

INTROITO A LA HISTORIA DE LA ESCUELA

Prologue to History of School

León ESTEBAN
Universidad de Valencia

Fecha de aceptación de originales: Enero de 1997
Biblid. [0212-0267 (1997) 16; 5-15]

RESUMEN: En este Introito se presenta, desde la perspectiva legislativa-escolar y pedagógico-literaria, la escuela del siglo XIX y mediados del XX en sus aspectos materiales, personales y formales; hay referencia y presentación, asimismo, de los artículos o investigaciones diversas que configuran el presente monográfico en torno a la Historia de la Escuela.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Escuela, Siglos XIX y XX, España.

ABSTRACT: In this introduction is presented, a legislative and educational-literary approach of the Spanish school in the 19th century and the first half of the 20th. The material, personal and formal aspects are discussed. Several works and researches are referred in order to illustrate the present monographic issue about the school history.

KEY WORDS: History of School, XIXth and XXth century, Spain.

DESDE la clásica definición de escuela como «ayuntamiento de maestros et de escolares que es fecho en algunt lugar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes»¹, formulada por Alfonso X en el siglo XIII, hasta la concepción educativa de la Escuela Nueva, el acto de enseñar pasa, irremediabilmente, por una serie de elementos materiales, personales y funcionales.

En el caso que nos ocupa —Historia de la Escuela— la cronología reduce nuestro ensayo a la consideración expositiva del último tercio del XIX y primera mitad del XX.

¹ ALFONSO X (1807), *Las Siete Partidas del Rey Don Alfonso El Sabio...*, Madrid, Impr. Real, T. II, Partida II, tit. XXXI, Ley I, p. 340.

Cuando de la escuela se escribe siempre es conveniente y, a veces, necesario expresar de qué tipo —religiosa, laica, oficial, privada— se trata; en nuestro caso, las consideraciones siempre van referidas a la escuela oficial, o si se prefiere, estatal de la época anotada. Tanta es la veracidad de esta aserción que, en lo que atañe a los **elementos materiales** de la escuela, hasta el R.D. de 23 de noviembre de 1920, la «escuela nacional» no pasará, en lo que respecta a construcciones escolares, a manos del Estado, y ello, a través de la Oficina Técnica de Construcciones Escolares.

Conviene, con todo, traer aquí las aspiraciones regeneracionistas decimonónicas y las propugnaciones en torno al papel de la escuela en la sociedad. No siempre éstas son concordes ni están acordes con la realidad, como lo demuestra *La Escuela y Despensa* de Costa y sus seguidores Luís Bello, y Senador; o la acción regeneradora solicitada por los krausoinstitucionistas, en aras de utopía roussoniana: —recuérdese la escuela bajo los árboles pretendida por Cossío—.

Tal concepción choca frontalmente con el hecho de que el Estado del siglo XIX deje la escuela en manos de los ineficaces Municipios, contra cuya labor clamarán Congresos y Asambleas pedagógicas desde 1895. Quiero decir con esto, que una cosa es el ideal regeneracionista y aun la legislación escolar y otra, la realidad cotidiana de la misma.

Ello no nos exime que aludamos, al menos, a los dos Ordenamientos decimonónicos que, de algún modo, intentaron dignificar la escuela del siglo XIX. Nos referimos al *Plan Calomarde de 16 de febrero de 1825* y al *Plan de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838*: representa el primero la ideología de un Estado conservador y católico; y las propugnaciones de un Estado liberal, el segundo.

Divide el *Plan Calomarde* en clases y subclases la escuela en razón del número de habitantes, y aun señala los diversos textos y métodos de enseñanza de modo uniforme y obligatorio; toda la organización tiene un resabio de escuela escolapia en lo metódico y del catolicismo menos moderado y conservador en lo ideológico; la exigencia del título a los maestros y la ordenación de las jubilaciones con derecho «a las dos terceras partes del sueldo», no dejan de ser, en todo caso, positivas.

Más progresista parece lo legislado por el susodicho *Plan de 1838*, al disponer en el Título II, artículo 7º, «que todo pueblo que llegue a cien vecinos estará obligado a sostener una escuela primaria elemental completa»; y en el 8º y 9º expresa la necesidad de establecer escuelas de niñas, de párvulos y de adultos, respectivamente.

La legislación decimonónica en torno a la escuela, su construcción y condiciones de sus locales —profusa por otra parte— tampoco se corresponde con la realidad, como constata Luís Bello en su *Viaje por las Escuelas de España*². Conviene, con todo, recoger aquí el espíritu legislativo del ordenamiento estatal y su consideración y posterior crítica por parte de pedagogos y expositores diversos.

