

UNA MIRADA A CIEN AÑOS DE EDUCACIÓN EN ESPAÑA¹

Víctor Manuel Juan Borroy
Doctor en Ciencias de la Educación
Profesor tutor de la Facultad de Educación
Centro de la UNED de Calatayud

[Artículo publicado en *Anales. Anuario de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Calatayud*, 2000, pp. 181-194]

Cien años son, por una parte, un período de tiempo lo suficientemente largo como para permitir hacer juicios globales y, por otra, una cifra redonda que justifica y disculpa la tentación de dedicar unas páginas a reconstruir lo que devuelve una mirada personal a la educación, que es, en gran parte, atender a la historia de las ideas, a la historia de la cultura y a la historia social de estos últimos cien años, que han resultado tan convulsos. Creo que la historia es una ciencia cargada de valores y, entre ellos, quiero destacar que permite adoptar un punto de vista ético sobre el pasado, no sólo para contar cómo las cosas fueron, sino para decir por qué fueron de esa manera o por qué no pudieron ser de otro modo.

En febrero de 2000 se publicaron dos gruesos volúmenes que, con el título *La educación en España a examen*, recogían los trabajos presentados en las jornadas celebradas en Zaragoza en diciembre de 1998 con motivo de la conmemoración del centenario del noventay ocho². Al leer este título, muchos estaríamos tentados de pensar que el resultado del examen no puede ser otro que un suspenso. Pero sólo es un pensamiento momentáneo porque nunca antes de este final de siglo hemos alcanzado las cotas de escolarización que ahora presenta nuestro sistema educativo, ni hemos sabido más, ni el profesorado ha estado mejor preparado, ni habíamos alcanzado los niveles de bienestar que hoy disfrutamos, ni hemos tenido mejores escuelas...

¹ El presente texto sirvió de base para la conferencia pronunciada en el Instituto de Educación Secundaria Juan de Lanuza de Borja el día 19 de abril de 2000.

² Julio Ruiz Berrio, Antonio Bernat, Rosa Domínguez, Víctor Juan (Eds.), *La educación en España a examen (1898-1998)*, Zaragoza, Ministerio de Educación y Cultura / Institución Fernando el Católico, 1999.

Voy a defender que el siglo, desde el punto de vista educativo, no empezó, como hubiera sido lo más lógico, en 1900. La contemporaneidad se inició en 1876 cuando, intentando superar el asfixiante ambiente intelectual que imponía la Restauración, Francisco Giner de los Ríos fundó la Institución Libre de Enseñanza. Aquel fue el germen, como veremos, de las más fecundas realizaciones educativas del primer tercio de nuestro siglo y, posteriormente, la destrucción, el desmantelamiento y el desprestigio de aquellas ideas, de aquella sensibilidad fue uno de los objetivos principales de las políticas del régimen totalitario inaugurado por el general Franco tras su victoria en la guerra civil (1936-1939).

Para alcanzar una comprensión más ajustada de lo que han sido estos últimos cien años de historia de la educación es preciso recordar aquella crisis que sacudió las mentalidades y las conciencias de los hombres de entresiglos y que posteriormente hemos denominado como el *noventayochó*. De entre los intelectuales que se ocuparon de esta crisis, hay que destacar al tantas veces manipulado y malinterpretado Joaquín Costa, aquel aragonés que sufrió tantas limitaciones porque nació –y vivió- pobre, que padeció enfermedad, que no encontró con quien compartir su vida y que escribió en su diario de juventud titulado *Memorias 1864-1869: En este valle de lágrimas... (Huesca, Zaragoza, París, Burdeos, Barbastro)*, una frase que se convertiría en el lema de su vida: “Si no puedo estudiar, no quiero vivir”³.

ESCUELAS Y MAESTROS: EL ABANDONO DE LA EDUCACIÓN DE TODOS

Cuando empezaba el siglo, la educación primaria, la educación pensada para todos los ciudadanos, se caracterizaba por el abandono, por el incumplimiento de aquello que el legislador había establecido en la Ley de Moyano de 1857. Manuel Bartolomé Cossío dibujaba en 1899 un panorama desolador en su reflexión sobre las condiciones de las escuelas:

"(...) hacen bien esos dos millones y medio de niños (que no tienen plaza escolar) en no ir a la escuela, y sus padres obran muy cuerdamente al no enviarlos. Porque si un día se les ocurriese obedecer nuestras sabias leyes, perderían el tiempo y, lo que es más grave, la salud, como pierden ya ambas cosas gran parte de sus aplicados compañeros. Perderían el tiempo, porque no hay en España ni escuelas en que meterlos, aunque fuese almacenados, ni suficiente número de maestros para educarlos de verdad; y perderían la salud, porque los que malamente cupiesen, irían a envenenarse en el pestífero ambiente de unos locales infectos, donde hoy mismo están ya

³ El pensamiento y la vida de Joaquín Costa ha sido abordada desde múltiples enfoques por el profesor Fernández Clemente durante los últimos treinta años. Mencionaré aquí una de sus recientes aportaciones, en la que pueden encontrarse claves para entender algunos de los conflictos y contradicciones que condicionaron la vida de Costa: Eloy Fernández Clemente, “Hacia una relectura biográfica de Joaquín Costa”, *Temas de Antropología Aragonesa*, Nº 6, 1996, pp. 95-134.

hacinados los niños que asisten; y con el tiempo y la salud perderían también la alegría y la despierta curiosidad que, en estas condiciones, no tardan en cambiarse en rutina servil y en horror a la escuela"⁴.

