

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR ESPAÑOLA EN EL CONTEXTO EUROPEO: POLÍTICA EDUCATIVA Y CULTURA PEDAGÓGICA (1898-1967)

The Spanish school management in the European context: educational policy and pedagogical culture (1898-1967)

María del Mar DEL POZO ANDRÉS
Universidad de Alcalá

Fecha de aceptación de originales: febrero de 2006
Biblid. [0212-0267 (2005) 24; 97-129]

RESUMEN: En este artículo se analiza la introducción en la política educativa española de diferentes estructuras organizativas. Se ha intentado realizar un estudio genealógico de diversas estrategias, desde su aparición en las instituciones educativas o en las legislaciones nacionales, hasta su recepción en España y su consolidación en la normativa legal de nuestro país. La mayoría de los aspectos analizados se relacionan con el modelo organizativo de la «escuela graduada» o «escuela de varias clases», comparándose las soluciones europeas al problema de la clasificación, el agrupamiento y la homogeneización del alumnado. Dos conclusiones destacan en este trabajo. En primer lugar, la lentitud con que las nuevas estructuras organizativas se introdujeron en la política educativa española, lo que nos obliga a revisar ciclos temporales largos para observar el proceso de implantación. En segundo término, la regularidad con la que reformas ya conocidas vuelven a plantearse ante problemas también antiguos, si bien no es fácil percibir las similitudes por el muy diferente envoltorio conceptual y terminológico con el que se presentan.

PALABRAS CLAVE: Política educativa, organización escolar, relaciones internacionales, cultura pedagógica, escuela graduada.

ABSTRACT: In this article we analyse the introduction of different organizational structures in the Spanish educational policy. We have tried to perform a genealogical study of various strategies, from its origins in the educational institutions or in the national legislations, till its reception in Spain and its consolidation in the legal regulations of our country. Most of the analysed aspects are related with the organizational model of the «graded school» or «school with several classrooms». In this context,

we compare European solutions to the problems of the classification, the grouping and the homogenisation of the pupils. We can draft two main conclusions from this work. Firstly, the slow pace with which the new organizational structures were introduced in the Spanish educational policy. This fact have forced us to review long time cycles for observing the implementation processes. In second term, the regularity with which reforms already known in the past return to consideration with regard to problems that are also old, although it is not easy to detect the similarities because the very different conceptual and terminological package in which the reforms are presented.

KEY WORDS: Educational policy, school management, international relations, pedagogical culture, graded school.

La Organización Escolar en la política educativa española del siglo xx: problemática inicial

CUANDO TUVE LA OSADÍA de introducirme en un campo tan complejo como el de la organización escolar, el primer problema que me planteé fue de carácter metodológico, y tenía que ver con la definición y diferenciación de las categorías que se escondían tras este concepto. Por eso, una forma de abordar el tema que parecía bastante válida era seguir el origen y desarrollo de la Organización Escolar como campo de conocimiento, desde esos primeros estadios herbartianos en que aparece como una rama integrada en el tronco pedagógico común bajo el epígrafe de «pedagogía práctica», hasta que se constituyó como *corpus* científico independiente y con un estatuto epistemológico bien definido. No es el propósito de este artículo historiar esa evolución, pero sí quiero apuntar dos ideas. En primer lugar, la Organización Escolar, entendida como ciencia con entidad propia, aparece así denominada justamente hacia la mitad del siglo XIX, ligada a la necesidad de dotar de ordenación y racionalización científica a la escuela primaria. En segundo término, si seguimos sus avatares durante el recorrido cronológico marcado en nuestro trabajo, podemos constatar su progresiva complejización, aunque siempre tuvo como denominador común el estudio de la institución escolar.

Ante tal variedad de temas, me incliné por considerar la definición que Larry Cuban realizó de «estructuras organizativas» como marco teórico para delimitar el hilo conductor de este artículo. Se caracterizan como tales estructuras la ordenación del espacio escolar, la clasificación gradual de alumnos y contenidos, las asignaciones temporales a determinadas tareas educativas y la reglamentación de las conductas y actuaciones de maestros y discentes. Estas estructuras, en último término, derivan del imperativo básico de la escolarización pública en los últimos dos siglos, que no es sino organizar a un número cada vez más elevado de estudiantes obligados a asistir a la escuela y a interiorizar ciertos conocimientos de la forma que se perciba como más sistemática en cada momento¹. Por lo tanto, alumnos, espacio, tiempo y contenidos, serán los cuatro ejes que, en la medida de lo posible, servirán de hilo argumental en el desarrollo de este trabajo.

¹ CUBAN, L.: *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms*, New York, Teachers College Columbia University, 2ª ed., 1993, p. 17.

Y apostillo ese «en la medida de lo posible» por una razón. Al centrarnos en la política educativa española sobre organización escolar, un primer vistazo a la legislación existente nos permite anticipar al menos tres ideas. La primera consideración que nos surge es la pervivencia a lo largo del tiempo del término «escuela graduada», de manera que este concepto, en sus múltiples acepciones y derivaciones, ha sido el verdadero eje conductor del artículo, que empieza con el primer reconocimiento legal de este tipo de instituciones y acaba con su canto de cisne en la última normativa ministerial en la que se mantuvo esta denominación. Una segunda observación es la parquedad y contención de la Administración educativa española a la hora de legislar sobre el tema, de manera que este trabajo se fundamenta exclusivamente en dos reglamentaciones generales de cierto calado: el Reglamento de Escuelas Graduadas aprobado por R.D. de 19 de septiembre de 1918, que estuvo en vigor hasta la O. de 10 de febrero de 1967 publicando el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria. En el intervalo una Ley de Enseñanza Primaria, la de 17 de julio de 1945 modificada el 21 de diciembre de 1965, apuntó varios detalles organizativos de carácter global. Algunas reformas interesantes —especialmente a la luz del contexto europeo— se escondieron tras disposiciones menores, que pasaron desapercibidas del gran público y no suelen casi ni citarse en los grandes manuales de Organización Escolar. Los anuncios de la Administración educativa sobre la promulgación de regulaciones generales que nunca llegaron y las quejas de los colectivos pedagógicos por este olvido fueron constantes durante buena parte del siglo XX. Pero, ¿qué se esconde detrás de ese olvido legislativo? ¿Puede ser una manifestación de debilidad política, una expresión de que las estructuras oficiales no lograron consensuar un modelo de transformación de la realidad escolar ni en los momentos de gobiernos aparentemente más monolíticos con el primer franquismo?, ¿o la propia atonía de un amplio sector de escuelas españolas impedía publicar una norma que fuese realista y, al mismo tiempo, no representase una ruptura con las tendencias organizativas expresadas en otras legislaciones europeas? Esta situación de desamparo legislativo en una buena parte del siglo XX nos conduce a la tercera reflexión, que apunta hacia la influencia tan lejana que la política educativa parece tener en la cultura organizativa de los centros escolares españoles. Una revisión de las revistas y los manuales pedagógicos nos hace sospechar que las normativas legales no formaban parte de las preocupaciones magisteriales, las disposiciones de carácter menor eran desconocidas o malinterpretadas y, por otra parte, la mayoría de escuelas, desde las grandes graduadas hasta las unitarias más aisladas, tuvieron la personalidad interna que sus docentes les quisieron transmitir.

Finalmente, quiero dejar constancia de que las influencias europeas en la política educativa española sobre organización escolar, aunque abundantes, no son fácilmente perceptibles ni identificables con países concretos. En primer lugar, los diferentes legisladores siempre evitaron adscribir sus reformas a una tendencia de otra nación. En segundo término, cuando una corriente llegó a España y se plasmó legalmente, estaba ya tan extendida por toda Europa que el rastreo de sus orígenes nos remonta a épocas mucho más remotas que la estudiada. Por otra parte, en cuestiones organizativas del siglo XX, el panorama queda muy incompleto sin ninguna referencia a las aportaciones norteamericanas, cuya influencia se hace sentir poderosamente en toda la cultura escolar europea de los últimos cien años. Un

cuarto problema es la indefinición terminológica, que impide establecer buenas comparaciones por la confusión existente entre conceptos organizativos utilizados en otros países y traducidos al castellano sin conocer exactamente su homologación europea, que también difería de unas naciones a otras.

Esta indefinición comienza ya con la expresión legal de la idea de escuela. En la legislación española anterior a 1939 se la describe con cierta frecuencia como «casa de educación»², un término que podríamos suponer copiado de la legislación francesa de finales del siglo XIX³, y que además fue frecuentemente utilizado por un amplio elenco de pedagogos españoles y extranjeros. En la etapa republicana se utilizó este concepto conjuntamente con el de «casa del niño»⁴, al que podríamos adjudicarle reminiscencias montessorianas. Pero cuando ambos se plasmaron en la literatura legal española eran ya tan conocidos y estaban tan extendidos por toda Europa que, prácticamente, es imposible conocer la influencia predominante en la mente del legislador. En esta misma línea, la Constitución de 1931, al afirmar en su artículo 48 que la enseñanza «hará del trabajo el eje de su actividad metodológica», introdujo una pluralidad de interpretaciones⁵ que iban desde la referencia al activismo de la Escuela Nueva hasta la consagración de los principios de la escuela politécnica soviética, sin olvidar el modelo de «escuela del trabajo» diseñado por Kerschensteiner⁶. La Ley de 1945 acuñó una nueva definición de escuela como «comunidad activa de Maestros y escolares», repetida en el Reglamento de Centros de 1967. Dejando aparte las referencias soterradas que esta expresión refleja de las Partidas de Alfonso X el Sabio, cabe preguntarse por el origen de las palabras «comunidad activa», aparentemente «de moda» en el contexto europeo de la Escuela Nueva. Sin embargo, conviene resaltar que en toda la literatura pedagógica revisada con anterioridad a 1939 jamás aparecieron unidos estos dos términos. La ausencia de un concepto similar previo, interpretada a la luz del fuerte contexto católico en el que se gestó esta ley, nos hace sospechar que, quizás, hayamos de buscar la influencia más directa en los escritos del pedagogo suizo Dévaud, inspirador de un modelo pedagógico que intentaba conciliar algunos aspectos de la «escuela activa» con el pensamiento cristiano. Las abundantes referencias de este autor a los términos «comunidad»⁷ y «actividad»⁸; la constatación de las buenas relaciones existentes durante el período republicano entre este pedagogo y los círculos católicos españoles que tanto influyeron en la educación de la posguerra; y la presencia de los discípulos de Dévaud —integrados en la denominada Escuela de Friburgo— en acontecimientos pedagógicos españoles de los años cuarenta, son los argumentos que nos permiten justificar esta observación. Pero no hay ningún dato real que ligue al sacerdote friburgués

² O.M. de 28 de julio de 1934 con las Instrucciones técnico-higiénicas de las construcciones escolares.

³ CARRÉ, I. y LIQUIER, R.: *Traité de Pédagogie Scolaire*, Paris, Armand Colin, 1897, p. 192.

⁴ O. de 12 de enero de 1932 sobre la escuela laica.

⁵ VIÑAO, A.: *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons, 2004, p. 44.

⁶ LLOPIS, R.: «Congrès de Nice. La Rénovation de l'école dans l'Espagne républicaine», *Pour l'Ère nouvelle*, Paris, 84 (janvier 1932), p. 9 y MARVAUD, A.: «L'oeuvre pédagogique de la République espagnole», *L'Éducation*, Paris (mai 1933), p. 564.

⁷ WEBER, M.^a T.: «Le professeur Eugène Dévaud et quelques courants pédagogiques étrangers», Tirage à part des *Annales Fribourgeoises*, 1988/1989, pp. 175-177.

⁸ DÉVAUD, E.: *Per una Scuola Attiva Secondo l'Ordine Cristiano*, Brescia, «La Scuola», 1940.

con la política educativa de 1945. Éstos son los primeros ejemplos que encontramos de indefinición semántica y conceptual, que dificultan las posibles interpretaciones sobre las influencias europeas en la organización escolar española.

Influencias europeas en el origen de la escuela graduada española

Como es bien sabido, en la última década del siglo XIX apareció en España un nuevo modelo de organización escolar conocido como escuela graduada. Si esta denominación, por más que se ocultara en su momento, era una traducción directa del término *graded school*⁹, empleado en Estados Unidos para definir la organización escolar que sustentaba el modelo ideológico de la *common school*¹⁰, las características específicas que adoptó en España creemos que presentan muchas más influencias de los modelos europeos. Nuestro país, en realidad, intentó condensar toda la evolución organizativa desarrollada en Europa incluso desde antes de 1840 en unos cuantos referentes teóricos y legislativos publicados fundamentalmente en las dos primeras décadas del siglo XX. Por eso se produjeron solapamientos de modelos, incoherencias y resquemores que retrasarían muchísimo la implantación de la graduación escolar.

Elementos sustentantes en la construcción europea de la idea de escuela graduada

La aparición de las características inherentes al sistema que en España se conoció como escuela graduada van muy ligadas en toda Europa al desarrollo y perfeccionamiento del modo organizativo simultáneo y se implementaron de forma progresiva, escalonada y lenta. Los fundamentos de este modelo fueron la organización de los contenidos, la clasificación de los niños, el nombramiento de maestros y la enseñanza en salas separadas, si bien estos elementos no se desarrollaron por igual ni con el mismo orden en los principales países europeos. Alemania fue el origen y el ejemplo a seguir en la mayoría de las reformas. El temprano rechazo hacia el sistema mutuo y la rápida generalización del simultáneo, el crecimiento acelerado de la población escolar y la regularización de la asistencia infantil a la escuela durante ocho años fueron algunos de los factores que le otorgaron ese carácter pionero.

⁹ Pedro de Alcántara García es el único autor en el que hemos encontrado una referencia al origen estadounidense del término «escuela graduada». ALCÁNTARA GARCÍA, P. de: *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*. Tomo VIII: *Organización Pedagógica de las Escuelas*, Madrid, Lib. de los Sucesores de Hernando, 1904, p. 34.

¹⁰ En Europa se identificaba la expresión *graded school* con la escuela norteamericana. Así, Gabriel Compayré explicaba que «una escuela sólo está bien organizada si cuenta con una o varias *divisiones*, si está graduada, como dicen los Americanos (*graded school*)» y Buisson defendía la clasificación y la jerarquía como los fundamentos de las escuelas verdaderamente organizadas, poniendo como ejemplo las *graded schools* norteamericanas. COMPAYRÉ, G.: *Organisation Pédagogique et Législation des écoles primaires*, Paris, Librairie Classique Paul Delaplane, 14^a ed., 1908, p. 5 y BUISSON, F. (dir.): *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, tome premier, Paris, Librairie Hachette, 1882, p. 404.

Uno de los aspectos que intrigarón más a Europa fue la organización espacial adoptada en las instituciones escolares urbanas en Alemania desde mediados del siglo XIX: la *gegliederte Volksschulen* o «escuela dividida en clases» fue un modelo que se percibió con entidad propia¹¹ y que sorprendió en todos los países. Esta organización implicaba la construcción o adaptación de edificios para habilitar en ellos muchas aulas pequeñas, todas alineadas a lo largo de un corredor. Tal distribución llamó la atención, pues en aquellas zonas, no muy numerosas, en las que se contaba con un buen local para escuela, éste consistía en una sola aula de clase de grandes dimensiones, herencia del sistema mutuo, cuya coreografía el simultáneo había adaptado en parte. El segundo aspecto que impactó fue que cada una de las clases de la escuela tenía al frente un maestro independiente y cualificado, hecho inaudito en una Europa que aún funcionaba en gran medida con los monitores residuales del sistema mutuo, con ayudantes no acreditados pagados por los propios docentes, con alumnos-maestros o con pasantes.