En el primer aspecto, cabe señalar la R.O. de 1 de enero de 1839, y el R.D. de 23 de septiembre de 1847, que insisten en que los Ayuntamientos «adquieran o construyan edificios con este objeto, o reparen los antiguos acomodándolos a los

² BELLO, L. (1926), *Viaje por las Escuelas de España*, Madrid, Magisterio Español, 317 pp.

finés a que están destinados». Ninguna consideración al respecto formulará la *Ley de Instrucción Pública de 1857*. Más moderno y realista se muestra —en cuanto a la construcción y adecuación de centros escolares— el *R.D.-L. de 18 de enero de 1869* de Ruíz Zorrilla, que recogiendo el espíritu revolucionario krausista-liberal, se detiene en detalles como la capacidad de la sala de la escuela —tres metros cúbicos por niño—, o los centímetros cuadrados de ventana —14— que corresponden por cada alumno, sin olvidar «que los excusados o retretes para el servicio, se sitúan en una galería exterior».

De más avanzado, asimismo, podría calificarse el *R.D. de 5 de octubre de 1883*, al señalar las obligaciones del Ayuntamiento respecto al proyecto y planos del edificio a construir, que debe constar al menos de «vestíbulo, sala o salas de escuela, patio de recreo, jardín, local para biblioteca popular y dependencias necesarias para el aseo de los alumnos».

Tal ordenación —abundante y profusa— no parece tuvo visos de implantación, cual se manifiesta en la literatura contemporánea y en la exégesis crítica llevada a cabo por profesores y maestros en distintos congresos, y, sobre todo, en las diversas obras pedagógicas. Sirva para el mundo literario el siguiente texto de Blasco Ibáñez: «Es una vergüenza que las escuelas municipales estén establecidas en callejones tortuosos, donde no penetra el sol; en casas viejas con un ambiente más cargado de gérmenes de enfermedad que de enseñanza... subleva el ánimo que aquí, donde apenas hay una calle sin iglesia o convento, no existe una escuela pública edificada para tal objeto»³; textos similares firmarán Galdós en *Miau*, Pereda en *Sotileza*, o en *Los Paliques*, Clarín.

La segunda vía, queda confirmada por la participación, contribución y conclusiones de eminentes figuras en los diversos Congresos y Asambleas pedagógicas. Sirva el Primer Congreso Español de Higiene Escolar (Barcelona, 1912) que en su Sección III: «Higiene de edificios y material escolar», acogió las conclusiones de figuras del prestigio de Buenaventura Bassegoda, Luís Verdereau, o los doctores Ferrando, Presas, Radúa, Cuervas y Zarcos, Castro de la Jara y otros. La nómina quedaría incompleta si no se advirtiese la contribución de Tolosa Latour, respecto a la «Higiene escolar y la educación protectora»; o la Pedro de Alcántara, Manuel B. Cossío y Eugenio Cembrain en la obra colectiva *Bases para la construcción en Madrid de edificios escolares* (Madrid, 1902); o quizás la de Mariano Carderera en *La Pedagogía en la Exposición Universal de Londres de 1862* (Madrid, 1863); o aun las contribuciones de Francisco Giner de los Ríos, *El Edificio de la Escuela* (Madrid, 1884), Francisco Jareño, *Memoria facultativa sobre los proyectos de escuelas de instrucción primaria...* (Madrid, 1871) o, la del Doctor P. Manaut con las *Condiciones higiénicas que han de reunir las escuelas destinadas a la primera enseñanza* (Barcelona, 1896)⁴.

³ BLASCO IBÁÑEZ, V. «La revolución en Valencia». *El Pueblo* (16-XI-1901) 1-2

⁴ Primer Congreso Español de Higiene Escolar (1913), Barcelona, Impr. de la Viuda de Francisco Badía Catenys, 8º, 364 pp.; TOLOSA LATOUR (1913), *Orientaciones Protectoras. Congresos de París, Bruselas, Berlín, Barcelona, San Sebastián*, Madrid, Impr. de Asilo de Huérfanos de S.C. de Jesús, 8º, 95 pp.; ALCÁNTARA GARCÍA, P. de, COSSIO, M. B. y CEMBORAIN ESPAÑA, E. (1902), *Bases para la construcción en Madrid de edificios escolares*, Madrid, 4º, 14 pp.; CARDERERA, M. (1863), *La Pedagogía en la Exposición Universal de Londres de 1862*, Madrid, Impr. de Victoriano Hernández, 8º XII-260 pp.; GINER DE LOS RÍOS, F. (1884), *El Edificio de la Escuela*, Madrid, Est. Tip. de «El Correo», 8º, 48 pp. y

De la atenta lectura de las conclusiones y obras expuestas, cabe la afirmación de la insuficiencia y deficiencia de las escuelas decimonónico-hispanas: aceptando como etiología y razón suficiente el hecho de que el Estado del siglo XIX deja la escuela en manos de los Municipios. El inicio y solución a tal insuficiencia y deficiencia, tendrá lugar en y con el Estado del siglo XX, que se hace cargo del pago de los maestros (1901), crea el Ministerio de Instrucción Pública (1900), el Negociado de Arquitectura Escolar (1904) y la Dirección General de Enseñanza Primaria (1911), a cargo, esta última, del eminente historiador Rafael Altamira. También aquí se precisa formular —para el relato de la historia escolar— dos vías: la legislativa y la pedagógico-literaria.

