



---

**Universidad de Valladolid**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN  
TRANSDICIPLINAR EN EDUCACIÓN**

**TESIS DOCTORAL:  
LA REVISTA ESCUELAS DE ESPAÑA  
(1929-1936). ESTRUCTURA,  
CARACTERÍSTICAS E INFLUENCIA  
PEDAGÓGICA DE LA INSTITUCIÓN LIBRE  
DE ENSEÑANZA**

Presentada por Rosa Ortiz de Santos para  
optar al grado de

Doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Dr. D. Luis M. Torrego Egido

# LA REVISTA ESCUELAS DE ESPAÑA (1929-1936)

ESTRUCTURA, CARACTERÍSTICAS E INFLUENCIA  
PEDAGÓGICA DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

## S U M A R I O

INTRODUCCIÓN.—FUNDAMENTACIÓN Y DESARROLLO METODOLÓGICO.—  
—CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL DEL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX.—  
LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA.— SEGOVIA: ESCENARIO DE  
RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y DE INQUIETUD EDUCATIVA.—LA PRENSA  
PEDAGÓGICA DURANTE EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX.—LA REVISTA  
*ESCUELAS DE ESPAÑA*.—IDENTIDAD PROFESIONAL E INFLUENCIAS  
PEDAGÓGICAS DE LOS AUTORES Y LAS AUTORAS DE *ESCUELAS DE  
ESPAÑA*.—PRESENCIA DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA EN LAS  
PÁGINAS DE *ESCUELAS DE ESPAÑA*.—PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE  
*ESCUELAS DE ESPAÑA* Y SU RELACIÓN CON LA INSTITUCIÓN LIBRE DE  
ENSEÑANZA.—CONCLUSIONES.—ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS.—LISTA DE  
REFERENCIAS.—ÍNDICES.—ANEXOS.



La presente tesis doctoral ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades a través de una Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) (Referencia FPU16/04377) dentro del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016.

# AGRADECIMIENTOS

La realización de una tesis doctoral es un proceso generalmente autónomo e individual. He tenido una suerte inmensa, ya que nunca me he sentido sola.

*Luis,*

Si hay alguien a quien le pertenece esta tesis, es a ti. El mérito del tema es todo tuyo. No puedo más que agradecerte que me hayas abierto un mundo de posibilidades. No era verdaderamente consciente de lo que era la educación hasta que te conocí, y con ello me acerqué a la esperanza de la buena educación, a los Movimientos de Renovación Pedagógica, a la educación inclusiva, a la educación democrática y... por si esto fuera poco, a estas *Escuelas de España*. Gracias por confiar en mí este tesoro de nuestra historia y por incluirme en tantos y tan emocionantes proyectos. Gracias por tu buen hacer y por tu dedicación, por emocionarte conmigo ante nuevos hallazgos. Gracias por ser uno de esos “buenos directores de tesis”, que no molestan ni estorban, pero que siempre están.

*Máximo Hernanz; Norberto García Hernanz; Ildefonsa Bayón Sánchez y sus hijos e hijas; Ana, Julián, Andrés y María Teresa Bayón; Soledad de Andrés Castellanos...*  
... y otros descendientes de Norberto, David y Pablo; mi más sentido agradecimiento, por vuestra generosidad, por colmar de luz y de realidad a esta investigación y por permitirnos conocer algunos secretos de *Escuelas de España*. La sociedad entera está en deuda con vosotros. Gracias por abrirme las puertas de vuestros hogares y de vuestros recuerdos.

*Facultad de Educación de Segovia,*

A mis amigas y compañeras *Noelia Santamaría y Vanessa Ortega*. Me siento muy afortunada de continuar creciendo profesional y personalmente a vuestro lado. A *Miriam Sonlleva* por su ayuda, por su empatía y por su honestidad; por compartir conmigo las sesiones de “La educación en el tiempo”. A *Alba Torrego* que, desde el momento en que nos incorporamos, se preocupó por acogernos y nos dio los *Life Hacks* más importantes para hacer un doctorado; gracias por tu generosidad y por facilitar que disfrutase de mi primera experiencia docente en la Universidad. Por esto mismo agradezco a *Alfonso Gutiérrez* estar siempre dispuesto a hacerme un hueco en su asignatura. A mis compañeros y compañeras del Programa de Doctorado, del Departamento de Pedagogía y de la Facultad de Educación, gracias por ayudarme siempre que lo he necesitado. Gracias a los futuros maestros y maestras que han acudido a mis clases. He disfrutado mucho de esta extraordinaria oportunidad de aprendizaje.

Agradezco a *Carlos de Dueñas* que se haya acordado de nosotros cuando se encontraba con algún documento en el que se citaba a *Escuelas de España*; asimismo, le agradecemos a él y a *Yeyo Quintanilla* la lectura del documento y sus valiosas aportaciones. Gracias a todos los profesionales que me han dedicado su tiempo y que han contribuido a la mejora de la presente tesis doctoral y de mi formación como investigadora.

*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra,*

Expresso a minha gratidão ao Professor *António Gomes Ferreira* por ter aceitado orientar a minha estadia na sua magica faculdade. Seu profissionalismo e rigor científico melhoraram a qualidade da tese de doutoramento. Obrigada, Álvaro, por tua ajuda na minha integração. Mas acima de tudo, obrigada por não desapareceres após a minha estadia. Obrigada *Humberto, Maiza, Rooney, Pascual, Ana, Sofía,...* por me fazer viver uma experiência inesquecível. Agradeço aos professores e funcionários da Faculdade o cuidado que eles me deram. Obrigada *Alexandre*, por ainda hoje continuares me mostrando os lugares mais bonitos de Portugal e por tua ajuda na tradução do trabalho.

Suenan acaso en Coímbra, en la hermosa Coímbra, henchida de leyendas estudiantiles. [...] donde resbala el Mondego entre los chopos sollozando las estrofas que Camoens dedico a Inés de Castro y murmurando cantos de Joao de Deus. ¿Que tendrá este Portugal —pienso— para así atraerme? [...] Yo no sé; pero, cuanto más voy a él, más deseo volver. (Unamuno, 1911, pp. 113-114)

*Cristina Cáceres, María Martín, Irene Martín,*

Gracias por ser siempre mi mejor plan, mi mejor alternativa para la desconexión; por vuestro apoyo continuo y por vuestra escucha. Gracias, Cris, por ayudarme desde tiempos inmemorables con las traducciones al inglés.

*A mi familia,*

Gracias a *Vanesa, Aarón y Jonathan*, porque aunque no sean muy conscientes de ello, siempre han sido el motor de mis decisiones. Agradezco el esfuerzo de mis hermanos que, con pequeños actos, han favorecido que pueda sacar el tiempo necesario para terminar de escribir esta tesis doctoral. Quiero terminar dirigiéndome a mi padre, *Manuel*. Si hoy estoy presentando este trabajo es gracias a la educación que nos has dado, a tu humildad, a tu generosidad sin límites y a los continuos sacrificios que has hecho para que nosotros podamos tener un futuro mejor. Gracias por cambiar el rumbo de los acontecimientos, por darme la oportunidad de elegir y por apoyarme en todas mis decisiones.

*Gracias a todas las personas que de una u otra manera me han acompañado durante el desarrollo de este trabajo ilusionante.*

## **RESUMEN**

La revista pedagógica *Escuelas de España* (1929-1936) ha permanecido oculta durante décadas. En los últimos años, la historiografía ha reconocido el potencial que estos documentos tienen como parte de nuestro patrimonio histórico-educativo y como fuente de indudable valor para el estudio de nuestra historia de la educación. El objetivo de esta tesis doctoral es presentar, analizar y estudiar la revista *Escuelas de España*, fundada por tres maestros de la escuela rural segoviana: Norberto Hernanz, David Bayón y Pablo de Andrés Cobos. Se analiza su origen, acogida, estructura y características, su autoría y la influencia de los principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza en su contenido. Para ello, partiendo de la metodología cualitativa crítica, se han seguido los preceptos del modelo de investigación histórico-educativo. Las técnicas de investigación principales han sido el análisis documental, el análisis de contenido cualitativo y entrevistas no estructuradas y semiestructuradas. Los resultados evidencian la significatividad de la vida y obra de una revista pedagógica de referencia en las escuelas del primer tercio del siglo XX, y su valor en la difusión de planteamientos pedagógicos renovadores e innovadores centrados, especialmente, en la defensa de la escuela rural. Dichos principios pedagógicos tienen una probable influencia institucionista.

## **PALABRAS CLAVE**

*Escuelas de España*; prensa pedagógica; renovación pedagógica; Institución Libre de Enseñanza; escuela rural.

## **RESUMO**

A revista pedagógica *Escuelas de España* (1929-1936) tem permanecido escondida durante décadas. Nos últimos anos, a historiografia reconheceu o potencial que estes documentos têm como parte do nosso património histórico-educacional e como fonte de valor inquestionável para o estudo da nossa história da educação. O objetivo desta tese de doutoramento é apresentar, analisar e estudar a revista *Escuelas de España*, fundada por três professores das escolas rurais de Segóvia: Norberto Hernanz, David Bayón e Pablo de Andrés Cobos. Analisa a sua origem, receção, estrutura e características, a sua autoria e a influência dos princípios pedagógicos da Institución Libre de Enseñanza (ILE) no seu conteúdo. Para este efeito, com base na metodologia qualitativa crítica, foram seguidos os preceitos do modelo de investigação histórico-educacional. As principais técnicas de

investigação têm sido a análise documental, a análise do conteúdo e entrevistas não estruturadas e semi-estruturadas. Os resultados mostram a importância da vida e obra de uma revista pedagógica de referência nas escolas do primeiro terço do século XX, e o seu valor na divulgação de abordagens pedagógicas renovadoras e inovadoras focadas, especialmente, na defesa das escolas rurais. Estes princípios pedagógicos têm uma provável influência da ILE.

## PALAVRAS-CHAVE

*Escuelas de España*; imprensa pedagogica; renovação pedagógica; Institución Libre de Enseñanza; escola rural.

## ABSTRACT

The pedagogical journal *Escuelas de España* (1929-1936) has remained hidden for decades. In recent years, historiography has recognised the potential that these documents have as part of our historical-educational heritage and as a source of unquestionable value for the study of our history of education. The aim of this doctoral thesis is to present, analyse and study the journal *Escuelas de España*, founded by three teachers from the rural schools of Segovia: Norberto Hernanz, David Bayón and Pablo de Andrés Cobos. It analyses its origin, reception, structure and characteristics, its authorship and the influence of the pedagogical principles of the Institución Libre de Enseñanza on its content. For this purpose, based on the critical qualitative methodology, the precepts of the historical-educational research model have been followed. The main research techniques have been documentary analysis, qualitative content analysis and unstructured and semi-structured interviews. The results show the significance of the life and work of a reference pedagogical journal in the schools of the first third of the 20th century, and its value in the dissemination of innovative and renovating pedagogical approaches focused, especially, on the defence of the rural school. These pedagogical principles are likely to have an institutional influence.

## KEYWORDS

*Escuelas de España*; pedagogical press; pedagogical renovation; Institución Libre de Enseñanza; rural school.

## **ABREVIATURAS, SIGLAS Y ACRÓNIMOS**

<b>AEM</b>	Asociación para la Enseñanza de la Mujer
<b>ASR</b>	Agrupación al Servicio de la República
<b>BILE</b>	Boletín de la Institución Libre de Enseñanza
<b>BNE</b>	Biblioteca Nacional Española
<b>BVPH</b>	Biblioteca Virtual de Prensa Histórica
<b>CCP</b>	Centros de Colaboración Pedagógica
<b>CEDA</b>	Confederación Española de Derechas Autónomas
<b>CNT</b>	Confederación Nacional del Trabajo
<b>EESM</b>	Escuela de Estudios Superiores del Magisterio
<b>ERC</b>	Esquerra Republicana Catalana
<b>FETE</b>	Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza
<b>FIAM-FIAI</b>	Federación Internacional de Asociaciones de Maestros
<b>GIR</b>	Grupo de Investigación Reconocido
<b>ILE</b>	Institución Libre de Enseñanza
<b>JAE</b>	Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas
<b>MPN</b>	Museo Pedagógico Nacional
<b>ORGA</b>	Organización Republicana Gallega Autónoma
<b>PSOE</b>	Partido Socialista Obrero Español
<b>RAE</b>	Real Academia Española
<b>RAHASQ</b>	Real Academia de Historia y Arte de San Quirce
<b>TFM</b>	Trabajo de Fin de Máster
<b>UGT</b>	Unión General de Trabajadores
<b>UPS</b>	Universidad Popular Segoviana

# ÍNDICE

## PRIMERA PARTE. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO DE TRABAJO

### Capítulo I. Introdução

1. Apresentação .....	2
2. Problema de investigaçāo .....	3
3. Justificação e significado do projeto .....	4
3.1. Relevância pessoal .....	4
3.2. Relevância pedagógica-social .....	7
3.2.1. Porquê <i>Escuelas de España?</i> .....	7
3.2.2. Porquê a Institución Libre de Enseñanza? .....	9
4. Estrutura da tese .....	13
5. Algumas considerações antes da leitura .....	16

### Capítulo I. Introducción

1. Presentación .....	18
2. Problema de investigación .....	19
3. Justificación y significación del proyecto .....	20
3.1. Relevancia personal .....	20
3.2. Relevancia pedagógico-social .....	23
3.2.1. ¿Por qué <i>Escuelas de España?</i> .....	23
3.2.2. ¿Por qué la Institución Libre de Enseñanza? .....	25
4. Estructura de la tesis .....	29
5. Algunas consideraciones previas a la lectura .....	32

### Capítulo II. Fundamentación y desarrollo metodológico

1. La metodología cualitativa crítica .....	35
1.1. El contexto .....	36
1.2. Relaciones de poder .....	36
1.3. Ideología y valores .....	37
1.4. El lenguaje .....	37
1.5. Los privilegios .....	38
1.6. La opresión .....	38
1.7. La emancipación y el empoderamiento .....	39

2. Modelo de investigación histórico-educativa .....	40
2.1. Planteamiento de la investigación. ¿Qué vamos a hacer?.....	41
2.2. Heurística. ¿Qué necesitamos? .....	44
2.2.1. Acceso a los documentos.....	44
2.2.2. Algunas consideraciones sobre los documentos analizados.....	47
2.3. Crítica histórico-pedagógica .....	48
2.3.1. Crítica externa .....	48
2.3.1.1. Crítica de procedencia.....	49
2.3.1.2. Crítica de restitución.....	50
2.3.2. Crítica interna .....	50
2.3.2.1. Crítica de interpretación.....	50
2.3.2.2. Crítica de competencia.....	51
2.3.2.3. Crítica de sinceridad .....	51
2.3.2.4. Crítica de exactitud .....	51
2.3.2.5. Verificación de los testimonios.....	51
2.4. Explicación histórico-pedagógica.....	52
2.4.1. Técnica de investigación principal: análisis de contenido cualitativo.....	52
2.4.2. Técnicas de investigación secundarias .....	57
2.4.2.1. Análisis documental.....	57
2.4.2.2. Entrevistas semiestructuradas y no estructuradas .....	59
2.5. Narración histórica.....	63

**SEGUNDA PARTE. ANÁLISIS DEL CONTEXTO. CONTEXTO EDUCATIVO  
ESPAÑOL. LA INFLUENCIA DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA.  
REALIDAD PEDAGÓGICA SEGOVIANA**

**Capítulo III. Contexto educativo español del primer tercio del siglo XX**

1. Aspectos clave de la educación en la Dictadura de Primo de Rivera (1929-1931)....	72
2. Aspectos clave de la educación en la Segunda República (1931-1936).....	74
2.1. Gobierno provisional (14 de abril de 1931 – 9 de diciembre de 1931) .....	75
2.2. La coalición republicana-socialista (bienio azañista) (diciembre de 1931 – diciembre de 1933) .....	78
2.3. Bienio radical-cedista (diciembre de 1933 – febrero de 1936).....	79
2.4. El Frente Popular (febrero de 1936 – julio de 1936) .....	81

## **Capítulo IV. La Institución Libre de Enseñanza**

1. Algunas consideraciones sobre la fundación de la ILE .....	82
2. Principios pedagógicos de la ILE .....	88
3. El legado de la Institución Libre de Enseñanza.....	101
3.1.    El Museo Pedagógico Nacional .....	101
3.2.    La Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE)	
102	
3.3.    La Residencia de Estudiantes y la Residencia de Señoritas.....	106
3.4.    El Instituto-Escuela.....	105
3.5.    Escuela de Estudios Superiores del Magisterio .....	106
3.6.    Las colonias escolares.....	107
3.7.    Las Misiones Pedagógicas .....	108

## **Capítulo V. Segovia: escenario de inquietud pedagógica y de renovación educativa**

1. Contexto social, económico y político de Segovia (1900-1936).....	111
2. Educación y renovación pedagógica en Segovia.....	113

## **TERCERA PARTE. PRENSA PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO. LA REVISTA *ESCUELAS DE ESPAÑA***

### **Capítulo VI. La prensa pedagógica durante el primer tercio del siglo XX**

1. La prensa pedagógica como patrimonio histórico-educativo y como instrumento al servicio de la investigación en historia de la educación.....	124
2. La prensa pedagógica en España (1929-1936) .....	127
3. El estudio de la prensa pedagógica del primer tercio del siglo XX.....	129
3.1.    El estudio de la prensa pedagógica en el ámbito internacional: repertorios analíticos.....	130
3.2.    El estudio de la prensa pedagógica en España: una breve aproximación .....	131

### **Capítulo VII. La revista *Escuelas de España***

1. Origen, propósitos y naturaleza de <i>Escuelas de España</i> .....	139
1.1.    El nacimiento de <i>Escuelas de España</i> según sus fundadores .....	140
1.2.    Propósitos de <i>Escuelas de España</i> .....	141
1.3.    Aproximación a la ideología de <i>Escuelas de España</i> .....	145
1.4.    Estela en la prensa local y nacional: la acogida de <i>Escuelas de España</i> .....	147
1.5. <i>Escuelas de España</i> y <i>Revista de Pedagogía</i> .....	150

2. Características generales de <i>Escuelas de España</i> : periodicidad, número de ejemplares, lugares de edición y de publicación.....	154
3. Características materiales y aspectos económicos.....	156
4. Estructura y secciones de la revista .....	159
5. Actividad editorial de <i>Escuelas de España</i> .....	164
6. Impresión y difusión de <i>Escuelas de España</i> .....	170
7. Personas implicadas en el desarrollo de la revista.....	172
7.1. Comité de Redacción o Comité Directivo .....	173
7.1.1. Norberto Hernanz Hernanz.....	173
7.1.2. Pablo de Andrés Cobos .....	179
7.1.3. David Bayón Carretero.....	183
7.2. Antonio Ballesteros Usano: el alma de la renovación pedagógica en la provincia de Segovia .....	188
7.3. La voz de <i>Escuelas de España</i> : análisis de autores y de autoras .....	191
7.3.1. Descripción del proceso de análisis.....	192
7.3.2. Análisis de autores y de autoras .....	196
8. Características esenciales de <i>Escuelas de España</i> .....	206
8.1. Una revista aldeana.....	206
8.2. Carácter reformista .....	209
8.2.1. La reforma de la primera enseñanza.....	209
8.2.2. La reforma de la segunda enseñanza .....	211
8.2.3. La reforma de las Normales .....	212
8.2.4. La reforma de la Inspección de Primera Enseñanza.....	213
8.2.5. La reforma del sistema de oposiciones.....	214
8.3. Carácter innovador y renovador .....	221
8.3.1. La nueva educación y la Escuela Nueva .....	221
8.3.2. La Escuela Nueva en <i>Escuelas de España</i> . Visión crítica versus esnobismo .....	223

## **CUARTA PARTE. PRESENCIA Y ESENCIA DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA EN *ESCUELAS DE ESPAÑA*. CONCLUSIONES**

### **Capítulo VIII. Identidad profesional e influencias pedagógicas de los autores y las autoras de *Escuelas de España***

1. Relación de redactores participantes en Misiones Pedagógicas .....	236
2. Relación de redactores pensionados por la JAE.....	239
3. Participación de los redactores en otras iniciativas institucionistas, y otras influencias .....	243

### **Capítulo IX. Presencia de la Institución Libre de Enseñanza en las páginas de *Escuelas de España***

1. Artículos relacionados con la ILE .....	246
1.1. Artículos sobre la Institución Libre de Enseñanza .....	246
1.2. Artículos sobre personalidades afines a la Institución Libre de Enseñanza ..	248
1.3. Artículos sobre iniciativas y organizaciones de herencia institucionista.....	250
2. Referencias a la ILE desde otras aportaciones .....	251
2.1. Aportaciones del Comité de Dirección: Hernanz, Cobos y Bayón.....	251
2.2. Aportaciones de otros redactores y redactoras de <i>Escuelas de España</i> .....	254

### **Capítulo X. Pensamiento pedagógico de *Escuelas de España* y su relación con la Institución Libre de Enseñanza**

1. Principios pedagógicos .....	259
1.1. Presupuestos políticos e ideológicos.....	259
1.1.1. Concepción de la educación .....	259
1.1.2. La cuestión religiosa.....	267
1.1.3. Coeducación .....	274
1.1.4. Educación en libertad .....	278
1.2. Educación integral .....	287
1.2.1. Afán racionalista-científico .....	287
1.2.2. Educación moral y social. Educación en valores .....	290
1.2.3. Educación estética. Arte y educación .....	299
1.2.4. Educación Física, higiene y salud.....	315
1.2.5. Otras áreas del conocimiento.....	319
2. Educación activa.....	325

2.1. Ideas para la práctica.....	325
2.1.1. Diálogo y comunicación.....	327
2.1.2. Excursiones y visitas escolares. Contacto con la naturaleza .....	330
2.1.3. La actividad libre y el juego .....	337
2.1.4. Laboratorios y talleres .....	342
2.2. Recursos.....	351
2.2.1. Materiales didácticos .....	351
2.2.2. Espacio escolar .....	359
3. Aspectos organizativos .....	363
3.1. Docentes de primera enseñanza .....	363
3.1.1. Cualidades personales .....	364
3.1.2. Formación inicial.....	368
3.1.3. Formación permanente .....	375
3.1.4. Función del docente.....	379
3.1.5. Condiciones laborales y consideración social .....	382
3.2. Organización de la escuela.....	387
3.2.1. Planificación y organización de la enseñanza .....	387
3.2.2. Contenidos de enseñanza-aprendizaje .....	395
3.2.3. Orientación profesional .....	399
3.3. Escuela y comunidad .....	400
3.3.1. Relación con las familias.....	400
3.3.2. Relación con la comunidad .....	403
3.3.3. Relación docente-discente .....	405

## **Capítulo XI. Conclusiones**

1. La revista <i>Escuelas de España</i> .....	406
2. La Institución Libre de Enseñanza en <i>Escuelas de España</i> .....	409
3. Limitaciones del estudio.....	418
4. Líneas futuras de investigación .....	419

## **ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS. LISTA DE REFERENCIAS. ÍNDICES**

1. Archivos y bibliotecas .....	422
2. Lista de referencias .....	423

## **ANEXOS**

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Escenario de análisis.....	56
Tabla 2. Artículos y notas no categorizados.....	56
Tabla 3. Fuentes documentales.....	58
Tabla 4. Características de las entrevistas no estructuradas .....	59
Tabla 5. Entrevistas semiestructuradas y no estructuradas.....	61
Tabla 6. Escaños obtenidos por los partidos políticos en las elecciones de 1931 .....	75
Tabla 7. Principios de la Institución Libre de Enseñanza.....	93
Tabla 8. Invariables pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza .....	94
Tabla 9. Corpus metodológico de la Institución Libre de Enseñanza .....	96
Tabla 10. Sistema de categorías y principios de la ILE.....	100
Tabla 11. Resultados electorales de abril de 1931 en Segovia.....	112
Tabla 12. Tasas de analfabetismo de la población .....	113
Tabla 13. Estudio de las principales revistas pedagógicas del primer tercio del siglo XX .....	132
Tabla 14. Etapas de Escuelas de España por periodicidad de publicación.....	154
Tabla 15. Etapas de Escuelas de España por lugar de publicación .....	154
Tabla 16. Regiones de procedencia de la autoría .....	201
Tabla 17. Trabajos elaborados por mujeres en Escuelas de España.....	204
Tabla 18. Autores y autoras participantes en Misiones Pedagógicas .....	236
Tabla 19. Autores y autoras relacionados con la JAE .....	239
Tabla 20. Tabla resumen “Concepción de la educación”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre la educación y la escuela? .....	259
Tabla 21. Tabla resumen “La cuestión religiosa”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre la cuestión religiosa? .....	268
Tabla 22. Tabla resumen “Coeducación”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre la coeducación? .....	274
Tabla 23. Tabla resumen “Educación en libertad”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre la educación y la libertad? .....	279
Tabla 24. Tabla resumen “Afán racionalista-científico”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre la razón y la ciencia en educación?.....	288
Tabla 25. Tabla resumen “Plano moral y social. Educación en valores”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre la educación moral y social?.....	290

Tabla 26. Tabla resumen “Educación estética. Arte y educación”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre la educación estética y artística? .....	300
Tabla 27. Obras líricas y educación moral .....	311
Tabla 28. Tabla resumen “Educación física, higiene y salud”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre la educación física, la higiene y la salud? .....	316
Tabla 29. Tabla resumen “Diálogo y comunicación”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre el diálogo y la comunicación en la escuela?.....	328
Tabla 30. Tabla resumen “Excursiones y visitas escolares. Contacto con la naturaleza”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre las excursiones y las visitas escolares?, ¿y sobre la relación con la naturaleza? .....	331
Tabla 31. Tabla resumen “La actividad libre y el juego”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre la actividad libre y el juego en la escuela?.....	338
Tabla 32. Tabla resumen “Laboratorios y talleres”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre los laboratorios y los talleres en la escuela?.....	343
Tabla 33. Tabla resumen “Materiales didácticos”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre los materiales didácticos?.....	351
Tabla 34. Tabla resumen “Espacio escolar”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre el espacio escolar? .....	359
Tabla 35. Tabla resumen “Función del docente”. ¿Cuál es la función del docente según Escuelas de España? .....	379
Tabla 36. Tabla resumen “Condiciones laborales y consideración social”. ¿Cuáles son las condiciones laborales y la consideración social de los maestros y de las maestras de escuela según Escuelas de España? .....	382
Tabla 37. Tabla resumen “Organización y planificación de la enseñanza”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre la organización y la planificación de la enseñanza? .....	388
Tabla 38. Tabla resumen “Contenidos de enseñanza-aprendizaje”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre los contenidos de enseñanza-aprendizaje? .....	396
Tabla 39. Tabla resumen “Relación con las familias”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre la relación entre la escuela y las familias de los escolares?.....	400
Tabla 40. Tabla resumen “Relación con la comunidad”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre la relación entre la escuela y la comunidad?.....	403
Tabla 41. ¿Qué principios afines a la ILE se defienden desde la publicación?.....	417

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Cuadro-resumen de la metodología de la investigación .....	34
Figura 2. Fases de la investigación histórico-educativa .....	40
Figura 3. Ejemplo de crítica externa. Primera etapa de publicación. ....	49
Figura 4. Ejemplo de crítica externa. Segunda etapa de publicación.....	49
Figura 5. Ejemplo de crítica externa (autores) .....	50
Figura 6. Comentario en “Segovianos por el mundo”.....	62
Figura 7. Mensaje a Ana Bayón .....	63
Figura 8. Etapas de la ILE .....	85
Figura 9. Origen de las ideas pedagógicas de la ILE.....	89
Figura 10. Años de publicación de investigaciones sobre estas revistas.....	134
Figura 11. Provincias con representantes de la revista (zona sombreada) .....	142
Figura 12. Respuesta de Lorenzo Luzuriaga a Escuelas de España .....	152
Figura 13. Fotografías y dibujos en Escuelas de España.....	157
Figura 14. Contribuciones e impuestos .....	158
Figura 15. Portadas de Escuelas de España.....	160
Figura 16. Ejemplos de señas de identidad de Escuelas de España .....	160
Figura 17. Libros editados por Escuelas de España .....	164
Figura 18. Línea temporal de la edición de Escuelas de España.....	170
Figura 19. Carlos Martín Crespo .....	171
Figura 20. De izquierda a derecha, 1) Norberto Hernanz Hernanz, 2) Pablo de Andrés Cobos y 3) David Bayón Carretero .....	173
Figura 21. Norberto Hernanz Hernanz con sus alumnos de Los Huertos .....	176
Figura 22. Presentación de la Agrupación al Servicio de la República. Norberto Hernanz (1), Ortega y Gasset (2), Antonio Machado (3), Gregorio Marañón (4) y Pérez de Ayala (5) .....	177
Figura 23. David Bayón Carretero, en el centro, con sus estudiantes de Cuéllar. Sus dos hijos, David y Julián, aparecen sentados en la primera fila.....	184
Figura 24. De izquierda a derecha, 1) Norberto Hernanz Hernanz, 2) Pablo de Andrés Cobos y 3) David Bayón Carretero .....	188
Figura 25. Antonio Ballesteros Usano.....	190
Figura 26. Profesión de las personas que participaron en el desarrollo de Escuelas de España.....	196

Figura 27. Profesionales de la educación en Escuelas de España .....	197
Figura 28. El magisterio republicano en Escuelas de España. ....	198
Figura 29. Producción del magisterio republicano en Escuelas de España.....	199
Figura 30. Lugar de procedencia de las personas participantes en Escuelas de España .....	200
Figura 31. Lugar de procedencia de los profesionales de la educación participantes en Escuelas de España.....	201
Figura 32. Producciones totales.....	202
Figura 33. Relación entre número de aportaciones y autores.....	203
Figura 34. Relación entre aportaciones y autoras.....	204
Figura 35. Los cursillos de selección del profesorado .....	217
Figura 36. Posición de los docentes frente a los nuevos métodos.....	226
Figura 37. Fases en la concepción de los nuevos métodos.....	226
Figura 38. Orden sobre prohibición de la coeducación (01/08/1934). ....	277
Figura 39. Tipos de “Artes” .....	301
Figura 40. Obras recomendadas por la ILE.....	310
Figura 41. Obras literarias favoritas de los educandos .....	310
Figura 42. Algunas producciones del alumnado .....	312
Figura 43. Producciones del alumnado.....	314
Figura 44. La falla de Paterna.....	314
Figura 45. Circular sobre excursiones escolares (08/08/1934).....	333
Figura 46. Actividades de trabajo manual .....	344
Figura 47. Croquis N°.1.....	350
Figura 48. Ejemplos de láminas .....	356
Figura 49. Ejemplo de ficha de excusiones.....	357
Figura 50. Nube de palabras “Cualidades personales”. Radiografía de un buen maestro .....	364
Figura 51. Formación inicial y permanente del profesorado en Escuelas de España... ...	374
Figura 52. Plan de trabajo.....	391
Figura 53. Horario 1 .....	394
Figura 54. Horario 2. Horario de otoño e invierno.....	395
Figura 55. Horario 3. Horario de primavera.....	395

# **PRIMERA PARTE**

## **PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO DE TRABAJO**



# CAPÍTULO I. INTRODUÇÃO

## 1. APRESENTAÇÃO

**A** imprensa pedagógica profissional tem sido um importante veículo de opiniões, reflexões, denúncias, reclamações e experiências educativas de centenas de profissionais da educação em diferentes momentos da nossa história e em diferentes lugares do mundo. O crescente desenvolvimento tecnológico e o surgimento de novos meios de comunicação social —redes sociais, fóruns, blogs, etc.— levaram a um declínio inevitável da imprensa pedagógica, entendida nos termos que acabam de ser mencionados. O valor inestimável das publicações educativas, na forma e no conteúdo, como fonte e como objeto de estudo, tornou-as parte do nosso património histórico-educativo e atraiu a atenção de muitos investigadores, que veem nelas uma oportunidade de estudar e recuperar parte do nosso passado educativo.

A imprensa pedagógica é extensa e diversificada; as suas principais características são condicionadas pelas particularidades da época em que se desenvolve e pela personalidade e ideologia dos seus membros fundadores. A era da prata da cultura espanhola, uma época de grande riqueza no campo educativo e cultural, significou a proliferação de títulos de imprensa educativa profissional, muitos deles promovidos por professores do ensino primário. Estas revistas foram um dos principais canais de divulgação da pedagogia renovadora e revolucionária que começava a instalar-se em Espanha, como consequência da influência do movimento internacional da Escola Nova ou do ressurgimento da pedagogia da Institución Libre de Enseñanza, que esteve presente no sistema educativo da Segunda República. Como em qualquer tentativa de mudança e transformação, não faltaram os detratores da nova educação, e muitos dos jornais que foram desenvolvidos durante esta fase chegaram ao fim com o início da Guerra Civil Espanhola.

Uma das revistas que experimentou estas subidas e descidas foi *Escuelas de España*. Três intrépidos professores, Pablo de Andrés Cobos, Norberto Hernanz Hernanz e David Bayón Carretero, deram-lhe vida na Segóvia rural em 1929. *Escuelas de España* é fruto do desejo de falar, da necessidade de se expressar e de comunicar; de um ato de generosidade, face à sua pretensão de partilhar conhecimentos adquiridos e experiências vividas; do compromisso na profissão dos professores entusiastas que defendiam a melhoria da formação do pessoal docente, e do seu próprio; da necessidade de justificar

o trabalho do magistério e a função social da escola. Por esta e muitas outras razões que irá descobrir, nesta tese de doutoramento estudamos e analisamos as inexploradas *Escuelas de España*.

## **2. PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO**

Recuperar a história da renovação pedagógica que teve lugar em Espanha durante o primeiro terço do século XX é uma questão de interesse crescente pela historiografia educacional. Neste processo, a imprensa pedagógica profissional tornou-se uma fonte de distinta importância, como meio essencial na transmissão de ideias, pensamentos, opiniões, experiências educativas e teoria pedagógica. Há dois objetivos principais nesta investigação. O primeiro objetivo é apresentar, descrever, analisar e avaliar a revista pedagógica *Escuelas de España*. Consequentemente, nascem os seguintes objetivos específicos:

- (a) Estudar a origem e a natureza da publicação.
- (b) Investigar a sua receção e rastreio na imprensa da época.
- (c) Examinar as características materiais da revista, a sua estrutura, a sua atividade editorial e as suas tarefas de impressão e divulgação.
- (d) Analisar a autoria da revista, prestando especial atenção aos autores da publicação.
- (e) Estudar o conteúdo de *Escuelas de España* e definir as suas características essenciais.

O segundo objetivo é estudar a realidade educativa da revista *Escuelas de España*, centrando a nossa atenção numa das instituições científicas e educativas mais reconhecidas na história da educação espanhola: a Institución Libre de Enseñanza. A este respeito, colocamos a seguinte questão de investigação: Que aspetos do pensamento educativo da ILE aparecem na revista pedagógica *Escuelas de España* (1929-1936) e, portanto, em que medida é que as ideias institucionalistas influenciaram o pensamento e as práticas profissionais dos professores que participaram na publicação?

Esta parte da investigação será desenvolvida através da análise documental e análise de conteúdo de *Escuelas de España*. A fim de realizar uma descrição e interpretação adequadas da informação, é prioritário que estabeleçamos as seguintes questões de investigação:

- (a) Que princípios pedagógicos relacionados com a ILE foram defendidos na publicação?
- (b) Qual é o modelo predominante de organização escolar na *Escuelas de España*? Em que medida corresponde ao modelo pedagógico da ILE?
- (c) Qual é o grau de coerência entre os métodos de ensino contidos na revista e as ideias divulgadas pela ILE?
- (d) Que conceção de educação e escolas emerge da revista, e em que medida estão relacionadas com as ideias da ILE?
- (e) Qual é a conceção da figura e a função dos professores na publicação? Coincide o difere da conceção da ILE?
- (f) Que autores estão mais próximos das ideias da ILE na publicação e porquê?
- (g) A revista tem evoluído em termos da afinidade dos seus editores com as ideias pedagógicas da ILE? Em caso afirmativo, em que medida pode isto ser determinado pelas vicissitudes sociopolíticas do contexto?

Ambos os objetivos convergem numa terceira finalidade, necessária para o bom desenvolvimento do trabalho, que consiste em compreender melhor o panorama educativo espanhol do período estudado e aprofundar o conhecimento de uma era de proliferação de iniciativas educativas, numa etapa de especial importância na história da renovação pedagógica.

### **3. JUSTIFICAÇÃO E SIGNIFICADO DO PROJETO**

#### **3.1. Relevância pessoal**

Norberto Hernanz<sup>1</sup>, um dos membros fundadores da revista que estamos a estudar, disse que na vida profissional de cada professor há três fases: a fase preparatória, a própria fase profissional e uma fase de transição entre estas duas, que é verdadeiramente importante, e que, infelizmente, esquecemos muitas vezes. Esta fase chama-se "adolescência profissional"; como toda a adolescência, envolve muitos riscos, bem como um processo excitante de autoconhecimento. Reconheço-me nesta fase descrita pelo professor. No início tive as minhas dúvidas de que este seria o melhor momento para começar o desenvolvimento de uma tese de doutoramento, qualquer que fosse a sua natureza.

---

<sup>1</sup> Hernanz, N. (abril, 1929). Formación del magisterio. *Escuelas de España, primera época*, 2, 74-99.

Ouvi várias opiniões a este respeito. Alguns dizem que uma tese de doutoramento deve ser feita no final da vida profissional de uma pessoa. Só então ele ou ela terá a solvência intelectual que vem com a experiência e maturidade para pesquisar e escrever algo verdadeiramente significativo e relevante. Esta forma de conceber a tese de doutoramento é, naturalmente, interessante, e faz muito sentido. No entanto, a dinâmica atual significa que escrever uma tese de doutoramento é um requisito essencial para se poder colocar na linha de partida da carreira académica. Não é, portanto, irrazoável embarcar neste projeto durante a nossa "adolescência profissional".

O meu orientador convenceu-me de que a tese é um trabalho essencial para ultrapassar mais um nível académico, mas acima de tudo, que é uma excelente oportunidade para aprender e melhorar a minha formação de ensino e investigação. Esta é a primeira justificação pessoal para o trabalho: a oportunidade inestimável de adquirir novas aprendizagens, de aprender sobre o nosso passado educacional e, como consequência, de compreender melhor a situação atual da nossa educação. Durante este período tomei consciência da necessidade e importância de conhecer e refletir sobre a nossa história pedagógica-educativa, especialmente por parte daqueles que vão dedicar as suas vidas à nobre profissão de educação. Com um pé na escola e o outro na Universidade, senti a responsabilidade de melhorar a minha formação neste campo.

Se o conhecimento histórico nos ajuda a interpretar o presente de uma perspetiva geral, o conhecimento histórico-educacional permitir-nos-á refletir sobre questões pedagógicas e fundamentar teórica, histórica e científicamente o nosso trabalho profissional, ao mesmo tempo que contribui para a formação da nossa identidade como professores, graças à inspiração dos pedagogos e dos profissionais da educação que se tornam as nossas referências; descobrindo como os objetivos que foram perseguidos e alcançados em tempos e lugares remotos coincidem com muitos dos nossos próprios objetivos; aprendendo com tantas e tantas iniciativas educativas diferentes; sabendo que aquilo a que chamamos inovação é muitas vezes apenas uma adaptação, uma cópia ou a renovação de algo que outros profissionais já tinham implementado. A leitura de *Escuelas de España* e outras fontes documentais, a partilha dos resultados com outros e a discussão do contexto estudo fortaleceu a minha capacidade de reflexão e o desenvolvimento de juízos críticos baseados em preceitos pedagógicos.

A segunda justificação pessoal responde à necessidade de ir mais fundo num projeto inacabado; a curiosidade de continuar a descobrir os segredos que as *Escuelas de España* guardam. A minha TFM (Ortiz, 2017) foi apenas o primeiro passo para a recuperação da revista. Eu disse neste trabalho:

Me siento una privilegiada al haber podido conocer y tener entre mis manos ejemplares de la maravillosa *Escuelas de España*, haberme podido trasladar a esas pequeñas y humildes aulas rurales, a las reuniones que los docentes llevaban a cabo para renovar la educación en un ejercicio de compromiso, de colaboración y de amor y respeto por la infancia, a centros educativos guiados por maestros y maestras que hacían de la escuela un hogar y de la enseñanza y el aprendizaje un proceso dirigido, no tanto por las orientaciones de la razón, sino por los mandatos del corazón. (p. 4)

O sentimento permanece o mesmo, mas mais acentuado, por razões óbvias. No trabalho acima mencionado, uma das fases da publicação da revista foi analisada durante alguns meses. Nesta ocasião, a publicação foi estudada na sua totalidade; foram realizadas conversas emocionantes com descendentes diretos dos professores fundadores; tivemos a oportunidade de partilhar impressões com outros profissionais na área da história da educação, cujos os nomes não nos eram desconhecidos porque tínhamos lido algumas das suas obras —isto é entusiasmante para quem se encontra na fase da "adolescência profissional"—; consultámos tesouros pedagógicos que não podemos encontrar em nenhum arquivo histórico. Em suma, viví a história da *Escuelas de España* de uma forma mais intensa, doradoura e próxima com um objetivo firme, que já perseguí no TFM: "lograr que en el transcurso de los años no se pierdan ni se olviden las palabras, los recuerdos, las experiencias, los pensamientos, las enseñanzas y las actuaciones de quienes tan fervientemente se sacrificaron por la educación" (p. 4). Esta é a terceira e última justificação pessoal do trabalho: a necessidade de partilhar as nossas descobertas com a sociedade, fortalecer a memória histórica e, com ela, atitudes democráticas, e de evitar que os esforços de um coletivo, como o magistério espanhol do primeiro terço do século XX, para melhorar a educação, elevar o papel da escola e a figura dos professores, caiam no esquecimento.

### **3.2. Relevância pedagógica-social**

A justificação pessoal já avançava alguns aspectos do significado pedagógico-social do projeto. Tentamos aprofundar as razões já expostas enquanto resolvíamos duas questões: Porquê *Escuelas de España*, porquê a ILE?

#### **3.2.1. Porquê *Escuelas de España*?**

A primeira vez que tive conhecimento da existência da *Escuelas de España*, estava a falar com a pessoa que é agora o meu orientador de tese —e nessa altura ia orientar o meu TFM— no Campus Universitário María Zambrano (Segóvia). Nessa altura, divagava na escolha de um tema de investigação para o meu trabalho. E, de repente, Luis pronunciou o nome da revista. Nunca imaginaria que, a partir desse momento, esta revista me acompanharia durante os próximos cinco anos da minha vida.

Nessas primeiras consultas, ainda sem conhecer a história que acompanhou a publicação, já sentimos que não era uma revista qualquer. Agora, ao escrevermos esta secção, já estamos conscientes de quantos tesouros tinha escondidos, e não apenas nas suas páginas. *Escuelas de España* é o reflexo de um período de brilhantismo pedagógico, de uma etapa importante da vida de três professores, cuja identidade profissional evoluiu, tal como o seu trabalho. *Escuelas de España* é o reflexo das preocupações, medos, alegrias e convicções, durante diferentes momentos históricos, daqueles que escreveram nas suas páginas. É, em todo o seu esplendor, um exemplo de uma forma de compreender a educação, de uma forma de entender a vida.

Até esse momento, a revista tinha permanecido na sombra, com exceção de algumas obras em que tinha sido mencionada e descrita, mas não estudada em profundidade. Decidimos, então, recuperar a sua história. "A Ressurreição das *Escuelas de España*" disse, aludindo a este trabalho, Soledad de Andrés, a filha mais nova de Pablo de Andrés Cobos, um dos fundadores da publicação. Foi precisamente ela que, no Arquivo de Enriqueta Castellanos, me disse "Isto é o que eu queria que visses", pouco antes de me aperceber que, em cima da mesa, estavam à minha espera cópias das *Escuelas de España*, na sua versão original. Soledad disse-me que as revistas tinham permanecido escondidas por muitos anos:

... cuando tenían miedo de que viniera la policía, yo era niña, en la posguerra, los cogíamos y subíamos a la buhardilla a esconderlos, por si la policía venía a vigilar qué libros había.

¡Porque esto estaba prohibido todo! [...] Ha estado prohibidísimo citar *Escuelas de España*. Pasó al olvido absoluto. No se les podía citar a ellos<sup>2</sup>.

*Escuelas de España* foram privadas dessa liberdade que, precisamente, irradiavam nas suas páginas. É, sem dúvida, e para começar, um motivo de justiça dedicar um trabalho de investigação ao estudo aprofundado das *Escuelas de España*.

Por outro lado, aludimos ao significado da revista no âmbito da história da educação. A imprensa pedagógica é uma fonte de valor inquestionável no conhecimento do passado educativo. No caso das *Escuelas de España*, quando iniciámos este trabalho descobrimos que poucas pessoas mencionavam o nome da revista nas suas investigações. Ao contrário do que aconteceu com outras revistas pedagógicas da mesma época, não houve estudos específicos sobre a publicação. Ficámos mesmo surpreendidos ao ver uma investigação que enumerava nomes de revistas pedagógicas profissionais espanholas do início do século XX, e não mencionava a revista segoviana. E digo que ficámos surpreendidos porque não consideramos que seja uma revista menor. Participaram na mesma, pessoas de reconhecido prestígio dentro da profissão docente, como Justa Freire, Concepción Sáinz-Amor, Antonio Ballesteros, Hermínio Almendros, ou o próprio Pablo de Andrés Cobos, entre muitos outros. Por outro lado, os temas que abordaram eram de indubitavelmente interesse e atualidade na época, e foram abordados com uma enorme estatura intelectual e nível cultural. Também não podemos esquecer a divulgação nacional do trabalho pedagógico. Estas são apenas algumas das razões que motivaram a nossa surpresa por não termos as *Escuelas de España* aparecerem nestas obras.

No entanto, este nem sempre foi o caso. Encontramos algumas investigações que atribuem importância à revista. Veremos mais tarde que cada vez mais estudiosos estão interessados nela, citam-na e reconhecem o seu valor. Também aparecem nos repertórios analíticos da imprensa pedagógica que existem hoje, e que veremos mais adiante. *Escuelas de España* merece um estudo monográfico, sendo a melhor forma de o fazer através de uma tese de doutoramento, o trabalho que marca o mais alto nível académico do nosso sistema educativo. Por esta razão, dedicamos o primeiro e principal objetivo do trabalho a esta tarefa, num ato de reconhecimento reparação histórica. Um trabalho que serve para recuperar do esquecimento as opiniões, ideias, experiências e conceções de um grande grupo de professores e professoras do ensino primário.

---

<sup>2</sup> Testemunho de Soledad de Andrés Castellanos (23/04/2018).

### **3.2.2. Porquê a Institución Libre de Enseñanza?**

"¿Será un acto de ‘osadía’ hablar de la *Institución Libre de Enseñanza* en el año 2000?" (p. 11), perguntou o historiador António Molero Pintado no seu trabalho sobre o papel da instituição no processo de renovação pedagógica. Vinte anos após a publicação desta obra e 145 anos após da fundação da distinta obra de Giner de los Ríos, temos a audácia de apresentar um estudo no qual a ILE assume um papel claro.

Porquê estudar a influência deste marco pedagógico e não de outras realizações e movimentos educativos? No dia 23 de Abril de 2018 tive a oportunidade de falar com Soledad de Andrés Castellanos. Num espaço cheio de nostalgia, e quase mágico, no qual preservam a obra de Cobos (Arquivo de Enriqueta Castellanos), perguntei-lhe que modelo de educação e escola era defendido pelo seu pai. Não demorou muito a responder-me: "Está clarísimo. Mi padre está influidísimo por la Institución Libre de Enseñanza. [...] El modelo de escuela es la Institución Libre de Enseñanza. No te hagas líos porque mi padre tuvo mucho contacto con la Institución desde que se casa con mi madre"<sup>3</sup>. Este testemunho coincide com aquele dado há pouco tempo por Soledad de Andrés à biógrafa do seu pai, Ainhoa Zufriategui (2015):

La pedagogía de Pablo y Enriqueta fue la que bebieron de las gentes maravillosas de la ILE, en las Colonias en Asturias y Santander, y en Madrid... Giner y Cossío se basaban en el respeto y amor al niño. Y en el amor a la verdad y al estudio. Algo muy simple. (p. 30)

Tudo isto me motivou a concentrar-me no segundo objetivo do trabalho, já mencionado anteriormente. Como é que uma instituição tão relevante chegaria à Segóvia rural no início do século XX?, esta ascendência refletir-se-ia na revista *Escuelas de España*?

Este testemunho é apenas o motivo que, seguido de outros acontecimentos, fez com que a investigação fizesse cada vez mais sentido para mim. Entre estes eventos gostaria de destacar a aprovação do meu orientador de tese, que me deu a segurança para continuar com esta linha de trabalho. Por outro lado, temos de nos lembrar, como salientámos na introdução, que o nosso objetivo de estudo é a revista, e nela queremos centrar a atenção. Temos a sorte de ter podido conhecer a publicação e a biografia dos seus fundadores, como explicaremos mais tarde, antes de iniciar a tese de doutoramento e determinar o que queríamos estudar na revista. O tratamento das organizações ligadas à ILE, as ligações

---

<sup>3</sup> Na biografia de Pablo de Andrés Cobos (epígrafe 7.1.2., Capítulo VII) aprofundamos mais nessa ideia.

que os três mestres criadores e diretores de *Escuelas de España* tiveram com a ILE, o reconhecimento que aparece na publicação da obra e trajetória de Giner de los Ríos e Manuel Bartolomé Cossío<sup>4</sup> e até a adesão dos articulistas a instituições ligadas à ILE, faz-nos intuir que a influência da Instituição na revista e, portanto, nas ideias educativas e na identidade pedagógica daqueles que nela escreveram, é mais do que evidente. E isto é o que queremos verificar.

Tive a oportunidade de submeter o meu projeto de tese à análise e obter diferentes comentários de investigadores de prestígio indubitável no nosso país, no âmbito da história da educação, que me fizeram refletir sobre algumas das limitações deste objetivo. No "IV Encontro INOVAR. Roteiros da inovação pedagógica. Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX", realizado a 12 de Abril de 2019 no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, a Dr.<sup>a</sup> Maria del Mar del Pozo Andrés, especialista no estudo do período histórico aqui abordado, expressou que, na sua opinião, fazia mais sentido estudar a influência da Escola Nova na revista. Eu estaria categoricamente errada se afirmasse que a ILE era a única influência pedagógica que recebia a revista e o elenco de profissionais que a mantinham viva. O comentário da historiadora, juntamente com a opinião da Dr.<sup>a</sup> Gabriela Ossenbach Sauter na celebração do centenário da Universidad Popular Segoviana a 13 de Setembro de 2019, fez-me compreender que, na época em que se contextualiza o nosso trabalho, existia um ambiente pedagógico sem precedentes onde os princípios da ILE estavam presentes, mas também os de outros indivíduos e organizações não necessariamente ligados à Instituição, como a Inspeção do Ensino Primário ou outros profissionais da educação, que não ignoraremos e aos quais aludimos ao longo do nosso trabalho. No entanto, baseámo-nos no pensamento dos seus fundadores da revista e num discurso que não devemos ignorar e que está presente no seu trabalho pedagógico; nele encontramos frases como a seguinte: a ILE foi "la primera y es posible que la mejor escuela nueva que ha habido en Europa" (p. 150)<sup>5</sup>.

Os princípios e métodos provenientes da tendência internacional da Escola Nova foram, sem dúvida, incentivos importantes para a renovação da prática educativa de centenas de professores da escola ao mesmo tempo. No entanto, e deixando-nos guiar pela

---

<sup>4</sup> A presença de este importante pedagogo na revista *Escuelas de España* a temos estudoado de forma sistemática em Ortiz y Torrego (2019a).

<sup>5</sup> Escuelas de España. (abril, 1936). Algunos datos sobre la Institución Libre de Enseñanza. *Escuelas de España, segunda época*, 28, 146-160.

preocupação inicial, decidimos estudar e descobrir extensiva e amplamente a presença dos princípios pedagógicos da ILE na revista. É de notar que o Dr. José María Hernández Díaz valorizou a decisão nas VII Conversaciones Pedagógicas de Salamanca, que decorreram entre 17 e 19 de Outubro de 2019. No entanto, entendi que não podia afirmar categoricamente que certas abordagens teóricas, metodológicas e organizacionais eram uma influência direta da ILE e, mais ainda, quando, como veremos, algumas das ideias desta instituição coincidem com as abordagens de outras iniciativas fora dela, que também penetraram nas ideias dos docentes primários. Portanto, falaremos sempre de uma provável influência e, seguindo a recomendação feita pelo Dr. Alejandro Tiana Ferrer na apresentação do livro *El maestro, la escuela y la aldea, y otros escritos pedagógicos*, que teve lugar a 27 de Agosto de 2019 em Otones de Benjuméa (Segóvia), abordaremos na tese de doutoramento os canais de influência que possam ter existido, aprofundando, na sua essência, na Institución Libre de Enseñanza.

Por outro lado, voltamos a citar Molero (2000), quem disse que “España tiene una deuda con la *Institución* de carácter ético, estético, pedagógico e intelectual” (p. 16). É claro que este humilde documento não pagará esta dívida, que envolve tantas áreas da nossa história e sociedade, mas acreditamos que poderemos contribuir para o reconhecimento e conhecimento —ainda mais— do trabalho pedagógico da ILE e daquilo a que muitos investigadores chamam de "Instituição Difusa", ou seja, a difusão e divulgação que as suas ideias tiveram para além da sua área de germinação e desenvolvimento.

Estamos convencidos, portanto, e em resposta à pergunta inicial, de que não se trata de um ato de ousadia falar atualmente sobre a instituição, mas sim um ato de justiça e necessidade. Asín (2015) já o disse, lembrando Giner de los Ríos:

Hoy [...] cuando tantas cosas son nimias y efímeras, podemos constatar que permanece la vigencia de todo lo que representó y también de que, a pesar de congresos, artículos y reediciones, no está la sociedad interesada en ese sueño del *florecer de España*. (p. 44)

Outros artigos mais recentes, como o de Arroyo (2018), confirmam esta necessidade, ao mesmo tempo que refletem sobre a ausência de eventos comemorativos por ocasião do centenário do Instituto-Escola. "Um aniversário esquecido ou ignorado?", pergunta-se ele próprio. Felizmente, em 2019 a Fundação Francisco Giner de los Ríos comemorou este evento com a exposição "Laboratorios de la educación nueva en el centenario del

Instituto-Escuela", para a qual editaram um livro. No entanto... estaria a sociedade ou os profissionais da educação conscientes de um acontecimento tão importante?

Outro exemplo que nos convida a pensar que este é realmente um ato necessário, encontramo-lo no reflexo de Otero (2019), que escreve sobre o centenário da morte de Giner de los Ríos e afirma:

Sigo todavía sin comprender mucho por qué Giner es tan desconocido y escasamente considerado por los españoles actuales, con cierta cultura académica y sueños de un país más digno. Me pregunto cómo es posible que en la pedagogía española de hoy no ocupe un lugar central y luminoso, y por qué sus ideas apenas se tratan en nuestras pomposas Facultades de Ciencias de la Educación. (p. 637)

Tendo em vista o futuro, há que acrescentar que, como em todas as áreas da sociedade, os profissionais da educação precisam de referências e que a ILE deve ser uma delas: "Y desde el ayer la Institución Libre de Enseñanza puede aportar al hoy su experiencia, su patrimonio, y ese mundo de los valores que cultivó con esmero y que hoy puede servirnos de norte" (Palacios , 1989, p. 38). Nas palavras de Sotomayor (2003), a validade dos seus métodos e conceções<sup>6</sup> justifica qualquer estudo que possa ser feito sobre a Instituição. García-Velasco (2015) confirma a atualidade dos princípios institucionalistas, uma vez que ainda hoje se fala da religião nas escolas, do uso de manuais escolares ou do sistema de exames e avaliação. Do mesmo modo, embora felizmente tenham sido feitos progressos em muitos aspectos,

... aún es preciso asumir como una apuesta preferente el apoyo a la ciencia, y nunca antes se ha visto tan necesario defender la tolerancia como base de la convivencia [...] el respeto a la libertad individual y la autonomía de la conciencia. (p. 70)

Palacios (1989) explicou a quando da escrita do seu artigo que, na altura, não era levado "en serio esto de la educación estética y se considera que la música, la educación ética, los trabajos manuales son las marías que nadie estudia; algo similar ocurre con los deportes que todo el mundo toma a broma" (p. 45). Se olharmos para os nossos currículos e analisarmos a realidade das nossas escolas, verificamos que isso não mudou muito. Ainda há necessidades de justificar o papel das artes nas escolas, de reforçar a coeducação

---

<sup>6</sup> Planeamentos educativos da ILE presentes na pedagogia atual: coeducação, avaliação continua, aprendizagem globalizada, aprendizagem situada, aprendizagem pela descoberta, aprendizagem construtivista, professor-mediador, aprendizagem por competências, aprendizagem individualizada e educação abrangente (Aguado, 2016), entre outros.

no sentido mais lato do conceito e é necessário dignificar a figura dos professores. Do mesmo modo, que ainda hoje se fala do papel que a inspeção educativa deve ter ou da validade do sistema de seleção de professores públicos através de oposições controversas. Norberto Hernanz disse em *Escuelas de España...* “Ya es vieja la Institución libre de Enseñanza. Vieja por el tiempo, pero novísima por el espíritu que la anima. Es de ayer; pero habrá pocas que sean tan de hoy, especialmente en lo pedagógico” (p. 66)<sup>7</sup>.

#### **4. ESTRUTURA DA TESE**

A tese de doutoramento está organizada em quatro partes e, por sua vez, em onze capítulos. Estamos, neste momento, na primeira parte: "Apresentação de investigação e método de trabalho". Esta parte tem dois capítulos.

##### *Capítulo 1. Introdução*

Neste capítulo, o trabalho é apresentado tendo em conta os objetivos e a relevância da investigação a partir de uma perspetiva pessoal e pedagógica-social. Apresenta também a estrutura geral da tese de doutoramento e são fornecidas algumas indicações para leitura.

##### *Capítulo 2. Fundação e desenvolvimento metodológico*

Decidimos basear metodologicamente o trabalho nas primeiras páginas da tese, dado que concebemos que o modelo de investigação histórico-educativa, com as suas diferentes fases, engloba absolutamente todo o processo: desde a formulação de objetivos e justificação, até às conclusões do trabalho. Nesta secção justificamos a investigação de uma perspetiva crítica e descrevemos o processo seguido ao longo das diferentes fases do modelo histórico-educativo. Especificamente, foram utilizadas técnicas de análise de conteúdos e análise documental. As entrevistas semiestruturadas também foram utilizadas de forma complementar. A fiabilidade e validade do trabalho são garantidas com base em procedimentos de crítica interna e externa.

A segunda parte do trabalho é dedicada à análise de contexto. Está dividida em três capítulos.

---

<sup>7</sup> Hernanz, N. (julio, 1929). Visita de escuelas. Dos maestros y dos instituciones. *Escuelas de España, primera época*, 3, 43-68.

### *Capítulo 3. Contexto educacional espanhol do primeiro terço do século XX*

Neste capítulo temos como principal objetivo apresentar uma visão geral da realidade educativa-pedagógica do primeiro terço do século XX em Espanha. Contextualizar a revista *Escuelas de España* é uma fase de indubitável importância para interpretar a informação que aparece nas suas páginas. Do mesmo modo, apresentamos neste e nos outros capítulos desta parte do trabalho algumas das iniciativas educativas que iremos referir mais tarde, quando falarmos de *Escuelas de España*, dos seus protagonistas ou dos seus conteúdos.

### *Capítulo 4. A Institución Libre de Enseñanza*

Como já referimos, um dos elos mais importantes na investigação é a Institución Libre de Enseñanza. Queremos estudar a sua presença na revista *Escuelas de España*. Para isso, é necessário, não só apresentar a própria Instituição —a sua origem, principais características, instituições semelhantes, etc.— mas também analisar e compreender os seus princípios pedagógicos fundamentais. Para o fazer, realizamos uma viagem pelos autores mais significativos que estudaram a Instituição. Recorremos também aos textos dos seus principais representantes na área da educação: Giner e Manuel Bartolomé Cossío. Esta secção tem uma natureza fundamentalmente pragmática, pois ajudou-nos a construir o sistema de categorias para análise de conteúdos.

### *Capítulo 5. Segóvia: cenário de preocupação pedagógica e renovação educativa*

Segóvia é a província onde *Escuelas de España* foi fundada, e na qual os fundadores da revista tiveram as suas primeiras experiências como professores. Por esta razão, juntamente com a inestimável vida pedagógica que existia na cidade nesta fase histórica, decidimos dedicar uma secção específica à apresentação da realidade educativa de Segóvia.

A terceira parte da tese de doutoramento está dividida em dois capítulos, nos quais é abordado o valor da imprensa pedagógica como fonte de investigação, e é apresentado o nosso objeto de estudo: a revista *Escuelas de España*.

### *Capítulo 6. A imprensa pedagógica durante o primeiro terço do século XX*

Este capítulo tem como principal objetivo destacar o papel da imprensa pedagógica como parte do nosso património histórico-educativo. Nele estabelecemos uma pequena análise do tratamento que a imprensa pedagógica tem tido da esfera internacional e nacional. Do

mesmo modo, recolhemos um estado da questão que nos permite saber o que foi investigado sobre as revistas pedagógicas mais relevantes, do mesmo período que *Escuelas de España*, e assim situar o nosso estudo no quadro da produção científica.

#### *Capítulo 7. A revista Escuelas de España*

Possivelmente este capítulo é o mais importante desta tese de doutoramento. Em nossa opinião, o contributo mais significativo do trabalho reflete-se: o estudo da revista pedagógica *Escuelas de España*. Esta secção responde ao objetivo "Apresentar, descrever, analisar e avaliar a revista *Escuelas de España*"; a origem, o propósito e a natureza da publicação são descritos com base em fontes de arquivo, entrevistas orais e um estudo pormenorizado em imprensa periódica. Analisa também as características gerais e materiais da revista, a sua estrutura, a sua atividade editorial e o seu trabalho de impressão e divulgação. Por outro lado, é apresentada a biografia dos três mestres fundadores e do seu principal inspirador, o Inspetor Antonio Ballesteros Usano, bem como uma análise geral dos restantes escritores. Por último, as três características essenciais da obra são abordadas: a sua natureza de aldeia, o seu carácter reformista e o seu carácter inovador.

A quarta e última parte da investigação está dividida em quatro capítulos, nos quais é analisada a relação da Institución Libre de Enseñanza com a revista e são expressas as conclusões do projeto.

#### *Capítulo 8. Identidade profissional e influências pedagógicas dos autores e autoras de Escuelas de España*

Iniciámos o capítulo expondo a relação entre alguns dos autores e autoras com a ILE. Centramo-nos na sua participação em algumas das iniciativas pedagógicas ligadas à Instituição, tais como as Misiones Pedagógicas, a Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), ou as colónias escolares, entre outras.

#### *Capítulo 9. Presença da Institución Libre de Enseñanza nas páginas de Escuelas de España*

A forma mais clara de estudar a presença da ILE na *Escuelas de España* é atender às referências explícitas que aparecem na revista sobre a mesma.

## *Capítulo 10. O pensamento pedagógico de Escuelas de España e a sua relação com a ILE*

Este capítulo analisa o conteúdo da revista com base no sistema de categorias gerado a partir dos princípios pedagógicos da ILE. Desta forma, trata-se de verificar o grau de coincidência entre o discurso educativo dos profissionais que escreveram na *Escuelas de España* e os preceitos da ILE.

## *Capítulo 11. Conclusões*

Finalmente, recolhemos as conclusões da tese e respondemos às questões da investigação, expressamos as limitações do estudo e abrimos possíveis linhas de trabalho futuras. Encerramos o projeto com a lista de arquivos consultados, a lista de referências utilizadas, três índices auxiliares (onomástico, geográfico e cronológico) e os anexos.

## **5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ANTES DA LEITURA**

A investigação que está prestes a ler baseia-se, como já dissemos, num TFM anterior. Neste sentido, o documento "Indicios de calidad de una Tesis Doctoral de la Uva" refere-se no artigo 3.3.2. ao seguinte: *De coincidir temáticamente con el Trabajo Fin de Máster, la tesis deberá superar ampliamente los resultados obtenidos en este.* Por esta razão, haverá questões contextuais e metodológicas coincidentes com Ortiz (2017), embora se aprofunde em todas as secções, tendo em conta que os objetivos são diferentes. São também confrontados com o resultado tangível de um longo processo de formação de doutoramento; no decorrer desta experiência, conseguimos partilhar os avanços da nossa investigação em artigos científicos e congressos e, assim, submeter o estudo à análise. Por conseguinte, é provável que alguns fragmentos do texto sejam reproduzidos nessas obras.

Os artigos que derivaram desta tese de doutoramento, à data do seu depósito, são Ortiz (2018a), Ortiz e Torrego (2018a, 2019a) e Ortiz, Berzal e Torrego (2019), e as comunicações aos congressos correspondem a Ortiz (2018b, 2018c, na imprensa) e Ortiz e Torrego (2018b). Do mesmo modo, no Congresso VIII Conversaciones pedagógicas “Influencias belgas en la educación española e iberoamericana”, apresentamos duas comunicações que foram traduzidas em capítulos de livros: Ortiz e Torrego (2019a) e Torrego y Ortiz (2019). Esta tese serve também para corrigir erros cometidos em algumas das obras citadas. Nesses casos, será especificado nas notas de rodapé.

Por último, gostaríamos de enfatizar novamente que esta tese de doutoramento tem como foco a revista *Escuelas de España*. Por este motivo, a publicação será utilizada ao longo do documento, não só como elemento de análise ou como objeto de estudo, mas também como fonte de consulta e referência. Devido ao volume de artigos de *Escuelas de España* que são citados ao longo do documento, e a fim de facilitar a leitura, as citações de artigos da revista são referenciadas em notas de rodapé. Na primeira vez que são nomeados, a referência completa é incluída, enquanto nas citações sucessivas referem-se apenas ao apelido do autor, data de publicação e título da contribuição. Citaremos também, nas referências de rodapé, outros números de imprensa pedagógica da mesma época e imprensa periódica, bem como websites, regulamentos legais ou testemunhos orais.

# CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

## 1. PRESENTACIÓN

**L**a prensa pedagógica profesional ha sido un importante vehículo de opiniones, reflexiones, denuncias, reivindicaciones y experiencias educativas de centenares de profesionales de la educación en distintos momentos de nuestra historia y en diferentes lugares del mundo. El creciente desarrollo tecnológico y la aparición de nuevos medios de comunicación de masas —redes sociales, foros, blogs, etc.— ha desembocado en un inevitable declinamiento de la prensa pedagógica, entendida en los términos recién enunciados. El valor inestimable de las publicaciones pedagógicas, en forma y contenido, como fuente y como objeto de estudio, ha hecho que se conviertan en parte de nuestro patrimonio histórico-educativo y ha captado la atención de numerosos investigadores, que ven en ellas una oportunidad para estudiar y recuperar parte de nuestro pasado educativo.

La prensa pedagógica es extensa y diversa; sus características principales están condicionadas por las particularidades de la época en la que se desarrolla y por la personalidad y la ideología de sus miembros fundadores. La edad de plata de la cultura española, una época de gran riqueza en lo pedagógico y lo cultural, supuso la proliferación de títulos de prensa pedagógica profesional, muchos de ellos impulsados por maestros y maestras de primera enseñanza. Estas revistas fueron uno de los principales canales de difusión de la pedagogía renovadora y revolucionaria que empezaba a asentarse en España, como consecuencia de la influencia del movimiento internacional de la Escuela Nueva o del resurgimiento de la pedagogía de la Institución Libre de Enseñanza, que estuvo presente en el sistema educativo de la Segunda República. Como en cualquier intento de cambio y transformación, no faltaron los detractores de la nueva educación y muchas de las revistas que se desarrollaron durante esta etapa tuvieron su fin con el inicio de la Guerra Civil Española.

Una de las revistas que vivió estos avatares fue *Escuelas de España*. Tres intrépidos maestros de escuela, Pablo de Andrés Cobos, Norberto Hernanz Hernanz y David Bayón Carretero, le dieron vida desde la Segovia rural de 1929. *Escuelas de España* es el fruto que nace del deseo de querer tomar la palabra, de la necesidad de expresarse y de comunicarse; de un acto de generosidad, ante su pretensión de compartir conocimientos

adquiridos y experiencias vividas; del compromiso por la profesión de los entusiastas maestros que abogaban por la mejora de la formación del colectivo de docentes, y de la suya propia; de la necesidad de reivindicar la labor del magisterio y la función social de la escuela. Por esta y muchas otras razones que irán descubriendo, en esta tesis doctoral estudiamos y analizamos la inexplorada *Escuelas de España*.

## 2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Recuperar la historia de la renovación pedagógica acontecida en España durante el primer tercio del siglo XX es una cuestión de creciente interés en la historiografía educativa. En este proceso, la prensa pedagógica profesional se ha convertido en una fuente de distinguida importancia, por ser un medio esencial en la transmisión de ideas, pensamientos, opiniones, experiencias educativas y teoría pedagógica. En esta investigación existen dos objetivos principales. El primer objetivo consiste en presentar, describir, analizar y valorar la revista pedagógica *Escuelas de España*. Nacen, en consecuencia, los siguientes objetivos específicos:

- (a) Estudiar el origen y la naturaleza de la publicación.
- (b) Investigar su acogida y proyección en prensa de la época.
- (c) Examinar las características materiales de la revista, su estructura, su actividad editorial y las labores de impresión y difusión.
- (d) Analizar la autoría de la revista, prestando especial atención a los artífices de la publicación.
- (e) Estudiar el contenido de *Escuelas de España* y definir sus características esenciales.

El segundo objetivo consiste en estudiar la realidad educativa desde la revista *Escuelas de España* (1929-1936), focalizando nuestra mirada en una de las instituciones científico-pedagógicas de más renombre en la historia de la educación española: la Institución Libre de Enseñanza. En este sentido, planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué aspectos del pensamiento educativo de la ILE aparecen en la revista pedagógica *Escuelas de España* (1929-1936)? y, por ende, ¿en qué medida influyeron las ideas institucionistas en el pensamiento y en las prácticas profesionales de los maestros y de las maestras que participaron en la publicación?

Esta parte de la investigación se desarrollará mediante análisis documental y análisis de contenido de *Escuelas de España*. Con la finalidad de llevar a cabo una adecuada descripción e interpretación de la información, es prioritario que establezcamos las siguientes preguntas de investigación:

- (a) ¿Qué principios pedagógicos afines a la ILE se defienden desde la publicación?
- (b) ¿Cómo es el modelo de organización escolar que predomina en *Escuelas de España*?; ¿en qué medida se corresponde con el modelo pedagógico de la ILE?
- (c) ¿Cuál es el grado de coherencia entre los métodos didácticos que se recogen en la revista y las ideas difundidas por la ILE?
- (d) ¿Qué concepción de la educación y de las escuelas emerge de la revista?; ¿en qué medida se relacionan con la concepción que de ellas tiene la ILE?
- (e) ¿Qué concepción se tiene de la figura y de la función docente en la publicación?; ¿coincide o difiere de lo considerado por la ILE?
- (f) ¿Qué autores y/o autoras manifiestan un pensamiento más cercano a las ideas de la ILE dentro de la publicación?; ¿a qué puede ser debido?
- (g) ¿Existe una evolución en la revista en cuanto a la afinidad de sus redactores con las ideas pedagógicas de la ILE? Si la respuesta es afirmativa, ¿en qué medida puede venir determinado por las vicisitudes sociopolíticas del contexto?

Ambos objetivos convergen en un tercer propósito, necesario para el correcto desarrollo del trabajo, que consiste en comprender mejor el panorama educativo español del periodo estudiado y ahondar en el conocimiento de una época de proliferación de iniciativas educativas, en una etapa de especial importancia en la historia de la renovación pedagógica.

### **3. JUSTIFICACIÓN Y SIGNIFICACIÓN DEL PROYECTO**

#### **3.1. Relevancia personal**

Norberto Hernanz<sup>8</sup>, uno de los miembros fundadores de la revista que estudiamos, decía que en la vida profesional de todo docente hay tres etapas: la preparatoria, la propiamente profesional y una etapa de transición entre estas dos, que es verdaderamente importante, y de la que, lamentablemente, muchas veces nos olvidamos. A esta etapa la denomina “adolescencia profesional”; como toda adolescencia, entraña numerosos riesgos, a la par

---

<sup>8</sup> Hernanz, N. (abril, 1929). Formación del magisterio.

que un emocionante proceso de autoconocimiento. Me reconozco en esta etapa que describe el maestro. Al principio tenía mis dudas de que este fuese el mejor momento para embarcarse en el desarrollo de una tesis doctoral, sea de la naturaleza que sea.

He podido escuchar opiniones diversas al respecto. Hay quien dice que una tesis doctoral debería realizarse al final de la vida profesional de una persona. Solo entonces tendrá la solvencia intelectual que le otorga la experiencia y la madurez para investigar y escribir algo realmente significativo y relevante. Esta forma de concebir la tesis doctoral es, desde luego, interesante, y tiene mucho sentido. Sin embargo, las dinámicas actuales conllevan que hacer una tesis doctoral sea un requisito imprescindible para poder colocarse en la línea de salida de la carrera académica. No es descabellado, por tanto, embarcarnos en este proyecto durante nuestra “adolescencia profesional”.

Mi director me ha convencido de que la tesis es un trabajo imprescindible para superar un nivel académico más pero, sobre todo, de que es una excelente oportunidad de aprendizaje y de mejora de mi formación docente e investigadora. Esta es la primera justificación personal del trabajo: la inestimable oportunidad de adquirir nuevos aprendizajes, de conocer nuestro pasado educativo y, como consecuencia, comprender mejor la situación actual de nuestra educación. Durante este periodo he adquirido conciencia sobre la necesidad y la importancia de reflexionar sobre nuestra historia pedagógico-educativa, especialmente, por parte de quienes van a dedicar su vida a la noble profesión de la educación. Con un pie dentro de la escuela y otro en la Universidad, sentía la responsabilidad de mejorar mi formación en este ámbito.

Si el conocimiento histórico nos ayuda a interpretar el presente desde una perspectiva general, los conocimientos histórico-educativos nos permitirán reflexionar sobre cuestiones pedagógicas y fundamentar teórica, histórica y científicamente nuestra labor profesional, al tiempo que se contribuye a la formación de nuestra identidad como docentes, gracias a la inspiración de pedagogos y profesionales de la educación que se convierten en nuestros referentes; al descubrir cómo objetivos que se persiguieron y se alcanzaron en tiempos y lugares remotos coinciden con muchos de nuestros propios objetivos; al aprender de tantas y tan diversas iniciativas educativas; de saber que lo que llamamos innovación muchas veces es tan solo una adaptación, una copia o la renovación de algo que otros profesionales ya habían implementado. La lectura de *Escuelas de España* y de otras fuentes documentales, el hecho de compartir los hallazgos con otras

personas y conversar sobre el contexto estudiado ha fortalecido mi capacidad de reflexión y el desarrollo de un juicio crítico basado en preceptos pedagógicos.

La segunda justificación personal responde a la necesidad de profundizar en un proyecto inacabado; la curiosidad por continuar descubriendo los secretos que guarda *Escuelas de España*. Mi TFM (Ortiz, 2017) fue tan solo el primer paso en la recuperación de la revista. Decía en este trabajo:

Me siento una privilegiada al haber podido conocer y tener entre mis manos ejemplares de la maravillosa *Escuelas de España*, haberme podido trasladar a esas pequeñas y humildes aulas rurales, a las reuniones que los docentes llevaban a cabo para renovar la educación en un ejercicio de compromiso, de colaboración y de amor y respeto por la infancia, a centros educativos guiados por maestros y maestras que hacían de la escuela un hogar y de la enseñanza y el aprendizaje un proceso dirigido, no tanto por las orientaciones de la razón, sino por los mandatos del corazón. (p. 4)

El sentimiento continúa siendo el mismo, pero más acentuado, por razones evidentes. En el citado trabajo se analizó una de las etapas de publicación de la revista durante unos pocos meses. En esta ocasión, se ha estudiado la publicación en su totalidad; se han mantenido emocionantes conversaciones con descendientes directos de los maestros fundadores; hemos tenido la posibilidad de compartir impresiones con otros profesionales del ámbito de la historia de la educación, cuyos nombres no nos eran desconocidos por haber leído algunas de sus obras —esto es emocionante para cualquiera que se encuentra en la etapa de “adolescencia profesional”—; se han consultado tesoros pedagógicos que no podemos encontrar en ningún archivo histórico. En suma, he vivido de forma más intensa, duradera y cercana la historia de *Escuelas de España* con un firme objetivo, que ya perseguía en el TFM: “lograr que en el transcurso de los años no se pierdan ni se olviden las palabras, los recuerdos, las experiencias, los pensamientos, las enseñanzas y las actuaciones de quienes tan fervientemente se sacrificaron por la educación” (p. 4). Y esta es la tercera y última justificación personal del trabajo: la necesidad de compartir nuestros hallazgos con la sociedad, fortalecer la memoria histórica y, con ello, las actitudes democráticas, y evitar que los esfuerzos de un colectivo, como fue el del magisterio español del primer tercio del siglo XX, por mejorar la educación, elevar la función de la escuela y la figura de los docentes, caigan en el olvido.