La organización escolar alemana se consolidó casi totalmente en la década de 1870. Entre las tendencias que pueden observarse destacaremos las que nos parece tuvieron una influencia más o menos directa en la política educativa española de principios del siglo XX. Desde 1850 se había ido generalizando una nueva clasificación en «escuelas de una sola clase» y «escuelas de muchas clases» que, en muchos estados, vino a sustituir la tradicional organización en escuelas elementales y superiores, pues ambos niveles se fusionaron en una estructura única. En segundo término, se optó por implantar en Prusia, Sajonia, Weimar y Baden una enseñanza organizada en tres grados¹² —generalmente denominados elemental, medio y superior—, cada uno de los cuales englobaba dos o tres años de estudio¹³. Este modelo de organización escolar se percibió en Alemania como la expresión práctica del principio herbartiano de concentración, aún poco divulgado y fácilmente reconocible a través de los preceptos ministeriales que establecían las mismas materias para cada grado, pero impartidas con diferente extensión. Se contrapuso además hacia 1875 al sistema más extendido hasta ese momento de clasificar a los alumnos en ocho niveles correspondientes con la edad. Los discípulos más conocidos de Herbart, Volkmar Stoy y Friedrich Wilhelm Dörpfeld, participaron en la polémica con su postura contraria a la escuela de ocho clases, que percibían como meramente instructiva, mientras que defendían la supremacía de otro modelo, la escuela de cuatro clases, implantada por el primero en su Instituto de Jena. La idea que se atisba tras estas críticas es que, quizás, ese modelo de escuela de muchas clases, aun siendo muy avanzado en sus características espaciales, reproducía en cuanto a contenidos algunas de las pautas tradicionales. Así, por ejemplo, la enseñanza de cada grupo de alumnos estaba en manos de un solo maestro, que les acompañaba durante sus ocho años de escolaridad —lo que se conoció en España posteriormente como rotación de clases—, práctica ésta bastante extendida en Alemania y

¹¹ El propio Buisson citó este tipo de escuelas junto a las *graded schools*, como dos ejemplos característicos de una misma organización escolar.

¹² «Memoria sobre la organización y estado de la instrucción primaria en España, hasta 1849, y reseña de sus progresos durante el mismo», *Revista de Instrucción Primaria*, Madrid, 4 (15 de febrero de 1851), pp. 97-128.

¹³ DÖRSING, H.: *La enseñanza primaria en Alemania*, Buenos Aires, Lib. de A. García Santos, 2ª ed., 1927, pp. 24-25.

que parece que pervivió durante el primer tercio del siglo XX, pero que Stoy no mantuvo en Jena por considerarla obsoleta, prefiriendo la especialización de cada maestro en un grado.

Otro dato que apunta hacia lo rudimentario del sistema organizativo alemán en sus fases iniciales es que tardó en reconocerse legalmente la figura del director, que surgió en las escuelas con varias clases. Su aparición fue en un principio muy apreciada, puesto que se le percibía como freno a la intervención indiscriminada del pastor o sacerdote en la escuela primaria. En 1870 se consolidó legislativamente el papel del director escolar en Sajonia, obligatorio para las escuelas con al menos seis maestros¹⁴. Pero la falta de criterios claros para los nombramientos, la ausencia de exámenes especiales para acceder al cargo y la designación directa por parte de las autoridades educativas, crearon resquemores entre el estamento magisterial, que veía en los directores unos pares elevados a la categoría de supervisores. Que las relaciones con los equipos docentes no fueron fáciles es un hecho que encuentra su constatación en los acontecimientos de Hamburgo y Sajonia. En la primera ciudad, hacia 1890, los propios maestros instituyeron «la asamblea del cuerpo de profesores, organismos democráticos para el gobierno interior de las escuelas» que asumieron automáticamente una parte de las funciones de los directores e inspectores¹⁵. En Sajonia se produjo después de 1918 un movimiento parecido, en el que los docentes pidieron específicamente que se les permitiera participar en la organización de las escuelas, por medio de reuniones, y que se restringiera el derecho del director a «asistir a las clases como vigilante u opresor»¹⁶. La experiencia de Hamburgo fue uno de los primeros ejemplos europeos de juntas o claustros de profesores, cuya implantación influyó posiblemente en el desarrollo legislativo de estas instituciones en los demás países. El papel relevante que los maestros ocuparon en estas instituciones escolares de muchas aulas puede plasmarse en la responsabilidad que el Gobierno les concedió en la acreditación de saberes y promoción de sus alumnos. A diferencia de lo que pasaba en otros países europeos, en Alemania no se generalizaron ni en el siglo XIX ni en las primeras décadas del XX los exámenes para el paso de un grado a otro o para la obtención final del certificado de estudios primarios. Las decisiones sobre promoción se dejaron al criterio de los maestros, por considerarse que eran los que verdaderamente conocían a sus discípulos.

La organización escolar alemana era vista desde Inglaterra como el paradigma del «modelo continental», claramente diferenciado del insular. Y, efectivamente, podemos notar unos planteamientos organizativos distintos, quizás porque el punto inicial también era dispar. Si Alemania había partido de una generalización del sistema simultáneo, en el caso inglés se arrancó de una querencia por el procedimiento lancasteriano y sus aplicaciones posteriores, esto es, el modelo del escocés Stow, cuyo sistema de graderías fue introducido en España por Pablo Montesino para la

¹⁴ ROMAN, F. W.: *The New Education in Europe*, London, George Routledge, 1923, p. 192. En Prusia, el director recibía el nombre de «maestro principal» en las escuelas con menos de cinco docentes y el de rector en los centros con más de cinco. Esta última denominación fue propuesta por algún docente español en la primera década del siglo XX.

¹⁵ ALEXANDER, T. y PARKER, B.: *La nueva educación en la República Alemana*, Madrid, M. Aguilar, 1931, p. 177.

¹⁶ DÖRSING, H.: *op. cit.*, pp. 77-78.

enseñanza de párvulos. En Inglaterra se utilizó en todos los niveles educativos primarios hasta bien avanzado el siglo XIX, determinando un tipo específico de espacios escolares. Teniendo como elemento central la galería —en la que se colocaban las famosas gradas, pensadas para la enseñanza simultánea— y conjugándose ésta con las ubicaciones especiales en las que se daban las lecciones por grupos, la estructura arquitectónica resultante fue la de grandes y extensas salas, obtenidas por reconversión de las aulas lancasterianas. Más difícil era conseguir un buen elenco docente, pues el modelo alemán de maestros independientes y cualificados parecía extremadamente caro. Hacia 1840 se copió intencionalmente el prototipo holandés de los *pupil-teachers*, que eran unos pasantes que aprendían con un maestro titulado antes de acudir a la Escuela Normal, por lo que sus condiciones salariales, al igual que su formación, eran bastante escasas. De todas formas, el que se conoce como «modelo de alumnos-maestros» no deja de ser una construcción simplificada, pues, tanto en Inglaterra como en Holanda, su presencia se complementó con otras categorías docentes de *assistant-teachers* y *supplementary teachers*, con certificado o sin él. Lo que sí se aceptó incuestionablemente fue la figura del *head teacher*, responsable de supervisar la enseñanza y la disciplina.

En un primer momento, el maestro titular y todos sus ayudantes coexistían en la misma aula de clase, si bien se perciben al menos dos diferencias entre ambos países. En Inglaterra el niño se movía de un espacio a otro, dentro de la misma sala, cuando se producía un cambio de materia; en Holanda, al igual que en Alemania, los alumnos estaban siempre fijos en sus pupitres. En las escuelas flamencas se fue consolidando entre 1850 y 1870 un modelo organizativo con tres alineamientos de pupitres, todos ellos mirando hacia el jefe, situado en el centro para tener una buena visión de conjunto. Generalmente este director tenía el apoyo de tres adjuntos o submaestros, quienes se colocaban al frente de cada uno de los tres grados, ordenados de izquierda a derecha según niveles de conocimiento. Posteriormente se instalaron cortinas entre las tres divisiones, o mamparas de cristal, o semitabiques, con dos propósitos: favorecer la supervisión del director, que podía traspasar el espacio fácilmente, y volver a reunir en un aula común a todos los alumnos cuando el maestro titular considerase oportuno impartir una lección de conjunto. En Inglaterra, hacia 1860, se fue implantando una organización espacial parecida, pero manteniéndose en muchas ocasiones la galería y la gradería para las llamadas *gallery lessons*. Tanto en Inglaterra como en Holanda, en el momento de mayor auge de los *pupil-teachers*, hacia mediados del siglo XIX, se construyeron aulas octogonales y, desde luego, de resonancias panópticas, en las que cada alumno-maestro se situaba con sus niños en un lado, mientras que el maestro titular permanecía en el centro de la sala, observándolo todo¹⁷. En Inglaterra costó bastante introducir lo que hacia 1884 se denominaba «sistema de aulas independientes»¹⁸ y que se veía como avanzadísimo frente al modelo de clases

¹⁷ SEABORNE, M.: *The English School. Its Architecture and Organization 1370-1870*, London, Routledge & Kegan Paul, 1971, p. 205.

¹⁸ Este sistema de clases separadas, que en Inglaterra se identificaba con el modelo continental o modelo alemán, fue ensayado también en Londres en 1870. ROBSON, E. R.: *School Architecture. Being Practical Remarks of the Planning, Designing, Building and Furnishing of School-Houses*, London, John Murray, 2ª ed., 1877, pp. 299-304.

simultáneamente reunidas en una sala común¹⁹. A medida que se fue generalizando este sistema organizativo, se ordenó la desaparición de los *pupil-teachers*, cuya existencia no tenía razón de ser sin la supervisión directa y visual del *head-master*. A mediados de 1909 dejaron de contar como efectivos integrantes de la plantilla mínima de las escuelas primarias inglesas²⁰.

Paralelamente a este diseño espacial, la organización escolar en Inglaterra quedó diseñada desde muy temprana fecha. El *Code of Regulations* de 1862 dividió las escuelas en seis grados o *standards of examination*, que se correspondían con los seis años de escolaridad, ampliados a siete y a ocho en las décadas posteriores. Las divisiones se hacían en función del número de alumnos, existiendo —como en Holanda— un complejo sistema de *ratio* niños/maestro, que determinaba el número de docentes colocados bajo el control del director, el cual gozaba de una autonomía inmensa, que no tenía parangón con ningún otro país europeo²¹. La promoción de un grado a otro se realizaba tras pasar un examen anual ante las autoridades escolares, que tenía una gran trascendencia para el niño y para el maestro, pues la escuela recibía financiación en función del número de alumnos que superaban la prueba²². Las clases fueron organizadas y numeradas progresivamente de acuerdo con los *standards*, además de que la vida cotidiana estaba claramente marcada por la evaluación, pues cada *standard* tenía que ser completado por todo el grupo exactamente en un año.

En Francia se diseñó la denominada «organización pedagógica» de las escuelas primarias a partir de la reforma iniciada, en la época del alcalde Haussmann, por el director de Instrucción Primaria del Departamento del Sena, Octave Gréard en las instituciones parisinas, reforma que se extendió a todo el país en 1882. El fundamento de este sistema era la clasificación de los alumnos y de los contenidos a partir del concepto de «curso». La idea era distribuir a los alumnos según su edad y nivel de conocimientos en tres cursos —elemental (7 a 9 años), medio (9 a 11 años) y superior (11 a 13 años)—, correspondientes con los tres grados alemanes de enseñanza, e instruirles simultáneamente, de manera que en cada uno de ellos se utilizarían los mismos libros de texto, se harían los mismos ejercicios y se esperaban los mismos resultados. Se establecieron exámenes anuales para pasar de un curso a otro y uno final para la obtención del Certificado de Estudios Primarios, que se extendió con carácter general por la Ley de 28 de marzo de 1882. Esta organización suponía una cierta homogeneidad inicial, que se lograría con la previa asistencia hasta los siete años de los niños a las escuelas maternas —antiguas salas de asilo— y, para aquellos que no hubieran acudido a ellas, se articuló una clase o sección especial, llamada «enfantine» o, posteriormente, «curso preparatorio», diseñado para alumnos de 5 a 7 años sin ninguna experiencia escolar previa.

Este modelo implicaba la aplicación del método concéntrico herbartiano, al igual que en Alemania, de manera que todas las materias se impartían a lo largo

¹⁹ En la Exposición Universal de Nueva Orleans las autoridades escolares de Birmingham presentaron una maqueta de escuelas que seguían este sistema y que parece fue uno de los primeros exhibidos por Inglaterra en este tipo de eventos. BUISSON, B.: *Rapport sur l'Instruction Publique à l'exposition Universelle de la Nouvelle-Orléans (1884-1885)*, Paris, Delagrave et Hachette, 1886, p. 11.

²⁰ BOARD OF EDUCATION: *Code of Regulations for Public Elementary Schools in England*, London, Wyman and sons, 1908, p. iii.

²¹ CASTILLEJO, J.: *La educación en Inglaterra*, Madrid, La Lectura, s.a. (1919), p. 242.

²² Este sistema estuvo vigente hasta finales del siglo XIX y se llamaba *payment by results*.

de los tres cursos extendiendo cada vez un poco más el círculo de conocimientos²³. Además de la supuesta bondad pedagógica del sistema, se ajustaba perfectamente a las necesidades sociales francesas, pues permitía resolver algunos de los problemas derivados del absentismo y la irregular asistencia a las escuelas, ya que los niños escuchaban los mismos conocimientos una y otra vez. Precisamente la ausencia de divisiones —que obligaba a impartir lecciones sólo para el alumno medio— y el exceso de repeticiones, que aburrían al estudiante asiduo, fueron algunas de las críticas que se hicieron a este sistema²⁴ y que llevaron a las autoridades francesas a sustituir en 1923 las concentraciones por un método progresivo, basado en la adquisición lineal del saber.

Gréard intuó que el éxito de la reforma estribaba en el aumento del número de maestros, lo cual la convertiría en extraordinariamente costosa, por lo que —también con la vista puesta en el modelo holandés—²⁵ creó un cuerpo de maestros auxiliares o adjuntos, en relación con el número de alumnos de cada clase, que quedaron institucionalizados legalmente en 1867 y que cumplieron un papel tan relevante que en su establecimiento se ha situado el acto de nacimiento de la escuela moderna francesa²⁶. Esta medida supuso que entre 1867 y 1877 se llevara a cabo un «desdoblamiento» o *dédoublement* en las escuelas primarias parisinas. Las elusiones de Gréard sobre este punto no permiten conocer al detalle la operación, que pareció consistir en una redistribución espacial de las salas existentes para albergar en cada una de ellas, de forma independiente, uno de los tres cursos establecidos, bajo la responsabilidad de maestros auxiliares, y, en los casos en los que «las disposiciones de los locales hicieron absolutamente imposible el desdoblamiento», se adscribieron a esas salas un segundo maestro-adjunto y un alumno-maestro, de manera que tres adultos se responsabilizaban de los tres cursos y actuaron en un mismo espacio²⁷. El aumento de docentes en los años posteriores en toda Francia dio lugar a la normativa de 18 de enero de 1887, en la que se distribuyeron los cursos en función de diferentes escenarios, que abarcaban desde la clase de maestro único hasta las escuelas con seis o más clases, distribución que fue ampliamente copiada por los primeros docentes españoles que, en la década inicial del siglo XX, aportaron soluciones para establecer la graduación escolar.

