad Popular Segoviana fueron: José Rodao Hernández, escritor y poeta; Segundo Gila y Sanz, médico y maestro; Antonio Machado, poeta y catedrático del instituto; Francisco Rovira, profesor de la Normal; Florentino Soria Gonzáles, profesor de Dibujo; Agustín Moreno Rodríguez, catedrático de Medicina y Psicología; Francisco Javier Cabello, arquitecto; José Tudela de la Orden, archivero-bibliotecario; Andrés León Maroto, catedrático de Física y Química; Mariano Quintanilla y Romero, abogado y profesor de Literatura. Francisco Javier Cabello fue elegido director y Andrés León Maroto fue seleccionado secretario. A partir de ahí, otros profesores e inspectores de enseñanza se fueron incorporando poco a poco: Joaquín Orense, Antonio Ballesteros, Miguel de Unamuno, María Navarro, María de Maeztu, Rufino Blanco, Manuel García Morente, Ernesto Giménez Caballero, Teófilo Ortega, etc.

Al principio, la Universidad Popular Segoviana tuvo su domicilio en la Escuela Normal de Maestros, y después, por sugerencia de Mariano Quintanilla, se compró la iglesia románica de San Quirce; su reforma la organizó el director Francisco Javier Cabello. La instalación de

¹⁰⁴ Epígrafe de *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1931.

¹⁰⁵ Javier Cabello, Francisco, “La Universidad Popular Segoviana”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1931, pág. 41.

la Universidad Popular Segoviana hizo que San Quirce brillara de nuevo, produjo una belleza cultural y social.

Las actividades que organizó la Universidad Popular Segoviana fueron las siguientes: Organización clases y cursos como las siguientes: Higiene del Hogar y Puericultura, Dibujo aplicado a Artes y Oficios, Aplicaciones de la Física, Aritmética y Geometría, Elementos de Construcción, Química popular, etc.; celebración de conferencias de temas variados, entre cuyos participantes y ponentes estuvieron Blas Zambrano, Eugenio D'Ors, Américo Castro o Lorenzo Luzuriaga; planificación de recitales de canciones populares, conciertos de piano, etc.; con carácter benéfico, se organizaron exposiciones de fotografías de arte y de pinturas¹⁰⁶; una publicación periódica mostrando los movimientos culturales¹⁰⁷.

Dentro de todas sus actividades, destacamos la creación de la biblioteca: la Universidad Popular Segoviana la puso en las entrañas de San Quirce. Recibió donativos de libros de los lectores, pero también de los maestros, del entonces ministro de Instrucción Pública Don Eduardo Callejo de la Cuesta o de fiscal de la Audiencia de Segovia Don Pablo Callejo de la Cuesta. La Diputación de Segovia ayudaba la Universidad y la biblioteca con financiación. Gracias a todos estos apoyos, la biblioteca poseía una colección de libros muy compleja:

Literatura de nuestros mejores escritores contemporáneos. Novelistas. Poetas. Ensayistas. Dramaturgos. Calpe, con todas sus nutridas secciones. Los clásicos de La Lectura. La colección de grandes novelas. Rivadeneyra. Labor. Gallach. Y lo más actual: la «Revista de Occidente» y su producción densa; Ortega y Gasset junto a Max Scheler. La colección de educación de La Lectura cerca de Revista de Pedagogía: Barnés con Luzuriaga. Las colecciones de la Residencia y las de la Junta de Ampliación apretadamente con las obras de don Francisco. Las del Museo pedagógico vigilando la sección infantil. Los ensayos de Zulueta en contacto con las obras sobre Religión. Sólo, en la talla más alta de uno de los armarios, la obra completa de don Miguel de Unamuno¹⁰⁸.

¹⁰⁶ *Universidad Popular Segoviana: 1920—1934*, Universidad Popular (Segovia), Impresor Carlos Martín, 1934. Consultada en: http://bibliotecadigital.jcyl.es/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=10067611 el 24/04/2020.

¹⁰⁷ En la pág. 43 de ejemplar de septiembre de 1934 de *Escuelas de España*, informó: Se ha publicado el primer número de Universidad y Tierra, Boletín de la Universidad popular segoviana. [...] La Universidad popular segoviana tiene ya un crédito conquistado con todo merecimiento y la publicación periódica que inicia ha de ser un complemento necesario a sus actividades.

¹⁰⁸ Ballesteros Usano, Antonio, “San Quirce y la cultura popular”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1929, pág. 31.

Abría todas las noches y venían estudiantes, obreros, cadetes y modistas. Los tesoros intelectuales de la iglesia San Quirce llegaron a los rincones del pueblo. Su creación favoreció la difusión de la cultura y la enseñanza entre los residentes de Segovia.

Desde San Quirce se extendieron los beneficios hasta otros municipios de la provincia de Segovia: en Sepúlveda y Riaza se crearon su propia Universidad Popular y bibliotecas.

III.1.2. Los Centros de Colaboración

A principios de siglo XX, Segovia todavía era una aldea con dificultad de comunicación entre distritos. Junto con las condiciones difíciles geográficas, los maestros rurales no tenían suficientes recursos económicos y no podían reunirse con frecuencia, pero tenían un alto espíritu educador e intenso deseo de perfeccionamiento. Buscaban la compañía de los afines, primero de sus compañeros, después de las Normales, la Inspección o el Instituto. Norberto Hernanz describió como eran los maestros segovianos:

La necesidad de muchos maestros segovianos de salir de su aislamiento espiritual, la necesidad de confrontar con los demás sus inquietudes y sus anhelos de perfeccionamiento técnico y cultural. Unido a esto, un deseo de hacer efectiva una más intensa actuación societaria¹⁰⁹.

El nacimiento de los Centros de Colaboración Pedagógica respondía a las necesidades de los maestros rurales. En la creación de los Centros, el inspector jefe de aquel momento, Don Antonio Ballesteros, desempeñó un papel importante. Ballesteros no era un inspector que sólo cumplía sus deberes burocráticos como rellenar informes, sino que también discutía con los maestros sobre la educación, invitándoles a su casa para ello: apoyaba y animaba a los maestros, les ofrecía consejos y orientaciones.

El primer Centro fue fundado el año 1921 por Lorenzo del Amo y Norberto Hernández. Con la ayuda de Ballesteros, dirigió sus tareas a la metodología, comprobación de lecciones prácticas, confección de programas y organización de bibliotecas para la gente de los pueblos¹¹⁰. Los Centros se extendieron por la provincia Segoviana, y en 1922 ya funcionaban más de veinte. El de Zarzuela del Monte fue representativo entre ellos. Fernández Sancho,

¹⁰⁹ Hernanz, Norberto, “Los Centros de colaboración”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1931, pág. 8.

¹¹⁰ Hernanz, Norberto, “Los Centros de colaboración”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1931, pág. 14.

presidente de la Asociación Provincial y director pedagógico del Preventorio de San Rafael, describió los detalles de la organización de las reuniones en este:

Unas horas de diálogo, en tarde primaveral. Planes, promesas, ofrecimientos... No empezaba mal aquello. Una fecha para volver a reunirse en el mes siguiente. Faltaba el «tema» de trabajo. Libertad, se dijo, y que cada cual exponga lo que estime más fundamental...¹¹¹

Fernández Sancho afirmó que, en las reuniones de Zarzuela del Monte, los maestros conversaban con mucha sinceridad y visitaban las escuelas para la mejora de las actividades docentes.

Las reuniones celebradas por los Centros de Colaboración trajeron muchos beneficios para los maestros. Así, Norberto Hernanz se manifestó satisfecho de sus frutos:

De las reuniones del Centro el maestro vuelve a su escuela con una disposición de espíritu enteramente nueva. Entre antes y después ha habido un tránsito, la reunión, que ha producido una remoción en el haber espiritual del maestro, que ha modificado mucho los conceptos de sí mismo y de las realidades que tiene delante¹¹².

Los Centros de Colaboración Pedagógica también favorecieron la extensión de cultura hasta los rincones más remotos de la provincia Segovia.

III.1.3. Los Congresos Pedagógicos

En dos artículos de *Escuelas de España* se trató sobre los tres Congresos Pedagógicos de Segovia: “Dos Congresos pedagógicos”, escrito por Norberto Hernanz y publicado en enero de 1929, y “El III Congreso pedagógico segoviano”¹¹³, publicado en enero de 1930.

Los Congresos Pedagógicos de los Centros de Colaboración no pretendían revolver los grandes problemas pedagógicos, sino que eran un camino, una prueba y un abrazo cordial entre compañeros y amigos¹¹⁴. La palabra “congreso”, se refería a la reunión anual de los Centros de en la capital de la provincia.

¹¹¹ Fernández Sancho, Felipe, “El Centro de Zarzuela del Monte”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1931, pág. 33.

¹¹² Hernanz, Norberto, “Los Centros de colaboración”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1931, pág. 19.

¹¹³ En revista no especificó el nombre del redactor de este artículo.

¹¹⁴ Hernanz, Norberto, “Dos congresos pedagógicos”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1929, pág. 78.

El primer Congreso provincial tuvo lugar en el salón de actos de la Diputación de Segovia durante los días 3, 4 y 5 de enero de 1926 y a él asistieron unos doscientos maestros, que venían de la Inspección de Primera Enseñanza, la Normal de maestros y diversas escuelas primarias de Madrid. Las tareas se dividieron en dos sesiones: estudio y discusión de las ponencias por las mañanas; visita a monumentos de Segovia y asistencia a conferencias por las tardes. En el congreso, los maestros discutían y estudiaban acerca de temas pedagógicos, compartían experiencias escolares y hablaban sobre excursiones y colonias escolares. A pesar de los defectos, como ciertas insuficiencias en la organización o la timidez de los maestros, la celebración del primer Congreso Pedagógico fue un éxito para la mejora de magisterio.

El segundo Congreso Pedagógico de Segovia se celebró entre el 11 y 15 de julio en 1928. La comisión organizadora se amplió hasta todos los elementos de la enseñanza de la provincia, excepto el Instituto. El Congreso tuvo una mayor amplitud y pudo aprobar más variadas aportaciones. El número de ponencias fue mayor en comparación con el primero, de manera que sus sesiones se prorrogaron hasta la noche. Hubo multitud de ponencias y la mayoría de los temas tratados fueron en torno a los programas, y, a la vez, también hubo ponencias referentes a la escuela graduada, exposiciones escolares, etc¹¹⁵. Norberto Hernanz destacó tres ponencias de este congreso: “Autonomía y libertad de los alumnos”; “Régimen interior y Confederación de Centros”; “Los centros de interés”¹¹⁶. En este Congreso, los maestros intervinieron, conversaron y surgieron desde allí iniciativas y propósitos.

El tercer Congreso Pedagógico Segoviano se celebró durante 15 al 19 de diciembre de 1929. Comparado con los dos anteriores, este tercero no fue tan exitoso. Las causas fueron las siguientes: el interés de los maestros y las novedades que pudieron ofrecer fueron cada vez menores; la obligación del gasto en la tarjeta de congresista para poder asistir a este congreso; la crítica situación económica de los maestros causó desconfianza en el sistema. Este congreso fue iniciado por Pablo de Andrés Cobos, que ofreció una ponencia sobre la “Escuela y la paz” y el señor Rubén Landa, que propuso un plan para salir por los pueblos en misión cultural con el recreo. Tres ponencias fueron particularmente discutidas: “Formación y perfeccionamiento del magisterio”; “Enseñanza y educación de adultos”; “Organización de la enseñanza doméstico-agrícola”.

¹¹⁵ Hernanz, Norberto, “Dos congresos pedagógicos”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1929, pág. 91.

¹¹⁶ *Ibidem*.

Tal y como ha sido mencionado anteriormente, estos tres Congresos Pedagógicos en Segovia fueron una extensión de los Centros de Colaboración. Norberto afirmó sus valores e importancia:

Nuestros Congresos fueron poco brillantes. Para los buscadores de espectáculo, aburridos. Pero fueron lo que pretendíamos: Congresos de trabajadores de la enseñanza que con el motivo o el pretexto de confrontar sus tareas, de discutir unos temas de pedagogía, entablan relaciones de amistad y suscitan una dinámica intelectual y afectiva que el maestro rural necesita tanto como el aire que respira o el pan que come. Estos cuatro o cinco días de vida en la ciudad, conversando, escuchando conferencias, visitando monumentos, o talleres y fábricas, yendo al teatro, etc., etc., son como un baño espiritual refrescante y tonificador. Con ello se renueva el anhelo, se enfoca más alto y se hace más universal¹¹⁷.

Tanto estos Congresos Pedagógicos, como las reuniones organizadas por los Centros de Colaboración, sirvieron de ejemplo y estímulo para otros sectores del Magisterio y como orientación para la mejora de enseñanza.

III.1.4. Colonia escolar de Segovia

Las colonias escolares de vacaciones, surgidas en Suiza en 1876, serían introducidas en España por el institucionista y director del entonces Museo de Instrucción Primaria de Madrid, Manuel Bartolomé Cossío, en 1887¹¹⁸.

La colonia escolar segoviana, según Antonio Ballesteros Usano, nació en el año 1921. Su creación fue apoyada por la ciudad Segovia, especialmente por los profesionales de la enseñanza:

En 1932 tuvo el firmante la suerte de que una iniciativa suya lanzada de una serie de conferencias dadas en la Normal de Maestros después de un viaje de estudios al extranjero, fuera recogida con entusiasmo por un grupo de profesores de ambas Normales y por los Inspectores primarios. Rápidamente se realizó el trabajo y la propaganda precisas para la creación de la colonia. Se hizo un llamamiento público al que respondió Segovia entera, especialmente los elementos profesionales de la enseñanza. Las corporaciones oficiales

¹¹⁷ Hernanz, Norberto, “Los Centros de colaboración”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1931, págs. 29-30.

¹¹⁸ Moreno Martínez, Pedro Luis, “Las colonias escolares de vacaciones en España (1887-1936)”, *Revista Historia de la Educación*, n.º 28, 2009, pág. 135.

aportaron sus recursos económicos. Y en el mismo año 1921 quedó organizada la primera colonia escolar de Segovia¹¹⁹.

Los maestros y maestras fueron seleccionados por su amor hacia a los niños, y entre sus nombres, encontramos también el del fundador de *Escuelas de España* Norberto Hernanz. La colonia escolar segoviana no era puramente educativa, sino que también se enfocaba en la salud del niño y su personalidad infantil. Los maestros fueron quienes se encargaron de la necesidad orgánica y educativa de la colonia. Se les concedió un alto honor a estos maestros:

Merece la más viva gratitud y el más caluroso aplauso este grupo entusiasta de maestros que sacrifican su temporada de descanso generosamente, sin otra aspiración que la de dar la máxima eficacia a sus esfuerzos pedagógicos y la de despertar en los niños su amor hacia la colonia y un sano espíritu de camaradería. Y de su éxito, rotundo son la mejor prueba la ternura que sienten por ellos los pequeños colonos y la irrefrenable alegría con que acuden, cada año, en la fecha de la corporación; así como el dolor con que dejan—al cumplir sus tres años de permanencia—la compañía de sus maestros y de sus compañeros¹²⁰.

La colonia escolar segoviana tenía carácter benéfico. Desde principio, su sostenimiento fue a través de los donativos de la gente segoviana y, después, las Corporaciones públicas y el Ministerio aumentaron las subvenciones.

La colonia escolar segoviana también tenía carácter mixto: convivían niños y niñas que realizaban funciones adaptadas a sus posibilidades en un ambiente fraternal:

Esta orientación se perfecciona por la convivencia, con los niños, de maestros y maestras que igualmente inspiran su obra en esa misma tendencia de cooperación, de camaradería y de cordialidad que permiten la influencia conjunta del fino, delicado espíritu femenino y de la sana energía y el rigor afectuoso de la condición varonil. Sin esta comunidad esencial de los sexos—que jamás ha producido, en diez años, la más leve dificultad en la labor de la colonia—perdería esta lo mejor de su eficacia y de sus posibilidades educadoras¹²¹.

Por su carácter mixto, la colonia escolar segoviana sufrió impedimentos por parte del obispo de Segovia, que la acusó de “pecaminosa promiscuidad” y obstaculizó en un periodo la

¹¹⁹ Ballesteros Usano, Antonio, “La colonia escolar de Segovia”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1931, pág. 86.

¹²⁰ *Ibid.*, pág. 89.

¹²¹ *Ibid.*, pág. 93.

subvención por parte de las Cooperaciones públicas y del Ministerio. La Diputación Segoviana tuvo que excluir a las niñas, acogidas en los Establecimientos provinciales. Las familias de los niños se opusieron a estas medidas, y desde este punto de vista, el ataque episcopal fortaleció la existencia de la colonia escolar segoviana.

Capítulo III.2. Maestros de Barcelona

III.2.1. Escuela de verano de Cataluña

Escuela de Verano, en catalán “L’Escola d’Estiu”, fue el nombre dedicado a los cursos de perfeccionamiento del Magisterio para maestros en Barcelona. Esta iniciativa nació en 1914, estuvo suprimido durante la dictadura de Primo Rivera, y renació en el año 1930. Los cursos fueron organizados por la Diputación de Barcelona. Fue la Mancomunidad de Cataluña, una institución que se preocupaba por la educación y la enseñanza, quien provocó el acercamiento entre el Magisterio catalán y la Diputación de Barcelona. La Escuela de Verano fue organizada, primero por un grupo de individuos bajo la dirección de la mancomunidad de Cataluña, y después por la Escuela Normal, bajo la alta dirección del Consejero de Cultura de la Generalidad¹²².

La finalidad principal de la Escuela de Verano fue despertar inquietudes, forjar anhelos de perfeccionamiento continuado, ofrecer soluciones para el hacer diario del maestro¹²³. Los alumnos de la Escuela de Verano tenían libertad de asistir a todos los cursos que estableció la escuela. En *Escuelas de España*, varios artículos se dedicaron a este tema: “La Escuela de Verano”, escrito por Miguel Vidal Ferrer, publicado en octubre de 1930. Este artículo informó acerca de las actividades de la Escuela de verano del año 1930. “La Escuela de verano de Cataluña”, publicado en octubre de 1931, en la propia revista informaron sobre los actos organizados del año 1931; “La Escuela de Verano de Barcelona”, escrito por Juan Canals Huguet, publicado en octubre de 1935. Este artículo informó sobre las actividades realizadas y los cambios generales desde el 1931 a 1935. En la sección de Notas de octubre de 1935, la revista hizo su propia opinión sobre la Escuela de Verano de Barcelona.

La Escuela de Verano estaba organizada en dos partes. La primera parte eran los cursos generales y la segunda parte, la semana final. Los cursos del año 1930 tenían dos categorías:

¹²² Canals Huguet, Juan, “La Escuela Verano de Barcelona”, *Escuelas de España*, II época, n.º 22, Madrid, octubre de 1935, pág. 471.

¹²³ Vidal Ferrer, Miguel, “La Escuela de Verano”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, octubre de 1930, pág. 27.

Cursos de técnica pedagógica y Cursos de formación general. Estos cursos tenían característica de formación profesional y además de formación cultural del maestro. Los cursos del año 1931 tenían cuatro secciones: Sección doctrinal; Sección técnica; Sección práctica; Sección de perfeccionamiento. Se consideró que la Escuela de Verano fuese un ensayo de Escuela activa. A parte de los cursos mencionados anteriormente, hubo una clase en la que se hacía aplicación del método activo a base del sistema de proyectos para los que iban a estudiar en la Escuela del Trabajo¹²⁴.

La semana final de la Escuela de Verano fue de celebración intelectual. La matrícula de los maestros en la semana final, en 1930, superó el número de 300, y en 1931, el de 500. Gran número de maestros se reunieron en la Escuela, asistiendo a cursos, conferencias, conciertos, excursiones, visitas y festivales. Destacamos también la asistencia de la Diputación Barcelonesa, el Ayuntamiento de Barcelona.

El hecho de que los maestros rurales pudieron vivir durante un mes en la ciudad tenía una importancia considerable¹²⁵. La Escuela de Verano tuvo a su disposición instituciones culturales, profesores, artistas, laboratorios, para los maestros rurales durante su estancia en la Escuela. A pesar del Catalanismo que aparecieron en los cursos, la Escuela de Verano recibió una alta apreciación de maestros y sociedad:

La escuela de verano que hoy nos ocupa, no parece a simple vista más que un grano de ese bloque que avanza en pos de cultura, pero en realidad significa algo más. Tiene carácter propio y una especial matización que le da el esfuerzo que supone asistir a ella en período de vacaciones. Algo representa el realizar sus labores en la época del año más desfavorable. Esto valoriza sus trabajos y también la asistencia a los mismos¹²⁶.

III.2.2. La Federación de Maestros Nacionales de Cataluña

Al entrar al siglo XX, el espíritu de la renovación pedagógica se extendió por Cataluña: construcción de nuevas escuelas, aplicación de nuevas ideas pedagógicas en la enseñanza, y también aparecieron nuevas iniciativas creadas por los maestros.

¹²⁴ Ibid., pág. 35.

¹²⁵ “La Escuela de Verano de Barcelona”, sección de Notas, *Escuelas de España*, II época, n.º 22, Madrid, octubre de 1935, pág. 480.

¹²⁶ Vidal Ferrer, Miguel, “La Escuela de Verano”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, octubre de 1930, pág. 469.

El maestro de Camallera (Girona), Silvestre Santaló, sintió una gran necesidad de conversar, compartir formación e intercambiar experiencias e ideas pedagógicas con otros maestros de su pueblo. Así, en su artículo *Carta sin sobre* expresó este deseo:

Nos es una necesidad ir de vez en cuando a tomar fuerzas, a orientarnos a un centro de energías, que bien puede ser la población cabeza de partido o de provincia, en la que, en un día determinado, de antemano conocido, convergen los más renombrados compañeros. [...] Con el fin de ilustrarnos unos a otros, de mantener el lazo de compañerismo y de fortalecernos recíprocamente, se ha pensado en promover unas conversaciones que se darán en día festivo, previo anuncio, en el local de la Asociación. Dichas conversaciones (así, conversaciones, no conferencias en el sentido que comúnmente se toma esta palabra) las podrá promover quien quiera, el que ignore o el que sepa, e intervenir uno o varios de los concurrentes a la reunión. [...] La idea no es nueva, pero es buena, e indispensable para que los maestros nos sostengamos y aun crezcamos en la vida profesional y de solidaridad humana¹²⁷.

Por llamamiento de Silvestre Santaló se organizó entre un grupo de maestros un encuentro voluntario, llamado “Conversaciones Pedagógicas”, para intercambiar ideas profesionales y que todos los maestros participantes pudieran expresar sus ideas y preocupaciones. Este primer encuentro tuvo lugar en 1903 y el tema que se trató fue “Trabajos manuales en las escuelas de primera enseñanza”, para interpretar las nuevas orientaciones en los métodos de enseñanza. Cincuenta maestros y maestras participaron en este primer encuentro. De pronto, estos encuentros se extendieron a Figueres, Olot, Lleida, Tarragona y Barcelona, y los temas de las conversaciones también se ampliaron. Esta iniciativa fue una autoformación, una búsqueda espontánea de soluciones para los problemas escolares, sin hacer falta esperar la formación de la Escuela Normal. De estos encuentros nació la Federación de Maestros Nacionales de Cataluña en el año 1908.

Las Conversaciones Pedagógicas llegaron a Barcelona en el año 1906, promovidas por el maestro Lorenzo Jou y Olió. En *Escuelas de España*, el maestro Jou y Olió, en su artículo “Aspecto hispano de la Federación catalana”, hizo un análisis de esta federación, tratando sus hechos históricos.

A principios del siglo XX, era un hecho que en Barcelona existían muchos casos de intervención de la política en los asuntos de enseñanza. La Federación de Maestros Nacionales de Cataluña era un caso excepcional, y Jou y Olió así lo afirmó:

¹²⁷ Santaló, Silvestre, “Carta sin sobre”, *El Defensor del Magisterio*, 30 de mayo 1903, págs. 355-357.

La Federación nunca se rozó con la política: ni declaraciones, ni adhesiones, ni elecciones. Quien redacta las presentes líneas, que estudió el curso de la Federación en aquellos años que no la ha vivido directamente, no sólo no sabe un momento en que los hombres de la Federación hayan tenido contactos de carácter político con los hombres políticos, sino que ni sospecha que ese momento se haya producido nada. La Federación actuó siempre dentro de una senda cultural, y, de una manera más concreta, no se apartó de su campo particular, el de la primera enseñanza¹²⁸.

La Federación de Maestros Nacionales de Cataluña hizo un gran trabajo en cuanto a desarrollar la primera enseñanza, a resolver los problemas pedagógicos y las cuestiones generales de las escuelas. La Federación era un símbolo de los esfuerzos de los maestros nacionales en Cataluña.

III.2.3. Seminario de Pedagogía en la Universidad de Barcelona

Escuelas de España recogió dos artículos escritos por Norberto Hernanz para informar del Seminario de Pedagogía celebrado en la Universidad de Barcelona: “Notas de Seminario”, publicado en julio de 1931; “Notas de Seminario sobre la libertad”, publicado en enero de 1932.

Este Seminario de Pedagogía se inauguró finales del año 1930: fue el filósofo y pedagogo Joaquim Xirau quien lo dirigió. Xirau estudió Derecho y Filosofía y Letras en la Universidad de Barcelona. Después su formación en Madrid, recibió la influencia de la nueva orientación pedagógica madrileña, en particular de la Institución Libre de Enseñanza, y fue discípulo de Manuel Bartolomé Cossío. La finalidad de este Seminario de Pedagogía fue ofrecer formación a los maestros para asumir la dirección e inspección de escuelas y traspasar los esfuerzos e inquietudes de la renovación pedagógica catalana a una institución superior¹²⁹.

En el artículo “Notas de Seminario”, Norberto Hernanz transmitió a lectores las ideas pedagógicas del Joaquim Xirau. Según Xirau, la educación es un arte, y en el arte de la educación lo primero es la personalidad del maestro:

El Sr. Xirau nos habla de los grandes fines de la educación. [...] En el arte de la educación, es preciso que el maestro conozca al niño en su desarrollo, en su evolución natural,

¹²⁸ Jou y Olió, Lorenzo, “Aspecto hispano de la Federación Catalana”, *Escuelas de España*, I época, Barcelona, octubre de 1931, pág. 7.

¹²⁹ Sáiz Rocas, Milagros, y Sáiz Rocas, Dolors, “El lugar de Joaquim Xirau en el “Institut Psicotènic de la Generalitat de Catalunya””, *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 31, n.º 2-3, junio-septiembre de 2010, pág. 49.

espontánea. Deberá conocer, pues, sus avances, sus retrocesos, sus crisis. Y después del niño, a la vez, o antes, el hombre¹³⁰.

En las clases de Seminario de Pedagogía, el Sr. Xirau inició un diálogo entre profesores y alumnos sobre el tema “La libertad”. Norberto Hernanz habló sobre este asunto añadiendo reflexiones en su artículo “Notas de Seminario sobre la libertad”. Hernanz opinó muy positivamente acerca de este trabajo:

Me parece (los diálogos de seminario) tuvieron un valor de entrenamiento indudable. Quizá, fueron un vivero de sugerencias y de puntos de vista que por tan espontáneos e ingenuos tuvieron la virtud de llevar al pensamiento por la ruta de vuelta a lo elemental, a lo primigenio, a las fuentes vivas de donde brota todo el discurso que reconstituye, ordena y da nueva forma a los materiales del conocimiento¹³¹.

Durante el Seminario, se organizaron cursos sistemáticos y monográficos, cursos de cultura, ciclos de conferencia pública y también se instauraron trabajos de seminario y laboratorio de muchos maestros y pedagogos¹³². El Seminario de Pedagogía ofreció una plataforma para que los maestros y pedagogos intercambiaran ideas nuevas pedagógicas y mejoraran su enseñanza.

Capítulo III.3. Maestros de Levante

La Federación de maestros de Levante fue otra iniciativa en búsqueda de alianza entre los maestros mismos. La idea de su fundación vino de las conversaciones entre los maestros Félix Martí Alpera, José Martínez Martí y Juan A. Bartual. Estos maestros, en el camino de regreso a su casa después de asistir a las sesiones de la Asociación Normal, conversaban sobre la enseñanza. Y de aquella fecunda conversación brotaron las bases sobre las que debía asentarse la Federación de maestros de Levante, integrada por las asociaciones de las cinco provincias: Albacete, Alicante, Castellón, Murcia y Valencia¹³³.

¹³⁰ Hernanz, Norberto, “Notas de Seminario”, *Escuelas de España*, I época, Barcelona, julio de 1931, pág. 48.

¹³¹ Hernanz, Norberto, “Notas de Seminario sobre la libertad”, *Escuelas de España*, I época, Barcelona, enero de 1932, pág. 6.

¹³² Vilanou Torrano, Conrad, “Juan Roura-Parella (1897-1983) y los orígenes de la Pedagogía universitaria en Cataluña”, en Ruiz Berrio, Julio y Gonzalo Vázquez, Gómez (coord.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Teoría de la Educación, Madrid, 2005, pág. 180.

¹³³ Artero Pérez, Vicente, “La Federación de maestros de Levante”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1929, pág. 71.

La Federación de maestros de Levante se fundó el día 30 de diciembre de 1913 en la Escuela Normal de Maestros de Valencia. Asistieron los maestros representantes de cada provincia. Se expresó claramente la finalidad de esta organización en el Reglamento de la Federación:

organismo creado con sujeción al artículo 3º de la Asociación Nacional del Magisterio, que tiene por objeto facilitar el cumplimiento de los deberes societarios, estrechar los lazos de solidaridad profesional, procurar la difusión y progreso de la enseñanza primaria, defender los intereses morales y materiales de los maestros federados, concretar y unificar las aspiraciones para elevarlas a la Junta directiva de la Asociación Nacional¹³⁴.

Según Vicente Artero Pérez, la Federación de maestros de Levante se podían dividir en dos periodos. El primero fue desde su fundación hasta el año 1920. En este periodo, la Federación era exclusivamente privada. Las reuniones se hacían anualmente y consistían en unificar las aspiraciones de las provincias, fijar el programa de los federados, etc. A partir del 1920, la Federación entró a su segunda etapa. Las reuniones anuales se convirtieron en pequeñas asambleas. En estas asambleas, se estudiaba sobre asuntos pedagógicos o societarios:

Creación y graduación de escuelas; plantillas del magisterio; organización societaria; prensa profesional; instituciones complementarias; relaciones de la escuela con la familia; escuelas para anormales; educación ciudadana; formación del maestro; escuela unificada; habilitaciones; derechos pasivos; escuelas activas; centros de interés; orientación profesional, etc¹³⁵.

La Federación de maestros de Levante también consiguieron colaboraciones de los rectores de las Universidades de Valencia y de Murcia, catedráticos de Universidad y de Instituto, profesores de la Escuela Superior y de Escuelas Normales, inspectores, etc.

Capítulo III.4. Maestros de Asturias

En *Escuelas de España*, varios artículos presentaron los esfuerzos de los maestros asturianos, la Federación de Asociación Nacionales del Magisterio Asturiano y los Congresos Pedagógicos del Magisterio Asturiano: “Ante de I Congreso Pedagógico del Magisterio

¹³⁴ Ibid., págs. 71-72.

¹³⁵ Ibid., págs. 71-74.

Asturiano”, escrito por Gervasio Ramos, publicado en octubre de 1929; “El primer Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano”, escrito por E. R. V., publicado en julio de 1930; “I Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano Conclusiones Aprobadas”, publicado en julio de 1930. La mayor parte de las páginas del ejemplar de julio de 1930 de Escuelas de España consistieron en los trabajos elaborados durante el Primer Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano: “La escuela primaria”, escrito por Matilde García del Real; “El niño y sus derechos”, escrito por Teresa Rodríguez Álvarez; “Enseñanza de adultas”, escrito por María Urdangaray González; “La preparación del Magisterio”, escrito por Gervasio Ramos; “¿Debe funcionar la Escuela como una pequeña sociedad humana?”, escrito por Bernardo Miguel Mancebo.

La Federación de Asociaciones Nacionales del Magisterio Asturiano enfocó su atención en los problemas económicos y administrativos, como el resto de las Asociaciones del Magisterio. En los años treinta del siglo XX, teniendo admirables ejemplos de la Federación de Levante y los Congresos de Segovia, poco a poco los maestros asturianos se dieron cuenta de que los problemas fundamentales de primera enseñanza no eran por falta de buenos elementos, sino por un error de táctica, por una organización societaria deficiente¹³⁶. Con la propuesta de la Asociación de Laviana para elevar la cultura profesional del maestro, mediante el estudio y discusión de temas relacionados con la escuela y el niño, nació la idea de celebrar el Primer Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano.

Este Primer Congreso se desarrolló en 1929 con cerca de 1500 participantes y atrajo numeroso público. Entre los asistentes del Congreso había inspectores, profesores de Escuelas Normales y maestros, y una parte vinieron de fuera de la provincia. De tener tantos asistentes, todos los locales de la celebración del Congreso resultaron insuficientes, y las sesiones de apertura y clausura se tuvieron que celebrar en el Teatro Campoamor de Oviedo. El Congreso se celebró en seis secciones con temas variados: La Ciencia del niño; El niño y sus derechos; La escuela primaria en sus aspectos pedagógicos y social; El maestro: su formación técnica y su perfeccionamiento; La mujer en la educación popular; Cuestiones generales. Entre los ponentes encontramos a Concepción Sáinz Amor, Amparo Deirós, Inocencio Aparicio de Ampuero, Leonardo Uriarte, Rafael Pérez Martín, Miguel Sánchez de Castro, etc.

¹³⁶ Ramos, Gervasio, “Ante de I Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, octubre de 1929, pág. 38.

Durante la semana del Congreso se celebraron una Exposición de material escolar, un curso de conferencias, visitas, excursiones, etc. Estas actividades sirvieron de animación para los congresistas.

Después del final del Congreso, los organizadores reflexionaron sobre dos puntos: habría que limitar los temas para concentrar mejor la discusión; también habría que seleccionar a los asistentes para obtener un mejor resultado. En general, la celebración del Primer Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano fue exitosa. Primero, los asistentes fueron numerosos: especialmente hubo muchos maestros rurales. Segundo, los temas tratados en el Congreso mostraron y despertaron la profunda preocupación del Magisterio por los problemas escolares y de la cultura nacional. Gran trabajo había hecho los maestros asturianos. Las conclusiones aprobadas de las sesiones del Primer Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano quedaron recogidas en *Escuelas de España* en el ejemplar de julio de 1930.

Capítulo III.5. Los maestros más destacados

Escuelas de España dedicó una sección a los maestros nacionales. A través de sus páginas, podremos conocer la ejemplaridad de varios maestros españoles de mérito indiscutible. Dentro de ellos, podemos encontrar a Manuel Bartolomé Cossío, Francisco Giner de los Ríos, Ángel Llorca, Miguel de Unamuno, Santiago García Rivero, Juan Bautista Puig, Andrés Manjón y Manjón, Joaquín Costa, Alice Pestana, Martín Chico Suarez, etc. Así señaló la misma revista:

La principal preocupación de *Escuelas de España* es el mejoramiento de la Escuela Nacional. Para mejorarla hay que conocer lo que es actualmente en sus diversidades regionales. De aquí saldrá lo que puede ser y lo que deba ser¹³⁷.

Conocer a los maestros y las escuelas fue el método que aplicó la revista para conocer la realidad de la educación de España, pues *Escuelas de España* fue elaborada por numerosos maestros nacionales que hablaron de las escuelas de España y también fue una revista dedicada a ellos. Efectivamente, *Escuelas de España* fue de todos los maestros: de los maestros despiertos, vigilantes, insatisfechos, ambiciosos, noblemente ambiciosos. De los que querían mucho, pero no por la vía del favor. Maestros que amaban y que odiaban, que vivían en

¹³⁷ Sección de Notas, *Escuelas de España*, I época, Segovia, octubre de 1929, pág. 103.

tormento espiritual¹³⁸. La revista fue una comunidad espiritual para todos los maestros de todas las regiones españolas. Norberto Hernanz dijo:

Por esta razón yo, mientras fui joven, olvidé y quizás menosprecié los pedagogos españoles, yendo con frecuencia a países extraños en busca de emociones y normas pedagógicas. Así se explica que haya desconocido tan por completo dos figuras tan valiosas como Manjón y Giner. Ahora, cuando he visto de cerca sus obras, cuando he experimentado la emoción de lo grandioso, de lo serio y verdaderamente positivo de su actuación docente y educadora, he tenido que censurarme por incompreensión tan ciega y absurda. Y se me ha hecho más patente su grandiosidad porque he tenido ocasión de verlo junto a lo mínimo y efímero y frente a lo fastuoso, falso y pretencioso¹³⁹.

Los maestros fueron, han sido, y siempre serán los héroes que ayudaron a realizar los sueños de los niños, quienes dedicaron toda su energía y toda su vida para el futuro de España. Sin maestros no existirían escuelas, y los niños no tendrían educadores o guías para su crecimiento. Contar la vida de los maestros, escribir lo que han hecho, difundir sus ideas, conocer la realidad de España: la revista tuvo una idea muy clara desde el principio sobre el tema de los maestros y, gracias a ella, desde aquellos tiempos hasta hoy en día podemos tener memorias escritas sobre los maestros nacionales.

III.5.1. Manuel Bartolomé Cossío

(El Sr Cossío) Era el mejor y el primero de los españoles contemporáneos...Por inteligente, por culto y por bueno. Conjunción maravilla de arte y sabiduría...el Sr Cossío resulta el educador de las dos últimas generaciones de la intelectualidad española. De una o de otra manera, es difícil encontrar entre nosotros catedrático o escritor al que no hay llegado la influencia del señor Cossío, por el concepto, por el tono o por la conducta¹⁴⁰.

Tal y como ha señalado *Escuelas de España*, Manuel Bartolomé Cossío fue un intelectual que influenció las generaciones de las últimas décadas del siglo XIX y primer tercio del XX.

¹³⁸ Portada de *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1930.

¹³⁹ Hernanz, Norberto, "Dos maestros y dos instituciones", *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1929, pág. 46.

¹⁴⁰ "Ha muerto el señor Cossío", *Escuelas de España*, II época, n.º 22, Madrid, octubre de 1935, págs. 441-442.

Cossío nació en febrero de 1857, hijo del juez Patricio Bartolomé Flores y de Natalia de Cossío Salinas. En 1868 a los once años, Cossío ingresó en el colegio de los Agustinos de El Escorial (Madrid) a recibir una educación religiosa fuerte. En el mes de junio de 1871 obtuvo el grado de bachiller en el Instituto de Ávila, poco tiempo después de la muerte de su padre (el 13 de mayo 1871). El mismo año se trasladó a Madrid en compañía de su madre y entró a la Universidad Central de Madrid, donde continuó los estudios de Historia de Las Bellas Artes y Arqueología hasta el año 1874. Es donde probablemente conoció a Francisco Giner de los Ríos en las clases dominicales de Joaquín Costa.

“No se puede hablar de Cossío sin hablar de Giner. O dicho de otra manera: cuando se habla de Cossío se habla de Giner. En conjunto se advierte completa identidad”¹⁴¹. La relación estrecha, tanto intelectual como emocional, entre Cossío y Giner empezó desde 1876, cuando Cossío fue uno de los primeros alumnos que entró en la Institución Libre de Enseñanza, el proyecto creado por Giner. Tras el fallecimiento de su madre, y poco después de su única hermana, el joven Cossío se entregó incondicional y absolutamente al proyecto de la Institución. Cossío se convirtió en el principal ayudante de Giner.

Desde 1879, el Cossío fue profesor auxiliar de Historia Universal y después maestro de primaria. Realizó estudios de Derecho y fue a Bolonia para completar su formación, dónde se especializó en Historia del Arte y Pedagogía. En 1882 Cossío ganó la cátedra de Historia de las Bellas Artes en Barcelona y al año siguiente fue nombrado director del Museo Pedagógico Nacional hasta su jubilación en 1929. En 1901, Cossío se encargó la cátedra de Pedagogía General del Museo Pedagógico Nacional. Empezó a ejercer una influencia efectiva en la sociedad española y un plan de reformas e innovaciones educativas. En 1903 ingresó como profesor en la Escuela de Criminología, donde dio cursos de Pedagogía. En 1905, en una conferencia celebrada en Bilbao, Cossío hizo la famosa presentación de su obra preservativa *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*. En 1908, Cossío publicó *El Greco*. Esta obra fue durante muchos años obra principal de referencia sobre el pintor de Toledo.

Cossío siempre fue valioso y renovador. Se dedicó a mejorar la formación de los maestros y maestras, especialmente la preparación docente de los maestros rurales. Impulsó la creación de la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas e inició las actividades del Patronato de las Misiones Pedagógicas.

¹⁴¹ “Maestro D. Manuel B. Cossío”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1929, pág. 102.

Por su importancia, ofreceremos a continuación unos resúmenes de los artículos relacionados con Cossío en la revista *Escuela de España*, pues a partir de esos artículos analizaremos como era Cossío en cuanto gran educador y maestro.

III.5.1.1. Los artículos relacionados con Cossío en *Escuelas de España*

En el ejemplar de abril de 1929, la revista publicó un artículo titulado “D. Manuel B. Cossío” por su jubilación. En la portada de octubre de 1935 publicó la noticia “Ha muerto el señor Cossío” tras su muerte en septiembre de 1935 y, a partir del n.º 23, (noviembre de 1935), la revista inició publicaciones de trabajos informativos sobre la persona y la obra de Cossío como homenaje a su muerte. El objetivo de estas publicaciones era narrar la historia de la pedagogía española y la escuela de los últimos cincuenta años antes de 1935 y su intención era que escribieran las personas que estuvieran más cerca de esta experiencia. Los artículos publicados fueron los siguientes: “La Institución Libre de Enseñanza”, escrito por Julián Besteiro, publicado en febrero de 1936; “La enseñanza, según Cossío”¹⁴², escrito por Volney Conde-Pelayo, publicado en febrero de 1936; “La cátedra de pedagogía”, escrito por José Gaos y Antonio Moxó, publicado en marzo de 1936; “El señor Cossío maestro de arte”, escrito por Juan Uña, publicado en mayo de 1936; “Cossío y la escuela de criminología”, escrito por Constancio Bernaldo de Quirós y Vicente Rodríguez Ferrer, publicado en junio de 1936; “Cossío, maestro jovial y humano”, escrito por Luis Santullano, publicado en julio de 1936.

Desafortunadamente, debido a que no continuó la publicación de la revista, no llegamos a conocer otros artículos ya que estaba planeado publicar: “El Museo Pedagógico Nacional”, escrito por Domingo Barnés; “En el consejo de Instrucción Pública”, escrito por Juan Uña; “La institución Sierra Pambley”, escrito por Vicente Valls; “Por la sierra y el llano”, escrito por Antonio Machado; “Crítico de arte”, escrito por Leopoldo Torres; “Los congresos pedagógicas nacionales y extranjeras”, escrito por Rodolfo Llopis. Además, la revista quiso publicar tres temas más sobre el señor Cossío, que eran “Las misiones pedagógicas, Cursos en el Ateneo, El Sr Cossío y los maestros”, pero tampoco llegaron a aparecer.

Artículos escritos por el propio Cossío sí fueron publicados en la revista. En el ejemplar de abril de 1929, se recogió su obra *Escuelas y Escuela*, que se había publicado primero en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* en 1927. Después de la muerte del Cossío, la

¹⁴² Este artículo, escrito por Volney Conde-Pelayo, no estaba escrito por petición de *Escuelas de España*, lo mencionamos aquí para agrupar junto con otras obras sobre el señor Cossío. Este artículo se trata de explicar la estructura del libro de Cossío, *La enseñanza primaria en España*. El autor afirmó la excelencia de este libro e influencia del Museo Pedagógico.

revista también intentó publicar dos documentos suyos para mostrar su pensamiento pedagógico. Así, “El maestro, la escuela y el material de enseñanza”, aparecido en el ejemplar de noviembre de 1935 y diciembre de 1935, artículo de una conferencia en Bilbao organizada por la sociedad “El Sitio de Bilbao” en 1905 en el marco de la Exposición Escolar Nacional. El segundo documento fue “La primera colonia escolar madrileña”, pero no se llegó a publicar por la suspensión de la propia revista. Para terminar, hay que mencionar que en el ejemplar de enero de 1930, en la página 104, se recogieron fragmentos de la obra de Cossío “De su jornada”.

III.5.1.2. Cossío y la Institución Libre de Enseñanza

Por petición de *Escuelas de España*, Julián Besteiro escribió el artículo “La Institución Libre de Enseñanza”, que fue publicado en ejemplar de febrero de 1936. Besteiro entró a estudiar en la Institución con diez años de edad, y desde allí conoció a dos maestros, Giner y Cossío, quienes le influyeron profundamente. Quizá la falta de presencia de familiares hizo que Besteiro admirase tanto a Cossío como el modelo masculino que necesitaban los adolescentes para reflejarse¹⁴³. De ser alumno de la Institución hasta convertirse en profesor de la Universidad Central, en su camino de crecimiento, Giner y Cossío siempre fueron maestros, amigos y consejeros de vida. En el artículo que escribió Besteiro para la revista destacó que el carácter de la Institución era la constante capacidad de transformación. La concepción de la misión de la escuela como plenamente educadora hizo que prestara más atención hacia la escuela primaria que a su influencia sobre los alumnos universitarios. Así, señala que, desde entonces, la escuela primaria se convirtió en “el laboratorio donde se estaban forjando las grandes reformas de la educación popular y donde abrían su interrogación los grandes problemas de nuestros días.” Y citaba unas frases de Cossío:

Los principios cuya más alta expresión en la época moderna corresponden a Pestalozzi y Fröebel, y sobre los cuales se va organizando en todas partes la educación que deben y pueden extenderse a todos los grados, porque en todos caben intuición, trabajo personal y creador, procedimiento socrático, método eurístico, animadores y gratos estímulos, individualidad de la acción educadora en el orden intelectual como en todos, continúa, real, viva, dentro y fuera de clase¹⁴⁴.

¹⁴³ De Blas Zabaleta, Patricio, y De Blas Martín-Meras, Eva, *Julián Besteiro: nadar contra corriente*, Madrid, Editorial Algaba, 2003, pág. 47.

¹⁴⁴ Bartolomé Cossío, Manuel, *De su jornada: fragmentos*, Madrid, Editorial Aguilar, 1929, pág. 18.

En otra obra escrita por Besteiro, “Cuando era joven el maestro”, recordaba Cossío como su héroe infantil:

El atenía a todos, singularmente a los niños y al maestro de todos; y todos confiábamos igualmente en él...Cuando nos rendía el cansancio y se imponía una tregua de reposo, bastaba que aquel joven maestro se incorporase para que los más débiles nos pusiéramos súbitamente en pie, dispuestos a seguirle incondicionalmente. Aquel joven maestro era más que un maestro para nosotros, era nuestro amigo, era el ejemplar humano que hubiéramos querido realizar en nuestra vida. Era nuestro héroe¹⁴⁵.

III.5.1.3. Cossío y la cátedra de Pedagogía

“La cátedra de Pedagogía”, escrito por José Gaos y Antonio Moxó, fue un artículo que ocupó una buena parte en la revista: desde la página 98 hasta la 126, más de la mitad del ejemplar de marzo de 1936. Sus autores eran entonces doctorandos en Filosofía, y Cossío les daba clases en la cátedra de Pedagogía, que era llamada por Cossío “Pedagogía superior” y por los alumnos “La cátedra de Cossío”. Los recuerdos y los apuntes del año académico 1922-1923 de esta asignatura fueron la base de este artículo.

Las clases de la cátedra se impartían en el Museo Pedagógico Nacional, de quien Cossío era director en aquel momento. Con apenas doce alumnos, mitad doctorandos de Filosofía, mitad estudiantes de magisterio, asistían a esta clase los martes, jueves y sábados desde las doce hasta la una del mediodía. Los alumnos tenían que escribir unas cuantas cuartillas sobre una obra clásica de la Pedagogía, previa lectura, y entregarlas a Cossío, a quien no gustaba calificarlas, pues consideraba eso como algo utilitario y administrativo.

La estructura del curso se desarrolló en dos ciclos. En el primero, octubre y noviembre, las clases de introducción a la Pedagogía, para comprender todos los elementos esenciales de la pedagogía misma. En esta sección de clases, Cossío y sus alumnos hablaban de los conceptos pedagógicos. La respuesta a la pregunta “¿qué es lo más educador, la naturaleza o el arte?” de Cossío era “lo que más intensamente, más íntimamente, nos ha educado, ha sido el arte.” En las clases, a través de la excursión por la literatura pedagógica clásica y contemporánea, Cossío mostró a sus alumnos la importancia de las obras del arte literario, principalmente novelas. Esta experiencia confirmó unos párrafos que redactó para *Escuelas de España*:

¹⁴⁵ Besteiro, Julián, “Cuando era joven el maestro”, *Democracia*, 13 de septiembre 1935. Reproducido en el *Boletín de Institución Libre de Enseñanza* (1935), págs. 201-202.

Giner se orientó más hacia la naturaleza; Cossío más hacia el arte. Los dos hacia la belleza...Cossío ha continuado mostrando a sus discípulos las bellezas artísticas de toda España y ha hecho algo más que mostrar el arte, ha enseñado a enseñar a gozar el arte¹⁴⁶.

El segundo ciclo del curso empezó con la definición de la acción de educar, a base de una clasificación de las acciones. Se plantearon unos temas para estudiar y discutir entre ellos si la pedagogía es ciencia o arte, el problema de la posibilidad de educación, el estudio del educando y del educador, la relación entre el educador y el educando, el qué de la educación es el de la unidad del ideal de la educación y el estudio psicológico del material de la educación.

Reflexionando sobre el curso, los autores destacaron “la reflexión personal directa sobre la realidad pedagógica y la realidad en general, una y otra así en su más abierta generalidad como en su más apretada concreción y el análisis e interpretación conceptual y teórico de estas realidades”¹⁴⁷. En este curso, Cossío sugería posibilidades y preferencias, más que defender posiciones y exponer doctrinas. Ellos aprendieron que la filosofía era la aplicación del pensamiento a un objeto cualquiera, en su caso lo pedagógico, y que este pensamiento siempre tenía cierta amplitud o profundidad, fundamental para distinguir la filosofía de las demás disciplinas. Los autores admitieron, por falta de información y madurez, que este curso era difícil y excéntrico para ellos.

Aunque Cossío murió, su personalidad quedó para siempre. Cossío siempre estaba más hablando que escribiendo y publicando. Y así también fue su curso de pedagogía: profesado y conversado.

III.5.1.4. “El señor Cossío—Maestro de Arte”

Cossío fue desde muy joven un maestro, y poco a poco acabó siendo “maestro de maestros”. Este artículo lo escribió Juan Uña, un discípulo suyo en la Institución Libre de Enseñanza, en la misma clase de Julián Besteiro, Pedro Blanco, etc. Juan Uña luego fue profesor de la Institución, y compañero, de Cossío. Cossío desde muy joven ya fue un maestro de discípulos, como Juan Uña y Julián Besteiro, con los que no tenía mucha diferencia de edad. Este artículo es un homenaje a la muerte de Cossío, de aquella época en que, ya siendo un discípulo viejo, Juan Uña describió así Cossío:

¹⁴⁶ “Maestro D. Manuel B. Cossío”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1929, págs. 104-105.

¹⁴⁷ Gaos, José, Moxó, Antonio, “La cátedra de Pedagogía”, *Escuelas de España*, II época, n.º 27, Madrid, marzo de 1936, pág. 115.

El señor Cossío reunió todas las facultades, cualidades, caracteres y virtudes que necesita un maestro...lo reunía todo, desde la figura y la voz...el espíritu de sacrificio de la propia personalidad en aras de los otros; el deseo de que los otros sean sin pensar en ser uno mismo¹⁴⁸.

A Cossío no le gustaban teorías sistemáticas determinadas en materia de Arte y de Estética y nunca puso un libro de arte a sus alumnos. Para dar una clase de arte, Cossío con sus alumnos, visitaba museos y hacía excursiones. El objetivo de la clase de educación artística era “saber ver, saber juzgar, y saber gozar de la belleza” y “contemplar obras de arte.” Hablar y dialogar era su método en las clases, como recuerda Juan Uña: “que su hablar era un continuo filosofar, buscando siempre la razón y la trascendencia a la idea y no quedándose nunca en la superficie.” A los pequeños y grandes alumnos, Cossío les explicaba de forma diferente, adaptándose a su capacidad de aprendizaje. A los pequeños, Cossío les hacía pensar y expresarse en los diálogos; a los grandes, lo mismo, pero Cossío les hablaba más, los criticaba más y explicaba más de historia.

Ser un verdadero maestro realmente es difícil. A pesar de tener un saber intenso y extenso, también tiene que ser muy comunicativo. El señor Cossío poseía ambas cosas. Desde que era un joven maestro, nunca dejó de estudiar y aprender con vocación y con seriedad. Su formación fue amplia e intensa:

Tenía sólida preparación filosófica, y con profunda seriedad. Tenía sólida preparación filosófica, histórica y literaria, comenzada en la Facultad de Letras, intensificada y depurada con don Francisco Giner, ampliada más tarde en la Universidad de Bolonia donde fue discípulo del gran poeta Carducci. Y en su estancia en Italia y en sus viajes por toda Europa acabó de formar su educación artística¹⁴⁹.

Cossío sabía cómo comunicarse con sus alumnos, explicar y enseñar a observar el arte. En las visitas y excursiones a museos, sus discursos parecían tan interesantes que la gente se acercaba para escucharle y hasta pedirle permiso para asistir sus clases. Y Cossío les proponía clases extraordinarias para no molestar a sus alumnos. Cuando la gente le quiso pagar por su esfuerzo y el gran trabajo que hacía, lo rechazó. La generosidad de Cossío hizo a más gente conocer a la educación artística. Como expresaba Juan Uña, fue una gran pena no poder

¹⁴⁸ Uña, Juan, “El señor Cossío Maestro de Arte Recuerdos de un discípulo ya viejo”, *Escuelas de España*, II época, n.º 29, Madrid, mayo de 1936, pág. 196.

¹⁴⁹ *Ibid.*, pág. 197.

conservar y grabar las clases, pues muchos trabajos de Cossío no fueron anotados. Aun así, podemos encontrar los artículos de los alumnos de Cossío publicados en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.

III.5.1.5. Cossío, maestro jovial y humano

Luis Santullano, nacido en diciembre de 1879, fue profesor español y pedagogo y uno de los primeros beneficiados de la JAE por haber conseguido una de las primeras pensiones, lo que le permitió viajar al extranjero durante el periodo de diciembre desde 1908 hasta septiembre de 1909. Al regresar a España, se trasladó a Madrid y estuvo vinculado a la Institución Libre de Enseñanza, siendo un destacado gestor de ella. En junio de 1931, fue nombrado por Cossío Secretario y Vocal del Patronato de las Misiones Pedagógicas. El artículo que escribió Santullano nos demostró la personalidad de Cossío mediante algunas de las frases repetidas por él.

1) “El sentido de la doctrina.” Cossío repetía en muchas ocasiones durante los cuatro últimos años de su vida estas palabras “Ese no está en el sentido de la doctrina...” Para Cossío, el sentido de la doctrina simboliza sus ansias de reforma y que buscaba una doctrina: “proyectada al horizonte, rechazaba toda exclusión.”

2) “Haga usted lo que más le divierta”, aconsejaba Cossío. Para encontrar la orientación y despertar una vocación hacía falta descubrirla a través de hacer las cosas que traen la alegría y el placer de forma natural. Un concepto importante en sus ideas era el juego. Santullano, en el artículo, decía: “El juego, la pura y gozosa diversión, domina entonces al trabajo y se sirve de él, en la literatura y el arte, en las mismas invenciones de la técnica.” Aprender a hacer lo que le gusta a uno y gozar de lo que hace: solo de allí nacerán ideas y valores. En los apuntes de los alumnos de Cossío también hubo expresiones parecidas:

El maestro no da contenido. El contenido lo tomará el alumno en la vida. El maestro da sólo este ideal: fórmate tú con ideal. Y es natural: el que tiene personalidad se crea su ideal. El que no, lo toma. El primer deber del maestro es la reverencia, el respeto al educando¹⁵⁰.

3) “Deje usted al chico”. Esta frase la dijo Cossío para ayudar a un niño a enfrentarse a la autoridad de su padre, pues siempre tenía un respeto profundo a la infancia. Los niños y las niñas fueron su preocupación. Proteger la curiosidad infantil y sus actividades son el objetivo

¹⁵⁰ Gaos, José, Moxó Antonio, “La cátedra de pedagogía”, *Escuelas de España*, II época, n.º 27, Madrid, marzo de 1936, pág. 113.

y eje de la educación. Ortega y Gasset pensó lo mismo: “El hombre mejor no es nunca el que fue menos niño, sino al revés: el que al frisar los treinta años encuentra acumulado en su corazón más espléndido tesoro de infancia”¹⁵¹. Comprender la vida infantil y respetar las ideas producidas desde los niños es un deber indispensable. Los niños poseían lo básico para adquirir conocimientos y el deber del educador era enseñarle a pensar.

4) “Lo natural” es gozar de la naturaleza, salir al aire libre y tener contacto con la naturaleza. De la naturalidad a la naturaleza y viceversa. La naturaleza conduce a la llaneza. De la naturalidad y sencillez brotaba la elegancia.

5) “Ni viejecito, ni venerable”. A Cossío nunca le gustaron estas dos palabras: “viejecito” y “venerable”. A pesar de que se las asignaron admiradores de buena fe, para Cossío significaban el fin. A una persona que siempre tiene energía interior, ánimo, no le puede llamar ni “viejecito” ni “venerable”. En la celebración de su jubilación, así se dijo en *Escuelas de España*: “El señor Cossío no sabrá ni podrá descansar. El señor Cossío no deja de ser maestro”¹⁵². Y también después su fallecimiento “En la cama estudiaba y escribía estos últimos años que la enfermedad no le permitía abandonar el lecho”¹⁵³. Cossío entregó toda su vida a la educación, educando alumnos y maestros. Él no supo descansar, siempre estaba trabajando, hasta que la enfermedad lo ató a cama, tampoco paró.

6) “El juego de bolos”. Esta parte pretende presentar al señor Cossío dialogando con el tornero Carmelo en el jardín de la Institución. Tal como se señala, hacer los bolos artesanales “Es para conocer a los niños e influir en ellos. Una hora de juego puede valer una jornada entera de clases. Solo en el juego el niño manifiesta su espontaneidad.” Jugar es una conducta espontánea. Los niños muestran y descubren habilidades mientras juegan. Cossío defendía la importancia del juego en la educación infantil.

Así era el señor Cossío en la impresión de Santullano, y en la impresión de muchos más de sus discípulos: juvenil, animoso, humilde y cordial.

III.5.1.6. Cossío y la Escuela de Criminología

Al final del siglo XIX y principios del siglo XX, Giner de los Ríos introdujo el correccionalismo en España, pues creía en la misión educadora en la prisión y en el papel de la pedagogía con carácter educador y reformador de la pena, de hecho, él fue, junto con

¹⁵¹ Ortega y Gasset, José, “El espectador. Tomo III”, *Revista de Occidente*, n.º 56, Espasa-Calpe, Madrid, 1928.

¹⁵² “Maestro D. Manuel B. Cossío”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1929, pág. 100.

¹⁵³ “Ha muerto el señor Cossío”, *Escuelas de España*, II época, n.º 22, Madrid, octubre de 1935, pág. 443.

Concepción Arenal y Pedro Dorado Montero, uno de los mayores representantes en España de correccionalismo.

La Escuela de Criminología se creó el 12 de marzo de 1903, instalada en la Cárcel Modelo de Madrid, y siguió las ideas de correccionalismo. Así era descrita: “Tenía dos aulas no muy amplias, una biblioteca-museo, una sala de profesores y varias dependencias accesorias, emplazadas en el piso de abajo de uno de los pabellones”¹⁵⁴. Al principio no existían libros de textos y los alumnos tuvieron que tomar apuntes de las explicaciones orales de los profesores. Aquella enseñanza era totalmente experimental. Dijo Bernaldo de Quirós: “¡Gran desgracia que no conozcamos ni programas ni resúmenes de estos cursos que, sin duda, fueron fecundos en enseñanzas indelebles, gratas a los derechos del hombre...”¹⁵⁵

Cossío ingresó a la escuela como profesor en 1903 y su estancia duró hasta 1924. Durante los años que impartió clases en la Escuela de Criminología, intentó establecer una conexión entre la escuela y la cárcel. Así, dijo:

Vayamos a la cárcel como va el maestro a la escuela: con el deseo de volcar nuestro espíritu, con el propósito de despertar las almas, llevando por lema las palabras de Cossío: «para la educación del peor, los mejores»; a ello iremos¹⁵⁶.

La Escuela de Criminología respira una moderna concepción del derecho penal. La cárcel ha de ser una escuela, más que un centro de castigo. La función de los carceleros es educar a los prisioneros para lograr que ellos salgan de la cárcel útiles y sanos.

III.5.1.7. “Escuelas y Escuela” y “El maestro, la escuela y el material de enseñanza”

Estos dos artículos no fueron originalmente publicados en *Escuelas de España*. “Escuelas y Escuela” se recogió en la revista desde el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, en 1927, y “El maestro, la escuela y el material de enseñanza” fue una conferencia pronunciada en Bilbao, en mayo de 1905. El segundo artículo se considera como un texto fundamental de Cossío, según Eugenio Manuel Otero, “constituye la mejor y más original

¹⁵⁴ Otero Urtaza, Eugenio Manuel, *Manuel Bartolomé Cossío: Pensamiento pedagógico y acción educativa*, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE, Madrid, 1994, pág. 45-46.

¹⁵⁵ Bernaldo de Quirós, Constancio, “Cossío y la Escuela de Criminología”, *Escuelas de España*, III año, n.º 30, Madrid, junio 1936, *Escuelas de España*, II época, n.º 30, Madrid, junio de 1936, pág. 244.

¹⁵⁶ Kent, Victoria, “Hombres y prisiones”, *La Voz*, Madrid, 10 de agosto 1931, pág. 3.

aportación de Cossío al análisis del quehacer de los maestros y del sentido que anima la actividad escolar¹⁵⁷:

como una crítica al fetichismo por el material de enseñanza y una reivindicación de la labor del maestro como agente vivificador, terminando por invocar a la realidad y la poseía como las «fuentes más puras de toda inspiración educadora». No hay otro texto que refleje tan bien el pensamiento de Cossío como esta conferencia. Toda la esencia de la pedagogía institucionista se recoge en estas pocas páginas; todo el respeto y ascendencia que llegó a tener sobre los maestros públicos se explican en esos párrafos en los que niega que existan más categorías en la función educadora que aquella que separa al profesor novel del experimentado, porque «el maestro de párvulos realiza una función tan sustantiva como el catedrático» ya que tienen encomendada «no una parte, sino toda la obra educadora en uno de los momentos del proceso evolutivo»¹⁵⁸.

Aquí compartimos dos párrafos de cada artículo para recordar las bellas palabras de Cossío y finalizar de manera apropiada esta sección sobre el gran maestro Cossío.

La escuela, libertadora de la vida, y baluarte contra ella, por ser puro juego contemplativo de ideas y hermosuras, es paraíso de lo inútil, de lo que, no sirviendo para nada, alcanza, sin embargo, más altos valores. Pues no otra cosa ni de mayor dicha y goce ha podido imaginarse para los bienaventurados en el cierro, libres ellos también y fugitivos de esta vida, que «mirar a Dios», contemplar «el poder, la sabiduría y el amor» infinitos¹⁵⁹.