A pesar de presentar mejores condiciones que los de algunas otras ciudades, los maestros de Zaragoza se manifestaron críticamente respecto a los locales destinados a la instrucción. En 1904, Juan Bautista Puig, director de la escuela del Hospicio, denunciaba el estado de las escuelas:

"La situación actual respecto a locales no puede continuar, porque caserones agrietados sitos en calles lóbregas, no pueden por el derribo de tabiques resultar acondicionados para albergar a cientos de niños. Y tan mísera es la condición de los locales escolares, que puede decirse muy alto, sin temores a réplica, 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 primarias"⁵.

El maestro de Zaragoza Pedro Orós hacía una descripción muy completa de cómo obtuvo su primer nombramiento interino. Los destinos que se obtenían por este procedimiento eran, casi siempre, escuelas rurales "de las últimas categorías". Muchas veces los maestros tenían que pagar por la comida y el hospedaje tanto dinero como el que recibían por su trabajo⁶. En 1911 este maestro, con dieciocho años recién cumplidos, se presentó, en compañía de algunos de sus familiares en Villar de los Navarros (Zaragoza). Aunque estaba entusiasmado "por tener una escuela", la descripción que hacía de la misma nos da una idea bastante clara de cómo tuvo que hacer su trabajo:

"...Situada en el centro y plaza del pueblo, en la casa del Ayuntamiento, pero incapaz para los ciento y pico de alumnos que asistían a ella. Tan mala era que yo tragaba el polvo que se levantaba del suelo hecho de yeso y respiraba el aire viciado por tanta criatura, sacando mi vestido azul, blanco como la nieve. (...) Los alumnos iban desde los cinco hasta los catorce años. Los primeros por el módico pago mensual de 50 cts. que luego hube de subir a una peseta, con la consiguiente protesta de algunas madres que lo consideraban excesivo. Los otros, gratis, por estar a cargo del Estado que me abonaba unas 22 perrillas diarias. Por lo que la gratuidad era a mi costa. Aún debía parecer excesiva esta paga, aunque pronto la reestablecieron a las 500 pts. anuales, con los descuentos correspondientes"⁷.

La mayoría de las escuelas no cumplían los requisitos para desarrollar adecuadamente la docencia. Esta falta de condiciones pedagógicas e higiénicas se remediaba con procedimientos como las colonias que tenían un carácter esporádico.

⁴ Manuel B. Cossío, "La reforma escolar", artículo publicado en *Revista Nacional*, 31 de octubre de 1899, pp. 321-323. Tomo esta referencia de Manuel de Puelles Benítez, *Historia de la Educación en España (III). De la Restauración a la II República. Textos y Documentos*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, p. 349.

⁵ Juan Bautista Puig, "La enseñanza primaria en Zaragoza II", *El Magisterio Aragonés*, 14 de diciembre de 1904, N° 2476.

⁶ Pedro Orós Serrano, *Mi vida (1893-1989)*. Ejemplar mecanografiado, p. 61. Pedro Orós relata en sus memorias que 1913 obtuvo destino interino en Cabanillas, Navarra, con el mismo sueldo que disfrutó en Villar de los Navarros -500 pesetas anuales-. Cuando se presentó en el pueblo, lo primero que solucionó fue el problema de la comida y el alojamiento: "Tratamos rápidamente de mi hospedaje ofreciéndose ellos a tenerme por 1,50 pts. diarias, aproximadamente lo que iba a ganar".

Patricio Borobio describía en un artículo en *La Escuela Moderna* (1904) las condiciones en las que niños y maestros asistían a la escuela, cuando él mismo y el doctor Ballarín acudieron a las escuelas para seleccionar a los niños que debían asistir a las colonias escolares de Zaragoza. La situación que encontró le llevó a pedir más colonias para más niños zaragozanos:

"En nuestra visita y con nuestros ojos de médico, vimos muchas cosas. Vimos escuelas muy malas, detestablemente instaladas, pequeñas, con poca luz, sin ventilación, de suelo polvoriento, que hace la atmósfera irrespirable en cuanto los niños se mueven. Vimos unas mesas y unos bancos destartados, un material de enseñanza mezquino, escaso y gastado"⁸.

En 1923, Félix del Arco, maestro de Farasdués (Zaragoza), relataba las condiciones en las que tenían que dar clase y vivir los maestros de aquella localidad hasta que una noche, en un hecho que consideraba milagroso, se hundió la escuela y no hubo que lamentar ninguna desgracia, pero gracias a este percance, las escuelas tuvieron, al fin, que repararse:

..."pero dejemos esto para entrar de lleno a tratar de mi verdadera casa, la casa del templo del saber, la que en mi idealismo llenaría de encantos y comodidades, rodeada de jardines, bosque, fuentes, pájaros, etc. (...) No les cabía que un maestro, el último bicho del pueblo que para nada había intervenido en los asuntos de interés común, que nada había pedido para mejorar su escuela, y que tan sólo se notaba su presencia por ir el primero abriendo la marcha de las provocaciones, entonces pedía mejoramiento del local (...) A mi compañera la tenían colocada en un desván... o palomar, sin más techo que unas malas cañas y las tejas, y con una sola ventana, y allí las niñas para estar tenían que hacerlo de pie, completamente almacenadas, sin poder moverse y trabajar con gusto, haciendo los maestros los esfuerzos sobrehumanos para que su labor fuese provechosa..."⁹.