### **3.2. Relevancia pedagógico-social**

La justificación personal ya avanzaba algunos aspectos de la significación pedagógico-social del proyecto. Tratamos de ampliar las razones ya expuestas al tiempo que resolvemos dos preguntas: ¿Por qué *Escuelas de España*?; ¿por qué la ILE?

#### **3.2.1. ¿Por qué *Escuelas de España*?**

La primera vez que tuve conocimiento de la existencia de *Escuelas de España* estaba hablando con quien ahora es mi director de tesis, y en ese entonces iba a tutorizar mi TFM, en el hall del Campus Universitario María Zambrano (Segovia). En ese entonces divagaba en la elección de un tema de investigación para el trabajo. Y, de pronto, Luis pronunció el nombre de la revista. Nunca habría imaginado que desde ese mismo instante esta revista me acompañaría durante los siguientes cinco años de mi vida.

En aquellas primeras consultas, sin conocer todavía la historia que acompañaba a la publicación, ya intuíamos que no era una revista cualquiera. Ahora, mientras redactamos este apartado, ya somos conscientes de cuántos tesoros tenía escondidos, y no solo en sus páginas. *Escuelas de España* es el reflejo de un periodo de brillantez pedagógica, de una importante etapa de la vida de tres maestros de escuela, cuya identidad profesional evolucionó, al tiempo que lo hizo también su obra. *Escuelas de España* es el reflejo de las inquietudes, los miedos, las alegrías y las convicciones, durante diferentes momentos históricos, de quienes escribieron en sus páginas. Es, en todo su esplendor, muestra de un modo de entender la educación, de un modo de entender la vida.

Hasta ese momento había permanecido en la sombra, a excepción de algunos pocos trabajos en los que sí había sido nombrada y descrita, pero no estudiada en profundidad. Decidimos, entonces, recuperar su historia. “La resurrección de *Escuelas de España*” decía, aludiendo a este trabajo, Soledad de Andrés, la hija pequeña de Pablo de Andrés Cobos, uno de los artífices de la publicación. Fue precisamente ella quien, en el Archivo de Enriqueta Castellanos, me dijo “Esto es lo que quería que vieras”, justo antes de percatarme de que, encima de la mesa, me esperaban los ejemplares de *Escuelas de España*, en su versión impresa original. Soledad me contó que la revista había permanecido oculta durante muchos años:

... cuando tenían miedo de que viniera la policía, yo era niña, en la posguerra, los cogíamos y subíamos a la buhardilla a esconderlos, por si la policía venía a vigilar qué libros había.

¡Porque esto estaba prohibido todo! [...] Ha estado prohibidísimo citar *Escuelas de España*. Pasó al olvido absoluto. No se les podía citar a ellos<sup>9</sup>.

*Escuelas de España* estuvo privada de esa libertad que, precisamente, irradiaban sus páginas. Es, sin duda, y para empezar, una razón de justicia dedicar un trabajo de investigación a estudiar *Escuelas de España* en profundidad.

Por otro lado, aludimos a la significatividad de la revista dentro del ámbito de la historia de la educación. La prensa pedagógica es una fuente de indudable valor en el conocimiento del pasado educativo. En el caso de *Escuelas de España*, cuando iniciamos esta investigación nos encontramos con que eran pocos los que nombraban a la revista. Por su parte, a diferencia de lo que sí ocurría con otras revistas pedagógicas de la misma época, no existían estudios concretos sobre la publicación. Nos sorprendimos, incluso, de ver investigaciones en las que se enumeraban nombres de prensa pedagógica profesional española, de comienzos del siglo XX, y olvidaban citar a la revista segoviana. Y digo que nos sorprendió porque no consideramos que sea una revista menor. En ella participaron personas de reconocido prestigio dentro del magisterio, como Justa Freire, Concepción Sáinz-Amor, Antonio Ballesteros, Herminio Almendros, o el propio Pablo de Andrés Cobos, entre muchos otros. Por otro lado, los temas que trataron eran de indudable interés y actualidad en la época, y eran abordados con una altura intelectual y un nivel cultural nada desdeñable. Tampoco podemos olvidar la difusión nacional que tuvo la obra pedagógica. Son estas tan solo unas pocas de las razones que motivaron nuestra extrañeza al no ver aparecer *Escuelas de España* en estos trabajos.

No obstante, no siempre ocurría así. Encontramos algunas pocas investigaciones que sí conceden importancia a la revista. Veremos más adelante que cada vez son más los estudiosos que se interesan por ella, que la citan y que reconocen su valor. Igualmente, aparece en los repertorios analíticos de prensa pedagógica que existen en la actualidad, y que veremos posteriormente. *Escuelas de España* merece un monográfico, y qué mejor manera que hacerlo a través de una tesis doctoral, ese trabajo que marca el más alto nivel académico en nuestro sistema educativo. Por ello, destinamos el primer y principal objetivo del trabajo a esta labor, en un acto de reconocimiento y reparación histórica. Un trabajo que sirva para desempolvar las opiniones, las ideas, las vivencias y las concepciones de un nutrido grupo de maestros y de maestras de escuela.

---

<sup>9</sup> Testimonio de Soledad de Andrés Castellanos (23/04/2018).

### **3.2.2. ¿Por qué la Institución Libre de Enseñanza?**

“¿Será un acto de ‘osadía’ hablar de la *Institución Libre de Enseñanza* en el año 2000?” (p. 11), se preguntaba el historiador Antonio Molero Pintado en su obra sobre el papel de la Institución en los procesos de renovación pedagógica. Veinte años más tarde de la publicación del citado trabajo y pasados 145 años de la fundación de la insigne obra de Giner de los Ríos, tenemos el atrevimiento de presentar un estudio en el que la ILE adquiere un claro protagonismo.

¿Por qué estudiar la influencia de este hito pedagógico y no la de otras realizaciones y movimientos educativos? El 23 de abril de 2018 tuve la oportunidad de conversar con Soledad de Andrés Castellanos. En un espacio cargado de nostalgia, y casi mágico, en el que conservan la obra de Cobos —Archivo de Enriqueta Castellanos—, le pregunté cuál era el modelo de educación y de escuela que defendía su padre. No tardó ni un instante en responderme: “Está clarísimo. Mi padre está influidísimo por la Institución Libre de Enseñanza. [...] El modelo de escuela es la Institución Libre de Enseñanza. No te hagas líos porque mi padre tuvo mucho contacto con la Institución desde que se casa con mi madre”<sup>10</sup>. Este testimonio coincide con el que poco tiempo atrás daba Soledad de Andrés a la biógrafa de su padre, Ainhoa Zufriategui (2015):

La pedagogía de Pablo y Enriqueta fue la que bebieron de las gentes maravillosas de la ILE, en las Colonias en Asturias y Santander, y en Madrid... Giner y Cossío se basaban en el respeto y amor al niño. Y en el amor a la verdad y al estudio. Algo muy simple. (p. 30)

Todo esto me motivó a orientar el segundo objetivo del trabajo, ya recogido en líneas anteriores. ¿Cómo una institución tan relevante llegaba a la Segovia rural de comienzos del siglo XX?, ¿se reflejaría esta ascendencia en la revista *Escuelas de España*?, ¿contribuiría la prensa pedagógica a la difusión de esas ideas entre el magisterio?, son algunas de las preguntas que se me pasaron por la cabeza.

Este testimonio es solo el interruptor que, seguido de otros acontecimientos, fue consiguiendo que la investigación irradiase cada vez más luz y adquiriese más sentido para mí. Entre estos acontecimientos destaco la aprobación de mi director de tesis, que me otorgó la seguridad para continuar con esa línea de trabajo. Por otro lado, hemos de recordar, como señalamos en la introducción, que nuestro objeto de estudio es la revista,

---

<sup>10</sup> En la biografía de Pablo de Andrés Cobos (epígrafe 7.1.2., Capítulo VII) profundizamos en esta idea.

y en ella queremos poner el foco de atención. Tenemos la fortuna de haber podido conocer la publicación y la biografía de sus fundadores, tal y como explicaremos posteriormente, antes de iniciar la tesis doctoral y de determinar qué es lo que queríamos estudiar en la revista. El tratamiento de organizaciones de base institucionista, la vinculación que tuvieron los tres maestros creadores y directores de *Escuelas de España* con la ILE, el reconocimiento que aparece en la propia publicación de la labor y la trayectoria de Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío<sup>11</sup> e, incluso, la pertenencia de los articulistas a instituciones afines a la ILE, nos hace intuir que la influencia de la Institución en la revista y, por tanto, en las ideas educativas y en la identidad docente de quienes escribieron en ella, es más que evidente. Y es esto lo que queremos comprobar.

He tenido la oportunidad de someter mi proyecto de tesis a análisis y obtener diferentes comentarios de investigadores de indudable prestigio en nuestro país, dentro del campo de la historia de la educación, que me han hecho reflexionar sobre algunas de las limitaciones de este objetivo. En el “IV Encontro INOVAR. Roteiros da inovação pedagógica. Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX”, celebrado el día 12 de abril de 2019 en el Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, la Dra. María del Mar del Pozo Andrés, especialista en el estudio del periodo histórico que aquí se aborda, expresó que, a su juicio, tenía más sentido estudiar la influencia de la Escuela Nueva en la revista. Erraría categóricamente si afirmase, desde luego, que la ILE fue la única influencia pedagógica que recibió la revista y el elenco de profesionales que la mantuvieron con vida. El comentario de la historiadora, unido a la opinión que la Dra. Gabriela Ossenbach Sauter nos dio en la celebración del centenario de la Universidad Popular Segoviana el día 13 de septiembre de 2019, nos hizo comprender que en la época que estudiamos se respiraba un ambiente pedagógico en el que, efectivamente, los principios de la ILE estaban presentes, pero también los de otras personas y organizaciones no necesariamente ligadas a la Institución, que no obviamos y a los que hacemos alusiones a lo largo del trabajo. No obstante, nos hemos basado en el pensamiento de sus fundadores, y en un discurso que no debemos pasar por alto y que vierten en su obra pedagógica; encontramos sentencias como la que sigue: la ILE fue “la primera y es posible que la mejor escuela nueva que ha habido en Europa” (p. 150)<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> La presencia de este pedagogo en *Escuelas de España* la hemos estudiado en Ortiz y Torrego (2019a).

<sup>12</sup> *Escuelas de España*. (abril, 1936). Algunos datos sobre la Institución Libre de Enseñanza.

Los principios y métodos provenientes de la corriente internacional de la Escuela Nueva fueron, sin lugar a duda, alicientes importantes en la renovación de la práctica educativa de centenares de maestros de escuela en la misma época. No obstante, y dejándonos guiar por la inquietud inicial, decidimos estudiar y descubrir extensa y ampliamente la presencia de los principios pedagógicos institucionistas en la revista. Cabe señalar que el Dr. José María Hernández Díaz valoró positivamente esta decisión en las VII Conversaciones Pedagógicas de Salamanca, que tuvieron lugar entre el 17 y el 19 de octubre de 2019. Con todo, comprendí que no podía afirmar categóricamente que determinados planteamientos teóricos, metodológicos y organizativos eran una influencia directa de la ILE y más cuando, como vamos a ver, algunas de las ideas de esta institución coinciden con los planteamientos de otras iniciativas ajenas a ella, que también penetraron en el ideario del magisterio. Por tanto, hablaremos siempre de una influencia probable y, siguiendo la recomendación que nos hizo el Dr. Alejandro Tiana Ferrer en la presentación del libro *El maestro, la escuela y la aldea, y otros escritos pedagógicos*, que se celebró el 27 de agosto de 2019 en Otones de Benjuméa (Segovia), abordaremos en la tesis doctoral los canales de influencia que pudieron existir, profundizando, en esencia, en la Institución Libre de Enseñanza.

Por otro lado, y volvemos a citar a Molero (2000) —verán, a lo largo del trabajo, que ha sido un manual de referencia imprescindible para quien escribe estas letras—, “España tiene una deuda con la *Institución* de carácter ético, estético, pedagógico e intelectual” (p. 16). Desde luego que con este humilde documento no vamos a saldar esa deuda, que entraña tantos ámbitos de nuestra historia y de nuestra sociedad, pero sí tenemos la convicción de que podremos contribuir al reconocimiento y conocimiento —más aún si cabe— de la obra pedagógica de la ILE y de lo que numerosos investigadores denominan la “Institución difusa”, es decir, la propagación y difusión que tuvieron sus ideas más allá de su zona de germinación y desarrollo.

Estamos convencidos, por tanto, y respondiendo a la pregunta inicial, que no es un acto de osadía hablar en la actualidad de la Institución, sino un acto de justicia y necesidad. Ya lo decía Asín (2015) recordando a Giner de los Ríos:

Hoy [...] cuando tantas cosas son nimias y efímeras, podemos constatar que permanece la vigencia de todo lo que representó y también de que, a pesar de congresos, artículos y reediciones, no está la sociedad interesada en ese sueño del *florecer de España*. (p. 44)

Otros artículos más recientes, como el de Arroyo (2018), constatan esta necesidad, al tiempo que reflexiona sobre la inexistencia que hubo de actos conmemorativos con motivo del centenario del Instituto-Escuela. “¿Un aniversario olvidado o ignorado?”, se pregunta. Por fortuna, en 2019 la Fundación Francisco Giner de los Ríos conmemoró este acontecimiento con la exposición “Laboratorios de la educación nueva en el centenario del Instituto-Escuela”, para el que han editado un libro. No obstante... ¿era la sociedad consciente de tan señalado evento? O, sin ser tan ambiciosos... ¿lo eran los profesionales de la educación?

Otro ejemplo que nos invita a pensar que esto es realmente un acto necesario, lo encontramos en la reflexión de Otero (2019), quien escribe sobre el centenario de la muerte de Giner de los Ríos y afirma:

Sigo todavía sin comprender mucho por qué Giner es tan desconocido y escasamente considerado por los españoles actuales, con cierta cultura académica y sueños de un país más digno. Me pregunto cómo es posible que en la pedagogía española de hoy no ocupe un lugar central y luminoso, y por qué sus ideas apenas se tratan en nuestras pomposas Facultades de Ciencias de la Educación. (p. 637)

Con una prospectiva de futuro, cabe añadir que, al igual que en todos los ámbitos de la sociedad, los profesionales de la educación necesitan referentes y que la ILE debería ser uno de ellos: “Y desde el ayer la Institución Libre de Enseñanza puede aportar al hoy su experiencia, su patrimonio, y ese mundo de los valores que cultivó con esmero y que hoy puede servirnos de norte” (Palacios, 1989, p. 38). En palabras de Sotomayor (2003), la vigencia de sus métodos y concepciones<sup>13</sup> justifica cualquier estudio que se pueda realizar sobre la Institución. García-Velasco (2015) confirma la actualidad de los principios institucionistas, pues todavía hoy se discute sobre la religión en la escuela, la utilización de los libros de texto o el sistema de exámenes y de evaluación. De igual manera, aunque afortunadamente se ha avanzado en muchos sentidos,

... aún es preciso asumir como una apuesta preferente el apoyo a la ciencia, y nunca antes se ha visto tan necesario defender la tolerancia como base de la convivencia [...] el respeto a la libertad individual y la autonomía de la conciencia. (p. 70)

---

<sup>13</sup> Planteamientos educativos de la ILE presentes en la pedagogía actual: coeducación, educación continua, aprendizaje globalizado, aprendizaje situado, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje constructivista, profesor mediador, aprendizaje por competencias, aprendizaje individualizado y educación integral (Aguado, 2016), entre otros.

Palacios (1989) explicaba en el momento de escribir su artículo que, en aquel entonces, no se tomaba “en serio esto de la educación estética y se considera que la música, la educación ética, los trabajos manuales son las marías que nadie estudia; algo similar ocurre con los deportes que todo el mundo toma a broma” (p. 45). Si consultamos nuestros planes de estudio y analizamos la realidad de nuestras escuelas, comprobamos que esto no ha cambiado mucho. Continúa siendo necesario reivindicar el papel de las artes en la escuela, fortalecer la coeducación en el más amplio sentido del concepto y existe la necesidad de dignificar la figura de los maestros y de las maestras; asimismo, todavía hoy se habla del papel que ha de tener la inspección educativa o se cuestiona la validez del sistema de selección del profesorado público a través de las polémicas oposiciones. Decía Norberto Hernanz en *Escuelas de España...* “Ya es vieja la Institución libre de Enseñanza. Vieja por el tiempo, pero novísima por el espíritu que la anima. Es de ayer; pero habrá pocas que sean tan de hoy, especialmente en lo pedagógico” (p. 66)<sup>14</sup>.

#### **4. ESTRUCTURA DE LA TESIS**

La tesis doctoral está organizada en cuatro partes y, a su vez, en once capítulos. Nos situamos, en este preciso instante, en la primera parte: “Presentación de la investigación y método del trabajo”. Esta parte tiene dos capítulos.

##### *Capítulo 1. Introducción*

En este capítulo se presenta el trabajo atendiendo a los objetivos y a la relevancia de la investigación desde una perspectiva personal y pedagógico-social. Asimismo, se presenta la estructura general de la tesis doctoral y se ofrecen algunas indicaciones para la lectura.

##### *Capítulo 2. Fundamentación y desarrollo metodológico*

Decidimos fundamentar metodológicamente el trabajo en las primeras páginas de la tesis, dado que concebimos que el modelo de investigación histórico-educativa, con sus diferentes fases, abarca absolutamente todo el proceso: desde la formulación de objetivos y la justificación, hasta las conclusiones del trabajo. En dicho apartado justificamos la investigación desde una perspectiva crítica y describimos el proceso seguido a través de las diferentes etapas del modelo histórico-educativo. Concretamente, se han empleado las técnicas de análisis de contenido y de análisis documental. Asimismo, se han utilizado

---

<sup>14</sup> Hernanz, N. (julio, 1929). Visita de escuelas. Dos maestros y dos instituciones.

entrevistas semiestructuradas de forma complementaria. Se garantiza la fiabilidad y la validez del trabajo a partir de procedimientos de crítica interna y de crítica externa.

La segunda parte del trabajo está dedicada al análisis del contexto. Se divide en tres capítulos.

#### *Capítulo 3. Contexto educativo español del primer tercio del siglo XX*

En este capítulo tenemos como finalidad principal presentar una panorámica general de la realidad educativo-pedagógica del primer tercio del siglo XX en España. Contextualizar la revista *Escuelas de España* es una tarea de indudable importancia para poder interpretar la información que aparece en sus páginas. Asimismo, presentamos en este y en los otros capítulos de esta fase del trabajo algunas de las iniciativas educativas que nombraremos posteriormente, al hablar de *Escuelas de España*, de sus protagonistas o de sus contenidos.

#### *Capítulo 4. La Institución Libre de Enseñanza*

Como ya hemos avanzado, uno de los eslabones más importantes en la investigación es la Institución Libre de Enseñanza. Queremos estudiar su presencia en la revista *Escuelas de España*. Para ello, es necesario, no solo que presentemos la decimonónica obra —su origen, características principales, instituciones afines, etc.—, sino que analicemos y comprendamos sus principios pedagógicos fundamentales. Para ello, realizamos un recorrido por los autores y las autoras más significativos que han estudiado a la Institución. Asimismo, acudimos a textos de sus máximos representantes en el ámbito de la educación: Giner y Manuel Bartolomé Cossío. Este apartado tiene un carácter fundamentalmente pragmático, pues nos ha servido para construir el sistema de categorías para el análisis de contenido.

#### *Capítulo 5. Segovia: escenario de inquietud pedagógica y de renovación educativa*

Segovia es la provincia en la que se fundó *Escuelas de España*, y en la que tuvieron sus primeras experiencias como docentes los fundadores de la revista. Por esta razón, unida a la inestimable vida pedagógica que existía en la ciudad en esta etapa histórica, decidimos dedicar un apartado concreto a presentar la realidad educativa segoviana.

La tercera parte de la tesis doctoral está dividida en dos capítulos, en los que se aborda el valor de la prensa pedagógica como fuente de investigación, y se presenta nuestro objeto de estudio: la revista *Escuelas de España*.

### *Capítulo 6. La prensa pedagógica durante el primer tercio del siglo XX*

Este capítulo tiene como objetivo principal poner en valor el papel de la prensa pedagógica como parte de nuestro patrimonio histórico-educativo. En él establecemos un pequeño análisis del tratamiento que la prensa pedagógica ha tenido desde el ámbito internacional y nacional. Igualmente, recogemos un sencillo estado de la cuestión que nos permite conocer qué se ha investigado sobre las revistas pedagógicas más relevantes, de la misma época que *Escuelas de España*, y situar así nuestro estudio en el marco de producción científica.

### *Capítulo 7. La revista Escuelas de España*

Posiblemente sea este capítulo el más importante de la presente tesis doctoral. En él, en nuestra opinión, se refleja la aportación más significativa del trabajo: el estudio de la revista pedagógica *Escuelas de España*. En este apartado se responde al objetivo “Presentar, describir, analizar y valorar la revista *Escuelas de España*”; se describe el origen, los propósitos y la naturaleza de la publicación partiendo de fuentes de archivo, de entrevistas orales y de un estudio pormenorizado en prensa periódica. Asimismo, se analizan las características generales y materiales de la revista, su estructura, su actividad editorial y las labores de impresión y difusión. Por otro lado, se presenta la biografía de los tres maestros fundadores y de su principal inspirador, el inspector Antonio Ballesteros Usano, además de un análisis general del resto de articulistas. Para terminar, se abordan las tres características esenciales de la obra: su naturaleza aldeana, su carácter reformista y su idiosincrasia innovadora.

La cuarta y última parte de la investigación está dividida en cuatro capítulos, en los que se analiza la relación de la Institución Libre de Enseñanza con la revista y se plasman las conclusiones del proyecto.

### *Capítulo 8. Identidad profesional e influencias pedagógicas de los autores y de las autoras de Escuelas de España*

Comenzamos el capítulo exponiendo la relación que tenían algunos de los autores y de las autoras con la ILE. Atendemos, para ello, a su participación en algunas de las iniciativas pedagógicas vinculadas a la Institución, como las Misiones Pedagógicas, la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), o las colonias escolares, entre otras.

### *Capítulo 9. Presencia de la Institución Libre de Enseñanza en las páginas de Escuelas de España*

La forma más clara de estudiar la presencia de la ILE en *Escuelas de España* consiste en atender a las referencias explícitas que en la revista aparecen sobre ella.

### *Capítulo 10. Pensamiento pedagógico de Escuelas de España y su relación con la ILE*

En este capítulo se analiza el contenido de la revista tomando como referencia el sistema de categorías generado a partir de los principios pedagógicos de la ILE. De este modo, se trata de comprobar el grado de coincidencia entre el discurso educativo de los profesionales que escriben en *Escuelas de España* y los preceptos institucionistas.

### *Capítulo 11. Conclusiones*

Por último, recogemos las conclusiones de la tesis y damos respuesta a las preguntas de investigación, plasmamos las limitaciones del estudio y abrimos posibles líneas futuras de trabajo. Cerramos el proyecto con la lista de archivos consultados, la lista de referencias utilizadas, tres índices auxiliares (onomástico, geográfico y cronológico) y los anexos.

## **5. ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS A LA LECTURA**

La investigación que se disponen a leer parte, como ya hemos avanzado, de un TFM previo. En este sentido, el documento de “Indicios de calidad de una Tesis Doctoral de la Uva” refiere en el artículo 3.3.2. lo siguiente: *De coincidir temáticamente con el Trabajo Fin de Máster, la tesis deberá superar ampliamente los resultados obtenidos en este.* Por esta razón, habrá cuestiones contextuales y metodológicas coincidentes con Ortiz (2017), aunque se profundizará en todos los apartados de la tesis, teniendo en cuenta que los objetivos son diferentes. Igualmente, se encuentran ante el resultado tangible de un proceso de formación doctoral largo; en el transcurso de esta experiencia hemos podido ir compartiendo avances de nuestra investigación en artículos y congresos científicos y sometiendo así a análisis el estudio. Es probable, por tanto, que algunos fragmentos del texto estén reproducidos en dichos trabajos.

Los artículos que han derivado de esta tesis doctoral, a fecha de su depósito, son Ortiz (2018a), Ortiz y Torrego (2018a, 2019a) y Ortiz, Berzal y Torrego (2019), y las comunicaciones a congresos se corresponden con Ortiz (2018b, 2018c, en prensa) y con

Ortiz y Torrego (2018b). Asimismo, en el Congreso VIII Conversaciones pedagógicas “Influencias belgas en la educación española e iberoamericana”, presentamos dos comunicaciones que se tradujeron en capítulos de libro: Ortiz y Torrego (2019a) y Torrego y Ortiz (2019). Sirva esta tesis, además, para corregir errores vertidos en alguno de los trabajos citados. En tales casos, se especificará en las notas a pie de página.

Para terminar, queremos volver a remarcar que esta tesis doctoral tiene como foco de atención la revista *Escuelas de España*. Por esta razón, la publicación se utilizará a lo largo del documento, no solo como elemento de análisis o como objeto de estudio, sino también como fuente de consulta y de referencia. Debido al volumen de artículos de *Escuelas de España* que se cita a lo largo del documento, y en vistas a facilitar la lectura, las citas de artículos de la revista aparecen referenciadas en notas a pie de página. La primera vez que se nombran, se incluye la referencia completa, mientras que en las citas sucesivas tan solo se referencia el apellido del autor, la fecha de publicación y el título de la aportación. También citaremos a pie de página las referencias a otros números de prensa pedagógica de la misma época y de prensa periódica, además de páginas web, normativa legal o testimonios orales.

## CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN Y DESARROLLO METODOLÓGICO

El desarrollo de una investigación implica, si atendemos a presupuestos normativos del trabajo científico, establecer un método de trabajo riguroso que le otorgue solidez, fiabilidad y objetividad y que permita conocer al lector cuál es el proceso que se ha seguido para llegar a la exposición de las conclusiones. En este capítulo presentamos los fundamentos metodológicos que han orientado nuestra investigación (Figura 1). El estudio se aborda desde un enfoque cualitativo crítico. Se ha realizado siguiendo los preceptos del modelo de investigación histórico-educativa; el segundo objetivo del trabajo, referido a analizar la presencia de la ILE en la publicación, se ha abordado, principalmente, desde la técnica de análisis de contenido. No obstante, el desarrollo del estudio, especialmente del primero de nuestros objetivos —presentar la revista *Escuelas de España*—, ha requerido el empleo de otro tipo de técnicas, como el análisis documental o las entrevistas semiestructuradas y no estructuradas.



Figura 1. Cuadro-resumen de la metodología de la investigación. Fuente: elaboración propia.

## **1. LA METODOLOGÍA CUALITATIVA CRÍTICA**

La investigación que presentamos es cualitativa. Este tipo de estudios se refieren “a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 2010, pp. 19-20). Nos atrevemos a otorgar al término “cualitativa” el adjetivo “crítica”, y a enfocar el estudio desde la metodología cualitativa crítica, entendida como una investigación que busca la transformación y que persigue la justicia social con la finalidad de lograr un mundo mejor (Kincheloe, McLaren y Steinberg, 2011).

La historia del siglo XX ha sido “una historia escrita, reescrita y reconstruida desde el olvido” (Borroy, 2008, p. 11). La investigación se enmarca en un periodo especial en la historia de la educación de nuestro país, a la que precedió una época de silencio, miedo y un olvido impuesto por las nuevas fuerzas dirigentes. “La historia la escriben los vencedores”, decía George Orwell; por suerte, ya contamos con estudios que poco a poco comienzan a dar voz a quienes entonces no la tuvieron. Este es un propósito inherentemente ligado a nuestra investigación, donde se pretende recuperar la riqueza de la renovación pedagógica que se desarrolló en las escuelas del primer tercio del siglo XX en España y reconocer la labor de numerosos maestros y maestras del denominado colectivo del magisterio republicano. Todo ello a partir de una revista de maestros y para maestros y maestras, que durante años había permanecido oculta. Pensamos, por tanto, que desde esta investigación podemos contribuir a la recuperación de la memoria histórica en un país en el que esta pretensión no ha dejado de estar amenazada y de generar crecientes controversias sociopolíticas.

Es perfectamente atribuible, por tanto, el adjetivo “crítica” a nuestra investigación. El día 10 de enero de 2018 tuvimos la oportunidad de asistir a la actividad formativa “Critical Qualitative Research” impartida por la Dra. Shirley Steinberg en el Campus Universitario María Zambrano (Segovia). En esta reunión, y como se apunta concisamente en Kincheloe y McLaren (2005) y en Kincheloe, McLaren y Steinberg (2011), aprendimos que se deben aceptar los siguientes supuestos básicos para desarrollar un trabajo que realmente esté dirigido a la transformación y a la búsqueda de la justicia social:

## **1.1. El contexto**

En la investigación cualitativa crítica se precisa atender al contexto, a un espacio y a un tiempo determinados que en ningún caso serán neutrales. En la investigación histórica esto cobra todavía más sentido, y adquiere una mayor relevancia cuando el investigador no ha formado parte del contexto que está estudiando y que debe conocer. *Escuelas de España* se encuadra en un espacio —Segovia, Barcelona y Madrid en particular, y España en general— y tiempo —enero 1929 - julio 1936— concretos. Esto exige, indudablemente, que se realicen lecturas y consultas bibliográficas y de archivo sobre el periodo en el que se encuadra el trabajo antes de comenzar el propio estudio. Pero no solo eso, sino que en nuestro caso es imprescindible que conozcamos, además, los antecedentes histórico-pedagógicos dado que existe un periodo de 53 años entre la fundación de la ILE y la creación de *Escuelas de España*.

En todo caso, el objetivo prioritario es tener una perspectiva general y significativa de los detalles sociales, políticos, económicos y geográficos que envolvían a la revista, así como adquirir conciencia sobre las diferentes realidades de las personas que participaron en su desarrollo. Conocer el contexto es fundamental para que la interpretación de la información sea adecuada. En nuestro estudio, además de construir un sistema de categorías que refleje de forma fidedigna el pensamiento pedagógico y metodológico de la ILE, debemos profundizar en cada uno de estos principios para comprender qué sentido tenían determinados conceptos, cómo se entendía la educación y la escuela, y determinar qué papel ocupaba *Escuelas de España* en el panorama pedagógico nacional.

## **1.2. Relaciones de poder**

Todo pensamiento e idea y, por tanto, cualquier manifestación oral o escrita, está mediado por relaciones de poder que se han ido construyendo a lo largo de la historia. Si estas relaciones se manifiestan en la sociedad, indudablemente tendrán su reflejo en cualquier medio de comunicación social, como es en nuestro caso la prensa profesional. Las preguntas principales que nos debemos hacer para tener en cuenta esta dimensión son, ¿cómo repercuten las relaciones de poder —religiosas, políticas, sociales— en el ámbito educativo? o ¿cuáles son las relaciones de poder existentes en el entorno escolar? Todo ello, teniendo en cuenta la perspectiva histórica. Estas preguntas desembocarían en otras muchas, directamente relacionadas con los principios sobre los privilegios y la opresión, abordados más adelante.

### **1.3. Ideología y valores**

Cuando hablamos de educación también estamos hablando de política, de ideología y de valores. Los profesionales de la educación que escribieron en *Escuelas de España* también perseguían el desarrollo de unos valores determinados desde el ámbito educativo, que estudiaremos posteriormente. Y, sin duda, la ILE se asentaba sobre unos principios educativos concretos en los que nos basamos para construir nuestro sistema de categorías. Analizar estas ideas pedagógicas nos conduce, de forma directa, a estudiar los valores que se impulsaban y difundían desde la revista pedagógica, y es que la prensa es una fuente documental de gran trascendencia en la recuperación y en la interpretación de ideas y opiniones provenientes de diferentes sectores ideológicos de la población (Motilla, 2014).

Un paso importante en la investigación ha sido analizar la vida y el desarrollo de *Escuelas de España*, la biografía de sus maestros fundadores y realizar un diccionario biográfico con información sobre las personas que participaron en la publicación (Anexo II). Esto, junto con la lectura de los ejemplares, ha posibilitado que conozcamos la ideología política de los protagonistas y los valores educativos y sociales que defendían.

### **1.4. El lenguaje**

Prestar atención al lenguaje y a cómo se dicen las cosas es una labor esencial en un proyecto de investigación, especialmente en aquel que requiere la lectura, la comprensión y el análisis de documentos. En palabras de Ruiz (1976a) “el vocabulario, la estructura sintáctica, el estilo literario, las costumbres de la época, el ser y el deber ser de cada período, la posible censura, las relaciones con personajes del momento, etcétera” (p. 467) son aspectos que determinan el significado del texto, y por tanto deben conocerse y tomarse en consideración para no caer en interpretaciones equívocas. En nuestro estudio nos encontramos con términos que difieren en forma o significado de la manera en que los entendemos en la actualidad (ejemplos: escuela nacional / escuela oficial – escuela pública; escuelas de anormales – escuelas especiales; escuela neutral – escuela laica; nueva educación – renovación pedagógica, etc.). No cabe duda, por tanto, de que “el lenguaje es una pieza clave para la formación de la subjetividad, consciente e inconscientemente” (Kincheloe y McLaren, 2005, p. 300)<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Texto original en inglés: “Language is central to the formation of subjectivity (conscious and unconscious awareness)” (p. 300).

## **1.5. Los privilegios**

Ciertos grupos en cualquier sociedad y en sociedades particulares son privilegiados sobre otros y, aunque las razones de este privilegio pueden variar ampliamente, la opresión que caracteriza a las sociedades contemporáneas se reproduce con mayor fuerza cuando los subordinados aceptan su condición social como natural, necesaria o inevitable. (Kincheloe, McLaren y Steinberg, 2011, p. 164)<sup>16</sup>

Entender que en cualquier contexto, inclusive el educativo, existen privilegios, y tenerlos en cuenta, es otra de las importantes labores de un investigador que concibe su tarea desde una perspectiva crítica. En nuestro contexto nos hacemos algunas preguntas, a las que debemos estar atentos durante el desarrollo del trabajo de investigación: ¿quién tuvo el privilegio de escribir en la revista?, ¿y de leerla? ¿Por qué razones esto era así? ¿Qué es lo que las personas no ven o escuchan por no poder acceder a la prensa profesional? ¿Hay diferencias en la participación masculina y la femenina dentro de la revista?, ¿y entre los profesionales de la educación según su categoría laboral o la etapa en la que ejercían? ¿Cuáles son las condiciones laborales y formativas de los profesionales de la educación que pueden aplicar prácticas renovadoras en sus aulas?, ¿hay diferencias entre la práctica educativa de los docentes que ejercen en el medio rural con respecto a los que ejercen en el medio urbano? ¿Quiénes eran los que recibían ayudas para nutrirse de las ideas pedagógicas y educativas que se estaban llevando a cabo en instituciones españolas de reconocido prestigio o en escuelas del extranjero y por qué?

## **1.6. La opresión**

El principio de la opresión aplicado a nuestro estudio implica tener en cuenta que la revista *Escuelas de España* no es exhaustiva en cuanto a las realidades educativas que en ella aparecen. Aunque nuestra fuente principal de estudio sea esta publicación, existen muchas otras revistas profesionales; aunque reparemos la vista en unos docentes de escuela, existen muchos otros maestros y maestras en el contexto trabajado que no participan en la revista, y cuyas experiencias, por tanto, no se abordan en nuestro estudio; existen experiencias educativas y realidades que no se trabajan en *Escuelas de España*. Un ejemplo claro es que en la revista no se aborda en ningún caso la cuestión educativa

---

<sup>16</sup> Texto original en inglés: Certain groups in any society and particular societies are privileged over others and, although the reasons for this privileging may vary widely, the oppression that characterizes contemporary societies is most forcefully reproduced when subordinates accept their social status as natural, necessary, or inevitable (p. 164).

en la Guinea Española; es significativo, como expone Negrín (2013), el hecho de que las investigaciones histórico-educativas olvidan que España constituía un territorio que iba más allá del espacio peninsular. Muchas veces se cae en reduccionismos y generalizaciones bajo el título “historia de la educación española”, que ni siquiera mencionan aspectos educativos que se desarrollaban en contextos, también españoles, pero caracterizados por realidades muy diferentes a las peninsulares, espacio en el que se presentan, a su vez, diferencias significativas en función de la región, de la ciudad o del municipio del que estemos hablando. Entendemos, por tanto, que hay muchas otras realidades que, aunque no se aborden en nuestro estudio, existen, por lo que los juicios valorativos y la interpretación de la información debe entenderse desde nuestros propios objetivos.

### **1.7. La emancipación y el empoderamiento**

Los términos emancipación y empoderamiento aluden al significado social que damos a nuestra investigación. “La historia de la educación cumple una función social” (Ramos, 2008, p. 19). Leer lo que un día quisieron que nadie leyese. Conocer lo que alguien un día pensó que era peligroso que se conociese. Explorar la pedagogía de la edad de plata de la cultura española. Esta es la significación social más importante de nuestro proyecto. Desde él, y desde una revista pedagógica que tres maestros de escuela de la España rural, humildemente y con ilusión, compromiso y un esfuerzo desmedido, crearon y mantuvieron, se pretende contribuir a la recuperación de la memoria de los maestros y maestras renovadores en nuestro país.

La investigación nos permite conocer cómo en diferentes lugares de España se sucedieron experiencias que contribuyeron a renovar y mejorar la educación y las escuelas de la época. Nuestro propósito es explorar la revista *Escuelas de España* y estudiar en ella la influencia que la ILE tuvo en este periodo de florecimiento pedagógico. La investigación nos permitirá mirar hacia el pasado para poder comprender mejor el presente y reflexionar acerca de la evolución de la educación y, con vistas al futuro, sobre el modelo de escuela y de educación al que, como docentes en particular y como ciudadanos en general, aspiramos. Asimismo, nos permitirá hacer conocedora a la comunidad científica y educativa de la vida de una importante revista pedagógica y quizás, quién sabe, promover en el colectivo de profesionales de la educación el deseo de expresarse y comunicarse a través de la escritura, revitalizando la prensa profesional.

Las revistas escolares y las revistas pedagógicas fueron en ese momento la voz pública de un nosotros en el que lo vivido en comunidad, lo comúnmente construido, quería ser compartido. [...] Las maestras y los maestros de diferentes escuelas se encuentran y reconocen a través de la palabra. Quizá lo que pasaba es que había una demanda, un deseo colectivo de querer saber y de querer leer. ¿Qué haces tú, qué hago yo? (Martínez, 2018, párr. 5)

## 2. MODELO DE INVESTIGACIÓN HISTÓRICO-EDUCATIVA

El modelo de investigación en el que se sustenta nuestro proyecto se corresponde con el denominado histórico-educativo, derivado del método histórico (Tiana, 1988). En palabras de Martínez (2011), la investigación histórica “busca reconstruir el pasado de manera objetiva, con base en evidencias documentales confiables [...] sometiendo los datos a crítica interna y externa” (p. 13).

Ruiz (1976a) señala que el método histórico requiere la consecución de una serie de fases durante el proceso de investigación. Aunque estas fases pueden seguirse rigurosamente desde el modelo histórico-educativo (Tiana, 1988), creemos conveniente adaptarlas a nuestra situación particular, con el objetivo de facilitar la tarea investigadora. Las fases propuestas por Ruiz (1976a) y reformuladas por Tiana (1988) y Ruiz (1997) para el modelo de investigación histórico-educativa, son las siguientes:



Figura 2. Fases de la investigación histórico-educativa. Fuente: elaboración propia a partir de Ruiz (1976a, 1997) y Tiana (1988).

A continuación, presentamos el proceso seguido en nuestra investigación, atendiendo para ello a las fases expuestas en la Figura 2. Como expresábamos anteriormente, aunque tratamos cada una de estas fases de una manera lógicamente ordenada, el proceso no ha sido lineal ni estático, sino que hemos abordado las diferentes etapas de forma espontánea y natural, respondiendo así a las necesidades que se desprendían en cada momento de la propia investigación. No entendemos la investigación como algo rígido, sino como un proceso flexible y abierto.

## **2.1. Planteamiento de la investigación. ¿Qué vamos a hacer?**

En la primera fase de la investigación se realiza la selección y delimitación del tema de estudio y se define el problema y/o los objetivos perseguidos. Por otra parte, incluye la construcción de una fundamentación teórica que nos ayude a establecer los antecedentes y los conocimientos necesarios para contextualizar el trabajo.

Las preguntas de investigación y los objetivos están recogidos en el epígrafe 2 del Capítulo I. Por su parte, en el tercer, cuarto, quinto y sexto capítulos trabajamos la fundamentación teórica, incluyendo algunas consideraciones importantes sobre el contexto educativo español y segoviano del primer tercio del siglo XX, la presentación de la ILE y los principios educativos que defiende y un pequeño estudio sobre la prensa pedagógica en el primer tercio del siglo XX. Asimismo, en este mismo espacio recogemos el estado de la cuestión, en el que abordamos los trabajos desarrollados a partir del análisis de la prensa pedagógica de la misma época que *Escuelas de España*. Mencionamos, igualmente, un estudio pormenorizado de la revista objeto de estudio, que forma parte de la propia investigación, y que se localiza en el Capítulo VII.

Una revista. Ese fue nuestro punto de partida. Iniciamos la investigación con un objetivo muy amplio y poco preciso. Queríamos trabajar con *Escuelas de España*. Sabíamos que es una revista especial e importante para la historia de la educación de nuestro país, pero no teníamos muy claro qué es lo que nos interesaba estudiar en ella. Decidimos, por tanto, empezar por conocer las características de la revista, por acercarnos a la historia de la publicación; fue este nuestro primer objetivo. Creímos que hacer esto nos ayudaría a determinar el segundo objetivo del trabajo: ¿cómo enfocaríamos el estudio del contenido de la revista? Así pues, los primeros capítulos que construimos fueron el VI y el VII.

Las fuentes que utilizamos fueron variadas, incluyendo un análisis de la presencia de la revista pedagógica dentro de la prensa nacional; concretamente, realizamos la búsqueda del término “Escuelas de España” en 19 hemerotecas o bibliotecas virtuales<sup>17</sup>, utilizando

---

<sup>17</sup> Hemeroteca Virtual de Prensa Histórica; Archivo Municipal de Murcia; Biblioteca Virtual de Castilla-La Mancha; Galicana: Biblioteca Dixital de Galicia; Biblioteca Virtual de Andalucía; Electra: Publicaciones Periódicas Andaluzas en la Red; Archivo Municipal de Huelva. Hemeroteca histórica; Biblioteca Digital de Castilla y León; Euskal Prentsaren Lanak; Jable: Archivo de Prensa Digital de Canarias; Biblioteca Virtual del Principado de Asturias; Hemeroteca del Ayuntamiento de Gijón; Diputació de Barcelona. Fons local de publicacions periòdiques digitalitzades; Ajuntament de Girona. Servei de gestió documental, arxius i publicacions; Arxiu municipal de Lleida; Biblioteca Hemeroteca Municipal de Tarragona; Hemeroteca Municipal de Madrid; Archivo Municipal de Cartagena. Hemeroteca; Archivo Municipal de Castellón.

un único filtro: el periodo de publicación de la revista. De estas búsquedas obtuvimos información de la Hemeroteca Virtual de Prensa Histórica, del Archivo Municipal de Murcia, de la Biblioteca Virtual de Castilla-La Mancha y de Galiciana: Biblioteca dixital de Galicia; concretamente, recuperamos alusiones a *Escuelas de España* en 12 títulos de prensa. A estos, debemos añadir otro periódico que consultamos en la Biblioteca Pública de Segovia, en el que también localizamos evidencias de la revista: *El Adelantado de Segovia*. Asimismo, obtuvimos información de la *Revista de Pedagogía*, consultada en el archivo de la Biblioteca del Campus María Zambrano, y de *La Escuela Segoviana*, a la cual accedimos con la ayuda del profesor Carlos de Dueñas Díez. Todos estos datos nos sirvieron para construir el relato del Capítulo VII.

Además de estas fuentes, durante el desarrollo de la tesis hemos ido incorporando otros datos obtenidos de entrevistas, de documentos de archivo, o de trabajos científicos publicados por otros profesionales. De este proceso nació nuestro primer artículo científico sobre la temática: Ortiz y Torrego (2018a). El siguiente paso que dimos fue la elaboración de un instrumento que nos ha acompañado a lo largo de toda la investigación: un índice de artículos, de notas y de reseñas de libros; un índice de autores y de autoras, así como su grado de productividad; y un índice de representantes (Anexo I). Esto nos permitió, además, tener una panorámica general sobre el contenido de la publicación.

¿Qué nos quedaba por conocer de la revista? A las personas implicadas en su desarrollo. Además de biografiar a los tres fundadores de *Escuelas de España* (Epígrafe 7.1., Capítulo VII) consideramos que un paso previo para el posterior análisis, independientemente de cuál fuese nuestro segundo objetivo, era saber algo más acerca de las personas que escriben en los artículos. Para ello realizamos un diccionario biográfico de personalidades (Anexo II), y llevamos a cabo un análisis de autores y autoras cuyo proceso detallamos en el epígrafe 7.3.1. del Capítulo VII.

Los objetivos de la investigación, por tanto, se fueron concretando a lo largo del proceso. Fue en enero de 2019 cuando decidimos estudiar el contenido de *Escuelas de España* mediante el análisis de la influencia de la ILE en la misma; este es, pues, nuestro segundo objetivo general. Son numerosos los estudios de historia de la educación española en los que se afirma que los maestros y las maestras de la Segunda República estuvieron influidos por las ideas pedagógicas de la ILE. No obstante, precisamos de análisis sistemáticos que contrasten las ideas educativas de los discursos y de los testimonios de

los maestros y de las maestras con los principios institucionistas. La prensa pedagógica, como veremos, se convierte en una fuente de creciente consideración y relevancia para quienes se adentran en el mundo de la historiografía educativa.

Un punto de inflexión en el desarrollo de la propuesta fue la construcción de cuestiones de investigación más precisas y operativas, con respecto a este segundo objetivo, que nos permitiesen concretar y limitar el contenido del análisis. En un universo tan amplio como es el estudio de un pensamiento y de un modo de entender la educación mediante la prensa pedagógica, la decisión de emplear la técnica de análisis de contenido nos ha facilitado mucho el proceso. Más adelante entenderemos por qué.

Esta fue, además, una fase compleja en la que la doctoranda tuvo que valorar sus posibilidades en un ejercicio de “honradez científica, humana y social” (Ruiz, 1976a, p. 451).

El investigador principiante debe resistir a la tentación de abordar temas demasiado vastos y complejos, que escapan todavía a sus posibilidades reales, y que, a lo mejor, exigirían muchos años o décadas de trabajo para hacer algo aceptable, aun en las mejores condiciones. (Cardoso, 2000, p. 167)

En el trabajo previo a esta tesis doctoral (Ortiz, 2017) se analizó la renovación pedagógica que aparecía en el periodo de publicación segoviano de *Escuelas de España*. Las posibilidades temporales nos permitieron ampliar nuestro margen de acción en el proyecto, abarcando la totalidad de los ejemplares (44) para alcanzar nuestros objetivos y dar respuesta a nuestras preguntas de investigación. Para ello, un paso esencial fue la limitación espacial y temporal del estudio. En cuanto a la limitación espacial, partimos de dos vertientes; en primer lugar, consideramos la situación educativa del contexto español. En segundo lugar, realizamos una presentación del contexto educativo segoviano, por ser donde nació *Escuelas de España*. En cuanto al espacio temporal, nos hemos centrado en el periodo de publicación de la revista (1929-1936), sin perder de vista las características del marco histórico-social y educativo del primer tercio del siglo XX y transportándonos, en ocasiones, a tiempos remotos, al origen de la ILE.

Por último, y teniendo ya desarrollados nuestros objetivos y nuestras cuestiones de investigación, nos cercioramos de que el tema de estudio cumpliese los criterios que, a juicio de Cardoso (2000), deben primar en cualquier trabajo histórico:

- Criterio de relevancia. La relevancia social, pedagógica y científica del proyecto ha sido justificada en líneas anteriores (epígrafe 3.2., Capítulo I).
- Criterio de viabilidad. El proyecto que presentamos es viable. 1) Disponemos de los recursos documentales que son necesarios: estamos a disposición de los 44 ejemplares que componen la revista en su formato impreso original y en su formato digitalizado; contamos con una ingente cantidad de fuentes primarias que envuelven a la revista estudiada, obtenida de archivos históricos y de archivos personales; existen multitud de trabajos científicos en los que se analizan los principios de la ILE, lo que nos permite acotar y concretar nuestro análisis sobre un marco teórico fuertemente fundamentado. 2) En cuanto a los recursos materiales, una investigación como esta no precisa de grandes apoyos. Disponemos del software de análisis cualitativo de datos Atlas.ti que nos ha facilitado la labor del análisis. 3) Los recursos humanos y el tiempo disponible son suficientes, pues la investigadora ha sido beneficiaria de una ayuda FPU que ha exigido la dedicación a tiempo completo a tareas de investigación. Asimismo, ha contado con el acompañamiento y la orientación continua de su director y de otros y otras doctorandos y profesores.
- Criterio de originalidad. Como se concluye en el estado de la cuestión (epígrafe 3.2., Capítulo VI), la investigación es original vista desde una doble perspectiva. Por una parte, se desvela una revista de gran significatividad pedagógica en la historia de la educación española. Por otra parte, se refuerza el valor de la prensa pedagógica como fuente de investigación que nos permite conocer la identidad profesional de los maestros y de las maestras, desde el análisis de la influencia de la ILE en sus páginas.
- Criterio de interés personal (epígrafe 3.1, Capítulo I).

## **2.2. Heurística. ¿Qué necesitamos?**

### **2.2.1. Acceso a los documentos**

Esta fase de investigación se refiere a la búsqueda, selección y clasificación de los documentos de análisis. En palabras de Cardoso (2000), esta etapa puede venir acompañada de tres problemas: 1) Dificultad en la localización de documentos. 2) Dispersión y pérdida de tiempo. 3) Control y organización de los documentos recuperados. Si no se gestionan bien estas tres cuestiones, esta fase puede llegar a ser la

más extensa del proceso de investigación. En nuestro caso, dividimos la búsqueda de documentos en dos partes; por un lado, el acceso a la fuente principal del trabajo y, por otro lado, la búsqueda, localización y consulta de otros documentos complementarios e informaciones asociadas a la revista y al periodo de publicación.

En este trabajo, la fuente de análisis principal es *Escuelas de España*. Uno de los primeros pasos que dimos cuando comenzamos esta aventura pedagógica fue el acceso y la consulta de los ejemplares de la revista. En el acceso al contenido de la revista no tuvimos ningún problema, pues se encuentra digitalizada en la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional Española. No obstante, teníamos la necesidad de manipular los ejemplares en su formato impreso original, cosa que poco a poco, con el transcurso de la investigación, conseguimos. El primer número que tuvimos en nuestras manos fue un ejemplar de julio de 1930 que se conserva en el depósito de la Biblioteca Pública de Segovia. Después, tras un cúmulo de casualidades, pudimos tomar contacto con Norberto García Hernanz, nieto de Norberto Hernanz, quien nos permitió consultar los tres primeros números de la revista (enero, abril y julio, 1929), el ejemplar de julio de 1931 y la última publicación que se realizó desde Barcelona (enero, 1932). Fue tras estas consultas cuando realizamos la presentación del Trabajo de Fin de Máster.

No fue hasta ya comenzada la tesis doctoral cuando pudimos acceder a todos los volúmenes de *Escuelas de España*. En el Archivo de Enriqueta Castellanos (Madrid), conservado por Soledad de Andrés Castellanos, vimos todos los ejemplares, a excepción del primero. En la vivienda de Julián Bayón, hijo de David Bayón Carretero, a la que nos permitieron acceder los nietos del maestro en León, pudimos, de nuevo, ver una gran cantidad de ejemplares de la revista en su formato original. Asimismo, el contacto que mantuvimos con otros descendientes de Bayón nos permitió poder visitar la vivienda que este maestro tenía en Frumales (Segovia), donde se conserva su magnífica biblioteca. Como explica Volney Conde-Pelayo en *Escuelas de España*; “la existencia de una biblioteca en una casa denota que allí hay o ha habido una persona de inteligencia despierta, tal vez un sabio, tal vez un artista” (p. 226)<sup>18</sup>.

Allí también guardan algunos ejemplares de *Escuelas de España*. Estos números, sumados a los diez ejemplares que consultamos en la librería Torreón de Rueda (Segovia),

---

<sup>18</sup> Conde-Pelayo, V. (mayo, 1936). El niño y la biblioteca. *Escuelas de España, segunda época*, 29, 224-227.

los seis que manejamos en el Archivo de la Diputación Provincial de Segovia y los cinco que acompañaban a los expedientes de oposición a dirección de escuelas graduadas de los tres maestros fundadores de la revista, en el Archivo General de la Administración (Alcalá de Henares, Madrid), hace que hayamos tenido la oportunidad de palpar, de oler, de sentir y de vivir de forma más real y más cercana la revista *Escuelas de España*.

Por otro lado, y durante el desarrollo de la investigación, consultamos otras fuentes primarias y secundarias de diferente naturaleza, que aparecen recogidas, bien en notas a pie de página, bien en la lista de referencias bibliográficas. Consideramos de especial trascendencia el trabajo de documentos personales y de documentos de archivo. En el primero de los casos, nos estamos refiriendo al acceso a materiales personales como consecuencia del contacto que establecimos con familiares de los fundadores de la revista.

En relación con el segundo aspecto, hacemos referencia al trabajo en archivos. En esta fase, para una persona primeriza en el campo como era el caso de la investigadora, fue de gran valor la ayuda que nos ofrecieron archiveros, bibliotecarios y otros profesionales, como la recibida por parte de su compañera, la Dra. Miriam Sonlleva Velasco, que ya había trabajado en archivos. Los consejos que recibimos por parte de estas personas aminoraron la sensación de pérdida de tiempo y de divagaciones. Bien es cierto que la curiosidad, el interés por conocer más cosas sobre el contexto que envuelve a nuestro estudio y el inevitable efecto de la serendipia hizo que, en algunas ocasiones, perdiésemos la noción del tiempo en esta fase del trabajo, como se puede percibir, por ejemplo, en un fragmento de un e-mail que la doctoranda envió a su director de tesis el día 8 de noviembre de 2018, tras visitar el AGA por primera vez:

Probablemente —y sin probablemente—, como principiante que soy en esto de bucear en archivos, no haya aprovechado bien las seis horas que he estado en la sala revisando documentación. Te das cuenta de esto cuando te dan una caja en la que debes mirar una sola carpeta, y no eres capaz de evitar ver qué contienen las otras quince o veinte que hay en ella. Bueno, esto solo me ha pasado al principio, hasta que me he dado cuenta de que llevaba dos horas y solo había visto el Expediente de Depuración de Norberto Hernanz.

Por suerte, la sistemática organización y documentación de la información ha hecho que podamos clasificar los materiales y, decidir más tarde si son o no son de utilidad para este proyecto de investigación, o para generar futuras líneas de trabajo complementarias a la tesis doctoral.

## **2.2.2. Algunas consideraciones sobre los documentos analizados**

Los documentos analizados son los ejemplares de la revista pedagógica *Escuelas de España*.

Entre las décadas de 1960 y 1970, el uso de la prensa pedagógica como fuente para la escritura de la historia fue tomada con desconfianza y hasta desacreditada. [...] Hoy en día se reconoce como material valioso para el estudio de un período, un recorte en el tiempo. La prensa pedagógica registra, comenta, participa de la historia [...], a fin de que haya una organización y sistematización de estos vestigios para la confección de la historia y de la historia de la educación. (Rodrigues, 2010, p. 312)<sup>19</sup>

La prensa pedagógica es, por tanto, una fuente muy valiosa que recoge aspectos relacionados con la teoría y con la práctica educativa de un período espaciotemporal determinado. De esto son conscientes los historiadores de la educación, quienes, crecientemente y aprovechando su potencialidad, producen estudios dirigidos al análisis de los propios títulos de prensa con diferentes fines, o trabajos en los que se utiliza la prensa pedagógica como fuente complementaria de triangulación (Capítulo VI).

Según la clasificación de MacDonald y Tipton (1993), la revista que analizamos se clasifica en “documentos escritos (prensa escrita)”. La prensa en general, y la prensa pedagógica en particular —a la que dedicamos el Capítulo VI de este trabajo— puede ser “un excelente observatorio [...], testimonio vivo de los métodos y de las concepciones pedagógicas de una época y de la ideología moral, política y social de un grupo profesional” (Câmara, 2016, pp. 2-3)<sup>20</sup>.

En cuanto al contenido de la revista, estamos ante un texto pedagógico, dentro de los documentos institucionales (Corbetta, 2003). El autor afirma que este tipo de textos “son probablemente el espejo más fiel [...] de la cultura y de la ideología de cada época” (p. 418). Por otra parte, según los tipos de documentos histórico-pedagógicos (Tiana, 1988; Ruiz, 1976a), la revista es una fuente primaria o directa, de carácter escrito, pues presenta “una aproximación de primera mano al tema de estudio” (Tiana, 1988, p. 147). Dentro de

---

<sup>19</sup> Texto original en portugués: Entre as décadas de 1960 e 1970, o uso da imprensa pedagógica como fonte para a escrita da história foi tomada com desconfiança e até desacreditada. [...] Hoje é reconhecido como material valioso para o estudo de um período, um recorte no tempo. A imprensa pedagógica registra, comenta, participa da história, possibilitando ao pesquisador problematizá-la, afim de que haja uma organização e sistematização destes vestígios para a confecção da história e ou da história da educação (p. 312).

<sup>20</sup> Texto original en portugués: “um excelente observatorio [...], testemunho vivo dos métodos e concepções pedagógicas de uma época e da ideologia moral, política e social de um grupo profissional” (pp. 2-3).

las fuentes primarias situaríamos a la revista como un documento de prensa periódica, y dentro de esta, en el grupo específico de prensa especializada. No cabe duda de que es esta la categoría en la que se ha de situar a *Escuelas de España*:

A lo largo del periodo contemporáneo han surgido, existido y desaparecido un elevado número de revistas del magisterio, de educación y culturales, que constituyen una valiosa contribución al estudio histórico-educativo. A través de su análisis pueden estudiarse el desarrollo y expansión de las ideas educativas, las concepciones pedagógicas vigentes, la evolución de la práctica docente, los problemas profesionales del magisterio... (Tiana, 1988, p. 150)

Por último, atendemos a la clasificación que establece este mismo autor en función de la intencionalidad. En este caso, nuestra revista formaría parte del grupo de fuentes deliberadas, dado que a través de sus escritos se pretende transmitir una información de manera intencionada, tal y como los propios fundadores expresan en la presentación de algunos de los ejemplares: “*ESCUELAS DE ESPAÑA* dedica sus columnas a informar a los maestros españoles sobre las mejores escuelas de España” (enero, 1929) o “*ESCUELAS DE ESPAÑA* quiso ser siempre mensajero de ideales y optimismos” (enero, 1930).

### **2.3. Crítica histórico-pedagógica**

Esta fase de la investigación consiste en comprobar el grado de validez histórica de los documentos que van a ser analizados, o lo que es lo mismo, “determinar el grado de acuerdo existente entre los datos transmitidos por la fuente y los hechos históricos” (Tiana, 1988, p. 104). A juicio de Scott (1990), existen cuatro requisitos que se han de tener en cuenta cuando se trabaja con documentación histórica: 1) La autenticidad de los documentos. 2) La credibilidad de los documentos. 3) La representatividad de los documentos. 4) El significado de los documentos. Todo esto, unido al elevado número de fuentes documentales que se utilizan en el proyecto, contribuye a dotar a la investigación de rigurosidad y de un adecuado grado de científicidad. Estos aspectos se abordan mediante diferentes procedimientos de crítica externa y de crítica interna (Ruiz, 1976a).

#### **2.3.1. Crítica externa**

La crítica externa consiste en analizar el grado de autenticidad de las fuentes. Según Tiana (1988), en esta fase debemos atender a la crítica de procedencia y a la crítica de restitución.

### 2.3.1.1. Crítica de procedencia

La finalidad de este proceso radica en averiguar aspectos generales del documento: ¿cuál es la fecha de publicación?, ¿en qué lugar se editó?, ¿por qué ciudades se difundió?, ¿quiénes son los autores y las autoras? En nuestro caso, estas cuestiones aparecen explícitamente en cada uno de los ejemplares (Figuras 3 y 4). De igual manera, el nombre de cada autor aparece al final de cada artículo, además de reflejarse de manera alterna en la parte superior de las hojas que estos ocupan (Figura 5). Como explicaremos más adelante, algunos trabajos aparecen sin firmar; se intuye, por el contenido de gran parte de estos artículos, que pudieron ser escritos por el Comité de Dirección.



Figura 3. Ejemplo de crítica externa. Primera etapa de publicación. Fuente: modificación de Escuelas de España (enero, 1929).

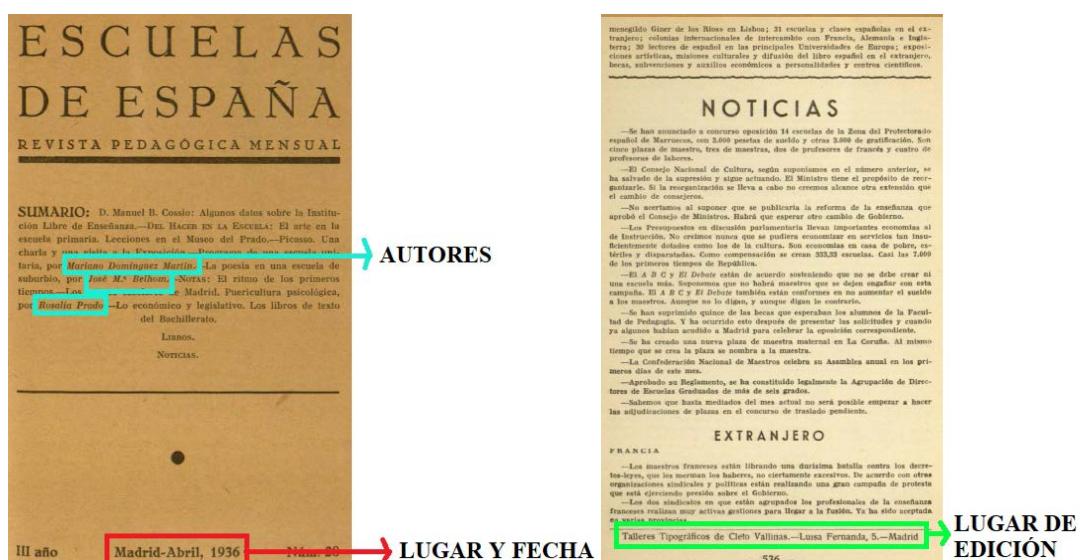


Figura 4. Ejemplo de crítica externa. Segunda etapa de publicación. Fuente: modificación de Escuelas de España (abril, 1936; noviembre, 1935).

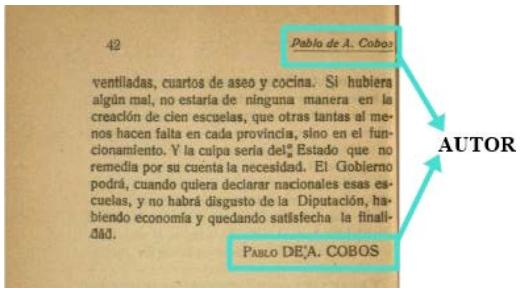


Figura 5. Ejemplo de crítica externa (autores). Fuente: modificación de Escuelas de España (enero, 1931)

### 2.3.1.2. Crítica de restitución

La crítica de restitución “consiste en restablecer el documento en su estado original” (Tiana, 1988, p. 106). Este criterio se satisface en nuestra investigación, pues como hemos adelantado, se han podido consultar los ejemplares de la revista en su formato original. En esta fase, como señala Ruiz (1976a), también han de tenerse en cuenta aspectos como la falta de algún fragmento, erratas o errores de redacción; en nuestro caso, no existe falta de información, a excepción de la página de presentación del primer ejemplar (enero, 1929) en el formato digital, que se solventó mediante la consulta del número impreso.

### 2.3.2. Crítica interna

La crítica interna —también llamada hermenéutica o crítica de credibilidad o fiabilidad— “intenta determinar [...] si la información que nos ha sido transmitida corresponde a la realidad de los hechos” (Tiana, 1988, p. 108). ¿Son fiables los documentos que vamos a analizar?, ¿son sinceros en su contenido?, ¿son precisos?, ¿cuál era su propósito?, ¿existen sesgos ideológicos o de intereses?, son, entre otras, algunas de las cuestiones que nos debemos hacer (Cohen, Manion y Morrison, 2018). Tiana (1988) recupera las operaciones acerca de las que debemos reflexionar en una investigación histórica.

#### 2.3.2.1. Crítica de interpretación

La crítica de interpretación consiste en analizar lo que los autores han querido transmitir mediante sus escritos. Este proceso lo hemos abordado mediante la lectura detenida de los ejemplares estudiados, así como a través de la recogida y análisis de información sobre las personas que participan en la publicación (Anexo II). Conocer sus inquietudes, sus posiciones ante diferentes temas, algunas de sus experiencias y aspectos de su personalidad nos permite captar de forma más precisa y adecuada lo que pretendían transmitir a través de sus artículos.

### **2.3.2.2. Crítica de competencia**

La crítica de competencia se refiere al grado de capacitación de los autores para escribir sobre los temas que escriben. Al igual que en el caso anterior, el estudio de la autoría en el diccionario biográfico y en el análisis de *Escuelas de España* (epígrafe 7, Capítulo VII) nos permite afirmar que están capacitados para escribir en la revista pedagógica. Muchos son maestros y maestras, pedagogos y pedagogas, inspectores de primera enseñanza, así como otros profesionales que guardan alguna relación con el ámbito escolar.

### **2.3.2.3. Crítica de sinceridad**

La crítica de sinceridad consiste en valorar la honestidad de los autores en sus escritos, procurando evitar visiones erróneas de la realidad. Hemos tratado de cuidar esta cuestión mediante el estudio y el conocimiento del contexto sociohistórico en el apartado destinado a la fundamentación teórica, de la mano de fuentes secundarias trabajadas por numerosos autores y autoras de referencia en el ámbito de la historia de la educación; de igual manera, se ha tenido en cuenta la situación de la censura en este momento histórico y la repercusión que pudo tener sobre *Escuelas de España*. Por otra parte, se ha analizado la acogida que *Escuelas de España* tuvo en prensa: tanto las valoraciones positivas, como las negativas. Por último, como explicaremos posteriormente, se triangula la información a partir del testimonio de diferentes personas que escriben sobre un mismo tema en la revista o en otros documentos primarios consultados, mediante la realización de entrevistas no estructuradas con familiares de los tres maestros fundadores y desde la consulta de documentación en archivos históricos.

### **2.3.2.4. Crítica de exactitud**

La crítica de exactitud consiste en tener en cuenta posibles errores involuntarios por parte del redactor. La manera de abordar esta operación coincide con la llevada a cabo en la crítica de sinceridad. La diferencia entre ambos procedimientos radica en que en el primero los errores y la distorsión de la realidad sería intencionada mientras que, en este caso, como hemos dicho, el fallo cometido sería involuntario.

### **2.3.2.5. Verificación de los testimonios**

Este procedimiento requiere que el investigador conozca el contexto que está estudiando. Solo cuando quien realiza el trabajo se haya empapado de la realidad educativa del contexto que analiza, podrá valorar la lógica y la coherencia de los testimonios en función

del contexto histórico y espacial en el que transcurren los hechos narrados. Este aspecto se ha procurado abordar a lo largo del proceso investigativo, a través de lecturas, de documentales, de la asistencia a congresos y jornadas y mediante reuniones con personas que conocen en mayor o menor profundidad el contexto y la época de estudio.

## **2.4. Explicación histórico-pedagógica**

El pasado se estudia desde el presente y, como tal, debemos conocer las características, costumbres y modos de vida del contexto en el que se enmarca la investigación. Esta fase —también denominada síntesis histórica— es la destinada a la interpretación de la información y la redacción de explicaciones descriptivas de los aspectos analizados.

### **2.4.1. Técnica de investigación principal: análisis de contenido cualitativo**

La técnica de investigación utilizada para alcanzar el segundo de los objetivos es el análisis de contenido cualitativo. En palabras de Krippendorff (1990), se trata de “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos comunicativos, inferencias reproducibles y válidas que se puedan aplicar en su contexto” (p. 21)<sup>21</sup>. Ruiz (2003), de forma más sencilla, explica que “no es otra cosa que una técnica para leer e interpretar el *contenido de toda clase de documentos*” (p. 192). Por su parte, Robert y Bouillaguet (citado por Amado, Costa y Crusoé, 2014) entienden que

... el análisis de contenido en un sentido estricto se define como una técnica que posibilita el examen metódico, sistemático, objetivo y, en determinadas ocasiones, cuantitativo, del contenido de ciertos textos, con vistas a clasificar y a interpretar sus elementos constitutivos y que no son totalmente accesibles en la lectura inmediata. (p. 304)<sup>22</sup>

Esta técnica, debido a su complejidad y con el objetivo de adaptarla a nuestro estudio, no se ha aplicado de forma estricta. Estamos, pues, ante un análisis de contenido heterodoxo, que no sigue las normas convencionalmente establecidas.

El análisis de contenido supone una ventaja para cualquier investigación en historia de la educación. “Si el análisis de contenido se utiliza para indagar de manera científica sobre los mensajes —cualquiera que sea su naturaleza—, [...] es una técnica adecuada para

---

<sup>21</sup> Texto original en inglés: “Content analysis is a research technique for making replicable and valid inferences from data to their context” (p. 21).

<sup>22</sup> Texto original en portugués: “A análise de conteúdo stricto sensu define-se como uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata” (p. 304).

aplicar al estudio de la historia política, [...] la historia cultural o social” (Eiroa, 2009, p. 3). Asimismo, como explica Ruiz (1976a), es importante que el objeto de estudio sea limitado, ya que en el caso contrario puede desembocar en un análisis poco exhaustivo y riguroso. La lectura de los documentos debe realizarse de forma científica, es decir, “de manera sistemática, objetiva, replicable, valida” (Ruiz, 2003, p. 193). Esto se logra mediante la creación de un sistema de categorías que nos ayuda a limitar el análisis y enfocarlo, directamente, hacia los contenidos que nos interesan, evitando divagaciones. Ciento es que la aplicación de esta técnica desde un enfoque cualitativo —como ocurre en otros estudios historiográficos— entraña algunos riesgos, como por ejemplo la variedad de interpretaciones y la recuperación de datos diferentes de un mismo texto, en función de la experiencia, la formación y la ideología de la persona que lo lee (Eiroa, 2009). Conscientes de esta limitación, procuramos minimizar este efecto estableciendo un procedimiento metodológico riguroso, adecuado al modelo de investigación histórico-educativa.

Las fases que se proponen para implementar la técnica de análisis de contenido, aunque con diferente nomenclatura, son coincidentes en los diferentes autores. Según Bardin (1977) las fases principales son tres: 1) Pre-análisis. 2) La exploración del material. 3) El tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación. Ruiz (2003) define, por su parte, las siguientes fases: 1) Elección de estrategia: del escriba al detective. 2) La construcción del Texto de Campo. 3) Construcción del texto de investigación. No obstante, vamos a seguir las recogidas por Amado, Costa y Crusoé (2014), por ser más específicas que las nombradas anteriormente. Estas son:

- a) Definición del problema y de los objetivos del trabajo
- b) Establecimiento del marco teórico
- c) Construcción de un corpus documental
- d) Lectura atenta y activa de los documentos
- e) Formulación de hipótesis
- f) Categorización <sup>23</sup>

Las fases a), b), c) y e), coincidentes con el proceso que se ha de seguir en el modelo de investigación histórico-educativa, ya las hemos abordado en los epígrafes 2.1., 2.2. y 2.3.

---

<sup>23</sup> Texto original en portugués: “definição do problema e dos objetivos do trabalho; explicitação de um quadro de referência teórico; constituição de um corpus documental; leitura atenta e activa; formulação de hipóteses; categorização” (p. 309).

del presente capítulo. En esta fase —recordemos, la de explicación histórico-pedagógica—, trabajamos aquellos aspectos relacionados con el análisis y la interpretación de los resultados, que se corresponden con los apartados d) y f).

Parece lógico pensar que después de conocer con qué documentación vamos a trabajar, hemos de pasar a la lectura atenta y activa de los documentos. Sin embargo, nosotros hicimos la selección del corpus documental al tiempo que realizamos la lectura atenta de las aportaciones. Los autores sitúan esta lectura antes de la fase de categorización; en nuestro caso, las propias características del estudio han determinado que tengamos que construir el sistema de categorías previamente al análisis, por lo que el proceso se ha visto invertido. Es decir, partimos de la categorización, para pasar, después, a la lectura atenta y a la codificación de los documentos.

Cabe decir que construimos el sistema de categorías tras haber tenido un acercamiento a la revista mediante la realización de varios trabajos (Ortiz, 2017; Ortiz, 2018a; Ortiz y Torrego, 2018a; Ortiz y Torrego, 2019a; Ortiz, Berzal y Torrego, 2019, entre otros, recogidos en el epígrafe 5 del Capítulo I) y la elaboración del Capítulo VII del documento. Esto evidencia que la doctoranda ya conocía, previamente al análisis de contenido, aspectos esenciales de la revista estudiada. Si bien es cierto, el sistema de categorías ha vivido numerosas modificaciones en diferentes momentos de la investigación, y ha ido ajustándose a los intereses de la misma.

Según Amado, Costa y Crusoé (2014) el sistema de categorías debe ser validado, y para ello tiene que obedecer a una serie de reglas fundamentales. Como hemos dicho, la aplicación que nosotros hacemos del análisis de contenido no es rígida, sino adaptada a las peculiaridades de la investigación, cuestión que ya defendíamos desde una perspectiva crítica al inicio del capítulo. El sistema de categorías (Tabla 10) se construyó como resultado del estudio de los principios pedagógicos de la ILE (epígrafe 2, Capítulo IV). El sistema de categorías ha sido revisado por expertos habituados a trabajar fielmente la técnica. Estas revisiones, realizadas en sucesivas reuniones presenciales con el director de la Faculdade de Psicología e de Ciências da Educação (Universidade de Coimbra), unidas a las aportaciones de otros miembros del Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais, do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (GRUPOEDE), han servido para que nuestro instrumento cumpla, en la medida de lo posible, los criterios que exponemos en las siguientes líneas.

El criterio de *exhaustividad* se cumple. Las categorías cubren toda la información y a través de ellas se abordan los rasgos y las características del pensamiento educativo de la ILE. Por el contrario, aunque se ha procurado generar categorías mutuamente excluyentes, entendemos que abordar el principio de *exclusividad* es lógicamente imposible. La artífice de este trabajo —coincidiendo con una de las premisas pedagógicas de la ILE— entiende la educación y la escuela como una realidad globalizada, en la que todos sus componentes están conectados y en continua interacción; partiendo de esta idea, las categorías, vistas por los ojos de quien concibe el mundo como una red caracterizada por complejas interacciones, nunca podrán ser excluyentes. Bien es cierto que, siguiendo las indicaciones obtenidas en la validación de expertos, se ha procurado justificar qué información aparecería codificada en una u otra categoría, al menos con vistas a tener una organización clara del contenido. Comprendimos que esta tarea era importante para exponer, posteriormente, un análisis maduro, coherente, y evitar la repetición de información. Para ello, tras someter a análisis el sistema, además de rediseñarlo en varias ocasiones, definimos el tipo de información que debía contemplarse en el análisis relativo a cada categoría. Esta información se puede localizar en el apartado del análisis, al inicio de cada subcategoría.

El principio de *homogeneidad* se cumple, en cuanto a que el procedimiento de análisis a seguir va a ser el mismo para todas las categorías. Por otro lado, consideramos que también se respeta el principio de *pertinencia*, pues como ya hemos dicho y recogido en este proyecto, se ha partido de un corpus documental realizado por expertos y estudiosos de la ILE. Asimismo, las categorías se han realizado tomando como referencia las preguntas de investigación que nacen del segundo objetivo del trabajo.

Por otro lado, teniendo en cuenta la naturaleza de nuestro objeto de estudio, resulta complicado valorar si el sistema de categorías cumple, por sí mismo y en un sentido amplio de la palabra, el principio de *objetividad*. Inicialmente definimos las categorías asociándolas a la posición que la ILE tenía sobre cada una de las cuestiones que queríamos estudiar. Tras la revisión por expertos decidimos reformularlas, con la finalidad de no orientar los resultados al cumplimiento de nuestra sospecha previa al estudio, que consistía en que, en las ideas educativas recogidas en *Escuelas de España*, sí predomina un pensamiento institucionista. Como resultado, obtuvimos el sistema de categorías que ahora se presenta. Será tras el análisis cuando determinemos la posición que se desprende de la revista en función de los diferentes aspectos pedagógicos estudiados.

Por último, consideramos que se alcanza el criterio de *productividad*. El sistema de categorías, tal y como está planteado, nos permite hacer un análisis que puede desencadenar en nuevas teorías sobre el desarrollo del pensamiento docente, las influencias pedagógicas de los grandes movimientos educativos y acerca del valor de la prensa pedagógica en el estudio de la identidad profesional.

Después de tener definido —pero no cerrado— el sistema de categorías, decidimos delimitar nuestro escenario de análisis. Para seleccionar los elementos de análisis de *Escuelas de España*, lo primero que debemos hacer es conocerla, y para conocerla hemos de leerla en su totalidad. Tras una lectura superficial, realizamos la lectura atenta de la revista al tiempo que elaboramos una primera matriz de datos que se puede consultar en el Anexo III y que nos permitió seleccionar las aportaciones de análisis (Tablas 1 y 2).