No importa ahora, ni sería esta la ocasión de decirnos cómo ha de hacerse tal preparación superior de todo el magisterio. Por de pronto, la medicina nos ha enseñado el camino, nos ha dado la fórmula. Suprimió los médicos y los cirujanos «de segunda clave». Hagamos lo mismo. Demos a todos los maestros una misma educación profesional, dentro o fuera de la

¹⁵⁷ Reseña del libro: *Manuel Bartolomé Cossío: El maestro, la escuela y el material de enseñanza, y otros escritos*. Consultada desde la página web oficial de Sociedad Española de Historia de la Educación, <https://sedhe.es/publicaciones/manuel-bartolome-cossio-el-maestro-la-escuela-y-el-material-de-ensenanza-y-otros-escritos/> el 19/05/2022. Eugenio Manuel Otero Urtaza es un historiador y ensayista español, catedrático de Teorías e Instituciones Contemporáneas en la Educación en la Escuela de Magisterio de Lugo, quien realizó numerosos estudios e investigaciones sobre Cossío.

¹⁵⁸ Bartolomé Cossío, Manuel, *Manuel B. Cossío: El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos*, Otero Urtaza, Eugenio Manuel (ed.), Ministerio de Educación y Ciencia, 2013.

¹⁵⁹ Bartolomé Cossío, Manuel, “Escuelas y Escuela”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1929, pág. 6.

universidad, pero universitaria, como en algunos países, Alemania y Estados Unidos, sobre todo, comienza ya a hacerse¹⁶⁰.

III.5.2. Francisco Giner de los Ríos

La austeridad en él (Francisco Giner de los Ríos) se templaba con la gracia; sus pensamientos más abstractos parecían una obra de arte; engrandecía lo más pequeño y completaba lo más grande y heroico de su apostolado con ciertos perfiles de intimidad delicada o de finura andaluza; fue universal y rondeño, firme y ondulante, maestro y camarada, ejemplo de santidad y amigo de pecadores, sabio, justo, bueno y por encima de todo, humano, humano¹⁶¹.

Francisco Giner de los Ríos, nació el 18 de octubre de 1839 en Ronda, Málaga, hijo de Francisco Giner de la Fuente y de Bernarda de los Ríos Rosas. Sus primeros años los pasó en Andalucía y allí cursó estudios primarios y secundarios. Su inclinación intelectual empezó cuando inició la carrera en Barcelona y Granada. Consiguió el título de Licenciado en Derecho.

A partir de 1863, con veinticuatro años Giner se instaló en Madrid y empezó a trabajar como auxiliar en la sección diplomático. Cuando estaba realizando el doctorado de Derecho en la Universidad Central, donde también fue catedrático de Filosofía del Derecho en 1866, el joven Giner entró en contacto con Julián Sanz del Río, principal representante en España de la filosofía krausista y gran pedagogo español del siglo XIX.

En 1876, Giner junto con un grupo de catedráticos fundó la Institución Libre de Enseñanza. La Institución fue una propuesta pedagógica que se inspiró en la filosofía del autor alemán Karl Christian Friedrich Krause. En 1878 Giner creó el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, una revista de pensamiento que se dedicaba a las ciencias sociales y físico-naturales, con especial presencia de la educación. La Institución fue el proyecto más destacado de Giner y tuvo una influencia profunda en la enseñanza orientada en su proyección a la sociedad española. Desde la fundación de la Institución, Giner le dedicó el resto de su vida.

En la Institución ingresaron muchos alumnos que serían futuros intelectuales: ejemplo de ellos fue el Cossío, inseparable compañero y sucesor de Giner. Por otra parte, Giner promovió proyectos como el Museo Pedagógico Nacional, la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, la Residencia de Estudiantes, la Escuela Superior del

¹⁶⁰ Bartolomé Cossío, Manuel, *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*. Museo Pedagógico Nacional, Madrid, 1ª ed.

¹⁶¹ De Zulueta, Luis, "Don Francisco Giner de los Ríos", *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1929, págs. 106-107.

Magisterio, etc. También hubo proyectos inspirados por él como las Misiones Pedagógicas, las Colonias Escolares o la Fundación Sierra-Pambley.

Giner de los Ríos falleció en Madrid el 18 de febrero de 1915. Tras su muerte, el 14 de junio de 1916, se creó la Fundación Francisco Giner de los Ríos. La tarea prioritaria de la Fundación fue publicar una edición de las obras completas de Giner.

Los siguientes son un resumen de los artículos relacionados con Giner y la Institución Libre de Enseñanza en *Escuelas de España*. A través de los artículos, analizaremos cómo era Giner, sus ideas y métodos de educación y su proyecto de la Institución Libre de Enseñanza.

III.5.2.1. Los artículos relacionados con Giner y de Institución Libre de Enseñanza en *Escuelas de España*

Francisco Giner de los Ríos es el segundo maestro más nombrado y repetido en la revista. Aunque la creación de la revista fue 15 años después del fallecimiento de Giner, su método de educación, sus ideas y los proyectos que creó junto con otros grandes maestros, destacando los de la propia Institución Libre de Enseñanza, produjeron una influencia a la sociedad española en aquella época, y siguió influyendo a los maestros por generaciones.

Cómo muchos artículos mencionaron a Giner y sus proyectos, en esta parte nos centramos en cuatro que principalmente tratan sobre él, y que son los siguientes: “Don Francisco Giner de los Ríos”, escrito por Luis de Zulueta, publicado en enero 1929; “Dos maestros y dos instituciones”, escrito por Norberto Hernanz, publicado en julio 1929; “La Institución Libre de Enseñanza”, escrito por Julián Besteiro, publicado en febrero 1936; “Algunos datos sobre la Institución Libre de Enseñanza”, publicado en abril 1936.

En la revista también hay dos notas sobre Giner y la Institución Libre de Enseñanza. Como homenaje en el aniversario de su muerte, se publicó una en la tercera página en el ejemplar de marzo de 1936: “En el mes de febrero se ha cumplido el XXI aniversario de la muerte de D. Francisco Giner de los Ríos, el día 18.” Y la otra apareció en página 214 de ejemplar de mayo de 1936: “Podemos añadir hoy un dato curioso. La primera excursión que hace la Institución fuera de Madrid (se puede suponer que la primera excursión escolar que se hace en España) tiene lugar el día 25 de diciembre de 1879. Se hace a Alcalá de Henares, con diez alumnos y los profesores D. Francisco Giner, y señores Sama, Torres Campos, Caso y Castellanos.”

III.5.2.2. “Don Francisco Giner de los Ríos”, escrito por Luis de Zulueta

Este artículo escrito por Luis de Zulueta fue recogido desde el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, en el número de febrero-marzo de 1915. El autor fue alumno de la Institución Libre de Enseñanza y discípulo de Giner. Lo escribió en homenaje al fallecimiento de Giner y con el objetivo de recordar algunos rasgos de su vida: es decir, el artículo, mediante pequeños recuerdos, nos dibujó como era Giner a ojos de sus alumnos.

“Giner consagró toda su vida a la educación. Vivir, para él, era educar y educarse.” Siendo un maestro, Giner pretendía no faltar a ninguna clase por sus alumnos y en caso de no poder hacerlo, intentaba recuperarla fijándola en otro horario. Él meditaba y ensayaba cómo expresar sus ideas, reflexionaba sobre el método de su educación para que los alumnos aprendieran mejor. En las clases, Giner tenía mucha confianza en sus alumnos, los animaba a hablar y escuchaba a todos lo que decían.

Giner amaba la naturaleza. “Giner fue el primero en predicar el amor al campo y a él se debe el origen de las excursiones”¹⁶². Hacía muchas excursiones y actividades al aire libre con los alumnos y profesores de la Institución. Se supone que la primera excursión escolar de España fue el día 25 de diciembre de 1879: precisamente, la que realizó Giner junto a diez alumnos y unos profesores¹⁶³. En las excursiones, se buscaba sentir y vivir el medio natural. En su opinión, detrás de la naturaleza existía la historia y el carácter de los pueblos. Para Giner, la naturaleza era un sentimiento espiritual. Dijo Giner en su artículo “Paisaje”: “Jamás podré olvidar una puesta de sol... No recuerdo haber sentido nunca una impresión de recogimiento más profunda, más grande, más solemne, más verdaderamente religiosa”¹⁶⁴.

En las memorias de Zulueta, Giner hablaba siempre con respeto de la Iglesia católica y oía misa los domingos. Dondequiera que él estuviese, estaba delante de Dios. En el siglo XIX, la Iglesia estaba muy identificada con, y ligada al, poder político; por lo tanto, no era libre para vivir y enseñar la libertad y Giner vio la obligatoriedad de mantenerse al margen de cualquier forma de iglesia fundamentadas en dogmas.

En el artículo 15 de los Estatutos de la Institución Libre de Enseñanza afirmó: “Esta Institución es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político, proclamando únicamente el principio de la libertad e inviolabilidad de la Ciencia y de consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que no sea la de la conciencia.” En la Institución facilitaban el simple

¹⁶² “Maestro D. Manuel B. Cossío”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1929, pág. 104.

¹⁶³ *Escuelas de España*, II época, n.º 29, Madrid, mayo de 1936, pág. 214.

¹⁶⁴ Giner de los ríos, Francisco, “Paisaje”, *Boletín Instituto Libre de Enseñanza*, n.º 34-35, mayo de 1999, pág. 101.

conocimiento de los hechos religiosos para que los niños formaran su propia conciencia, elección y criterio.

Giner fue enterrado junto con sus maestros Don Julián Sanz del Río y Don Fernando de Castro. Así era Giner en la memoria de Zulueta, aquél que orientó su vida espiritual. En palabras de Zulueta, “don Francisco Giner, el sabio, el bueno, el abnegado, el ejemplar, el humorista, el perfecto y el más intolerante de los españoles...”

III.5.2.3. “Dos maestros y dos instituciones”, escrito por Norberto Hernanz

En este artículo, con los “dos maestros” se refiere a Francisco Giner de Ríos y Andrés Manjón y Manjón; y con las “dos instituciones”, a la Institución Libre de Enseñanza y a las escuelas del Ave-María. Desde el principio, el autor ya nos declara que no pretende comparar a los dos maestros ni sus ideas: su objetivo es presentar los proyectos pedagógicos de uno y de otro, que pueden ser muy distintos entre sí. En esta parte veremos cómo eran Giner y la Institución, según por Norberto Hernanz. Más adelante, hablaremos sobre Andrés Manjón y las escuelas del Ave-María.

La Institución fue fundada por un objetivo no utilitario, para una enseñanza con libertad y ajena a todo particularísimo religioso, filosófico y político. Por lo tanto, la Institución era un hogar de pensamiento libre, nuevas ideas y respeto mutuo, lleno de paz y tranquilidad. Norberto Hernanz la describió así: “Lentamente, sin apresuramientos, esperando siempre la razón del cultivo, la siembra y la cosecha.” Tanto Giner como otros profesores crearon un ambiente con absoluta libertad para que los alumnos crecieran y maduraran gradual e imperceptiblemente, sin que importara el tiempo o el ritmo que podían llevar en todo el proceso.

Norberto Hernanz destacó dos cualidades que se desarrollaban en la Institución: modestia y patriotismo. La modestia representó un método de educación indirecta, una pedagogía sugestiva: los conocimientos eran adquiridos por los alumnos por su cuenta. El patriotismo representó el amor a España: guiaba sus alumnos a conocer la realidad de España y estudiarla mediante la naturaleza, el arte y la curiosidad por el extranjero.

En la Institución existía una estrecha conexión entre los alumnos y su familia. Así dijo Norberto Hernanz: “Puede decirse que la Institución es una gran familia, integrada por padres, profesores y alumnos, unida por un santo deseo: la educación de sus hijos. Los profesores de hoy son antiguos alumnos, los alumnos son hijos de antiguos profesores o antiguos alumnos:

todos, verdaderos amigos, camaradas, hermanos”¹⁶⁵. En 1892, bajo influencia directa de Giner, se fundó la Corporación de Antiguos Alumnos y Amigos. Su objetivo era dar cohesión a los antiguos alumnos de la Institución, aproximar personas afines y colaborar en las actividades de la Institución. Esta organización organizó y sostuvo las colonias de la Institución.

III.5.2.4. “Algunos datos sobre la Institución Libre de Enseñanza”

En este artículo de “Escuelas de Escuela”, se tratan datos, más bien pequeños detalles, de la Institución Libre de Enseñanza, destacando las innovaciones que se realizaron en ella. En la última parte, se recogen dos partes del programa de la Institución Libre de Enseñanza (*Principios y Orientaciones y Régimen Escolar*), que podemos encontrar en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* de 1934.

En 1867, en protesta por las sanciones del gobierno a su maestro Julián Sanz del Río, Giner también quedó en suspenso y fuera de la cátedra que obtuvo en la Universidad de Madrid. Desde este acaecimiento, surgió la idea de Institución Libre de Enseñanza, para buscar la libertad y respeto de enseñanza que no quiso dar el Estado.

La enseñanza que se aplicaba en la Institución era totalmente innovadora y experimental. A lo largo de su desarrollo, adoptaba nuevas ideas y medidas. En el año 1878 comenzó a funcionar una sección primaria y, más adelante, en 1885, se creó la sección de párvulos. La idea de introducir la enseñanza primaria y de párvulos estaba basada en la idea de que los distintos grados de la enseñanza tenían la misma importancia y jerarquía. En la Institución, todas las actividades escolares tenían un sentido educativo; por tanto, la hora del juego tenía la misma importancia que las horas de clase. En el curso 1881-1882, la Institución rompió con la tradición de los exámenes, y, desde entonces, no volvió a presentar a sus alumnos a los exámenes anuales. Esta acción asustó mucho a los padres y causó una caída notable de la tasa de los alumnos, pero la Institución no rectificó. Más adelante, se creó la Corporación de Antiguos Alumnos, que ya hemos mencionado anteriormente. En el curso 1886-1887¹⁶⁶, la Institución inició la coeducación y se matricularon las primeras alumnas.

El siguiente es un fragmento del poema *A Don Francisco Giner de Los Ríos* que compuso Antonio Machado cuando murió Giner: Sólo sabemos / que se nos fue por una senda

¹⁶⁵ Hernanz, Norberto, “Dos maestros y dos instituciones”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1929, pág. 67.

¹⁶⁶ En este artículo pone la fecha 1888, pero luego se modificó en una nota de la revista en ejemplar de mayo 1936 pág. 213. La nota era: “En el número anterior se decía que la Institución Libre de Enseñanza inició la coeducación el año 88. Con más rigurosa comprobación hemos de rectificar aquella fecha. En el curso 1886 a 1887 se matriculan las primeras alumnas”.

clara, / diciéndonos: Hacedme, / un duelo de labores y esperanzas. / Sed buenos y no más, sed lo que he sido / entre vosotros: alma.

Aparte de la creación de la Institución Libre de Enseñanza y otros proyectos, Giner también nos dejó una amplísima obra escrita sobre temas jurídicos, filosóficos, políticos, artísticos y literarios.

III.5.3. Ángel Llorca

Déjalos en Libertad para hacer sus cuadernos y trabajos. Déjales a ellos la responsabilidad de cuanto sale de sus manos, así como de todos sus actos. Los niños antes todo. Mientras permanezcas en la escuela, conságrate a ellos. Respétalos. No tienes derecho a utilizarlos para tus servicios particulares¹⁶⁷.

Ángel Llorca, de nombre completo Ángel Llorca García, nació el 25 de julio de 1866 en Orxeta (Alicante). Ingresó en la Escuela Normal Superior de Maestro de Alicante y obtuvo el título de maestro de primera enseñanza en 1887. Dos años después, en 1889, fue nombrado maestro de Escuela en Elche. Marchó a estudiar en la Escuela Normal de Madrid, en 1892, para continuar su información. En 1895, Llorca participó en la Asamblea de Magisterio de Valencia por encargo de la Inspección Provincial. En 1905, en la Exposición Escolar de Bilbao, obtuvo el Premio de Honor y la Medalla de Oro por los trabajos de su escuela en Elche: en esa exposición, Manuel Bartolomé Cossío y Miguel de Unamuno fueron miembros de jurado.

En 1907, Llorca cesó como maestro en Elche y se trasladó a Madrid como maestro auxiliar. En Madrid, asistió a clases universitarias estudiando Pedagogía con Manuel Bartolomé Cossío y Psicología en el Museo Pedagógico Nacional con Luis Simarro. A finales de 1909, tomó posesión de una plaza en una escuela pública de niños en Valladolid y continuó trabajando allí hasta 1913. Durante esta estancia en Valladolid, fue pensionado por la JAE para estudiar la Enseñanza Primaria e Instituciones Complementarias en Francia, Bélgica, Italia y Suiza y, dos años después, dirigió un viaje de maestros por Europa a propuesta de la propia JAE. En 1913, Llorca se trasladó a Madrid por haber sido nombrado maestro de una escuela elemental. En Madrid, se estableció en la Residencia de Estudiantes y volvió a tener contacto con los maestros de la Institución Libre de Enseñanza.

En 1916, fue nombrado director del Grupo Escolar Cervantes de Madrid: desde entonces, su figura está indisolublemente unida con ella, aunque siguió asistiendo a cursos y

¹⁶⁷ Torroja Valls, Raimundo, “Maestro Llorca”, *Escuelas de España*, I época, Barcelona, enero de 1932, pág. 86.

visitando las escuelas por Europa. En 1931, Llorca fue nombrado Vocal del Patronato de las Misiones Pedagógicas bajo la presidencia de Cossío. En 1932, fue nombrado Inspector Maestro de un Grupo de Escuelas Graduadas y Unitarias de Madrid.

Se jubiló y dejó el cargo de director del Grupo Escolar Cervantes en 1936, a los setenta años de edad. Sin embargo, no pudo mantenerse ajeno ni alejarse de su escuela. Habiendo comenzado por aquellos días la guerra, Llorca organizó una residencia infantil en el Grupo Escolar Cervantes y continuó trabajando como maestro de sección en una clase a finales de noviembre. En diciembre de 1936, se trasladó a Valencia donde empezó a colaborar en la organización de la vida del internado de los niños evacuados de Madrid. En 1937, con un grupo de maestros jóvenes, inició en el Pellón (Valencia) las Comunidades Familiares de Educación, en las que, conviviendo los niños y los maestros, agrupados en núcleos familiares, dio realidad a una orientación pedagógica basada en su experiencia e ideas propias hasta marzo de 1939. Este proyecto, junto con el Grupo Escolar Cervantes, fue el que mejor representa sus ideas pedagógicas y sus métodos de educación.

En abril de 1939, Llorca volvió a Madrid y continuó dedicándose al estudio de problemas pedagógicos, señalando la posibilidad de nuevos derroteros de la enseñanza basados en las Comunidades Familiares de Educación. El día 13 de diciembre de 1942, alcanzó el final de su vida a los 76 años de edad. Ángel Llorca nos dejó numerosas publicaciones de todo tipo de temas educativos y una gran variedad de artículos publicados en revistas, entre ellas *Escuelas de España*. En la siguiente parte veremos un resumen de los artículos publicados por él o relacionados con él.

III.5.3.1. Los artículos relacionados con Ángel Llorca en *Escuelas de España*

Ángel Llorca fue el tercer maestro más mencionado en la revista. Numerosos artículos trataron sobre él y sobre las Escuelas Cervantes, y su figura estuvo indisolublemente unida a la proyectora del Grupo Escolar Cervantes de Madrid. En esta parte nos concentraremos en cómo era el maestro Ángel Llorca, sus ideas y métodos de educación y, más adelante, hablaremos de Grupo Escolar Cervantes, ya que existen varios artículos en la revista centrándose a este proyecto. Llorca mismo publicó tres artículos en la revista: “De la actividad del Maestro”, publicado en enero 1930; “Grupo Escolar «Cervantes», Madrid (1933 a 1934)”, publicado en septiembre 1934; “El hacer escolar: cuándo, cómo, qué”, publicado en marzo 1935. Otros artículos sobre él son los siguientes: “Maestros: Llorca”, escrito por Raimundo Torroja Valls, publicado en enero 1932. En julio de 1929, en la sección de Libros de la revista, Pablo de Andrés Cobos recomendó “Los cuatro primeros años de escuela primaria”, de Ángel

Llorca. En abril de 1930, en la sección de Notas, apareció un artículo titulado “Sobre la carta del señor Llorca al señor Tormo”. En febrero de 1935, en la sección de Libros, se incluyó una opinión sobre el artículo de Ángel Llorca “Grupo Escolar «Cervantes», Madrid (1933 a 1934)”.

III.5.3.2. “De la actividad del Maestro”, escrito por Ángel Llorca

Este artículo fue escrito cuando era director del Grupo Escolar Cervantes de Madrid. En este artículo, Llorca mediante la comparación entre los países europeos y España, nos enseñó la gran diferencia y enorme insuficiencia de las escuelas y maestros en España. Toda la conclusión fue fruto de su experiencia en los viajes a las escuelas extranjeras y de su asistencia a congresos internacionales.

En este artículo, nos menciona varios viajes que realizó al extranjero. Veamos un resumen de los viajes que hizo, y los congresos a los que asistió, durante el periodo 1910 a 1929. Recordemos que en 1910, fue pensionado por la JAE para estudiar la Enseñanza Primaria e Instituciones Complementarias de la Educación Popular en Francia, Bélgica, Italia y Suiza. Como también comentamos, en 1912 dirigió un viaje de maestros por Francia, Bélgica y Suiza a propuesta de la JAE. En 1921, Llorca dirigió otro viaje de estudios, de inspectores y maestros, por Francia, Bélgica e Italia. En 1922, asistió al curso del Instituto Jean-Jacques Rousseau y al Congreso de Educación Moral de Ginebra. En 1923, Llorca fue miembro de II Congreso Internacional de Escuelas Nuevas en Montreux-Territet (Suiza) y después conoció colegios alemanes de Munich y Heidelberg. En 1925, participó, con un grupo de maestros del Grupo Escolar Cervantes, en el Congreso de Educación Nacional del Instituto Jean-Jacques Rousseau, visitando después escuelas en Francia, Alemania, Suiza y Austria. En 1927, Llorca participó en el Congreso de Educación Nueva de Locarno. En 1929, asistió al Congreso de Educación Nueva en Helsingör, junto con sus compañeras de Grupo Escolar Cervantes Justa Freire y Elisa López Velasco: también visitaron escuelas en Dinamarca, en un viaje que duró 14 días, en el que recorrieron Roskilde, Soro, Setalgese, Fuglebjerg, Hasler. Después, junto con Juan Comas y Regina Lago, visitaron escuelas de Oslo.

Los viajes que realizó sirvieron de fuente para conocer la situación de la educación de otros países europeos y su comparación con España. Además, Llorca tuvo relación directa con los creadores de la educación primaria en toda la Europa occidental.

Anteriormente, analizamos la situación del analfabetismo y la escolarización a principios del siglo XIX y hablamos de cómo las tasas de analfabetismo se encontraban muy por encima de la media europea. A Llorca le causó mucha impresión su visita a Copenhague porque allí ni existía analfabetismo ni la enseñanza privada. Al contrario, España no tenía

suficientes escuelas ni maestros para cubrir las necesidades de la población y muchos niños no podían ir a la escuela. Por eso vio la necesidad de construir más y más escuelas y aumentar maestros para adaptarse a esas necesidades.

En cuanto a la relación de niños, maestro y escuela, Llorca defendía la idea de que “Primero el niño. En segundo el maestro y la escuela” “La escuela ha de ser el maestro actuando para que el niño encuentre siempre motivos nuevos para su actuación”¹⁶⁸. La Institución Libre de Enseñanza y las ideas de los institucionistas influyeron mucho en él, como vemos. En un cuaderno de notas de 1901, escribió:

Hay que acostumbrar a los niños a observar y pensar por cuenta propia desde la más tierna edad. Es el único modo de tener hombres pensadores. Es la única manera de conseguir hombres libres...Un hombre que no sepa ver sino lo que los otros le enseñan y se reduce a repetir lo que otros piensan, será siempre esclavo, aunque la ley pretenda hacerlo libre¹⁶⁹.

En su pensamiento, los niños deben y pueden crecer y ser educados por sí mismos y la tarea de los maestros es facilitar un ambiente adecuado para el crecimiento de los niños. Así, afirmó explícitamente en este artículo:

Ante que eso, maestros que sepan hacer que los niños hagan todo lo que sean capaces de hacer, y que hagan a gusto, y que haciendo vivan su vida, cada uno a la suya, de actividad creadora, en un ambiente de belleza, de limpieza, de alegría, de disciplina, de orden, de confianza, de colaboración, de libertad, de respeto mutuo entre las personas y a las cosas, avanzando constantemente en un camino que no ha de tener fin, siempre afanosos del pretérito y respondiendo siempre a las exigencias del presente que ha de gozarse plenamente sin que su goce implique destrucción del porvenir¹⁷⁰.

III.5.3.3. “Maestros: Llorca”, escrito por Raimundo Torroja Valls

El autor de este artículo fue Raimundo Torroja Valls, maestro nacional del Grupo Escolar Cervantes de Madrid durante cuatro años, desde 1922 a 1926¹⁷¹. Anteriormente,

¹⁶⁸ Llorca, Ángel, “De la actividad del Maestro”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1930, pág. 11.

¹⁶⁹ López Lucas, M.^a Carmen, “La Actividades el ideario educativo de Ángel Llorca”, *Revista de Acción Educativa*, n.º 98, abril 1998, pág. 2. Consultada en: <https://www.fundacionangelllorca.org/wp-content/uploads/2012/06/ideario6.pdf> el 06/06/2020.

¹⁷⁰ Llorca, Ángel, “De la actividad del Maestro”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1930, págs. 11-12.

¹⁷¹ Gaceta de Madrid, n.º 116, 26 de abril 1922, pág. 333. Departamento: Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes: “Así se ha hecho, y, de común acuerdo, proponemos el nombramiento de D. Raimundo Torroja

mencionamos que, en 1925, Llorca participó, con un grupo de maestros de dicho grupo escolar al Congreso de Educación Nacional del Instituto Jean-Jacques Rousseau, visitando después escuelas en Francia, Alemania, Suiza y Austria: Torroja Valls era uno de los miembros de este grupo¹⁷². En este artículo nos describió cómo era Llorca en cuanto el director y maestro del Grupo Escolar Cervantes de Madrid.

Haber trabajado juntos en el Grupo Escolar Cervantes permitió a Torroja observar a Llorca en primera línea y cómo desarrollaba una labor escolar muy intensa en la escuela. "...de reuniones para asuntos de la Escuela, de comentarios sobre problemas pedagógicos y de organización, sobre problemas filosóficos, políticos y sociales, de reunión íntimas y cordiales; de largos días de viaje por el extranjero para estudios de escuelas y pueblos..." Así era su ritmo de trabajo. Tenía máxima y ardiente inquietud en mejorar todo. Aparecía en todo momento, o bien planteando problemas, o bien recogiendo dudas, y era comprensivo, amplio y liberal.

Sin embargo, no todo el mundo entendía al maestro Llorca, pues era muy directo con todo el mundo y tenía fama de arisco e intratable. Esta fama también la confirmó Pablo Andrés de Cobos, dijo:

No sé de nada que le satisficiera plenamente y sé en cambio la frecuencia con que introducía variantes en cualesquiera de los modos y momentos del hacer escolar: programas, lecciones, material, recreos, comedor, decorado, mobiliario. Por esta dinámica interna, ardorosa, apasionada, no era fácil acompañarle y ocasiones hubo de carácter conflictivo con sus colaboradores¹⁷³.

Toda esta actitud procedía de su sinceridad absoluta consigo mismo y con todo el mundo. Cuanto más clara veía la situación de la educación española, más preocupación e inquietud tenía. Su energía eterna, su juvenil espíritu y su ilusión servían de ejemplo al maestro Raimundo Torroja Valls.

III.5.3.4. Libro *Los cuatro primeros años de escuela primaria* de Ángel Llorca

Valls, Maestro nacional por oposición en Monistrol de Montserrat, provincia de Barcelona, soltero, de veintisiete años de edad, con título de Maestro Superior con nota de Sobresaliente".

¹⁷² Otros miembros de este grupo de viaje fueron: Dionisio Prieto Fernández, Emilio Gazapo Abelló, Manuel Alonso Zapata, Lorenzo de la Peña Lobón, José César Rodríguez, Elisa López Velasco, Justa Freire Méndez, Ildefonso Prieto Fernández, Tomás de Santiago González.

¹⁷³ Cobos, Pablo de Andrés, "Don Ángel Llorca en mi recuerdo", *Juicios y figuras*, Madrid, Editorial Ancos, 1970, pág. 98.

Este libro, con subtítulo “El maestro hace para que el niño haga”, escrito por Ángel Llorca, se publicó en 1929 y contiene 260 páginas. En el ejemplar de *Escuelas de España*, Pablo de Andrés Cobos hizo una apreciación sobre él.

Veamos a partir de un fragmento cómo opinaba Cobos:

«El maestro hace para que el niño haga». ¿Qué quiere decir esta frase que el señor Llorca pone al frente de su libro? Pues quiere decir que el maestro ha de trabajar siempre y que siempre han de trabajar los niños; éstos en su mesa, aquél en la pizarra. Que cuando los niños hacen, la escuela cumple con su deber. Que el maestro ha de sugerir en cada momento el hacer que es oportuno al espíritu de los niños. Quiere decir aquella frase que maestro y niños se funden en un vivir común, que es el vivir de los niños con respeto a su libertad. Por esto no importa «la cantidad, ni siquiera la calidad» del hacer. Seguramente es relativa aun la libertad, pero, probablemente, la concesión es máxima.” Y su conclusión fue “Este libro es de los que mejoran al maestro que lo lea y lo medite¹⁷⁴.

III.5.4. Miguel de Unamuno

La labor de D. Miguel, como conductor de nuestras juventudes, como agitador y estimulador de la conciencia de nuestra raza, tan inclinada por temperamento hacia el fatalismo, es de muy difícil valoración crítica¹⁷⁵.

Miguel de Unamuno y Jugo nació el 29 de septiembre de 1864 en Bilbao y fue hijo de Félix María de Unamuno Larraza y María Salomé Crispina Jugo Unamuno. Sus primeros estudios fueron en el colegio privado de San Nicolás. Antes de entrar en el instituto, vivió la guerra carlista, y esta experiencia fue tema de su primera novela *Paz en la guerra*. Después de terminar los cursos de Bachillerato en el Instituto Vizcaíno, se trasladó a Madrid en 1880. En Madrid Unamuno cursó la carrera Filosofía y Letras y se doctoró, con un trabajo sobre la lengua vasca, en la Universidad Central de Madrid.

Para ganarse la vida, impartió clases, colaboró en diversos periódicos nacionales y consiguió un trabajo en un colegio como profesor de Latín y Psicología. En 1891, ganó la cátedra de Griego en la Universidad de Salamanca, donde vivió casi toda su vida. Durante el periodo de 1894 a 1897, estuvo afiliado al PSOE en la agrupación socialista de Bilbao. En 1901 fue nombrado Rector de la Universidad de Salamanca. Posteriormente, fue acusado de

¹⁷⁴ Cobos, Pablo de Andrés, sección de Libros, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1929, pág. 108.

¹⁷⁵ Manzanares, Alejandro, “Unamuno”, *Escuelas de España*, II época, n.º 5, Madrid, mayo de 1934, pág. 37.

calumnias al Rey y condenado a 16 años en prisión, aunque al final fue absuelto. En 1924 fue destituido de su puesto y el dictador Primo lo confinó en Puertos Cabras, Fuerteventura, pero él huyó y se refugió en Francia. Tras la caída del general, Unamuno volvió a Salamanca en 1931 y ocupó de nuevo el Rectorado de la Universidad y también ejerció como catedrático de Historia de la Lengua Castellana. Se jubiló en 1934 y fue nombrado Rector Vitalicio, a título honorífico, de la Universidad. Al año siguiente, Unamuno fue nombrado Ciudadano de honor de la República. Falleció el 31 de diciembre de 1936 a los setenta y dos años de edad.

Unamuno fue ensayista, dramaturgo, novelista, poeta. Sus publicaciones cubrieron todas las categorías. Los principales libros de poesía son: *Poesías* (1907), *Rosario de sonetos líricos* (1911), *El Cristo de Velázquez* (1920), *Rimas de dentro* (1923), *Teresa. Rimas de un poeta desconocido* (1924), *De Fuerteventura a París* (1925), *Romancero del destierro* (1928) y *Cancionero, Diario poético* (poesías escritas entre 1928 y 1936, publicado en 1953). También escribió importantes novelas: desde la primera, *Paz en la guerra* (1897), pasando por *Niebla* (1914), *Abel Sánchez* (1917), *Tres novelas ejemplares y un prólogo*¹⁷⁶(1920), *La tía Tula* (1921) y *San Manuel bueno mártir* (1931). Sus ensayos principales son: *En torno al casticismo* (1902), *Vida de Don Quijote y Sancho* (1905), *Por tierras de Portugal y España* (1911), *Del sentimiento trágico de la vida* (1912), *Andanzas y visiones españolas* (1922), *La agonía del cristianismo* (1925). Sus obras dramáticas más importantes son: *Fedra* (1910), *Sombras de sueño* (1926), *El otro* (1926) y *El hermano Juan* (1934). Unamuno tenía una intensa manía de registrar todo, por lo que elaboró publicaciones de dietarios, artículos, cartas, conferencias, lecturas y viajes que hacía, etc. Los libros de viajes son *Apuntes de un viaje por Francia, Italia y Suiza* (1889), *Paisajes* (1902), etc.

III.5.4.1. Los artículos relacionados con Miguel de Unamuno en *Escuelas de España*

En *Escuelas de España* existen cinco artículos dedicados a Unamuno. El listado sería el siguiente: “Maestros D. Miguel de Unamuno”, escrito por Pablo de Andrés Cobos, publicado en octubre 1929; “Unamuno, escrito por Alejandro Manzanares”, publicado en mayo de 1934; “Unamuno y la educación, Unamuno y la educación II, Unamuno y la educación III”, tres artículos escritos por Pablo de Andrés Cobos, en agosto, septiembre y noviembre de 1934; en febrero de 1935, la revista recogió una frase muy significativa de Unamuno: “Cierta posesión de escepticismo que se hermana muy bien con la más profunda fe, es una garantía de vida”.

¹⁷⁶ En ejemplar de junio de 1936 de *Escuelas de España*, el artículo “La literatura y la escuela”, escrito por José Julio Castro, destacó que esta obra fue uno de los libros preferidos, con mayor número de lecturas en esa época.

III.5.4.2. “Unamuno”, escrito por Alejandro Manzanares

Este artículo de Alejandro Manzanares Beriaín fue publicado en mayo de 1934 como homenaje a su jubilación cercana (Unamuno se jubiló el 29 de septiembre de 1934). Alejandro Manzanares fue un pedagogo y escritor vizcaíno, nació en un pueblo cercano a Bilbao llamado Ibarangelu. A ojos de Alejandro Manzanares, Miguel de Unamuno fue un maestro firme, ancho y profundo; así opinaba:

Él ha nutrido de todo el contenido espiritual de rebeldía a nuestras actuales generaciones. Su pluma, acerada, diabólica, mordaz, salvajemente independiente, ha movido hasta lo más íntimo de la subconciencia de nuestra historia¹⁷⁷.

En este artículo, Manzanares concentró el tema de la lucha entre Unamuno y la religión, la muerte y la inmortalidad.

Un amigo, desde Chile, escribió a Unamuno preguntándole cuál era su religión, y él escribió “Mi religión”, según sus propias palabras, para plantear algo mejor el sentido de tal pregunta. Así, dijo:

Nadie ha logrado convencerme racionalmente de la existencia de Dios, pero tampoco de su no existencia...Y si creo en Dios, o, por lo menos, creo creer en Él, es, ante todo, porque quiero que Dios exista, y después, porque se me revela, por vía cordial, en el Evangelio y a través de Cristo y de la Historia. Es cosa de corazón. Lo cual quiere decir que no estoy convencido de ello como lo estoy de que dos y dos hacen cuatro¹⁷⁸.

Es difícil entender a Unamuno: hasta él mismo tenía incertidumbre sobre su propia religión. Su religión fue “buscar la verdad en la vida y la vida en la verdad.”, pues, según él, el concepto de “inmortalidad” estaba relacionado con la creencia en Dios. Unamuno tenía ansia de inmortalidad y él siempre fue un luchador por la inmortalidad: la necesidad de la inmortalidad, el eterno combate de todo hombre por no morir, es el sentimiento trágico de la vida.

¿Quién fue Unamuno? Se ha dicho de todo. Unamuno era católico, protestante, ateo, deísta, panteísta, racionalista, irracionalista, agnóstico...¹⁷⁹ Unamuno era todo porque

¹⁷⁷ Manzanares, Alejandro, “Unamuno”, *Escuelas de España*, II época, n.º 5, Madrid, mayo de 1934, pág. 37.

¹⁷⁸ Unamuno, Miguel de, *Obras completas*, Tomo XVI. Madrid, Fundación José Antonio de Castro, 2009, pág. 120.

¹⁷⁹ Panero, Martín, *La lucha de Unamuno por la inmortalidad*, Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile, 1965, pág. 3.

cualquiera estas definiciones se podrían confirmar en sus obras. O, también, que Unamuno no era nada de esto, lo que se podría confirmar, igualmente, en sus obras. A Manzanares le surgió la misma duda en este artículo:

¿Panteísta? ¿Ansia incontenible del nirvana? Quién sabe. Mas lo cierto es que Unamuno, al plantearse a sí mismo el problema de su supervivencia, retrocede asustado, se intimida y se le ve vacilante y medroso... Y es entonces, finalmente, cuando surge su espíritu individual, conservador, creyente, que no se resigna a sucumbir para siempre y no renuncia sin protesta a la suprema esperanza de la inmortalidad¹⁸⁰.

El conflicto entre la razón y la fe, el corazón y la cabeza: Unamuno convivió con esta crisis en su búsqueda de sentido a la vida humana.

III.5.4.3. “Maestros D. Miguel de Unamuno”, “Unamuno y la educación”, “Unamuno y la educación II”, “Unamuno y la educación III”, escrito por Pablo de Andrés Cobos

Pablo de Andrés Cobos escribió cuatro artículos sobre Miguel de Unamuno, el primero fue “Maestros D. Miguel de Unamuno”, publicado en octubre de 1929; los otros tres artículos “Unamuno y la educación”, “Unamuno y la educación II”, “Unamuno y la educación III” conformaron una serie de artículos, aunque fueron publicados individualmente en agosto, septiembre, noviembre de 1934.

En el primero nos habla de uno de los libros más representativos de Miguel de Unamuno: *Vida de Don Quijote y Sancho*, que fue escrito en 1904 y publicado dos años después. A través de la interpretación de esta obra, Cobos nos explica con detalle el pensamiento de Unamuno. Así, afirma la importancia de su pensamiento sobre la Pedagogía y que, a través de él, sembró los campos del espíritu de España. En *Vida de Don Quijote y Sancho* no estaba buscando acertar el sentido que diera Cervantes, sino el que él, Unamuno, mismo le dio: “¡Y cómo le duele a Unamuno el vencimiento de don Quijote!”¹⁸¹ Probablemente, Unamuno utilizó el personaje de Don Quijote para definirse a sí mismo en el papel del intelectual. Don Quijote fue creado por Cervantes en la ficción literaria, pero Unamuno quería librar el personaje de Don Quijote desde la literatura porque Don Quijote era una realidad viva y podía situarse en la realidad de España. A través del personaje Don Quijote, Unamuno expresó sus inquietudes intelectuales y filosóficas.

¹⁸⁰ Manzanares, Alejandro, “Unamuno”, *Escuelas de España*, II época, n.º 5, Madrid, mayo de 1934, pág. 38.

¹⁸¹ Cobos, Pablo de Andrés, “Maestros D. Miguel de Unamuno”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, octubre de 1929, pág. 78.

Los otros tres artículos de Cobos contienen nueve subtítulos: “Don Miguel de Unamuno”, “¿Qué es la educación?”, “La primera afirmación”, “La vida”, “Consuelo”, “Deporte”, “Crecimiento”, “Personalidad”, “Conciencia y Coacción”.

“Don Miguel de Unamuno”. En esta parte nos presentó a Unamuno, a quien no conoció a en persona, pero siempre escuchó hablar de su fama y después leyó sus obras. Unamuno fue, para Cobos, un espíritu hasta que la necesidad de conocerlo personalmente desapareció. Sus obras expresaban el amor hacia la humanidad y España y su preocupación por España.

“¿Qué es la educación?” En esta parte Cobos nos quiere explicar el concepto de “educación”. La educación siempre estaba cambiando; o, mejor dicho, cada vez se entendía de diferente manera. En la búsqueda de la definición de la educación no existe un fin porque el objetivo de ella es para que se conozcan los demás. Y para eso hace falta tener el lenguaje y la razón en común. El camino de la búsqueda también fuerza a cada uno buscar su propio vivir. En cuanto a la pregunta “¿Qué es la verdad?”, Cobos concluye que el pensamiento y la verdad no coinciden.

“La primera afirmación”. En esta parte nos habla de la primera verdad. Como dijo Shakespeare: “ser, o no ser, esta es la cuestión.” El ser, el “sum”, no es deducción y existe antes del pensar: esta es la primera afirmación. Acerca de esta cuestión, dijo Unamuno en su obra *Del sentimiento trágico de la vida*:

Y llega al *cogito ergo sum*, que ya san Agustín preludiara; pero el *ego* implícito en este entimema, *ego cogito, ergo ergo sum*, es un *ego*, un yo irreal o sea ideal, y su *sum*, su existencia, algo irreal también. «Pienso, luego soy», no puede querer decir sino «pienso, luego soy pensante»; ese ser del soy, que se deriva de «pienso», no es más que un conocer; ese ser es conocimiento, mas no vida. Y lo primitivo no es que pienso, sino que vivo, porque también viven los que no piensan. Aunque ese vivir no sea un vivir verdadero¹⁸².

“La vida”. Esta parte la divide Cobos en otras cinco. *Cosas claras*: en esta, nos explica el pensamiento de Unamuno sobre la necesidad de la inmortalidad y la eterna lucha del hombre para no morir. “El abismo”: para Unamuno la caída al abismo no se podía concebir y el gran temor era acabar con todo y quedar nada. “El conocimiento”: Unamuno dijo que el conocimiento era una clasificación que crece en extensión e intensidad; conocer nos muestra aquello que necesitamos para subsistir, de modo que es el instinto de conservación el que nos

¹⁸² Unamuno, Miguel de, *Obras completas—Del sentimiento trágico de la vida*, Tomo X. Madrid, Fundación José Antonio de Castro, 2009.

hace la realidad y la verdad del mundo perceptible¹⁸³. “El amor”: la vida y la muerte se encuentran en el amor; el amor espiritual a sí mismo que lleva al hombre al amor universal. “Dios”: es amor a lo mejor de sí mismo y, consiguientemente, incluye en sí el amor a Dios y a los hombres¹⁸⁴.

“Consuelo”. En esta parte nos muestra que Unamuno buscó en la incertidumbre su consuelo. Unamuno siempre tenía inquietud, y eso procedió de la profunda crisis religiosa e intelectual que le hizo perder la fe y lo condujo a una pasiva actitud escéptica. La esencia del hombre es el anhelo, el deseo, el ansia y el hambre de inmortalidad¹⁸⁵.

“Deporte”. Unamuno dijo: “no con la razón solo, sino con la voluntad, con el sentimiento, con la carne y con los huesos, con el alma toda y con todo el cuerpo: filosofa el hombre”¹⁸⁶. Como señala Cobos, filosofar es pura necesidad. Porque filosofar es el deseo de sentirse y querer sentir. Sin sentirse, significa morir.

“Crecimiento”. Aquí tenemos el tema de yo, de mi individualidad. Sensibilidad, voluntad, existencia y creatividad se muestran como las claves con las que hay que interpretar ahora el hombre concreto, en su real posición de finitud¹⁸⁷.

“Personalidad”. Esta parte nos muestra las ideas antropológicas de Unamuno. Acerca de la definición de individualidad y personalidad, Unamuno dijo:

“Debo aquí advertir una vez más cómo pongo la individualidad a la personalidad, aunque se necesitan una a otra. La individualidad es, si puedo expresarme, el continente, y la personalidad, el contenido; o podría también decir en un cierto sentido que mi personalidad es mi comprensión lo que comprendo y encierro de mí -y que es de cierta manera todo el universo, y mi individualidad es mi extensión; lo uno, lo infinito mío, y lo otro, mi finito”¹⁸⁸. La individualidad es la afirmación del yo y la personalidad es la armonización de los contenidos del yo.

¹⁸³ Montañó Montero, Luis, “¿Es posible una teoría del conocimiento en Miguel de Unamuno?”, *Valenciana*, n.º 7, 2011, pág. 85.

¹⁸⁴ Barrios Fernández, Nuria, “La tragedia del amor unamuniano”, *Logos. Anales Del Seminario De Metafísica*, n.º 21, 1986, pág. 121.

¹⁸⁵ García Castillo, Pablo, “Miguel de Unamuno: El sentimiento trágico y la incertidumbre como consuelo”, *Revista Disputatio.Philosophical Reseach Bulletin*, vol. 4. n.º 5, diciembre 2015, pág. 285.

¹⁸⁶ Unamuno, Miguel de, *Obras completas—Del sentimiento trágico de la vida*, Tomo X, Madrid, Fundación José Antonio de Castro, 2009.

¹⁸⁷ Cerezo Galán, Pedro, “Variaciones sobre tema del yo en la crisis de fin de siglo”, en Cirilo Flórez, Miguel (coord.) *Tu mano es mi destino: Congreso internacional Miguel de Unamuno*, editado por Universidad de Salamanca, 2000, pág. 62.

¹⁸⁸ Unamuno, Miguel de, *obras completas-Del sentimiento trágico de la vida*, Tomo X. Fundación José Antonio de Castro, Madrid, 2009.

“Conciencia”. En las obras de Unamuno, el sustantivo “conciencia” aparece numerosas veces. Unamuno lo utilizaba como atributo de la individualidad o la personalidad. La conciencia también fue conciencia de mi límite con otros, de mí no ser los demás. Unamuno dijo: “La conciencia de sí mismo no es sino la conciencia de la propia limitación. Me siento yo mismo al sentirme que no soy los demás; saber y sentir hasta donde soy, es saber dónde acabo de ser, desde dónde no soy”¹⁸⁹.

“Coacción”. Unamuno sabía que el hombre no nace libre, sino que, en las potencias radicales de su ser, se vuelve libre haciéndose a sí mismo la guerra. Dios es la proyección del hombre al infinito.

Unamuno dijo: “A veces callarse es una forma de mentir. Venceréis pero no convenceréis, conquistaréis pero no convertiréis porque os falta razón y derecho en la lucha.” Estas palabras de su último y más conocido discurso mostraron el coraje y lucidez de Unamuno. Su influencia en España y Europa ha sido inmensa y sigue viva.

III.5.5. Santiago García Rivero

Su charla era reposada y tranquila; su ademán, noble y lleno de cordialidad; la dignidad de sus maneras era realizada por el porte aristocrático de una distinción que no está en el ornamento externo, sino en la vida exterior, y trasciende de ella y se adivina en el más leve gesto.

Doña María de Maeztu¹⁹⁰

No era sólo un maestro de talento de extraordinaria cultura: era, además, un completísimo caballero, de correctísimo proceder, de acrisolada moralidad y de ecuánime psicología, todo ello depurado y embellecido por una fervorosa vocación hacia la escuela primaria.

D. Rufino Blanco y Sánchez¹⁹¹

Santiago García Rivero nació en Puerto de Bajar (Salamanca) el 25 de julio de 1870. Estudió en la Escuela Normal de Salamanca y en la de Madrid. A temprana edad -diecisiete años- ingresó en el magisterio y empezó a ejercer su profesión. Destinado muy joven a Bilbao, desarrolló allí su carrera, en la Escuela Pública Nacional de Achuri. También ejerció el cargo

¹⁸⁹ Unamuno, Miguel de, *obras completas-Del sentimiento trágico de la vida*, Tomo VII. Fundación José Antonio de Castro, 2009, Madrid, pág. 192.

¹⁹⁰ Rodríguez, Gerardo, “Santiago García Rivero: Gran figura histórica del magisterio español”, *Revista La Escuela Moderna*, Año XXXIX, n.º 458, noviembre 1929, pág. 486.

¹⁹¹ *Ibidem*.

de director de la Escuela de niños de Achuri y estuvo dedicando treinta y cinco años de esfuerzo no interrumpido a ella. Falleció en la capital bilbaína el 25 de marzo de 1929, con cincuenta y ocho años. En octubre de 1930, el ayuntamiento de Bilbao le hizo un homenaje y dio su nombre a una calle del Ensanche bilbaíno. Las escuelas de Achuri también llevan ahora su nombre en homenaje. Sobre Rivero no tenemos más información acerca de su vida personal, pero se sabe que fue un maestro muy conocido en Bilbao y también muy apreciado y querido. A comienzo de este apartado están citados dos recuerdos sobre él. En abril de 1929, la revista *La Escuela Moderna* publicó una serie de artículos sobre Rivero: en total, veintidós páginas.

III.5.5.1. Los artículos relacionados con Santiago García Rivero en *Escuelas de España*

En *Escuelas de España* Alejandro Manzanares escribió tres artículos sobre Santiago García Rivero. “Maestros: D. Santiago García Rivera”, escrito en mayo y publicado en julio de 1929; “Las nuevas escuelas de Achuri, de Bilbao y la memoria del insigne maestro García Rivero”, publicado en abril de 1930; “En memoria de García Rivero”, publicado en enero de 1931. Y en la sección de Revistas del ejemplar de enero de 1930, se menciona que *La Escuela Moderna* publicó en noviembre de 1929 un artículo sobre García Rivero, escrito por Gerardo Rodríguez.

III.5.5.2. Maestro Don Santiago García Rivera, visto por Alejandro Manzanares

Como ya hemos comentado anteriormente, Alejandro Manzanares fue inspector de primera enseñanza en Vizcaya: por esta razón, tenía información de primera mano sobre los maestros de Vizcaya. El primer artículo que escribió sobre Rivero es un homenaje a su fallecimiento. El segundo artículo fue escrito a petición de los redactores de *Escuelas de España* para homenajear al esclarecido pedagogo García Rivera y, en él, Manzanares defendió el gran valor del Rivera y sus brillantes logros en la Escuela de Achuri. El tercer artículo lo escribió cuando el Ayuntamiento de Bilbao tomó la decisión de dar el nombre del maestro al nuevo grupo escolar de Achuri. Se colocó un busto de Rivero en mármol, en la planta principal del interior del edificio, realizado por el escultor Moisés de Huerta.

Manzanares visitó la Escuela de Achuri, junto con un grupo de maestros, unos quince años antes de escribir el artículo que publicó en ejemplar de julio de 1929, y fue el maestro Rivero quién recibió los visitantes. Las impresiones que tuvo Manzanares sobre Rivero las describió así:

Su verbo cálido, su palabra justa, sus ideas frescas, nuevas, insinuantes, su concepto amplio y profundo de la vida y su dominio y magnífica comprensión de los problemas escolares, nos cautivaron casi desde el primer instante¹⁹².

Cuando tenía veintitrés años, el joven maestro Rivero, con un gran estímulo y energía, vino a Bilbao. En aquella época en la Villa no existía preocupación por la enseñanza, ni se disponía de gran número de escuelas. Después de venir al Bilbao, Rivero se vinculó con la Escuela de Achuri. Fue un verdadero símbolo y, gracias a su esfuerzo de treinta y cinco años dentro y fuera de la escuela, la cultura y el sentimiento civil de la gente de la zona subieron de nivel.

Rivero siempre fue educador y maestro ejemplar: sus palabras valían más que los libros. También fue maestro de maestros, pues muchos alumnos suyos se dedicaron a la enseñanza. Rivero tenía una técnica inimitable de la enseñanza. Sabía cómo tratar a los niños:

En el trato con los niños se pone la personalidad íntegra del hombre-profesor, lo mismo que en su trato con los mayores; se pone, con el mismo esfuerzo de penetración, con el mismo afán de comprender y ser comprendido, con la misma lealtad y seriedad¹⁹³.

Rivero amaba a los niños con ternura, y cuando dialogaba con ellos, siempre de una forma cariñosa, enseguida atraía sus corazones y sus mentes: era como un artista. Los niños lo entendían con claridad en sus clases, que eran un mutuo intercambio de emociones e ideas.

Rivero tenía todas las cualidades y virtudes de un maestro. Su extraordinaria personalidad no solo influyó en sus alumnos, sino también en sus compañeros. Rivero y sus compañeros estudiaban y reflexionaban juntos sobre el ejercicio pedagógico. Pues era muy estudioso: siempre se lo podía encontrar en la biblioteca, o bien leyendo libros, o bien compartiendo sus opiniones o ideas con sus compañeros.

En los últimos dos artículos sobre García Rivero, Manzanares habla sobre el polémico nombramiento de la nueva escuela construida. Afortunadamente, el resultado fue positivo y la escuela pudo llevar el nombre del maestro. Manzanares expresa la idea de que tenemos que recordar siempre a los héroes de las escuelas como el maestro García Rivero, quienes fueron ciudadanos ejemplares y servidores de sus funciones.

¹⁹² Manzanares, Alejandro, “Maestro: D. Santiago García Rivero”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1929, pág. 82.

¹⁹³ Rodríguez, Gerardo, “Santiago García Rivero: Gran figura histórica del magisterio español”, *Revista La Escuela Moderna*, Año XXXIX, n.º 458, noviembre 1929, pág. 487.

III.5.6. Juan Bautista Puig

El hombre ha sido, sigue siendo y tendrá que ser egoísta, y la Sociedad, desde este aspecto, ha sido y será un gran hombre y un egoísmo grande. Con esto cumple una ley universal, salva su instinto de conservación y cumple el progreso. Lo que no sea esto es una mala píldora que nadie traga más que los niños y las octogenarias. Mejor que pedir es tener: mejor que dar es no quitar, y hay que ir dando de mano a la caridad de los hombres que consiste en expropiar primero y dar después, humillado, una parte del despejo. La buena pedagogía consiste, pues, en hacer hombres ricos¹⁹⁴.

Juan Bautista Puig nació en 1862 en Játiva (Valencia). Ejerció el Magisterio durante varios años en escuelas de región valenciana y a finales del siglo XIX se trasladó a Zaragoza para ocupar el cargo de maestro-director de la escuela del Hospicio, sostenida por la Diputación Provincial de Zaragoza. Fundó y fue el primer director de la revista *El Magisterio Aragonés*.

Respetado y valorado por sus compañeros, muchos jóvenes participaron y aprendieron de él su profesión: Vicente Comas Roc, Próceso Enguita, Pedro López Aparicio, etc. Fue amigo de maestros como José Osés Larumbe, Emilio Moreno, Teodoro Causí, Ricardo Royo Villanova y José Dalmau. Puig vivió, por tanto, gran parte de su vida en Aragón, y en 1910 falleció en Zaragoza. Fue una de las figuras más famosas en todo el Magisterio español de su tiempo. Además, escritor, periodista y orador, hizo que sus ideas llegaran a los ciudadanos.

*Gramática profesional, Geometría, Tratado de Tecnicismos*¹⁹⁵, *Método de Caligrafía, Problemas aritmético-geométrico* fueron obras destacadas de Juan Bautista Puig. Su amigo editor José Dalmau Carles siguió publicando sus obras póstumamente: ejemplo de esto es su *Gramática Castellana* (publicado en 1912).

Teodoro Causí dedicó un artículo a Puig, titulado “Figura de otros tiempos”, publicado en *Escuelas de España* en el ejemplar de mayo de 1936. Causí nació en Zaragoza y era amigo de Juan Bautista Puig: cuando le dedicó este artículo, habían pasado veintiséis años desde su fallecimiento. Así describía Causí al maestro:

D. Juan B. Puig, hombre una cultura superior a la que era corriente entonces entre los maestros, inteligencia natural muy clara, calígrafo que pudo, de haberlo querido, alcanzar

¹⁹⁴ Bautista Puig, Juan, “¡Fuera la astronomía!”, *Revista Aragonesa*, Año I, n.º 1, Zaragoza, abril 1907, págs. 63-64.

¹⁹⁵ Esta obra fue publicada en 1906. Se trata de un diccionario temático que prescindía de términos superfluos como “mano”, “día”, etc. Además, presentaba los términos agrupados por temas: ciencias y artes; instrumentos; vegetales; otras denominaciones, etc.

fama como total; gramático consumado, que supo asimilarse y vulgarizar las luminosas teorías de Benot; maestro audaz que se propuso romper con todos convencionalismos pedagógicos de aquellos días..., y de estos¹⁹⁶.

Puig tenía espíritu rebelde, luchaba contra todos los convencionalismos pedagógicos. Él mismo decía: “Yo no quiero revoluciones desde arriba, que no pueden hacerse, sino desde abajo, desde abajo, que es donde hay que hacerlas... ¿quiénes han de poner el cascabel al gato del alma de la enseñanza? Los maestros desde abajo”¹⁹⁷. Donde veía un error, lo combatía con denuedo y donde sospechaba un farandulero, lo zarandeaba sin compasión. Luchaba junto con sus compañeros y amigos y se disponía a ayudar a quienes le necesitaban.

Juan Bautista Puig fue fundador de *El Magisterio Aragonés*, que posteriormente pasó a ser *La Escuela Española*. Esta revista defendía la pedagogía y ofrecía lecciones de metodología de diversas materias escolares. La revista recogía voces de los maestros para la mejora de la enseñanza o condiciones escolares y las defendía por todo país. Así, Puig dijo:

La situación actual respecto a locales no puede continuar, porque caserones agrietados sitios en calles lóbregas, no pueden por el derribo de tabiques resultar acondicionados para albergar a cientos de niños. Y tan misera es la condición de los locales escolares, que puede decirse muy alto, sin temores a replica, que todo, todo, lo mismo la almaciga y la bodega que el parador del mendigo y que el abrevadero, tienen relativamente mejor instalación que las escuelas primarias¹⁹⁸.

El folleto “Por la calle de en medio” informó del pensamiento pedagógico de Puig. En él, hablaba de la pedagogía, la educación, la escuela y el maestro. Su pedagogía era utilitarismo extremo: según él, la pedagogía ha de ser la ciencia de hacer hombres ricos. Él no quería una cultura que no sirviera para la vida y no quería una escuela que no sirviera al niño para ganar dinero.

III.5.7. Andrés Manjón y Manjón

¹⁹⁶ Causí, Teodoro, “Juan Bautista Puig”, *Escuelas de España*, II época, n.º 29, Madrid, mayo de 1936, pág. 227.

¹⁹⁷ Bautista Puig, Juan, “Desde abajo, desde abajo”, en *Conversa y mitin pedagógicos en Tárrega (Lérida)*, 19 de julio 1907, pág. 37, Imprenta y Librería José A. Pagès.

¹⁹⁸ Bautista Puig, Juan, “La enseñanza primaria en Zaragoza II”, *El Magisterio Aragonés*, 14 de diciembre 1904, n.º 2476.

(Andrés Manjón) Nací pobre, viví entre pobres, carecí de escuela formal y por esta causa pasé angustias y trastornos y sufrí retrasos en mi carrera, hasta cuando un buen cura de aldea quiso dármele. Mi origen, pues, y mis apuros y deficiencias me impulsaron a instruir a aquellos de mis hermanos que más se me aproximaban por la cuna, la ignorancia y la pobreza; mis simpatías fueron para los pobres¹⁹⁹.

Andrés Manjón y Manjón nació el 30 de noviembre de 1847 en Sargentos de Lora (Burgos), hijo de Lino Manjón y Manjón y Sebastiana Manjón Puente. Su familia era de origen humilde y Manjón fue educado por su madre y su tío Domingo, quien fue sacerdote de aldea.

Desde los siete a los once años, asistió a la escuela tradicional de su pueblo. Después continuó su formación en el Seminario de Burgos, estudiando tres años de Filosofía escolástica y cuatro de Teología durante el periodo de 1861 a 1868. Manjón obtuvo las mejores calificaciones, pero no se consideraba digno del sacerdocio, lo que sorprendió a sus padres y a su tío. Al final, abandonó la carrera y fue a Valladolid a estudiar Derecho y luego cursar el Doctorado. Allí, Manjón ejerció la docencia, hasta que en 1874 llegó a Madrid, al Colegio de San Isidro, donde continuó sus estudios mientras también trabajaba en calidad de inspector para poder vivir; y fue en ese puesto donde realmente demostró su capacidad latente para ser maestro. En 1878 ganó por oposición la Cátedra de Derecho Eclesiástico en la Universidad de Santiago de Compostela.

En 1880 Manjón ocupó la misma cátedra en la Facultad de Derecho en Granada, donde vivió el resto de su vida, en una abadía donde tenía contacto diario con los gitanos y con la gente más pobre del lugar. Allí también trabajó en la Juventud Católica y se ordenó sacerdote, pues decidió encaminarse al sacerdocio después de conseguir, por oposición, una canonjía en la abadía del Sacro Monte. A finales de 1889, y según cuentan²⁰⁰, nació su idea de poner en marcha un proyecto pedagógico cuando escuchaba a los niños recitando “el Ave María”, al pasar ante una de las cuevas del Sacromonte. Tras la fundación de la Escuela del Ave-María, Manjón decidió dedicar toda su vida a ayudar a las personas pobres. En 1889 nació la primera Escuela, ubicada en un carmen²⁰¹ del Sacromonte, también conocido como la Casa Madre. Este proyecto educativo pronto conocido como “avemariano”, y al final se extendiendo hasta alcanzar treinta y seis provincias de España en torno a 1918. Manjón falleció el 10 de julio de 1923 en Granada y fue enterrado en una sencilla cripta en la capilla de la Casa Madre del Ave-

¹⁹⁹ Manjón, Andrés, *Hojas Históricas del Ave María*, Granada, Imprenta de Las Escuelas de Ave-María, 1915.

²⁰⁰ Historia de Collegi Manjón. Consultada en: <http://www.escolamanjon.com/es/educacion/manjon/nuestro-centro/historia/160131.html> el 22/07/2021.

²⁰¹ Así se domina en Granada a una casa de campo con jardín y huerta para recreo.

María. Para entonces, su proyecto ya se había difundido por numerosos países de Hispanoamérica y se habían registrado oficialmente más de cuatrocientos centros en los que se seguían los métodos avemarianos.

Manjón escribió abundantes obras, dirigidas a los profesionales de la enseñanza y al lector común. Entre ellas, destacaron *El maestro mirando hacia dentro*, *Hojas evangélicas y pedagógicas del Ave-María*, *El catequista*, *Tratado de educación*, *El pensamiento del Ave-María*, *Modos de enseñar*, *El maestro mirando hacia fuera* y *Los derechos de los padres de familia en la educación de sus hijos*, entre otras. Aparte de estas obras pedagógicas, también escribió obras religiosas como *Visitas al Santísimo Sacramento* y obras sobre materias de la universidad, como *Derecho eclesiástico*, *Institución de Derecho canónico*, *Instituciones de Derecho público eclesiástico*, etc.