Cuando toda esta organización pedagógica se ligó a la construcción de edificios escolares, el modelo que parecía ideal era el de tres o cuatro clases, una por cada uno de los cursos establecidos. Como el diseño imperante en las grandes ciudades fue el de los «palacios escolares», que agrupaban escuelas de niños, niñas y maternas, la solución percibida como más realista fue la de la escuela de siete clases, dos para cada curso, absolutamente paralelas y el grado preparatorio inicial. Esta

²³ La ordenación «concéntrica» de los contenidos inspiró las reformas curriculares de otros países. Así, en Bélgica, el currículum de 1880 tenía claramente esta inspiración, siguiéndose supuestamente el modelo francés de Gréard, aunque Marc Depaepe ha recordado el origen herbartiano de la idea. DEPAEPE, M. et al.: *Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools. Belgium, 1880-1970*, Leuven, Leuven University Press, 2000, p. 59.

²⁴ NAUDY, T.: «L'organisation pédagogique des écoles primaires élémentaires», *Revue Pédagogique*, París, 6 (juin 1917), pp. 602-614.

²⁵ GRÉARD, O.: *Éducation et Instruction. Enseignement Primaire*, París, Librairie Hachette, 1887, p. 41.

²⁶ GIOLITTO, P.: *Histoire de l'école*, París, Éditions Imago, 2003, pp. 42-43.

²⁷ GRÉARD, O.: *L'enseignement primaire à Paris et dans le Département de la Seine de 1867 à 1877*, París, Imprimerie Centrale des Chemins de Fer, 2ª ed., 1878, p. 96.

distribución, además de permitir la acuñación del concepto de «clase» como grupo de alumnos con un maestro y un grado similar de instrucción, consagró la identificación de la «clase» con el año de escolaridad, pues cada una de las siete establecidas se correspondía con un segmento anual de la escolaridad obligatoria²⁸. Cada maestro se especializó en un determinado nivel, sistema que en España se denominaría «rotación de grados», si bien Buisson ya defendía en 1911 el cambio a la «rotación de clases», para evitar que los docentes del curso superior tuvieran más consideración social que los de niveles inferiores. La necesidad de conservar la unidad educativa en unos centros como los urbanos, que cada vez tenían un número mayor de maestros, hizo surgir la idea del director, introducida de modo consuetudinario en las escuelas de París y consagrada en la Ley de 30 de octubre de 1886. Si las normativas legales dibujaron una figura de director bastante paternalista, que trataba «con dulzura» a sus adjuntos, mientras que de estos últimos se esperaba «aceptar con deferencia la autoridad del director y escuchar sus consejos con reconocimiento»²⁹, la Circular de 15 de enero de 1908 estableció el Consejo de Maestros, dando a éstos un protagonismo mayor en la toma de decisiones organizativas.

Italia fue también uno de los países que participó en el movimiento a favor de las «escuelas de muchas clases», pues ya en la Ley de 1859 se incluía el precepto de dividir una escuela de asistencia numerosa —más de setenta alumnos— en clases, adjudicando a cada una de ellas una sala especial. En 1877 se consagró la organización de la escuela primaria que estaría vigente durante gran parte del siglo XX, con cinco grados y dos cursos, inferior (3 años y 3 clases) y superior (2 años y 2 clases), comprendiendo ambos toda la etapa de la escolaridad obligatoria (6 a 11 años). En el curso inferior se estableció la «rotación de clases», siguiendo el maestro a sus alumnos en los tres primeros años de la escolaridad³⁰. Para pasar de un grado a otro se requería un certificado de promoción y éstos funcionaban de forma paralela y armónica en aquellos grandes grupos escolares comenzados a construir a partir de 1876³¹. En ellos se introdujo la figura del «director didáctico», ya recomendada desde 1860, con un cierto carácter controlador matizado desde finales del siglo XIX por las decisiones compartidas con el equipo de maestros.

El marco legal de la escuela graduada española en el contexto europeo

En los países europeos más desarrollados se había extendido a comienzos del siglo XX la idea de la «escuela dividida en clases» como ideal pedagógico, en la que se distribuían los niños por las diferentes secciones atendiendo principalmente

²⁸ Buisson ofrecía esta distribución en la edición de 1911 de su Diccionario —en la anterior de 1882 no aparecía este párrafo—, argumentando que la escuela de siete clases, «una por cada año de escolaridad legal», ofrecía el modelo más homogéneo de distribución del alumnado: una clase de iniciación o preparatoria o *enfantine* y dos clases por cada uno de los tres cursos. Esta distribución, en parte, parecía corresponderse con la realidad de las grandes ciudades, pues en 1894 la media de clases/escuela en París era de 7,3. «Classement des élèves», en BUISSON, F.: *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, Paris, Librairie Hachette, 1911, p. 280.

²⁹ COMPAYRÉ, G.: *op. cit.*, p. 15.

³⁰ ROMAN, F. W.: *The New Education in Europe*, London, George Routledge & Sons, 1930, p. 343.

³¹ SOLANA, E.: *La enseñanza primaria en Italia*, Madrid, El Magisterio Español, 1904, pp. 142-150.

al criterio cronológico, mientras que el currículum se organizaba, bien en los tres cursos previstos en Francia y Alemania, bien en los seis o siete *standards* ingleses³². El movimiento a favor de la edificación de escuelas había avanzado mucho, sobre todo después del asombro generalizado que produjeron en toda Europa los lujosísimos edificios escolares norteamericanos presentados en las Exposiciones Universales de Filadelfia (1876) y Chicago (1893), pero aún era un fenómeno circunscrito a las grandes ciudades. Los prototipos de construcciones que, en general, se implantaron en casi todos los países fueron, o bien los conocidos como «de corredor», con galerías a las que se abrían las aulas; o los que presentaban un vestíbulo central en el que también desembocaban todas las clases. Ambos espacios —galería y vestíbulo— fueron convertidos en un emblema de la organización escolar de cada centro, pues en ellos se realizaban algunas de las actividades cotidianas más importantes. Por eso, todos estos elementos son los que determinaron la denominación que en algunos países recibieron las nuevas escuelas —«de varias clases» (Alemania Austria y Francia), *successivschulen* o «escuelas de clases sucesivas» (Suiza), *gangscholen* o «escuelas de corredor» (Holanda)—.

España no desconoció totalmente los orígenes de este nuevo sistema de organización escolar. El principio de concentración fue enunciado por Carderera y Avendaño al menos desde 1850³³. En ese año se publicaron también noticias sobre «escuelas simultáneas» alemanas de varios maestros, uno por cada sección, en salas independientes. Parece que entre 1860 y 1870 se intentaron organizar en Madrid «escuelas divididas en clases», «con maestros especiales cada una de ellas», existiendo incluso un proyecto para construir diez edificios escolares³⁴. El concepto de «escuelas divididas en clases» —una traducción directa de la terminología germana— fue el más repetido, mientras que el de «escuelas graduadas» no apareció al menos hasta 1877 y, desde luego, referido a modelos norteamericanos. En las conferencias ligadas al Congreso Pedagógico Nacional de 1882, varios maestros de Madrid apuntaron la idea de que en cada escuela «hubiese un salón con su profesor especial para cada una de las secciones de niños en que éstas se dividen, atendida su edad o sus condiciones de instrucción»³⁵, presentándose esta idea como «sistema alemán», seguido por Francia y muy extendido en Estados Unidos. Es muy posible que los primeros atisbos legales de este nuevo modelo organizativo aparecieran en los Reglamentos de 27-agosto-1882 y 9-septiembre-1884 de la Escuela Normal Central de Maestras, que estipularon para su centro práctico la división

³² Según Baudin, la escuela primaria se dividía, en casi todos los países, en tres grados (*degrés*): elemental, medio y superior, y a veces un cuarto denominado «complementario». Esta subdivisión básica se encontraba en las instituciones de Alemania del Norte, Austria-Hungría, Bélgica, Noruega, Italia y Suiza; mientras que en Inglaterra existían siete grados (*degrés*), y en Estados Unidos ocho, denominados *standars* (sic). BAUDIN, H.: *Les constructions scolaires en Suisse*, Genève, Éditions d'Art et d'Architecture, 1907, p. 37.

³³ Carderera lo relacionó con el concepto de la graduación de la enseñanza. Su idea de que todas las materias deben ser enseñadas desde las escuelas de párvulos, a partir de las cuales «el círculo de la enseñanza debe agrandarse sin cesar por zonas concéntricas» sería copiada repetidamente en los manuales pedagógicos de los siguientes cincuenta años, aunque la denominación que se adoptaría fue la de *ciclismo* o *método cíclico*. CARDERERA, M.: «De la graduación de la enseñanza en las escuelas primarias», *Revista de Instrucción Primaria*, Madrid, 23 (1 de diciembre de 1850), pp. 710-716.

³⁴ «Maestros auxiliares de Madrid», *Anales de Primera Enseñanza*, Madrid, 11 (20 de abril de 1874), pp. 81-84.

³⁵ «Academia de Maestros», *El Magisterio Español*, Madrid, 1003 (15 de noviembre de 1882), s.p. (p. 1).

de las alumnas «*en secciones*, según su edad y estado de desarrollo físico, intelectual y moral», con la particularidad de que cada una de estas secciones tendría «*una clase especial*» y no sobrepasaría las cuarenta discentes.

Hacia 1890 comenzó a popularizarse el término «escuela graduada», y algunas de sus líneas organizativas se introdujeron paulatinamente en la legislación española, desde el R.D. de 23-septiembre-1898 sobre la formación de maestros hasta el R.D. de 19-septiembre-1918 con el Reglamento de régimen interior de las escuelas graduadas. Por lo tanto cabe preguntarse, ¿qué tendencias europeas recogió nuestra política educativa sobre este nuevo modelo tan conocido ya en Europa a finales del siglo XIX?

Hemos podido llegar a establecer vías de comparación al menos en seis aspectos. El primero y quizás más contradictorio fue el de la clasificación de los niños, elemento esencial para introducir cualquier atisbo de graduación pero, sorprendentemente, muy poco tratado en los primeros documentos legales. Los publicados entre 1898 y 1910 plasmaron un concepto de escuela graduada muy tradicional, que parecía abordar un simple cambio de denominación de las estructuras ya existentes, pues dividió la enseñanza primaria en tres grados —párvulos, elemental y superior—, correspondientes exactamente con los tres tipos de escuela heredados de la organización escolar decimonónica³⁶. Los Reales Decretos de Cortezo (1905) sobre construcciones escolares, así como el proyecto de ley de instrucción primaria, aunque no tuvieron ninguna vigencia práctica, nos permiten atisbar un viraje hacia el modelo francés, al ampliarse a cuatro el número de grados e introducirse uno intermedio. Considerando que hasta el propio Cossío identificaba las *classes enfantines* francesas con nuestras escuelas de párvulos, y que éstas se integraron como preparación a los tres cursos primarios en aquellas instituciones que carecían de escuelas maternas, el diseño comenzaba a parecerse al del vecino país. Desde luego las obras pedagógicas pioneras sobre el tema³⁷ y las primeras graduadas que empezaron a funcionar en España desde 1898 reprodujeron con escasas variaciones los tres o cuatro cursos franceses —*classes enfantines*, elemental, medio y superior—, que se asimilaron a los tres o cuatro grados introducidos en las normativas iniciales españolas.

La disposición más clara de estos treinta años fue la R.O. de 10-marzo-1911, firmada por Amós Salvador y redactada por Rafael Altamira, en la que, recogiendo la tendencia ya generalizada en toda Europa en ese momento³⁸, se estableció que

³⁶ El concepto de *graded school* se utilizó en algunas obras anglosajonas hacia 1875 y se definía como la escuela posterior a la *infant school* o de párvulos, organizada al menos en dos grandes divisiones —*junior* y *senior*, correspondientes con la tipología española de elemental y superior—, y con una buena clasificación de niños acorde con la edad y la graduación de contenidos. ROBSON, E. R.: *op. cit.*, pp. 195-196.

³⁷ «Nuestros propósitos», *El Magisterio Español*, Madrid, 2712 (26 de agosto de 1903), p. 5; BLANCO Y SÁNCHEZ, R.: *Escuelas graduadas*, Madrid, Imp. de la Revista de Archivos, 3ª ed., 1911, pp. 30-31; SOLANA, E.: *Curso completo de Pedagogía*. Tercera Parte: *Organización Escolar e Instituciones Complementarias de la Escuela*, Madrid, Magisterio Español, 2ª ed., s.a., pp. 108-116; ALCÁNTARA GARCÍA, P. de: *op. cit.*, pp. 32-42; BALLESTEROS Y MÁRQUEZ, F.: *Práctica de la Educación y de la Enseñanza*, Málaga, Tip. de «El Cronista», 3ª ed., 1911, pp. 396-399 y BALLESTEROS, A.: *La escuela graduada*, Madrid, Pub. de la Revista de Pedagogía, 1926, pp. 18-19.

³⁸ LLORCA, Á.: «De escuelas graduadas», *La Escuela Moderna*, Madrid, 176 (noviembre de 1905), pp. 743-752.

«el criterio general para la clasificación de los alumnos será el de la edad, sin desconocer las modificaciones que en la práctica aconsejan las anormalidades y singularidades del desarrollo mental de los niños». De acuerdo con los seis años de escolaridad legal (6-12), se estableció una distribución en seis grupos por escuela, en el que cada uno de ellos se identificaba con un año cronológico. Además de utilizar la denominación de «grupo», absolutamente novedosa aunque equiparable con la «clase» francesa y con la «sección» española, esta disposición reguló lo que sería la práctica generalizada en todas las graduadas urbanas del primer tercio del siglo XX, que tendieron a dividirse en seis u ocho secciones, a medida que se amplió a catorce años la edad de escolaridad obligatoria, duplicándose o triplicándose las clases en «secciones paralelas» si el edificio tenía una mayor capacidad espacial, como también previó esta R.O. Sin embargo, el Reglamento de escuelas graduadas de 1918, además de no establecer ningún criterio sobre el tema, introdujo una peligrosa confusión entre los términos utilizados hasta aquel momento para definir diferentes unidades de clasificación. «Grado», «sección», «división» y «clase» fueron conceptos que quedaron equiparados en esa disposición y que nos hacen sospechar el triunfo absoluto, al menos desde la perspectiva legal, de la clasificación en seis secciones según las edades de escolaridad obligatoria³⁹.