Y para terminar esta crónica de abandonos y desidias, recogemos el testimonio de una persona autorizada, el mismo Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1906, Amelio Gimeno, quien describía el pésimo estado de los locales escolares en estos términos:

"La (escuela) rural, sustituta en muchos casos del desván o del granero; utilizando la casucha ruinosa con cuyo alquiler sueña el cacique; junto a la cuadra a veces, muy pocas hechas de planta. La urbana, en una casa de vecindad, con la casa junto a la alcoba y no lejos de la cocina, arrendada a buen precio para salir del paso, y a falta de cosa mejor: todas reducidas, mal olientes a causa del aire de tan rumiado irrespirable, no sobradas de luz, de cubicación escasa, feas, nada limpias, aun contra la voluntad del maestro, dispuestas a propósito para dejar en el niño recuerdo perdurable de aversión"¹⁰.

⁷ Idem, p. 51.

⁸ Patricio Borobio, "Colonias escolares para los niños de Zaragoza", *La Escuela Moderna*, julio de 1904, N° 160, p. 425.

⁹ Félix del Arco, "Triste realidad", *El Magisterio de Aragón*, 6 de diciembre de 1923, N° 48.

¹⁰ Amelio Gimeno (1906), *Discurso leído en la Universidad Central. Apertura del curso académico de 1906 a 1907*, Madrid, Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, p. 9.

Bastan estos testimonios que acabamos de recrear para hacernos una idea precisa de las deficiencias que presentaban la mayor parte de los locales destinados a ser escuelas.

MAESTROS

Durante el siglo XIX resulta fácil constatar el desprestigio social que ser maestro implicaba. Andrés Manjón en *Cosas de antaño, contadas hogaño* ofrecía una clara descripción de todas las carencias que adornaban a su maestro: "quien sabía hacer letras, pero sin ortografía; leer, pero sin gusto, y calcular, pero en abstracto, y sólo con números enteros, hasta dividir por más de una cifra... El señor maestro (...) conversaba con cuantos venían a pasar el rato, salía a tomar el sol y el aire a la calle". Con frecuencia "empuñaba las disciplinas y a todos zurraba hasta ponerles las orejas encarnadas". Como la dotación era escasa, el maestro reunía varios cargos y oficios: "Sacristán, Cantor, Campanero, Relojero, Barbero, Carpintero, Cazador, Pescador, Secretario, Amanuense y Lector de familias y soldados, y el Factotum del pueblo, todo con letras mayúsculas y minúsculas retribuciones"¹¹.

También resulta muy esclarecedor el testimonio de uno de los pensadores regeneracionistas, Ricardo Macías Picavea, quien escribió en su obra *El problema nacional* (1899):

"El maestro es en España un ser horriblemente formado; mejor dicho, deformado. En las Normales, nada se le enseña; pero en cambio le desquician la natural inteligencia, el buen sentido y el sano juicio de las cosas. ¿Hasta dónde no es popular en España la pobre, la huera e ideológica pedantería de estos desgraciados, que parecen aquí formados para el rigor de todas las desdichas?

(...) en la época de "tanto vales cuanto tienes" se les sitia por hambre (...)

Maestros ignorantes, cuasi mendigos, desprovistos de todo prestigio o influencia social, desconsiderados por la plebe y maltratados por los cacicuelos (...) no saben nada de nada, porque nadie les ha enseñado y luego vense asistidos con estos instrumentos de trabajo; calcúlense los milagros que podrán colgárseles"¹².

En 1901, el conde de Romanones, siendo Ministro de Instrucción Pública, señalaba en una intervención en el Congreso la relación que existía entre sueldo, preparación y prestigio del magisterio, y aceptaba la clara responsabilidad que el Estado tenía en este asunto:

"Cuando se dirigen a mí, como Ministro de Instrucción Pública, los maestros a los que no se les ha pagado un año, o reciben una dotación de 125 pesetas anuales, aunque yo vea que las mismas cartas están escritas sin ortografía, tengo que dejar que sigan, a pesar de eso, siendo maestros, porque el primero que falta a su deber soy yo, que no les pago"¹³.

¹¹ Yvonne Turin, *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*, Madrid, Aguilar, 1967, pp. 77-78.

¹² Ricardo Macías Picavea, *El problema nacional (Hechos, causas y remedios)*, Madrid, 1899, p. 61.

¹³ Diario del Congreso del 16 de diciembre de 1901.

LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA DEL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX

Sin ninguna duda, los años que transcurren desde el inicio del siglo XX hasta la guerra civil marcan una época que bien podemos considerar como la edad de oro de la pedagogía española. Aquellas décadas fueron un tiempo en que la utopía parecía posible, la escuela estaba llamada a contribuir en la construcción de la sociedad, los maestros asumieron responsabilidades nuevas que iban más allá de la mera instrucción de sus alumnos.