III.5.7.1. Andrés Manjón, visto por Norberto Hernanz y David Bayón

En *Escuelas de España*, dos artículos hablan sobre Manjón y las Escuelas del Ave-María. Uno es “Dos maestros y dos instituciones”, escrito por Norberto Hernanz y publicado en el ejemplar de julio de 1929. Anteriormente hemos analizado lo referente al maestro de Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza; pero en esta parte nos concentraremos en Manjón y posteriormente hablaremos de las Escuelas Ave-María. Otro artículo es “Escuelas del Ave María”, escrito por David Bayón y publicado en octubre de 1929, inspirado por el de Norberto Hernanz. A partir de este último artículo analizaremos el pensamiento pedagógico de Manjón.

El juego ocupaba un papel importante en la pedagogía de Manjón, pues era uno de sus puntos pedagógicos centrales. Norberto Hernanz señala:

El mismo Manjón lo advierte cuando dice: «nunca quitéis a los niños sus juegos infantiles por otros que, aunque sean más ilustrados, tiendan a hacer de los niños hombres. Cada cosa en su tiempo²⁰².

Los niños, en su etapa de infantil, necesitan jugar. La ausencia de juego, para Manjón, significaba una enfermedad del cuerpo o del alma, pues consideraba que el juego era de uno de los métodos preferidos de educación: la naturaleza del niño se muestra en los juegos. Existen muchos tipos de juegos, pero los aplicados en la escuela deberían ser seleccionados o guiados

²⁰² Hernanz, Norberto, “Dos maestros y dos instituciones”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1929, pág. 56.

y tener un fin determinado: educar. En aquella época, juegos y juguetes educativos eran escasos: “Ojalá tuviéramos todo un sistema de juegos pedagógicos; pero estamos tan al principio en este punto, que más bien es deseo y proyecto que sistema y método”²⁰³. Sobre esta característica de la educación de Manjón, David Bayón afirma que “Escuela en el campo, escuela alegre, donde la instrucción es lo menos y donde los procedimientos de enseñanza quieren ser un juego más con que entender al niño”²⁰⁴.

Otro punto de vista interesante era cómo considerar el papel de maestro en el proceso de educación. Norberto Hernanz destacó un fenómeno contradictorio en las Escuelas del Ave-María:

De un lado, vemos el gran interés que ponen estas escuelas en la formación de sus maestros, como lo prueba la organización y sostenimiento de seminarios especiales donde se atiende esta necesidad... Pero, por otra parte, extraña que los maestros de estas escuelas sean maestros de paso, que sólo permanecen en ellas el tiempo indispensable para prepararse, hacer oposiciones y obtener colaboración en las del Estado o en otras particulares donde se les dé mejor remuneración²⁰⁵.

Y desde su punto de vista, este fenómeno fue debido a las prisas por expandir las escuelas y al poco sueldo pagado a los maestros. El movimiento manjoniano estaba cambiando la imagen de los maestros del sentido general en España, pues, para él. Cualquier persona podía ser maestro y los maestros no merecían tener buenos honorarios. Hablando de esto, David Bayón dijo: “Se pensará al leer esto: ¿qué obra tan excelsa y digna de admiración realizan esas escuelas con maestros tan pobremente considerados? Esto mismo he pensado yo también y, para mí, tengo una contestación clara y terminante”²⁰⁶. Bayón también reconoció que los maestros no duraban mucho en las escuelas del Ave-María; sin embargo:

Al estudiar las escuelas del Ave María, todo maestro, si quiere penetrar en su verdadera esencia y conocer la razón de gran parte de sus recursos didácticos, debe llevar entendidos que fueron concebidas y organizadas para educar en ellas a los gitanillos de Granada²⁰⁷.

²⁰³ Manjón, Andrés, *El pensamiento del Ave-María. 3ª parte, modos de enseñar*, Granada, Imprenta-Escuela del Ave-María, 1902, pág. 42.

²⁰⁴ Bayón, David, “La escuela del Ave María”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, octubre de 1929, pág. 62.

²⁰⁵ Hernanz, Norberto, “Dos maestros y dos instituciones”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1929, pág. 58.

²⁰⁶ Bayón, David, “La escuela del Ave María”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, octubre de 1929, pág. 48.

²⁰⁷ *Ibid.*, págs. 72-73.

Manjón provenía de una familia humilde, y en Granada, cuando veía los niños pobres, su primer deseo era que las familias y los niños salieran de esa terrible situación. Por eso, según Bayón, para estudiar adecuadamente los métodos o las ideas educativas de Manjón había que hacerlo bajo las circunstancias especiales de esa tierra.

Cuando Bayón visitó la escuela del Ave-María, opinó que la instrucción era lo de menos en ella. En cuanto a esta característica del pensamiento pedagógico de Manjón, él mismo así señaló:

Por ser la educación la acción de desarrollar todas las facultades o energías del hombre, cultivándolas, dirigiéndolas y disciplinándolas, la instrucción es educación y no lo es; es educación en cuanto desarrolla, dirige y ordena la inteligencia hacia la verdad; es educación en cuanto ésta supone conocimientos de la instrucción es el medio de transmitirlos; es educación, porque el recto saber rectifica el querer y ayuda a bien obrar; y no equivale la instrucción a la educación porque aquella es una parte y ésta es el todo: educar es instruir y mucho más, es enseñar a pensar, querer, sentir y vivir²⁰⁸.

En su pensamiento, Manjón consideraba la instrucción como parte de la educación: la instrucción es imprescindible, pero no es el todo de la educación.

Por el carácter de sacerdote, la educación que propuso era de carácter religioso. En sus escuelas, Manjón intentó que sus alumnos viviesen religiosamente durante toda su vida, pues consideraba que una educación sin religión era una educación incompleta y luchaba por la libertad de que el niño pudiera recibir información de una religión positiva. Sobre la cuestión de la libertad, Manjón también la relacionó con Dios y decía que libres nos ha creado Dios. Así que respetaba la libertad de los hombres, que ni la familia, ni el maestro, ni la sociedad tenían derecho a coartar. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, los alumnos eran los protagonistas de la escuela, y el rol del profesor debería ser el propio de un orientador.

Andrés Manjón amó a sus alumnos y era muy trabajador. No faltaba un solo día a clase, siempre cumplía con sus deberes de canónigo y sus diligencias y celo asombraban a sus compañeros. Educar, para él, significaba cultivar y desarrollar cuantos gérmenes de perfección física y espiritual había puesto Dios en el hombre, y pensaba que el pedagogo debía ser antropólogo. Por eso, su pensamiento pedagógico estaba relacionado con la realidad de la

²⁰⁸ Manjón, Andrés, Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1897 a 1898 en la Universidad Literaria de Granada por el Doctor Don André Manjón, catedrático numerario de la Facultad de Derecho. Granda, Imprenta Indalecio Ventura, 1897.

sociedad española, con el perfeccionamiento personal. Fue el pedagogo más revolucionario y uno de los pedagogos más destacados de su tiempo y dedicó a ello toda su vida, por vocación.

III.5.8. Joaquín Costa

El problema de la regeneración de España es pedagógico tanto o más que económico y financiero, si se quiere una transformación profunda de la educación nacional en todos sus grados²⁰⁹.

Joaquín Costa nació el 14 de septiembre de 1846 en el seno de una humilde familia de agricultores de Monzón. A pesar de que por la situación económica familiar su proceso educativo fue trabajoso e interrumpido frecuentemente, siempre mostró un fuerte deseo de estudiar y una gran afición por los libros. Costa estudió en la escuela municipal de Graus, y fue enviado primero a Zaragoza y luego a Huesca, donde estudió Bachillerato, a la vez que trabajaba de albañil. Aquella época manifestó los primeros síntomas de una distrofia muscular progresiva, que le causó sufrimiento durante el resto de su vida. En 1867, participó en la Exposición Internacional en París, donde observó todos los avances que se manifestaban en la capital francesa y cultivó su idea del progreso y de la necesidad de acercamiento de España a otros países europeos más avanzados. En 1868 participó en la Exposición Aragonesa para informar sobre los avances y el desarrollo en otros países y ese mismo año publicó su primer libro. En 1869, Costa obtuvo los títulos de maestro y de agrimensor en la Escuela Normal de Huesca.

Después, se fue a estudiar a la Universidad Central de Madrid, donde se doctoró en Derecho en 1872, y en Filosofía y Letras en 1875. Fue ayudante de Francisco Giner de los Ríos en la Universidad Central y, junto con él, renunció a su cargo de profesor auxiliar en protesta por la política educativa de la Restauración. Después formó parte del profesorado inicial de la Institución Libre de Enseñanza, que, como sabemos, fundó Giner. Obtuvo plaza como oficial letrado en Cuenca y luego en Huesca, de 1877 a 1879. Después, de nuevo en Madrid, trabajó como abogado en el despacho de Gabriel Rodríguez. Dirigió el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* durante el periodo de 1880 a 1883, impartiendo al mismo tiempo clases y participando en el Congreso Pedagógico Nacional de 1882. En 1888, Costa accedió al cuerpo de notarios por oposición de Granada, y luego se fue a Jaén. Al final, regresó a una plaza en Madrid en 1893: entonces ya tenía una visión mucho más política y científico-social. Costa fue

²⁰⁹ Costa, Joaquín, *Reconstitución y europeización de España*, Madrid, Imprenta de San Francisco de Sales, 1900.

académico de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas y colaboró con varias revistas. En los años noventa, participó en política activa. En 1896, tras fracasar en el intento por hacerse elegir diputado, empezó a criticar el dominio de los caciques en el medio rural. En 1900 fundó la Asamblea de Cámaras de Comercio con Basilio Paraíso, y después la Unión Nacional. Al no lograr muchos resultados, se vinculó a la Unión Republicana, fue elegido diputado a Cortes por Gerona, Zaragoza y Madrid, pero no llegó a ocupar su escaño por problemas de salud. En 1906 se dio oficialmente de baja del Partido Republicano.

Se retiró a Graus en 1905 y allí pasó los últimos años de su vida. Su salud fue una de las mayores razones de su renuncia. El 7 de febrero de 1911 murió en Graus.

Costa fue político, jurista, economista e historiador y escribió numerosas obras. Entre ellas destacan: *Ideas apuntadas en la Exposición Universal de 1867 para España y para Huesca*, *Derecho consuetudinario del Alto Aragón*, *Teoría del hecho jurídico, individual y social*, *Introducción a un tratado de política sacado textualmente de los refraneros, romances y gestas de la Península*, *La libertad civil y el Congreso de Jurisconsultos aragoneses*, *Estudios jurídicos y políticos*, *Materiales para el estudio del derecho municipal consuetudinario de España*, *El conflicto hispano-alemán sobre la Micronesia*, *Reorganización del Notariado, del registro de la propiedad y la administración de justicia*, *Estudios ibéricos*, *Colectivismo agrario en España*, *Reconstitución y europeización de España. Programa para un partido nacional*, *Derecho consuetudinario y economía popular*, *Oligarquía y caciquismo como fórmula actual de gobierno en España: urgencia y modo de cambiarla. Información en el Ateneo Científico y Literario de Madrid sobre dicho tema*, entre otras.

III.5.8.1. Los artículos relacionados con Joaquín Costa en *Escuelas de España*

Joaquín Costa, siendo el mayor representante del movimiento intelectual del regeneracionismo, fue nombrado numerosas veces en los artículos de *Escuelas de España*. Dentro de ellos, destacaremos dos: el primero es “Maestros: Costa”, escrito por José M.^a Pérez Civil y publicado en julio de 1929. En el final de este artículo, el autor indicó en una nota que había seguido la biografía de Joaquín Costa escrita por el escritor Luis Antón del Olmet, quien tomó sus datos de las memorias que el mismo Costa escribió bajo el título “En este valle de lágrimas”. El segundo artículo que habló sobre él se llama *Civilidad y Voluntad*, escrito por Felipe Castiella Santafé y publicado en abril de 1930.

III.5.8.2. Joaquín Costa, visto por José M.^a Pérez Civil

En 1929, cuando el escritor José M.^a Pérez Civil publicó este artículo, Zaragoza inauguró un monumento en el Grupo Escolar Joaquín Costa en honor del regeneracionista aragonés. Aunque Costa hubiera preferido una escuela en “la sombra de un árbol”, los aragoneses le construyeron una escuela espaciosa.

Una de las cualidades personales de Joaquín Costa, muy destacada en este artículo, era el pundonor. “Pundonor” significa orgullo personal. Este rasgo lo acompañó desde que era muy joven. Así, escribió en su diario:

De los seis a los diecisiete años los pasé en Graus, donde el pundonor me ha hecho beber las heces del cáliz de las amarguras. No me detendré en trasladar aquí estos años que tristes y lentos han pasado para mí; ...No podía sufrir ya por fin lo que había sufrido²¹⁰.

Este pundonor le hizo tener un carácter fuerte e independiente, enérgico y moral. José M.^a Pérez Civil lo describe: “El que más tarde despreciara cátedras y cargos está ya preformado en este momento”²¹¹. Costa siempre defendía los valores profesionales con este pundonor. Por ello, cuando en 1875 fue seleccionado en una terna de candidatos para la Cátedra de Historia de España de la Universidad Central y en 1876, para la Cátedra de Derecho Político y Administrativo en la Universidad de Granada, renunció a ambas por razones políticas. También, en 1903, renunció al escaño para el que había sido elegido en la candidatura republicana retirándose de la política. Dice Pérez:

Ahora ya Costa, con vista de águila, ve cuanto hay dentro y fuera de él. Dentro hay un espíritu recio, bien templado, incapaz de doblegarse ante la inequidad y la injusticia, que llamará a lo blanco, blanco y a lo negro, negro y que marchará siempre por línea recta. Fuera de él hay... miseria, mucha miseria. Miseria en las almas y miseria en los cuerpos; miseria en los altos y miseria en los bajos. La sociedad hiede por los cuatro costados. Y Costa se cree el profeta que debe arremeter enérgicamente contra tanta ignorancia, contra tanta corrupción. Le van a oír los sordos. Las piedras van a estremecerse²¹².

La aspiración constante de Joaquín Costa fue: “levantar el pueblo español del estado de postración en que su ignorancia le tiene”²¹³. Desde el principio, quería ser catedrático para poder hacer labor positiva y útil, pero renunció a ese deseo por las injusticias en las oposiciones.

²¹⁰ Cheyne, George J. G. *Joaquín Costa, el gran desconocido*, Barcelona, Ariel, 1972, p25.

²¹¹ Pérez Civil, José M.^a, “Maestros: Costa”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1930, pág. 71.

²¹² *Ibid.*, pág. 74.

²¹³ *Ibid.*, pág. 77.

Después abandonó su carrera de abogado del Estado debido al caciquismo imperante en la política. Fue verdad que jamás supo lo que sería doblegarse.

Costa fue un luchador: la fuerza en su espíritu le animaba a luchar por el bien de España a pesar de que la pobreza y la enfermedad lo acompañaron toda la vida. Le dolió tanto el alma del ambiente impuro que le rodeaba, que el estudio y los libros siempre fueron su consuelo. Por eso Pérez afirma que la producción de Costa fue tan amplia y elevada:

Joaquín Costa ha sido el espíritu polifacético por excelencia. Su vista de coloso ha abarcado las perspectivas más amplias y más diversas. Nada ha sido extraño a su portentoso genio. La sociología y la economía, la historia y la filosofía, la pedagogía y la política, todo ha sido tratado con portentosa e inusitada competencia. Costa es titán que se lleva el mundo a costas²¹⁴.

Para Joaquín Costa, la escuela y la despensa fueron dos llaves para abrir camino a la regeneración española: “Su deseo mayor estaba en conseguir que los españoles dejaran de acostarse la mitad de las noches sin cenar y en que se repartiera la ciencia por el pueblo, elevando la cultura media de todas las clases sociales”²¹⁵. Sus ideas pedagógicas más destacadas fueron: la enseñanza globalizada, las misiones pedagógicas, importancia de la educación física, autonomía universitaria, apertura de la escuela al mundo, educación natural, supresión radical de los exámenes por asignaturas. Como se aprecia, estas ideas recibieron gran influencia de la Institución Libre de Enseñanza. Por eso escribió:

Fomento intensivo de la enseñanza y de la educación, por los métodos europeos; porque el que no sabe es como el que no ve, y sólo el que ve y sabe adónde y por dónde va y domina su camino, puede ejercer de hecho señorío sobre su persona...²¹⁶

III.5.8.3. “Civilidad y voluntad”, escrito por Felipe Castiella Santafé

El escritor Felipe Castiella Santafé opina de Joaquín Costa que fue “la figura más señera de nuestro tiempo, ídolo del pasado, esperanza máxima para el porvenir”²¹⁷. Para ilustrarlo, veamos unas palabras de un discurso de Costa:

²¹⁴ Pérez Civil, José M.ª, “Maestros: Costa”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1930, pág. 76.

²¹⁵ Del Olmet, Luis Antón, *Los grandes españoles Costa*, Madrid, Editorial: Ilustración Culturales e Históricas del Marqués de Dosfuentes, 1917, pág. 343.

²¹⁶ Costa, Joaquín, *Oligarquía y caciquismo como la forma actual de gobierno en España: urgencia y modo de cambiarla*, Biblioteca Virtual OMEGALFA, 2021, pág. 68.

²¹⁷ Castiella Santafé, Felipe, “Civilidad y voluntad”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1930, pág. 62.

Lo que España necesita y debe pedir a la Escuela, no es precisamente hombres que sepan leer y escribir; Lo que necesita son ‘hombres’; y el formarlos requiere educar el cuerpo tanto como el espíritu, y tanto o más que el entendimiento, la voluntad. La conciencia del deber, el espíritu de iniciativa, la confianza en sí propio, la individualidad, el carácter; y juntamente con esto, la restauración del organismo corporal, tan decaído por causa del deseo, del exceso de trabajo y la insuficiencia de alimentación: tal debe ser, en aquello que corresponda á sus medios, el objetivo de la escuela nueva. Y condición esencial y previa por parte de legislador, ennoblecer el Magisterio, elevar la condición social del maestro al nivel de la del párroco, del magistrado y del registrador, imponer a su carrera otras condiciones que las en su estado actual de abatimiento puedan exigírsele, e introducir en el programa y en las prácticas de la escuela la enseñanza obligatoria de oficios, las abluciones diarias, el aire libre, las excursiones y los campos escolares, la educación física y moral, la guerra al intelectualismo, los métodos socráticos é intuitivos, la compenetración con la sociedad²¹⁸.

Estas palabras nos muestran su punto de vista en cuanto a formar hombres y orientar nuevas escuelas. Lo que proponía Costa eran ideas muy renovadoras. Su idea del libre desarrollo de uno mismo dependía de la fuerza de la voluntad, al aprendizaje intelectual y el ejemplo de vida. Joaquín Costa se esforzó por llevar a la práctica sus principios²¹⁹.

III.5.9. Alice Pestana

Escuelas de España rinde tributo de admiración y simpatía a Alice Pestana, alta figura de la sociología y pedagogía en Portugal y en España, espíritu de selección que alcanzamos el honor de conocer y estimar²²⁰.

Alice Pestana nació el 7 de abril de 1860 en Santarém (Portugal), hija de Eduardo Augusto Villar Coelho y Matilde Soares Pestana. De pequeña, su madre murió y su padre volvió a casarse. Ella y sus hermanos fueron criados por su abuela materna, Epifanía Alejandrina Soares Pestana.

Alice Pestana, educada por institutrices inglesas y profesores particulares, estudió varios idiomas como portugués, inglés, latín y francés, y tuvo tan buen dominio de algunas de esas

²¹⁸ Del Olmet, Luis Antón, *Los grandes españoles Costa*, Madrid, Editorial: Ilustración Culturales e Históricas del Marqués de Dosfuentes, 1917, págs. 257-258.

²¹⁹ Peiró Martín, Ignacio, “Joaquín Costa el fabricante de ideas”, en Peiró Martín, Ignacio (ed.), *Joaquín Costa el fabricante de ideas*, Zaragoza, Institución «Fernando el Católico», 2012, pág. 118.

²²⁰ “Maestros: Alice Pestana”, *Escuelas de España*, I época, Barcelona, octubre de 1931, pág. 79.

lenguas como para ser capaz de escribir obras en inglés y francés. También aprendió piano y canto.

Cursó estudios oficiales en el Liceo Nacional de Lisboa, mientras ejerció el magisterio dando clases de lenguas. En la revista *The Financial and Mercantil Gazette*, de Lisboa, publicó su primer artículo sobre *Hamlet*. En *O Espectro da Granja* publicó dos artículos, titulados “1769” y “Portugal e os estrangeiros”, en este caso en portugués.

En 1888, hizo un viaje por Francia, Suiza e Inglaterra pensionada por el gobierno para estudiar la organización de la enseñanza femenina; y en 1893 otro, también al extranjero. En 1892, presentó su tesis “O que deve ser a instrução secundária da mulher?” en el Congreso Pedagógico Hispano-Português-Americano. A partir de 1894 empezó a escribir cuentos, novelas, ensayos y artículos.

Ingresó a la Sociedad Altruista, asociación creada por José Pessanha, dedicada a la mujer, al niño y al progreso moral de la humanidad. De esta asociación nació la Liga Portuguesa de Paz, en 1899, de la que Alice Pestana fue la primera presidenta.

En 1890, Bernardino Machado le presentó a Francisco Giner de los Ríos, cuando este fue a Lisboa a asistir unas conferencias organizadas por el propio Machado. A través de ambos, Pestana conoció a Pedro Blanco Suárez, con quien se casó en Lisboa en 1901. Después se trasladaron a España, y Alice ganó una plaza de profesora de francés para las escuelas de adultos de Institución Libre de Enseñanza. Fue becada, en 1901, por la Junta para Ampliación de Estudios con un viaje a Portugal para realizar un informe sobre los avances en la enseñanza portuguesa. Fundó el Patronato del Niño Delincuente, que se inauguró el 18 de febrero de 1916, aniversario de la muerte de Giner. Alice fue secretaria de esta institución hasta su desaparición en 1925.

En 1922, sufrió una enfermedad nerviosa, que se reprodujo en 1928 y se agravó al año siguiente. Fue obligada a permanecer postrada tras una fractura de cadera debido a una caída. Falleció en Madrid el 24 de diciembre, día de nochebuena, de 1929. Pedro Blanco Suárez publicó como homenaje, en 1931, el libro *Alice Pestana 1860—1929, In Memoriam*.

La revista de *Escuelas de España* dedicó la sección de Maestros a Alice Pestana en el ejemplar de octubre de 1931. Este artículo siguió la biografía del libro que le había dedicado Pedro Blanco, y recogió una parte de su contenido. En la sección de Libros del ejemplar de julio de 1935, apareció un ensayo de educación correccional: “El protectorado del niño delincuente”, sobre Alice Pestana y su proyecto correspondiente.

Alice Pestana era muy inteligente, firme, enérgica y delicada. Tenía mucha paciencia, bondad y siempre se preocupaba de la educación. Junto con su marido Pedro Blanco, ofrecía alojamiento a los alumnos que venían de fuera para asistir a clases de la Institución Libre de Enseñanza. Puede decirse que fue una auténtica embajadora educativa entre Portugal y España. Ella leía y escribía mucho y su producción literaria se extendió a la novela, el cuento, el teatro y el periodismo.

Un gran trabajo que hizo Alice Pestana fue fundar el Patronato de Niño Delincuente. La idea de este patronato provino de un viaje a Portugal, cuando visitó la “Tutoría de Infancia”, que sirvió como refugio para niños abandonados, muchos de ellos delincuentes. Alice Pestana escribió:

Con sólo llamar delincuentes a los niños y los jóvenes entregados a la vagancia y la ratería, y encerrarles en la cárcel bajo el pretexto de prevención o de corrección, no era como tenían que arreglarse las cosas. Había que cortar mucho más hondo, penetrando hasta la raíz de la llaga. A estos delincuentes, más que a otro cualquiera, antes que castigarles, había que curarles; antes que encerrarles como al loco o al malhechor, defendiendo a la sociedad, había que defenderlos a ellos contra esa misma sociedad en nombre de los más elementales preceptos de justicia honrada²²¹.

El Patronato se inauguró, como ya dijimos, el 18 de febrero de 1916, aniversario de la muerte de Giner. Esta beneficiosa institución desarrolló durante varios años visitas a menores en las cárceles, apoyó excarcelaciones, seguimiento, ayuda y orientación a niños delincuentes, en especial desde el hotelito de la calle Jaén, donde vivían los muchachos en régimen cuasi familia, una vez producida su excarcelación²²². Gracias a ella y a este Patronato, los niños de la cárcel pudieron integrarse mejor a la sociedad. Indudablemente, Alice Pestana fue una educadora innovadora, valiente y luchadora por la educación de los niños desfavorecidos. Tal como deseaba, fue enterrada en el Cementerio Civil de Madrid, al lado de don Francisco Giner de los Ríos.

III.5.10. Martín Chico Suárez

²²¹ Pestana, Alice, *Tendencia actuales en la tutela correccional de los menores*, Madrid, Imprenta del Asilo de Huérfanos, 1917, pág. 4.

²²² Hernández Díaz, José María, “Alice Pestana, educadora portuguesa republicana en la Institución Libre de Enseñanza”, *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, n.º 31, 2012, pág. 272.

Don Martín Chico merece todos los elogios que se le dediquen. Es uno de los maestros que han dado mucho honor a la clase, mucho prestigio a la escuela y gran provecho a los niños. Su labor ha sido larga e intensa, muy fuerte su amor al trabajo, muy claras sus ideas, llevadas a la práctica con decisión y continuidad²²³.

Martín Chico Suárez nació en Cehegín (Murcia) el 17 de julio de 1864. Muy tempranamente comenzaría a interesarse por el estudio y el saber. Su padre fue uno de sus principales valores, infundiéndole el afán por el aprendizaje²²⁴.

Estudió en Madrid para formarse como maestro. Recién salido de la Escuela Normal, aprobó sus primeras oposiciones con notas brillantes. Fue nombrado maestro de escuela en Illescas (Toledo), donde comenzó su primera etapa profesional: cuando estaba allí, daba clases particulares desinteresadas fuera del horario escolar. Después, opositó de nuevo, fue designado regente de la Escuela Normal de Segovia y se ocupó del Colegio de San Esteban en 1901. Chico fue vocal correspondiente del Consejo Superior de Protección a la Infancia. Durante su estancia en Segovia, junto con el poeta y escritor José Rodao, fundaron *El niño descalzo*. En 1908 fue trasladado a Madrid y después a Soria, donde ejerció sus deberes de maestro en el Colegio de San Lorenzo. Martín Chico viajó a algunos países europeos como Francia, Bélgica y Suiza para aprender ideas nuevas sobre pedagogía. Se jubiló en 1929 y falleció dos años después, el 31 de julio de 1931, a los 67 años de edad.

Ante la jubilación del maestro Martín Chico Suárez, *Escuelas de España* quiso ofrecerle un homenaje. Su discípulo Mariano Ferrari, siendo igualmente maestro nacional, escribió este artículo con recuerdos de su maestro en la escuela de San Esteban de Segovia.

La etapa que pasó Chico en el Colegio de San Esteban fue destacada en su vida profesional. La escuela era modesta, con una portada caliza del siglo XVI, y pasando el zaguán enlosado, se entraba a un pequeño patio, que daba acceso a las clases²²⁵. En esta escuela, puso en práctica sus ideas pedagógicas de vanguardia. Introdujo la naturaleza en la enseñanza y los trabajos manuales, los paseos y las excursiones. El método de enseñanza que aplicaba era “aprender haciendo”. En el recuerdo de Marino Ferrari, Martín Chico siempre estaba sonriendo: fue muy querido por los alumnos. Estaba dispuesto a corregir los pequeños errores de los alumnos y de los profesores. Así opinaba Mariano Ferrari de su maestro:

²²³ “D. Martín Chico Suárez”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, octubre de 1929, pág. 85.

²²⁴ Ayllón Gómez, José Ángel, “La impronta de Martín Chico y Suárez en la página pedagógica de ‘El adelantado de Segovia’: (1907—1908)”, *Prensa pedagógica, mujeres, niños, sectores populares y otros fines educativos*, Hernández Díaz, José María (ed.), Universidad de Salamanca, 2018, pág. 434.

²²⁵ *Ibid.*, pág. 444.

Y es que D. Martín Chico es un gran sintonizador de almas sin necesitar de más capacidad que la del amor, de ese amor—punto central de las dotes del buen maestro que ha descrito en páginas bellísimas Pablo de A. Cobos en su libro «El maestro, la escuela y la aldea». Ese amor desbordante que nos envolvía, que nos subyugaba a todos, dando a la escuela vida y calor del hogar y que es sin duda la cualidad más notable de este maestro de maestros; lo que le hace brillar con luz inextinguible entre las tinieblas de nuestro amanecer²²⁶.

A pesar de realizar las actividades escolares, Chico junto con su amigo, poeta y escritor José Rodao, fundaron, como señalamos, la asociación “El niño descalzo”, cuyo objetivo era vestir a los niños pobres en invierno. El diario nacional *ABC* opinaba el 17 de noviembre de 1904:

La naciente asociación, creada bajo tan halagüeños auspicios, por hoy limitará su esfera de acción a preservar los piecitos de los niños pobres de las inclemencias del tiempo y a proporcionarles durante el invierno el necesario abrigo. Después aspirará a empresas más grandes al pueblo de Segovia, tan caritativo y humanitario, sigue prestando su concurso a una obra tan meritoria, y comprende que a veces el conflicto más grave planteado entre el capital y el trabajo puede resolverse con una breve fórmula: Dar de comer al hambriento y vestir al desnudo²²⁷.

Martín Chico también elaboró obras pedagógicas: *Mi amigo el árbol* es representativo de ello. Su contenido cubre doctrinas pedagógicas en forma de lecciones sencillas, claras y hasta poéticas. *La Escuela Moderna* dedicó una reseña a este libro en su ejemplar de enero de 1915 y recomendó su adquisición a los maestros para la educación de los niños.

²²⁶ Ferrari, Mariano, “Maestros: D. Martín Chico Suárez”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, octubre de 1929, pág. 87.

²²⁷ Ayllón Gómez, José Ángel, “La impronta de Martín Chico y Suárez en la página pedagógica de ‘El adelantado de Segovia’: (1907—1908)”, *Prensa pedagógica, mujeres, niños, sectores populares y otros fines educativos*, Hernández Díaz, José María (ed.), Universidad de Salamanca, 2018, pág. 434.

PARTE IV. Las escuelas

Los fundadores de *Escuelas de España* señalaron claramente sus deseos en el primer ejemplar con las primeras palabras y esta revista debe presentar las escuelas y los maestros españoles: “Desde nuestro ignorado rincón queremos hablarte de las escuelas y de los maestros del Este, del Sur, del Norte y del Centro de España”. A lo largo de los años de publicaciones de la revista, así cumplía sus palabras recogiendo artículos que mostraron el interior de las escuelas, las historias de fundación, las actividades escolares, los niños, los maestros, y también el ambiente político, cultural y social en contorno. Los pequeños y grandes problemas escolares fueron descubiertos y discutidos en las páginas de la revista, y gracias a los maestros quienes trabajaban día a día en las escuelas, podemos adquirir estas informaciones de primera mano. La revista veía la escuela por dentro y no a través de los cristales de las ventanas²²⁸.

La gran diversidad de regiones de España presentó abundantes y a la vez diferentes planes escolares y programas de enseñanza individualizados. En *Escuelas de España* aparecían artículos que muestran todos los valores de la escuela y de la pedagogía, enfocando su preocupación hacia la escuela primaria. A continuación, veremos los ejemplos concretos de grupos escolares de Madrid: Grupo Escolar Cervantes, Grupo Escolar Alfredo Calderón, Grupo Escolar Claudio Moyano; los Grupos Escolares de Barcelona: Grupo Escolar La Farigola y el Grupo Escolar Baixeras; escuelas de otras regiones de España: Escuela del Ave María, Escuelas del Sagrado Corazón del Huelva, Escuelas de Párvulos de Santa Eufemia de Córdoba, también las escuelas de Bilbao como Escuela de Achuri, escuela de Indauchu, las escuelas de barriada, etc. A través de los ojos de maestros y siguiendo sus pasos de viajes, descubriremos nuevos métodos e ideas en el extranjero en las escuelas francesas, las escuelas alemanas, las escuelas belgas, etc, y las nuevas informaciones y noticias pedagógicas de dichos países.

En el epígrafe del ejemplar de junio de 1934, *Escuelas de España* intentó declarar el concepto de la escuela:

¿Qué es la escuela? ¿Qué es la escuela en general, a través de todos los tiempos y en todos los países, de manera transcendente, y que es ahora y aquí, la sala de cada uno con sus ventanillas a la calle o al campo, con sus treinta o sesenta niños, con su aire y su luz, con sus ilusiones? Y vamos a considerar, con distintas perspectivas, cada una de las particularidades de la escuela. Y a esforzarnos porque cada escuela sea lo que debe de ser²²⁹.

²²⁸ Epígrafe de *Escuelas de España*, II época, n.º 4, Madrid, abril de 1934.

²²⁹ Epígrafe de *Escuelas de España*, II época, n.º 6, Madrid, junio de 1934.

Los maestros viven en la escuela diaria y no hay quien conoce mejor la realidad de las escuelas que ellos. Ellos mostraron en la revista realidades escolares, el cómo se hacían las cosas, la manera de resolver los problemas, sin artificio ni falsedad, sin trampa ni engaño²³⁰. Para descubrir lo más profundo de las escuelas, la revista organizó dos concursos entre los lectores: concurso “Un día de trabajo escolar”, anunciado en el ejemplar de enero de 1934 y 2º concurso, anunciado en el ejemplar de octubre de 1934. Los objetivos de estos dos concursos eran los siguientes:

(Concurso Un día de trabajo escolar) Queremos desde el primer momento reflejar en nuestras páginas de la vida auténtica de la escuela. Y el mejor medio es que cada maestro cuenta la vida de la suya²³¹.

(Segundo Concurso) Vamos a dar elementos de trabajo a los maestros. Vamos a asistirles de manera permanente. Vamos a ir poniendo en sus manos los elementos indispensables del hacer cotidiano. Para esto nuestra sección del hacer escolar. Orientación segura para llevar las ciencias a la escuela, para enseñar la historia, para poner a los muchachos en posesión del lenguaje, para las matemáticas, para el arte y para todas las actividades escolares²³².

A través de los artículos de concursos, observaremos la labor de los maestros y el trabajo de sus alumnos con temas muy amplios: desde el desarrollo de una lección hasta la disciplina de las clases, la organización del trabajo escolar, etc.

Capítulo IV.1. Las escuelas primarias de Madrid

En inicios de siglo XX, la capital de España—Madrid tenía un problema escolar muy grave: más de un tercio de la población infantil, es decir miles niños sin escuela. Llegando los años veinte del siglo XX, el Estado y el Ayuntamiento de Madrid llegaron a un acuerdo de construir los siguientes seis nuevos grupos escolares en Madrid para resolver el problema de la enseñanza primaria: Grupo Escolar Pardo Bazán, Grupo Escolar Menéndez Pelayo, Grupo Escolar Joaquín Costa, Grupo Escolar Jaime Vera, Grupo Escolar Concepción Arenal y Grupo Escolar Pérez Galdós. Sin embargo, durante el proceso de construcción aparecieron muchos problemas: gastaron dinero excesivo en la Construcción y los edificios parecían “una invitación

²³⁰ Epígrafe de *Escuelas de España*, II época, n.º 6, Madrid, junio de 1934.

²³¹ Concurso entre los lectores de *Escuelas de España*, II época, n.º 1, Madrid, enero de 1934, pág. 34.

²³² Epígrafe de *Escuelas de España*, II época, n.º 25, Madrid, enero de 1936.

al intelectualismo formalista”²³³; no estableció normas adecuadas en la selección de directores y maestros, aunque teniendo buenos ejemplos de los Grupos Escolares Cervantes y Grupos Escolares Príncipe de Asturias en Madrid, no todos los directores tenían cualidades para dirigir una escuela.

Ante la preparación de nuevos grupos escolares, Madrid adoptó el criterio de seleccionar la mitad de los maestros por oposición y la otra mitad por antigüedad. *Escuelas de España* manifestó que esta manera era

Una desdicha para Madrid y para el Magisterio nacional. Por la incompetencia habitual en el Ministerio de Instrucción y por el estrecho egoísmo de unos pocos maestros, la enseñanza de la capital de España y la escuela nacional en general sufrirá en esta ocasión un daño irreparable²³⁴.

Con la llegada de la Segunda República, el grupo socialista en el Ayuntamiento que dirigido por Andrés Saborit, impulsó las construcciones sociales, como colonias escolares urbanas y la extensión de cantinas a multitud de escuelas²³⁵. En 1934, el Ministerio de Instrucción compartió con el Ayuntamiento de Madrid los gastos de calefacción de los grupos escolares para los niños. Más tarde, el Ayuntamiento de Madrid invirtió dinero en las excursiones escolares y enviaba dinero a los directores de los grupos escolares para que lo utilizasen en gastos de limpieza, pequeñas reparaciones, e hizo un magnífico esfuerzo en atenciones escolares en el periodo republicano, que quedaba publicada en *Escuelas de España* la cantidad del dinero que gastó para la primera enseñanza.

El iniciativo de construir edificios escolares fue bueno, pero se construyeron muchos edificios escolares sin suficiente inversión para instalaciones y mantenimiento: el Ministerio de Instrucción quitó material para impresos por falta de dinero; se mantenía la misma cantidad de dinero para cada clase sin considerar los posibles gastos de mantenimientos distintos; faltaba personal que ayudase al director en los servicios complementarios²³⁶.

²³³ “El porvenir de los nuevos grupos escolares de Madrid”, sección de Notas, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1929, pág. 115.

²³⁴ “Oposiciones restringidas a secciones de Madrid”, sección de Notas, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1930, pág. 107.

²³⁵ Pastor Ugena, Alfredo, “Situación de la escuela primaria en Madrid durante la Segunda República. La acción socialista en el ayuntamiento (1931-1933)”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 5, Madrid, 1994, pág. 277.

²³⁶ “Los Grupos escolares de Madrid”, sección de Notas, *Escuelas de España*, II época, n.º 3, Madrid, marzo de 1934, pág. 41.

Hace falta también, y no menos que esto, que se ponga remedio a grandes deficiencias que padecen actualmente todas las escuelas: las excursiones, los paseos por la población, las visitas a museos, muchas clases de talleres y realización en general no se pueden hacer con clases de cincuenta niños²³⁷.

Todos estos problemas ocurrían a lo largo del desarrollo de la enseñanza primaria en el primer tercio del siglo XX. A continuación, a través de los tres representantes de las escuelas primarias de Madrid: Escolar Cervantes, Grupo Escolar Alfredo Calderón y Grupo Escolar Claudio Moyano, analizamos las ideas innovadoras, las actividades escolares y los problemas que tuvieron. También conoceremos un proyecto educativo-cultural socialista: la fundación Cesáreo del Cerro.

IV.1.1. Grupo Escolar Cervantes

El Grupo Escolar Cervantes fue nombrado y estudiado numerosas veces junto con su figura representativa el maestro Ángel Llorca en *Escuelas de España: Ángel Llorca*, siendo el director de mismo grupo escolar, publicó dos artículos. “Grupo Escolar «Cervantes», Madrid (1933 a 1934)”, publicado en septiembre 1934 y “El hacer escolar: cuándo, cómo, qué”, publicado en marzo 1935; otros artículos fueron: “La escuela ‘Cervantes’ de Madrid, en 1926”, escrito por Pablo de Andrés Cobos, publicado en enero de 1929; “Pedagogía de las Artes”, escrito por Luis Huerta, publicado en abril de 1929, mencionó Taller de la escuela; “Llorca”, escrito por Raimundo Torroja Valls, publicado en enero de 1932. En abril de 1934, sección de Libros de la revista, hubo una reseña del libro *La práctica del dibujo en la escuela primaria* de Elisa López Velasco, quien enseñó el dibujo en la escuela. En febrero de 1935, en sección de Libros de la revista, publicó un estudio del artículo del Llorca “Grupo Escolar «Cervantes», Madrid (1933 a 1934)”. En septiembre de 1935, sección de Notas de la revista, publicó un artículo “La heroica historia de la escuela «Cervantes» de Madrid”. En octubre de 1935, la revista lanzó un mensaje: “Injusticia que entristece—La mejor escuela de España, «Cervantes»; la escuela que recibe peor trato del poder público, «Cervantes»”²³⁸. En julio 1936, un artículo escrito por Elisa Ortiz Aulestia “Impresiones de una maestra ecuatoriana—cuarenta días por España” mencionó la escuela.

²³⁷ Ibid., pág. 41.

²³⁸ *Escuelas de España*, II época, n.º 22, Madrid, octubre de 1935, pág. 487.

Las ideas pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza tuvieron mucha influencia a la enseñanza de España, especialmente cuando los progresistas aumentaban su influencia política. El Grupo Escolar Cervantes de Madrid era uno de los centros experimentales del Ministerio de Instrucción Pública y tenía los fines generales de todas las Escuelas Graduadas y los especiales de:

Servir de práctica para el ensayo de nuevos procedimientos pedagógicos; Llevar la acción educativa de la escuela a las familias de los niños alumnos; Práctica de los cursos de perfeccionamiento de maestros, del Museo Pedagógico, de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas y de la Cátedra de Pedagogía Superior; Hacer extensiva esta experiencia a otras escuelas públicas. Fruto de ello se crean escuelas, que, dirigidas por antiguos maestros del Grupo Escolar Cervantes, funcionan con los mismos principios Grupo Escolar Príncipe de Asturias, Grupo Escolar Pablo Iglesias, Grupo Escolar Nicolás Salmerón y Grupo Escolar Alfredo Calderón²³⁹.

El Grupo Escolar Cervantes se inauguró el 15 de enero de 1918. La escuela situada en el centro de Madrid, en la calle Santa Engracia con esquina a Raimundo Fernández Villaverde y en el barrio de Chamberí. Ángel Llorca fue el director del Grupo Escolar Cervantes desde su creación hasta 1936. La revista de *Escuelas de España* describió así los primeros momentos de este proyecto:

Nació con la mayor pobreza. Un Patronato para sacarla del régimen común. Un director para organizarla. Nada más. Ni material, ni mobiliario. Ni maestros. Hasta el 21 estuvo funcionando con maestros agregados, de los que no tenían local, en continuos ceses y posesiones²⁴⁰.

Tal y como describe la revista, las condiciones de la escuela eran lamentables: solo había personal interino, no tenía materiales de ninguna clase. Llorca tuvo que esperar un año hasta que se aprobó su proyecto pedagógico y de organización, y dos años para que, con los medios

²³⁹ Grupo Escolar Cervantes. Fundación Ángel Llorca. Consultada en: <http://www.fundacionangelllorca.org/angel-llorca/grupo-escolar-cervantes/> el 05/05/2020.

²⁴⁰ “La heroica historia de la escuela «Cervantes» de Madrid”, *Escuelas de España*, II época, n.º 21, Madrid, septiembre de 1935, págs. 433-434.

suficientes, personal y económico, se pudiera actuar con éxito en este proyecto innovador²⁴¹. Las condiciones de funcionamiento básico no estuvieron listas hasta 1921.

El edificio de la escuela fue diseñado por arquitecto Antonio Flórez Urdapilleta, caracterizando por la utilización del ladrillo en las fachadas. En la escuela tenía muchas instalaciones: horno de arcilla, imprenta, carpintería, laboratorio, sala de música y pintura. Su construcción sirvió de referente en educación a nivel mundial. Cobos estuvo cerca de la escuela en su viaje por las escuelas en España en 1926, así describió la organización y funcionamiento de las salas de la escuela:

En tres salas del piso bajo y cinco del piso alto se dan las enseñanzas intensivas y organizadas en programa, y en otras dos dependencias están los talleres de cartonería y carpintería. También hay una sala para la clase de dibujo y en una pequeña habitación, al final de una de las galerías, dos o tres máquinas para los trabajos en metal²⁴².

En el equipo de profesorado encontramos a los maestros: Justa Freire, Elisa López Velasco, Manuel Alonso Zapata y Trinidad Arche, etc. Solicitaron más de 500 alumnos en el primer año de la escuela en 1918 y finalmente 240 de ellos fueron seleccionados. La escuela estaba a favor a la coeducación: había algunas niñas procedentes de la escuela maternal y ellas continuarán la educación en esta escuela²⁴³.

Según nivel de conocimiento y capacidad intelectual, los niños se agruparon en siete grupos y un octavo grupo que trabajaba con libertad completa, sin maestro y sin programa. El horario de la escuela era de ocho de la mañana a nueve de la noche. Las clases de la enseñanza reglada se impartían por las mañanas, y por la tarde se dedicaban esencialmente a hacer. Es decir, por la mañana las clases eran predominantemente intelectual y por la tarde manual y artístico.

El ambiente de la escuela y la relación entre los maestros y niños eran toda una armonía: los niños podían aprender lo que les interesaba y el funcionamiento del maestro era orientarles. No existía nada de utilitarismo en esta escuela:

²⁴¹ Alcázar, M.^a Jesús, “La escuela soñada. Ángel Llorca Educador (1866—1942)”, *Revista Participación*, FAPA Giner de los Ríos. octubre/noviembre de 1999. Consultada en: <https://www.fundacionangellorca.org/2011/06/la-escuela-sonada-angel-llorca-educador-1866-1942/> el 07/07/2020.

²⁴² Cobos, Pablo de Andrés, “La escuela ‘Cervantes’ de Madrid en 1926”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1929, pág. 36.

²⁴³ *Ibid.*, pág. 39.

Siempre el maestro se dirige a los niños en tono familiar, de conversación; sería una falta levantar la voz en sentido autoritario y sería un pecado grave expresar la indignación con gestos violentos [...] Nunca castigos aflictivos, ni de palabra, que medidas tan suaves como las indicadas bastan para que el niño tenga conciencia de la falta, y no se puede lograr cosa mejor²⁴⁴.

Tu labor, maestro, no se ha de traducir en ciertos tangibles y preconcebidos resultados. ¿Sabes, acaso, la dirección que tomará una lección de clase? Tu acción trasciende, y lo hace en formas y efectos que desconocemos. Atiende, pues, con frecuencia al interés de los niños. Déjalos en libertad para hacer sus cuadernos y trabajos. Déjales a ellos la responsabilidad de cuanto sale de sus manos, así como de todos sus actos. Los niños ante todo. Mientras permanezcas en la escuela, conságrate a ellos. Respétalos. No tienes derecho a utilizarlos para tus servicios particulares²⁴⁵.

Elisa López Velasco dice cómo enseña ella el dibujo en la escuela Cervantes, de Madrid. No necesita ser un buen dibujante el maestro para lograr que sus discípulos lleguen a dominar el lenguaje del dibujo; basta con que sepa conducirles, guiar sus aptitudes²⁴⁶.

En las secciones, el maestro se debe a los niños y hace para que el niño haga, y para que haga a gusto, y para que haga en la medida de sus posibilidades²⁴⁷.

Llorca quería construir un hogar para los niños, con un ambiente libre para crecer. El Grupo Escolar Cervantes consiguió su misión y afirmó la posibilidad de que la escuela pueda ser hogar para los niños. El proceso de la enseñanza que aplicaba en la escuela era: los niños elegían su trabajo con libertad y lo realizaba a su propia manera, mientras los maestros observaban como ellos hacían, dando indicaciones y sugerencias.

Aparte de las propias actividades docentes, existían otras actividades fuera de la escuela. Durante el curso de 1933 a 1934, teniendo en cuenta las necesidades de los niños, el lugar, que visitar y que hacer, las meriendas y etc, la escuela organizó ocho excursiones de primavera con 339 niños y 45 maestros, visitando Aranjuez, Granja-Segovia, La Pedriza, El Escorial, Madrid

²⁴⁴ Ibid., pág. 42.

²⁴⁵ Torroja Valls, Raimundo, "Llorca", *Escuelas de España*, I época, Barcelona, enero de 1932, pág. 86. Estas palabras fueron del maestro Ángel Llorca.

²⁴⁶ Domínguez, Mariano, "Patronato de misiones y centro de colaboración", *Escuelas de España*, II época, n.º 5, Madrid, mayo de 1934, pág. 41.

²⁴⁷ Llorca, Ángel, "El hacer escolar: cuándo, cómo, qué", *Escuelas de España*, II época, n.º 15, Madrid, marzo de 1935, pág. 124.

y alrededores. Después de las excursiones, los niños podían pensar, hablar, dibujar, manejar mapas, escribir y todo esto lo coleccionaba en las carpetas que guardan en la escuela. Según Llorca, el objetivo de estas excursiones fue:

En esta clase de viajes, el lugar adonde se va es sólo una fase, y la finalidad total es la de la escuela: educadora, capacitadora, formativa. El niño adquiere el hábito de vivir la vida más ampliamente, de sentirse disciplinado sin esfuerzo, de realizar el esfuerzo con alegría, de respetarse a sí mismo inhibiéndose de toda grosería, de saber distinguir, de hacerse cargo²⁴⁸.

Llorca quería que la escuela fuera un hogar, no sólo para el niño, sino también para la familia del niño. Para estrechar la relación y la coordinación entre la familia, el niño y la escuela, se organizó las veladas familiares las noches de jueves de siete a nueve en la sala de comedor en la escuela. Podían asistir los padres, abuelos y hermanos de los niños matriculados, los niños y los antiguos alumnos, llegaban a unas ciento cincuenta personas. En estas veladas familiares había música, los niños cantaban, se conversaban con los profesores, o charlaban algún libro. Llorca también propuso que cada centro llevara a cabo una “acción social”²⁴⁹, para ampliar aún más los horizontes de la escuela y que ella pudiera cumplir su funcionamiento por completo.

La escuela recibía numerosos visitantes de profesionales, familiares de los alumnos o personas ajenas, incluso las congregaciones religiosas, quienes venían a la escuela con espíritu científico, deseo de estudio, afán de crítica o sencilla curiosidad. La escuela siempre daba la bienvenida a estos visitantes para estrechar su vínculo con la sociedad, y en plazo de un mes, podría recibir a treinta y seis visitas²⁵⁰. Las puertas de las clases estaban abiertas constantemente, pero no permitían a los visitantes interrumpir el proceso y el trabajo de la enseñanza. Dijo Llorca a los maestros:

Tu clase tendrá la dignidad de un taller. El visitante no tiene derecho a interrumpir la labor de clase. Por tanto, no permitirás que, por este motivo, los niños dejen su trabajo y se pongan

²⁴⁸ Llorca, Ángel, “Grupo Escolar «Cervantes», Madrid, 1933 a 1934 Excursiones escolares de Primavera”, *Escuelas de España*, II época, n.º 9, Madrid, septiembre de 1934, pág. 9.

²⁴⁹ Llorca, Ángel, “Desde la escuela”, *Revista de Pedagogía*, n.º 96, Madrid, diciembre de 1929, pág. 534.

²⁵⁰ Cobos, Pablo de Andrés, “La escuela ‘Cervantes’ de Madrid en 1926”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1929, pág. 43.

en pie. El maestro puede saludar atentamente en nombre de la clase. Él y los niños pueden contestar a cuantas preguntas se les dirijan²⁵¹.

Esta regla que estableció Llorca fue destacada en otros artículos de la revista:

¿Quieren usted saber lo que se hace en la Escuela Cervantes? Pues ahí lo tienen. Abiertas de par en par y a todas las puertas de la Escuela, las de las clases, las de los talleres, las de cada dependencia. Puede usted mirar y remirar, lo mismo una hora que un mes; la única condición, no estorbar, nadie tiene derecho a molestar a los que trabajan, niños y maestros. Sin estorbar, puede usted hacer lo que le plazca²⁵².

Ser un maestro en el Grupo Escolar Cervantes exigía una labor intensa y constante. Llorca buscaba una estrecha unidad de acción pedagógica entre todos los profesores del Grupo, mediante la celebración de frecuentes reuniones²⁵³. Por este motivo, se reunían Llorca con los maestros para para asuntos y la organización de la escuela, para comentar sobre problemas pedagógicos, filosóficos, políticos y sociales. Las horas de labor semanal de cada maestro fueron veintiocho durante todo el año escolar, y cuatro más de octubre a mayo por la gratificación de adultos y otras cuatro o más por la de complementarios²⁵⁴. Se organizaban varios viajes en grupo por el extranjero para estudiar la organización de las escuelas y la enseñanza. Por Real Orden de 8 de julio de 1925, el Ministerio de Instrucción Pública pensionó al profesorado del Grupo Escolar Cervantes para realizar un viaje en Francia, Alemania, Suiza y Austria, para visitar las escuelas nuevas y estudiar la organización escolar. Además, les pensionó para asistir al tercer Congreso Internacional en Heidelberg.

A la escuela le faltaba profesorado en sus primeros momentos y Llorca se preocupaba por la selección de maestros, hasta que encontró una solución que pudiera ser generalizada:

La escuela Cervantes parecía inclinarse resueltamente hacia la condición inicial de maestros alumnos, partiendo, seguramente, de la convicción de que cada escuela necesita de aptitudes

²⁵¹ Torroja Valls, Raimundo, "Llorca", *Escuelas de España*, I época, Barcelona, enero de 1932, págs. 86-87.

²⁵² Sección de Libros, *Escuelas de España*, II época, n.º 14, Madrid, febrero de 1935, pág. 92. Estas palabras son reflexiones que publicaron la propia revista.

²⁵³ Pozo Andrés, María del Mar, "Ángel Llorca: un maestro entre la Institución Libre de la Enseñanza y la escuela nueva (1866-1942)", *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, vol. 6, 1987, pág. 239.

²⁵⁴ Llorca, Ángel, "El hacer escolar: cuándo, cómo, qué", *Escuelas de España*, II época, n.º 15, Madrid, marzo de 1935, pág. 124.

y caracteres diferentes y que la mayor garantía la ha de ofrecer la misma escuela interviniendo en la formación de los maestros, nunca completa²⁵⁵.

Este programa de formación de los maestros-alumnos consistía en que, al terminar la carrera, ellos tenían que estar durante dos cursos en el Grupo Escolar Cervantes para perfeccionar sus conocimientos y adquirir práctica. El resultado de esta iniciativa fue muy positivo en aquella época. Sin embargo, en 1934, el Ministerio de Instrucción Pública los destinó como maestros de forma permanente a distintos colegios públicos de Madrid para impartir su trabajo según las técnicas aprendidas en los dos años de permanencia como maestros-alumnos. Esta inesperada decisión del Ministerio hizo que la escuela perdió algunos de sus maestros más antiguos, íntimos y valiosos. La escuela siguió con su iniciativa y afirmó “no son maestros los que hacen la escuela, sino la escuela la que hace los maestros.” La revista criticó este “mal trato del Ministerio a la escuela Cervantes”:

ò ltimamente, el Ministerio dispuso que las vacantes de la escuela Cervantes entraran en el régimen general. Para los cursillos del 33. Esta disposición inició por parte del Ministerio el mal trato a la escuela Cervantes. [...] En otras disposiciones ministeriales se ha manifestado el mal trato. Una de ellas la de determinar el cese de los maestros alumnos por sorpresa, determinando la provisión de las plazas que ocupaban con opositores del 33. Y culmina este mal trato ministerial en los Presupuestos del Estado que han comenzado a regir en julio. La escuela Cervantes se abrirá al iniciarse el nuevo curso por milagro de su buena administración, por algunas cantidades de reserva disponibles. Sin esto y sin disposición ministerial que lo remedie, los Presupuestos habrían determinado la suspensión inmediata de las tareas²⁵⁶.

Aún terminó el “mal trato de Ministerio a la escuela Cervantes”, los Presupuestos del Estado suspendió la partida a la escuela Cervantes:

La escuela Cervantes no percibe ninguna cantidad del Ayuntamiento. Para la totalidad de los servicios, personal subalterno y de limpieza, calefacción, comedor, mobiliario, etc., venía

²⁵⁵ “La heroica historia de la escuela «Cervantes» de Madrid”, *Escuelas de España*, II época, n.º 21, Madrid, septiembre de 1935, pág. 434.

²⁵⁶ *Ibidem*.

cobrando la consignación presupuestaria de 15.000 pesetas. Es la partida que ha quedado suprimida en Presupuestos²⁵⁷.

Estos hechos del Ministerio dolieron no solo a los maestros y el Grupo Escolar Cervantes, sino entristecieron a todos los que pusieron alguna ilusión en el porvenir de las instituciones culturales españoles.

El comienzo de la guerra civil, el 17 de julio de 1936, coincidió con la jubilación del director Llorca que fue el 25 de julio de mismo año. El señor Llorca no descansó, sino organizó una Residencia Infantil en el Grupo Escolar Cervantes durante los primeros meses de la guerra civil y continuó trabajando como maestro hasta finales de noviembre. Así el Grupo Escolar Cervantes en su última etapa, antes de dejar las actividades y cerrar la puerta en 1936, fue un centro educativo, aunque en aquel momento existían pocas actividades dadas las críticas circunstancias en Madrid.

Las ideas de Institución Libre de enseñanza pudieron ser aplicadas y realizadas en colegio público gracias al esfuerzo del director Llorca y los maestros. La escuela logró con éxito objetivos y tareas claramente innovadoras: educación para cada uno en la medida de sus facultades²⁵⁸, y demostró que la educación de las clases menos favorecidas depende fundamentalmente de los medios materiales y pedagógicos que se pusieran a su servicio²⁵⁹.

IV.1.2. Grupo Escolar Alfredo Calderón

Escuelas de España publicó tres artículos del Grupo Escolar Alfredo Calderón escritos por su directora Justa Freire. “El Trabajo Escolar: Grupo escolar «Alfredo Calderón». Trabajos de organización general”, publicado en el ejemplar de febrero de 1934; “Labor en el Grupo escolar ‘Alfredo Calderón’, en sus comienzos”, publicado en el ejemplar de agosto de 1934; “Del hacer en la escuela: Grupo Escolar Alfredo Calderón. Recorte artístico”, publicado en el ejemplar de noviembre de 1935.

En primer lugar, presentamos a la directora del Grupo Escolar Alfredo Calderón: Justa Freire. Nació en 4 de abril de 1896 en Moraleja del Vino (Zamora) y estudió magisterio en la Escuela Normal de Zamora. Obtuvo por oposición una plaza de maestra nacional en 1918 y se trasladó a Madrid tras conseguir plaza en el Grupo Escolar Cervantes en 1921, donde encargaba

²⁵⁷ “La heroica historia de la escuela «Cervantes» de Madrid”, *Escuelas de España*, II época, n.º 21, Madrid, septiembre de 1935, págs. 434-435.

²⁵⁸ Llorca, Ángel, “Niños, maestros, escuelas”, *El Socialista*, suplemento de 30 de abril de 1931, pág. 6.

²⁵⁹ Alcázar, M.ª Jesús, “La escuela soñada. Ángel Llorca Educador (1866—1942)”, *Revista Participación*, FAPA Giner de los Ríos. octubre/noviembre de 1999. Consultada en: <https://www.fundacionangelllorca.org/2011/06/la-escuela-sonada-angel-llorca-educador-1866-1942/> el 07/07/2020.

de la acogida de nuevos alumnos, veladas familiares, formación de maestros, atención a las visitas y escuela maternal, etc y trabajando codo a codo con el director Llorca. Junto con los maestros de la escuela Cervantes, fue a unos viajes pensionados por JAE a visitar las escuelas nuevas en los países europeos. En noviembre de 1933, Justa Freire fue nombrada directora del Grupo Escolar Alfredo Calderón de la Ciudad Jardín, donde puso en práctica nuevas metodologías y actividades académicas siguiendo las líneas de la escuela nueva hasta cuando el golpe de fascistas al Estado interrumpió las actividades de la escuela y le obligó a clausurar. Durante la guerra civil española, Freire trabajaba en las Comunidades Familiares de Educación y las Colonias Escolares junto con Llorca. Después de la guerra ella fue ingresada en la Cárcel de mujeres de Ventas en Madrid durante dos años por ser maestra y hacer apología de la paz, donde no paró de ser maestra enseñando a las presas a leer y escribir. Después de salir de la cárcel, Freire impartía clases particulares y trabajó en el Colegio Británico. Murió el 15 de julio de 1965 en Madrid. A pesar de que la dictadura interrumpió sus proyectos y actividades de enseñanza, Freire siempre estaba luchando por su sueño de una pedagogía innovadora.

Freire fue una maestra vanguardista, siendo mujer dirigió a docentes varones. María del Mar del Pozo Andrés escribió un libro sobre Freire, titulado *Justa Freire o la pasión de educar*. En este libro nos cuenta cómo era su vida y experiencia docente. En una conversación con Cazarabet, María del Mar opinó Justa Freire:

Era una mujer muy castellana, muy adusta, pero muy íntegra, muy honesta. Su identidad se definía sobre todo por su profesión; el ser maestro es lo que la marcó, además de todas las experiencias que le tocaron vivir. Pero, como los olmos castellanos, nunca se dobló, nunca se rompió [...] (Freire) fue una mujer entusiasta, sensible, que puso en marcha su idea de ambiente educador y transformó la escuela de Casillas en muy poco tiempo, transformando a la vez la vida de las familias, que cambiaron de costumbres a través de sus hijas²⁶⁰.

La experiencia de trabajar en el Grupo Escolar Cervantes marcó la identidad profesional de Freire como una maestra innovadora. Las actividades realizadas en el Grupo Escolar Alfredo Calderón seguían las mismas orientaciones la escuela Cervantes, pero no fueron un simple copiar y pegar. La directora Freire lo ajustaba de acuerdo con la realidad de la escuela Alfredo Calderón. Ello dijo:

²⁶⁰ Cazarabet conversa con... María del Mar del Pozo André, autora de “Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)”, organizado por la Librería de El Sueño Igualitario. Consultada en: <http://www.cazarabet.com/conversaon/fichas/freire.htm> el 30/05/2020.

A Cervantes debo lo que soy y lo que valgo *como* maestra. Bien sé que por el hecho de haber vivido el ambiente educador creado allí y haber colaborado en él estoy más obligada a organizar una escuela que pueda llamarse dignamente hija de aquél²⁶¹.

Desde la distribución del espacio escolar hasta las actividades docentes o actividades escolar ampliadas en el Grupo Escolar Alfredo Calderón, la directora Freire puso práctica ideas innovadoras con fin de crear una casa para los niños, donde pudieran vivir su vida de actividad constante y variada. Para Freire, la escuela, siendo casa de niños y maestros, debería cumplir la condición necesaria para colaborar cuanto al edificio, al mobiliario y al decorado, para que todos se encontraran satisfechos en ella²⁶².

Los artículos que escribió Freire publicado en *Escuelas de España* mostraron detalladamente la organización general y las actividades artísticas desde antes de la apertura del Grupo Escolar Alfredo Calderón hasta vacaciones de Navidad, y desde enero hasta fin de curso.

El Grupo Escolar Alfredo Calderón se inauguró el 6 de noviembre de 1933, con dirección en la Ciudad Jardín, avenida de Carlos Marx. El edificio consistía tres plantas y azoteas, de estilo moderno, líneas sencillas y con bastantes detalles de buen gusto. En la primera planta, había comedor, inspección médica, duchas y etc, mientras en la segunda y la tercera planta estaban las seis clases y despachos del profesorado. Igual como otros colegios públicos, las condiciones de la escuela no eran aptas para hacer una escuela nueva. La directora Freire y los maestros encontraron muchos problemas inaugurando la escuela:

Pocas posibilidades para un hacer nuevo. [...] No tiene biblioteca, ni salón grande para poder reunir todos los niños alguna vez y recibir a las familias, ni sitios para talleres, ni campo de experimentación, ni jardín, ni piscina²⁶³.

La casa no estaba en condiciones para seguir acogiendo a los pequeños: sin calefacción; sin el mobiliario completo, y el que había, sin barnizar; sin perchas; sin material, ni encerados, no podría funcionar²⁶⁴.