Tabla 1.

*Escenario de análisis*

	Número	Total
Artículos seleccionados	164	
Artículos directamente relacionados con la ILE	29	193
Notas categorizadas	61	<b>254</b>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2.

*Artículos y notas no categorizados*

Artículos no seleccionados	54	
Notas no categorizadas	143	<b>196</b>

Fuente: elaboración propia.

Se ha codificado de forma sistemática, por tanto, un 78% de los artículos y un 30% de las notas. Esto no significa que las 196 aportaciones restantes se hayan obviado. Al contrario. Se han resumido, tal y como se puede comprobar en la matriz de datos inicial e, incluso, en algunos casos —de los “artículos no seleccionados”—, se han codificado, y se han utilizado en otros apartados importantes de la tesis doctoral. Por tanto, no supone el desconocimiento de los artículos no seleccionados, sino un medio de acotar y definir en mayor medida los resultados de nuestro estudio, en relación con las preguntas de investigación. En la selección de las aportaciones hemos seguido los siguientes criterios:

- Atender al tema de los artículos. Se seleccionaron aquellos cuyo contenido estuviese directamente relacionado con la ILE o con el contenido de alguna de las subcategorías de análisis.

- Etapas de publicación y contexto temporal. Se seleccionaron artículos pertenecientes a todas las etapas de la revista y, por tanto, publicados en los diferentes períodos históricos de actividad de *Escuelas de España*.
- Autoría. Se seleccionaron los artículos cuya autoría, por su trayectoria profesional, estaba vinculada a la ILE. Asimismo, se procuró la selección de trabajos de personas diversas según su género, su categoría profesional (maestros, profesores de Escuela Normal, inspectores de primera enseñanza, profesores de Universidad, etc.), su generación (magisterio regeneracionista, magisterio renovador, magisterio nuevo) y su procedencia.

En el momento del análisis, como hemos avanzado, aprovechamos para ir organizando la información por categorías. Según Ruiz (2003) este proceso consiste en “aplicar unas reglas de sistematización para captar mejor el contenido” (p. 204). En nuestro caso, se han categorizado los datos a través de la selección y conversión de temas y conceptos en unidades de registro y la creación de una matriz de datos (Anexo III) con la información resultante. Puesto que la primera matriz estaba organizada por aportaciones, decidimos elaborar una segunda matriz de datos (Anexo IV), a partir de la primera, que organizase la información por subcategorías. Una vez que recuperamos todos los datos, procedimos a organizarlos y desarrollar el relato del análisis.

#### **2.4.2. Técnicas de investigación secundarias**

En los procedimientos de crítica interna (epígrafe 2.3.2, Capítulo II) cobra una especial relevancia la triangulación. En nuestro caso, hemos optado por realizar una triangulación de técnicas que nos ayude a contextualizar y otorgar validez a nuestro trabajo. Además de la técnica de análisis de contenido, empleada para dar respuesta al segundo objetivo de la tesis, nos servimos de la técnica de análisis documental y realizamos entrevistas no estructuradas y semiestructuradas.

##### **2.4.2.1. Análisis documental**

La técnica de análisis documental ha sido clave en nuestro trabajo. Es “una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos [...]. Los documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de quienes los han escrito” (Massot, Dorio y Sabariego, 2009, p. 349). La diferencia más significativa entre el análisis de contenido y el análisis documental es que el segundo consiste en representar y almacenar información, transformando los textos

primarios en textos secundarios, mientras que el primero “es la manipulación de mensajes [...] para evidenciar los indicadores que permitan inferir sobre otra realidad que no da el mensaje”<sup>24</sup> (Bardin, 1977, p. 52).

En nuestro trabajo se ha utilizado de forma combinada con el análisis de contenido. Es reseñable el empleo de fuentes personales, la consulta de archivos históricos, de prensa y de obras pedagógicas de la época estudiada (Tabla 3).

Tabla 3.

*Fuentes documentales*

Documentos públicos	<b>Archivo General de la Administración</b>
	Expedientes de oposición a escuelas graduadas
	Expedientes de depuración
	<b>Archivo de la Diputación Provincial de Segovia</b>
Fuentes primarias	Solicitudes de “pensiones para estudiantes pobres de la provincia”
	<b>Archivo Histórico Provincial de Segovia</b>
	Lista de contribuyentes
	<b>Centro de Documentación de la Residencia de Estudiantes</b>
Documentos privados	Archivo de la Junta para la Ampliación de Estudios (digital)
	Archivo de Misiones Pedagógicas (digital)
	Libros de la época estudiada (ver lista de referencias)
	Fuentes legislativas (en notas a pie de página)
<b>Archivo personal de la familia de Norberto Hernanz Hernanz</b>	<b>Memorias de Norberto Hernanz</b>
	Currículum pedagógico de Norberto Hernanz (por Máximo Hernanz)
	“Notas sobre mi padre”, por Máximo Hernanz
	“Notas sobre la vida profesional de un maestro de escuela segoviano (1891-1939)”, por Máximo Hernanz
<b>Archivo personal de la familia de David Bayón</b>	Fuentes iconográficas: fotografías del maestro
	Memorias de los hijos de David Bayón Carretero: Generosa y Julián Bayón Sánchez
	Informe cronológico de la vida de David Bayón
	Discurso de David Bayón (concesión de la Cruz de Alfonso X el Sabio)
	Biblioteca personal de David Bayón
	Fuentes iconográficas: fotografías del maestro

<sup>24</sup> Texto original en portugués: “é a manipulação de mensagens [...] para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (p. 52).

	<b>Archivo de Enriqueta Castellanos</b>				
	“Mi viaje por el extranjero. Notas” (1930), por Pablo de Andrés Cobos				
	“Orfanato Nacional de El Pardo (tres meses de director de estudios)” (1934), por Pablo de Andrés				
	Cuatro relatos inéditos de Pablo de Andrés (Expelido, Bartolo, Un sueño, Y otro sueño) (1966)				
	Fuentes iconográficas: fotografías del maestro				
	<b>Prensa profesional</b> (en notas a pie de página)				
	<i>Escuelas de España</i>				
Publicaciones periódicas	<i>Revista de Pedagogía</i>				
	<i>La Escuela Moderna</i>				
	...				
	<b>Prensa local y nacional</b> (en notas a pie de página)				
Fuentes secundarias	<table border="1"> <tr> <td>Fuentes orales</td> <td>Entrevistas semiestructuradas y no estructuradas, y conversaciones informales, con familiares de los tres fundadores de <i>Escuelas de España</i></td> </tr> <tr> <td>Bibliografía del trabajo</td> <td>Consultar lista de referencias</td> </tr> </table>	Fuentes orales	Entrevistas semiestructuradas y no estructuradas, y conversaciones informales, con familiares de los tres fundadores de <i>Escuelas de España</i>	Bibliografía del trabajo	Consultar lista de referencias
Fuentes orales	Entrevistas semiestructuradas y no estructuradas, y conversaciones informales, con familiares de los tres fundadores de <i>Escuelas de España</i>				
Bibliografía del trabajo	Consultar lista de referencias				

Fuente: elaboración propia.

#### 2.4.2.2. Entrevistas semiestructuradas y no estructuradas

“La entrevista es una técnica en la que una persona solicita información de otra o de un grupo, para obtener datos sobre un problema determinado” (Rodríguez, Gil, y García, 1996, p. 167). Las características de la entrevista no estructurada convertían este tipo de técnica en la opción más válida para alcanzar nuestro propósito (Tabla 4), que no era otro que recuperar información sobre *Escuelas de España* y sus fundadores.

Tabla 4.

##### *Características de las entrevistas no estructuradas*

Características	Valor en nuestro estudio
No existe un esquema previo de preguntas.	El esquema de la entrevista se realizó a partir de los datos previos disponibles, pero en ningún caso podía ser exhaustivo, dado que desconocíamos mucha información que pretendíamos descubrir, precisamente, a través de las entrevistas.
Se pueden introducir nuevas preguntas y alterar el orden de las mismas.	La obtención de nueva información durante el desarrollo de la entrevista nos permitió incorporar nuevas preguntas que no habíamos contemplado en el guion inicial. Asimismo, la posibilidad de cambiar el orden de las preguntas nos permitió adaptar el guion al discurso de los participantes.

Se puede controlar el ritmo de la entrevista según las respuestas de los entrevistados.	Pudimos dedicar más tiempo y focalizar nuestra atención en aquellas preguntas sobre las que el entrevistado tenía una mayor información.
Permite interrupciones e intervención de terceros.	Las conversaciones se desarrollaron, en algunos casos, en ambientes distendidos y con la participación de varias personas, familiares de los fundadores, que intervinieron en las mismas.
El entrevistador no oculta sus sentimientos ni juicios de valor.	La entrevistadora expresó su opinión y percepción sobre acontecimientos de la vida de los entrevistados y de sus familiares.
El entrevistador puede reformular las preguntas o explicar su sentido y su importancia.	En preguntas como “¿Qué tipo de escuela defendía su abuelo?” la entrevistadora pudo explicar a qué se refería con eso y la importancia que tenía en el desarrollo de la investigación.
Establece una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad.	La entrevistadora tuvo una relación de familiaridad, casi desde el primer momento, con todos los entrevistados, motivada por el componente emotivo de la investigación, por la relación previa que tenía con alguno de ellos o por la generosidad y la hospitalidad con que la recibieron y acogieron en sus respectivos hogares.
Improvisación del contenido y de la forma de las preguntas.	Precisamente, el ambiente de distensión favorecía la conversación natural sobre la mera lectura del guion, lo que generó improvisaciones en la manera de formular algunas preguntas.
Las respuestas son abiertas.	Interesa dejar hablar a los entrevistados, pues como ya hemos indicado, son ellos los que disponían de información que previamente nosotros, como entrevistadores, desconocíamos o no habíamos considerado en el guion.

Fuente: elaboración propia a partir de Ruiz (2003).

Las entrevistas semiestructuradas y no estructuradas a familiares de los directores de *Escuelas de España* (Tabla 5) se han intercalado con otras reuniones, intercambio de mensajes y entrevistas telefónicas informales. Únicamente se grabaron las semiestructuradas, que recogemos transcritas en el Anexo V<sup>25</sup>. En las entrevistas semiestructuradas utilizamos un mismo guion (Anexo VI), adaptado a las peculiaridades de cada maestro.

<sup>25</sup> Tuvimos un error técnico en la grabación de la entrevista semiestructurada a Máximo Hernanz. El dispositivo con el que grabamos la entrevista se desconectó y nos dimos cuenta a posteriori de que no se había grabado nada. No obstante, las anotaciones tomadas por la doctoranda, además de los documentos que nos facilitó el entrevistado, nos permitieron recuperar gran parte de la información sobre la que se había conversado.

Tabla 5.

*Entrevistas semiestructuradas y no estructuradas*

<b>Entrevistado</b>	<b>Relación con el proyecto</b>	<b>Lugar y fecha</b>	<b>Entrevista</b>
Norberto García Hernanz	Nieto de Norberto Hernanz	Segovia 23 de mayo de 2017	No estructurada
Soledad de Andrés Castellanos	Hija de Pablo de Andrés Cobos	Madrid 23 de abril de 2018	Semiestructurada
Matilde y Milagros Zanón Bayón	Nietas de David Bayón Carretero	Madrid 23 de abril de 2018	Semiestructurada
Ana Bayón Fernández	Nieta de David Bayón Carretero	León <sup>26</sup> 11 de mayo de 2018	Semiestructurada
Matilde Zanón, Milagros Zanón e Ildefonsa Bayón	Nietas e hija de David Bayón Carretero	Frumales (Segovia) 20 de agosto de 2018	No estructurada
Máximo Hernanz	Hijo de Norberto Hernanz	Sanchopedro (Segovia) 13 de septiembre de 2018	Semiestructurada
Soledad de Andrés Castellanos	Hija de Pablo de Andrés Cobos	Madrid 19 de febrero de 2019	No estructurada

Fuente: elaboración propia.

Para terminar, queremos dedicar un pequeño espacio a exponer cómo fue el proceso de toma de contacto con las personas entrevistadas. Si hay una fase en la que se observa cómo hemos ido tomando decisiones a medida que respondíamos a las necesidades de la investigación y a los acontecimientos que acompañaban a la misma, es precisamente esta. Por ello, queremos describir cómo fue el acceso, natural en algunos casos, cuasidetectivesco en otros, a las personas entrevistadas.

Descubrimos que Norberto Hernanz era el abuelo de Norberto García desde un artículo que este último escribió en *El Adelantado de Segovia* (2008). El director de la tesis nos recomendó la lectura del citado artículo y, posteriormente, nos dimos cuenta de que quien firmaba el texto había sido profesor de Matemáticas en Educación Secundaria Obligatoria de la doctoranda. Otro de los profesores que la doctoranda tuvo durante esta etapa educativa, con quien tenía contacto —Francisco Javier Maderuelo—, hizo que pudiésemos iniciar y mantener el contacto con Norberto García. Más adelante, Norberto nos facilitó una reunión con su tío, Máximo Hernanz.

<sup>26</sup> Realizamos la entrevista a Ana, pero conocimos a más familiares de David Bayón, quienes pudieron aportarnos más información y detalles sobre el maestro de escuela.

Por otro lado, la relación con Soledad de Andrés Castellanos tuvo su inicio con motivo de la presentación del libro “El maestro, la escuela y la aldea, y otros escritos pedagógicos” el día 23 de noviembre de 2018 en la Casa de la Lectura (Segovia). Allí nos presentamos y nos facilitó su contacto, que hemos mantenido hasta la actualidad. Este evento nos permitió conocer, además, a otras personas a las que hemos citado en numerosas ocasiones en este trabajo, entre los que señalamos a Carlos de Dueñas, a Ainhoa Zufriategui o a Aku Estebarranz.

Encontrar algún rastro de David Bayón Carretero fue una tarea mucho más compleja. Inicialmente intentamos contactar con las escuelas en las que conocíamos que el maestro había impartido docencia: CEIP Villalpando (Segovia) y CEIP La Villa (Cuéllar). Este intento fue fallido, pues desde ninguna de las dos escuelas nos dieron pistas que nos alumbrasen el camino para el conocimiento del maestro. Se nos ocurrió, después, escribir un mensaje en el grupo de *Facebook* “Segovianos por el mundo” (Figura 6) formado por una comunidad de 29763 miembros (consulta: 2 de abril de 2019). Si este docente había tenido una trayectoria tan importante en nuestra provincia, era de suponer que podríamos localizar a alguien que nos diese alguna pista nueva en un grupo que, numéricamente, reúne a más de la mitad de la población que, actualmente, tiene Segovia capital.

 Rosa Ortiz de Santos ► SEGOVIANOS POR EL MUNDO  
1 de febrero de 2018 - 0

¡Buenas tardes!

Estoy realizando mi tesis doctoral sobre la revista pedagógica Escuelas de España. La revista nació en Segovia en 1929 de la mano de tres excelentes maestros de escuela, también segovianos: Norberto Hernanz Hernanz, Pablo de Andrés Cobos y David Bayón Carretero.

He tenido la suerte de poder contactar con familiares y con otras personas que conocen muy bien la trayectoria de los dos primeros maestros nombrados. No obstante, no es mucha la información que existe de David Bayón Carretero, y he pensado que este grupo podía ser un eficaz medio para localizar a alguien -algun familiar, descendiente, amigo, compañero, etc.- que pudiese darnos un poco de luz y poder dar a Bayón el espacio y el reconocimiento que merece dentro del estudio de la revista.

Además de su nombre y apellidos -David Bayón Carretero-, algunos datos con los que contamos son: fue maestro de primera enseñanza en Cuéllar y director del grupo escolar Villalpando (Segovia) en 1961. Fue pensionado por la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en 1924, lo que le permitió visitar las escuelas más renovadoras de Francia, Bélgica y Suiza, y más tarde fue becado por la Diputación de Segovia, pudiendo conocer otras escuelas de España y del extranjero.

Si alguien dispone de alguna información, agradecería que se pusiera en contacto conmigo.

Muchas gracias de antemano. —  estoy buscando a un maestro.

Figura 6. Comentario en “Segovianos por el mundo”. Fuente: elaboración propia.

Aunque recibimos nuevas ideas que pudieron reorientar nuestra búsqueda, además de comentarios positivos elogiando la investigación, todos los intentos fueron fallidos y no obtuvimos ninguna pista. Y es que a veces la información aparece cuando se deja de buscar. He aquí, de nuevo, la presencia de la serendipia. Un día, recuperando algunos datos biográficos sobre Bayón, nos topamos con la esquela de su mujer, Matilde Sánchez Lumbreras; en esta esquela figuraban los nombres y los apellidos de los cuatro hijos que tuvieron, y nos dispusimos a “tirar del hilo”, con la esperanza de que, buscando a cada uno de sus hijos en Internet, obtendríamos nueva información. Tras realizar nuevas búsquedas localizamos la esquela de uno de sus hijos, Julián Bayón Sánchez, que había fallecido recientemente en León. Esto nos permitió, a su vez, conocer el nombre de cuatro de los nietos de David Bayón, hijos de Julián Bayón. Nuevas búsquedas hicieron que volviésemos a recurrir a *Facebook* como medio de contacto. No recibimos respuesta alguna, por lo que decidimos recurrir a la segunda opción, que consistió en contactar con otra de las nietas, Ana Bayón Fernández, mediante *LinkedIn* (Figura 7).

2/3/2018



Rosa Ortiz de Santos • 16:11

Buenas tardes. Mi nombre es Rosa. Soy profesora del Departamento de Pedagogía de la UVA. Me gustaría poder contactar con usted; estoy realizando una investigación sobre una revista pedagógica, y mis búsquedas me dicen que uno de sus fundadores, David Bayón Carretero, fue su abuelo.

[rosa.ortiz@uva.es](mailto:rosa.ortiz@uva.es)

Figura 7. Mensaje a Ana Bayón. Fuente: elaboración propia (2 de marzo de 2018)

La respuesta de Ana no se hizo esperar, y así es como pudimos iniciar el contacto con ella y, más adelante, con los restantes miembros de la familia. Esta fase de la investigación tuvo una importancia de indudable valor para la elaboración de la tesis doctoral. Nos permitió obtener información relevante, proveniente de las voces de quienes no aparecen en los libros de historia, de quienes han convivido con nuestros protagonistas, y quienes han escuchado en su casa decenas de anécdotas asociadas a *Escuelas de España* y a sus tres fundadores. Es este, sin duda, un elemento de calidad de la tesis doctoral.

## 2.5. Narración histórica

Por último, hacemos referencia a la que por lógica debiera ser la última fase de cualquier proceso de investigación: la redacción, exposición y publicación de los resultados. En esta etapa final el investigador o la investigadora genera los resultados a partir del análisis, realizando una valoración acerca de los logros alcanzados.

En nuestro caso, este proceso se aborda en los capítulos VII (estudio de la revista), VIII, IX y X (análisis de la influencia de la ILE) y en las conclusiones de la tesis doctoral (Capítulo XI). El relato que responde al segundo objetivo de nuestra investigación se ha construido a partir de la segunda matriz de datos (Anexo IV); hemos organizado las unidades de registro, en función de cada subcategoría, por temas o de forma cronológica apoyándonos en esquemas y anotaciones hechas en el cuaderno de investigación. Posteriormente, hemos redactado el relato de las subcategorías. El lenguaje empleado ha sido sencillo pero preciso en cuanto a los términos generales del estudio, tal y como sugiere Tiana (1988) para trabajos histórico-educativos. De igual manera, hemos procurado cuidar los aspectos formales del proyecto, respetando las normas establecidas por la Universidad de Valladolid para la presentación de tesis doctorales. Como se recomienda para este tipo de trabajos, hemos incluido, además, un listado de referencias y notas a pie de página cuando ha sido oportuno, así como una serie de índices —índice general, índice de tablas, índice de figuras, índice de anexos, índice onomástico, índice geográfico e índice cronológico— que facilitan la lectura del documento.

Finalmente, señalamos que el proceso de publicación se llevará a cabo mediante el repositorio de la Universidad de Valladolid, que enlaza con el fichero central de tesis doctorales de España (*TESEO*) y con *Dialnet*; igualmente, procuraremos difundirlo a través de las principales redes sociales utilizadas por la comunidad científica —*Academia.edu*, *ResearchGate* y *Twitter*— así como mediante la presentación de comunicaciones en congresos y, como ya se ha venido haciendo, a través de la publicación de artículos científicos.

**SEGUNDA PARTE**

**ANÁLISIS DEL CONTEXTO**

**CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL**

**LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA**

**REALIDAD PEDAGÓGICA SEGOVIANA**



# CAPÍTULO III. CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL DEL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX

**E**n este apartado presentaremos la situación de la educación en España durante el primer tercio del siglo XX, hasta 1936, periodo en el que se encuadra nuestra investigación. Es cierto que la transformación de la educación tuvo su auge en la Segunda República; no obstante, el proceso de regeneración<sup>27</sup> de España a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, así como las actuaciones e iniciativas que llevaron a cabo personas comprometidas con la educación en este momento histórico, se convirtieron en el germen, el impulso y el inicio de la renovación pedagógica que más tarde caracterizaría a la educación española de la Segunda República.

Si uno de los objetivos principales que se persiguieron en el inicio de este siglo fue la regeneración del país, se torna indiscutible la necesidad de renovar la educación, motor de cambio de las restantes esferas de la sociedad, y donde existía un fuerte estancamiento. Tal y como señala Puelles (2009), en este momento histórico, “el problema de España es un problema de educación” (p. 99). Algunas cuestiones como “el analfabetismo, la falta de escuelas, la despreocupación por la cultura, la infravaloración del profesorado, la privatización de la enseñanza en manos del poder eclesiástico, la falta de responsabilidad estatal” (Marín, 1990, p. 350), “la escasez de maestros, la mala formación de estos, los recursos casi inexistentes, la inasistencia escolar” (Dueñas y Grimau, 2009, p. 9), entre otras, a las que habría que sumar la elevada matrícula (entre 70 y 100 niños por aula) y las malas condiciones higiénico-pedagógicas de los edificios escolares (Dueñas, 2014), hacían necesaria una profunda renovación de las escuelas en todas sus dimensiones.

En este contexto, destacaron las figuras de maestros y maestras que, con el apoyo de otras instituciones, fueron el motor de cambio del modelo de escuela del momento, mediante numerosas iniciativas, las cuales cobraron gran relevancia en la sociedad y afectaron a los diferentes ámbitos de las escuelas.

---

<sup>27</sup> Movimiento ideológico que buscaba la regeneración total de España mediante la aplicación de reformas en todos los ámbitos de la sociedad. Según Puelles (2002), existió un regeneracionismo conservador con Francisco Silvela (1897) y Antonio Maura (1907) a la cabeza, y un regeneracionismo liberal coincidente con el gobierno de Práxedes Mateo Sagasta (1901).

Comenzaremos señalando que la educación de este siglo estuvo condicionada por la Ley Moyano, o Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (García, 1980), la cual “constituyó un precedente único de acuerdo y estabilidad en la ordenación del sistema educativo español” (Montero, 2009); pese a ello, tenía varias carencias, algunas de las cuales se supieron en este siglo. Un suceso que marcó un importante cambio en la educación fue la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en el año 1900. Derivó del Ministerio de Fomento, que a partir de este momento cedería la gestión de cuestiones educativas al nuevo consejo. La primera persona en dirigir este Ministerio fue Antonio García Alix (conservador); fue un ministerio claramente reformista, que destacó por la “defensa de la enseñanza oficial” (Ávila, 2012, p. 441). Entre sus actuaciones, impulsó numerosas reformas que marcarían el comienzo de los viajes llevados a cabo por los estudiantes de Escuela Normal al extranjero y “preparó un proyecto de ley renovando todos los grados de enseñanza” (Ávila, 2012, p. 441), que continuarían Álvaro de Figueroa y Torres —conde de Romanones— (liberal) y Gabino Bugallal Araujo en años posteriores (Puelles, 2002).

Estas reformas se referían, fundamentalmente, a la enseñanza primaria, a la instrucción de obreros jóvenes, a la enseñanza de adultos, a los estudios de las Escuelas Normales, a la enseñanza secundaria y a la universitaria (Ávila, 2012). El ambiente anticlerical que se respiraba durante el Ministerio de Romanones, y la influencia que sus reformas tuvieron de la Institución Libre de Enseñanza, marcó el origen de enfrentamientos y desencuentros de diferentes colectivos que se perpetuaría durante el primer tercio del siglo. Una de sus actuaciones fue determinar el sentido de la libertad de cátedra (Ávila, 2012). Por otro lado, en lo que respecta a la enseñanza primaria, Romanones reguló la creación de “un nuevo plan de estudios en 1901, que estuvo vigente hasta 1937, ampliación de la edad escolar obligatoria<sup>28</sup>, reordenación de las juntas provinciales de primera enseñanza y mejora de la inspección central” (Utande, 2002, p. 63). Asimismo, propuso la aprobación del Real Decreto de 26 de octubre de 1901, mediante el cual el Estado asumía el pago con fondos públicos de los salarios a los maestros y maestras (Puelles, 2009), que hasta este momento dependían de los ayuntamientos (García, 1980). Esta medida fue esencial en la mejora y en el reconocimiento del colectivo del magisterio en nuestro país.

---

<sup>28</sup> Anteriormente abarcaba de los seis a los nueve años de edad; a partir de este momento la educación obligatoria estuvo comprendida entre los seis y los doce años.

Estas primeras reformas dirigidas por García Alix y el conde de Romanones, significaron una base de cambios que posibilitaron y favorecieron muchas de las iniciativas de renovación pedagógica que citamos en este trabajo. Entre las reformas que se desarrollaron tienen un especial interés las relacionadas con la formación del profesorado. Además de la creación de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (EESM), que trataremos posteriormente, se aprobó el Real Decreto de 30 de agosto de 1914, siendo ministro de Instrucción Pública Francisco Bergamín García (Molero, 2002; Peralta, 1998). Según Peralta (1998), “es el plan más completo desde la Ley Moyano hasta 1931, con una formación cultural, en cuanto a extensión y variedad, desconocida en programas anteriores: cuatro años de duración, cultura general y preparación profesional con prácticas de enseñanza” (p. 202). Esta autora señala que, mediante el Plan de Estudios de 1914, se valorará y se tendrá en cuenta la necesaria formación pedagógica de los maestros. Bien es cierto que la formación pedagógica no tendrá una presencia real y exhaustiva, hasta llegado el Plan Profesional de 1931.

Hasta 1934 los niños y las niñas podían acceder a un puesto de trabajo a partir de los diez años de edad. Asimismo, debido a que la población era eminentemente rural, muchas familias que tenían dificultades económicas requerían la colaboración de los más pequeños del hogar para realizar labores en el campo. A todo lo anterior, se unía la poca valoración y consideración que se tenía de la figura del docente y la institución escolar. Estos factores conllevaban un plano desolador para la cultura, partiendo de las altas tasas de analfabetismo. Según González (1988), desde el primer tercio del siglo XX el analfabetismo comenzó a descender paulatinamente, a medida que el número de escuelas y, por lo tanto, el de maestros y maestras, aumentaba con respecto a tiempos anteriores. A su vez, medidas relacionadas con la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza básica generó una mayor asistencia escolar y, como consecuencia, un mayor número de personas alfabetizadas. Según el Anuario Estadístico de España (1931), en 1930 existían 35 989 escuelas, cifra que ascendería durante la Segunda República.

No podemos desligar a la escuela de su contexto. En este caso, estamos hablando de un contexto predominantemente rural, que avanzaba todavía lentamente hacia una sociedad cada vez más urbanizada. Según Hernández (2000), las escuelas rurales tenían, en su mayoría, peores condiciones y una situación más precaria que los centros educativos situados en las grandes concentraciones urbanas. Este autor hace continuas referencias a Félix Martí Alpera, maestro que participó en la revista *Escuelas de España*. El propio

Martí (1911) señala cómo la mayoría de los centros escolares en España eran rurales y, sin embargo, casi todas las propuestas renovadoras se llevaban a cabo en los colegios urbanos. En palabras de Hernández (2000), este maestro trataba de “defender la identidad del modelo de escuela rural” (p. 117), aunque expresando la necesidad de adecuarla y generar en la misma el cambio necesario para lograr una escuela y una educación de calidad, que diera respuesta a las necesidades de la sociedad en general y de los niños y las niñas en particular.

Este cambio estaría orientado a lograr una buena formación cultural y pedagógica de los maestros y las maestras destinados en escuelas rurales, pues su intervención podía llegar a generar cambios sustanciales y positivos en la vida de las aldeas. Del mismo modo, los edificios debían renovarse para cumplir con las recomendaciones higiénico-sanitarias y pedagógicas; el mobiliario de las escuelas y los materiales didácticos también debían ajustarse y atender a las demandas del proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva eminentemente práctica (Hernández, 2000). Según este autor, “la escuela debería de convertirse en el centro cultural del pueblo” (p. 121). Todo ello, implica, además, una necesaria preocupación por las escuelas rurales y el compromiso por parte de los organismos públicos y la población de las ciudades.

En los espacios urbanos la renovación pedagógica fue más notable. A juicio de Molero (2002), una de las manifestaciones más características fue la creación de grupos escolares por parte de maestros y maestras que siguieron el modelo de escuelas europeas y a los que la revista que estudiamos en esta investigación dedica numerosos artículos. La historiografía educativa ha concedido un valor especial a algunos de ellos, como es el caso del grupo escolar Cervantes<sup>29</sup> de Madrid y el grupo Baixeras<sup>30</sup> de Barcelona.

Como vemos, los contextos eran diferentes, del mismo modo que lo eran las escuelas. Localizamos dos modelos importantes de escuela, según su organización: la escuela unitaria y la escuela graduada. Desde 1898 se pretendió transformar las escuelas

---

<sup>29</sup> Grupo escolar dirigido por Ángel Llorca. En este se llevaban a cabo actividades de acción social y cultural (conferencias, comedor, reuniones con el alumnado y con las familias, etc.), de acción escolar (biblioteca circulante, excursiones, etc.), de acción profesional y de proyección europea a través del intercambio de experiencias, prácticas e ideas con otros países europeos (Fundación Ángel Llorca, 2012).

<sup>30</sup> Grupo escolar que estuvo dirigido por Félix Martí Alpera (Viñao, 2002). Norberto Hernanz, fundador de *Escuelas de España*, trabajó en este centro.

unitarias<sup>31</sup> en escuelas graduadas<sup>32</sup> (Viñao, 2002). Tal y como señalan Dueñas y Grima (2009), este tipo de organización tuvo una evolución lenta, aplicándose en un primer momento en escuelas urbanas; posteriormente se incorporaría en algunas escuelas rurales, a pesar de que como señala Hernández (2000), la escuela graduada tendía a “olvidar y anular la personalidad de la escuela rural, siempre en desventaja con el modelo urbano de escuela dominante” (p. 116). La autoría de *Escuelas de España*, como veremos en el análisis por categorías, se muestra favorable a este tipo de organización, aunque reflexionan sobre sus muchas limitaciones, entre ellas las que acabamos de señalar. Asimismo, la división por edad, nivel o capacidades de los discentes en grupos, con una finalidad homogeneizadora, era muy cuestionable desde el punto de vista pedagógico.

Sea como fuere, y siguiendo las palabras de Viñao (2002), la consolidación de las escuelas graduadas “ha sido, en efecto, la más importante renovación o cambio organizativo, didáctico y curricular experimentado por la enseñanza primaria en la España a lo largo del siglo XX” (p. 364). Algunas de las ventajas y aspectos favorables de la gradación escolar fueron la ampliación del número de docentes en las escuelas, la disminución de la ratio de educandos por cada maestro o maestra, y con ello, la creación de grupos menos numerosos y el favorecimiento de una atención más individualizada y personalizada hacia los estudiantes, dirigida al desarrollo de su formación integral (Viñao, 2002).

Como señala Viñao (2002), y veníamos explicando, esta nueva estructuración escolar fue origen de numerosas críticas y se llegó a plantear la idea de una escuela organizada por grupos, pero no graduada, cuyas características serían la creación de agrupamientos flexibles, el intercambio de discentes en grupos en función de las materias trabajadas, la multigraduación y la enseñanza por equipos que permitiría la presencia de más de un docente en una misma aula. A pesar de las posibilidades de integración, de colaboración y de atención a la diversidad que podrían derivar de esta propuesta, como opción de mejora de las escuelas graduadas, su aplicación en España no tuvo éxito.

Esta brevíssima y esquemática panorámica general nos permite hacernos una idea de las condiciones educativas que caracterizaban al contexto español durante los años previos a la fundación de *Escuelas de España*, y acerca del escenario en el que los creadores de la

---

<sup>31</sup> Las escuelas unitarias son aquellas a las que acuden niños y niñas de distinta edad y con un nivel educativo diferente, a cuyo cargo está un solo maestro o maestra. Durante esta época, la mayoría estaban separadas por sexo, aunque existían excepciones, denominadas “escuelas unitarias mixtas” (Dueñas y Grima, 2009).

<sup>32</sup> Las escuelas graduadas dividían o “graduaban” al alumnado en función de su edad y/o de su capacidad. Coincidiría con el modelo de escuela mayoritario que hay hoy en día en nuestra sociedad.

revista y muchos de sus colaboradores vivieron sus primeras experiencias como profesionales de la educación. No hemos querido ser exhaustivos en el tratamiento de los diferentes acontecimientos, pues muchos de ellos se irán tratando a lo largo de la tesis doctoral; por ejemplo, hemos obviado la creación de instituciones importantísimas de herencia institucionista. Cabe añadir que existen movimientos educativos importantes en nuestra historia, que no han sido nombrados o tratados por no tener una ascendencia clara en los principales redactores de *Escuelas de España*; nos estamos refiriendo a la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia<sup>33</sup>, la Escuela Nueva de Núñez de Arenas<sup>34</sup> o la pedagogía cristiana de Andrés Manjón<sup>35</sup> o Pedro Poveda<sup>36</sup>. A continuación, nos vamos a detener en las características educativas generales de la etapa primorrivista y, especialmente, de la Segunda República, por ser este un periodo clave en la trayectoria de la publicación y de sus fundadores.

---

<sup>33</sup> La Escuela Moderna se fundó en Barcelona por Francisco Ferrer i Guardia en 1901 y fue clausurada en 1906 por el encarcelamiento del mismo —El atentado del maestro Mateo Morral hacia Alfonso XIII en 1906, supuso a Ferrer su encarcelamiento y juicio por complicidad, en el que fue declarado inocente (Maroto, 2012)—; se caracterizó por impulsar el “carácter integral de la escuela, la coeducación y una enseñanza racional [...] científica” (Esteban, 2016, p. 267) y laica (Pericacho, 2014); todo esto, como contraposición al modelo de escuela tradicional y clerical, cuyos conocimientos se basaban en mitos y dogmas. Según Álvarez (2002) el pensamiento educativo de Ferrer i Guardia estaba formado por ideas o principios propios del “positivismo, [...] de la Escuela Nueva, [...] del anticlericalismo libre pensador y de la filosofía libertaria” (pp. 264-265). Los principios fundamentales de la Escuela Moderna los podemos encontrar en Ferrer (1976); los más relevantes consisten en la eliminación de pruebas basadas únicamente en la calificación, la erradicación de castigos o maltratos físicos, el empleo del juego como elemento educativo, el fomento de la coeducación y de la convivencia en las escuelas de niños y niñas de distinto sexo y/o clase social, además de la exclusión del “conocimiento que no pudiese ser demostrado mediante el método científico” (Pericacho, 2014, p. 52), en concordancia con sus ideas.

<sup>34</sup> La “Escuela Nueva” nace en 1910, aunque tiene su inicio en 1911. Se fundamenta en ideas socialistas y fue fundada por Manuel Núñez de Arenas. Primeramente, consiste en un nivel de formación instrumental y organiza paseos y excursiones. Más adelante se incorporaron otras materias y comenzó a impartir conferencias (Ávila, 2012).

<sup>35</sup> Andrés Manjón es el artífice de las conocidas escuelas del Ave María. Se inspira en la psicología infantil y en un enfoque activo de la enseñanza, basada especialmente en el juego. Adjetiva su escuela como popular, social y cristiana (Ávila, 2012). Pese a que tenían señales renovadoras con respecto a la educación y la escuela anterior, estaban fuertemente marcadas y determinadas por la religión católica; esto se evidencia en Canes (1999), donde se afirma que según los principios de estos centros educativos, “la enseñanza pública ha de ser católica” (p. 159).

<sup>36</sup> El sacerdote Pedro Poveda Castroverde parte de la idea de que hay que combatir la desigualdad. Fundó las escuelas del Sagrado Corazón y la Institución Teresiana. A diferencia de Manjón, Poveda estaba interesado en el discurso krauso-institucionista, aunque se lamentaba de la aparente incompatibilidad de los principios pedagógicos de la ILE y los valores de la fe católica. Los centros educativos que promueven, parten de principios de comunicación y de convivencia. También está muy preocupado por la educación de las mujeres y defiende el cultivo de “la creatividad, la iniciativa, el fomento de la imaginación, evitar la inhibición” (Ávila, 2012, p. 465). Pedro Poveda fue fusilado durante la contienda civil de 1936-1939.

## **1. ASPECTOS CLAVE DE LA EDUCACIÓN EN LA DICTADURA DE PRIMO DE RIVERA (1929-1931).**

La Dictadura del general Miguel Primo de Rivera<sup>37</sup>, según Ávila (2012), comprende tres etapas: Directorio militar (1923-1925), Gobierno civil (1925-1927) y Asamblea Nacional Consultiva (10 de junio de 1927 – 30 de enero de 1930). La Dictadura, que se respaldaba en lemas regeneracionistas, no pudo hacer frente a los males que aquejaba la educación española. En la primera etapa se pretendía reestablecer el orden social, y para ello una de las medidas en el ámbito educativo consistió en negar la libertad de cátedra, incluyendo el control de los libros de texto. En la segunda etapa se centraron, especialmente, en la segunda enseñanza y el bachillerato mediante el conocido como plan Callejo<sup>38</sup>. En la última etapa el interés estuvo en los estudios universitarios (Ávila, 2012). En esta fase, a pesar de que se hubieran “resuelto” dos de los grandes problemas del país (el restablecimiento del orden social y el conflicto con Marruecos tras el desastre de Annual<sup>39</sup>), la caída de la Dictadura era inminente.

La política educativa de la Dictadura estuvo llena de contradicciones. Por un lado, se hablaba de la importancia de la libertad de expresión, mientras que por otro se imponía la censura y el libro de texto único. Destacó, además, la defensa o difusión de la enseñanza privada sobre la pública y se recortó la autonomía de los centros (Ávila, 2012). En este escenario, unos maestros de escuela rural, curiosos e intrépidos, ideaban y creaban una revista pedagógica contraria a los presupuestos que se estaban exigiendo desde el poder: *Escuelas de España*.

---

<sup>37</sup> El golpe de Estado del general catalán tuvo su inicio el 13 de septiembre de 1923, cuando reinaba en España Alfonso XIII, quien no hizo nada para frenar la dictadura. Algunas de las causas del régimen dictatorial fueron la inestabilidad política del país, “el fracaso de la política en Marruecos” (Maroto, 2012, p. 337) y la inestabilidad social.

<sup>38</sup> Plan de estudios para la reforma del bachillerato, en el orden económico, académico, pedagógico y social. En lo económico se incrementó la producción nacional y crecieron las empresas, lo que requería una atención especial de la segunda enseñanza y del bachillerato. En lo académico, existía el interés de adecuar el modelo de bachillerato a la realidad española. Lo pedagógico se refiere a la influencia de las prácticas que se desarrollaron en el Instituto-Escuela. Lo social al interés mayoritario de las familias españolas por la enseñanza privada. Callejo pretende implantar “mejoras pedagógicas, metodológicas y académicas” (Ávila, 2012, p. 468) en favor de la enseñanza pública. El plan Callejo tuvo numerosas críticas.

<sup>39</sup> En el convenio entre España y Francia de 1912, se había asignado a España el Protectorado de las zonas del norte de Marruecos. Se dividía en dos comandancias: Ceuta y Melilla. El objetivo principal consistía en unir ambas zonas dominando la bahía de Alhucemas. En 1921 el general Fernández Silvestre, con el apoyo del rey, inició una campaña que desembocó en un enorme desastre. El dirigente rifeño Abd-el-Krim intervino para evitar la ocupación de la zona; la derrota de Annual produjo más de 10 000 bajas y afectó a la opinión pública que exigía responsabilidades al Gobierno y al propio rey (Luis, 2002).

La oposición a la Dictadura fue *in crescendo*. Se sucedieron protestas personificadas en intelectuales como Miguel de Unamuno, Rodrigo Soriano, Manuel Azaña, Fernando de los Ríos o Vicente Blasco Ibáñez; nació la Alianza Republicana; se sucedieron conspiraciones militares —algunos ejemplos de relevancia son la “Sanjuanada”<sup>40</sup> y la “cuestión artillera”<sup>41</sup>; y existió una importante huelga estudiantil en 1929. Todo esto, unido al decaimiento de la economía —a pesar de las reformas y el trabajo en obra pública<sup>42</sup>—, la lamentable situación de los colectivos que se dedicaban al sector agrario y al escaso apoyo de otros jefes militares, provocó que el general Primo de Rivera dimitiese el 28 de enero de 1930 (Caro, 2002).

Alfonso XIII trató de establecer el antiguo sistema parlamentario encargando, primero a Dámaso Berenguer, y después a Juan Bautista Aznar, la constitución de un nuevo gobierno. Sus intentos de mantener la monarquía fueron en vano; la oposición se reunió el 17 de agosto de 1930 estableciendo “el Pacto de San Sebastián [...] integrado por republicanos y autonomistas gallegos y catalanes, [...] socialistas y anarquistas”<sup>43</sup> (Maroto, 2012, p. 338), cuyo objetivo principal era instaurar la República.

No obstante, el fin del reinado de Alfonso XIII no se produjo por estas protestas ni por los levantamientos, los cuales provocaron el fusilamiento de dos republicanos, la huida de otros tres y el encarcelamiento de figuras como Alcalá-Zamora, Largo Caballero y Fernando de los Ríos. El final de la monarquía se debió a los resultados de las elecciones

---

<sup>40</sup> Intento de golpe de estado de 1926. Fue organizado por Segundo García García y Eduardo López Ochoa; también destacaban personalidades como el conde de Romanones y Melquíades Álvarez. El fracaso del golpe pudo ser consecuencia, entre otras cosas, del conocimiento que tenía el rey Alfonso XIII acerca del plan (Gabriel, 2000).

<sup>41</sup> La “cuestión artillera” se produce por el Real Decreto que Primo de Rivera mandó publicar, por el que los “militares solo ascendían por escalafón y antigüedad y nunca por recompensa o méritos de guerra” (Caro, 2002, p. 475). Ante esta situación, a finales de 1928, un grupo de conspiradores dirigidos por el general Francisco Aguilera y por José Sánchez Guerra intentaron acabar con la dictadura sin éxito, pues el único núcleo en todo el país que se mantiene firme ante este propósito es Ciudad Real, dirigido por el coronel Don Joaquín Paz Faraldo. Finalmente, ante el fracaso de la sublevación, se entregarán para evitar posibles muertes, lo que desemboca en la disolución del Cuerpo de Artillería (Cañete, 2013).

<sup>42</sup> Mediante la aprobación del decreto sobre la Protección de la Industria Nacional, se subvencionaron industrias, como las ferroviarias y las navieras (Maroto, 2012). Asimismo, según este mismo autor y Caro (2002), se establecieron monopolios en algunos sectores económicos como el del tabaco en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, la Compañía Telefónica Nacional de España y la Compañía Arrendataria del Monopolio de Petróleos S.A. (CAMPESA). Todo esto se veía completado con un programa de reformas públicas que perseguía la mejora de la red de carreteras y la construcción de embalses.

<sup>43</sup> “Manuel Azaña y Alejandro Lerroux (Alianza Republicana), Marcelino Domingo, Álvaro Albornoz y Galarza (Partido Republicano Radical Socialista), Niceto Alcalá-Zamora y Miguel Maura (Derecha Liberal Republicano), Santiago Casares Quiroga (ORGANIZACIÓN REPUBLICANA), Jaume Aiguader (ESTAT CATALÀ), Macià Mallol (ACCIÓ REPUBLICANA DE CATALUNYA), Manuel Carrasco i Formiguera (ACCIÓ CATALANA), [...] Felipe Sánchez-Román, Eduardo Ortega y Gasset e Indalecio Prieto” (Montagut, 2015, párr. 5).

municipales del 12 de abril de 1931. Ante “la victoria [...] Republicano-socialista en las principales ciudades [...] (41 de las 50 capitales de provincia)” (Caro, 2002, p. 478), el rey Alfonso XIII abandonó España y dos días después se proclamó la República.

## **2. ASPECTOS CLAVE DE LA EDUCACIÓN EN LA SEGUNDA REPÚBLICA (1931-1936).**

Durante el quinquenio republicano, decía Pérez Galán (2000), nuestro país vivió un periodo de florecimiento pedagógico sin precedentes, que se desarrolló bajo la inspiración de la Institución Libre de Enseñanza y de los ideales defendidos por el PSOE en materia educativa. La riqueza pedagógica de la época cada vez causa más interés a los investigadores y genera una gran curiosidad y admiración a quienes comprenden el valor de la educación y la conciben como una importante fuerza transformadora de la sociedad. Encontramos numerosos estudios que nos presentan las características de la educación durante la II República; algunos textos de referencia básicos son los de Pérez Galán (1975, 2000), Molero (1977), Samaniego (1977) o Lozano (1980).

Cuando un investigador, con poca trayectoria y conocimientos históricos básicos, se embarca en el estudio de esta etapa, siente asombro, a la par que una admiración especial y un cierto sentimiento de nostalgia hacia la educación republicana; estos sentimientos se deben al ambiente de libertad y de progreso social y a los procesos e iniciativas de renovación pedagógica de la época. Idealizar la etapa es, nos atrevemos a decir, inevitable, en cuanto a que significa el reconocimiento del compromiso, del trabajo y del esfuerzo de un nutrido grupo de profesionales por mejorar la educación y, con ello, la sociedad. A veces parece que llegamos a acercarnos a esa utopía de la buena educación.

El primer paso para abordar un trabajo como este es entender que el periodo que estudiamos tuvo muchas luces, pero también sombras; la educación vivió importantes avances, pero también pausas y retrocesos. Tampoco podemos eludir los trágicos acontecimientos que se sucedieron durante esta etapa histórica. Hemos de ser conscientes de que la política educativa de la II República no fue uniforme a lo largo de sus cinco años, sino que sufrió profundas diferencias entre unas y otras fases, motivadas, en términos generales, por los intereses y principios ideológicos del gobierno dirigente en cada momento. Diferenciamos cuatro fases: 1) Gobierno provisional, 2) Bienio azañista, 3) Bienio radical-cedista y 4) Frente Popular.

## 2.1. Gobierno provisional (14 de abril de 1931 – 9 de diciembre de 1931)

La Segunda República constituía para muchos ciudadanos y ciudadanas de España, “la pieza regeneradora y transformadora de los males que aquejaban el país” (Martínez, 2000, p. 545). Tras su proclamación se instauró un gobierno provisional heterogéneo en cuanto a los ideales políticos de procedencia<sup>44</sup> (Paniagua, 1994, p. 26), dirigido por Alcalá-Zamora. Hasta la celebración de las Cortes Constituyentes, trabajaron en los proyectos y las reformas que se aplicarían tras la instauración de la Constitución. Se centraban primordialmente en la propiedad agraria, cuestiones educativas y laborales, la organización territorial, la estructuración del ejército y la limitación del poder y la influencia religiosa en la sociedad en general, y en la educación en particular.

Las elecciones republicanas se celebraron el 28 de junio de 1931. La participación fue alta (en torno al 70%); únicamente podían votar los hombres mayores de 23 años. El PSOE fue el partido que más escaños consiguió, seguido del Partido Radical de Lerroux. Menos escaños obtuvieron el Partido Radical-Socialista, Acción Republicana, la derecha republicana, Esquerra Republicana Catalana (ERC) y Organización Republicana Gallega Autónoma (ORGA), así como otros partidos derechistas no republicanos (Tabla 6).

Tabla 6.

*Escaños obtenidos por los partidos políticos en las elecciones de 1931*

	Maroto (2012)	Paniagua (1994)	Martínez (2000)	Ferrary y Montero (2002)
<b>PSOE</b>	116	116	114	114
<b>Partido Radical</b>	90	90	89	94
<b>Partido Radical-Socialista</b>	-	56	55	54
<b>Acción Republicana</b>	-	26	30	-
<b>Derecha Republicana</b>	-	26	22	23
<b>ERC</b>	-	36	36	37
<b>ORGA</b>	-	-	16	16

Fuente: elaboración propia a partir de Maroto (2012), Paniagua (1994), Martínez (2000) y Ferrary y Montero (2002).

<sup>44</sup> Formado por ... Alcalá-Zamora, líder de la Derecha Liberal Republicana, de igual filiación política que [...] Miguel Maura. Los socialistas ocuparon tres carteras: Fernando de los Ríos (Justicia), Indalecio Prieto (Hacienda) y Largo Caballero (Trabajo y Previsión Social); el Partido Republicano Radical, dos: Alejandro Lerroux (Estado) y Diego Martínez Barrio (Comunicaciones); el Partido Republicano Radical Socialista, otras dos: Álvaro de Albornoz (Fomento) y Marcelino Domingo (Instrucción Pública); [...] Acción Republicana, representada por Manuel Azaña en el ministerio de Guerra, ORGA (Organización Republicana Gallega Autónoma), representada por Santiago Casares Quiroga en Marina y el Partido Catalanista Republicano, con Luis Nicolau D'Olwer en Economía Nacional. (Martínez, 2000, p. 547).

Tres hombres de ideología izquierdista estuvieron al frente del Ministerio de Instrucción Pública durante esta etapa: Marcelino Domingo como ministro, Domingo Barnés como subsecretario y Rodolfo Llopis como director general de Primera Enseñanza (Pérez, 2000). Pese a que fue un gobierno provisional y con una duración breve, sus actuaciones en el terreno de la educación fueron cuantiosas y notables.

El primer problema del que adolecía la educación española era la falta de escuelas y la falta de buenos maestros y maestras. Decía Llopis (1933/2013) que

... la Monarquía, para poder vivir, necesitaba cultivar la ignorancia del pueblo. La República, por el contrario, no podría vivir con esa ignorancia. Se asfixiaría. Sabe que la ignorancia es su peor enemigo. Y que para combatir esa ignorancia no hay más que un medio: la escuela. (p. 32)

Durante la Dictadura de Primo de Rivera existió un esfuerzo en la construcción de escuelas, sin embargo, la primera iniciativa que puede considerarse como un plan estructurado es la de la República, que tuvo entre sus primeros objetivos la creación de 27 151 escuelas en un plazo de cinco años. No se alcanzó este ambicioso propósito, pero se llegaron a construir alrededor de 15 000 (Lázaro, 1975).

Sin embargo, no era suficiente la construcción de más edificios escolares. “El maestro es el alma de la escuela. Sin buenos maestros, todo lo que se haga en beneficio de la escuela resultará estéril” (Llopis, 1933/2013, p. 86). Teniendo esto en cuenta, se procuró la creación de más plazas para maestros y maestras —empezando por la convocatoria de 7000 plazas para maestros y maestras, según el Decreto de 26 de junio de 1931<sup>45</sup>— y se impulsó una reforma de las Escuelas Normales. “La formación de los maestros en España alcanzó [...] un alto nivel de exigencia y rigor que no había tenido hasta entonces y que no tendría después de la guerra civil hasta bien entrados los años sesenta” (p. 319), explica Pérez (2000). Este autor continúa exponiendo que se implementó la coeducación en las Normales y que el sueldo de muchos maestros se vio incrementado.

En este periodo se crearon, además, los Consejos Universitarios de Primera Enseñanza, cuya finalidad era la de promover la colaboración y estrechar lazos entre los diferentes niveles educativos y la Universidad. Asimismo, fue de especial relevancia el impulso de las Misiones Pedagógicas (Pérez, 2000), de las que hablaremos posteriormente.

---

<sup>45</sup> *Gaceta de Madrid*, núm. 175, 24 de junio de 1931. Recuperado de <https://cutt.ly/JyIZMkv>

Otro punto de inflexión en esta etapa es el relacionado con la enseñanza de la religión católica en las escuelas, que hasta ese momento había sido obligatoria. Esto cambió con el Decreto de 6 de mayo de 1931<sup>46</sup>, por el que se reclamaba la libertad de conciencia de los estudiantes y de los maestros y maestras, es decir, ni los niños y las niñas estarían obligados a cursar religión, ni los docentes a impartirla. “El restablecimiento del bilingüismo en las escuelas catalanas” (Pérez, 2000, p. 320) fue otra de las medidas acometidas por el Gobierno provisional, mediante el Decreto de 29 de abril de 1931<sup>47</sup>. Defendían el derecho y la importancia de ser educado en la lengua materna, y exponen:

La lengua catalana, proscrita y combatida por la Dictadura, era ya antes de dicho régimen y es hoy, con más intensidad y mayor extensión, la lengua con que uno de los pueblos más emotivos y creadores del territorio hispano descubre las intimidades de su conciencia y expresa sus pensamientos. (p. 414)

Estos aspectos se recogen en la Constitución de 1931, cuya redacción fue una de las primeras y más importantes responsabilidades de las Cortes. El encargado de dirigir el proyecto fue Luis Jiménez de Asúa. La Constitución “se apoyaba en un desarrollo profundo de los principios democráticos acoplados a la naturaleza y funcionamiento del Estado y a los derechos ciudadanos y en una vocación de reforma social” (Martínez, 2000, p. 559). Hasta el día de su aprobación hubo numerosos percances, especialmente los derivados de los artículos relacionados con la religión, que se venían produciendo desde que el Gobierno provisional dio a conocer sus proyectos de reforma<sup>48</sup>. Ya el artículo tres expone que “el Estado español no tiene religión oficial” (p. 1578), poniendo de manifiesto su carácter laico; otras propuestas que causaron desavenencias entre el colectivo católico fueron el sometimiento de las confesiones religiosas a una ley especial, donde

... no estarían auxiliadas económicamente por el Estado. Se regularía [...] la disolución de aquellas órdenes [...] que tuvieran un voto de obediencia a una autoridad distinta a la legítima del Estado. [...] declaraba la plena libertad de conciencia, el derecho a practicar cualquier religión sin que nadie estuviera obligado a confesar públicamente sus creencias...  
(Paniagua, 1994, p. 37)

---

<sup>46</sup> *Gaceta de Madrid*, núm. 129, 9 de mayo de 1931. Recuperado de <https://cutt.ly/xyIGAw7>

<sup>47</sup> *Gaceta de Madrid*, núm. 120, 30 de abril de 1931. Recuperado de <https://cutt.ly/hyIHtmr>

<sup>48</sup> Uno de los problemas más representativos de esta situación ocurrió porque el arzobispo de Toledo, el cardenal Segura, “elogiaba las relaciones de la monarquía con la Iglesia, consideraba un atentado contra los derechos de la Iglesia la política secularizadora e imprimía un tono beligerante al llamar a los fieles a que respondieran con su oposición” (Martínez, 2000, p. 553). Ante sus palabras, el gobierno exigió su destitución y fue exiliado a Roma.

Otro efecto que añade Martínez (2000), y que tuvo repercusión en las reformas educativas, fue la “prohibición de ejercer la enseñanza a las asociaciones religiosas” (p. 575). La Constitución no solo supuso la separación entre la Iglesia y el Estado, sino la ruptura entre la Iglesia y la educación, o al menos, la disminución de su poder e influencia en las escuelas.

En materia educativa, la Constitución también recogió el establecimiento de la escuela unificada<sup>49</sup> en su artículo 48 y la autonomía educativa de las regiones autónomas, con especial incidencia en el respeto a la lengua materna, en el artículo 50 (Pérez, 2000). Tal y como íbamos exponiendo, los desacuerdos no tardaron en llegar. Alcalá-Zamora y Maura —católicos confesos— y la derecha católica del gobierno dimitieron; del mismo modo, los vasco-navarros dejaron de acudir a los debates (Martínez, 2000). En este contexto, la presidencia fue asumida por Manuel Azaña.

El 9 de diciembre de 1931 se aprobó la constitución, obteniendo 368 votos positivos de 470 (Ferrary y Montero, 2002). Asimismo, tal y como exponen estos autores y Maroto (2012), “en un gesto conciliador” (p. 355), Manuel Azaña cedió el gobierno de la República a Alcalá-Zamora, quien, a su vez, propuso a Azaña como jefe de gobierno. Fue entonces, el 15 de diciembre de 1931, cuando comenzó el conocido como bienio reformista, bienio transformador o bienio social-azañista.

## **2.2. La coalición republicana-socialista (bienio azañista) (diciembre de 1931 – diciembre de 1933)**

Manuel Azaña presidió el nuevo gobierno, que tenía entre sus objetivos “iniciar el ambicioso proyecto republicano de transformación radical de la realidad española” (Ferrary, 2004, p. 512). Sus prioridades, según el citado historiador, fueron la reforma del ejército, la reforma agraria y satisfacer las demandas de Cataluña. En el plano educativo, el Ministerio de Instrucción Pública continuó formado por Rodolfo Llopis y Domingo

---

<sup>49</sup> La escuela única o escuela unificada “fue el gran objetivo educacional republicano” (Molero, 1977, p. 136); fue un movimiento que surgió en Alemania. Estaba basado en la defensa de una educación independiente de cualquier característica personal (sexo, economía, religión, ideología, etc.). Es, pues, un movimiento que aboga por la igualdad de oportunidades. Suponía “la gratuitad de la enseñanza [...], la supresión de la enseñanza confesional [...], el establecimiento de la coeducación, [...], la supresión de las escuelas [...] que den lugar a diferencias por razones económicas [...] la unión de la primera y segunda enseñanza...” (Ruiz, 1976b, p. 57). En España se ha reconocido a Lorenzo Luzuriaga como “el primero y más ardiente defensor de la escuela unificada” (Ruiz, 1976b, p. 56). El PSOE también acogió la idea de la escuela unificada en sus programas. Ruiz Berrio (1976b) realiza un interesante estudio sobre este movimiento.

Barnés; sin embargo, Fernando de los Ríos sustituye a Marcelino Domingo como ministro. La línea educativa seguiría, por tanto, la estela del Gobierno Provisional, pues quienes la dirigían estaban vinculados a la ILE (Pérez, 2000).

Uno de sus objetivos continuó siendo la construcción de escuelas. Por otro lado, destaca la creación de la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, en sustitución de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, y se reformó el cuerpo de inspectores de primera enseñanza; estas cuestiones las tratamos más adelante. La exclusión de la enseñanza religiosa de las escuelas continuó siendo materia de interés. Pérez (2000) resume en tres las actuaciones que, en arreglo a la Constitución republicana, y no sin críticas y disturbios, se hicieron en este sentido: (1) establecimiento del laicismo en las escuelas, (2) la disolución de la Compañía de Jesús y (3) la sustitución de la enseñanza impartida por Órdenes y Congregaciones religiosas. El Decreto de bilingüismo en Cataluña también se hizo realidad. Además de lo ya expresado, en 1933 se crearon los Consejos Regionales de Cataluña; asimismo, la Universidad de Barcelona dispuso de un régimen autonómico (Pérez, 2000).

En 1933 el bienio azañista llegó a su fin. Entre las circunstancias que lo motivaron resaltan la pérdida de prestigio y apoyo social por parte de la población, a causa de hechos como la desafortunada intervención de las fuerzas de seguridad en insurrecciones como la de Casas Viejas<sup>50</sup>, la resistencia y obstaculización que ofrecieron algunas fuerzas políticas y sociales y la consolidación de partidos conservadores (Maroto, 2012), así como el intento fallido de golpe de estado del general Sanjurjo o la propia ruptura de los partidos republicanos (Ferrary, 2004).

### **2.3. Bienio radical-cedista (diciembre de 1933 – febrero de 1936)**

En septiembre de 1933 se disolvieron las Cortes y se convocaron elecciones. El censo electoral se duplicó, ya que era la primera vez que votaban las mujeres. Los resultados

---

<sup>50</sup> Los anarquistas habían declarado a la República como enemiga de la clase obrera. Desde finales de 1931 existió una importante agitación huelguística que incrementaba las tensiones “entre la República y un sector del mundo obrero, de inspiración anarquista y comunista” (Ferrary, 2004, p. 317). Las revoluciones anarquistas no se hicieron esperar. Una de ellas, que terminó siendo uno de los sucesos más trágicos de la II República, sucedió en la localidad de Casas Viejas (Cádiz). Un grupo de campesinos de la Confederación Nacional del Trabajo (CNT) se sublevaron contra la Guardia Civil. Un gran número de Guardias de Asalto acudieron al pueblo para reestablecer el orden y castigar a quienes habían iniciado la revuelta. Uno de los campesinos se atrincheró en su casa con otros miembros de su familia y algunos vecinos; ante esto, “el capitán de la Guardia desencadenó una brutal y desproporcionada represión: incendió la casa y ordenó ametrallar a sus ocupantes [...] después asesinó a doce hombres maniatados” (Maroto, 2012, p. 359).

dieron un vuelco con respecto a los anteriores. El partido que obtuvo más escaños fue la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA), de José María Gil Robles, seguido del Partido Radical de Lerroux (Maroto, 2012). Se formó un “gabinete de centro, con el apoyo parlamentario de la CEDA [y] se encargó a Alejandro Lerroux [...] la tarea de formar gobierno” (Ferrary, 2004, p. 523). En el plano educativo,

... el Bienio radicalcedista puede considerarse como un período de rectificación de la política educativa precedente, pues [...] se intentó cambiar la Constitución [y] se dictaron normas de menor rango que contradecían en su espíritu y en su contenido dispositivo a las elaboradas por los republicanos en los períodos previos. (Pérez, 2000, p. 318)

En esta época hubo una verdadera contrarreforma. Disminuyó el presupuesto destinado a la JAE y a la primera enseñanza, se suprimió la Inspección Central y la coeducación (Porto, 2012), y se rectificó la autonomía de Cataluña (Pérez, 2000).

Al igual que ocurrió con los presidentes del Gobierno, durante esta etapa la cartera del Ministerio pasó por numerosas manos. Pérez (2000) enumera a “José Pareja Yébenes, Salvador de Madariaga, Filiberto Villalobos, Joaquín Dualde, Ramón Prieto Bances, Dualde otra vez, Juan José Rocha, Luis Bardaji, Manuel Becerra y por segunda vez Filiberto Villalobos” (p. 328). Villalobos es quien más tiempo dirigió el Ministerio durante esta etapa, y al que se hacen varias alusiones en *Escuelas de España*, que estudiaremos más adelante.

Esta etapa tampoco estuvo libre de conflictos. La revolución de octubre<sup>51</sup> de 1934 constituyó un conflicto importante al que tuvo que dar respuesta el gobierno. A inicios de 1935 algunas personalidades reconocidas del ejército —Goded, Mola, Villegas, Sanjurjo, etc.— se organizaban con el objetivo de derribar la República; por otro lado, las izquierdas se unían, lo que daría origen a la formación del Frente Popular (Ferrary, 2004). A finales de 1935 existió una gran crisis política motivada, en gran parte, por el hundimiento del Partido Radical, que se había visto envuelto en casos de corrupción. Como consecuencia se disolvieron las Cortes y se convocaron elecciones (Maroto, 2012).

---

<sup>51</sup> Fue una revolución popular de las izquierdas que tuvo especial incidencia en Asturias, en cuyo caso participaron grupos anarquistas. Los obreros ocuparon Asturias y proclamaron la Revolución Socialista de los Consejos Obreros. Es este momento de nuestra historia en el que aparece el general Francisco Franco, quien al mando de las tropas enviadas por el Gobierno consiguió terminar con la insurrección. La revolución de Asturias causó miles de muertos, a los que habría que añadir las condenas a muerte posteriores y más de 30 000 detenciones (Ferrary, 2004; Maroto, 2012).

## **2.4. El Frente Popular (febrero de 1936 – julio de 1936)**

Los partidos de izquierdas (republicanos, comunistas y anarquistas) habían unido sus fuerzas en el Frente Popular, que obtuvo mayoría absoluta en las elecciones de febrero de 1936. El Gobierno estuvo formado por personas de Izquierda Republicana y de Unión Republicana (Maroto, 2012). En esta breve etapa volvió a ser Ministro de Instrucción Pública Marcelino Domingo, mientras que Domingo Barnés ocupó el cargo de subsecretario. En mayo de 1936 Marcelino Domingo fue sustituido por Francisco Barnés y Domingo Barnés por Emilio Baeza Medina (Pérez, 2000). El periodo fue corto, pero las actuaciones en materia educativa fueron significativas. Se procuró continuar la política educativa del Gobierno Provisional y del primer bienio. Se continuó con la construcción de escuelas, se reestableció la Inspección Central, se repuso la autonomía de Cataluña (Pérez, 2000), se retomó la coeducación y las Misiones Pedagógicas (Porto, 2012).

Tras las elecciones de 1936, Gil Robles y el general Francisco Franco solicitaron a Alcalá Zamora la proclamación del estado de guerra. No tuvo éxito esta pretensión, pero fue una clara señal de lo que estaba por suceder (Maroto, 2012). España estaba inmersa en una espiral de violencia, caracterizada por la destrucción de templos, asesinatos, atracos y asaltos; sin embargo, uno de los detonantes más significativos de la Guerra Civil Española (1936-1939) y de la adhesión de Franco a la conspiración militar, fue el asesinato de Calvo Sotelo el 13 de julio de 1936 (Ferrary, 2004). La guerra había comenzado.

La dimensión de los costes materiales y humanos —más de 300 000 personas— de la Guerra Civil son estremecedores (Maroto, 2012). Una de tantas víctimas de las tragedias acontecidas durante la República y la contienda civil, de los desacuerdos políticos y de las injusticias sociales fue la educación, que parecía ser el único pilar en el que se había avanzado, en ciertos momentos y en coherencia con los principios republicanos —libertad, igualdad y fraternidad—, desde una perspectiva humanizadora. La interrupción de las iniciativas de renovación pedagógica; la supresión de instituciones culturales; la represión, el acallamiento y la censura contra los profesionales de la educación que promovían dichas iniciativas; y el truncamiento de la política educativa de la Segunda República impuso un importante coste cultural y pedagógico.

# CAPÍTULO IV. LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

“La educación será su gran herramienta de cambio y en ella consumieron su tiempo y sus ilusiones, y por ese decidido empeño de conectar la educación del pueblo con la reorientación de sus destinos colectivos, se les ha llamado y con justicia, reformadores” (Molero, 2000, p. 15)

**L**a Institución Libre de Enseñanza ha sido protagonista de múltiples y diversos estudios de investigación que abarcan desde el análisis, la descripción y la valoración de sus antecedentes, origen y desarrollo, hasta su influencia en diversos ámbitos de la sociedad. No es nuestra pretensión reproducir esta información, que todo curioso de la Institución puede localizar en cualquier biblioteca. Lo que pretendemos es establecer un sucinto marco contextual ajustado a las necesidades del estudio, que se resume en tres apartados. En el primero se recogen unos breves apuntes sobre el origen de la ILE. En el segundo apartado analizamos y recopilamos, partiendo de diversos autores, las constantes pedagógicas y metodológicas de la obra gineriana. Es este, sin duda, el epígrafe más importante, pues la información que en él recopilamos nos ha permitido construir el sistema de categorías de análisis que utilizamos posteriormente.

En tercer lugar, hacemos un repaso de las realizaciones educativas más significativas ligadas a la Institución. Veremos, más adelante, que muchos de los redactores y redactoras de *Escuelas de España* estuvieron vinculados a dichas realizaciones, lo que nos permite, de nuevo, evidenciar la influencia de la ILE en la revista pedagógica. Asimismo, esperamos que le sirva al lector como material de consulta y de guía, pues mencionaremos estas realizaciones a lo largo del documento.

## 1. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA FUNDACIÓN DE LA ILE

Un espíritu burgués e izquierdista marca el origen de la ILE (Jiménez-Landi, 1976). Se creó en Madrid el 29 de octubre de 1876 como consecuencia de las conocidas “cuestiones

universitarias”<sup>52</sup>. Según Millán (1983) fue una especie de trampa ante la pretensión de controlar políticamente la Universidad y liquidar la influencia de los “líderes universitarios de mayor prestigio” (p. 37). Esta artimaña desembocó en la expulsión de la Universidad de los profesores que defendían la libertad de cátedra. Entre ellos, destacan Francisco Giner de los Ríos, y sus compañeros Nicolás Salmerón y Gumersindo de Azcárate (Porto, 2012), quienes lejos de empequeñecerse y atenuar sus ánimos, se embarcaron en la creación de una institución “completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político” (Estatutos ILE, 1876, p. 10). Y así lo cuenta *Escuelas de España*:

Los decretos del Ministro de Fomento se consideraron atentatorios a la libertad de cátedra y estos y otros profesores hicieron constar, al mismo tiempo que su protesta, la decisión irrevocable de no someter su conducta a la voluntad política. Tan resuelta actitud fué [sic] inmediata y duramente sancionada. (p. 140)<sup>53</sup>

“Si la Universidad oficial se había convertido en un instrumento al servicio de la Monarquía, era necesario plantearse la creación de una Universidad paralela” (Millán, 1983, p. 37), de una Universidad libre. La Institución fue una iniciativa privada que, “en buena parte se explica ante el desencanto producido por las medidas oficiales para organizar la enseñanza en arreglo a unos patrones reformadores” (Molero, 2000, p. 65). En otras palabras, y siguiendo lo expresado por nuestra principal fuente de información,

---

<sup>52</sup> Porto (2012) explica en su obra el desarrollo de las dos cuestiones universitarias. La primera se inició en 1864, cuando el Obispo de Tarazona escribió una carta a la reina solicitando que “fueran separados de su destino los catedráticos que negaran lo espiritual, lo revelado y lo divino, y que los libros de texto se sometieran al examen de los obispos” (p. 392). El resultado de esta solicitud fue la Real Ordenanza de 27 de octubre de 1864 en la que se recordaba “el juramento prestado por los profesores con respecto a la defensa de la fe, la fidelidad a la Reina y la obediencia a la Constitución” (p. 392). Como consecuencia de todo esto, se expedientó al liberal Emilio Castelar, lo que acabaría desembocando en la sangrienta “Noche de San Daniel” que, a su vez, forzó la destitución de Narváez y la ocupación del poder de O’Donnell. Con la vuelta de Narváez al poder en 1866 se “ordena a los catedráticos de Universidad el respeto al Dogma [...] y establecía como una causa de separación de la docencia las doctrinas erróneas o perniciosas en el orden religioso, moral y político” (p. 392). 57 catedráticos se negaron a adherirse a la Monarquía; Sanz del Río, Salmerón y Fernando de Castro iban a ser separados de la docencia cuando Giner de los Ríos dirigió una protesta que motivó que le suspendiesen de empleo y sueldo. Fue en 1868, cuando se estaban resolviendo los trámites, el momento en que terminó el reinado de Isabel II. Empezó la llamada Revolución del 68, donde el principio de la libertad de enseñanza primaba en el ámbito educativo. La Constitución progresista de 1869 legalizaba la libertad de cátedra.

La segunda cuestión universitaria tuvo su origen con la restauración de la Monarquía de Alfonso XII en 1875. Es en este momento cuando se restaura la Ley de 1857, “que ordenaba a todos los catedráticos sujetarse a textos oficialmente autorizados y exigía [...] someter los programas [...] a la aprobación del Gobierno” (p. 396). La respuesta en forma de protestas no tardó en llegar, y como resultado “perdieron sus cátedras 17 profesores” (p. 397), entre los que estaban Giner de los Ríos y Salmerón quienes, además, fueron deportados.

<sup>53</sup> Escuelas de España. (abril, 1936). Algunos datos sobre la Institución Libre de Enseñanza.

“si el Estado no toleraba la investigación libre, ni había de respetar la conciencia del profesor ni la del alumno, no quedaba otro camino que buscar esa libertad y ese respeto fuera de los centros oficiales” (p. 147)<sup>54</sup>. No obstante, es importante destacar, siguiendo a Penalva (2005), que la creación de la ILE no solo está motivada por el desencanto hacia el sistema oficial, como plantean numerosos autores, sino, y más importante, por el deseo de conseguir, a través de la misma, la verdadera reforma social. Esta idea, unida a las “acciones de educación popular y obrerista” (Álvarez, 2017, párr. 107) que pusieron en marcha, rompe con la creencia y crítica, ampliamente debatida por la historiografía, de que la ILE fue una institución elitista (Molero, 2000). Los fines que se plantearon eran ambiciosos, globales, y estaban orientados a la mejora de la educación pública:

En sus escritos nunca deja ver Giner que tenga la intención de abandonar “lo público”<sup>55</sup>.

La opción por la regeneración social de la sociedad española está siempre presente. Con la ILE Giner no busca crear un círculo de pensadores aislados de la sociedad y desentendidos de su marcha. No se aísla de la marcha de la sociedad española para crear un círculo de amigos, sino que crea un círculo de amigos con la convicción firme de que la reforma de España viene no de los discursos, sino de los hechos. De ahí la ILE, creada con el propósito de mostrar con *hechos* el camino de la verdadera reforma, con la intención de que la educación pública siga su ejemplo. (Penalva, 2005, p. 144)

La Institución estuvo inspirada en la filosofía krausista<sup>56</sup>. Jiménez (1987) afirma que el krausismo es “*racionalismo* en lo filosófico, *liberalismo* en lo político y *reformismo* en lo social. Y en la conjunción de estos tres principios habría que situar la Institución Libre de Enseñanza” (p. 188). Cabe señalar que no todos los Institucionistas son krausistas.

---

<sup>54</sup> Escuelas de España. (abril, 1936). Algunos datos sobre la Institución Libre de Enseñanza.

<sup>55</sup> Según este mismo autor, “conviene aclarar que, en Giner, ‘institución privada’ no se opone a ‘pública’. Toda institución es social y, como tal, tiene una finalidad pública. [...] Giner opone ‘sociedad’ a ‘Estado’. La vida real y concreta está en la ‘sociedad’, y el espíritu de vida que debe fluir por las venas de la sociedad es precisamente ‘lo público’ [...]. Lo estatal es sólo una dimensión de la sociedad, la dimensión más superficial y paralizante. En cambio, la dimensión más íntima de la sociedad está en *lo público*. De este modo, la ILE, constituida como *persona jurídica privada*, tiene la intención de defender efectivamente ‘lo público’ [...]. no tiene porqué seguir los principios estatales [...] pero [...] se responsabiliza de su propio proyecto educativo [...] Así, quien únicamente tiene que ganar es la sociedad”. (pp. 145-146)

<sup>56</sup> Visión que se tuvo de la filosofía del pensador alemán Karl Christian Friedrich Krause . A juicio de Jiménez (1987), se trataba de una “... filosofía en constante cambio y evolución, [...] que va adaptándose a [...] los tiempos para dar solución a los problemas científicos, sociales y políticos, impregnándose de las nuevas corrientes ideológicas...” (p. 28). Según este mismo autor, esta filosofía acabó interpretándose como un movimiento social y renovador de la sociedad española. Puelles (1986) lo define como una “actitud militante de transformación moral de la nación” (p. 283). Julián Sanz del Río es quien introdujo el krausismo en España (Porto, 2012) y, a juicio de Molero (2000), “significó [...] la bandera enganche de una buena parte de la intelectualidad liberal de la época” (p. 22), aunque su implantación en el contexto español fue difícil, pues gran parte de la población era conservadora.

Su máximo representante fue Francisco Giner de los Ríos. En palabras del escritor Luis de Zulueta, “fue universal y rondeño, firme y ondulante, maestro y camarada, ejemplo de santidad y amigo de pecadores, sabio, justo, bueno y, por encima de todo, humano, humano” (p. 107)<sup>57</sup>. Según esta misma fuente, no cabe duda de que el inspirador por antonomasia de la ILE dedicó su vida a la mejora de la educación, pues creía firmemente que en ella se encontraba la clave para lograr la regeneración de España. “Se piensa comúnmente de él que consagró toda su vida a la educación. Y es verdad. Más verdad de lo que comúnmente se piensa” (p. 107). Y no solo él, sino que todos quienes conformaban la ILE tenían el objetivo de mejorar la situación educativa española. Es el caso de Manuel Bartolomé Cossío, el continuador de la obra institucionista. Juan Uría Ríu dice de él que

... fue un caso de esos excepcionales, extraordinario: lo reunía todo, desde la figura y la voz, hasta esa que debe ser la cualidad esencial primaria del maestro: el espíritu de sacrificio de la propia personalidad en aras de los otros; el deseo de que los otros sean sin pensar en ser uno mismo. Un altruismo quintaesenciado. (p. 196)<sup>58</sup>

Autores como Tuñón (1984), Jiménez (1986), Molero (2000) o Porto (2012), entre otros, explican tres períodos del desarrollo de la ILE (Figura 8).



Figura 8. Etapas de la ILE. Fuente: adaptación de Tuñón (1984), Jiménez (1986), Molero (2000) y Porto (2012).

Los puntos de inflexión se establecen de forma acertada. 1876 fue el año de su creación. Cabe añadir que se gesta sin apoyos económicos, solo los obtenidos a través de las matrículas de alumnos y las aportaciones de los socios-fundadores; “si la ILE pudo

<sup>57</sup> Zulueta de, L. (enero, 1929). Don Francisco Giner de los Ríos. *Escuelas de España, primera época*, 1, 106-113.