Valgan para la primera, el enunciado legislativo correspondiente en base a los marcos referenciales de la política legislativa de la escuela del siglo XX, que vienen dados por el *R.D. de 26 de octubre de 1901* de Romanones, y el intento de *Proyecto de Primera Enseñanza de 18 de marzo de 1924*; las *Bases para un Anteproyecto de Instrucción Pública* inspiradas en las ideas de la Escuela Unica de 1931; el *Plan de Estudios Primarios de 28 de octubre de 1937* y la *Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945*, con la reforma de 21 de diciembre de 1965.

La segunda vía, tiene su más fiel explicación en las propugnaciones regeneradoras formuladas por Costa, Bello, o Manjón; y las más académicas de Sáenz Barés, Ezequiel Solana, Castro de la Jara, Aniceto Sela, Francisco Ballesteros o Alcántara y García⁶.

Tanto Costa como Bello, son pregoneros —y como expresa el segundo— «testimonio vivo y directo de distintas realidades educativas de España en las primeras décadas de nuestro siglo»⁷: «Nuestra áncora —anuncia Costa— si todavía queda alguna para España está fundamentalmente en reorganizar y crear la escuela, entendiéndolo por esto implantar a todo gasto, cueste lo que cueste, en todas sus imponentes proporciones y con positiva eficacia, que no meramente en las páginas de la Colección Legislativa, el vasto sistema de instituciones docentes que han hecho a Alemania y el Japón, que son la fuerza y el orgullo de Estados Unidos,

(1884), *Campos escolares*, Madrid, Est. Tip. de «El Correo», 8º, 39 pp.; JAREÑO y ALARCÓN, F. (1871), *Memoria facultativa sobre los proyectos de escuelas de instrucción primaria...*, Madrid, Impr. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 8º, 85 pp. y 6 lam.; MANAUT, P. (1896), *Condiciones higiénicas que han de reunir las escuelas destinadas a la primera enseñanza*, Barcelona, Tip. «La Académica» de Serra Hermanos y Russell, 8º, 43 pp.

⁵ Para la historia de la escuela —en las fechas indicadas—, véase en sus caps. XIII y XIV, ESTEBAN, L. LÓPEZ MARTÍN, R. (1994), *Historia de la Enseñanza y de la Escuela*, Valencia, Tiran Lo Blanch, pp. 416-551.

⁶ COSTA, J. (1914), *Los siete criterios de gobierno*, Madrid, Biblioteca J. Costa; BELLO, L. op. cit.; MANJÓN, A. (1948), *Lo que son las Escuelas del Ave María*, Madrid, Patronato de las Escuelas del Ave María, 411 pp.; SAENZ BARES, J. (1913), *Construcciones Escolares. Conferencias dadas a la Asociación de Maestros Municipales de Bilbao por el arquitecto...*, Bilbao, Impr. y Enc. «La Editorial Vizcaína», 8º, 30 pp.; SOLANA, E. (1912), *La Enseñanza Primaria en la Exposición de Bruselas*, Madrid, Junta para Ampliación de Estudios, Anales, t. VI, 8º, 345-416 pp.; CASTRO DE LA JARA, Dr. (1913), «Mueblaje Escolar», en *Primer Congreso Español de higiene Escolar*, Barcelona, Impr. de la Viuda de F. Badía, 299-301 pp.; SELA, A. (1910), *La Educación Nacional. Hechos e ideas*, Madrid, Victoriano Suárez, 8º, 458 pp.; BALLESTEROS y MÁRQUEZ, F. (1905), *Pedagogía, Educación y Didáctica Pedagógica*, Málaga, Tip. de «El Cronista», 3ª edic., 623 pp.; ALCÁNTARA y GARCÍA, P. de (1895), *Tratado de Pedagogía*, Madrid, Saturnino Calleja y México, Herrero Hermanos, 438 pp.

⁷ BELLO, L. op. cit., p. 18.

que han restaurado a Francia»⁸; en tal dirección, matizará Bello que «ni el local, ni el material son la escuela; y, a pesar de ello, a mi me basta entrar en un local para saber si al pueblo le interesa la instrucción de sus hijos»⁹: —texto antitético de las propugnaciones ‘ad hoc’ de Bartolomé Cossío—. Más acorde con el texto de Bello, estará la descripción de la escuela a la que asistió Manjón, descrita por éste; y ello a pesar de la distancia ideológica que los separa.