²⁶¹ Ibid., pág. 7.

²⁶² Freire, Justa, "El Trabajo Escolar: Grupo escolar «Alfredo Calderón». Trabajos de organización general", *Escuelas de España*, II época, n.º 2, Madrid, febrero de 1934, pág. 20.

²⁶³ Ibidem.

²⁶⁴ Ibid., pág. 22.

Las soluciones que sugirieron a Freire y su equipo para la organización del espacio escolar era:

El comedor, convenientemente amueblado, podría servir además de salón de reuniones; la galería alta la convertiremos en biblioteca; la del piso primero pensamos que sirva para ejercitar la libre actividad de los niños²⁶⁵.

Durante toda la etapa de preparación, Freire y los maestros organizaron exámenes y clasificaciones de los niños, que al final, un total de 480 niños fueron admitidos, 50 más de los que figuraban en las listas del ayuntamiento. La falta de atención y la mala gestión del ayuntamiento no favoreció para nada la preparación de esta nueva escuela. El Grupo Escolar Alfredo Calderón no tenía ni limpiabarros en la puerta, ni cepillos para barrer, ni gamuzas para limpiar el polvo, ni escaleras para limpiar los cristales, ni tinta, ni encerados, y ante la petición de la escuela de todos estos materiales imprescindibles que faltaba, el ayuntamiento respondió “No enviase el material pedido por haber enviado ya el que creían necesario para comenzar...”. En cambio, les envió muchas plantas sin que lo pidiera y las llevaron de vuelta el día después de la inauguración. Hacía falta libros en la biblioteca en vez de juguetes, pero ante la petición, “(El ayuntamiento) no contestaron; enviaron los consabidos juguetes, como siempre, sin pensar que los tiempos son otros y exigen cambios radicales en la manera de actuar”²⁶⁶.

Según Justa Freire, las cuatro cosas necesarias para la buena marcha de la escuela serían las siguientes: colaboración de todos en los trabajos de organización general; conversaciones diarias con los maestros para que todos se unieran a la labor total; comentarios de las notas de generación general y de cuestionarios para distintas edades; aprovechar las visitas al Grupo Escolar Cervantes y aprender la organización escolar²⁶⁷.

En cuanto a la preparación de lecciones, los maestros hicieron fichas con el contenido de los libros para orientar la preparación y utilizaban el diario de clase para saber el proceso de la enseñanza de los niños. Ellos enseñaban a los niños canciones populares. El proceso de la preparación sirvió de orientación para los maestros, de aprender cómo organizar las actividades y de aclarar las ideas para el proceso de la enseñanza. Debido al sistema de maestros-alumnos, los maestros del Grupo Escolar Alfredo Calderón no quedarían mucho tiempo en la escuela,

²⁶⁵ Ibid., págs. 20-21.

²⁶⁶ Ibid., pág. 22.

²⁶⁷ Ibid., págs. 24-25.

pero Freire prestaba igualmente gran atención a la formación de estos maestros, y les enseñaban completamente su conocimiento de la enseñanza.

Desde la inauguración hasta las vacaciones de Navidad del 1933, Freire y los maestros realizaron la preparación y la organización general del Grupo Escolar Alfredo Calderón, y a partir de entonces, enfocando a las actividades docentes y actividades ampliadas escolares.

Los artículos de Freire explicaron con detalles los sucesos diarios en la escuela. Cada día antes de entrar a la escuela, los niños y los maestros se juntaron en la amplia galería para intercambiar ideas, observar las cosas cercanas, leer periódicos y discutir los trabajos en las clases. Siguiendo los mismos modelos del Grupo Escolar Cervantes, por la mañana se enfocaron a la enseñanza regalada como Lenguaje, Cálculo, Geografía, Derecho, Ciencias, por la tarde al trabajo manual y artístico como forrados de libros, construcciones con tacos de madera, práctica de Aritmética con semillas. En el recreo, los niños jugaban libremente en el patio mientras los maestros les observaban para sacar sugerencias para la futura actuación. Todas las actividades tenían un mismo fin: construir una escuela nueva para los niños, donde alegre, limpia, decorada con flores, donde los niños podrían gozar la naturaleza y las obras de arte. Y después de terminar un día, Justa Freire y los maestros siempre despedían a los niños cariñosamente.

Al igual que el Grupo Escolar Cervantes, los jueves celebraban veladas familiares para construir una estrecha conexión entre la familia y escuela. Además, durante enero a finales de junio de 1934, tenían un total de 41 visitas y 103 visitantes incluyendo inspectores, profesores, arquitectos, gente desde extranjero, concejales de Ayuntamiento de Madrid. Freire organizaba excursiones y llevaba los niños a exposiciones: Museo de ciencias Naturales, Parque del Retiro, Aranjuez, etc, bajo de buena organización y planificación:

Los niños del Grupo escolar Alfredo Calderón han sabido vivir plenamente los días de excursión, respondiendo a la orientación que en este sentido señala el nombre que lleva la escuela: un discípulo del primer maestro que nos enseñó a amar la Naturaleza respetándola. Muchas excursiones mal hechas perjudican al niño y lo envenenan en la manera de proceder en su vida, cuando las haga solo. El dinero gastado en ellas es perdido. Una excursión finamente realizada da normas al niño que pueden servirle para toda la vida²⁶⁸.

IV.1.3. Grupo Escolar Claudio Moyano

²⁶⁸ Freire, Justa, "Labor en el Grupo escolar 'Alfredo Calderón' en sus comienzos", *Escuelas de España*, II época, n.º 8, Madrid, agosto de 1934, pág. 13.

En *Escuelas de España* en total hay ocho artículos sobre el Grupo Escolar Claudio Moyano, hablando de los temas de excursión, lección de Arquitectura y programas de Aritmética.

Dos artículos del tema de excursión: “Excursiones escolares de final de curso. 1934 ‘Claudio Moyano’ Madrid”, elaborado por Pilar S. Carralero, Milagros Plaza, Miguel Navarro, Caferino Rosa, Miguel Alcázar y Pablo de Andrés Cobos, publicado en el ejemplar de agosto de 1934; “Excursiones escolares de fin de curso”, escrito por Purificación García de Vega, Luis Ruiz Casanovas y Pablo de Andrés Cobos, publicado en noviembre de 1935. Una serie de artículos de las lecciones de Arquitectura: “Un curso de arte en el grupo escolar Claudio Moyano (Lecciones de arquitectura)”, escrito por Cobos, publicado en marzo de 1935; “Un curso de arte—Lecciones de Arquitectura II”, escrito por Cobos, publicado en abril de 1935; “Del hacer en la escuela—Lecciones de arquitectura III”, escrito por Cobos, publicado en junio de 1935; “Lecciones de arquitectura”, escrito por Luis Ruiz, publicado en agosto de 1935; “Lecciones de arquitectura”, escrito por Luis Ruiz y Cobos, publicado en octubre de 1935. Un artículo de los programas de Aritmética: “Del hacer en la Escuela—Grupo Escolar Claudio Moyano—Programas de Aritmética”, escrito por Cobos, publicado en julio de 1936.

A continuación, veamos la historia del Grupo Escolar Claudio Moyano y los tres temas tratados en *Escuelas de España*. El nombre de la escuela fue un homenaje al ex- ministro de Fomento Claudio Moyano Samaniego, quien estableció la ley educativa más duradera en la historia española, conocida como la Ley Moyano. El Grupo Escolar Claudio Moyano situaba en las calles de Cea Bermúdez y Vallehermoso, y su diseñador fue Antonio Flórez Urdapilleta, quién enseñó el Grupo Escolar Cervantes. La escuela tenía 15 secciones: tres de párvulos, cinco de niños, cinco de niñas y dos mixtas, disponía del campo de juego, duchas individuales, un comedor amplio y servicios médico escolar.

El Grupo Escolar Claudio Moyano se inauguró el 14 de abril de 1931²⁶⁹. Cobos fue director de esta escuela desde enero de 1934 hasta 1936, coincidiendo las fechas de publicación de los artículos, desde agosto de 1934 hasta julio de 1936, de esta escuela en *Escuelas de España*.

IV.1.3.1. Las excursiones del Grupo Escolar Claudio Moyano

²⁶⁹ *La labor de República. Los nuevos grupos escolares de Madrid*, editado y publicado por Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 14 de abril de 1933. Reproducido en: Molero Pintado, Antonio, *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, págs. 340-348.

El Grupo Escolar Claudio Moyano organizó numerosas excursiones dentro y fuera de Madrid para los niños. Las excursiones escolares fuera de Madrid de final de curso de 1934 se realizaron en Toledo, el Escorial y Segovia, contando con la financiación del Ayuntamiento y la Sociedad de Amigos del Grupo. Las excursiones de fin de curso de 1935 fuera de Madrid se realizaron en Ávila y Alcalá de Henares, pero debido a falta de financiación del Ayuntamiento, realizaron menos excursiones que en 1934.

La preparación antes de excursión fue: dar lecciones de historia, de arquitectura, de paisaje a los niños; fijar la idea de que las excursiones se harían con propósitos concretos y con la máxima seriedad; intercambiar impresiones y hacer el itinerario entre los maestros. Durante las excursiones, los maestros y los niños observaban y realizaron diálogo sobre lo que veían: forma, color, expresión, luz, perspectiva²⁷⁰. De esta manera, los maestros hicieron lección de conversación, de vocabulario, de observación y de arquitectura. El tema de higiene y disciplina era muy importante: siempre mantener limpio el autobús y el sitio donde comió. Después de las excursiones, los maestros y los niños conversaron lo que habían visto y aprendido, realizaron tareas manuales para recordar estas excursiones.

Durante todas las excursiones, los maestros mostraron ganas, preocupaciones por hacerlo bien y con responsabilidad. Ellos documentaron todo lo que podían y crearon fichas para anotar las informaciones de las excursiones y los lugares, actualizando con nuevos cambios o conocimientos que adquirieron. Comparando con las excursiones de 1934, los maestros estaban más preparadas con suficientes formación artística y conocimientos de ciudades cuando realizaba las excursiones en 1935. Los niños, en vez de hacer un trabajo de cuadro con excesivo tiempo e intensidad al terminar las excursiones de 1934, hicieron redacciones colectivas bajo la dirección de los maestros. Las excursiones perfeccionaban continuamente con esfuerzo y reflexión de los maestros.

IV.1.3.2. Las lecciones de Arquitectura y las Misiones de Artes del Grupo Escolar Claudio Moyano

España siempre ha sido un país de artistas y un país lleno de obras artísticas. Pero, al contrario, los españoles no tenían el hábito de ver estas bellezas y las escuelas tampoco se esforzaban en despertar la sensibilidad artística de los niños. Para Cobos, las escuelas y los maestros deberían crear un ambiente para que los niños aprendieran a sentir la belleza:

²⁷⁰ García de Vega, Purificación, Ruiz, Luis y Cobos, Pablo de Andrés, "Excursiones escolares de fin de curso", *Escuelas de España*, II época, n.º 23, Madrid, noviembre de 1935, pág. 510.

Ambiente de belleza en la casa-escuela: limpieza que llegue a la pulcritud, en las cosas y en las personas; unos pocos elementos decorativos; superficies y líneas gratas en los muebles y objetos; sencilla y clara simpatía en las formas y en el color... Ambiente, sobre todo ambiente. Pero un poquito más. No importan los conocimientos, no importa el saber, sino en la mínima medida indispensable a la captación de la belleza. Es preciso coger a los niños y ponerlos frente a las cosas. Que miren, que miren; sobre todo mirar. Mas han de tardar mucho en ver sin algunos previstos elementos esenciales²⁷¹.

Antes de enseñar a los niños cómo disfrutar el arte en las clases, las visitas a museos o monumentos, o las excursiones, primero en todo, los maestros debían tener información necesaria y conocimientos lo más completos posibles de arte. Para solucionar el problema de falta suficiente conocimiento de arte por parte de los maestros, Cobos acudió al Don Pablo Gutiérrez Moreno, miembro del Patronato de Misiones Pedagógicas, el creador y director de Misiones de Arte. Misiones de Arte era un grupo de profesores, “con inaudita generosidad, decidido a despertar en los españoles la curiosidad y el gusto por las cosas de arte, dispuestos a aceptar todos los requerimientos que se les hagan con algún sentido de eficacia”²⁷². Pablo Gutiérrez enseñaba arquitectura española en los cursos de las Misiones Pedagógicas y dirigió visitas a monumentos. Su libro *Breve historia de la pintura española* fue recomendado a los maestros para la enseñanza del arte en *Escuelas de España*.

Pablo Gutiérrez Moreno organizó una serie de clases para los profesores: Lecciones de Arquitectura, Proceso general del arte, La pintura, La escultura y Artes industriales. Estas clases se desarrollaron en diferentes lugares, y las lecciones de Arquitectura tuvieron lugar en el Grupo Escolar Claudio Moyano los viernes, de cuatro a cinco de la tarde. Uno de los maestros del Grupo Escolar Claudio Moyano fue de los primeros alumnos y apuntaban todos los conocimientos en un cuaderno detalladamente, para que el resto de los maestros pudieran tener acceso.

Esta serie de publicaciones²⁷³ recogidas en *Escuelas de España* de las lecciones de Arquitectura, revisadas por Pablo Gutiérrez y él mismo elaboró los dibujos, tenían intención

²⁷¹ Cobos, Pablo de Andrés, “Un curso de arte en el grupo escolar Claudio Moyano (Lecciones de arquitectura)”, *Escuelas de España*, II época, n.º 15, Madrid, marzo de 1935, pág. 114.

²⁷² Ibidem.

²⁷³ Posteriormente, *Escuelas de España* publicó un libro titulado *El arte en la escuela primaria—Lecciones de Arquitectura* en Madrid en 1936. Este libro contiene siguientes artículos: “La enseñanza del arte”, de Manuel Bartolomé Cossío; “Lecciones de Arquitectura”, de Pablo de Andrés Cobos y Luis Ruiz Casanovas; “Historia de la Arquitectura española”, de Pablo Gutiérrez y Manuel Bartolomé Cossío; “Relación de fotografías o dispositivas para la enseñanza de Arquitectura española”, de Pablo Gutiérrez Moreno; “Cómo se hace la visita a un monumento de Arquitectura”, de Pablo de Andrés Cobos.

de ofrecer y facilitar la tarea pedagógica de la enseñanza del arte. Las lecciones eran: Muros y columnas; El arco; Clase de arcos; Bóveda de cañón y bóveda esférica; Bóvedas de arista y de crucería; Cubiertas; Plantas y secciones y La belleza. Estas lecciones fueron desarrolladas en diálogo para despertar poco a poco el interés de los alumnos hacia el arte. Durante las clases los niños también realizaban trabajos manuales, ejemplo como construir bóvedas, para entender mejor las explicaciones. Para absorber estos conocimientos de Arquitectura, Pablo Gutiérrez recomendó a salir a la calle a visitar las casas, los edificios, las iglesias, etc. Él dijo: “La Arquitectura no es obra individual, sino colectiva. Y las tres características que defiende la Arquitectura es la utilidad, la solidez y la belleza”²⁷⁴.

Estos cursos beneficiaron a los maestros del Grupo Escolar Claudio Moyano para la adquisición de los conocimientos del arte, y Cobos, siendo su director, expresó el agradecimiento al Pablo Gutiérrez y Misiones de Arte cuando planeaba las excursiones escolares de fin de curso de 1935:

Las dos ciudades (Ávila y Alcalá de Henares) las habíamos visitado los 25 maestros que tuvimos la fortuna de asistir al curso de Arte Español organizado por Misiones de Arte. Por esto contábamos con elementos suficientes para sistematizar las lecciones. Una vez más nuestro reconocimiento a Misiones de Arte y a su director D. Pablo Gutiérrez Moreno por su desinteresada labor en pro de la cultura artística del Magisterio²⁷⁵.

IV.1.3.3. Los programas de Aritmética del Grupo Escolar Claudio Moyano

El Grupo Escolar Claudio Moyano tenía tres secciones de párvulos. En el ejemplar de julio de 1936 en *Escuelas de España*, Cobos escribió un artículo de la enseñanza de Aritmética en grados de párvulos con la idea de publicar una serie de ensayos de este tema.

Para Cobos, hay tres procesos importantes y paralelos en la enseñanza de Aritmética, son el intuitivo, el mental y el gráfico²⁷⁶. En las clases, los maestros deberían averiguar los niveles de cada niño y preparar ejercicios para todos siguiendo el ritmo de la colectividad.

IV.1.4. La Escuela de la Fundación Cesáreo del Cerro

²⁷⁴ Cobos, Pablo de Andrés, “Un curso de arte en el grupo escolar Claudio Moyano (Lecciones de arquitectura)”, *Escuelas de España*, II época, n.º 15, Madrid, marzo de 1935, págs. 118-119.

²⁷⁵ García de Vega, Purificación, Ruiz, Luis y Andrés Cobos, Pablo de, “Excursiones escolares de fin de curso”, *Escuelas de España*, II época, n.º 23, Madrid, noviembre de 1935, pág. 507.

²⁷⁶ Cobos, Pablo de Andrés, “Programas de Aritmética—Grupo Escolar Claudio Moyano, Grados de párvulos”, *Escuelas de España*, II época, n.º 31, Madrid, julio de 1936, pág. 311.

La Fundación Cesáreo del Cerro fue creada gracias a la donación del empresario Cesáreo del Cerro a las Sociedades Obreras de la Casa del Pueblo de Madrid. Cerro legó gran parte de sus propiedades y bienes a la Casa del pueblo para crear una escuela primaria de carácter gratuito para los hijos de los obreros. Pablo Iglesias fue encomendado por Cerro como el cuidado de su legado y él puso a Julián Besteiro como presidente de la Fundación.

La Escuela Fundacional Cesáreo del Cerro se inauguró en julio de 1928, donde recibía niños de ambos sexos e hijos de obreros pertenecientes a la Casa del Pueblo de Madrid. Los servicios de la escuela armonizaron la higiene con la comodidad o las novísimas construcciones alemanas de aquella época. Las instalaciones de la escuela consistían en aulas, una biblioteca circulante de cultura general infantil y de adultos, duchas, roperos, cocina, comedor, lavadero, jardín de infancia y también un campo de experimentación, que permitían el contacto de los niños y la naturaleza:

Próximo a la casa hay un pequeño estanque y un frondoso pinar; tienen conejos, palomas, gallinas, colmenas. Los niños recogen la experiencia de la vida de estos seres en su natural curiosidad. En un pequeño campo de experimentación han sembrado según su deseo personal, trigo, fresa, cebada y han seguido ingenuos y afanosos el proceso de su propia obra²⁷⁷.

La escuela ofrecía calzado, vestido y abrigo a los niños, y también se encargaban de los desayunos, comidas y meriendas. Las clases duraban durante todo el año excepto agosto, y el horario estaba establecido desde las nueve hasta las cuatro y media en invierno, y hasta las seis en verano. Este modesto proyecto de escuela de forma benéfica favoreció a las familias obreras de Madrid.

Capítulo IV.2. Las escuelas primarias de Barcelona

Al principio de siglo XX, la situación del analfabetismo en España era muy grave y Barcelona tenía una tasa de analfabetismo muy elevada, más de 50% de población era analfabeta. En esta época, Barcelona se convirtió en una ciudad preponderantemente industrial y mercantil con la expansión industrial. Los residentes sentían una gran necesidad de cultura ante esta realidad social y tenían alta estimulación por la enseñanza comparando con otras

²⁷⁷ San Julián, Epifanía, “Escuela de la Fundación Cesáreo del Cerro”, *Escuelas de España*, I época, Barcelona, octubre de 1931, pág. 42.

regiones de España. El desarrollo social-económico y la expansión obrera impulsaron la construcción de escolares y el proceso de escolarización. De allí, nacieron los grupos escolares famosos como el Baixeras y La Farigola. El plan de construcciones escolares de la ciudad de Barcelona estuvo bien diseñado desde el punto de vista urbanístico²⁷⁸.

En España, ante las necesidades de las escuelas, se creó el sistema de los Patronatos: organismos intermedios entre el Estado, el Municipio y la familia y eran régimen directo de las escuelas nacionales, cuyas funciones eran: Asegurar y hacer posible una verdadera autonomía de la escuela; Conquistar los medios que necesitan las escuelas; Integrar las escuela a la sociedad profundamente²⁷⁹. En Barcelona, el Patronato escolar se creó en el año 1922 para garantizar la organización autónoma de los grupos escolares Baixeras y La Farigola y este Patronato tenían libertad de elegir los maestros. Duró poco el primer Patronato escolar de Barcelona, que fue disuelto durante el periodo de la Dictadura de Primo de Rivera, pero mostró su eficaz y buena organización. A la caída de la dictadura, se restableció el Patronato Escolar en Barcelona.

Escuelas de España prestaba gran atención a este régimen escolar. En la sección de Notas del ejemplar de julio de 1930, publicó “Restablecimiento del Patronato Escolar de Barcelona” anunciando el regreso de este régimen; en epígrafe del ejemplar de julio de 1931, manifestó su gran atención al desarrollo de los problemas escolares de Barcelona, concentrados en el Patronato escolar, el Decreto sobre bilingüismo y la influencia política sobre la enseñanza; en los ejemplares de junio y julio de 1934, publicó un artículo titulado “Los Patronatos” discutiendo este tema con lenguaje claro y juicio libre.

El patronato Escolar de Barcelona se restableció en el 2 de junio de 1930, y sus funciones ampliaron desde las escuelas Baixeras y La Farigola a los nuevos grupos escolares próximos a crearse en Barcelona. Detrás de esta modificación del régimen general de escuelas graduadas había una razón esencial que lo señaló *Escuelas de España*: “el deseo de reunir en una escuela maestros con la garantía de que podrán imprimir a su labor una unidad de espíritu y, como consecuencia, una segura eficacia en los resultados”²⁸⁰. Por Real decreto de agosto de 1930, se ampliaron las atribuciones de traslado de los maestros, de acoplar las escuelas unitarias y su constitución. La asesoría técnica era la que llevaba las actividades del Patronato, con una oficina de matrículas, una de provisión de escuelas y las de personal y distribución de material.

²⁷⁸ García Salmerón, María del Pilar, “Radiografía de las construcciones escolares públicas en España (1922-1937): la imagen distorsionada de la II República”, *Revista de historia contemporánea*, n.º 83, págs. 21-52.

²⁷⁹ “Los Patronatos”, *Escuelas de España*, II época, n.º 7, Madrid, julio de 1934, pág. 6.

²⁸⁰ “Restablecimiento del Patronato Escolar de Barcelona”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1930, pág. 105.

El Patronato logró obras extraordinarias después de su restablecimiento: realizó la incorporación de una quincena de maestros a los Grupos escolares de Baixeras y La Farigola; puso en marcha veinte grupos escolares para treinta y cinco mil niños; creó cantinas y facilitó pases de libre circulación para los niños que se alojaban lejos de la escuela; organizó un Seminario de Pedagogía para maestros.

El Patronato tenía atribución de elección de los maestros, bajo la condición que puso por parte del Estado era que los maestros elegidos pertenecieran al escalafón del Magisterio. La falta de reglamento de los derechos y deberes del personal causó desorden en la distribución de los maestros: las escuelas del extrarradio estaban siempre en período de organización y en una situación de inferioridad notoriamente injusta por la alta rotación de maestros y directores; los grandes grupos escolares tenían excesos personales, estando las escuelas de extrarradio sin suficientes maestros²⁸¹.

A parte de la elección personal, el Patronato ofreció a los maestros todas las facilidades posibles para su perfeccionamiento: organización de cursillos de orientación; gratificación de tres mil pesetas a los maestros y cinco mil a los directores para adquisición de libros, inscripción de revistas, etc.; creación del Seminario de pedagogía en la Universidad²⁸².

Había dos clases de funciones directivas en las escuelas sometidas al régimen de Patronato: directores de cada grupo escolar y la asesoría técnica de la Comisión de Cultura del Ayuntamiento como la alta dirección. Bajo la presidencia del asesor técnico, reunían a los directores de las escuelas regularmente para estudiar asuntos escolares. Se estableció reglas para conseguir la puntualidad en niños y maestros: los maestros deberían estar en la escuela media hora antes de las clases y las faltas de asistencias de los niños podrían llevar a la baja en la matrícula. Con esta medida, el Patronato consiguió formalidad y rendimiento de las actividades escolares.

Se centralizó la matrícula y distribuciones de los niños de las escuelas nacionales, también la adquisición de material y distribución en las escuelas en el Ayuntamiento de Barcelona. Estas medidas lograron resultados positivos en cuanto a normalización de escolarización de los niños y mejoramiento de la calidad de los libros escolares²⁸³.

De no tener autonomía económica y por el peso excesivo de la política, el Patronato tenía muchas limitaciones y su sistema de elección y selección del personal hizo que todos los

²⁸¹ “Los Patronatos”, *Escuelas de España*, II época, n.º 7, Madrid, julio de 1934, págs. 12-13.

²⁸² *Ibid.*, pág. 5.

²⁸³ *Ibid.*, págs. 12-13.

maestros procuraran hacerse políticos para favorecer su vida profesional²⁸⁴. En la sección de Noticias del ejemplar de noviembre de 1934 de la revista comunicó la supresión del Patronato escolar de Barcelona. Finalmente, Cataluña perdió las instituciones autonómicas, y se dieron las funciones del Patronato al Comisario de la Enseñanza, una organización que no hizo nada constructivo.

En la sección de Notas del ejemplar de noviembre de 1935, la revista en un artículo titulado “Política escolar en Barcelona” criticó de la influencia de política sobre la enseñanza de Barcelona. Los políticos utilizaban las escuelas y los niños como arma de electorero, y además los concejales repartieron los nombramientos de directores de grupos escolares entre su gente. La intromisión de la política en la enseñanza de Barcelona siempre fue una realidad y continuamente Barcelona sufría los efectos desastrosos de supresiones y restablecimientos de las instituciones.

A continuación, veamos los dos grupos escolares de Barcelona más mencionados en *Escuelas de España*: el Grupo Escolar La Farigola y el Grupo Escolar Baixeras. La revista mostró su respecto hacia estos dos grupos escolares y sus directores:

En el Patronato hay personas tan capacitadas como doña María Baldó, don Félix Martí Alpera y el señor Ainaut. Gracias a ellos es Barcelona la única ciudad de España que tiene meditado y preparado un plan de creación y organización de las necesarias escuelas²⁸⁵.

María Baldó fue directora del Grupo Escolar La Farigola y Félix Martí Alpera, lo de Grupo Escolar Baixeras.

IV.2.1. Grupo Escolar La Farigola

En *Escuelas de España*, directora del Grupo Escolar La Farigola María Baldó de Torres publicó dos artículos hablando de la escuela: “Una modalidad funcional de la Biblioteca infantil de la Escuela ‘La Farigola’”, publicado en octubre de 1930; “La educación social en el Grupo escolar ‘La Farigola’”, la primera parte publicada en julio de 1931 y su continuación publicada en octubre de 1931. En la sección de Libros del ejemplar de julio de 1934, se recomendó “El libro del Hogar” escrito por María Baldó.

²⁸⁴ Ibid., pág. 14.

²⁸⁵ “La escuela y la política—El caso del señor Osés Larumbe”, sección de Notas, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1931, pág. 102.

La construcción del Grupo Escolar La Farigola fue aprobada por el ayuntamiento de Barcelona en 1917 y lo encargó el arquitecto Josep Goday. En el año 1922 nació el Grupo Escolar La Farigola y se inauguró oficialmente en 1923. Su directora fue María Baldó, quien se dedicó a renovar la educación femenina y ella fue defensora representante del pensamiento feminista en Cataluña a principios de siglo XX.

El Grupo Escolar La Farigola tenía la enseñanza primaria y la de párvulo. Pablo de Andrés Cobos nos dio detalles de la disposición de la escuela:

Recogida, si no pequeña, aún da espacio para cuatro salas de clase y una de párvulos, en sus dos pisos, despacho de la directora, sala de duchas, cocina, vivienda del conserje, una galería, un patio jardín y una terraza en que cada niña cuida una maceta²⁸⁶.

En esta escuela había una biblioteca donde se organizaba una “sesión de biblioteca” para las alumnas de cuarto grado una vez por semana, orientada y dirigida por maestros para ayudar a las alumnas a construir disciplina y costumbre activa. Para provocar en el espíritu infantil un proceso de confianza en sí misma y que se inicie naturalmente²⁸⁷, las alumnas elegían libremente los libros y buscaban palabras desconocidas en diccionarios o acudían a los maestros por ayuda, mientras los maestros observaban intensamente, estimular, atender a los alumnos y ofrecer sugerencias de la lectura.

Según María Baldó, la educación social ocupaba una parte importante de la enseñanza para que los niños pudieran iniciar instrucción, recibir sugerencias de ciudadanía e integrar a una colectividad. “Sólo cuando el individuo, impuesto reflexivamente en los problemas de la colectividad, sabe superarse a sí mismo, venciendo sus egoísmos personales, es cuando está en posición intelectual de encontrarles solución”²⁸⁸.

La educación social se relacionaba estrechamente con la afirmación del carácter y personalidad. Veamos el plan educativo establecido para la educación social en el Grupo Escolar La Farigola.

1) Juntas Directivas infantiles. Las alumnas elegían una directiva libremente, con el fin de organizar las visitas, paseos o excursiones, y podían inhabilitar las secretarías si no cumplen

²⁸⁶ Cobos, Pablo de Andrés, *Un viaje por las escuelas de España: memoria (1927)*, Segovia, Imprenta Provincial, 1927, pág. 121.

²⁸⁷ Baldó de Torres, María, “Una modalidad funcional de la Biblioteca infantil de la Escuela ‘La Farigola’”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, octubre de 1930, págs. 17-18.

²⁸⁸ Baldó de Torres, María, “La educación social en el Grupo escolar ‘La Farigola’”, *Escuelas de España*, I época, Barcelona, julio de 1931, pág. 3.

su cargo. Durante este proceso, los maestros daban lecciones de Civismo, hablaban de la tolerancia, de disculpa, de posible colección de olvidadiza.

2) Trabajos y compras colectivas. En los cursos, los maestros organizaban trabajos agrupados o comunes y colaboración material con aportaciones ínfimas. La obtención del rendimiento colectivo y de beneficios comunes podrían iniciar la disciplina social de las alumnas y ayudarles a construir una personalidad capaz de amoldarse al bien común y una solidaridad humana²⁸⁹.

3) Conferencias infantiles. Las alumnas de tercero a cuatro grados se reunían y expresaban sus opiniones o emociones de unos temas seleccionados por ellas mismas, y aprendían a escuchar, afrontar críticas y participar en un mitin colectivo. María Baldó consideró las conferencias como un excelente medio de práctica de lenguaje y de revisión de conocimientos.

4) Reuniones generales. Esta parte se trataba de reunir todas las alumnas y maestros para celebrar fiestas de folklore.

5) Conferencias mensuales. En estas conferencias, literatos, actores, poetas, médicos, higienistas, abogados, músicos, venían a escuela para hablar de su especialidad y transmitir a las alumnas la aplicación virtual de la enseñanza escolar.

A parte de las actividades mencionadas anteriormente, el Grupo Escolar La Farigola también aplicaban las siguientes actividades para la enseñanza social: concursos, intervención en el embellecimiento de la escuela, atención a los pequeños y a los débiles, ligas de ahorro, fiestas escolares públicas, prácticas de auxilio en especies, promociones mensuales y actuación de los escolares en excursiones. Con estas actividades orientadas por los maestros en el Grupo Escolar La Farigola, se pretendía conseguir para sus alumnas “el espíritu cívico que pos-disciplina interna, por dominio de sí mismas las haga capaces de integrar una colectividad civilizada”²⁹⁰.

El Grupo Escolar La Farigola, siendo el primer grupo escolar femenino del Patronato Escolar del Ayuntamiento de Barcelona, estaba en la primera línea ofreciendo a las niñas ideas vanguardistas y enseñanzas innovadoras. El plan educativo aplicado en la escuela reflejó el levantamiento de las mujeres y su incorporación a la sociedad en los primeros años del siglo XX. La directora María Baldó dedicó toda su vida a la educación de las mujeres y

²⁸⁹ Ibid., pág. 12.

²⁹⁰ Ibid., pág. 36.

desgraciadamente, tras la guerra civil española, ella se refugió en Francia y nunca volvió a España. El Grupo Escolar La Farigola perdió su nombre hasta el 1982 cuando pudo recuperarlo.

IV.2.2. Grupo Escolar Baixeras

En *Escuelas de España*, artículos del Grupo Escolar Baixeras son siguientes: “La Escuela Baixeras, de Barcelona”, escrito por David Bayón, publicado en el ejemplar de abril de 1929; “Lecciones prácticas de ‘Lectura explicada’ y Lecciones dadas a los niños del grado 5º en el Grupo Baixeras”, escritos por Alejandro Tudela, publicados en julio de 1929; “Una encuesta sobre el cuaderno de preparación de lecciones”, este artículo recogió las respuestas de los maestros del Grupo Escolar Baixeras, Ramón Casares, Lorenzo Jou y Olió, B. Balaguer, Mariano Rexach, publicado en enero de 1932. “Esbozos de un programa de lenguaje para 5º y 6º grados, curso 1931-1932”, escrito por Norberto Hernanz, publicado en enero de 1932.

El grupo Escolar Baixeras se inauguró en 1923, y Félix Martí Alpera fue nombrado su primer director. El edificio del Grupo Escolar Baixeras fue diseñado por Josep Goday y situaba en una de las principales calles de Barcelona, la Vía Laietana. La escuela contaba con tres pisos, amplios vestíbulos, abundancia de luz en las salas de clases.

Félix Martí Alpera nació en Valencia, y era “alto, vigoroso y equilibrado de cuerpo y de inteligencia, reflexivo, sereno; hablaba poco y de manera sentenciosa”²⁹¹. Él fue uno de los maestros más destacados en las primeras décadas del siglo XX. Realizó muchos viajes pedagógicos en países europeos para aprender la enseñanza primaria y resolver problemas escolares de España. Colaboraba con revistas pedagógicas y tuvo numerosas publicaciones y obras de la educación y el magisterio.

Siendo director del Grupo Escolar Baixeras, Martí Alpera puso en práctica sus ideas innovadoras. El constituyó la asociación “Infantil Escolar Baixeras” en 1923 y fundó “Los amigos del Grupo Escolar Baixeras” en 1924, siendo la primera agrupación de padres y de madres de escolares de España. Un año después en 1925, se puso en funcionamiento el periódico Baixeras, órgano de la asociación Los amigos del Grupo Escolar Baixeras.

David Bayón observó de cerca en las organizaciones de las clases, comportamientos de los alumnos y métodos de enseñanza que utilizaban los maestros de la escuela Baixeras. El opinó que el Grupo Escolar Baixeras era muy diferente a otras escuelas:

²⁹¹ Bayón, David, “La Escuela Baixeras, de Barcelona”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1929, pág. 39. Así era la primera impresión del David Bayón sobre el director Félix Martí Alpera.

Se merece esta distinción por varios conceptos: por el valor del trabajo que en ella se realiza, por la abundancia de los elementos materiales de que dispone y porque es la escuela que representa dignamente a Barcelona²⁹².

En la escuela Baixeras había rasgos de la pedagogía francesa: las lecciones se preparaban y cuidaban los detalles más pequeños; había revistas francesas para orientar a los maestros y clases. Pero la escuela evitaba las limitaciones de las típicas escuelas francesas como abusar del libro de texto.

El Grupo Escolar Baixeras siendo práctica de la escuela de la Normal, venían alumnos y maestros del Magisterio a dar lecciones a grupos pequeños de niños para hacer prácticas reglamentarias de la escuela Normal. La buena organización de estas clases de práctica y las excelentes labores realizados por los alumnos y maestros causó una profunda impresión a David Bayón, quien opinó que los maestros de la Normal deberían venir a visitar el Grupo Escolar Baixeras para aprender. “Lecciones prácticas de ‘Lectura explicada’” y “Lecciones dadas a los niños del grado 5º en el Grupo Baixeras”, fueron dos artículos publicados en *Escuelas de España* en julio de 1929, escritos por el profesor de Pedagogía de la Normal, Alejandro Tudela, donde encontramos los detalles de estas clases de prácticas.

El Grupo Escolar Baixeras construyó una asociación llamada “La Infantil Escolar Baixeras” en noviembre de 1923. Sus miembros eran alumnos que tenían más de diez años y los exalumnos que no excedían dieciocho años. Los fines de esta autonomía eran:

Organizar excursiones de carácter instructivo y deportivo; adquirir libros y revistas para formar una biblioteca con destino a los asociados; organizar equipos de deporte y juegos colectivos; celebrar conferencias instructivas y morales; organizar la ayuda mutua entre los asociados y practicar el bien desinteresadamente siempre que lo exijan o aconsejen las circunstancias²⁹³.

Era muy difícil de determinar o juzgar esta asociación por el nivel de autonomía que tuvieron los niños en las secciones y las actividades. Sin embargo, los niños manifestaron y aumentaron interés en estas actividades, por este motivo la asociación fue un signo de progreso del aumento de la autonomía de los niños en la vida escolar y ejemplo para otros grupos escolares. David Bayón opinó positivamente de esta iniciativa:

²⁹² Ibid., pág. 36

²⁹³ Ibid., pág. 65.

Lo que puedo decir es que el solo hecho de agrupar a los niños en una sociedad que, gozando de cierta autonomía, tiene como fines objetos interesantes y en armonía con sus capacidades, es un laudable propósito que representa un deseo manifiesto de respeto hacia la espontaneidad del niño²⁹⁴.

En septiembre de 1924, se construyó otra asociación llamada “Los Amigos del Grupo Escolar Baixeras”, con fin de crear una íntima relación entre el profesorado de la escuela y las familias de los alumnos, para lograr con mayor eficacia la labor educativa. La asociación realizó actividades como organización de fiestas escolares, excursiones, viajes instructivos, conferencias culturales, organización de colonia escolar²⁹⁵.

La revista *Baixeras*, un órgano de la asociación Los Amigos del Grupo Escolar Baixeras, recogía las labores escolares realizados por los maestros de la escuela Baixeras, como lecciones, planes, trabajos, y también informaba los actos celebrados en la escuela.

Capítulo IV.3. Escuelas primarias de otras regiones de España

A parte de las escuelas de Madrid y Barcelona, *Escuelas de España* también introdujo a sus lectores escuelas de otras regiones de España. A continuación, veamos escuelas de Andalucía, la Escuela del Ave María de Granada y las Escuelas del Sagrado Corazón de Huelva en el ámbito Iglesia Católica, también escuela de Párvulos de Santa Eufemia de Córdoba. Después fijamos las escuelas en el norte de España: las escuelas de Bilbao, las escuelas nacionales, las municipales y las de barriada, también conoceremos las escuelas de la Fundación Sierra-Pambley de la provincia de León.

IV.3.1. Las escuelas del Ave María

Dos artículos de *Escuelas de España* presentaron la Escuela del Ave María con detalles: “Dos maestros y dos Instituciones”, escrito por Norberto Hernanz, publicado en julio de 1929; “Escuelas del Ave María”, escrito por David Bayón, publicado en octubre de 1929.

Para dar las clases en la Universidad, Andrés Manjón bajaba todos los días de la Abadía del Sacro-monte donde habitaban los gitanos, que vivían en extrema pobreza y existía una gran degeneración moral y social. Las familias de este barrio no tenían dinero para dar una mejor vida ni para pagar educación de sus niños. En una cueva del camino del Sacro-monte, había

²⁹⁴ Ibid., pág. 73.

²⁹⁵ Alabart Ballesteros, Luis, “De las escuelas Baixeras, de Barcelona”, *La Escuela Moderna*, n.º 409, 1 de octubre 1925, pág. 762.

una señora daba clases gratis a unos cuantos párvulos y niñas y les cuidaba cantando y jugando. Manjón ayudó a la señora y su pequeña escuela ofreciéndole comida y alquiler de la cueva. A cambio, pidió a la señora subir a las niñas a la Iglesia del Sacro-Monte a oír misa los domingos y festivos. Esta pequeña escuela inspiró a Manjón la fundación de la Escuela del Ave María:

Pero aquella loca me enseñó mucho más que los amigos sabios y cuerdos, porque dije yo: Si con una tal Maestra y un tal local y tan escasos medios se ha podido organizar una escuela de niñas en el camino de Monte, ¿quién duda que, mejorándolo todo, se llegará a tener un colegio con todo cuanto se quiera? Animado por este ejemplo, compré un Carmen debajo de dicha cueva, busqué una maestra con título, instalé en octubre de 1889 (mes del Rosario) mi escuela primera de niñas, más tarde otra de párvulos...²⁹⁶

Con la intención de regenerar España por medio de la educación, nacieron las escuelas del Ave María en el camino de Sacro-Monte. En octubre de 1889 se inauguró la primera escuela del Ave María en un carmen con unas diez niñas. La escuela situaba en plena naturaleza: “al lado del Darro legendario, frente a la monumental Alhambra, en el barrio más pintoresco de Granada, y al fondo, para cerrar el maravilloso cuadro, las cumbres nevadas de la sierra”²⁹⁷.

Los alumnos de la escuela vinieron desde el barrio más pobre de Granada, eran “hijos de los humildes, de los pordioseros, de los braceros y jornaleros; en fin, una población marginada que necesitaba urgentemente pan y escuela”²⁹⁸. La fundación de la escuela y la enseñanza gratuita que impartió en ella favorecieron directamente a la población con máxima necesidad y cambió la vida de muchos niños, e incluso de sus familias.

La escuela tuvo un aumento de alumnos muy notable en un corto plazo: a los cuatro días de inauguración subieron a cuarenta y cinco, al mes sesenta, a los tres meses ciento veinte y al año más de doscientos. El Padre Manjón mantenía la escuela con su propio sueldo y compraba carmenes para atender el crecimiento del alumnado, incluso construyó habitaciones para maestros, comedores e imprenta²⁹⁹. Poco a poco, la enseñanza que ofrecía la escuela se amplió desde la primera enseñanza hasta la segunda enseñanza y la carrera de maestro.

²⁹⁶ Manjón, Andrés, *El pensamiento del Ave-María: colonia escolar permanente establecida en los carmenes del camino del Sacro-Monte de Granada, Tomo I*, Imprenta de las Escuelas del Ave-María, Granada, 1900, pág. 6.

²⁹⁷ Hernanz, Norberto, “Dos maestros y dos Instituciones”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1929, pág. 52.

²⁹⁸ De Arce García, Victorino, “Manjón y su obra”, *Revista de Educación*, n.º 28, 2005, pág. 72.

²⁹⁹ Canes Garrido, Francisco, “Las Escuelas del Ave María: una institución renovadora de finales del siglo XIX en España”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 10, n.º 2, 1999, pág. 152.

Para el Padre Manjón, el juego y la religiosa en la educación eran muy importantes. Según David Bayón, la escuela ideal para el Padre Manjón era al aire libre, con buena cantina y poco trabajo intelectual. El modelo de la Escuela del Ave María era único y estaba diseñado particularmente para los niños de los gitanos:

El P. Manjón al concebir sus escuelas pensaba así: ¿Pueden los gitanos de pura raza trabajar cavando con un picachón? Creo que no; no solo les falta el uso, les falta el uso, les falta además la sangre, carecen de fuerzas y no pueden emplearlas. [...] El retrato hecho del gitano no puede ser más fielmente la realidad³⁰⁰.

Las Escuelas del Ave María tenían unas características destacadas y una de ellas era la de ser un verdadero centro de educación popular. Manjón, él mismo vino de una familia humilde, sufría de la pobreza y encontró dificultad con su carrera académica. Por eso se entendía perfectamente con los niños más desfavorecidos, quienes vivían con condiciones y recursos limitados, y le estimuló salvar y mejorar sus vidas:

Para este gitano escuálido y degenerado ideó el P. Manjón su escuela donde haya abundancia de aire sano en compensación al confinado de la zahurda donde vive, y alimentación nutritiva para reparar las profundas taras fisiológicas con que viene al mundo. Escuela en el campo, escuela alegre, donde la instrucción es lo de menos y donde los procedimientos de enseñanza quieren ser un juego más con que entender al niño³⁰¹.

El Padre Manjón y sus escuelas del Ave María trajeron una luz de esperanza al barrio de los pobres ofreciéndoles una enseñanza gratuita. Los niños podían jugar en campo amplio y les daba buena comida en la cantina. Las familias de los alumnos también recibían ayudas como comida, ropa o calzado.

Otra característica era educar los niños junto a la naturaleza. “Las Escuelas del Ave María son el primer centro educativo al aire libre”³⁰². El Padre Manjón consideraba que la naturaleza era obra de dios, “aire, luz, campo, salud, alegría e higiene, no un día a la semana ni un mes al año...pues son productos que salen baratos en la escuela de campo, y son muy caros, acaso

³⁰⁰ Bayón, David, “Escuelas del Ave María”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, octubre de 1929, pág. 61.

³⁰¹ *Ibid.*, pág. 62.

³⁰² García López, María Esther, *Las Escuelas de Ave María de Arnao*, Castrillón, Patronato Municipal de Cultura del Ayuntamiento de Castrillón, 2004, pág. 52.

imposibles de conseguir, dentro de ciudad”³⁰³. En la escuela, los niños tenían contacto permanente con la naturaleza, pasando tiempo jugando en el aire libre en los amplios espacios naturales.

El ambiente creado por los maestros en la escuela era muy agradable, David Bayón después de visitar las clases, dijo:

Me agrada este ambiente de libertad en que viven aquí los niños. Se advierte la mano de protector que supo conocerlos y los respetó su hermosa independencia. Se ha sabido respetarles su hermoso natural, como diría un pedagogo de la naturaleza. Respetarlos, sí; pero cuidarlos a un tiempo; cuidarles esa vez, que no griten tan desafortunadamente como lo harían a la salida de su cueva; que se conozca que los ha conquistado la escuela y que ahora son maestros los que cuidan de ellos³⁰⁴.

La matrícula de los alumnos fue creciendo de año en año, hasta 1896 llegaba a mil alumnos, y en 1921 a dos mil alumnos. Este proyecto educacional, conocido como avemariano, se extendió por España y hasta por numerosos países de Hispanoamérica. Según el Padre Manjón, en 1920 eran ya más de 300 las escuelas que llevaban el nombre y contaban con maestros avemarianos; y pasaban del doble y aún del triple las que se asimilaban en espíritu y, en más o menos, adoptaban los procedimientos³⁰⁵.

IV.3.2. Escuelas del Sagrada Corazón de Huelva

Las Escuelas del Sagrada Corazón de Huelva se inauguraron en el año 1908, y fueron creada por Manuel González García, Arcipreste de Huelva, y dirigida y sostenida por Manuel Siurot Rodríguez.

Manuel Siurot nació en 1872 en La Palma del Condado de Huelva. Estudió derecho en la Universidad Literaria de Sevilla y ejerció como abogado hasta 1908. Después de visitar a la Escuela del Ave María del Padre Manjón en Granada, el descubrió su vocación por la pedagogía³⁰⁶. Se decidió a cambiar de profesión por ser maestro de niños pobres y empezó a colaborar con su amigo Manuel González en las Escuelas del Sagrado Corazón de Jesús, y

³⁰³ Manjón, Andrés, *El pensamiento del Ave María. Modos de enseñar. Hojas pedagógicas*, Alcalá, Imprenta Talleres Penitenciarios, 1948, pág. 44.

³⁰⁴ Bayón, David, “Escuelas del Ave María”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, octubre de 1929, pág. 65.

³⁰⁵ Prellezo García, José Manuel, “Las Escuelas del Ave María. Centenario de su fundación (1889—1989)”, *Revista española de pedagogía*, año XLVIII, n.º 182, enero-abril de 1989, pág. 19.

³⁰⁶ Peralta Ortiz, María Dolores, “El asociacionismo católico y la educación en el primer tercio del siglo XX español”, en García de Castro Valdés, J., y Madrigal Terrazas, J. S. (eds.), *Mil gracias derramando: Experiencia del Espíritu ayer y hoy*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 2011, pág. 662.

asumió la responsabilidad de estas escuelas desde 1916 hasta su fallecimiento en 1940. Fundó el Internado Gratuito de Maestros ofreciendo a los niños pobres pero inteligentes recursos para vivir y enseñanza del magisterio, por donde salieron muchos maestros con notas sobresalientes. Siurot rechazó varios cargos nacionales para dedicar su tiempo a los niños pobres andaluces.

En *Escuelas de España*, David Bayón escribió un artículo titulado “Escuelas Siurot de Huelva”, publicado en enero de 1929, detallando el día de su visita a las Escuelas del Sagrado Corazón.

Según Bayón, los aspectos positivos de la escuela eran: las condiciones higiénicas del Internado de estudiantes para el magisterio estaban muy bien cuidadas; en la escuela había cerca de 500 niños y ocho maestros, por consiguiente, las secciones eran numerosas; la escuela tenía dos tendencias simpáticas y acertadas: hacer la escuela higiénica y alegre; los niños podían aprovechar la sala de grandes dimensiones para hacer evoluciones, cuadros y representaciones.

Sin embargo, Bayón también descubrió aspectos en sentido negativo: el señor Siurot no concedió debida importancia a la visita haciendo los visitantes esperar bastante tiempo y no se dio cuenta que los visitantes eran maestros; el director de la escuela primaria no ejercía el magisterio; distribución del alumnado en las clases resultó muy inconveniente ya que los niños tuvieron que desplazarse a tomar algún apunte; el señor Siurot afirmó que él nunca había visto un libro de pedagogía, razón de que en sus libros como *Cada Maestrillo* no tenía “la menor dosis concebible de pedagogía”³⁰⁷. David Bayón le animó a leer libros: “Pues léale, don Manuel, léale, que le será muy provechoso”³⁰⁸; alta rotación de maestros por no tener buena remuneración.

Las Escuelas del Sagrado Corazón de Huelva estaban instaladas en el barrio del Polvorín en Huelva, un barrio apartado y lleno de pobreza, donde no existía escuela ni Iglesia, pero a la vez populoso en aquella época. Las escuelas recibieron los niños pobres de Huelva, impartiendo a ellos enseñanza primaria. Siurot siendo director, exigía a los maestros ser alegre y amable con los niños, jugar con ellos y los castigos estaban prohibidos. Las Escuelas del Sagrado Corazón junto con las Escuelas del Ave María, fueron ejemplos del ámbito católico que se conformaron al movimiento de la renovación pedagógica.

IV.3.3. Escuela de Párvulos de Santa Eufemia en Córdoba

³⁰⁷ Bayón, David, “Escuelas Siurot de Huelva”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1929, pág. 65.

³⁰⁸ *Ibid.*, pág. 71.

Escuelas de España, aparte de estudiar la enseñanza primaria, también aparecieron en ella artículos que dirigieron la vista a la enseñanza parvularia. El artículo “Escuela Nacional de Párvulos de Santa Eufemia (Córdoba)”, escrito por María Montero y publicado en diciembre de 1935, dedicó a reseñar la orientación y labor realizada durante el curso 1934-1935 en la Escuela de Párvulos de Santa Eufemia en Córdoba.

Santa Eufemia en aquella época era un pueblo lleno de pobreza con habitantes esencialmente de campesinos y ganaderos. Estas familias no tenían muchos recursos y andaban con sobrecarga de hijos, viviendo en un medio miserable. Mayoría de los niños no saben leer y sus tareas eran cuidar a sus hermanos pequeños o ayudar a las faenas de casa con poca edad. Las condiciones de la escuela de párvulos eran adversas:

Provisionalmente, instalado en uno de los compartimentos de una «cámara o desván». Es preciso, para llegar hasta él, atravesar parte de la escuela particular en que se encuentra y subir unas altas gradas, la mayoría de las veces a oscuras, lo que representa uno de los mayores peligros para los párvulos. Mide la clase tres metros de ancho por nueve metros de largo. El techo, bajo, acuatrillado y cubierto únicamente por cañizo, lo que hace que sea extremadamente rigurosa la temperatura, lo mismo en el invierno que en la época de calor; frío excesivo y calor agobiante. Cuando llueve, el agua cae dentro por algunas partes. Tres ventanas pequeñas dan escasa luz y ventilación bajas, representan un riesgo para los pequeños, sobre todo una de ellas que está casi a ras del suelo. El mobiliario: cinco mesas rectangulares, con seis sillas cada una, y dos bancos. Reducido el local e insuficiente el mobiliario. Realmente no hay sitio más que para 30 niños y a veces ha habido que colocar 70³⁰⁹.

Teniendo en cuenta la realidad del pueblo con la que se enfrentaba, los maestros recién llegados a Santa Eufemia empezaron a transformar la escuela: complementaron las dos escuelas (párvulos y unitaria de niñas) para lograr la mayor seriedad y unidad posible; enseñaron a los niños la utilización del lápiz y consiguieron un ambiente escolar limpio y ordenado:

³⁰⁹ Montero, María, “Escuela Nacional de Párvulos de Santa Eufemia (Córdoba)”, *Escuelas de España*, II época, n.º 24, Madrid, diciembre de 1935, pág. 562.

En un principio, y siempre, mucha conversación, dentro de cierta libertad y siguiendo la curiosidad suscitada y preguntas hechas por los pequeños después de haber iniciado cualquier tema, o bien sobre lo que nos rodea y sus cambios³¹⁰.

Al conceder una importancia especial al lenguaje nos proponemos: que hablen bien, pronunciando correctamente, que conozcan buenos escritores y trozos escogidos, acostumbrándose a escuchar lectura selecta, y que expresen clara y perfectamente lo que piensan³¹¹.

Con la ayuda y orientación de los maestros, los niños aprendieron a observar la vida, a utilizar el lápiz, a dibujar y escribir, a pronunciar y a leer. El logro de la enseñanza fue evidente: “Una decena lee perfectamente y escribe bastante aceptable. Otra lee muchas palabras sueltas, al par que las escribe, y algunas frases. Todos leen y escriben palabras conocidas, unos más que otros, salvando algunas excepciones de retrasados físicos y mentales”³¹². Gracias a los esfuerzos de estos maestros, la escuela de párvulo de Santa Eufemia tuvo un cambio y mejora radical.

IV.3.4. Las escuelas de Bilbao

A finales del siglo XIX, en el País Vasco hubo un renacimiento cultural y un creciente interés por la cultura autóctona, impulsando creación de las escuelas de barriada por la Diputación vizcaína. A parte de estas escuelas, ya existían escuelas nacionales y escuelas municipales. En *Escuelas de España*, Alejandro Manzanares escribió varios artículos tratando el tema de las escuelas de Bilbao: “D. Santiago García Rivero”, publicado en julio de 1929; “Las nuevas escuelas de Achuri de Bilbao y la memoria del insigne maestro García Rivero”, publicado en abril de 1930; “Las Escuelas de barriada”, publicado en enero de 1931. La revista también recogió un artículo de Pablo de Andrés Cobos, “Una visita a las escuelas de Bilbao en 1926”, publicado en enero de 1931, en el cual señaló Cobos el estado general de las escuelas de Bilbao en 1926:

Hay en Bilbao veintiséis escuelas de niños, veintisiete de niñas y diecinueve de párvulos con doscientos diecisiete grados en los que se reciben más de once mil escolares. De los doscientos diecisiete grados corresponden a escuelas municipales, a cargo del Ayuntamiento

³¹⁰ Ibid., pág. 564.

³¹¹ Ibid., pág. 567.

³¹² Ibid., pág. 568.

la totalidad de los gastos, noventa y cuatro, en ocho escuelas de niños, ocho de niñas y trece de párvulos³¹³.

Como en otras regiones de España, Bilbao tenía tendencia de construir edificios de gran apariencia para demostrar entusiasmo por la escuela, lo cual condujo mucho gasto en la construcción de edificios, pero poco apoyo para instalaciones y remuneración de los maestros. La escuela Cervantes y la escuela Berástegui eran ejemplos de estas consecuencias. Según Cobos³¹⁴, la escuela Cervantes no tenía requisitos adecuados: todas las habitaciones deficientes y todos los servicios en malas condiciones. El edificio de la escuela Berástegui era grande y de sólida construcción, buen edificio para todo menos para escuela.

La escuela Achuri destacaba dentro de las escuelas nacionales por su director Santiago García Rivero. Cobos definía la escuela Achuri como una escuela en donde se trabajaba con seriedad y con honradez³¹⁵. Manzanares admiraba los maestros laboriosos de cada grado y el director García Rivero quien creó una admirable disciplina didáctica en la escuela Achuri³¹⁶.

A lo largo del último cuarto del siglo XIX, una amplia red de escuelas municipales, de diversos caracteres, destinó a instruir a la población infantil del Bilbao³¹⁷. Le causó buena impresión a Cobos las bibliotecas de escuelas y contribución de la Asociación circum-escolar:

Es notable la biblioteca (de la escuela de Camacho) con más de quinientos ejemplares y funciona bien la sociedad circum-escolar contribuyendo económicamente y organizando fiestas, conferencias y reuniones. [...] No falta la cantina y cuenta con una biblioteca que tiene más de mil ejemplares repartidos en tres secciones; lecturas para los niños, para los padres y algunos libros de consulta para los maestros. La Asociación circum-escolar sirve muy eficazmente a la escuela (de Indauchu)³¹⁸.

A inicios del siglo XX, todavía existía muchos niños que no podían ir fácilmente a las escuelas estatales debido a la larga distancia y mala condición del camino. Ante esta realidad

³¹³ Cobos, Pablo de Andrés, “Una visita a las escuelas de Bilbao en 1926”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1931, pág. 22.

³¹⁴ *Ibid.*, pág. 30.

³¹⁵ *Ibid.*, pág. 32.

³¹⁶ Manzanares, Alejandro, “D. Santiago García Rivero”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1929, pág. 95.

³¹⁷ Serrano Abad, Susana, “La cultura desde la instrucción y la formación: El ayuntamiento de Bilbao a las puertas del S. XX”, *Bidebarrieta: Revista de humanidades y ciencias sociales de Bilbao*, n.º 11, noviembre de 2002, pág. 87.

³¹⁸ Cobos, Pablo de Andrés, “Una visita a las escuelas de Bilbao en 1926”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1931, págs. 38-39.

y para suplir la ausencia estatal, la solución que propuso la Diputación vizcaína era construir escuelas barriadas en las zonas rurales o industriales, ofreciendo enseñanza a los niños analfabetos, e hizo encargo la Diputación los materiales escolares y financiación de los maestros. Estas escuelas de barriada solían contener una sola planta, casi siempre en el campo, con una o dos salas de clase bien ventiladas, cuartos de aseo y cocina³¹⁹. Las escuelas de barriada llegaron a unos ciento quince centros, con más de seis mil alumnos en cada curso escolar, y contaba con más de ciento sesenta maestros contratados. Las escuelas de barriada lograron descender el analfabetismo e instaurar la educación bilingüe en las zonas rurales, Manzanares opinó que ellas representaban la aldea, la escuela y el paisaje, la enseñanza bilingüe, la capacidad y el niño vasco³²⁰.

IV.3.5. Las escuelas de la fundación Sierra-Pambley

Una personalidad de rasgos bien acusados. Ideas liberales con resabios de señor feudal. El primer derecho de los trabajadores era un deber, el de trabajar. El hacía lo mismo: un gran trabajador. Caballero feudal, campesino, gran señor; todo en una pieza³²¹.

Con estas palabras, maestro Julio Marcos describió como era el sembrador de escuelas: Francisco Fernández Blanco y de Sierra-Pambley, quien empezó la iniciativa de las escuelas de la Fundación Sierra-Pambley con su fortuna personal en la provincia de León en 1887. La creación de la Fundación fue inspirada por el krausismo, y las escuelas estaban guiadas por la Institución Libre de Enseñanza e ideas pedagógicas de Francisco Giner de los Ríos. Desde 1887, la Fundación Sierra-Pambley se rigió por un patronato del que fueron presidentes Francisco Fernández Blanco y Sierra-Pambley, Gumersindo de Azcárate, Manuel Bartolomé Cossío, José Manuel Pedregal y Sánchez Clavo.

Para responder dos necesidades básicas de la comarca laciañiega: perfeccionar los cultivos, principalmente las industrias lácticas, y dedicar especial atención al comercio³²², fundó la Escuela Mercantil y Agrícola de Villablino, que fue la primera fundación de Sierra-Pambley y dio origen a la industria mantequera leonesa. En el ideario pedagógico de las

³¹⁹ Ibid., pág. 42.

³²⁰ Manzanares, Alejandro, “Las Escuelas de barriada”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1931, pág. 22.

³²¹ Marcos Candanedo, Julio, “La fundación Sierra-Pambley”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1930, pág. 54.

³²² Celada Perandones, Pablo, “D. Paco Sierra y las Escuelas “Sierra Pambley” de León: Aspectos generales e ideario pedagógico”, *Tierras de León: Revista de la Diputación Provincial*, vol. 33, n.º 91-92, 1993. pág. 44.

Escuelas Sierra-Pambley resaltaba una idea central: la necesidad de llevar a cabo una ampliación de la instrucción educativa³²³. Un total de ocho escuelas formaron las Escuelas de Sierra-Pambley, sus existencias compensaron la ausencia de formación precisa por las escuelas publicas.

Después se fundaron escuelas en Villablino (de ampliación primaria para niñas), Hospital de Orbigo, Villameca de Cepeda, Moreruela de Tábara, León y Zamora. A fin de hacer trabajadores técnicos e instruidos, se fundó la Escuela Industrial de Obreros de León en 1903, como una escuela elemental del trabajo, o bien de una escuela de cuarto grado:

Cuenta con talleres de ebanistería, carpintería y forja al objeto de provocar la vocación y aptitudes del niño para un oficio determinado. [...] Se procura renovar las máquinas y herramientas. Han instalado motores y autógena. Son talleres modernos³²⁴.

Tenía un total de cuarenta y ocho horas semanales de trabajo. Se adaptaron los materiales de enseñanza, el establecimiento de las asignaturas, las prácticas con las necesidades de aprendizaje del oficio, logró un resultado que los alumnos podían encontrar un trabajo con bastante facilidad.

Cossío introdujo el método de enseñanza de la Escuela Nueva a las Fundaciones: los alumnos usaban sus cuadernos para aprender y aprendían haciendo en vez de utilizar libros. Las Escuelas de Sierra-Pambley destacaban con sus caracteres de primario, mercantil, agrícola e industrial. Así eran los deseos de las escuelas de la Fundación Sierra-Pambley y así fueron cumplidos:

Esto último es lo que intentaba ser: una institución de enseñanza primaria superior y también secundaria, profesional, de carácter benéfico docente; un establecimiento no estatal, al margen de la enseñanza oficial, desde el cual poder extender las ideas filosóficas y los criterios pedagógicos y de renovación espiritual de la Institución Libre de Enseñanza a la sociedad leonesa³²⁵.

Capítulo IV.4. Las Escuelas extranjeras

³²³ Rebordinos Hernando, Francisco José, “Influencias krausistas en experiencias escolares de Zamora. Siglo XIX y XX”, en Hernández Díaz, José María (coord.), *Influencias alemanas en la educación española e iberoamericana (1809-2009)*, Editorial: Globalia Ediciones Anthema, 2009, pág. 249.

³²⁴ Marcos Candanedo, Julio, “La fundación Sierra-Pambley”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1930, pág. 60.

³²⁵ Celada Perandones, Pablo, “D. Paco Sierra y las Escuelas ‘Sierra Pambley’ de León: Aspectos generales e ideario pedagógico”, *Tierras de León: Revista de la Diputación Provincial*, vol. 33, n.º 91-92, 1993, pág. 46.