El siglo XX ha sido el siglo del niño, el siglo del descubrimiento de la infancia. En la escuela se introdujeron nuevos contenidos útiles como la educación física y el dibujo.

El pensamiento pedagógico se enriqueció con las aportaciones de la psicología, de la medicina o de la Escuela Nueva, que cuestionaba las prácticas pedagógicas habituales, excesivamente basadas en la repetición y la pasividad del alumno.

Lentamente se impone una nueva manera de entender la sociedad, una sociedad que siente por primera vez la necesidad de proteger a los niños porque eran un bien y no un estorbo o una simple inversión con la que nadie se podía comprometer afectivamente demasiado porque era muy frecuente perderla. Durante las primeras décadas del siglo XX la mortalidad infantil descendió significativamente.

La escuela empezó a ser, muy tímidamente, un espacio y un tiempo importante, un espacio y un tiempo con significado para gran parte de la población, aunque la escolarización plena no se alcanzaría hasta muy tarde (prácticamente hasta la Ley General de Educación de 1970).

A pesar de estas influencias e impulsos que recibió la educación en España, la política educativa durante el primer tercio del siglo XX ha sido comparada a la tela de Penélope, quien destejía cada noche lo que había tejido a la luz del día. En educación, políticos de uno y otro signo dismantelaban las empresas que habían puesto en funcionamiento los adversarios políticos como primera justificación de su trabajo.

En este contexto se sucedieron las luchas por el control de la educación. La aparición de sindicatos obreros, los intentos de los liberales por restar influencia a los círculos eclesiásticos en temas relacionados con la educación y la presencia de los planteamientos de la Institución Libre de Enseñanza en los Ministerios de Instrucción Pública provocaron que la Iglesia organizara sus propios medios de influencia emprendiendo una campaña ideológica que se concretaría, entre otras cosas, en la creación, en 1909, por el padre Ayala de la Asociación Nacional de Propagandistas (ACNP); la fundación de la Editorial Católica, en 1913, que por medio de Angel Herrera compró ese mismo año *El Debate*, que pasó rápidamente a ser portavoz

católico de la ACNP¹⁴. Florecieron algunas instituciones como los Círculos de Obreros Católicos del Padre Vicent; la Institución Teresiana del sacerdote Pedro Poveda quien consideraría la formación del magisterio como el instrumento más idóneo para alcanzar su ideal de regeneración¹⁵; las escuelas de Ave María de Andrés Manjón; los centros de formación del profesorado de Enrique de Ossó, sacerdote dedicado a la formación de maestras (16.000 alumnas en 1925) que pretendía "la regeneración de la juventud mediante la educación católica que alejara al niño de las escuelas estatales -jacobinas, ateas y copiadas de Francia-"¹⁶. Al mismo tiempo, en algunas zonas de nuestra geografía florecían escuelas laicas, racionalistas, etc., que fueron consideradas como una amenaza para los basamentos del sistema social¹⁷. En resumen, como puso de manifiesto Tuñón de Lara, en este clima de tensión por controlar la educación coincidieron la creación y proliferación de organismos e instituciones de distinto signo en el mismo período: la aparición de sindicatos de inspiración católica en el período 1911-1913 coincide con el salto adelante de la UGT, la creación de la CNT, las huelgas victoriosas de mineros y ferroviarios y, en general, la extensión de la implantación sindical de clase"¹⁸. Sin embargo, frente a esta vuelta a la ortodoxia, a la esencia de lo español, a la condena -por principio- de todo lo extranjero que defendían los grupos más conservadores, "la visión reformista consistía en una España modernizada, tolerante, gobernada de manera democrática, con una legislación social y de instrucción pública puesta al día"¹⁹.

En medio de estas tensiones ideológicas alrededor de la escuela, la situación económica del magisterio a la entrada del nuevo siglo había llegado a un punto extremo. La deuda municipal había alcanzado unos límites insostenibles. En 1900 se creó Ministerio de Instrucción Pública. Un año después, el Estado asumió el pago del salario de los maestros. A partir de este momento y por el mismo empuje de las circunstancias, se crearon: el Consejo de Instrucción Pública; la Dirección General de Primera Enseñanza; se reformó el servicio de Inspección, se elaboraron los primeros reglamentos sobre las pensiones de jubilación, de viudedad, etc.

¹⁴ Manuel Tuñón de Lara, *Poder y sociedad en España, 1900-1931*, Madrid, Espasa-Calpe, 1992, p. 141.

¹⁵ Pedro Cuesta Escudero, *La escuela española en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*. Madrid, Siglo XXI editores, 1994, pp. 99-103.

¹⁶ Raymond Carr, *España (1808-1975)*, Barcelona, Akal, 1992, 6ª ed., p. 445.

¹⁷ Pedro Cuesta Escudero, *La escuela española en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*, op. cit. p. 93.

¹⁸ Manuel Tuñón de Lara, *Poder y sociedad en España, 1900-1931*, op. cit., p. 143.

¹⁹ Raymond Carr, *España (1808-1975)*, op. cit., p. 518.