<sup>58</sup> Uría, J. (mayo, 1936). El señor Cossío maestro de arte. *Escuelas de España, segunda época*, 29, 194-214.

remontar y mantener su vuelo durante sesenta años a pesar de tantos inconvenientes, lo hizo con alas propias” (Molero, 2000, p. 113). Se discute la necesidad de establecer una etapa previa que explique y refleje todos los acontecimientos que dieron lugar a la ILE, del mismo modo que podríamos establecer una etapa posterior a su disolución, en la que se estudiase la influencia que esta ejerció en momentos posteriores y los pasos dados por quienes daban vida a la perpetua obra de Giner de los Ríos.

Como bien es sabido, en sus orígenes la ILE dirigió sus actuaciones al ámbito universitario, con la finalidad de convertirse en la alternativa de una universidad en decadencia; no obstante, comprendieron que una renovación y mejora eficaz y total de la educación debía comenzar en los primeros niveles educativos (Jiménez y Bejarano, 2016). Trabajar únicamente el ámbito universitario “resulta inviable si se quieren atender todas las vicisitudes de una reforma social y cultural extensa” (Molero, 2000, p. 70). Por esta razón, en 1881 la Institución dejó de ser universitaria para dedicarse a niveles medios primero y a párvulos y enseñanza primaria después (Molero, 2000). “La escuela, ya no la universidad, se convierte en la agencia de transformación social, pasándose, pues, de una concepción regeneracionista científica a un *regeneracionismo educativo*” (Vázquez-Romero, 2011, p. 2). Esta será, según lo recogido de *Escuelas de España*, una de las características esenciales de la ILE:

Ha sido siempre característica de la Institución conceder la misma importancia a las lecciones para los párvulos que a las dedicadas al doctorado, la misma jerarquía a los distintos grados de la enseñanza. Como ha sido otra de sus características más insistente mente mantenida dentro y fuera de la casa la idea de que en todos los grados tenga sitio y lugar la totalidad de las ramas del conocimiento. Todo se ha de empezar a enseñar en la clase de párvulos y todo ha de seguir enseñándose hasta el último año de los estudios... (p. 147)<sup>59</sup>

Esta idea la refuerza su creador, Giner de los Ríos:

Consagrada la *Institución* a cooperar a la obra de la educación nacional, y convencida de que la reforma pedagógica debe ser progresiva, partiendo desde el primer grado de la escuela, si ha de dar frutos, y de que el influjo bienhechor que hoy puede ejercerse en esta esfera es mucho mayor que en ninguna otra, atiende en la actualidad, muy principalmente, a la educación general, o sea a la primera y segunda enseñanza. (Giner, 1927, p. 3)

---

<sup>59</sup> Escuelas de España. (abril, 1936). Algunos datos sobre la Institución Libre de Enseñanza.

El *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (*BILE*) (1877-actualidad) fue testigo de todas estas etapas. Muestra de ello es este fragmento en el momento en que inauguran la sección de enseñanza primaria: “la *Institución libre* ha inaugurado este año una escuela para poder tener la garantía de que los discípulos que salgan de ella tengan la preparación suficiente” (p. 69)<sup>60</sup> y continúa avanzándonos algunos de los principios pedagógicos clave sobre los que se rige su acción educativa:

... los procedimientos pedagógicos empleados son [...]: enseñanza intuitiva; que el niño nada aprenda abstractamente, sino viendo y tocando el objeto mismo; que no esté quieto más que el tiempo estrictamente preciso, aprovechando su incansable actividad para que *aprenda jugando*, según la máxima de Froebel. El niño trabaja en la escuela únicamente [...] no llevando a casa esos enojosos *deberes*, que quitándole el tiempo que para sus entretenimientos necesita le hacen odiar la clase y mirar el trabajo como una gran pena. El *libro de texto* queda desterrado en absoluto [...]

La enseñanza es toda oral, nunca de pura memoria, acostumbrando al niño a que piense por sí; los ejercicios, constantemente variados y con carácter siempre descriptivo y práctico para que el niño se interese y no se canse. Los maestros, con este sistema, tienen que trabajar no sólo en clase, sino en la preparación de las lecciones; mucho más de los que de ordinario se exige [...] Se disponen excursiones... (p. 69)

Otra fecha clave fue la de 1907, por ser el año de creación de la JAE, que abordaremos posteriormente, en el epígrafe 3.2. del presente capítulo. Por último, se cita 1936; coincide con el inicio de la Guerra Civil Española y el declive de la insigne Institución que se disolverá, finalmente, en mayo de 1940 (Porto, 2012).

La ILE significó, por tanto, “un vuelco en los conceptos de formación y educación que calaron pronto [...] en un buen número de maestros nada satisfechos de las condiciones en las que trabajaban y se formaban” (Dueñas y Grimau, 2009, p. 9).

---

<sup>60</sup> Luzuriaga, L. (30 de noviembre de 1878). *BILE*.

## **2. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA ILE**

En sus orígenes, tal y como nos cuenta Otero (1990), la preocupación principal de la ILE era

... contar con un marco legislativo adecuado que posibilitara la difusión libre de la Ciencia [...]. La disputa era en torno a la libertad de elaboración, difusión y libre circulación de las ideas, no a la forma misma en que se impartía la docencia; [y añade], ni siquiera les importaba demasiado el tema de la libertad de enseñanza. (p. 72)

Su aportación al marco pedagógico español fue notable. Tanto es así que numerosos estudiosos de historia de la educación han trabajado las aportaciones pedagógicas de la ILE. Recorremos algunas de las obras más relevantes y que, a nuestro juicio, vislumbran los principios pedagógicos y metodológicos de la ILE de manera más sistemática y pormenorizada. Este apartado tiene una finalidad, además de informativa, eminentemente práctica e instrumental en nuestra investigación, pues nos ha permitido construir el sistema de categorías de análisis (Tabla 10).

En la tesis que presentamos pretendemos estudiar la influencia de la Institución Libre de Enseñanza en la revista *Escuelas de España*. El término influencia alude a los efectos que los principios pedagógicos de la ILE han tenido sobre el pensar y el hacer de otras personas u organismos. Es un concepto complejo y con un importante componente subjetivo que, por otra parte, refleja manifiestas relaciones de poder. La percepción de la influencia que un ente ejerce sobre otro varía, además, según la valoración y los conocimientos que el observador tiene sobre lo que investiga.

“La pedagogía moderna no entra en España con la Institución, aunque sí sea ella la que contribuya eficazmente a su consolidación y arraigo” (Jiménez, 1986, p. 150). Los principios pedagógicos institucionistas son el resultado de la confluencia de las ideas de otras personalidades anteriores. Según el autor citado, la obra gineriana se apoya en autores a los que Giner funde “con su concepto de hombre y sociedad, procedente de la filosofía krausista, para constituir su ideario educativo” (p. 150) (Figura 9). A este esquema habríamos de añadir a Platón, Juan Luis Vives y Johann Friedrich Herbart, además de considerar las influencias que recibieron de Estados Unidos, Francia, Alemania y, sobre todo, Inglaterra (Garrido y Pinto, 1996). La ILE ha sido, sin duda, “el más claro precedente del movimiento que aparecería en toda Europa a principios del siglo con el nombre de ‘educación nueva’” (Molero, 2000, p. 78).

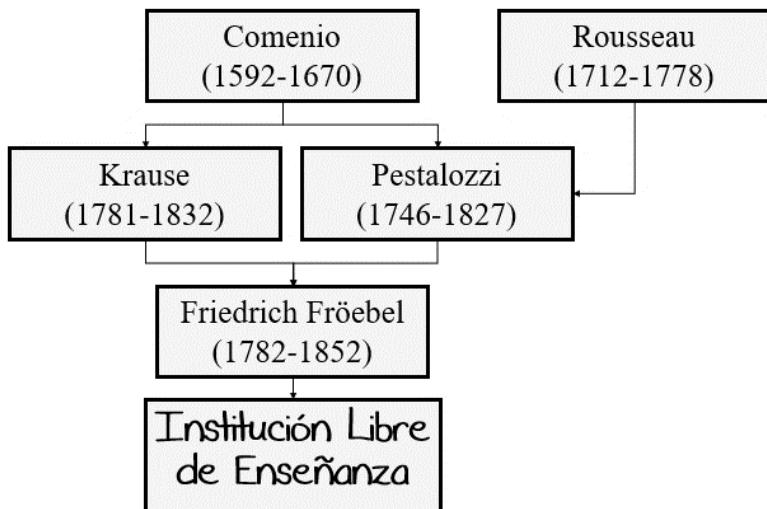


Figura 9. Origen de las ideas pedagógicas de la ILE. Fuente: adaptación de Jiménez (1986, p. 151).

Antonio Jiménez-Landi (1976), considerado el cronista de la historia de la Institución Libre de Enseñanza, y quien fuera su alumno, recoge dos de las coordenadas que fundamentan su pensamiento pedagógico. Comienza haciendo referencia a la (1) cuestión religiosa, reflejando el carácter de *escuela neutra* que la ILE pretendía desarrollar; “educa a sus alumnos en un sentido religioso, pero no dogmático” (p. 51). Otros autores como Millán (1983) optan por utilizar el término “carácter laico” para referirse a la Institución, explicando que lo fue por tres factores: la ideología de sus fundadores y los profesionales de la educación que le dieron vida, la situación educativa en Europa y la necesidad de acercar España a Europa. Este concepto ha sido, sin embargo, a juicio de numerosos autores, asociado de forma errónea a la Institución.

El lenguaje es, sin duda, un aspecto fundamental. Como explica García (2018), el término *escuela neutra* se acerca más al ideal institucionista, abierto al sentimiento religioso y al conocimiento de las religiones del mundo: “Giner postulaba, frente al estudio teológico de los dogmas de una religión particular en la escuela, la educación en la sensibilidad religiosa y el estudio científico de las religiones. Todo ello con grandes dosis de tolerancia” (p. 130); añade que, con ayuda de un mapamundi, el insigne profesor explicaba las diferentes religiones del mundo a sus educandos. Con el devenir de los acontecimientos, el institucionista Fernando de los Ríos, Ministro de Instrucción Pública entre 1931 y 1933, comprendió “que la educación laica no se debe entender en términos de neutralidad, sino de exclusión de la religión de la escuela” (p. 134); esto es lo que se entendió como *escuela laica*, cuyo sentido, como hemos visto, no coincide con lo defendido inicialmente por la ILE.

La segunda coordenada que establece en el ideario de la ILE es la (2) coeducación que, como iremos viendo, es una de las constantes recogidas por todos los autores que se embarcan en el análisis del ideario pedagógico de la Institución. De hecho, en palabras de Cossío (1929),

... la Institución estima que la *coeducación* es un principio esencial del régimen escolar, y que no hay fundamento para prohibir en la escuela la comunidad en que uno y otro sexo viven en la familia y en la sociedad [...]. Juzga la coeducación [...] como [...] el más poderoso [resorte] para acabar con la actual inferioridad positiva de la mujer, inferioridad que no empezará a desaparecer hasta que aquella se eduque, en cuanto a la cultura general, no solo *como*, sino *con* el hombre. (p. 24)

Jiménez-Landi (1976) continúa reflexionando sobre los aspectos metodológicos de la obra educadora. En los tiempos que corren, en los que los términos innovación y renovación están siendo ampliamente discutidos por la comunidad científica, no es desdeñable la reflexión que el autor incluye, incidiendo en que la institución no inventa nada en este sentido, sino que, partiendo de la intuición y de la inteligencia, perfecciona y renueva métodos y prácticas ya existentes en otros tiempos y lugares, para adecuarlos a la realidad educativa española. En su discurso priman principios como la formación integral, la participación y la relación familiar —lo que supone el rechazo al régimen de internado—, la relación de respeto y confianza entre docente-discente y la práctica de excursiones y colonias escolares (Jiménez-Landi, 1976).

El filósofo Antonio Jiménez García (1986), ya citado anteriormente, asocia ocho principios educativos a la Institución. En primer lugar, abordamos el principio en el que el binomio (1) educación – instrucción forma las dos caras de una misma moneda. La Institución Libre de Enseñanza defiende la educación plena del ser humano frente a la concepción del escolar como un recipiente al que hemos de llenar de contenidos o como una esponja que ha de absorberlos. Esto no significa que no conciban los saberes científicos como necesarios; es más, son, en su ideario, imprescindibles:

No se trata de instruir al niño con una serie de conocimientos acumulativos, sino de ayudar a su propia formación como persona libre por medio de una educación conveniente y adecuada, de inculcarle las formas y criterios para su movilidad en la sociedad en que vive, y solo subsidiaria y posteriormente, instruirle en los saberes determinados y concretos. (p. 152)

La formación plena y completa del ser humano está muy relacionada con otro de los reconocidos principios institucionistas: la (2) educación integral. Este principio, sobre el que volveremos posteriormente, tiene una indudable ascendencia krausista

... como *ideal de la humanidad*: la formación del hombre armónico que desarrolla en plenitud el espíritu y el cuerpo, la razón, el sentimiento, la voluntad, el carácter, el sentido estético y moral, el adiestramiento manual, el cultivo de los oficios... (p. 153)

Asimismo, y adentrándonos en otro pilar, deberá primar una (3) educación activa. Conciben que, frente a la asunción de un rol receptivo, pasivo e indiferente en su propio proceso formativo, “hay que motivar al niño a través del método socrático y, fundamentalmente, a través de la intuición. Porque la intuición desarrolla la espontaneidad y la creatividad del alumno...” (p. 153).

No podemos obviar el tan importante precepto de (4) educación en libertad, que marca una de las señas de identidad de la ILE en todos sus ámbitos de acción. En el contexto educativo podemos atender a dos vertientes; por un lado, la libertad del cuerpo docente y, por otro lado, la libertad del alumnado. En el primer caso nos estamos refiriendo a la libertad de pensamiento y a la libertad de cátedra. En el segundo de los casos estamos aludiendo, además, a la supresión del “sistema de imposiciones o métodos coercitivos como el castigo, [valorando que] la libertad del alumno conlleva la responsabilidad de sus propios actos” (p. 154) y el desarrollo de la autonomía personal. A todo lo anterior hemos de añadir la libertad de conciencia, indudablemente ligada con otro de los principios más representativos de la Institución, ya nombrado anteriormente, que es la (5) educación neutra. Según el autor que venimos citando, Jiménez (1986), “Giner mantiene que el niño debe ser educado en un ambiente de tolerancia fuera de la confesionalidad de cualquier religión” (p. 155). Sin duda es una vertiente importante, que Cossío (1929) refleja de forma explícita en 1908:

Ajena a todo particularismo religioso, filosófico y político, abstiéñese en absoluto de perturbar la niñez y la adolescencia, anticipando en ellas la hora de las divisiones humanas [...]. Quiere, por el contrario, sembrar en la juventud, con la más absoluta libertad, la más austera reserva en la elaboración de sus normas de vida y el respeto más religioso para cuantas sinceras convicciones consagra la historia. (p. 22)

La (6) escuela unificada es otro de los principios defendidos por la ILE. Defiende la idea de la educación como un proceso continuo, fluido, gradual y global, sin peldaños entre

unos niveles y otros. Este y los anteriores principios se concebían, sin distinción, en el caso de los niños y de las niñas dado que, como hemos indicado anteriormente, la (7) coeducación es una constante en el ideario educativo de la ILE. Jiménez (1986) afirma que “Giner [...] era un celoso partidario de la educación de la mujer y de su elevación social, y esto solo podía conseguirse a través de la coeducación” (p. 157).

Por último, este autor considera como una variable importante y que, por tanto, ha de abordarse de manera independiente, el principio al que denomina (8) familia y educación, explicando que la educación que se recibe en la escuela ha de ser un complemento de la educación que se recibe en el entorno familiar.

Jiménez (1986) no olvida otros principios de carácter metodológico como la supresión del libro de texto o la limitación del número de estudiantes por aula. Piensa, como nosotros, que el texto de Cossío (1929) completa de forma clara, exhaustiva y rigurosa el conjunto de rasgos más representativo de la metodología institucionista:

Trabajo intelectual sobrio e intenso; juego corporal al aire libre; larga y frecuente intimidad con la naturaleza y con el arte; absoluta protesta, en cuanto a disciplina moral y vigilancia, contra el sistema corruptor de exámenes, de emulación, de premios y castigos, de espionaje y de toda clase de garantías exteriores; vida de relaciones familiares, de mutuo abandono y confianza entre maestros y alumnos; íntima y constante acción personal de los espíritus, son las aspiraciones ideales y prácticas a que la *Institución* encomienda su obra. (p. 23)

Un año más tarde, Manuel de Puelles (1986) complementa y matiza algunos de estos principios, generando una relación de ideas más detallada, que resumimos:

- (a) La concepción de la educación como un medio de formación integral, incluyendo la formación intelectual, la formación moral y de la personalidad.
- (b) El valor natural del ser humano y el respeto a su propio mundo, a sus derechos y libertades individuales.
- (c) La defensa “de la neutralidad religiosa, que no supone escepticismo o indiferencia, sino estímulo del sentimiento religioso, abierto a los grandes problemas de la humanidad” (p. 289).
- (d) El empleo de métodos activos que favorezcan la participación.
- (e) El cuidado del cuerpo mediante la educación física y la higiene.
- (f) Desarrollo del “amor al trabajo”, adquiriendo valores de responsabilidad.
- (g) Educación en el espíritu de la tolerancia, la coeducación o la convivencia.

- (h) Desarrollo del sentido estético, del amor y el respeto a la naturaleza a través de actividades como las excursiones o las colonias escolares.

Estos principios, a su vez, se complementan con los que recogen y clasifican los historiadores de la educación Julio Ruiz Berrio y Olegario Negrín Fajardo (1985) (Tabla 7). En la tabla podemos comprobar la aparición de principios no citados de forma explícita en estudios anteriores como el culto a la ciencia, el juego, la gestión del material escolar, la evaluación continua o el contacto con la sociedad. Este último aspecto es de vital importancia, pues tal y como indica Penalva (2005), “el discurso pedagógico de Giner [y por ende, el discurso institucionista] es ininteligible sin su preocupación social. La ‘reforma educativa’ está al servicio de la ‘reforma social’” (p. 433).

Tabla 7.

*Principios de la Institución Libre de Enseñanza*

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	PRINCIPIOS DIDÁCTICOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Antecedentes: Comenio, Pestalozzi y Froebel</li> <li>– Modelo del <i>gentleman</i> inglés<sup>61</sup></li> <li>– Educación en/para la libertad</li> <li>– Neutralidad religiosa, política y filosófica</li> <li>– Formación del carácter</li> <li>– Desarrollo armónico</li> <li>– Formación estética y educación física</li> <li>– Atención a la orientación profesional</li> <li>– Coeducación</li> <li>– Relaciones familia/centro</li> <li>– Culto a la ciencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Atención personalizada</li> <li>– Comunicación entre docente – estudiante</li> <li>– Intuición</li> <li>– Métodos activos y participativos</li> <li>– Creatividad</li> <li>– Juego</li> <li>– Construcción del material escolar por parte del alumnado</li> <li>– Supresión de los libros de texto</li> <li>– Paseos y excursiones</li> <li>– Contacto con la sociedad</li> <li>– Evaluación continua</li> </ul>

Fuente: Ruiz y Negrín (1985).

El creciente interés por tan insigne institución ha generado que a lo largo de la historia se sucedan investigaciones que, con diferentes objetivos, constituyen un corpus documental de relevancia en el tema que nos atañe. Antonio Molero (2000), maestro e inspector de educación primero y profesor Catedrático en la Universidad de Alcalá después, redefine los principios y los organiza en “invariables pedagógicas” (Tabla 8) y “corpus metodológico” (Tabla 9). Serán estas las que el autor califica como “constantes pedagógicas” de la Institución Libre de Enseñanza.

---

<sup>61</sup> Desarrollo de la personalidad, cuidado físico y buenos modales.

Tabla 8.

*Invariables pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza*

Finalidad fundamental: formar hombres capaces de concebir un ideal y de gobernar con sustantividad su propia vida	Máximo respeto al niño	La ILE es ajena a cualquier particularismo religioso, filosófico o político
	Cultura general múltiplemente orientada	Educación profesional según las aptitudes personales
	Carácter integrador del hecho educativo	El mundo del pensamiento y del sentimiento Aspectos físicos (salud, higiene, etc.) Nobleza de hábitos y maneras Desarrollo de gustos estéticos Humana tolerancia, conciencia del deber, honrada lealtad... Concebir hombres dispuestos a vivir como piensan Clima de relación familiar con el encuentro pedagógico Trabajo intelectual sobrio e intenso Relaciones con la naturaleza y el arte
	Aspectos metodológicos de la enseñanza	Abandono del sistema corruptor de exámenes, emulaciones, premios y castigos, etc. No utilización del libro de texto ni lecciones de memoria Fomento de las excursiones escolares Coeducación en todo el régimen escolar que servirá, entre otros fines, para acabar con la inferioridad positiva de la mujer Activa cooperación con las familias

Fuente: Molero (2000), p. 88.

Comprobamos que Molero (2000) se ha basado en la obra de Cossío (1929), que venimos citando, para realizar este esquema. Vemos necesario reproducir los fragmentos íntegros en los que el insigne pedagogo aborda estos principios, en primer lugar, por la belleza e insustituible formulación de las ideas y, en segundo lugar, por ser estas las manifestaciones más fieles que podemos encontrar en la historiografía educativa para interpretar y comprender el ideario pedagógico de la Institución y, construir así, un adecuado sistema de categorías<sup>62</sup>.

<sup>62</sup> Cossío y Giner de los Ríos escribieron muy poco. En la historiografía educativa se valora, especialmente, la información que transmitían de forma oral en conversaciones, conferencias o clases. Esta situación hacía que, las pocas cosas que reproducían por escrito, especialmente Cossío, tuviesen una calidad indudable, fuesen el resultado de una larga y meditada reflexión. Xirau (1969) señala que “sólo quería decir aquello que fuese digno de ser dicho y quería decirlo bien” (p. 92). Es, por tanto, incuestionable el valor que esta obra adquiere en el desarrollo de nuestro trabajo.

Cossío identifica como eje fundamental del pensamiento educativo de la ILE el respeto a la infancia: “la Institución se propone, ante todo, *educar* a sus alumnos. Para lograrlo, comienza por asentar, como base primordial, ineludible, el principio de la ‘reverencia máxima que al niño se le debe’” (p. 22). Por otro lado, recoge el necesario tratamiento de la cultura general y la orientación profesional:

Pretende despertar el interés de sus alumnos hacia una amplia cultura general, múltiplemente orientada; procura que se asimilen aquel todo de conocimientos (*humanidades*) que cada época especialmente exige, para cimentar luego en ella, según les sea posible, una educación profesional de acuerdo con sus aptitudes y vocación, escogida más a conciencia de lo que es uso; tiende a prepararlos para ser, en su día, científicos, literatos, abogados, médicos, ingenieros, industriales...; pero sobre eso, y antes que todo eso, *hombres*, personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades. (pp. 22-23)

Sobre estos ejes se asientan tres principios que según el esquema de Molero (2000) son esenciales en el tema que nos ocupa. El primero se refiere a la (1) integridad en la educación, desde todas las dimensiones que envuelven a la realidad educativa.

Giner se plantea el problema del hombre desde una óptica de totalidad. Todos los planos posibles, interiores y exteriores, quedan comprendidos en este planteamiento. [...] En esta simbiosis armónica del ser humano, su capacidad racional emerge con predominio sobre cualquier otra, lo que le situará en una especial posición en la incesante búsqueda de la verdad. (p. 79-80)

No es pensamiento exclusivo de Giner, pues como veníamos diciendo son unas bellas palabras de Cossío (1929) las que han inspirado al autor analizado en el desarrollo de su texto. El institucionista señala:

Si le importa forjar el pensamiento como órgano de la investigación racional y de la ciencia, no le interesan menos la salud y la higiene, el decoro personal y el vigor físico, la corrección y nobleza de hábitos y maneras; la amplitud, elevación y delicadeza del sentir; la depuración de los gustos estéticos; la humana tolerancia, la ingenua alegría, el valor sereno, la conciencia del deber, la honrada lealtad, la formación, en suma, de caracteres armónicos, dispuestos a vivir como piensan; prontos a apoderarse del ideal en donde quiera; manantiales de poesía en donde toma origen el más noble y castizo dechado de la raza, del arte y de la literatura españoles. (p. 23)

No es de extrañar que la ILE llegara a preocuparse por integrar la educación cívica en los planes de estudio, que se materializó en 1901, a través de la asignatura Rudimentos de Derecho. Coinciendo con el principio de “educación-instrucción” que presentaba Jiménez (1986), defiende el deber de superar la instrucción como finalidad única de la enseñanza y la necesidad de evolucionar al acto de educar. Se cree en la formación global del alumnado y en un tratamiento amplio, completo y abierto del currículo, a través de métodos variados y adecuados, preferentemente basados en la (2) actividad, la implicación personal y la participación real del alumnado. Todo ello, y en coincidencia con los autores anteriormente revisados, se sustenta sobre la máxima de la (3) neutralidad. Se detiene, especialmente, en la neutralidad religiosa, explicando que la idea principal era que “la escuela no debía invadir esta parcela porque estaba obligada a no perturbar al niño con propuestas anticipadas sobre sus creencias posibles” (p. 83); esto no significaba, por supuesto, desatender la formación moral de los educandos.

Tabla 9.

*Corpus metodológico de la Institución Libre de Enseñanza*

Apertura hacia el entorno familiar	La escuela como comunidad de maestros y discípulos	Práctica de la coeducación
Consideración unificada de los grados de enseñanza (párvulos, primaria y secundaria)		Sentido cíclico de la enseñanza
	Enseñanza integral	
Plano intelectual	Plano físico	Plano moral
Plano estético	Plano social	
Metodología de carácter activo		
Método intuitivo		Procedimientos socráticos (auge de la oralidad)
Excursiones y visitas	Juegos y deportes	Laboratorios y talleres
		Vivencias estéticas
		Organización específica del régimen escolar

Fuente: Molero (2000), p. 92.

Aludiendo ahora a los “aspectos metodológicos de la enseñanza” (Tabla 8) y al “corpus metodológico” (Tabla 9), Molero (2000) destaca las siguientes ideas.

- (a) Colaboración y comunicación continua entre familia y escuela. “Establecer esta íntima relación entre escuela y familia, no solo mediante el niño, sino directamente, es tal vez hoy el problema pedagógico social de superior interés y novedad en los pueblos más cultos” (p. 26), expresa Cossío (1929).
- (b) La coeducación como principio esencial y natural de cualquier sociedad.

- (c) La unificación de todos los grados de enseñanza, defendiendo la educación unificada. “El modelo de unificación de grados obliga a un planteamiento cílico de la enseñanza” (p. 97); los contenidos serán siempre los mismos, pero diferirá su nivel de tratamiento, profundidad y especificidad. Asimismo, aborda la unificación de métodos y procedimientos y la unificación del cuerpo docente acabando con cualquier tipo de jerarquización.
- (d) Empleo del método intuitivo, que consiste en “llevar de la mano al alumno, para que él mismo, partiendo de los datos que se le presentan, pueda resolverlos en un sistema de conceptos” (citado en Molero, 2000, p. 98).
- (e) Realización de excursiones y visitas. La ILE aboga especialmente, siguiendo la pedagogía de Fröbel, por realizar salidas que pongan al infante en contacto con la naturaleza. “La *Institución* justificó ser el centro pionero en Europa en incorporar directamente el medio próximo o remoto a sus trabajos habituales” (p. 101). El valor pedagógico de las excursiones es indiscutible:

Lo que en ellas se aprende en conocimiento concreto es poca cosa si se compara con la amplitud de horizonte espiritual que nace de la varia contemplación de hombres y pueblos; con la elevación y delicadeza del sentir que en el rico espectáculo de la naturaleza y del arte se engendran; con el amor patrio a la tierra y a la raza, que solo echa raíces en el alma a fuerza de intimidad y de abrazarse a ellos; con la serenidad de espíritu, la libertad de maneras, la riqueza de recursos, el dominio de sí mismo, el vigor físico y moral que brotan del esfuerzo realizado, del obstáculo vencido, de la contrariedad sufrida, del lance y de la aventura inesperados; con el mundo, en suma, de formación social que se atesora en el variar de las impresiones, en el choque de caracteres, en la estrecha solidaridad de un libre y amigable convivir de maestros y alumnos.

(Cossío, 1929, p. 25)

- (f) Fomento de juegos y deportes y promoción de la Educación Física. En este sentido, la ILE tiene influencia inglesa, pues Giner admira “la importancia que dan al cultivo del cuerpo, los juegos, deportes y la formación del carácter. Sin embargo, rechazará la moral utilitarista que impregna esta teoría educacional” (p. 68). Destaca el rechazo de la ILE de los “batallones escolares”, a los que tilda de ser una práctica “antipedagógica y rechazable [del mismo modo en que afirma que] los ejercicios militares son contradictorios con el espíritu educativo de la escuela” (p. 105).

- (g) Desarrollo habitual de la acción educativa en laboratorios y talleres siguiendo la máxima de “hacer para aprender” (p. 106) y favoreciendo el “trabajo manual”, teniendo en cuenta que en el ideario de los institucionistas “la escuela no debe solo enseñar a hablar a los alumnos sino también a despertar en ellos aptitudes creadoras, es decir, debe enseñarlos a producir” (p. 107).
- (h) Promover que el alumnado tenga vivencias estéticas. Según el autor que revisamos, esta vivencia, de carácter individual, implica la captación de la belleza. Estamos hablando de prácticas relacionadas con el dibujo, el modelado, el canto, la música, la escultura, la literatura, la poesía, el folclore o las costumbres populares, entre otras.
- (i) Aspectos relacionados con el régimen escolar. Siguiendo el texto de Cossío (1929), conocemos que en el pensamiento institucionista “la clase no sirve, pues, como suele entenderse, para ‘dar y tomar lecciones’, o sea, para comprobar lo aprendido fuera de ella, sino para enseñar y aprender a trabajar, fomentando [...] el ineludible esfuerzo personal [...] y cultivándolo reflexivamente” (p. 25). Como continúa explicando Molero (2000), la Institución apostaba por grupos de estudiantes reducidos, por la supresión de exámenes y de la parcelación de asignaturas, “combatieron el uso tradicional del clásico ‘libro de texto’ como única fuente de conocimiento” (p. 111),  
... se proscribían los deberes caseros, las lecciones de memoria y, en general, la repetición mecánica de los hechos no vividos de alguna forma por el escolar, [...] practicaban una metodología [...] donde se primaba la reflexión, la curiosidad y la búsqueda de datos nuevos [...] y esto siempre dentro del marco evolutivo del sujeto y de sus propias posibilidades”. (p. 112)
- Consideraban que el sistema de premios y castigos era antipedagógico. Igualmente, “la ILE siempre creyó que la finalidad última de la educación consiste en la formación de una personalidad ética” (p. 112).

En el desarrollo de estas prácticas la función del maestro, según Cossío (1929), consiste en “despertar y mantener vivo el interés del niño, excitando su pensamiento, sugiriendo cuestiones y nuevos puntos de vista, enseñando a razonar con rigor y a resumir con claridad y precisión los resultados” (p. 24). Es reseñable esta perspectiva, dado que entre los principios pedagógicos de la ILE debemos destacar su profundo interés por la figura del maestro en todas sus dimensiones, y que no hemos recogido hasta el momento. Entre

sus preocupaciones destaca las cualidades personales, la formación inicial y el perfeccionamiento docente, además de las condiciones profesionales (Molero, 1987). En este sentido, la Institución Libre de Enseñanza propone la atención y reforma de las Escuelas Normales y defiende la inmediata incorporación de los docentes a la vida del aula, viéndose suprimido el sistema de oposiciones.

No cabe duda, según este autor, de que “la figura del maestro es el pivote sobre el cual giran todos los proyectos institucionistas” (p. 128) y no es de extrañar que, a juicio de Otero (1990), “en la ILE nada va a ser tan severamente sancionado como la conducta inmoral y la falta de respeto al profesorado” (p. 89). Había, en aquel entonces, necesidades apremiantes que debían atenderse; entre ellas, la necesidad de buenos maestros, especialmente en las escuelas rurales, en la España iletrada, y solventar la escasez económica que estos tenían, incluso después de 1901, momento en que, como hemos explicado anteriormente, comenzó a asumir el Estado el sueldo de los maestros y de las maestras. El historiador Javier Moreno Luzón explicó en la sesión inaugural del Congreso Educación, Cultura y Sociedad, que esta situación motivó que la ILE tuviese que renunciar a uno de sus principios fundamentales: la descentralización de la educación.

Por último atendemos a otro autor que, en un estudio más reciente, recopila muchos de los principios institucionistas que hemos ido abordando. Vázquez-Romero (2011) establece cuatro puntos clave: 1) La organización de la enseñanza en función del desarrollo del alumnado. Los contenidos se trabajan de forma cíclica. 2) La “acción ética del maestro, dialógica y no autoritaria, que no recurre a los dispositivos exteriores del premio-castigo” (p. 2). 3) Los principios fröbelianos en la acción educativa: aprendizaje activo e intuitivo, contacto con la naturaleza, realización de excursiones. 4) “La concepción de la escuela como organismo social para la formación integral del individuo y para la regeneración social” (p. 3).

El sistema de categorías que resulta de este proceso de análisis de la literatura, referido a los principios pedagógicos de la ILE, lo presentamos en la Tabla 10. Además de reflejar el nombre de cada dimensión, categoría y subcategoría, añadimos algunas ideas clave institucionistas que encasillamos en cada apartado. Esto, además de favorecer que nuestras subcategorías sean mutuamente excluyentes, facilita la codificación de la información en el momento del análisis de contenido.

Tabla 10.

*Sistema de categorías y principios de la ILE*

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	<b>Presupuestos políticos e ideológicos</b>	Concepción de la educación <i>Fuerza transformadora de la sociedad</i> <i>Regeneración de España</i> <i>Concepción de la escuela</i> <i>Misión y objetivos de la escuela</i> <i>Educación – instrucción</i>
		La cuestión religiosa <i>Neutralidad religiosa</i> <i>Libertad de conciencia</i> <i>Tolerancia</i>
		Coeducación <i>Escuela mixta</i> <i>Educación de las mujeres</i>
		Educación en libertad <i>Libertad del docente: libertad de cátedra</i> <i>Libertad del estudiante: responsabilidad a partir de los propios actos, autonomía... “Gobernar con sustantividad su propia vida”</i> <i>Máximo respeto al infante</i> <i>Fin de los métodos coercitivos: exámenes, premios y castigos, garantías exteriores...</i> <i>(Método intuitivo)</i>
		Afán racionalista-científico <i>Culto a la ciencia</i> <i>Investigación racional</i>
		Educación moral y social. Educación en valores <i>Buenos modales, tolerancia, formación del carácter, deber, lealtad, esfuerzo...</i>
		Educación estética. Arte y educación <i>Canto, música, literatura, poesía, folclor...</i>
		Educación física, higiene y salud
		Otras áreas del conocimiento <i>Matemáticas</i> <i>Historia</i> <i>Lectura</i>
EDUCACIÓN ACTIVA	Ideas para la práctica	Diálogo y comunicación Excusiones y visitas escolares. Contacto con la naturaleza La actividad libre y el juego Laboratorios y talleres <i>Observación y experimentación científica</i>
	Recursos	Materiales didácticos <i>Supresión del libro de texto</i>

ASPECTOS ORGANIZATIVOS	<b>Docentes de primera enseñanza</b>	<i>Libros: fuente capital de cultura Construcción de materiales</i>
	<b>Figura del maestro en todas sus dimensiones</b>	<i>Espacio escolar Grupos reducidos</i>
		<i>Cualidades personales Formación inicial <i>Atención a las Escuelas Normales</i> Formación permanente Función del docente <i>Despertar y mantener vivo el interés del niño</i> <i>Evaluación continua</i></i>
<b>Organización de la escuela</b>		<i>Condiciones laborales y consideración social</i>
		<i>Planificación y organización de la enseñanza <i>Escuela unificada: proceso continuo, gradual, global...</i></i>
		<i>Contenidos de enseñanza-aprendizaje Orientación profesional <i>Aptitudes y vocación</i></i>
<b>Escuela y comunidad</b>	<b>Relación con las familias</b>	
	<b>Convivencia</b>	<i>Relación con la comunidad Relación docente-discente</i>

Fuente: elaboración propia, a partir de la literatura anterior.

### 3. EL LEGADO DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

Además de los postulados estrictamente pedagógicos ya nombrados, los institucionistas motivaron la aparición de otros proyectos. A continuación, vamos a hacer un recorrido sobre algunas iniciativas por considerarse hitos en la educación del primer tercio del siglo XX y por tener, todas ellas, alguna relación con los autores y con las autoras que escribieron en *Escuelas de España*. Muchas son “organismos dependientes del Estado, pero surgidos gracias al empeño reformador institucionista” (p. 145).

#### 3.1. El Museo Pedagógico Nacional

“Cuando Giner murió, su obra no sufrió trastorno alguno; estaba asegurada la continuación” (p. 102)<sup>63</sup>. Manuel Bartolomé Cossío, discípulo e íntimo de Giner, fue una de las personas que hicieron esto posible. Fue él quien en 1882 impulsó el Museo de Instrucción Primaria, años después denominado Museo Pedagógico Nacional, del que se convertiría en su primer director (García, 2010). Hoy en día numerosos estudiosos de la

<sup>63</sup> Escuelas de España. (abril, 1929). D. Manuel B. Cossío. *Escuelas de España*, 2, 100-106.

historia de la educación están de acuerdo en que fue “una verdadera institución pedagógica de enseñanza e investigación, dispuesta a recoger los avances pedagógicos más significativos y ponerlos al alcance del magisterio español” (Negrín, 2012, p. 373). No solo sirvió, por tanto, para conocer los avances pedagógicos extranjeros, sino que fue un potente instrumento para favorecer la formación del profesorado y paliar algunas de las carencias de las Escuelas Normales (Marín, 1990), contribuyendo, desde esta doble perspectiva, a la mejora de la educación del país.

Con un carácter autónomo, científico y técnico consiguió alcanzar sus objetivos, acercando los avances pedagógicos, higiénicos y materiales a la realidad escolar española (Negrín, 2012). El Museo es considerado, además, uno de los antecedentes más importantes en la renovación pedagógica de la enseñanza de las ciencias (Bernal, 2001). Rodolfo Llopis ya señalaba en su libro, *La revolución en la escuela* (1933/2013), que esta institución fue un “instrumento eficaz de renovación pedagógica”.

El Museo Pedagógico propició la realización de otras iniciativas. Entre ellas, creó una biblioteca central y otra circulante, bajo la inspiración del Museo Pedagógico de París (Hernández, 1987). Asimismo, fue importante su labor en lo que se refiere al material de enseñanza innovador, que llegó a beneficiar la cultura material de las escuelas (Hernández, 1990). La creación de colonias escolares desde 1887 fue una de sus prácticas educativas más características. La finalidad de esta iniciativa era de carácter higiénico-pedagógico, y consistía, principalmente, en posibilitar que niños y niñas en situación de vulnerabilidad fuesen de vacaciones a la playa o a la montaña (Dueñas y Grimaú, 2009). Como explica Molero (2000), “durante la última década de su existencia, el *Museo* abandonó alguna de las funciones que más prestigio le habían dado, dedicando principalmente sus atenciones a la Biblioteca y a los servicios de consulta” (p. 153).

### **3.2. La Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE)**

La Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) tuvo un papel esencial en el proceso de mejora de la formación del profesorado. Es realmente complejo encontrar alguna obra sobre la renovación pedagógica en esta etapa histórica que no otorgue un papel fundamental como impulsora de esta renovación a la JAE. Se

fundó mediante el Real Decreto, del 11 de enero de 1907<sup>64</sup> y una de sus prácticas más reconocidas consistía en pensionar —becar— a los mejores estudiantes y docentes con el objetivo de complementar su formación a través de visitas a escuelas ejemplares del extranjero (Marín, 1990). A juicio de Ruiz (2002), otra de sus líneas de actuación fue “el impulso de la ciencia” (p. 438). Su primer director fue Ramón y Cajal, aunque el gran representante de la citada institución fue José Luis Castillejo, su secretario (Ruiz, 1996).

Según Puelles (2002, 2009), esta institución fue el resultado de las modestas pensiones que impulsaron García Alix y Romanones en años anteriores, siendo ministro de Instrucción Pública el liberal Amilio Gimeno. En la obra de 2002, este autor expone que, aunque apareció cierta oposición a esta iniciativa por parte del sector más conservador, “existe un gran consenso en reconocer el alto papel que desarrolló la JAE en el desarrollo científico y en la renovación pedagógica del profesorado” (p. 9). Personalidades como Giner de los Ríos o Manuel Bartolomé Cossío habían expresado la necesidad de favorecer la formación de los maestros y las maestras dándoles la oportunidad de ir a aprender a otros lugares de Europa. Este deseo se refleja en el documento sobre la reforma escolar que recoge Puelles (1989), redactado por Cossío en 1899, donde señala que “es indispensable ir a recoger, para volver aquí a sembrar” (p. 339).

Marín (1990) explica todo el proceso de solicitud, concesión y disfrute de las pensiones. Según esta misma autora, existían cursillos preparatorios en la Residencia de Estudiantes para que aquellos que fuesen seleccionados conociesen las características y cuestiones más importantes del lugar que iban a visitar. Algunos de los profesores que impartieron estos cursos fueron el propio Castillejo, Ortega y Gasset o Cossío. Otro dato de interés es que la mayoría de los países visitados eran de habla francesa (Francia, Bélgica y Suiza), debido a que era la lengua extranjera que más se estudiaba en el periodo escolar y, por tanto, la que mejor dominaban las personas que disfrutaban de las pensiones. Aun así, también se visitaron, aunque en menor medida, lugares de habla inglesa como Inglaterra y países de otras lenguas como Alemania y Austria.

Entre las actividades que llevaron a cabo los profesionales pensionados en los países visitados destaca la realización de cursos y la asistencia a conferencias, el estudio en diferentes centros de cultura y, una de las más importantes, la visita de escuelas. La influencia que ejercieron los pensionados, a través de las experiencias e ideas de

---

<sup>64</sup> *Gaceta de Madrid*, núm. 166, 15 de enero de 1907. Recuperado de <https://cutt.ly/ctNPBha>

renovación pedagógica europea que trajeron a España fue notable. Hubo tres focos de influencia (Marín, 1987, 1990): publicaciones, difusión de experiencias y conocimientos, de forma oral y escrita, a través de las instituciones en las que trabajaron y por medio de su propia práctica docente. La transmisión oral fue muy importante; la mayoría de los pensionados difundieron sus experiencias mediante exposiciones orales, conferencias o cursillos (Marín, 1990 y Ruiz, 2002). Aunque muchas de sus ideas se recogen por escrito en revistas, memorias, libros, noticias de prensa, etc., otras quedaron guardadas en la memoria de personas que escuchaban sus anécdotas y experiencias.

Según esta misma autora, los temas que más abordaron los docentes becados por la JAE y que, por tanto, más difusión tuvieron en el país, fueron la organización escolar y la didáctica, seguidos del movimiento europeo de la Escuela Nueva y de las actividades complementarias y, en menor grado, por cuestiones relacionadas con la teoría de la educación, la orientación profesional y la educación especial.

Hecho un breve análisis sobre la JAE, añadimos que no es la única institución importante en la educación y la cultura de la época. Desde 1910 se sucedieron otros organismos relevantes, tales como “el Centro de Estudios Históricos [...], el Instituto Nacional de Ciencias físico-naturales [...], la Asociación de Laboratorios [...], la Residencia de Estudiantes...” (Puelles, 2009, p. 126), y más tarde, el Instituto-Escuela (1918).

### **3.3. La Residencia de Estudiantes y la Residencia de Señoritas**

La JAE fundó en Madrid la Residencia de Estudiantes mediante el Real Decreto de 6 de mayo de 1910<sup>65</sup>. Era un complemento a la formación universitaria y a la instrucción, basada en la educación y en la formación humana, que tenía como objetivo que estudiantes y docentes compartiesen ideas, pensamientos y experiencias desde los principios de libertad y de convivencia. Su director entre 1910 y 1936 fue Alberto Jiménez Fraud (Ávila, 2012). Según este mismo autor, en la residencia “era frecuente el intercambio intelectual y cultural con filósofos, literatos, hombres de ciencia, artistas tanto del extranjero como españoles” (p. 457). Diversas figuras del ámbito intelectual de la época visitaron la residencia en numerosas ocasiones, como Miguel de Unamuno y Ortega y Gasset. En ella estuvieron otras personalidades como Federico García Lorca, Rafael Alberti o Ramón María del Valle-Inclán.

---

<sup>65</sup> *Gaceta de Madrid*, núm. 128, 8 de mayo de 1910. Recuperado de <https://cutt.ly/LtNPS4Z>

En 1915 se creó, siguiendo el modelo de la masculina, la Residencia de Señoritas, cuya directora fue María de Maeztu y Whitney. “Además del ambiente de estudio y una cierta inquietud por los temas sociales y de la mujer, imprimían un sello especial a la Residencia femenina” (Ávila, 2012, p. 458). Tal y como nos cuenta Vázquez (2014) esta residencia contó con la colaboración del *International Institute for Girls in Spain* y fue “sede de la rama internacionalista del movimiento feminista” (p. 132). Fue un éxito, pues según la misma autora pasó de tener 30 residentes en su apertura a contar con casi 300 al final de su existencia, que fue motivado por la Guerra Civil.

### **3.4. El Instituto-Escuela**

El Instituto-Escuela fue el último proyecto creado por la JAE, mediante el Real Decreto de 10 de mayo de 1918<sup>66</sup>. A juicio de Ávila (2012), el alma de este centro fueron dos institucionistas: José Castillejo y María de Maeztu. Su pretensión principal fue la de “ser vehículo de reformas de la segunda enseñanza [y] servir de laboratorio para la formación de profesores de ese nivel” (Molero, 2000, p. 176). En su plan de estudios predominaban cuestiones como los “idiomas, las clases de música, la biblioteca y los deportes [...], las excursiones, visitas a fábricas y museos [...] y [...] las representaciones teatrales” (Ontañón, 2007, párr. 4), además de la importancia que se le dio a la enseñanza de las ciencias. Constituyó un lugar idóneo para la formación docente. A juicio del estudioso Palacios (2018) las ideas-madre de esta institución son “de factura gineriana” (p. 286).

En *Escuelas de España* David Bayón comparte sus impresiones acerca de su visita al Instituto-Escuela. Aporta algunos datos sobre la creación de esta institución y resalta algunos de sus logros. Describe, además, su organización y características principales. Elogia la labor del Instituto-Escuela pero también cuestiona alguno de sus principios. Destaca de la institución que es la única “oficial que tiene unidas la enseñanza primaria y la secundaria, tratando de hacer de ambas un solo proceso de formación del niño, con iguales ideales, pero con la gradual diferenciación de métodos y contenido” (p. 67)<sup>67</sup>. Sin embargo, al Instituto-Escuela, como a otras obras institucionistas, no le faltaron detractores. A ellos se refiere Bayón cuando dice que hay que sentir compasión “por el desconocimiento que revelan o por la bajeza de miras en que inspiran sus censuras” (p. 79). El maestro destaca la honradez del profesorado, que no muestra reparo en manifestar

---

<sup>66</sup> *Gaceta de Madrid*, núm. 131, 11 de mayo de 1918. Recuperado de <https://cutt.ly/JtN6m9W>

<sup>67</sup> Bayón, D. (abril, 1930). Instituto Escuela. *Escuelas de España, primera época*, 6, 65-81.

sinceramente los resultados de los ensayos. Por ello, no duda en elogiar la garantía científica y seriedad de la misión del Instituto-Escuela, añadiendo que “representa [...] un ensayo definitivamente logrado y fecundamente prometedor para el porvenir de la enseñanza nacional” (p. 80).

### **3.5. Escuela de Estudios Superiores del Magisterio**

La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (EESM) se creó con el Real Decreto de 3 de junio de 1909<sup>68</sup> con el nombre “Escuela Superior del Magisterio”. Se reestructuró con el Real Decreto de 10 de septiembre de 1911<sup>69</sup>, momento cuyo nombre cambió a EESM. Su finalidad principal fue la de formar al profesorado de las Escuelas Normales y a los inspectores e inspectoras de primera enseñanza. En palabras de Ávila (2012), estuvo “fuertemente influenciado en sus bases doctrinales y técnicas por la Institución Libre de Enseñanza” (p. 453). Añade que fue “una institución innovadora, de reforma y mejora de la enseñanza y sus métodos” (p. 452). Este mismo autor explica que el centro tuvo una escuela graduada aneja donde los estudiantes podían realizar sus prácticas.

Los redactores de *Escuelas de España* explican que esta institución contribuyó a la mejora de las Normales y de la Inspección; sin embargo, reconocen que esta mejora fue posible, especialmente, a causa de los encuentros que se llevaron a cabo en otras instituciones: “Y estas promociones juveniles, más que en la Escuela, se formaron en el Ateneo, en el Museo pedagógico, en la Institución libre al calor del espíritu perennemente juvenil de don Francisco Giner” (p. 98)<sup>70</sup>. Pese a su indudable valor, critican varios aspectos del centro, sobre el profesorado y su poco compromiso con las labores ligadas a la escuela.

“La República suprimió la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio y creó la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central” (Llopis, 1933/2013, p. 179) mediante el Decreto de 27 de enero de 1932<sup>71</sup>. Su labor fundamental fue la de preparar a “los Profesores de Normales e Institutos, los Inspectores y, en general, los Maestros que aspiren a ampliar su cultura y a ejercer los cargos de mayor importancia y responsabilidad” (p. 732). Ofertaban tres tipos de títulos: Certificado de estudios pedagógicos, Licenciatura en Pedagogía y Doctorado en Pedagogía.

---

<sup>68</sup> *Gaceta de Madrid*, núm. 155, 4 de junio de 1909. Recuperado de <https://cutt.ly/Kt1ysXm>

<sup>69</sup> *Gaceta de Madrid*, núm. 258, 15 de septiembre de 1911. Recuperado de <https://cutt.ly/St1ymyt>

<sup>70</sup> Escuelas de España. (julio, 1930). Escuela Superior del Magisterio. *Escuelas de España, primera época*, 7, 97-99.

<sup>71</sup> *Gaceta de Madrid*, núm. 29, 29 de enero de 1932. Recuperado de <https://cutt.ly/wt1y0w0>

Francisco García Mochales reconoce en *Escuelas de España* el valor que tiene esta institución, sin embargo, detecta varias limitaciones en su plan de estudios. Critica la excesiva importancia que se da a las lenguas antiguas, como el latín y el griego y se lamenta de la falta de tratamiento de asignaturas relacionadas con la psicología y con la pedagogía. Critica, especialmente, “la carencia de trabajos prácticos, de verdaderas y serias prácticas de enseñanza, así como de experimentación directa de los nuevos métodos pedagógicos” (p. 38)<sup>72</sup>.

### **3.6. Las colonias escolares**

En España, según Rodríguez (2004), “la fecha concreta de implantación de las primeras colonias escolares [...] no se puede determinar con exactitud” (p. 129), pues existe documentación que confirma la realización de salidas escolares al campo antes de 1864. Otro ejemplo del que se tiene constancia es la colonia escolar de vacaciones que se desarrolló en Lérida en 1876. Sea como fuere, y sin olvidar estos importantes antecedentes, la historiografía educativa reconoce el papel de la ILE en la implantación de las colonias escolares de vacaciones en 1887, a través del MPN. Aquel año, Cossío y Ricardo Rubio, director y secretario del MPN respectivamente, fueron a San Vicente de la Barquera (Santander) con un grupo de 17 estudiantes (Porto, 2012). Este fue el impulso de la iniciativa “dirigida, fundamentalmente, a niños y niñas de las grandes ciudades y de familias con escasos recursos económicos y con una salud debilitada” (Rodríguez, 2004, pp. 132-133), que tenía como finalidad “llevar la acción regeneradora de la educación fuera de la Escuela y hacer que lleguen al seno de las familias los hábitos de higiene y de orden, los sanos sentimientos y las puras costumbres” (Porto, 2012, p. 412). Es decir, y como explica Jiménez-Landi (1996), en un primer momento tenían una importante y clara función preventiva; con el paso del tiempo se convirtió en un complemento a la práctica pedagógica de las escuelas, dirigida a todos los educandos.

“Las colonias escolares de vacaciones fueron en su época una iniciativa nueva, progresista, atrevida, restauradora, perspicaz y clarividente” (Otero, Navarro y Basanta, 2013, p. 145). El éxito de la primera colonia escolar del MPN motivó que los institucionistas no cesasen en su intento por implantar la iniciativa de forma definitiva y habitual en España. Rodríguez (2004) informa de que el Museo organizó colonias, de

---

<sup>72</sup> García, F. (septiembre, 1934). Los maestros en la Universidad. Sección de Pedagogía. *Escuelas de España, segunda época*, 9, 37-38.

forma ininterrumpida, desde 1887 hasta 1926. Entretanto, numerosas provincias españolas, conscientes de su valor higiénico-pedagógico y contagiadas por el afán higienista, por la promoción de la salud y por la educación física, impulsaron colonias escolares desde sus diferentes ámbitos de actuación. Todavía hoy, nos cuentan Otero et al. (2013), continúan realizándose colonias escolares con objetivos y procedimientos diferentes, de acuerdo con la realidad apremiante. Es, como dicen, “una experiencia con un cierto grado de utopía, pero que no se aleja demasiado de ideales” (p. 155).

### **3.7. Las Misiones Pedagógicas**

Las Misiones Pedagógicas fueron una iniciativa de educación popular de gran trascendencia en nuestra historia de la educación. Son numerosos los historiadores de la educación que han estudiado la realización; para redactar este apartado consultamos, fundamentalmente, las obras de Otero (1982, 2006) y Tiana (2016). Las Misiones Pedagógicas tuvieron su origen con la II República; no obstante, la idea ya rondaba por la cabeza de sus principales impulsores muchos años atrás. En 1881 Giner de los Ríos, con la finalidad de acompañar a los docentes y vencer el aislamiento profesional, propuso la realización de “misiones ambulantes”. En 1882, en el Congreso Nacional Pedagógico, Cossío reivindicó que era necesario llevar a los mejores maestros a las escuelas rurales, y se refirió a ellos como “misioneros de educación”. La idea pervivió en 1898, en un plan de reformas educativas redactado por Giner y Cossío.

La idea de las Misiones Pedagógicas estaba, pues, en el ambiente en el periodo de entresiglos y se acentuó durante el primer tercio del siglo XX. Eran varios los profesionales de la educación que pedían la creación de Misiones, incluida *Escuelas de España* (Valdivieso, 2019b). En este periodo se llevaron a cabo algunas experiencias e iniciativas cuyo propósito era cercano al que tenían las Misiones Pedagógicas. La celebración de la primera misión pedagógica institucionista data del 17 de diciembre de 1931, en Ayllón (Segovia); a partir de entonces, según diversas fuentes, las Misiones llegaron a visitar más de 1200 localidades.

Declarada la II República, surgía una inquietud, un problema a resolver por parte del Gobierno. Las ciudades habían votado, mayoritariamente, en favor de la República. No ocurría lo mismo en las zonas rurales que, según Llopis (1933/2013), “permanecieron impasibles, aferrados a la tradición” (p. 197). Las Misiones Pedagógicas tuvieron la función principal de llevar la cultura a las clases populares de los lugares más recónditos

de la España rural y tratar de aminorar, así, las desigualdades entre la ciudad y el campo. Se creó el Patronato de Misiones Pedagógicas mediante el Decreto de 29 de mayo de 1931<sup>73</sup>. En esta disposición aparecen los trabajos que se pretenden desarrollar sobre tres ejes principales: a) Fomento de la cultura general, b) orientación pedagógica y c) educación ciudadana. Cabe reseñar, para terminar, que Manuel Bartolomé Cossío fue, además del presidente, el alma mater de las Misiones Pedagógicas.

A esta selección de instituciones habríamos de sumar la Extensión Universitaria, las Universidades Populares, el Centro de Estudios Históricos, el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales (Porto, 2012) o La fundación Sierra-Pambley. La participación de la ILE en la vida educativa de la época, a través de instituciones en las que estuvieron implicados un sinfín de profesionales de la educación, nos permite afirmar que la influencia de la ILE en la educación española hasta 1936 es incuestionable. No era de extrañar, debido a la asunción de su ideario por los poderes públicos, a su participación directa en acontecimientos culturales con gran número de asistentes y a su papel en el desarrollo de instituciones educativas. En el primer bienio de la II República existieron coincidencias sustanciales entre el programa institucionista y el del propio Gobierno. Nos referimos a aspectos relacionas con el papel de la religión en la escuela, la creación de Misiones Pedagógicas o la reforma de la inspección, entre otros (Molero, 2000).

Una evidencia de la influencia que la ILE ejerció sobre el Ministerio de Instrucción Pública nos la cuenta el propio Rodolfo Llopis (1933/2013), Director General de Primera Enseñanza durante el ministerio de Marcelino Domingo.

Ya estaba instalado en la Dirección General. Coloqué en el sitio de honor un retrato de Pablo Iglesias. A su lado el de Francisco Giner de los Ríos y el de don Manuel Bartolomé Cossío... Yo me complacía en decir a todo el mundo lo que significaba aquel modesto homenaje que me permitía rendir a los tres grandes educadores que tanto habían contribuido a forjar la conciencia revolucionaria del país. (p. 21)

A partir de 1936, nos explica Molero (2000) que “se había tejido en los ámbitos pedagógicos una especie de sombra para ocultar la existencia de la ILE, de sus hombres, de sus realizaciones y de sus ideales” (p. 187). Sin embargo, el espíritu institucionista nunca se apagó del todo, y se mantuvo en el tiempo a través de la llamada “influencia difusa” y de instituciones que trataron de mantener su esencia, como el Colegio-Estudio.

---

<sup>73</sup> *Gaceta de Madrid*, núm. 150, 30 de mayo de 1931. Recuperado de <https://cutt.ly/pybUxMa>

“A diferencia de otras creaciones educativas, resultó de la conjunción de personas procedentes de distintos ámbitos [...] que deciden emprender la tarea de mejorar las condiciones sociales de la población española a través de la vía pedagógica” (López, 1998, p. 250). Puelles (1986) reflexiona sobre la discutida consecución o no de los objetivos que la ILE se propuso alcanzar para reformar la educación en España. Los institucionistas tenían una pretensión común: llevar a cabo una profunda reforma pedagógica que desembocase en la regeneración del país. Esta instancia traía consigo una serie de limitaciones que, si bien hay que tener en cuenta, no debe desembocar en la imposición de un juicio pesimista acerca de los avances que con un gran entusiasmo y desde una perspectiva humanizadora la ILE desarrolló a través de sus numerosas iniciativas renovadoras. Sin duda, la obra gineriana fue una actividad sin precedentes en nuestro país, que nos permite calificar a la institución como una verdadera *escuela activa* (Jiménez-Landi, 1976).

# CAPÍTULO V. SEGOVIA: ESCENARIO DE INQUIETUD PEDAGÓGICA Y DE RENOVACIÓN EDUCATIVA

Los maestros colocan a Segovia de modo prócer en el mapa pedagógico español: congresos, conferencias, bordados populares, pensiones, sociedades de amigos de la escuela, centros de colaboración y estas ESCUELAS DE ESPAÑA, de entraña segoviana y horizontes universales<sup>74</sup>.

A continuación, presentamos el contexto concreto de la provincia de Segovia. Particularizamos en esta ciudad puesto que Segovia fue el lugar en el que nació la revista *Escuelas de España*. Por otra parte, sus fundadores fueron maestros y maestras de municipios de esta provincia, por lo que se torna relevante conocer sus características y la renovación pedagógica que se desarrolló en la misma y que contribuyó a la mejora de la educación del país.

## 1. CONTEXTO SOCIAL, ECONÓMICO Y POLÍTICO DE SEGOVIA (1900-1936)

La provincia de Segovia, al igual que la mayoría de las regiones españolas, era eminentemente rural. Como nos muestra el Instituto Nacional de Estadística, el número de habitantes de la provincia era sensiblemente menor con respecto a otras zonas de España; en 1930 la población de Segovia era de 174 158 habitantes de hecho y 183 609 habitantes de derecho (personas empadronadas en un lugar concreto, residentes).

A juicio de Vega y Martín (2003), en la provincia existía un alto número de localidades pequeñas. Por otra parte, el carácter rural de la misma está profundamente relacionado con la ocupación de sus habitantes, dedicándose la mayor parte de la población activa a la agricultura. No obstante, como indican estos autores, aunque la base de la actividad económica de Segovia estuviese en el sector primario, existieron diversas industrias que posibilitaron trabajar a muchos segovianos y segovianas de la época; algunas de las más

---

<sup>74</sup> Quintanilla, M. (abril, 1931). Segovia. *Escuelas de España, primera época*, 10, 3-9.

representativas fueron la fábrica de gomas y curtidos *Klein*, numerosas fábricas alimenticias (de harina, de embutidos, panaderas, etc.), empresas de electricidad, de cerámica y la fábrica de vidrios de La Granja, que “era la que empleaba más trabajadores” (p. 6). Además, hemos de destacar la industria de transformación de resinas, en municipios como Navafría, Valsaín y El Espinar.

En el plano político, la llegada de la República causó una gran expectación y signos de esperanza en los habitantes de la ciudad. Según Vega y Martín (2003), la campaña previa a las elecciones de abril de 1931 fue muy dinámica, y tanto los grupos más conservadores como los republicanos, presentaron numerosos manifiestos a través de diferentes vías. Resaltamos el expuesto por personajes públicos de Segovia a favor de la República, en el que aparecen nombres como Norberto Hernanz, Antonio Ballesteros, Pablo de Andrés Cobos, María Zambrano o Francisca Gómez, personalidades relevantes en la investigación que nos ocupa. Los resultados de las elecciones municipales de la provincia de Segovia son los reflejados en la Tabla 11.

Tabla 11.

*Resultados electorales de abril de 1931 en Segovia*

Grupos políticos	Total de concejales			
	Por art. 29	Elegidos	Total	%
<b>Comunistas</b>	1	-	1	0,05
<b>Socialistas</b>	5	23	28	1,49
<b>Republicanos</b>	410	1093	1503	79,78
<b>Monárquicos</b>	21	135	156	8,28
<b>Otros</b>	32	164	196	10,40
<b>Total</b>	469	1415	1884	100,0
<b>Tanto %</b>	24,89	75,11	100	

Fuente: Tomás et al. (1987, p. 243).

Como podemos observar, los resultados fueron “favorables a la conjunción republicana-socialista-obra” (Tomás et al., 1987, p. 243), frente a los obtenidos por el sector más conservador. Tras esta breve contextualización del panorama político en Segovia durante este periodo, pasamos a valorar el contexto de la educación y la renovación pedagógica de la provincia.

## 2. EDUCACIÓN Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN SEGOVIA

Las tasas de analfabetismo en Segovia fueron inferiores a las registradas en la totalidad del territorio español (Dueñas y Grimal, 2009), tal y como recogemos en la Tabla 12.

Tabla 12.

*Tasas de analfabetismo de la población*

Territorios	Años			
	1900	1910	1920	1930
<b>España</b>	58,5%	52,65%	45,45%	32,20%
<b>Castilla y León</b>	38,8%	34,30%	27,20%	20,65%
<b>Segovia</b>	32,4%	28,05%	21,85%	16,40%

Fuente: Dueñas y Grimal (2009, p. 59).

No solo hubo una notoria disminución de la tasa de analfabetismo por cada territorio desde 1900 hasta 1930, sino que se aprecia una notable diferencia entre la tasa total de población analfabeta de Segovia, con respecto a la de España y, en menor grado, en comparación con la de la región de Castilla y León. Al igual que ocurría en el resto de las provincias españolas, en Segovia el porcentaje de personas que no sabían leer y escribir era mayor en el caso de las mujeres que en el de los hombres (González, 1988).

Esta evolución puede derivar de la progresiva construcción de escuelas en la provincia y del aumento del número de maestros y maestras. En Segovia, según el Anuario Estadístico de España (1930), existían en 1929, 461 escuelas de primera enseñanza, de las cuales 231 eran unitarias, 12 eran graduadas y 218 mixtas. La cifra de escuelas en la provincia se vería incrementada en 1930, con un total de 522 (Anuario Estadístico de España, 1931). Estas circunstancias pudieron ser favorables en la reducción del analfabetismo. Otras causas pueden ser la implantación de iniciativas pedagógicas y experiencias educativas desarrolladas por maestros y maestras que tuvieron un papel fundamental en la educación de Segovia (Dueñas y Grimal, 2009).

### a) Colonias escolares

La primera colonia escolar segoviana se remonta al año 1899, con Félix Gila y Fidalgo a la cabeza. Se desarrollaron en San Rafael (Segovia) y en San Vicente de la Barquera (Santander) (Rodríguez, 2004; Moreno, 2009)<sup>75</sup>. Años después, en 1921, Antonio

<sup>75</sup> En Ortiz (2017) se alude a las colonias escolares de 1921, y se atribuye a Antonio Ballesteros su creación. Se desconocían los trabajos de Rodríguez (2004) y Moreno (2009) y, como consecuencia, que la primera colonia escolar segoviana tuvo lugar muchos años antes. Sirva esta nota para advertir al lector del error.

Ballesteros reimpulsó la iniciativa tras la insistencia de su establecimiento por parte de maestros y maestras como es el caso de Pedro Natalías<sup>76</sup>. El director del proyecto fue Dionisio Correas<sup>77</sup> y en su organización siguieron las directrices marcadas por la ILE y por el Museo Pedagógico Nacional (Dueñas y Grimau, 2009). La primera colonia escolar se llevó a cabo en Luarca (Asturias); en 1922 se realizó una segunda colonia en Navafría (Segovia). Otras, consistieron en colonias urbanas asentadas en la provincia. Según estos autores, los principios que definían la iniciativa fueron una “constante preocupación pedagógica, la defensa de la salud del niño y el respeto a su personalidad” (p. 66).

En palabras de Dueñas y Grimau (2009), una de las peculiaridades de las colonias escolares era su carácter mixto, caracterizado por la colaboración y la convivencia de niños y niñas. Esta perspectiva coeducadora de las colonias no tardó en recibir críticas por parte de los sectores más conservadores de la provincia; en particular, las críticas que más repercusión tuvieron fueron las del obispo de Segovia, el antirrepublicano Luciano Pérez Platero, quien consiguió que la Diputación, ciertamente limitada por el obispado, excluyera de las colonias a las niñas hospicianas. No es de extrañar que los sectores católicos de Segovia se opusieran a este tipo de prácticas, del mismo modo que lo harán durante la Segunda República. El propio presidente de la Diputación pidió el traslado de Antonio Ballesteros y de su mujer, Emilia Elías —también maestra y, en esos momentos, profesora de Pedagogía en la Escuela Normal de Maestras de Segovia—, a otra ciudad, por haber sido un firme defensor de la educación laica (Vega y Martín, 2003).

### b) Cantinas escolares

A juicio de Muñoz (2016), las primeras cantinas aparecen en Madrid en 1901, como resultado de la influencia de otros países de Europa. Su finalidad es la de inculcar hábitos de salud, de higiene y alimentarios a los niños y las niñas más necesitados. Todo ello, con un carácter “caritativo y de obra de beneficencia” (Dueñas y Grimau, 2009, p. 77), “pero cumpliendo unos fines educativos” (Muñoz, 2016, p. 515). En Segovia se inician en 1914.

---

<sup>76</sup> Pedro Natalías García fue maestro en Segovia y director del grupo escolar “Diego de Colmenares”. Además, formó parte de la Sociedad de Amigos de la Escuela de Santa Eulalia y ensayó los centros de interés de Decroly. Tal y como señala su nieta Maya Velasco Natalías en un trabajo académico —<https://goo.gl/XjdzcM>—, fue un excelente maestro que contribuyó a impulsar la renovación pedagógica en la provincia de Segovia. Sería fusilado el 15 de agosto de 1936.

<sup>77</sup> Maestro pensionado en 1921 por la JAE en Francia, Bélgica y Suiza (Dueñas y Grimau, 2009).

### **c) Sociedades de Amigos de la Escuela y Sociedades Infantiles**

El impulsor de las Sociedades de Amigos de la Escuela segoviana fue Antonio Ballesteros Usano. La labor de los docentes que la conformaban estaba orientada a paliar las deficiencias materiales de las escuelas. Además, uno de sus objetivos, coincidente con los de las Sociedades Infantiles, era la apertura de la comunidad escolar a las familias; es importante porque las relaciones entre familia y escuela eran casi inexistentes y muchas veces negativas (Dueñas y Grima, 2009). Las Sociedades Infantiles se constituyeron siguiendo el modelo del grupo escolar “Baixeras” de Barcelona.

Antonio Ballesteros defendía que cada centro debía formar una sociedad. Entre sus objetivos destacamos “el fomento de la creación de instituciones educativas o instructivas que contribuyesen al bienestar y a la formación de los niños, como son: bibliotecas infantiles, cantinas, roperos, excursiones y colonias escolares” (p. 111). Existieron críticas por parte del sector más conservador. Concretamente, la Acción Social Católica cuestionó la iniciativa por no tener una finalidad adoctrinadora del catolicismo y por no incluir a ningún sacerdote en la creación de dichas sociedades (Dueñas y Grima, 2009).

### **d) Centros de Colaboración Pedagógica**

Una de las iniciativas renovadoras más relevantes con origen en Segovia, fue la creación de los Centros de Colaboración Pedagógica (CCP). La idea tuvo lugar en una conversación entre Norberto Hernanz y Lorenzo del Amo en el camino que unía los dos pueblos en los que estaban destinados. Cuenta Hernanz (s. f.) que su compañero formuló la siguiente pregunta: “¿Y si llamáramos a todos los compañeros del contorno y nos reuníramos una vez al mes en uno de los pueblos?” (p. 57). Aquí se encuentra el origen de los CCP. Decíamos en trabajos anteriores que el primero se celebró en La Salceda (Segovia) en 1921; la triangulación de las fuentes disponibles hace que debamos rectificar y matizar esta información, por lo que aprovechamos esta ocasión para hacerlo. El propio Hernanz, en *La Libertad*<sup>78</sup>, explica el origen de la iniciativa e indica que las primeras reuniones se celebraron en Collado Hermoso (Segovia). Más adelante, en otro artículo<sup>79</sup> informa de que la primera reunión se celebró el 26 de febrero de 1922; además recalca una información relevante: “Me refería especialmente al Centro de Collado Hermoso, hoy de La Salceda” (p. 6).

---

<sup>78</sup>*La Libertad*, 21 de agosto de 1926. Recuperado de <https://cutt.ly/4ybHGl>

<sup>79</sup>*La Libertad*, 31 de octubre de 1926. Recuperado de <https://cutt.ly/gybH3QA>

Puede ser esta la causa que generó nuestra confusión y la de otros investigadores que reproducen la misma información. Ahora, con las reservas que merece, interpretamos de todas estas fuentes que la idea se gestó en 1921 y, como dice Norberto en *Escuelas de España*, “el primer Centro de colaboración se funda en el año 1921” (p. 11)<sup>80</sup>. Esto no tiene por qué decir que la primera reunión del CCP de Collado Hermoso —como se denominaba inicialmente— fuese en 1921, sino que el propio CCP se constituyó en 1921. Previsiblemente, pudo haber una reunión en 1921; ahora bien, la primera reunión oficial, tras este encuentro inicial, puede que fuese en febrero de 1922, en Collado Hermoso. En suma, todo parece indicar que el primer CCP se celebró en febrero de 1922, en Collado Hermoso. Son, como avanzamos, nuestras interpretaciones tras las lecturas. Queda abierta la incógnita a futuras investigaciones.

Hernanz define, en el primer periódico citado, los CCP como

... fragua de amistad, lazos de unión, haz de esfuerzos, colaboración en el trabajo. [...] son la fuerza colectiva profesional que se aplica cerca de las autoridades locales y provinciales [...] quieren ser también los núcleos de conexión de todos los elementos docentes [...] queremos que sean especie de resollo donde se mantenga y se avive el fuego educador de los maestros. (p. 6)

En *Escuelas de España*, en el artículo ya citado, presenta las causas que dieron lugar a su creación, así como las características de los mismos. Entre las causas, destacamos la necesidad que tenían los maestros y las maestras segovianos de compartir sus experiencias, iniciativas y prácticas educativas y pedagógicas con otros docentes o profesionales de la educación, además de las características geográficas de la provincia, que dificultaban la conexión y la comunicación entre docentes de diferentes municipios.

En su organización, desarrollo y difusión tuvo un papel esencial Antonio Ballesteros; “el Sr. Ballesteros, además de extenderlos les proveyó de nuevas orientaciones y con su influjo bienhechor sostuvo la atención de los maestros por esta clase de reuniones” (AGA 32/10767<sup>a</sup>, 1933, p. 6), cuenta Hernanz. “Tal fue el entusiasmo que despertó [...] que en el plazo de un año funcionaban en la provincia de Segovia veinte centros de colaboración, a los que pertenecían la práctica totalidad de los maestros de pequeños núcleos de población” (Dueñas y Grimau, 2009, p. 79). Según estos mismos autores, sus prácticas o líneas de trabajo se resumen en los siguientes puntos:

---

<sup>80</sup> Hernanz, N. (abril, 1931). Los Centros de Colaboración. *Escuelas de España, primera época*, 10, 7-32.

- Se reunían mensualmente con el objetivo de compartir experiencias, prácticas y recursos, y para debatir sobre posibles problemas o circunstancias escolares y pedagógicas del momento.
- Muchos CCP impulsaron, organizaron y llevaron a cabo bibliotecas circulantes.
- Pretendían favorecer el desarrollo cultural de los pueblos en los que estaban situados a través de la realización de conferencias públicas.
- Renovaron programas escolares y elaboraron nuevos planes educativos. Uno de los resultados fue la obra de Pedro Natalías, titulada *Lecciones Preparadas*.
- Establecieron una relación de colaboración con otras instituciones, como es el caso de la Universidad Popular Segoviana.
- Trabajaron en la transmisión y la divulgación de ideas, pensamientos e iniciativas pedagógicas a través de publicaciones. “La propia revista *Escuelas de España* era fruto de la renovación pedagógica perseguida por los CCP” (Dueñas y Grima, 2009, p. 82). Asimismo, se publicaron evidencias de las actuaciones de los CCP en la prensa segoviana de la época (*Heraldo Segoviano, El Adelantado de Segovia o La Tierra de Segovia*).
- El fomento de Sociedades de Amigos de la Escuela, la organización y el desarrollo de excursiones y de conferencias y jornadas de formación, así como la implicación y la participación en los congresos pedagógicos provinciales.

Pablo de Andrés Cobos, en su conferencia en el Ateneo de Madrid (1930), transcrita en Andrés, Zufriategui y Estebaranz (2015), explica que los CCP son

... braceo desesperado para no ahogarse en la quietud aldeana, no son más que ansia de placeres del espíritu, vehemente deseo de hacer útil el ocio. Sirven poco a la pedagogía pero es un mundo para el maestro aldeano ese día de cada mes de conversación amplia y libre, de intensa comunicación. (p. 101)

Por todo lo expresado anteriormente, concluimos haciendo referencia al valor pedagógico y educativo que tuvieron los CCP para la mejora de la educación de este periodo, cuyo eje vertebrador era el establecimiento de una relación de cooperación y de ayuda mutua entre los maestros y las maestras que pretendían perfeccionar su práctica y transformar las escuelas del momento, así como hacer frente al aislamiento profesional.

### e) Congresos pedagógicos provinciales

Los congresos pedagógicos provinciales que se llevaron a cabo en Segovia aglutinaron a numerosos profesionales de la enseñanza y fueron una oportunidad de reunión, de debate y tratamiento de las principales cuestiones escolares. Dueñas y Grima (2009) expresan que se llevaron a cabo tres congresos en la ciudad: en 1927, en 1928 y en 1929; asimismo, realizan un análisis exhaustivo de cada uno de estos congresos. Algunos de los temas que se trataron fueron:

- La formación del magisterio, de cuyas conclusiones escribe extensamente Norberto Hernanz en *Escuelas de España*.
- La puesta en marcha de cursillos de perfeccionamiento docente.
- La unificación de las escuelas a través de la creación de relaciones más estrechas entre los diferentes niveles educativos y los profesionales que trabajan en los mismos.
- El favorecimiento de misiones culturales y bibliotecas circulantes para contribuir al logro de la escuela unificada.
- La creación de Sociedades de Amigos de la Escuela.
- La renovación de los programas y de los planes escolares, en los que se trataban, entre otras cuestiones, los libros de texto y sus limitaciones, además de su carácter homogeneizador, adoctrinador y excluyente, en muchos casos.
- El fomento de excursiones escolares que acercasen al discente a la realidad y el entorno en el que vivían, con una finalidad “científica, artística y social” (Dueñas y Grima, 2009, p. 116).
- La colaboración en la mejora y la atención de la escuela rural mixta. Como hemos avanzado antes, la mayoría de los centros escolares estaban en zonas rurales, además de ser unitarios. Se remarcó la necesidad de generar un programa educativo diferente al de las regiones urbanas, que respondiese a las demandas y necesidades particulares de los educandos del contexto rural.
- La asistencia a la escuela y la valoración de los centros escolares y de los maestros y maestras.