Es curiosa la desorientación en que vivimos la casi totalidad de los maestros españoles, aun después de llevar varios años al frente de nuestras escuelas. [...] En España, en cosas escolares, o se discurre casi a ras de tierra o se sueña con un idealismo exótico, irrealizable generalmente; aquí y en el extranjero. En esta situación los maestros optan por uno de estos caminos: o se limitan a dejarse llevar, marchando tranquilamente con la rutina que encontraron, o se deciden a reformar su labor orientándola hacia esa pedagogía ideal que les han dicho que existe del otro lado de las fronteras³²⁶.

David Bayón fue uno de los maestros quienes salieron de al extranjero a encontrar la escuela ideal. El compartió esta experiencia con el objetivo de incitar a los maestros españoles a conocer nuevas escuelas, examinar su labor y a conocerse a sí mismos como maestros³²⁷. En *Escuelas de España*, varios artículos se dedicaron a la educación o escuela extranjera: “La escuela francesa—Escuelas españolas”, escrito por Bayón, publicado en los ejemplares de enero y abril de 1931; “La enseñanza en Bélgica”, publicado en septiembre de 1935 y “Rasgos de la educación alemana”, publicado en diciembre de 1935, ambos escritos por Teófilo Azabal. Las nuevas noticias de la educación del extranjero también fueron informados a través de la revista.

En las últimas décadas de siglo XIX, Francia estableció el sistema educativo moderno: la educación pública gratuita y obligatoria bajo el completo control del Estado. En el inicio del siglo XX, la Iglesia y El estado se separaron en cuestiones educativas: la asignatura de religión fue eliminada y se estableció la asignatura del Moral en cambio. El Estado desde entonces orientaba y atendía a las escuelas nacionales francesas, con un objetivo dominante de que los ciudadanos sean conscientes y capaces de participar en todos los aspectos posibles de la vida nacional³²⁸.

La estructura de enseñanza primaria en Francia consistía: curso preparatorio, curso elemental (dos años), curso medio (dos años) y curso superior. Desde diversos aspectos, Bayón describió las características de la escuela francesa: se cuidaban hasta los mínimos detalles del orden, la medida y el cuidado; desde las distribuciones de espacio escolar, hasta los uniformes de los niños eran idénticos en todas las escuelas; existía un orden completo hasta la exposición de los materiales; todos los libros de texto franceses eran iguales en cuanto a sus condiciones

³²⁶ Bayón, David, “La Escuela francesa—Escuelas españolas”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1931, págs. 47-48.

³²⁷ *Ibid.*, pág. 49.

³²⁸ Bayón, David, “La Escuela francesa—Escuelas españolas II”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1931, pág. 78.

didácticas; los programas de escuelas unitarias francesas, distribución del tiempo y del trabajo estaban planeados desde 1887; en cuanto a la metodología de enseñanza, todos los niños tenían cuatro cuadernos: borrador, diario, mensual y de rotación. En conclusión, las características de las escuelas francesas podríamos resumir en el orden, la uniformidad, la laicidad y la dirección estatal.

Las limitaciones de las escuelas francesas también eran evidentes: los maestros daban una explicación excesivamente larga en las clases e intervención de los niños era corta; el abuso de los libros de textos; falta de flexibilidad en cuanto a seguir todas las reglas establecidas por el Ministerio; la ausencia del maestro francés en la formación de la didáctica de su escuela y el mecanismo de los maestros. A pesar de estas limitaciones, Bayón reconoció los éxitos de las escuelas francesas:

La (escuela) francesa cuanto más se la estudia y se la conoce, más se comprende su grandeza, aun contando con sus muchas limitaciones. [...] La escuela francesa tiene sus éxitos más claros en aquellas enseñanzas donde lo principal de ellas lo ofrece el método, el orden meditado en la presentación de las ideas y en la graduación de los ejercicios³²⁹.

La enseñanza primaria francesa cultivó la afición de lectura de los franceses, lo cual marcó en la colectividad francesa. Bayón encontró la raíz de esta característica en la sociedad francesa:

Lo que caracteriza a la colectividad francesa es la naturaleza de su estructuración, su fina contextura que le dota de una excelente sensibilidad, que le capacita para percibir cualquier orden de vibraciones ideales que ocurran en el punto más apartado del área nacional. La sociedad francesa actúa como un excelente medio conductor de corrientes ideales; corrientes que circulan ya hasta por los estratos más profundos de las más bajas clases sociales³³⁰.

Muchas de las cualidades de las escuelas francesas estaban marcadas por la intervención del Estado. La escuela francesa representaba una institución del Estado y estaba más atendida, más cuidada por el hombre político que por el hombre profesional³³¹. *Escuelas de España* documentó los progresos de la educación francesa:

³²⁹ Bayón, David, “La Escuela francesa—Escuelas españolas”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1931, págs. 61-63.

³³⁰ Bayón, David, “La Escuela francesa—Escuelas españolas II”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1931, pág. 75.

³³¹ *Ibid.*, pág. 72.

La Cámara de diputados de Francia, en sesión del 12 de Marzo, votó en favor de la segunda enseñanza gratuita³³².

En Francia se celebra este año el cincuentenario de las leyes que crearon la enseñanza primaria gratuita, laica y obligatoria. Con este motivo las revistas profesionales francesas dedican números extraordinarios a conmemorar estos hechos³³³.

En Francia, el déficit aterrador ha traído los famosos decreto-leyes, que han sembrado la alarma en la fonda burocrática de la vecina República³³⁴.

Por una orden circular del Ministerio de Educación, de Francia, se ha comunicado a los rectores que ha de tener lugar en toda Francia una “Semana nacional de la infancia”³³⁵.

El Comité nacional de la Confederación general del Trabajo adoptó el 21 de febrero de 1934, un programa de educación popular que numerosas organizaciones laicas se comprometieron a sostener, en una reunión tenida el 15 de marzo, coordinando sus esfuerzos para una acción común. Serán creadas Sociedades de educación popular en los distritos de las grandes poblaciones, en los ayuntamientos o en los grupos de ayuntamientos y administradas por un Consejo constituido por representantes de las organizaciones fundadoras. Se dedicarán a crear y fomentar en toda Francia obras destinadas a los niños, a adolescentes y a adultos³³⁶.

El ministro de Educación Nacional francés trata de remediar en algún modo los efectos de la supresión de las escuelas. Sugiere la idea de utilizar los actuales servicios de viajeros para transportar a los niños de las localidades cuya escuela se ha suprimido a las poblaciones próximas³³⁷.

Bélgica era otro país donde los maestros españoles dirigieron sus miradas. En principios del siglo XX, numerosos congresos pedagógicos fueron organizados en este país y muchos maestros españoles hicieron visitas a las escuelas primarias de Bélgica. Según Teófilo Azabal,

³³² “La segunda enseñanza gratuita en Francia”, sección de Notas, *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1930, pág. 99.

³³³ “La libertad religiosa en la escuela”, sección de Notas, *Escuelas de España*, I época, Barcelona, julio de 1931, pág. 101.

³³⁴ “Los decretos-leyes franceses”, sección de Noticias, *Escuelas de España*, II época, n.º 6, Madrid, junio de 1934, pág. 46.

³³⁵ *Ibidem*.

³³⁶ “Educación popular. Francia”, sección de Noticias, *Escuelas de España*, II época, n.º 10, Madrid, octubre de 1934, pág. 45.

³³⁷ “Francia”, sección de Noticias, *Escuelas de España*, II época, n.º 11, Madrid, noviembre de 1934, pág. 46.

en Bélgica se proporcionaron a los niños buena educación considerándolo ellos como la esperanza del mañana, y por este motivo, “en él (Bélgica) había miseria y dolor, como lo hay en todas partes, pero nosotros no lo hemos visto en la escuela”³³⁸.

En los años treinta del siglo XX, la enseñanza belga obligatoria ya se fijó de los tres a los catorce años y prohibía rigurosamente la entrada a mercado laboral a los niños menores de catorce años. Más tarde, debido a la crisis de trabajo, se amplió la edad escolar hasta los dieciocho años, asegurando que los jóvenes tuvieran formación física e intelectual en un período considerable, y a la vez pudieran adquirir una formación profesional y obtener un diploma que les justifique la capacidad de un puesto laboral. Al mismo tiempo, se establecieron instituciones primarias para las mujeres denominadas Escuelas para oficios. Azabal explicó las razones sociales detrás de estas medidas de la educación belga:

La escuela vive en un medio de cariño y estimación y si las leyes han hecho obligatoria la enseñanza, no ha sido más que por mera fórmula legislativa, porque aquí la obligatoriedad está en la necesidad que las gentes sienten por el impulso del medio. La ley se ha dado para sancionar y reforzar la costumbre³³⁹.

Según Azabal, en Bélgica existía una preocupación post-escolar por los niños y les ofrecieron la formación profesional más completa posible en las escuelas³⁴⁰. La voluntad y amor al desarrollo de la educación en Bélgica, hizo que su sistema educativo basara en necesidades de los niños y futuro de la sociedad.

Alemania era otro destino que recibían visitas de maestros españoles. Durante la segunda mitad del siglo XIX en España, el pensamiento filosófico alemán krausismo tuvo una gran influencia en la vida y la cultura españolas, incluso superando su influencia en su propio país alemán, especialmente tuvo una influencia a la Institución Libre de Enseñanza³⁴¹. La constitución alemana de Weimar 1919 estableció obligación general escolar, fijando ocho años como mínimo de estudios, y después en la escuela complementaria ajena hasta los dieciocho años. La enseñanza y los medios de estudio en las escuelas primarias y complementarias eran gratuitos.

³³⁸ Azabal, Teófilo, “La enseñanza en Bélgica”, *Escuelas de España*, II época, n.º 21, Madrid, septiembre de 1935, pág. 426.

³³⁹ *Ibidem*.

³⁴⁰ *Ibid.*, pág. 428.

³⁴¹ Rebordinos Hernando, Francisco José, “Influencias krausistas en experiencias escolares de Zamora. Siglo XIX y XX”, en Hernández Díaz, José María (coord.), *Influencias alemanas en la educación española e iberoamericana (1809-2009)*, Editorial: Globalia Ediciones Anthea y José Luis Hernández Huerta, 2009, pág. 243.

La llegada de dictadura nazi cambió radicalmente las medidas de La constitución Weimar 1919 en muchos aspectos, convirtió el objetivo final de la escuela a educar los jóvenes para el servicio de la Nación y Estado.

El maestro no podrá pasar por la Universidad sin haber adquirido por la vida en el campo, en medio de sus camaradas, los elementos fundamentales más indispensables a una educación *realmente alemana*, recibidos en una forma práctica. Las academias pedagógicas municipales, fundadas por los gobernantes de Weimar, han sido modificadas ya algunas de grandes ciudades trasladadas a pequeñas localidades rurales, con el fin de los maestros que deben quedar en las aldeas, cosa que antes sucedía muy frecuentemente³⁴².

La política intervino toda la educación alemana: en el programa escolar aumentó la enseñanza de la historia alemana, la geografía y la política nacional; la educación física empezó ocupar una posición muy importante y apareció la educación premilitar; desde abril de 1935, todos los alumnos alemanes que deseaban continuar sus estudios en la Universidad tenían que hacer seis meses de trabajo civil. En la sección de Noticias de *Escuelas de España*, estos cambios en la educación alemana fueron informados:

Prusia ha organizado el año en el campo. La juventud de las escuelas primarias de las ciudades de Prusia se reúne después del octavo año escolar, durante un período de nueve meses, en agrupaciones, en el campo. Allí recibe, en relación estrecha con los campesinos y con su trabajo, una sólida educación nacional-socialista³⁴³.

El Ministerio de la Instrucción Pública del Estado de Oldenburgo ha promulgado un Decreto con arreglo al cual el éxito en los exámenes y el pase de un alumno a la clase superior no depende solamente de sus conocimientos, sino de la formación física y política del alumno obtenida fuera de la escuela en las formaciones nacional-socialistas³⁴⁴.

Los dirigentes del régimen hitleriano manifiestan las opiniones más diversas respecto a la formación de los maestros. Se proponen tres soluciones con vista a adoptar una uniforme para todo el Reich: formación en institutos especiales, independientes de la Universidad

³⁴² Azabal, Teófilo, "Rasgos de la educación alemana", *Escuelas de España*, II época, n.º 24, Madrid, diciembre de 1935, pág. 576.

³⁴³ "El año en el campo. Alemania", sección de Noticias, *Escuelas de España*, II época, n.º 11, Madrid, noviembre de 1934, pág. 46.

³⁴⁴ "Alemania. Para pasar a una clase superior", sección de Noticias del extranjero, *Escuelas de España*, II época, n.º 12, Madrid, diciembre de 1934, pág. 47.

(Prusia); la formación en institutos pedagógicos afectos a la Universidad (Sajonia), y, por fin, la formación en la Facultad pedagógica de la Universidad, que permitirá dar una formación idéntica a los maestros primarios y secundarios³⁴⁵.

A finales del pasado año fueron suprimidos los consejos de padres creados en 1919, en relación con la administración escolar. Un Decreto los sustituye por una nueva institución, denominada 'Schulgemeinde' (Comunidad escolar), que comprende al cuerpo docente de la escuela, los padres y un representante de la juventud hitleriana³⁴⁶.

Los maestros españoles también iban a Inglaterra, Holanda, Suiza, Italia a visitar escuelas extranjeras y asistir a congresos pedagógicos internacionales, adquiriendo nuevas ideas pedagógicas y metodologías. *Escuelas de España* benefició la transmisión de las novedades en la educación de países europeos a España.

Capítulo IV.5. Un número extraordinario y dos concursos de la revista

IV.5.1. Lope de Vega

Félix Lope de Vega y Carpio (1562-1635), llamado "Fénix de los genios" y "Monstruo de Naturaleza", fue uno de los poetas y dramaturgos más importantes del Siglo de Oro español. El fue uno de los autores más prolíficos de la literatura española, sus obras consistían en 3000 sonetos, tres novelas, cuatro novelas cortas, nueve epopeyas, tres poemas didácticos y varios centenares de comedias.

El día 27 de agosto del año 1935, se cumplió el III centenario de la muerte de Lope de Vega, España entera estaba dedicándole el homenaje y celebraba el acontecimiento con el mayor esplendor posible. Para *Escuelas de España*, "el mejor homenaje que puede dedicarle es el hacer en sus tareas cotidianas un paréntesis Fénix de los ingenios, dedicando una serie de lecciones a dar a conocer su vida, su obra y su tiempo"³⁴⁷, y la revista dedicó el ejemplar de mayo de 1935³⁴⁸ a Lope de Vega.

En la publicación de mayo de 1935, publicaron los siguientes artículos: "Las mujeres de Lope de Vega", escrito por Alejandro Casona, explicando las figuras de mujeres, arriscada

³⁴⁵ "Formación del Magisterios. Alemania", sección de Noticias del extranjero, *Escuelas de España*, II época, n.º 14, Madrid, febrero de 1935, pág. 96.

³⁴⁶ "Creación de comunidades escolares. Alemania", sección de Noticias, *Escuelas de España*, II época, n.º 15, Madrid, marzo de 1935, pág. 143.

³⁴⁷ "Lope de Vega", *Escuelas de España*, II época, n.º 17, Madrid, mayo de 1935, pág. 220.

³⁴⁸ *Escuelas de España*, II época, n.º 16, Madrid, abril de 1935, pág. 168.

Dorotea, señoril Belisa, fogosa Lucinda, humilde Juana de Guardo, amorosa Amarilis; “Lope, o una vida en torbellino”, publicado por H. R. Romero Flores, disecando la trayectoria de Lope y Vega y afirmó que Lope podría “presentarse como fruto ejemplar de su patria en todos los tiempos”³⁴⁹; “Tres lecciones de Lope (a Rafael Galarraga)”, escrito por A. S. Trincado, contando las tres lecciones que nos dio Lopez, sobre el amor, sobre la vida y sobre el arte; “Lope de Vega”, que consistía en la biografía de Lope de Vega, presentaciones y fragmentos de sus obras; “Los críticos modernos y Lope de Vega”, que consistía opiniones importantes recogidas por la revista para dar la más amplia información posible sobre Lope de Vega. Dentro de este artículo, encontraremos dos monumentales obras del maestro Menéndez y Pelayo, biografías elaboradas por los señores Reunent y Américo Castro, y criterios de Karl Vossler.

Estos artículos hablaron Lope de Vega desde distintos aspectos: su trayectoria, sus obras, las figuras literarias que creó y los criterios de él. Lope de Vega no solo ofreció lecciones de poesía y literatura con sus innumerables obras, también inspiró como podría ser la forma de amar, pensar y vivir. La revista rinda homenaje a Lope de Vega:

Lope es, sin duda, de todos los poetas dramáticos del mundo el que mayor número de argumentos y de combinaciones ha inventado; pero dista mucho de haberlo inventado todo, ni este elogio vulgarísimo conviene a tan alto ingenio, sino más bien el de haber reunido en sus obras todo un mundo poético, dándonos el trasunto más vario de la tragedia y de la comedia humanas, y si no el más intenso y profundo, el más extenso, animado y bizarro de que literatura ninguna puede gloriarse³⁵⁰.

IV.5.2. Dos concursos

Desde el año 1934, *Escuelas de España* organizaron dos concursos: Un día de trabajo escolar y del hacer la escuela. A continuación, veamos los artículos que participaron estos concursos para averiguar las actividades escolares realizadas por los maestros y niños.

Los trabajos seleccionados en el concurso de Un día de trabajo escolar fueron: “Un día de nuestro hacer”, publicado en marzo de 1934, escrito por Ricardo Ruiz Arias, maestro nacional de Mollina (Málaga); “De nuestra escuela”, publicado en abril de 1934, escrito por Mariano Domínguez, maestro nacional de Nieva (Segovia); “Un día en mi escuela”, publicado en mayo de 1934, escrito por Juan de Dios Aguilar, maestro de Alicante; “Un día de trabajo

³⁴⁹ Romero Flores, H. R., “Lope, o una vida en torbellino”, *Escuelas de España*, II época, n.º 17, Madrid, mayo de 1935, pág. 214.

³⁵⁰ “Los críticos modernos y Lope de Vega”, *Escuelas de España*, II época, n.º 17, Madrid, mayo de 1935, pág. 234.

escolar: Distribución de tiempo y materias”, publicado en junio de 1934, escrito por Manola García Trapero, maestra de Hontalbilla (Segovia); “Un día de trabajo en mi escuela”, publicado en julio de 1934, escrito por Antonio Fernández Rodríguez, maestro de Villanueva de la Vera (Cáceres); “Un día de trabajo escolar”, publicado en agosto de 1934, escrito por Pilar Montero Hernández; “Un día de trabajo escolar”, publicado en septiembre de 1934, escrito por Enrique Casassas, maestro de Barcelona; “Un día de trabajo escolar”, publicado en octubre de 1934, escrito por Laureano Puche, maestro de Calabazas (Segovia).

Los maestros desde diferentes regiones de España ofrecieron sus diarios en las escuelas, y desde sus puntos de vista hablaron el tema trabajo escolar y la vida auténtica en una escuela. No hay quien conozca mejor las escuelas que los maestros que viven diariamente en ellas:

La labor escolar no puede estar refundida en un tratado confeccionado por quien jamás ha pisado la escuela, ni las quiméricas ilusiones de febriles cerebros pueden ser normas adecuadas a nuestro devenir escolar. Comprendiéndolo así, ESCUELAS DE ESPAÑA, integrada por maestros formados en el yunque escolar, se propone, en su concurso, ofrecer a los compañeros, rompiendo con la tradicional costumbre, la vida y función de nuestras escuelas, con sus problemas sus inquietudes, su esfuerzo. Por eso, con un acierto indudable, apela a la colaboración de los maestros, porque es éste, con su experiencia, el único llamado a dar moldes flexibles, elásticos, en que nos podamos mover con probabilidades de triunfo³⁵¹.

Poca teoría hablaron en estos artículos, los maestros enfocaron a los trabajos escolares diarios y intentaban dar a conocer sus escuelas a los lectores de la revista:

La escuela típica de pueblo andaluz: chiquita e imposible. Es unitaria. Matrícula numerosísima. Asistencia irregular. Hay tres secciones numerosas que dificultan el trabajo. Material escaso, pero abundan—eso sí—los libros, los periódicos, lápices, papeles, tizas de colores y buena voluntad. Los chicos ayudan. Los grandes van ayudando también³⁵².

Escuela unitaria de un barrio de capital de provincia. Poca matrícula, porque no hay más población escolar³⁵³.

³⁵¹ Puche, Laureano, “Un día de trabajo escolar”, *Escuelas de España*, II época, n.º 10, Madrid, octubre de 1934, pág. 13.

³⁵² Ruiz Arias, Ricardo, “Un día de nuestro hacer”, *Escuelas de España*, II época, n.º 3, Madrid, marzo de 1934, pág. 30.

³⁵³ De Dios Aguilar, Juan, “Un día en mi escuela”, *Escuelas de España*, II época, n.º 5, Madrid, mayo de 1934, pág. 25.

En mi escuela unitaria. Sesenta niños, divididos, para facilitar la labor, en tres grados. A estas alturas del curso, afortunadamente, ningún analfabeto³⁵⁴.

En esta escuelita de párvulos enclavada en un barrio extremo la jornada —¿por qué *trabajo*?— empieza un poco absurdamente tal vez, desde que hemos conseguido una estufita³⁵⁵.

Mi escuela es mala, rotundamente mala: pequeña, sin luz ni ventilación. El moblaje, fatal y escaso. No hace falta detallarlo. La matrícula excesiva; de tal forma, que forzosamente, ha de haber constantemente un grupo de niños en pie; lo que es, como se comprenderá, un obstáculo serio a un trabajo activo de colaboración³⁵⁶.

Estas escuelas no eran conocidos como los grupos escolares de Madrid o Barcelona, las condiciones eran malas, faltaban recursos y medios, pero no a maestros de buena voluntad. Los maestros en estos artículos mostraron sus dificultades, dudas e inquietudes y intentaron adaptar y proponer soluciones a los problemas.

El maestro Mariano Domínguez prestaba gran atención en desarrollo integral del niño y su entrenamiento necesario para dominar materias. Le resultó inconveniente los planes programados en la escuela, que estas pautas previamente señaladas eran muerta, anquilosado e inservible:

Lo mejor de mi trabajo, los mementos más lúcidos de mi actuación, los escasos aciertos que pueda contar en mi haber, han sido fruto de improvisación, de la creación en el instante [...] Llamé improvisación a mi manera de actuar, y acaso no sea adecuado el término. Yo no descuido «prepararme» para trabajar con mayor eficacia, pero lo hago de manera «mediata»: adquiriendo conocimiento de todo lo que puede tener valor en la escuela, como libros, material, estampas...; cuidando de ensanchar mi cultura; reflexionando sobre los problemas vivos, palpitantes, que plantea la escuela; deduciendo consecuencias de mi experiencia

³⁵⁴ Fernández Rodríguez, Antonio, “Un día de trabajo en mi escuela”, *Escuelas de España*, II época, n.º 7, Madrid, julio de 1934, pág. 15.

³⁵⁵ Montero Hernández, Pilar, “Un día de trabajo escolar”, *Escuelas de España*, II época, n.º 8, Madrid, agosto de 1934, pág. 26.

³⁵⁶ Pucho, Laureano, “Un día de trabajo escolar”, *Escuelas de España*, II época, n.º 10, Madrid, octubre de 1934, pág. 13.

profesional por el análisis de los fracasos—tan frecuentes, sin remedio—y de los éxitos, si el azar nos los depara³⁵⁷.

No seguir el programa hecho requería más su esfuerzo individual, para para Domínguez, en la escuela hay algo más importante que el contenido de texto y el conocimiento. Para solucionar este problema, Domínguez diseñó un programa³⁵⁸ en base de actividades en lugar de asignaturas, y lo modificaba continuamente según los cambios de circunstancias.

Maestro Enrique Casassas enfrentó la misma situación que maestro Domínguez: la enseñanza enciclopedista en las escuelas:

¿Es mejor horario fraccionado a base de programas diversos, que obliga al niño a mariposear sobre todas las asignaturas, deteniéndose en cada una de ellas sólo por unos instantes, o es más conveniente una concentración de enseñanza a base de centros de interés si así quiere llamárselos, y en un horario adaptado a esta modalidad del trabajo escolar...?³⁵⁹

Los defectos del horario y programa establecido por la escuela eran muy evidentes: asignaturas diversas en pocas horas, sin continuidad y sin conexión; el horario fraccionado no favorece el desarrollo de inteligencia de los niños en un horario complejo. La conclusión fue muy clara:

Afirmación que nos atrevemos a formular porque conceptuamos que no es preciso enseñar al niño todo el contenido de las diversas asignaturas (¿quién adivinará el alcance de este ‘todo’?), sino ponerle en condiciones de que hoy, mañana y siempre pueda por sí solo adquirir los conocimientos que en la escuela no haya asimilado³⁶⁰.

Según Casassas, los niños son protagonistas en clases, y el plan de trabajo escolar diario ha de conducir a una labor breve y concisa para lograr un resultado positivo. La siguiente fue una escena en la lección de Lengua Castellana:

Interesa que intervengan en la conversación la mayor parte de los niños. Y que no limiten su intervención a contestar a las preguntas que haga el maestro. Que sean ellos a su vez quienes

³⁵⁷ Domínguez, Mariano, “De nuestra escuela”, *Escuelas de España*, II época, n.º 4, Madrid, abril de 1934, pág. 15.

³⁵⁸ El contenido de este programa está señalado de su artículo.

³⁵⁹ Casassas, Enrique, “Un día de trabajo escolar”, *Escuelas de España*, II época, n.º 9, Madrid, septiembre de 1934, pág. 10.

³⁶⁰ *Ibid.*, pág. 12.

interroguen, que describan, que mantengan vivo el diálogo, que ‘hablen’. Al maestro le incumbe sólo iniciar cuestiones cuando el interés decaiga, encauzar la conversación cuando se desvíe, aclarar dudas cuando se presenten³⁶¹.

El maestro Antonio Fernández Rodríguez en su artículo expresó el mismo pensamiento: la escuela debería ser activa y vivía, capacitar a los niños es más importante que enseñarles conocimientos:

Al niño no hay que ‘llenarle’, sino ‘formarle’, capacitarle, ampliando su horma mental, haciéndole sentir lo bello y lo bueno, rodeándole de un ambiente de estimulantes actividades, non imponiéndole más disciplina que la del trabajo, haciéndole saborear las mieles de la cooperación, descubriéndole los secretos del lenguaje para que sepa verterse en él, consiguiendo que sepa manejar el libro y sentir su valor, alumbrando posibilidades en su alma... Familiarizándole con el pensar, con el sentir, con el amar...³⁶²

En los artículos seleccionados en el concurso de “Un día de trabajo escolar”, los programas de enseñanza fueron muy detallados, incluían las sesiones, la distribución del tiempo y material, el método de la enseñanza y las reflexiones. El siguiente sería un ejemplo del tema Las pirámides:

Programa: Presentación de pirámides. —Observación y comparación con formas geométricas ya conocidas. —Cara, bases. —Nomenclatura de las pirámides. —¿Dónde vemos pirámides? —Pirámides naturales. —El obelisco. Material: Pirámides de madera y cartulina, cuarzo cristalizado, fotos de las pirámides egipcias, obeliscos, templos cuya torre tiene la techumbre de esta forma. Cada niña tiene una cuartilla, compás, reglilla graduada³⁶³.

Después de este primer concurso, *Escuelas de España* organizó un segundo concurso del trabajo escolar. Los artículos seleccionados iban apareciendo desde el ejemplar enero de 1935, aunque no especificó concretamente cuales fueron. A continuación, seleccionamos los artículos que tratan específicamente el tema de las actividades escolares, excluyendo los artículos mencionados y analizados anteriormente, ejemplos como los artículos de los grupos

³⁶¹ Ibid., pág. 13.

³⁶² Fernández Rodríguez, Antonio, “Un día de trabajo en mi escuela”, *Escuelas de España*, II época, n.º 7, Madrid, julio de 1934, pág. 20.

³⁶³ García Traperó, Manola, “Un día de trabajo escolar”, *Escuelas de España*, II época, n.º 6, Madrid, junio de 1934, pág. 23.

escolares, para evitar repetición. Temas tratados eran: Organización del trabajo escolar, Metodología de enseñanza, Temas de lenguaje, Literatura, Poesía, Arte, Historia, Lección de Geografía, Biblioteca, La enseñanza del dibujo, Canciones, Aritmética, Físicoquímica, Curso de Electricidad, Educación moral, etc. A continuación, veamos la organización de los cursos y actividades que aportaron los maestros.

IV.5.2.1. Organización del trabajo escolar.

Ramón Ramia escribió tres artículos hablando la realización de la labor escolar y sus ideas renovadoras: “Organización del trabajo escolar (escuela graduada de niños de Paterna)”, publicado en abril de 1934; “La actividad libre”, publicado en mayo de 1934; “Proyectos escolares”, publicado en junio de 1934.

En el plan de trabajo que elaboró Ramia y sus compañeros, se dividía el curso en dos periodos. Durante el primer periodo, desde septiembre a diciembre, se realizaba el examen psicofísico de los alumnos y la enseñanza de cultura. Ayudar a los niños a adquirir buenas costumbres fue una tarea importante: los maestros daban formación de hábitos de limpieza, de orden y de respeto. En el segundo periodo, desde enero a julio, el plan de trabajo añadió la actividad libre, proyectos individuales, proyectos asociados o colectivos, proyecto común, y estas actividades realizaban en las mañanas de los jueves, viernes y sábados³⁶⁴.

El establecimiento de las actividades del segundo periodo se inspiró de la utópica escuela de Tolstoi, “representante de la libertad ilimitada como la más alta expresión de la escuela educadora y de respeto a la conciencia y a los derechos del niño”³⁶⁵. En esta escuela no había mucho recurso como en los grandes grupos escolares, pero los niños manifestaron mucho entusiasmo y disfrutaban la libertad completa en las actividades. Estas actividades también sirvieron de orientación profesional para los maestros: observar, estudiar a sus alumnos y darles estimulación.

Ramia dijo “La libertad de acción se ha trocado en libertad de desenvolvimiento en el desarrollo de problemas y realizaciones que se les plantean”³⁶⁶. Para él, la escuela debería proporcionar a los niños capacidades de enfrentar los problemas con responsabilidad y resolverlos con firme voluntad.

³⁶⁴ Ramia, Ramón, “Organización del trabajo escolar”, *Escuelas de España*, II época, n.º 4, Madrid, abril de 1934, págs. 23-25.

³⁶⁵ Ramia, Ramón, “La actividad libre”, *Escuelas de España*, II época, n.º 5, Madrid, mayo de 1934, pág. 32.

³⁶⁶ Ramia, Ramón, “Proyectos escolares”, *Escuelas de España*, II época, n.º 6, Madrid, junio de 1934, pág. 15.

IV.5.2.2. Metodología

Los artículos con tema de la Metodología fueron: “Una encuesta sobre el cuaderno de preparación de lecciones”, publicado en enero de 1932; “Fundamentos del método del proyecto (1)”, escrito por David Bayón, publicado en enero de 1934; “Una técnica de trabajo escolar (La técnica Freinet)”, escrito por Antonio Benaiges, publicado en mayo de 1936.

En cuanto al uso del cuaderno de preparación de lecciones, los maestros de Barcelona poseían opiniones diferentes³⁶⁷. Muchos de ellos consideraban que el cuaderno no era necesario para la actividad escolar: maestro Soler del Grupo escolar Ramón Llull dijo “El cuaderno de preparación de lecciones, a mi modo de ver, no puede ser, de ninguna manera, el reflejo vivo de la Escuela; es como su cadáver”; maestro Ángel Ledesma del Grupo escolar de Las Corts dijo “¿Diario de preparación de lecciones? No, ni diario ni lecciones. El maestro sí debe preparar la labor escolar antes de realizarla; pero cuando esa misma labor le indique, no obligado por el automatismo de la sucesión del tiempo”. Sin embargo, también había maestros que consideraban el cuaderno como una herramienta útil. Maestro Ramón Casares del Grupo escolar Baixeras dijo “El ‘Diario de preparación de lecciones’ creo que es un instrumento de trabajo muy útil, a condición de que no sustituya o anule la llama del trabajo profesional.” Maestro Francisco Manzanares del Grupo escolar Pere Vila expresó la misma opinión: “En mi concepto el Cuaderno de preparación de lecciones es una utilidad grandísima.”

A parte de las metodologías tradicionales, nuevas metodologías fueron introducidas en la enseñanza primaria. Según la teoría del pedagogo John Dewey, David Bayón resumían dos propósitos de las actividades de la escuela: primero, formar la disposición, crear el estado de ánimo adecuado de adhesión a la obra social; y segundo, proporcionar la dotación y armar instrumentos que capaciten para colaborar eficazmente como miembros de la sociedad presente³⁶⁸. Bayón puso práctica dos proyectos: el cultivo de la huerta y la construcción de cabañas. Es necesarios un estudio o ensayo previo dirigido y orientado por maestros para perfeccionar los trabajos:

³⁶⁷ Siguiendo opiniones viene desde artículo “Una encuesta sobre el cuaderno de preparación de lecciones”, *Escuelas de España*, I época, Barcelona, enero de 1932, págs. 32-58.

³⁶⁸ Bayón, David, “Fundamentos del método de proyecto”, *Escuelas de España*, II época, n.º 1, Madrid, enero de 1934, pág. 21.

Repetimos que solamente ensayando es posible adquirir un conocimiento un poco certero de la función de los proyectos y de cada uno de ellos. Cada ensayo realizado no es más que el comienzo de una labor llena de sugerencias y enseñanza que animan a continuarla³⁶⁹.

Durante el proceso de realización de estos proyectos, Bayón encontró dificultades: falta de medios adecuados de información como una buena biblioteca; falta taller de realización; falta de entrenamiento para realizar trabajo en equipo. Superando de estas limitaciones, la repetición del estudio durante varios años en los proyectos complejos, como el cultivo de la huerta, podría conseguir una ampliación y perfeccionamiento de los conocimientos.

Antonio Benaiges, maestro de la Escuela Nacional mixta de Bañuelos de Bureba (Burgos), consideró la técnica Freinet como un modo feliz y definitivo de valorar y enriquecer la auténtica vida del niño:

(la técnica Freinet es) una técnica educativa que llena plenamente la actividad diaria, sistemática y viva de un puñado de escuelas, todas bien abiertas para cuantos maestros quieran ver de cerca cómo con una sencilla y elemental imprenta logramos que los niños, sin imposición alguna, se lancen a expresar diáfano todo el hervor de sus propios pensamientos y emociones creando su propio y verdadero saber³⁷⁰.

La utilización de la técnica Freinet ayudó a los maestros a obtener resultados positivos en las actividades escolares. En la técnica Freinet, la libre expresión ocupa una posición fundamental, y su forma no está restringida en imprimir, sino es un conjunto de todos los trabajos: hablar, escribir, dibujar, componer, redactar, grabar e imprimir. En las actividades escolares, los niños mostraron el espíritu de colaboración y de sociabilidad con esta técnica. Sus trabajos escritos una vez siendo corregidos por los maestros, fueron impresos y luego se intercambiaban entre las escuelas. El Maestro Antonio Benaiges afirmó que en su escuela recibían cuadernos impresos de toda Cataluña, de Badajoz, Huesca, Alicante y Palma de Mallorca, y del extranjero, Francia, Bélgica y República Argentina³⁷¹.

IV.5.2.3. Lección de Lenguaje

³⁶⁹ Ibid., pág. 22.

³⁷⁰ Benaiges, Antonio, "Una técnica de trabajo escolar (La técnica Freinet)", *Escuelas de España*, II época, n.º 29, Madrid, mayo de 1936, pág. 214.

³⁷¹ Ibid., pág. 221.

Los artículos relacionados con el tema de Lenguaje eran: “Notas para un programa de lenguaje”, escrito por David Bayón, publicado en julio de 1931; “El trabajo escolar (Lecciones de lenguaje)”, escrito por Pablo de Andrés Cobos, publicado en enero de 1934; “Notas del cuaderno de trabajo”, publicado en febrero de 1934, “Temas de lenguaje”, publicado en septiembre de 1934, “Temas del lenguaje-Las puertas”, publicado en febrero de 1935, “Lecciones sobre el idioma (El romanticismo: Larra)”, publicado en febrero de 1936, todos escritos por Norberto Hernanz. Según Bayón, la importancia y el objetivo de las lecciones de lenguaje es:

Nuestro propósito es, por consiguiente, estudiarlo en su función natural, unido a su contenido y en plena fluencia. Y más que estudiarle, en los comienzos, será necesario usarle y usarle bien. Así en cuantos momentos de la vida de la escuela interviene el lenguaje, ya hablado ya escrito, hay ocasiones oportunas para su perfeccionamiento. Acaso esto fuera suficiente: pero además hacemos un estudio especial del lenguaje examinándole en sus aspectos más esenciales y haciendo de él un desarrollo sistemático. Este estudio más ordenado y regular constituye el curso de lenguaje³⁷².

Bayón destacó los siguientes elementos en sus lecciones de Lenguaje: lectura, elocución y recitación, vocabulario, gramática, y composición. Pablo de Andrés Cobos propuso un ejemplo con el tema de “Don Quijote y España” con cuatro lecciones, destacando las conversaciones dirigidas por maestros, la utilización de pizarra y el cuaderno de los alumnos. En los artículos escritos por Norberto Hernanz, ofreció sugerencias de cómo interpretar una sola palabra desde distintos puntos de vista: ejemplo como la palabra “puerta”, podría examinarse sobre su utilidad, uso, formas, significación, morfología y uso metafórico.

IV.5.2.4. Lección de Literatura

Los artículos del tema Literatura fueron: “Páginas literarias para los niños (Tres estampas)”, escrito por Ricardo Ruiz Arias, publicado en septiembre de 1934; “Valor educativo de los ‘Viajes de Gulliver’”, escrito por Rafael Olivares Figueroa, publicado en agosto de 1935; “La poesía en una escuela de suburbio”, escrito por José María Delhom, publicado en abril de 1936; “Los niños ante «Platero y yo»”, escrito por Antonio Benaiges y Nogués, publicado en julio de 1936.

³⁷² Bayón, David, “Notas para un programa de lenguaje”, *Escuelas de España*, I época, Barcelona, julio de 1931, pág. 28.

En el artículo “Páginas literarias para los niños”, maestro Ricardo Ruiz Arias recomendó la lectura de “Tres estampas” para los niños, que consistían: primero, el titiritero (paisaje de cal y canto); segunda, el temporal (marina de la angustia); tercera, la chumbera del cuartel (anécdota y sonrisa). Juan Ramón Jiménez y *Escuelas de España* dieron altas calificaciones a estas estampas:

(Juan Ramon Jiménez) ...estaba escrito para..., ¡qué sé yo para quién...!, para quien escribimos los poetas líricos. (*Escuelas de España*) ... son libros que han de hacer los poetas y no los pedagogos³⁷³.

Maestro Rafael Olivares Figueroa en su artículo “Valor educativo de los ‘Viajes de Gulliver’” nos presentó el proceso de la introducción de la obra “Viajes de Gulliver” de Jonathan Swift en la lección de literatura y el valor educativo de esta obra. El primer paso fue conocer la biografía del autor y el contorno ambiente social político de aquella época para llegar a la conclusión de que “en esos «Viajes» está su espíritu, tan vivo e inquieto como en el siglo XVI: con sus anatemas, sus lamentaciones, sus ironías, sus apasionamientos, sus fiebres...”³⁷⁴ El segundo paso fue hacer un esquema pedagógico de la obra, analizando los errores educativos y sus efectos para encontrar posibles soluciones. El tercer paso fue analizar los viajes de Gulliver y los valores del género amado de los niños.

El maestro José María Delhom impartía enseñanzas en una escuela de Barcelona, a la cual acudían niños de familias humildes y de clase baja, y algunos de estos niños eran semianalfabetos. Delhom describió como enseñaba el lenguaje poético:

Empecé una labor preparatoria, acostumbrándoles a bucear en la palabra escrita para encontrar la perla de una bella frase; escribíamos redacciones colectivas en las pizarras que sólo habían sido manchadas por la copia; dictaba trozos poéticos que yo mismo escribía...³⁷⁵

En los poemas escritos, los niños hablaban con el sol y con las palmeras y con el mar, como si fueran amigos íntimos, ellos podían escribir cosas bonitas como cualquier gran poeta. De tener un clima poético, un ambiente saturado de belleza, los niños tenían deseo de escribir

³⁷³ Ruiz Arias, Ricardo, “Páginas literarias para los niños”, *Escuelas de España*, II época, n.º 9, Madrid, septiembre de 1934, pág. 31.

³⁷⁴ Olivares Figueroa, Rafael, “Valor educativo en los “Viajes de Gulliver””, *Escuelas de España*, II época, n.º 20, Madrid, agosto de 1935, pág. 351.

³⁷⁵ Delhom, José María, “La poesía en una escuela de suburbio”, *Escuelas de España*, II época, n.º 28, Madrid, abril de 1936, pág. 179.

cosas bellas y ellos tenían libertad absoluta para escribir. El resultado de la enseñanza del lenguaje poético fue exitoso, y su calve fue dejar suelta la personalidad vigorosa de los alumnos.

Platero y yo es una obra lírica escrita por Juan Ramón Jiménez, que recrea poéticamente la vida del asno Platero. Por la sencillez y transparencia, esta obra fue considerado como libro infantil o libro escolar. Maestro Antonio Benaiges y Nogués en su artículo “Los niños ante «Platero y yo»”, describió la introducción de esta obra a la escuela y la aceptación de los niños:

Desde entonces, desde aquel día, «Platero y yo» forma parte del programa de la escuela. Lo hemos leído infinidad de veces. Y en los dibujos de los niños, ¡qué sé yo los Plateros que he visto! Hasta cuándo van por paja con el burro, dicen que van con Platero. Y hasta diría que ya no los pinchan tanto, que ya tratan de otra manera a estos pobres animales, tan útiles al hombre como dignos de mejor suerte³⁷⁶.

Platero y yo despertó la imaginación de los niños, maestro Antonio Benaiges dijo en el final de su artículo: “Si este libro no faltase en ninguna escuela, ¡qué bien! Y si fuese en ella lo que es, alma, ¡qué feliz!”

IV.5.2.5. Lección de Poesía

El artículo que trata de Poesía fue: “‘Serranilla’ del Marqués de Santillana”, escrito por Norberto Hernanz, publicado en noviembre de 1934. Norberto en su artículo interpretó una serranilla, compuesto por Íñigo López de Mendoza y de la Vega, Marqués de Santillana. La interpretación de esta composición consistía en los siguientes procesos: presentación del Marqués de Santillana y su situación histórica; analizar los versos; tercero, relacionarlo con el ambiente social y político de aquella época. Después los alumnos ensayaron con temas parecidos y elaboraron un resumen de esta serranilla.

IV.5.2.6. Lección de Arte

Los artículos del tema arte fueron: “La estructura de la catedral de Santiago de Compostela (una lección sobre el arte románico español)”, escrito por Emilio Camps, publicado en septiembre de 1935; “El arte en la escuela primaria (Lecciones en el Museo del Prado)”, publicado en abril de 1936.

³⁷⁶ Benaiges y Nogués, Antonio, “Los niños ante «Platero y yo»”, *Escuelas de España*, II época, n.º 31, Madrid, julio de 1936, pág. 316.

En la enseñanza del arte en la escuela, la mayor dificultad que encontraban los maestros era la escasez de publicaciones buenas y accesibles del arte. *Escuelas de España* recogió un manual completo, preciso y esencial sobre el arte románico español, escrito por uno de los mejores profesores de aquella época Emilio Camps, para orientar a los maestros en la enseñanza del arte.

El artículo “El arte en la escuela primaria (Lecciones en el Museo del Prado)”, fue una copia de notas de las clases dadas por Elena Gómez Moreno en el Museo del Prado, consiste en una serie completa de lecciones de pintura en el Museo del Prado, lecciones organizadas por Misiones de Arte para los maestros, con fin de transmitir estos conocimientos de arte a los alumnos de escuela:

El propósito del curso de pintura no es tanto aprender como aprender a mirar los cuadros. El mismo propósito ha de llevar el maestro luego con los niños de su escuela. Lo que importa es que los niños y los adultos lleguen a captar belleza; lo que importa es agudizar y disciplinar la mirada³⁷⁷.

Las lecciones ofrecidas por Misiones de Arte equiparon a los maestros con conocimientos necesarios del arte, para que ellos puedan ofrecer una enseñanza profunda y completa a sus alumnos. El proceso de enseñanza fue observar las pinturas, y analizar las características de estas pinturas y del pintor. Después se ampliaron las lecciones a pintores de la misma época que fueron influenciados por Velázquez.

IV.5.2.7. Lección de Historia

Los artículos del tema de historia fueron: “Expedición Iglesias al Amazonas”, escrito por Ángel Ledesma, publicado en agosto de 1935; “La Historia en la escuela”, escrito por José Virgili Andorra, publicado en septiembre de 1935; “Notas de una lección de Historia en una escuela graduada”, escrito por Julián Jiménez Hernández, publicado en octubre de 1935.

La Expedición Iglesias al Amazonas sucedió en los años treinta del siglo XX, cuando todos los virreinos hispanos se emanciparon, se planteó otra expedición a la selva amazónica. En el artículo “Expedición Iglesias al Amazonas”, el maestro Ángel Ledesma nos ofreció una lección de la Expedición Iglesias al Amazonas, de un hecho viviente sin conocer el resultado

³⁷⁷ “El arte en la escuela primaria (lecciones en el Museo del Prado)”, *Escuelas de España*, II época, n.º 28, Madrid, abril de 1936, pág. 161.

en aquella época, dividiendo en tres partes: la geografía del Amazonas, descubrimiento; exploración del Amazonas a lo largo de la historia; preparativos de la expedición Iglesias.

La Historia fue considerada como la asignatura de más difícil extracción educativa y aplicación metodológica. Opiniones en contra de la enseñanza de Historia en la escuela, considerando esta asignatura como un producto elaborado por la química del intelecto y sólo para señalar su enorme importancia. Ante estas acusaciones, el maestro José Virgili Andorra defendió la importancia de impartir cursos de historia en la escuela:

Cerrar al niño las puertas del pasado, es, a mi entender, privarle de cobrar impulso para lanzarse hacia el futuro. De acuerdo con Ortega, diría que es necesario hincar los talones en el ayer para hacer el salto hacia el mañana. [...] Hay que enseñar la Historia en la Escuela. El mismo niño nos la pide. Nos la exige como la planta el agua para remontarse. Nos la reclama al girar cándidamente los ojos hacia nosotros con la ilusión de un cuento, que, germinando en la tierra de su presente, ha de abrirse en flor de proyecto para su porvenir. La Historia es para él fuente inagotable de estímulos³⁷⁸.

Al conocer la importancia de la historia, la siguiente cuestión sería: el contenido y la metodología de esta asignatura. Maestro Virgili preparó unas lecciones, en cuales los niños elaboraban su concepto de la Historia y se enfrentaban con su propia Historia. Así Virgili describió la enseñanza ideal de la asignatura:

El ideal educativo es quien ha de informar el <sentido> de la enseñanza histórica. El educador ha de enfrentarse con la Historia y aprehender de ella según aquél. En cuanto al procedimiento metodológica de esta enseñanza, es el mismo niño quien nos lo irá señalando, llevándonos de la mano por su mundo y mostrándonos a cada instante—como ante los escaparates de las vías céntricas—los objetos de su interés³⁷⁹.

Escuelas de España nos ofreció otro caso de la enseñanza de Historia: las clases del maestro Julián Jiménez Hernández y sus opiniones sobre cómo ver los hechos históricos:

³⁷⁸ Virgili Andorra, José, “La Historia en la escuela”, *Escuelas de España*, II época, n.º 21, Madrid, septiembre de 1935, pág. 415.

³⁷⁹ *Ibid.*, pág. 416.

Los fundamentos de los hechos históricos no hay que buscarlos en los actos guerreros; estos son fugaces y momentáneos; hay que verlos en el grado de moralidad, cultura, costumbres y actividades de los pueblos, en los intereses³⁸⁰.

Según el maestro Julián Jiménez, los hechos históricos hay que observar desde los orígenes, los actos, lo anecdótico y las consecuencias. El dividió las lecciones de Historia por tres ciclos para los seis grados de alumnos y variaba el contenido de la asignatura según las características psicológicas del niño.

IV.5.2.8. Lección de Geografía

Los artículos que estudian lección de Geografía fueron: “Una lección de geografía humana”, escrito por José Virgili Andorra, publicado en abril de 1935; “Un panorama carpetano: el Guadarrama”, escrito por Ricardo Ruiz Arias, publicado en julio de 1935. Rafael Verdier y Rafael Gutiérrez escribieron dos artículos: “Una unidad de trabajo escolar-Andalucía”, publicado en enero de 1936 y “Una unidad de trabajo escolar-La tierra”, publicado en junio de 1936.

El método clásico de enseñanza para un programa del estudio de las regiones naturales de España sería: una ojeada sobre el paisaje inerte de las regiones; un croquis...un ligero esfuerzo de los niños y el obstáculo superado. Las lecciones de Geografía que impartían maestro José Virgili era una serie de lecciones o estudios sobre las regiones naturales: sus paisajes, poesías, canciones, culturales, etc, relacionando la región con el hombre, la tierra, la economía, el arte, y todas las demás particularidades determinadas:

He de encender un hálito de vida en la lección: que palpite, que vibre. En vez de la región natural, fría, disecada, el haz dinámico y palpitante de su vida. Quiero apresar en red, como el pescador el juego múltiple de sus peces, el latir del río, el reposo del valle, la agresividad del monte, el gesto, ‘el alma en acción’ del hombre. La región natural es esto: el hombre, entre cielo y tierra, con tierra y cielo metiéndose en él, formándole, nutriéndole³⁸¹.

El maestro Ricardo Ruiz Arias en su artículo “Un panorama carpetano: el Guadarrama” nos dio un ejemplo de una lección sobre la interpretación del medio geográfico. El maestro

³⁸⁰ Jiménez Hernández, Julián, “Notas de una lección de Historia en una escuela graduada”, *Escuelas de España*, II época, n.º 22, Madrid, octubre de 1935, pág. 462.

³⁸¹ Virgili Andorra, José, “Una lección de geografía humana”, *Escuelas de España*, II época, n.º 16, Madrid, abril de 1935, pág. 162.

invitó a sus alumnos a un viaje ideal con la imaginación con un mapa, fotografías para analizar los caracteres geográficos, etnológicos y climatológicos de Guadarrama, y después, enfocó un objetivo trascendental: la disparidad en los ritmos vitales de Naturaleza y Hombre³⁸². Una advertencia que ofreció el maestro Ricardo Ruiz Arias era:

La lección no es de un día, acaso ni de dos. Pero ¿qué importa el tiempo? Una lección no es una unidad temporal, sino una fracción de vida. [...] Lo importante es remover, sugerir, sacar al niño de su indiferencia y ponerlo en un camino lleno, ciertamente, de espinas y de rosas, pero que tiene la gran virtud de ser la senda que ha de llevarle al encuentro de sí mismo³⁸³.

Maestro Rafael Verdier y Rafael Gutiérrez nos presentaron el proceso de enseñanza y la utilización del dibujo en los estudios de la región Andalucía y de la tierra. El estudio de la región se dividió en once capítulos, y en cada capítulo se empleó un día de trabajo: regiones naturales de nuestra península, el relieve, los ríos, las costas, el clima, el paisaje, el subsuelo, la industria y el comercio, las comunicaciones, la población, las costumbres de nuestra región. Para tener mayor visualidad y belleza, los dibujos que aparecieron en dos artículos en la revista fueron realizados al pastel y los gráficos se hicieron sobre papel cuadriculado³⁸⁴.

IV.5.2.9. Lección del Dibujo

El artículo de la enseñanza del dibujo fue: “La enseñanza del dibujo en la escuela graduada”, escrito por Elisa Lopez Velasco, publicado en noviembre de 1934. La enseñanza del dibujo como asignatura escolar, según maestra Elisa Lopez Velasco, tuvo dos valores:

Crear estimaciones psicológicas en la individualidad de cada niño que le permita sentir más hondamente la belleza y producirse conforme a ella en la vida, y el otro utilitario en relación con la sociedad: dotarlo de un medio de expresión lenguaje gráfico que le ayude en sus necesidades y conveniencias sociales³⁸⁵.

Elisa Lopez elaboró un programa de enseñanza del dibujo de primer grado hasta sexto grado con distintas finalidades, extensiones, tiempos y modelos. Las modalidades especiales

³⁸² Ruiz Arias, Ricardo, “Un panorama carpetano: el Guadarrama”, *Escuelas de España*, II época, n.º 19, Madrid, julio de 1935, pág. 323.

³⁸³ *Ibid.*, pág. 325.

³⁸⁴ Verdier, Rafael y Gutiérrez, Rafael, “Una unidad de trabajo escolar—Andalucía”, *Escuelas de España*, II época, n.º 25, Madrid, enero de 1936, pág. 12.

³⁸⁵ Lopez Velasco, Elisa, “La enseñanza del dibujo en la escuela graduada”, *Escuelas de España*, II época, n.º 11, Madrid, noviembre de 1934, pág. 25.

de la enseñanza del dibujo en la escuela acordaban con la psicología de los niños y las materias: dibujo espontáneo o libre, dibujo del natural, de memoria, dibujo decorativo, dibujo geométrico.

IV.5.2.10. Lección de Canciones

Las canciones son elementos imprescindibles de la vida escolar, y su gran valor ha sido reconocido desde primer momento:

Pocas escuelas ya en España donde los niños no aprendan a cantar. Que no quede ninguna. Para la belleza y para la alegría de vivir. Del niño y del maestro. Escuela en que no se canta y escuela en que no se ríe...³⁸⁶

Un artículo titulado “Canciones”, publicado en enero de 1934 en *Escuelas de España*, consistía en una versión musical y literaria de tres romances elaborados por poeta Pérez Clotet y José Ruiz del Valle, hablaron las historias, formas de presentación, las características y emociones detrás de estas obras.

IV.5.2.11. Lección de Aritmética

Para el maestro Domingo Ros Ferrer, la enseñanza de Aritmética o Matemática tiene la mayor importancia en el trabajo escolar después del lenguaje, lo cual mostró en su artículo “Una lección de Aritmética en la escuela”, publicado en enero de 1936 en *Escuelas de España*:

La Matemática en sí es el símbolo de la abstracción, de la perfección absoluta, de la exactitud más perfecta. Posee por tanto un gran valor educativo que ningún maestro puede ni debe desaprovechar. [...] Y no se crea que las Matemáticas influyan únicamente en la formación intelectual del niño. Son también de una gran eficacia en la educación moral. Fomentan hábitos de orden, de disciplina, de observación. Despiertan sentimientos de equidad y de superación. Agudizan y afinan, por tanto, la sensibilidad del niño³⁸⁷.

En este artículo, el maestro Domingo dio un ejemplo de una lección del estudio de las raíces en general, en la cual los niños aprendían el cuándo hay que emplear la radicación y por qué. Para el maestro Domingo, hay que prepara al niño para que sintiera el estudio como una

³⁸⁶ “Canciones”, *Escuelas de España*, II época, n.º 1, Madrid, enero de 1934, pág. 28.

³⁸⁷ Ros Ferrer, Domingo, “Una lección de Aritmética en la escuela”, *Escuelas de España*, II época, n.º 25, Madrid, enero de 1936, pág. 30.

necesidad del espíritu en su afán de perfección y el objetivo final de la enseñanza Aritmética es ayudar a los niños a penetrar en el espíritu de la Aritmética.

IV.5.2.12. Lección de Fisicoquímica

Lorenzo Gascón Portero escribió un serie de artículos del curso de Fisicoquímicas: “El manualismo en las ciencias fisicoquímicas”, publicado en abril de 1935; “La química en tubos de ensayo”, publicado en julio de 1935; “La química escolar en tubos de ensayo”, publicado en agosto de 1935; “La fisicoquímica en tubos de ensayo”, publicado en octubre de 1935; “La fisicoquímica escolar en tubos de ensayo”, publicado en diciembre de 1935; “La fisicoquímica escolar en tubos de ensayo”, publicado en marzo de 1936. Florentino Rodríguez escribió el artículo “Notas para la enseñanza de las ciencias físicas”, publicado en septiembre de 1935.

Lorenzo Gascón Portero, profesor de la Normal de Santander, elaboró una serie de trabajo que contiene seis artículos tratando la enseñanza de las ciencias fisicoquímicas. Según Lorenzo, en los trabajos escolares hay que pensar más el proceso y la rectificación de posibles fracasos más que en el éxito final, es decir pensar más en la marcha que en la llegada³⁸⁸. Sus seis artículos ofrecieron sistemáticamente el desarrollo de enseñanza sobre la fisicoquímica en tubos de ensayo, mediante abundantes dibujos y explicaciones detalladas, con pasos de preparaciones y operaciones incluyendo explicaciones uso de los materiales, como filtros, tubos, vidrios, etc, y también con los procesos de ensayos, como cristalización, destilación.

IV.5.2.13. Lecciones de otros temas.

La revisita *Escuelas de España* también recogió artículos que tratan de lecciones de otros temas o actividades escolares. Artículo del tema Cinematología en escuela “Valor educativo de los films de dibujos animados”, escrito por José Luis Sánchez-Trincado, publicado en agosto de 1934. Artículos que tratan de la educación moral: “Sugerencias para la educación moral”, escrito por Antonio Fernández Rodríguez, publicado en septiembre de 1934; “La escuela y la moral”, publicado en febrero de 1935; “La educación moral por la acción”, escrito por Julio Sánchez López, publicado en febrero de 1935. Artículos que hablan de ciencias naturales: “Ideas sobre la enseñanza de las ciencias naturales”, escrito por Florentino Rodríguez, publicado en marzo de 1935; “Un mamífero: La foca”, escrito por Ricardo Ruiz Arias, publicado en diciembre de 1935. Artículos del tema de electricidad: “Construcción del motor eléctrico en la escuela”, escrito por David Bayón y Ángel Ledesma, publicado en enero de

³⁸⁸ Gascón Portero, Lorenzo, “El manualismo en las ciencias fisicoquímicas”, *Escuelas de España*, II época, n.º 16, Madrid, abril de 1935, pág. 157 y pág. 161.

1935; “Temas de electricidad”, escrito por Lorenzo Gascón Portero, publicado en febrero de 1936. Estos artículos explicaron con abundantes figuras e imágenes las teorías de electricidad, servirían como orientación para los maestros de esta asignatura. Artículo de tema política: “Lo que pasa en el mundo (El Plebiscito del Sarre) Datos para una serie de lecciones ocasionales”, publicado en enero de 1935. Artículo de lecciones económico-agrícolas: “El cultivo de tabaco en España”, escrito por Antonio Fernández Rodríguez, publicado en septiembre de 1935. Artículo de otros temas: “Una curiosidad infantil de altos vuelos”, escrito por Julián Jiménez Hernández, publicado en julio de 1936. “El modelo en mi escuela”, escrito por Antonio Gálvez, publicado en junio de 1934; “Estructura de la materia”, escrito por Antonio Oriol Anguera, publicado en abril de 1934 y junio de 1934.

Después de coleccionar, clasificar y analizar estos artículos, descubrimos que la orientación de *Escuelas de España*, desde que iniciara 1934 su segunda época, se inclinó hacia el tema de la tarea escolar y hacia lo práctico más que hacia lo teórico. Dice la revista: “Cada día es mayor nuestro crédito y más amplias nuestras posibilidades y cada día ha de ser más deriva nuestra contribución al progreso de la escuela primaria”³⁸⁹.

Estos artículos, seleccionados cuidadosamente por la revista, proporcionaron ejemplos de clases de primera mano para orientar a los maestros en la enseñanza. Podemos observar diversos temas educativos como el desarrollo de una lección, un aspecto particular de la vida de clase, la disciplina y la organización del trabajo escolar desde estos artículos, tanto en grandes grupos escolares en las ciudades como en escuelas unitarias en la zona rural. Estas experiencias, reflejando la vida auténtica de la escuela, sirvieron de gran ayuda especialmente a los maestros en zonas rurales donde escaseaban de comunicación, recursos y materiales.

Con estos dos concursos, “un día de trabajo escolar” y “del hacer la escuela”, *Escuelas de España* dio un paso más hacia su plena realización como revista de los maestros españoles. El éxito que tuvo con las publicaciones desde enero de 1934 hasta julio de 1936 hizo que *Escuelas de España* siguiera con firmeza su orientación:

Para el año 36 queda más definido y concreto nuestro programa. ESCOLARIZAR LA CULTURA, PONER DE CARA A LA ESCUELA LA CULTURA. Tenemos la escuela sin hacer; vamos a ir construyendo la escuela española. Vamos a dar elementos de trabajo a los

³⁸⁹ Epígrafe de *Escuelas de España*, II época, n.º 25, Madrid, enero de 1936.

maestros. Vamos a asistirles de manera permanente. Vamos a ir poniendo sus manos los elementos indispensables del hacer cotidiano. Para esto nuestra sección del hacer escolar³⁹⁰.

³⁹⁰ Ibidem.

PARTE V. El pensamiento

Capítulo V.1. Los diferentes conceptos de escuela

V.1.1. ¿Qué es la escuela?

¿Qué es la escuela? ¿Qué es la escuela en general, a través de todos los tiempos y en todos los países, de manera trascendente, y que es ahora y aquí, la sala de cada uno con sus ventanillas a la calle o al campo, con sus treinta o sesenta niños, con su aire y su luz, con sus ilusiones? Y vamos a considerar, con distintas perspectivas, cada una de las particularidades de la escuela. Y a esforzarnos porque cada escuela sea lo que debe de ser³⁹¹.

¿Qué es la escuela? En distintas épocas y bajo en diferentes circunstancias sociales, el peso y papel de la escuela ha variado, lo que influyó en el cambio constante del concepto de la escuela a lo largo de la historia. Entrado al siglo XX, la mejora de la enseñanza se convirtió en un asunto público, ocupando la atención de los intelectuales, de los políticos y de la sociedad entera. Los maestros reflexionaron desde sus diferentes puntos de vista sobre este cambio en los artículos publicados en *Escuelas de España*: “Escuelas y Escuela”, escrito por Manuel Bartolomé Cossío, publicado en abril de 1929; “El ahorro escolar”, escrito por Teodoro Causí, publicado en octubre de 1929; “De la actividad del maestro”, escrito por Ángel Llorca, publicado en enero de 1930; “El mar y la escuela”, escrito por Concepción Sainz Amor, publicado en enero de 1930; “La Escuela primaria”, escrito por Matilde García del Real, publicado en julio de 1930; “¿Debe funcionar la escuela como una pequeña sociedad humana?”, escrito por Bernardo Miguel Moreno, publicado en julio de 1930; “La escuela”, escrito por Norberto Hernanz, publicado en marzo y abril de 1934; “La escuela y la educación”, escrito por Santiago Hernández, publicado en julio de 1934; “Nuestra escuela”, escrito por Luis Vega, publicado en febrero de 1935; “La escuela sincera”, escrito por Julio Sánchez, publicado en agosto de 1935; “El maestro, la escuela y el material de la enseñanza”, escrito por Manuel Bartolomé Cossío, publicado en noviembre y diciembre de 1935.