LAS LUCES

Poco a poco, y en gran parte por influencia de intelectuales, profesores y políticos vinculados a la Institución Libre de Enseñanza, se encendieron algunas luces, y la cultura y la educación del país iniciaron un proceso de transformación. Nacieron algunos centros, florecieron algunas iniciativas que, como luminarias, iluminaron la vida intelectual del primer tercio del siglo XX español. Aquellas luces, como veremos, se multiplicaron durante el breve tiempo de la II República. A continuación voy a señalar algunas de estas iniciativas.

Ya funcionaba desde 1882 el Museo Pedagógico Nacional que dirigió Manuel Bartolomé Cossío, el alumno predilecto de Giner. El propio Cossío inauguró la Cátedra de Pedagogía en el curso 1904-1905 en la Universidad Central, y en ella se jubiló en 1929. La pedagogía fue en esta cátedra, por primera vez, una disciplina universitaria. Hasta 1932 no se inauguró la Facultad de Pedagogía en la Universidad Central de Madrid²⁰.

En 1907 se creó la Junta para Ampliación de Estudios. Los objetivos que perseguía esta institución eran dos: por una parte, se buscaba formar rigurosamente al profesorado para reformar la educación y, por otra, se pretendía fomentar la cultura española enviando al extranjero a los mejores universitarios. Los viajes al extranjero fueron considerados por los maestros, y por personas que tuvieron responsabilidad en la formación del profesorado, como uno de los recursos más importantes para conseguir una mayor calidad en la formación del magisterio. El objetivo que la Junta para Ampliación de Estudios perseguía con estas salidas no era copiar lo que se estaba haciendo en el extranjero, sino despertar inquietudes nuevas entre el profesorado español²¹.

La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932) nació con el objetivo de dotar al profesorado de las Escuelas Normales y a inspectores de una preparación adecuada a las exigencias culturales de la época. En Aragón ejercieron algunos de los titulados en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, entre los que podemos destacar a María Angeles Trinxé y Velasco, Leonor Serrano Pablo,

²⁰ La importancia de esta cátedra de pedagogía la analicé en dos trabajos: Víctor Manuel Juan Borroy, *Los orígenes de los estudios pedagógicos en la Universidad española. Análisis del "Diario de la clase de Pedagogía superior dada por el Sr. Cossío en el curso de 1904 a 1905" de Miguel Sánchez de Castro*. Actas del X Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Murcia, Sociedad Española de Historia de la Educación / Universidad de Murcia, 1998, pp. 378-386, y Víctor Manuel Juan Borroy, "Manuel Bartolomé Cossío y la cátedra de Pedagogía superior del doctorado", *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, Nº 2, 1998, pp. 69-92.

²¹ Sobre la JAE y su influencia en Aragón puede consultarse mi trabajo, publicado en estas mismas páginas, Víctor Manuel Juan Borroy, "Maestros aragoneses pensionados por la Junta para Ampliación de Estudios", *Anales V, Anuario del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Calatayud*, Nº 5, vol. I, 1997, pp. 109-118.

Eulogia Gómez Lafuente, Vicente Campo Palacios, Ramiro Soláns Pallás; Herminio Almendros, Paulino Usón Sesé o María Sánchez Arbós²².

La dirección de la Residencia de Estudiantes masculina (1910) se le encomendó Alberto Jiménez Fraud. Dependiente de la Junta para Ampliación de Estudios, este centro contaba con bibliotecas, laboratorios, publicaciones propias, cursos... La Residencia de Estudiantes fue el lugar de encuentro de los más espléndidos intelectuales del momento: Alberti, Lorca, Menéndez Pidal, Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez, Unamuno, Ortega y Gasset, Dalí, Moreno Villa, Buñuel, Jorge Guillén, Salinas Azorín, Maeztu...

Durante estos años se produjeron importantes transformaciones en la manera de entender la escuela, que se concretarían, por una parte, en los primeros ensayos de graduación de la enseñanza, que pretendían racionalizar las prácticas educativas. Las grandes escuelas contaban con espacios nuevos como laboratorios, biblioteca, salón de actos, que demuestran que la educación planteaba necesidades nuevas. Al mismo tiempo, la escuela recibió las primeras tecnologías: proyectores de cuerpos opacos, el cinematógrafo, aparatos de radio, material de laboratorio... Por otra parte, y para que la escuela pudiera cumplir una función social, se generalizaron las colonias –las primeras que se celebraron fueron promovidas por la Institución Libre de enseñanza- y las cantinas escolares, destinadas a los más pobres de entre los pobres. A través de las mutualidades escolares se intentó favorecer el desarrollo de la previsión y el ahorro entre los escolares. También se diseñaron nuevos planes de estudios para los maestros - entre ellos el más destacable, hasta la aprobación de llamado Plan Profesional (1931) fue el de 1914-, que mejoraron sensiblemente la capacitación profesional del magisterio.

²² María Sánchez Arbós es la maestra aragonesa que más cerca estuvo de la Institución Libre de Enseñanza. En 1961 publicó en México *Mi diario*, un hermoso testimonio personal que hace referencia al período 1918-1959. Sólo se hicieron entonces 100 ejemplares. Actualmente este libro está a disposición de todos gracias a la edición que ha patrocinado el Gobierno de Aragón: María Sánchez Arbós, *Mi diario*, Introducción de Víctor M. Juan Borroy y Antonio Viñao Frago, Gobierno de Aragón/Caja de Ahorros de la Inmaculada, Zaragoza, 2000. Sobre la biografía de María Sánchez Arbós véase: Víctor Manuel Juan Borroy, “María Sánchez Arbós. Una maestra aragonesa en la edad de oro de la Pedagogía”, *Rolde. Revista de cultura aragonesa*, N° 90, octubre-diciembre de 1999, pp. 12-21.