La situación real invita a los pedagogos del momento a indicar —como un caso de conciencia— las condiciones generales y especiales con las que todo edificio escolar debe estar adornado.. Pedro de Alcántara las enunciará en su *Tratado de Pedagogía*, cap. XXVII, haciéndose eco —al formular el ordenamiento— de la pedagogía de la Europa que él conoce; Francisco Ballesteros, ensayará sus fórmulas en su clásica obra *Pedagogía, Educación y Didáctica Pedagógica*, con especial atención a la organización, material y mobiliario de la escuela graduada; mas, sin duda, los dos pedagogos que introducen la modernidad en la organización y reforma escolar, son Martí Alpera en *Por las Escuelas de Europa* y Angel LLorca en su cuidada obra *La escuela primaria e instituciones complementarias de educación popular en Francia, Bélgica, Suiza e Italia*¹⁰; para la mera estadística y no tanto para la concepción de una nueva escuela, hay que citar aquí a Manuel B. Cossío y su obra *La enseñanza primaria en España*¹¹, y L. Luzuriaga y la suya, en dos tomos, *Documentos para la Historia Escolar de España*¹²; y de ningún modo cabe soslayar las propugnaciones metódicas y de reforma expuestas en diarios como *El Sol* o Revistas cual *La Revista de Pedagogía* o *Escuelas de España*, donde colaboran prestigiosas firmas procedentes del mundo académico e intelectual europeo y liberal.

Conviene con todo expresar —aunque sea en aras de sospecha— que amén de los viajes auspiciados por la Junta para Ampliación de Estudios, no debieron pasar desapercibidas a nuestros pedagogos y comentaristas, obras como *Les Compartiments Scolaires. L’Allemagne. La Belgique. Les Pays-Bas*, del Director de la Escuela Normal de Bruselas, Alexis Sluys; *Les Nouvelles Constructions Scolaires en Suisse*, de Henry Baudin; o, la más completa e ilustrada, *Fortschritte auf dem gebiete der Architektur*, del profesor y arquitecto Carl Hinträger. Sostienen todas ellas que «en architecture, vouloir séparer l’idée de la forme, c’est faire oeuvre incomplète»; y aun convienen en que siendo la Escuela «service important des démocraties modernes, étant la manifestation tangible, l’expresion vivante de l’instruction, ¿comment séparer l’une de l’autre?»¹³.

⁸ COSTA, J., op. cit., p. 85.

⁹ BELLO, L., op. cit., p. 10.

¹⁰ MARTÍ ALPERA, F. (1904), *Por las Escuelas de Europa*, Madrid, Lib. de los Sucesores de Hernando, 394 pp.; LLORCA, A. (1912), *La escuela primaria e instituciones complementarias de educación popular en Francia, Bélgica, Suiza e Italia*, Madrid, Lib. Sucesores de Hernando.

¹¹ COSSIO, M. B. (1915), *La Enseñanza Primaria en España*, Madrid, R. Rojas, 470 pp.

¹² LUZURIAGA, L. (1916 y 1917), *Documentos para la Historia Escolar de España*, Madrid, Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, 2 Vols., 314 y 241 pp.

¹³ SLUYS, A. (1910), *Les Compartiments Scolaires...* Madrid, Imprimerie du Progrès, 297 pp.; BAUDIN, B. (1917) *Les Nouvelles constructions Scolaires en Suisse*. Genève, Éditions D’Art et D’Architecture. 574 pp. y 815 ilustraciones; HINTRÄGER, Carl, (1914) *Fortschritte auf dem gebiete der Architektur*, Leipzig, J. M. Gebhardt’s Verlag. 306 pp. y 512 ilustraciones. El texto en Baudin, *Les Nouvelles...*p.7.

Y me ocurre al punto la explicación de que la historia de la escuela es paralela, cuando no reflejo fiel de la cultura de la sociedad en la que está inserta.

Se diría que los tratadistas anunciados sustentan el principio esencial»: Dime cómo es la escuela a la que asistes y te diré cómo es el país en el que habitas». En nuestro caso, la literatura y aun la teoría pedagógica, están más próximas y acordes a la realidad —insuficiente y deficitaria— de nuestras escuelas, que el ordenamiento de la política-legislativo-escolar sobre las mismas. Pero, apresurémonos a decir —en aras de justicia— que política y pedagogía parecen ponerse de acuerdo, a partir de la Dictadura de Primo de Rivera, en el inicio de la dignificación del maestro y de la escuela, si bien sea en aras de subordinación ideológica, incluidos el período republicano y franquista.

