

# MAESTRO, ESCUELA Y SOCIEDAD (de la Restauración a la II República)

## *Teachers, schools and society (from the Restoration to the Second Republic)*

Cándido RUIZ RODRIGO  
*Universitat de València*

Fecha de aceptación de originales: Enero de 1997  
Bibliid. [0212-0267 (1997) 16; 155-176]

**RESUMEN:** El estudio, articulado en torno a dos realidades, la escuela y la sociedad, trata de describir, en una síntesis globalizadora, el perfil humano y social del Maestro en una época de especial significado para la historia de la Escuela, finales del siglo XIX y comienzos del XX.

En el ámbito de la escuela pública se hace especial énfasis en la miseria económica, cultural y psicológica que rodeó al maestro, destacando la deteriorada imagen que la sociedad tenía de él, la escasa atención oficial respecto a su formación y emolumentos y el esfuerzo del colectivo docente en reclamar su funcionarización; deficiencias a las que se añade su difícil integración social y las contradicciones entre las exigencias de su profesión y los problemas derivados de la práctica docente. En la escuela privada su figura aparece fundamentalmente vinculada al problema ideológico.

A lo largo de los años fue adquiriendo significativas mejoras tanto en lo que respecta a su consideración social como a su formación y práctica profesional, alcanzando sus más altas exigencias y reconocimiento en el periodo republicano.

**PALABRAS CLAVE:** Maestro, Escuela, Sociedad, España, Siglos XIX y XX.

**ABSTRACT:** The study describes the human and social characteristics of the school teacher over a period of time of special importance in the history of schools, the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth.

In the field of State Schools special emphasis is made upon the economic, cultural and psychological misery which the school teacher endured; showing not only the negative image that society had of him but also the scant official attention that was paid towards his training and low salary. We will also talk about the effort with which the teaching profession fought to be state school teachers, difficulties with social integration and the contradictions between what was required of the profession and the problems derived from teaching. In Public Schools the teacher appears principally attached to the ideological problems.

Over the years society's esteem for the teacher grew, his training improved as did his professional way of work, reaching the highest standard and acknowledgement in the Republican Period.

**KEY WORDS:** Teachers, Schools, Society, Spain, XIX and XX century.

**N**O ES FÁCIL tarea definir en breves páginas la singularidad del *maestro de escuela*, lo que fue y significó su figura en la sugestiva época de finales del XIX y comienzos del XX. Los arquetipos que inspiraron y configuraron la práctica docente, generados por las condiciones políticas, sociales y culturales, son tan diversos como amplio es el número de maestros. Sin embargo, puesto que no puede encontrarse una manifestación social que no haya trascendido el ámbito educativo, no carece de interés describir las circunstancias que, en cada momento, determinaron su entorno vital e impulsaron su tarea. Recordemos, por lo demás, su decisivo papel en la conformación de la mentalidad popular, así como su indisoluble relación con la escuela, escenario de la enseñanza-aprendizaje, y con la sociedad misma, su espacio vital. La primera no hubiera sido posible sin aquél y la existencia de éste carecería de sentido sin sus referentes sociales. En torno a estas realidades —maestro, escuela, sociedad— se articula el presente trabajo.

Conociendo lo publicado al respecto, nuestro objetivo ha sido más bien, sin caer en el anecdótico, describir el perfil humano y social, y en menor medida el profesional del maestro en un momento de extraordinario significado para la historia de la escuela<sup>1</sup>. Creemos que nunca se ha intentado revitalizar su figura —su quehacer, su misión y su formación— con más énfasis. En el enfoque globalizador que emprendemos, nuestras fuentes de estudio no son, de manera exclusiva, las oficiales, normativas o estadísticas, de especial interés en la historiografía educativa<sup>2</sup>, sino el testimonio directo de los mismos maestros, recogido en las crónicas periodísticas, tanto de prensa general como especializada, o en las enjundiosas descripciones que sobre ellos encontramos en la novela decimonónica y en la literatura regeneracionista.

## 1. Un pasado poco glorioso: ¿Maestro para la regeneración?

Recordemos, una vez más, que los últimos años del siglo XIX van a coincidir con circunstancias históricas que reclaman una radical transformación del pueblo español, y apuntan, entre otros, al maestro como elemento esencial de la misma. Efectivamente, el siglo XX comienza, como ya conocemos, bajo el signo de la regeneración. Los intelectuales solicitaron una mayor educación e instrucción del pueblo, con el convencimiento de que sólo así se podía salvar a España. Consecuente con este impulso regenerador se le asigna al maestro, *adecuadamente formado*, un lugar de primer orden. Bartolomé Cossío<sup>3</sup>, por ejemplo, quien repetidamente confesó su fe inquebrantable en él, manifestaba en 1882 que era «la palanca más fuerte para el desarrollo de la civilización». Claro que, con la misma insistencia, y atendiendo a la realidad pedagógica del país, se le culpaba de ineficacia y de la deficiente educación popular. Es el caso de Macías Picavea en *El problema nacional. Hechos, causas y remedios*, cuando afirmaba que la población salía de sus manos tan tosca e inmóvil como entraba.

<sup>1</sup> La consideración del Magisterio Femenino, en razón del sexo, se trata explícitamente en otro lugar de esta misma Revista.

<sup>2</sup> Véase una amplia referencia a tales estudios en DE GABRIEL, Narciso, «La formación del Magisterio», en *Historia de la Educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación*, C.I.D.E., Madrid 1994, pp. 215 y ss.

<sup>3</sup> COSSIO, Manuel B., *De su jornada*, Ed. Aguilar, Madrid, 1966, p. 170.

Pero, a pesar de ésta y otras acusaciones que le responsabilizaban de la incultura del país, la voz de Joaquín Costa, en *Maestro, escuela y patria*<sup>4</sup>, en una excelente interpretación de la realidad social, aseguraba que el problema español se repartía entre dos realidades: la económica y la pedagógica, de tal manera que las reformas que reclamaba correspondían no sólo al Estado sino también al Maestro, cuya transformación personal e intelectual constituía en sus escritos una preocupación de primer orden, entendiéndolo que el honor y la seguridad de la nación estaban en manos, no sólo de los que aran la tierra y de los que cavan la viña, sino también de los que «hacen los hombres y los ciudadanos educando a la niñez». Arduo compromiso y compleja tarea para una profesión definida en sus funciones, pero escasamente valorada por la sociedad.

Esta es, sin duda, una de las paradojas de fin de siglo: la necesidad de instruir a una altísima tasa de analfabetos, adquiriendo el maestro un papel de extraordinaria relevancia, frente a una imagen social bien alejada de la alta misión que se le asigna. Y si oficialmente no se le reconoce su acción regeneradora, como analizaremos, castigándolo con sueldos de hambre, en consonancia, eso sí, con su desprestigiada formación, la literatura no es más benévola en describir su figura con retazos que rayan a veces el ridículo. La novela decimonónica evidencia plásticamente el contraste entre las grandes exigencias que de ellos demandaban los intelectuales y que la realidad misma ponía de relieve, y los irónicos retratos de su figura, sus formas de vida o su actuación profesional. Ejemplos elocuentes pueden encontrarse en las obras de Benito Pérez Galdós o de Vicente Blasco Ibáñez, quienes compartieron con los regeneracionistas su interés por transformar la realidad española a través de la educación. No en vano, Galdós dedicó una de sus novelas, *La desheredada*, escrita en 1881, a los maestros de escuela a quienes considera «verdaderos médicos» para dolencias sociales<sup>5</sup>. Ambos novelistas son explícitos al destacar su baja consideración social, como consecuencia de la falta de recursos económicos y del poco valor que la sociedad concedía a la escuela, lugar de aparcamiento, cuando no de reclusión de la infancia.

Las referencias a su deficitaria preparación profesional son reiteradas en las novelas del primero: «sólo sabía —escribe en *Doctor Centeno*, en referencia al maestro— leer, escribir, contar y un poco de latín, más macarrónico que erudito», sin más pedagogía en su haber que la que alcanzaba para reprimir la espontánea acción de los niños y su desarrollo natural con métodos que, a veces, rayaban en la violencia física<sup>6</sup>. La lucha diaria por la existencia, la conquista del pan por la pedagogía, los sueldos de hambre, en definitiva, hacen sugerentes y llenan de vida las alusiones a

<sup>4</sup> Véase FERNÁNDEZ CLEMENTE, Eloy, *Educación y revolución en Joaquín Costa*, Ed. Cuadernos para el Diálogo, Madrid 1969.

<sup>5</sup> PÉREZ GALDÓS, B., *La desheredada*, Alianza Editorial, Madrid 1967. En torno al tema, puede verse la Tesis Doctoral inédita de GARCÍA SANZ, Ana Jesús, *La educación en la novela de Pérez Galdós*, Universitat de València, 1995.

<sup>6</sup> «Así, cuando, movido de su convicción profundísima descargaba los nudillos sobre el cráneo de un alumno rebelde, esta cruel enseñanza iba acompañada de abrir un agujero por donde a la fuerza había de entrar el tarugo intelectual que allí dentro faltaba. Los pellizcos de sus acerados dedos, eran como juntas por las cuales se hacía, al través de la piel, inyecciones de la sabiduría alcaolide de los libros de texto» (PÉREZ GALDÓS, B., *Doctor Centeno*, Alianza Editorial, Madrid 1985, p. 51. Novela escrita en el año 1883. Son especialmente interesantes los cap. I y II de su primera parte, titulados «Introducción a la pedagogía» y «Pedagogía», respectivamente).

las dificultades para alimentar a su familia, ante la escasa retribución con que el Estado o Municipio premiaba su labor, viéndose obligado a ejercer otras profesiones para las que tenía habilidad, desde escribir obras literarias, generalmente poco leídas, como en el caso del maestro de *Fortunata y Jacinta*, o actuar de campanero, sacristán, o simplemente agricultor. Incluso su aspecto físico, elocuentemente, era objeto de burla. Las expresiones, «pálido como un cirio y con ciertos lóbulos o verrugones que parecían gotas de cera que le escurrían por la cara; de expresión llorosa y mística, flaco, exangüe, espiritado», manifestaban en todo la congoja de su heroica consagración a la infancia<sup>7</sup>, y de su casi única función de «desbravador de chicos» o «convertidor de bestias en hombres», como se lee en *Tormento*.

Por su parte, una minuciosa y sutil, cuando no una abierta crítica, subyace en las novelas de Blasco Ibáñez, al mostrar la triste realidad educativa que aquejaba a España, y en particular a la Valencia de la época: condiciones de la escuela (locales insanos, reducidos, sin sol y con escaso y obsoleto material didáctico), maestros mal pagados y peor formados, ignorancia y carencia de instrucción en el pueblo, etc. La referencia a las cantidades irrisorias destinadas por la Administración a la enseñanza en su novela *Entre Naranjos*<sup>8</sup> y la descripción, en *La barraca*, de los locales-escuela de la huerta valenciana, en donde «nunca el saber se vió peor alojado»<sup>9</sup>, son un buen ejemplo.