- La inclusión de enseñanzas alternativas para diferentes sectores de la población. En Segovia aparecieron instituciones, cuya finalidad era transmitir la cultura necesaria para desenvolverse en la sociedad. Estas fueron las conferencias dominicales para obreros<sup>81</sup>, la escuela del hogar para mujeres<sup>82</sup>, la Escuela de Artes y Oficios<sup>83</sup> y la Escuela Elemental del Trabajo<sup>84</sup>. Debido a la forma de vida de la época en la que nos encontramos, podemos ver reflejada aún la formación estereotipada de hombres y mujeres; la verdadera renovación, en este caso, fue permitir el acceso a la formación de toda la población, independientemente de su ocupación, edad, sexo o capacidad.
- El movimiento societario en Segovia.

Tal y como podemos observar, los temas abordados en los congresos eran de gran interés pedagógico y educativo e implicaban al conjunto de la sociedad. Parece evidente la dimensión renovadora de los mismos, fundamental en este momento de regeneracionismo. Los maestros y las maestras fueron capaces de organizar tres congresos, en los que la asistencia y la participación fue exitosa y en los que trataron los temas pedagógicos más relevantes del momento. Es innegable que “en Segovia se estaba viviendo [...] un momento privilegiado cultural y pedagógicamente hablando” (Dueñas y Grimau, 2009, p. 159).

#### **f) Universidad Popular Segoviana**

La vida y obra de la UPS ya ha sido estudiada y difundida a través de diferentes documentos, a alguno de los cuales hacemos referencia en las siguientes líneas. Por su reciente publicación, por su valor incalculable y un exquisito y pormenorizado análisis, no podemos dejar de mencionar el trabajo del profesor Dueñas (2019a), obra imprescindible para quien quiera acercarse a tan insigne institución.

---

<sup>81</sup> Conferencias dirigidas a los obreros segovianos. Se celebraban los domingos, pues era generalmente su único día de descanso. Los temas que trataban “eran prácticos y variados [...] o relacionados con la actualidad del momento” (Dueñas y Grimau, 2009, p. 138).

<sup>82</sup> En la escuela del hogar para mujeres se llevaba a cabo una enseñanza propia de la formación profesional, para formar a las mujeres con la finalidad de entrar en el mercado laboral y poder ejercer un oficio (Pérez-Villanueva, 2015).

<sup>83</sup> La Escuela de Artes y Oficios tiene su origen en 1882. Las asignaturas que se trabajaban abarcaban contenidos de dibujo, aritmética, geometría, cálculo, música, modelado y francés, entre otros (Dueñas y Grimau, 2009).

<sup>84</sup> La Escuela Elemental del Trabajo tuvo su inicio en 1928; ofertaba diferentes talleres orientados a la formación en un oficio: ebanistería, carpintería, electrónica, etc. (Dueñas y Grimau, 2009).

La Universidad Popular Segoviana (UPS) se fundó en 1919<sup>85</sup>, ante la preocupación que vivía gran parte del territorio por lograr la regeneración social y cultural.

Universal, por estar al servicio de todas las disciplinas del saber; Popular, porque su fin principal es aumentar la cultura del pueblo [...]; y Segoviana [...] por el deseo de que sus beneficios se extiendan a todos los segovianos y a toda la comarca de Segovia. (Cabello, abril, 1931, p. 41)<sup>86</sup>

La Sociedad Económica Segoviana de Amigos del País (1780-1819 y 1875-1919) parece ser un claro antecedente de la UPS; esta afirmación merece algunos matices, pues hay ciertas diferencias entre los propósitos y las actuaciones de una y otra institución. Dueñas (2019a) explica que “las Universidades Populares se planteaban un proceso de democratización y de regeneración social” (p. 26).

Este mismo autor explica que es en el emblemático Casino de la Unión donde se gesta la idea, con la firme intención de “emprender una labor de vulgarización de la cultura, especialmente destinada a las clases obreras y menesterosas” (p. 35). En un primer momento, la Escuela Normal de Maestros fue la casa de la UPS. Cuando cerró este edificio, cuenta Villalpando (1999) que tuvieron que llevar a cabo sus actividades en lugares como “la Diputación Provincial, el Círculo Mercantil —entonces instalado en la Casa de los Picos—, [...] en la Normal de Maestras y [...] en el Teatro Juan Bravo” (p. 16). Más adelante, la UPS acabaría instalándose en la Iglesia de San Quirce, edificio levantado en la Baja Edad Media que tuvieron que acondicionar y restaurar bajo el mando de Francisco Javier Cabello Dodero, el director de la UPS.

La actuación se llevó a cabo, en primera instancia, y con carácter gratuito, mediante la organización de cursos y conferencias<sup>87</sup>, dirigidas a hombres y mujeres mayores de 16 años. Una de sus primeras iniciativas fue, además, la creación de una biblioteca; la Residencia de Estudiantes y el MPN enviaron algunos libros para ayudar a que este

---

<sup>85</sup> 34 profesores participaron en la obra de la UPS. En su constitución estaban Javier Cabello Dodero, Andrés León Maroto, José Rodao Hernández, Segundo Gila Sanz, Antonio Machado Ruiz, Francisco Romero Carrasco, Florentino Soria González, Agustín Moreno Rodríguez, Francisco Ruvira Jiménez y Mariano Quintanilla Romero. Con el transcurrir de los años los cargos y miembros de la UPS, así como sus colaboradores fueron cambiando. Algunas personas de actuación reconocida son Antonio Ballesteros, Blas Zambrano, Rubén Landa o Concepción Alfaya, entre otros (Dueñas, 2019a).

<sup>86</sup> Cabello, F. J. (abril, 1931). La Universidad Popular Segoviana. *Escuelas de España, primera época*, 10, 40-43.

<sup>87</sup> En la larga lista de conferenciantes destacan nombres como Daniel Zuloaga, Blas Zambrano, Mariano Quintanilla, Américo Castro, Miguel de Unamuno, Gregorio Marañón, María de Maeztu, Lorenzo Luzuriaga, Domingo Barnés o Fernando de los Ríos, entre muchos otros (Dueñas, 2019a).

proyecto se hiciese realidad. Otra de sus iniciativas más importantes fue la organización de una biblioteca circulante, muestra, una vez más, de la preocupación por la educación popular. La benemérita UPS es una institución histórica de gran relevancia que pervivió, no sin dificultades, hasta la llegada del franquismo (Dueñas, 2019a). La Universidad Popular Segoviana, y así se refleja en *Escuelas de España*, fue una institución de “amor a la cultura y amor inagotable al pueblo” (p. 35)<sup>88</sup>, valores ineludibles en cualquier obra que se quiera llamar educación. Todavía hoy, cien años después de su fundación, promueve la ciencia y la cultura a través de las iniciativas de la Real Academia de Historia y Arte de San Quirce (RAHASQ).

La revista *Escuelas de España* convivió y compartió escenario con la UPS. En Ortiz (en prensa) estudiamos la relación que la revista y sus fundadores tuvieron con la institución; atendemos a cinco perspectivas: a) La UPS y algunos de sus principales colaboradores están presentes en la revista. b) Existen evidencias que relacionan a Hernanz y Cobos con alguno de los principales colaboradores de la UPS. c) La UPS colaboró con el magisterio segoviano en el desarrollo de iniciativas educativas, como los CCP o las Misiones Pedagógicas. d) La revista *Universidad y Tierra* recomendó la lectura de *Escuelas de España*. e) Existe un nexo de unión ineludible entre ambas obras, representado por la figura de Antonio Ballesteros Usano.

#### **g) La actividad de la Diputación Provincial de Segovia**

Por último, cerramos el apartado señalando la implicación que tuvo la Diputación Provincial en el proceso de renovación pedagógica de la provincia. Su mayor contribución fue la creación de un sistema de pensiones mediante el cual diversos maestros y maestras pudieron llevar a cabo viajes de estudios y de formación por algunas escuelas de España o del extranjero. Segundo Gila fue el promotor de esta iniciativa. Entre los “maestros viajeros” pensionados se encuentran Cobos, Hernanz y Bayón, los fundadores de *Escuelas de España*. Asimismo, maestras como Fuencisla Moreno, Lucía Lucha y Francisca Gómez también fueron pensionadas. Fruto de estos viajes nacieron diversas publicaciones y se llevaron a cabo congresos y seminarios en los que se compartieron experiencias e ideas pedagógicas renovadoras. Asimismo, estos viajes —y los ofertados por la JAE— influyeron en la revista que analizamos en las próximas páginas.

---

<sup>88</sup> Ballesteros, A. (abril, 1929). Instituciones segovianas. San Quirce y la cultura popular. *Escuelas de España, primera época*, 2, 26-35.

TERCERA PARTE  
PRENSA PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO  
LA REVISTA *ESCUELAS DE ESPAÑA*



# CAPÍTULO VI. LA PRENSA PEDAGOGÍGA DURANTE EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX

**L**a prensa “es un instrumento de comunicación social arraigado en la vida cotidiana de los ciudadanos” (Hernández, 2013, p. 15). A lo largo de la historia ha constituido una fuente de intercambio, circulación y transmisión de opiniones, ideas e informaciones, y un medio para la defensa de ideales y derechos y para el establecimiento de relaciones entre las personas. Es, por tanto, un reflejo de la sociedad y del modo de vida de las poblaciones y conforma un elemento de crítica y de análisis de los procesos políticos, culturales, educativos (Freitas, 2017), económicos y sociales de una comunidad en un momento determinado de la historia. En este sentido, la prensa nos ayuda a comprender la sociedad, convirtiéndose en un instrumento con una gran significación para el análisis y la interpretación en la investigación histórica y social.

Las cuestiones educativas se recogen de forma especializada en la prensa pedagógica. La ingente cantidad de títulos pedagógicos que se han ido sucediendo a lo largo del tiempo permiten estudiar ideas y prácticas educativas, concepciones pedagógicas, problemas profesionales del magisterio (Tiana, 1988), así como “temas relacionados con reformas educativas, formación de profesores, historia de la lectura, historia de las disciplinas escolares, prácticas pedagógicas” (Rodrigues y Souza, 2015, p. 152)<sup>89</sup>, etc.; en definitiva, interpretar y conocer la educación y las escuelas del pasado. En consecuencia, la prensa pedagógica se convierte en un valioso instrumento o fuente de obtención de información al servicio de la investigación en historia de la educación; los cuantiosos datos y las pistas de reflexión que contiene se convierten en caminos esenciales en el conocimiento de la educación del pasado (Câmara, 2007).

Hernández (2013) sostiene que las publicaciones que han de tomarse en consideración al estudiar la prensa pedagógica pueden clasificarse en diferentes ámbitos: a) Las publicaciones que derivan del sistema educativo y sus instituciones escolares (los boletines de inspectores y de docentes, la prensa sindical, las publicaciones de los escolares y de las familias, la revista del centro escolar, las aportaciones de colectivos

---

<sup>89</sup> Texto original en portugués: “... temas relacionados a reformas educacionais, formação de professores, história da leitura, história das disciplinas escolares, práticas pedagógicas” (p. 152).

como los Movimientos de Renovación Pedagógica o por Museos Pedagógicos, etc.). b) El ámbito de la educación social. Se refiere a la prensa producida por “reformatorios, tribunales tutelares de menores, asociaciones juveniles [...] Universidades Populares, [...] movimientos sociales, colonias de vacaciones [...] patronatos y fundaciones” (p. 29). c) Las publicaciones de las Administraciones públicas del Estado. d) Los documentos producidos y recogidos por la Iglesia (hojas parroquiales, boletines, misionales, etc.). e) La prensa de la pedagogía científica, referida a las revistas de educación; en este grupo se sitúa la obra pedagógica que se presenta en este trabajo: *Escuelas de España*. f) La prensa pedagógica de ámbitos especializados.

Partiendo de esta diversidad de publicaciones, resaltamos lo expresado por Câmara (2002), quien expone que

... la prensa pedagógica —diarios, boletines, revistas, magazines— hecha por profesores para profesores, hecha para alumnos por sus pares o profesores, hecha por el Estado o por otras instituciones —sindicatos, partidos políticos, asociaciones, Iglesia— contiene y ofrece muchas perspectivas para la comprensión de la historia de la educación y la enseñanza. Su análisis permite evaluar la política de las organizaciones, las preocupaciones sociales, los antagonismos y las filiaciones ideológicas, las prácticas educativas. (p. 153)<sup>90</sup>

## **1. LA PRENSA PEDAGÓGICA COMO PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO Y COMO INSTRUMENTO AL SERVICIO DE LA INVESTIGACIÓN EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN**

La prensa pedagógica es considerada la madre de todas las fuentes en investigación en historia de la educación (Depaepe y Simon, 2010); es un material, en palabras de Cachazo (2014), que esconde grandes tesoros que están esperando ser descubiertos. Un importante apunte es el que sostiene Hernández (2013, 2015) defendiendo el valor que tiene la prensa pedagógica en sí misma y caracterizándola como patrimonio histórico-educativo del ayer, “en su dimensión material, y en su significación como parte de la historia social de la educación” (Hernández, 2015, p. 11), constituyendo un camino para lograr la

---

<sup>90</sup> Texto original en portugués: A imprensa pedagógica – jornais, boletins, revistas, magazines – feita por professores para professores, feita para alunos por seus pares ou professores, feita pelo Estado ou por outras instituições – sindicatos, partidos políticos, associações de classe, Igreja – contém e oferece muitas perspectivas para a compreensão da história da educação e do ensino. Sua análise possibilita avaliar a política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e as filiações ideológicas, as práticas educativas (p. 153).

reconstrucción y recuperación de la memoria escolar. De acuerdo con la definición proporcionada por este mismo autor, la prensa pedagógica “es expresión viva y directa de todo lo que germina y aflora en el amplio campo de la educación, que es extraordinariamente rico y diverso, tanto como lo son las sociedades en el pasado, y sus procesos de formación” (Hernández, 2013, p. 28).

La definición se complementa con la que ofrece Nóvoa (1993), afirmando que “la prensa constituye una de las mejores ilustraciones de la extraordinaria diversidad que atraviesa el campo educativo” (pp. 12-13)<sup>91</sup>. La prensa pedagógica refleja “las ideas, las proposiciones, los debates, que estuvieron presentes en la sociedad, no sólo por los problemas propiamente escolares o pedagógicos, sino también por los valores y los contenidos que pretendían transmitir” (Caspar-Karydis, 2000, p. 9)<sup>92</sup>. Es prioritario, por tanto, asumir que la prensa pedagógica tiene su propia identidad (Hernández, 2015), que

... se construye en el contexto informativo y hermenéutico de los problemas de los maestros y profesores, de sus asociaciones y sindicatos, en los avances y retrocesos de los establecimientos escolares [...], en movimientos juveniles, en la educación del tiempo libre [...], en [...] el seno familiar o en instituciones de acogida infantil o de protección y reeducación de menores, en la aportación educativa de diferentes movimientos sociales [...] o en cualquier proceso educativo y científico... (p. 10)

Todos estos aspectos que se recogen en la prensa pedagógica evidencian el papel que tuvo en la formación de opiniones y en la construcción de una identidad ideológica, política, social y cultural determinada, transformando ideas particulares en intereses generales (Petchak y Moura, 2013). Esto nos lleva a afirmar que la prensa “no divulga la información de forma imparcial, neutral, al contrario, transmite aspiraciones, concepciones políticas, ideologías, presenta necesidades y pretensiones de quienes publican” (Rodrigues, 2010, p. 314)<sup>93</sup>. Por ello, las publicaciones periódicas pedagógicas conforman una fuente esencial en el proceso de reconstrucción de la historia educativa, pues en muchas de ellas se reflejan todos los atisbos de cambio, renovación e innovación.

---

<sup>91</sup> Texto original en portugués: “A imprensa constitui uma das melhores ilustrações da extraordinária diversidade que atravessa o campo educativo” (pp. 12-13).

<sup>92</sup> Texto original en portugués: “as ideias, as proposições, os debates, que estiveram presente na sociedade, não somente pelos problemas propriamente escolares ou pedagógicos, mas também pelos valores e os conteúdos que julgavam dever transmitir” (p. 9).

<sup>93</sup> Texto original en portugués: “... não divulga as informações de forma imparcial, neutra, ao contrário, divulga aspirações, concepções políticas, ideológicas, apresenta necessidades e objetivos específicos do grupo que propõem sua editoração, publicação” (p. 314).

El análisis de estas producciones permite conocer la realidad educativa, debido a que “posibilita evaluar la política de las organizaciones, las preocupaciones sociales, los antagonismos y las afiliaciones ideológicas y las prácticas educativas” (Câmara, 1997, p. 49)<sup>94</sup> desde diferentes vertientes, llegándose a “favorecer una dinámica de renovación conceptual y metodológica en Historia de la Educación” (Nòvoa, 1993, p. 14)<sup>95</sup>. La prensa pedagógica como un fiel reflejo de la vida social de un periodo histórico (Caspard-Karydis, 2000; Campbell, 2013) ha adquirido un creciente interés para numerosos historiadores e historiadoras de la educación y otros investigadores, que ven en las publicaciones históricas una oportunidad para recuperar la memoria de las escuelas y de la educación de diferentes lugares del mundo.

A juicio de Câmara (2016), estos documentos nos permiten conocer “el discurso pedagógico, las prácticas educativas, la cotidianeidad escolar, el grado de sumisión de los profesores a los programas y las instituciones oficiales, la ideología oficial y el cuerpo docente...” (p. 3)<sup>96</sup> en un momento espaciotemporal determinado. Por este motivo, la prensa pedagógica se ha de estudiar vinculada al contexto en el que se desarrolla (Petchak y Moura, 2013). Esta es una cualidad irremplazable de estos documentos, pues como explica Câmara (2016), son “testimonios vivos de los métodos y las concepciones pedagógicas de una época y, a través de ellos, de la ideología moral, política y social de un grupo profesional” (p. 3)<sup>97</sup>, como lo es el de la educación.

Los documentos histórico-pedagógicos no oficiales adquieren un gran valor en el estudio de la historia de la educación (Silva, Fermino, Maziero y Gomes, 2015) dado que contribuyen a destapar la fuerza de la renovación pedagógica y de la innovación educativa que, en muchos casos, puede haberse visto encubierta (Câmara, 2007) o haber sido ignorada desde otro tipo de publicaciones “institucionales”. Además de tener en cuenta estos documentos y de estudiar lo expresado por figuras señeras de la pedagogía, el historiador de la educación debe prestar atención a otras vertientes poco exploradas (Barbara, 1996; Rodrigues, 2010), entre las que se encuentran las iniciativas educativas

---

<sup>94</sup> Texto original en portugués: “possibilita avaliar a política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e filiações ideológicas e as práticas educativas” (p. 49).

<sup>95</sup> Texto original en portugués: “favorecer uma dinâmica de renovação conceptual e metodológica em História da Educação” (p. 14).

<sup>96</sup> Texto original en portugués: “... do discurso pedagógico, das práticas educacionais, do cotidiano escolar, do grau de submissão dos professores aos programas e às instruções oficiais, da ideologia oficial e do corpo docente” (p. 3).

<sup>97</sup> Texto original en portugués: “... testemunho vivo dos métodos e concepções pedagógicas de uma época e da ideologia moral, política e social de um grupo profissional” (p. 3).

locales impulsadas por maestros y por maestras de primera enseñanza o los documentos no oficiales, como es el caso de *Escuelas de España* o de otras revistas pedagógicas de referencia que han sido poco o nada estudiadas hasta la fecha.

Presentadas las posibilidades que tiene la prensa periódica especializada en educación para la reconstrucción de la historia de la pedagogía, recogemos las dos directrices de Pereira y Barbara (1994) para el trabajo con y desde la prensa pedagógica. Por una parte, señalan la necesidad de clasificar el contenido temático y estudiar las características y la vida de las revistas, mientras que por otra exponen la opción de analizar dicho contenido, localizando información que nos ayude a comprender y, con ello, reconstruir la historia de la educación. En este estudio se profundiza en la prensa pedagógica de España, durante el periodo de 1929 a 1936, pues este es el espacio y el momento temporal en el que se desarrolla *Escuelas de España*.

## **2. LA PRENSA PEDAGÓGICA EN ESPAÑA (1929-1936)**

En el contexto de la Dictadura de Miguel Primo de Rivera (1923-1930) hubo un evidente declinamiento en la producción de títulos pedagógicos en el contexto español (Checa, 2002). No obstante, y aunque en menor proporción, continúan apareciendo nuevas publicaciones; este es el caso de la revista *Escuelas de España*, que tuvo su inicio en 1929. En este contexto se han de resaltar las medidas primorriveristas que se llevaron a cabo para restablecer el orden público, basadas en la restricción de las libertades públicas, la prohibición de cualquier tipo de reunión o asociación y la instauración de la censura en los medios de comunicación. En cuanto a este último aspecto, desconocemos en qué medida pudo afectar la censura a las publicaciones de *Escuelas de España*; Luzuriaga (1932), director de la *Revista de Pedagogía*, nos hace pensar que esta censura sí que pudo determinar algunas de las publicaciones de la obra, del mismo modo que afectó a la suya: “el golpe de Estado fue acompañado de la censura más rigurosa, a la cual no escapaban ni los juicios objetivos de las publicaciones técnicas como la nuestra” (p. 24). Bien es cierto, que la censura fue mucho más fuerte durante los primeros años de la dictadura, cuando aún no se había publicado el primer número de la revista analizada.

Primo de Rivera pretendía inculcar una ideología determinada a través de la prensa (Costa, 2013). Este proceso lo llevaría a cabo mediante la manipulación comunicativa y la censura, que para el dictador constituía “un arma de uso personal contra sus enemigos”

(Valle, 1981, p. 98). La censura afectaba a todos los aspectos de la realidad social, pero especialmente a los temas políticos (Ruiz, 2001). Ante esta situación, los lectores conocían que determinados textos debían ser leídos entre líneas. De igual manera, los autores y las autoras de los artículos tuvieron que aprender a escribir de forma implícita las ideas que pudieran ser susceptibles de ser censuradas por el régimen dictatorial y llegar, de igual manera, a transmitir lo que pretendían a la población (Costa, 2013).

El proceso de censura era el siguiente: se enviaban las galeras a los Negociados de Censura, quienes autorizaban o no la publicación de la revista o el periódico en cuestión. Estos negociados acabarían transformándose en Negociados de Prensa con la publicación de disposiciones complementarias a la Ley de Imprenta, de 26 de julio de 1883, pese a que después retornaríamos a la censura con la creación de las Oficinas de Censura (Valle, 1981). Años más tarde, en el contexto de la Dictadura Franquista, el Gobierno asumiría estos postulados para utilizar la prensa como medio de adoctrinamiento ideológico.

Durante la Segunda República Española (1931-1936) el interés y la preocupación por la educación creció considerablemente, constituyendo una época de cambios sustanciales en la prensa pedagógica española. “El tono del ambiente ya ofrecía caldo suficiente para la proliferación de revistas y empresas pedagógicas” (Lozano, 1980, p. 189). En este sentido, la etapa de la historia en la que se publica *Escuelas de España* coincide con la que Viñao (1994-1995) denomina “edad de plata” de la cultura española y que, en cuanto a la educación se refiere, son años de renovación y reformas, de apertura al exterior y floración de una serie de revistas” (p. 9). Algunas publicaciones pedagógicas que enumeran este autor, Lozano (1980) y Esteban y López (1992) son la *Revista de Pedagogía* (1922-1936), el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (1877-1936), *La Escuela Moderna* (1891-1934), la *Revista de Escuelas Normales* (1923-1936), la *Revista de Psicología i Pedagogía* (1933-1937), *Baixeras* (1925-1930), *El Magisterio Español* (1867-1934), *Residencia* (1926-1934), además de *Escuelas de España*.

Debemos precisar que la prensa pedagógica castellanoleonesa, contexto en el que nació *Escuelas de España*, fue “temprana en su aparición, constante en su mantenimiento y, además, crecientemente variada” (Checa, 2002, p. 205), siendo Segovia una de las provincias españolas en las que más títulos se produjeron durante la última etapa de la dictadura. El GIR “Helmantica Paideia. Memoria y Proyecto de la Educación” ha publicado el repertorio analítico de prensa pedagógica en Castilla y León (1793-1936)

más exhaustivo hasta la fecha, bajo la coordinación de Hernández (2015). En él recogen un total de 285 cabeceras de títulos de prensa, 24 pertenecientes a la provincia de Segovia. Es, por tanto, reseñable, que pese a la baja densidad de población y ante un contexto mayoritariamente rural, como el que predominaba en Castilla y León, cada una de sus capitales contaba con más de un periódico educativo, lo que evidencia una gran riqueza pedagógica (Checa, 2002). A juicio de este mismo autor, dichas publicaciones estaban, en su mayoría, impulsadas por docentes y orientadas a atender preferentemente a las necesidades e inquietudes de los maestros y de las maestras de primera enseñanza.

Coincidiendo con el estallido de la Guerra Civil Española (17 de julio de 1936) se truncan gran parte de las iniciativas renovadoras pedagógicas que habían aflorado durante el primer tercio del siglo. Es en este momento cuando *Escuelas de España* llega a su fin, con la publicación de su último número en julio de 1936. Según Checa (2002), desde entonces “se impondrá [...] una visión única, católico-autoritaria” (p. 30), que no solo supuso la depuración de un tercio de los maestros y maestras españolas de la enseñanza, sino que conllevaría un paulatino decaimiento de las revistas pedagógicas existentes hasta este momento, llegando a suprimirse más de 50 publicaciones educativas.

## **2. EL ESTUDIO DE LA PRENSA PEDAGÓGICA DEL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX**

La existencia de publicaciones dedicadas al análisis de la prensa pedagógica de las tres primeras décadas del siglo XX evidencia el interés que tiene la comunidad científica por conocer el modo de pensar la educación y la pedagogía durante este periodo, pudiendo contribuir a la construcción del patrimonio histórico-educativo. Historiadores, periodistas, pedagogos y docentes han dedicado sus esfuerzos a conocer el pasado educativo a través de las revistas pedagógicas. Por ello, estamos de acuerdo con Câmara (2007) en que es necesario realizar un estado de la cuestión “que analice los estudios que utilizan la prensa de la educación y de la enseñanza como fuente y como objeto de investigación” (p. 168)<sup>98</sup>.

---

<sup>98</sup> Texto original en portugués: “torna-se imprescindível a realização de um estadoda arte que analise os estudos que utilizam a imprensa de educação e de en-sino como fonte e como objeto de investigação” (p. 168).

## **2.1. El estudio de la prensa pedagógica en el ámbito internacional: repertorios analíticos**

El campo de estudio de la prensa pedagógica es muy amplio. Prestaremos atención a los estudios generales que existen de la prensa pedagógica en el ámbito internacional, los cuales consisten en la creación de repertorios o recopilaciones de títulos de revistas educativas. Estos trabajos facilitan la labor a los investigadores que pretenden conocer la prensa pedagógica que existió en diferentes lugares y momentos temporales.

Nos situamos en Bélgica, a comienzos de los años setenta del pasado siglo, para comenzar haciendo referencia a una obra pionera en este ámbito (Barbara, 1996; Motilla, 2014; Hernández, 2015), escrita por Maurits de Vroede y compuesta por seis volúmenes: “*Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in Belgie in de 19de en 20ste eeuw. De periodieken*” (1973-1987).

Si avanzamos al contexto francés, en los años 80 nos encontramos con otros investigadores que, tal y como indica Câmara (2007), a lo largo del tiempo llevan a cabo un importante repertorio de obras pedagógicas compuesto por ocho volúmenes y que se divide en dos conjuntos de cuatro tomos cada uno; Pierre Caspard escribe el primer conjunto, “*La presse d'éducation et d'enseignement, XVIIIe siècle-1940. Répertoire analytique*” (1981-1991), en colaboración con otros autores y autoras (Penélope Caspard-Karydis, André Chambon, Geneviève Fraisse y Denise Poindron), mientras que Penélope Caspard-Karydis dirige el segundo conjunto, “*La presse d'éducation et d'enseignement. 1941-1990. Répertoire analytique*” (2000-2005).

En Portugal el autor de referencia es António Nóvoa, que en 1993 publica “*A imprensa de educação e ensino. Repertorio analítico (séculos XIX-XX)*”. No obstante, según lo recogido por Hernández (2015), existen otras personas que contribuyeron a la construcción de un repertorio más completo de obras pedagógicas, tales como Jose Manuel Motta de Sousa y Lucia Maria Mariano Veloso en 1987 (“*História da imprensa periódica portuguesa*”) o el reciente trabajo de Carlos Manique da Silva, publicado en 2010, titulado “*Publicações Periódicas do Ministério da Educação. Repertório Analítico (1861-2009)*”, que reproduce y completa parte del estudio de Nóvoa (1993) utilizando un modelo de ficha de análisis para las diferentes obras pedagógicas.

Italia fue otro de los países en el que, de la mano de Giorgio Chiosso y a finales del siglo XX (1927), se desarrolló una recopilación de títulos de prensa pedagógica de referencia (Barbara, 1996; Motilla, 2014; Hernández, 2015): “La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)”.

Por último, realizamos un viaje al continente americano para hacer una parada en Brasil, donde el empleo de la prensa pedagógica en investigación fue puntual hasta los años ochenta del pasado siglo, momento en que estas fuentes comenzaron a generar un mayor interés a los investigadores del campo de la educación (Barbara, 2013). Son numerosas las personas que han estudiado la prensa pedagógica brasileña y que han hecho recopilaciones de revistas de la enseñanza, entre las que destacamos a Maria Helena Câmara Bastos, a Marta Chagas de Carvalho o a Denice Barbara Catani y Cynthia Pereira de Sousa; estas dos últimas, autoras de la obra de 1999 “Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996)”, el recopilatorio de títulos de prensa pedagógica brasileña más completo hasta la fecha.

## **2.2. El estudio de la prensa pedagógica en España: una breve aproximación**

Uno de los análisis más completos de las publicaciones pedagógicas de España es el de Checa (2002), quien refleja la evolución de este tipo de prensa desde sus inicios hasta la actualidad en las diferentes comunidades autónomas. Algo similar se observa en el trabajo de Esteban y López (1992), quienes realizan un análisis general del periodismo pedagógico desde 1803 hasta 1940 y lo acompañan de un índice de 867 revistas de esta misma índole y periodo temporal. El GIR “Helmantica Paideia” merece una mención especial por la importante cantidad de aportaciones que ha hecho en el campo de la prensa pedagógica, algunas de las cuales venimos citando en la tesis doctoral. Por ejemplo, en Hernández (2015) se recuperan 285 títulos de prensa pedagógica castellanoleonesa y Cachazo (2015) analiza en su tesis doctoral la prensa pedagógica de Cataluña entre 1820 y 1939. Estas referencias son útiles en la medida en que nos permiten disponer de un listado de valiosas aportaciones pedagógicas, generando una mayor curiosidad e interés en el estudio de la educación del pasado y abriendose nuevos caminos en la investigación en Historia de la Educación.

Además de los repertorios analíticos, se pueden localizar artículos científicos dedicados a la presentación de revistas pedagógicas de referencia y al estudio de su contenido. En primer lugar, no podemos obviar las obras colectivas publicadas por “Helmantica

Paideia” como resultado de las Jornadas de Prensa Pedagógica que vienen celebrando en Salamanca. En estas obras localizamos numerosos estudios de diferentes títulos de prensa, del ámbito nacional e internacional.

En la realización de nuestro estudio de la cuestión hemos decidido realizar una búsqueda de los más reconocidos títulos de prensa, de la misma época de *Escuelas de España*, en las principales bases de datos científicas (Tabla 13). Somos conscientes del reduccionismo que supone esta pequeña búsqueda, teniendo en cuenta la gran cantidad de números de prensa pedagógica existentes, de carácter local, o vinculada a sindicatos o a colectividades anarquistas así como a otras asociaciones profesionales. En este estudio pretendemos conocer en qué medida se están estudiando los números de prensa pedagógica y, a nuestro juicio, para ello el primer paso es comprobarlo en los títulos que más captan la atención de los investigadores en el ámbito nacional<sup>99</sup>.

Tabla 13.

*Estudio de las principales revistas pedagógicas del primer tercio del siglo XX*

Revista de Pedagogía (1922-1936)							
Base de datos	Total	Artículos	Tesis	Libros	Reviews	Capítulos / Congresos	Seleccionados
<b>WOS</b>	9	6	-	3	-	-	<b>2</b>
<b>SCOPUS</b>	28	26	-	-	2	-	<b>1</b>
<b>TESEO</b>	1	-	1	-	-	-	<b>0</b>
<b>DIALNET</b>	51	31	6	4	-	10	<b>31</b>
Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (1922-1936) – BILE							
Base de datos	Total	Artículos	Tesis	Libros	Reviews	Capítulos / Congresos	Seleccionados
<b>WOS</b>	1	1	-	-	-	-	<b>1</b>
<b>SCOPUS</b>	2	2	-	-	-	-	<b>1</b>
<b>TESEO</b>	3	-	3	-	-	-	<b>3</b>
<b>DIALNET</b>	30	16	6	1	-	7	<b>25</b>
La Escuela Moderna (1891-1934)							
Base de datos	Total	Artículos	Tesis	Libros	Reviews	Capítulos / Congresos	Seleccionados
<b>WOS</b>	19	15	-	-	4	-	<b>1</b>
<b>SCOPUS</b>	0	-	-	-	-	-	<b>0</b>
<b>TESEO</b>	5	-	5	-	-	-	<b>1</b>
<b>DIALNET</b>	183	110	22	17	-	34	<b>10</b>

<sup>99</sup> A fecha de depósito de la tesis, hemos realizado un artículo sobre el estudio de los títulos de prensa pedagógica del primer tercio del siglo XX en España, que se encuentra en periodo de revisión.

<i>Revista de Escuelas Normales (1923-1936)</i>							
Base de datos	Total	Artículos	Tesis	Libros	Reviews	Capítulos / Congresos	Seleccionados
<b>WOS</b>	0	-	-	-	-	-	<b>0</b>
<b>SCOPUS</b>	1	1	-	-	-	-	<b>1</b>
<b>TESEO</b>	0	-	-	-	-	-	<b>0</b>
<b>DIALNET</b>	9	7	2	-	-	-	<b>7</b>
<i>Revista de Psicología i Pedagogía (1933-1937)</i>							
Base de datos	Total	Artículos	Tesis	Libros	Reviews	Capítulos / Congresos	Seleccionados
<b>WOS</b>	0	-	-	-	-	-	<b>0</b>
<b>SCOPUS</b>	0	-	-	-	-	-	<b>0</b>
<b>TESEO</b>	0	-	-	-	-	-	<b>0</b>
<b>DIALNET</b>	7	3	2	-	-	2	<b>5</b>
<i>El Magisterio Español (1867-1934)</i>							
Base de datos	Total	Artículos	Tesis	Libros	Reviews	Capítulos / Congresos	Seleccionados
<b>WOS</b>	0	-	-	-	-	-	<b>0</b>
<b>SCOPUS</b>	0	-	-	-	-	-	<b>0</b>
<b>TESEO</b>	2	-	2	-	-	-	<b>2</b>
<b>DIALNET</b>	974 <sup>100</sup>	807	8	155	-	4	<b>3</b>
<i>Escuelas de España (1929-1936)</i>							
Base de datos	Total	Artículos	Tesis	Libros	Reviews	Capítulos / Congresos	Seleccionados
<b>WOS</b>	2	2	-	-	-	-	<b>2</b>
<b>SCOPUS</b>	2	2	-	-	-	-	<b>2</b>
<b>TESEO</b>	0	-	-	-	-	-	<b>0</b>
<b>DIALNET</b>	112	38	15	30	-	29	<b>3</b>

Fuente: elaboración propia<sup>101</sup>.

Obtenemos un total de 101 referencias, a las que tenemos que restar las que están repetidas en más de una base de datos y para más de una revista. Nos quedaríamos, pues, con 81 investigaciones sobre las principales revistas de la época. Pertenecen, en su mayoría, a los dos grandes títulos de prensa pedagógica: *Revista de Pedagogía* y el *BILE*.

<sup>100</sup> En este caso se han filtrado los resultados obtenidos con “El Magisterio Español” utilizando el operador booleano “AND” seguido de “revista”, “publicación” o “páginas”.

<sup>101</sup> Fecha de búsqueda: 08/04/2020. Búsqueda por título, resumen y palabras clave.

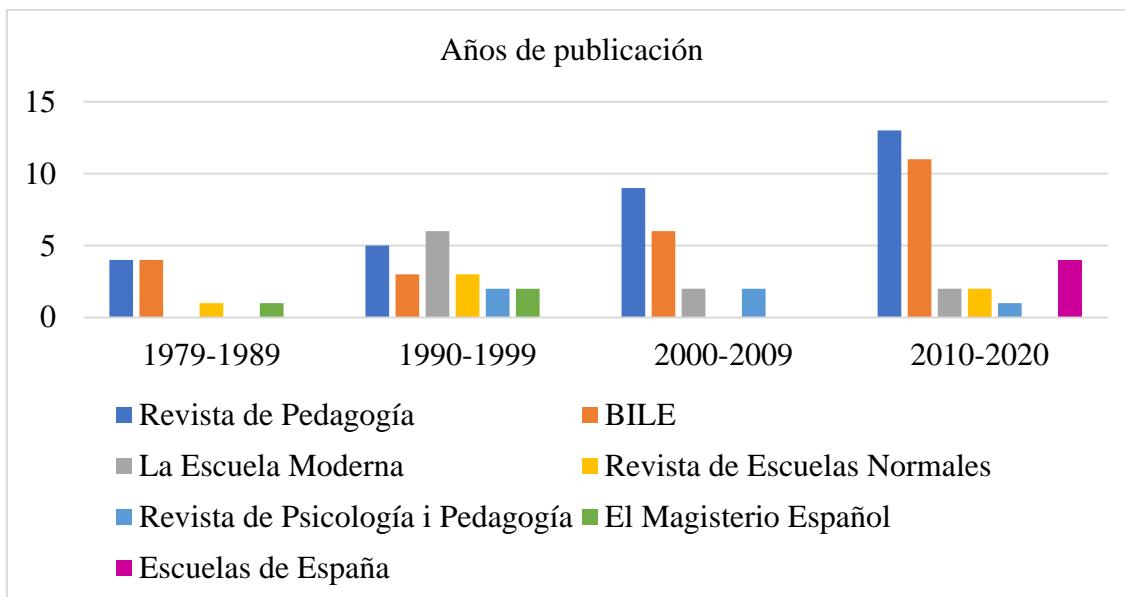


Figura 10. Años de publicación de investigaciones sobre estas revistas. Fuente: elaboración propia.

Observamos en estos dos títulos un interés creciente en su estudio a lo largo de los años (Figura 10). No ocurre lo mismo con el resto de las publicaciones. *La Escuela Moderna* captó una mayor atención durante la última década del siglo pasado; casualmente, es en este periodo cuando encontramos más diversidad en cuanto a las revistas estudiadas. Cabe resaltar la inexistencia de estudios sobre *Escuelas de España* hasta los últimos años. Uno de los motivos principales puede ser el difícil acceso que se tenía a la revista antes de que fuese digitalizada. A continuación, analizamos los resultados obtenidos.

Mérida-Nicolich (1983, 1992) es la persona que más tempranamente se encargó de estudiar las características generales de la *Revista de Pedagogía*. Viñao (1994-1995) y Aritmendi (2009) también realizan un análisis general de la publicación, presentando sus características y el contexto en el que se encuadra. Existen otros trabajos en los que se examina el tratamiento de contenidos particulares en la obra. Alfaro y Carpintero (1983) analizan cómo se aborda la psicología en educación dentro de la revista y la autora Mérida-Nicolich (1990) analiza la colaboración femenina en su desarrollo. Por su parte, Rius (2006) realiza un análisis de la enseñanza de las lenguas vivas en la revista, como parte de su tesis doctoral. Casado (2006, 2011, 2015) estudia la relación entre filosofía y educación utilizando como fuente la obra, Quiroga (2009) analiza la presencia alemana en la revista y Gallardo y Gallardo (2009) trabajan 11 artículos, relacionados con la música, que aparecen en *Revista de Pedagogía*. López y Bernal (2008) analizan, desde la publicidad de esta misma revista, el material científico-didáctico escolar; asimismo, López y Delgado (2014) estudian la enseñanza de las ciencias en la obra pedagógica.

En cuanto a las obras de más reciente publicación, Llano (2016) escribe sobre el VI Congreso de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros (FIAM-FIAI) que se celebró en Santander en 1933. Utiliza como fuente principal la *Revista de Pedagogía*. Por su parte, Valbuena (2016, 2018) utiliza la revista como una de sus fuentes principales en el análisis de la introducción en España del pensamiento de Dewey y de la Escuela del Trabajo (*Arbeitsschule*), cuyo promotor fue Georg Kerschsensteiner. Igualmente, mencionamos a Freitas (2017), quien realiza una revisión de los artículos relacionados con los edificios y el material escolar y a Lemke (2019), que estudia el impacto de August Messer en las páginas de la publicación. Terminamos aludiendo a *Tendencias Pedagógicas* que, recientemente, se ha encargado de reproducir algunos de los artículos que se publicaron en *Revista de Pedagogía* (Serrano, 2019a, 2019b; Sensat, 2020).

Otra publicación que ha sido objeto de estudio e interés es la *Revista de Escuelas Normales*, hoy *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Díez, Pozo y Segura (1988) llevan a cabo un análisis general de la misma, teniendo en cuenta sus características particulares y etapas, así como sus secciones y línea temática, realizando una diferenciación entre cuestiones de orden científico, metodológico y pedagógico. Asimismo, Palomero (2013) presenta la revista haciendo hincapié en sus momentos fundacionales y en los propósitos que esta tenía, mientras que Herrero (1997) la sitúa en el contexto regeneracionista español, presentando una distribución temática de los artículos y a los autores y autoras que publicaron un mayor número de trabajos en el boletín. Es preciso tener en cuenta otras aportaciones, como la de Ortega (2014), quien examina la presencia de Ovide Decroly en los ejemplares de la revista, o el análisis que realiza Herrero (1996) de los contenidos geográficos reflejados en la misma.

Conviene destacar a autores como Martínez (1999) y Merino (2012), que llevan a cabo un análisis descriptivo del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, prestando atención al contexto, origen, objetivos, evolución, directores, secciones y colaboradores; en ambos estudios se incide en el valor del *BILE* como fuente y recurso de investigación. De esta publicación decimonónica tenemos, además, numerosos estudios parciales. Algunos forman parte de tesis doctorales; Martínez (1979) realiza un análisis descriptivo-bibliométrico del Boletín, Viña (2000) utiliza como fuente la revista en su estudio sobre la enseñanza de las lenguas vivas en España entre 1800 y 1936, Vega (2013) estudia la educación musical en el *BILE* y, más recientemente, Fernández (2019) ha analizado en las páginas de la obra la contribución de las mujeres.

Por otro lado, encontramos estudios como el de Gutiérrez (1980), quien estudia la formación del profesorado en las páginas de la revista. Asimismo, Ballester y Perdigero (1998) analizan en la obra el discurso de los autores y las autoras que escribieron sobre salud e instrucción primaria, tomando como base la educación física. Jiménez y Castro (2000), por su parte, conciben la publicación como un espacio de debate psico-sociológico entre España y Latinoamérica, mientras que Calderón (2003) escribe sobre la infancia utilizando como fuente el Boletín. El potencial del *BILE* como fuente de investigación se ratifica con los trabajos de Cáceres y Martín (2013, 2019), quienes utilizan la publicación en dos de sus estudios; el primero se refiere a la participación que tuvo Extremadura en la obra institucionista, mientras que en el segundo estudian la colaboración de Alexis Sluys como medio de transferencia entre Bélgica y España. Cáceres-Muñoz (2019), por su parte, estudia la presencia e importancia de los juegos populares en el Boletín de la Institución.

En los últimos años, además de la obra recién citada, encontramos la de Poy (2015), quien estudia la difusión y promoción de las actividades extraescolares desde el *BILE*. La obra institucionista también ha sido objeto de interés para el mayor estudiioso de Manuel Bartolomé Cossío, Otero (2015), quien recupera de la revista aspectos referentes al debate sobre la educación para la paz durante la Primera Guerra Mundial (1914-1918). Por último, aludimos a los trabajos de Porto y Vázquez (2018a, 2018b), quienes utilizan la obra de la ILE como una de las fuentes principales en sus estudios. En el primero, recuperan la figura del institucionista gallego Vicente Viqueira López; en el segundo, analizan el Instituto-Escuela y la vinculación de la Institución con los procesos de renovación pedagógica acontecidos en Galicia.

*La Escuela Moderna* también ha sido objeto de interés para algunos investigadores. Montes (1998a) realiza su tesis doctoral sobre esta revista. Asimismo, existen estudios parciales de la obra, casi siempre firmados por los mismos autores. Montes y Gómez (1996) analizan el tratamiento de la jornada escolar en la revista; Montes (1998b) investiga sobre la Universidad y la formación del profesorado; Montes y Beas (1998) valoran la presencia de Johann Heinrich Pestalozzi en sus páginas; Montes, Luengo y Luzón (1998) estudian la importancia de las actividades complementarias, mientras que Beas (1998) analiza la educación popular. Más tarde, Montes y Beas (2008) investigan sobre la influencia francesa en la pedagogía española a través de *La Escuela Moderna*. En los últimos años localizamos trabajos como el de Sánchez (2010), quien recupera el

relato de una excursión a Sagunto de la publicación, o el de Fresquet (2019), que utiliza, entre otros números de prensa, *La Escuela Moderna* para analizar la imagen de Santiago Ramón y Cajal.

De igual modo, se han de tener en cuenta otras investigaciones, como la presentada por Villegas e Ibarz (1993) sobre la *Revista de Psicología i Pedagogía* de Barcelona. En esta misma línea Sáiz y Sáiz (1990) presentan y valoran la obra como fuente de investigación primaria. Asimismo, Vilanou, Prats y Vilafranca (2017) describen las dos principales revistas pedagógicas promovidas por la Universidad de Barcelona en el siglo XX, refiriéndose a la citada publicación y a *Perspectivas Pedagógicas*. La única investigación parcial del contenido de la revista es la de Gotsens (2004), quien estudia la orientación y la formación profesional en sus páginas.

No podemos obviar las escasas pero sustanciales investigaciones sobre *El Magisterio Español*, como son las tesis doctorales de Sastre (1990) y de Eguibar (1993), en las que se estudia su origen y fundación, su evolución y su estructura. Igualmente, localizamos el trabajo de Barquero y Eguibar (1989), que estudian la figura y el pensamiento de Andrés Manjón en la publicación.

Tampoco olvidamos otros trabajos que utilizan como fuente más de un título de prensa pedagógica. Monzón y Usón (1997) recogen propuestas didácticas innovadoras en enseñanza de las ciencias utilizando el *BILE*, la *Revista de Pedagogía* y *La Escuela Moderna*. Por su parte, Mülberger et al. (2000) analizan la influencia de Theodor Ziehen en la psicopedagogía española utilizando como fuente el *BILE*, *Revista de Pedagogía*, *Revista de Psicología i Pedagogía* y *Revista de Educación*. Ayala et al. (2008) analizan la labor periodística de Rafael Altamira recogiendo, para ello, un catálogo descriptivo y antología de las colaboraciones que hizo en el *BILE*, en *La España Moderna* y en *Nuestro Tiempo*. Por último, Jover, Ruiz-Valdepeñas y Thoilliez (2010) se centran en la presencia de Dewey en el *BILE* y en *Revista de Pedagogía*.

Se observa, por tanto, que existen revistas pedagógicas de referencia que han sido estudiadas a lo largo del tiempo en forma y contenido, mientras que en otras el análisis se dirige a la valoración del tratamiento de temáticas específicas. *Escuelas de España* no está en ninguna de estas dos situaciones, pues pese al valor pedagógico que esta tiene, y que así se lo conceden autores como Lozano (1980), Esteban y López (1992), Viñao (1994-1995), Checa (2002), Gómez y Romero (2007) o Aritmendi (2009) nombrándola

en sus obras, son escasas las aportaciones que trabajan *Escuelas de España* de manera general, o partiendo de alguna temática específica. Dueñas y Grimau (2009) hacen continuas alusiones a la revista en su libro sobre la educación del primer tercio del siglo XX en Segovia (España); asimismo, Mora y Hermida (2011) o Dueñas (2019a) presentan la revista sucintamente en sus obras.

Los resultados que hemos obtenido de nuestras búsquedas han sido, en su mayoría, fruto de esta tesis doctoral; en Ortiz y Torrego (2018a) se presentan las características fundamentales de la revista y en Ortiz y Torrego (2019a) analizamos la figura de Manuel Bartolomé Cossío en las páginas de la publicación. Otro trabajo reseñable es el de Cachazo (2018), que analiza los tres ejemplares que se publicaron desde Barcelona entre julio de 1931 y enero de 1932. No podemos olvidar otros proyectos académicos como el TFM previo a esta tesis doctoral (Ortiz, 2017) o el TFG de Valdivieso (2019b), quien estudia el trascendente papel que tuvo la revista y sus fundadores en el origen de las Misiones Pedagógicas.

Observamos, pues, que el interés por esta obra pedagógica es reciente. Estamos de acuerdo con Checa (2002) cuando señala que “estas publicaciones están pidiendo estudios monográficos, que ya han comenzado a surgir de las más significativas o las más accesibles” (p. 41) o con Torrego y Martínez (2018) cuando afirman que *Escuelas de España* fue “un medio que impulsó la renovación pedagógica en España, [...] que reclama hoy la necesidad de un estudio que lo rescate de la niebla del olvido” (pp. 2-3).

Por todo lo anterior, en este trabajo se presenta la revista *Escuelas de España* y se resalta su valor pedagógico y educativo, así como su repercusión en el proceso de renovación pedagógica de las escuelas y de la educación de España entre 1929 y 1936, partiendo del escaso tratamiento que ha tenido en el ámbito de la investigación histórico-educativa, a diferencia de otras publicaciones pedagógicas de referencia. Asimismo, se estudia en la publicación la presencia de la Institución Libre de Enseñanza.

# CAPÍTULO VII. LA REVISTA *ESCUELAS DE ESPAÑA*

Tres desconocidos maestros, de tres desconocidos lugares del Segovia desconocido, intentan la gran tarea de dar a conocer las escuelas y los maestros españoles.

Se sabe que hay escuelas en España. ¿Cuáles? Se sabe que hay maestros. ¿Quiénes son? [...] Toda la juventud inquieta, ¿hacia dónde mira?<sup>102</sup>

## 1. ORIGEN, PROPÓSITOS Y NATURALEZA DE *ESCUELAS DE ESPAÑA*

**E**scuelas de España es una revista pedagógica que está compuesta por un total de 44 ejemplares publicados entre enero de 1929 y julio de 1936. Sus principales artífices fueron los maestros segovianos Norberto Hernanz Hernanz, Pablo de Andrés Cobos y David Bayón Carretero, auspiciados por el inspector de primera enseñanza Antonio Ballesteros Usano.

Segovia fue un núcleo de renovación pedagógica y educativa durante este periodo histórico, como ya hemos adelantado. No solo constituyó la cuna donde se produjo el nacimiento de *Escuelas de España*, sino que fue el lugar en el que se originaron los CCP, se desarrollaron numerosas cantinas y colonias escolares, se organizaron tres congresos pedagógicos reconocidos en el ámbito nacional y se fomentó la realización de viajes de estudios por maestros y maestras pensionados por la Diputación de Segovia (Dueñas y Grimau, 2009). A todo ello debe añadirse el desarrollo de la Universidad Popular Segoviana, germen de cultura, de aprendizaje y de humanidad, abierta a personas de todos los niveles socioculturales y económicos. Con razón advierten Andrés y Mora (2011) que la revista comienza su andadura “en Segovia porque es uno de los mayores focos de inquietud pedagógica y cultural de España [...] Segovia es central en la mejora de la escuela española” (p. 39).

---

<sup>102</sup> Palabras que dan inicio al primer ejemplar de *Escuelas de España* (enero, 1929), las cuales definen la naturaleza de la revista, haciendo referencia a sus tres maestros fundadores: Norberto Hernanz Hernanz, David Bayón Carretero y Pablo de Andrés Cobos.

## **1.1. El nacimiento de *Escuelas de España* según sus fundadores**

¿Cómo nació *Escuelas de España*? Son los propios fundadores quienes van a resolver nuestra primera pregunta. Norberto Hernanz nos permite conocer que la idea de realizar la revista no se llevó a cabo de forma inmediata, sino de forma meditada y concienzuda, en el contexto de esperanza e ilusión pedagógica que hemos descrito:

Cuando trabajábamos en los Centros, cuando realizamos el primer Congreso, en un momento en que nos reuníamos los más afines en la charla alimentadora de las ilusiones, yo dije: debemos crear una revista para dar cauce a nuestros ideales de escuela, o si no, a nuestras inquietudes y al mismo tiempo para dar a conocer lo que hemos visto en nuestros viajes. Mis dos amigos y compañeros de viaje [se refiere a Pablo de Andrés y a David Bayón] encuentran acertado el propósito, pero ni ellos ni yo nos decidimos en aquel momento en llevar el deseo a voluntad y la voluntad a acto. [...] Pasan unos meses. [...] y el amigo más dinámico ya no puede más y lo dispara [se refiere a Pablo]. Recibimos la flecha que es el aviso de que la obra se va a realizar. (AGA 32/10767<sup>a</sup>, 1933, pp. 26-27)

Esta información coincide con la que el mismo maestro redacta en sus Memorias (s. f.) muchos años después; su testimonio nos permite conocer algún detalle más acerca del nacimiento de *Escuelas de España*:

Nuestros viajes al extranjero y a diversas provincias españolas, así como las incitaciones recibidas en los congresos, hicieron surgir la idea de crear una revista pedagógica que recogiera y publicara nuestras observaciones y experiencias. Como en el caso de los congresos, la idea se me ocurrió a mí, pero el encargado de llevarla a la práctica tenía que ser Cobos, siempre decidido y audaz. La financiamos con nuestros pobres recursos Cobos, Bayón y yo, los tres mosqueteros, como nos llamaban. Una empresa quijotesca que pudo sostenerse durante ocho años... (p. 88)

El aludido y audaz maestro, Pablo de Andrés Cobos, también nos da pistas sobre el origen de la publicación, explicando cómo esta obra fue el resultado de todo ese movimiento cultural de la pequeña localidad castellana:

Y de los Congresos, de los Centros y de las pensiones salió otra cosa que ha tenido la simpatía de muchos y de los mejores: la revista “Escuelas de España” que hemos hecho y editado tres maestros segovianos [...]. El espíritu en la que hemos mantenido mereció muy cálidos elogios por parte del señor Cossío desde la presidencia de la Junta de Pedagogía del Ateneo de Madrid. (AGA 32/10767<sup>b</sup>, 1933, pp. 4-5)

No cabe duda, por tanto, que al igual que los CCP fueron un importante impulso para el desarrollo de otras iniciativas, como los Congresos Pedagógicos Provinciales, también ayudaron a que los docentes se animasen a lanzar la revista, y así lo expresa Norberto Hernanz: “esta misma revista [*Escuelas de España*] que, en gran parte, ha sido el fruto de la renovación provocada por los Centros” (p. 31)<sup>103</sup>. Si bien, como comprobamos en los testimonios anteriores, los viajes pedagógicos de perfeccionamiento docente jugaron un papel fundamental en la creación de la obra:

De estos viajes ha nacido Escuelas de España, que es un esfuerzo para no perder el contacto espiritual con las escuelas visitadas y los maestros conocidos, así como para estrechar las relaciones intelectuales con el Magisterio despierto de toda España y dar a conocer sus valores. (pp. 43-44)<sup>104</sup>

## 1.2. Propósitos de *Escuelas de España*

Checa (2002) afirma que la publicación pretende “erigirse en revista supraprovincial del Magisterio” (p. 216), sin llegar a tener éxito esta pretensión. No compartimos tal percepción, pues en la revista estuvieron representadas gran parte de las regiones españolas (Figura 11); los ejemplares del primer periodo de publicación nos permiten conocer que llegaron a existir representantes de al menos 39 provincias<sup>105</sup>, además de un representante de Portugal. Huelga decir que no hemos encontrado evidencias de la relación que se estableció con el corresponsal portugués, ni ejemplares de *Escuelas de España* en archivos del país vecino. Bien es cierto que, como señala el profesor Hernández (1998) no habrían de resultarnos extrañas estas colaboraciones, pues existieron “contactos puntuales e institucionales con personas y organismos europeos, y también portugueses, con quienes intercambiar informaciones, publicaciones, revistas y proyectos escolares y pedagógicos conjuntos” (pp. 293-294).

---

<sup>103</sup> Hernanz, N. (abril, 1931). Los Centros de Colaboración.

<sup>104</sup> *La Escuela Moderna*, enero de 1930. Recuperado de <https://bit.ly/2sFANzT>

<sup>105</sup> Álava, Alicante, Ávila, Badajoz, Baleares, Barcelona, Burgos, Cáceres, Cádiz, Castellón, Ciudad Real, Córdoba, Cuenca, Granada, Guadalajara, Guipúzcoa, Huelva, Huesca, Jaén, León, Lérida, Logroño, Lugo, Madrid, Málaga, Murcia, Oviedo, Palencia, Pontevedra, Salamanca, Santander, Sevilla, Teruel, Toledo, Valencia, Valladolid, Vizcaya, Zamora y Zaragoza.

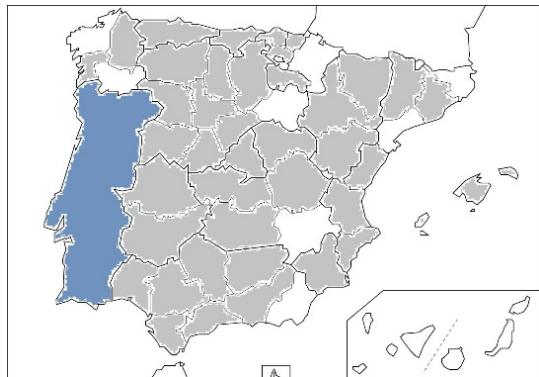


Figura 11. Provincias con representantes de la revista (zona sombreada). Fuente: elaboración propia.

Asimismo, existe una gran diversidad en cuanto al lugar de procedencia de quienes escriben en la revista, sin olvidar que a lo largo de su historia se incluyen aportaciones en las que se presentan prácticas educativas, escuelas, así como a maestros y a maestras de diferentes rincones de España. Esta preocupación por tener en cuenta toda la variedad educativa del país se refleja en sus señas de identidad.

Los propósitos de la publicación se recogen en las páginas iniciales de cada número. En el primer ejemplar (enero, 1929) se destaca como objetivo “dar a conocer las escuelas y los maestros españoles” (p. 3). Este fue su objetivo prioritario durante toda su existencia; numerosos ejemplares de prensa evidencian tal afirmación. *El Magisterio Español*<sup>106</sup> afirma que *Escuelas de España* “es un texto selecto, interesante, y el propósito de dar a conocer las Escuelas españolas y digno de aplauso” (p. 326)<sup>107</sup>. *Heraldo Segoviano* añade que la revista “nos dará a conocer ‘nuestras escuelas’ y nos las presentará tal y como las vieron los compañeros que tuvieron la fortuna de visitarlas” (p. 5)<sup>108</sup>.

El periódico *La Libertad*<sup>109</sup> recoge que “es un texto selecto de gran enjundia pedagógica, y cuyo propósito principalmente es dar a conocer las escuelas españolas e instituciones

<sup>106</sup> *El Magisterio Español* fue un periódico dirigido a los docentes de todo el territorio español. Checa (2002) expresa que a lo largo de su historia tuvo dos directores; el primero fue Eduardo Canto Rancaño y posteriormente estará en manos de José Antonio Martínez de Villarreal. Asimismo, resalta su “orientación profesional y católica” (p. 71). En cuanto a su periodicidad conocemos que fue variante, comenzando como una publicación semanal desde su inicio en 1867, llegando publicarse más tarde dos, tres, cuatro, cinco y hasta seis veces por semana. La difusión de este periódico permitió que *Escuelas de España* llegase a un mayor número de lectores y lectoras.

<sup>107</sup> *El Magisterio Español*, núm. 8228, 30 de enero de 1929. Recuperado de <https://goo.gl/ejHNmG>

<sup>108</sup> *Heraldo Segoviano*, núm. 113, 6 de enero de 1929. Recuperado de <https://goo.gl/BwP1Aa>

*Heraldo Segoviano* fue un periódico que se publicó en Segovia, y se imprimió en la imprenta de su director Carlos Martín Crespo, al igual que *Escuelas de España* durante su primera época. Se publicó semanalmente en el transcurso de dos etapas: 1926-1931 y 1935-1936; en la segunda fase adquirió el subtítulo de *Semanario independiente*. La coincidente impresión del periódico con respecto a *Escuelas de España* hizo que se convirtiese en el principal periódico local de presentación de la revista.

<sup>109</sup> *La Libertad* es un periódico que fue fundado en 1919 por redactores disidentes de *El Liberal* tras una huelga de periódicos (Pérez, 2007); a pesar de la controversia que marcó el origen de esta publicación, tuvo

complementarias de educación” (p. 2)<sup>110</sup>. Esto se complementa con lo expresado en *Heraldo Segoviano*<sup>111</sup>, donde se resalta que las escuelas que se pretenden presentar desde *Escuelas de España* son

... las de nuestra patria, en donde dicho al correr de la pluma, no faltan ya algunas —no todas las que fuera de desear— que pueden codearse con las extranjeras, ni faltan maestros lo suficientemente capacitados para la labor escolar de nuestros días. (p. 5)

*El Magisterio de Murcia* también alude a este propósito en la presentación que realiza de la publicación: “dedica sus columnas a informar a los maestros españoles sobre las mejores escuelas de España, a reflejar las inquietudes, vacilaciones, ensayos y conquistas, acusados en la honda y rápida transformación por la que está pasando [...] la escuela primaria” (p. 6)<sup>112</sup>.

En las revistas profesionales también encontramos referencias y elogios a la publicación, como la que hace *La Escuela Moderna*, señalando que “*Escuelas de España*, la simpática revista pedagógica de aquella capital, da noticias concretas acerca de la magnífica obra de educación que conocerán con gusto nuestros lectores, y las reproducimos como debido homenaje y para conveniente ejemplaridad” (p. 42)<sup>113</sup>. Por tanto, es indiscutible que se trata de una revista de referencia que contribuye a paliar el vacío que existía hasta el momento en el tratamiento de las escuelas por parte de la prensa pedagógica española<sup>114</sup>.

Otra de sus finalidades es la de “escolarizar la cultura, la de poner la cultura de cara a la Escuela” (p. 3)<sup>115</sup>, que unida al tratamiento de la diversidad regional del país mediante el conocimiento mutuo y el diálogo, se mantiene durante toda la vida de *Escuelas de España*. Otro de sus objetivos fundamentales consiste en “llevar a los maestros un reactivo para el obrar” (abril, 1930, párr. 2); conceden tanta importancia a este aspecto que desde 1935 incluyen una nueva sección —“El hacer escolar”— con el objetivo de convertir a la revista en “un instrumento eficaz en las manos de todo lector maestro” (diciembre, 1934). El semanario de enseñanza dirigido por tres compañeros de profesión

---

un gran éxito. Fue publicado en Madrid con una periodicidad diaria. Su director fue Luis de Oteyza hasta el 12 de marzo de 1925, momento en el que pasa a serlo Joaquín Aznar. Asimismo, según lo expresado por Pérez (2007), entre sus redactores estaba Luis de Zulueta y Escolano.

<sup>110</sup> *La Libertad*, núm. 2772, 6 de febrero de 1929. Recuperado de <https://goo.gl/P1CP9w>

<sup>111</sup> *Heraldo Segoviano*, núm. 174, 2 de febrero de 1930. Recuperado de <https://goo.gl/nybxge>

<sup>112</sup> *El Magisterio de Murcia*, 17 de enero de 1930. Recuperado de <https://goo.gl/vN1yEZ>

<sup>113</sup> *La Escuela Moderna*, enero de 1930. Recuperado de <https://bit.ly/2sFANzT>

<sup>114</sup> *Heraldo Segoviano*, núm. 113, 6 de enero de 1929. Recuperado de <https://goo.gl/BwP1Aa>

<sup>115</sup> *El Defensor Escolar*, núm. 1658, 1 de febrero de 1936. Recuperado de <https://goo.gl/RVzy3t>

y ciudad, Julio Fuster, Pedro Natalías y Ángel Gracia, titulado *La Escuela Segoviana* (1932-1936) comparte cómo será la organización y el desarrollo de esta sección, impulsada por “la magnífica revista pedagógica mensual ‘Escuelas de España’” (p. 7)<sup>116</sup>.

La decisión de incluir esta sección es elogiada por uno de sus redactores, no sin antes advertir a quienes escriban en la misma que han de ser sinceros en sus textos, explicando aquello que funciona en sus experiencias, pero también las limitaciones y los fracasos que experimentan en sus prácticas. Así se celebra:

¡Buen pensamiento el de la Redacción de la revista! ¡Estupenda cosa ésta de dedicar una gran parte de la misma al “hacer escolar”!

¡¡El hacer escolar!! Para él nuestras simpatías y nuestros cariños. Para él nuestros desvelos de educadores. Todos los maestros debemos de sentirlo hasta el escalofrío... (p. 130)<sup>117</sup>

Un año después, en el primer ejemplar de 1936, vuelve a reforzarse esta idea, ante el convencimiento que tienen sobre la utilidad de esta sección:

Orientación segura para llevar las ciencias a la escuela, para enseñar la historia, para poner a los muchachos en posesión del lenguaje, para las matemáticas, para el arte y para todas las actividades escolares. Que los lectores de ESCUELAS DE ESPAÑA tengan siempre a su disposición un proceder garantizado. (párr. 5)

A continuación, otro de sus propósitos más importantes. En el número que marca el inicio de la segunda etapa (enero, 1934), se incide en su empleo como medio de libre expresión de ideas, conocimientos u opiniones, luchando contra cualquier intento de censura.

Es que queremos libertad para el pensamiento y para la palabra, y hemos de ofrecer [...] a todos los profesionales de la enseñanza, vía libre a sus inquietudes y a sus ilusiones.

Lo primero que ha de ser ESCUELAS DE ESPAÑA es tribuna libre. Sus páginas quedan de verdad abiertas a todo el que tenga palabra y pensamiento. (párr. 1)

Además de las finalidades recogidas, la más relevante consiste en la intención de transformar y renovar los centros educativos. *Escuelas de España* “dirigió su esfuerzo a recoger las realidades nuevas y renovadoras de la escuela primaria española” (enero, 1931, párr. 1) y a “facilitar la tarea escolar mejorándola” (enero, 1936, párr. 3). El maestro e inspector Gervasio Ramos revela esta finalidad en uno de los ejemplares:

---

<sup>116</sup> *La Escuela Segoviana*, núm. 183, 24 de octubre de 1935.

<sup>117</sup> Pardos, C. (marzo, 1935). Unas pequeñas meditaciones. *Escuelas de España, segunda época*, 15, 128-131.

Quiere ESCUELAS DE ESPAÑA —y nada más acertado a nuestro juicio— ir haciendo desfilar por sus amenas páginas todo aquello que encierre marcado interés desde el punto de vista pedagógico-social, cuanto signifique anhelos o inquietudes espirituales, labor serena y reflexiva, que pueda servir de positiva orientación, de acicate poderoso para transformar la escuela nacional y afirmar el prestigio del Magisterio. (p. 36)<sup>118</sup>

En este sentido, es reseñable el valor que adquiere la revista en el proceso de reconstrucción de la historia de la renovación pedagógica en el primer tercio del siglo. A través del estudio de los autores y autoras que participan en ella, del análisis de sus numerosos temas y mediante el conocimiento de las experiencias renovadoras que se recogen en sus páginas, nos podemos hacer una idea de cómo eran las escuelas y la educación en determinados momentos y lugares de España, y cómo los maestros y las maestras propiciaron infinidad de prácticas orientadas a la transformación de la escuela, y su adecuación a la sociedad. En este proceso de cambio, cobra aún más relevancia la escuela rural. *Escuelas de España* tiene una especial preocupación por la atención de estos centros educativos y de los maestros y las maestras de la aldea. Posteriormente abordamos esta seña de identidad tan importante de forma más extensa.

### **1.3. Aproximación a la ideología de *Escuelas de España***

*Escuelas de España* estaba vinculada a la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT), siendo cercana al pensamiento del sector más liberal y renovador del magisterio (Checa, 2002). Lozano (1980) expone que la revista “repudiaba todo espíritu de capilla” (p. 196) y que estuvo caracterizada por una notable independencia, situándose en una posición que puede recibir el nombre de “republicanismo pedagógico”. En esto coincide Iniesta (1941), quien años después señala que la revista “tuvo un absoluto ideal republicano-izquierdista” (p. 50).

Quien se embarca en la lectura de *Escuelas de España* percibe las apreciaciones expuestas por estos autores, si bien no podemos perder de vista que la publicación vive una notable evolución. En los ejemplares de la primera etapa, pese a que aparece una visión de la educación coincidente con una ideología de izquierdas, se tratan los asuntos de enseñanza con la suficiente sutileza y prudencia, como para considerar que adquieren una posición más bien moderada. No localizamos sentencias explícitas y absolutas con respecto a su

---

<sup>118</sup> Ramos, G. (octubre, 1929). Proyectos y realidades. Ante el I Congreso pedagógico del Magisterio Asturiano. *Escuelas de España, primera época*, 4, 36-44.

ideología hasta que no se proclama la República. A partir de entonces, se respira un aire diferente en la revista, reluce el optimismo y la esperanza, especialmente en la sección de notas, donde se ocupan de describir las reformas acometidas por el Ministerio y de opinar sobre ellas. Ya en abril de 1931, nuestros redactores afirman haber sido acusados de liberalismo tras exponer su opinión acerca de un asunto educativo en el Congreso Pedagógico de la Casa del Pueblo: “ESCUELAS DE ESPAÑA había redactado ponencia sobre el tema tercero y se halló sorprendida ante la acusación de liberalismo” (p. 108)<sup>119</sup>.

En los números correspondientes a 1934 y 1935, ya en el bienio conservador de la Segunda República, percibimos otro ambiente diferente, caracterizado por el pesimismo y la desilusión sobre la sensación de haber retrocedido y cancelado objetivos. Destaca la advertencia que *Escuelas de España* hace a sus lectores: “Grito de atención. Toda la política escolar de las derechas está informada por el decidido propósito de desacreditar la escuela nacional, infinitamente mejor, hoy, que la confesional” (p. 401)<sup>120</sup>. A esta advertencia dedican una nota en el número siguiente, en el que escriben sobre la campaña de desacreditación que las derechas están emprendiendo contra la escuela nacional. Los redactores de la revista dicen de ella: “Es hábil y enérgica; muy peligrosa. En estos momentos aparece desbordada. La dirigen los elementos más inteligentes del clericalismo y usan los procedimientos que acreditaron a los jesuitas” (p. 477). Asimismo, tildan de intolerables y calumniosos algunos artículos publicados en el *ABC*<sup>121</sup>.

Tras estas evidencias, no cabe duda de la posición ideológica en la que podemos situar a la revista. Recogemos de la publicación las siguientes palabras del maestro Pablo de Andrés Cobos, pocos meses antes de iniciarse la Guerra Civil:

Cuando nosotros hemos afirmado que los mejores maestros eran los maestros republicanos y socialistas, no hacíamos una afirmación ligera, ni siquiera una afirmación política. Entonces y ahora hacíamos una afirmación que responde a la atenta observación de la realidad y a la serena meditación de la muy difícil tarea del maestro primario. (p. 234)<sup>122</sup>

---

<sup>119</sup> Escuelas de España. (abril, 1931). El Congreso pedagógico de la Casa del Pueblo. *Escuelas de España, primera época*, 10, 107-108

<sup>120</sup> Escuelas de España. (septiembre, 1935). Grito de atención. *Escuelas de España, segunda época*, 21, 401.

<sup>121</sup> Escuelas de España. (octubre, 1935). La ofensiva de las derechas contra la escuela nacional. *Escuelas de España, segunda época*, 22, 477-480.

<sup>122</sup> Andrés de, P. (mayo, 1936). Problemas íntimos de la Escuela. *Escuelas de España, segunda época*, 29, 234-236.

#### **1.4. Estela en la prensa local y nacional: la acogida de *Escuelas de España***

La acogida que tuvo *Escuelas de España* acrecienta el valor que esta adquirió en el proceso de renovación pedagógica de las escuelas. Los ejemplares llegaban a las manos de docentes de todos los niveles educativos y directores escolares que estaban en contacto con las aulas y, por tanto, podrían aplicar prácticas renovadoras en las mismas, así como a las de inspectores de educación que contribuían a impulsar las diferentes iniciativas. La grata aceptación que experimentó desde un primer momento pudo venir motivada por el equilibrio entre el tratamiento de aspectos pedagógicos teóricos y cuestiones educativas prácticas. El Comité Redactor tuvo una gran habilidad en la selección y/o redacción de los textos que componen cada ejemplar, siendo capaces de combinar teoría pedagógica de referencia con problemas, situaciones y prácticas educativas y escolares de la realidad.

La aparición de la revista fue noticia en títulos de prensa periódica local y nacional. *El Adelantado de Segovia*<sup>123</sup> anuncia el índice de los temas que *Escuelas de España* aborda en su primer número y añade, a modo de recomendación, que

... la lectura de este cuaderno es muy instructiva y provechosa para cuantos se dedican a la noble profesión del Magisterio, por tratar con mucha altura de miras y con grandes conocimientos pedagógicos, sus respectivos temas... (p. 1)<sup>124</sup>

Los comentarios positivos sobre la publicación se reproducían en más números de prensa, como es el caso del periódico de la misma localidad, *Heraldo Segoviano*, que dedica un artículo a anunciar la salida de *Escuelas de España*<sup>125</sup>. Se indica su origen y los propósitos de la “honrosa publicación pedagógica”, haciendo hincapié en que existen en España una gran cantidad de escuelas y de maestros y maestras interesantísimos “que se precisa conocer por todos aquellos maestros que tengan apteñencia pedagógica” (p. 5). Asimismo, se incluye el deseo que los fundadores tienen de mejorar la revista a medida que se vayan publicando nuevos ejemplares y terminan, no sin antes resaltar la grata acogida que esta estaba teniendo en diferentes provincias españolas.

Un ejemplo de esta afirmación lo encontramos en un artículo escrito por Virgilio Pérez en *El Castellano*<sup>126</sup>, reproducido por *Heraldo Segoviano*, en el que admira y presenta la revista, aludiendo a la transformación y al proceso de perfeccionamiento que en ese

---

<sup>123</sup> Periódico de prensa general de la provincia de Segovia, fundado en 1901.

<sup>124</sup> *El Adelantado de Segovia*, 26 de enero de 1929. Fondo local de la Biblioteca Pública de Segovia.

<sup>125</sup> *Heraldo Segoviano*, núm. 113, 6 de enero de 1929. Recuperado de <https://goo.gl/BwP1Aa>

<sup>126</sup> *El Castellano* fue un periódico toledano de publicación, primero semanal, y después bisemanal.

momento vivía la educación tanto en los entornos rurales como en los urbanos, y que en muchos casos estaba siendo respaldado por la inspección. Expone, además, que José Martínez España será el representante de la revista segoviana en Toledo. Es preciso recuperar los elogios y la presentación que Virgilio hace de la revista y de sus fundadores:

Unos cuantos animosos maestros segovianos llenos de entusiasmo y de risueñas ilusiones, rompen lanzas en pro de la divulgación pedagógica de nuestro país y armados con el bagaje de sus ensueños, se lanzan y dan a la luz pública una revista [...] Nosotros que hace años conocemos a los propulsores de dicha revista —señores Bayón, Hernanz y Cobos— con algunos de los cuales estuvimos pensionado [sic] y visitamos los principales centros de enseñanza, que sabemos de su amor por la escuela y con todo aquello que con ella se relaciona y de su voluntad y de su entusiasmo, no dudamos que habrán de hacer de ella un algo tan interesante que sea saboreado por todos los maestros españoles. (p. 5)<sup>127</sup>

En el ámbito local destacan, además, las dos referencias que *Universidad y Tierra*<sup>128</sup> hace de *Escuelas de España*: 1) En la primera, alude a los directores que la fundaron, hace referencia a la conexión que tiene *Escuelas de España* con Segovia, destacando que diez de los 13 ejemplares que componen la primera etapa fueron publicados en la ciudad, y resaltando temas y personas de relevancia en la vida cultural segoviana que participan en la revista. Describe el sentido de los primeros números de la última fase, envolviendo en elogios a la publicación. 2) En la segunda referencia se muestra el agradecimiento a *Escuelas de España*, además de a otras publicaciones de la época, por el tratamiento y las valoraciones que se habían hecho hasta ese momento de la UPS<sup>129</sup>.

El semanario *La Escuela Segoviana* anunció la reaparición de *Escuelas de España* en 1934, “satisfechos por tener otra excelente revista pedagógica de la que tendremos mucho que aprender” (p. 8)<sup>130</sup> y deseando “muchas vida y éxitos [...] a esta interesante revista” (p. 8). Meses después anuncian otro de los ejemplares y aconsejan “la lectura de la mencionada revista a todos los maestros y de manera especial a los que sienten apetencias de lecturas selectas que les procuren el perenne rejuvenecimiento espiritual” (p. 5)<sup>131</sup>.