Fernando Fernán Gómez recuerda en sus memorias que el 14 de abril de 1931 era un niño de 10 años que, sorprendido y emocionado, recorría las calles de Madrid de la mano de su abuela Carlota disfrutando de la ilusión colectiva de aquellas horas que propició uno de los días más felices en la historia de la Villa:

“...Veo los radiantes colores de aquel día, escucho sus sonidos, sus voces populares, triunfales, alegres. “Viva la República”, grita el pueblo de Madrid con un único grito proferido por miles y miles de gargantas unánimes en aquella dorada mañana de primavera, la más alegre de su historia.

- Viva la República, abuela.

- Lo que hace falta es que la dejen vivir –contestaba ella-, que no le pase lo que a la otra, a la primera.

Y sin perder su sonrisa, se le saltaban las lágrimas²⁴.

El régimen que nació en abril de 1931 fue, ante todo, un proyecto cultural por el cual se intentó autenticar la democracia, moldear la conducta ciudadana y generar nuevas pautas de comportamiento. La proclamación de la II República despertó entre los profesores y los intelectuales un honesto entusiasmo porque la República fue, fundamentalmente durante el primer bienio, la República de los intelectuales. Los maestros fueron las luces de la República²⁵. Quizá podemos encontrar en las Misiones Pedagógicas, que recorrieron centenares de pequeñas poblaciones y dotaron de cuidadísimas selecciones de libros a las bibliotecas rurales, un buen ejemplo del empeño de la República por extender la cultura.

Había que formar ciudadanos nuevos porque, según Marcelino Domingo, el primer Ministro de Instrucción Pública, la República heredó "una tierra poblada de hombres rotos"²⁶. Rodolfo Llopis reconocía la importancia de la escuela en la construcción del nuevo Estado: "La misión de la escuela es transformar el país en estos momentos (...) que los que estaban condenados a ser súbditos, puedan ser ciudadanos conscientes de

²³ Sobre las reacciones del magisterio ante la proclamación de la II República puede consultarse: Víctor Manuel Juan Borroy, “La proclamación de la Segunda República y el magisterio”, *Anales VII, Anuario del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Calatayud*, Nº 7, vol. I, pp. 131-146. La expresión “El tiempo de la gran ilusión” se la debemos al profesor Manuel Tuñón de Lara. Véase Manuel Tuñón de Lara, "Grandes corrientes culturales", en José Luis García Delgado (Ed.), *Los orígenes culturales de la II República*. IX Coloquio de Segovia sobre Historia Contemporánea de España, dirigido por Manuel Tuñón de Lara, Madrid, Siglo XXI editores, 1993, p. 22.

²⁴ Fernando Fernán Gómez, *El tiempo amarillo. Memorias ampliadas (1921-1997)*, Madrid, Debate, 1999, 2ª ed., pp. 11-15.

²⁵ Tomo esta expresión del magnífico cuento *La lengua de las mariposas* de Manuel Rivas.

²⁶ Marcelino Domingo, *La escuela en la República. (La labor de ocho meses)*, Madrid, 1932, M. Aguilar editor, p. 6.

una República"²⁷. Se abordó, desde el principio, el grave problema generado por la falta de escuelas y de maestros preparados convenientemente. Se elaboró un ambicioso proyecto que no pudo cumplirse en su totalidad por dificultades presupuestarias derivadas de la crisis económica internacional.

Pero España era un país con graves problemas estructurales relacionados con la propiedad, con la distribución de la riqueza, con la legitimidad del sistema. Y la República fue, como sabemos, un tiempo breve.

NO HA LLEGADO LA PAZ, HA LLEGADO LA VICTORIA²⁸

La guerra civil fue una gran cicatriz que partió en dos la historia de España. Desde el punto de vista cultural, los vencedores devolvieron al país al antiguo régimen. No hubo ninguna preocupación intelectual y se satanizaron tanto las personas como las realizaciones de la II República, tal y como puede apreciarse en la orden de 7 de diciembre de 1936, cuando al analizar las causas de la situación en que se encontraba el país, no se dudaba en señalar que eran precisamente los profesores y los intelectuales próximos a la Institución Libre de Enseñanza quienes más responsabilidades tenían:

“los individuos que integran esas hordas revolucionarias, cuyos desmanes tanto espanto causan, son sencillamente los hijos espirituales de catedráticos y profesores que a través de instituciones como la llamada Institución Libre de Enseñanza, forjaron generaciones incrédulas y anarquistas”²⁹.

Y con la victoria llegó el silencio, el exterminio, las listas de libros prohibidos –y los libros ardiendo en las calles y en las plazas-, la confusión, el largo silencio de la civilidad y de la ciudadanía. Todos los maestros estuvieron bajo sospecha. La depuración les afectó a todos ellos. Algunos encontraron la muerte, otros la cárcel o el exilio³⁰.