Las alusiones a la figura del maestro, a quien —curiosamente— la gente de las barracas respetaba en extremo, aunque se manifestase «remisa y remolona» en punto al sostenimiento de la miseria que traslucía todo su ser, son explícitas. Su descuidado aspecto personal («alpargatas rotas y manchadas de barro, viejos pantalones de pana...») contrastaba aún más, si cabe, con el «señorío» y «la dignidad del sacerdote de la instrucción»<sup>10</sup>. No poseía el título de maestro —escribe Blasco irónicamente— aunque todos reconociesen que «aquél tío sabía mucho», ni sentía preocupación por tal carencia académica y distinción administrativa, pues no había peligro de que se acordasen de él para quitarle una escuela «que no daba ni para pan», donde se apiñaban treinta niños que formaban el conjunto escolar, empujándose en los estrechos bancos, «entre aburridos y temerosos de la caña», y que había de ser entendida, según las recomendaciones del maestro, como «el templo de la buena cortesía y la buena crianza», como la «antorcha que brilla y disuelve las sombras de la barbarie» de la huerta<sup>11</sup>.

Blasco Ibáñez, al igual que Galdós, se muestra especialmente crítico respecto a los métodos de enseñanza<sup>12</sup>. Resultaba difícil mantener el orden en el aula y el

<sup>7</sup> Ibidem, p. 44.

<sup>8</sup> «En el mantenimiento de la casa real se gastaba más que en enseñanza pública. El sostenimiento de una sola familia resultaba de más valía que el despertar a la vida moderna de todo un pueblo». BLASCO IBÁÑEZ, Vicente, *Entre Naranjos*, en *OBRAS COMPLETAS*, T. I, Ed. Aguilar, Madrid 1975 (8ª ed., 2ª reimpresión), pp. 676-677.

<sup>9</sup> «Y eso que por lo común —dice— no habita palacios». En la vieja barraca que servía de escuela la sola luz de la puerta y de las grietas del techo alumbraba las oscuras paredes de las que colgaban abecedarios «mugrientos», pegados con «pan masticado» y rotos por las puntas. BLASCO IBÁÑEZ, Vicente, *La Barraca*, en *OBRAS COMPLETAS*, op. cit., p. 520.

<sup>10</sup> Ibidem, p. 521.

<sup>11</sup> Ibidem, pp. 521-522.

<sup>12</sup> A lo que debía añadirse —como veremos— la dificultad de aprender y enseñar, especialmente en las zonas agrícolas, en una lengua, el castellano, que no se consideraba como propia. «No eran flojos los trabajos sufridos por el maestro para hacerse entender de sus discípulos y que no reculasen ante el idioma nacional». Los había de ellos que llevaban dos meses en la escuela sin entender lo que el maestro quería decirles con unas palabras jamás oídas en la barraca.

que los niños tomasen buena cuenta de los conocimientos que se les transmitían, logrando a fuerza de repeticiones y cañazos que deletreasen y permanecieran inmóviles. «Enjaulados» en la barraca y «bajo la amenaza de la caña», que el maestro «renovaba cada dos días», consumían la mañana entre canto y repetición —«método moruno», según el novelista<sup>13</sup>— del que se burlaban hasta «los pájaros del contorno».

La brevedad de estas páginas nos impide alargar las referencias, la mayoría de ellas cargadas de humillaciones y agravios que la sociedad y el Estado infringían sobre quienes habían de ser pieza clave en el entramado regeneracionista. Para ellos reclamaron intelectuales y políticos, no sólo mayor formación sino también, y fundamentalmente, mejoras retributivas que incrementaran su escasa consideración pública. Muchas fueron las voces que se alzaron insistiendo en tales propósitos. Antes de que Rafael María de Labra y Eduardo Vincenti lo hicieran desde el Senado y Congreso de Diputados<sup>14</sup>, el ingeniero Lucas Mallada, había denunciado en *Los males de la Patria*, la ignorancia de las clases populares, consecuencia natural —a su entender— de la pereza, y se había referido al gran número de maestros que carecían del *certificado de aptitud*, situación comprensible, cuando la inmensa mayoría no alcanzaba la dotación anual de 500 pesetas. «Mezquino y miserable pago —dice— para tan rudo trabajo, que exige mucha inteligencia, graves cuidados y exquisita delicadeza»<sup>15</sup>.

Descripciones y reivindicaciones, en fin, nada extraños o demasiado exigentes, según se observe, cuando —como insistiremos más adelante— existía un gran número de docentes, tanto públicos como privados, carentes de título para ejercer su profesión<sup>16</sup>.

## 2. La profesión del desencanto: El maestro funcionario

### a) Miseria económica, cultural y psicológica

En el descuido de las administraciones locales, en quienes el Estado había delegado las competencias económicas de la enseñanza primaria, parece estar el origen

<sup>13</sup> Ibidem, p. 520.

<sup>14</sup> Véase LABRA, Rafael M., *La educación popular y el Ministerio de Instrucción Pública de España*, Tipografía Sindicato de Publicidad, Madrid 1911. Y también, intervenciones de Vincenti en *Diario de Sesiones del Congreso*, de 7 de diciembre de 1901.

<sup>15</sup> MALLADA, Lucas, *Los males de la patria*, Alianza Editorial, Madrid 1969, pp. 52-53.

<sup>16</sup> Efectivamente, recordemos que la Ley Moyano, y más tarde el R.D. de 6 de julio de 1900 del Ministro García Alix, posibilitaba la regencia de escuelas elementales incompletas a quienes conseguían un certificado de aptitud ante la Junta Local de Primera Enseñanza o Escuela Normal tras demostrar habilidades y conocimientos sobre catecismo, lectura, escritura, ortografía y aritmética. A ellos había de sumarse el elevado número de maestros públicos que carecían de titulación profesional, y cuya formación no iba más allá de los conocimientos adquiridos en la escuela primaria, ni su formación pedagógica podía ser otra que la acumulada por propia experiencia, situación que se prolongaría a lo largo de los años. Y que, ya finalizada la tercera década del siglo y proclamada la II República, el Decreto de 8 de septiembre de 1931 (Gaceta del 9) aún posibilitaba —a pesar de la necesidad de poseer el título académico de Maestro para ejercer la profesión (Decreto de 21 de mayo de 1931, Gaceta del 23)— que las escuelas establecidas en localidades en las que el número de nacionales no bastase para atender a toda la población escolar, pudiesen ser desempeñadas por personal sin título, pues auxiliaban y completaban —leemos— «la obra docente del Estado».

de la deficitaria situación de la escuela, bien por desinterés manifiesto, bien por la incapacidad financiera para hacerse cargo de los locales así como del sueldo de los maestros. Recuérdese la municipalización de la escuela —los docentes eran considerados empleados locales— hasta la creación del Ministerio de Instrucción Pública en abril de 1900 que, de alguna manera, vino a poner fin a las interferencias, deficiencias o carencias financieras de muchos ayuntamientos<sup>17</sup>. Conscientes los maestros de las consecuencias que tal situación les acarrea en general, y en particular para el desarrollo de su profesión, dejaron oír su voz en asociaciones, asambleas o publicaciones profesionales reclamando, a lo largo del primer tercio de siglo, no sólo una posición económica estable, sino también su vinculación a la administración central.

Y era precisamente la cuestión del sueldo el más espinoso problema y el que, sin duda, dificultaba la adscripción del magisterio al Estado en calidad de funcionario público. Es necesario arrebatárselo al municipio —expresaba César Silió en 1914— el pago del maestro porque, frecuentemente, no lo hace y, famélico, llega a ser «ocasión de caricaturas y chascarrillos, y estimulante eficazísimo de la risa del público en el teatro por horas, en prosa y en verso y con o sin música»<sup>18</sup>. No sin razón insistía, años antes, el que fuera Ministro de Instrucción Pública, Conde de Romanones, en que ni siquiera la conservación, no ya la construcción de escuelas, debía ser encomendada a los Ayuntamientos, bajo el convencimiento de que sólo la acción directa y activa del Estado podía poner remedio a tanto mal. «Es necesario que toda la enseñanza primaria esté a cargo del Estado; es urgente hacer esa transformación para conseguir que la escuela deje de llamarse *municipal* para denominarse *nacional*»<sup>19</sup>.

Sin embargo, la dependencia de las corporaciones locales fue una constante durante la primera década de siglo y el empleo y sueldo no estuvieron completamente asegurados<sup>20</sup>. De hecho, la determinación de una escala salarial única parecía imposible puesto que los maestros cobraban por dos, tres y hasta cuatro conceptos distintos, tales como los aumentos voluntarios de los Ayuntamientos y graduales de las Diputaciones, o las gratificaciones por enseñanza de adultos, retribuciones que se sumaban al salario fijo. La realidad de éste último, no parece en

<sup>17</sup> Vía decreto se hacía responsable la Administración Central del salario de los maestros, situación que en algunos países europeos, como en la vecina Francia, era una realidad desde hacía décadas. Recuérdese que los Ayuntamientos, con insuficiente dotación presupuestaria generalmente, estaban obligados a satisfacer los gastos ocasionados por las escuelas en el capítulo referente al personal y material (Plan de 21 de Julio de 1838 y art. 97 de la Ley Moyano). Será el segundo Ministro de Instrucción Pública —Romanones— quien, por R.D. de 26 de octubre de 1901 (Gaceta del 30), en sus artículos 1, 10, 11, y 12, disponga, en el presupuesto para el año 1902, una partida para el pago del personal.

<sup>18</sup> SILIO, César, *La Educación nacional*, Lib. Española de Francisco Beltrán, Madrid 1914, p. 33. Referencias a la problemática socioprofesional del magisterio en general y del asturiano, en particular, pueden verse en BORQUE LÓPEZ, Leonardo, *El magisterio primario en Asturias (1923-1937)*. *Sociedad y educación*, Ed. Dirección Provincial del M.E.C. en Asturias, Oviedo, 1992.

<sup>19</sup> Véase *EL MAGISTERIO VALENCIANO*, Nº 1637, Mayo 1910, p. 120.

<sup>20</sup> Efectivamente, en el presupuesto del año 1908, por ejemplo, el 89% de los gastos referentes a la enseñanza primaria provenía de los Ayuntamientos. De alguna manera esas cantidades debían aportarlas éstos al Tesoro tras incrementar como recargo de contribución un 16% (Véase Reglamento de 16 de Junio de 1905 o Ley de Presupuestos de 31 de Diciembre de 1901). Mientras la aportación del Estado y de los organismos provinciales ascendía al 7%, y la participación de los alumnos con posibilidades económicas alcanzaba el 3% (COSSIO, M. B., *La enseñanza primaria en España*, Rojas, Madrid 1915, p. 86).

todo caso, muy consoladora<sup>21</sup>. Recordemos, por ejemplo, que eran los municipios los que, según preceptuaba el artículo 192 de la Ley Moyano, debían sufragar los gastos de enseñanza de los niños con escasos recursos económicos, mientras las familias acomodadas se veían obligadas a compensar el pago del maestro. Sin embargo, no se evitó que, en muchas ocasiones, se acudiese a la picaresca para, en un caso u otro, eludir el pago, llegando a falsearse el padrón de pobres de las ciudades, lo que afectó directamente al maestro que dejaba de cobrar la compensación económica que le era debida<sup>22</sup>, problema agudizado en pueblos con reducido número de contribuyentes o de baja asistencia escolar<sup>23</sup>.