---

<sup>127</sup> *Heraldo Segoviano*, núm. 174, 2 de febrero de 1930. Recuperado de <https://goo.gl/nybxge>

<sup>128</sup> La revista *Universidad y Tierra* fue el boletín de la Universidad Popular Segoviana. Al igual que la anterior, fue impresa por Carlos Martín Crespo en Segovia (Ferrari y Martín, 1949). Tal y como recoge Sáez (1950), se publicó trimestralmente desde 1934 y su director fue Francisco Javier Cabello Dodero, quien publicó un artículo en *Escuelas de España*.

<sup>129</sup> *Universidad y Tierra*, vol. 1, enero de 1934. Recuperado de <https://goo.gl/t5mBpk>

<sup>130</sup> *La Escuela Segoviana*, núm. 104, 22 de febrero de 1934.

<sup>131</sup> *La Escuela Segoviana*, núm. 136, 1 de noviembre de 1934.

Los aplausos y felicitaciones son constantes, además, por quienes son invitados a participar en la publicación. “ESCUELAS DE ESPAÑA, la selecta y admirable revista que, desde su primer número, ha logrado atraer hacia sí las miradas de los maestros españoles que buscan un más amplio horizonte, un más risueño porvenir en el orden educacional...” (p. 36)<sup>132</sup>, dice Gervasio Ramos. Por otro lado, el maestro Clemente Pardos adjetiva a *Escuelas de España* como “una revista profesional moderna y de altura, como aspira a ser, y de hecho lo es desde su origen” (p. 128)<sup>133</sup>, y Alejandro Manzanares califica a la revista como “vibrante, hermosa y prometedora” (p. 83)<sup>134</sup>.

El propio Cossío, en las cartas que intercambió con Cobos, señalaba lo siguiente, en admiración a la revista y mostrando interés en suscribirse a la misma:

Leo siempre con interés *Escuelas de España*, y admiro cada vez más, como pueden ustedes mantenerla, y mantenerla bien. Lo que deseo es ayudar a ustedes con mi suscripción siquiera, pues hasta ahora la estoy recibiendo graciosamente. Le ruego que me tenga por suscriptor, y aunque no encuentro en la revista el punto de administración, yo haré que a usted se lo envíen. (Andrés, 1970, p. 62)

La aceptación y la difusión de la revista es otro de los aspectos abordados por diferentes títulos de prensa. Un ejemplo es el siguiente: “Sabemos de la buena acogida que han dispensado a la revista, en diferentes provincias de España, y, auguramos una vida próspera y brillante a ‘Escuelas de España’” (p. 5)<sup>135</sup>. En otros ejemplares de *Heraldo Segoviano* encontramos evidencias de la acogida de la revista por otros títulos de prensa:

... creemos poder anticipar un éxito seguro y desacostumbrado en las publicaciones pedagógicas. Sabemos que se hacen de muchas provincias importantes pedidos de ejemplares y parece ser que el primer número se agotará rápidamente. La prensa profesional de provincias ha comenzado a ocuparse de ‘Escuelas de España’, aun antes de conocer la publicación, con señalado cariño; hemos visto calurosos comentarios del proyecto. (p. 5)<sup>136</sup>

En esta misma línea, refiriéndose al ejemplar de abril de 1929 de *Escuelas de España*, indica que “los periódicos profesionales han comenzado a ocuparse de este segundo

---

<sup>132</sup> Ramos, G. (octubre, 1929). Proyectos y realidades. Ante el I Congreso pedagógico del Magisterio Asturiano.

<sup>133</sup> Pardos, C. (marzo, 1935). Unas pequeñas meditaciones.

<sup>134</sup> Manzanares, A. (abril, 1930). Maestros. Las nuevas escuelas de Achuri, de Bilbao y la memoria del insigne maestro García Rivero. *Escuelas de España, primera época*, 6, 82-87.

<sup>135</sup> *Heraldo Segoviano*, núm. 113, 6 de enero de 1929. Recuperado de <https://goo.gl/BwP1Aa>

<sup>136</sup> *Heraldo Segoviano*, núm. 174, 2 de febrero de 1930. Recuperado de <https://goo.gl/nybxge>

número, dedicándole grandes elogios” (p. 4)<sup>137</sup>. Del mismo modo, con motivo de la publicación del tercer ejemplar, *El Magisterio Español* afirma que *Escuelas de España* “representa un esfuerzo desinteresado, digno de apoyo por el Magisterio” (p. 283)<sup>138</sup>.

Este periódico, no solo publicita y difunde la revista a lo largo de su historia, sino que muestra su apoyo a la misma y a los maestros fundadores en numerosas ocasiones. En uno de sus artículos Julio Fuster alude a la revista mientras se dirige, en modo de protesta, a la Diputación Provincial de Segovia: “¿Le molesta que unos Maestros segovianos, unos maestritos rurales, lancen al campo de la cultura una revista, como ‘Escuelas de España’, honra de los maestros españoles, y no dicho por nosotros, sino por la Prensa extranjera?” (p. 719)<sup>139</sup>. De estas palabras se desprende el valor que se otorgó desde este periódico, y desde otros periódicos del ámbito internacional, al trabajo llevado a cabo por los directores de la revista, que también es reconocido por *La Libertad*: “es de aplaudir la iniciativa de los maestros segovianos” (p. 2)<sup>140</sup>.

Gracias a las referencias obtenidas de la lectura de prensa histórica observamos que los elogios a la publicación no cesaron. *El Magisterio Español*, abordando iniciativas impulsadas por maestros y maestras, destaca la creación de los “admirables cuadernos ‘Escuelas de España’, que tan alto han puesto el nombre del Magisterio de Segovia” (p. 35)<sup>141</sup>. Tanto es así que antes de salir a la venta el primer ejemplar de la segunda etapa de publicación, ya encontramos otro artículo recomendando su lectura y explicando el contenido y la esencia de *Escuelas de España*: “Trabajos fundamentales de la pedagogía y de la cultura, sección permanente sobre la práctica y realidades escolares, información y crítica de toda la actualidad pedagógica. Lectura indispensable a todos los Maestros de inquieta juventud y fina curiosidad” (p. 437)<sup>142</sup>, y desde 1934 encontramos un mayor número de anuncios de la revista en el periódico especializado.

### **1.5. Escuelas de España y Revista de Pedagogía**

Hasta ahora todas las fuentes localizadas han hablado maravillas de *Escuelas de España*. Únicamente somos conscientes de la existencia de una alusión negativa a la revista.

---

<sup>137</sup> *Heraldo Segoviano*, núm. 129, 14 de abril de 1929. Recuperado de <https://goo.gl/9s2cJc>

<sup>138</sup> *El Magisterio Español*, núm. 8361, 26 de julio de 1929. Recuperado de <https://goo.gl/qLnrhz>

<sup>139</sup> *El Magisterio Español*, núm. 8657, 25 de agosto de 1930. Recuperado de <https://goo.gl/HRXX98>

<sup>140</sup> *La Libertad*, núm. 2772, 6 de febrero de 1929. Recuperado de <https://goo.gl/P1CP9w>

<sup>141</sup> *El Magisterio Español*, núm. 8851, 7 de julio de 1931. Recuperado de <https://goo.gl/GceL1m>

<sup>142</sup> *El Magisterio Español*, núm. 9226, 9 de diciembre de 1933. Recuperado de <https://goo.gl/1YyNp7>

Sorprende saber que fue el mismo Lorenzo Luzuriaga, desde las páginas de la reconocida *Revista de Pedagogía*, quien escribió dichas palabras. Mora (2019b) explica que los maestros fundadores hacen “una defensa cerrada de los valores del magisterio y de la escuela como institución transformadora de la sociedad en cuyos principios no dudaron en polemizar con figuras como Lorenzo Luzuriaga” (p. 41). Los educadores intercambiaron mensajes, algunos de ellos poco afortunados, a través de sus correspondientes publicaciones.

El primer conflicto tiene origen en una nota publicada en *Escuelas de España* en la que los docentes critican el proceso de selección del profesorado, con motivo de la convocatoria de 2000 nuevas plazas para maestros. Cuestionan la validez pedagógica de las pruebas y cómo se aprovechan de estas circunstancias las academias de preparación de oposiciones. En esta crítica, citan a la conocida *Revista de Pedagogía*:

... hasta la más prestigiosa revista de España, ‘Revista de Pedagogía’, se ha contagiado por esos comerciantes de la cultura fundando y anunciando su correspondiente Instituto pedagógico para preparación de oposiciones. ¡Qué amargura, queridos amigos! Porque estos grandes Institutos y Academias, estos grandes almacenes y muestrarios de enseñanza, con sus muchos y cuantiosos intereses creados, son luego los obstáculos más poderosos para las reformas. (p. 88)<sup>143</sup>

*Revista de Pedagogía* responde defendiendo que “es realmente inconcebible que personas que debieran estar bien informadas se permitan afirmaciones tan ligeras” (p. 524)<sup>144</sup> y continúa explicando y justificando el asunto que los maestros segovianos habían criticado en su publicación. Tras este comentario, *Escuelas de España* parece retractarse:

... ‘Revista de Pedagogía’ [...] nos dice que nuestra ‘afirmación es inexacta e injusta’. Nosotros creemos que sin razón, puesto que no decíamos que lo hicieran mal ni bien, sino que la creación obedecía a un contagio económico. ¿No es así? Lo celebramos y nos basta con la afirmación de ‘Revista de Pedagogía’ para que quede deshecho nuestro error. En cuanto a que nosotros debiéramos estar bien informados de los motivos de la creación de ese Centro, confesamos ingenuamente que no acertamos a comprender por qué. (p. 111)<sup>145</sup>

---

<sup>143</sup> Escuelas de España. (octubre, 1930). Oposiciones para ingreso en el Magisterio Nacional. *Escuelas de España, primera época*, 8, 86-89.

<sup>144</sup> Revista de Pedagogía. (noviembre, 1930). Alusiones. *Revista de Pedagogía*, (107), 524.

<sup>145</sup> Escuelas de España. (enero, 1931). Contestando a "Revista de Pedagogía". *Escuelas de España, primera época*, 9, 111.

El segundo conflicto tiene su origen en otra nota publicada en *Escuelas de España*, en la que se cuestionan informaciones que Luzuriaga publicó en *Crisol* y reprodujo en *Revista de Pedagogía*; sobre él dicen “...nos han producido estas rectificaciones verdadera pena y que no llegamos a convencemos de que el Sr. Luzuriaga sostenga un concepto tan pobre y atrasado respecto a lo que debe ser la primera enseñanza en la capital de España” (p. 105)<sup>146</sup>. Critican el artículo publicado en *Revista de Pedagogía* punto por punto:

Dice el Sr. Luzuriaga que: 10.572 niños sin escuela (contados solo de 6 a 12 años), a 50 niños por clase = 200 escuelas que son necesarias.

Y afirma que 50 niños por clase no son muchos, porque 50 niños de matrícula dan 40 de asistencia media. ¿Puede subscribir eso nadie que sepa lo que es una clase? Por término medio en las clases bien organizadas, de 40 niños no faltan más de 3 ó 4 como máximo, lo que da 37 de asistencia. Tómese la molestia de consultar las estadísticas de las buenas escuelas de Madrid y verá si es o no así. ¿Qué especie de Escuela es esa que quiere el Sr. Luzuriaga en la que falten por término medio el 20 por 100 de los muchachos? (p. 107)

Lorenzo Luzuriaga respondió a lo que él consideró un ataque por parte de *Escuelas de España* (Figura 12). El pedagogo responde molesto ante la “reiterada agresividad” de la que dice ser objeto por parte de la publicación, llegando a calificar a los docentes de impertinentes, ignorantes, pedantes y faltos de solvencia y honestidad intelectual.

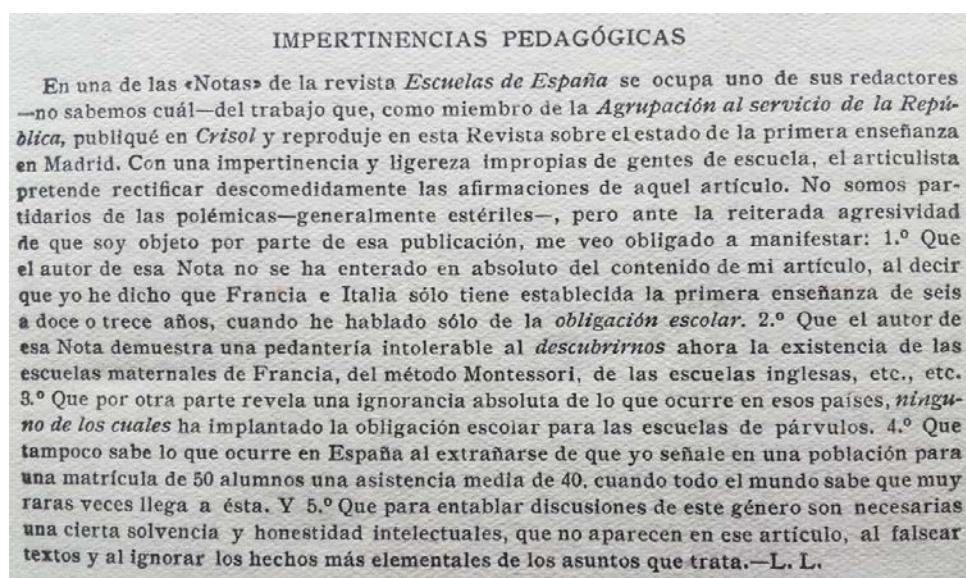


Figura 12. Respuesta de Lorenzo Luzuriaga a *Escuelas de España*. Fuente: *Revista de Pedagogía* (agosto, 1931, p. 378)<sup>147</sup>

<sup>146</sup> Escuelas de España. (julio, 1931). Sobre el estado de la primera enseñanza. *Escuelas de España, primera época*, 11, 104-109.

<sup>147</sup> Luzuriaga, L. (agosto, 1931). Impertinencias pedagógicas. *Revista de Pedagogía*, 378.

*Escuelas de España* vuelve a responder públicamente en otra de sus notas. Los maestros —redactan en plural— lamentan las formas en que Luzuriaga se había dirigido a ellos y deciden, por ello, no retractar sus palabras:

Con gran asombro nuestro vimos que en ese artículo se trataba de probar que en Madrid no hacían falta apenas escuelas. [...]

Esto, francamente, en un pedagogo vanguardista, representante en España de las Escuelas nuevas, nos pareció sorprendente.

Pero más sorprendente nos parece ahora todavía los calificativos que nos dedica en su revista respondiendo a nuestro respetuoso comentario.

Nosotros hubiéramos aclarado, rectificado y dado amplias explicaciones; pero la actitud del Sr. Luzuriaga no lo merece. Y lo que merece no es digno de ESCUELAS DE ESPAÑA.  
(p. 94)<sup>148</sup>

Esta nota marcó el fin de las rivalidades entre *Escuelas de España* y *Revista de Pedagogía*, al menos en lo que se refiere a las manifestaciones públicas a través de la prensa pedagógica. En la segunda etapa los tres mosqueteros vuelven a nombrar a la revista de Luzuriaga, lamentando públicamente que no hubiese dedicado un espacio en sus páginas para anunciar la vuelta de *Escuelas de España*:

Hemos procurado anunciar la reaparición de ESCUELAS DE ESPAÑA en la prensa profesional de mayor circulación. En todos los sitios nos ha sido fácilmente posible realizarlo excepto en ‘Revista de Pedagogía’, que no ha podido disponer en sus páginas de un pequeño hueco para el anuncio de nuestra revista. (p. 27)

El 2 de diciembre de 1934 Hernanz escribió a Cobos una carta, en la que se percibe el deterioro de la relación con Luzuriaga: “Aquí hemos tenido a Ballesteros y al sinvergüenza de Luzuriaga, que no se sabe si ha venido como inspector o como viajante haciendo el artículo a la ‘Revista de pedagogía’” (Mora y Hermida, 2011, p. 105). Tenemos constancia de que Bayón y Cobos publicaron en *Revista de Pedagogía*. Asimismo, los maestros tenían ejemplares de la publicación en sus bibliotecas, junto a obras de Luzuriaga. No hemos descubierto nada más acerca de la relación —buena o mala— que los maestros pudieron mantener con el director de *Revista de Pedagogía*. Todo lo que podamos añadir sería fruto de interpretaciones o suposiciones subjetivas, que dejamos también al lector. Queda abierta la incógnita a futuras investigaciones.

---

<sup>148</sup> Escuelas de España. (octubre, 1931). Las reformas de la Inspección. *Escuelas de España, primera época*, 12, 94-94.

## 2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE *ESCUELAS DE ESPAÑA*:

### PERIODICIDAD, NÚMERO DE EJEMPLARES, LUGARES DE EDICIÓN Y DE PUBLICACIÓN

*Escuelas de España* se publicó durante ocho años; si bien, su periodicidad y ritmo de publicaciones no fue constante a lo largo de todo este periodo. Identificamos dos etapas (Tabla 14); esta estructuración la establece la propia revista en las primeras páginas del ejemplar que da inicio a la segunda época (enero, 1934): “estamos de nuevo en camino, otra vez en comunicación con los que anhelan y con los que tienen fe. A caminar. Audacia fue aquel nuestro primer intento y audacísima es esta segunda salida” (p. 1). Autores como Dueñas y Grimal (2009), Gómez y Romero (2007) o la descripción que hace la hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España (BNE) de la revista, también contemplan esta organización.

Tabla 14.

*Etapas de Escuelas de España por periodicidad de publicación*

Periodo	Lugar	Periodicidad	N.º de ejemplares	N.º de páginas
<b>PRIMERA ETAPA DE PUBLICACIÓN</b>				
Enero 1929 – Enero 1932	Segovia (hasta abril de 1931) Barcelona (hasta enero de 1932)	Publicación trimestral	13 ejemplares	Entre 110 y 130 por ejemplar
<b>SEGUNDA ETAPA DE PUBLICACIÓN</b>				
Enero 1934 – Julio 1936	Madrid	Publicación mensual	31 ejemplares	Entre 50 y 60 por ejemplar

Fuente: elaboración propia.

No obstante, si se toman como referencia los lugares de edición y publicación, se definen tres etapas (Tabla 15), coincidiendo con la estructuración que realizan Mora y Hermida (2011).

Tabla 15.

*Etapas de Escuelas de España por lugar de publicación*

Periodo	Lugar	Periodicidad	N.º de ejemplares
<b>PRIMERA ETAPA DE PUBLICACIÓN</b>			
Enero 1929 – Abril 1931	Segovia	Publicación trimestral	10 ejemplares

<b>SEGUNDA ETAPA DE PUBLICACIÓN</b>			
Julio 1931 – Enero 1932	<b>Barcelona</b>	Publicación trimestral	3 ejemplares
<b>TERCERA ETAPA DE PUBLICACIÓN</b>			
Enero 1934 – Julio 1936	<b>Madrid</b>	Publicación mensual	31 ejemplares

Fuente: elaboración propia.

Se trasladó la revista de un lugar a otro en dos ocasiones. El cambio de Segovia a Barcelona fue consecuencia del traslado de los fundadores de *Escuelas de España* en 1931 a la ciudad catalana, ya que consiguieron una plaza fija de maestro en el Patronato Municipal (Mora y Hermida, 2011); este aviso se refleja en el ejemplar de abril de 1931: “ESCUELAS DE ESPAÑA va, con sus redactores, a Barcelona” (p. 96). El 10 de febrero de 1931 *La Vanguardia* daba cuenta de la visita que los redactores de la revista hicieron a Manuel Aynaud para expresar

... la satisfacción que sienten los maestros castellanos por haberse escogido, para los nuevos grupos escolares de Barcelona, a varios de entre ellos, aquellos precisamente de los más destacados por su valía y por haber colaborado constantemente en tierras castellanas en bien de la Escuela pública, contribuyendo a dignificarla, y por la adopción constante de los más modernos métodos de enseñanza. (p. 31)<sup>149</sup>

Rescatamos de la revista la carta que uno de los tres docentes leyó en la Casa del Maestro de Barcelona en su llegada a la ciudad:

Compañeros y amigos catalanes: Unas pocas emocionadas palabras en nombre propio y en el de los compañeros no catalanes.

Un día vino a Barcelona un grupo de hombres representativos castellanos a dar un abrazo a otro grupo de hombres representativos catalanes. Otro día los políticos de acá se unieron a los de toda España para ponerse al servicio de la libertad. Antes, los estudiantes universitarios madrileños supieron fraternizar con los estudiantes universitarios barceloneses. Hoy venimos nosotros para poner nuestro esfuerzo al servicio de la magnífica esperanza que es el Patronato Escolar.

Llegamos totalmente libres de prejuicios. Hace años que mantenemos el fervoroso deseo de comprender a Cataluña y creyendo haberla comprendido venimos ahora a sentirla. Y esperamos lograrlo pronto y bien para no malograr ninguno de los altos fines de la obra a cuya colaboración se nos llama. Hace mucho tiempo ya que hemos hecho ley de lo escolar esta fórmula simplicísima: en lo local lo universal. [...]

---

<sup>149</sup> *La Vanguardia*, 10 de febrero de 1931. Recuperado de <https://cutt.ly/KiDDB4Y>

Compañeros y amigos catalanes: Queremos que desde hoy nos consideréis como de casa, como hermanos, puesto que lo vamos a ser en el ideal. Y nada más: nada más porque queremos hacer inútiles las palabras pudiendo ofreceros pronto una conducta. Que ella os diga mañana: “No hicisteis mal recibiéndolos bien”. (pp. 96-97)<sup>150</sup>

Cabe destacar la inactividad de la revista entre enero de 1932 y enero de 1934 debido a la insuficiente financiación de la que disponían y a las expectativas que tenían para poder mejorar la misma: colaboración y servicios pagados y una mayor frecuencia de números. Esto se constata a través del ejemplar de enero de 1932, en el cual se anuncia que “Escuelas de España se publicará de ahora en adelante sin compromiso de regularidad. Cuando tengamos dinero para hacer un número, saldrá el número y se pondrá a la venta” (pp. 3-4). De la etapa de publicación en Barcelona ha escrito recientemente Cachazo (2018), quien da cuenta de esto y añade…

... ya lo dijeron sus responsables, su rebeldía no acababa con el silencio de la publicación, por eso año y medio después de su despedida desde la ciudad condal, *Escuelas de España* resurge de su letargo para dar de nuevo voz a los maestros de todo el territorio ibérico, en una nueva etapa, ahora desde Madrid. (p. 150)

Sin más dilación, *Escuelas de España* reapareció en enero de 1934. En aquel entonces, Pablo y David se habían trasladado a Madrid, no así Norberto, que continuó en Cataluña. En sus páginas iniciales se puede leer: “ESCUELAS DE ESPAÑA es hoy una ratificación plena de lo que fue” (p. 2). Y, sin duda, sus objetivos se vieron alcanzados, pues aumentaron el número de publicaciones y estuvieron publicando hasta que, en julio de 1936, la sublevación militar significó el inicio del fin de cualquier iniciativa de renovación pedagógica, incluida *Escuelas de España*.

### 3. CARACTERÍSTICAS MATERIALES Y ASPECTOS ECONÓMICOS

La maquetación de *Escuelas de España* se asemeja a la de otras publicaciones pedagógicas de la época. Los ejemplares de la primera etapa tienen unas dimensiones de 19.5 cm de alto por 13 cm de ancho, mientras que en los de la segunda etapa aumenta, midiendo 21.5 cm de alto por 16 cm de ancho. Las páginas de los primeros ejemplares se unen mediante un cordel, mientras que posteriormente se integran dos grapas. El formato,

---

<sup>150</sup> Escuelas de España. (abril, 1931). Una actitud. *Escuelas de España, primera época*, 10, 96-97.

por tanto, no varió sustancialmente en el transcurso de los años, aunque sí que destacan modificaciones orientadas a mejorar la calidad de las publicaciones. La presentación de la revista constituía un aspecto de importancia para sus directores; en una de las cartas escritas por Norberto Hernanz a David Bayón el 22 de enero de 1934 (recogidas por Mora y Hermida —2011—), aparece el deseo de mejora de la maquetación.

Hay que mejorar el papel de la revista y la encuadernación. De ningún modo dar sensación de pobreza. Hay que mejorar las cubiertas. Sea corta o larga su vida que salga con dignidad hasta en la forma más externa y superficial. (p. 104)

Soledad de Andrés, acertadamente, nos explica que esto fue, posiblemente, una influencia de la Institución Libre de Enseñanza, “que valoraba mucho el vestir. Era muy importante presentarse bien vestido. Y los libros, que estuvieran bien hechos”<sup>151</sup>. Molero (2000) considera que esa “pulcritud excesiva en el vestir” (p. 14) en la Institución fue, a su vez, una influencia del modelo educativo inglés.

Este trabajo e interés por mejorar los aspectos materiales de la revista se vio reflejado en periódicos locales. En *La Libertad* se explica que “la revista pedagógica ‘Escuelas de España’ está bien presentada y cada número supera al anterior” (p. 10)<sup>152</sup>. Según *El Magisterio Español* el número de *Escuelas de España* que se publicó en este mismo mes iba “con importantes mejoras materiales y de presentación tipográfica” (p. 276)<sup>153</sup>.

Por otro lado, se observa un cambio sustancial en el empleo de diferentes tipografías y en el tamaño de letra. Asimismo, hasta 1934, que es cuando comienza la segunda etapa, la revista únicamente contenía textos escritos, mientras que a partir de esta fecha se incorporarán imágenes, dibujos, fotografías o pentagramas (Figura 13).



*Figura 13.* Fotografías y dibujos en *Escuelas de España*. Fuente: *Escuelas de España* (enero, 1934; mayo, 1934; diciembre, 1934; marzo, 1935; julio, 1935).

<sup>151</sup> Testimonio de Soledad de Andrés Castellanos (23/04/2018).

<sup>152</sup> *La Libertad*, núm. 3155, 29 de abril de 1930. Recuperado de <https://goo.gl/1xFmY8>

<sup>153</sup> *El Magisterio Español*, núm. 9291, 17 de mayo de 1934. Recuperado de <https://goo.gl/VmsTnE>

Desde entonces, el cambio más destacable es la modificación en la numeración de las páginas; hasta 1935 cada ejemplar tiene su propia paginación, mientras que en los números de 1935 y 1936 la numeración se inicia cada año, de modo que en el primer caso llega a abarcar 588 páginas (diciembre, 1935) y en el segundo caso 336, teniendo en cuenta que la revista llegó a su fin en julio de 1936.

Sra. Norberto Hernanz	L. Señal. 16	Revista enseñanza 2	5.7
Sra. Colegio Veterinario	C. Chesta	Periodico profesional 2	5.7
Sra. Presidente Colegio Medicos	Colegio Medicos	Periodico científico 2	5.7
Mr. Bartolomé Cossío	Alcalá	Periodico 2	5.7

Figura 14. Contribuciones e impuestos. Fuente: AHPSg (Caja DH 3.188).

A continuación, abordamos los aspectos económicos de la revista, cuyos datos se han localizado en un libro de contribuyentes de 1931 a nombre de Hernanz (Figura 14). Para ello atendemos a una doble perspectiva: 1) el esfuerzo financiero que suponía a los directores fundar y mantener una empresa de esta naturaleza y, 2) el precio de compra y de suscripción a la misma. En el primero de los casos ya hemos nombrado, al hablar del origen de *Escuelas de España*, que los tres maestros fundadores disponían de pocos recursos para mantener la revista, y que esto, incluso, generó el asombro y la admiración del insigne pedagogo Manuel Bartolomé Cossío, además de numerosas felicitaciones en títulos de prensa local.

El testimonio de algunos de los familiares de los fundadores reafirma la falta de recursos económicos: “No tenían ayuda ninguna. Pero escribían a los correspondientes de toda España por correo, claro. Y la presentaban. Bueno, hicieron una labor...”<sup>154</sup>. Otro ejemplo lo encontramos en las palabras de una de las nietas de David Bayón:

...porque lo habían hecho sin medios. Mi padre siempre nos contó que incluso tuvieron que poner, como dirección de la supuesta editorial, su propio domicilio particular, porque no había otro. Para el reparto, como tampoco lo podían pagar, los propios hijos se tuvieron que encargar de repartir, de distribuir la revista en los primeros tiempos. Y esa revista ha sido un referente en mi casa toda la vida, porque con tan pocos medios, ¿cómo lograron ellos que publicaran, que escribieran en ella, personalidades de la talla que tú sabes...?<sup>155</sup>

Conocemos que durante un tiempo sí dispusieron de una pequeña ayuda, pues la Asociación Provincial del Magisterio de Segovia tomó el acuerdo de “fijar en 100 pesetas,

<sup>154</sup> Testimonio de Soledad de Andrés Castellanos (23/04/2018).

<sup>155</sup> Testimonio de Ana Bayón Fernández (11/05/2018).

por número, la subvención a la Revista ‘Escuelas de España’, hasta tanto puedan sus directores atender a su tirada con los propios medios económicos” (p. 5)<sup>156</sup>. Los maestros recibirían esta subvención hasta enero de 1931, cuando se decidió “suprimir la subvención que la Asociación concedía a la revista ‘Escuelas de España’” (p. 11)<sup>157</sup>. Fue un año después cuando tuvieron que suspender la publicación por no poder mantenerla, como ya hemos explicado anteriormente.

En segundo lugar, analizamos el coste que *Escuelas de España* tenía para quien quisiera acceder a su lectura. Durante la primera etapa cada ejemplar tenía un precio de dos pesetas, mientras que en la segunda época este era de 1,25 pesetas; partiendo de que los ejemplares del primer periodo eran más amplios en su extensión que los del segundo, las tarifas se mantuvieron ciertamente homogéneas. De igual modo, existían suscripciones anuales con ofertas para los lectores, apareciendo la opción de “suscripción semestral” desde la segunda etapa de publicación. Las opciones de pago para los anunciantes también son distintas en las dos etapas de *Escuelas de España*. Todos estos datos se pueden consultar en el Anexo I.

#### **4. ESTRUCTURA Y SECCIONES DE LA REVISTA**

La estructura de *Escuelas de España* guarda cierto paralelismo en todos sus ejemplares y como indica Lozano (1980) es similar a la de la mayoría de las revistas pedagógicas de la época, existiendo algunos cambios poco sustanciales en determinados números. Este autor reproduce la estructura que los propios fundadores plasman en el primer ejemplar de la segunda etapa de publicación (enero, 1934):

- Estudios doctrinales sobre los problemas de educación.
- Amplia selección dedicada al examen del hacer escolar.
- Estudios sobre asuntos fundamentales en otros dominios de la cultura.
- Información, glosa y crítica de la actualidad pedagógica.
- Reseña y crítica de libros.
- Noticias de España y del extranjero. (p. 196)

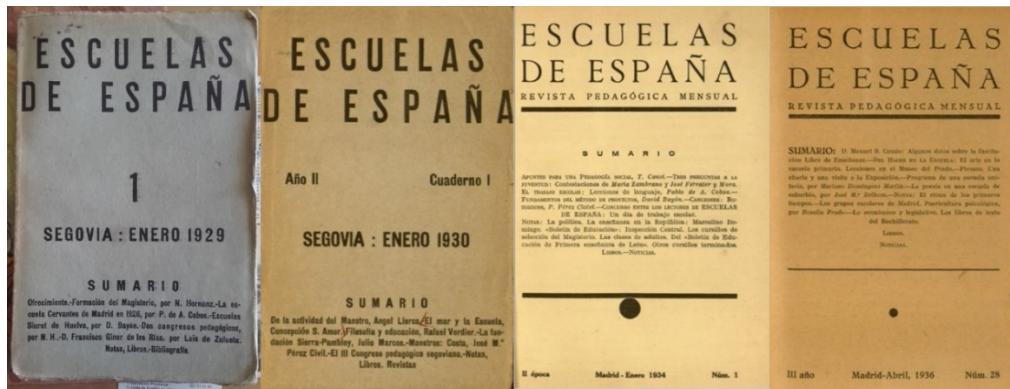
A continuación, se realiza un análisis de la estructura de forma más detallada:

---

<sup>156</sup> *Heraldo Segoviano*, núm. 134, 19 de mayo de 1929. Recuperado de <https://goo.gl/PqqNYU>

<sup>157</sup> *La Libertad*, núm. 3370, 7 de enero de 1931. Recuperado de <https://goo.gl/NV7ZNT>

a) Portada con el título de la revista, el número —a partir de 1930, también el número de años que lleva publicándose—; lugar, mes y año de publicación; índice o sumario con el nombre de los artículos y sus autores. A partir de 1934 —segunda etapa— se comienza a contabilizar de nuevo el número de la revista (Figura 15).



*Figura 15.* Portadas de *Escuelas de España*. Fuente: *Escuelas de España* (enero, 1929; enero, 1930; enero, 1934; abril, 1936).

b) Presentación de las señas de identidad de *Escuelas de España* y de cada número en particular. El formato de este texto será diferente en la etapa de publicación segoviana, en los ejemplares de 1934 y en los de 1936 (Figura 16). Además, en algunos números los autores redactan un texto explicando la finalidad del ejemplar (enero, 1931; abril, 1931; julio, 1931; enero, 1932; agosto 1934) y en otros no se reflejan los propósitos de *Escuelas de España*, como es el caso de las publicaciones de 1935 o los números publicados en octubre de 1931 y en febrero y marzo de 1934.



Figura 16. Ejemplos de señas de identidad de *Escuelas de España*. Fuente: *Escuelas de España* (enero, 1930; mayo, 1934; julio, 1936).

c) Una segunda portada con los mismos datos que la primera, menos el sumario, seguida de una hoja en blanco con los datos de la imprenta (hasta 1934).

d) Secuencia de artículos sobre temas de educación y de la vida pedagógica de la época. Constituye el núcleo fundamental de la revista. Se publicaron 247 artículos a lo largo de la vida de *Escuelas de España* (16 sin firmar); cada uno de los ejemplares tienen una media de seis aportaciones. Aunque no se observa una división continua y estática de los artículos en “secciones”, se pueden identificar algunos paralelismos entre varios ejemplares. En ocho de ellos existe un espacio destinado a reconocer el excelente trabajo de figuras señeras de la educación, a quienes denominan “maestros”, entre los que encontramos los dedicados a Santiago García Rivero (julio, 1929, abril, 1930 y enero, 1931), Miguel de Unamuno y Martín Chico Suárez (octubre, 1929), Joaquín Costa Martínez (enero, 1930), Alice Pestana (octubre, 1931), Ángel Llorca i García (enero, 1932) o Manuel Bartolomé Cossío (abril, 1929). En recuerdo a este último se escriben, además, siete artículos desde el ejemplar de octubre de 1935 —con motivo de su fallecimiento— hasta el final de *Escuelas de España*. Asimismo, se localizan diferentes artículos que rememoran la labor de personas como José Ortega y Gasset, Francisco Giner de los Ríos, así como un número extraordinario dedicado a Félix Lope de Vega (mayo, 1935), que anuncia así el Comité de Redacción:

El del próximo mayo de ESCUELAS DE ESPAÑA irá por completo dedicado a Lope de Vega y será extraordinario. Queremos de esta manera participar en el homenaje que España entera está dedicando a la auténtica figura de español y universal que es, Lope. (p. 168)<sup>158</sup>

“El hacer escolar” o “Del hacer en la escuela” es otra sección que se introduce desde julio de 1935 hasta julio de 1936 —14 artículos—, con el objetivo de hacer de la revista un recurso e instrumento de enseñanza y aprendizaje que los docentes de primera enseñanza pudiesen emplear para planificar su práctica educativa. Igualmente, se encuentra la sección “Informaciones” en tres ejemplares, destinada al tratamiento de cuestiones pedagógicas concretas.

Por otra parte, en su interés por lograr la colaboración con otras regiones de España, recogen artículos redactados por profesionales de la educación de diferentes lugares del país a lo largo de toda la historia de la revista e incluyen monográficos específicos de algunas regiones españolas; de este modo, existen ejemplares dedicados a Aragón (abril,

---

<sup>158</sup> Escuelas de España, abril, 1935.

1930), a Asturias (julio, 1930)<sup>159</sup>, a Cataluña (octubre, 1930) y a Segovia (abril, 1931), además del número de enero de 1931 que contiene cuatro artículos elaborados por personas del País Vasco. “La principal preocupación de ESCUELAS DE ESPAÑA es el mejoramiento de la Escuela Nacional. Para mejorarla hay que conocer lo que es actualmente en sus diversidades regionales”<sup>160</sup> (p. 103).

Es preciso destacar los dos concursos que convoca la revista. En enero de 1934 se anuncia el primero, por el que los lectores y las lectoras pueden participar escribiendo un artículo acerca de un día de trabajo escolar; el objetivo queda claramente plasmado: “Queremos desde el primer momento reflejar en nuestras páginas la vida auténtica de la escuela. Y el mejor medio es que cada maestro cuente la vida de la suya” (p. 34). Se especifica la extensión y se indica que se pagaría 25 pts. a los autores de los trabajos seleccionados; de esta selección se encargaría el Comité Editorial. El concurso recibió numerosos elogios, como el que sigue:

... ESCUELAS DE ESPAÑA [...] con un acierto indudable, apela a la colaboración de los maestros, porque es éste, con su experiencia, el único llamado a dar moldes flexibles, elásticos, en que nos podamos mover con probabilidades de triunfo. ESCUELAS DE ESPAÑA hace así honor a su lema “Revista de maestros y para maestros”. Le otorgamos sin rebozo nuestro aplauso caluroso. (p. 13)<sup>161</sup>

Las aportaciones se publicaron en los números sucesivos de la revista, hasta octubre de 1934 que es cuando se convoca el segundo concurso, dedicado al tratamiento de la escuela rural, urbana y unitaria. Concretamente, los temas que se proponen sobre la escuela rural son los siguientes:

1. La vida en la aldea. Psicología del campesino.
2. Calendario de la localidad.
3. Cómo tratar en la escuela las labores habituales del agricultor.
4. Qué valor tiene para la escuela el pequeño campo de cultivo.
5. Cómo vende sus productos el agricultor.
6. Los ganados del agricultor. Cómo utilizar en la escuela los conocimientos que los niños tienen en esta materia.

---

<sup>159</sup> En este número se recogen algunas de las ponencias que diferentes profesionales presentaron al Primer Congreso Pedagógico Asturiano.

<sup>160</sup> Escuelas de España. (octubre, 1929). Balance. *Escuelas de España, primera época*, 4, 101-104.

<sup>161</sup> Puche, L. (octubre, 1934). Concurso. Un día de trabajo escolar. *Escuelas de España, segunda época*, 10, 13-20.

7. Las matemáticas en el campo.
8. La literatura en la escuela del pueblo.
9. Recursos para poner en contacto a la escuela del pueblo con la cultura de la ciudad. (p. 32)<sup>162</sup>

Del segundo concurso encontramos un anuncio en *El Noticiero Gallego*<sup>163</sup>.

e) “Notas”: pequeños espacios destinados a comentar acontecimientos o cuestiones de interés de la realidad histórico-educativa y política, así como otros asuntos de actualidad. La gran mayoría de estos textos están escritos por el Comité de Redacción; pueden ser, con certeza, estos breves comentarios, los que mejor reflejen la ideología, línea editorial y posicionamiento de quienes dieron vida a la revista. Entre todas las publicaciones localizamos 204 notas, 168 sin firmar<sup>164</sup>. Existe una media de cinco notas por ejemplar.

Localizamos, en las notas, algunas pequeñas “secciones” que se repiten. El caso más evidente es el apartado al que denominan “Lo económico y legislativo”, al que dedican un espacio desde noviembre de 1935.

f) “Libros y revistas”: se realiza una crítica de varias publicaciones nacionales e internacionales, analizando brevemente su contenido y destacando su riqueza pedagógica. Hay un total de 154 críticas de libros (91 sin firmar), existiendo una media de cuatro reseñas por ejemplar, pues en los números de agosto de 1934, diciembre de 1935 y febrero y marzo de 1936 se suprime esta sección por “necesidades de ajuste”.

g) “Noticias” nacionales y del extranjero desde la segunda etapa de publicación.

En todos los ejemplares se incluye un folio con la siguiente información: a) La tarifa de la revista y de los anuncios. b) La dirección de la correspondencia: a Pablo de Andrés Cobos (San Ildefonso) en 1929; a Norberto Hernanz (San Millán: Segovia y Calle de las Cortes: Barcelona) hasta octubre de 1931 y a David Bayón (Diputación: Barcelona) en enero de 1932. Desde enero de 1934 la correspondencia se dirigía a las Oficinas Águila, 3 (Madrid), de las cuales se trasladaron en enero de 1936 a Oficinas García de Paredes, 70 (Madrid). Durante la primera etapa de publicación esta información se encuentra al final de *Escuelas de España* y se incluyen, también, los representantes de la revista: el

---

<sup>162</sup> Escuelas de España. (octubre, 1934). 2º Concurso de Escuelas de España. *Escuelas de España*, 10, 31-32.

<sup>163</sup> *El Noticiero Gallego*, núm. 1981, 18 de octubre de 1934. Recuperado de <https://goo.gl/GU3o99> *El Noticiero Gallego*, fundada por José López Pérez en 1891, se publicó hasta 1947.

<sup>164</sup> Valga esta nota como fe de errata de los datos reflejados en los trabajos de investigación que hemos publicado durante el desarrollo de la tesis doctoral.

número de representantes se incrementa desde 22 en 1929 hasta llegar a 34 en enero de 1932. Desde enero de 1934 los datos de la tarifa y de la correspondencia se incluyen al inicio de cada número.

## 5. ACTIVIDAD EDITORIAL DE *ESCUELAS DE ESPAÑA*

*Escuelas de España* no fue únicamente una revista. En agosto de 1934 anuncian que, desde ese momento, comenzarán a realizar actividades editoriales con el propósito de atender a las necesidades y preocupaciones del profesorado.

Escuelas de España va a iniciar actividades editoriales. Los libros que se ofrecen a los maestros, para su formación, para su perfeccionamiento y para su diaria labor, son, casi siempre, libros hechos con total desconocimiento de las necesidades que el maestro tiene, desde planos mentales ajenos a las preocupaciones cotidianas y permanentes de los profesionales.

Escuelas de España quiere corregir este defecto capital en la medida en que le sea posible. Iniciamos las actividades editoriales con propósitos totalmente generosos. Vamos a hacer libros buenos y vamos a poner una editorial a disposición de todos los maestros que sepan hacer buenos libros. (párrs. 1-2)

A este respecto, en *Heraldo Segoviano* se indica que “la Editorial ‘Escuelas de España’ [...] cuenta por éxitos sus publicaciones” (p. 4)<sup>165</sup>. Las obras que se llegaron a publicar estuvieron firmadas por los fundadores y directores de la revista.

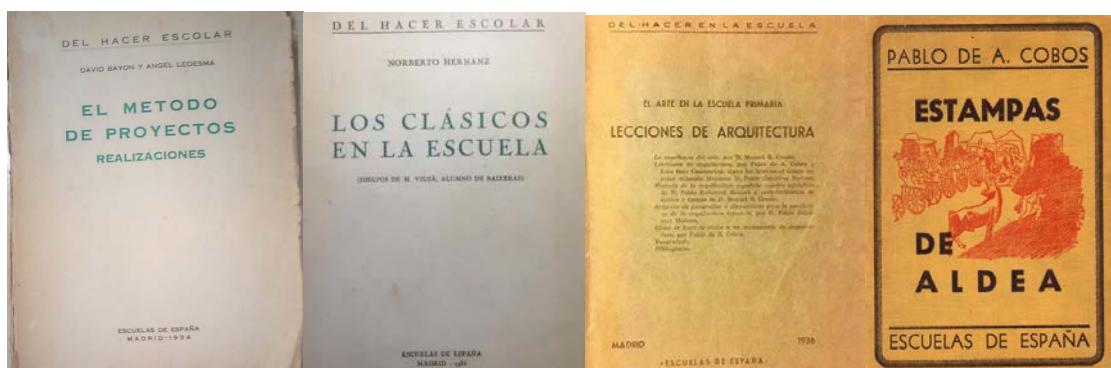


Figura 17. Libros editados por *Escuelas de España*. Fuente: elaboración propia a partir de las obras.

- a) *El método de proyectos (David Bayón) – Realizaciones (Ángel Ledesma)*

En 1934 se publicó un volumen con dos obras diferentes. La primera, *El método de proyectos*, estaba firmada por David Bayón. En este trabajo, al igual que en el artículo

<sup>165</sup> *Heraldo Segoviano*, núm. 17, 28 de abril de 1935. Recuperado de <https://goo.gl/hfHcXm>

que escribe en *Escuelas de España* en enero de 1934, “Fundamentos del método de proyectos”, relaciona el método con la filosofía y con la teoría y los principios que le otorgan sentido, haciendo hincapié en el valor del “hacer” en la escuela para lograr fines con una significación educativa y social. En definitiva, partiendo de John Dewey establece dos requisitos indispensables en la base del método de proyectos: “el reconocimiento de que las ocupaciones activas (las cosas que hacer) son las propiamente escolares y el asignar el carácter de educativas a las actividades que ‘puedan servir de tipo’ a situaciones sociales” (Torrego y Martínez, 2018, p. 3).

Como complemento a la teoría puramente pedagógica, incluye ensayos y orientaciones para llevar a cabo este tipo de métodos activos, apoyados en su propia experiencia; para Hernanz (junio, 1935), esta parte es la más valiosa e interesante del trabajo. Bayón, como explican sus descendientes, aborda dos proyectos; el primero, “se trataba de un proyecto de cultivo de una huerta [...], consiguió que le cedieran un terreno en la parte trasera de la Escuela [sic] y allí aprendieron y llevaron a la práctica el cultivo de la huerta” (Bayón, abril, 1997, p. 26). A este proyecto, añadimos el de “construcción de una cabaña”.

La obra de Ángel Ledesma se titula *Realizaciones. Construcción del motor eléctrico en la escuela*. Escribe sobre cómo la visita escolar a una fábrica de tejidos les da la oportunidad de que les expliquen el funcionamiento de los motores eléctricos y de cómo esta experiencia dio lugar a la construcción de un motor eléctrico en la escuela. En *Escuelas de España* publican un fragmento de la obra en enero de 1935.

El libro no tardó en ser objeto de reseñas y de comentarios en publicaciones de diferente índole. Norberto Hernanz escribe en *Escuelas de España* en junio de 1935 una crítica que se reproduce íntegramente en *El Magisterio Cordobés*<sup>166</sup>, y de cuyo texto extraemos las palabras finales:

Tanto para los que quieran informarse en los diversos aspectos del ‘Método de Proyectos’, como para los que deseen aplicarlo en sus escuelas, ofrece este libro un gran caudal de estímulos, orientaciones, sugerencias y modelos. (p. 292)

Rafael Verdier en *La Federación Escolar*<sup>167</sup> fue otro de los maestros que anunció esta obra señalando que tanto sus autores, como la revista editora *Escuelas de España* prestaban un gran servicio a la pedagogía de la época con “esta bella y personal

---

<sup>166</sup> *El Magisterio Cordobés*, núm. 272, 15 de junio de 1935. Recuperado de <https://goo.gl/HepyUs>

<sup>167</sup> *La Federación Escolar* fue propiedad de la Asociación Provincial del Magisterio Nacional Salmantino.

contribución” (p. 7)<sup>168</sup>. Señala, además, y entre muchos otros elogios, que el “gran mérito” del libro fue “analizar a fondo las posibilidades de esa moderna pedagogía metadología [sic] de trabajo dentro del área de nuestra realidad” (p. 7).

b) *Los clásicos en la escuela* (Norberto Hernanz)

Esta obra se publicó en 1935. Hernanz expone los trabajos llevados a cabo durante el curso 1931-1932 con estudiantes del Grupo Escolar Baixeras (Barcelona). Hernanz (s. f.) explica el origen de esta obra en sus memorias. Él era el maestro encargado de dar clases de castellano a los alumnos de la escuela; sus estudiantes ya hablaban el idioma, luego, su objetivo primordial era el de perfeccionarlo para que les sirviese como instrumento de acceso a los diferentes ámbitos del conocimiento. Pensó que una manera de trabajar la morfología, la fonética, la sintaxis y la ortografía era a través de la lectura: “El idioma es la llave maestra que puede abrirnos las puertas de los más variados conocimientos. Y su forma más usada es la lectura” (p. 144). Para ello, prescindiendo de las antologías, decidió utilizar obras literarias, de modo que los estudiantes pudiesen tener una idea completa de cada obra; “en algunos casos, cuando la obra era demasiado extensa, con algunos saltos, pero siempre enlazando los trozos leídos con resúmenes que permitieran seguir la línea argumental del texto” (p. 144). Además del conocimiento del autor y del contexto en cuestión, nacían las diferentes actividades y propuestas didácticas que describe en el libro.

Cuenta, además, que el libro fue acogido en un ambiente de cierto silencio, y que, en un primer momento, tan solo se vendieron unos mil libros de los tres mil que se habían editado. Explica que no sería hasta “años después, durante la guerra civil, aprovechando el afán de instruirse que demostraron las masas, [cuando] se vendió toda la edición” (p. 146). Pese a todo, sí era conocedor de que “... algunas personalidades de la literatura mostraron algún interés e hicieron apreciaciones favorables” (p. 146).

En *Escuelas de España* se hacen dos reseñas a esta obra; en la primera, el maestro José Luis Sánchez Trincado (mayo, 1935) utiliza los siguientes adjetivos para describir el libro: brillante, original e imprescindible, además de concluir su intervención exclamando “¡Que ESCUELAS DE ESPAÑA tenga en sus ediciones muchos aciertos como éste!” (p. 247). Es, por su parte, David Bayón (agosto, 1935) quien firma la segunda crítica, a la cual da comienzo explicando el valor y el sentido que tiene la obra:

---

<sup>168</sup> *La Federación Escolar*, núm. 926, 24 de mayo de 1935. Recuperado de <https://goo.gl/tK68GF>

En la escuela primaria se lee primero para aprender a leer. ¿Y después, para qué se lee? He aquí una interrogación que se ha hecho Hernanz y que se ha contestado cumplida, hondamente en este libro excelente que acaba de publicar. También ha contestado estas otras dos preguntas. ¿Qué se debe leer en la escuela? ¿Cómo se debe leer? (p. 390)

Pedro Natalías firma otra reseña en *La Escuela Segoviana*, en la que explica que, en “Los clásicos en la escuela”

“Norberto Hernanz rompe con la tradición de nuestra escuela antigua, que lograba penosamente, con un exclusivismo irracional, una lectura y una escritura estúpidamente mecánicas, y se propone la incorporación a la obra de aquellos valores selectos, de aquellas bellezas insuperables que se pueden extraer de la enorme cantera de nuestros escritores clásicos. (p. 3)<sup>169</sup>

*La Libertad* es uno de los periódicos que presenta esta obra a través de las palabras del periodista y escritor Lázaro Somoza Silva. De nuevo, no duda en elogiar la obra explicando que “son lecciones admirables, por medio de sugerencias, orientaciones y atisbos de serena crítica...” (p. 7)<sup>170</sup>, recomendando su lectura a todos los maestros y maestras de escuela españoles. *Heraldo Segoviano*, además de afirmar que este libro es un triunfo para *Escuelas de España*, presenta la obra con las siguientes palabras:

... la práctica de una gran escuela [...] y de un excelente maestro [...] ha cristalizado en el libro que comentamos, para guía y sugerencia de los maestros en su trabajo cotidiano e instrumento de dominio del idioma y degustación de altas emociones literarias en los niños. (p. 4)<sup>171</sup>

c) El arte en la escuela primaria. Lecciones de arquitectura (Pablo de Andrés Cobos)

“El arte en la escuela primaria. Lecciones de arquitectura” es un pequeño libro, editado en 1936, y compuesto por los siguientes apartados:

La enseñanza del arte, por D. Manuel B. Cossío.

Lecciones de arquitectura, por Pablo de A. Cobos y Luis Ruiz Casasnovas, según las hizo en el Grupo Escolar Claudio Moyano D. Pablo Gutiérrez Moreno.

Historia de la arquitectura española. Cuadro alfabético de D. Pablo Gutiérrez Moreno y características de estilos y épocas de D. Manuel B. Cossío.

---

<sup>169</sup> *La Escuela Segoviana*, núm. 162, 2 de mayo de 1935.

<sup>170</sup> *La Libertad*, núm. 4709, 5 de mayo de 1935. Recuperado de <https://goo.gl/wT7wYb>

<sup>171</sup> *Heraldo Segoviano*, núm. 17, 28 de abril de 1935. Recuperado de <https://goo.gl/hfHcXm>

Relación de fotografías o diapositivas para la enseñanza de la arquitectura española, por D. Pablo Gutiérrez Moreno.

Cómo se hace la visita a un monumento de arquitectura, por Pablo de A. Cobos.

Vocabulario

Bibliografía

Algunas partes del contenido de este trabajo se fueron publicando en números de *Escuelas de España*. Concretamente, en la revista podemos localizar cuatro artículos de esta naturaleza<sup>172</sup>. Asimismo, aparecen dos reseñas de la obra en mayo de 1936, que pueden ayudarnos a entender el valor de la misma. En la primera, V. Martínez<sup>173</sup> afirma que en el libro “Nada hay desaprovechable. Orientación definitiva de lo que debe ser la enseñanza del Arte en general. Lecciones prácticas, producto de una seria investigación técnica...” (p. 236), y añade “hay que volver a Cossío” (p. 237). En la segunda, redactada por Heriberto Martínez Amés, se puede leer que la obra de Cobos “constituye el guión [sic] imprescindible y único para orientar la labor de arte en la escuela. Guión [sic] documentado, sincero, orientador, sin necias pretensiones doctorales, que no tendrían la cabida justa en el público a que va destinado” (p. 237).

d) Estampas de aldea (Pablo de Andrés Cobos)

“Estampas de aldea” se publicó en 1935 y tuvo una rápida difusión y un indudable éxito entre el colectivo de docentes. No profundizaremos en esta obra, dado que ha sido trabajada de forma exhaustiva en Andrés, Zufriategui y Estebaranz (2015). Según estos autores, el citado libro fue prohibido durante la Guerra Civil Española; ellos se han encargado de reeditarla recientemente, con motivo del octogésimo aniversario de su publicación. Cerezo (2017) describe la obra en la presentación que se hizo del facsímil en Otones de Benjumea<sup>174</sup> (Segovia)

El libro contiene 36 relatos breves, agrupados en 5 áreas temáticas: las vacas, los chicos, las fiestas, los pastores y las tareas, a través de los que se ofrece una cosmovisión del mundo rural, una exaltación de la cultura del campo, frente a la urbana. En palabras de Cobos,

---

<sup>172</sup> 1) Andrés de, P. (abril, 1935). Un curso de Arte. Lecciones de Arquitectura. *Escuelas de España, segunda época*, 16, 166-168. 2) Andrés de, P. (junio, 1935). Del hacer en la escuela. Lecciones de arquitectura. *Escuelas de España, segunda época*, 18, 259-265. 3) Ruiz, L. (agosto, 1935). Lecciones de arquitectura. *Escuelas de España, segunda época*, 20, 373-377. 4) Ruiz, L., y Andrés de, P. (octubre, 1935). Lecciones de arquitectura. *Escuelas de España, segunda época*, 22, 456-461.

<sup>173</sup> Autor no identificado.

<sup>174</sup> En este pueblo segoviano hay un Museo Etnográfico y en él está, además, el Museo Pedagógico “La última escuela”.

‘Estampas de aldea es un libro de literatura para los niños que esperamos entre con fortuna en las escuelas españolas como libro de lectura. Es nueva la visión de la aldea y es nueva la manera de presentar a los muchachos el emocionario de su propia vida infantil’. Además de su indudable valor literario, es preciso destacar que con el paso del tiempo ha adquirido también una imprescindible utilidad etnográfica para conocer y comprender las costumbres y formas de vida populares de las generaciones precedentes. (p. 349)

Además de esta acertada descripción, recuperamos evidencias de la gran aceptación que tuvo la obra. En *Escuelas de España* se publicaron cinco reseñas. La primera está firmada por el maestro Norberto Cerezo en el ejemplar de abril de 1935, quien, como veremos posteriormente, y como él mismo reconoce en la reseña, tiene una visión de la aldea caracterizada por el pesimismo. Sin embargo, no duda en reconocer que es un “libro de sinceridad y de emoción, hondamente sentido, en que se nos presentan hombres y niños, costumbres y paisajes con ingeniosa naturalidad, fuertemente atractiva” (p. 187). En este mismo número firma otra reseña de la obra el maestro Julián Jiménez, la cual concluye: “Quien de veras quiera sentir el alma del pueblo castellano, del niño castellano, mejor aún, que lea y se reboce en “Estampas de Aldea”. Creemos firmemente que es lo mejor que hasta hoy se ha hecho en este género” (p. 188).

La tercera y última reseña de la obra que encontramos en este ejemplar, reproducida del periódico *Heraldo de Madrid* y escrita, en esta ocasión, por un crítico literario, Rafael Vázquez Zamora, dice así: “El libro tiene una intención: servir de lectura en la escuela, y para eso sirve bien por su limpia y atrayente prosa; pero no se limitan a ello sus cualidades, sino que posee una muy agradable fragancia literaria” (p. 189).

No cabe duda del valor de la obra de Cobos, ni del potencial de *Escuelas de España* en su difusión. Así lo explica el maestro de escuela:

... este libro está publicado bajo la protección de ESCUELAS DE ESPAÑA, revista pedagógica que ha cobrado muy rápido y muy sólido crédito entre los maestros y que asegura una publicidad persistente y eficacísima. Con sólo esta garantía tengo por segura una venta de gran volumen... (Andrés, Zufriategui y Estebaranz, 2015, p. 52)

## 6. IMPRESIÓN Y DIFUSIÓN DE *ESCUELAS DE ESPAÑA*

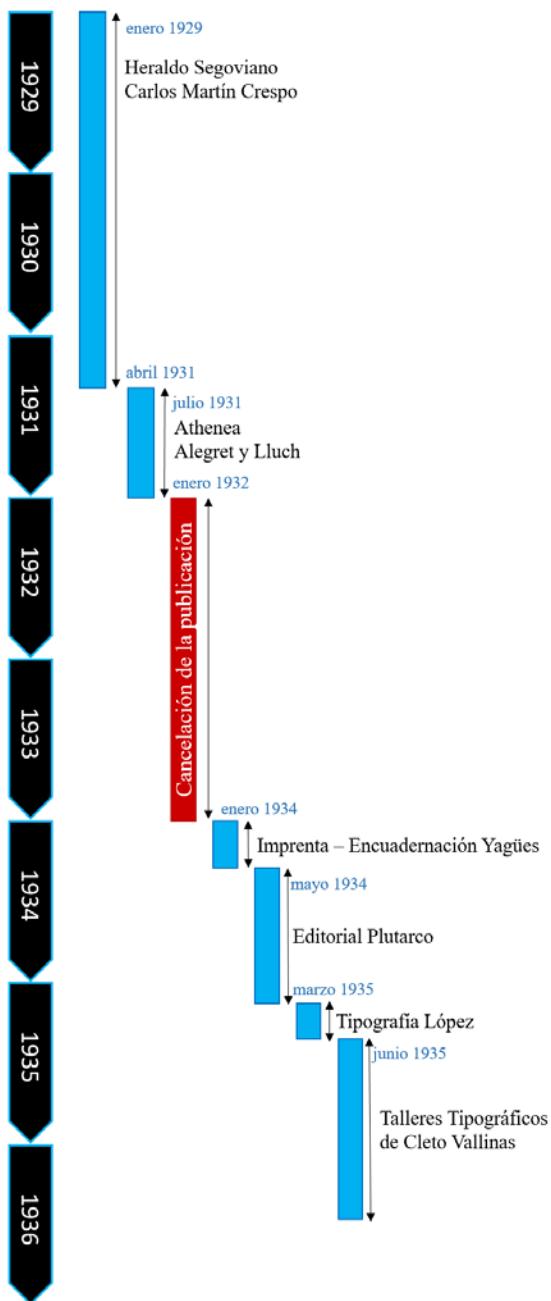


Figura 18. Línea temporal de la edición de *Escuelas de España*. Fuente: elaboración propia.

económicas, él y su hermana ingresaron en los Establecimientos Provinciales de Beneficencia, donde aprendería a ser impresor. A partir de este momento reforzó su

La edición de la revista varió en cada una de las etapas (Figura 18). El periodo de publicación segoviano fue especialmente significativo; la imprenta de Carlos Martín Crespo (*Heraldo Segoviano*) no solo formó parte del origen de *Escuelas de España*, sino que fue la imprenta que se mantuvo más tiempo como editora de la revista. Además, fue Carlos Martín quien imprimió los títulos de prensa más representativos de la educación del primer tercio del siglo XX en Segovia, como *El Apóstol del Magisterio* (1926), *El Magisterio Segoviano* (1926), *El Eco del Magisterio* (1927) o *Universidad y Tierra* (1934-1936), entre otras (Dueñas y Grima, 2004).

La biografía de Carlos Martín se puede leer en el reciente trabajo de Quintanilla (2019). Aquí nos limitamos a reproducir, de este y otros trabajos<sup>175</sup>, aspectos relevantes y generales de la vida del impresor, periodista, escritor y músico. Nació en Santa María la Real de Nieva (Segovia) en 1882, en el seno de una familia humilde que se dedicaba a tejer prendas. A causa de dificultades

<sup>175</sup> La información de Carlos Martín Crespo la hemos recogido de Álvaro (s. f.), de Serrano (21, noviembre, 2009) y de la biografía más reciente y completa que sobre él se ha escrito: Quintanilla (2019).

experiencia y profesionalidad pasando por numerosos talleres e imprentas. En 1919 decidió abrir una pequeña imprenta en la Plaza Mayor, que sería trasladada a la calle Escuderos; publicó *Segovia* en 1923. Más tarde se trasladó a la calle Infanta Isabel, donde, en 1926, fundó y comenzó a dirigir *Heraldo Segoviano*; su finalidad, “dar voz a la opinión pública progresista...” (Álvaro, s. f., párr. 2), denota la ideología política que subyace en sus publicaciones. En 1931 se sustituye por *Segovia Republicana*, hasta su nueva aparición en 1935. Durante esta etapa participó en iniciativas llevadas a cabo por el magisterio segoviano, como en los congresos pedagógicos (Serrano, 21, noviembre, 2009). En todo caso, estos son solo algunos de los títulos que se imprimieron en sus talleres; como explica Quintanilla (2019), basándose en otras investigaciones, llevan el sello de su imprenta “más del 46% de las publicaciones periódicas en Segovia entre 1917 y julio de 1936” (p. 352).

En 1936 un grupo de falangistas desmanteló su imprenta. Carlos (Figura 19) fue detenido y encarcelado por su ideología política y todos sus bienes materiales fueron embargados. En 1939 salió de la cárcel e impulsó un nuevo negocio en la calle San Francisco, generando la imprenta *Comercial*. Falleció el 21 de agosto de 1965.



Figura 19. Carlos Martín Crespo. Fuente: Álvaro (s. f.).

Con el traslado de los tres maestros fundadores a Barcelona, se encargó de imprimir *Escuelas de España*, hasta enero de 1932, Athenea de Alegret y Lluch. Por su parte, en la reaparición de la revista, desde 1934, se sucedieron diferentes imprentas: Imprenta – Encuadernación Yagües, la Editorial Plutarco hasta marzo de 1935 y Tipografía López hasta junio de 1935, momento en el que se encargaría Talleres Tipográficos de Cleto Vallinas.

La difusión de la revista también conllevó una ardua tarea, no solo por parte de los fundadores, sino también de sus familiares. Julián Bayón (abril, 1997)<sup>176</sup> recuerda cómo toda la familia ayudaba en el envío de ejemplares:

Y a la revista dedicábamos los hijos también parte de nuestro tiempo, porque en nuestra casa se estableció lo que pudiéramos llamar Administración y Secretaría. Los hijos poníamos las fajas, direcciones y sellos para mandarla por correo. En esos trabajos de Secretaría nos ayudaba un escribiente que se llamaba Luis Prado. (p. 25)

También Generosa Bayón (febrero, 2007)<sup>177</sup> recuerda esta actividad:

En el envío de los ejemplares de la revista, le ayudábamos los niños, hasta que el volumen aumentó y tuvo que contratar a un escribiente. Después esos menesteres se los traspasó a otro de sus amigos que colaboraban en la revista y ya quedamos libres del trabajo. (p. 6)

Ese amigo del que habla pudo ser Pablo de Andrés, teniendo en cuenta que, en ese momento, cuando David vivía en Madrid, Norberto Hernanz estaba en Barcelona; la carta que recogen Mora y Hermida (2011), que envía Norberto a Pablo el 2 de diciembre de 1934, refuerza esa teoría:

A ver qué hacéis y tenedme al corriente de lo que dispongáis. De todos modos, no dejes a Bayón solo. Aunque riñáis alguna vez, esto es preferible a que tengáis reservas que entre nosotros no debe haber ya de ningún modo. Nos debemos a una obra y a ella hay que sacrificar todo; el amor propio, el éxito individual, la tendencia política o pedagógica, quedando a salvo el decoro moral únicamente. (p. 105)

Asimismo, Soledad de Andrés recuerda cómo su madre, Enriqueta Castellanos, colaboró en las tareas de correspondencia con los representantes: “Mi madre actuaba un poco, como era habitual en la época, de ayudante. Iba a comprar los sellos para las cartas, llevaba las cartas al correo y controlaba”<sup>178</sup>. La actividad de los representantes de la revista fue esencial en la tarea de difusión por los diferentes rincones del país.

## 7. PERSONAS IMPLICADAS EN EL DESARROLLO DE LA REVISTA

Entre las personas que redactaron estos textos se encontraban profesores de Escuelas Normales, escritores y pedagogos de notable influencia y maestros y maestras con una gran sensibilidad hacia la educación y la escuela, muchos de los cuales habían llevado a

---

<sup>176</sup> Hijo de David Bayón Carretero

<sup>177</sup> Hija de David Bayón Carretero

<sup>178</sup> Testimonio de Soledad de Andrés Castellanos (23/04/2018).

cabo viajes pedagógicos por España y Europa, pudiendo conocer de primera mano las escuelas más renovadoras del momento, influenciadas por los antecedentes más relevantes de nueva educación, como la Institución Libre de Enseñanza o el movimiento de la Escuela Nueva.

### 7.1. Comité de Redacción o Comité Directivo

El Comité Directivo estaba formado por los tres “entusiastas y competentes” (p. 283)<sup>179</sup> maestros fundadores de la revista: Norberto Hernanz, Pablo de Andrés Cobos y David Bayón. Sus biografías ya están publicadas en otros trabajos de investigación, por lo que en este espacio únicamente plasmamos un pequeño apunte biográfico de los aspectos más generales y representativos de sus vidas, especialmente en lo que se refiere a su obra educativa durante el periodo en el que existió *Escuelas de España*.



Figura 20. De izquierda a derecha, 1) Norberto Hernanz Hernanz, 2) Pablo de Andrés Cobos y 3) David Bayón Carretero. Fuentes: 1) Archivo personal de la familia de Norberto Hernanz, 2) Arqueología de Imágenes (1, marzo, 2016) y 3) Archivo personal de la familia de David Bayón.

#### 7.1.1. Norberto Hernanz Hernanz

La biografía de Norberto Hernanz aparece recogida parcial o extensamente en trabajos como Mora y Hermida (2011), Ortiz (2017, 2018a), Ortiz y Torrego (2018a, 2019b), Mora (2019a) y Valdivieso (2019a, 2020). En todo caso, gran parte de estas aportaciones emanan de las Memorias del maestro Hernanz (Hernanz, s. f.), la fuente principal que hemos utilizado para exponer esta breve biografía. Otro documento importante para el desarrollo de este apartado es el que Máximo Hernanz, uno de los hijos del maestro, nos cedió expresamente para esta tesis doctoral (Hernanz, 2018). Las conversaciones

<sup>179</sup> *El Magisterio Español*, núm. 8361, 26 de julio de 1929. Recuperado de <https://goo.gl/qLnrhz>

mantenidas con él y con uno de los nietos del maestro nos ayudan a seleccionar los aspectos más relevantes de su obra pedagógica. En lo que se refiere a las fuentes de archivo, han sido de especial relevancia los documentos referentes a su oposición para director de escuela graduada en 1933: la actividad profesional escrita por el propio docente y el informe que sobre él escribió el inspector Antonio Ballesteros (AGA 32/10767<sup>a</sup>, 1933), así como el expediente de depuración (AGA, 32/12400-76).

Norberto Hernanz nació el 8 de mayo de 1891 en un pequeño pueblo de la Segovia rural, Orejana; más concretamente, en el barrio de La Revilla. Allí pasó su infancia y ayudó a su familia en las labores del campo. Por todos era conocida la afición de Norberto a la lectura. Esta afición influyó en que su familia decidiese que, en 1912, con la edad de 21 años, realizase el examen de ingreso en la Escuela de Magisterio de Segovia, que preparó con ayuda del maestro del pueblo. Aprobó el examen y se trasladó a la ciudad del acueducto.

Ahora comenzaba para mí una nueva vida: otras ocupaciones, otro ambiente, otras amistades, otro lenguaje, pues había que abandonar o reprimir los modos, los giros y palabras propios de la jerga pueblerina. [...] No acertaba a distinguir si aquello era verdad o ilusión. (Hernanz, s. f., p. 63)

Sus estudios en Segovia le permitieron aprender de las enseñanzas de Blas José Zambrano, a quien consideraba un “verdadero maestro” (Hernanz, s. f., p. 70). Él mismo reflexiona acerca de la influencia que ejerció sobre su identidad profesional: “en las clases de D. Blas aprendí que el saber no consiste en recitar con soltura una retahíla de palabras tomadas de un libro; sino el comprender, razonar y adquirir espíritu de observación y de crítica” (Hernanz, s. f., p. 70). Norberto fue una persona reflexiva y con muchas inquietudes de carácter intelectual; entre los autores que leía durante esta época, y a los que accedía con sus escasos recursos económicos, encontramos a referentes de la literatura y de la filosofía española —Ortega y Gasset, Azorín, Unamuno, Pérez de Ayala, Baroja—, que lo aproximaron a textos de autores internacionales como Nietzsche, Schopenhauer, Spencer o Max Nordau. Norberto recuerda su primera etapa de estudiante señalando que “cuando se trataba, no de memorizar, sino de aplicar el buen sentido en la comprensión de las cuestiones, parece que no era negado del todo” (p. 76). En esta etapa trataría amistad con Lorenzo del Amo Sanz, procedente de Arcones (Segovia).

En 1914 se graduó y con 25 años aprobó las oposiciones. Aunque tuvo la opción de ocupar una vacante en la capital, optó por quedarse en la escuela unitaria de niños de Torre Val de San Pedro (Segovia)<sup>180</sup>, donde ejercería como maestro hasta 1929. Con la ingenuidad, además de la ilusión que acompaña a todo docente en sus primeras experiencias en la escuela, pudo comenzar a desarrollar numerosas iniciativas y prácticas pedagógicas. El maestro intentó reformar el edificio escolar, fomentó la participación de la comunidad y de las familias mediante la realización de obras teatrales, favoreció el trabajo en grupo en el aula e impulsó los paseos escolares generando un mayor contacto con el entorno y procurando la aplicación de los contenidos educativos en el contexto real de los niños y de las niñas mediante una enseñanza activa. Para Norberto, se trataba de “hacer de la escuela una especie de taller” (Hernanz, s. f., p. 82); esto, además del desarrollo del pensamiento científico, crítico y libre del alumnado, se refleja en las prácticas que llevó a cabo. Pese a todas estas iniciativas, Norberto tenía que hacer frente a muchas dificultades para generar interés por la cultura en el espacio rural en el que se encontraba:

... llegué a comprender que todos mis esfuerzos quedaron fallidos ante el ambiente aldeano inmerso en la rutina, confinado, sin comunicaciones ni exigencias. [...] Porque el hecho era que mis alumnos, abandonada la escuela, no volvían a leer un libro ni un periódico en su vida, y si alguno lo hacía, se le tachaba de chiflado por interesarse en lo que no le importaba. (p. 83)

En este periodo Norberto se veía a menudo con Lorenzo del Amo, quien había sido destinado en la escuela de La Salceda (Segovia). Ambos maestros se reunían en el camino que unía los dos pueblos; como ya hemos explicado anteriormente, es en una de estas reuniones informales en la que surgió la idea de crear los Centros, después denominados CCP que, posteriormente, el inspector Antonio Ballesteros difundiría por la provincia. Esta iniciativa fue, además, una excelente oportunidad de perfeccionamiento docente.

El maestro, que ansiaba continuar formándose, ingresó en la Escuela Superior de Magisterio (Madrid); en este periodo asistió a algunas de las clases que Cossío u Ortega y Gasset impartían en el Museo Pedagógico. Asimismo, tuvo la oportunidad de conocer diferentes escuelas de España<sup>181</sup> (1927) junto a David Bayón, gracias a las pensiones que la Diputación de Segovia concedía a los mejores maestros. Estas circunstancias y el

---

<sup>180</sup> *Boletín Oficial de la Provincia de Segovia*, núm. 68, 7 de junio de 1916. Recuperado de <https://goo.gl/1jyPFU>

<sup>181</sup> Visitó con Bayón escuelas de Madrid, Zaragoza, Barcelona, Valencia, Granada y Huelva.

desarrollo de otras iniciativas importantes de las que formó parte, motivaron que adquiriese cierto prestigio entre el magisterio, lo cual llegó a aturdir al que se consideraba “un maestro rural que de pronto se ve metido en un ambiente ciudadano” (p. 125).



Figura 21. Norberto Hernanz Hernanz con sus alumnos de Los Huertos. Fuente: Archivo personal de la familia de Norberto Hernanz.

En 1929 se trasladó a la escuela Los Huertos (Segovia)<sup>182</sup>, donde estuvo trabajando durante dos años. Fueron muchas las desilusiones a las que se tuvo que enfrentar en la graduada. “Pronto me pude convencer de que era inferior en eficiencia educadora que la escuela unitaria de moderada matrícula [...] una graduada tiene todas las características de una fábrica” (AGA 32/10767<sup>a</sup>, 1933, p. 23). Los viajes que realizó a escuelas del extranjero<sup>183</sup> en 1930 le permitieron conocer las metodologías educativas más rompedoras. En Los Huertos “ensayó con gran empeño el método de los Centros de Interés [...] especialmente en el campo de las ciencias naturales” (Mora, 2019a, p. 276). Según explica el propio maestro, el programa se desarrolló considerando las necesidades fundamentales de la infancia: alimentación, vestido y actividad. Sus reflexiones, basadas en una visión crítica frente al esnobismo apremiante sobre los métodos decrolyanos, las hemos estudiado en Ortiz y Torrego (2019b). A modo de síntesis, determina que “después de ver aplicar este sistema y de haberlo aplicado yo mismo, tengo mis reservas, porque me parece que los verdaderamente interesados en su aplicación son los maestros, basándose en unos intereses infantiles puramente imaginados” (Hernanz, s. f., p. 88).

<sup>182</sup> Sonlleva (2016) presenta un excelente estudio sobre la historia de esta escuela.

<sup>183</sup> Visitó escuelas de Francia, Bélgica y Suiza con Pablo de Andrés y David Bayón.

El docente defendía que las asignaturas debían tratarse de forma global. Esta idea se ve materializada en el trabajo que desarrolló en la graduada. Integró la lectura, la escritura y el cálculo en sus lecciones de ciencias naturales. Asimismo, fomentó las salidas al entorno “para estudiar el medio natural, industrial, mercantil y agrícola” (AGA 32/10767<sup>a</sup>, 1933, p. 19) y construyó un pequeño laboratorio en su escuela; de igual manera, trató, sin éxito, de establecer contacto con las familias de su alumnado. Tal y como él mismo expone, a estas actividades les faltó continuidad, debido a que en 1931 se trasladó a la escuela Baixeras tras conseguir una vacante del Patronato Escolar de Barcelona.

Antes de continuar con esta nueva etapa profesional, cabe destacar que en este periodo se crea el Partido Republicano en Segovia —en el que militaban personas como Antonio Machado, Rubén Landa o Mariano Quintanilla—, del que Norberto es nombrado secretario. En la Figura 22 podemos observar a Norberto Hernanz en la presentación nacional de la Agrupación al Servicio de la República, celebrada en el teatro Juan Bravo el 14 de febrero de 1931, donde están presentes personalidades como José Ortega y Gasset, Antonio Machado, Gregorio Marañón y Ramón Pérez de Ayala. Explica López (2016) que “durante el acto se hicieron públicas las moderadas reivindicaciones contenidas en el Manifiesto fundacional que hacía un llamamiento a los intelectuales, preferentemente liberales, en favor de la República” (p. 22). Además, Hernanz fue militante de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza.



*Figura 22.* Presentación de la Agrupación al Servicio de la República. Norberto Hernanz (1), Ortega y Gasset (2), Antonio Machado (3), Gregorio Marañón (4) y Pérez de Ayala (5). Fuente: modificación de Domènech (2012).

El motivo del traslado de Norberto y sus dos compañeros a Barcelona se describe en *Escuelas de España*. Félix Martí Alpera explica que la ciudad condal necesitaba 150 maestros nacionales para sus nuevos grupos escolares; 100 fueron seleccionados “de entre

los maestros del primer escalafón de toda España” (p. 10)<sup>184</sup>. La selección se hizo mediante dos concursos con la finalidad “de escoger los mejores maestros” (p. 10), aquellos que trabajan “con más gusto, constancia y amor en la escuela” (p. 11). Hernanz valora la elección que el Patronato hizo de cuatro maestros de Segovia “para los grupos escolares colocados bajo su protección, con lo cual se reconoce, se estima, y se enaltece la obra realizada durante diez años por el Magisterio segoviano” (pp. 31-32)<sup>185</sup>.