El segundo aspecto en el que es claramente visible una influencia europea es en la graduación o distribución del currículum según el procedimiento que en Europa se denominó concéntrico pero que en España se identificó como *cíclico*⁴⁰. Prácticamente la totalidad de documentos legales sobre graduación escolar introdujeron el precepto de que las materias del Plan de Estudios de 1901 se impartirían en cada sección o grado, si bien variando la extensión y profundidad de los contenidos. Esta idea, en último término, significó la integración (R.D. de 8-junio-1910) de las escuelas elementales y las superiores, al igual que había sucedido en muchos estados alemanes. Aunque no son fácilmente perceptibles, aún podemos encontrar algunos tintes herbartianos más en la legislación española de las primeras décadas del siglo XX⁴¹. Así, por ejemplo, la apelación que el Reglamento de 1918 hizo a la iniciativa pedagógica del maestro para que intentara «estimular la actividad intelectual de los alumnos y favorecer en ellos el espíritu de observación mediante el empleo de procedimientos intuitivos y de toda clase de ejercicios y trabajos prácticos», *desiderátum* que, dicho sea de paso, se copió literalmente en el Reglamento de Centros Estatales de 1967. O el ensayo de concentración de materias, muy característico de la didáctica herbartiana, que emprendió el Plan de Estudios de 28 de octubre de 1937, que, a pesar de su carácter rudimentario, tendría un sentido más integrador que la mera enumeración de asignaturas planteada en las Leyes de 1945 y 1965.

³⁹ Tal clasificación aparece en MANRIQUE, G.: *Sistema Español de Organización Escolar*, Madrid, M. Aguilar, 1936, pp. 75-79; BALLESTEROS, A. y SÁINZ, F.: *Organización Escolar*, Madrid, Pub. de la Revista de Pedagogía, 1934, pp. 108-112 y GIL MUÑIZ, A. y PERTUSA PÉREZ, V.: *Estudios Pedagógicos Modernos*. Tomo V: *Organización Escolar*, Málaga, Tip. de R. Alcalá, 1935, pp. 332-333 y 348-349.

⁴⁰ Sobre las diferencias que la cultura pedagógica española introdujo entre los términos *ciclismo* y *concentración* véase POZO ANDRÉS, M.^a del M. del: *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 137-141.

⁴¹ Para determinar qué influencias herbartianas identificaban los pedagogos contemporáneos en la legislación de un país he tomado como ejemplo el caso de Suiza, que recogió todos los principios de Herbart en la Ley ginebrina de 1886 y en los programas escolares publicados en 1911. RICHARD, A.: «Quelques mots sur l'école active», *L'Éducation*, Genève (novembre 1925), pp. 67-80.

La cultura pedagógica española ofreció un diseño de la organización docente en los nuevos centros graduados, que podía realizarse de tres maneras: la *rotación de clases*, en la que el maestro acompañaba al alumno por todas las etapas de su formación, desde el principio al final; la *rotación de grados*, que consistía en la permanencia del docente al frente de la misma sección durante al menos un curso completo; y la *rotación de enseñanzas*, que implicaba la especialización del profesor en un conjunto de asignaturas que impartía en varios grados. El primer autor que, en mi opinión, describió los tres modelos simultáneamente fue el regente de la escuela aneja masculina de Córdoba Francisco Ballesteros⁴², pues tanto Rufino Blanco como Pedro de Alcántara García optaron y explicaron exclusivamente el primero, que fue también el propuesto en las normativas sobre escuelas graduadas de 1898 y 1899. La R.O. de 10-marzo-1911 y otros muchos docentes, desde Ángel Llorca hasta Juan Benejam⁴³, se decantaron por el segundo. Finalmente ambos serían aceptados en el Reglamento de 1918. El tercero, además de ser aplicado por el propio Francisco Ballesteros, tuvo escasa implantación en nuestro país hasta que el Reglamento de 1967 lo admitió para el segundo ciclo de la enseñanza primaria y pasó a estar muy valorado en la cultura pedagógica⁴⁴. La *rotación de clases*, como ya hemos visto, comenzó aplicándose en parte de Alemania e Italia. Si bien parecía el sistema más rudimentario de graduación escolar⁴⁵, no solamente siguió estando muy extendido por estos países, sino que además, hacia 1930, otros educadores solicitaron su implantación como antídoto contra la rigidez de la escuela graduada⁴⁶. La *rotación de grados*, generalizada en Francia, Inglaterra y Suiza, acabó siendo muy cuestionada en todas estas naciones, aunque en España fue, con mucho, la opción más extendida. La *rotación de enseñanzas* se percibía siempre como un sistema experimental y así se aplicaba en algunas escuelas danesas en 1911, mientras que parece que estaba ya siendo revisado en las escuelas austriacas hacia 1928⁴⁷.

En casi todos los países se pudo implantar la escuela graduada porque se crearon cuerpos de maestros auxiliares, adjuntos, ayudantes o, en definitiva, claramente subordinados a esa nueva figura de autoridad que era el director. En España se siguió un proceso que, en líneas generales, guardaba un cierto paralelismo con el desarrollado en otras naciones. ¿Acaso no podemos encontrar rasgos comunes entre el «desdoble» llevado a cabo por Rafael Altamira en 1911 y el *dédoublement* acometido por Gréard casi cuarenta años antes? Los dos estaban pensados para grandes ciudades, ambos se apoyaban en la adjudicación a los maestros auxiliares de clases independientes, y, posiblemente tanto uno como otro, recurrieron a lo

⁴² BALLESTEROS, F.: «Carta abierta [a Rufino Blanco]. Las escuelas graduadas», *El Magisterio Español*, Madrid, 2272 (31 de mayo de 1899), p. 337.

⁴³ LLORCA, Á.: *op. cit.*, pp. 750-751 y BENEJAM, J.: «De Pedagogía. Locales de escuelas», *El Magisterio Español*, Madrid, 2550 (5 de febrero de 1902), p. 66.

⁴⁴ POZO PARDO, A. del: *Organización Escolar*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 5ª ed., 1977, pp. 106-110.

⁴⁵ ANDRÉS Y COBOS, P. de: *Un viaje por las escuelas de España. Memoria*, Segovia, Imprenta Provincial, 1927, pp. 66-67.

⁴⁶ G. L.: «De l'esprit d'unité et de suite dans les écoles à classes nombreuses», *L'Éducateur*, Lausanne, 6 (15 mars 1930), pp. 90-92.

⁴⁷ MARTÍ ALPERA, F.: *Las Escuelas rurales*, Gerona, Dalmáu Carles, 1911, p. 381 y LUZURIAGA, L.: *Programas Escolares y Planes de Enseñanza de Alemania y Austria*, Madrid, J. Cosano, 1929, p. 117.

que ingeniosamente describía la legislación española de 1911 como «un simple tabique que aisle, una ventana nueva que amplíe la luz y una puerta de ingreso independiente», para convertir los grandes salones de las antiguas escuelas en las pequeñas aulas de las graduadas.

Sin embargo, hubo una diferencia clara: los docentes españoles no acataron en absoluto la autoridad de los directores, ni desde su posición de auxiliares ni cuando se les promocionó a profesores independientes. ¿Sería este carácter adquirido de maestros de pleno derecho el que les llevó a no querer reconocer la autoridad superior de uno de sus pares? Porque en Alemania, nación en la que estos centros se cubrieron con un personal de comparable categoría profesional, también se produjo un rechazo hacia la figura del director. El conde de Romanones, en sus disposiciones de 1910, intuyó la necesidad de dotar a las graduadas de jóvenes ilusionados y dispuestos a colaborar en el plan educativo. Derechos adquiridos y criterios escalafonales hicieron imposible llevar a la práctica estos deseos. Pero las resistencias a una dirección fuerte no cambiaron las disposiciones legales reguladoras de sus funciones, que siguieron las tendencias francesas e italianas de reunir en el cargo tareas administrativas y pedagógicas. Por otra parte, el afán por crear equipos unidos se advierte en la rapidez con que la legislación española recogió la figura de la Junta de Maestros, presente ya en 1911 —tres años después que en Francia—⁴⁸, celeridad que choca con el retraso impreso a la mayoría de las reformas organizativas ligadas con la graduación escolar.

Finalmente, la idea de graduación de contenidos y de clasificación de alumnos se ligó en la mayoría de países europeos a la promoción de una clase a otra y al examen final que conduciría a la obtención del certificado de estudios primarios, regulándose generalmente ambos aspectos en las dos décadas finales del siglo XIX. En España, al igual que sucedió en Alemania, se dejó en manos del director y los maestros las decisiones sobre cambio de los alumnos a un grado superior y no se reglamentó el procedimiento a seguir. Por otra parte, el certificado final de estudios, tras circular guadianescamente por la legislación española desde 1905, se consolidó legalmente en la etapa republicana y realmente sólo empezó a tener vigencia con la normativa franquista, especialmente con el D. de 21-marzo-1958 que fijó los requisitos para su obtención. Como entre el magisterio existía un sentimiento unánimemente favorable al establecimiento de este documento, sólo podemos interpretar la tardanza en su implantación como un reconocimiento por parte de la Administración educativa española de la debilidad del sistema, ya que aquellos posibles beneficiarios del certificado —las clases humildes que nunca seguirían estudios superiores— difícilmente asistirían a la escuela el tiempo suficiente para conseguirlo. Si en la primera mitad del siglo XX se hubiera instituido en la escuela primaria española un riguroso procedimiento de evaluación y acreditación el resultado hubiera sido, quizás, el opuesto al esperado: una disminución más que un crecimiento en los niveles de escolarización.

⁴⁸ Los aspectos comunes entre las funciones encomendadas a ambas instituciones en Francia y España —asignación de los maestros a clases, horarios, aplicación y adaptación de programas— son innegables, aunque las francesas eran más numerosas y pedagógicas. CHARRIER, Ch.: *Pedagogía vivida. Curso completo y práctico*, tomo II, trad. de A. Ballesteros y Usano, Madrid, Estudio, 1930, pp. 237-252.

Sólo así puede entenderse el asincronismo histórico representado por la O.M. de 22-abril-1963, por la cual se introdujeron en España los conceptos de «curso» como «unidad fundamental del trabajo escolar», «promoción anual» o paso de un curso a otro tras la debida comprobación de resultados, y «niveles de curso» o contenidos mínimos preestablecidos a nivel nacional para poder promocionar. Si, como en el famoso cuento, prescindimos de los oropeles pedagógicos que rodearon a esta disposición legal⁴⁹, no nos queda más que la realidad de la desnudez del rey, esto es, la identificación de cada año de escolaridad con un curso y el recurso a los exámenes anuales para resolver la promoción. En definitiva, lo que se puso en marcha fue la organización escolar que la mayoría de los países europeos tenían ya más o menos diseñada legalmente a comienzos de siglo XX y que estaba en permanente cuestionamiento desde los años treinta; la que los expertos denominaban «graduación lineal» y que representaba un avance progresivo según edades y niveles de conocimiento⁵⁰. Unas mayores tasas de asistencia escolar, unos tiempos más amplios de permanencia en la escuela de los niños de clase baja y los avances en la consideración de la educación como necesidad social hicieron posible que, finalmente, este elemento imprescindible del sistema escolar graduado pudiera implantarse legalmente en España.

La proto-graduación escolar: tendencias dominantes en Europa

Cuando hacia 1890 se despertó ese entusiasmo en España por la escuela graduada, muchas voces ya advirtieron que era muy difícil llevarla a cabo en plenitud, con edificios adecuados y el profesorado necesario. Por eso se desgranaron desde esta primera época varias soluciones —todas ellas recogidas en el R.D. de 25 de febrero de 1911— cuya idoneidad se establecía, precisamente, por lo ensayadas que estaban ya en Europa. El análisis de las tres más populares⁵¹ —alternancia de sesiones, coeducación y graduación a distancia— nos demuestra que, efectivamente, todas ellas se habían implantado en las legislaciones y en la realidad educativa de la mayoría de los países europeos en las últimas décadas del siglo XIX. Y es que las grandes construcciones escolares sólo abundaban en las capitales y ciudades importantes; en los pueblos la estructura imperante hacia 1900 era la escuela de una clase y un maestro. Las soluciones propuestas sirvieron, no sólo para introducir una rudimentaria graduación, sino también para paliar de forma económica la matrícula numerosa en las instituciones rurales.

La *alternancia de sesiones* o «escuela dividida» —según expresión acuñada por Ezequiel Solana en 1904— fue, quizás, la primera alternativa que se ofreció, la más

⁴⁹ *Vida Escolar*, Madrid, 51-52 (septiembre-octubre de 1963), 53 (noviembre de 1963) y 55-56 (enero-febrero de 1964); ORDEN HOZ, A. de la: «Hacia nuevas estructuras en el sistema educativo nacional», en *El sistema escolar español en función de las necesidades económicas y sociales*, III Congreso Nacional de Pedagogía, *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, 91-92 (julio-diciembre de 1965), pp. 644-657 y RIVAS NAVARRO, M.: «Periodización del tiempo escolar», en SUÁREZ RODRÍGUEZ, J. L. (dir.): *Enciclopedia de la Nueva Educación*, tomo II, Madrid, Apis, 1966, pp. 609-623.

⁵⁰ ANDRÉS MUÑOZ, M.^a C.: «Buena disposición de las clases como base de un hacer eficiente», *Bordón*, Madrid, 68 (abril de 1957), pp. 183-195.

⁵¹ POZO ANDRÉS, M.^a del Mar del: *Curriculum e identidad nacional*, op. cit., pp. 115-119.

popular y aceptada por todos los sectores. También era la que tenía más rodaje en Europa. En 1898 se presentó como una experiencia típica de los pueblos agrícolas alemanes⁵², y, efectivamente, las disposiciones prusianas de 1872 distinguían un tipo especial de «escuela meridiana o de medio-día», con un sólo maestro, en la que los niños se distribuían en dos grupos y asistían separadamente, bien a la sesión matutina o a la vespertina. El modelo germano se extendió a Suecia, Suiza y Austria. Gréard estableció en París en 1878 tres escuelas à *demi temps*, copiadas de las inglesas denominadas *half-time* y pensadas para niños/as mayores de diez años que podían combinar el trabajo con la asistencia escolar. Con carácter general se estableció en la legislación francesa en el Reglamento Escolar Modelo de 18-enero-1887. En las zonas rurales de Noruega se aplicaba, aunque se alternaban, no las sesiones, sino los días de clase. Curiosamente, cuando en 1911 Rafael Altamira introdujo en la legislación española esta solución para implantar una rudimentaria graduación escolar en los pueblos más pequeños, dijo inspirarse en el denominado «sistema de Copenhague», que era, posiblemente, el único ejemplo masivo de aplicación de la alternancia de sesiones en una gran ciudad⁵³.

A pesar del entusiasmo que despertó este sistema en España, no pudo apenas ensayarse por la resistencia de docentes y familias, que quedaron bien patentes en la experiencia llevada a cabo en Madrid en 1903-1904⁵⁴. En los años posteriores, algunos maestros pidieron esporádicamente a las autoridades que les permitieran implantarlo en sus localidades⁵⁵, apelando a las disposiciones legales de 1911, demostrándose así la escasa operatividad de estos preceptos legales. En la etapa republicana se redescubrió con la denominación de «sesión doble» y se presentó como algo novedoso, estableciéndose en algún pueblo con apoyo de los padres⁵⁶, pero, a pesar de lo fácil que era su aplicación y de lo práctico que resultaba su combinación con las tareas agrícolas que los niños debían realizar, no parece que tuviera mucho éxito. Durante el franquismo volvió a estimularse este modelo mediante el D. de 7-septiembre-1954⁵⁷, no como una medida para establecer la graduación, sino como un impulso a la asistencia escolar obligatoria. Cuando se publicó esta disposición la alternancia de sesiones estaba en trance de desaparición en toda Europa,

⁵² S. (EZEQUIEL SOLANA): «Las horas de clase en las escuelas primarias alemanas», *El Magisterio Español*, Madrid, 2210 (26 de octubre de 1898), p. 241.