La oferta municipal, así, resultaba poco atractiva para los maestros verdaderamente capacitados, viéndose en la necesidad los Ayuntamientos de contratar a cualquier optante con el sólo requisito de realizar el trabajo. Los mismos docentes habían denunciado en la prensa situaciones abusivas de determinadas corporaciones con respecto al pago de la enseñanza<sup>24</sup>. Y las protestas continuaron a principios de siglo como puede apreciarse en periódicos de la época como *El Liberal*, en su sección «La vergüenza Nacional», u otros de carácter local<sup>25</sup>.

No es extraña la pertinaz insistencia en reclamar la funcionarización, evitando así la intromisión de los elementos políticos locales. En particular cuando el caciquismo suponía una lacra en la sociedad española que afectaba de forma directa a los maestros. Recuérdesse que los alcaldes, con más autoridad que los gobernadores civiles, controlaban, en muchos pueblos, no sólo los nombramientos políticos sino también los de aquéllos, viéndose, por lo general, presos en la red de intereses ajenos<sup>26</sup>. Es por lo que se insistía tanto en convertir la profesión del magiste-

<sup>21</sup> De los 24.233 maestros de escuelas públicas existentes en España en 1910, había: 7.701 con sueldo de 500 pesetas al año; 6.928 con 625 a 824; 4.525 con 825 a 1.074; 186 con 1.325 a 1.500; 348 con 1.501 a 1.899; 386 con 1.900 a 2.249; 127 con 2.550 a 2.750, y 24 con 3.000. En cuanto a los 1585 auxiliares tienen: 964 con 500 a 999 pesetas al año; 144 con 1.100; 274 con 1.375; 189 con 1.650 y 15 con 2.000. Datos tomados de *EL MAGISTERIO VALENCIANO*, n.º 1.670, Enero 1911, p. 3.

<sup>22</sup> El R.D. de 8 de junio de 1910 establecía en su art. 12, la gratuidad total.

<sup>23</sup> Joaquín Costa, entre otros, consecuente con sus exigencias prioritarias de reforma, especialmente en la primera enseñanza, proponía que, además de recibir sus retribuciones directamente del Estado, se aumentase el sueldo hasta alcanzar el mínimo de mil pesetas. No menos explícito se mostraba Cossío, Director del Museo Pedagógico, al exigir mayor número de maestros, «dignamente retribuidos, eso sí, según sus merecimientos», y locales, «baratos, limpios y aireados». «Mientras no se gaste en ello —decía— muchísimo más dinero del que ahora se gasta, todo quedará lo mismo que está, aunque sigamos recreándonos con la música celestial de la enseñanza obligatoria» (COSSIO, M. B., «Idilio pedagógico», 1899, en *De su jornada*, op. cit., p. 178).

<sup>24</sup> Así lo hacían desde Valencia, el año 1890. «¿Es que no llegan a la Junta —leemos— ni al Gobierno Civil las comunicaciones dirigidas por algunos compañeros, manifestando que se ven precisados a cerrar sus escuelas y dedicarse a otros trabajos que les faciliten el necesario sustento para sí y sus familias?». Véase *EL MAGISTERIO VALENCIANO*, n.º 384, Febrero 1890, p. 31.

<sup>25</sup> CALDERÓN, A., «Las dos pedagogías», en *Diario MERCANTIL VALENCIANO*, 2 de Diciembre de 1.902; OCHOA, «Medios de dignificar al magisterio y ponerlo en condiciones de corresponder a lo que de él espera la patria» (Congreso Nacional de Pedagogía), *Diario LAS PROVINCIAS*, 15 de Julio de 1.909 y SETTIER, A., «Los sueldos de los maestros. Una vergüenza nacional», en *Diario MERCANTIL VALENCIANO*, 26 de Diciembre de 1910.

<sup>26</sup> «Sustituídos los justicieros alcaldes —leemos— por los viles caciquillos, dánseles de jefes a estos caciquillos; en la época del «tanto vales cuanto tienes» se les sitia de hambre y reduce a condición de mendigos. Luego viene lo profesional, que es llegar a lo más radical impotencia del oficio. Ni locales, ni material pedagógico, ni ayudantes, ni autoridad, ni disciplina» (PICAVEA, Macías, *El problema Nacional. Hechos, causas y remedios*, Madrid 1899. Texto tomado de *Historia de la Educación en España*, T. III Ed. MEC, Madrid 1982, p. 311).

rio en un servicio público, independizándolo de las ataduras del poder local. Los congresos y asambleas se convirtieron en foros donde exigir la dignidad docente requerida<sup>27</sup>, a pesar de la tendencia del colectivo a subestimarse en relación a otras profesiones.

Sin embargo, el problema de la formación fue, junto con el de los sueldos y el de la procedencia social, aspecto de capital importancia al incidir de manera especial en su baja consideración, en los desequilibrios internos y en su difícil adaptación social. Efectivamente, la escasa y elemental cualificación obstaculizaba, en concreto al maestro urbano, su integración en el mundo de los profesionales con estudios universitarios: médicos, profesores de instituto, magistrados, abogados, etc., en cuyo grupo se supone debían ser admitidos. Una gran paradoja encerraba al maestro en un círculo vicioso: «como no tiene ciencia —en expresión de Miguel de Unamuno— no tiene sueldo, y por no tener sueldo no tiene ciencia»<sup>28</sup>. Las proclamas en pro del Magisterio y de su digna retribución, en fin, estaban condicionadas a unos merecimientos que eran escasos por su deficiente formación.

Era preciso, a este respecto, como pretendía, ya en 1905, Bartolomé Cossío, combatir el fetichismo existente en la sociedad respecto a la jerarquización de la función docente o la existencia de «distintas pedagogías» y, por lo tanto, de una diferente preparación: una elemental e inferior para el magisterio y otra superior para el catedrático. Había de exigirse una formación en «cualidad»<sup>29</sup>, lo que venía a poner en entredicho la política oficial de simplificar cada vez más los estudios de Magisterio, manteniendo la doble graduación de maestro elemental, con dos cursos, y superior, con cuatro<sup>30</sup>.

El modesto origen de los maestros obstaculizaba, también, un elevado status profesional. Situados entre la burguesía del dinero —que, junto al referido círculo de universitarios, constituía el estrato superior— y las clases populares, se mantenían, en cierto modo, aislados del conjunto de la sociedad con la que debían con-

<sup>27</sup> Desde allí los maestros se manifestaban contra la mal llamada por los políticos «incultura del Magisterio», que se había convertido en frase hueca, y trataron de demostrar que su nivel intelectual estaba «algunos grados por encima de lo que constituye la creencia general». Véase *EL MAGISTERIO VALENCIANO*, n.º 1617, 1 de Enero de 1910, p. 2.

<sup>28</sup> UNAMUNO, Miguel, «De la enseñanza superior en España», en *Obras Completas*, A. Aguado, Madrid 1958, T. III, p. 64. (tomado de GALINO, M.ª A., *Textos pedagógicos hispanoamericanos*, Ed. Narcea, Madrid 1974, p. 1432).

<sup>29</sup> A su entender, lo que se le entrega al maestro no es un bloque muerto de piedra sino «un ser vivo, activo, cuyos primeros momentos de desarrollo son los más difíciles, los que exigen más tacto, más delicadeza, más prudencia, más saber» (COSSIO, M. B., «El maestro, la escuela y el material de enseñanza», en *BOLETIN DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA* (en adelante, *BILE*), T. XXX (1906) p. 294). Inevitablemente llegará el momento —piensa— en que el pueblo se harte de maestros de segunda clase y «pida y obtenga, para los de las escuelas en que él ha de educarse, aquella superioridad de formación, suprema garantía de bondad de la obra. Como veis, todo me conduce a daros el mismo consejo. Anticipaos al porvenir. Formad superiormente al profesorado de vuestras escuelas. Gastad, gastad en maestros» (Ibidem, p. 296). Recordemos que a partir de la creación de la Dirección General de Primera Enseñanza, al frente de la cual se encontraba Rafael Altamira, se disponía por R.D. de 25 de febrero de 1911 (Gaceta del 28), que la dotación de los Maestros dejase de depender de las categorías de las distintas escuelas (según el Censo de población) y se asignasen según el número en el escalafón general. El R. D. de 10 de septiembre de 1911 reorganizaba la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio.

<sup>30</sup> Plan de Estudios de 24 de Septiembre de 1903, de García Alix. Recuérdese que hasta 1.914, año en que el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Francisco Bergamín, suprimió por Decreto de 30 de agosto tal jerarquización, era el título de maestro elemental el de más elevada estadística.

vivir. Su integración resultaba difícil, pues su procedencia social, ni alta ni baja, impedía el acercamiento a los hábitos y costumbres del pueblo, cuya cultura, a veces, llegaban a despreciar, haciéndose —por el contrario— mediadores de la burguesa, la oficial, propósito alimentado en las Escuelas Normales donde se obtenía el título profesional. El maestro no podía ingresar en el cenáculo de la clase superior porque no se le consideraba con suficiente «rango económico ni cultural»<sup>31</sup> —al margen del desprecio real que padecía la profesión— ni podía permitirse escarceos con la obrera, enemiga declarada de aquélla, por los inconvenientes políticos que ello podía acarrearle. De *honrada medianía* se ha descrito al colectivo en una acertada aproximación a su realidad socio-económica<sup>32</sup>.

De otro lado, al ser considerada la categoría del maestro en función de la población en que actuaba<sup>33</sup>, se veía obligado a continuos cambios de residencia si quería ascender en la escala administrativa y no paralizar su carrera profesional, con lo que llegaba a convertirse en un «extraño sociológico», en expresión de Carlos Lerena<sup>34</sup>, constreñido, la mayoría de las veces, a cambiar su lugar de trabajo, dada la situación de interinidad en la que se encontraban muchos de ellos, aspecto al que aludimos más adelante.