Desde principios del siglo XX, ante de la necesidad urgente de construir nuevas escuelas, especialmente en las zonas rurales de España, Cossío afirmó que este “es un hecho tristísimo y una verdad vulgarismo que nuestro pueblo, nuestro pueblo trabajador y rural especialmente, necesita escuelas, tantas escuelas, que la fantasía, más certera a veces que la realidad, diría

³⁹¹ Epígrafe de *Escuelas de España*, II época, n.º 6, Madrid, junio de 1934.

infinitas”³⁹², y que estas escuelas deberían equiparse con libertad y espíritu, para convertirse en un donde los niños pudieran divertirse y jugar:

La escuela, libertadora de la vida, y baluarte contra ella, por ser puro juego contemplativo de ideas y hermosuras, es paraíso de lo inútil, de lo que, no sirviendo para nada, alcanza, sin embargo, más altos valores³⁹³.

Pero no solo hacía falta crear escuelas nuevas, sino también equipar las que ya existían. La miseria había acompañado las escuelas españolas durante siglos por falta de inversión: “nuestras escuelas respiran, por sus cuatro puntos cardinales, pobreza escandalosa en lo material; mediocridad y ramplonería enormes en lo espiritual”³⁹⁴. Por este motivo, apoyar económicamente las escuelas y hacerle ricas era una misión de toda la sociedad:

Es obligación de los tiempos nuevos crear la escuela rica, rica en medios materiales que permitan a la educación ensanchar indefinidamente su radio de influencia, y la escuela rica en recursos espirituales que acrezcan el manantial de la dicha humana y que pueda centrar todos sus afanes en dignificar al hombre y en elevar la categoría espiritual de los desheredados de la cultura³⁹⁵.

Una función esencial de la escuela fue siempre vigilar a los niños, hasta que, nuevamente al llegar el principio del siglo XX, la escuela española tuvo una misión clara de acabar con el analfabetismo.

La escuela ha de ser el maestro actuando para que el niño encuentre siempre motivos nuevos para su actuación. Al pensar en la escuela se piensa en la lectura y en la escritura. La escuela es, ante todo, lucha contra el analfabetismo. Aritmética, Geometría, Ciencias, Geografía, Historia, Derecho...³⁹⁶

En el primer Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano, Matilde García del Real hizo un estudio sobre la escuela primaria, en el cual señaló que las características de la

³⁹² Bartolomé Cossío, Manuel, “Escuelas y Escuela”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1929, pág. 3.

³⁹³ *Ibid.*, pág. 6.

³⁹⁴ Causí, Teodoro, “El ahorro escolar”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, octubre de 1929, págs. 16-17.

³⁹⁵ *Ibid.*, pág. 17.

³⁹⁶ Llorca, Ángel, “De la actividad del maestro”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1930, pág. 11.

educación cambiaron fundamentalmente desde su anterior condición de ser exclusivamente intelectualista y memorista a seguir otras diversas orientaciones:

En este siglo XX, tan inquieto y tan diferente de sus antecesores, la Escuela aspira a ser otra cosa: ya no es únicamente el sentimiento religioso, ni la inteligencia lo que se quiere cultivar. Ahora se trata de formar hombres fuertes, de voluntad decidida, aptos para la lucha por la existencia. De ese ideal han nacido y están naciendo las llamadas escuelas del trabajo—del trabajo manual podríamos decir; —escuelas nuevas, escuelas activas cuyos apóstoles, Dewey y sus discípulos, están incluidos por las ideas dominantes en su país³⁹⁷.

No todas las escuelas tenían fin educativo: al contrario, en la mayoría de los casos los fines propios de las escuelas fueron determinados por el Estado, la Iglesia, o la familia. Según Norberto Hernanz³⁹⁸, existe tres tipos de escuelas: de tipo confesional, fascista o soviético; de tipo humanista; otras fundadas para usufructo del maestro. Dentro de estos tres tipos, solo las humanistas son para la educación del alumno:

El segundo tipo, es decir, el humanista, es sin duda el más generoso y noble; pero, de hecho, es el menos frecuente. La Historia nos muestra, en efecto, que en la mayoría de los casos siempre que se han fundado escuelas ha sido para otros fines que van más allá de los puramente educacionales. Casi siempre ha sido un Estado, una iglesia, un círculo político los que han dicho a la escuela lo que ha de hacer. Y lo que ha de hacer es siempre servir intereses, prejuicios y deseos de los políticos, de los sacerdotes o de los guerreros³⁹⁹.

Cada maestro tiene su propio pensamiento y opinión del concepto de la escuela y, para Santiago Hernández, la escuela ha de ser educativa e instructiva. Es decir, que la instrucción y la educación son su labor más propia y reconocida:

Una civilización es, ante todo, una comunidad de cultura. Y una comunidad de cultura no puede progresar en esta cultura sino a base de la suma ya lograda de valores culturales. Antecedente, pues, inmediato y necesario del progreso, es la conversación de los valores ya creados y su realización, al menos sintéticamente, en todos y cada uno de los individuos de la comunidad. Cuando la suma cultural de un grupo humano ha llegado a un cierto punto, el grupo necesita un instrumento que garantice su conversación y asegure su superación. Y ese

³⁹⁷ García del Real, Matilde, “La escuela primaria”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1930, pág. 18.

³⁹⁸ Hernanz, Norberto, “La escuela”, *Escuelas de España*, II época, n.º 3, Madrid, marzo de 1934, pág. 6.

³⁹⁹ *Ibidem*.

instrumento es la escuela que, lo mismo vista desde el plano individual que desde el social, es una institución esencialmente instructiva, y en cuanto tal, educativa⁴⁰⁰.

Ante la tendencia de las llamadas “escuelas nuevas”, o la “nueva educación”, y las formas esenciales (la trilogía de actividad, libertad y comunidad), estos nuevos métodos o “tímidos ensayos” no tuvieron mucho éxito en las escuelas de España, debido al desconocimiento de sus verdaderos problemas, según Luis Vegas:

¿Se conocen el qué y para qué de la Escuela? En nuestra práctica profesional hemos tenido que acercarnos a algunos maestros noveles (y a otros con años de ejercicio) para animarles y conducirles a la verdadera senda de su caminar profesional que no supieron (y no por su culpa) en los comienzos de su función⁴⁰¹.

Así, Julio Sánchez piensa que la escuela ha de tener un sentido propio y racial: ha de ser una escuela sincera, una escuela de su tiempo y de su país, y no una escuela activa, ni una escuela del trabajo. El concepto de la “escuela sincera” apunta a que, en lugar de copiar o traducir teorías del extranjero, se debe reconocer la tradición, el presente y el porvenir de España para conquistar un auténtico “españolismo educativo” y llegar a la creación de una escuela sinceramente española:

Nuestra escuela, la escuela sincera, para estar acorde con nuestra psicología, ha de ser artística, poética, cimentada sobre valores de intuición y de belleza. Mucho lenguaje, mucha historia y folklore, mucho dibujo, mucha expresión calotética⁴⁰².

Después de conocer los distintos puntos de vista de varios maestros acerca del concepto de escuela, a continuación, veamos concretamente los modelos de escuela que existían en el primer tercio del siglo XX en España (escuela unitaria y escuela graduada; escuela rural y escuela urbana) y los asuntos más preocupantes de la enseñanza en aquella época: la coeducación en la escuela, escuela religiosa o escuela laica.

V.1.2. Escuela unitaria y Escuela graduada

⁴⁰⁰ Hernández, Santiago, “La escuela y la educación”, *Escuelas de España*, II época, n.º 7, Madrid, julio de 1934, pág. 29.

⁴⁰¹ Vega, Luis, “Nuestra escuela”, *Escuelas de España*, II época, n.º 14, Madrid, febrero de 1935, pág. 71.

⁴⁰² Sánchez, Julio, “La escuela sincera”, *Escuelas de España*, II época, n.º 20, Madrid, agosto de 1935, pág. 380.

En la revista, varios artículos estudiaron la organización y labor de la escuela unitaria: “Sobre la escuela unitaria”, escrito por Mariano Domínguez Martín, publicado en julio de 1935; “Métodos y escuelas”, escrito por M. Viso Fadón, publicado en la sección de Notas de septiembre de 1935; “Programa de una escuela unitaria”, escrito por Mariano Domínguez Martín, publicado en abril de 1936. Varios artículos mencionados en los dos concursos que organizó la revista también describieron actividades escolares en escuelas unitarias.

¿Qué es la escuela unitaria? La palabra “unitaria” significa la acción unitaria del conjunto de grados: es decir, todos los niños, indiferentemente de su edad y nivel cultural, estudian en una misma aula y con un solo maestro. Por eso la escuela unitaria suele aparecer comparada con la escuela graduada: la escuela graduada está integrada por varios maestros, colaboradores en una obra común, que ejercen su función educativa sobre grupos relativamente homogéneos de alumnos⁴⁰³. La forma de organización escolar debería ser la única diferencia entre escuela unitaria y escuela graduada; sin embargo, estas dos distintas formas de organización produjeron un cambio radical en cuanto a la concepción de la enseñanza.

La escuela unitaria existía mayoritariamente en las zonas rurales en España, donde había menos recursos para la enseñanza. La cantidad de alumnos de una escuela unitaria podía llegar a cien, desde los seis hasta los catorce o quince años. El maestro era el único responsable de la organización de las tareas escolares, con máxima libertad y flexibilidad, y se encargaba de una gran tarea que necesitaba de todo el esfuerzo de sí mismo. Las tareas escolares de una escuela unitaria se solían dividir en diversos pasos, como los siguientes: tarea preliminar, establecer los grupos y clasificar los alumnos; organizar el contenido de la enseñanza, seleccionar tareas para cada grupo y establecer un horario apropiado; planear cuándo y cómo dirigir las actividades de cada grupo.

Debido a su organización unitaria, frecuentemente se encontraban dificultades y limitaciones durante el proceso de enseñanza y el maestro solía dedicar más tiempo a los niños mayores por su abandono prematuro de la escuela. Según el maestro Domínguez, una necesidad vital de la escuela unitaria es uniformar y equipar los grados evitando la disgregación: o sea, suprimir diferencias, no ahondarlas. Por eso dio una opinión diferente:

⁴⁰³ Villarejo, Esteban, “Programas de las escuelas unitarias completas”, *Revista de Educación-Estudios*, n.º 114, 1959/1960, págs. 316-320.

Yo desde dentro de la escuela digo: deben ser mejor atendidos los grados en mayor retraso con relación a su edad escolar, y de no haber grupo retrasado, circunstancia rara por extremo, a los más pequeños; con lo cual se asegura la homogeneidad antes defendida⁴⁰⁴.

Una cuestión muy complicada en la escuela unitaria es la forma de repartir el tiempo y atención del maestro, de lo que surge el problema de la disciplina, ya que los niños tienen que trabajar solos en ocasiones. Para solucionar este problema, Domínguez recomendó:

mantener discreto silencio que permita al maestro actuar libremente sobre el grupo que trabaja a su lado. [...] Seleccionar las tareas más en consonancia con el fin que se persigue, cuidar que los niños se acomoden a ellas sin ruidos innecesarios, y proporcionarles, en justa compensación, ratos de solaz, de alegría pletórica y discreta holgura de movimientos⁴⁰⁵.

En una escuela unitaria, para atender a todos los grupos y no abandonar a ninguno por completo, el maestro tiene que echar un vistazo de vez en cuando a los niños, hacerles preguntas o comentarios para que se enfoquen en sus tareas. Aparte del gran esfuerzo que está haciendo el maestro, la escuela ha de fortalecer los lazos de convivencia y apoyo mutuo entre los niños. Para ello, Domínguez puso práctica una forma de trabajar en parejas, lo que facilitaba la realización de las tareas y obtuvo resultados positivos:

El trabajo por parejas satisface en estos dos casos: cuando los niños son de idéntica capacidad se estimulan recíprocamente y cuando emparejan uno mayor y otro pequeño de cada grupo o grado, este descubre horizontes desconocidos y siente la superioridad del compañero como un acicate, mientras el mayor encuentra placer en mostrar toda su competencia y valer para hacerse admirar y reconocer del pequeño. También aquí la sistematización es peligrosa. Al tacto profesional del maestro corresponde aplicar en cada momento la medida más eficaz y oportuna⁴⁰⁶.

Tras conocer la escuela unitaria, su organización y los intentos y soluciones de los maestros para la mejora de su enseñanza y resolución de los problemas surgidos, dirigimos la vista a la escuela graduada; que, como señalamos, se refiere a un tipo de organización en la escuela en la que se agrupan los alumnos de idéntica capacidad y aptitudes y se forman con

⁴⁰⁴ Domínguez Martín, Mariano, "Sobre la escuela unitaria", *Escuelas de España*, II época, n.º 19, Madrid, julio de 1935, pág. 327.

⁴⁰⁵ *Ibid.*, págs. 328-329.

⁴⁰⁶ *Ibid.*, págs. 328-330.

varios maestros. Comparada con la escuela unitaria, la escuela graduada tenía mejores instalaciones, calidad de materiales, preparación del maestro, etc., y fue considerada el tipo ideal de escuelas. En un artículo titulado “Reflexión sobre la escuela graduada”, publicado en enero de 1935 en *Escuelas de España*, Rafael Verdier reflexionó sobre la actualidad de este tipo de escuela en aquella época y sobre la opinión de que la escuela graduada fue un fracaso.

En España la escuela graduada se estableció legalmente en 1898 de modo experimental y, a partir de entonces, empezó la transformación del modelo de escuela: desde la unitaria a esta. Así, la escuela graduada poseía un espacio mucho más amplio, donde se aplicaban nuevas técnicas o métodos, lo que resultó más fácil y práctico, pues se potenció que el equipo del maestro realizara una enseñanza más organizada. Todo este proceso de cambio de modelo fue muy notable y destacado en el primer tercio del siglo XIX dentro del sistema educativo español:

Es indudable la influencia que tuvo la Escuela Graduada en el sistema educativo español durante las primeras décadas del siglo XX, y en aquella época se planteó como la única opción de impulsar una educación integral, completa y moderno. Uno de los autores que defendió a ultranza esta opción fue Manuel Bartolomé Cossío a principios del siglo XX. Consideró que era necesaria y urgente la agrupación por edades y grados de cultura para formar verdaderas clases homogéneas. Además, la enseñanza de una amplia diversidad de alumnos en la misma aula (Escuela Unitaria) la calificó⁴⁰⁷ de “deplorable” y “antipedagógica mezcolanza de niños”⁴⁰⁸.

El proceso de sustitución de la escuela unitaria por la graduada se reflejó en los artículos de la revista, donde se afirmó la importancia de la implantación de esta última:

9ª La escuela graduada tiene fundamentos humanos y es, actualmente, el tipo ideal de escuela. Las escuelas de párvulos deben ser también graduadas y toda graduada de niños tendrá aneja una sección de párvulos⁴⁰⁹.

La escuela graduada, tipo general en todas partes menos en España, es predominantemente intelectualista, como lo son los test, con los cuales se pretende medir la inteligencia del niño.

En la escuela graduada—y conste que mientras no parezca otra cosa mejor soy partidaria de

⁴⁰⁷ Viñao Frago, Antonio, “El maestro, lo que más importa. Cossío y las escuelas graduadas de Cartagena (1900)”, *Revista de Pedagogía*, n.º 258, 1985, págs. 413-420.

⁴⁰⁸ Navarro Martínez, Óscar, “La Escuela Graduada en España. Similitudes con el actual modelo educativo”, *Revista Historia de la Educación Latinoamérica Abreviatura*, vol. 20, n.º 31, julio-diciembre de 2018, pág. 220.

⁴⁰⁹ “I Congreso Pedagógico del magisterio asturiano”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1930, pág. 83.

ella—no se atiende, para la clasificación más que al estado de su inteligencia y a la cantidad de conocimientos que poseen. Y así el talento del maestro no aprovecha la organización gradual para educar íntegramente a sus alumnos, quedando las restantes facultades de estos abandonadas a su propio impulso, lo cual algunas veces tiene sus ventajas⁴¹⁰.

Esto han conseguido muchos maestros de Barcelona y de un modo particular y con éxito extraordinario doña Anita Rubies, que ha logrado convertir su escuela unitaria en graduada de cuatro secciones, con maestras, material y local pagados con las retribuciones de los padres, adelantándose de este modo a la obra lenta y embarazosa del Estado y del Ayuntamiento⁴¹¹.

A esta necesidad se empieza a dar satisfacción con los espléndidos grupos construidos, todos ellos con numerosas clases de párvulos, de niñas y de niños, «Pedro Vila», «Milá y Fontanals», «Ramón Llull», «Luis Vives» y «Mossen Rexach»; las graduadas de los barrios de casas baratas y la otra graduada de ocho clases obtenida mediante la transformación del edificio donde estaban instaladas las unitarias de Las Corts⁴¹².

En un edificio de tanto lujo no cabe más de lo que hay. También tenían mucha fachada y un gran aspecto los edificios que construyó Bilbao para escuelas unitarias y no sirven ahora para las graduadas⁴¹³.

En cuanto enfocamos el tema de la graduada con intención sintética notamos una verdad primaria fuera de toda duda: ni hay más escuela que la graduada ni puede existir otra⁴¹⁴.

Y si la Pedagogía dice que las escuelas han de ser graduadas dondequiera que se cuenta con más de un maestro, como lo son hace medio siglo en las naciones civilizadas, menos en nuestra patria, y que los grupos han de ser homogéneos y poco numerosos, huelgan los inmensos salones, porque tienen que desaparecer los rebaños de niños, e impónese la necesidad de gastar en abundancia de maestros, para la ordenada división y subdivisión de las clases, antes que en ricas y suntuosas escuelas; pues importan más para la educación del

⁴¹⁰ García del Real, Matilde, “La Escuela Primaria”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1930, pág. 18.

⁴¹¹ Hernanz, Norberto, “Notas de una visita a las Escuelas de Barcelona”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, octubre de 1930, pág. 50.

⁴¹² Martí Alpera, Félix, “La empresa escolar de Barcelona”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, octubre de 1930, pág. 6.

⁴¹³ Cobos, Pablo de Andrés, “Una visita a las escuelas de Bilbao”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1931, pág. 37.

⁴¹⁴ Verdier, Rafael, “Reflexión sobre la escuela graduada”, *Escuelas de España*, II época, n.º 13, Madrid, enero de 1935, pág. 14.

porvenir las pequeñas secciones graduadas de niños, con su profesor cada una, en pleno campo, que los montanes de cien y doscientas criaturas de todas edades y condiciones, con un solo maestro, aunque tuvieran por clase el salón del trono del Palacio de Oriente⁴¹⁵.

Estos detalles del proceso de implantación de las escuelas graduadas mostraron, desde la construcción de las nuevas escuelas hasta la mentalidad de los maestros, cómo poco a poco se estaba aceptando este nuevo modelo de organización escolar. Durante este proceso aparecieron críticas hacia los problemas de organización de los maestros, clasificación rígida de los niños, etc., que se centraron especialmente en el fenómeno del abandono escolar de los niños, como si fuese la escuela graduada el motivo de ese fracaso escolar. Sin embargo, la historia ha confirmado que la escuela graduada representa un modelo más moderno y eficaz, que alcanzó su mayor implantación en España en las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX⁴¹⁶.

V.1.3. La escuela rural

A finales del siglo XIX, la sociedad española estaba dividida en dos realidades: la zona rural y la zona urbana. Pero era eminente rural en sus aspectos sociales y culturales. Efectivamente, la población rural ocupaba un mayor porcentaje, vivía con mucha pobreza y le faltaban recursos en todos los aspectos; lo que describió David Bayón como sigue:

Hay una España rural con matices diferentes en cada región y hay una España urbana e industrial. Hay un Estado endeble que sostiene pobremente sus instituciones de cultura y hay una industria, con hondo arraigo en el país, que explota la enseñanza entre la casi totalidad de las clases pudientes de la nación⁴¹⁷.

La pobreza siempre acompañaba a las zonas rurales y esta se reflejaba constantemente en la educación y en las escuelas rurales: una tasa de analfabetismo muy alta; abandono escolar de los niños; pocos edificios escolares y en condiciones inadecuadas en cuanto a espacio, higiene e instalación. Estos problemas escolares de las zonas rurales fueron preocupaciones

⁴¹⁵ Bartolomé Cossío, Manuel, “El maestro, la escuela y el material de enseñanza”, *Escuelas de España*, II época, n.º 24, Madrid, diciembre de 1935, pág. 542.

⁴¹⁶ Vicente Jara, Fernando, “Escuela graduada frente a escuela unitaria. Murcia y la escuela graduada en el contexto de las reformas educativas de principios del siglo XX”, *Revista Anales de Pedagogía*, n.º 9, 1991, pág. 79.

⁴¹⁷ Bayón, David, “La escuela francesa. —Escuelas españolas”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1931, pág. 84.

constantes de los maestros de la revista y, a través de sus artículos, conocemos la situación de las escuelas rurales, sus problemas, el estado de los maestros y los esfuerzos que hicieron.

Según Concepción Sainz Amor, la escuela y los maestros rurales estaban abandonados por el país y la sociedad: “Delicado, difícil y doloroso es hablar de nuestra escuela rural”⁴¹⁸. Ante la gran diferencia entre la zona rural y la ciudad, el maestro Daniel Ranz señaló el problema grave de organización en la educación: “un colegial y confesional, para ricos y clase media ciudadana; otra nacional, civil, para la población rural y para el residuo de las urbes”⁴¹⁹. La misma opinión fue expresada por el Félix Martí Alpera:

Todos o casi todos los trabajos llevados a cabo por reformar la escuela española; todos, o casi todos los intentos de mejoramiento de nuestra educación escolar han tenido por principal, o por único punto de mira la escuela urbana, la escuela de la ciudad, la escuela graduada de muchos maestros... Pero de la otra, es decir, de la escuela incompleta, de las humildes escuelas rurales de todas clases, de las escuelas de los pueblos pequeños, de los lugares y de las aldeas... de estas, nada o casi nada. Ya no ha sido solo nuestra legislación que las ha designado a casi todas con el nombre deprimente de «incompletas»; ya no han sido nuestros gobiernos que las instalaron en locales sórdidos y malsanos y las dotaron con sueldos irrisorios...han sido también nuestros pedagogos los que, si no las miraron con desdén, al menos las tuvieron en el mayor olvido. Y esas escuelas son más de la mitad de las escuelas de nuestro país, y ellas representan el único centro de cultura accesible a los hijos de los labriegos, de los pastores, de los que sacan la pesca de nuestros mares; es decir, de todos lo que llenan la despensa del pueblo español⁴²⁰.

Detrás de estos fenómenos en la escuela primaria rural, existían fundamentalmente problemas sociales: en general, los padres de los niños de las zonas rurales no sentían la necesidad y el anhelo por la educación y la cultura. Los niños no podían garantizar la asistencia a las escuelas debido a su implicación en las tareas del campo; en el caso de las niñas, muchas veces no acudían a la escuela por tener que cuidar de sus hermanos pequeños o ayudar en los quehaceres domésticos, independientemente de su tenían o no deseos de aprender en la escuela. La falta de participación e intervención del Estado en la escuela rural agravó todavía más la situación desfavorable. De esta forma, por razones subjetivas y objetivas, el abandono escolar

⁴¹⁸ Sainz Amor, Concepción, “Nuestra escuela rural”, *Escuelas de España*, II época, n.º 12, Madrid, diciembre de 1934, pág. 19.

⁴¹⁹ Ranz Lafuente, Daniel, “Jerarquía y responsabilidad”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1930, pág. 50.

⁴²⁰ Martí Alpera, Félix, *Las escuelas rurales*, Gerona, Editorial: Dalmau Carles, 1911, pág. 8.

en las zonas rurales era muy común. Por ello, Concepción Sainz pidió la atención del Estado a la situación y desarrollo de las escuelas rurales:

El Estado debe proporcionar los medios [...] Hágase un procedimiento general, el de las circunscripciones escolares con arreglo a unidades geográficas; establézcanse centros de colaboración; recábase ayuda, hasta la dirección si es preciso, de entidades formadas por personas enteradas y solventes que se cuiden de que todos los medios del Estado sean bien empleados, cosa que hoy pocas veces ocurre: de que, si es preciso, se aumente para que nada falte. Que se cuiden asimismo, en colaboración con los maestros, de estudiar bien en cada caso la necesidad, decidir en consecuencia los horarios, los planes de trabajo que permitan asistir a los muchachos a la escuela, teniendo en cuenta las necesidades locales, y cuando todo esto este, téngase autoridad bastante para imponer los correctivos necesarios en caso de negligencia o abandono, y por todos los medios, por todos, es indispensable lograr que cuando un maestro se encargue de un escuela rural esté en condiciones de poderla atender. Es preciso que no le dé asco el coger a los gusanos, que no se asuste de los ratones, que sepa ver a Dios en el germinar de una semilla⁴²¹.

El maestro rural es el factor clave de la escuela rural, es quien podría traer nueva vida a los niños, a sus familias y a los pueblos. Por permanecer largo tiempo en el campo y la aldea, los maestros rurales corrían, desgraciadamente, peligro de aislarse, de perder el ánimo y el entusiasmo. Ello hacía preciso potenciar una formación completa y suficiente para ejercer la enseñanza en la zona rural, y que sus méritos y valores fueran apreciados por parte del Estado y la sociedad.

En los dos concursos celebrados acerca “del hacer escolar” en *Escuelas de España*, muchos maestros rurales participaron presentando sus escuelas, sus actividades y sus intentos de mejora. Pese a todas las condiciones desfavorables de la zona rural, los maestros también asistían activamente a los congresos pedagógicos, cursos para el magisterio, etc, mostrando más deseo de búsqueda de alianza con otros compañeros en comparación con los maestros urbanos. Norberto Hernanz destacó el enorme significado de los Centros de Colaboración de Segovia para los maestros rurales:

Dentro de la incultura, el atraso y el aislamiento de cábila en que vive la población rural, y también el maestro, los Centros significan un esfuerzo por superar esta situación debilitante

⁴²¹ Sainz Amor, Concepción, “Nuestra escuela rural”, *Escuelas de España*, II época, n.º 12, Madrid, diciembre de 1934, pág. 26.

y bárbara. [...] Su primer impulso fue un esfuerzo por salvar el espíritu de las redes embotadoras y aprisionantes del aislamiento. Los Centros responden también a superar el obstáculo que se opone en los pueblecillos diseminados e incomunicados a la realidad de toda vida societaria⁴²².

El Centro responde a una necesidad del maestro rural al querer salir de su aislamiento, de esa estrechez de horizontes espirituales y físicos a que se ve condenado en una aldea⁴²³.

Ante este entusiasmo de los maestros rurales, Norberto Hernanz se preguntó “De dónde le ha venido al maestro rural esa energía nueva, inaudita, para vencer las sugerencias de las pequeñas cosas de la aldea”⁴²⁴. Además, en el Congreso Pedagógico Asturiano, la participación de los maestros rurales también fue significativa y superó a la de los maestros residentes en ciudades como Oviedo, Gijón y Avilés:

Venían con el piadoso propósito de echar abajo todo cuanto no conviniese a sus ideas; pero no contaron con la inquebrantable voluntad de los maestros, especialmente—hay que decirlo con orgullo—del Magisterio rural, que supo mantenerse digno antes las insospechadas intromisiones⁴²⁵.

Lo mismo sucedió en la Escuela de Verano de Barcelona, a cuál asistieron muchos maestros rurales, en muchos casos pagando de su propio bolsillo para convivir con los compañeros durante esa temporada, haciendo visitas, excursiones y compartiendo ideas.

A partir de su propia experiencia, la maestra María Sánchez Arbós daba ánimo a los maestros jóvenes que iban a trabajar en los pueblos:

Yo llevaba tan hondo mi entusiasmo, pensaba hacer tantas cosas, iba tan animada a trabajar, que nada me desilusionó. Fui feliz en aquella escuela; me entendí muy bien con las niñas y pasé mis años gozando de cuanto se podía sacar partido⁴²⁶.

⁴²² Hernanz, Norberto, “Dos Congresos pedagógicos”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1929, pág. 74.

⁴²³ Hernanz, Norberto, “Los Centros de Colaboración”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1931, pág. 22.

⁴²⁴ *Ibid.*, pág. 8.

⁴²⁵ E.R.V., “El Congreso Pedagógico Asturiano”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1930, pág. 9.

⁴²⁶ Sánchez Arbós, María, “¿Qué maestros convienen a nuestros Grupos escolares?”, sección de Notas, *Escuelas de España*, II época, n.º 17, Madrid, mayo de 1935, pág. 39.

Para que los maestros jóvenes no tuvieran miedo de ejercer su enseñanza en las escuelas rurales, La revista destacó la necesidad de que las escuelas normales tuvieran que inclinar más su atención hacia las escuelas rurales y sus maestros:

Es necesario que las escuelas normales se orienten hacia la preparación de los maestros rurales, acogiendo necesidades escolares de cada provincia para conocer la escuela rural y sus características⁴²⁷.

El estado desfavorable de las escuelas rurales requería atención preferente de los inspectores de primera enseñanza, pues desempeñaban un papel importante en la escuela rural: su ayuda y orientación continua servirían a las escuelas y los maestros de gran incentivo para superar los problemas.

La escuela seguía siendo mayoritariamente rural en el primer tercio del siglo XX; sin embargo, la sociedad española se estaba transformando en una sociedad moderna e industrial, lo que definió el modelo pedagógico dominante en esta época: el de la escuela urbana. El concepto de la escuela, la organización escolar, los edificios y las instalaciones, todo, seguía los estándares de la escuela urbana. Ante estos cambios y choques durante la transformación de la sociedad, ¿cuál es el modelo pedagógico adecuado para la escuela rural? Existían dos voces entre los maestros: según una de ellas, había que hacer una escuela rural más orientada hacia la urbana para la integración a la nueva realidad social; mientras que, para la otra, había que hacer una escuela rural identificada con sus propias condiciones:

La solución al problema, propone Onieva, pasa por mejorar y perfeccionar la escuela rural, haciéndola más rural, procurando dejar a un lado su contagio urbano, porque las condiciones son distintas, los niños del campo son diferentes y sus padres lo son respecto a los de la ciudad. El objetivo es lograr niños más campesinos, más ganaderos, más arraigados en su aldea⁴²⁸.

V.1.4. Escuela laica y religiosa

La escuela laica representa la separación entre el Estado y la Iglesia en el ámbito de la enseñanza. Sobre si la escuela había de ser laica o religiosa, diferentes países tenían distintas opiniones. Dirijamos la vista a Francia, con la propuesta del ministro republicano de

⁴²⁷ “Bases para una reforma de la enseñanza”, *Escuelas de España*, I época, Barcelona, julio de 1931, pág. 93.

⁴²⁸ Hernández Díaz, José M.^a, “La escuela rural en la España del siglo XX”, *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 2000, pág. 119.

Instrucción pública Jules Ferry, que estableció la educación gratuita, obligatoria y laica desde 1882. A partir de ese momento, según David Bayón, la laicidad caracterizó la escuela francesa:

En la escuela francesa, no hay asignatura de una religión determinada. Hay, en su lugar, la asignatura de Moral. En esta enseñanza, sin tomar como base dogmas religiosos, se procura y se hace ante el niño la exaltación de los más elevados valores humanos. Procuran ofrecer a los niños normas morales en las cuales, al menos la parte más cultivada de la humanidad está de acuerdo en aceptar. Así se hace de la escuela una institución con tendencia a la concordia, a la comprensión y al mutuo respeto de los hombres entre sí⁴²⁹.

Volviendo al caso de España, durante siglos la Iglesia ejerció su influencia en la sociedad y, por supuesto, en el terreno de la educación. En la Constitución de 1812, el artículo 12 declaró el catolicismo como religión oficial del Estado español: “La religión de la Nación española es y será perpetuamente la católica, apostólica y romana, única verdadera. La Nación la protege por leyes sabias y justas, y prohíbe el ejercicio de cualquiera otra.” En la legislación educativa, la ley Moyano 1857 estableció la enseñanza de doctrina cristiana e historia sagrada en la primera y la Segunda Enseñanza. Después, la Constitución española de 1876 fue la base de la Restauración borbónica y estableció la tolerancia de otras religiones.

En España, la primera institución educativa laica fue la Institución Libre de Enseñanza, creada en el año 1876 por Francisco Giner de los Ríos. La Institución Libre de Enseñanza tuvo siempre en contra toda la fuerza y el poder de las congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza y era ajena a todo espíritu e interés de comunicación religiosa, razón por la cual la Institución no aceptó nunca ayuda oficial alguna para mantener así la independencia de su enseñanza. Frente a una enseñanza obligatoriamente religiosa, Giner de los Ríos defendió la libertad de cátedra:

Por lo dicho se comprende sin gran dificultad que, no sólo debe excluirse la enseñanza confesional o dogmática de las escuelas del Estado, sino aún de las privadas, con una diferencia muy natural, a saber: que de aquellas ha de alejarla la ley; de estas el buen sentido de sus fundadores y maestros. Así es que la práctica usual en muchas naciones de Europa y en general donde existe una religión oficial, incluso entre nosotros, de establecer escuelas particulares para los niños de los cultos disidentes, católico, protestante, etc., ha producido y

⁴²⁹ Bayón, David, “La Escuela francesa—Escuelas españolas”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1931, pág. 59.

producirá siempre los más desastrosos resultados, dividiendo a los niños, que luego han de ser hombres, en castas incomunicadas ya desde cuna⁴³⁰.

Podría considerarse que a inicios del siglo XX existían “dos Españas”, una laica y otra católica, cuyas confrontaciones se reflejaban continuamente en el ámbito de la enseñanza. Encontramos diferentes propuestas con respecto a la enseñanza laica o religiosa en *Escuelas de España*. Así, como ya vimos antes, el padre Andrés Manjón y su ideología fueron representantes de los partidarios de la enseñanza de religión, aplicando esto en sus escuelas del Ave María desde 1889, donde la enseñanza religiosa cumplió un papel central en la educación de los niños pobres para que fueran hombres cristianos. Manjón manifestó su oposición ante la enseñanza laica:

Yo creo que, bajo el punto de vista religioso (del cual brotan el orden moral, social y político en su fondo), todas las Escuelas, altas o bajas, chicas o grandes, se pueden clasificar en dos grupos: Escuelas de Dios y Escuela las del Diablo. [...] Repasad en vuestra mente los ejemplos que conozcáis y veréis como (franca o solapadamente, pero siempre real y efectivamente) toda escuela laica es un semillero de anticristianos, toda escuela no cristiana es un centro de odio y desvío del cristianismo. Y si las cosas son así, como hay que tomarlas; la escuela laica es, entre nosotros, la escuela anticatólica. El laicismo es una secta, la secta del ateísmo; es un bando, el bando de los enemigos de Cristo; es una partida, la partida de la secularización; es un organismo, con su parte secreta, la masonería; con su parte pública, los partidos del anticlericalismo o anticatolicismo, y es un poder, el poder del Estado, monopolizado o secuestrado, inoculado o amenazado y atemorizado por la secta...⁴³¹

En España, la enseñanza de la religión católica fue obligatoria en todos los centros educativos del país hasta la proclamación de la Segunda República, el 14 de abril de 1931, cuando produjo un cambio fundamental en el orden social, político y cultural que hizo posible la educación laica.

El nuevo régimen, dirigido por una mayoría política progresista y de izquierdas, promulgó una nueva Constitución y declaró España como Estado laico. De esta forma, el laicismo escolar fue aplicado en la enseñanza y en la Constitución se estableció que “la

⁴³⁰ Giner de los Ríos, Francisco, “La enseñanza confesional y la escuela, 1882”, en López Morillas, Juan (ed.), *F. Giner de los Ríos: Ensayos*, Selección, Madrid, Alianza, 2ª ed.

⁴³¹ Manjón, Andrés, *Tratado de educación: hojas educadoras y coeducadoras*. Patronato de las Escuelas del Ave María (ed.). Madrid, Imprenta de Talleres Penitenciarios de Alcalá de Henares, 1920, págs. 346-347.

enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidad humana”⁴³².

Rodolfo Llopis Ferrándiz fue nombrado director general de primera enseñanza del Ministerio de Instrucción Pública en la etapa de Marcelino Domingo y de Fernando de los Ríos. Hizo una gran labor de construcción y dotación de escuelas, mejora de las condiciones de los maestros y también implantación de la escuela laica. Envío una circular a los inspectores de primera enseñanza para establecer normas y suspender la asignatura de religión y de cualquier signo religioso en las escuelas.

Ante estos nuevos cambios en la enseñanza, según Unamuno, la enseñanza laica de la Segunda República contenía sentido religioso:

la escuela nacional, popular, laica no podrá menos que ser religiosa. Eso de la neutralidad es un disparate mayúsculo. Y otro disparate mayor pretender que el niño escoja por sí su religión o su irreligión. No se puede enseñar a hablar, a leer, a escribir, a pensar—y por lo tanto a sentir—en castellano, en lengua popular y nacional de España, sin enseñar religión popular y nacional española. La religión popular, nacional, laica de España ha informado nuestro lenguaje⁴³³.

La revista expresó su alegría ante las nuevas medidas de la enseñanza bajo el nuevo régimen la Segunda República:

En esta labor de capacitación del pueblo, la primera medida de Marcelino Domingo ha sido de higiene, de pulcritud espiritual. Se ha acordado de la principal institución de cultura popular y ha recabado para ella un ambiente de respeto y de comprensión; para niños y para maestros. Este es el objeto que se propone y que consigue plenamente la disposición: Dotar a la escuela de la más alta de las libertades, de la libertad religiosa. Por lo que esta medida afecta especialmente al personal de enseñanza, seguramente somos muchos los maestros españoles que a partir de su publicación nos sentimos íntimamente liberados, viendo desde esa fecha enaltecida la dignidad de nuestra función. Por otra parte la libertad religiosa de la escuela viene a cegar entre nosotros una de las influencias negadoras del verdadero espíritu educativo. Nos referimos claramente a la influencia clerical que ha venido pesando

⁴³² Constitución de la República Española, 9 de diciembre de 1931. Artículo 48.

⁴³³ Unamuno, Miguel de, “Comentario: Enseñanza religiosa laica”, *AHORA*, Madrid, 27 de mayo 1933. Consultada en: <https://gredos.usal.es/handle/10366/102179> el 20/07/2020.

abrumadoramente sobre la escuela, mediatizando o desvirtuando completamente la función primordial de esta institución⁴³⁴.

Según Julio Sánchez, la escuela española ha de ser sincera, adaptada a las realidades sociales, culturales y valores de sí misma, y a pesar de las apariencias pseudomórficas, la tradición española es laica. Para estar acorde con esta realidad, hay que

poner la educación en manos laicas, sinceramente laicas. Las Órdenes religiosas ni son de nuestro tiempo ni de nuestro país. Como decía Duruy respecto a Francia en la época del segundo Imperio : « Nous avons, laissé l'education aux mains de gens qui ne sont ni de notre temps ni de notre pays »⁴³⁵.

El proceso de la expansión de escuelas laicas fue notable en la Segunda República y durante la Guerra Civil. Los avances en la implantación del laicismo en la enseñanza pública no se frenaron hasta los años 1934 y 1935, cuando el poder de la derecha aumentó en el gobierno, y el 1 de abril de 1939 quedaron radicalmente truncados⁴³⁶.

V.1.5. La coeducación

En la primera parte de tesis, hemos visto la educación femenina y la educación mixta o diferenciada en la historia de educación de España durante el primer tercio del siglo XX. *Escuelas de España* prestó gran atención al tema de la coeducación y su desarrollo. Así podemos encontrar los siguientes artículos que tratan de este tema: “La escuela rural de asistencia mixta”, escrito por Mariano Domínguez Martín, publicado en enero de 1931; “Pensando lo alto. La coeducación”, escrito por María Sánchez Arbós, publicado en octubre de 1934; “Un ensayo de coeducación... y de otras cosas más”, escrito por Teodoro Causí, publicado en diciembre de 1934. A continuación, averiguamos las ideas y opiniones sobre la coeducación manifestadas por estos maestros en los artículos.

Según Mariano Domínguez, las escuelas, tanto rurales como urbanas, han de ser siempre de tipo mixto: niñas y niños educados en común por el magisterio mixto. La implantación de la coeducación en las escuelas españolas tenía sentido social y sexual: en el aspecto social,

⁴³⁴ “La libertad religiosa en la escuela”, sección de Notas, *Escuelas de España*, I época, Barcelona, julio de 1931, pág. 101.

⁴³⁵ Sánchez, Julio, “La escuela sincera”, *Escuelas de España*, II época, n.º 20, Madrid, agosto de 1935, pág. 379.

⁴³⁶ Álvarez Lázaro, Pedro, “Las escuelas laicas y racionalistas en la época fundacional del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes”, en Álvarez Lázaro, P. (director), *Cien Años de Educación en España*, Fundación BBVA, 2000, pág. 269.

hombres y mujeres han nacido para vivir en relación incesante, lo cual induce a creer que la escuela preparará mejor para el trabajo social educando en común a los dos sexos:

Si la mujer ha de disfrutar de los mismos derechos que el hombre y adquirir la misma instrucción y la misma cultura, ¿por qué mantener la actual separación, si las enseñanzas han de ser idénticas en extensión y cantidad, en método y contenido?⁴³⁷

En el aspecto sexual, la naturaleza no ofrece peligro ninguno para la convivencia de ambos sexos para la coeducación. En un ambiente de soberana libertad, la coeducación podría aprovechar todas las ventajas que hace posible la temprana convivencia de niñas y niños, mediante el establecimiento de tareas escolares como los siguientes:

Restableciendo la armonía en el trato intersexual; combatiendo todo pensamiento impúdico con el engendro de ideales diáfanos y puros; haciendo que el trabajo escolar merezca y acapare toda la atención de los pequeños y se dediquen a él con entusiasmo depurador de donde fluya espontánea, sana y recíproca colaboración. Esta forma indirecta de moralizar la sexualidad infantil es la verdadera coeducación, de más poderosos y saludables efectos que la educación sexual directa, con la que no debe confundirse⁴³⁸.

Julio Sánchez tenía la misma opinión de que la escuela española ha de estar acorde con la realidad de España, y que la composición de la sociedad y la vida española determinaron la necesidad y viabilidad de aplicar la coeducación en la escuela:

Coeducación a toda costa. La vida entera es coeducativa. La escuela de un solo sexo es antivital e insincera. Hay que sublimar el erotismo desde la infancia. Por eso el pueblo español es un pueblo ineducado sexualmente. Solamente los espíritus amorales o los políticos de secta temen la coeducación⁴³⁹.

Cuando María Sánchez Arbós asumió la dirección del Grupo Escolar Francisco Giner, trató a los niños y las niñas con igualdad en cuanto a la organización escolar:

⁴³⁷ Domínguez Martín, Mariano, “La escuela rural de asistencia mixta”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1931, pág. 75.

⁴³⁸ *Ibid.*, pág. 79.

⁴³⁹ Sánchez, Julio, “La escuela sincera”, *Escuelas de España*, II época, n.º 20, Madrid, agosto de 1935, pág. 380.

no me ocurrió pensar siquiera en la separación de niños y niñas. Todo cuanto he trabajado en mi vida, y no ha sido poco, lo había hecho sin diferenciar para nada a los alumnos más que por la edad⁴⁴⁰.

Filiberto Villalobos, tras ser nombrado ministro de Instrucción Pública en 1934, ordenó la supresión de la coeducación en las escuelas primarias, primero, y, después, en las escuelas normales. La directora María Sánchez manifestó su desacuerdo ante esta nueva modificación:

¿Estaré yo equivocada en mis planes? ¿Será que no veo claros mis resultados? Yo tengo aquí, ante mi mesa, las notas de mi diario en mi primer año de actuación; por mi mente pasan todos los niños y niñas a quienes a la vez he hablado, y he narrado algunas historias, y he dado unos mismos consejos, y de despedido con la misma emoción Veo frente a mi mirada la suya, tan serena, tan amante, tan igual. ¿Qué necesidad habrá de separarla? ⁴⁴¹

Ante esta medida del ministro Villalobos, también Teodoro Causí defendió la coeducación con su propia experiencia en la escuela:

Nos casamos de decir y de oír que la escuela ha de ser un reflejo de la vida, de lo que en la vida hay de noble y de excelso, no de lo que tiene ruin y de impuro; mas ¿en qué zona de la vida vive el hombre separado de la mujer? ¿En dónde están esas vallas de separación entre los sexos, como no sea en la zona de la más ramplona de las gazñonerías, allí donde la hipocresía encanalla las conciencias e impurifica los sentimientos?⁴⁴²

Ante la acusación de sexualidad en la coeducación, afirmó que la sexualidad era un problema ajeno a la coeducación:

La coeducación plantea sus problemas pedagógicos específicos, pero no plantea ningún problema sexual. No lo plantea en el actual momento de la civilización humana y mucho menos en estas paupérrimas latitudes morales que vivimos en España⁴⁴³.

⁴⁴⁰ Sánchez Arbós, María, “Pensando en alto. La coeducación”, *Escuelas de España*, II época, n.º 10, Madrid, octubre de 1934, pág. 6.

⁴⁴¹ *Ibid.*, pág. 8.

⁴⁴² Causí, Teodoro, “Un ensayo de coeducación... y de otras cosas más”, *Escuelas de España*, II época, n.º 12, Madrid, diciembre de 1934, pág. 30.

⁴⁴³ *Ibidem.*

El proceso de implantación de la coeducación tuvo muchas complicaciones e inconvenientes desde su inicio, y no solo respecto a las familias, sino que muchos maestros e inspectores mantuvieron una actitud conservadora, y la Iglesia también obstaculizó el proceso: ejemplo de ello fue la supresión de la asistencia de niños de ambos sexos a las colonias escolares de Segovia. Las iniciativas hacia la coeducación en el primer tercio del siglo XX, junto con los cambios sociales y de mentalidad, a pesar de sufrir supresiones y modificaciones, fueron poco a poco implantándose en la enseñanza de las escuelas españolas.

Capítulo V.2. La relación entre el niño, el maestro, la familia y la escuela

V.2.1. El niño y sus derechos

La protección de los niños comenzó a implementarse en Francia, y se extendió más adelante por el resto de los países de Europa, estableciendo reglamentos en el ámbito social, jurídico y sanitario. La Sociedad de las Naciones aprobó la Declaración de los Derechos del Niño, también llamada la “Declaración de Ginebra”, que fue el primer tratado internacional sobre Derechos de los Niños. En los cinco artículos de la Declaración, se reconocieron las necesidades fundamentales de los niños, incluyendo su derecho a contar con los medios necesarios para su desarrollo. Mientras que en el siglo XIX la educación del niño en España era casi exclusivamente intelectualista y memorista, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, junto con los cambios del concepto de la escuela, la educación comenzó a prestar más atención al niño mismo. El niño poco a poco estaba convirtiéndose en protagonista en la escuela, mientras el rol del maestro se inclinó al propio de un guía-orientador, y la función de escuela hacía proveer un ambiente agradable para que el niño tuviera condiciones adecuadas para su desarrollo físico y mental.

Varios artículos en *Escuela de España* discutieron sobre la educación de los niños y sus derechos: “Escuelas y escuela”, escrito por Manuel Bartolomé Cossío, publicado en abril de 1929; “A la caza de la escuela”, publicado en la sección de Notas en abril de 1930; “¿Debe funcionar la escuela como una sociedad pequeña?”, escrito por Bernardo Miguel Moreno, publicado en julio de 1930; “El niños y sus derechos”, escrito por Teresa Rodríguez Álvarez, publicado en julio del 1930; “I Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano”, publicado en julio de 1930; “Ideas sobre la enseñanza de las ciencias naturales”, escrito por Florentino Rodríguez, publicado en marzo de 1935.

El proceso del desarrollo físico y mental de un niño es complejo y de larga duración, por lo cual reconocer y respetar sus derechos, en cualquier ocasión, favorecería la consecución de una infancia sana y feliz. Los derechos del niño propendían a ser olvidados con frecuencia:

La iglesia, el Estado, la familia, aduciendo cada cual muchos derechos, tratan de apoderarse de las juventudes para moldearlas a su gusto. [...] He aquí los derechos del Estado, de la familia, de la iglesia, derechos de cada uno y de todos en conjunto armónico. Pero ¿y los derechos del niño? ¿Quién ha de hablar en nombre del niño, quién ha de defender sus derechos? Se dirá: nadie, sino el Estado la iglesia o la familia pueden hablar en nombre del niño y defender sus verdaderos derechos⁴⁴⁴.

El memorismo ocupaba una posición dominante en los métodos pedagógicos tradicionales: el maestro leía los textos y los niños copiaban y memorizaban el contenido. Las actividades físicas fuera del aula no eran importantes para el desarrollo del niño y muchas escuelas tampoco tenían condiciones para que jugaran o realizaran otro tipo de actividades. Pero el niño tiene derecho a dar opiniones libremente, a dudar y a ser atendido por el maestro, puede y debe participar personalmente en las actividades fuera y dentro de aula. Por ejemplo, en clase de Química, en vez de aprender las teorías abstractas, los niños aprenderían a mejorar haciendo experimentos con sus propias manos y llegando a conclusiones a través de los resultados. En la visita a la Escuela Cervantes, Cobos se sorprendió de la organización de la escuela:

Una de las excelencias que emanan de tan hermoso ideal es esta característica: el dinamismo de la escuela. Los que verdaderamente aman al niño no pueden admitir la escuela rígida; [...] En Cervantes se encuentra el dinamismo en todos los aspectos; en los ensayos que se hacen sin daño para los niños y sin pérdida para la escuela, sin olvidar esos compromisos, sagrados y elementales que se contraen con los alumnos, con las familias y con la sociedad⁴⁴⁵.

La Escuela Cervantes fue un ejemplo extraordinario de respeto a los derechos del niño. El director y los maestros pudieron proponer modificaciones de un programa, de una lección, de organización de las clases, solo para adaptar el ritmo del aprendizaje real de los niños.

⁴⁴⁴ “A la caza de la escuela”, sección de Notas, *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1930, pág. 103.

⁴⁴⁵ Cobos, Pablo de Andrés, “La escuela ‘Cervantes’ de Madrid en 1926”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1929, pág. 32.

El maestro Manjón dice: “Nunca quitéis a los niños sus juegos infantiles por otros que, aunque sean más ilustrados, tiendan a hacer de los niños hombres. Cada cosa en su tiempo”⁴⁴⁶. El derecho a jugar fuera de aula también se convirtió en algo muy importante porque, para un niño, jugar no es solo una actividad de entretenimiento, sino que con ella se puede despertar la imaginación y desarrollar la inteligencia. Al estar dentro de un medio ambiente agradable, rodeado de la bella naturaleza y tener un espacio abierto y grande, los niños podrían disfrutar mejor del paisaje, y eso les ayudaría a aprender cómo amar. Por este motivo, en las construcciones de la escuela, la selección de su ubicación, la disposición de las instalaciones escolares, hasta la vegetación, estaban consideradas como elementos importantes.

Llevar una buena relación con los compañeros y ayudarse entre sí es un derecho y un deber del niño debido que la vida escolar destaca por su carácter de colectividad: “Viviendo allí los muchachos y muchachas como hermanos, amándose y respetándose como tales...”⁴⁴⁷ A través de la ayuda mutua, los niños aprenderían a colaborar para un objetivo común, y mientras tanto, la amistad y el compañerismo que surgen en las actividades podrían beneficiarles y acompañarlos en la escuela o hasta toda la vida. La capacidad de ser miembro de un grupo o de una sociedad y ocupar cierta función, la bondad de ayudar a los que tengan dificultades y, al mismo tiempo, recibir ayuda de ellos, todo esto solamente se adquiere participando en las actividades colectivas. Por este motivo, las actividades colectivas escolares son indispensables para los niños, y el maestro, como orientador docente y profesional, juega un papel particularmente importante en la organización de actividades colectivas dentro y fuera de clase, estimular a los niños a participar y cooperar, etc.

Se empezó a prestar atención a los derechos del niño en los congresos pedagógicos. En las conclusiones aprobadas por el I Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano, catorce orientaciones y medidas fueron diseñadas para proteger al niño y sus derechos⁴⁴⁸, indicando los derechos del niño desde distintos aspectos: tener un ambiente puro y sano, tener libertad de acción, estar protegido por médicos escolares, etc. Florentino Rodríguez consideró que la escuela es donde formar al niño, donde el niño tiene derechos:

Ni el maestro es un modelador ni la escuela un taller de modelado. Aquel podrá ser más bien un animador; su verdadero papel se acerca mucho al de sugerir, excitar, satisfacer y encauzar.

⁴⁴⁶ Hernanz, Norberto, “Dos maestros y dos Instituciones”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1929, pág. 56.

⁴⁴⁷ García de Real, Matilde, “La escuela primaria”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1930, pág. 21.

⁴⁴⁸ “I Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1930, págs. 79-82.

Entonces, ¿querrá todo esto decir que proclamamos la absoluta libertad del niño? Proclamamos los derechos del niño, que no es igual, aunque lo pueda parecer. El niño no tiene libertad: tiene derechos⁴⁴⁹.

Sin embargo, dejar al niño la libertad absoluta está en contra de su derecho, porque el niño tiene derecho a ser protegido por el maestro mientras hace distintas actividades que beneficien su desarrollo físico y mental libremente en la escuela.

V.2.2. El papel del maestro en la enseñanza

En el ámbito escolar, el maestro posee indudablemente un papel fundamental para educar al niño, y a lo largo de la historia, el qué hacer y la imagen del maestro cambiaban según las circunstancias históricas. El maestro tenía autoridad absoluta y el niño obedecía sus palabras hasta en el siglo XIX, cuando se reconoció y afirmó la importancia de la formación magisterial, y la figura del maestro ideal cambió a la de alguien instruido, preparado cultural y profesionalmente en el movimiento de renovación pedagógica, y a la vez se promovió una relación cordial, afectiva y amistosa entre el maestro y el niño.

En la revista, nos presentaron a maestros bien conocidos como Manuel Bartolomé Cossío, Francisco Giner de los Ríos, Ángel Llorca, Joaquín Costa, Andrés Manjón. Aunque estos educaban a los niños en escuelas diferentes con distintas ideas pedagógicas, distintos métodos de enseñanza, todos tenían características comunes, como el entusiasmo de ejercer la enseñanza, la paciencia y la bondad en el tratamiento a los alumnos, el amor hacia la naturaleza y la belleza, la flexibilidad con el programa de enseñanza. Maestros como ellos fueron defensores del bien ante los problemas sociales y económicos y redefinieron la imagen y el papel del maestro.

Una de las características destacadas del maestro es consagrar toda su vida a la educación y, durante ella, buscar y experimentar nuevas maneras y métodos de educar a los niños: “Nada humano le era ajeno. Pero cualquier cosa que hiciera o de que tratara, lo miraba como un medio de perfeccionamiento, como un medio de educación. Vivir, para él, era educar y educarse”⁴⁵⁰. Así era el maestro Giner, quien puso todo su entusiasmo en la educación e intentó enseñar todo lo que podía a sus alumnos:

⁴⁴⁹ Rodríguez, Florentino, “Ideas sobre la enseñanza de las ciencias naturales”, *Escuelas de España*, II época, n.º 15, Madrid, marzo de 1935, pág. 109.

⁴⁵⁰ Luis de Zulueta, “D. Francisco Giner de los Ríos”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1929, pág. 107.

No dejó de dar, en lo posible, ninguna de sus clases. Si alguna vez, por necesidad, faltaba, o si se interrumpía indebidamente el curso en la Universidad, juntaba a sus alumnos otro día en otro sitio para completar el trabajo no realizado. Es por egoísmo—decía—: no sé si ustedes habrán aprendido algo a fin de curso, ¡pero yo saco tanto!⁴⁵¹

La pasión vino acompañada por la responsabilidad e hizo sentir a Giner que no podía perder ninguna oportunidad de cumplir su misión como maestro y educar a los niños con todo el tiempo posible.

Cossío siguió el camino de su maestro Giner, y dedicó toda su vida a dirigir a los alumnos a descubrir la verdad y enseñarles a gozar del arte. Fue considerado como “la figura más eminente de la pedagogía española en el periodo de 1882 a 1935”⁴⁵² (1935 es el año de su muerte). Del equipo docente de la Institución Libre de Enseñanza, tenemos más ejemplos como Alice Pestana y su marido Pedro Blanco, quienes no tenían hijos, pero más de una vez invitaron a alumnos a comer en su casa y les ofrecieron alojamiento cuando lo necesitaban, con generosidad y cariño.

Toda la vida de Santiago García Rivero se vinculó con la Escuela de Achuri, en Bilbao, y gracias a su esfuerzo de treinta y cinco años dentro y fuera de la escuela, sin interrupción, la cultura y el sentimiento civil de la gente de la zona subieron de nivel. En la ciudad de Segovia tenemos el ejemplo de Martín Chico Suárez, quien dio a la escuela el calor de un hogar. Dijo su discípulo Mariano Ferrari: “D. Martín Chico es un gran sintonizador de almas sin necesitar de más capacidad que la del amor”⁴⁵³. Martín llevaba a sus alumnos a excursiones, organizaba tareas manuales y escribió varios libros para los niños; dentro de ellos, *Mi amigo el árbol* fue el más conocido. Maestros como ellos desempeñaron sus funciones de ejercer la enseñanza, su amor echó raíces en la tierra de España y nutrió a incalculables niños.

Los niños a veces no saben lo que deben hacer y cómo hacerlo y, cuando se enfrentan a algún problema que necesita su esfuerzo, escapan por pereza o desconfianza hacia sí mismos. En estos momentos, la motivación del maestro es urgentemente necesaria para que tengan fuerza para enfrentar las dificultades y vencerlas, mantener su interés por estudiar, explorar y llegar mucho más allá.

⁴⁵¹ Ibidem.

⁴⁵² Otero Urtaza, Eugenio Manuel, *Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria vital de un educador*, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes. CSIC, Madrid, 1994.

⁴⁵³ Ferrari, Mariano, “Maestros: D. Martín Chico Suárez”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, octubre de 1929, pág. 87.

Un buen maestro también debe ser un buen orientador, observador y comunicador, y no solamente un transmisor de conocimientos. El proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo e interactivo, y no termina cuando los niños apuntan y memorizan lo que ha dicho el maestro:

El niño debe ser objeto de observación en todas las manifestaciones de su vida: en casa, en el juego y en la escuela. Cuanto más se observa al niño—dice Rufino Blanco—más se le conoce, cuanto más se le quiere, mejor se le educa⁴⁵⁴.

Cobos describió cómo actuaban los maestros de la Escuela Cervantes en la enseñanza:

El maestro apenas si tiene que hacer otra cosa que observar y poner todo su talento al servicio de la oportunidad para intervenir, indicando o sugiriendo con eficacia. No es poco si acierta siempre⁴⁵⁵.

En el I Congreso Pedagógico de Magisterio Asturiano, destacó la importancia de hacer una observación del niño en la escuela:

Debe hacerse en la escuela una observación continuada del niño, contrastando los datos así obtenidos con los medios de la Psicología experimental, implantando a este efecto el Registro psicológico o Cartilla escolar que acompañe al niño a través de las diversas escuelas frecuentadas⁴⁵⁶.

La directora de la escuela la Farigola, María Baldó, especificó cómo hacer la observación en las lecturas infantiles:

a) Vigilancia de la posición y de las condiciones de luz de nuestras alumnas con relación a los problemas de higiene visual. [...] d) Observación del interés y atención que ponen las alumnas en sus lecturas, estimulando a las displicentes y a las distraídas o averiguando si la inhibición radica en la aridez del libro, en la falta de capacidad de la alumna para comprender

⁴⁵⁴ Mancebo, Bernardo Miguel, “¿Debe funcionar la escuela como una sociedad?”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1930, pág. 71.

⁴⁵⁵ Cobos, Pablo de Andrés, “La escuela ‘Cervantes’ de Madrid en 1926”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1929, pág. 48.

⁴⁵⁶ “I Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1930, pág. 79.

o sencillamente en un estado pasajero de inadaptación a la disciplina de la lectura y en consecuencia buscamos la solución adecuada⁴⁵⁷.

En el Grupo Escolar Alfredo Calderón, la directora, Justa Freire, también reconoció la importancia de la observación que realizaban los maestros:

Casi siempre los maestros han jugado con los niños: así se dan menos cuenta de que les observa y son más espontáneos. De la observación fina del niño en el juego pueden sacarse muchas sugerencias para la futura actuación⁴⁵⁸.

A través de diferentes métodos de observación, los maestros vigilaban el desarrollo del niño dentro y fuera del aula, en las clases o durante el recreo, para intervenir cuando hiciera falta y resolver los problemas que encontraban. Diferentes maneras fueron aplicadas para dirigir y orientar a los niños; veamos ejemplos de Giner y Manjón:

La manera indirecta es la utilizada por don Francisco y sus discípulos. Está inspirada en ideas estéticas. Parte del principio de que el medio más eficaz, el único eficaz para influir en las conciencias, es el rodeo, la dirección oblicua de la barrena pedagógica. [...] Manjón parece preferir la manera directa. Manjón va a su objetivo sin ambages ni rodeos, por el camino más corto y con ruda franqueza. Da las normas de conducta, las fórmulas y los ideales, ya elaborados, resumidos y simplificados para ganar tiempo y evitar peligrosos devaneos. Se inspira, más que en la estética, en la moral. En su moral, claro es⁴⁵⁹.

En el primer tercio del siglo XX, por una parte, la importancia de formación magisterial destacaba cada día más. Por otra parte, la transformación del papel del maestro requirió que tuviera vocación por la enseñanza, fuera un buen observador y orientador, tuviera conciencia de que el niño es el protagonista de la escuela. En *Escuelas de España*, numerosos artículos ofrecieron ejemplos y orientaciones para promover estas transformaciones.

V.2.3. El papel de la familia en la educación

⁴⁵⁷ Baldó de Torres, María, “Una modalidad funcional de la Biblioteca infantil de la Escuela ‘La Farigola’”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, octubre de 1930, pág. 20.

⁴⁵⁸ Freire, Justa, “Labor en el Grupo escolar ‘Alfredo Calderón’, en sus comienzos”, *Escuelas de España*, II época, n.º 8, Madrid, agosto de 1934, pág. 8.

⁴⁵⁹ *Ibid.*, p48

La familia tiene un papel esencial e importante en el desarrollo de los caracteres, personalidades, aptitudes y educación de los niños y su presencia es imprescindible en el proceso de la educación. Hasta principios del siglo XX, España tenía un elevado porcentaje de analfabetismo, y uno de los motivos principales que produjeron el abandono escolar fue la obligación de trabajar para ayudar económicamente a la familia, en especial las niñas, que tuvieron que ayudar a cuidar sus hermanos pequeños o en las tareas domésticas. Aparte de estas razones familiares, España no tenía suficientes escuelas acondicionadas, lo cual dificultó el acceso a la escuela de los niños de las familias humildes. El proceso de industrialización favoreció el aumento de la escolarización desde finales del siglo XIX. La especialización de la enseñanza y la pedagogía provocó reflexiones sobre el papel de la familia y la escuela en la educación, así como reflexiones sobre las distintas tareas y funciones que tenían cada una, y la necesidad de una buena relación y colaboración entre la familia y la escuela fue cada vez más importante.