Norberto Hernanz se encargó, como consecuencia del decreto de bilingüismo<sup>186</sup>, de la enseñanza del castellano de las seis secciones superiores del Grupo Escolar Baixeras. Encontró algunas dificultades tras “haber pasado casi dos años especializándome en ciencias físico-químico-naturales” (AGA 32/10767<sup>a</sup>, 1933, p. 28). Decidió tomar como modelo los mejores hablistas y escritores españoles, así como sus obras más logradas con un fin principal: “valerme del estudio del idioma castellano para introducir a estos muchachos catalanes en el conocimiento de la cultura española” (AGA 32/10767<sup>a</sup>, 1933, p. 28). Fruto de ello fue *Los clásicos en la escuela* (1935). Los fines de semana aprovechaba para participar en varias “tertulias”, una de maestros y de maestras dirigida por Joaquín Xirau, y otra a la que asistían inspectores de educación y profesores de la Normal, esta última dirigida por Herminio Almendros.

En *La Escuela Segoviana*, Pedro Natalías nos permite ser conscientes de diferentes aspectos de la personalidad del maestro Hernanz, así como acerca de la ascendencia e influencia que pudo tener sobre muchos de sus compañeros:

Hacer una presentación de Norberto Hernanz a los maestros de la provincia de Segovia es notoriamente innecesario. Todos hemos tratado a Hernanz y sabemos de su gran modestia, de su espíritu de trabajo y de su inteligencia puesta en todo momento al servicio de la escuela nacional. Si no se le conociera, bastaría decir de nuestro dilecto amigo Norberto que era un excelente maestro y un gran animador de la vida escolar. (p. 3)<sup>187</sup>

Nunca abandonó la inquietud ni el interés por seguir formándose, ni siquiera cuando la Guerra Civil sorprendió a Cataluña. En 1939 Norberto fue depurado de sus funciones y suspendido de empleo y sueldo, y hasta 1944, cuando se resolvió su expediente de depuración, mediante el cual era rehabilitado y destinado en Mayals (Lérida), montó un

<sup>184</sup> Martí, F. (octubre, 1930). La empresa escolar de Barcelona. *Escuelas de España, primera época*, 8, 3-12.

<sup>185</sup> Hernanz, N. (abril, 1931). Los Centros de Colaboración.

<sup>186</sup> Decreto sobre bilingüismo catalán (29/04/1931).

<sup>187</sup> *La Escuela Segoviana*, núm. 162, 2 de mayo de 1935.

quiosco<sup>188</sup> y trabajó en la Academia Lara de oposiciones. Norberto no quería irse de Barcelona por lo que trabajó en un colegio de frailes en el que nunca se sintió cómodo, y posteriormente en un colegio del barrio de Sant Andreu, para terminar ejerciendo en la Academia Práctica de oposiciones hasta su jubilación. Hernanz falleció en 1981.

### 7.1.2. Pablo de Andrés Cobos

Podemos reconocer a Ainhoa Zufriategui Capurro y a Aku Estebaranz como los biógrafos de Pablo de Andrés Cobos; además de editar sus principales obras, se han encargado de recuperar la vida y obra del maestro segoviano en Andrés, Zufriategui y Estebaranz (2015, 2017). Por otro lado, podemos localizar datos biográficos del maestro en Fernández (2013), Hermida (2005), Andrés y Mora (2011), Mora y Hermida (2011), Ortiz (2017, 2018a), Ortiz y Torrego (2018a, 2019b), Mora (2019b) y Valdivieso (2019a, 2020). El contacto establecido durante el desarrollo de la tesis doctoral con la hija del maestro, Soledad de Andrés Castellanos, ha sido fundamental en la comprensión de su vida y obra. Igualmente, los documentos de archivo referidos a la oposición para dirección de escuelas graduadas, formados por un informe del inspector Ballesteros y la vida profesional del docente (AGA 32/10767<sup>b</sup>, 1933), así como el expediente de depuración (AGA 32/13150-36), han sido fuentes de gran relevancia para el desarrollo de este apunte biográfico.

Pablo nació el 1 de junio de 1899 en La Cuesta (Segovia). Creció feliz en el entorno rural que siempre valoró y defendió, y al que estuvo vinculado durante toda su vida. A la edad de 16 años fue a estudiar a la Escuela Normal de maestros de Segovia con dos de sus hermanos, Clemente y Esteban. Allí, al igual que Norberto en años anteriores, tuvo de profesor a Blas J. Zambrano, a quien admiraba y quien le acercó a las tertulias presididas por Antonio Machado que se llevaban a cabo en el Café de La Unión, situado en la Calle Real de Segovia. Estos momentos de reunión y de intercambio intelectual fueron esenciales en su formación, del mismo modo que fue una oportunidad para que entablase amistad con Mariano Quintanilla y con el maestro Norberto Cerezo. El 12 de junio de 1917, con 18 años, se graduó en la Normal.

En 1920 aprobó la oposición para adquirir una plaza como maestro nacional. Le asignaron su primer destino en 1921, en Valdepeñas (Ciudad Real), donde trabajó hasta 1925. Sin embargo, el maestro deja entrever que esta primera experiencia fue negativa: “No hice

---

<sup>188</sup> *Gaceta Municipal de Barcelona*, núm. 32, 11 de diciembre de 1939. Recuperado de <https://goo.gl/6DxRxi>

nada en los cuatro años que estuve allí. Mucha inquietud, mucho desprecio, mucho snobismo [sic], muchas frases que no decían nada a nadie” (AGA 32/10767<sup>b</sup>, 1933, p. 1). En el plano personal, esta época también fue difícil para Pablo, pues en 1923 falleció de tuberculosis su mujer, Cecilia Martín Olalla, dejándole viudo y con tres hijas.

El 1 de septiembre de 1925 se trasladó como maestro a la escuela graduada de niños de La Granja de San Ildefonso (Segovia) y rápidamente tomó parte de las iniciativas que se estaban desarrollando en la provincia. En este nuevo contexto forjó una relación con la directora de la escuela graduada de niñas de la misma localidad, Enriqueta Castellanos Pereda<sup>189</sup>, de la que se enamoró y con quien compartió su pasión por la buena educación, y le acercó a la decimonónica Institución Libre de Enseñanza.

En 1926 visitó numerosas escuelas españolas, pensionado por la Diputación Provincial de Segovia<sup>190</sup>. De esta experiencia nació *Un viaje por las escuelas de España* (1927). En 1929 volvió a ser pensionado para conocer escuelas europeas. Estos viajes fueron esenciales en su formación: “Estos dos viajes dieron alguna seguridad en el pensamiento y juicio sobre las cosas escolares y casi del todo me curaron de los infantilismos novedosos” (AGA 32/10767<sup>b</sup>, 1933, p. 4). También fueron fuertemente enriquecedoras las restantes experiencias que vivió, como la realización de una conferencia en el Ateneo de Madrid, a petición de Cossío (abril, 1930)<sup>191</sup>, o su nombramiento, un mes más tarde, como director de la escuela de La Granja. El inspector Ballesteros elogió su labor:

Desde el principio de su actuación destacó la labor pedagógica y social del Sr. de Andrés. [...] supo despertar el interés y el amor de sus alumnos y de los padres de estos por la obra educativa. Desenvolvió su clase en un ambiente de libertad influyendo [...] en la formación de los niños [...] en el pueblo y las autoridades. (AGA 32/10767<sup>b</sup>, 1933, p. 1)

Además, no duda en afirmar que Cobos fue “un elemento esencial en la obra difícil de transformación y liberación espiritual del Magisterio segoviano” (AGA 32/10767<sup>b</sup>, 1933, p. 2), y añade que su ausencia de la ciudad sería muy perjudicial para el progreso de la

<sup>189</sup> Enriqueta Castellanos nació en Madrid el 21 de abril de 1901. Participa en la Asociación para la Enseñanza de la Mujer (AEM) —de inspiración institucionista— y participa en las colonias escolares que promueve la ILE. En Andrés, Zufriategui y Estebaranz (2015) se afirma que estuvo “empapada de las avanzadas ideas pedagógicas de la ILE” (p. 22).

<sup>190</sup> Visitó escuelas de Madrid, Barcelona, Zaragoza, Valencia y Bilbao. Según las bases de las “pensiones para estudiantes pobres de la provincia” de 1925, además de Cobos, solicitaron la pensión para “estudios de ampliación” este mismo año los maestros María Fuencisla Moreno, Norberto Cerezo Marinero, Pedro Natalfás, David Bayón, Juan Monje Cebrián, Lucía Lucha García y Ángel Gracia Morales; tras la valoración del tribunal, seleccionaron a Cobos y a Fuencisla Moreno (ADPSg, caja 4007).

<sup>191</sup> La petición se recoge en *Juicios y Figuras* (1970), en la “carta segunda” que Cossío envió a Cobos.

educación. Durante los seis años que estuvo allí y junto a Enriqueta, impulsó la Sociedad Infantil —sobre la que escribe en *Revista de Pedagogía*<sup>192</sup>— siguiendo el modelo del grupo escolar Baixeras, y promovió otro tipo de actividades, como la organización de clases de adultos. Por otro lado, organizó un gabinete de Física y Química, fomentó las salidas a la naturaleza y llevó a la escuela las canciones populares. No cabe duda de que el maestro, como él mismo dice, fue un profesional respetado por el pueblo: “era el único republicano, laico y antimilitarista. Ni negué ni oculté jamás mis convicciones y nadie nunca dejó de respetarme” (AGA 32/10767<sup>b</sup>, 1933, p. 3).

Cobos fue, probablemente, de los tres fundadores de *Escuelas de España*, el que más contactos tenía. Esto nos lo hace pensar la referencia que a él hacen algunos de los escritores; Herminio Almendros dice en su artículo: “y ahora, querido Cobos, permítame cerrar...” (p. 142)<sup>193</sup>. Elisa Ortiz, directamente se refiere al maestro diciendo: “me he refugiado, amigo Pablo de A. Cobos, en el recinto modesto pero cordial, de mi habitación en la Residencia de Señoritas para escribir estas cuartillas” (p. 319)<sup>194</sup>. Entre sus contactos, estaban numerosos intelectuales de la ILE, por ejemplo Cossío, con quien mantenía una relación de admiración y respeto, y quien “quedará incluido en su galería como el primero de los “hombres esenciales” (Mora, 2019b, p. 40). Sobre la admiración que siente por la obra educadora encontramos numerosos escritos, como aquel en el que señala que “es la Institución Libre la que ha enseñado, a los que saben, a querer y a respetar al niño. Corazón y cerebro. ¿Con qué otras cualidades se puede ser educador? Libertad y respeto” (Andrés, Zufriategui y Estebaranz, 2017, p. 97). La inestimable relación que el maestro tuvo con la ILE la reconoce él mismo. Entre las personas que admira cita a los profesores de la Institución, a Ángel Llorca, a Antonio Ballesteros y a Luis Álvarez Santullano (AGA 32/10767<sup>b</sup>, 1933). El docente escribe:

... todas estas cosas me pusieron en contacto con las dos cosas mejores que hasta hoy ha habido en España: la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela Cervantes de Madrid. Y a estos dos centros debo yo lo que más estimo y lo mejor de las cualidades que pueda tener como maestro y como educador. (AGA 32/10767<sup>b</sup>, 1933, p. 5)

---

<sup>192</sup> Andrés de, P. (julio, 1930). Animosa experiencia de una sociedad infantil. *Revista de Pedagogía*, 103, 301-307.

<sup>193</sup> Almendros, H. (marzo, 1936). Contornos. Viendo "Nuestra Natacha". *Escuelas de España, segunda época*, 27, 137-142.

<sup>194</sup> Ortiz, E. (julio, 1936). Contornos. Impresiones de una maestra ecuatoriana. Cuarenta días por España. *Escuelas de España, segunda época*, 31, 319-324.

Sin embargo, en febrero de 1931, como ya hemos avanzado, se fue a Barcelona tras haber conseguido una vacante en el grupo Ramón Llull del Patronato Escolar. El maestro describe su experiencia como “verdaderamente rica y [...] de lo más fecundo en mi formación” (AGA 32/10767<sup>b</sup>, 1933, p. 7). Como Hernanz, también se dedicó a la enseñanza del castellano y también acudió a los cursos de Pedagogía impartidos por el Dr. Xirau. No obstante, es importante mencionar la asamblea que se celebra en verano de ese mismo año en La Granja de San Ildefonso (Segovia), con la intención de atender a los intereses de la reforma educativa que iba a llevar a cabo la República. A esa asamblea a la que asiste Cobos, acuden unas veinte personas, según las conclusiones recogidas en *Escuelas de España*<sup>195</sup>; en ellas se defiende una escuela activa, única y laica, bajo los principios de libertad y prestando especial atención a las escuelas del ámbito rural.

En 1933 Cobos y Enriqueta abandonan Barcelona para trabajar en el Orfanato Nacional de El Pardo de Madrid, del que al final de ese mismo año se convierte en Director de Estudios hasta 1934, momento en el que presentan su dimisión<sup>196</sup>; la experiencia vivida allí la recoge en “Orfanato Nacional de El Pardo: tres meses de Director de Estudios”, y sobre su labor en este centro ha investigado Fernández (2013). Durante este periodo también colaboró como misionero y como organizador y director de algunas Misiones Pedagógicas. En 1934 se incorporó como director en el grupo escolar Claudio Moyano (Madrid) hasta 1936; en 1935 publicó “Estampas de Aldea”, libro que, en 1937, en plena Guerra Civil Española, sería prohibido.

Cobos fue duramente represaliado; en 1936 fue acusado por “conspiración para la rebelión” e ingresó, en un primer momento, en la Cárcel Vieja de Segovia, siendo después trasladado a otras prisiones. En 1939 se resolvió su expediente, por el que fue suspendido de empleo y sueldo. A pesar de ello, nunca se separó de la docencia, y llegó a ejercer como maestro dentro de la prisión, hecho que hizo que redujesen su condena hasta octubre de 1940, cuando abandonó la cárcel. Cobos buscó diferentes medios para poder subsistir y salir adelante; trabajó como lechero y posteriormente en diferentes academias de oposiciones, llegando a fundar su propia academia *Audiencia* y la editorial *Ancos*. Esta es la editorial de sus obras *Juicios y Figuras* (1970) y *Humorismo de Antonio Machado en*

---

<sup>195</sup> Andrés de, P. (octubre, 1931). Glosando las bases de la Granja. *Escuelas de España, primera época*, 12, 16-26.

<sup>196</sup> Soledad de Andrés (testimonio del 23/04/2018) explica que fue “una dimisión manipulada” porque expulsan del centro, precisamente, a las personas que les habían seleccionado a ellos. Se puede conocer más sobre este suceso en los documentos citados.

*sus Apócrifos* (1970). Además de escribir estos libros, Pablo escribió y publicó muchos otros trabajos a lo largo de su vida, y colaboró con diferentes revistas pedagógicas y a través artículos de prensa; una de las revistas con las que colaboró y en la que publicó “Humor y pensamiento de Antonio Machado en la metafísica poética” (1963) y “Ocios sobre el amor y la muerte” (1966) fue *Ínsula*. Mora (2017), quien estudia la implicación de la ILE en esta revista, explica que “Pablo de Andrés fue un hombre de *Ínsula* (revista, tertulia y librería) [...] y por ello sufrió la correspondiente depuración este machadiano irredento, ‘expelido’ como se autodenominaba este oyente de Ortega y discípulo radical de Manuel Bartolomé Cossío” (p. 6). Cobos “tenía una gran personalidad. Y donde entraba, la gente le escuchaba. Igual que escribía muy bien, hablaba muy bien”<sup>197</sup>.

En 1967 Cobos fue rehabilitado como maestro, sin posibilidad de asumir cargos directivos. Fue entonces cuando trabajó en la escuela Asunción Nuestra Señora hasta su jubilación en 1969. Cobos, una persona que se había caracterizado por ser “muy brillante, muy inteligente, muy atrevido”<sup>198</sup>, falleció el 2 de enero de 1973<sup>199</sup> en Madrid.

### 7.1.3. David Bayón Carretero

La biografía de David Bayón ha sido recuperada como consecuencia de esta tesis doctoral, y se puede consultar en Ortiz, Berzal y Torrego (2019). Asimismo, hay otros trabajos que nos ofrecen algunos datos sobre el docente como Ortiz (2017, 2018a), Ortiz y Torrego (2018a), Berzal (2019) y Valdivieso (2019a, 2020). Las entrevistas y el contacto continuado con los descendientes del docente nos han permitido conocer aspectos esenciales de la vida de Bayón. Asimismo, tuvimos acceso a documentos privados de indudable valor, entre los que encontramos las memorias de dos de los hijos del maestro —Julián Bayón Sánchez (abril, 1997) y Generosa Bayón Sánchez (febrero, 2007)—, un informe cronológico, el discurso que hizo Bayón cuando le concedieron la Cruz de Alfonso X el Sabio, el acceso a la biblioteca del maestro y fotografías, algunas de las cuales se presentan en el apunte biográfico. Por otro lado, fueron esenciales los documentos de archivo: el expediente de depuración de David Bayón (AGA 42/8770) y el expediente de oposición a escuelas graduadas (AGA 32/10718, 1933).

---

<sup>197</sup> Testimonio de Soledad de Andrés Castellanos (23/04/2018).

<sup>198</sup> Testimonio de Soledad de Andrés Castellanos (23/04/2018).

<sup>199</sup> En Ortiz (2018a) la fecha de defunción asociada a Pablo de Andrés Cobos es errónea. En este mismo artículo se indica que se celebraban “tertulias de maestros y de maestras”. Tenemos constancia de que existían tertulias de maestros, pero no de maestras. Sirva esta nota para informar de los errores vertidos en dicho artículo.

David Bayón nació el 23 de diciembre de 1895 en Viloria del Henar, un municipio de la provincia de Valladolid que linda con Segovia. Que David naciese en este lugar, y no en Frumales (Segovia), donde fijarían pocos meses más tarde su residencia habitual, fue una casualidad, pues su padre, el maestro Julián Bayón, era en ese momento secretario del Ayuntamiento de Viloria. En Frumales pasó su infancia con sus ocho hermanos; Bayón recordaba cómo disfrutaba subiéndose a la olma milenaria que impresiona a quienes visitan la pequeña localidad y escondiéndose entre sus hojas para imitar el canto de los pájaros (Julián Bayón, abril, 1997).

Desde muy joven tuvo que ayudar en su casa con las labores del campo. El hecho de que su padre fuese maestro y pudiese ejercer una influencia sobre él<sup>200</sup>, así como su curiosidad innata y su afán de saber<sup>201</sup>, hizo que decidiese comenzar estudios de Magisterio en la Escuela Normal de Valladolid (1913-1914), para lo que tuvo que superar un exigente examen de ingreso. El 5 de julio de 1918 toma posesión de su primer destino en la escuela de Riaza (Segovia). El 1 de septiembre de 1923 se trasladó a Cuéllar, donde permaneció hasta febrero de 1931 en la escuela de niños número 2, CEIP La Villa en la actualidad.



Figura 23. David Bayón Carretero, en el centro, con sus estudiantes de Cuéllar. Sus dos hijos, David y Julián, aparecen sentados en la primera fila. Fuente: Archivo personal de la familia de David Bayón.

El 20 de marzo de 1925<sup>202</sup> Bayón impulsa en este centro una Asociación de Amigos de la Escuela con la finalidad de conseguir que se construya un nuevo edificio para la escuela de niños (CEIP La Villa, s. f.). Bayón fue el primer director de estas nuevas instalaciones,

<sup>200</sup> Testimonio de Matilde y Milagros Zanón Bayón (23/04/2018).

<sup>201</sup> Testimonio de Ana Bayón Fernández (11/05/2018).

<sup>202</sup> En Ortiz, Berzal y Torrego (2019) se indica que la Asociación de Amigos de la Escuela se crea en 1931. Sirva esta nota para informar del error. Se crea en 1925.

que comprendían el grupo escolar graduado “La Villa”, inauguradas en el curso 1928-1929, tal y como figura en la placa conmemorativa situada actualmente en el centro. Ocupó el cargo de director interino durante un año; después continuó en el centro como maestro (Julián Bayón, abril, 1997).

Durante su estancia en Cuéllar participó en las iniciativas pedagógicas que se venían desarrollando en los ámbitos local y nacional. En 1924 se le concedió una pensión en grupo, dirigida por el inspector Vicente Valls Anglés<sup>203</sup>, mediante la cual visitó escuelas primarias y otras instituciones educativas de Francia, Bélgica y Suiza (CDREM, JAE, 1925), donde trabajó aspectos relacionados con la organización y los métodos de enseñanza (Marín, 1990). En 1927 solicitó una de las pensiones que otorgaba la Diputación de Segovia. Esta vez disfrutó de una pensión de 1500 pesetas junto a Norberto Hernanz, Lucía Lucha García de la Llave y Francisca Gómez<sup>204</sup>. Visitó escuelas de Madrid, Zaragoza, Barcelona, Valencia, Granada y Huelva (Hernanz, s. f.). En 1930 volvió a ser pensionado para visitar escuelas del extranjero, con Norberto y Cobos (Dueñas y Grimau, 2009).

Desde 1928 colabora con algunas de las revistas más representativas de la educación de la época, como *Revista de Pedagogía*, *Revista de Pedagogía Práctica o Magisterio Nacional*. Asimismo, durante este tiempo preparó a maestros para el ingreso en la Escuela Normal y escribió su primer libro dirigido a maestros: *Programas Escolares* (Julián Bayón, abril, 1997). En 1929, año en el que funda *Escuelas de España* junto a Hernanz y Cobos, postuló a la escuela graduada de niños número 1 de Segovia, puesto que ocupó Hernanz, quedando él en el segundo lugar<sup>205</sup>. En este mismo año realizó con los alumnos de la escuela de Cuéllar un ensayo del método de proyectos. La reseña de este ensayo obtuvo el primer premio en un concurso de *Revista de Pedagogía* en febrero de 1930.

El modelo de educación que defendió se caracterizaba por ser participativo y por promover la enseñanza individualizada, sobre la que escribió<sup>206</sup>; asimismo, defendía la coeducación, la escuela laica y la educación universal<sup>207</sup>. Dos anécdotas que su familia

---

<sup>203</sup> El grupo estaba compuesto, además, por José Briones Martínez, Máximo Cajal Sarosa, Fausto de las Cuevas Díaz, Antonio Barcia Martín, Ángel Aniceto Gracia Morales, Esteban Granullaque Sánchez, Alberto López Casero y Edmundo Ruiz Yagüe (JAE, 1925). Según cuenta Ángel Gracia el grupo fue disuelto, por lo que no sabemos si llegó a visitar Bélgica y/o Suiza (CDREM, 1924).

<sup>204</sup> *El Magisterio Español*, núm. 7813, 10 de agosto de 1927. Recuperado de <https://cutt.ly/WaelvOh>

<sup>205</sup> *El Magisterio Español*, núm. 8348, 11 de julio de 1929. Recuperado de <https://goo.gl/opPUir>

<sup>206</sup> Testimonio de Matilde y Milagros Zanón Bayón (23/04/2018).

<sup>207</sup> Testimonio de Ana Bayón Fernández (11/05/2018).

recuerda haber escuchado denotan rasgos de la educación que defendía. Con respecto a la primera, contaba que había un niño con algún tipo de discapacidad, que no asistía a la escuela, al que increpaban los demás infantes del pueblo; Bayón habló con su familia para pedirles que le llevasen al colegio pues, aunque no estaba seguro de lograr que aprendiese a leer y a escribir, sí creía que podía enseñar a los otros niños a respetarle a él. Y su familia le llevó a la escuela<sup>208</sup>. La actuación de David muestra la idea de una educación universal e inclusiva, basada en el respeto y en la igualdad de oportunidades. La segunda anécdota recupera la idea de respeto a la infancia; Bayón había escuchado que un maestro de su escuela utilizaba una regla para pegar a los niños. Bayón fue al aula y partió la regla; al enterarse de que el maestro la había reparado y la seguía utilizando como método de castigo, volvió en otra ocasión y la tiró por la ventana.

Al igual que Hernanz y Cobos, y según la Orden de 14 de febrero de 1931 se trasladó a Barcelona tras haber conseguido una vacante del Patronato Escolar (Andrés, 1970)<sup>209</sup>. Es nombrado maestro del Grupo Escolar Pere-Vila, donde permanece hasta el mes de julio de 1932. Finalmente, David renunció a su plaza, pues, según Julián Bayón (abril, 1997), la educación que se les ofrecía a los niños castellanoparlantes en el grupo escolar distaba mucho de la que él esperaba.

Sea como fuere, la realidad es que en 1932 se trasladó a Madrid con su familia; fue convocado para ocupar la sección de niños de la escuela situada en el número 22 de la avenida de La Inmaculada<sup>210</sup>. Este nombramiento se anuló y el 1 de septiembre se le adjudicó la sección de niños, situada en el número 1 de la calle Don Pedro de Madrid<sup>211</sup> hasta 1935. Durante su estancia en Madrid fija su residencia en la calle del Águila n.º 3, que aparecerá como dirección de correspondencia de *Escuelas de España* entre enero de 1934 y diciembre de 1935.

En esta época colaboró, además, en la revista *Avante* de la que, con Hernanz y Maíllo, formó parte del Comité de Redacción, y en 1934 publicó junto al maestro Ángel Ledesma

---

<sup>208</sup> Testimonio de Matilde y Milagros Zanón Bayón (23/04/2018).

<sup>209</sup> Se anunció en la prensa de numerosos lugares de España. Algunos ejemplos son: *Heraldo de Zamora*, núm. 11171, 13 de febrero de 1931. Recuperado de <https://goo.gl/XEwud3>; *La Federación Escolar*, núm. 721, 13 de febrero de 1931. Recuperado de <https://goo.gl/XsuoQQ>; *Correo Extremeño*, núm. 7875, 14 de febrero de 1931. Recuperado de <https://goo.gl/Fxdr1G>

<sup>210</sup> Orden nombrando definitivamente a D. David Bayón Carretero Maestro propietario de la Sección de niños de nueva creación de la avenida de la Inmaculada, número 22, Madrid. *La Gaceta de Madrid*, núm. 182, 30 de junio de 1932. Recuperado de <https://goo.gl/F1LUQy>

<sup>211</sup> *El Magisterio Español*, núm. 9022, 13 de agosto de 1932. Recuperado de <https://cutt.ly/yaelqKJ>

*El método de proyectos – Realizaciones.* Esta obra y el artículo que publicó en *Escuelas de España* (Bayón, enero, 1934), “Fundamentos del método de proyectos”, evidencian el interés que el maestro tenía por este método y por su máximo representante, John Dewey, a quien hace continuas referencias. Otro de los libros que escribió fue *Lecciones de matemáticas*, editado por Salvatella (Barcelona). En este periodo participa como vocal en un tribunal de los Cursillos de Selección de Magisterio.

El 1 de septiembre de 1935 toma posesión por oposición como director de la escuela graduada José Zorrilla de Valladolid. Con la llegada de la Guerra Civil, la condición política de David, de ideología izquierdista moderada —aunque, a juicio de Mainer (2009), no era un firme defensor de la política republicano-socialista—, hizo que fuese detenido en Frumales el 16 de agosto de 1936. Con la ayuda de un familiar consiguió salir del cuartel de Cuéllar y trasladarse a Ávila con su familia. Allí comenzó a impartir clases a los estudiantes de una residencia y se dedicaron a fabricar y vender magdalenas. En septiembre de 1939 se trasladan a Madrid. En esta época la familia obtiene sus ingresos, principalmente, de una lechería que montan en la calle Lavapiés (La vaquería suiza) y de la fabricación y venta de queso y de yogur (yogur Balkán).

Fue entonces cuando, por la Orden Ministerial de 19 de diciembre de 1939 fue separado del servicio activo, según su expediente de depuración. Destaca, entre todos, el informe expedido por un párroco que dice “Es tenido por hombre muy izquierdista y a pesar de avisárselo, no se recataba en manifestarlo y era peligroso porque era listo. Su familia muy cristiana”; nos recuerda esta reacción contra el magisterio español a lo expresado por Azabal unos años antes:

El maestro culto y capaz, por moderado que sea en su ideología, es siempre para la reacción un enemigo peligroso. El hombre cultivado, tiene sus exigencias intrínsecas y no se resigna fácilmente a dejar de conseguir lo que estima merecer. (p. 272)<sup>212</sup>

Por la Orden Ministerial de 13 de junio de 1949 fue readmitido al ejercicio de la enseñanza con una serie de limitaciones a las que se enfrentaban otros docentes de la época: traslado fuera de la provincia, no ejercer cargos directivos, etc. Del 1 de septiembre de 1949 hasta el 31 de agosto de 1950 fue destinado a Santovenia (Valladolid); no obstante, su plaza fue ocupada por un sustituto. Desde el 1 de septiembre de 1950 hasta el 31 de agosto de 1954 obtuvo una plaza en El Molar (Madrid), donde trabajó hasta el 1 de septiembre de

---

<sup>212</sup> Azabal, T. (junio, 1935). La cultura del maestro. *Escuelas de España, segunda época*, 18, 272-275.

1954, momento en el que consiguió una plaza en el grupo escolar Villalpando de Segovia por concurso de traslado. Por la Orden Ministerial de 16 de abril de 1958 fue nombrado director de esta escuela, puesto del que toma posesión el 1 de septiembre de 1958 y en el que se mantuvo hasta su jubilación (23 de diciembre de 1965). Después de todo lo que había vivido, David no cambió su visión de la educación. “Lo único que hizo fue guardar silencio. Se hizo una persona reservada, discreta y practicó la prudencia para sobrevivir”<sup>213</sup>.

Durante este periodo en Segovia escribió artículos en *Vida Escolar*, además, un hecho significativo fue la concesión por el Ministerio de Educación de la Cruz de Alfonso X el Sabio el 26 de noviembre de 1964. Tras su jubilación el 23 de diciembre de 1965, residió en Madrid, hasta su fallecimiento en 1981.



Figura 24. De izquierda a derecha, 1) Norberto Hernanz Hernanz, 2) Pablo de Andrés Cobos y 3) David Bayón Carretero. Fuentes: 1) y 2) Mora y Hermida (2011) y 3) Archivo personal de la familia de David Bayón.

## 7.2. Antonio Ballesteros Usano: el alma de la renovación pedagógica en la provincia de Segovia

El inspector de Segovia, además de redactar informes, habla sencilla y familiarmente con los maestros. [...] Su conversación va dirigida por otros cauces. ¿Qué libros ha leído? ¿Cuáles serán los mejores métodos, la mejor organización de la escuela, las mejores relaciones con las familias [...]? [...] Con frecuencia su despacho está lleno de maestros, la oficina lo mismo; [...] Y sólo son excluidos los que no aman y sienten los problemas de la escuela; y se excluyen solos, por rubor, no por explícita repulsa. Este inspector de Segovia

<sup>213</sup> Testimonio de Ana Bayón Fernández (11/05/2018).

es D. Antonio Ballesteros, ya muy conocido en España por sus publicaciones y por su actuación pedagógica y cultural.

El Sr. Ballesteros es de una rectitud moral, de una sensibilidad para la justicia admirables. Y el tacto con que sabe tratar a los maestros le ha permitido en repetidas ocasiones salir airosa en trances muy peligrosos y difíciles. Así se ha ganado el respeto, el cariño y la admiración del Magisterio de Segovia. Todos los maestros acuden a él en consulta, no como jefe, no por su jerarquía oficial, sino por su jerarquía moral. (pp. 10-11)<sup>214</sup>

Norberto, David y Pablo, en sus primeras experiencias profesionales como maestros, participaron en gran parte de las iniciativas educativas que se llevaron a cabo en Segovia. En el desarrollo y en la difusión de estas actividades tuvo un papel determinante el inspector de la provincia, Antonio Ballesteros Usano. Todo aquel que se anima a conocer a Ballesteros, llega a la conclusión de que, sin duda alguna, fue el alma de la renovación pedagógica que se desarrolló en la provincia de Segovia. Hernanz, Cobos y Bayón manifiestan su admiración hacia Ballesteros en numerosas ocasiones; por ejemplo, Hernanz reconoce que la única cosa buena que encontró en Segovia, cuando comenzó a trabajar en Los Huertos, fue “el influjo moral más directo del excelentísimo inspector y amigo don Antonio Ballesteros” (AGA, 32/10767<sup>a</sup>, p. 16).

Estos signos de admiración, su intensa actividad en estas y muchas otras iniciativas, así como su participación en *Escuelas de España* con los artículos “Instituciones segovianas. San Quirce y la cultura popular” (abril, 1929) y “La colonia escolar de Segovia” (abril, 1931), nos invita a pensar que pudo ser uno de los auspiciadores de los maestros biografiados en la creación de la revista pedagógica. Dueñas (2019a) recoge una nota en prensa redactada por Mariano Quintanilla que evidencia nuestra sospecha:

Tres maestros segovianos [...] han comenzado a editar unos cuadernos pedagógicos trimestrales, ‘Escuelas de España’, que revelan la seriedad y competencia que un grupo de maestros segovianos ha impreso a la enseñanza provincial, bajo la diestra dirección del inspector A. Ballesteros. (p. 2)<sup>215</sup>

Sea como fuere, el inspector valoraba de forma muy positiva la iniciativa de los maestros de escuela, tal y como deja ver en los informes que escribe para el proceso de oposición a escuelas graduadas de los maestros fundadores. En el informe de Hernanz añade que la publicación “ejerció [...] un influjo real en el resto del Magisterio de dentro y fuera de la

---

<sup>214</sup> Hernanz, N. (abril, 1931). Los Centros de Colaboración.

<sup>215</sup> La Gaceta Literaria, núm. 55, 1 de abril de 1929. Recuperado de <https://cutt.ly/tTVCKQ>

provincia y mostró una vez más su cultura, su modestia y la acendrada vocación con que ejerce el ministerio de la enseñanza” (AGA 32/10767<sup>a</sup>, 1933, p. 2). En el informe de Cobos indica que

... creó con otros dos maestros segovianos coincidentes en la aspiración y el esfuerzo, la Revista ‘Escuelas de España’, muestra de capacidad y energía que honra a sus fundadores y directores y que adquirió pronto autoridad en el ambiente pedagógico nacional. (AGA 32/10767<sup>b</sup>, 1933, pp. 1-2)

En el informe de Bayón reconoce, de nuevo, la influencia que tuvo la revista:

... influyó de manera indudable y eficaz en la formación de sus compañeros de la provincia llevando a ellos temas de preocupación pedagógica, al mismo tiempo que realzaba el prestigio de la escuela nacional y la autoridad de los maestros en el ambiente público, al demostrar que eran capaces de llevar a cabo un esfuerzo de esa naturaleza. (AGA 32/10718, 1933, p. 1)



*Figura 25. Antonio Ballesteros Usano. Fuente: CEIP Diego de Colmenares (s. f.).*

La biografía del inspector de primera enseñanza está siendo estudiada por Carlos de Dueñas Díez y Lola Grima Martínez; podemos ver un avance de este trabajo en el diccionario biográfico de personalidades que se ha publicado recientemente con motivo del centenario de la UPS (Dueñas, 2019b). Ballesteros nació en Córdoba el 11 de abril de 1892. Fue inspector de primera enseñanza en Segovia entre 1917 y 1931 (Dueñas, 2014), coincidiendo con un periodo álgido de pedagogía en la ciudad. Dueñas (2014) presenta los momentos clave de su vida profesional:

... fue elegido Secretario de la Asociación Nacional de Inspectores [...] y nombrado representante en Madrid del Comité directivo de la Sección española de la Liga de Nueva Educación. [También] fue nombrado Consejero Superior de Primera Enseñanza a

propuesta unánime del Consejo de Instrucción Pública. En noviembre fue nombrado Inspector Superior de Enseñanza [en] Madrid [y] formó parte de la Inspección Central de Primera Enseñanza, junto a Fernando Sainz... (p. 61)

Como ya hemos avanzado, su actividad pedagógica en Segovia fue intensa y su preocupación por la formación del profesorado estuvo siempre presente. Además de su inestimable papel en la difusión de los CCP y su apoyo en el desarrollo de los Congresos Pedagógicos Provinciales, impartió cursillos, realizó excursiones y presentó charlas en la Escuela Normal “sobre la necesidad de la enseñanza racional, democrática, laica, coeducadora y patriótica” (Dueñas, 2019b, p. 76). En palabras de Dueñas (2014), Ballesteros tuvo el firme objetivo de

... llevar a la escuela pública aquello que sólo se había logrado trasladar a instituciones elitistas [...] Intentó por todos los medios, y en buena parte logró, democratizar, es decir, poner al alcance de todos los recursos y los movimientos pedagógicos más avanzados del momento. (p. 49)

Según Dueñas (2019b), tuvo un papel importantísimo en la organización de colonias escolares dentro de la provincia y estuvo en la creación de las Sociedades de Amigos de la Escuela. Por otro lado, fue uno de los hombres de la UPS, en el puesto de secretario (Dueñas, 2019a). Cabe resaltar que estuvo becado por la JAE en numerosas ocasiones (en 1921, 1924, 1925-26 y 1936) para viajar a las escuelas de Francia, Bélgica y Suiza. Algunos de los temas educativos y pedagógicos en los que profundizó tras sus viajes abarcaron las instituciones escolares, las escuelas urbanas, la formación profesional de los maestros y la pedagogía y psicología de la infancia (Marín, 1990). Podemos ver un estudio sobre sus estancias en Bélgica en Torrego y Ortiz (2019).

Son estos algunos apuntes sobre su intensa actividad. No obstante, advertimos que no es esta más que una ínfima muestra de su obra pedagógico-social, que hemos plasmado con el objetivo de hacer comprender al lector la indudable influencia que este profesional pudo ejercer sobre los fundadores de *Escuelas de España*. Antonio Ballesteros falleció el 22 de abril de 1974 en México, donde llevó a cabo una intensa actividad y estuvo exiliado los últimos años de su vida como consecuencia de la Guerra Civil.

### **7.3. La voz de *Escuelas de España*: análisis de autores y de autoras**

Ya hemos conocido a los principales protagonistas de *Escuelas de España*, no obstante, esta empresa intelectual no habría salido adelante sin la colaboración de sus redactores y

redactoras. El análisis que presentamos cobra sentido desde un punto de vista ético y metodológico, además de responder a uno de los objetivos de nuestra investigación. Conocer el contexto, las relaciones sociales, la ideología, la participación en el ámbito escolar, los canales de influencia, en definitiva, acercarnos a las personas que de una u otra manera tienen voz en la revista, es fundamental para poder comprender e interpretar en mayor grado su discurso pedagógico.

### **7.3.1. Descripción del proceso de análisis**

El análisis que recogemos en este apartado es el resultado de un proceso previo ampliamente exigente, cuyo procedimiento merece una descripción particular. En primer lugar, elaboramos una tabla de análisis con los artículos, las notas y las reseñas de libros, con sus correspondientes autores y autoras, así como otra tabla que refleja la productividad de cada uno de ellos, una lista de los representantes y los datos generales de cada uno de los ejemplares de *Escuelas de España* (Anexo I). Después de esto realizamos un diccionario biográfico de todas las personas que participan en la revista, tanto de los autores y de las autoras, como de los y las representantes (Anexo II), basado en categorías de análisis centradas en los siguientes tipos de información:

- a) Datos biográficos: nombre y apellidos, fecha y lugar de nacimiento y defunción.
- b) Formación y desarrollo profesional.
- c) Actividades de renovación pedagógica en las que participó.
- d) Otros datos de interés: ideología política, represión en la Guerra Civil y la Dictadura, participación en prensa, etc.
- e) Tipo de participación en *Escuelas de España*.

Para realizar este análisis, en primer lugar, recuperamos la información de la autoría que ya teníamos recogida en el TFM (Ortiz, 2017) sobre las personas que escribieron artículos y notas en la etapa de publicación segoviana (41 personas). En casi todos los casos, ampliamos y definimos la información de la que disponíamos mediante la búsqueda en Google, entre comillas, de sus nombres y apellidos. A continuación, comenzamos a recuperar la historia de los autores y autoras restantes (124 personas).

1. Consultamos en la base de datos qué aportaciones hizo en *Escuelas de España* por si la temática tratada desde sus escritos pudiese darnos alguna pista acerca de su profesión.

2. Si los datos obtenidos nos invitan a pensar que pudo ser docente de escuela, lo buscamos en el libro de escalafones de maestros y de maestras del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1934). Si apareciese aquí, ya podríamos conocer su nombre completo, la provincia y la fecha de nacimiento, así como la localidad donde estaba desempeñando su actividad laboral en 1933.
3. A continuación, buscamos sistemáticamente información sobre estas personas en documentos que, por sus características, contienen información sobre profesionales de la educación del primer tercio del siglo XX en España. A estos documentos acudiremos, además, en el caso de que el autor o la autora sea inspector de educación o profesor de Escuela Normal.
  - a) “Viaje por las escuelas de España” del periodista Luis Bello. En los cuatro tomos de esta obra publicada entre 1926 y 1929 el autor narra su visita a diferentes escuelas de España. Nombra grupos escolares y alude a docentes que va conociendo en su viaje pedagógico.
  - b) “Un viaje por las escuelas de España” (1927) de Pablo de Andrés Cobos y “Visita a varias escuelas de España” (1928) de Fuencisla Moreno. Los dos maestros, ambos pensionados por la Diputación de Segovia para realizar visitas a diferentes escuelas de España, comparten en sus memorias las experiencias vividas en su aventura pedagógica.
  - c) “Memoria de la Misión Pedagógico-Social de Sanabria (Zamora)” (1935), del Patronato de Misiones Pedagógicas. En este documento se nombran las Misiones Pedagógicas realizadas hasta el momento, además de a sus participantes y coordinadores. También se consultó la página web de la Residencia de Estudiantes sobre Misiones Pedagógicas (CDREM)<sup>216</sup>.
  - d) “Innovadores de la educación en España” (1991) de Teresa Marín Eced. Este documento es una fuente clave, en cuanto a que recoge a los profesionales de la educación que fueron pensionados por la JAE, y en la mayoría de los casos, acompaña los datos biográficos con aspectos sobre su actividad educativa. Realizamos la búsqueda, además, en Archivo de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas de la Residencia de Estudiantes<sup>217</sup>.

---

<sup>216</sup> Consulta en <http://cipres.residencia.csic.es/misiones/>

<sup>217</sup> Consulta en [http://archivojae.edaddeplata.org/jae\\_app/JaeMain.html](http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/JaeMain.html)

- e) En 2019 pudimos ampliar la información sobre algunos de los docentes segovianos gracias a la publicación de “Segovia (1900-1936). Diccionario biográfico” (2019) editado por la RAHASQ.
  - f) *Memorias* del maestro Norberto Hernanz Hernanz (Hernanz, s. f.). A lo largo de sus páginas recuerda a algunos de los compañeros y compañeras que colaboraron en la revista.
  - g) Noticias de prensa que anuncian el nombramiento que el Patronato Escolar de Barcelona hace en 1931 de diferentes maestros y maestras del país, el cual nos ha permitido comprobar quiénes de los que colaboran en la revista se trasladaron a las escuelas de la capital catalana.
4. Tanto cuando los biografiados son maestros, como cuando no lo son, el siguiente paso consiste en realizar la búsqueda de su nombre, entre comillas, en Google Académico, con la finalidad de recuperar investigaciones, títulos de libros y de artículos. Tras revisar todos los resultados obtenidos, que en la mayoría de los casos no son numerosos, introducimos los mismos datos, entre comillas, en el buscador ordinario de Google; revisamos los resultados, y seleccionamos datos e información que nos permitiesen construir el relato biográfico, atendiendo especialmente a la conexión de los autores con el ámbito de la educación. En el supuesto de que existan autores o autoras de los que apenas tenemos información, repetimos la búsqueda en la Biblioteca Virtual de Prensa Histórica.
- Es importante resaltar que cuando no firman con el nombre completo en *Escuelas de España*, se hace referencia a su firma en una nota para que el lector conozca con qué información y datos previos contamos para iniciar la búsqueda. Esto sirve, además, para detectar posibles errores de identificación en el supuesto de que haya personas que tengan iniciales de nombres o apellidos o nombres y/o apellidos idénticos.
5. Una vez hecho esto, continuábamos sin tener suficiente información de algunas personas. Decidimos ampliar nuestro estudio con fuentes procedentes del AGA. La visita no ha podido tener sus frutos en este trabajo, pues la epidemia del COVID-19 ha generado la suspensión de los plazos administrativos, lo que ha generado que, a fecha de depósito de la tesis, no hayamos recibido aún la documentación solicitada tras la visita.

El análisis de autores y de autoras se ha realizado teniendo en cuenta una serie de variables o categorías, cuya naturaleza y objetivo principal se irá explicando dentro del propio relato-análisis. En todos los casos hemos partido del diccionario biográfico anteriormente enunciado y de la tabla de autores y autoras elaborada a posteriori, que nos sirve para localizar de manera más sistemática información significativa. Como se observa en estos instrumentos, no disponemos de la totalidad de la información en todos los casos estudiados, pero sí contamos con una cantidad lo suficientemente representativa que nos ayuda a conocer el contexto de la revista y muchas de sus características a través del estudio de su autoría. En todo caso, y no necesariamente en este orden, se abordarán los siguientes aspectos:

- Representantes y/o autoría
- Autoría de artículos, de reseñas de libro y de notas
- Productividad y continuidad
- Participación de mujeres y de hombres
- Profesión de los participantes
- Lugar de procedencia de los participantes

Asimismo, teniendo en cuenta que fue una revista principalmente dirigida a maestros y a maestras, es interesante establecer otras variables dirigidas únicamente al análisis de los profesionales de la educación:

- Puesto dentro del sistema educativo (maestros, directores, inspectores de primera enseñanza y profesores de Escuela Normal).
- Participación de mujeres y de hombres
- Lugar de procedencia de los participantes
- Generación del grupo de maestros y de maestras
- Influencias pedagógicas o de personalidades y participación en actividades de renovación pedagógica.

### 7.3.2. Análisis de autores y de autoras<sup>218</sup>

#### a) Análisis general y ocupación laboral

En *Escuelas de España* se recogen las aportaciones de 132 personas, a las que debemos sumar 32 representantes que no escriben nada en la revista. En total, estuvieron implicadas en su desarrollo 164 personas. Como ya hemos introducido anteriormente, la revista se define como una publicación “de maestros y para maestros”; no obstante, entre los participantes identificados encontramos personas que se dedican a las más diversas profesiones, la mayoría de carácter intelectual (Figura 26).

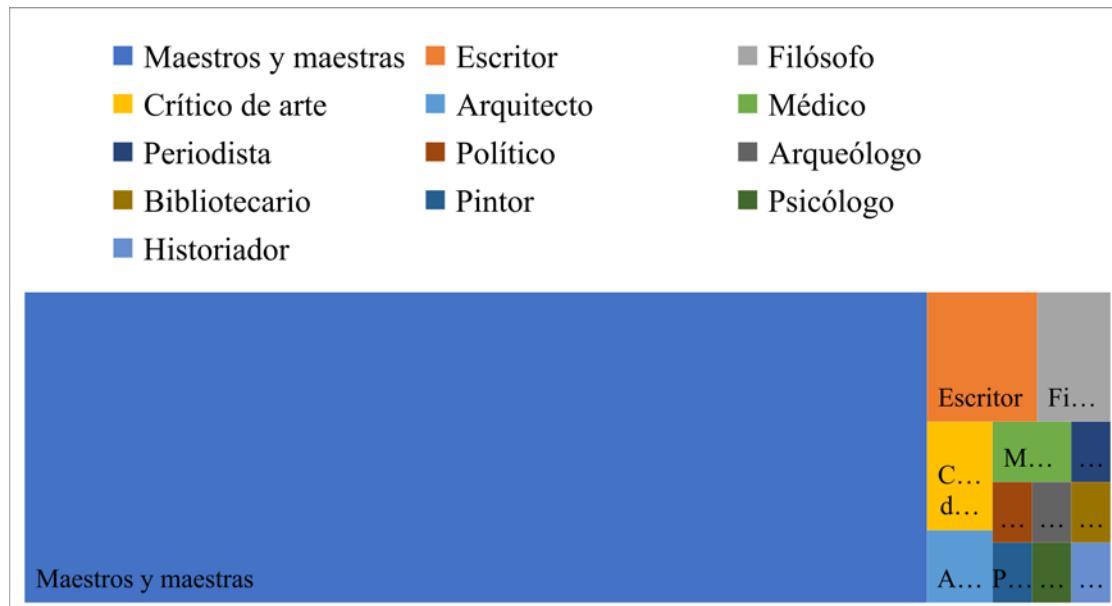


Figura 26. Profesión de las personas que participaron en el desarrollo de *Escuelas de España*. Fuente: elaboración propia.

Algunos de nuestros protagonistas desempeñaron más de una actividad en el plano laboral, por lo que hemos decidido resaltar la más reconocida en cada uno de los casos. Es importante precisar que dentro del término “maestros y maestras” hemos incluido, además, a quienes, con el transcurso del tiempo llegaron a ser directores de escuela, maestros-inspectores, inspectores de educación y/o profesores de Escuelas Normales (Figura 27). Hemos excluido de este análisis a los profesores de universidad, especialistas en diferentes ámbitos del saber, por no ser ninguno de ellos maestro de escuela.

<sup>218</sup> Hemos de valorar con prudencia el análisis de autores y de autoras pues, como es sabido, no hemos identificado a la totalidad de los protagonistas y, en el caso de los identificados, no contamos con los datos de todos ellos. Sin embargo, mantenemos el análisis como una aproximación certera a las características de los redactores de *Escuelas de España*.

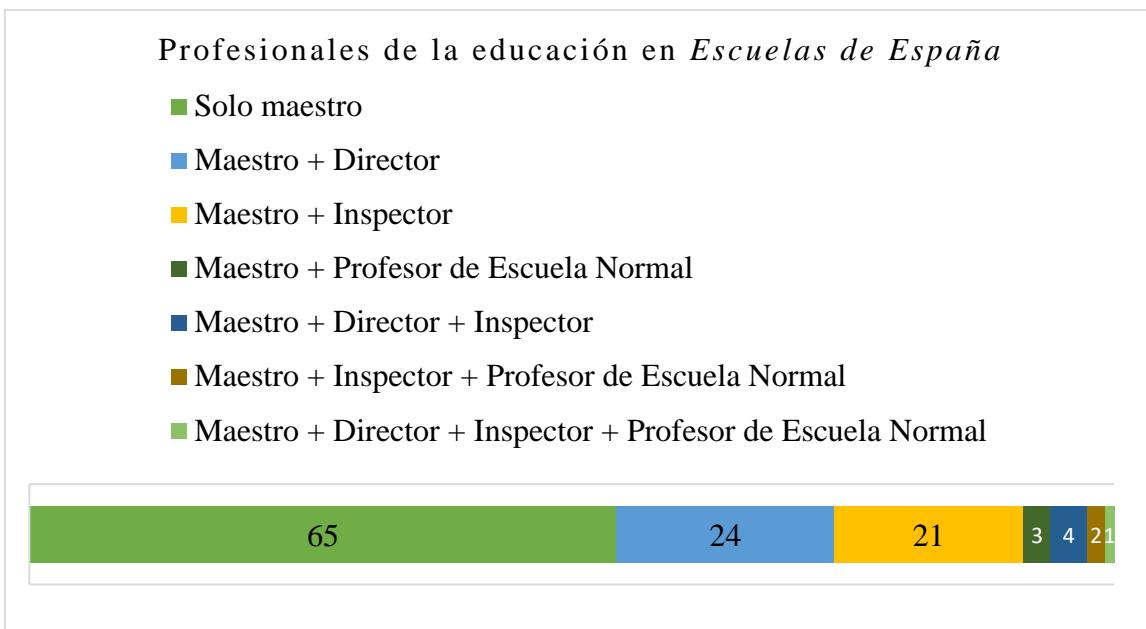


Figura 27. Profesionales de la educación en *Escuelas de España*. Fuente: elaboración propia.

Vemos, por tanto, la riqueza que había dentro de las categorías profesionales de *Escuelas de España*, la cual contribuyó enormemente al valor que tenía la revista para la formación continua del profesorado. Seis eran formadores de maestros; algunos de ellos, formaron parte, además, del grupo de los 28 maestros y maestras que llegaron a ser inspectores e inspectoras de enseñanza primaria; entre ellos, Antonio Fernández fue inspector jefe en Palencia y en Valladolid, Eladio García lo fue en Madrid y Teodoro Causí en Bizkaia. Otros inspectores de renombre en historia de la educación fueron Alejandro Manzanares, Herminio Almendros, Antonio Ballesteros, Luis Álvarez Santullano, Santiago Hernández o María Sánchez Arbós.

Asimismo, tenemos la constancia de que 29 docentes fueron directores de escuela. Estos son: Alberto López (en Jerte, Cáceres), Ángel Llorca (Grupo Escolar Cervantes, Madrid), Carlos de Sena (Grupo Escolar Francisco Largo Caballero), Concepción Sáinz-Amor (Grupo Escolar Ramón de Penyafort, Barcelona), Daniel Ranz Lafuente (Grupo Escolar Joaquín Costa, Zaragoza), David Bayón Carretero (Escuela Graduada de Niños de Cuéllar, Segovia), Elisa Ortiz de Aulestia (Ecuador), Félix Martí Alpera (Grupo Escolar Baixeras y Pere Vila, Barcelona), Herminio Almendros Ibáñez (Villablino, León), Jesús Revaque Garea (Grupo Escolar Menéndez Pelayo, Santander; Colegio Madrid, México), Julián Jiménez Hernández, Julio Fuster García (Grupo Escolar Santiago de la Fuente, Toledo), Julio Sánchez López (Grupo Escolar Beatriz Galindo, Madrid; Grupo Escolar Emilia Pardo Bazán, Madrid); Justa Freire Méndez, Lorenzo Jou y Olió (Grupo Escolar

Carles Aribau; Grupo Escolar Reyes Católicos), Manuel Murillo Estepa (Villacarrillo, Jaén), María Baldó de Torres (Barcelona), María Sánchez Arbós (Grupo Escolar Francisco Giner de los Ríos, Madrid), Pablo de Andrés Cobos (Escuela Graduada de Niños de La Granja de San Ildefonso, Segovia; Grupo Escolar Claudio Moyano, Madrid), Patricio Redondo Moreno (Vilanova i la Geltrú, Barcelona), Pedro Natalías García (Escuela Graduada de niños de Santa Eulalia, Segovia), Rafael Verdier Vázquez (Grupo Escolar Giner de los Ríos), Raimundo Torroja Valls (Barcelona), Rosalía Prado Moreno (Grupo Escolar Marcelo Usera), Santiago Hernández Ruiz (Escuela Graduada Tirso de Molina, Madrid), Serafín Bandín Agüero (Grupo Escolar Bergamín, Málaga), Teodoro Romanillos Chicharro (Grupo Escolar Menéndez Pelayo, Madrid), Teófilo Azabal Molina (Grupo Escolar Carmen Benítez, Jerez de la Frontera, Cádiz) y Vicente Artero Pérez (Castellón)<sup>219</sup>.

### b) Los maestros y maestras republicanos

La naturaleza, tanto de la revista, como de la propia tesis doctoral, nos hace dirigir la mirada a este colectivo de profesionales. Primeramente, atenderemos a las tres generaciones que establece Pozo (2012) para clasificar a los maestros republicanos. Según la autora, este término engloba a un colectivo de maestros y maestras que tuvieron como objetivo común y prioritario lograr consolidar una educación nueva mediante la construcción de una “Escuela Nueva” que necesariamente debería ser pública para, a través de ella, poder llegar a transformar el contexto español. De los autores y autoras que conocemos la fecha de nacimiento (138), 107 son maestros y maestras; desde esta base realizamos esta fase del análisis (Figura 28).



Figura 28. El magisterio republicano en *Escuelas de España*. Fuente: elaboración propia.

<sup>219</sup> No disponemos de todos los nombres de los centros en los que ejercieron. Nombramos tan solo los que conocemos, lo que no significa que no ejerciesen como directores o directoras en otras escuelas.

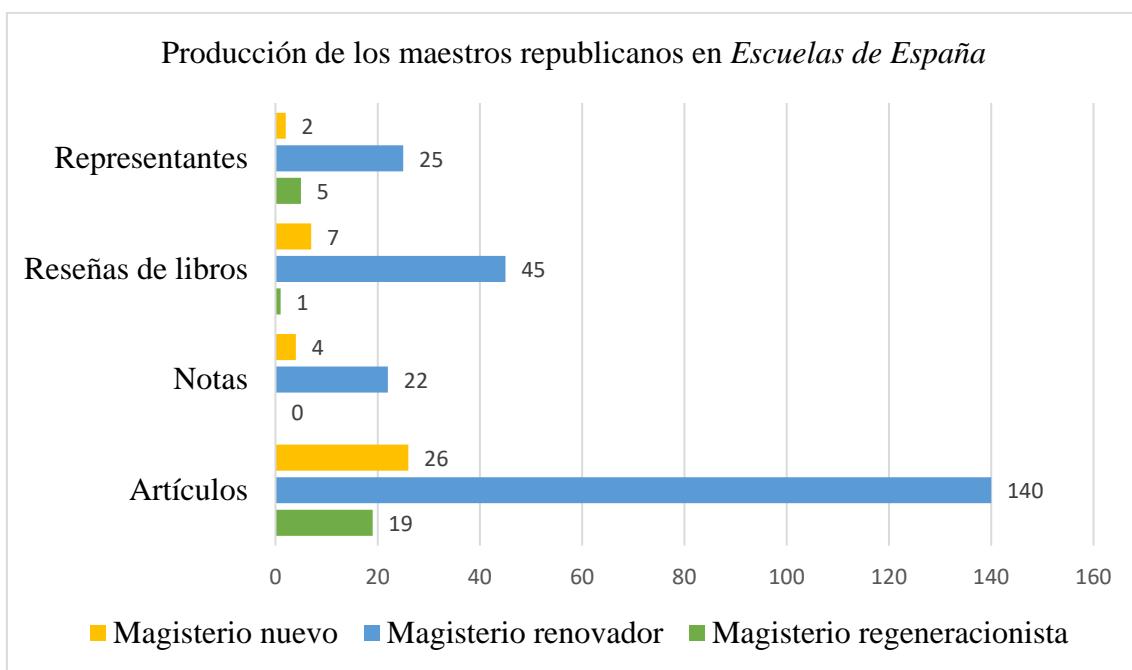


Figura 29. Producción del magisterio republicano en *Escuelas de España*. Fuente: elaboración propia.

Estos tres grupos de docentes convivieron en un mismo periodo, aunque pertenecieron a generaciones caracterizadas por diferentes señas de identidad, según Pozo (2012). El magisterio regeneracionista fue un grupo formado por los nacidos entre 1866 y 1886; estuvo fuertemente influenciado por las corrientes educativas europeas que conocieron en los viajes de estudio que muchos de ellos realizaron al extranjero, pensionados por la JAE (Marín, 1991). Este grupo es el menos numeroso en *Escuelas de España*; tiene sentido, pues aparecen en el panorama educativo español entre 1890 y 1910, en un periodo anterior a la publicación de *Escuelas de España*; entre los profesionales de esta generación encontramos a Matilde García del Real, Ángel Llorca, Félix Martí Alpera, Elisa López Velasco, María Baldó o Teodoro Causí Casaus, entre otros.

Es el magisterio renovador el que más presencia tiene en la revista. Este grupo, que incluye a los maestros nacidos entre 1887 y 1905, se incorpora a la profesión entre 1914 y 1918; tiene en común con el grupo anterior la fuerte influencia de la Escuela Nueva, corriente que continúan conociendo a través de los viajes que realizan y mediante la lectura de obras y prensa pedagógica. De este grupo forman parte los tres fundadores de *Escuelas de España*, el inspector Antonio Ballesteros y un numeroso grupo de maestros, como los segovianos Fernando Cerezo Marinero, Pedro Natalías o Julio Fuster, además de Julio Marcos Candanedo, Florentino Rodríguez, Luis Huerta, o las maestras María Sánchez Arbós, Concepción Sáinz-Amor y Justa Freire.

Por su parte, el magisterio nuevo integraba a docentes que terminaron sus estudios ya comenzada la Segunda República. Fueron caracterizados por su optimismo y su afán en aplicar los métodos que habían aprendido y heredado de los maestros de generaciones anteriores (Pozo, 2012). En *Escuelas de España* participan maestros y maestras de este grupo como el segoviano Mariano Domínguez, Luis Ruiz Casasnovas, Manuel Viso Fadón, Francisco García Mochales, o las maestras Purificación García de Vega y María Montero Simón.

### c) Representación regional

La revista se caracteriza por tener una gran diversidad regional en cuanto al lugar de nacimiento de sus autores y autoras. De las 164 personas implicadas en el desarrollo de la revista, conocemos la procedencia de 133, de las cuales, 128 son españolas; observamos que escribieron personas de 43 de las 50 provincias que componen el territorio español (Figura 30). Los lugares con más representación son Segovia (once), Madrid (diez), Barcelona (ocho), Salamanca, Asturias (siete), y Zaragoza (seis).

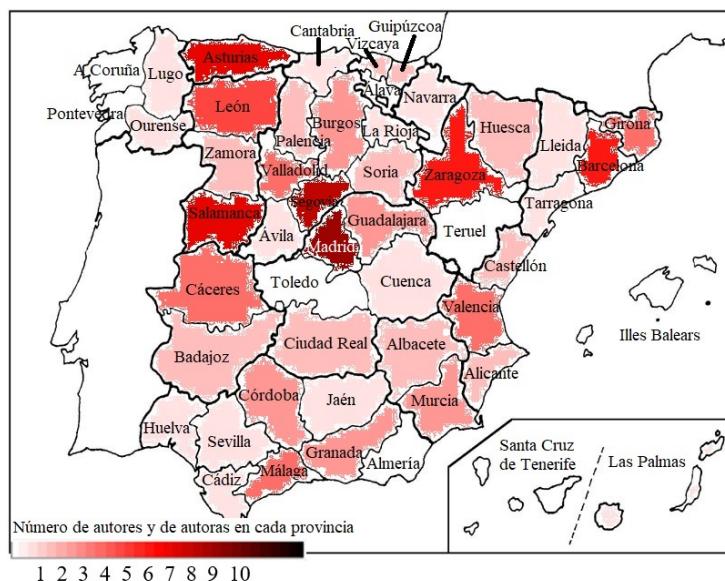


Figura 30. Lugar de procedencia de las personas participantes en *Escuelas de España*. Fuente: elaboración propia.

Con la finalidad de precisar el análisis, atendemos al lugar de nacimiento de autores y de autoras profesionales de la educación. En este caso, son 37 las provincias representadas, y contamos con los datos de procedencia de 108 personas, 107 de nacidas en España. El lugar de mayor productividad es Segovia (nueve), seguida de Barcelona (siete), Zaragoza, Salamanca (seis), Asturias y León (cinco) (Figura 31).

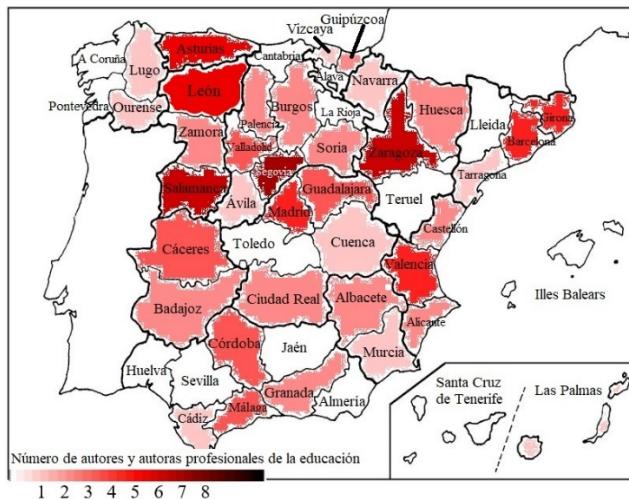


Figura 31. Lugar de procedencia de los profesionales de la educación participantes en *Escuelas de España*. Fuente: elaboración propia.

De estos datos extraemos que Segovia es uno de los focos de participación más numeroso. Teniendo en cuenta la significación que esta provincia tuvo en los procesos de renovación pedagógica, así como la vinculación de los tres fundadores a la misma, en la que dieron vida, además, a *Escuelas de España*, no es de extrañar que la mayoría de los participantes provengan de este contexto. Asimismo, es Castilla y León la región de procedencia de gran parte de los autores y autoras; junto con Cataluña, Andalucía y Madrid fue el lugar de procedencia de un 50% de los autores y de las autoras (Tabla 16).

Tabla 16.

*Regiones de procedencia de la autoría*

Región	% de autoría	Región	% de autoría
Castilla y León	23%	Extremadura	4%
Cataluña	9%	País Vasco	2%
Andalucía	9%	Galicia	2%
Madrid	6%	La Rioja	1%
Comunidad Valenciana	5%	Murcia	1%
Aragón	5%	Comunidad Foral de Navarra	1%
Castilla – La Mancha	4%	Islas Canarias	1%
Asturias	4%	Cantabria	1%

Fuente: elaboración propia.

Las cuatro personas restantes provienen de Cuba (Fernando Alonso Díaz), Ecuador (Elisa Ortiz de Aulestia), Marruecos (Rafael Verdier Vázquez) y Venezuela (Rafael Olivares Figueroa). Todos ellos desempeñaron su actividad como maestros en España, a excepción de Elisa Ortiz, cuya estancia en la península y aportación a la revista pedagógica fue debida a las visitas que realizó por diferentes escuelas del país, la mayoría rurales.

#### d) Las mujeres de *Escuelas de España*

Además de prestar atención a la formación y a la procedencia de los autores y de las autoras, hemos de considerar la diferencia en la participación de mujeres y de hombres en la revista analizada. *Escuelas de España* no se puede estudiar sin atender a las relaciones de género que se extraen de la misma, por formar parte de un momento y un espacio sociocultural determinado. Ballarín (1994) indica que “gran parte de los historiadores, y también historiadoras, han parecido ignorar que las sociedades [están] divididas, además de en etnias, clases, naciones, religiones, edades, etc., por algo que las atraviesa a todas: sexos” (p. 175), y que esta cuestión es importante, dado que condiciona cualquier objeto de estudio en historia de la educación. En esta misma línea, Grana (2004) incide en la dificultad que existe en estudiar la historia de las mujeres en educación sin tener en cuenta “sus relaciones con la cultura” (p. 134). Por esta razón abordamos la participación de las mujeres en la producción de conocimiento desde *Escuelas de España*.

Partimos de que existe una gran diferencia entre la participación femenina y la masculina, pues de las 132 personas que escriben en la revista, 114 son hombres y tan solo 20 son mujeres. Asimismo, del total de 605 aportaciones, 34 están escritas por mujeres y 288 por hombres, teniendo en cuenta que 283 producciones aparecen sin firmar (Figura 32). El contenido de gran parte de estas aportaciones evidencia que si no todas, casi todas las aportaciones sin firmar —especialmente las notas—, están escritas por el Comité de Redacción; no obstante, como no aparece reflejado de forma explícita, serán tratadas como contribuciones “sin firmar”, sin perder de vista que existe la posibilidad de que gran parte de las mismas pueden haber estado redactadas por hombres (aparecería, en tal caso, una representación femenina del 5% y una representación masculina del 95%).

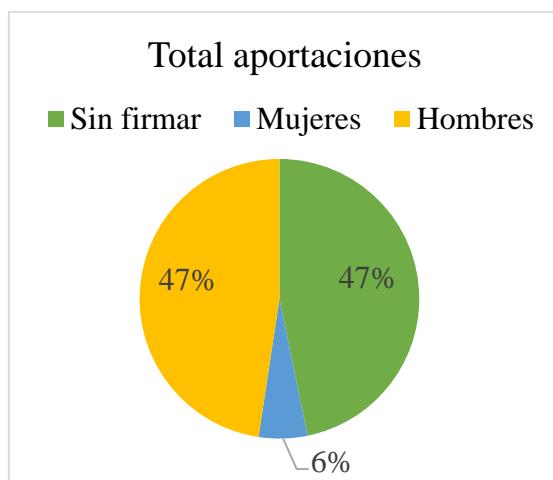


Figura 32. Producciones totales. Fuente: elaboración propia desde *Escuelas de España*.

Esta diferencia se observa, además, en la redacción de artículos. 29 de las 34 aportaciones realizadas por mujeres son artículos. Por su parte, ninguna mujer colaboró en la elaboración de críticas de libro y tan solo cinco notas están firmadas por mujeres: tres de María Sánchez Arbós y dos de Rosalía Prado. Cabe destacar que algunas de estas contribuciones son de autoría compartida con docentes varones.

Por otro lado, se encuentran diferencias en el grado de participación de cada persona. Si hacemos una valoración general de las aportaciones de la totalidad de autores y de autoras en *Escuelas de España*, comprobamos que 82 personas colaboran con un solo trabajo y 40 personas firman entre dos y cinco contribuciones, mientras que existe un pequeño núcleo más productivo —12 personas— que ha escrito seis trabajos o más (Figura 33).

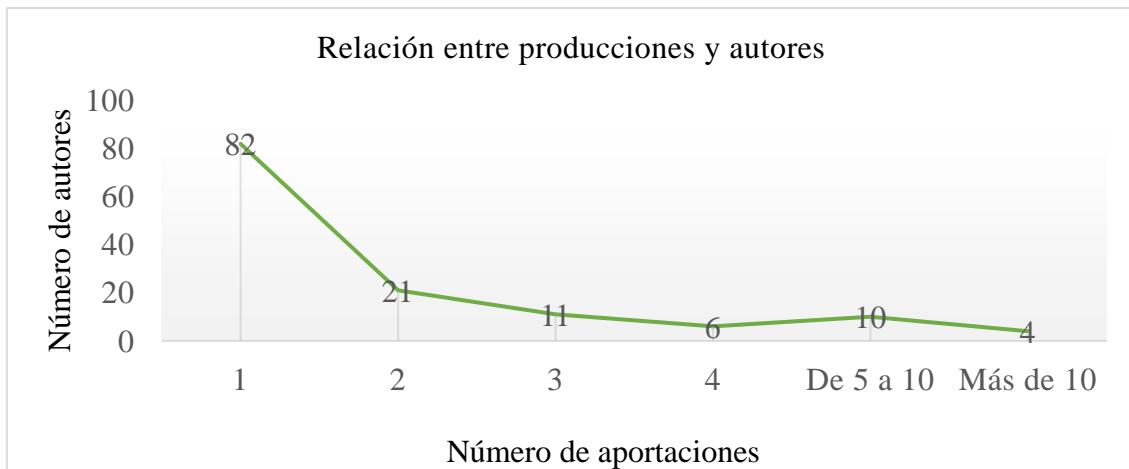


Figura 33. Relación entre número de aportaciones y autores. Fuente: elaboración propia desde *Escuelas de España*.

Los fundadores de *Escuelas de España* son quienes más publican en la revista; concretamente, Hernanz firma 26 producciones (19 artículos, cinco reseñas de libro y dos notas), Cobos participa con 28 (15 artículos y 13 reseñas) y Bayón con 27 (12 artículos, 12 críticas de libro y tres notas). Además, existe otro grupo de redactores con un número considerable de aportaciones como el maestro Julio Sánchez con 11 trabajos, el maestro e higienista asturiano Luis Huerta con nueve, los maestros Lorenzo Gascón, Rafael Verdier, Teófilo Azabal y Mariano Domínguez con ocho y Teodoro Causí, Alejandro Manzanares y María Sánchez Arbós con siete contribuciones. Además de esta última, dentro del colectivo de mujeres, quienes más presencia tienen en la revista son Justa Freire (cuatro aportaciones) y María Baldó (tres aportaciones). Esto lo podemos comprobar en la gráfica de producción de mujeres (Figura 34), que se asemeja a la obtenida en el análisis productivo general, observando que 13 colaboran con una sola aportación.

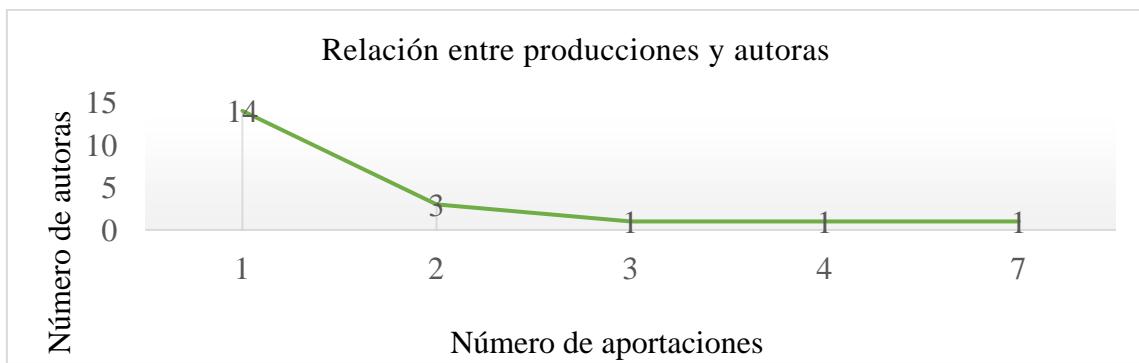


Figura 34. Relación entre aportaciones y autoras. Fuente: elaboración propia.

Es notorio, igualmente, comprobar que en 22 de los 44 ejemplares solo participan hombres (Tabla 17). Esto quiere decir que las mujeres colaboran en el 50% de los ejemplares. En 1929 no participa ninguna mujer, en 1935 escriben en un 15% de los ejemplares y en 1936 en un 43%. Por otro lado, partiendo de que la revista abarca 3028 páginas y de que las aportaciones firmadas por mujeres ocupan 187, determinamos que sus escritos abordan un 6% del total de la extensión de *Escuelas de España*.

Tabla 17.

*Número de trabajos y de páginas de los trabajos elaborados por mujeres en Escuelas de España*

Ejemplar	Trabajos	Págs.	Ejemplar	Trabajos	Págs.
Enero-1929	0	0	Octubre-1934	1	4
Abril-1929	0	0	Noviembre-1934	1	9
Julio-1929	0	0	Diciembre-1934	1	9
Octubre-1929	0	0	Enero-1935	0	0
Enero-1930	1	13	Febrero-1935	0	0
Abril-1930	0	0	Marzo-1935	2	7
Julio-1930	3	34	Abril-1935	0	0
Octubre-1930	2	21	Mayo-1935	1	6
Enero-1931	0	0	Junio-1935	0	0
Abril-1931	0	0	Julio-1935	0	0
Julio-1931	1	11	Agosto-1935	1	4
Octubre-1931	2	19	Septiembre-1935	0	0
Enero-1932	0	0	Octubre-1935	0	0
Enero-1934	1	4	Noviembre-1935	2	16
Febrero-1934	1	6	Diciembre-1935	1	9
Marzo-1934	1	4	Enero-1936	0	0
Abril-1934	0	0	Febrero-1936	0	0
Mayo-1934	2	11	Marzo-1936	0	0
Junio-1934	1	5	Abril-1936	1	2
Julio-1934	0	0	Mayo-1936	0	0
Agosto-1934	4	26	Junio-1936	2	4
Septiembre-1934	0	0	Julio-1936	1	6

Fuente: elaboración propia.

Visto este panorama, podemos afirmar que en la revista analizada existe una perspectiva androcéntrica en cuanto a que está escrita, en su mayoría, por hombres. Estos resultados, en una revista cuyo desarrollo está principalmente orientado al magisterio primario, plantean controversias, pues es a comienzos del siglo XX cuando la “equiparación numérica de maestros y maestras era ya un hecho” (Ballarín, 2016) en los primeros niveles educativos. Esta información nos invita a pensar que su participación en la producción de conocimiento científico dentro de la prensa pedagógica debería ser mayor. No podemos olvidar los propósitos que tenía la revista de representar a toda la comunidad educativa, desde todos los lugares de España, sin distinción. No obstante, pese a que la mujer empezaba a ser más valorada y tener una mayor representación tanto en la sociedad, como en la escuela (Sánchez, 2012), la participación de los hombres como productores de conocimiento dentro de *Escuelas de España* es prioritaria sobre la de las mujeres.

Observamos esta misma perspectiva en las labores de dirección de la revista, pues desde su comienzo hasta su último número, el Comité de Redacción estuvo compuesto por los mismos tres maestros, a pesar de que las mujeres, por primera vez en la historia, comenzaban a ocupar puestos de dirección, que las ponía al mando tanto de hombres, como de mujeres (Pérez, 2013). De igual modo, la única representante mujer de *Escuelas de España* fue, en Logroño, Concepción Sáinz-Amor.

Pese a todo lo anterior, la participación de 20 mujeres de referencia en un proyecto de difusión cultural era ya un gran paso. Es preciso resaltar que las aportaciones de las mujeres fueron, en su mayoría, artículos, los cuales ocupan el eje principal de *Escuelas de España*. Entre las autoras destacamos a Justa Freire y Elisa López, maestras del Grupo Escolar Cervantes (Madrid); a Concepción Sáinz-Amor, preocupada por la mejora de la escuela rural y la coeducación, escritora del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (Alonso, 2009) y presidenta del Congreso Pedagógico de La Granja<sup>220</sup> (Segovia) en 1931; a María Baldó, quien tuvo una gran preocupación por la enseñanza de las mujeres; a la maestra de Logroño Epifanía San Julián<sup>221</sup>, a las maestras Francisca Gómez y Manuela García, a María Sánchez Arbós, a la directora del grupo escolar Marcelo Usera (Madrid), Rosalía Prado<sup>222</sup>, a las inspectoras de primera enseñanza Matilde García, Ana María Urdangaray y Teresa Rodríguez o a la filósofa María Zambrano.