Otra fuente de contradicción y desajustes la constituía la dedicación completa a los menores que suponía, en cierto modo, la exclusión del mundo adulto y el riesgo de infantilización, por la urgencia pedagógica, como decía Giner de los Ríos de «hacerse niño» para tratar con los niños<sup>35</sup>, lo que explicaría el menosprecio al maestro de instrucción primaria al considerar que su quehacer «no era oficio de hombres». Aquella exigencia de acercamiento a los niños y la conveniencia de conseguir cierto «complemento de feminidad», que intelectuales como García Morente solicitaban para los maestros, con el fin de posibilitar el internamiento en la vida profunda del niño, añadía a la miseria económica y cultural de los docentes —en el decir de Julia Varela y Félix Ortega<sup>36</sup>— una miseria psicológica.

#### b) *El docente: maestro, escuela y medio*

La organización del espacio y tiempo escolar, las actividades y el quehacer diario en el aula definían las actitudes de los maestros ante los niños y prefiguraban una profesión que había de responder, a las diferentes exigencias y modelos de escuela: rural y urbana, unitaria y graduada<sup>37</sup>. Señalemos que, a lo largo de los

<sup>31</sup> MAILLO, A., «La situación social del magisterio», en *REVISTA DE PEDAGOGIA* 115 (1931) 330.

<sup>32</sup> Véase DÁVILA BALSERA, P., *La honrada medianía. Génesis y formación del magisterio español*, PPU, Barcelona, 1994.

<sup>33</sup> Sobre el tema véase MARTÍN ZÚÑIGA, F., «Categorías y sueldos de los maestros nacionales en el primer tercio del s. XX», en *Rev. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN* 10 (1991) pp. 271 y ss.

<sup>34</sup> LERENA, C., «El oficio de maestro. Posición y papel del profesorado de la primera enseñanza en España», en *Educación y sociología en España. Selección de textos*, Akal, Madrid 1987, p. 460.

<sup>35</sup> GINER DE LOS RÍOS, F., «Un peligro de toda enseñanza», en *Ensayos*, Alianza Editorial, Madrid 1969. Selección y prólogo de López Morillas, p. 118.

<sup>36</sup> VARELA, J., y ORTEGA, F., *El aprendiz de Maestro*, M.E.C., Madrid 1985, p. 28 (2ª ed.).

<sup>37</sup> Precisamente en la etapa que nos ocupa, una positiva y urgente renovación de la enseñanza fue motivo constante de reivindicaciones por parte de los maestros y objetivo político manifiesto para los respectivos ministros del ramo. Léanse los RR.DD. de 28 de abril de 1905 (Gaceta del 29) y de 8 de junio de 1910 (Gaceta del 11) en los que Cortezo y Romanones, repectivamente, se refieren al «alarmante» estado de la misma.

años, la Administración mantuvo, de forma generalizada, tanto en el ámbito rural como urbano, la estructura unitaria, dados los escasos recursos económicos de los Ayuntamientos y el obligado aprovechamiento de los medios materiales y personales. Fue a partir de 1.910, cuando se incrementó la reforma de la enseñanza impulsando, en particular, la transformación de las escuelas unitarias en graduadas<sup>38</sup> y cuando, desde el ámbito docente y también desde el político e institucional<sup>39</sup>, se reclamó la nueva organización en base a un acercamiento a Europa, pródiga en centros escolares más adaptados a las necesidades infantiles. No sin razón se lamentaba Romanones, Ministro de Instrucción Pública, en la misma fecha, de que en España todavía tuviéramos ese tipo de escuela unitaria en la que un sólo maestro actuaba a la vez sobre 50, 60 y, a veces, 100 ó más niños de todas las edades y en los más diversos y variados estados de desarrollo intelectual. «Esto es absurdo —escribía— y no subsiste ya más que en España»<sup>40</sup>.

Es evidente que tanto una como otra estructura organizativa requerían actitudes docentes específicas, y generaban problemas diversos en el hacer diario de los maestros, cuya formación científica, adquirida tras varios años de estudio en las Escuelas Normales, no se consideraba suficiente para una eficaz obra educadora. Ser maestro de escuela era algo más que poseer el dominio de la técnica que se había de manejar. Se exigía de ellos una amplia cultura y abnegación en su obra y en su «apostolado»<sup>41</sup>. Si la adaptación al medio social fue difícil, como ya hemos anotado, los problemas derivados de su práctica en el aula, tanto en la modalidad unitaria como graduada, se hacían especialmente constrictivos en su profesión. Una leve referencia a algunos de ellos nos puede ser útil en la aproximación al perfil del maestro como docente.

— *Una clientela exclusivamente infantil.* Los maestros eran (y son) los únicos profesionales que sólo trataban con niños, «clientes involuntarios»<sup>42</sup>, que despiertan a la vida, sin capacidad de análisis y crítica, pero observadores atentos del comportamiento del maestro, cuya autoridad se equipara a la de los padres. En definitiva, el alcance de su acción no se extendía más allá de un puñado de meno-

<sup>38</sup> Recordemos cómo la falta de presupuestos había frustrado los primeros intentos a tal fin en 1905 (R.D. de 22 de mayo en su art. 27 y Reglamento de 10 de junio) momento en que aparecen las primeras disposiciones importantes en torno a la graduación de la escuela pública. Con anterioridad habían aparecido los RR.DD. de 23 de septiembre de 1898 y 29 de agosto de 1899 coincidiendo con la reforma de las Escuelas Normales decretada por el Reglamento de 23 de septiembre de 1898. Pero ni el intento de transformación del año 1910 (R.D. de 6 de mayo-Gaceta del 8), ni el impulso dado con el Reglamento de escuelas graduadas de 19 de septiembre de 1918, el más interesante y de «excelente orientación», en opinión de V. Ascarza (*Escuelas graduadas*, Colección Cartillas Pedagógicas, Ed. Magisterio Español, Madrid, s. d., p. 21), ni las disposiciones posteriores como la R.O. de 28 de marzo de 1923, consiguieron la ansiada reforma, pues en la mayoría de los casos la reglamentación permanecía incumplida. Véase VIÑAO FRAGO, Antonio. *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Ed. Akal, Madrid 1990.

<sup>39</sup> Léase, por ejemplo, la *Memoria presentada al Excmo Sr. Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes (Año 1910-1911)*, por el Delegado Regio de Primera Enseñanza en Valencia D. Roger Vázquez Gil, Valencia 1912.

<sup>40</sup> Véase *EL MAGISTERIO VALENCIANO*, nº 1643, julio 1910, p. 167.

<sup>41</sup> No son pocos los que exigen del maestro «vocación» y «entusiasmo» en la obra educadora. Véase, entre otros, ALTAMIRA, R., «La formación profesional del maestro y la finalidad de la enseñanza», en *BILE* 755 (1923) 42. Sin embargo la mayor parte de los maestros —escribía César Silió— no se hallaban a la altura de su misión, abundando, por desgracia, los ignorantes (op. cit., p. 40).

<sup>42</sup> Véase ALONSO HINOJAL, I., «Una esperanza ilusoria: la elevación del prestigio del maestro», en *Sociedad, cultura y educación*, Ed. CIDE y Univ. Complutense, Madrid 1.991, al referirse a la profesión del magisterio actual.

res —colectivo *insolvente*— por lo que su popularidad o su prestigio social no podían ser muy reconocidos, pero también de ahí, el interés por fomentar en los niños, a través de los manuales escolares (catones, libros de lectura y urbanidad), actitudes positivas hacia su magisterio, inculcándoles sentimientos reverenciales y cuasi-sagrados, al considerar al maestro como «padre» y a la maestra como «madre», para los que se exigía «suma cortesía, humildad y deferencia, pues ya se ha dicho que los maestros son segundos padres de la niñez»<sup>43</sup>.

— *Orden, disciplina y domesticación*. La sociedad, a lo largo del primer tercio de siglo, se mostró especialmente crítica respecto a la actuación del maestro. No son pocas las descripciones del mismo más como técnico de domesticación de niños y mantenedor del orden en la escuela, que como transmisor de conocimientos y habilidades, aspectos ya denunciados en la novela de fin de siglo. Nada sorprendente cuando el espacio y material escolar se disponían en orden a esta vigilancia y control<sup>44</sup>, especialmente rígidos en las escuelas unitarias, y cuando el generalizado recurso a los castigos, de carácter físico en determinadas ocasiones, para corregir faltas disciplinarias, parecía una práctica habitual, a pesar de haber sido prohibidos ya en el Art. 34 del Reglamento de 26 de noviembre de 1838, lo que venía a poner en entredicho lo que siempre se había considerado cualidad esencial del maestro, su «flexibilidad espiritual y pedagógica».

Pero el mantenimiento de la disciplina se convirtió, por lo general, en objetivo prioritario del proceso educativo, especialmente cuando aquella se entendía como medio para la formación del carácter moral, en cuyo caso la actuación del maestro era determinante para la consecución de la recta y buena conducta (educación moral). Y tanto más cuando había de convertirse en ejemplo para el alumno y espejo de sus actos, como lo indican ellos mismos<sup>45</sup>, en un intento más de forma-

<sup>43</sup> *Lecciones de urbanidad para niñas*, por Felisa Martín García, Librería Villalba, Valencia 1907 (Tercera edición), p. 16. Véase, asimismo, *Lecturas infantiles. Primer libro de lectura corriente*, por Ezequiel Solana, Magisterio Español, Madrid s.d. (11ª edición), p. 35. O cuando se insiste, respecto a las maestras, en «mirarlas como a su segunda madre, porque la educan e instruyen —a la niña— enseñándole cosas útiles y enriqueciendo su espíritu con provechosos conocimientos» (*Novísimo resumen de Urbanidad para niñas*, por Narciso Masvidal Puig, Imprenta de Juan Rosals, Barcelona 1919 (Sexta edición), p. 36). O en el deber que hay que tener «para con su maestro, que es su segundo padre» (*Cartilla y Catón-piedra. Breve método de lectura*, por Luis Piedra, Establecimiento tipográfico Manuel Pau, Valencia 1908 (27ª edición), p. 36. Igualmente *La joya infantil. Primer libro de lectura para niños y niñas*, por José Francés, Valencia, s.d. (10ª edición), p. 41). Razón por la que debe guardarse respeto y obediencia hacia ellos. Ver *Cartilla moderna de urbanidad*, Ed. F.T.D., Barcelona 1939 (2ª edición), p. 14, y *Lectura. Libro segundo*, por R.D.A., Ed. Seráfica, Vich 1929, p. 155.

<sup>44</sup> Véanse las *Memorias Escolares* de VICENT CARCELLER y MARCO IBÁÑEZ, sobre «Régimen disciplinario adoptado en la escuela. Ventajas del mismo e inconvenientes con que la Maestra ha tropezado en la práctica», Archivo Diputación Provincial de Valencia (en adelante A.D.P.V.) E.9.3.15. *Memorias*. Años 1908 y 1909 respectivamente. Cajas 1-17. Recordemos que por R.D. de 7 de febrero de 1908, los maestros habían de redactar anualmente una *memoria escolar* de acuerdo con los temas propuestos por el Ministerio.