²⁷ Rodolfo Llopis, “Acto de clausura de las Jornadas Pedagógicas celebradas en Zaragoza en 1932”, en *Crónica de las Jornadas Pedagógicas organizadas por la Asociación de Maestros nacionales de los partidos de Zaragoza-Sos*. Zaragoza, Tipográfica M. Serrano, 1933, p. 186.

²⁸ Fernando Fernán Gómez, *Las bicicletas son para el verano*, Madrid, Espasa Calpe, 1996, 19ª edición, p. 206. Don Luis le explica a su hijo que iban a detenerle, y éste exclama:

- “Hay que ver... Con lo contenta que estaba mamá porque había llegado la paz.
- Pero no ha llegado la paz, Luisito: ha llegado la victoria”.

²⁹ Orden de 7 de diciembre de 1936, tomado de Manuel de Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Labor, Barcelona, 2ª ed., 1986, p. 368.

³⁰ Sobre el exilio disponemos de un emocionante documento que ha sido reeditado recientemente en facsímil: *Sinaia. Diario de la primera expedición de Republicanos españoles a México*, Madrid, Fondo de Cultura Económica de España, 1999. Sobre la depuración del magisterio puede consultarse Francisco Morente Valero, *La depuración del Magisterio Nacional (1836-1943)*, Valladolid, Ámbito Ediciones, 1997.

El sistema educativo fue puesto al servicio exclusivo de la ideología del nuevo régimen. Se ofrecieron grandes facilidades a excombatientes y excautivos para ingresar en el magisterio.

La política educativa del nacional-catolicismo encontraba su sentido en la destrucción, en el desmantelamiento de toda la obra anterior. El sector más conservador de la Iglesia, aquel que permaneció cerca de las posturas oficiales, fue el que denominó a la última guerra entre españoles “la cruzada”. Se asiste a partir de entonces al predominio de la retórica sobre glorias, imperios, voluntades divinas y, sobre todo, se impuso el dolor:

“La victoria de España ha sido, esencialmente, la de la Cruz. Nuestra guerra se llamó cruzada contra el enemigo de la verdad en este siglo, y su digno remate ha sido la nueva intervención de la Santa Cruz que España ha realizado para occidente. A la sombra de la Cruz duermen nuestros gloriosos caídos. Cruces de honor brillan en el pecho de nuestro héroes; pero la mejor laureada de nuestra patria ha sido esta Cruz que el caudillo ha concedido a todas las escuelas nacionales. En ellas ha sido restaurada la santa enseña, que hizo reinar nuestra tradición secular y que iluminó el prestigio de la educación, del saber y de la ciencia española, hasta que la proscribió el materialismo bárbaro y laico del marxismo ateo, so pretexto de una libertad que sólo se haya en la verdad, que nos hace libres”³¹.

En 1938, Pedro Sainz Rodríguez, el primer ministro de educación del régimen del general Franco, recordaba en una intervención dirigida al magisterio un fragmento de un discurso de Fernando de los Ríos:

“Las ilusiones de los discípulos de Giner de los Ríos se injertaron en la organización pedagógica española en el mayor silencio. La Escuela Superior del Magisterio, La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, la Escuela de Criminología y hasta la Residencia de Estudiantes han sido los gérmenes de la nueva España. Éstos han sido gérmenes que han posibilitado en advenimiento de un régimen nuevo. La simiente está tirada silenciosamente en el surco. La República española recoge los resultados aquellos”. Estas palabras –concluía Pedro Sainz Rodríguez- son tan preciosas para nosotros como si fuesen un mapa donde hubieran señalado las fortificaciones que tenemos que bombardear (Risas y aplausos)”³².

Los argumentos sobre la patria, el imperio, el maestro como caballero cristiano, la sumisión y la obediencia a un caudillo ahogarán, hasta hacer olvidar durante décadas, las luces, la civilidad, la ilustración, la tolerancia, el respeto, la democracia...

LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Finalizaban los años sesenta cuando la sociedad española, más abierta a Europa, modernizada a fuerza de recibir miles de turistas al año en sus pueblos y ciudades, se replanteó el ser y la esencia de su sistema educativo. Para entender el abandono en que

³¹ Boletín Oficial del Estado de 1 de agosto de 1939, tomado de Manuel de Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Labor, Barcelona, 2ª ed., 1986, p. 370.

³² Pedro Sainz Rodríguez, *La escuela y el Estado Nuevo*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1938. Tomo esta cita de *Historia de la Educación en España. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra (I)*, Estudio preliminar y selección de textos de Alejandro Mayordomo, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990, p. 180.

había caído la educación hay que considerar que continuaban vigentes algunos de los postulados de la Ley de Moyano (1857). Desde aquella lejana fecha no habíamos tenido una ley general, y habían cambiado, ciertamente, muchas cosas. Era necesario introducir en la escuela nuevos contenidos y dotar al sistema educativo de una estructura más moderna.

Desde el punto de vista sociológico hay algunos factores como la situación de pleno empleo, la bonanza económica, la necesidad de contar con mano de obra mínimamente especializada, etc., que explican que se diseñara una ley que estableció la Enseñanza General Básica Obligatoria (EGB) –con dos posibles títulos al finalizar este período de escolarización obligatoria- el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP), el Curso de Orientación Universitaria (COU), los Institutos de Ciencias de la Educación, las Escuelas Universitarias de formación del Profesorado, etc.³³.