Se me dirá que salvando las distancias, y lo acepto de buen grado, y aun convengo en que la política-escolar republicana incorpora a la arquitectura escolar el principio de que «el concepto de escuela no debe ligarse a la idea exclusiva del local cerrado», cual advierte el arquitecto Joaquín Muro¹⁴; y, todavía más, no dudo que la política republicana aceptó el lema de su principal arquitecto escolar, en el sentido de que, «si la arquitectura es en sí un arte eminentemente utilitario, la arquitectura escolar lo es doblemente o en grado máximo, puesto que ha de responder fiel, exclusiva y cabalmente, sin extralimitación alguna, a la función pedagógica»¹⁵; y, todavía no sé si atreverme a traer aquí, los testimonios de Leopoldo Torres Balbás y Bernardo Giner de los Ríos —arquitectos escolares de la República— en lo que a construcciones rurales y urbanas se refiere¹⁶; observa el primero, «la necesidad de la diferenciación de tipos (de escuelas) según las características climatológicas de las diversas regiones por razón de economía constructiva y de armonía con el paisaje y el ambiente»¹⁷; relaciona el segundo —no exento de ideología krausista-institucionista y republicana— los éxitos de creación y reforma de las escuelas de Madrid según «el espíritu fino e inteligente —del arquitecto Flores— que a pesar de su recia formación clásica, acepta las modalidades nuevas, depurándolas y analizándolas, haciendo con su enorme talento una labor siempre llena de interés»¹⁸.

Tanta es la veracidad de la exposición precedente, que bien podría afirmarse que, «toda la serie de disposiciones de la legislación anotada, así como la argumentación pedagógica y literaria de los autores, incide en la necesidad de creación de escuelas dada la deficiente relación entre el número de estas y el de los alumnos en edad escolar: a principios de siglo (1900) para una población en edad escolar de 2.373.173 existían 23.378 escuelas, lo que significa 1 escuela pública para cada

¹⁴ M.I.P. y B.A. (1933) *Oficina Técnica para construcciones de escuelas*, Madrid, Imp. de Galo Sáez. p.17.

¹⁵ *Ibidem*, p. 10.

¹⁶ Refiere Leopoldo Torres en su conferencia —inserta en el libro de la nota 14— *Los edificios escolares vistos desde la España rural*, p. 60: «En lo referente a la construcción: suelos de terrizo, o de baldosas de barro apenas cocidas, es decir suelos polvorientos y sucios; techos de rollizos; ausencia de cielos rasos; armaduras de par e hilera deficientemente atirandadas; crujías de un ancho máximo de tres a tres metros y medio; muros de tierra, ladrillo o mampostería, trabados con barro; carencia total de agua, retretes y servicios higiénicos; ventanas reducidas, cerradas con postigos de madera y sin vidrios».

¹⁷ *Ibidem*., p.70.

¹⁸ *Ibidem*., p. 90.

105 niños escolarizables; a mediados del siglo (1950), para una población escolar de 4.207.684 existían 59.686 unidades escolares, es decir, 1 escuela pública para 70,5 alumnos; finalmente, hacia finales de siglo (1980), y teniendo en cuenta que la edad escolar es ahora de 6 a 14 años, la cifra se ha reducido a 1 escuela por 43,63 niños en edad escolar, puesto que para una población escolar de 6.610.300 el número de unidades escolares asciende a 151.476»¹⁹. Por esta vez, argumento literario y estadística oficial están de acuerdo.

Cabe, ahora, interrogarse —en la línea de los **elementos personales**— por el maestro y sus actividades académicas y sociales en el periodo de la España que nos ocupa; o en otros términos, ¿cúal era su formación?, ¿cómo se comportaba?, ¿de qué prestigio social disfrutaba? u otros cualesquiera interrogantes que nos ayuden a su comprensión, más justa, más vital, en la línea de la cotidianidad. De dos vías nos serviremos, también, —legislativa y pedagógico-literaria— para el desbroze de los interrogantes precedentes.

El primer itinerario queda marcado por el *Plan Calomarde de 1825* que en su Título VII, art. 93º, propone un maestro católico, conservador y aun político, al que se le exige 24 años para el ejercicio docente, el título correspondiente, certificado del Alcalde y Cura Párroco, que «acrediten su buena vida y costumbres y su buen comportamiento en tiempos de la dominación anárquica con expresión de sus rectas opiniones políticas y adhesión y amor al legítimo Soberano»; el desvarío legislativo sometido a la influencia clerical permite que «los maestros que enseñen errores en materias de Religión o de moral cristiana» puedan ser suspendido por los Obispos. El precepto no es retórico. El maestro valenciano Ripoll es la última víctima de la inquisición del autor del Plan Calomarde.

Pedro Antonio de Alarcón en *Cosas que fueron*, sirve como testimonio y testamento literario de la vida cotidiana y de todo tipo del maestro —«sargento Clavijo»— en la época de Fernando VII²⁰.