<sup>45</sup> Así lo hemos comprobado tras la lectura de las *Memorias* sobre «La educación moral en la escuelas de instrucción primaria de enseñanza y el ejemplo» (tema XXXVIII elegido por los maestros de dotación anual de 2.000 pesetas), de J. SÁNCHEZ HERNÁNDEZ; M. P. MOMPALER TORRES; J. VILLAR MARTÍN; T. UNCITI ACUÑA; JORGE BAUSELL, T.; AGUILAR GARCÍA, C.; BONI GARCÍA, F.; CABANES ANDRÉS, M. P.; SÁNCHEZ HERNÁNDEZ M.; GUEROLA ESPLUGUES, R. y MOMPALER TORRES, M. P., entre otros (A.D.P.V., E.9.3.15., *Memorias*, Año 1909, Caja 16); y LÓPEZ LACRUZ, J., y J. LLOÑATE PRANCH, «Procedimientos de que se vale el Maestro para despertar el sentido moral en sus discípulos» (tema XXI para maestros de dotación anual de 1.650 pesetas). *Ibidem*, Caja 16.

ción de la voluntad que intelectual y técnico. De otro lado, la más que probable escasa —cuando no nula— cooperación de las familias en la tarea educativa y en el apoyo concreto a la persona y acción del docente frente a los niños, explicaría, también, la acentuación del principio de autoridad en la escuela.

— *Flexibilidad en el método.* Es evidente que una buena organización escolar (métodos, formas y procedimientos de instrucción), que generaba problemas en la práctica docente, exigía flexibilidad y adaptación en los maestros. Los programas escolares, por ejemplo, casi siempre de carácter cíclico y gradual, para lo que no existía reglamento fijo, dependía, por lo general, de su disponibilidad y preparación, aunque también de la infraestructura del edificio y de los medios materiales. No era extraño, en muchos casos, que la falta de espacios y recursos impidiese a los niños ejercitarse en trabajos manuales, gimnasia o música, y obligasen a dedicar el tiempo de descanso, en el mejor de los casos, a aprender de memoria las reglas de la escritura, lectura, cálculo, labores y doctrina cristiana.

— *Escuela para pobres.* Asimismo, el carácter relativamente gratuito de la escuela pública, la convirtió en escuela de pobres, ya que debía acoger a la clase más humilde (con certificado de pobreza), circunstancia que generaba en los docentes no pocas contradicciones en su identidad personal y profesional, como veníamos comentando. A ello había de añadirse el escaso interés demostrado en las clases bajas por la educación de sus hijos y la necesidad de emplearlos en trabajos estacionales para subvenir a la economía familiar. No son pocas, a este último respecto, las quejas de los maestros<sup>46</sup>.

Problema crónico, a pesar de que nuestra legislación prescribía la escolaridad obligatoria, lo constituía la falta de asistencia a la escuela, agudizado en el medio rural y menos grave en las ciudades. A veces —se quejaban los maestros— había que arrancar al niño a sus padres y a la misma sociedad. Miseria y egoísmo se encontraban en la base del problema. La primera se convertía en una lacra irresoluble al no recibir las familias asistencia social apropiada, mientras el establecimiento en las escuelas de instituciones complementarias como cantinas y roperos, se desarrollaba lentamente<sup>47</sup>. Los intereses de los padres y de la propia sociedad, de otro lado, infringían o impedían la aplicación de la norma legal contra la explotación de los niños en el trabajo, lo que favorecía el absentismo escolar. Rémoras, en fin, para una eficaz obra educativa al no existir un colectivo homogéneo y constante de niños en las aulas, circunstancia que se prolongaría a lo largo del siglo<sup>48</sup>.

— *La lengua:* No menos preocupante para aquéllos resultaba la cuestión lingüística, que constituía una dificultad añadida a su acción pedagógica en las zonas de la geografía española donde la lengua autóctona se consideraba el signo por

<sup>46</sup> D. Silvino Caldes, a cuyo testimonio podían añadirse otros muchos, señalaba en 1917, que los obstáculos principales de la enseñanza en Algemés (Valencia) habían sido la apatía e indiferencia de los padres respecto a la educación e instrucción de sus hijos y la irregularidad de su asistencia. Apatía que en general provenía de «ser éstos en su mayoría analfabetos y estar eferrados a costumbres rancias y antiguas desconociendo en todo las ventajas de la educación». Véase *Memoria*, elevada a la Junta Local de Primera Enseñanza de Algemés el año 1917 por D. Silvino Caldes Pla. Archivo Municipal de Algemés, Doc. 3598.

<sup>47</sup> A ello habían de añadirse las condiciones de los locales, insanos, sombríos y sin calefacción. No son extrañas las descripciones de niños llevando en sus bolsillos o mochila pedazos de leña con que alimentar la estufa de la escuela.

<sup>48</sup> Véase XANDRI, José, «La asistencia escolar», en *REVISTA DE PEDAGOGÍA* 142 (1933), pp. 460-464.

excelencia de su identidad cultural. Recuérdese que la legislación al respecto, como la disposición de Romanones de 12 de noviembre de 1902, amonestando a los maestros con la posibilidad de ser separados del cuerpo si enseñaban cualquier materia en otro idioma o dialecto que no fuera el castellano, o la política represiva de Primo de Rivera, derogada en la II República, interferían el desarrollo de las lenguas regionales y creaba en los docentes una situación de indefensión, que provocaba a la vez graves disfunciones en la práctica pedagógica<sup>49</sup>.

— *El maestro rural, una carga redentora*. Tales problemas, y otros que podrían añadirse, requerían de los enseñantes no sólo profesionalidad sino también vocación, cualidades que se exigían, de manera especial, para el maestro rural y por extensión al de escuela unitaria. Circunstancia fundamental en un país con una población mayoritariamente agraria, que al término del primer tercio de siglo contaba con un contingente rural de casi cinco millones de españoles distribuidos en 6.875 ayuntamientos con menos de dos mil habitantes. Para tales pueblos —observa Luis Bello, autor de *Viajes por las Escuelas de España*<sup>50</sup>— la escuela se convertía en un elemento extraño, nuevo, una carga más que había que soportar, pues sus gentes no sentían la necesidad de cambio, de «mudarse para mejorar», y cuya única norma era la ley del pasado, de la tradición: «nacer, crecer y multiplicarse». No se sentían, en fin, obligados, y mucho menos possibilitados, para salvar las dificultades económicas que conllevaba el hacer frente al requerimiento estatal de tener escuela. «Una inmensa mayoría de pueblos. —escribía Bello— necesitan hacer enorme sacrificio para alojar no ya cómoda, sino decentemente, como la ley manda, a la escuela y al maestro». El presupuesto era en tales circunstancias, mezquino y violentamente arrebatado al vecindario. En definitiva, «la escuela pesaba sobre el pueblo». Difícil coyuntura para el desarrollo de la labor docente en el medio rural y elevados niveles de exigencia, de nuevo, para los maestros de quienes se recelaba o a los que se mostraba abierta hostilidad por proceder de la ciudad, a la vez que se les respetaba al poseer conocimientos que a los propios aldeanos podían serles útiles.

Ya en el discurso que Cossío elaborara para el Congreso Nacional Pedagógico, celebrado en Madrid el año 1882, solicitaba una mayor especialización educativa en los maestros rurales dada la «ineludible necesidad de llevar a la escuela del campo aquella enseñanza de que el labriego, el industrial en pequeño, el pastor no pueden oír jamás». La población rural, significativamente «ruda», y con escasas ocasiones para educarse en derechos y deberes, exigía un modelo de maestro con especiales aptitudes intelectuales y vocacionales. No era conveniente, por ello,

<sup>49</sup> Abundando en ello y retomando de nuevo el caso valenciano, observamos esta preocupación en las localidades valenciano-hablantes. La enseñanza del castellano suponía, por ejemplo, para Dña. Josefa Amat, maestra de Masamagrell, un obstáculo a su docencia. En su *Memoria* anual del año 1908, aludía a las alumnas de su localidad (A.D.P.V., E. 9. 3. 15. *Memorias*. Año 1908, Caja 6), pueblo fundamentalmente agrícola, que cuando dejaban de concurrir a la escuela «no tenían ocasión de oír hablar en castellano más que algún día festivo cuando, por celebrarse alguna festividad religiosa se pronunciaba algún sermón en la Iglesia». Señala, entre otras medidas para un eficaz aprendizaje del castellano, la prohibición terminante del «uso del dialecto dentro del aula» y «la rigurosa obligación para todas las alumnas de hablar castellano desde el primer día de su asistencia a clase». Véase, así mismo, ROIG VIDAL J. (maestro de Benifaraig), «Observaciones sobre la enseñanza del castellano en la localidad donde el autor de la Memoria presta sus servicios y resultado de los medios que haya puesto en práctica para perfeccionar y ampliar el estudio» (A.D.P.V. 9.3.15, *Memorias de Maestros*, Año 1908, Caja 8).

<sup>50</sup> BELLO, Luis, «La vida rural y la escuela», en *REVISTA DE PEDAGOGIA*, 145 (1934) pp. 1-2.

enviar a tales escuelas «maestros incompletos»: de menor cultura y faltos de «flexibilidad para el trato y relaciones sociales»<sup>51</sup>. Habían de ser, por el contrario, «misioneros de la educación», distinguidos «por su espíritu y maneras», capaces, en definitiva, no sólo de alternar de igual a igual con el médico, el juez, el abogado, el sacerdote, el ingeniero, sino de «influir y estimularlos a auxiliarle en su obra».

A tales exigencias se refería más tarde el Ministro de Instrucción Pública, Romanones, en el discurso pronunciado ante los Inspectores el día 25 de Abril de 1910, aludiendo a la equivocada decisión oficial de enviar a los pueblos a los maestros que menos garantías de cultura ofrecían, a lugares donde el ambiente era «más adverso», y donde no podían «encontrar ningún estímulo»<sup>52</sup>. Pero ni siquiera la racionalización que se intentó en la II República mediante cursillos-oposición<sup>53</sup>, mejoró tales inconvenientes puesto que se obligaba a los maestros noveles a ocupar esas plazas en situación de interinaje o en permanencias obligadas al retrasar los concursos de traslados. El resultado no podía ser otro, como apunta Julio Fuster, que «la huida del maestro de la escuela de la aldea»<sup>54</sup>, dando lugar a «pueblos que viven años y años —describe Luis Bello— en régimen de interinidad en la enseñanza, viendo pasar como ánimas en pena a unos pobres funcionarios sin la plenitud de sus derechos. Vacantes permanentes. Maestros disgustados del lugar o de la aldea que no soñaban en la hora de las ilusiones, al acabar sus estudios»<sup>55</sup>. Causa, en definitiva, del desencanto profesional.