EDUCACIÓN Y LIBERTADES

Tras la muerte del general Franco (1975), la sociedad española emprendió la tarea de recuperar las libertades. En 1978 se aprobaba la Constitución que recoge en su artículo 27 los principios más importantes dedicados a la educación. En nuestra Carta Magna se habla de libertades –de padres, profesores y alumnos-, del derecho de todos a la educación.

Recuperar las libertades pasaba por recuperar un patrimonio educativo que fue arrasado y arrancado de las memorias tras la guerra civil. Se trataba, en definitiva, de la recuperación de conceptos y valores sepultados durante décadas. Y otra vez hubo, durante aquellos primeros años de la Transición, un lugar para la utopía, y otra vez se creía en la educación y en la escuela pública, y en la participación, y en las bondades de la democracia, y se multiplicaron los Movimientos de Renovación Pedagógica, etc.

Y con la importancia que cobró la educación se manifestaron nuevamente intereses enfrentados. Se sucedían los intentos de controlar lo que se hacía en las escuelas que motivaron la intervención del Tribunal Constitucional en varias ocasiones.

En 1985 se aprobó la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) que regulaba la gestión y gobierno de los centros sostenidos con fondos públicos. Esta ley desató otra “guerra escolar” y generó muchas resistencias y apocalípticos discursos para condenarla.

Con la nueva estructura del sistema educativo establecido en la LOGSE (1990), más de cuarenta años después que en los países de la Europa moderna, se ampliaban los límites de la escolarización obligatoria, se abrían algunos tramos del sistema educativo (fundamentalmente la enseñanza secundaria y la superior) a determinados colectivos

³³ Una valoración muy atinada de la Ley General de Educación de 1970 puede consultarse en el número extraordinario de *Revista de Educación* “La Ley General de Educación veinte años después, 1992.

que no habían gozado de una presencia significativa en los mismos, se perseguía una escuela comprensiva.

La democratización, con todas sus contradicciones, entendida como el acceso al sistema educativo, y como el derecho a participar en la gestión, control y gobierno de los centros sostenidos con fondos públicos ha supuesto introducir todos los problemas que la sociedad tiene planteados en las instituciones escolares y esto ha generado discursos en los que frecuentemente se mezclan los argumentos y que ocultan, en ocasiones, deliberadamente, parte de la verdad.

LOS RETOS DEL FUTURO

La educación del futuro es difícil que pueda completarse exclusivamente en el seno del sistema escolar. Las instituciones escolares, tan cargadas de historia y de rutinas, quizá no van a poder dar una completa respuesta a las exigencias de una sociedad que apenas podemos intuir, una sociedad escasamente previsible. Tendremos que pensar a partir de ahora más en un sistema educativo global (ciudades educativas, asociaciones de diversa índole que organizarán y promoverán actividades culturales, casas de cultura, iniciativas de las empresas) que en un sistema escolar autosuficiente.

Para terminar esta breve reflexión sobre cien años de educación, me voy a limitar a considerar una serie de retos que los sistemas educativos tendrán que afrontar. Creo, en primer lugar, que los conocimientos tendrán un importante peso específico, pero las instituciones educativas serán lugares donde habrá que atender preferentemente a la comprensividad, a las relaciones entre educación y empleo a la educación, introducción y alfabetización para las nuevas tecnologías y la complejidad de los escenarios en los que vamos a vivir. Necesariamente habremos de contar con escuelas que favorezcan la diversidad y la tolerancia.

Actualmente se echa en falta un debate profundo sobre los fines de la educación. Asistimos a debates sobre el cómo, pero es mucho más importante saber por qué. La teoría del capital humano, de la rentabilidad económica de las inversiones en educación parece que hoy es difícilmente sostenible. Como escribe Fernando Savater, no se puede supeditar la educación de un ciudadano a objetivos económicos:

“La persona bien educada aprende a ser de un modo más completo y fructífero, no sólo a hacer tal o cual actividad convenientemente remunerada. No puede haber mayor perversión de los objetivos escolares que supeditarlos a las circunstanciales exigencias del mercado ni convertir la educación a éstas en el principal (y aun único) baremo para recomendar el empeño educativo”³⁴.

Personalmente, comparto el argumento de quienes sostienen que las escuelas –las instituciones educativas en general- han dejado hace tiempo de ser un lugar de

³⁴ Fernando Savater, “La educación desconcertada”, *El País*, 19 de abril de 2000.

transmisión de saberes. Sin embargo hay algo que los niños y los jóvenes sólo puede hacer en la escuela. Allí se encuentran con un grupo de iguales y con adultos con quienes no les une más lazo que la humanidad.

Posiblemente en el futuro, en ese mundo cambiante presidido por las nuevas tecnologías cabe pensar que la tarea más urgente de la educación será educar la mirada. Enseñar primero a ver, como una exigencia irrenunciable de alfabetización fomentando, al mismo tiempo, el posicionamiento crítico ante la realidad. Porque, después de todo, lo más importante siempre serán los ojos que miran.