⁵³ La alternancia de sesiones estaba en pleno vigor en las escuelas de Copenhague hacia 1891 y surgió específicamente para lograr escolarizar a toda la población infantil. Con sólo 23 grandes instituciones se proporcionó un puesto escolar a más de 30.000 alumnos. Para ello se establecieron en cada centro una «escuela de mañana» (7 a 12 h o 8 a 13 h, según estaciones) y otra «escuela de tarde» (12 a 17 h o 13 a 18 h), cada una con diferentes maestros y una matrícula de 600 niños. LEVASSEUR, E.: *L'enseignement primaire dans les pays civilisés*, Paros, Berger-Levrault et C^a, 1897, p. 243.

⁵⁴ POZO ANDRÉS, M.^a del M. del: *Urbanismo y Educación. Política educativa y expansión escolar en Madrid (1900-1931)*, Madrid, Universidad de Alcalá, 1999, pp. 143-148.

⁵⁵ ROMÁN SOLANAS, L.: «La graduación de la enseñanza en las escuelas unitarias», *Boletín Escolar*, Madrid, 90 (2 de marzo de 1918), pp. 1284-1285. En los años veinte parece que la alternancia de sesiones fue aplicada por el inspector Fernando Sáinz en su zona de Granada. SÁINZ, F.: «La escuela unitaria», *Revista de Pedagogía*, Madrid, 61 (enero de 1927), p. 13.

⁵⁶ CASTRO, J. J.: «Un ensayo de sesión doble», *Revista de Pedagogía*, Madrid, 122 (febrero de 1932), pp. 71-76.

⁵⁷ En él se establecía específicamente que «cuando en una localidad no hubiera Escuelas suficientes para atender a toda la población escolar, y mientras se crean, se establecerá en las existentes sesión doble, con matrícula distinta».

pues sólo Austria, Noruega, y, muy raramente, Francia, decían aplicarla; mientras que la Unión Soviética y sus países satélites —Bulgaria, Rumania y Yugoslavia— seguían un sistema parecido, con cuatro grupos a los que se enseñaba sucesivamente durante dos horas diarias⁵⁸.

Las publicaciones pedagógicas presentaron casi siempre la alternancia de sesiones unida a la *coeducación*, como solución común, lo que parecía lógico, pues permitía duplicar el número de profesores y afinar, por tanto, la graduación. Así lo recogió por primera vez el proyecto de ley de 14-junio-1905, firmado por el ministro Cortezo. El gran defensor de este sistema fue Félix Martí Alpera, quien lo pergeñó visitando una escolita rural en Suiza⁵⁹. También en casi toda Alemania se empleó tal modelo, lo que permitió extender la enseñanza graduada con suficiente rapidez⁶⁰. Sin embargo en España, aunque nunca se explicitara claramente, la sola mención de la coeducación despertaba pasiones. Para percibir las diferencias entre países sólo necesitamos comparar la Ley publicada por el ministro Credaro en Italia en 1911⁶¹ con las disposiciones promulgadas en España en febrero y marzo del mismo año y redactadas por Rafael Altamira. Mientras que en la legislación italiana se estipularon varias soluciones para graduar todas las escuelas unitarias y convertirlas en clases mixtas con diferentes horarios, en pueblos con uno, dos, tres o más maestros, en la normativa española sólo se admitía para aquellas localidades en las que existiera únicamente una escuela de niños y otra de niñas, ni siquiera se mencionó ya explícitamente en la regulación de marzo o en otras posteriores, y —como reconoció el propio Altamira—⁶² su aplicación entraba en el terreno de la posibilidad y voluntariedad, confesión que equivalía a un certificado de defunción.

La tercera solución que se arbitró, la *graduación a distancia* entre varias escuelas unitarias cercanas entre sí, tuvo sus defensores pioneros en los hombres de la ILE. Fue Giner de los Ríos uno de sus primeros proponentes⁶³ y lo siguió Cossío, planteando tal alternativa como modelo para la graduación de las escuelas madrileñas⁶⁴. Aunque todos ellos citaban vagamente su implantación generalizada en otros países, sólo hemos encontrado alguna referencia —y poco clara— en Austria⁶⁵, en Inglaterra⁶⁶ y, especialmente, en Estados Unidos⁶⁷. A pesar de la escasez de ejemplos europeos, éste fue sin duda el sistema preferido en España: no sólo lo

⁵⁸ *L'école à maître unique*, Genève, Bureau International d'Éducation, 1961, pp. 30-33.

⁵⁹ MARTÍ ALPERA, F.: *Por las Escuelas de Europa*, Prólogo del conde de Romanones, Madrid, Lib. de los sucesores de Hernando, 2ª ed., 1904, pp. 296-299 y MARTÍ ALPERA, F.: *Las escuelas rurales*, op. cit., pp. 133-136.

⁶⁰ DÖRSING, H.: op. cit., p. 29.

⁶¹ LUZURIAGA, L.: *La enseñanza primaria en el extranjero*, Madrid, J. Cosano, 1917, pp. 427-429.

⁶² ALTAMIRA Y CREVEA, R.: *Problemas urgentes de la primera enseñanza en España*, Madrid, Imp. del Asilo de Huérfanos del S. C. de Jesús, 1912, pp. 43-57.

⁶³ «Escuelas graduadas», *El Magisterio Español*, Madrid, 2428 (28 de noviembre de 1900), pp. 1561-1562.

⁶⁴ POZO ANDRÉS, M.ª del M. del: «Planteamientos regeneracionistas de una conmemoración monárquica: M. B. Cossío y el primer proyecto de creación de escuelas graduadas en Madrid (1902-1907)», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 27 (octubre de 1997), p. 56.

⁶⁵ LUZURIAGA, L.: *La enseñanza primaria en el extranjero*, op. cit., pp. 225-226.

⁶⁶ CASTILLEJO, J.: op. cit., p. 239.

⁶⁷ BALDWIN, J.: *Dirección de las Escuelas*, Nueva York, Appleton, 1902, p. 394.

apuntaron las disposiciones de 1911, sino que se consagró en la R.O. de 28-marzo-1913 y en las Instrucciones técnico-higiénicas de 28-julio-1934 y se implantó en las grandes ciudades bajo la forma de «escuelas en régimen graduado», subterfugio terminológico que sólo encubría una caricatura de graduación, pero que estuvo vigente también en gran parte de la etapa franquista. La O.M. de 3-julio-1957, que incorporó escuelas nacionales unitarias a grupos escolares ya existentes, generalizó la «graduación a distancia» en núcleos de gran o mediana población. Una vez organizadas así muchas de las escuelas urbanas, el mismo espíritu homogeneizador se llevó a las zonas rurales, introduciéndose mediante el D. de 22-febrero-1962 el concepto de «agrupaciones escolares», que implicaba la graduación de la enseñanza entre todas las escuelas para niños de un mismo sexo y ubicadas en un radio inferior a un kilómetro⁶⁸. Tal sistema no parecía ser la tendencia dominante en la Europa de principios de los años sesenta, aunque sí era una solución consolidada en algunas naciones, especialmente en Austria, país en el que la disminución de la natalidad y las condiciones geográficas habían obligado a desempolvar formas tradicionales de organización escolar⁶⁹.

Agrupamientos y diferenciaciones en la utopía ¿europea? de la homogeneidad

Cuando en 1898 los clarines pedagógicos españoles anunciaban la implantación de la escuela graduada y la presentaban como la quintaesencia de la eficacia por las posibilidades que tenía de homogeneizar contenidos y alumnado, en Estados Unidos el sistema estaba ya sometido a una crítica feroz⁷⁰, cuyos ecos llegaron vagamente a Europa. Realmente, la mayoría de los países del viejo continente siguieron ensimismados en la búsqueda de la anhelada homogeneidad colectiva y, salvo casos excepcionales, ésta fue la tónica general que mantuvieron hasta los años treinta, especialmente en las escuelas públicas. Sin embargo, a partir de 1900, y a medida que se extendía la organización escolar basada en la clasificación por edad, los sistemas educativos europeos se encontraron con que el ideal homogeneizador hacía aguas por todas partes. El modelo que se había establecido se fundamentaba en un ideal básico, que, en opinión de Peter Petersen, podía formularse así: «los niños inscritos en la escuela al mismo tiempo son agrupados en la misma clase, forman una verdadera “comunidad de edad” y son instruidos conjuntamente durante ocho años». Pero pronto se vio que sólo podían promocionar los alumnos capaces de seguir un programa, los demás quedaban como repetidores y «de golpe, la clase cesaba de ser una comunidad de edad» para reunir a discentes de tres o incluso cuatro edades diferentes⁷¹. La debilidad de «la clase por edad» se manifestó ya desde los años veinte en países como Alemania, Austria, Bélgica, Holanda o Inglaterra, y su mayor fracaso venía representado por los porcentajes

⁶⁸ Algunas publicaciones de la época identificaron estas medidas como un ejemplo claro de «graduación a distancia» y situaron sus antecedentes en la disposición de 1913. «Pasado y presente de la escuela. Problemática de las agrupaciones escolares», *El Maestro*, Madrid, 147 (enero de 1967), pp. 6-7.

⁶⁹ *L'école à maître unique*, op. cit., p. 84.

⁷⁰ KENNEDY, J.: «The Batavia System and the education of School children», *The Child*, 6-4 (January 1916), pp. 188-192.

⁷¹ *Le travail par équipes à l'école*, Genève, Bureau International d'Éducation, 1935, pp. 199-200.

tan numerosos de alumnos que nunca llegaba a las clases superiores⁷². Muchas propuestas de las escuelas nuevas europeas, como el agrupamiento libre de las comunidades escolares de Hamburgo, las «clases móviles» de Hermann Lietz o el trabajo en grupo de Cousinet tienen su origen en la constatación de esta realidad y, en general, los movimientos pedagógicos renovadores se opusieron a la idea de clasificación y homogeneización representada por la escuela graduada⁷³.

Si observamos el panorama de la organización escolar en Europa, podemos afirmar que se dieron varias y contradictorias soluciones al problema de la homogeneidad del alumnado. Mientras que en algunas instituciones se llevó la clasificación hasta el *ranking* intracalse⁷⁴ —medida que formó parte *in extenso* de la cultura escolar europea, aunque no he encontrado ninguna apoyatura legal de esta práctica—, en otras se iniciaron experiencias de agrupamientos flexibles o búsqueda de una mayor diversidad. Tal variedad de fórmulas nos demuestra que éste era un problema que preocupaba intensamente en toda Europa, especialmente porque se ligaba a la consecución de una mayor eficacia en los resultados, pero también pretendía lograr una rudimentaria igualdad de oportunidades. De todas las estrategias aportadas nos vamos a fijar sólo en las tres más extendidas que, además, fueron las que acabaron apareciendo en la legislación española. Nos estamos refiriendo a las denominadas «clases paralelas», a los grupos de diferenciación inicial y a los grados especiales.

En la genealogía de las «clases paralelas» encontramos un *leitmotif* fijo —la idea de homogeneidad— y tres elementos que se repiten en varios países: la noción de clase/edad, la fijación de una *ratio* alumnos/aula y la multiplicación del número de salas en una escuela. Efectivamente, cuando se generalizó la distribución de discentes por grupos de edad, cada uno de ellos en un aula independiente, cuando éstas superaron el número de años de escolaridad obligatoria y cuando hubo necesidad de desdoblarlas por superar el número máximo prescrito de sujetos matriculados, se impuso la organización de «clases paralelas», una práctica copiada posiblemente de la enseñanza secundaria. Así aparece ya en la Ley de 11-noviembre-1870 para las escuelas primarias públicas de Hamburgo y en la disposición de 18-enero-1887 sobre la organización de las instituciones elementales francesas. En un primer momento se prescribió un «paralelismo absoluto», esto es, que las clases del mismo año agruparan a niños de similar cultura y nivel de conocimientos. Pero ya Buisson destacó las objeciones a este procedimiento, que pronto destapaba diferencias notables entre clases consideradas homogéneas *a priori*. El pedagogo francés recomendó

⁷² En las grandes ciudades de Alemania completaban los ocho grados de escolaridad obligatoria aproximadamente el 50% de los alumnos hacia 1913, según datos aportados por ROMAN, F. W.: 1923, *op. cit.*, pp. 167-169. En Bélgica, hacia 1921, y según un estudio de Decroly y Boon, el 85% de los niños no llegaba a la última clase. *Le travail par équipes à l'école*, *op. cit.*, pp. 200-201.

⁷³ VIDAL, J.: «La Doctrine de la "Nouvelle Éducation"», *Revue Pédagogique*, Paris (août 1923), p. 112.

⁷⁴ Así denomino a esa práctica, que seguramente forma parte de nuestra memoria escolar colectiva, consistente en ordenar a todos los niños/as dentro del aula en función de las notas o resultados obtenidos en los exámenes internos realizados. Esta estrategia parecía estar muy extendida, pues se cita en obras belgas, francesas y españolas como actividad habitual en las escuelas de los años veinte y treinta. DUFFIEUX, F.: «Le classement à l'école d'après l'âge», *L'Éducation Nationale*, Bélgica, 63 (1 octubre 1922), pp. 1882-1883; AYMARD, A.: «Conseils d'un Directeur à ses collaborateurs», *Revue Pédagogique*, Paris, 9 (septembre 1921), pp. 114-127 y BRIONES MARTÍNEZ, J.: *Cómo se organiza una escuela*, Jaén, Imp. Republicana, s.a. (¿1932?), p. 62.

otro modo que ya se utilizaba en las escuelas de Londres⁷⁵ desde 1885; formar secciones paralelas con el grupo más retrasado de la inmediata superior y el más adelantado de la inmediata inferior⁷⁶. Este sistema anticipaba lo que pronto empezaría a conocerse como «escuelas diferenciadoras».

Como es bien sabido, esta tendencia huía de la pretendida homogeneización en una sola clase, pero aspiraba a lograr ésta organizando grupos diferenciales según capacidades y adquisiciones culturales. La edad no significó nunca un factor fundamental en la clasificación, pero sí que progresivamente fueron adquiriendo más importancia los test de inteligencia que medían también aptitudes y logros escolares. El origen de esta línea se sitúa en el experimento realizado por el Dr. Sickinger en las escuelas de Mannheim en 1901, que Lorenzo Luzuriaga definió como «una forma de organización escolar por la que se trata de diferenciar y clasificar a los niños según su capacidad y rendimiento escolar, y de asignarles las clases escolares que les corresponden». Justificado por la problemática que el modelo organizativo graduado estaba creando en la mayoría de los países europeos —niños que no llegaban a los últimos grados y abandonaban prematuramente la escuela, sobrepoblación de las clases inferiores, inconsistencias de los maestros en la promoción del alumnado, irregular asistencia y, sobre todo, enormes diferencias en las capacidades educativas de los discentes— el nuevo sistema trató de superar el principio ya enunciado anteriormente, según el cual «todos los niños que ingresan en una escuela un año han de recorrer juntos con una marcha parecida todos los grados de ésta»⁷⁷. Para ello se organizaron varias series de clases paralelas: *clases principales*, con ocho grados, para los niños de avance «normal»; *clases de aceleración*, con seis y siete grados, para los «retrasados» que progresaban irregularmente; *clases auxiliares*, con cuatro grados, para los alumnos que fracasaban totalmente en la enseñanza ordinaria; y *clases ampliadas*, para los más capaces, con diferentes itinerarios⁷⁸. Este sistema de Mannheim, con mayor o menor fidelidad, se reprodujo en muchas escuelas de Alemania (sobre todo en Berlín y Charlottemburgo), Austria, Suiza y Dinamarca, generalizándose en capitales como Viena y Copenhague, pues, al poderse implantar sólo en centros con muchas aulas, quedó consolidado como un modelo de organización escolar eminentemente urbano.