En la revista, los maestros, desde distintos puntos de vista, evaluaron el papel de la familia en la educación y la relación entre la familia y la escuela. Los siguientes son ejemplos que podemos encontrar: “La escuela ‘Cervantes’ de Madrid en 1926”, escrito por Pablo de Andrés Cobos, publicado en enero de 1929; “De la actividad del maestro en función de la actividad del niño con los antecedentes que el autor ha estimado oportuno dar a conocer”, escrito por Ángel Llorca, publicado en enero de 1930; “¿Debe funcionar la escuela como una sociedad?”, escrito por Bernardo Miguel Mancebo, publicado en julio de 1930; “Notas de una visita a las Escuelas de Barcelona”, escrito por Norberto Hernanz, publicado en octubre de 1930; “La Escuela”, escrito por Norberto Hernanz, publicado en marzo y abril de 1934; “La Escuela ‘Cervantes’ de Madrid”, escrito por Ángel Llorca, publicado en marzo de 1935; “La Constelación Familiar”, escrito por Augusto Vidal, publicado en junio de 1936; “La escuela y la familia”, escrito por Rosalía Prado, publicado la sección de Notas en junio de 1936.

En la Escuela Cervantes, las noches de los jueves se dedicaban a las veladas familiares, invitando a la familia de los niños matriculados: padres, abuelos, hermanos y antiguos alumnos. Llorca señaló “Se recomienda a los adultos que vengan cuando buenamente puedan y les produzca placer pasar un rato en la escuela; sinceridad correcta y afectuosa, sin adulación”⁴⁶⁰. Cobos describió cómo se organizaba estas veladas familiares:

⁴⁶⁰ Llorca Ángel, “La Escuela ‘Cervantes’ de Madrid”, *Escuelas de España*, II época, n.º 15, Madrid, marzo de 1935, pág. 127.

Se utiliza la sala del comedor, grande, limpia y adornada con pulcritud. Alumnos, antiguos alumnos y familias, se reúnen allí, de siete a nueve, unas ciento cincuenta personas que oyen música, canciones y lecturas, ven distintas proyecciones, escuchan palabras sensatas de algún profesor y salen⁴⁶¹

Para Llorca, la escuela ideal es un hogar para el niño y para la familia del niño: es donde se educa a los niños y se prolonga la educación hasta la familia de los niños. El objetivo de estas veladas era muy claro:

Es preciso que la escuela se prolongue hasta la casa del alumno, llevando sus ideas, sus inquietudes, su comprensión, la amplitud de sus horizontes... y como no es posible llevar la escuela a la vivienda, se procura que vaya a la familia a la escuela⁴⁶².

La tarea de educar a los niños se realiza por la escuela y la familia conjuntamente:

Las familias envían a los niños a la escuela para que adquieran en ella los conocimientos primarios y el maestro ha de procurar que estos deseos de las familias no sean defraudados y que el niño obtenga en la escuela todo el provecho de que sea capaz⁴⁶³.

El hogar es el primer sitio donde se modela el corazón del niño, que siguen las indicaciones de los padres, y la escuela es su segundo hogar, donde cambia su vida y encuentra otra familia, donde los niños aprenden el compañerismo, la amistad, la solidaridad, la cooperación, y por supuesto, los conocimientos. La colaboración familiar ayuda a la escuela a lograr estos objetivos con más facilidad:

Verdad es que la Escuela no puede suplir al cariño familiar, pero es sin duda alguna su mejor colaboradora, y ayuda a los padres de una manera positiva en su misión de fundamentales educadores. Las paredes de un edificio son más sólidas cuando se hallan coronadas por el tejado. Cuanto mejor llegan a comprender los padres los fines educativos y sociales de la Escuela, tanto mejor pueden sentir cariño y atracción hacia los intereses de la misma⁴⁶⁴.

⁴⁶¹ Cobos, Pablo de Andrés, “La escuela ‘Cervantes’ de Madrid en 1926”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1929, pág. 52.

⁴⁶² *Ibidem*.

⁴⁶³ Llorca, Ángel, “De la actividad del maestro en función de la actividad del niño con los antecedentes que el autor ha estimado oportuno dar a conocer”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1930, pág. 16.

⁴⁶⁴ Mancebo, Bernardo Miguel, “¿Debe funcionar la escuela como una sociedad?”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1930, pág. 72.

Según Augusto Vidal, la escuela debería extenderse a la familia, incluso antes de la edad escolar del niño:

Ya no podemos cerrar los ojos a lo que pasa más allá de los muros de la escuela, ni puede dejarnos indiferentes lo que el niño hace en el seno de su familia ni lo que haya hecho antes de alcanzar la edad escolar. La escuela ha de estructurar sus planes en función no sólo del niño, sino además, de la familia y del ambiente en el sentido más amplio de la palabra⁴⁶⁵.

La colaboración de la familia y la escuela se realiza mediante los reencuentros: las reuniones de padres y maestros, las visitas de los padres a la Escuela y la colaboración en los actos culturales escolares. La Institución Libre de Enseñanza fue un gran ejemplo y mostró armonía y confianza entre la escuela y la familia:

Puede decirse que la Institución es una gran familia, integrada por padres, profesores y alumnos, unida por un santo deseo: la educación de sus hijos. Los profesores de hoy son antiguos alumnos, los alumnos son hijos de antiguos profesores o de antiguos alumnos: todos, verdaderos amigos, camaradas, hermanos⁴⁶⁶.

Norberto Hernanz, en una visita a las Escuelas de Barcelona, se sorprendió de la alta estimación que tenían los padres por la enseñanza, la cual contagió a las autoridades:

En ningún sitio se amotinaría la gente por una política pedagógica como en Barcelona. Todos los partidos tienen un criterio definido y entusiasta respecto a los problemas escolares. Y es porque en Barcelona, ciudad preponderantemente industrial y mercantil, donde la actividad se manifiesta intensa en todos los órdenes, donde se gana mucho dinero, pero a costa de mucho esfuerzo corporal, manual e intelectual, se siente hondamente la necesidad de cultura, de que los muchachos estén equipados cuanto antes intelectualmente para comenzar la lucha de la vida, para poder colocarse en la fábrica, el taller o la oficina y reforzar de este modo el presupuesto familiar de ingresos⁴⁶⁷.

⁴⁶⁵ Vidal, Augusto, “La Constelación Familiar”, *Escuelas de España*, II época, n.º 30, Madrid, junio de 1936, pág. 246.

⁴⁶⁶ Hernanz, Norberto, “Dos maestros y dos Instituciones”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1929, pág. 67.

⁴⁶⁷ Hernanz, Norberto, “Notas de una visita a las Escuelas de Barcelona”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, octubre de 1930, pág. 46.

En Barcelona, por un lado, las familias llevaron el cariño, el estímulo y la ayuda a la escuela: las autoridades y los maestros se esforzaron por cumplir deseos de las familias y se construyeron escuelas, lo cual elevó el porcentaje de escolaridad. Por otro lado, las familias llevaron a ambiciones y errores, lo cual causó cierto porcentaje de mercantilización de la escuela. En fin, el interés que mostró la familia por la enseñanza y educación de sus hijos podría enfrentar cualquier dificultad:

Doña Anita Rubies, ha logrado convertir su escuela unitaria en graduada de cuatro secciones, con maestras, material y local pagados con las retribuciones de los padres, adelantándose de este modo a la obra lenta y embarazosa del Estado y del Ayuntamiento⁴⁶⁸.

“¿Quién es el llamado, en derecho, a interpretar la doctrina y a elegir entre las diversas que se disputan la supremacía? ¿Es el Estado, la familia, la iglesia o el cuerpo docente con plena autonomía?”; ante estas preguntas Norberto Hernanz opinó:

Como padres, ¿qué es lo que queremos para nuestros hijos y qué es lo que debemos querer? Es indudable que queremos su bien. Y para que lo consigan los asistimos con nuestras advertencias y consejos, acudimos con nuestra experiencia, solícitos, a precaverles. Nuestro cariño nos lleva con más frecuencia a pecar por el lado de las excesivas precauciones, por el lado de la seguridad ante los peligros, que por el ánimo y el aliento para afrontarlos. Nuestro temor, nuestra conciencia de la responsabilidad, el miedo de perderlos, nos hacen tener en la mano los frenos siempre en tensión, haciendo fracasar los más generosos intentos. [...] He aquí por qué la educación de la familia sea incompleta, defectuosa, inaceptable, de modo exclusivo⁴⁶⁹.

A principios del siglo XX, la especialización de la enseñanza y la pedagogía hizo que la escuela fuese el lugar más adecuado y apropiado para ejercer la enseñanza. La escuela y la familia asumieron distintas funciones, tareas y responsabilidades en la educación de los niños, pero la colaboración conjunta entre ellos completaría educación del niño y lograría que el niño tuviera un desarrollo sano y feliz.

Capítulo V.3. Formación de los maestros

⁴⁶⁸ Ibid., pág. 50.

⁴⁶⁹ Hernanz, Norberto, “La Escuela”, *Escuelas de España*, II época, n.º 4, Madrid, abril de 1934, pág. 8.

V.3.1. Formación del Magisterio y continuación

De acuerdo con la Ley de Instrucción Pública de 1857, se fijaron disposiciones generales para el profesorado público y sueldos fijos para los docentes, y también se decretó que habría una escuela normal en la capital de cada provincia y otra central en Madrid; toda escuela normal tendría agregada una escuela práctica. A inicios del siglo XX, la formación del magisterio fue una de las preocupaciones principales de los pedagogos y maestros y la formación del magisterio primario formó una parte importante de las reformas educativas de España en esta época. Después de la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900, su gran impulsor, el ministro Romanones, decidió incorporar los estudios elementales de Magisterio a los Institutos de la Segunda Enseñanza. Más allá, en 1909, se fundó la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio para reforzar la formación pedagógica.

En el año 1914 se produjo una modificación importante en los planes de estudios: el ministro, Francisco Bergamín, promulgó dos decretos importantes en la formación del magisterio, reformando al mismo tiempo las escuelas normales y la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Entre las novedades más importantes del Plan de Estudios de 1914, destacan: la unificación del título de maestro, suprimiendo la tradicional división de los grados elemental y superior; la creación de Escuelas Normales de Maestras y de Maestros en todas las capitales de provincia; la limitación del alumnado a 50; el establecimiento del acceso a la enseñanza pública por oposición. El Plan de 1914 estuvo vigente durante 17 años, hasta 1931:

defendía y articulaba un plan que debía responder a una doble vertiente cultural y profesional. Sin embargo, este cambio cualitativo contrastaba con los intereses propios del decreto que reforzaban el contenido científico, aunque se intuía la necesidad de incidir en la metodología de las diferentes asignaturas, así como en las Prácticas en las aulas⁴⁷⁰.

El gobierno de la Segunda República consideró la educación como la liberación de la clase popular y la construcción de la democracia y puso en marcha un plan de estudios, conocido como el “Plan Profesional de 1931”, con el fin de establecer el alma del maestro como el alma de la escuela:

El maestro ha de ser el artífice de esta nueva Escuela. Para serlo, precisa que llegue a regirla con una rica formación de su espíritu; convertido el Bachillerato en último grado de una

⁴⁷⁰ Rodríguez Gómez, Juana María, “Desarrollo histórico de los planes de formación de maestros (1900-1990): contenidos y prácticas”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 25, enero-abril de 1996, pág. 135.

cultura general, se exige la plenitud de esta cultura para el estudiante que ingrese en las Normales. Precisa una firme preparación pedagógica; por ello se convierten las Normales en instituciones profesionales. Precisa, en fin, para la categoría y la eficiencia científica de la profesión la adquisición de estudios superiores: para que sea así se crea la Facultad de Pedagogía abriendo al Maestro las puertas de la Universidad⁴⁷¹.

El Plan Profesional de 1931 planteó la carrera de preparación del Magisterio primario, concretado en tres períodos instructivos: de preparación en cultura general en los Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza; de preparación en formación profesional en las Escuelas Normales; de preparación práctica docente en las Escuelas primarias Nacionales. Otras reformas que introdujo el Plan Profesional de 1931 para las Escuelas Normales fueron: el examen-oposición de ingreso de los alumnos en las Escuelas Normales; la obligatoriedad de haber realizado los estudios del Bachillerato; que los estudios para la formación profesional del Magisterio incluyeran Conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales, Metodologías especiales y Materias artísticas y prácticas; la organización de las Escuelas Normales se realizaría en régimen de coeducación con profesorado masculino y femenino. Esta reforma configuró unas bases sólidas para la formación del magisterio y estas reformas de las Escuelas Normales colocaron a España en una situación más avanzada que muchos países europeos.

En *Escuelas de España*, la formación del magisterio primario fue un tema tratado desde el comienzo hasta sus últimos días. Ante las preguntas: “¿Es suficientemente eficaz el vigente plan de estudios de las Escuelas Normales para la preparación del Magisterio de primera enseñanza? En caso negativo, ¿cómo debe reformarse el plan de estudios?”⁴⁷², los maestros mostraron gran interés por la mejora de la formación, en general, y la formación continua del magisterio, en particular. Los artículos que trataron este asunto fueron abundantes: “Formación del magisterio”, escrito por Norberto Hernanz, publicado en enero y abril de 1929; “El III Congreso pedagógico segoviano”, publicado en enero de 1930; “Las oposiciones del magisterio”, publicado en sección Notas de abril de 1930; “La preparación del Magisterio”, escrito por Gervasio Ramos, publicado en julio de 1930; “Escuela Superior del Magisterio”, publicado en sección de Notas de julio de 1930; “La Asociación Nacional”, publicado en sección de Notas de julio de 1930; “La Escuela Normal, centro de atracción del Magisterio”, escrito por Teófilo Azabal, publicado en sección de Notas de julio de 1930; “La crisis del

⁴⁷¹ El Real Decreto 30 de septiembre de 1931, Gaceta de Madrid, n.º 273.

⁴⁷² Ramos, Gervasio, “La preparación del Magisterio”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1930, págs. 49-50.

Magisterio”, publicado en la sección de Notas de octubre de 1930; “Base para una reforma de la enseñanza”, publicado en julio de 1931; “Las reformas anunciadas sobre la preparación del Magisterio”, publicado en la sección de Notas de octubre de 1931; *La República y la enseñanza primaria*, publicado en la sección de Notas de enero de 1932; “Los cursillos de selección del Magisterio”, publicado en la sección de Notas de enero de 1934; “La reforma de las Normales”, publicado en la sección de Notas de mayo de 1934; “La cuestión económica y Un pleito que necesita mediador”, publicado en la sección de Notas de junio de 1934; “La reforma de las Escuelas Normales Asociación Nacional del Magisterio primario”, publicado en la sección de Notas de Septiembre de 1934; “Asociación Nacional del Magisterio primario”, publicado en la sección de Notas de la Nacional de Noviembre de 1934; “Orientaciones y estímulos. — Situación actual del Magisterio”, publicado en la sección de Notas de Diciembre de 1934; “Las pretendidas reformas de las Normales”, publicado en la sección de Notas de marzo de 1935; “Reformas en la enseñanza primaria”, publicado en la sección de Notas de mayo de 1935; “Actividades de la Asociación nacional del Magisterio”, publicado en la sección de Notas de Septiembre de 1935; “El Magisterio Nacional”, publicado en la sección de Notas de febrero de 1936; “Lo económico y legislativo—El camino de la escuela”, publicado en la sección de Notas de mayo de 1936.

Pese a que el plan de estudios de las Escuelas Normales a inicios del siglo XX estaba en una situación lamentable, existía una triste realidad en la nueva formación del Magisterio: la ruptura entre las Escuelas Normales y los alumnos una vez terminaban los estudios. Según Teófilo Azabal, tanto los centros como los alumnos tuvieron culpa conjunta: “Los centros por no ofrecer esa tibia atmósfera de atracción, para que el escolar tome cariño a él, y el escolar por no darse cuenta exacta del valor que esto puede tener”⁴⁷³. Para solucionar este problema, optó por la reforma interna de la Escuela Normal y consideró que la Escuela Normal era el centro único que ofrecía una orientación completa a los futuros maestros para su formación y la continuadora de toda su obra formativa:

La Escuela Normal tiene que ser hoy en España el centro pedagógico que se encargue de seguir el movimiento mundial, en la relación a este asunto y quien ofrezca al maestro las últimas novedades de este progreso, tanto porque no disponemos de otros centros que puedan

⁴⁷³ Azabal, Teófilo, ‘La Escuela Normal, centro de atracción del Magisterio’, sección de Notas, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1930, pág. 109.

hacerlo, como por la capacitación especial que las Normales van adquiriendo al impulso de una juventud culta y bien orientada que forma su profesorado⁴⁷⁴.

Otros maestros, como Norberto Hernanz, optaron por la supresión de las Escuelas Normales e incorporar la formación del magisterio a la universidad. Según Hernanz, la vida del magisterio estaba dividida en tres épocas: una de preparación, otra de adecuación o adaptación a la tarea que se ha de realizar y otra de perfeccionamiento técnico y cultural. Ante la situación inestable y abstracta de la escuela primaria nacional, señaló la necesidad de incorporar la escuela a la Universidad:

colocar a la escuela primaria bajo el régimen de la Universidad, [...] De la Universidad de donde debe irradiar la cultura y las normas educadoras como de un sol vivificante. [...] Los métodos, los programas, los principios y los ideales que muevan a la escuela nacional deben ser elaborados, contrastados y formulados por la Universidad⁴⁷⁵.

Había voces distintas y en contra de que la formación de los maestros fuera universitaria⁴⁷⁶. Sin embargo, los estudios de Magisterio de aquella época eran “deficientes, incompletos, sin ese algo pedagógico que debiera caracterizarlos, sin nada que forme la verdadera personalidad del educador moderno”⁴⁷⁷. Para que la escuela primaria nacional se incorporase a la universidad, era necesario que la formación profesional de los maestros fuese universitaria. Según la revista: “Plan de estudios de las Normales, pésimo, absurdo, la negación más escandalosa de los principios educadores. Profesorado de las Normales, mal retribuido y peor dotado de medios. Intención del director general, desde luego, poco piadosa y asaz sectaria”⁴⁷⁸.

Al contrario que las Escuelas Normales, la universidad no solo disponía de un equipo de profesorado con mayor altura científica y pedagógica, sino que también tenía abundantes

⁴⁷⁴ Ibid., pág. 111.

⁴⁷⁵ Hernanz, Norberto, “Formación del magisterio”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1929, págs. 9-10.

⁴⁷⁶ “El III Congreso pedagógico segoviano”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1930, pág. 86. Las voces distintas expresaban como las siguientes: “La primera, expuesta por el señor Domínguez, podríamos dominarla de transición. Hay que ir a la formación universitaria, pero hagámoslo con prudencia. [...] La segunda posición está fundada en diversas razones: Una: ¿Quién iba a estudiar la carrera del Magisterio con esas exigencias de preparación? Otra: ¿Están preparadas las Universidades para esa empresa? Una tercera: ¿Qué licenciado en pedagogía iba a resignarse luego a vivir en una aldeita? Aun otra: ¿No es conveniente que existan estos Centros medios de cultura, como las Normales, que faciliten a la gente humilde una carrera y estén cerca de las escuelas para intensificar y orientar su vida?”

⁴⁷⁷ Ramos, Gervasio, “La preparación del Magisterio”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1930, pág. 51.

⁴⁷⁸ “La crisis del Magisterio”, sección de Notas, *Escuelas de España*, I época, Segovia, octubre de 1930, pág. 78.

recursos y materiales y poseía un ambiente de estudio más amplio. Para elevar el nivel de cultura del magisterio, los maestros deberían adquirir una base firme de conocimientos generales y también una formación pedagógica fundamentada en estudios filosóficos, por cuya razón la Facultad de Pedagogía fue considerada el mejor sitio en que se podría realizar la formación de los maestros: “Que no pueda ser maestro quien solo tenga una preparación improvisada de academia. Que no pueda ser maestro quien no muestre una vocación y un arte para tratar al niño”⁴⁷⁹. En los inicios del siglo XX, muchos países de Europa y los Estados Unidos de América iniciaron el proceso de incorporar la formación del magisterio a la universidad:

En la Constitución alemana de Weimar, promulgada el 11 de agosto de 1919, facilita el acceso del Magisterio a la Universidad; en los Estados Unidos la carrera tiene categoría universitaria; en Bélgica todas las Universidades han implantado la Sección o Facultad de Pedagogía; en Suiza se abren al Magisterio los centros superiores, las cátedras de Paidología y Paidotécnica, los laboratorios e instituto de Psicología experimental. En el último Congreso de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros (a la que pertenecen todas las Asociaciones de Europa excepto Italia y España) se acordó que los maestros cursen sus estudios en los más altos centros formativos, en las Universidades⁴⁸⁰.

Después de la formación de magisterio, el esfuerzo propio del maestro juega un papel directo y fundamental. Según Hernanz, el momento de la gran prueba vino después de la preparatoria del magisterio:

Constituye este período la adolescencia profesional que, como todas las adolescencias, encierra muchos peligros; peligros de orden pedagógico, cultural y humano. Es cuando las dificultades son más grandes y numerosas, cuando se libran las grandes batallas interiores, cuando el ideal y la realidad sufren el choque brutal y los grandes arrestos alternan con las profundas vacilaciones. Es el momento de la gran prueba⁴⁸¹.

⁴⁷⁹ “Las oposiciones al magisterio”, sección de Notas, *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1930, pág. 98.

⁴⁸⁰ Ramos, Gervasio, “La preparación del Magisterio”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1930, pág. 55.

⁴⁸¹ Hernanz Norberto, “Formación del Magisterio”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1929, pág. 74.

Después de la preparación del magisterio, los maestros deberían ser guiados en el periodo de dos años de prácticas para evitar los peligros y fracasos. Hernanz destacó la importancia de la comunicación durante el período de perfeccionamiento del maestro:

Comunicación con sus compañeros de profesión, con los demás centros de cultura.
Comunicación por el vehículo del libro, de la revista, de la conferencia, del viaje y excursión.
Desplazamiento del maestro hacia la cultura y hacia la vida y desplazamiento de la cultura en busca del maestro⁴⁸².

A pesar de estas colaboraciones con sus compañeros, los maestros necesitarían, además, apoyo económico de las autoridades, apoyo técnico y cultural de los centros docentes, y también confianza en sí mismos. Hernanz resumió de esta forma su opinión sobre el perfeccionamiento del magisterio:

El problema del perfeccionamiento del magisterio como el de la formación, le vemos, no de modo aislado sino en su conexión con todos los problemas de la cultura que a la Universidad atañen fundamentalmente, que ella ha de resolver. Y tomamos el término Universidad en el más amplio sentido. Pero todavía vemos el problema de la cultura en conexión con otros muchos problemas: el político, el económico, el social. Es tomándolos en sus mutuas relaciones como podrá llegarse a soluciones satisfactorias...⁴⁸³

Con la llegada de la Segunda República española, la comisión primera de la Asociación Nacional del Magisterio primario celebró una reunión con el fin de estudiar las principales cuestiones que afectarían a la enseñanza primaria nacional. *Escuelas de España* compartió con los lectores los resultados de un cuestionario que elaboró la Asociación para la reunión mencionada anteriormente, a través del artículo “Base para una reforma de la enseñanza unas bases”⁴⁸⁴, donde se indicó que la preparación del Magisterio sería una parte importante en esta reforma. Más tarde, la revista expresó su emoción y apoyo incondicional a la famosa reforma Plan Profesional en septiembre de 1931, y lo comunicó en el artículo “Las reformas anunciadas sobre la preparación del Magisterio”, en el ejemplar de octubre de 1931, y en el artículo “La República y la enseñanza primaria”, en el ejemplar enero de 1932. Con el paso del tiempo, lamentablemente, la reforma de las Escuelas Normales estuvo condenada al fracaso:

⁴⁸² Ibid., pág. 81.

⁴⁸³ Ibid., pág. 98.

⁴⁸⁴ “Base para una reforma de la enseñanza”, *Escuelas de España*, I época, Barcelona, julio de 1931, pág. 74.

Por dos causas: 1.^a Porque estaba pensada a base de una equitación económica del Magisterio primario a los demás funcionarios, y en esta equitación se va viendo cada vez más claro que nunca hubo un gran empeño. Se pensaba en un sueldo inicial de 4.000 pesetas y ascensos regulares, y ya sabemos todos los maestros en lo que han venido a parar estas legítimas aspiraciones. 2.^a Aun sin las dificultades económicas, la reforma fracasaría. Los dos cursos hechos lo demuestran ya bien claramente. Se pretende hacer una preparación profesional para el Magisterio con un personal que, salvo muy raras excepciones, desconoce en absoluto la escuela y los problemas más elementales de la enseñanza práctica⁴⁸⁵.

Esta es la equivocación capital de la reforma de las Escuelas Normales: que las han querido convertir en centros con la misión exclusiva de la formación profesional del Magisterio, y se ha pretendido hacer esto sin maestros⁴⁸⁶.

En *Escuelas de España*, en varias ocasiones se trataron de señalar las deficiencias del Plan Profesional de 1931. Ante las peticiones de su supresión y el restablecimiento del Plan de Estudios de 1914, la revista opinó que el Plan Profesional era intangible y que el propósito del legislador fue mejorar la formación del magisterio:

Veamos, al menos con la intención, las cosas con espíritu de imparcialidad. Y las líneas generales del plan profesional están bien concebidas y todo el es un elevado intento para conseguir unos centros docentes donde formar un magisterio capacitado y como resultado inmediato, una dignificación de la misión de la enseñanza primaria y de la escuela nacional. [...] Intangibilidad en cuanto suponga retroceso de la meta que el plan profesional representa. Intangibilidad, también para determinadas manos, aunque la reforma nos la brinden disimulada con las mejores intenciones aparentes⁴⁸⁷.

V.3.2. El papel de la Inspección de Primera Enseñanza

En la época de la reina Isabel II, el Real Decreto de 30 de marzo de 1849 registró el nacimiento de la Inspección en Educación, que estaba ligada a la enseñanza primaria, obligatoria y gratuita. Su creación fue un gran avance para la educación:

⁴⁸⁵ “La enseñanza en la República: Marcelino Domingo”, sección de Notas, *Escuelas de España*, II época, n.º 1, Madrid, enero de 1934, pág. 38.

⁴⁸⁶ “La reforma de las Normales”, sección de Notas, *Escuelas de España*, II época, n.º 5, Madrid, mayo de 1934, pág. 44.

⁴⁸⁷ “Las pretendidas reformas de las Normales”, sección de Notas, *Escuelas de España*, II época, n.º 15, Madrid, marzo de 1935, págs. 134-135.

Ha sido siempre considerada como función importantísima y privativa del Estado y tiene como objetivo fundamental y razón de su existir no sólo «el cumplir y hacer cumplir las leyes», sino garantizar el derecho a la educación y que dicha educación sea de calidad. Es asimismo medio de orientación y ayuda a la realización de una política educativa que tiene su origen en un mandato del Estado y de las correspondientes administraciones educativas⁴⁸⁸.

La crisis de 1898 afectó a España en todos los aspectos y también influyó en el ámbito educativo. El Real Decreto de 11 de octubre de 1898 determinó poner la inspección bajo la dirección del Consejo de Instrucción Pública, organismo superior de todas las enseñanzas. El Real Decreto 6 de julio de 1900 organizó las Escuelas Normales y la Inspección Provincial de Primera Enseñanza. En este legislativo se afirmaba que

La inspección de las escuelas representa en el organismo de la Primera Enseñanza una función tan importante como la de las escuelas normales. De aquí la necesidad de poner en la designación y nombramiento de los inspectores un cuidadoso esmero para que su delicada misión tenga un carácter verdaderamente técnico⁴⁸⁹.

Este plan de oposiciones destacaba la importancia de la inspección de enseñanza y reflejaba la necesidad de garantizar la profesionalidad de los inspectores y su profunda formación pedagógica. Por este motivo, a partir de entonces, el ingreso a la Inspección siempre será por oposición y habrán de superarse distintas pruebas. La historia de la Inspección consiste en avances y retrocesos: el Real Decreto de 12 de abril de 1901, aprobado por el ministro de Instrucción Pública, Conde de Romanones, consideró la difícil misión de los inspectores como “fiscalizadora”. Más tarde, el Real Decreto 26 de agosto de 1902 reguló que el nombramiento de los inspectores será por confianza del ministro y su cargo tendrá siempre carácter transitorio.

Tras varios cambios de ministros, Faustino Rodríguez San Pedro firmó un Real Decreto de 18 de noviembre de 1907 en el que indicó la importancia de una buena organización de Inspección y fijó definitivamente la oposición como procedimiento de ingreso al Cuerpo de Inspección. El Real Decreto 3 de junio de 1909 dio el nacimiento a la Escuela Superior del

⁴⁸⁸ Mayorga Manrique, Alfredo, “La Inspección en el nivel de la educación primaria. Proceso histórico”, *Revista de Educación*, n.º 320, 1999, pág. 11.

⁴⁸⁹ El Real Decreto de 6 de julio de 1900. Información desde: Mayorga Manrique, Alfredo, “La inspección en el nivel de la educación primaria. Proceso histórico”, *Revista de Educación*, n.º 320, 1999, pág. 24. Consultada en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:22f17c20-b489-4756-abd3-b4c4a30a6731/re3200107982-pdf.pdf> el 09/08/2020.

Magisterio, donde se formaría a los futuros maestros de escuelas normales, y también a los inspectores de educación.

Cuando el Conde de Romanones retomó el puesto de ministro de Instrucción Pública, cambió consideradamente su actitud y modo de legislar sobre la Inspección. El Real Decreto de 1910, firmado por él, reorganizó la Inspección de Primera Enseñanza y dio impulso a la Inspección. La plantilla del Cuerpo de Inspectores en el año 1910 consistía en 140 miembros, y después fue aumentando hasta 200. Durante el periodo de la dictadura de Miguel Primo de Rivera, de 1923 a 1930, la Inspección sufrió interferencias debidas a la manipulación y el control político y se convirtió en representante de la autoridad del Gobierno civil de la provincia.

Le llegada de la Segunda República española favoreció el desarrollo de la enseñanza, que fue considerada eje de la política. El Real Decreto de 29 de mayo de 1931, firmado por Marcelino Domingo, anuló la distribución de inspectores y el régimen de traslados. En el Real Decreto 2 de octubre de 1931 se estableció la figura del Inspector-Maestro, cuya función fue la orientación, cuidado y responsabilidad de un grupo de escuelas próximas a la suya. El Real Decreto de 2 de diciembre de 1932, redactado por Antonio Ballesteros Usano y Fernando Saiz Ruiz y aprobado por el ministro Fernando de los Ríos, indicó:

La inspección profesional de Primera enseñanza es el organismo encargado de orientar, impulsar y dirigir el funcionamiento de las escuelas nacionales y de las instituciones educativas auxiliares de las mismas. Velará igualmente por el cumplimiento de las leyes en los establecimientos de Primera enseñanza de carácter público o particular. Dicho organismo estará integrado por la Inspección central y por la Inspección provincial de Primera enseñanza⁴⁹⁰.

En la Segunda República, se consideró la Inspección de Primera Enseñanza como un organismo imprescindible para el desarrollo y fomento de la enseñanza primaria, hasta que fue cambiada radicalmente en el periodo de la Guerra Civil y el Régimen de Franco.

En *Escuelas de España*, la presencia de los inspectores formaba una parte importante tanto de los autores como de los lectores. Los inspectores Antonio Ballesteros Usano, Rafael

⁴⁹⁰ El Real Decreto de 2 de diciembre de 1932. Información desde: Castán Esteban, José Luis, “La organización de la inspección de educación en la II República Española: El Decreto de 2 de diciembre de 1932”, *Revista de educación e inspección*, n.º 46, octubre 2017, págs. 12-13. Consultada en: <https://usie.es/wp-content/uploads/2017/11/SP21-46-Art%C3%ADculo-ORGANIZACIÓN-DE-LA-INSPECCIÓN-II-REPòBLICA-Castán-Esteban.pdf> el 09/09/2020.

Álvarez García, Gonzalo Calavia, Alejandro Casona, Antonio Fernández Rodríguez, Salvador Ferrer, Santiago Hernández, Rafael Jara Urbano, Alejandro Manzanares, Antonio Paz Martín, Gervasio Ramos Álvarez, María Urdangaray González, etc., intervinieron activamente tanto en la fundación de la revista como en su continuación.

Numerosos artículos reflexionaron acerca de la función y significado de la Inspección de Primera Enseñanza: “Formación del magisterio”, escrito por Norberto Hernanz, publicado en enero y abril de 1929; “La Inspección y el perfeccionamiento de los maestros”, publicado en la sección de Notas de octubre de 1929; “La escuela francesa—Escuelas españolas”, escrito por David Bayón, publicado en enero de 1931; “Los Centros de colaboración”, escrito por Norberto Hernanz, publicado en abril de 1931; “Las reformas de la Inspección”, publicado en la sección de Notas de octubre de 1931; “«Boletín de Educación» Inspección Central”, publicado en la sección de Notas de enero de 1934; “Boletines de la Inspección y Centros de Colaboración”, publicado en la sección de Notas de febrero de 1934; “Del «Boletín de la Inspección Central»”, publicado en la sección de Notas de febrero de 1934; “Una propuesta de la Inspección”, publicado en la sección de Notas de marzo de 1934; “Sobre la Inspección de Primera Enseñanza: Inspectores-maestros”, escrito por Teófilo Azabal, publicado en abril de 1934; “De nuestros problemas”, escrito por Teófilo Azabal, publicado en octubre de 1934; “La inspección profesional”, escrito por Vicente G. Losada, publicado en octubre de 1934; “Maestros e Inspectores”, publicado en la sección de Notas de Octubre de 1934; “Nuevos inspectores”, publicado en la sección de Notas de enero de 1935; “Una circular de la Inspección de la Coruña”, publicado en la sección de Notas de febrero de 1935; “¿Quién orienta la enseñanza nacional?”, publicado en la sección de Notas de junio de 1935; “Las visitas de inspección”, publicado en la sección de Notas de Septiembre de 1935; “La Inspección de Primera Enseñanza”, publicado en la sección de Notas de Octubre de 1935; “La Inspección de Primera Enseñanza”, publicado en la sección de Notas de Noviembre de 1935; “La inamovilidad de los inspectores”, publicado en la sección de Notas de enero de 1936; “Para la reforma de la enseñanza.—Directores de unidades escolares”, publicado en la sección de Notas de febrero de 1936; “La Asamblea de los inspectores de primera enseñanza”, publicado en la sección de Notas de febrero de 1936; Las unidades escolares, publicado en la sección de Notas de mayo de 1936.

Para la revista, el inspector jefe de primera enseñanza de Segovia Antonio Ballesteros Usano fue una persona especial que apoyó a los tres maestros fundadores, e impulsó los

proyectos educativos de Segovia, tanto la Universidad Popular como los Centros de colaboración y la colonia escolar segoviana. Hernanz mostró su admiración por él:

El Sr. Ballesteros, además de unos entusiasmos extraordinarios por la escuela, posee un carácter firme y destacado. El Sr. Ballesteros es una rectitud moral, de una sensibilidad para la justicia admirables. Y el tacto con que sabe tratar a los maestros le ha permitido en repetidas ocasiones salir airoso en trances muy peligrosos y difíciles. Así se ha ganado el respecto, el cariño y la admiración del Magisterio de Segovia. Todos los maestros acuden a él en consulta, no como jefe, no por su jerarquía oficial, sino por su jerarquía moral⁴⁹¹.

Para Hernanz, el organismo de Inspección de enseñanza es un cuerpo positivo para el desarrollo de la enseñanza:

En límites más reducidos se propone algo parecido la Inspección de Primera Enseñanza. Este organismo, que no vacilo en calificar de benemérito, a pesar de la mescolanza de funciones que le están encomendado, a pesar de la desconfianza que ha venido mereciendo a los poderes públicos, quizás por su carácter técnico y su alejamiento de las pasiones políticas, quizás por su enemiga con la burocracia, mangoneado secular de la escuela; a pesar de todo esto, ha realizado en la educación una obra fecunda, verdaderamente trascendental⁴⁹².

¿Qué pudo hacer la Inspección por el perfeccionamiento del magisterio? La Inspección debería ser el mejor instrumento para extender la enseñanza y para intensificarla, dando la perfección que la hiciera máximamente eficaz⁴⁹³, y los inspectores habían de ser hombres morales, con el espíritu bien cultivado y excelentes maestros:

El inspector, que debe tener una cultura más amplia y más sólida, debe ponerlos en contacto con los centros y las personas de saber, al menos en la capital de la provincia. El inspector debe facilitar siempre las relaciones de sus maestros con todos los elementos culturales⁴⁹⁴.

⁴⁹¹ Hernanz, Norberto, “Los Centros de colaboración”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1931, págs. 10-11.

⁴⁹² Hernanz, Norberto, “Formación del Magisterio”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1929, págs. 94-95.

⁴⁹³ “Las reformas de la Inspección”, sección de Notas, *Escuelas de España*, I época, Barcelona, octubre de 1931, pág. 93.

⁴⁹⁴ “La Inspección y el perfeccionamiento de los maestros”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, octubre de 1929, pág. 89.

Muchos problemas surgieron con el Cuerpo de Inspección, y *Escuelas de España* así lo manifestó en una carta a los lectores: “Ni existe la inspección con la independencia suficiente ni con el personal que se precisa para ejercer una acción eficaz en las escuelas”⁴⁹⁵. David Bayón también indicó que la creación de Inspección tenía el fin de servir como enlace entre la escuela y el poder público, pero la realidad de la Inspección en España era que:

se ha visto en la Inspección un organismo de enlace, un instrumento en manos del poder central; pero la concupiscencia de nuestros políticos olvidó pronto la misión principal de la Inspección y quiso hacer de ella un instrumento fácilmente manejable y al servicio de la facción política que dominaba el cotarro. Se quiso olvidar lo que la Inspección debe tener de técnico y se encontró cosa fácil—y cómoda—sustituir un inspector por un delegado cualquiera, un sargento, un teniente, un capitán; de artillería o caballería ¿qué más da?⁴⁹⁶

En *Escuelas de España* hubo un incremento notable de artículos que trataron el tema de las reformas de Inspección con la creación de la Segunda República. La opinión de la revista hacía estas reformas era:

Con la reforma se va camino de conseguirlo y más cuando lleva una orientación tan acertada. Nos parece bien que se aumente el número de inspectores, nos parece bien que se someta su labor a un plan de conjunto. Nos parece mejor que se coordinen mediante ella las actividades de la Normal, de la propia Inspección y de la escuela primaria. Y aún nos satisfaría por completo que sirviese para articular íntimamente la Escuela de Segunda Enseñanza con la primaria y de toda la cultura con el pueblo por el vehículo de las Misiones pedagógicas. Aplaudimos igualmente que se hayan simultaneado en la reforma las diversas procedencias de su personal⁴⁹⁷.

Los maestros dieron la bienvenida a la creación de la figura Inspector-Maestro en octubre de 1931. Según Teófilo Azabal, la figura del Inspector-Maestro estrecharía la relación entre la escuela, el inspector y el maestro:

No hemos de incidir en las razones que aconsejaron la creación de este nuevo sistema de inspección escolar. En el fondo latía el deseo de mejorar, en lo posible, el sistema actual y

⁴⁹⁵ “A nuestros lectores”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, octubre de 1930, pág. 74.

⁴⁹⁶ Bayón, David, “La escuela francesa. —Escuelas españolas”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1931, págs. 67-68.

⁴⁹⁷ “Las reformas de la Inspección”, sección de Notas, *Escuelas de España*, I época, Barcelona, octubre de 1931, pág. 93.

dar a la función una eficacia superior, a la vez que un carácter más técnico y más en armonía con las necesidades de muchos maestros, para quienes la Inspección pueda ser una ayuda constante, una colaboración, más que una crítica⁴⁹⁸.

Pero el deseo de desarrollar la enseñanza primaria se esfumó cuándo se llevó a la práctica esta legislación: “¡Diez plazas en toda España de las ciento que para este servicio había en presupuesto!” Azabal afirmó que existía interés de impedir el triunfo de este proyecto, para no operar una transformación y una reforma en el Cuerpo de Inspectores⁴⁹⁹. A pesar de estas bien intencionadas reformas y la innegable mejora de la clase de inspectores, la Inspección de Primera Enseñanza precisaba una organización general. El maestro Teófilo dibujó la imagen ideal de la inspección en otro artículo que publicó en la revista:

Se precisa una inspección constante y meticulosa, que llene la doble misión de interpretar y mostrar la aplicación de los cuestionarios escolares y de conocer con detalle cómo se desarrolla la obra educativa de la escuela. Pequeñas zonas, a cargo de un inspector-maestro. Grandes zonas, a cargo de inspectores generales, que actúen sobre los inspectores-maestros⁵⁰⁰.

Hacía falta que los inspectores estuvieran en contacto más estrecho con los maestros, trabajasen al lado de los maestros:

sin pretensiones espectaculares, sin pensar en hacer lecciones modelo como para una máxima puntuación en unas oposiciones, sino con el único afán de mostrar al maestro un modo nuevo en el hacer, de tantos, una posible dirección del trabajo en experimentada o no advertida⁵⁰¹.

En numerosas y frecuentes Notas, *Escuelas de España* expresaba su criterio sobre la Inspección de Primera Enseñanza. Ante las incertidumbres de la eficacia de las reformas de enseñanza e Inspección, debido a la necesidad de cumplir todas las funciones para un inspector, resultó impracticable en la realidad, y la revista desarrolló un plan para la Inspección de

⁴⁹⁸ Azabal, Teófilo, “Sobre la Inspección de Primera Enseñanza: Inspectores-maestros”, *Escuelas de España*, II época, n.º 4, Madrid, abril de 1934, pág. 31.

⁴⁹⁹ *Ibid.*, pág. 32.

⁵⁰⁰ Azabal, Teófilo, “De nuestros problemas”, *Escuelas de España*, II época, n.º 10, Madrid, octubre de 1934, pág. 23.

⁵⁰¹ “Las visitas de inspección”, sección de Notas, *Escuelas de España*, II época, n.º 21, Madrid, septiembre de 1935, pág. 436.

Primera Enseñanza, que consistía en separar las funciones de los inspectores y crear las *unidades escolares*⁵⁰². El plan se podría resumir en el siguiente fragmento:

La inspección tiene en la actualidad dos funciones completamente distintas: la coactiva y la orientadora. No hay manera posible de conjugarlas en una sola persona. Las dos son necesarias. La primera es vigilancia mínima que el Estado ha de ejercer sobre sus funcionarios. La segunda puede y debe colocar la escuela primaria española delante de la escuela primaria de cualquiera otro país. La función orientadora, estimulante, directiva, no se puede ejercer al mismo tiempo sobre más de diez o quince escuelas y maestros. Para que sea eficaz se han de crear las unidades escolares y poner al frente de cada una a uno de los excelentes maestros con que cuenta el Estado español en número suficiente. Crear las unidades escolares; poner al frente de las mismas a los mejores maestros. La inspección queda reducida a su función coactiva y burocrática. Los inspectores que quieran se hacen cargo de la dirección de un grupo o unidad escolar⁵⁰³.

Evidentemente las sugerencias de la revista no se convirtieron en realidad debido a la Guerra Civil. Durante el primer tercio del siglo XX, las normativas de la inspección se cambiaban con frecuencia con todo el cambio de política, pero, cada día más, se tenía conciencia de que la Inspección de Primera Enseñanza era un cuerpo imprescindible para mejorar la enseñanza: tanto la escuela como el maestro necesitaban su ayuda. No existía otro organismo que pudiera sustituir las funciones de los inspectores, de manera que aparecieron muchos inspectores como Antonio Ballesteros Usano, quienes lucharon por la mejora de la enseñanza.

Capítulo V.4. Tres preguntas a la juventud

¿De veras hemos perdido los hombres a Dios?

¿Hay de verdad un arte nuevo?

¿Y Rusia? ⁵⁰⁴

⁵⁰² “Para la reforma de la enseñanza—Directores de unidades escolares”, sección de Notas, *Escuelas de España*, II época, n.º 26, Madrid, febrero de 1936, págs. 91-92.

⁵⁰³ “Las unidades escolares”, sección de Notas, *Escuelas de España*, II época, n.º 29, Madrid, mayo de 1936, págs. 231-232.

⁵⁰⁴ Concurso entre los lectores de *Escuelas de España*, II época, n.º 1, Madrid, enero de 1934, pág. 10.

Escuelas de España, por ser una revista pedagógica, hizo una encuesta a los educadores acerca de estas tres preguntas. La intención no tenía que ver con el cultivo en sí de la ciencia pedagógica, sino con la necesidad de pensar en la vida. En efecto, la revista explicó así su intención:

la pregunta capital para los educadores no es qué es la pedagogía, ni siquiera qué es la educación, sino qué es la vida. Esta, la primera. Y la segunda, qué es la vida en este momento en que nosotros la vivimos cuáles son los auténticos valores que ahora y luego, viejos o nuevos, orientan al vivir. Porque no es cosa de formar a los hombres para que queden al margen de la vida. El drama personal dentro del drama colectivo. Todas las horas de la Historia son dramáticas. Lo que importa es orientarse, darse cuenta, caminar por sendas iluminadas. Y si fuera inevitable lo tenebroso, que no lo sea por nuestra culpa. A saber lo que ahora mismo es el mundo, o a tratar de saberlo, al menos. Que nos lo digan los que le llevan dentro: la juventud⁵⁰⁵.

Como hemos dicho, dirigió estas tres preguntas a distintas personas y publicó sus respuestas en los ejemplares que van de enero hasta mayo de 1934: de María Zambrano y José Ferrater Mora, publicadas en enero de 1934; de Enrique Azcoaga, José Virgili Andorra y Isidoro Enríquez Calleja, en febrero de 1934; de Antonio Sánchez y Ramón Gaya, en marzo de 1934; de Enrique de Juan, en abril de 1934; de Rodolfo Obregón y Gonzalo Calavia, en mayo de 1934. Lógicamente, todos estos personajes dieron respuestas basadas en sus propias experiencias y conocimientos desde distintos puntos de vista. Vamos a verlo.

V.4.1. ¿De veras hemos perdido los hombres a Dios?

La primera pregunta es de carácter espiritual y las respuestas fueron muy diversas según interpretación de cada uno.

María Zambrano dijo que sin Dios no podremos encontrar la libertad:

Dios está «en el fondo del alma». En el fondo del alma, sí, siempre en el fondo, en el «dentro» que nos hace ser hombres y en el fuera que nos sostiene si es que hay un fuera para nosotros, hombres del cristianismo⁵⁰⁶.

⁵⁰⁵ Ibidem.

⁵⁰⁶ Zambrano, María, “Tres preguntas a la juventud”, *Escuelas de España*, II época, n.º 1, Madrid, enero de 1934, pág. 11.

José Ferrater Mora opinó que “el hombre actual ha perdido en cierta y especial manera a Dios”⁵⁰⁷ debido a que los hombres de épocas pasadas se encontraban ante el paisaje último de sus íntimas convicciones, y, en tiempos del autor, las creencias giraban en torno a la razón del mundo, a la armonía y al infinito: o sea, sin salir del paisaje primario de sus problemas más mundanos e inmediatos. Pero, en cierto sentido, para el hombre actual esa razón del mundo, la armonía y el infinito serían lo que los hombres del pasado llamaban “Dios”.

Enrique Azcoaga contestó firmemente: “Antes que con ninguna razón debía responder: de ningún modo”⁵⁰⁸. Él había dejado de ser católico a los quince años, pero esto no significó para él que había perdido a Dios. Para él, no existía monodivinidad y su prueba de no haber perdido a “Dios” fue su determinación de sacrificarse por la revolución con dolor y alegría, como Isaac.

Para José Virgili, el dios representa “Pensamiento e Imaginación”. Según él, no hemos perdido a Dios porque lo llevamos dentro de nosotros mismos y, así, Dios no se podrá perder nunca. El concepto de Dios tiene un sentido amplio y singular: podría representar la religión, pero también existe Dios en la humanidad, Dios de la eternidad⁵⁰⁹.

Según Isidoro Enríquez Calleja, la religión provocó el retraso de España: “mírese, si no, el fantástico salto atrás que ha dado España en cuanto Dios ha asomado las narices”⁵¹⁰. Él mismo llevó a cabo una la ruptura con Dios y con toda la dogmática.

La respuesta de Antonio Sánchez fue: sí, lo hemos perdido. Su razón estaba basada en que “sabemos que hemos perdido la certeza de Dios, esa meta a la que iba el alma, y la imagen, ese cuerpo divino que murió entre los hombres. Ya no creemos”⁵¹¹.

Ramón Gaya creía en Dios, y para él, Dios existe en todos los sitios y manipula todos los movimientos⁵¹².

Al igual que Gaya, Gonzalo Clavia afirmó la existencia de Dios: Dios existe en sí mismo y en nosotros, y “si los hombres hubiesen perdido a Dios, el ansia lírica, el anhelo íntimo de

⁵⁰⁷ Ferrater Mora, José, “Tres preguntas a la juventud”, *Escuelas de España*, II época, n.º 1, Madrid, enero de 1934, pág. 12.

⁵⁰⁸ Azcoaga, Enrique, “Tres preguntas a la juventud”, *Escuelas de España*, II época, n.º 2, Madrid, febrero de 1934, pág. 11.

⁵⁰⁹ Virgili Andorra, José, “Tres preguntas a la juventud”, *Escuelas de España*, II época, n.º 2, Madrid, febrero de 1934, pág. 18.

⁵¹⁰ Enríquez Calleja, Isidoro, “Tres preguntas a la juventud”, *Escuelas de España*, II época, n.º 2, Madrid, febrero de 1934, pág. 19.

⁵¹¹ Sánchez, Antonio, “Tres preguntas a la juventud”, *Escuelas de España*, II época, n.º 3, Madrid, marzo de 1934, pág. 18.

⁵¹² Gaya, Ramón, “Tres preguntas a la juventud”, *Escuelas de España*, II época, n.º 3, Madrid, marzo de 1934, pág. 21.

totalidad nos haría esculpir la imagen de otro dios sobre el mismo pedestal”⁵¹³. Para él, negar a Dios equivalía a negarse a sí mismo.

Enrique de Juan respondió a esta pregunta desde el punto de vista de Dios. En aquella época, Dios estaba en su tercera edad (la Edad Moderna): “El hombre distancia su alma de la divinidad. En vez de la humilde devoción que tuvo le florecen gestos de soberbia. Esta Edad es la huida de Dios”⁵¹⁴.

Según Rodolfo Obregón, el joven de aquella época no daba mucha importancia a la idea de Dios, por la razón de que “el Dios que queda es una palanca más de los privilegiados para defender el capitalismo”⁵¹⁵.

V.4.2. ¿Hay de verdad un arte nuevo?

José Ferrater Mora no contestó directamente a esta segunda pregunta. Según él, nuestra capacidad estimativa será clave para encontrar la novedad del arte y la novedad radical del arte llegará cuando el hombre “descanse un poco del ajetreo áspero de nuestros días”⁵¹⁶.

Ante esta pregunta, Enrique Azcoaga señaló que había que cuidar de los artistas nuevos, quienes recogieron profundas experiencias de una profunda revolución. Y para los artistas nuevos, el arte nuevo “será la consecuencia de encuadrar en su sitio la trascendencia escueta del arte moderno”⁵¹⁷.

Según José Virgili, no había un arte nuevo en sentido riguroso, porque el arte es eterno. Pero sí que había un arte nuevo en el sentido de la forma y estaba apareciendo un nuevo arte, “con todas las inquietudes de la adolescencia, se asoma al ventanal de lo venidero, y, llevando en potencia el arte de mañana, no se sabe dónde llegará”⁵¹⁸.

Antonio Sánchez compartió la opinión de Virgili: el arte es constante y eterno en el fondo, pero podría variar según los modos de expresión. Para él, el arte tenía que ser real, humano y social⁵¹⁹.

⁵¹³ Calavia, Gonzalo, “Tres preguntas a la juventud”, *Escuelas de España*, II época, n.º 5, Madrid, mayo de 1934, pág. 24.

⁵¹⁴ De Juan, Enrique, “Tres preguntas a la juventud”, *Escuelas de España*, II época, n.º 4, Madrid, abril de 1934, pág. 12.

⁵¹⁵ Obregón, Rodolfo, “Tres preguntas a la juventud”, *Escuelas de España*, II época, n.º 5, Madrid, mayo de 1934, pág. 21.

⁵¹⁶ Ferrater Mora, José, “Tres preguntas a la juventud”, *Escuelas de España*, II época, n.º 1, Madrid, enero de 1934, pág. 12.

⁵¹⁷ Azcoaga, Enrique, “Tres preguntas a la juventud”, *Escuelas de España*, II época, n.º 2, Madrid, febrero de 1934, pág. 17.

⁵¹⁸ Virgili Andorra, José, “Tres preguntas a la juventud”, *Escuelas de España*, II época, n.º 2, Madrid, febrero de 1934, pág. 18.

⁵¹⁹ Sánchez, Antonio, “Tres preguntas a la juventud”, *Escuelas de España*, II época, n.º 3, Madrid, marzo de 1934, pág. 20.

Isidoro Enríquez Calleja opinó que, en aquella época, los artistas estaban demasiado apasionados por la velocidad, y el llamado “arte nuevo” desaparecería al instante por falta de profundidad⁵²⁰.

Según Enrique de Juan, no había un arte nuevo. Para él, el avance del arte estaba sujeto al recorrido del tiempo: “A tiempo viejo, arte viejo. A tiempo nuevo, arte nuevo. Mientras una nueva época no parta hacia el futuro, viviremos y ejecutaremos cosas antiguas, cosas que miren hacia atrás, hacia el siglo XIX”⁵²¹.

Rodolfo Obregón creyó que, en su época, había un arte propio, que era “la arquitectura la que resume todas las demás y pone proa al futuro” y este arte nació de la evolución natural⁵²².

Para Gonzalo Calavia, la esencia del Arte era eterna y rebasaba los límites de la sensibilidad⁵²³.

V.4.3. ¿Y Rusia?

Tras suceder acontecimientos como la Revolución de Febrero, la Revolución de Octubre y la guerra civil rusa en Rusia, se estableció el nuevo régimen soviético y fue creada la Unión Soviética en diciembre de 1922. Rusia se diferenciaba del resto del mundo por su ideología.

Según José Ferrater Mora, hay que ser prudente con Rusia: “Sobre Rusia, lo que hay que decir es poco, y aun peligroso. Porque Rusia es, por lo pronto, una palabra impregnada de dinamita”⁵²⁴.

Enrique Azcoaga expresó su actitud positiva hacia Rusia: “Su fuerza ha llegado a preocupar hasta a los intelectuales más decadentes. Ser la única experiencia viva del marxismo es lo que, a la juventud, en su afán de creer en esto o aquello, hace tener sus ojos clavados en ella”⁵²⁵.

⁵²⁰ Enríquez Calleja, Isidoro, “Tres preguntas a la juventud”, *Escuelas de España*, II época, n.º 2, Madrid, febrero de 1934, pág. 19.

⁵²¹ De Juan, Enrique, “Tres preguntas a la juventud”, *Escuelas de España*, II época, n.º 4, Madrid, abril de 1934, pág. 13.

⁵²² Obregón, Rodolfo, “Tres preguntas a la juventud”, *Escuelas de España*, II época, n.º 5, Madrid, mayo de 1934, pág. 22.

⁵²³ Calavia, Gonzalo, “Tres preguntas a la juventud”, *Escuelas de España*, II época, n.º 5, Madrid, mayo de 1934, pág. 24.

⁵²⁴ Ferrater Mora, José, “Tres preguntas a la juventud”, *Escuelas de España*, II época, n.º 1, Madrid, enero de 1934, pág. 13.

⁵²⁵ Azcoaga, Enrique, “Tres preguntas a la juventud”, *Escuelas de España*, II época, n.º 2, Madrid, febrero de 1934, pág. 17.

Isidoro Enríquez Calleja dio mucha importancia a Rusia, pues estaba convencido de que “Rusia va hacia metas de enorme potencia a pasos de gigante” y Rusia lo estaba logrando “en la medida en que se aleja de sus consignas marxistas”⁵²⁶.

Antonio Sánchez concedió todavía más importancia a Rusia: “lo que hoy representa Rusia para mí es como la esencia viva de un mito” y “como realidad, el hecho más importante de nuestro tiempo”⁵²⁷.

Diferenciándose de otras respuestas, Gonzalo Calavia opinó que Rusia era “un niño viejo, un pueblo precoz, creador de una ultrahistoria, condenada al fracaso”⁵²⁸. Porque Rusia, en realidad, negó a Dios y estaba en contra de la naturaleza misma de lo humano.

Para *Escuelas de España*, lo importante era formular estas preguntas, hacerlas. Y, después, que cada uno pensara con su cabeza y sintiera con su corazón. Por eso, la revista afirmó que estas respuestas publicadas salieron de “una situación de ánimo de la juventud que cada lector ha de referir a su mente”⁵²⁹.

⁵²⁶ Enríquez Calleja, Isidoro, “Tres preguntas a la juventud”, *Escuelas de España*, II época, n.º 2, Madrid, febrero de 1934, pág. 20.

⁵²⁷ Sánchez, Antonio, “Tres preguntas a la juventud”, *Escuelas de España*, II época, n.º 3, Madrid, marzo de 1934, pág. 20.

⁵²⁸ Calavia, Gonzalo, “Tres preguntas a la juventud”, *Escuelas de España*, II época, n.º 5, Madrid, mayo de 1934, pág. 24.

⁵²⁹ “Tres preguntas a la juventud”, *Escuelas de España*, II época, n.º 5, Madrid, mayo de 1934, pág. 21.

PARTE VI. Conclusión

Capítulo VI.1. *Escuelas de España* y su influencia en la enseñanza

El primer tercio del siglo XX fue un periodo muy especial e intenso para España en todos los sentidos. Tras la crisis del 98, España dio un paso importante hacia la modernidad debido a los cambios socioeconómicos ocurridos en las primeras décadas del siglo XX. Existieron continuamente conflictos y desarrollos, avances y retrocesos, durante el proceso de transformación de la sociedad española. Para los intelectuales, la educación se convirtió en una pieza clave para impulsar esta transformación. De ese impulso nació *Escuelas de España*.

Hasta ahora, básicamente, hemos conocido los antecedentes históricos educativos del primer tercio del siglo XX y las publicaciones de *Escuelas de España*. La revista, a lo largo de las tres etapas en tres ciudades Segovia, Barcelona y Madrid, inició y desarrolló un proyecto que ofreció mucha información sobre la educación para mejorar la enseñanza primaria y la formación de los maestros y para solucionar los problemas educativos de aquella época. Circulaba en más de treinta provincias en España y llegó a Portugal. Para la actualidad, el estudio y la investigación sobre *Escuelas de España* fomentará la construcción de la historia pedagógica sobre la España del primer tercio del siglo XX.

Luis Huerta, cuando recibió el primer cuaderno de la revista, no pudo contenerse en sí: expresó gran ilusión al haber recibido ese primer número, elaborado por David Bayón, Pablo de Andrés Cobos y Norberto Hernanz. Para él, *Escuelas de España*, seguro, iba a tener gran éxito y a traer luz a la escuela, al magisterio, de España:

La escuela «viajera», ¿es posible? La escuela española realiza el milagro de intentar moverse, en su parálisis de siglos. Hace el gesto de voluntad decisiva y triunfa. ¡Milagro! ¡Milagro! ¿Qué duda cabe que es un milagro o un arte de taumaturgos? [...] Bayón, Hernanz y Cobos son tres maestros rurales de Segovia que han recorrido España de punta a cabo buscando y viendo escuelas. Sus pies andariegos y sus pupilas ávidas les dieron la visión detallista de las cosas escolares que hay en España. Después, en el retiro de sus aldeas, han rumiado sensaciones y percepciones, y ahora salen, con paso diligente, a recorrer de nuevo el territorio nacional con su ideario, elaborado con sosiego, y en sus labios cálidos brillan las palabras como relámpagos de luz. Su revista es un pendón de guerra y es también un pendón de paz. «Nada más, pero nada menos»⁵³⁰.

⁵³⁰ Huerta, Luis, “Escuelas de España”, *La Correspondencia Militar*, n.º 16.166, 15 de marzo 1929, pág. 4.

La revista se interrumpió por problemas económicos. Y cuando volvió a publicarse en 1934, La revista *La Escuela Moderna* anunció su regreso:

Con este primer número comienza la revista que bajo el mismo título apareció hace cinco años en Segovia, la segunda época de su publicación, regida por el mismo comité directivo— Norberto Hernanz, Pablo de A. Cobos y David Bayón—, tres nombres que han alcanzado muy honrosamente la categoría de bien conocidos y muy estimados en el Magisterio español. Con la misma simpatía con que saludamos la aparición, y con el mismo favorable juicio con que seguimos el desenvolvimiento de *Escuelas de España* en aquella su etapa, primero segoviana, después barcelonesa, recibimos la nueva publicación, ahora madrileña, en su «segunda época», que es de esperar sea de firme consolidación definitiva, como lo merece el alto espíritu con que nació tan valiosa revista profesional; espíritu que sigue animándola, a juzgar por este primer número, excelentemente presentado, en todos aspectos. «*Escuelas de España* tiene su fe, más que en esas *escuelas nuevas* elaboradas en Ginebra y propagadas como artículo de comercio por su *ligas y representaciones*, en el perenne fluir de la cultura hispánica y de la cultura universal, que desearía estudiar, recoger y fecundar»⁵³¹.

VI.1.1. La diversidad de la revista

El nacimiento de *Escuelas de España* despertó el interés de los maestros hacia la enseñanza. La revista cada día tuvo más colaboradores y lectores, y sus publicaciones, inicialmente concentradas en la zona de Segovia, empezaron a enfocarse en otras regiones de España. En esto vemos el desarrollo de la propia revista, que dejó de tener un enfoque regional y se convirtió en una revista nacional. Tras darse cuenta de que las escuelas primarias tenían distintos problemas, según el medio vital que las rodeaban, *Escuelas de España* ofreció a sus lectores una versión sincera y amplia de escuelas de diferentes sitios de España. Para esta revista, eran bienvenidas distintas visiones y opiniones sobre la realidad de las escuelas primarias. Por este motivo, no fue extraño encontrar en ella ideas u opiniones opuestas, expresadas a partir de distintos puntos de vista. Se buscaba que, siempre, todas las opiniones ayudaran a construir una visión más completa para entender la situación y realidad de las escuelas y la educación:

Escuelas de España prefiere mirar a España en su diversidad regional. Es su anhelo ferviente que cada región realice plenamente su promesa individualizadora. Porque espera que de estas realizaciones *diferenciadas*, ha de nacer una fecunda dinámica cultural, social y política que

⁵³¹ *La Escuela moderna*, n.º 1, enero de 1934, pág. 48.

formará la España grande. Escuelas de España cree que hay que ir a esta diferenciación sin recelos y, para ello, nada mejor que un mejor conocimiento mutuo y, para esto, nada mejor que el diálogo, la lucha noble y enaltecedora, el frecuente intercambio y la visita frecuente para no dejarse engañar por los embaucadores de mala fe del centralismo y el separatismo⁵³².

En cuanto a las publicaciones de *Escuelas de España*, encontramos una amplia sección dedicada a la enseñanza primaria y a todos los valores de la escuela y de la pedagogía:

Estudios doctrinales sobre los problemas de educación.

Amplia sección dedicada al examen del hacer escolar.

Estudios sobre asuntos fundamentales en otros dominios de la cultura.

Información, glosa y crítica de la actualidad pedagógica.

Reseña y crítica de libros.

Noticias de España y del extranjero⁵³³.

En la revista, se intentaba dar solución a los pequeños y grandes problemas que sucedían a diario en la escuela. Había poca teoría, pero la que estaba presente era fundamental para la enseñanza y siempre estaba basada en la realidad escolar: en todo momento, adquirió las informaciones desde dentro de cada aula, nunca a través de los cristales de las ventanas.