Veintiun años, certificado de buena conducta, no haber sido condenado, ni estar procesado, así como la fe de bautismo y el título pertinente, son los requisitos exigidos por el *Plan de 21 de julio de 1838*. Los tratadistas y teóricos de la pedagogía, formulan ya los deberes del maestro en relación con los padres, con las autoridades y consigo mismo: estamos a las puertas de la consideración del maestro liberal, no exento en la realidad de las penurias económicas y de las insuficiencias culturales tradicionales. El maestro —un fraile dominicano— descrito por Federico Rubio en *Mis maestros y mi educación. Memorias de mi niñez y juventud*, responde, con fidelidad, a la realidad diaria no constatada, en ningún caso, por la legislación²¹.

La *Ley Moyano de 1857* (Secc. 3ª, Tit. I, art. 167º) —para ser maestro— añade a las exigencias precedentes la de ser español, tener 20 años, estar en posesión del título, con la excepción de las escuelas elementales incompletas, y «justificar buena conducta religiosa y moral»; no son excesivas las exigencias ni la consideración magisterial, cuando de una Ley se trata. En todo caso, el maestro descrito por

¹⁹ ESTEBAN, L. y LÓPEZ, R. (1994) *Historia de la Enseñanza y de la Escuela...*, p. 511.

²⁰ ALARCÓN y ARIZA, P. A. de (1939), *Cosas que fueron. Cuadros de costumbres*, Madrid, Lib. de V. Suárez, 213 pp.

²¹ RUBIO y GALI, Federico (1912), *Mis maestros y mi educación. Memorias de niñez y juventud*, Sevilla, Librería de Juan Antonio Fe, Imp. de V. Tordesillas, 40.

Manjón en 1851, «que sabía leer letras pero sin ortografía; leer, pero sin gusto y calcular, pero en abstracto...» y que desempeña diversos oficios, es fiel retrato para el ámbito en el que se desarrolla dicha Ley²².

De cualquier modo, en el marco de la no derogada Ley de 1857, habrá que citar las normativas posteriores: *Ley de 2 de julio de 1868*, que suprime las Normales y encarga la formación del maestro a los Institutos de segunda Enseñanza —digamos de paso que las Escuelas Normales de Maestras no serán obligatorias hasta 1868—; *R.D. 17 de agosto de 1901*, que incorpora los estudios del Magisterio a los Institutos; *R.D. de 24 de septiembre de 1903*, por el que retornan a la Escuela Normal; y, sobre todo, el *R.D. 30 de agosto de 1914*, que reforma, en profundidad, las Escuelas de Magisterio, no siendo superado sino por el Decreto Orgánico de 29 de septiembre de 1931 —*Plan de 1931* de la Segunda República—. «La República tiene la convicción —reza el Plan— de formar, independizar, sostener y fortalecer el alma del maestro con el fin de que sea el alma de la escuela»; o como dirá Vicente Valls: «en la democracia socialista, el maestro es un proletario más»²³.

Textos de Luís Zulueta (*El ideal de la educación*), Bartolomé Cossío (*De su jornada*), Luís Santullano (*Bartolo o la vocación*), o los menos idílicos de Rodolfo Llopis (*Hacia una escuela más humana*), o Lorenzo Luzuriaga (*La Escuela única*), son la viva expresión de la vida cotidiana y académica del maestro republicano²⁴.

Autores tan prestigiosos como Luis Zulueta, Domingo Barnés, María. Sánchez Arbós, María de Maeztu, Jacobo Orellana, Gonzalo R. Lafora, Luís Santullano, Martí Alpera y otros, analizarán en el *Libro-Guía del Maestro*, «los problemas y los órganos de la enseñanza primaria, así como la didáctica de todas las materias y obras alrededor de la escuela» republicana; viniendo a ser esta obra el breviario de la intelectualidad pedagógica republicana y su concepción respecto al maestro y la escuela²⁵.

Conseguir y formar el maestro antifascista y proletario, es el objetivo anotado por la *Gaceta de la República* de 13 de marzo de 1938, según se advierte en el punto 5º de la página 1186: «será misión profunda de la Escuela Normal la de formar maestros antifascistas, capaces de comprender la significación profunda de la presente lucha y de compartir las ansias de liberación de nuestro pueblo». Todo el número monográfico (1, 15 de abril de 1936) de la revista *Nueva Pedagogía*, dirigida por Rodolfo Llopis, es un alegato, al borde del panfleto, de la consideración del maestro proletario.

No presenta menor politización el maestro pretendido por la *Ley de Educación* franquista de 17 de julio de 1945 que, en el tit. IV, cap. II, art. 55º, advierte que, «ha de ser persona de vocación clara, de ejemplar conducta moral y social... cooperar con la familia, la Iglesia, las instituciones del Estado y las del Movimien-

²² GALVEZ CARMONA, G. (1940), *Pedagogía Española. El Padre Manjón. Antología*, Madrid, Magisterio Español (Descripción del maestro de Manjón, pp. 45-49).