Algunas de estas experiencias, claramente influenciadas por las ideas sobre escuela única que ya planeaban en Europa, readaptaron el sistema de «clases paralelas» para convertirlo en un instrumento al servicio de los más dotados. Esta idea inspiró la implantación masiva del sistema en Austria, para todos aquellos centros públicos con suficiente número de alumnos —D. de 1-junio-1928—. El modelo elegido fue el de «dos series de clases paralelas para los niños más y menos capaces», de manera que no se contemplaran ni la edad ni los conocimientos como criterios de clasificación, sólo las aptitudes individuales. Tampoco se tomaba ya como medida al «alumno normal o medio», que no parecía existir, pues, tal y como Lorenzo

⁷⁵ SCHOOL BOARD FOR LONDON: *Report of the School Management Committee for the Half-Year ended 25th September, 1885*, London, Alexander and Stephead, 1885, p. 38.

⁷⁶ BUISSON, F.: *Nouveau Dictionnaire...*, op. cit., 1911, p. 280.

⁷⁷ LUZURIAGA, L.: *Escuelas de ensayo y de reforma*, Madrid, J. Cosano, 1924, pp. 17-25.

⁷⁸ BARRIER, P.: «Les Écoles de Berlin et de Charlottembourg», *Revue Pédagogique*, 9 (15 septembre 1913), pp. 279-290 y 10 (15 octobre 1913), pp. 359-382.

Luzuriaga explicaba la organización, «los alumnos en general muy buenos y muy capaces se distribuirán en la primera serie; los menos capaces y necesitados de estímulo se asignarán a la segunda»⁷⁹.

Otras propuestas, por el contrario, establecieron el paralelismo entre el «alumno normal» y los discentes que, por diversas razones, progresaban más lentamente. Este espíritu inspiró diversas propuestas pedagógicas⁸⁰. Algunas llegaron a tener entidad propia por la importancia y el impacto internacional de sus proponentes. Así, por ejemplo, el modelo implantado por Ovide Decroly en la escuela del Ermitage y generalizado a partir de 1921 por Gerard Boon en varias instituciones de Bruselas y Bélgica⁸¹. A pesar de tener otros elementos accesorios, la base del sistema era, precisamente, una serie de clases paralelas: el tipo A u *ordinarias*, para niños de progreso «normal» y las clases B para alumnos de «evolución lenta o irregular y que no se adaptan al régimen escolar ordinario». Junto a ellas se organizaban otro tipo de secciones que agrupaban a discentes con problemáticas específicas.

En Inglaterra se implantó masivamente, después de la I Guerra Mundial, un modelo de «clases triparalelas» para enseñanza primaria y secundaria que estaría en vigor hasta finales de los años cincuenta. El que fue universalmente conocido como *streaming* era un sistema consistente en dividir a los niños de una misma edad en tres clases paralelas, a partir de los logros escolares, complementados posteriormente con los test de inteligencia. El objetivo era formar grupos de enseñanza homogéneos, compuestos de niños de igual edad y, supuestamente, del mismo nivel intelectual, con rendimiento similar en las materias básicas, a fin de que la enseñanza pudiera impartirse con currícula diferenciados —desde el más académico al más práctico— y contenidos apropiados para cada nivel de capacidad de las clases A, B y C. Estas tres series se identificaron, ya desde 1925, con las *clases ordinarias*, para alumnos «normales», de capacidad media y logros adaptados a los *standards* normalizados de las promociones anuales; *clases de atrasados*, para discentes de aprendizaje lento; y *clases avanzadas*, para sujetos más brillantes y de rápido progreso. Un niño, desde los siete años o incluso antes, quedaba colocado en una serie o *stream* particular que determinaba su sitio, tanto dentro de la escuela individual como en la totalidad del sistema escolar. Este modelo, que aparentemente diferenciaba a los niños por inteligencia y rendimiento y no por clase social, se percibió como más igualitario, aunque realmente sólo preparaba para la competición brutal previa al ingreso en la enseñanza secundaria. Una de sus consecuencias fue, por ejemplo, la recomendación de las autoridades para

⁷⁹ LUZURIAGA, L.: *Programas Escolares y Planes de Enseñanza de Alemania y Austria*, op. cit., pp. 15 y 119.

⁸⁰ Así, por ejemplo, la propuesta de Duvillard, profesor del Instituto J. J. Rousseau de Ginebra, para reformar la enseñanza primaria en Suiza según el principio de homogeneidad, mediante su propuesta de «clases científicamente organizadas». Su sistema era una reducción del de Mannheim, con clases paralelas A y B, para niños «normales» y «débiles», con programas mínimos y ampliados. DUVILLARD, E.: *Les tendances actuelles de l'enseignement primaire*, Neuchatel/Paris, Delachaux/Niestlé, 1920, pp. 35-50.

⁸¹ DECROLY, Dr. y BOON, G.: *Iniciación general al método Decroly y ensayo de aplicación a la escuela primaria*, trad. de M.ª L. Navarro de Luzuriaga, Buenos Aires, Losada, 1950, p. 24 y BOON, G.: «Essai de selection et de classement des écoliers», *L'Éducation Nationale*, Belgique, 5-9 (1 mars 1924), pp. 266-267.

construir grandes escuelas que permitieran —en palabras tomadas del Informe Hadow (1926)— *better grading* o *proper grading*, en definitiva, una más homogénea graduación⁸².

De este modo se dibujaron dos formas diferentes de clasificación del alumnado, que implicaban un nuevo modelo de organización escolar: las clases biparalelas y triparalelas. En España fueron sobradamente conocidas, introduciéndose en la legislación y en la cultura pedagógica anterior y posterior a 1939: la normativa legal⁸³ y las obras pre-guerra se limitaron a mencionar el concepto⁸⁴ o, como mucho, a caracterizar las tres series —«normal», «rápida», «lenta»—⁸⁵, mientras que las publicaciones de la etapa franquista se extendieron bastante más sobre el tema. Si las de los años cuarenta definían las agrupaciones «por grados dobles» o triples en función del nivel de conocimientos de los alumnos⁸⁶, las de los años cincuenta y sesenta determinaban la «graduación en clases paralelas» a partir de la plasmación numérica de la inteligencia: niños con un CI mayor de 100 iban a una serie, a la otra se adjudicaban los inferiores a 100; en el caso de las triparalelas los rangos iban desde menor de 95, de 95 a 105 y superior a 105⁸⁷. Ambos criterios —inteligencia y resultados académicos— fueron contemplados en la Ley de Educación Primaria de 1945, normativa legal que introdujo en la organización escolar española este sistema, aplicable en las grandes graduadas de seis o más secciones, que permitirían el establecimiento «de clases paralelas y cursos selectivos diferenciales, según la capacidad mental y aprovechamiento de los alumnos»⁸⁸. Con esta frase la ley sólo daba rango legislativo a una realidad que ya se había ensayado en los grupos escolares urbanos desde los años veinte. Recordemos que los maestros españoles más conocidos de esta época —Ángel Llorca y Félix Martí Alpera— mantuvieron, a diferencia de casi todos sus coetáneos, la opinión favorable a la creación de escuelas graduadas con muchas secciones, porque así se podían establecer «clases paralelas» y lograr el ideal de la homogeneidad. Martí Alpera llegó

⁸² SIMON, B.: «Classification and streaming. A study of grouping in English Schools, 1860-1960», en SIMON, B. (ed.): *Intelligence, Psychology and Education. A Marxist Critique*, London, Lawrence & Wishart, 1971, pp. 200-236.

⁸³ La primera vez que he encontrado una referencia legal explícita al establecimiento de «clases paralelas» es en el Reglamento del Consejo Especial de Cultura Primaria de Madrid, aprobado en mayo de 1936. Ésta era una de las medidas permitidas para organizar las escuelas de la capital.

⁸⁴ *Las escuelas nacionales graduadas*, Madrid, Imp. de los Sucesores de Hernando, 1918, p. 11; BALLESTEROS, A. y SÁINZ, F.: *op. cit.*, p. III y SOLANA, E.: *Curso completo de Pedagogía, op. cit.*, pp. 118-119.

⁸⁵ COMAS Y RIBAS, G.: *Educación. Conferencia que debía pronunciarse en el Casino Castell, de Alayor, el día 2 de agosto*, Mahón, Tip. Mahonesa, 1924, pp. 22-23; COMAS, J.: «La nueva educación. La individualización de la enseñanza», *Revista de Escuelas Normales*, Córdoba, 76 (1930), p. 277 y LÓPEZ FERNÁNDEZ, M.: *La escuela activa y democrática*, Barcelona, Imp. Elzeviriana y Librería Camí, 1936, pp. 191-192.

⁸⁶ REYERO RIANO, M.: *Organización pedagógica de los Grupos escolares*, Madrid, Magisterio Español, 2ª ed., s.a. (¿1941?), p. 31.

⁸⁷ ANDRÉS MUÑOZ, M.^a C.: «Las medidas individuales y la Agrupación Escolar», *Bordón*, Madrid, 50 (febrero de 1955), pp. 63-73; PULPILLO, A. J.: «La escuela graduada», en SUÁREZ RODRÍGUEZ, J. L. (dir.): *op. cit.*, p. 359 y POZO PARDO, A. del: *op. cit.*, pp. 89-92.

⁸⁸ Los pedagogos del momento entendieron que la ley disponía la clasificación de los niños, según capacidad mental, en tres grupos, A, B y C, de «normales», «retrasados» y «superdotados». MONTILLA, F.: «Los períodos de graduación escolar en la Ley de Educación Primaria», *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, 20 (octubre-diciembre de 1947), pp. 561-594.

a implantar en el grupo escolar «Pere Vila» de Barcelona el «cuatriparalelismo», con clases A, B, C y D, de manera que «en un extremo de esta serie tenemos los mejor dotados y en el otro los retrasados y los débiles mentales»⁸⁹. Después de 1945, y a pesar de estar legislada, no parece que la idea de las «clases paralelas» se popularizase en la cultura escolar. Sí que se implantaron en algunas de las gradua- das urbanas, pero es discutible que se aplicasen los criterios diferenciadores defendidos en las publicaciones pedagógicas⁹⁰.

Una de las más graves contradicciones del ideal homogeneizador fue las grandes diferencias intelectuales y culturales con las que los niños ingresaban ya en la escuela primaria, especialmente si no habían pasado antes por una institución maternal o de párvulos. Esta realidad fue puesta de manifiesto por grandes pedagogos europeos desde los comienzos del siglo XX. La solución que se propuso fue la diferenciación inicial, esto es, la creación de una «primera clase» para los infantes de corta edad que carecían de experiencia académica. Este grupo, conocido con el nombre de «grado preparatorio», tiene un origen claramente francés, pues se impuso en la realidad educativa del vecino país a finales del siglo XIX, viniendo a sustituir a las *classes enfantines* reguladas en 1887, y permaneció ya en todas las reformas posteriores como un curso más de la enseñanza primaria. En la legislación española apareció con el R.D. de 18-julio-1913, firmado por Joaquín Ruiz-Giménez, la primera normativa que intentó marcar unos límites cronológicos al ingreso de niños en las escuelas de párvulos y primarias, paso previo e imprescindible para cualquier intento de graduación. A partir de ahí, y con un deseo explícito de «ensayar orientaciones generalizadas ya en otros países», se estableció el «grado preparatorio», «como transición entre la Escuela de párvulos y la primaria». Se formaría en las instituciones de preescolar con grupos de niños mayores de seis años y en expectativa de plaza en un centro primario. Esta legislación no quedó recogida en ninguno de los manuales de Organización Escolar que he manejado, ni tampoco parece que tuviera mucha implantación en la práctica. Algunos grupos escolares con un director muy influido por la pedagogía francesa —por ejemplo, el madrileño «La Florida»— introdujeron desde muy temprana fecha el «curso preparatorio». En general, parece que se utilizó con unos objetivos parecidos a los franceses: habituar a los niños a la vida escolar, proporcionarles unos rudimentos académicos que les permitieran el paso a los grados «reales» y homogeneizar sus adquisiciones culturales. Pero algunas instituciones lo identificaron con un «grado especial para los alumnos retardados excesivamente en la adquisición de conocimientos», lo cual constituía una perversión de las finalidades iniciales diseñadas por las legislaciones francesa y española⁹¹, aunque parece que ésta fue su función en muchas escuelas de Europa.

⁸⁹ MARTÍ ALPERA, F.: «El problema de las construcciones escolares de Barcelona», *Revista de Pedagogía*, Madrid, 174 (junio de 1936), p. 248.

⁹⁰ Como un caso especial, puede citarse la experiencia de una directora de grupo escolar en Ronda (Málaga), que había aplicado «la graduación paralela y correctiva de estructura asimétrica». RUIZ BRONCANO, J.: «Desarrollo, en la práctica, de una jornada de trabajo de la directora de grupo escolar o directora sin curso», *Vida Escolar*, Madrid, 42 (octubre de 1962), p. 7.

⁹¹ Compárese, por ejemplo, los objetivos tan diferentemente expresados por dos pedagogos, uno francés y otro español, con respecto al curso preparatorio. EVRARD: «Les cours préparatoires dans les écoles à classe unique», *Revue Pédagogique*, Paris, 8 (août 1920), pp. 140-141 y JOU Y OLIÓ, L.: «“Bairxeras”. La clase preparatoria», *La Escuela Moderna*, Madrid, 412 (enero de 1926), pp. 28-31.