La escuela no la conoce más que quien la vive. En 1930, en el segundo año de su publicación, *Escuelas de España* ya estaba conformada por la colaboración de quinientos maestros de todas las regiones españolas. La influencia de la revista llegó a toda España y se convirtió en una verdadera comunidad espiritual y estuvo muy unida a sus lectores desde el primer momento. En una carta “A nuestros lectores”, la revista reconocía la importancia de la participación de estos, y solicitó aún más su colaboración:

Solicitamos de todos los lectores de esta Revista unos momentos más dedicados a la misma y una carta; unas cuartillas y en ellas, las ideas que más punzan por manifestarse. Vuestras opiniones, vuestras experiencias, vuestra posición respecto a los problemas que se estudian en ESCUELAS DE ESPAÑA o de otros de los infinitos que quedan por plantear y estudiar⁵³⁴.

En esta comunidad se reunieron “los maestros despiertos, vigilantes, insatisfechos, ambiciosos, noblemente ambiciosos. De los que quieren mucho, pero no por la vía del favor.

⁵³² Epígrafe de *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1930.

⁵³³ Portada de *Escuelas de España*, II época, n.º 1, Madrid, enero de 1934.

⁵³⁴ “A nuestros lectores”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, octubre de 1930, págs. 72-73.

Maestros que aman y que odian, que viven en tormento espiritual”⁵³⁵. La contribución hecha por cada maestro hizo que *Escuelas de España* tuviera espíritu.

VI.1.2. La independencia de la revista

Detrás de la diversidad de artículos y opiniones que se publicaron en la revista, existió una característica fundamental: su independencia. La revista afirmó que, si había que destacar un rasgo principal, en “Escuelas de España ha sido el de ser independiente. Independiente de empresas, de Asociaciones, de masas. Por un ansia de verdad y de pureza”⁵³⁶. Pies tenía un objetivo claro y firme: estar siempre embarcada en una búsqueda para mejorar la primera enseñanza, ser una revista de los maestros y para los maestros. Por lo tanto, reunieron las palabras más íntimas y sinceras de los maestros de toda España:

Su defensa cerrada de los valores del magisterio y de la escuela como institución transformadora de la sociedad les llevó a mantener posiciones firmes frente figuras tan conocidas como Luzuriaga, por ejemplo. En este sentido, *Escuelas de España* fue una publicación cuyo conocimiento hoy resulta imprescindible para conocer la educación en España durante esos años, desde una perspectiva que armoniza la reflexión teórica sobre modelos y métodos con la reflexión sobre las condiciones prácticas en que esta actividad se realizaba⁵³⁷.

Así, en *Escuelas de España* se publicó una nota bajo del título “Sobre el estado de la primera enseñanza”, en la que se criticaba una publicación de Luzuriaga en *Crisol y Revista de Pedagogía* que trataba de probar que en Madrid no hacían falta escuelas. La siguiente fue una parte de las críticas que se le hicieron:

¿Cree, pues, el Sr. Luzuriaga que en Madrid no hay madres que trabajan fuera de casa, o cree que si las hay pueden abandonar a sus chiquitines en casa o en la calle? ¿Es además verdad que un niño a los 12 años ya no tiene por qué ir más a la Escuela? Da pena oír hablar así a gentes que se creen autorizadas⁵³⁸.

⁵³⁵ Epígrafe de *Escuelas de España*, I época, Segovia, abril de 1930.

⁵³⁶ Epígrafe de *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1931.

⁵³⁷ Mora García, José Luis, Hermida de Blas, Fernando, “En torno a Ortega y Gasset, Machado y Zubiri. Epistolario: Norberto Hernanz—Pablo de A. Cobos (1934—1971)”, *Revista de Hispanismo Filosófico*, n.º 16, 2011, pág. 96.

⁵³⁸ “Sobre el estado de la primera enseñanza”, sección de Notas, *Escuelas de España*, I época, Barcelona, julio de 1931, págs. 106-107.

Después de haber recibido una contestación de Luzuriaga, la revista respondió repitiendo sus argumentos y expresó su descontento hacia Luzuriaga:

Con gran asombro nuestro vimos que en ese artículo se trataba de probar que en Madrid no hacían falta apenas escuelas. [...] Esto, francamente, en un pedagogo vanguardista, representante en España de las Escuelas nuevas, nos pareció sorprendente. Pero más sorprendente nos parece ahora todavía los calificativos que nos dedica en su revista respondiendo a nuestro respetuoso comentario. Nosotros hubiéramos aclarado, rectificado, y dado amplias explicaciones; pero la actitud del Sr. Luzuriaga no lo merece. Y lo que merece no es digo no ESCUELAS DE ESPAÑA.⁵³⁹

Ante las autoridades, ante los políticos, *Escuelas de España* nunca se preocupó por ocultar su malestar. La revista manifestó independencia desde primer momento:

La revista puede enorgullecerse de haberlo sido sin la menor claudicación. No la han torcido en sus propósitos ni eso que llaman las *aspiraciones generales de la clase*. Su modesta severidad ha sido igual para grandes y pequeños, para altos y bajos, para derechas e izquierdas, para individuos y masas. Ha dicho su verdad con firmeza serena, y no por odio, ni por afán de notoriedad, ni por prurito de crítica, sino con el deseo ferviente de contribuir a que España posea una escuela nacional digna del momento⁵⁴⁰.

Escuelas de España no estaba sujeta a ningún interés político o personal. Ante la preocupante realidad escolar, reformas e intervenciones oficiales en la escuela, la revista no se cruzaba de brazos y callaba, sino que, repetidamente, expresó su opinión. Luchar fue su única postura, pues estaba convencida de que existían maestros con sincera intención de mejorar la enseñanza:

Desde el primer momento, que en España hay elementos dentro del Magisterio que desean colocarse por encima de los intereses egoístas de clase, extendiendo la mirada para ver las cosas de la escuela en conexión con todas las demás de la vida cultural, política y social⁵⁴¹.

VI.1.3. Una plataforma de voces de maestras

⁵³⁹ *Escuelas de España*, I época, Barcelona, octubre de 1931, pág. 94.

⁵⁴⁰ Epígrafe de *Escuelas de España*, I época, Segovia, enero de 1931.

⁵⁴¹ *Ibidem*.

En los primeros años del siglo XX, los cambios sociales y el proceso de modernización modificaron de manera fundamental el papel de las mujeres en la sociedad. Se inició el camino de la educación femenina y las niñas empezaron a tener acceso a la educación pública, lo que promovió una importante incorporación de las mujeres a las oportunidades profesionales en España como maestras, matronas y bibliotecarias. En *Escuelas de España*, los temas relacionados con el papel social de mujer, la educación femenina y la educación mixta fueron estudiados y discutidos en muchas ocasiones. María Urdangaray González describió la nueva imagen de la mujer y la importancia de la educación femenina:

La mujer consideraba en sí misma es un ser inteligente, libre y racional, con un alma espiritual dotada de las mismas facultades que el hombre; si en su constitución física es más débil que este, en cuanto a su voluntad le supera. Por eso interesa a la sociedad moderna la educación de la mujer mucho más de lo que a primera vista parece, pues ella directa o indirectamente interviene en el gobierno de los Estados y en las costumbres de las naciones, y si, como dicen algunos, son rarísimas las obras notables que llevan la firma de una mujer, no es menos cierto que siempre, o casi siempre, han influido ellas poderosamente en la inteligencia de los que las escriben⁵⁴².

La profesión de maestra fue un ejemplo del acceso de las mujeres a la esfera pública y las maestras simbolizaron un proyecto de transformación social y cultural en las primeras décadas del siglo XX. En *Escuelas de España*, encontramos a las siguientes maestras: Matilde García del Real, Teresa Rodríguez Álvarez, María Urdangaray González, María Baldó de Torres, Epifanía San Julián, Justa Freire, María Sánchez Arbós, Elisa López Velasco, Manola García Trapero, Pilar S. Carralero, Pilar Montero Hernández, Concepción Sainz Amor, Purificación García de Vega, María Montero, Elisa Ortiz Aulestia, Francisca Gómez de Sánchez, Milagros Plaza, María Zambrano. Aparte de las autoras, también encontramos figuras de maestras destacadas en la revista como Alice Pestana, “alta figura de la sociología y pedagogía en Portugal y en España, espíritu de selección que alcanzamos el honor de conocer y estimar”⁵⁴³.

Estas maestras participaron en actividades escolares diarias en las escuelas, ejerciendo la misma función que los maestros, realizaron viajes a escuelas de España y Europa, y no tuvieron ningún miedo en compartir sus ideas e inquietudes pedagógicas en los congresos o en

⁵⁴² Urdangaray González, María, “Enseñanzas de adultas”, *Escuelas de España*, I época, Segovia, julio de 1930, pág. 38.

⁵⁴³ “Maestros: Alice Pestana”, *Escuelas de España*, I época, Barcelona, octubre de 1931, pág. 79.

la prensa, así como luchar por la igualdad de derechos de la mujer. Entre ellas, encontramos también a directoras de grupos escolares, inspectoras de primera enseñanza, escritoras, filósofas, pioneras en la promoción de la renovación pedagógica. Estas maestras con múltiples papeles y funciones transmitían diariamente su entusiasmo a sus alumnos en las escuelas. *Escuelas de España* ofreció una plataforma desde donde las voces de las maestras fueron escuchadas y difundidas por toda España, y también sirvió de fuente de reconocimiento de figuras olvidadas como Pilar Montero Hernández o Manola García Trapero.

VI.1.4. El carácter práctico de la revista

Escuelas de España se dividió en dos épocas: la primera desde enero de 1929 hasta enero de 1932, y la segunda desde enero de 1934 hasta julio de 1936. En estas dos épocas, especialmente en su segunda con la organización de dos concursos escolares, la revista prestó aún más atención hacia a las tareas escolares que sucedían diariamente en las escuelas primarias. Por este motivo, los artículos no se limitan a conceptos educativos y teoría de enseñanza, sino más bien, existen más artículos sobre actividades escolares reales.

Escuelas de España fue una revista de maestros y para maestros. Su aparición fue una motivación para los maestros de toda España, especialmente para los rurales, para conocer la realidad de las escuelas primarias, absorber todas las experiencias de otros maestros y mejorar la enseñanza: no hay nada mejor para ayudar a los maestros que proporcionar ejemplos de actividad en la escuela real. La revista fue una plataforma desde la que todos los maestros podían expresar sus opiniones con libertad, pero con buena intención: así luchó por mejorar la enseñanza y las condiciones de los maestros. La revista reunió a gran número de participantes, tanto escritores como lectores y su influencia llegó hasta a todos los rincones de España.

La revista defendía los valores pedagógicos de más actualidad y avanzados de aquella época. La Institución Libre de Enseñanza y Manuel Bartolomé Cossío, Francisco Giner de los Ríos, etc., indicaron el camino espiritual de *Escuelas de España*. Ante de las autoridades y los políticos, la revista mantuvo una postura firme y defendió siempre los valores que indicaba.

Escuelas de España no es tan conocida como otras revistas de la misma época, por ejemplo, la *Revista de Pedagogía*. Sin embargo, cada página y cada letra que publicó contaba la realidad más sincera de la escuela primaria de España. Por ello, todos los estudios e investigaciones sobre *Escuelas de España* tendrán gran valor para conocer la educación española del primer tercio del siglo XX.

Capítulo VI.2. Reflexión sobre la actualidad

La educación es un tema eterno dado que el avance de la sociedad, el desarrollo de la ciencia y la tecnología cambian la realidad de la escuela continuamente. En nuestro tiempo, si lo comparamos con las primeras décadas del siglo XX, la escuela primaria ha mejorado en muchos aspectos. Sin embargo, aún existen problemas, viejos como en las primeras décadas del siglo XX, o problemas nuevos que han ido surgiendo en la actualidad.

Cuando estaba aprendiendo castellano en la Casa de las Lenguas de la Universidad de Oviedo, en 2015 y 2016, en dos ocasiones tuve la oportunidad de visitar el Colegio Público de Educación Básica Aurelio Menéndez, de San Antolín de Ibias⁵⁴⁴, para ayudar al desarrollo de las actividades programadas dentro de la Fiesta de las Lenguas de este colegio.

Este colegio está rodeado por montañas altas en el centro de Asturias y allí fue la primera vez que conviví unos días con niños y profesores de un colegio español. Siendo un lugar muy aislado, sus instalaciones, para mí, eran sorprendente buenas. Los niños tenían aulas amplias, no faltaban materiales para el aprendizaje. Las actividades eran diversas y abundantes dentro y fuera de las aulas. Todos los niños comían juntos y la comida estaba muy buena. Había niños que se alojaban dentro del colegio en habitaciones bien diseñadas. No teníamos nada de frío dentro del colegio, aunque, por las malas condiciones atmosféricas, algunos niños no pudieran acudir a veces al colegio debido a los cortes en las carreteras.

Aparte de convivir con los niños, pude tener conversaciones con los profesores. Al igual que los niños, los profesores mostraron gran afán hacia a las actividades escolares. La Fiesta de las Lenguas estaba muy bien organizada y dirigida por ellos. Un fenómeno interesante fue que los profesores estudiaban para las oposiciones después de estar todo el día en el colegio. Estos profesores provenían, principalmente, de ciudades grandes como Gijón, Oviedo o Avilés: acudían al colegio durante la semana y después volvían a sus casas. Muchos de ellos querían salir del colegio y volver a su ciudad para ejercer la enseñanza. Una triste realidad fue que, cuando volví a este colegio un año después, en 2016, encontré caras nuevas de profesores, pues muchos de los antiguos ya se habían ido. A pesar de esto, el colegio funcionaba con normalidad total y parecía que los niños se habían acostumbrado a los cambios de profesorado en corto tiempo.

Así fue mi experiencia real en un colegio de España. Las condiciones de escuela rural habían mejorado notablemente y los niños de extracción rural podían estudiar o jugar como los

⁵⁴⁴ Álvarez, Demesa, “Ibis, puente al oriente”, *La Nueva España*, 18 de marzo de 2015. Consultada en: <https://www.lne.es/occidente/2015/03/18/ibias-puente-oriente-19846166.html> el 18/12/2020.

niños de la ciudad. Sin embargo, todavía hace falta mejorar las condiciones de los maestros rurales para que los niños no sufran cambios de profesorado cada corto tiempo.

¿Cuál es la manera adecuada de educar a los niños del siglo XXI? ¿Cómo debe ser el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo debe funcionar la escuela? ¿Cuál es el papel adecuado de los maestros? Estas preguntas se hacían en las primeras décadas del siglo XX, y se siguen haciendo en la actualidad. Muchas ideas que se mostraron en *Escuelas de España*, aún son relevantes para las escuelas primarias y los maestros de hoy. Los niños son protagonistas de la escuela; los maestros deben perfeccionar su formación continuamente; en el proceso enseñanza-aprendizaje se debería introducir la naturaleza y el arte; el Estado debería prestar gran atención a la escuela primaria, actualizar las políticas educativas y mejorar las condiciones de escuelas y maestros.

Capítulo VI.3. ¿Y China?

Escuelas de España hizo la pregunta ¿Y Rusia? A sus lectores. En esta última parte de tesis, me gustaría hacer una pregunta ¿Y China? ¿Cómo es la enseñanza y la educación en China?

VI.3.1. Mi experiencia escolar

En China hay un dicho: “el conocimiento cambia el destino, y estudiar logra el futuro.” Por influencia de mi madre, quien es profesora de secundaria de Lengua China de mi ciudad natal, siempre tuve gran interés por la educación y la enseñanza. Siempre estuve cerca observando cómo mi madre ejercía la enseñanza desde que era pequeña y de allí surgió el sueño de ser profesora, como ella, en el futuro.

Me gustaría compartir mi experiencia en la escuela. Desde los siete a los doce años, estuve cursando mis estudios en una escuela a dos kilómetros de casa. Cada día iba a la escuela andando y también volvía andando, pues en las ciudades pequeñas no es común ver autobuses escolares. Todos los niños volvían a casa andando o los padres los recogían en la puerta de la escuela. Tuve una infancia en la escuela muy feliz, porque estaba prohibido dar notas a los alumnos: por eso no sabíamos nada de notas y éramos todos felices. Aunque ahora eso ha cambiado radicalmente. La escuela donde yo iba no era la más grande de mi pueblo y las aulas no eran muy amplias: reunían unos 50 a 60 niños. No se daba mucha importancia a las clases de música y gimnasia, dado que Lengua China, Matemáticas y Lengua Inglesa eran mucho más importantes. Teníamos donde jugar, pero era un patio pequeño. Teníamos una biblioteca, pero

siempre estaba cerrada con candado. Hacíamos excursiones, pero solo al cine, y una vez al año, a partir de los 9 años.

En China, la educación primaria y secundaria es obligatoria. Por este motivo, la distribución de estudiantes en cada instituto dependía de la dirección domicilio del alumno. Yo fui al instituto más cercano de mi casa al llegar a los trece años. En el Instituto ya se notaba el gran cambio del estudio y de la enseñanza: para ir al mejor Bachillerato, era necesario tener buenas calificaciones. Había exámenes cada poco tiempo, y, ahora sí, se publicaban las notas. Y las notas se convirtieron en lo más importante del mundo: el alumno que tenía mejor nota podría elegir su asiento en el aula primero y, de vez en cuando, tenía premios como bolígrafos o libretas. En el último año de instituto empezamos a estudiar desde las siete de la mañana en el aula, obligatoriamente, y los padres tenían que traernos el desayuno a las ocho, aproximadamente. Después de estudiar un día duro en el instituto, teníamos muchos deberes y casi no se podían acabar. Mi madre, como es profesora en el mismo instituto, traía a casa las respuestas de los deberes para que yo no sufriera mucho.

Un fenómeno muy interesante es la colaboración de los padres en la educación de sus hijos. Estos años he estado en Japón y en España, y nunca encontré padres tan apasionados por la enseñanza de sus hijos como los chinos: no solo los niños tenían deberes, los padres también tenían deberes. Los padres tenían que chequear el estudio de sus hijos y acompañarlos a estudiar. En mi casa, nadie veía la televisión para que pudiera concentrarme en el estudio. Mi padre estudiaba matemáticas conmigo, mi madre me enseñaba geografía e inglés. Tengo admiración a los padres en China, por sacrificar tanto por la educación de sus niños. Tengo el recuerdo muy lejano de que, una vez, mi madre y yo fuimos a comprar un sábado, y nos encontramos a mi profesor de Lengua China en la calle, quien nos dijo: “Todos los estudiantes están estudiando en casa, y vosotros estáis en la calle.” Recuerdo muy claramente esta escena, porque después mi madre se sintió muy culpable por haberme llevado a comprar y quitarme tiempo de estudio.

Por suerte, tenía buenas notas y así pude ingresar al mejor Bachillerato de mi ciudad. Entrar al Bachillerato en China es cómo entrar a una batalla porque, después de tres años de estudio, nos enfrentamos el Gaokao, examen de selectividad para ingresar a universidad. Allí la velocidad es la Ley. Casi todo el mundo iba a academias para aprender conocimientos de texto de asignaturas como Matemáticas, Física y Química. Los profesores daban por hecho que los estudiantes ya entendían el libro y, por eso, la velocidad de la enseñanza era muy rápida. Según las notas de los exámenes, se distribuían los alumnos por clases. Se juntaba a los

alumnos de las mejores notas, y tenían que preparar el Gaokao e ir a las mejores universidades. En el último año de Bachillerato, estudiaba desde las seis de la mañana hasta las diez y media, u once, de la noche. El alumno y el Gaokao son las prioridades de cada familia.

Así fue mi experiencia desde la escuela primaria hasta el Bachillerato. Después de estudiar e investigar *Escuelas de España*, de vez en cuando pienso que, si yo hubiera tenido profesores como David Bayón, Norberto Hernanz, Pablo de Andrés Cobos, o como Manuel Bartolomé Cossío, habría tenido un desarrollo mucho más completo, mentalmente y físicamente. Estoy muy de acuerdo con sus ideas por mejorar la enseñanza y la formación del maestro. Ojalá, mis maestros y profesores supieran castellano y pudieran leer estos artículos.

VI.3.2. La actualidad de la escuela primaria en China

Anteriormente he mencionado que, en China, la educación de la escuela primaria y secundaria es obligatoria y que, por tanto, los alumnos ingresaban en las escuelas según la zona donde tenían el empadronamiento. Por este motivo, en China surgió una nueva palabra, “Xuequfang”, que se refiere a las casas de un distrito que garantizan el ingreso a una determinada escuela. Los recursos educativos y el equipo docente tienen muchas diferencias según cada escuela pública: por este motivo, un buen “Xuequfang” es muy importante para garantizar el ingreso a buenos colegios.

Existen cuatro clasificaciones de familia en cuanto al ingreso de sus hijos en la escuela primaria. Primero, el tipo de familia que envía a sus hijos a colegios extranjeros, mayoritariamente a Estados Unidos, Inglaterra, Australia y Nueva Zelanda: este tipo de familia confía más en la educación del extranjero y tiene el deseo de que los niños aprendan inglés desde muy pequeños. El segundo tipo de familia lleva a sus hijos a escuelas privadas, que primero fueron un fenómeno de las ciudades grandes, pero que, hoy en día, ya se están extendiendo a las ciudades pequeñas: estas escuelas suelen tener los mejores profesores de la ciudad y la enseñanza se imparte en mandarín e inglés, aunque su coste puede alcanzar los diez mil euros al año por niño. El tercer tipo de familia compra “Xuequfang” para garantizar el ingreso de sus hijos a la mejor escuela de la zona. El cuarto tipo de familia lleva a sus hijos a las escuelas donde les permiten el ingreso.

Hoy en día, los padres invierten más tiempo, energía y dinero en la educación de los niños. Aparte de ir a la escuela primaria, los niños tendrán que ir a academias durante la semana, escuela de arte para aprender a dibujar o tocar instrumentos o hacer baile durante el fin de semana. A partir de todos estos fenómenos nos dimos cuenta de que existe un gran desequilibrio en la distribución de los recursos educativos en las escuelas primarias en China.

Desde las instalaciones de las escuelas, hasta el nivel del equipo docente existe una gran diferencia entre una escuela primaria buena y una que no lo es. Cómo reducir esta diferencia, y cómo hacer que cada niño disfrute de las mismas condiciones en todas las escuelas primarias en China, es una gran tarea tanto para los gobernantes como para los profesores.

En *Escuelas de España* se describe que los maestros llevaban a los niños a sentir la naturaleza, hacer ejercicios o ir de excursión. En China, por lo menos en mi ciudad, para que las escuelas primarias permitan a los maestros realizar este tipo de actividades aún falta mucho, porque la nota del examen decide el ingreso al mejor instituto, mejor Bachillerato, mejor universidad. Ojalá, en un futuro no muy lejano, todos los niños del mundo puedan tener condiciones adecuadas para su desarrollo físico y mental. Uno de los objetivos de mi estudio e investigación de *Escuelas de España* también es intentar colaborar a que se acelere la llegada de ese día.

Capítulo VI.4. Limitaciones de la tesis

Durante el desarrollo de la investigación, hemos tomado conciencia de que esta tesis tiene ciertas limitaciones.

En primer lugar, *Escuelas de España*, siendo una revista con un total de 44 ejemplares, aportó información relevante para la mejora mejorar la enseñanza primaria desde diferentes aspectos y ángulos. Pero esta Tesis doctoral no es un trabajo completo sobre la revista, sino que todavía existen más líneas de investigación que se podrán desarrollar en un futuro. No obstante, esta tesis ha investigado algunas características principales de la revista: las distintas líneas de pensamiento pedagógico, su independencia y su originalidad o abundantes casos reales de actividades escolares en diferentes escuelas primarias. Contribuir a, y ofrecer ideas nuevas para, mejorar la enseñanza primaria es el objetivo que hemos buscado.

En segundo lugar, la doctoranda, al ser extranjera y no hablante nativa de castellano, ha tenido que enfrentarse al problema de redactar una tesis doctoral en una lengua diferente a la suya materna, por lo que han podido deslizarse en ella expresiones no comunes en español, a pesar de la exhaustiva revisión que ha llevado a cabo con la ayuda de hispanohablantes originarios. Además, la doctoranda se esforzó, a lo largo de estos años, por mejorar en este sentido: así, estudió de forma sistemática la lengua castellana y aprobó el examen DELE C1 en noviembre de 2017; también practicó intensivamente la lengua a través de la lectura y estudio de los libros y documentos relacionados con la tesis; por fin, se dedicó a asistir a conferencias, seminarios y congresos para ampliar sus conocimientos y practicar la

comprensión de la lengua hablada. Por fin, debe destacar que, en el proceso de redacción y corrección de la tesis, tuvo todo el apoyo y ayuda de su director, Fernando Hermida, para mejorar las expresiones.

Una Tesis doctoral no es un fin, sino que es el comienzo en un largo camino de investigación.

Listado completo de artículos de *Escuelas de España*⁵⁴⁵

Edición	Título de artículo	Autor
Segovia: enero 1929	Formación del magisterio	Norberto Hernanz
	La escuela “Cervantes” de Madrid en 1926	Pablo de Andrés Cobos
	Escuelas Siurot de Huelva	David Bayón
	Dos Congresos pedagógicos	Norberto Hernanz
	Don Francisco Giner de los Ríos	Luis de Zulueta
	Sección de Notas / Libros	
Segovia: abril 1929	Escuelas y Escuela	Manuel Bartolomé Cossío
	Pedagogía de las Artes	Luis Huerta
	Instituciones Segovianas San Quirce y la cultura popular	Antonio Ballesteros
	La Escuela Baixeras, de Barcelona	David Bayón
	Formación del Magisterio	Norberto Hernanz
	D. Manuel B. Cossío	
	Sección de Notas / Libros	
Segovia: julio 1929	Pedagogía y matrimonio	Luis Álvarez Santullano
	Un alto en el viaje por las escuelas	Luis Bello
	Lecciones prácticas de “Lectura explicada”	Alejandro Tudela
	Lecciones dadas a los niños del grado 5º en el Grupo Baixeras	Alejandro Tudela
	Dos maestros y dos Instituciones	Norberto Hernanz
	La Federación de maestros de Levante	Vicente Artero Pérez
	Intervención del médico escolar en la elección de niños para Colonias escolares	Dr. Carlos Sainz de los Terreros
	D. Santiago García Rivero	Alejandro Manzanares
	Sección de Notas / Libros	
Segovia: octubre 1929	El ahorro escolar	Teodoro Causí
	Mi programa de Otoño	Vicente López
	Ante de I Congreso pedagógico del Magisterio Asturiano	Gervasio Ramos
	Escuelas de Ave María	David Bayón
	D. Miguel de Unamuno	Pablo de Andrés Cobos
	D. Martín Chico Suárez	Mariano Ferrari
	Sección de Notas / Libros	
Segovia: enero 1930	De la actividad del Maestro	Ángel Llorca
	El mar y la Escuela	Concepción Sainz Amor
	Filosofía y educación	Rafael Verdier
	La fundación Sierra-Pambley	Julio Marcos Candanedo

⁵⁴⁵ Este listado completo de artículos de *Escuelas de España* está organizado cronológicamente, con el fin de proporcionar a los lectores una versión de listado más visual y más sistemático.

	Costa	José María Pérez Civil
	El III Congreso pedagógico segoviano	
	Sección de Notas / Libros	
Segovia: abril 1930	Sobre el estudio de la Pedagogía	Alejandro Tudela
	Una visita al Reformatorio del “Buen Pastor”	José María Pérez Civil
	“Sin novedad en el frente”	Santiago Hernández
	Jerarquía y responsabilidad	Daniel Ranz Lafuente
	Civilidad y voluntad	Felipe Castiella Santafé
	Instituto escuela	David Bayón
	Las nuevas escuelas de Achuri, de Bilbao y la memoria del insigne maestro García Rivero	Alejandro Manzanares
	Sección de Notas / Libros	
Segovia: julio 1930	El Primer Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano	E. R.V.
	La Escuela primaria	Matilde García del Real
	El niño y sus derechos	Teresa Rodríguez Álvarez
	Enseñanza de adultas	María Urdangaray González
	La preparación del Magisterio	Gervasio Ramos
	¿Debe funcionar la escuela como una pequeña sociedad humana?	Bernardo Miguel Mancebo
	I Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano	
	Sección de Informaciones/ Notas / Libros	
Segovia: octubre 1930	La empresa escolar de Barcelona	Félix Martí Alpera
	Una modalidad funcional de la Biblioteca infantil de la Escuela “La Farigola”	María Baldó de Torres
	La actividad societaria en Barcelona	Joaquín Palacio
	La Escuela de Verano	Miguel Vidal Ferrer
	Notas de una visita a las Escuelas de Barcelona	Norberto Hernanz
	La enseñanza de párvulos en Barcelona	Francisca Gómez de Sánchez
	Sección de Informaciones/ Notas / Libros	
	A nuestros lectores	
Segovia: enero 1931	El problema	Teodoro Causí
	Las Escuelas de barriada	Alejandro Manzanares
	Una visita a las escuelas de Bilbao en 1926	Pablo de Andrés Cobos
	En memoria de García Rivero	Alejandro Manzanares
	La escuela francesa—Escuelas españolas	David Bayón
	La escuela rural de asistencia mixta	Mariano Domínguez Martín
	Sección de Notas / Libros	
Segovia: abril 1931	Segovia	Mariano Quintanilla
	Los Centros de Colaboración	Norberto Hernanz
	El Centro de Zarzuela del Monte	Felipe Fernández Sancho

	La Universidad Popular Segoviana	Francisco Javier Cabello
	Visión agreste	Fernando Norberto Cerezo
	La escuela francesa—Escuelas españolas II	David Bayón
	La colonia escolar de Segovia	Antonio Ballesteros Usano
	Sección de Notas / Libros	
Barcelona: julio 1931	La educación social en el Grupo escolar “La Farigola”	María Baldó de Torres
	Estimación pedagógica del ambiente	Rafael Verdier
	Notas para un programa de lenguaje	David Bayón
	Notas de Seminario	Norberto Hernanz
	Bases para una reforma de la enseñanza	
	Sección de Notas / Libros	
Barcelona: octubre 1931	Aspecto hispano de la Federación catalana	Lorenzo Jou y Olió
	Glosando las bases de la Granja	Pablo de Andrés Cobos
	La educación social en el Grupo escolar “La Farigola” (continuación)	María Baldó de Torres
	Escuela de la Fundación Cesáreo del Cerro	Epifanía San Julián
	La Escuela de verano de Cataluña	
	Dos Asambleas del Magisterio	Norberto Hernanz
	Alice Pestana	
	Sección de Notas / Libros	
Barcelona: enero 1932	Notas de Seminario sobre la libertad	Norberto Hernanz
	Una encuesta sobre el cuaderno de preparación de lecciones	
	Hacia un estado universitario internacional	Luis Huerta
	Esbozos de un programa de lenguaje para 5.º y 6.º grados	Norberto Hernanz
Madrid: enero 1934	Canciones	Pérez Clotet y José Ruiz del Valle
	Anuncio: Concurso entre los lectores de Escuela de España: un día de trabajo escolar	
	Sección de Notas / Libros / Noticias	
Madrid: febrero 1934	Notas para una pedagogía de base existencial	Rafael Verdier
	Tres preguntas a la juventud	Enrique Azcoaga; José Virgili Andorra; Isidoro Enríquez Calleja
	El trabajo escolar: Grupo escolar «Alfredo Calderón». Trabajos de organización general	Justa Freire
	Notas del cuaderno de trabajo	Norberto Hernanz
	Sección de Notas / Libros / Noticias	
Madrid: marzo 1934	La escuela	Norberto Hernanz
	Apuntes para una pedagogía social	Teodoro Causí
	Tres preguntas a la juventud	Antonio Sánchez; Ramón Gaya
	¿Cuál es la posición actual de un director de grupo escolar?	María Sánchez Arbós

	Trabajo por equipos	Florentino Rodríguez
	Un día de nuestro hacer	Ricardo Ruiz Arias
	Sección de Notas / Libros / Noticias	
Madrid: abril 1934	Estructura de la materia	Antonio Oriol Anguera
	La escuela	Norberto Hernanz
	Tres preguntas a la juventud	Enrique de Juan
	De nuestra escuela	Mariano Domínguez Martín
	Organización del trabajo escolar	Ramón Ramia
	El facismo y la escuela	Jesús Revaque
	Sobre la Inspección de primera enseñanza: Inspectores- Maestros	Teófilo Azabal
	La escuela activa	Norberto Hernanz
	Sección de Notas / Libros / Noticias	
Madrid: mayo 1934	Definición de las Misiones Pedagógicas	Elisa López Velasco
	Biblioteca escolar	Elisa López Velasco
	Tres preguntas a la juventud	Rodolfo Obregón; Gonzalo Calavia
	Un día en mi escuela	Juan de Dios Aguilar
	La actividad libre	Ramón Ramia
	Unamuno	Alejandro Manzanares
	Sección de Notas / Libros / Noticias	
Madrid: junio 1934	Estructura de la materia	Antonio Oriol Anguera
	Los Patronatos	
	Proyectos escolares	Ramón Ramia
	Un día de trabajo escolar: Distribución de tiempo y materias	Manola García Trapero
	El modelado en mi escuela	Antonio Gálvez
	Lope de Vega a la vista	Isidoro Enríquez Calleja
	Sección de Notas / Libros / Noticias	
Madrid: julio 1934	Un problema de Pedagogía	José Ferrater y Mora
	Los Patronatos escolares	
	Un día de trabajo en mi escuela	Antonio Fernández Rodríguez
	La escuela y la educación	Santiago Hernández
	Problemas de disciplina	David Bayón
	Sección de Notas / Libros / Noticias	
Madrid: agosto 1934	Unamuno y la educación	Pablo de Andrés Cobos
	Labor en el Grupo escolar «Alfredo Calderón», en sus comienzos	Justa Freire
	Fin de curso	María Sánchez Arbós

	Excursiones escolares de final de curso 1934 “Claudio Moyano” Madrid	Pilar S. Carralero; Milagros Plaza; Miguel Navarro; Ceferino Rosa; Miguel Alcázar; Pablo de Andrés Cobos
	Un día de trabajo escolar	Pilar Montero Hernández
	Valor educativo de los films de dibujos animados	José Luis Sánchez-Trincado
	Métodos nuevos. Detractores y defensores	David Bayón
	Sección de Notas / Noticias	
Madrid: septiembre 1934	Unamuno y la educación, II	Pablo de Andrés Cobos
	Grupo Escolar «Cervantes» de Madrid	Ángel Llorca
	1933 a 1934 Excursiones escolares de Primavera	
	Un día de trabajo escolar	Enrique Casassas
	Temas de lenguaje	Norberto Hernanz
	Un aspecto de la actividad de un Centro de Colaboración	Mariano Domínguez Martín
	Sugerencias para la educación moral	Antonio Fernández Rodríguez
	Páginas literarias para los niños	Ricardo Ruiz Arias
	Sección de Notas / Libros / Noticias	
Madrid: octubre 1934	El ejemplo de Senusret	Luis Álvarez Santullano
	La coeducación	María Sánchez Arbós
	Paso atrás	Salvador Ferrer
	Un día de trabajo escolar	Laureano Puche
	De nuestros problemas	Teófilo Azabal Molina
	La Inspección profesional	Vicente G. Losada
	El Curso de 1934 en la Universidad de la Magdalena	Lorenzo Gascón portero
	2.º Concurso de «Escuelas de España»	
	Sección de Notas / Libros / Noticias	
Madrid: noviembre 1934	Sentido pedagógico del concepto de Comunidad	Rafael Verdier
	Unamuno y la educación III	Pablo de Andrés Cobos
	“Serranilla” del Marqués de Santillana	Norberto Hernanz
	La enseñanza del dibujo en la escuela graduada	Elisa López Velasco
	Sobre el premio Nobel de la Paz	Luis Bonilla G.
	Sección de Notas / Libros / Noticias	
Madrid: diciembre 1934	Ensayos de Misión Pedagógico-Social en San Martín de Castañeda (Zamora), octubre de 1934	Alejandro Casona
	Nuestra escuela rural	Concepción Sainz Amor
	Un ensayo de coeducación... y de otras cosas más	Teodoro Causí
	Sección de Notas / Libros / Noticias	
Madrid: enero 1935	Ensayos de Misión Pedagógico-Social en San Martín de Castañeda (Zamora), octubre de 1934 (Continuación)	Alejandro Casona

	Reflexión sobre la escuela graduada	Rafael Verdier
	Lo que pasa en el mundo El Plebiscito del Sarre	
	Construcción del motor eléctrico en la escuela	David Bayón; Ángel Ledesma
	Sección de Notas / Libros / Noticias	
Madrid: febrero 1935	¿Dónde está el poder?	Luis Huerta
	El niño y la lectura	Herminio Almendros
	Nuestra escuela	L. Vega
	La escuela y la moral	Julio Sánchez López
	Temas de leguaje: Las puertas	Norberto Hernanz
	Sección de Notas / Libros / Noticias	
Madrid: marzo 1935	Particularismo y Universidad	Teodoro Causí
	Meditaciones	Justa Freire
	Ideas sobre la enseñanza de las ciencias naturales	Florentino Rodríguez
	Un curso de arte en el grupo escolar Claudio Moyano	Pablo de Andrés Cobos
	El hacer escolar: cuándo, cómo, qué	Ángel Llorca
	Unas pequeñas meditaciones	Clemente Pardos
	Sección de Notas / Libros / Noticias	
Madrid: abril 1935	¿Dónde está el poder? II	Luis Huerta
	El manualismo en las ciencias fisicoquímicas	Lorenzo Gascón Portero
	Una lección de geografía humana	José Virgili Andorra
	Un curso de Arte: Lecciones de Arquitectura II	Pablo de Andrés Cobos
	Cursos para maestros en El Burgo (Málaga)	Antonio Paz
	Sección de Notas / Libros / Noticias	
Madrid: mayo 1935	Las mujeres de Lope de Vega	Alejandro Casona
	Lope, o una vida en torbellino	Hipólito Rafael Romero Flores
	Tres lecciones de Lope a Rafael Galarraga	A. S. Trincado
	Lope de Vega	
	Los críticos modernos y Lope de Vega	
	Sección de Notas / Libros / Noticias	
Madrid: junio 1935	Los celos infantiles	Dr. Ferenc Oliver-Brachfeld
	Del hacer en la escuela Lección de arquitectura III	Pablo de Andrés Cobos
	Realización de un proyecto ocasional: Construcción de una falla	Ramón Ramia
	La cultura del maestro	Teófilo Azabal
	Dos conferencias de Américo Castro de «Lope de Vega: su ayer y su hoy»	
	Sección de Notas / Libros / Noticias	
Madrid: julio 1935	Un ensayo de consultorio pedagógico en el Instituto Nacional de Psicotecnia	Augusto Vidal
	Del hacer en la escuela: La química en tubos de ensayo	Lorenzo Gascón Portero

	Un panorama carpetano: el Guadarrama	Ricardo Ruiz Arias
	Sobre la escuela unitaria	Mariano Domínguez Martín
	Sección de Notas / Libros / Noticias	
Madrid: agosto 1935	Dos conferencias de Don Manuel García Morente—Teoría filosófica de la libertad	Rafael Verdier
	Valor educativo de los “Viajes de Gulliver”	Rafael Olivares Figueroa
	Del hacer en la escuela—Química escolar en tubos de ensayo	Lorenzo Gascón Portero
	Expedición Iglesias al Amazonas	Ángel Ledesma
	Lecciones de arquitectura	Luis Ruiz Casanovas
	La escuela sincera	Julio Sánchez
	Labor actual en los Grupos escolares	María Sánchez Arbós
	Sección de Notas / Libros / Noticias	
Madrid: septiembre 1935	Consultorios pedagógicos	Augusto Vidal
	¿Libertad por la educación o educación por la libertad?	Rafael Jara Urbano
	Del hacer en la escuela—Notas para la enseñanza de las ciencias físicas (Ideas para un ciclo de lecciones)	Florentino Rodríguez
	EL cultivo del tabaco en España	Antonio Fernández Rodríguez
	Excursiones escolares	Manuel Murillo
	La historia en la escuela	José Virgili Andorra
	Para una lección sobre el arte románico español: La estructura de la catedral de Santiago de Compostela	Emilio Camps
	La enseñanza en Bélgica	Teófilo Azabal
Sección de Notas / Libros / Noticias		
Madrid: octubre 1935	Ha muerto el señor Cossío	
	Del hacer en la escuela—La Fisicoquímica en tubos de ensayo	Lorenzo Gascón Portero
	Lecciones de arquitectura	Luis Ruiz Casanovas; Pablo de Andrés Cobos
	Notas de una lección de historia en una escuela graduada	Julián Jiménez Hernández
	Semana Pedagógica de la Nacional en Málaga	José Julio Castro
	La escuela de Verano de Barcelona	Juan Canals Huguet
	Sección de Notas / Libros / Noticias	
Madrid: noviembre 1935	El maestro, la escuela y el material de enseñanza	Manuel Bartolomé Cossío
	Del hacer en la escuela: Grupo escolar Alfredo Calderón Recorte artístico	Justa Freire
	Grupo Escolar Claudio Moyano de Madrid: Excursiones escolares de fin de curso	Purificación García de Vega; Luis Ruiz Casanovas; Pablo de Andrés Cobos
	Folklore de León	Luis Vega
	Sección de Notas / Libros / Noticias	

Madrid: diciembre 1935	El maestro, la escuela y el material de enseñanza	Manuel Bartolomé Cossío
	Del hacer en la escuela: La Fisicoquímica en tubos de ensayo	Lorenzo Gascón Portero
	Escuela Nacional de Párvulos de Santa Eufemia (Córdoba)	María Montero
	Un mamífero: La foca	Ricardo Ruiz Arias
	Rasgos de la educación alemana	Teófilo Azabal
	Sección de Notas / Noticias	
Madrid: enero 1936	Jenofonte y “La Ciropedia”	Hipólito Rafael Romero Flores
	Un odio en la escuela	Rafael Álvarez
	Del hacer en la escuela: Una unidad de trabajo escolar Andalucía	Rafael Verdier; Rafael Gutiérrez
	Una lección de Aritmética en la escuela	Domingo Ros Ferrer
	Sección de Notas / Libros / Noticias	
Madrid: febrero 1936	La Institución Libre de Enseñanza	Julián Besteiro
	¿Qué es la cultura?	David Bayón
	Del hacer en la escuela: Temas de electricidad	Lorenzo Gascón Portero
	Lecciones sobre el idioma: El romanticismo: Larra	Norberto Hernanz
	La enseñanza, según Cossío	Volney Conde-Pelayo
	Sección de Notas / Libros / Noticias	
Madrid: marzo 1936	La cátedra de pedagogía	José Gaos; Antonio Moxó
	Del hacer en la escuela: La fisicoquímica escolar en tubos de ensayo	Lorenzo Gascón Portero
	Contornos: Viendo “Nuestra Natacha”	Herminio Almendros
	Sección de Notas / Noticias	
Madrid: abril 1936	Algunos datos sobre la Institución Libre de Enseñanza	
	Del hacer en la escuela: El arte en la escuela primaria. Lecciones en el museo de Prado	
	Programa de una escuela unitaria	Mariano Domínguez Martín
	La poesía en una escuela de suburbio	José M. ^a Delhom
	Sección de Notas / Libros / Noticias	
Madrid: mayo 1936	El señor Cossío maestro de arte: Recuerdos de un discípulo ya viejo	Juan Uña
	Del hacer en la escuela: Una técnica de trabajo escolar. La técnica Frente	Antonio Benaiges y Nogués
	Unas palabras sobre la poesía actual española	Luis Cernuda
	El niño y la biblioteca	Volney Conde-Pelayo
	Juan Bautista Puig	Teodoro Causí
	Sección de Notas / Libros / Noticias	
Madrid: junio 1936	Cossío y la Escuela de Criminología	Constancio Bernaldo de Quirós
	La constelación familiar	Augusto Vidal
	Del hacer en la escuela: Una unidad de trabajo escolar. La tierra	Rafael Verdier; Rafael Gutiérrez

	La literatura y la escuela	José Julio Castro
	Sección de Notas / Libros / Noticias	
Madrid: julio 1936	Cossío, maestro jovial y humano	Luis Álvarez Santullano
	Krishnamurti (El que no quiso ser dios)	Víctor Navarro Pavia
	Los fines de la educación	Norberto Hernanz
	Del hacer en la escuela: Grupo escolar «Claudio Moyano» Programas de Aritmética	Pablo de Andrés Cobos
	Los niños ante «Platero y yo»	Antonio Benaiges y Nogués
	Una curiosidad infantil de altos vuelos	Julián Jiménez Hernández
	Impresiones de una maestra ecuatoriana. Cuarenta días por España	Elisa Ortiz Aulestia
	Oswal Spengler	Julio Sánchez López
	Sección de Notas / Libros / Noticias	

BIBLIOGRAFÍA⁵⁴⁶

- Alabart Ballesteros, L. (1925), “De las escuelas Baixeras, de Barcelona”, *La Escuela Moderna*, 409, 760-766.
- Alcázar, M. J. (1999), “La escuela soñada, Ángel Llorca Educador 1866-1942”, *Revista Participación*. Recuperado en: <https://www.fundacionangellorca.org/2011/06/la-escuela-sonada-angel-llorca-educador-1866-1942/> (fc 07/07/2020)
- Álvarez Lázaro, P. (2000), “Las escuelas laicas y racionalistas en la época fundacional del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes”, en Álvarez Lázaro, P. (director), *Cien Años de Educación en España*, (255-270), Fundación BBVA.
- Álvarez, D. (18 de marzo de 2015), “Ibis, puente al oriente”, *La Nueva España*. Disponible en: <https://www.lne.es/occidente/2015/03/18/ibias-puente-oriente-19846166.html> (fc 18/12/2020).
- Ayllón Gómez, J.A. (2018), “La impronta de Martín Chico y Suárez en la página pedagógica de ‘El adelantado de Segovia’: 1907-1908”, en Hernández Díaz, J. M. (ed.), *Prensa pedagógica, mujeres, niños, sectores populares y otros fines educativos*, (433-442), Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Barreiro Rodríguez, H. (2008), “El legado educativo de la Segunda República”, *Revista Cuadernos de pedagogía*, 378, 78-81.
- Barrios Fernández, N. (1986), “La tragedia del amor unamuniano”, *Logos. Anales Del Seminario De Metafísica*, 21, 117-129.
- Bartolomé Cossío, M. (1929), *De su jornada: fragmentos*, Madrid: Imprenta Blass.
- Bartolomé Cossío, M. (2013), *El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos*. Otero Urtaza, E. M. (ed.), Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bautista Puig, J. (1904), “La enseñanza primaria en Zaragoza II”, *El Magisterio Aragonés*, 2476.
- Bautista Puig, J. (1907), “¡Fuera la astronomía!”, *Revista Aragonesa*, 1, 63-64.
- Bautista Puig, J. (1907), “Desde abajo, desde abajo”, en *Conversa y mitin pedagógicos en Tárrega (Lérida)*, (37-38), Imprenta y Librería de José A. Pagès.
- Besteiro, J. (13 de septiembre de 1935), “Cuando era joven el maestro”, *Democracia*. Reproducido en el *Boletín Institución Libre de Enseñanza* (1935), 201-202.

⁵⁴⁶ En la bibliografía solo aparecen fuentes secundarias porque las fuentes primarias consisten en los propios artículos de *Escuelas de España*, que aparecen ya reflejados detalladamente en el listado situado inmediatamente antes de esta bibliografía.

- Bolado Somolinos, J. M. (2001), “Del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes a la cátedra de educación, cultura y deporte: cien ministros para un centenario”, *Revista de educación*, 324, 113-142.
- Canes Garrido, F. (1999), “Las Escuelas del Ave María: una institución renovadora de finales del siglo XIX en España”, *Revista Complutense de Educación*, 10, 2, 149-166.
- Castán Esteban, J. L. (2017), “La organización de la inspección de educación en la II República Española: El Decreto de 2 de diciembre de 1932”, *Revista de educación e inspección*, 46, 1-41. Disponible en: <https://usie.es/wp-content/uploads/2017/11/SP21-46-Art%C3%Adculo-ORGANIZACIÓN-DE-LA-INSPECCIÓN-II-REPòBLICA-Castán-Esteban.pdf> (fc 09/09/2020)
- Celada Perandones, P. (1993), “D. Paco Sierra y las Escuelas ‘Sierra Pambley’ de León: Aspectos generales e ideario pedagógico”, *Tierras de León: Revista de la Diputación Provincial*, 33, 91-92, 35-67.
- Cerezo Galán, P. (2000), “Variaciones sobre tema del yo en la crisis de fin de siglo”, en Cirilo Flórez, M. (coord.), *Tu mano es mi destino. Congreso Internacional Miguel de Unamuno*, (59-82), Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Cheyne, G. J.G. (1972), *Joaquín Costa, el gran desconocido*, Barcelona: Ariel.
- Cobos, P. de A. (1927), *Un viaje por las escuelas de España: memoria*, Segovia: Imprenta Provincial.
- Cobos, P. de A. (1970), “Don Ángel Llorca en mi recuerdo”, en Cobos, P. de A. (ed.), *Juicios y figuras*, (95-117), Madrid: Editorial Ancos.
- Cortada Andreu, E. (1999), “De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad”, *Cuadernos de pedagogía*, 286, 43-47.
- Costa, J. (1900), *Reconstitución y europeización de España*, Madrid: Imprenta de San Francisco de Sales.
- Costa, J. (2021), *Oligarquía y caciquismo como la forma actual de gobierno en España: urgencia y modo de cambiarla*, Biblioteca Virtual OMEGALFA.
- De Arce García, V. (2005), “Manjón y su obra”, *Revista de Educación*, 28, 71-84.
- De Blas Zabaleta, P. y De Blas Martín-Meras, E. (2003), *Julián Besteiro: nadar contra corriente*, Madrid: Algaba.
- De Gabriel, N. (1997), “Alfabetización, semialfabetización y analfabetismo en España (1869-1991)”, *Revista Complutense de Educación*, 8, 1, 199-231.

- Del Amo del Amo, M. C. (2009), “La educación de las mujeres en España: de la ‘amiga’ a la Universidad”, *Revista Participación educativa*, 11, 8-22.
- Del Olmet, L. A. (1917), *Los grandes españoles Costa*, Madrid: Ilustración Culturales e Históricas del Marqués de Dosfuentes.
- Delgado Granados, P. (2005), “Las primeras experiencias de educación popular y regeneración social en jóvenes”, *XXI. Revista de Educación*, 7, 73-79.
- Delgado Granados, P. (2006/2007), “Una mirada histórica a la educación popular en España: Educación y Prevención”, *Revista de ciencias de la educación*, 18, 197-205.
- Díaz Paniagua, N. (2002), “Mujer y Educación”, *Boletín de la sociedad de Amigos de la Cultura de Vélez-Málaga*, 11-14.
- Espino Jiménez, F. M. (2009), “Analfabetismo y escolarización en la España rural durante el liberalismo: la provincia de Córdoba a mediados del siglo XIX”, *Norba. Revista de Historia*, 22, 177-203.
- García Castillo, P. (2015), “Miguel de Unamuno: El sentimiento trágico y la incertidumbre como consuelo”, *Revista Disputatio.Philosophical Resech Bulletin*, 4, 5, 281-297.
- García de Cortázar, F., y González Vesga, J. (1995), *Breve historia de España*, Alianza Editorial, publicado por Círculo de Lectores.
- García Hernanz, N. (30 de septiembre de 2008), “La recuperación de Norberto Hernanz Hernanz (maestro segoviano, fundador de los Centros de Colaboración Pedagógica)”, *Artículo de Norberto García Hernanz*. Disponible en: <http://articulosdenorberto.blogspot.com/2008/09/la-recuperacin-de-norberto-Hernanz.html> (fc 19/11/2019)
- García López, M. E. (2004), *Las Escuelas de Ave María de Arnao*, Castrillón: Patronato Municipal de Cultura del Ayuntamiento de Castrillón.
- García Salmerón, M. P. (2018), “Radiografía de las construcciones escolares públicas en España (1922-1937): la imagen distorsionada de la II República”, *Revista de historia contemporánea*, 83, 21-52.
- Garrido Palacios, M. (2005), “Historia de la educación en España (1847-1975) Una visión hasta lo local”, *Revista de la Asociación Cultural Arturo Cerdá y Rico*, 2, 89-146.
- Giner de los Ríos, F. (1973), “La enseñanza confesional y la escuela, 1882”, en López Morillas, J. (ed.), *F. Giner de los Ríos: Ensayos*, Madrid: Alianza Editorial, 2ª ed.
- Giner de los ríos, F. (1999), “Paisaje”, *Boletín Instituto Libre de Enseñanza*, 34-35, 95-102.

- Hermida de Blas, F. (2005), “Pablo de Andrés Cobos”, en Mora García, J. L., y Moreno Yuste, J. M. (eds.), *Pensamiento y palabra, en recuerdo de María Zambrano (1904-1991)*, (337-362), Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Hermida de Blas, F. (2011), “Pablo de Andrés Cobos: biografía de un maestro machadiano”, en Andrés, S. de y Mora García, J. L. (eds.), *María Zambrano Alarcón—Pablo de Andrés Cobos. Cartas (1957-1976). Historia epistolar de una amistad “de ley y de corazón”*, (33-70), Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Hernández Díaz, J. M. (1992), “Alfabetización y sociedad en la revolución liberal española”, *Revista Leer y escribir en España*, 217-243.
- Hernández Díaz, J. M. (2000), “La escuela rural en la España del siglo XX”, *Revista de Educación*, extraordinario, 113-136.
- Hernández Díaz, J. M. (2012), “Alice Pestana, educadora portuguesa republicana en la Institución Libre de Enseñanza”, *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 31, 257-273.
- Hernanz, N. (21 de agosto 1926), “Los Centros de colaboración pedagógica de Segovia”, *Periódico La Libertad*, pág. 6.
- Izquierdo Lebrero, L. (2009), “La educación en España durante la primera mitad del siglo XX”, *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 5, 1-8. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=5949&s=>. (fc 29/05/2020).
- Kent, V. (10 de agosto 1931), “Hombres y prisiones”, *La Voz*, 3.
- Liébana Collado, A. (2009), *La educación en España en el primer tercio del siglo XX: la situación del analfabetismo y la escolarización*, Madrid, Universidad de Mayores de Experiencia Recíproca.
- Llorca, A. (1929), “Desde la escuela”, *Revista de Pedagogía*, 96, 534.
- Llorca, A. (30 de abril de 1931), “Niños, maestros, escuelas”, *El Socialista*, pág. 6.
- López Lucas, M. C. (1998), “La Actividades el ideario educativo de Ángel Llorca”, *Revista de Acción Educativa*, 98, 1-4. Disponible en: <https://www.fundacionangelllorca.org/wp-content/uploads/2012/06/ideario6.pdf>. (fc 06/06/2020)
- López Noguero, F. (2004), “La Educación Popular en España. Retos e interrogantes”, *Revista Agora Digital*, 7. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1088877> (fc 23/06/2020)

- Manjón, A. (1900), *El pensamiento del Ave-María: colonia escolar permanente establecida en los carmenes del camino del Sacro-Monte de Granada, Tomo I*, Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave-María.
- Manjón, A. (1902), *El pensamiento del Ave-María. 3ª parte, modos de enseñar*, Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave-María.
- Manjón, A. (1915), *Hojas Históricas del Ave María*, Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave-María.
- Manjón, A. (1920), *Tratado de educación: hojas educadoras y coeducadoras*, Patronato de las Escuelas del Ave María (ed.), Madrid: Imprenta de Talleres Penitenciarios de Alcalá de Henares.
- Manjón, A. (1948), *El pensamiento del Ave María. Modos de enseñar. Hojas pedagógicas*, Alcalá: Imprenta Talleres Penitenciarios.
- Martí Alpera, F. (1911), *Las escuelas rurales, Gerona*, Gerona: Dalmau Carles.
- Mayorga Manrique, A. (1999), “La Inspección en el nivel de la educación primaria. Proceso histórico”, *Revista de Educación*, 320, 11-38.
- Mayorga Manrique, A. (1999), “La inspección en el nivel de la educación primaria. Proceso histórico”, *Revista de Educación*, 320, 11-38. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:22f17c20-b489-4756-abd3-b4c4a30a6731/re3200107982-pdf.pdf> (fc 09/08/2020)
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1933), *La labor de República. Los nuevos grupos escolares de Madrid*. Reproducido en: Molero Pintado, A. (1991), *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 340-348.
- Montaño Montero, L. (2011), “¿Es posible una teoría del conocimiento en Miguel de Unamuno?”, *Valenciana*, 7, 74-99.
- Mora García, J. L., y Hermida de Blas, F. (2011), “En torno a Ortega y Gasset, Machado y Zubiri. Epistolario: Norberto Hernanz—Pablo de A. Cobos (1934—1971)”, *Revista de Hispanismo Filosófico*, 16, 95-143.
- Moreno Luzón, J. (2000), “Los liberales y la educación hace cien años: Romanones en el Ministerio”, en Álvarez Lázaro, P. (director), *Cien Años de Educación en España*, (201-222), Fundación BBVA.
- Moreno Martínez, P. L. (2009), “Las colonias escolares de vacaciones en España (1887-1936)”, *Revista Historia de la Educación*, 28, 135-139.

- Navarro Martínez, O. (2018), “La Escuela Graduada en España. Similitudes con el actual modelo educativo”, *Revista Historia de la Educación Latinoamérica Abreviatura*, 20, 31, 211-228.
- Ortega y Gasset, J. (1928), “El espectador. Tomo III”, *Revista de Occidente*, 56.
- Ortiz de Santos, R. (2021), *La revista Escuelas de España (1929-1936). Estructura, características e influencia pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza* (Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid, España). Disponible en <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/46448> (fc 02/02/2022).
- Ortiz de Santos, R., Berzal de la Rosa, E., y Torrego Egido, L., “Un maestro renovador: David Bayón Carretero (1895—1981)”, *Revista Investigaciones Históricas. Época Moderna y Contemporánea*, 39, 543-576.
- Otero Urtaza, E. M. (1994), *Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria vital de un educador*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes. CSIC.
- Otero Urtaza, E. M. (1994), *Pensamiento pedagógico y acción educativa de Manuel Bartolomé Cossío*, (Tesis doctoral, Universidad de Oviedo, Oviedo, España).
- Panero, M. (1965), *La lucha de Unamuno por la inmortalidad*, Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Pastor Ugena, A. (1994), “Situación de la escuela primaria en Madrid durante la Segunda República. La acción socialista en el ayuntamiento (1931-1933)”, *Revista Complutense de Educación*, 5, 271-288.
- Peiró Martín, I. (2012), “Joaquín Costa el fabricante de ideas”, en Peiró Martín, I (ed.), *Joaquín Costa el fabricante de ideas*, (113-128), Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”.
- Peralta Ortiz, M. D. (2011), “El asociacionismo católico y la educación en el primer tercio del siglo XX español”, en García de Castro Valdés, J., y Madrigal Terrazas, J. S. (eds.), *Mil gracias derramando: Experiencia del Espíritu ayer y hoy*, (661-683), Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Pérez Gálan, M. (2000), “La enseñanza en la Segunda República”, *Revista de educación*, extraordinario, 317-332.
- Pestana, A. (1917), *Tendencia actuales en la tutela correccional de los menores*, Madrid: Imprenta del Asilo de Huérfanos.
- Pozo Andrés, M. M. (1987), “Ángel Llorca: un maestro entre la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela Nueva (1866-1942)”, *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 6, 229-249.

- Prelezo García, J. M. (1989), “Las Escuelas del Ave María. Centenario de su fundación (1889—1989)”, *Revista española de pedagogía*, 182, 5-24.
- Rebordinos Hernando, F. J. (2009), “Influencias krausistas en experiencias escolares de Zamora. Siglo XIX y XX”, en Hernández Díaz, J. M. (coord.), *Influencias alemanas en la educación español e iberoamericana (1809-2009)*, (243-259), España: Globalia Ediciones Anthema.
- Rodríguez Gómez, J. M. (1996), “Desarrollo histórico de los planes de formación de maestros (1900-1990): contenidos y prácticas”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 133-142.
- Rodríguez, G. (1929), “Santiago García Rivero: Gran figura histórica del magisterio español”, *Revista La Escuela Moderna*, 481-508.
- Sáenz Berceo, M. C. (8 de marzo de 2010), “Centenario del acceso de las mujeres a la universidad. Real Orden de 8 de marzo de 1910”, *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad: ponencias de la I Reunión Científica sobre Igualdad y Género*, Universidad de La Rioja.
- Sáiz, M., y Sáiz D., “El lugar de Joaquim Xirau en el ‘Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya’”, *Revista de Historia de la Psicología*, 31, 2-3, 41-62.
- Sánchez García, R., y Martínez Rus, A. (2010), *La lectura en la España contemporánea*, Madrid: Arco Libros-La Muralla.
- Santaló, S. (30 de mayo de 1903), “Carta sin sobre”, *El Defensor del Magisterio*, 355-357.
- Sarasúa, C. (2002), “Aprendiendo a ser mujeres: las escuelas de niñas en la España del siglo XIX”, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 24, 281-297.
- Serrano Abad, S. (2002), “La cultura desde la instrucción y la formación: El ayuntamiento de Bilbao a las puertas del S. XX”, *Bidebarrieta: Revista de humanidades y ciencias sociales de Bilbao*, 11, 79-98.
- Sevilla Merino, D. (2007), “La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España”, *Hespérides: Anuario de investigaciones*, 15, 625-640.
- Unamuno, M. (2009), *obras completas-Del sentimiento trágico de la vida*, Tomo X. Madrid: Fundación José Antonio de Castro.
- Unamuno, M. (2009), *obras completas-Del sentimiento trágico de la vida*, Tomo VII. Madrid: Fundación José Antonio de Castro.
- Unamuno, M. (2009), *Obras completas*, Tomo XVI. Madrid: Fundación José Antonio de Castro.

- Unamuno, M. (27 de mayo de 1933), “Comentario: Enseñanza religiosa laica”, *AHORA*. Disponible en: <https://gredos.usal.es/handle/10366/102179> (fc 20/07/2020).
- Vega Carrasco, M. (10 de julio de 2015), “La alfabetización en la España decimonónica”, *Descubrir la historia*. Disponible en: <https://descubriralahistoria.es/2015/07/la-alfabetizacion-en-la-espana-decimononica/> 18/04/2020.
- Vicente Jara, F. (1991), “Escuela graduada frente a escuela unitaria. Murcia y la escuela graduada en el contexto de las reformas educativas de principios del siglo XX”, *Revista Anales de Pedagogía*, 9, 55-80.
- Vilanou Torrano, C. (2005), “Juan Roura-Parella (1897-1983) y los orígenes de la Pedagogía universitaria en Cataluña”, en Ruiz Berrio, J., y Gonzalo Vázquez, G. (coord.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, (171-202), Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Villarejo, E. (1959/1960), “Programas de las escuelas unitarias completas”, *Revista de Educación-Estudios*, 113, 316-320.
- Viñao Frago, A. (1984), “Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica”, *Revista interuniversitaria*, 4, 151-190.
- Viñao Frago, A. (1985), “El maestro, lo que más importa. Cossío y las escuelas graduadas de Cartagena (1900)”, *Revista de Pedagogía*, 258, 413-420.
- Viñao Frago, A. (2000), “Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica”, *Revista de Ciencias Sociales*, 20, 9-24.
- Viñao Frago, A. (2009), “La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme”. Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, 3, 1, 5-19. Universidad de Salamanca. Disponible en: http://campus.usal.es/~efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_vinao.pdf. (fc 20/05/2020).