²³ VALLS, V. (1936), «El maestro en la sociedad capitalista y en la sociedad proletaria», en *La Nueva Pedagogía*, 1, 32.

²⁴ ZULUETA, L. (s.a.), *El idela de la educación*, Madrid, La Lectura, pp. 120 y ss.; COSSIO, M. B. (1929), *De su jornada*, Madrid, Impr. de Blass S.A., pp. 94-110; SANTULLANO, L. (1936), *Bartolo o la vocación*, Madrid, Espasa-Calpe, 212 pp.; LLOPIS, R. (1934), *Hacia una escuela más humana*, Madrid, Ed. España, pp. 26 y ss. y 187 y ss.; LUZURIAGA, L. (1931), *La Escuela Unica*, Madrid, Public. de la Revista de Pedagogía, pp. 50 y ss.

²⁵ *Libro-Guía del Maestro*, Madrid, 1936, Espasa-Calpe, 733 pp.

to en la educación primaria». Las obras de Onieva (*La nueva escuela española*), Iniesta (*Educación española*) y la más reciente de Andrés Sopena —ésta en clave de humor, esperpento literario y crítica merecida— (*El florido pensil*), responden a la configuración y actividad de todo tipo del maestro franquista²⁶.

Pero ocurre que en el ámbito pedagógico que no didáctico, las diversas líneas de pensamiento —presentes en nuestro País al menos desde la Restauración— solicitarán, y aun llegan a configurar un maestro *ideal* totalmente diferenciado. Desde el krausoinstitucionismo las voces, ya aludidas, de Costa, Cossío, Zulueta o Santullano, y, por supuesto, del propio Giner de los Ríos, claman por un maestro vocacional, en la dirección de la pedagogía romántica, en perfecta simbiosis con la misión sacerdotal. «El Magisterio y el sacerdocio son como dos ruedas de engranaje... el maestro y el sacerdote son las dos palancas que han de remover los obstáculos del progreso» —escribirá Costa—²⁷; esta sacralización de la función magisterial no queda atrás en el sentir de Zulueta cuando afirma que «el maestro es primero el varón bueno, de buen entendimiento, de buen corazón, de buena conciencia, y luego perito en pedagogía»²⁸.

Con ciertos matices diferenciales, la lírica vocación del *Bartolo* de Luís Santullano, se alza sacralizada en Andrés Manjón y su *Maestro mirando hacia fuera*, al definir —éste— aquella como «llamamiento de Dios para un cargo, estado o misión», convirtiendo al maestro en un animal teológico. Este tránsito del animal romántico al teológico seguirá estando presente, de alguna forma y aunque sea por antítesis en el maestro informático-neutral pretendido por el anarquista hispano Ricardo Mella con su imperativo pedagógico: «explicar y enseñar no son sinónimos, aun cuando toda enseñanza suponga previa explicación»²⁹. Para el anarquista gallego enseñar es algo más que explicar; es instruir y adoctrinar.

Quizás el maestro proletario al que anteriormente hemos aludido, explique la concepción del socialismo respecto a la función magisterial.

Conviene, con todo, y en otro orden de cosas, formularse aquí algunas cuestiones que pongan de manifiesto la recíprocas implicaciones entre las ideologías reinantes y el tipo de educación impartida o, en su caso, entre la economía y los presupuestos para la enseñanza y la situación y *status del mobiliario y material escolar*. Todo ello podía ser acogido en la escueta pregunta: ¿cómo y con qué medios se enseñaba?

Desde la *Escuela y Despensa* de Joaquín Costa, tratadistas e historiadores de la educación están conformes en que el binomio economía-educación caminan juntos o en caso contrario, no hay progreso. Las descripciones de nuestra literatura de finales del siglo XIX y todo el XX, ponen de manifiesto la fatalidad de la discordancia entre economía y educación y su radical incidencia en el deficiente mobiliario y material de la escuela elemental. Los reiterados textos de Alarcón, F. Rubio, Luís Bello, o los más dramáticos y extensos escritos por Jose M^a Pereda, Blasco Ibáñez o Constantino Miralta, pueden servir de modelo: los dos primeros,

²⁶ ONIEVA, A. J. (1939), *La nueva escuela española*, Valladolid, Lib. Santarén, pp. 11-26; INIESTA CORREDOR, A. (s.a.), *Educación española*, Madrid, Magisterio Español, pp. 228 y ss.; SOPEÑA MONSALVE, A. (1994), *El florido pensil*, Barcelona, Crítica, 243 pp.

²⁷ COSTA, J. (1916), *Maestro, Escuela y Patria*, Madrid, Impr. Fortanet, p. 107.

²⁸ ZULUETA, L. op. cit., p. 138.