Y no es raro que se produjera tal confusión porque, si algo compartieron todas las instituciones europeas en su búsqueda de la graduación perfecta, fue la necesidad de segregar, de apartar, de colocar en secciones especiales a aquellos niños que se salían de la norma, que no cumplían los niveles mínimos, que, en definitiva, quebraban la anhelada homogeneidad. La terminología ya definía de por sí estos casos: los «retrasados», los de lento avance, los «anormales», rompían la estructura organizativa al no lograr superar los contenidos mínimos junto a su grupo cronológico de «iguales», viéndose obligados a repetir curso y a mezclarse con niños de edad inferior. Para mantener el ideal de la clase/edad surgieron en muchos países, a finales del siglo XIX, los grados especiales, integrados dentro de la misma escuela, para niños con dificultades. Así, en Alemania empezaron a establecerse «clases auxiliares» dentro de las escuelas primarias antes de 1880, creándose a partir de ese momento instituciones especiales e independientes⁹²; en Inglaterra se instauró la primera en Leicester (1892)⁹³ y fueron pioneras también las ciudades suizas de Ginebra (1898) y Friburgo (1900)⁹⁴. La referencia más temprana que he encontrado sobre la necesidad de implantar una «clase especial» en las graduadas españolas salió de la pluma del maestro Benejam, que es posible se inspirara en las escuelas belgas⁹⁵. Que se planteara ya ese problema en 1902, cuando sólo cuatro años antes se había iniciado la andadura legal de la graduación en España, nos demuestra que el problema era acuciante y no tardaba en manifestarse. Aún resulta más chocante la celeridad con que la Administración central creó —mediante el R.D. de 18-julio-1913 anteriormente mencionado— la «clase especial», en la que se integrarían «aquellos niños que por deficiencia mental precisan métodos particulares de instrucción y constituyen una dificultad permanente para la marcha general de la escuela». Aunque esta disposición legal también pasó bastante desapercibida en su momento y hoy en día es muy poco conocida, marcó un hito, pues es la primera vez en la historia escolar española que la Educación Especial —entendida como la atención a los minusválidos psíquicos— se contemplaba integrada dentro de la enseñanza primaria.

El Reglamento de 1918 recogió la obligación de crear una «sección de retardados» en las graduadas con más de seis secciones, y, desde luego, éste sí que fue un precepto cumplido en los grandes centros españoles durante los años veinte, pues algunos llegaron a tener hasta dos y tres clases especiales diferentes. El problema de la clasificación de los «heterogéneos» en la utopía de la homogeneidad ocasionó muchos quebraderos de cabeza a directores y maestros, se configuró como una problemática que se vivió en la práctica cotidiana y no en los manuales de Organización Escolar. Y fue un problema que siguió vivo en el primer franquismo, pues varias disposiciones admitieron la creación de secciones de «retrasados mentales» en diversas graduadas españolas⁹⁶.

⁹² ROMAN, F. W.: *op. cit.*, 1923, p. 168 y LUZURIAGA, L.: *La enseñanza primaria en el extranjero*, *op. cit.*, p. 196.

⁹³ ALDRICH, R. (ed.): *A Century of Education*, London, Routledge Falmer, 2002, p. 174.

⁹⁴ RUCHAT, M.: «Recalcitrants», «Indisciplinés» et «arriérés»: Figures de la déviance scolaire 1874-1890», en HOFSTETTER, R.; MAGNIN, Ch.; CRIBLEZ, L. y JENZER, C.: *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19^{ème} siècle*, Bern, Peter Lang, 1999, pp. 209-210 y LUZURIAGA, L.: *Programas escolares de Bélgica y Suiza (Ginebra)*, Madrid, J. Cosano, 1930, p. 13.

⁹⁵ BENEJAM, J.: *op. cit.*, p. 66.

⁹⁶ OO. de 29-marzo-1947 (Almería); 10-septiembre-1947 (Oviedo); 3-noviembre-1947 (Málaga) y 15-enero-1948 (Albacete).

Muchísimo menos interesó el caso de los «niños aventajados», de los superdotados, a pesar de las medidas tomadas en otras naciones. Alemania e Inglaterra fueron pioneras en esta preocupación: en este último país ya se establecieron «clases de adelantados» en algunos centros primarios alrededor de 1900 y se marcó como objetivo de la escuela el descubrir niños «de capacidad excepcional»⁹⁷; e igual sucedió en Alemania a partir de 1905, aunque en esta nación se potenció más la creación, desde 1919, de instituciones específicas para superdotados, independientes de la escuela primaria⁹⁸. La legislación española se hizo eco de este problema en una ocasión y muy de pasada, en el R.D. de 2-septiembre-1930 sobre el Patronato escolar de Barcelona, creado en 1922 según el modelo legal del establecido en Madrid para el Grupo escolar «Cervantes», lo que le capacitaba para organizar ensayos pedagógicos. Entre las sugerencias de nuevas experiencias que apuntó dicho R.D. figuraba el establecimiento de «clases especiales, destinadas a los escolares retrasados, y, asimismo, para los mejor dotados». Algo se hizo en este sentido, aunque no tuvo excesivo impacto ni divulgación.

Un ejemplo fascinante del proceso que sigue una innovación pedagógica desde su origen hasta ser asumida por la política educativa nacional lo constituye la «clase de readaptación». Surgida de las experiencias decrolyanas en Bruselas, tenía unos objetivos realistas y eficaces, ya que agrupaba a los alumnos recién llegados a la escuela, con retraso académico, aunque no intelectual, a los que, tras recibir una enseñanza especial durante un breve período temporal, se esperaba poder «readaptar» en la clase correspondiente a su edad. Aunque al principio recibió otras denominaciones —«de perfeccionamiento» o «de recuperación»— finalmente fue la terminología indicada la que triunfó, quizás porque definía perfectamente la función asignada. Ensayada con carácter experimental en la escuela n.º 10 de Bruselas, con muy pocos niños y una tendencia muy individualizada, allí fue observada por los pedagogos españoles —especialmente Antonio Ballesteros—⁹⁹ que posteriormente la divulgaron en España. Evidentemente, era más fácil de implantar que todo un sistema de clases paralelas y, además, cubría muchas necesidades homogeneizadoras de las graduadas españolas. Pero no se consolidó hasta los años cincuenta, época en la que se generalizó con la denominación de «grado de adaptación». Los manuales pedagógicos lo recogían por esas fechas como uno más de los «grupos diferenciados», junto con los más específicos de «retrasados» y «bien dotados», ubicándose todos ellos como el complemento adecuado del sistema lineal de clasificación, esto es, el de clase/edad. A veces se le calificaba de «curso vestíbulo» porque recogía a discentes que iniciaban su etapa de escolaridad. Finalmente, el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria de 1967 dio cuerpo legal a esta realidad escolar al estipular que, ante un alumno de nuevo ingreso, el director decidiría «si necesita un período de adaptación para alcanzar el nivel de su curso en el nuevo Centro»¹⁰⁰. Cuando

⁹⁷ BOARD OF EDUCATION: *op. cit.*, s.p. y SÁINZ, F.: «La enseñanza en Inglaterra. Una idea interesante», *Boletín Escolar*, Madrid, 645 (29 de octubre de 1921), pp. 1333-1334.

⁹⁸ R. C.: «La pédagogie en Allemagne», *L'Éducation*, Paris (février 1923), p. 301.

⁹⁹ BALLESTEROS, A.: *Las escuelas nuevas francesas y belgas*, Madrid, Publ. de la Revista de Pedagogía, 1930, pp. 76-77 y BALLESTEROS, A.: *La escuela graduada*, *op. cit.*, pp. 23-24.

¹⁰⁰ La verdad es que resulta difícil identificar esa frase del Reglamento con la consolidación del grado o curso «de adaptación». Pero así lo interpretó Alberto del Pozo Pardo y, como cualquier lector avisado puede comprender, yo no voy a cuestionar su explicación. POZO PARDO, A. del: *op. cit.*, p. 93.

se consagró legislativamente desapareció este grado, absorbido por las nuevas tendencias pedagógicas de la evaluación continua y la recuperación.

En los años treinta se percibían ya en toda Europa vientos de cambio y un rechazo hacia ese modelo de escuela que clasificaba, segregaba y seleccionaba¹⁰¹. Roger Cousinet presentó su método de trabajo en grupos como una alternativa a la rigidez de «la enseñanza científica» representada por la escuela graduada¹⁰². George Bertier habló de la «clase móvil», en la que el grado/año se rompía y reestructuraba en cada materia¹⁰³. En las comunidades escolares de Hamburgo y Berlín se dejó a los alumnos en libertad para que se agruparan según sus intereses y sus maestros preferidos. El Plan Jena, iniciado por Peter Petersen en 1924, sustituyó el concepto de clase/año por el de «grupo flexible» que englobaba a niños de tres edades diferentes, que promocionaban de forma muy individualizada y se educaban en escuelas de muy pocas aulas¹⁰⁴. En Francia y Bélgica se divulgaron tendencias favorables a la organización en ciclos, en los que convivían académicamente dos grupos de niños de edades consecutivas y habilidades parecidas¹⁰⁵. Todo este movimiento llegó a España y se plasmó incluso en posicionamientos terminológicos, desterrándose progresivamente el uso de los conceptos «grado» y «clase», que fueron desplazados por los más modernos de «ciclo» y «grupo», los cuales definían también mejor la flexibilidad y diversidad que debía imperar en las nuevas agrupaciones. También tuvo unas ciertas influencias en la política educativa española, que hacia 1936 abandonó la categoría cronológica como modelo ideal de clasificación del alumnado, optando por sistemas más flexibles. Así, mientras que el Reglamento de 1915 recomendó para las escuelas de Madrid una distribución de clase/año, el Reglamento del Consejo Especial de Cultura Primaria de 1936 sugirió «una gran flexibilidad para amoldarse a las realidades de la asistencia y a las edades y condiciones de los alumnos». El Plan de Estudios de 1937 no potenció una distribución de los escolares «por su edad civil o cronológica», sino que apeló a otros factores académicos e intelectuales. El Plan del CENU estableció varias etapas educativas o «ciclos», aun reconociendo que este concepto era una construcción artificial¹⁰⁶. Y en las normas didácticas publicadas en 1938 por la Generalitat de Cataluña se repartieron las actividades en función de tres grandes grupos evolutivos — «niños en los primeros años de la escuela primaria»; «niños de edades intermedias» y «niños en las últimas edades de la escuela primaria» —¹⁰⁷. Treinta años después, la política educativa franquista, mediante la O.M. de 22-abril-1963, presentaría como absolutamente novedosa esa organización de curso/año que se había rechazado por obsoleta en 1936.

¹⁰¹ L. Cz.: «Classes sélectionnées», *Éducateur et Bulletin Corporatif de la Société Pédagogique de la Suisse Romande*, Lausanne, 25 (20 juin 1936), pp. 421-422.

¹⁰² COUSINET, R.: «Une méthode de travail scientifique libre», *L'Éducation*, Paris (février 1922), p. 221.

¹⁰³ BERTIER, G.: «L'Utilité de l'école nouvelle por l'école publique», *L'Éducation*, Paris (mai 1924), p. 516.

¹⁰⁴ PETERSEN, P.: *El Plan Jena de una escuela primaria general libre*, Madrid, Pub. de la Revista de Pedagogía, 1930; «Una escuela experimental en Alemania», *Revista de Pedagogía*, Madrid, 52 (abril de 1926), pp. 182-183 y *Le travail par équipes à l'école*, *op. cit.*, pp. 202-215.

¹⁰⁵ DEPAEPE, M.: *op. cit.*, p. 101.

¹⁰⁶ ALEXANDRE, D.: «Chronique espagnole. Le mouvement d'Éducation Nouvelle en Espagne Républicaine», *Pour l'Ère nouvelle*, Paris, 145 (mars-avril 1939), pp. 81-82.

¹⁰⁷ «Normes generals de Treball Escolar», *Butlletí dels Mestres*, Barcelona, 171 (15 octubre 1938), pp. 148-151.

Escuela única y escuela graduada: identidad de modelos organizativos

La idea de «escuela única» o «escuela unificada» parece que surgió en Alemania a finales del siglo XIX y se plasmó ya en la Constitución de Weimar de 1919. Después de la I Guerra Mundial cuajó en Francia e Inglaterra y se extendió por toda Europa¹⁰⁸. A España llegó con sorprendente celeridad, en 1914, de la mano de Lorenzo Luzuriaga, quien ya consiguió introducir este concepto en la ponencia de instrucción pública presentada al Congreso del PSOE de 1918. Su consolidación legal se produjo en el artículo 48 de la Constitución de 1931, al asegurar el Estado el «servicio de la cultura» «mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada». El espíritu subyacente tras este término era la idea de igualdad, la equiparación de todos los niños en cuanto a posibilidades educativas, independientemente de su sexo, clase social o confesión religiosa, pero teniendo muy en cuenta sus capacidades, aptitudes e intereses. Se pretendía una unificación de instituciones educativas, de manera que se consolidara una escuela básica y común para todos, coordinada con los niveles secundario y superior y accesible para aquellos cuyas condiciones intelectuales les permitieran los estudios superiores. En definitiva, este ideal, que era percibido como «la expresión más completa de la democracia social»¹⁰⁹, pretendía llevar a la realidad educativa lo que posteriormente se conoció como «igualdad de oportunidades»¹¹⁰.

La «escuela única», desde la perspectiva educativa, era «un nuevo concepto de la organización escolar», nos decía Lorenzo Luzuriaga¹¹¹. En la propuesta francesa del director de Enseñanza Primaria Paul Lapie (1922) se diseñó una escuela en la que los tres niveles de enseñanza tradicionales habían sido sustituidos por ciclos de edad, atendiendo a los nuevos descubrimientos psicológicos, con una instrucción destinada a la infancia (niños menores de trece años), a la mocedad (de doce a quince años), a la adolescencia (de quince a dieciocho años) y «al alba de la madurez» (para los jóvenes que llegaban a la mayoría de edad)¹¹². En España se siguieron unas líneas organizativas parecidas, y así, Rodolfo Llopis propuso sustituir la vieja terminología de los tres niveles educativos —primaria, secundaria y superior— por la noción de «grado», aunque mantenía una clasificación por instituciones y no por edades¹¹³. Lorenzo Luzuriaga hizo varias propuestas que o bien incluían itinerarios bifurcados o bien presentaban trazados sucesivos de los estudios post-primarios¹¹⁴.

En todos los debates sobre la escuela única latía una idea central: la necesidad de seleccionar a los mejores. Desde los *Compagnons* —«la máquina [escolar] debe

¹⁰⁸ RUIZ BERRIO, J.: «El significado de la escuela única y sus manifestaciones históricas», *Revista de Educación*, Madrid, 242 (enero-febrero de 1976), pp. 51-63.

¹⁰⁹ «Questions actuelles: le mouvement réformateur en Allemagne», *Revue Pédagogique*, Paris, 6 (juin 1921), p. 445.

¹¹⁰ Este término de «igualdad de oportunidades» ya está presente en la literatura pedagógica norteamericana de principios del siglo XX. MAXWELL, W. H.: «Present problems of the School», *Educational Review* (november 1904), pp. 378-395.

¹¹¹ LUZURIAGA, L.: *La escuela única*, Madrid, Pub. de la Revista de Pedagogía, 1931, p. 7.

¹¹² GARCÍA, J.-F.: *L'École unique en France*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994, pp. 57-58.

¹¹³ DUCOS, H.: *¿Qué es la escuela única?*, trad. y prólogo de Rodolfo Llopis, Madrid, Juan Ortiz, s.a. (1934), pp. 20-21.