La población rural, en fin, requería una escuela con fisonomía propia y con programas, lecciones y horarios no estandarizados y hasta con formas de enseñanza específicas. «Necesitamos —escribía Herminio Almendros, inspector de primera enseñanza de Barcelona— el maestro de sólida formación cultural, sí, pero, principalmente, el maestro que posea un sentido reverencial y altruista de su misión, una clara conciencia y una honda emoción por la obra de la educación popular»<sup>56</sup>. Por ello había de estar «libre de todo prejuicio» y evitar «zaherir con la censura» la clase de vida de los habitantes del pueblo, que era la correspondiente a sus conocimientos y a sus posibilidades.

<sup>51</sup> COSSIO, M. B., *De su jornada*, op. cit., p. 168. Enviemos a ellas —dice— los mejores maestros, no sólo los mejores en el saber, sino en algo más importante para este ministerio: en vocación; envíemos hombres superiores, de elevada cultura, de abnegación sin límites.

<sup>52</sup> «Discurso pronunciado por el Excmo. Sr. Conde de Romanones, Ministro de Instrucción Pública», en *EL MAGISTERIO VALENCIANO*, nº 1637, Mayo 1910, p. 120.

<sup>53</sup> Recordemos que durante los primeros años de siglo gran parte de las aldeas eran atendidas por el sacerdote o personas capacitadas para ello.

<sup>54</sup> FUSTER, J., «El maestro rural», en *REVISTA DE PEDAGOGÍA* 145 (1934) p. 16. Véase asimismo el testimonio de otros maestros: LORENZO, A., *Notas acerca de la organización escolar en las aldeas*, en *REVISTA DE PEDAGOGÍA* 156 (1.936) p. 359; MUÑOZ RUIZ, J., «La reforma escolar en las escuelas de asistencia numerosa», en *REVISTA DE PEDAGOGÍA*, 129 (1932) p. 407.

<sup>55</sup> BELLO, L., op. cit., p. 5.

<sup>56</sup> «Nos sobra, nos estorba el maestro señorito que abomina y huye del pueblo por asco de la contaminación del campesino sudoroso y analfabeto. Nos estorba el maestro que lleva al pueblo la pedantería de su sapiencia libresca, y dedica la reacción de su sensibilidad ramplona a denigrar, a menospreciar la existencia aldeana y a escarnecer las costumbres y dolerse de la vida inconfortable y a mofarse de su ignorancia, ofreciendo una radical incompreensión ante los resortes del alma campesina» (ALMENDROS, Herminio, «La escuela rural», en *REVISTA DE PEDAGOGÍA* 145 (1934) p. 11).

### 3. El maestro de escuela privada: al servicio de un ideal

El aumento espectacular, a partir de 1900, de escuelas privadas, fundamentalmente regidas por Congregaciones religiosas, cuyos privilegios educativos de carácter oficial eran evidentes, hizo temer al magisterio público el abandono por el Estado de sus obligaciones docentes y el consiguiente deterioro de la enseñanza oficial en beneficio de la privada. Suspiciosa previsible ante colegios que contaban, por lo general, con locales más amplios e higiénicos, organización graduada de la enseñanza, en la mayoría de los casos, y profesorado disciplinado e investido, sobre todo, de vocación cuasi-sacerdotal hacia una tarea ejercida en exclusividad, circunstancias que contrastaban significativamente con la escuela oficial caracterizada por la inestabilidad de sus enseñantes, así como por deficiencias formativas y de organización. A tales centros cabía sumar, además, otros laicos, racionalistas o libres, que, en determinadas zonas y dado el prestigio de muchos de ellos, especialmente los religiosos, provocaban una cierta desertización de los públicos allí donde existían.

La figura del maestro que ejercía sus funciones en la escuela privada, esencialmente religiosa, es fácilmente identificable. Por lo general, se trataba de miembros de Comunidades que no necesitaban ninguna clase de título para ejercer como docentes o dirigir centros de enseñanza, privilegio heredado del artículo 150 de la Ley Moyano y que había de prolongarse largos años sin que ningún tipo de decisión estatal lo evitara. En consecuencia, el sólo hábito se convertía, en determinadas ocasiones, en un marchamo de identidad e idoneidad profesional. En todo caso, la formación pedagógica se recibía en el seno de las propias instituciones y se centraba, por lo general, en la adquisición de hábitos espirituales y en la consecución de auténticos educadores cristianos. Claro que no debe olvidarse la intensa acción y preocupación por la formación intelectual y pedagógica de muchos de ellos, como se ha puesto de manifiesto<sup>57</sup>.

Pero es el fin religioso de la educación el exponente que mejor caracterizaba su acción pedagógica: la preocupación fundamental consistía en salvar el alma del niño, a través de una formación espiritual, prioritaria incluso a la propiamente intelectual<sup>58</sup>, al entender el colegio como una obra de apostolado, fomentando una vida de piedad sólida en los alumnos<sup>59</sup>, a quienes trataban de integrar en la familia

<sup>57</sup> Tal es el caso, por ejemplo, de la formación del religioso de la Escuela Pía como clérigo y como maestro, a través de una rígida preparación para las clases elementales y para la enseñanza media. No parece necesario volver a reseñar los estudios sobre los Colegios de la Compañía de Jesús de Manuel Revuelta; los de Vicente Faubell y Severino Giner sobre las Escuelas Pías; de Laboa y Gastaminza sobre los colegios marianistas; Prellezo, sobre las escuelas manjonianas; Gómez Molleda y Angeles Galino sobre Poveda y la Institución Teresiana, entre otros. Véase SANZ DE DIEGO, R. M., «Ordenes religiosas docentes», en *Historia de la educación en España y América (1789-1975)*, Ed. Fundación Santa María, Madrid, 1994, T. III, p. 569 y ss.

<sup>58</sup> «Muchas veces hemos oído —contra nuestra manera de ver por lo que a la organización de las escuelas sostenidas por asociaciones religiosas respecta— que el ideal de las mismas es «hacer santos y no sabios», y que a este fin responde el régimen que en ellas al presente existe». Informe de la Institución Libre de Enseñanza dirigido a la Comisión de Reformas Sociales en Junio de 1889. En *Reformas sociales*, T. II, Ed. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid 1985, p. 325.

<sup>59</sup> Véase YETANO, Ana, *La enseñanza religiosa en la España de la Restauración (1900-1920)*, Anthropos, Barcelona 1988, pp. 117 y ss. Se trataba —anota— de docentes con dedicación exclusiva, no obligados a alternar, como en ocasiones veíamos al maestro público, su trabajo pedagógico con ningún otro para ganarse la vida, que seguía la máxima de «primero pan y luego pedagogía», lo que suponía para las congregaciones de enseñanza, personal de obra barato.

o comunidad religiosa, convirtiendo, a veces, la escuela en un «claustro de oración» y a los niños en «pequeños monjes». La autoridad del maestro religioso había de ser, por lo demás, indiscutida e indiscutible: disciplina y vigilancia formaban parte sustancial de la acción pedagógica de determinados colegios religiosos, como lo confirma explícitamente la rigidez de sus reglamentos internos.

También preocupados por la cuestión ideológica, aunque discrepando y beligerantes con dicho modelo, como vamos a referir a continuación, el reducido grupo de maestros laicos se muestra lleno de ilusión y amor a la escuela, con grandes inquietudes por transformar el trabajo escolar, a su entender anclado en la tradición y la rutina, atendiendo, como referente de su acción pedagógica, a las propuestas de renovación escolar europea en cuanto a métodos, procedimientos y técnicas de la escuela nueva<sup>60</sup>.

No obstante, más allá de otras consideraciones, lo que subyacía en el fondo del debate era el aspecto doctrinal e ideológico en torno a las funciones asignadas a la escuela y por extensión al maestro, lo que provocó, como conocemos, continuos enfrentamientos sociales y políticos. Recuérdese que durante el primer tercio de siglo, la historia de España estuvo jalonada de episodios que marcan las diferencias entre la Iglesia y el Estado, constituyendo el problema educativo uno de los más conflictivos. Las diferentes tendencias ideológicas vinieron a dividir las actitudes de los españoles hacia la institución escolar, configurada en torno a dos modelos: neutra y confesional-católica, que requerían en el maestro distintas funciones y cometidos.

Desde todos los ámbitos ideológicos, como decíamos, se vino a considerar al maestro como pieza insustituible del proceso regenerador. Pero mientras los católicos fundamentaban su argumentación en el humanismo cristiano, los movimientos librepensadores, libertario, republicano e institucionista abordaban la problemática con planteamientos laicos o neutros, desde posiciones radicales que tendían a desechar cualquier vestigio religioso en la formación humana, no sólo negando todo fenómeno espiritual y trascendente sino dirigiendo la acción de la escuela a la destrucción de cualquier creencia, hasta el moderantismo de la Institución Libre de Enseñanza que vinculaba el principio de la laicidad al de respeto a la conciencia personal. El debate giró, en fin, en torno a si el maestro debía enseñar «verdades» —tal es el caso del doctrinarismo de la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia o del adoctrinamiento de la Iglesia Católica— o simplemente ayudar a que el niño encontrase «sus verdades», como se desprende del ideal educativo de la ILE.

Cuando Ferrer inauguraba la Escuela Moderna, definía explícitamente el cometido de los enseñantes al anunciar que la misión de la escuela consistía en conseguir que los niños y niñas llegasen a ser «personas instruidas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio», sustituyendo el «estudio dogmático por el razonamiento de las ciencias naturales»<sup>61</sup>. Tal enseñanza científico-racional requería maestros que, no sólo se hallasen «despojados de preocupaciones, supersticiones y creencias tradicionales», sino que actuasen por propia iniciativa y no mediatizados por cri-

<sup>60</sup> Recuérdese a título de ejemplo, a los maestros integrantes del grupo «Batec» que experimentaron en España, durante la II República, las técnicas Freinet, y participaron en el nacimiento y crecimiento de las Cooperativas Escolares. Véase JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fdo., *Freinet en España*, Ed. EUB, Barcelona, 1.996.

<sup>61</sup> FERRER GUARDIA, Fco., *La Escuela Moderna*, Ed. Júcar, Madrid 1976, p. 38.

terios uniformes impuestos por la burocracia ministerial, y bien pertrechados de «ideas propias y una fuerte convicción materialista»<sup>62</sup>. El carácter antirreligioso y antiestatal que revistió la Escuela Moderna condujo, en cierto modo, a una fuerte absolutización de la ciencia y a una exigencia de no permanecer neutra, sino fundamentalmente revolucionaria<sup>63</sup>. «Aprendan los niños a ser hombres y cuando lo sean declárense en buena hora en rebeldía»<sup>64</sup>. La labor, por tanto, del maestro, se consideraba imprescindible por cuanto «siembra la semilla de las ideas».