²⁹ MELLA, R. (1978), *Ideario*, Barcelona, Producciones Editoriales, p. 215.

para la consideración del maestro y la escuela en su actividad cotidiana; el tercero, para la justificación de otro binomio —religión y educación— con incidencias, asimismo, de fatalidad en la escuela elemental; y no puede, de ningún modo, olvidarse un tercer binomio —política y educación— que determina la vida y la obra, no solo de la escuela, sino del maestro y, a veces, con repercusiones no deseadas; nos referimos a la escuela con adjetivos calificativos tales como : marxista, capitalista, católica, proletaria, etc.³⁰.

Estos esbozos, en aras de exposición y no tanto de investigación, no pueden, en ningún caso, considerarse como innecesarios, puesto que de presentar se trata y aun de enmarcar los diversos trabajos llevados a cabo, en profundidad, por investigadores en torno a la Historia de la Escuela de finales del siglo XIX y primera mitad del XX.

Y sospecho que se hace necesario señalar —al menos— las direcciones básicas que manifiestan los trabajos: la primera, innovadora, quizás por lo inédito, acoge la contribución de los «Catálogos de material de enseñanza» en base al estudio y análisis literario e iconográfico, como fuente de información, principalmente, del mobiliario, textos escolares ilustrados, teatro escolar y nómina de librerías; acoge, asimismo los «Almanaques y calendarios para maestros», donde se analiza la contribución de los mismos «en tanto libro dedicado al maestro, portador y mensajero de una organización temporal, ya establecida por la administración central, organización que forma parte de los mismos a que debe ceñirse la actividad docente»; en la «Construcción y creación de escuelas en la España del primer tercio del siglo XX» y, en la línea de la historia de la enseñanza y de la escuela, se estudia —en base a investigación sociológica y de archivo— el proceso de creación de escuelas, las fuentes de financiación, los modelos arquitectónicos y las condiciones técnico-pedagógicas exigidas; en el artículo sobre «Mobiliario, dotación y equipamiento escolar», se intenta —y pensamos se consigue— la «reconstrucción tipológica del escenario escolar» en base a la teoría, la legislación y la práctica. Digamos, en fin, que la ilustración, es nota común que acompaña a las investigaciones hasta aquí referidas.

«La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria (1900-1936)», responde a la organización de la actividad docente, tanto en la escuela urbana como rural, en aras de la legislación y la realidad social, y en base a la teoría formulada por los autores bien conocidos de la renovación pedagógica; con la investigación en torno al «Devenir histórico del juego», se lleva a cabo, dando fin a la primera línea indicada, el análisis de éste como recurso educativo desde la antigüedad clásica, a la vez que se estudian las bases teóricas subyacentes, así como su valor en el desarrollo de la personalidad infantil, siguiendo la obra de Froebel, Pestalozzi y Manjón, concluyendo el trabajo con la formulación de algunas aplicaciones en el aula.

La segunda línea del monográfico se configura en torno a la vida cotidiana de maestros y maestras de la España de la Restauración a la franquista. En el inicio de tal itinerario, hay que ubicar el trabajo «Maestro, escuela y sociedad» que, sir-

³⁰ PEREDA, J. M. (1955), *Sotileza*, Madrid, Colecc. Popular, pp. 1 y ss.; BLASCO IBÁÑEZ, V. (1901), *La Barraca*, Valencia, Sempere y Cia., p. 141; MIRALTA, C. (1891), *Memorias de un clérigo pobre*, Madrid, José Matarredona, pp. 19 y ss.

viéndose de la literatura contemporánea y aun de la revista y de la prensa, expresa el perfil humano y social del maestro —de finales del XIX y principios del XX— poniendo de manifiesto la miseria económica, cultural y psicológica, si bien tal situación —como el autor informa— mejorará con el advenimiento de la Segunda República; el maestro nacional franquista, es analizado en el «Maestro fuera de la escuela», tanto en su vida ordinaria como en su formación en base a los distintos planes de 1939 a 1975, con la radical distinción entre «vida cotidiana pública y vida cotidiana privada»; finalmente, la contribución de los investigadores en el monográfico, se cierra con el artículo «La vida de las maestras en España» durante el siglo XX, donde se estudia la maestra urbana y rural y sus abatares sociopolíticos, religiosos y propios del «género» en la vida del día a día. El Magisterio supuso para la mujer —según la autora— cierta autonomía económica y personal. Los testimonios literarios de Josefina Aldecoa, Dolores Medio, Josefina Alvárez de Cánovas y otras, sirven de base para las reflexiones de la autora.

Y para un intróito de enmarque y exposición de trabajos, yo creo que es más que suficiente. En cualquier caso, las exigencias de la exquisita cortesía nos conduce a la obligación de expresar, aquí, el agradecimiento a los diversos investigadores que, desinteresadamente, han colaborado con nosotros en la configuración de este monográfico. A ellos corresponde el conseguido logro; y a nosotros, cualquier tipo de deficiencia, si la hubiere; bien entendido que cada uno respónde de lo que subscribe.