¹¹⁴ LUZURIAGA, L.: *La escuela única*, op. cit., pp. 116-117 y LUZURIAGA, L.: «La escuela de la República», *Revista de Pedagogía*, Madrid, 146 (febrero de 1934), pp. 52-53.

poder funcionar en todo instante como un órgano de selección»¹¹⁵ hasta Stern —necesidad de seleccionar los niños adecuados para cada escuela—¹¹⁶, pasando por Ferrière, todos los educadores europeos implicados en este movimiento aceptaron que la enseñanza verdaderamente democrática obligaba a «la selección por el mérito»¹¹⁷. Ferrière, en un proyecto presentado en septiembre de 1919 para la reforma de la educación pública en Suiza, dibujó el modelo de «organización de la escuela» según la «escuela única»:

institución de clases para discípulos adelantados, medianos y atrasados, disponiendo para los anormales clases especiales (...). La clasificación de los discípulos se hará dos veces al año, autorizándose a los más adelantados de un grupo a solicitar plaza en el grupo inmediatamente superior, y a su vez, según indicación del maestro, los más débiles o atrasados pasarán al grupo inmediato inferior (sistema llamado de Mannheim)¹¹⁸.

En definitiva, la explicación de Ferrière fue resumida por Luzuriaga en una frase lapidaria: «La escuela diferenciadora es la base de la escuela unificada»¹¹⁹. Por eso, la escuela única, para llevar a cabo su tarea selectiva, requería que las etapas de la escolaridad básica se impartieran en centros de múltiples aulas y con maestros especialistas, a fin de «diferenciar» y ejercer la «justicia democrática» de la «selección de los mejores». Para muchos educadores españoles la escuela graduada era la institución que mejor se adaptaba al nuevo modelo, la que permitía esa especial organización en grupos de diferente progreso instructivo, la que podía desarrollar el ideal de la «escuela a la medida»¹²⁰. La transformación de las graduadas en «escuelas únicas» se creía factible siempre que aumentase el número de grados, se realizara una clasificación del alumnado con test y se establecieran «clases paralelas para anormales y retrasados y con profesor especial de “aceleración” para los alumnos menos capaces»¹²¹. Por eso, en los años treinta se produjo un rebrote de entusiasmo por la graduación, mientras que el habitual rosario de críticas se enriqueció con algunos elementos novedosos.

La identificación que se produjo entre ambos conceptos —escuela graduada y escuela única— dio lugar a una interesante transposición de roles y posturas: aquellos educadores *avant la lettre*, que, por sus habituales entusiasmos europeístas, debían haber liderado un movimiento crítico hacia la escuela graduada similar al de otros países, apoyaron con reticencias a esta institución¹²²; los pedagogos más cerrados a Europa invocaron ensayos extranjeros para cuestionarla, pero, en el

¹¹⁵ «Les Compagnons», *L'Éducation*, Paris (février 1926), p. 309.

¹¹⁶ STERN, W.: *La selección de los alumnos*, estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga, Madrid, Pub. de la Revista de Pedagogía, 1928, p. 18.

¹¹⁷ BARREAU, J.-M.; GARCÍA, J.-F. y LEGRAND, L.: *L'école unique (de 1914 à nos jours)*, Paris, Preses Universitaires de France, 1998, p. 67.

¹¹⁸ FERRIÈRE, A.: *Transformemos la Escuela. Llamamiento a los padres y a las autoridades*, trad. de José Pavón, Prólogo de Federico Climent Terrer, Barcelona, Imp. Clarasó, 1924, p. 147.

¹¹⁹ LUZURIAGA, L.: *Concepto y desarrollo de la nueva educación*, Madrid, Pub. de la Revista de Pedagogía, 1928, p. 59.

¹²⁰ SANTULLANO, L.: *Hacia una escuela mejor*, Madrid, La Lectura, s.a., pp. 141-151.

¹²¹ ARCE Y ARCE, B.: «Problemas de la escuela graduada», *La Escuela en acción*. Supl. de *El Magisterio Español*, Madrid (15 de agosto de 1936), pp. 625-626.

¹²² «Semana pedagógica de Escuelas graduadas», *El Magisterio Español*, Madrid, 8932 (14 de enero de 1932), p. 72.

fondo de sus críticas debemos ver un rechazo hacia esa escuela única que se escondía tras los ropajes de la «graduación científica». Este último grupo de educadores se sintió justificado por «las aportaciones de la más reciente pedagogía» para defender la mayor idoneidad de la escuela unitaria frente a la graduada, a la que, sorprendentemente, calificaban ahora de «reciente importación del sistema escolar francés». Para ellos, procedimientos como Dalton o Jena venían a certificar su fracaso; las «clases paralelas» definían su carácter artificial y escasamente educativo; y, aunque el término «escuela única» no se citaba en estos textos, subyacía como trasfondo ideológico de un criticismo aparentemente técnico¹²³. Después de la guerra este mismo grupo de educadores siguió manteniendo la crítica continuada a la escuela graduada. Los argumentos de eficacia barajados por Rufino Blanco como defensa de esta institución se convirtieron ahora en sus puntos negativos. «Hija de la revolución industrial», «trasunto pedagógico de la fábrica, de la taylorización del trabajo y del (...) trabajo a la cadena (sic)»¹²⁴ serían algunos de los calificativos que se le adjudicaron. El rechazo a las graduadas siguió estando tan arraigado entre los maestros que las autoridades franquistas, obligadas a extender este modelo organizativo cuando se inició el acercamiento educativo a Europa, orquestaron campañas de propaganda favorable¹²⁵.

En el extremo opuesto, los partidarios de la «escuela única» rechazaban frontalmente los centros unitarios rurales porque en ellos no podía ponerse en práctica este ideal, ya que carecían de las condiciones educativas necesarias. ¿Qué acceso a la enseñanza secundaria o a la formación profesional podía tener un niño de aldea? Por eso, se pidió insistentemente la creación de «unidades escolares», una terminología posiblemente recogida de las «comunidades escolares» de Hamburgo, y el establecimiento de la «concentración de escuelas», una realización del mundo anglosajón que estaba extendiéndose por toda Europa en los años treinta. En el fondo, ambos conceptos definían una misma realidad: la organización en pueblos centrales de una gran institución educativa graduada, a la que acudirían diariamente los niños de todas las localidades del entorno mediante un servicio de transporte escolar o, en caso de distancias excesivas, se quedarían en ella en régimen de internado.

En el seno de la experiencia de Hamburgo surgió el concepto de «unidad escolar», identificado con el de «comunidad escolar», que definía «todas las escuelas necesarias para desarrollar las diferentes disposiciones y capacidades» de los niños¹²⁶. En España se demandaron también «las unidades escolares para la escuela única con realización en el medio rural», pidiéndose su establecimiento en «cada localidad importante y cada grupo de aldeas», con un director, unos servicios educativos comunes, «una segunda enseñanza a base de mayor número de profesores,

¹²³ MAÍLLO, A.: *Organización de la Escuela Unitaria*, Barcelona, Miguel A. Salvatella, 1935, pp. 5-11.

¹²⁴ TALAYERO, J.: «La Metodología en la Escuela Primaria», en MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL: *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria, celebrado en Pamplona, del 1 al 30 de junio de 1938*, vol. II, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1939, pp. 94-97 y MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL: *La escuela unitaria completa*, Madrid, CEDODEP, 1960, pp. 3-5 y 40-50.

¹²⁵ GONZÁLEZ Y GÓMEZ, G.: «1 Reunión Comarcal de Maestros Nacionales en Cariñena (Zaragoza)», *Mundo Escolar*, Madrid, 184 (mayo de 1964), p. 19 y FERNÁNDEZ-PACHECO, A.: «La Escuela primaria ante una sociedad en cambio», *Revista de Educación*, Madrid, 131 (marzo de 1961), pp. 59-65.

¹²⁶ LUZURIAGA, L.: *Escuelas de ensayo y de reforma*, op. cit., p. 96.

no de profesores distintos» y una «escuela superior profesional»¹²⁷. Mucho más se extendió la denominación de «concentración de escuelas», que reflejaba una experiencia similar: la creación de «escuelas centrales» comunes a varios pueblos y accesibles a ellos mediante el transporte escolar. Aunque su origen parecía estar en Estados Unidos, podemos encontrar también ejemplos muy tempranos en Inglaterra¹²⁸ y, en torno a 1925, se veía como un logro universal¹²⁹. Para su implantación en nuestro país, algunos docentes propusieron soluciones organizativas muy originales y que guardaban muchas similitudes con las que se estaban discutiendo en aquel momento en Francia. Así, mientras que en el Congreso Internacional de la Escuela Nueva de Niza (1932), un maestro francés defendió «el reagrupamiento de escuelas rurales» en una ciudad infantil central que contemplaba todas las instituciones necesarias para la escolaridad primaria y prolongada¹³⁰, en España, por las mismas fechas, varios maestros presentaron proyectos de «concentración» de las escuelitas de varias aldeas en un «pueblo infantil» o en una «ciudad escolar» ubicada en la localidad más céntrica, que podría funcionar como «escuela de ensayo y experimentación» a través de un sistema de «clases paralelas» y mediante la implantación de todo tipo de metodologías innovadoras¹³¹. Algunos propusieron incluso la creación en estos núcleos de centros de enseñanza secundaria y técnica y el establecimiento de residencias de niños para aquellos casos en los que el transporte escolar no fuera factible¹³².

Esta derivación de la «escuela única» fue recogida por la política educativa de la mayoría de los países europeos en los años treinta y cuarenta. El informe Langevin-Wallon se ocupó del problema diseñando un proyecto de organización y centralización de la enseñanza en las zonas rurales, a través de escuelas *intercommunales* y *cantonales*¹³³. Sin embargo en España la Ley de Educación Primaria de 1945 apenas se hizo eco de esta preocupación, pues —aparte de una vaga referencia al establecimiento de escuelas-hogares— optó por la creación de escuelas unitarias aun en las zonas de población más diseminada, atendidas incluso por personas sin título de maestro, lo que contradecía el espíritu subyacente tras la «concentración escolar». Desde luego, las primeras medidas efectivas que empezaron a tomarse tenían el panorama mundial como telón de fondo. La XXI Conferencia Internacional

¹²⁷ «Para la reforma de la enseñanza. Directores de unidades escolares», *Escuelas de España*, Madrid, 26 (febrero de 1936), pp. 91-92 y «Las unidades escolares», *Escuelas de España*, Madrid, 29 (mayo de 1936), pp. 231-232.

¹²⁸ LUZURIAGA, L.: *La enseñanza primaria en el extranjero*, op. cit., p. 60.

¹²⁹ ALONSO ZAPATA, M.: *La escuela unitaria*, Madrid, Juan Ortiz, 1930, pp. 8-9; «Las escuelas unitarias», *Revista de Pedagogía*, Madrid, 42 (junio de 1925), p. 263 y BALLESTEROS, A. y SÁINZ, F.: op. cit., p. 42.

¹³⁰ ROGER, M.: «Une révolution nécessaire à l'École rurale», *Pour l'Ère nouvelle*, Paris, 83 (diciembre 1932), pp. 322-329.

¹³¹ CALVO GUILLÉN, A.: «Nuestra escuela rural y la concentración escolar rural», *El Magisterio Español*, Madrid, 8959 (19 de marzo de 1932), p. 479; ANDRÉS Y MARTÍN, J.: «Temas para meditar. La tragedia de la Escuela rural», *El Magisterio Español*, Madrid, 8989 (28 de mayo de 1932), pp. 334-335 y ÁLVAREZ FANO, F.: «Proyecto de pueblo infantil en Tineo», *El Magisterio Nacional*, Madrid, 1211 (29 de abril de 1933), pp. 5-8 y 1212 (4 de mayo de 1933), pp. 5-6.

¹³² «Federación Castellano-leonesa del Magisterio», *El Magisterio Español*, Madrid, 8927 (2 de enero de 1932), p. 9.

¹³³ ALLÈGRE, C.; DUBET, F. y MEIRIEU, P.: *Le Rapport Langevin Wallon*, Barcelone, Mille et une nuits, 2004, p. 33.

de Instrucción Pública (1958) discutió sobre «las posibilidades de acceso a la educación en las zonas rurales» y en ella se defendió casi una única solución para suprimir las pequeñas unitarias: «la construcción de escuelas centrales» en puntos céntricos y equidistantes de poblaciones vecinas, «donde en régimen de internado se educasen grandes masas de niños rurales, o bien que un sistema de vehículos motorizados los recogiese por la mañana en sus casas y los devolviese al atardecer, después de haber permanecido prácticamente todo el día en la *Escuela Central*, en régimen de semi-internado»¹³⁴. A pesar de que el sistema disgustó profundamente al delegado español en esa Conferencia, Adolfo Maíllo, los informes posteriores del Bureau International d'Éducation demostraron que estaba ampliamente extendido por toda Europa, pues al menos veintiún países dieron cuenta de su implantación. Esta realidad, unida a la constatación de que España tenía el mayor porcentaje de escuelas unitarias de todas las naciones analizadas¹³⁵ —el 47%—, movieron a la acción. Con una serie de disposiciones menores sobre transporte escolar y distribución de maestros afectados quedó establecida en 1964 la «concentración de escuelas», complementada con un incremento en las creaciones de escuelas-hogares. Las publicaciones pedagógicas presentaron a la «escuela concentrada» —denominada *centro comarcal* en la Ley de Enseñanza Primaria de 21-diciembre-1965— como «el tipo superior de escuela primaria», por su «graduación de la enseñanza» y «especialización del personal», por la posibilidad de llevar a cabo ese «dogma didáctico» que era la homogeneidad del alumnado, llegando incluso a proponer una organización escolar con «paralelismo múltiple» para diferenciar a los niños según procedencia geográfica y situación académica inicial¹³⁶. Una idea que fue realmente novedosa en la segunda década del siglo XX quedó recogida en la política educativa española cincuenta años después, y aún tardaría otros dos lustros en ser aceptada por las familias y extenderse suficientemente por las zonas rurales necesitadas.

En torno a 1967 asistimos al fin de una etapa —aquella que tuvo en la escuela graduada su máxima expresión organizativa— y al inicio de otra —la de los centros de EGB y colegios de educación primaria—. Novísimas tendencias y abundante literatura pedagógica extranjera se introdujeron en España durante los treinta últimos años del siglo XX. Pero no puedo menos que dejar caer dos reflexiones finales: ¿Realmente los nuevos modelos de organización escolar han planteado otras estructuras organizativas diferentes a las que se ofrecieron en las primeras décadas del siglo XX? Y en el momento actual, ¿qué soluciones alternativas se arbitrarán para superar la heterogeneidad e irregularidad del alumnado, encubiertas hoy tras los conceptos de inclusión/exclusión? ¿Asistiremos a cambios profundos o todo se reducirá a un nuevo giro terminológico que dé marchamo de modernidad a problemas antiguos y decisiones gastadas?

¹³⁴ MAÍLLO, A.: «XXI Conferencia Internacional de Instrucción Pública», *Revista de Educación*, Madrid, 84 (octubre de 1958), p. 14 y R. DE E.: «Dos notas destacadas de la Conferencia de Instrucción Pública de Ginebra», *Revista de Educación*, Madrid, 90 (enero de 1959), pp. 178-180.

¹³⁵ *L'école à maître unique*, *op. cit.*, pp. 55-59.

¹³⁶ «La política educativa frente al Plan de Desarrollo», *Bordón*, Madrid, 128 (diciembre de 1964), pp. 362-364; NAVARRO HIGUERA, J.: «La escuela unitaria», en SUÁREZ RODRÍGUEZ, J. L. (dir.): tomo 1, *op. cit.*, pp. 337-351 y POZO PARDO, A. del: *op. cit.*, pp. 92-93.