Claro que mientras Ferrer no podía sustraerse a este nuevo dogmatismo, otros libertarios como Ricardo Mella, entendían que la enseñanza debía ser neutra, y el maestro sólo un incitador del deseo de saber en el niño. En consecuencia se concebía la escuela como «el medio indispensable para suscitar en los entendimientos, no para imponer, una concepción real de la vida. Que cada uno, ante un inmenso arsenal de derechos e ideas se forme a sí mismo»<sup>65</sup>. El maestro, en consonancia, no podía ser considerado como inculcador de ideologías políticas, religiosas o culturales, sino, más bien, respetuoso con la libertad individual de pensamiento, alejado de toda imposición doctrinal. Informar más que formar, ésta es la tarea del profesor, exponer más que adoctrinar, disipar dudas más que operar cambio de opiniones en los discípulos.

En esta misma línea laicizadora se encuentra la Institución Libre que no adoptó posturas agresivas ni antirreligiosas. Se caracterizó, más bien, por un talante comprensivo, de tolerancia, de pluralismo, flexibilidad y arreligiosidad. El artículo 18 de sus Estatutos sólo exigía de sus profesores «vocación, severidad y probidad... y dotes auténticas de investigadores y de expositores». Demandaba, sin embargo, y en particular Giner de los Ríos, que los docentes fuesen antes educadores que maestros o catedráticos<sup>66</sup>. Porque para él el maestro era un elemento de primer orden en la enseñanza —dadme el maestro, decía, y os abandono la organización, el local, los medios materiales y cuantos factores contribuyen a auxiliar su función— concebido no como mero transmisor de conocimientos sino como estimulador en los alumnos del deseo de saber, orientador de sus experiencias, ya que «los hombres medio instruidos, pero no educados tienen su inteligencia y su corazón punto menos que salvajes»<sup>67</sup>. Asigna al docente el papel socrático de «estimular y provocar en el educando el «parto» de las propias ideas»<sup>68</sup>, lo que supone romper las barreras de la comunicación que le separan del niño, acomodarse a los intereses de éste último, suprimir «el estrado y la cátedra, barrera de hielo que lo aísla y hace imposible toda intimidad con el discípulo»<sup>69</sup>.

<sup>62</sup> Así se manifestaba quien fuera director de la Escuela Moderna de Valencia, SAMUEL TORNER, en su artículo: «Las Escuelas Laicas», en Rev. LA HUMANIDAD NUEVA, Marzo 1907.

<sup>63</sup> Véase ÁLVAREZ JUNCO, P., *La ideología política del anarquismo español (1868-1910)*, Ed. Siglo XXI, Madrid 1991 (2ª ed.), p. 537.

<sup>64</sup> FERRER GUARDIA, Fco., *La Escuela Moderna*, op. cit., p. 56.

<sup>65</sup> MELLA, R., *Ideario*, Producciones Editoriales, Barcelona 1968, p. 209.

<sup>66</sup> ESTATUTOS de la ILE, en JIMÉNEZ LANDI, A., *La Institución Libre de Enseñanza*, Ed. Taurus, Madrid 1973, p. 705.

<sup>67</sup> GINER DE LOS RÍOS, F., «Instrucción y educación», en *Ensayos*, op. cit., p. 86.

<sup>68</sup> Véase GARCÍA, M. Nieves, *Educación y pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*, Ed. Univ. de Sevilla, 1983, p. 150.

<sup>69</sup> GINER DE LOS RÍOS, F., «Discurso inaugural del curso 1880-81», en *Ensayos*, op. cit., p. 107. Exige del maestro, desde otra perspectiva, un continuo progreso y plenitud de vida, un intento de elevar siempre el nivel no sólo como hombre sino como profesional de la educación en el desempeño de su

Por su parte, el catolicismo, ya desde la antigüedad, había solicitado para el maestro la alta misión de ser el artífice de la educación cristiana, de la conformación del hombre, depositario de valores superiores que hay que aflorar y desarrollar, y de su preparación a vivir el presente de forma constructiva en función de la vida eterna.

El hombre nuevo de la teología paulina es el que la pedagogía católica buscaba, en una interpretación global de todas sus dimensiones y posibilidades, de perfección relativa terrena y de eterna salvación. La formación religiosa debía constituir, en consecuencia, la base de toda educación completa y fundamentar la moral. Los escritos de los pensadores católicos dirigían su reflexión en torno a este objetivo reiterando que la acción y misión del maestro había de obedecer a tales propósitos<sup>70</sup>. Aquéllas no son otras —dice A. Manjón— que desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales de los educandos «en relación con su destino temporal y eterno»<sup>71</sup>. Pero además de poseer las cualidades o virtudes de la prudencia, justicia, fortaleza y templanza, que forman la base del hombre completo, debía ser religioso. «Maestro —leemos— no confundas el respeto debido a la conciencia con el supuesto respeto debido a la ignorancia, incultura y brutalidad», es decir, el dejar al niño sin instrucción ni educación religiosa. De donde se deduce que un maestro ateo o sin religión era considerado «una aberración contraria a la humanidad, justicia, educación y sociedad»<sup>72</sup>.

Emulando el directorio para maestros ofrecido por Manjón en sus obras, el jesuita Ruíz Amado, por su parte, establecía específicas cualidades en orden al interés que se seguía para los niños. Adornados de «talento, virtud y energía nueva», habían de actuar siempre teniendo como referencia el fin último de la educación, la moralidad, que no tenía consistencia<sup>73</sup> si no se apoyaba en la educación religiosa. No son menos explícitas las recomendaciones que, con anterioridad, había dirigido el Cardenal Guisasola en su Pastoral a los maestros de la diócesis de Valencia<sup>74</sup>, o la definición de los educadores como «coadyutores de nuestra religión», de Rufino Blanco.

Pero dejando de lado el debate ideológico en torno a los fines de la educación, no debe olvidarse, la hegemonía cultural y la acción sobre las conciencias ejercida por la Iglesia, así como el contenido católico de la enseñanza obligatoria en España. Como consecuencia del predominio eclesiástico en el campo educativo, avala-

propia función para que ésta no decaiga en rutinaria. «Y este movimiento ascensional, este progreso (merced a nuestra finitud, interminable), jamás lo reduzca al pensamiento y la ciencia, sino que ha de extenderlo igualmente a todas las energías de su ser: espíritu moral, amor a los bello, fuerza y agilidad corporales, nobleza de maneras, gobierno de las relaciones sociales..., régimen entero de vida» (GINER DE LOS RÍOS, F., «Un peligro de toda enseñanza». *Ibidem*, p. 120).

<sup>70</sup> Véase, por ejemplo, BLANCO y SÁNCHEZ, Rufino, *Tratado de pedagogía elemental*, Imp. de la Revista de Archivos, Madrid 1906 (4ª ed.), p. 3; POVEDA, P., *Itinerario pedagógico*, Estudio preliminar y notas de A. Galino, C.S.I.C., Madrid 1965, (2ª ed.), p. 256.

<sup>71</sup> MANJÓN, A., *El maestro ideal*, Imp. Escuela del Ave María, Granada 1916; *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera*, en *Obras Selectas*, T. VI, Patronato de las Escuelas del Ave María, Granada 1949, p. 16.

<sup>72</sup> MANJÓN, A., *El maestro mirando hacia dentro*, en *Obras Selectas*, Patronato Escuelas del Ave María, Granada 1942, p. 186.

<sup>73</sup> RUIZ AMADO, R., *La educación intelectual*, Lib. Religiosa, Barcelona 1942 (3ª ed.), p. 170.

<sup>74</sup> GUIASOLA, V., «Carta pastoral, reflexiones y consejos a los Maestros de Instrucción Primaria de su Diócesis», en *BOLETÍN OFICIAL DEL ARZOBISPADO DE VALENCIA*, nº 1673, año 1913, t. XXI, pp. 19-41.

do por un régimen concordatario<sup>75</sup> y constitucional propicio, que obligaba a incorporar al curriculum la asignatura de Religión, se advierte, cómo a lo largo de todo este primer tercio de siglo, las prácticas religiosas formaron parte de la organización del horario escolar en los centros públicos<sup>76</sup>. La enseñanza del catecismo, presente en los programas, fue de obligado cumplimiento para los maestros, constreñidos, a veces, a actuar al margen de sus creencias<sup>77</sup>. «Ha de mostrarse católico aunque no lo sea», se lamentaba Rodolfo Llopis<sup>78</sup>, al referirse a la obligación del maestro de educar religiosamente al niño y practicar con él ejercicios de piedad como la asistencia a misa en días festivos a que obligaba, por ejemplo, la Circular del Gobierno Civil de Cuenca de 7 de Junio de 1926, según la cual, era «exigencia que un Estado católico puede y debe imponer a sus funcionarios, que podrán no ser católicos en el fuero interno de su conciencia, pero que han de mostrarse como tales en las manifestaciones externas de su función o renunciar al cargo que sirven».

### 5. A modo de conclusión. Un futuro de esperanza: más y mejores maestros para la regeneración de España

El status del maestro fue adquiriendo significativas mejoras a lo largo del siglo, jalonado de proyectos y realidades, en lo que respecta a su consideración social, formación y práctica profesional. La creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y la liberación de los docentes de la dependencia económica de los Ayuntamientos, a partir del decreto de Octubre de 1.901, como decíamos, supuso el comienzo de una progresiva dignificación desde el ámbito oficial.

No faltaron demandas de cambio, proclamas de los intelectuales en torno a su mejora radical, propuestas y reivindicaciones, en fin, como hemos visto, que trataron de transformar la imagen de una profesión, inestimable para la reforma social, política y económica del país. Sin embargo, la sociedad fue especialmente crítica respecto a su labor y la Administración lenta en reconocer las exigencias de un colectivo que paulatinamente adquiriría mayor protagonismo en la configuración de la mentalidad popular, lo que contribuía a mantener —cuando no a incrementar—

<sup>75</sup> Sin embargo el primer tercio de siglo no estuvo exento de polémica en torno a la enseñanza de la religión, propiciada especialmente por las alternativas de renovación pedagógica a las que hemos aludido. Recuérdese la cuestión suscitada durante el gobierno de Canalejas (Febrero de 1910-Noviembre de 1912), en torno a las escuelas laicas, o la posterior de 1913, con respecto a la enseñanza del catecismo, cuando un grupo de intelectuales (Alvarez Buylla, Cossío, Luzuriaga, Giner de los Ríos, entre otros) enviaban al Ministro un documento solicitando su supresión. Propuestas y deseos que se canalizaron en la II República, cuyos gobiernos ofrecieron un nuevo ideal de escuela y de maestro en torno al modelo laico. Aquella debía adoptar únicamente una posición de defensa pura y simple de la infancia.

<sup>76</sup> Práctica habitual, según el testimonio de los mismos maestros, se consideraba el rezo de una breve oración al inicio y final de la jornada escolar o del rosario en sábado. Véase, entre otras, la *Memoria* de la maestra de Benetúser, Dña. Juana Martínez Belenguer, «Prácticas de religión que la maestra tiene establecidas en la escuela...» (A.D.P.V., E.9.3.15. *Memorias de Maestros*, Año 1908, Caja 8).

<sup>77</sup> Aunque con mayor énfasis en la Dictadura de Primo de Rivera, la política ministerial se muestra abiertamente defensora de la moral y espíritu católico. Algunas referencias sobre la planificación de la enseñanza y actividades religiosas pueden verse en ALFONSO RAGA, J., *Plan de organización y funcionamiento de una escuela graduada*, Ed. Magisterio Español, Madrid 1929; BALLESTEROS MÁRQUEZ, F., *Prácticas de la educación y de la enseñanza*, Málaga 1911, citado por BALLESTEROS, A., *Distribución del tiempo y del trabajo*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid 1934, pp. 31-33.

<sup>78</sup> LLOPIS, R., *Hacia una escuela más humana*, Ed. España, Madrid 1934, pp. 30-31.

una valoración despectiva hacia el magisterio nacional. Claro exponente de tan escaso reconocimiento lo traducen los débiles presupuestos destinados a la educación, que no tuvieron parangón con otros países europeos, pues mientras Inglaterra dedicaba, en 1.901, a instrucción pública el 10% de su renta nacional, Alemania el 12%, Francia el 8%, España sólo destinaba a tal fin un 1,5%. Situación que indefectiblemente había de repercutir en una profesión que resultaba poco atractiva para los más aptos y en su mínimo reconocimiento social: la pobreza atenazaba a las clases populares poco proclives, ya, a liberalidades pedagógicas convencidas de que la educación no curaba su miseria, mientras el maestro, atormentado por la estrechez económica, no encontraba el equilibrio espiritual para su misión.

A este sentimiento de infravaloración se añadía la vergonzante reticencia de algunos políticos a una extensión cultural igualitaria. Recuérdese que la oligarquía y el caciquismo como forma de gobierno, problema político ya denunciado por Costa, fue constante a lo largo del reinado de Alfonso XIII, a pesar de los intentos encaminados a desterrar lo que se había convertido en un vicio nacional. La concepción corporativa de la vida municipal, reforzó el interés de las oligarquías locales por mantener ignorante al pueblo, lo que significaba la muerte del maestro, al que se sitiaba de hambre.

Afortunadamente las instancias oficiales fueron poniendo en marcha, aunque con extremada lentitud, acciones dirigidas a la promoción social del magisterio, en base, entre otras, a una formación más específica. La creación en 1.909 de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, como eslabón entre las Escuelas Normales y las Facultades, donde el profesorado de primera enseñanza pudiera completar y perfeccionar sus estudios<sup>79</sup>, puede ser un ejemplo. De la misma manera que Rafael Altamira, a la sazón Director General de Primera Enseñanza, daba a conocer en 1913 el programa de gobierno para aquel nivel, en el que se especificaba el presupuesto dirigido no sólo a la mejora salarial del personal docente, sino a su formación, con la concesión de créditos especiales para pensiones en el extranjero de maestros, inspectores y profesores normales, y el incremento en la consignación para cursos de perfeccionamiento<sup>80</sup>. La Junta de Ampliación de Estudios, creada en 1.907, así lo aconsejaba. Claro que, tal vez se tratase, como se denunció<sup>81</sup>, de propuestas utópicas y casi «aristocráticas», que sin duda sirvieron a unos pocos y no mejoraron en nada la situación general, o tal vez pusieron mayormente en evidencia las carencias de la mayoría del colectivo.

<sup>79</sup> Aunque los maestros fuesen especialmente críticos al denunciar que su creación parecía que hubiese obedecido a la consigna de «hacer de tal Escuela una especie de castillo feudal, torre de marfil, accesible tan sólo a un reducidísimo número de privilegiados», impidiendo «el camino a la juventud animosa que quiere estudiar». Véase FERRER, A., «La Escuela Superior del Magisterio y el grado Normal», en *EL MAGISTERIO VALENCIANO*, nº 1615, Diciembre de 1909, p. 304. Con el R. D. de 28 de noviembre de 1.921, se reestructuraban de nuevo estos estudios.

<sup>80</sup> ALTAMIRA, R., *Ideario pedagógico*, Ed. Reus, Madrid, 1.923, p. 200. Su propuesta incluye la desaparición de los estudios pedagógicos de los Institutos y la creación de Escuelas Normales completas con personal propio. Urgía —dice en otro lugar— «crear maestros conocedores de su ciencia y de su arte, dotados de la habilidad que fecunda el saber en la práctica» (ALTAMIRA, R. *Problemas urgentes de la primera enseñanza en España*, Imp. del Asilo de Huérfanos del S.C. de Jesús, Madrid 1912, p. 89).

<sup>81</sup> Véase, entre otros, MARTÍNEZ, Graciano, *La Institución Libre de Enseñanza y la gestión de los dos primeros Directores Generales de Instrucción Primaria*, Imp. del Asilo de Huérfanos del S.C. de Jesús, Madrid, 1915, pp. 11-14.

Nuevas voces y propuestas se hicieron oír, como hemos señalado. A las ya citadas de Giner de los Ríos, Cossío, Altamira, etc., habría de añadirse, por su especial significado, la de Lorenzo Luzuriaga, buen conocedor de las necesidades formativas del magisterio, al insistir, entre otras reformas, en la integración de sus estudios en la Universidad<sup>82</sup>. Los propios partidos políticos fueron teniendo en cuenta en sus programas la reforma y mejora del Magisterio. Recuérdese la propuesta del P.S.O.E., en el punto 36 de las *Bases para un programa de Instrucción Pública*, ponencia de educación presentada al Congreso celebrado en 1.918, que posteriormente formarían parte del programa mínimo del Partido, o las consensuadas tres años más tarde por el Partido Reformista<sup>83</sup>, en Asamblea celebrada el 21 de Mayo de 1.921.

Pero fue, fundamentalmente, durante el periodo republicano, cuando las reivindicaciones, tanto salariales como formativas, se intensificaron y comenzaron a ser consideradas por la Administración Central, iniciándose una efectiva respuesta oficial a la proclama teórica que consideraba al magisterio como elemento regenerador de primer orden. No en vano Marcelino Domingo insistía en el mítin, celebrado en Febrero de 1934, en el Teatro Pardiñas de Madrid, a instancias de la Asociación de Maestros Nacionales, que éstos eran los más altos funcionarios del Estado, porque le daban no la carretera, ni el ferrocarril, ni el bosque repoblado, ni el destino burocrático, sino el alma de la infancia, que había de ser la que constituiría la ciudadanía futura<sup>84</sup>. Y es que la escuela y el maestro, como «alma» de aquélla, había de jugar un papel de especial trascendencia en el proceso revolucionario. Así lo entendía el que fuera Director General de Primera Enseñanza, Rodolfo Llopis, por lo que solicitaba, además de escuelas, muchos, y buenos maestros.

Recuérdese, en fin, que en el contexto de la reforma global de la enseñanza iniciada en el periodo republicano, la figura del maestro fue objeto de atención preferente en base a un doble objetivo: su formación y su mayor reconocimiento social<sup>85</sup>. En efecto, el ambicioso reformismo escolar republicano no podía ser eficaz, si no iba precedido de una transformación profunda de quienes debían hacerlo posible, capacitándolos con una cultura más sólida y unos conocimientos técnicos adecuados para ejercer su profesión de enseñantes con plenas garantías de éxito. De este modo, anota Marcelino Domingo, «redimiendo al maestro de la indigencia se le alivia de preocupaciones torturadoras; y aliviado de esas preocupaciones, abre su alma al porvenir. Solo su alma clara y fuerte, serena y firme,

<sup>82</sup> Véase LUZURIAGA, L., «Las Escuelas Normales: noticia histórica», en *BILE* 692 (1917) 321; «Sobre la preparación de los maestros», *BILE* 697 (1918) 117; «La preparación del Magisterio en la Universidad», *BILE* (1919) 11.

<sup>83</sup> Punto 12: «hay que acabar inmediatamente con... la desigualdad del trabajo entre un maestro y un catedrático». Véase UÑA y SARTHOU, J., «Sobre la educación nacional», en *BILE*, 737 (1.921) p. 248.

<sup>84</sup> *BOLETIN de la Asociación de Maestros*, nº 10, 1 de Marzo de 1934.

<sup>85</sup> El primero se conseguiría, como ya conocemos, con el establecimiento de un plan de formación específico para las Escuelas Normales —Plan Profesional— que incluía la equiparación con los estudios universitarios. «Urgía crear escuelas —leemos en el preámbulo del Decreto de 29 de septiembre de 1931— pero urgía más crear maestros: urgía dotar a la escuela de medios para que cumpliera la función social que le está encomendada pero urgía más capacitar al maestro para convertirlo en sacerdote de esta función». Y el segundo con el correspondiente incremento salarial. Recuérdese que si en 1931 el sueldo medio de un maestro era de 3.161,2 pesetas anuales, en 1933 ascendió a 3.628 y a 3.777,7 pesetas en 1935. Ligeramente superior si lo comparamos con otros oficios como mineros, albañiles, etc. Véase TUÑÓN DE LARA, M., *El movimiento obrero en la Historia de España*, Taurus, Madrid 1972, pp. 819-820.

optimista y audaz, puede ser el alma de un educador»<sup>86</sup>. Y se superaba al mismo tiempo lo que denunciara el Director General de Primera Enseñanza<sup>87</sup>, al escribir que «durante mucho tiempo se creyó que ser maestro no tenía importancia alguna. Podía serlo cualquiera. Bastaban unas cuantas nociones elementales de todo. Se les exigía poco para poder pagarles poco. Por eso, a veces, era maestro quien no podía ser otra cosa».

La supresión del sistema de oposiciones reemplazado por cursillos de selección, la organización de Semanas Pedagógicas, la creación de la sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Madrid, etc., aspectos todos ellos ampliamente descritos ya en otros lugares y en los que no vamos a insistir, fueron algunas de las medidas que adoptaron los gobiernos de la II República en orden a la dignificación de la figura del maestro<sup>88</sup>.

<sup>86</sup> DOMINGO, M., op. cit., p. 99.

<sup>87</sup> LLOPIS, R., *La revolución en la escuela*, M. Aguilar, Madrid, s. f., p. 88. El mismo énfasis ponía en la Circular que dirigía a los profesores de Normal el 5 de Octubre de 1932, al insistir en que la reforma exigía actitudes nuevas en el profesorado, cuya tarea docente debía vivirse con plenitud de vocación (Ibidem, pp. 102-103), aspecto en el que también insistía el que fuera Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Marcelino Domingo (en «La escuela en la República», *BILE*, 864 (1932) p. 99).

<sup>88</sup> Especialmente relevantes son las innovaciones introducidas en la citada normativa legal respecto a los estudios de Magisterio, tanto en su dimensión estructural como pedagógica, orientándolos básicamente hacia la profesión docente, hacia la habilitación técnica, sin centrarse únicamente en lo cultural. Todo ello era producto del mandato constitucional que, en su artículo 48, otorgaba al docente la libertad de cátedra y establecía la escuela única.