---

<sup>220</sup> *Segovia Republicana*, núm. 66, 19 de julio de 1931. Recuperado de <https://cutt.ly/YfScGTL>

<sup>221</sup> *Gaceta de Madrid*, núm. 294, 21 de octubre de 1933. Recuperado de <https://goo.gl/3YMJr3>

<sup>222</sup> *ABC*, 10 de abril de 1935. Recuperado de <https://goo.gl/CvgtYw>

En resumen, son pocas las mujeres participantes si lo abordamos desde un punto de vista puramente cuantitativo, pero adquiere una dimensión mucho más valiosa si dirigimos la mirada a las características humanas de estas mujeres, la mayoría situadas en el colectivo de “maestras republicanas”, quienes encarnaban el modelo de mujer independiente, entusiasta y transgresora, símbolo del ideal educativo de la Segunda República, basado en la defensa de una educación pública, laica y coeducativa, bajo los principios de igualdad y solidaridad.

## **8. CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DE *ESCUELAS DE ESPAÑA***

*Escuelas de España* refleja una realidad, una manera particular de concebir la educación de España entre 1929 y 1936. La diversidad de autores junto con la evolución y el propósito de la revista evidencia la variedad temática que se puede encontrar en la misma. Aparecen contenidos de teoría pedagógica, de organización y enseñanza de las diferentes disciplinas, de metodología, así como biografías y problemas y reflexiones de la realidad educativa de la época. En este apartado presentamos las tres características que, a nuestro juicio, definen a la revista pedagógica, si bien, no es este el momento de hacer un análisis pormenorizado de las mismas. Más adelante, profundizaremos en el contenido de *Escuelas de España* mediante el análisis de las categorías definidas anteriormente.

### **8.1. Una revista aldeana**

Siempre que trato con hombres del campo pienso en lo mucho que ellos saben y nosotros ignoramos, y en lo poco que a ellos importa conocer cuanto nosotros sabemos (Antonio Machado, 1912, p. 252).

Si hay algo que caracteriza a *Escuelas de España* es su naturaleza aldeana. Pablo, Norberto y David no solo habían crecido en el contexto rural, sino que allí habían vivido sus primeras experiencias como maestros de escuela. A lo largo de la revista se manifiesta el respeto que sienten por la identidad rural; muestran su disconformidad con quienes defienden la necesidad de “urbanizar” la aldea o quienes la valoran de forma negativa. Asimismo, frente a la tendencia habitual establecida por los sistemas de selección y promoción del profesorado, defienden que los mejores docentes deberían estar en la escuela rural. Eso sí, no cesan sus denuncias sobre el abandono que sufren estos maestros

literal y metafóricamente, espiritual y físicamente; piden mejores conexiones, más oportunidades de perfeccionamiento docente, buenos recursos y condiciones. En suma, piden una escuela digna para un contexto digno, que es el contexto rural.

Probablemente, de los tres, quien más defendió la aldea de forma manifiesta fue Pablo de Andrés Cobos en obras como “El maestro, la escuela y la aldea (Cartas a Luis)” (1928) y “Estampas de aldea” (1935). Es reseñable, además, la conferencia que impartió en el Ateneo de Madrid en abril de 1930, invitado por Cossío, titulada “El maestro en la aldea”. Aparece transcrita en Andrés, Zufriategui y Estebaranz (2015). Comienza explicitando la necesidad de adaptar la escuela a la aldea, al tiempo que advierte de que no significa esto “reducirla a los límites locales” (p. 84). Critica que a la aldea se la perturba con actos artificiosos y descontextualizados o, por el contrario, se la abandona. Muchos docentes intentan incorporar las mismas prácticas pedagógicas desarrolladas en centros urbanos, y piensa Cobos… “¿no podéis olvidar un momento a los pedagogos que sistematizan la pedagogía?” (p. 84). Asimismo critica que el único interés, en muchas ocasiones, se centre en la alfabetización básica de los estudiantes de la aldea: que aprendan a leer, a escribir y a multiplicar. En este contexto, en muchos casos, raramente volverán a utilizar estos saberes. Esta aparente falta de utilidad de la escuela de cara a los aldeanos, hace que la conciban como un lugar para “guardar los niños”: “el pastor se lleva las cabras, el vaquero las vacas, el porquero los cerdos, las gallinas no necesitan cuido; el maestro se lleva los niños” (p. 85), dice Cobos. Por esta y otras razones la concepción social de la escuela y del maestro frecuentemente era negativa; sobre ello, escribimos más adelante, según la visión de *Escuelas de España* (Capítulo X, epígrafe 3.1.5.).

La mala concepción de la aldea deriva del desconocimiento de la misma o de creer, erróneamente, que se la conoce. Según Cobos la aldea es una cosa muy simple, muy concreta, pero con una complejidad extraordinaria, y para conocerla hay que vivirla. El docente defiende que la labor del maestro es llevar la sensibilidad a la aldea, luchar contra la injusticia, la desvergüenza y la hipocresía que generan la resignación, la desesperanza y la pasividad de los aldeanos; dice, “contra el caciquismo la ley, contra el clericalismo la conciencia, contra el militarismo [la paz]. Sobre todo imperio de la justicia” (p. 94). Todo esto es prioritario sobre la enseñanza de la lectura, de la escritura y del cálculo. Para ello, son necesarios docentes que, además de sentir simpatía hacia la aldea, tengan una “fina sensibilidad, voluntad recia y agudo entendimiento” (p. 99).

David Bayón, por su parte, escribió en julio de 1934 un conjunto de relatos —inéditos— inspirados en situaciones que vivían sus hijos en Frumales (Segovia) durante los veranos: escenas de ambiente rural y con protagonistas infantiles. Los títulos de los cuentos son: “El viaje al pueblo”, “Los pinares”, “Trillando”, “La carta”, “Llegan los tíos”, “El baño en el río”, “La vida en el pueblo”, “La abuela”, “La tormenta” y “La siega”.

La defensa del maestro y de la escuela rural se refleja, además, en las iniciativas que desarrollaron y en las que participaron los fundadores de *Escuelas de España*:

- a) Cobos colaboró en el desarrollo de numerosas Misiones Pedagógicas entre 1932 y 1935<sup>223</sup>. No podemos obviar, además, que *Escuelas de España* fue una firme defensora de esta iniciativa y podría, incluso, llegar a considerarse precursora de la misma (Valdivieso, 2019b). La idea de acercar la cultura al pueblo aparece en la revista desde sus primeros ejemplares en los que los docentes ya defendían las “misiones culturales y pedagógicas”, que después y de forma oficial se hicieron realidad en tiempos de la II República. El Comité de Redacción solicitó en dos ocasiones que fuese Segovia la primera provincia en recibir los medios necesarios para organizar Misiones Pedagógicas<sup>224</sup>.
- b) Norberto Hernanz fue cofundador de los CCP, cuyo beneficio para la escuela y los docentes del entorno rural ha quedado de manifiesto.
- c) En los Congresos Pedagógicos Segovianos se impartieron conferencias que tenían la finalidad de reivindicar el valor de lo rural. Por ejemplo, en el III Congreso los redactores de la revista ya defendían la necesidad de enriquecer las zonas rurales mediante “el cine, la radio, el fonógrafo y dar festivales en los que se mezcle, la diversión con la enseñanza, la conferencia, la charla y las lecturas con el recreo de la vista y el oído” (p. 85)<sup>225</sup>.

En el análisis por categorías podrán identificar, en numerosas ocasiones, alusiones a la aldea, que demuestran lo que venimos explicando. La respuesta que los redactores dan a su compañero y amigo Norberto Cerezo es una muestra clara de esta identidad aldeana, que nos permite comprender hasta qué punto los maestros valoraron y defendieron la escuela rural. Cerezo escribe un artículo en la revista profesional en el que plasma una

---

<sup>223</sup> Consulta en <https://cutt.ly/mntYB7e4>

<sup>224</sup> Escuelas de España. (abril, 1931). Misiones culturales. *Escuelas de España, primera época*, 10, 97-99; Escuelas de España. (octubre, 1931). Las reformas de la Inspección.

<sup>225</sup> Escuelas de España. (enero, 1930). El III Congreso Pedagógico Segoviano. *Escuelas de España, primera época*, 5, 80-99.

visión negativa, pesimista e, incluso, con tintes de desprecio de lo rural, de las aldeas; se trata de una “formidable condenación de la aldea” (p. 55). El Comité de Redacción de la revista deja notar su opinión a continuación del artículo: “Nuestros lectores saben que este artículo no responde al criterio de ESCUELAS DE ESPAÑA, que no sólo se siente aldeanista sino que cree haber nacido de la aldea” (p. 55)<sup>226</sup>.

## 8.2. Carácter reformista

*Escuelas de España* tiene un fuerte carácter reformista, que se manifiesta en sus páginas a través de reivindicaciones de mejoras que conllevan necesarias reformas que ellos mismos proponen, comentan, celebran, cuestionan y/o critican. Son foco de atención a) La reforma de la primera enseñanza. b) La reforma de la segunda enseñanza. c) La reforma de las Normales. d) La reforma de la inspección de primera enseñanza. e) La reforma del sistema de oposiciones. De igual manera, se interesan por aspectos relacionados con la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje, como los recursos materiales, las características de los edificios escolares, la relación con las familias o las condiciones de los docentes. Estas preocupaciones se acrecientan en el caso de las escuelas rurales. Profundizamos, en esta ocasión, en los cuatro primeros aspectos señalados, pues el resto son tratados de forma extensa en el análisis por categorías.

### 8.2.1. La reforma de la primera enseñanza

La necesidad de reformar la primera enseñanza aparece a lo largo de la historia de *Escuelas de España*. Hay, además, algunos artículos dedicados expresamente a esta cuestión. Es el caso de “Bases para una reforma de la enseñanza”<sup>227</sup>, donde los maestros explican que la comisión primera de la Asociación Nacional del Magisterio Primario se va a reunir con la finalidad de determinar los aspectos clave de la enseñanza primaria que han de considerarse para la mejora de la educación pública. Este organismo difundió un cuestionario que los fundadores de la revista utilizaron para diseñar su plan, en un artículo que sobrepasa notablemente la extensión que de forma habitual se destina a cada aportación en *Escuelas de España*<sup>228</sup>. Esta es una muestra indudable de la preocupación y el interés que tenían Hernanz, Bayón y Cobos por contribuir a la reforma escolar.

---

<sup>226</sup> Cerezo, F. N. (abril, 1931). La aldea. Visión agreste. *Escuelas de España, primera época*, 10, 44-56.

<sup>227</sup> Escuelas de España (julio, 1931). Bases para una reforma de la enseñanza. *Escuelas de España, primera época*, 11, 63-99.

<sup>228</sup> En 1931 la media por cada artículo es de 15 páginas; el caso del que hablamos ocupa 37.

En “Glosando las bases de La Granja”<sup>229</sup>, Cobos explica que la República ha tenido que ponerse a construir casi desde la nada, en lo que se refiere a materia educativa. Con la finalidad de aportar ideas a la reforma de la enseñanza, apunta que se celebró en la Casa de Oficios de La Granja de San Ildefonso (Segovia) una reunión que ocupó a unos 20 docentes, durante diez días, para desarrollar unas bases para la reforma de la enseñanza. Recogen, en esta aportación, los acuerdos a los que llegaron. Por el interés que tiene en nuestro proyecto, resaltamos las siguientes palabras de Cobos, quien explica que Platón, Marx y Giner estuvieron presentes en sus conversaciones. “¿Sabía la gente que Platón y Marx y Giner son buenos amigos de los maestros de escuela?” (p. 17). En este mismo número, en “Dos asambleas del Magisterio”<sup>230</sup>, Hernanz comenta, de forma crítica, reflexiva y racional, como nos tiene acostumbrados, los acuerdos llevados a cabo en esta asamblea y en la celebrada por unos 200 maestros en Reus.

En una nota de 1932, “La República y la enseñanza primaria”<sup>231</sup>, Bayón comenta algunas de las reformas que se habían llevado a cabo y sobre las que ya habían opinado en otras notas. Añade consideraciones positivas sobre la modificación del sistema de oposiciones y la inclusión de los cursillos de selección, así como acerca de la creación de la figura de los inspectores-maestros. Valora positivamente los Consejos de Primera Enseñanza y las Misiones Pedagógicas. Termina elogiendo la obra del Gobierno de la II República. En el primer ejemplar de la segunda etapa, concretamente en “La enseñanza en la República: Marcelino Domingo”<sup>232</sup>, se hace una referencia al balance que publicó Bayón en la nota anterior sobre las reformas planteadas por el Gobierno. Valoran de forma optimista en qué han desembocado las propuestas comentadas dos años atrás. Recuerdan los objetivos que se propuso Marcelino Domingo y cómo pretendía alcanzarlos. Analiza cómo muchas de estas pretensiones, debido a los cambios recientes, están condenadas al fracaso. Se reconoce, no obstante, la labor de Domingo en el Ministerio.

En marzo de 1935 explican en una nota que se ha creado una Comisión de Reforma Escolar<sup>233</sup>, y mantienen que “la comisión no hacía falta y está mal elegida” (p. 137). Dos

---

<sup>229</sup> Andrés de, P. (octubre, 1931). Glosando las bases de la Granja.

<sup>230</sup> Hernanz, N. (octubre, 1931). Dos Asambleas del Magisterio. *Escuelas de España, primera época*, 12, 65-72.

<sup>231</sup> Bayón, D. (enero, 1932). La República y la enseñanza primaria. *Escuelas de España, primera época*, 13, 97-108.

<sup>232</sup> Escuelas de España. (enero, 1934). La enseñanza en la República: Marcelino Domingo. *Escuelas de España, segunda época*, 1, 36-39.

<sup>233</sup> Escuelas de España. (marzo, 1935). La Comisión de reforma escolar. *Escuelas de España, segunda época*, 15, 136-137.

meses más tarde vuelven con una interesante nota cargada de una esencia reformadora, a la que titulan “Reformas en la enseñanza primaria”<sup>234</sup>. En esta nota se preguntan qué hay que hacer para reformar la enseñanza primaria. Plantean unos puntos clave: para qué, con qué objetivo, qué edades debe comprender, qué contenidos en cada etapa, entre otros aspectos. A su juicio, un organismo que cumpla el carácter de permanencia, continuidad y responsabilidad es el que ha de planificar esta reforma.

### **8.2.2. La reforma de la segunda enseñanza**

En lo que se refiere a la reforma de la segunda enseñanza, su tratamiento es menor en la revista, pero no inexistente. Los docentes dedican algunas de sus notas a reflexionar sobre sus características esenciales. Parten, en muchas ocasiones, de la situación de este nivel educativo en otros países. Es el caso de “La segunda enseñanza gratuita en Francia”<sup>235</sup> o “De la escuela francesa – Por la segunda enseñanza gratuita”<sup>236</sup>. En el primero se comenta que en Francia se había decidido que el primer año de la segunda enseñanza fuese gratuito. En el segundo, explican que la decisión se había ampliado, también, al segundo año. Este hecho *Escuelas de España* lo valora como positivo, partiendo para ello de la situación en la que se sitúa España en este sentido.

Pero no solo les preocupaba el pago o no de matrículas. También reflexionaron sobre otros aspectos que reflejan en “La reforma de la segunda enseñanza”<sup>237</sup>, ante una inminente transformación de la etapa. En *Escuelas de España* se critica negativamente que se apueste por la enseñanza privada en este nivel educativo. Argumentan que esto iría en contra de la Constitución y de las normas establecidas por Europa. Por otro lado, Azabal<sup>238</sup> escribe sobre la edad escolar de ingreso en la segunda enseñanza y contrasta esta realidad con la de otros países.

---

<sup>234</sup> Escuelas de España. (mayo, 1935). Reformas en la enseñanza primaria. *Escuelas de España, segunda época*, 17, 241-243.

<sup>235</sup> Escuelas de España. (abril, 1930). La segunda enseñanza gratuita en Francia. *Escuelas de España, primera época*, 6, 99-102.

<sup>236</sup> Escuelas de España. (abril, 1931). De la escuela francesa - Por la segunda enseñanza gratuita. *Escuelas de España, primera época*, 10, 100-102.

<sup>237</sup> Escuelas de España. (julio, 1930). La reforma de la segunda enseñanza. *Escuelas de España, primera época*, 7, 107-108.

<sup>238</sup> Azabal, T. (julio, 1936). Glosas. El progimnasio. *Escuelas de España, segunda época*, 31, 330-332.

Por último, recuperamos la nota “Reformas de la Enseñanza”<sup>239</sup>; en primer lugar, comienzan reflexionando sobre la necesidad de reformar la segunda enseñanza como resultado de un análisis sereno y una profunda y depurada reflexión intelectual.

La segunda enseñanza ha de ser segunda enseñanza luego de haber adquirido la primaria, con conceptos, maneras y ambiente propio de una segunda enseñanza. Y para asegurar estos conceptos, maneras y ambiente hay que prescindir de la alegre y ligera manera de legislar que es habitual en los ministros españoles; hay que tomar en serio la meditación, asegurarse el sosiego y saber que la continuidad es ley. (p. 35)

En segundo lugar, los docentes se lamentan ante la decisión del ministro Villalobos de suprimir la coeducación, aspecto que se aborda en el análisis de resultados.

### 8.2.3. La reforma de las Normales

La reforma de las Normales y de la preparación inicial del profesorado es otra preocupación presente en la revista pedagógica. No vamos a detenernos en ello en esta ocasión, pues es esta una de las subcategorías de análisis de nuestro estudio. En todo caso, queremos poner de manifiesto que los docentes, con Norberto Hernanz a la cabeza, diseñaron un profundo y detallado plan sobre los aspectos que debían garantizarse en una reforma de este tipo, bajo la convicción de que la formación de los maestros y de las maestras debía ser universitaria. Algunos artículos y notas dedicados a esta cuestión son “Formación del magisterio”<sup>240</sup>, “La preparación del Magisterio”<sup>241</sup>, “Las reformas anunciadas sobre la preparación del Magisterio”<sup>242</sup>, “La reforma de las Normales”<sup>243</sup>, “La reforma de las Escuelas Normales. Asociación Nacional del Magisterio Primario”<sup>244</sup> o “Las pretendidas reformas de las Normales”<sup>245</sup>.

---

<sup>239</sup> Escuelas de España. (septiembre, 1934). Reformas de la Enseñanza. *Escuelas de España, segunda época*, 9, 34-37.

<sup>240</sup> Hernanz, N. (enero, 1929). Formación del magisterio. *Escuelas de España, primera época*, 1, 6-27.

<sup>241</sup> Ramos, G. (julio, 1930). La preparación del Magisterio. *Escuelas de España, primera época*, 7, 49-60.

<sup>242</sup> Escuelas de España. (octubre, 1931). Las reformas anunciadas sobre la preparación del Magisterio. *Escuelas de España, primera época*, 12, 80-82.

<sup>243</sup> Escuelas de España. (mayo, 1934). La reforma de las Normales. *Escuelas de España, segunda época*, 5, 43-45.

<sup>244</sup> Revaque, J., López, A., y Hernández, S. (septiembre, 1934). La reforma de las Escuelas Normales. Asociación Nacional del Magisterio primario. *Escuelas de España, segunda época*, 9, 39-42.

<sup>245</sup> Escuelas de España. (marzo, 1935). Las pretendidas reformas de las Normales. *Escuelas de España, segunda época*, 15, 134-135.

#### **8.2.4. La reforma de la Inspección de Primera Enseñanza**

La inspección de primera enseñanza fue otro foco de atención en *Escuelas de España*, para quienes entendían que “la Inspección es un elemento de la escuela, y no superior a la escuela” (p. 89)<sup>246</sup>. Además de esta nota, existen otras aportaciones en las que se reflexiona sobre el papel del inspector como un apoyo, un orientador de los maestros y de las maestras, y no como un juez o un dictador de sentencias. En “Sobre la inspección de primera enseñanza: inspectores-maestros”<sup>247</sup> Azabal explica que “no basta que el Inspector proceda del escalafón del Magisterio; es preciso que siga siendo maestro, que no se olvide de que es maestro para ser sólo Inspector” (p. 31), y defiende la figura del inspector-maestro. En “De nuestros problemas”<sup>248</sup> continúa reivindicando esa figura.

En el mismo número, Losada presenta una serie de puntos que han de primar en la necesaria reforma de la inspección profesional. Además de eso, piensa que es importante cambiar el nombre de “inspectores” a “maestros orientadores”. Explica:

... los actuales inspectores poseen de ordinario una extensa cultura; pero carecen, en su mayoría, del hábito de enseñar a los niños; es decir, de la práctica escolar, tan depurada, tan modernizada como se quiera, pero eso: práctica, realidad, labor efectiva en la escuela diaria, en contacto reiterado con los niños. ¿Qué normas, qué orientaciones podrán suministrar a los maestros quienes no viven desde años ha, tal vez no han vivido nunca, la vida de la escuela? (p. 25)<sup>249</sup>

*Escuelas de España* celebra en una nota<sup>250</sup> las reformas de la inspección. “Siempre hemos creído que la Inspección es el mejor instrumento para extender la enseñanza y para intensificarla, dándola la perfección que la haga máximamente eficaz” (p. 93), escriben los fundadores de la revista.

Queda claro que para los directores de la revista la inspección es imprescindible, si bien cuestionan la función que ha de desempeñar. Por ejemplo, explican que las visitas a la escuela funcionan, según el lugar, de diferentes maneras: a) Preguntar a los estudiantes del aula. b) Ver trabajar al maestro (método experimental). c) El que *Escuelas de España*

---

<sup>246</sup> Escuelas de España. (octubre, 1929). La Inspección y el perfeccionamiento de los maestros. *Escuelas de España, primera época*, 4, 88-90.

<sup>247</sup> Azabal, T. (abril, 1934). Sobre la inspección de primera enseñanza: inspectores-maestros. *Escuelas de España, segunda época*, 4, 31-35.

<sup>248</sup> Azabal, T. (octubre, 1934). De nuestros problemas. *Escuelas de España, segunda época*, 10, 20-24.

<sup>249</sup> Losada, V. (octubre, 1934). Reformas urgentes en primera enseñanza. La inspección profesional. *Escuelas de España, segunda época*, 10, 25-28.

<sup>250</sup> Escuelas de España. (octubre, 1931). Las reformas de la Inspección.

considera más acertado: que el inspector trabaje con el maestro<sup>251</sup>. En “La Inspección de Primera Enseñanza”, preocupados de la intención que algunos colectivos tienen de suprimir la Inspección, resaltan sus dos funciones primordiales:

... la vigilancia del personal docente a fin de que se cumplan los preceptos reglamentarios. Función antipática y desgradable, para el que la desempeña y para el que la sufre: pero imprescindible. El Estado no puede prescindir de un personal que inquiera, informe y dictamine los asuntos relativos a como se realicen las disposiciones sobre enseñanza. [...] No obstante, modernamente, se ha querido que la Inspección tenga otro carácter. Incluso se ha pretendido que éste fuese el fundamental y predominante. Se pretende que el inspector sea un colaborador del maestro, un propagador como él de la cultura, que no vaya en sus visitas únicamente a ver lo que hace; sino, principalmente, a hacer con él, a infundirle aientos y confianza, a sugerir iniciativas y ofrecer orientaciones. (p. 482)<sup>252</sup>

Los redactores de la revista refuerzan la segunda idea y justifican, de este modo, la necesidad de mantener a la Inspección en el sistema educativo. Es preciso añadir que no son estos los únicos artículos que abordan cuestiones relacionadas con la inspección educativa en la revista. Son, tan solo, una muestra de los que se refieren a las funciones y a la necesaria transformación de la inspección. Téngase en cuenta, además, el amplio colectivo de inspectores que escribieron en la publicación.

### **8.2.5. La reforma del sistema de oposiciones**

Por último, nos referimos a la defensa de una necesaria reforma del proceso de selección del profesorado: la reforma del sistema de oposiciones. En esto, como en los puntos anteriores, coinciden con los planteamientos de la Institución Libre de Enseñanza. Como explica Ruiz (1993), “Giner no se cansó de atacar al sistema de oposiciones durante toda su vida. Lo consideraba como la causa de la existencia del mal profesorado y como el cáncer de la educación en España” (p. 214). La crítica al sistema de oposiciones en la revista es constante. Hay un total de 11 notas dedicadas exclusivamente a este asunto, además de todas las ocasiones en que se trata de forma transversal.

En “Oposiciones”<sup>253</sup> se cuestiona el tipo de ejercicios que se les exige a los maestros de nuevo ingreso; señalan que “es un absurdo pedir metodologías a opositores de ingreso.

---

<sup>251</sup> Escuelas de España. (septiembre, 1935). Las visitas de inspección. *Escuelas de España, segunda época*, 21, 435-436

<sup>252</sup> Escuelas de España. (octubre, 1935). La Inspección de Primera Enseñanza. *Escuelas de España, segunda época*, 22, 482-484.

<sup>253</sup> Escuelas de España. (abril, 1929). Oposiciones. *Escuelas de España, primera época*, 2, 111-114.

La metodología, para ser buena, ha de ser elaboración personal, experiencia de maestro” (p. 112). Esta y otras críticas se mantienen en “De oposiciones. Las restringidas. Primer tribunal. Las libres”<sup>254</sup>, donde cuestionan el caso práctico que hubieron de resolver los opositores de las restringidas, consistente en “organización de una escuela unitaria que se inaugura con 30 niños analfabetos y 10 semianalfabetos” (p. 98). Los docentes piensan que es un caso absurdo, que nunca se encontrarían en la realidad. Critican, además, el enunciado de otros de los ejercicios por emplear términos imprecisos. Por otro lado, se lamentan de la calidad de los ejercicios que han resultado aprobados: “o el tribunal ha andado muy errado en la selección de los opositores o los maestros revelan una lamentabilísima incultura” (pp. 98-99). Lo cierto es que no parecen sorprendidos de los malos resultados, teniendo en cuenta las carencias del propio sistema que, a su juicio, no podría esperarse que sirviese para seleccionar a los más capacitados.

En “Las oposiciones al Magisterio”<sup>255</sup> se critica que la mayoría de las pruebas eran ejercicios escritos. “Siendo la tarea del magisterio una función oral y la conversación, sugestiva, animada, la forma dominante de enseñanza, los jueces han carecido de toda referencia acerca de las dotes para el diálogo de los opositores” (p. 96). También critican la falta de comunicación entre los aspirantes y los miembros del tribunal; los opositores son tratados como números y no existe la comunicación que facilita el conocimiento del carácter individual.

Y esta es la tónica general durante los primeros años de la publicación. En “Oposiciones para ingreso en el Magisterio Nacional”<sup>256</sup> de nuevo se critican los contenidos y las pruebas, muy alejadas de los problemas de la escuela y carentes de contenidos pedagógicos. Con esto piensan los fundadores que

... los nuevos maestros seguirán creyendo que lo más importante de su profesión será su habilidad para resolver problemas de aritmética y el escrupulo con que sean capaces de hacer un análisis gramatical... Como si la educación no tuviese problemas y como si éstos se pudiesen resolver con la regla de tres compuesta o con las concordancias entre el nombre y el adjetivo. Supina ignorancia o supina despreocupación en el Ministerio. (p. 88)

---

<sup>254</sup> Escuelas de España. (julio, 1929). De oposiciones. Las restringidas. Primer tribunal. Las libres. *Escuelas de España, primera época*, 3, 97-103.

<sup>255</sup> Escuelas de España. (abril, 1930). Las oposiciones al Magisterio. *Escuelas de España, primera época*, 6, 95-99.

<sup>256</sup> Escuelas de España. (octubre, 1930). Oposiciones para ingreso en el Magisterio Nacional.

En este trabajo critican, además, a las academias de oposiciones que se aprovechan económicamente de este sistema ineficaz. Por su parte, en 1930, en “Oposiciones restringidas a secciones de Madrid”<sup>257</sup> explican que para proveer de maestros a las escuelas graduadas se selecciona a un 50% por antigüedad y al otro 50% por oposición. Según los fundadores de *Escuelas de España*, esto puede llegar a causar “un daño irreparable” (p. 107). No cesan las críticas a este sistema, pues un año después atacan duramente el sistema empleado en las oposiciones a secciones de Madrid, al que califican de “vergonzoso”. Cuestionan la transparencia del proceso y explican que “se pretendía seleccionar maestros que ante todo fueran del gusto de los directores de las escuelas. Si esto era así, sobraban las oposiciones. Con que cada director llamara a sus amigos estaba arreglado” (p. 107)<sup>258</sup>.

Con el Decreto del 3 de julio de 1931<sup>259</sup> quedaron suspendidas las oposiciones tal y como habían funcionado hasta ese momento, y se sustituyeron por los cursillos de selección del profesorado. En esta disposición se dice textualmente: “Hay que prescindir definitivamente del anticuado y molesto sistema de oposiciones, para adoptar normas más racionales en la selección del personal” (p. 109). Son 16 artículos que describen el funcionamiento del nuevo sistema y que sintetizamos en la Figura 35.

---

<sup>257</sup> Escuelas de España. (julio, 1930). Oposiciones restringidas a secciones de Madrid. *Escuelas de España, primera época*, 7, 106-107.

<sup>258</sup> Escuelas de España. (enero, 1931). Las oposiciones a secciones de Madrid. *Escuelas de España, primera época*, 9, 106-107.

<sup>259</sup> *Gaceta de Madrid*, núm. 185, 4 de julio de 1931. Recuperado de <https://cutt.ly/4tOrtGE>

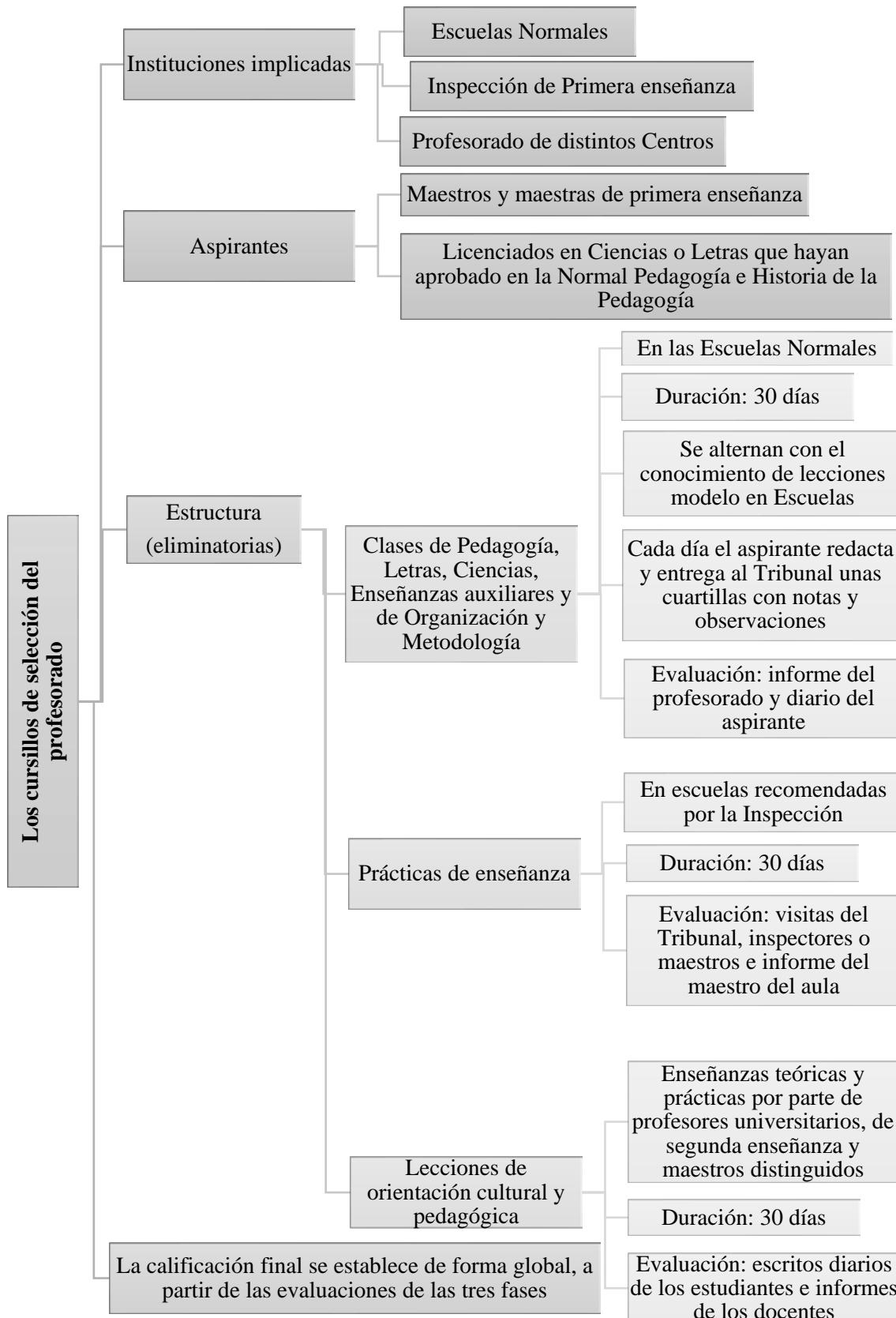


Figura 35. Los cursillos de selección del profesorado. Fuente: elaboración propia a partir del Decreto de 3 de julio de 1931.

En *Escuelas de España* se celebra la supresión del tradicional sistema de oposiciones. En enero de 1932 el maestro Mariano Domínguez, aspirante que participa en los cursillos de selección, hace un balance sobre su funcionamiento. El cursillista opina, de entrada, que “los nuevos cursillos de selección ofrecen en principio ventajas indiscutibles sobre el gastado procedimiento de las oposiciones” (p. 115)<sup>260</sup>. Sin embargo, piensa que tienen el peligro de adolecer de los mismos problemas que el anterior sistema: incompetencia pedagógica y falta de responsabilidad. Valora que el factor de suerte queda excluido con este nuevo sistema, sin embargo se muestra decepcionado. Opina que “los cursillos, que como sistema ofrecen las mayores posibilidades, están fracasando” (p. 117) porque el número de estudiantes es excesivo y, aún más importante, porque el tribunal que se encarga del mismo carece de formación pedagógica.

*Escuelas de España* canceló sus publicaciones hasta enero de 1934. No sabemos, por tanto, como valoraron los cursillos en su periodo inicial. Fueron perfeccionándose en diferentes decretos en los que cambiaron la duración de cada una de las fases o los instrumentos y procedimientos de evaluación<sup>261</sup>. A su vuelta, los redactores de la revista no perdieron ocasión de posicionarse y decir que “con todos sus defectos, estos cursillos y los anteriores resultan infinitamente mejores que el anticuado sistema de oposiciones” (p. 40)<sup>262</sup>. Piensan, como Domínguez, que esto, junto al excesivo número de cursillistas por Tribunal, debe cambiar. Asimismo, piden una mayor participación de los docentes de escuela. Opinan, además, que las “lecciones modelo” han de eliminarse, ya que cualquier sesión frente a cien cursillistas es algo “totalmente artificioso y sin sentido” (p. 41).

Celebran que los Tribunales tienen autonomía para seleccionar las conferencias de la primera fase, si bien consideran que esto puede ser un arma de doble filo, pues muchos no tienen las competencias pedagógicas para elegir buenas conferencias. No cuestionan, sin embargo, el valor que tienen las pruebas del cursillo, pero les preocupa que los aspirantes no comprendan su sentido y piensen que únicamente tienen que escuchar las conferencias y resumir sus contenidos. Los redactores de *Escuelas de España* inciden en que para aprovechar adecuadamente los cursos, los cursillistas han de tener una buena cultura general y haber superado con éxito los programas de la Escuela Normal.

---

<sup>260</sup> Domínguez, M. (enero, 1932). Los cursillos de selección. *Escuelas de España, primera época*, 13, 113-118.

<sup>261</sup> *Gaceta de Madrid*, núm. 159, 7 de junio de 1933. Recuperado de <https://cutt.ly/ntOszLO>

<sup>262</sup> Escuelas de España. (enero, 1934). Los cursillos de selección del Magisterio. *Escuelas de España, segunda época*, 1, 40-43.

Valoran como negativa la brevedad de la primera y la última parte de los cursillos tras su reforma, pero se alegran de que la duración de la parte más enriquecedora, que es el mes de prácticas en la escuela, se mantenga. Solo por esta nueva prueba consideran que los cursillos de perfeccionamiento son infinitamente mejores que las tradicionales oposiciones. Tras visitar a algunos de los estudiantes dicen que

... la escuela española puede estar de enhorabuena. Los aspirantes a las escuelas nacionales reúnen estas dos notas que son básicas en la formación de todo maestro: saben conversar con los niños; saben conducir una clase. Las demás cualidades del maestro, aun siendo estimables, son accidentales y vendrán por añadidura. (p. 42)

Proponen, en definitiva, algunas modificaciones de los cursillos:

Selección más cuidada de personal docente, desechando aquellos planes de conferencias deficientemente confeccionados.

Reducir el número de cursillistas, a lo sumo, a cincuenta.

Supresión de las lecciones modelo y de la crítica consiguiente.

Enviar a los cursillistas únicamente a aquellas escuelas en donde pueden tener la experiencia de una labor bien orientada y realizada.

En sustitución de las llamadas lecciones modelo, los cursillistas dedicarían la primera semana del mes de prácticas a presenciar la vida de la escuela y la labor de las clases. (pp. 42-43)

En 1934 el ministro Villalobos encabezó una nueva disposición<sup>263</sup>, a la que siguió otra en enero de 1935<sup>264</sup>, la cual motivó una nota en *Escuelas de España*. En la disposición se convoca un “cursillo-oposición” dirigida a a) Docentes de entre 35-50 años que no hayan ejercido aún ni como interinos ni como sustitutos. b) Los docentes que lleven al menos cuatro años de interinos. c) Los maestros o maestras que hubiesen aprobado sin plaza las oposiciones o cursillos de 1928, 1931 o 1933. La prueba consistía en una parte escrita y otra parte oral. Determina, igualmente, que los docentes seleccionados solo podrán optar a escuelas situadas en localidades con menos de 500 habitantes. Quienes pretendan optar a escuelas de localidades más grandes, deberán hacer una prueba complementaria.

“La generalidad de las medidas adoptadas por el señor Villalobos son arbitrarias e incongruentes, pero esta última es posible que toque ya en el límite de la inconsciencia o

---

<sup>263</sup> *Gaceta de Madrid*, núm. 349, 15 de diciembre de 1934. Recuperado de <https://cutt.ly/pybWEOO>

<sup>264</sup> *Gaceta de Madrid*, núm. 4, 4 de enero de 1935. Recuperado de <https://cutt.ly/itORRis>

la desaprensión” (p. 85)<sup>265</sup>. Así inician la nota los maestros, que consideran que esta disposición está dirigida a “hacer maestros de derechos limitados y confinarlos en las aldeas para toda su vida” (p. 85). Se preguntan si será un signo de altruismo e, incluso, insinúan que quiera facilitar el acceso a plaza de algún maestro por él conocido que aún no hubiese aprobado. En todo caso, exponen que hasta quienes salen favorecidos por esta disposición “encuentran denigrante esta forma de ingreso y esta limitación y les sobra razón” (p. 85). Esto, además, perjudica a la escuela rural, que necesita los mejores maestros y maestras, como ya se han hartado de defender.

La reflexión no se había terminado. Unos meses después los fundadores de la publicación dieron luz a otra nota sobre las oposiciones restringidas de Villalobos. Había planificado un sistema de oposiciones para seleccionar a los mejores maestros, destinados a las escuelas urbanas, y otro sistema menos exigente, para maestros menos experimentados, para las escuelas rurales. Esto, para una revista como *Escuelas de España* que defiende la escuela rural, es una barbaridad. “No, no son defendibles estas oposiciones por lo absurdas y por los funestos resultados que acarrearían a la enseñanza nacional y al magisterio” (p. 180)<sup>266</sup>, señalan. Reclaman la celebración de unos cursillos generales.

En definitiva y para terminar, ha quedado retratado el carácter reformista de la revista. *Escuelas de España* no redacta con la finalidad de que sus escritos se queden en una estantería, sino que tienen la esperanza de que lo que reclaman y/o proponen algún día pueda llegar a legislarse, y dicen:

ESCUELAS DE ESPAÑA ha tenido ya autoridad suficiente para empujar disposiciones hacia la Gaceta. Los lectores que nos siguen desde el primer número de nuestra primera época han podido ver cuajar en hechos legislativos, en mayor o menor parte, algunas de nuestras más insistentes predicaciones. (p. 91)<sup>267</sup>

---

<sup>265</sup> Escuelas de España. (febrero, 1935). Última disposición del Sr. Villalobos. *Escuelas de España, segunda época*, 14, 85-86.

<sup>266</sup> Escuelas de España. (abril, 1935). Las oposiciones restringidas del señor Villalobos. *Escuelas de España, segunda época*, 16, 179-181.

<sup>267</sup> Escuelas de España. (febrero, 1936). Para la reforma de la enseñanza. Directores de unidades escolares. *Escuelas de España, segunda época*, 26, 91-92.

### **8.3. Carácter innovador y renovador**

#### **8.3.1. La nueva educación y la Escuela Nueva**

El término “renovación pedagógica” ha evolucionado a lo largo del tiempo. Según Esteban (2016), quien introdujo el término “renovación pedagógica” fue el pedagogo y maestro Lorenzo Luzuriaga en los años cuarenta del siglo pasado, haciendo referencia al valor educativo de las iniciativas propuestas por la ILE. No obstante, debemos reflexionar acerca de cómo las ideas educativas y pedagógicas que se pretenden transmitir mediante estas palabras tuvieron su origen bajo la denominada “nueva educación”, término empleado en la época de publicación de *Escuelas de España*.

Luzuriaga (1928) analiza este concepto y expone que “debe ser un género de educación diferente de la actual, una educación no existente hasta ahora, y ahora naciente” (p. 13). El término “nueva” señala el carácter original y novedoso de la educación con respecto a un momento anterior; no obstante, como indica el autor, es importante reflexionar sobre “a qué llamamos educación nueva”, valorando si se aportan iniciativas e ideas a la educación, que produzcan un cambio en la misma, adecuándola a la realidad del momento. “Tenemos, pues, que buscar determinaciones más precisas, examinar el contenido, los ideales, aspiraciones y métodos de esa novedad educativa, si es que realmente lo es tal” (p. 13).

Desde la acuñación del término “renovación pedagógica” por Luzuriaga hasta la actualidad, han surgido numerosas iniciativas, bajo la crítica a la educación más tradicional desde un punto de vista progresista, cuya pretensión es la mejora de la institución escolar y de la educación en general. Es, por tanto, según Pericacho (2014), “un conjunto [...] de actividades teóricas y prácticas, encaminadas a superar la realidad pedagógica dominante en un momento dado” (p. 48).

Partiendo de esta breve introducción clarificadora, determinamos que el carácter innovador y renovador está presente en *Escuelas de España*. Es habitual leer críticas, opiniones y valoraciones positivas con respecto a las innovaciones educativas experimentadas, observadas y conocidas por los maestros y las maestras que tenían la posibilidad de viajar al extranjero, como es el caso de los fundadores de la revista. El valor de esta publicación es el discurso crítico y reflexivo que algunos de los docentes que escriben en sus páginas hacen sobre estas innovaciones en general y sobre métodos concretos en particular, no dejando que la innovación sin reflexión y “la moda

pedagógica” les ciega la mirada. Este afán innovador, pero también crítico, prudente y responsable con respecto a las nuevas prácticas y teorías pedagógicas es, precisamente, lo que ha determinado que estudiemos con mayor profundidad la estela de la ILE, a quien no cuestionan en ningún momento, al contrario de lo que ocurre con la Escuela Nueva.

El movimiento de la Escuela Nueva —también conocida como Escuela Moderna o Escuela Activa (Adolphe Ferrière)— se desarrolló a finales del siglo XIX en oposición a la escuela tradicional. Frente a una educación caracterizada por la opresión, la disciplina, el aprendizaje meramente memorístico e intelectualista, el adoctrinamiento y el carácter autoritario de los docentes, la Escuela Nueva otorgaba una mayor relevancia a la “dignidad de la infancia, a [...] los intereses espontáneos del niño, a potenciar su actividad, libertad y autonomía” (Palacios, 1984, p. 17). Asimismo, Narváez (2006) añade que la Escuela Nueva defiende la participación activa del alumnado mediante actividades que promuevan la colaboración y el trabajo manual, práctico, experimental y experiencial —“aprender haciendo”— y la preeminencia de una escuela que desarrolle el pensamiento crítico y libre de los discentes, con la finalidad de contribuir positivamente a su formación integral, la cual les permita prepararse para desenvolverse de forma activa, autónoma, responsable y tolerante en la sociedad (funcionalidad de la educación).

Lozano (1990) realiza un listado de 30 apartados en los que expone las características de la Escuela Nueva. Entre ellas, su carácter eminentemente práctico, la atención a entornos rurales, la creación de grupos poco numerosos, la integración de la coeducación, la libertad de decisión y de pensamiento, el interés por la actividad física y la salud, el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los niños y de las niñas, la organización de la enseñanza partiendo de los intereses del discente y la realización individual y colectiva de proyectos. Defiende una escuela que “prepara no solamente [...] con miras al interés de la nación, sino también con miras al interés de la humanidad” (p. 66).

Han sido numerosas las personas que contribuyeron a la formación de este movimiento a partir de sus iniciativas, actuaciones y experiencias sustentadas bajo las últimas y más renovadoras orientaciones educativas y pensamientos pedagógicos. Destacaron, entre otros, John Dewey, María Montessori en Italia, Ovide Decroly en Bélgica, Roger Cousinet en Francia o Adolphe Ferrière en Suiza (Narváez, 2006). Tampoco podemos olvidar al francés Célestin Freinet, maestro y pedagogo, cuya influencia fue notable en España durante el primer tercio del siglo XX.

### **8.3.2. La Escuela Nueva en *Escuelas de España*. Visión crítica versus esnobismo**

A continuación, recuperamos algunas reflexiones de los maestros fundadores. Partimos de que los docentes reciben una indudable influencia del extranjero, que además valoran. Ahora bien, no piensan que estas influencias sean la panacea de la educación y de la pedagogía, y reivindican la pedagogía española, defendiendo que esta ha de fortalecerse e incorporarse al movimiento pedagógico mundial. Un problema importante, que cita Hernanz, es que las corrientes del extranjero “son tan varias y a veces opuestas, y llegan con no poca alteración a través de traductores y comentaristas, [que] producen, naturalmente, esta desorientación de lo que hoy tenemos que lamentarnos (p. 18)<sup>268</sup>.

No significa que rechacen las ideas extranjeras, sino que las miran con una perspectiva superadora y realista. Bayón reconoce que en sus visitas por las escuelas, las que tenían una mejor orientación habían importado sus normas desde las escuelas extranjeras<sup>269</sup>. Los viajes permitían que muchos docentes se empapasen de nueva pedagogía y esto lo valoraban Bayón, Hernanz y Cobos. Según Bayón ante la situación de desamparo que viven algunos docentes que, además, sienten la necesidad de mejorar su práctica,

... o se limitan a dejarse llevar, marchando tranquilamente con la rutina que encontraron, o se deciden a reformar su labor orientándola hacia esa pedagogía ideal que les han dicho que existe del otro lado de las fronteras. [...] Yo creo que, a pesar de sus tropiezos, estos últimos eran los que elegían el único camino dignamente aceptable. (p. 48)<sup>270</sup>

Él mismo tuvo la oportunidad de viajar al extranjero y conocer “esa pedagogía ideal”: “- Y qué, ¿encontraste esa escuela ideal? -No, compañero soñador, no encontré la escuela ideal: Pero encontré acaso algo mejor; [...] -encontré la escuela. [...] Y me encontré a mí mismo como maestro” (pp. 48-49). En definitiva, valoraban todo lo bueno que pudiesen traer del exterior pero eran muy prudentes y reconocían que “no todo lo extranjero es tan excelente como nos lo han contado, o como nosotros estamos dispuestas a imaginárnoslo, y que no existe más educación ideal que la que nosotros nos forjamos” (p. 52)<sup>271</sup>. Estos maestros consideran que es prioritario que, en un primer momento, se dirija la mirada a

---

<sup>268</sup> Hernanz, N. (enero, 1929). Formación del magisterio.

<sup>269</sup> Bayón, D. (octubre, 1929). Escuelas del Ave María. *Escuelas de España, primera época*, 4, 45-73.

<sup>270</sup> Bayón, D. (enero, 1931). La escuela francesa - Escuelas españolas. *Escuelas de España, primera época*, 9, 47-70.

<sup>271</sup> Escuelas de España. (octubre, 1931). La Escuela de verano de Cataluña. *Escuelas de España, primera época*, 12, 45-64.

... compañeros [...] más próximos y no nos dejemos alucinar demasiado ligeramente por esa ideal pedagogía del extranjero. Y esto advírtase que no es ánimo de menosprecio hacia lo que pueda hacerse en estos países. Es más bien el propósito de convencernos de que no tendremos más pedagogía que la que nosotros nos sepamos hacer, y que encontramos en el magisterio español capacidad para construir nuestra pedagogía, para elaborar su contenido espiritual y para convertirla en realidad palpable. (pp. 52-53)

Idealizar los nuevos métodos y la pedagogía internacional era un peligro para las escuelas españolas, que no tenían las mismas condiciones que las magníficas escuelas extranjeras que muchos docentes describían en libros y conferencias. Pablo de Andrés Cobos critica que “algunos maestros jóvenes, curiosos, un poco leídos y de escasísimo talento [...] vuelven del revés su escuela [cuando] les llega la noticia de un nuevo ensayo que se hace en Bélgica, en Alemania o en los Estados Unidos” (p. 33)<sup>272</sup>. Esto es de lo que tantas veces se lamentan en *Escuelas de España*: el esnobismo pedagógico. Cobos deja claro que el “fanatismo por lo nuevo, [es] tan ruin y tan pobre como el fanatismo por lo viejo” (p. 33).

Los docentes opinan que hay que superar todo lo antiguo, pero temen que “las gentes de Escuela Nueva” están dirigiéndose peligrosamente hacia ese fanatismo del que hablábamos. Piensan que

... declarar que lo nuevo es malo es una lamentable declaración; negar el progreso es una enorme tontería. Afirmar que en lo nuevo hay algo y aún mucho trivial y engañoso es verdadera y eficaz afirmación. Advertir del peligro a quienes inconsideradamente se lanzan a ensayos audaces y temerarios es un buen consejo. (p. 102)<sup>273</sup>

En suma, entienden que “pretender que todo lo bueno haya de estar en “Escuela nueva” es muy excesiva pretensión. Negar que haya algo y aún mucho bueno sería injusticia” (p. 102). Hay que aprovechar, según su pensamiento, esas cosas buenas, pero “no se trata de copias, que demasiado hemos copiado y demasiado mal; se trata de hacer la labor necesaria y hacerla bien” (p. 106)<sup>274</sup>, concluyen los docentes.

El maestro Hernanz ya escribía sobre los fanatismos irreflexivos, imprudentes e irresponsables por los métodos provenientes del extranjero antes, incluso, de visitar las

---

<sup>272</sup> Andrés de, P. (enero, 1929). La escuela "Cervantes" de Madrid en 1926. *Escuelas de España, primera época*, 1, 28-55.

<sup>273</sup> Escuelas de España. (enero, 1930). Nueva y vieja escuela. *Escuelas de España, primera época*, 5, 101-102.

<sup>274</sup> Escuelas de España. (julio, 1931). Sobre el estado de la primera enseñanza.

escuelas europeas. En sus declaraciones aparece presente la idea de superar la afición y el esnobismo y, entonces sí, tras un ejercicio de reflexión y de crítica, valorar, adecuar y aplicar a su contexto particular los nuevos métodos pedagógicos.

En estos tiempos en que tanto divagamos por los decrolynismos y los montessorismos, por el Dalton Plan y las escuelas nuevas, no estará mal que de vez en cuando volvamos la mirada hacia el círculo que tenemos más próximo en el espacio y que más de cerca nos afecta en el tiempo.

[...] la mayoría divaga por el extranjero, enamorada de las escuelas más o menos nuevas. Una predilección por tal o cual tendencia me parece inevitable y por tanto beneficiosa; pero esa cerrazón, esa estrechez sectaria, ese fanatismo cegato, me parece pernicioso, intolerable, y más cuando ya es hora de que empecemos a mirar tales tendencias de modo objetivo, superador<sup>275</sup>.

David Bayón no duda en reforzar la idea de su compañero, y le responde con la siguiente pregunta: “¿Con que fuera decrolynismos y montessorismos y Dalton Plan y escuelas nuevas? ¿Y a esos pobres jóvenes pecadores, por curiosos, qué les ibas a dar a cambio de los exotismos tontos y extravagantes?” (p. 49)<sup>276</sup>. Según Bayón es precisa una maduración y comprensión de las ideas pedagógicas de movimientos clásicos, como las de la Institución Libre de Enseñanza. Es este, según su modo de pensar, “el escalón indispensable para ascender hacia concepciones más completas de la educación” (p. 52). De forma irónica, aprovecha para criticar las escuelas avemarianas; esto lo tratamos más adelante, en el análisis de la cuestión religiosa.

Pablo de Andrés Cobos también hizo esta reflexión tras su visita a las escuelas de Bilbao. Entiende que todos los docentes que tengan talento sabrán hacer que su escuela sea buena, independientemente de que sea una “nueva” o una “vieja” escuela. Le preocupan los exclusivismos pedagógico-didácticos; explica que deben tratarse los métodos de forma complementaria, por lo que han de centrarse los esfuerzos en la “selección para tomar lo bueno, lo útil, lo fecundo de lo que aparece; de selección para no echar en olvido lo que vale” (p. 35)<sup>277</sup>. Cobos, como sus compañeros, no rechaza lo nuevo, pero invita a la reflexión y a la cordura.

---

<sup>275</sup> Hernanz, N. (julio, 1929). Visita de escuelas. Dos maestros y dos instituciones.

<sup>276</sup> Bayón, D. (octubre, 1929). Escuelas del Ave María.

<sup>277</sup> Andrés de, P. (enero, 1931). Una visita a las escuelas de Bilbao en 1926. *Escuelas de España, primera época*, 9, 28-42.

Este cuarto de siglo nos ofrece un gran número de ensayos pedagógicos y haremos bien si no los tomamos como pruebas definitivas, pero haríamos muy mal si no reconociéramos que en cada conjunto hay alguna parte definitivamente buena y que entre todos se está definiendo la escuela de mañana en sus principios fundamentales. (pp. 34-36)

Su crítica se centra en “la superficialidad y falta de garantía científica de muchos propagandistas de métodos nuevos en educación” (p. 102)<sup>278</sup>. En la segunda etapa dedican a esta cuestión varias notas. En febrero de 1934, clasifican a los docentes según la posición que adoptan sobre los nuevos métodos (Figura 36). Diferencian tres fases en el proceso de comprensión de los nuevos métodos en educación (Figura 37).

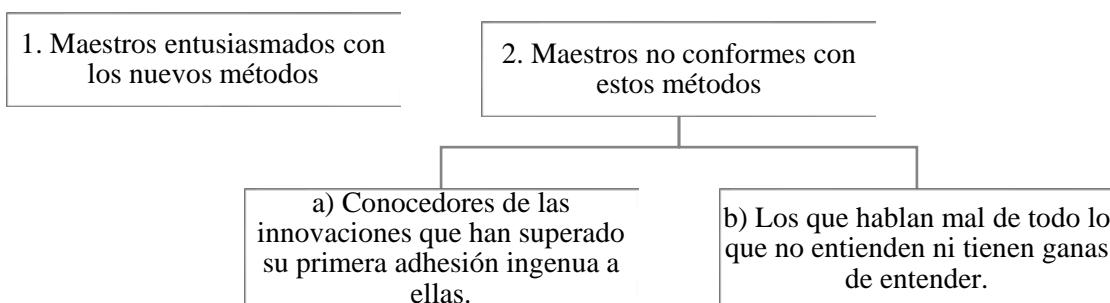


Figura 36. Posición de los docentes frente a los nuevos métodos. Fuente: *Escuelas de España* (febrero, 1934)<sup>279</sup>.



Figura 37. Fases en la concepción de los nuevos métodos. Fuente: *Escuelas de España* (febrero, 1934).

Algunos pueden quedarse eternamente en la primera fase. Lo que creen que está claro es que para llegar a la última fase, habrá sido necesario tener una juventud ingenua.

Un mes después, se lamentan de que falta originalidad y autenticidad. “No se sabe otra cosa que rezar mecánicamente pasando las cuentas del rosario formado con Decroly, Claparede, Winetka, Howard, Parskurt, Montessori, Dewey... Falta el sentido crítico, la confianza en nosotros mismos. Vivimos en otros, abandonados, perezosos, falsificados” (p. 37)<sup>280</sup>. Defienden, una vez más, que hay que adoptar una posición activa frente a la pasividad con que se reciben de forma admiradora todas las innovaciones extranjeras:

<sup>278</sup> Bayón, D. (enero, 1932). La República y la enseñanza primaria.

<sup>279</sup> Escuelas de España. (febrero, 1934). Sugerencias: posiciones ante los métodos nuevos. *Escuelas de España, segunda época*, 2, 44-45.

<sup>280</sup> Escuelas de España. (marzo, 1934). Actitud crítica. *Escuelas de España, segunda época*, 3, 37-38.

Después de las generaciones que nos pusieron en contacto con el extranjero, la nuestra debe tener por misión la de entrar en lucha frente a él, no para repudiarlo, sino para hacerlo nuestro, para imprimir en ello nuestro sello personal.

Pues bien; para conseguir esto hace falta la actitud crítica. (p. 37)

En el mismo número reflexionan sobre la pedagogía que España necesita. Reconocen la mejora de las escuelas gracias a las aportaciones de la escuela activa y los nuevos métodos, si bien hacen alusión a sus limitaciones si no se aplica a un ideal de escuela repleto de recursos y cuya matrícula no supere los 20 o 25 estudiantes. Antes de intentar adoptar esta pedagogía que llega del exterior, se deben resolver otras preocupaciones relacionadas con la ratio de las escuelas<sup>281</sup>.

Hernanz, probablemente, de los tres, el más crítico con la escuela nueva, firma la siguiente nota en el número que sigue, en el que critica que se asocie la escuela activa a “Dewey y sus continuadores”, como si nunca antes hubiese existido actividad en las escuelas. El maestro, que es un ferviente defensor de la pedagogía que se desarrolla en España —con especial predilección por la ILE y por la pedagogía manjoniana—, se lamenta de que

Hoy en España no hay maestro que desconozca a Decroly, Dewey, la Montessori y los demás pedagogos de la tanda; pero hay muy pocos que conozcan a fondo, por la lectura de sus obras, a Cervantes, Santa Teresa, Gracián, Ignacio de Loyola, Fray Luis de León, el Arcipreste de Hita, el Infante don Juan Manuel. Y de los modernos, Larra, Galdós, Costa, Benavente, Giner de los Ríos, Ortega, Unamuno, Menéndez Pelayo. (p. 37)<sup>282</sup>

Y va un poco más allá en su crítica, preguntándose “¿qué maestro quedará que no haya leído la literatura ramplona vertida alrededor del método de proyectos y el Dalton Plan y los centros de interés?” (p. 37). Y con todo, “¡Qué pocos encontraréis que hayan leído con reposo a Pestalozzi o a Herbart, a Montaigne o a Vives. Ni el mismo Dewey ha sido leído en sus obras fundamentales. A lo más, Rousseau” (pp. 37-38). Cuestiona el fanatismo sobre lo que no se ha reflexionado y la falta de cultura del magisterio.

Dos meses más tarde realizan un análisis de lo que denominan “panaceas metodistas” en otra de sus notas. Explican que de los trabajos manuales se pasó a la fiebre de los centros de interés, para después adoptar el método de proyectos y el Dalton Plan, mientras que en el momento en que escriben ha cogido el relevo la imprenta de Freinet y la revista escolar.

---

<sup>281</sup> Escuelas de España. (marzo, 1934). La pedagogía que precisamos. *Escuelas de España, segunda época*, 3, 38-39.

<sup>282</sup> Hernanz, N. (abril, 1934). La escuela activa. *Escuelas de España, segunda época*, 4, 36-38.

Cada uno de estos métodos trae la pretensión de ser fundamental, definitivo, revolucionario, genial, salvador. Y los maestros, anhelantes de una receta o fórmula salvadora que cure sus ansias de renovación y de perfeccionamiento —en los casos más favorables— o en busca de la comodidad —en los no tanto—, los reciben con ansia, los estudian y se apresuran a aplicarlos. (p. 36)<sup>283</sup>

Les preocupa que ya nadie se entusiasme por los métodos arriba enumerados, salvo por la novedad freinetiana, que parece ser que ayuda a conseguir algo “tan importante como la expresión libre y soberana de la espontaneidad del niño. El niño escribe sus cosas y luego las lee, y esto constituye, según se dice, su máximo placer y su más profundo interés” (p. 36). No ponen en cuestión la validez de la técnica pero sí, de nuevo, que se adopte de forma exclusiva y sin reflexión, pues la realidad es que “una de las pretensiones más unánimes en todos los metodistas es la de la universalidad de su método” (p. 37). Todos los métodos se presentan en términos de validez general; ocurrió con los centros de interés, con el método de proyectos, y no iba a ser menos en el caso de la técnica de Freinet. “Toda la tarea escolar se puede y se debe organizar y realizar a base de la imprenta —nos dicen sus partidarios— ¿Acaso ahora habremos llegado definitivamente al método universal?” (p. 37). Incluso, explican que el mismo Pestalozzi trató de “hallar un método, una técnica utilizable con éxito por cualquiera” (p. 37). Terminan, como nos tienen acostumbrados, reconociendo la utilidad que pueden tener estos métodos “y su conveniencia en ciertos casos, en ciertos lugares y con ciertos maestros” (p. 37).

David Bayón continúa tratando este aspecto en agosto de 1934. De nuevo reconoce el valor de los métodos nuevos, que responden a las necesidades educativas, pero de forma parcial. El problema, como vienen defendiendo Hernanz, Bayón y Cobos, se presenta cuando se elevan los métodos “a categoría capital, y único fundamento de toda una nueva pedagogía” (p. 38)<sup>284</sup>. Cabe añadir que tras esta reflexión explícita su defensa de las innovaciones en métodos de enseñanza.

#### a) Decroly y la pedagogía belga

Por esta razón, no faltan en la revista experiencias, ensayos y reflexiones sobre las innovaciones y los métodos de mayor difusión y elogio en la época. En primer lugar, nos referimos a las innovaciones de Decroly y de la pedagogía belga, cuyo reflejo en *Escuelas*

---

<sup>283</sup> Escuelas de España. (junio, 1934). Panaceas metodistas. *Escuelas de España, segunda época*, 6, 36-37.

<sup>284</sup> Bayón, D. (agosto, 1934). Métodos nuevos. Detractores y defensores. *Escuelas de España, segunda época*, 8, 35-39.

*de España* hemos estudiado en Ortiz y Torrego (2019b). Las escuelas decrolyanas belgas<sup>285</sup> estaban caracterizadas por promover trabajos colectivos e individuales, fomentar el desarrollo de la creatividad, el trabajo manual, el ejercicio físico, el contacto con la naturaleza y el respeto a la misma, promover los valores de libertad y propiciar la coeducación (Marín, 1990). A juicio de esta autora no existía el libro de texto ni las asignaturas; era “una escuela de la investigación donde el niño no aprendía las cosas de memoria, sino con la observación de la realidad; una escuela activa, libre y tolerante” (p. 210). En *Escuelas de España* Norberto Hernanz explica que

... los maestros segovianos simpatizan con los métodos decrolianos, aunque sin exclusivismos. Hay un grupo numeroso que acentúa la imposibilidad de que el sistema de centros [se refiere a los centros de interés] satisfaga las exigencias lógicas que vienen impuestas, de una parte, por la naturaleza misma de las cosas o de las ideas, y de otra, por el proceso del conocer, aún en el niño, que no por débil y vacilante es menos real. (p. 79)<sup>286</sup>

Los centros de interés fueron objeto de discusión en los congresos pedagógicos de Segovia. Fueron numerosos los docentes que ensayaron en su aula los centros de interés como resultado del primer congreso. En el segundo congreso, Pedro Natalías se muestra satisfecho de los resultados que ha obtenido de los ensayos. Sin embargo, no es esta la percepción de todos los docentes. Sea como fuere, la realidad, según Hernanz, es que “los fracasados por el fracaso y los triunfadores a pesar del triunfo, todos han abandonado el método, por lo menos, como único y exclusivo” (p. 93). Estas reuniones fueron una oportunidad excelente en el análisis y la valoración de los nuevos métodos. En Segovia, “el Congreso se pronunciaba por una actitud no exclusivista: ni lo rechaza de plano ni los acepta en absoluto; sino que opta por incorporarlos a los demás procedimientos de trabajo, aunque sin concederles privilegios en la actividad docente” (p. 95).

En *Escuelas de España* reflexiona, además, sobre la idealización de la pedagogía belga, tan elogiada desde la prensa profesional: “Jamás olvidaré la impresión recibida en Bruselas en las escuelas oficiales ante las filigranas pedagógicas. Lo que había que desechar para aquellos niños, más que decrolismo, era mejor alimentación y más calor de espíritu” (p. 70)<sup>287</sup>.

---

<sup>285</sup> Creadas por Ovide Decroly (1871-1932). Sus principios se fundamentan sobre la actividad práctica, la experimentación y el juego como base de la educación (Hernández y Sánchez, 2015).

<sup>286</sup> Hernanz, N. (enero, 1929). Dos Congresos pedagógicos. *Escuelas de España, primera época*, 1, 73-105.

<sup>287</sup> Hernanz, N. (octubre, 1931). Dos Asambleas del Magisterio.

En esta línea de pensamiento, las innovaciones extranjeras no tendrían una aplicabilidad real en las escuelas españolas debido a sus características particulares, generalmente poco propicias para la adopción de determinados métodos. Esto podía haber generado la falta de continuidad que tenían los ensayos de los centros de interés. En la segunda etapa de publicación, Hernanz explica que los ensayos de los nuevos métodos “se suspendían a pesar de estar proclamando a toda hora los buenos resultados. Esta contradicción es desconcertante” (p. 1)<sup>288</sup>. Pone como ejemplo a los centros de Decroly y explica la falta de crítica pedagógica en el colectivo de profesionales de España:

... a pesar de los excelentes resultados que dicen obtenerse, han caído en el descrédito, quedando reducidos a una vulgar concentración de enseñanzas. Y lo mismo con el método de proyectos y con otros tantos específicos de la farmacopea pedagógica. Y es que falta la debida sinceridad. Y no la hay porque carecemos de ‘crítica’, que sólo es posible cuando poseemos ‘un criterio’. En España no hay criterios pedagógicos. Vivimos en el desorden y la confusión más lamentable. Y lo más doloroso no es presenciar este desorden y sufrir sus consecuencias, sino advertir que no aparece por ningún sitio la persona con vocación y ocios suficientes para poner un poco de claridad en este caos. (p. 1)

Merece la pena recuperar de las memorias de Hernanz —quien, recordemos, ensayó este método en su escuela Los Huertos (Segovia)— la reflexión que hace años después acerca de los centros de interés y la selección y/o definición de “los intereses”:

Decroly y otros pedagogos eligen como centro esa vaguedad de los intereses del niño. La dificultad radica en determinar [...] esos intereses; porque [...] a pesar de los esfuerzos y de la buena voluntad de los pedagogos del interés, tales intereses no han pasado de ser supuestos y con frecuencia una verdadera suplantación por los intereses de los adultos. Después de ver aplicar este sistema y de haberlo aplicado yo mismo, tengo mis reservas, porque me parece que los verdaderamente interesados en su aplicación son los maestros, basándose en unos intereses infantiles puramente imaginados. (Hernanz, s. f., p. 88)

#### b) María Montessori

En segundo lugar, recuperamos los testimonios que existen sobre la aclamada pedagogía de María Montessori. Los maestros visitan y valoran positivamente escuelas montessorianas de Barcelona y de Bilbao, como es el caso de la graduada de párvulos de Berástegui, que conoce Pablo de Andrés Cobos. Sin embargo, no hay elogios explícitos

---

<sup>288</sup> Hernanz, N. (marzo, 1934). La escuela. *Escuelas de España, segunda época*, 3, 1-7.

en la revista hacia este método por parte de los fundadores. Localizamos, de hecho, una nota del maestro Julio Sánchez López en la que hace una crítica del Método Montessori lapidaria, al que acusa de tener más fines comerciales que pedagógicos. Defiende que

... la metodología montessoriana es uno de tantos camelos snobistas que no convencen ya a nadie. Tiene algo de chamarilería gitana, de explotación mercantil, de propaganda yanqui. Se basa en un formalismo filisteo [...] El método Montessorí significa la falsificación más sutil y ladina del concepto de libertad. (p. 41)<sup>289</sup>

c) John Dewey y el método de proyectos

En tercer lugar, nos referimos a John Dewey, uno de los máximos difusores del método de proyectos. Este método se le ha atribuido a lo largo de la historia a Kilpatrick. Según Pozo (2009, 2020), en la conferencia del IV Encontro INOVAR, citado anteriormente, “la idea de proyecto ya estaba en el aire, no fue el invento de un educador genial”. Sea como fuere, el método de proyectos llegó a nuestro país durante la II República con la finalidad de difundir valores de solidaridad y de unión. Según Pozo “se convirtió en un ‘método nacional’ ligado a los valores republicanos”.

Los maestros identificaron el método de proyectos con el concepto de Dewey sobre la educación como “reconstrucción de experiencias”. Dewey fue, según Luzuriaga (1928), uno de los mayores inspiradores de nueva educación. En *Escuelas de España* Bayón es partidario del método y opina que “en Dewey todas sus teorías llegan a ser una cosa perfectamente articulada. La obra entera de la escuela tiene metas claramente definidas. Al mismo tiempo que se apoya en fundamentos sólidamente establecidos” (p. 19)<sup>290</sup>.

Reconoce a Dewey como uno de los grandes representantes de la escuela activa. Hernanz también considera que “Dewey es quien dirige hoy todo ese movimiento que se conoce con el nombre de ‘escuelas nuevas’” (p. 6)<sup>291</sup>. Sin embargo, aprovecha para recordar que

... la gran desorientación que padece nuestra escuela nacional es debida a que ha vivido bajo la dirección de muy diversas y aun contrarias influencias. De aquí el caos de nuestra legislación, consecuencia del caos de nuestro pensamiento pedagógico, el cual se mueve a merced del último viento que sopla. (p. 6)

---

<sup>289</sup> Sánchez, J. (julio, 1934). La educadora de Chiaravalle. *Escuelas de España, segunda época*, 7, 41-42.

<sup>290</sup> Bayón, D. (enero, 1934). Fundamentos del método de proyectos (1). *Escuelas de España, segunda época*, 1, 19-27.

<sup>291</sup> Hernanz, N. (abril, 1934). La escuela. *Escuelas de España, segunda época*, 4, 5-11.

#### d) Freinet y la imprenta escolar

Por último, hacemos referencia a Célestin Freinet, que aparece citado en los últimos ejemplares de la publicación. Según Martínez-Salanova (s. f.), Freinet incorporó en el aula “la imprenta y el periódico escolar, [...] el gramófono, el disco, la radio y el proyector de cine...” (párr. 1). De igual manera, impulsó la creación de *textos libres*, de los llamados *libros de la vida*, la *clase-paseo* mediante la cual se reforzaba la relación con el entorno natural, el *cálculo vivo* a través de la resolución de problemas en contextos reales, el fomento del aprendizaje por descubrimiento y de la actitud investigadora partiendo del trabajo basado en la interrelación entre la teoría y la práctica, así como la realización de conferencias y asambleas en el aula. Además, se procuraba mantener una relación de comunicación y colaboración permanente con la sociedad, desde una perspectiva en la que la cooperación constituye un camino esencial de cambio y de progreso.

Según Hernández y Hernández (2007) el movimiento freinetiano se introdujo en el país a través de tres vías. La primera vino de la mano del maestro Sidonio Pintado Arroyo, quien pudo conocer las propuestas y las técnicas de Freinet y darlas a conocer a través del primer escrito publicado en España<sup>292</sup> —en 1926— sobre Freinet y sus iniciativas educativas y pedagógicas. La segunda vía tuvo lugar con motivo del I Congreso de la Cooperativa de Enseñanza Laica en Francia (1927), donde el maestro Manuel Juan Cluet Santiberi coincidiría con Freinet y procedería a poner en práctica en su escuela madrileña las nuevas técnicas que había aprendido. La satisfacción obtenida de la aplicación de las propuestas freinetianas le impulsó a realizar algunas publicaciones en la *Revista de Pedagogía*, tal y como señalan Hernández y Hernández (2007).

La tercera vía de influencia se desarrolló en Cataluña. El maestro Jesús Sanz Poch, becado por la JAE, tuvo la oportunidad de conocer a Ferrière y las técnicas de Freinet, que posteriormente pondría en práctica. Sanz Poch forjó una relación de colaboración con “Herminio Almendros, inspector de primera enseñanza de Lérida, [...] con alumnos de la Normal y con maestros que aquel intuía que participarían de la novedad, casi todos integrantes del grupo *Batec*<sup>293</sup>” (Hernández y Hernández, 2007, p. 176).

---

<sup>292</sup> La obra de Sidonio Pintado Arroyo se denomina *La imprenta en la escuela*, y fue publicada por el Magisterio Español el 8 de noviembre de 1926.

<sup>293</sup> *Batec* era un grupo de maestros y maestras de Lleida que surgió en la década de 1920; estaban influidos por las últimas tendencias educativas y pedagógicas renovadoras y se reunían frecuentemente para compartir pensamientos y experiencias de la educación de la época. Según Hernández y Hernández (2007), “... fue la semilla donde fructificó la Cooperativa española de la Técnica Freinet...” (p. 175).

Herminio Almendros escribe en *Escuelas de España*, pero no sobre Freinet. Los textos que aluden a este pedagogo están firmados por Antoni Benaiges, miembro de la Cooperativa española de la Técnica Freinet, a quienes los autores citados otorgan un papel esencial en la difusión de la pedagogía freinetiana. Citan, por ejemplo, el debate que motivaron los desacuerdos que el maestro tenía con Almendros en el boletín *Colaboración*. Almendros era “partidario de reglamentar los intercambios, y [...] Benaiges, [...] abogaba por un intercambio libre” (p. 28). Según Benaiges:

No se trata de un método más, uno de tantos, simplemente interesante por ser nuevo y venirnos del extranjero, sino que creemos haber hallado un modo feliz y definitivo de valorar y enriquecer la auténtica vida del niño, su auténtico interés por las cosas. [...] con una sencilla y elemental imprenta lograrnos que los niños, sin imposición alguna, se lancen a expresar diáfanaamente todo el hervor de sus propios pensamientos y emociones, creando su propio y verdadero saber. (p. 214)<sup>294</sup>

Opina que Freinet supera pedagógicamente los principios de Decroly, explicando, como ya hacía Hernanz, que todo interés provocado en el infante es interés del adulto y “que adolece de falsedad” (p. 215). Con Freinet, según Benaiges, “el niño construye, crea, deshace lo que ha construido, con lo que ha creado, y su creación subsiste, es eterna y algo más; mediante la comparación por él mismo, es mejorable” (p. 217). A continuación explica cómo utiliza la imprenta en su escuela y sus posibilidades didáctico-educativas.

Nos detener aquí, pues lo ya reseñado evidencia que la Escuela Nueva fue un importante canal de influencia para los redactores de la revista; no obstante, no podemos perder de vista el constante análisis, la reflexión y la crítica pedagógica que se vierte sobre las innovaciones del extranjero. Esto nos sirve para justificar, una vez más, la elección de la ILE en el trabajo; por si aún hubiese alguna duda, recuperamos las palabras de Hernanz:

¿Y qué escuela de las llamadas nuevas habrá logrado la sana alegría, la seriedad y eficiencia en el trabajo sin propósitos bastardos ni externos estimulantes; el respeto al niño, la libertad, la compenetración entre profesores y alumnos, la espiritualidad, el ambiente de belleza, de pulcritud y buenas maneras, el acuerdo entre profesores y familias que ha conseguido la Institución [se refiere a la ILE]? (p. 67)<sup>295</sup>

---

<sup>294</sup> Benaiges, A. (mayo, 1936). Del hacer en la escuela. Una técnica de trabajo escolar. La técnica Freinet. *Escuelas de España, segunda época*, 29, 214-222.

<sup>295</sup> Hernanz, N. (julio, 1929). Visita de escuelas. Dos maestros y dos instituciones.

**CUARTA PARTE**

**PRESENCIA Y ESENCIA DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE  
ENSEÑANZA EN *ESCUELAS DE ESPAÑA***

**CONCLUSIONES**



# CAPÍTULO VIII. IDENTIDAD PROFESIONAL E INFLUENCIAS PEDAGÓGICAS DE LOS AUTORES Y LAS AUTORAS DE *ESCUELAS* *DE ESPAÑA*

*E*scuelas de España pervivió en momentos temporales cuyas características políticas fueron muy diferentes; pese a ello, y aunque tenían un pensamiento particular con rasgos propios, los autores y las autoras de la revista, en términos generales, estuvieron influenciados por las ideas pedagógicas que apuntaban a la renovación y al cambio en educación. Quienes escribieron en la primera etapa tenían una fuerte influencia de los movimientos educativos que germinaron a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, como la ILE, la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia o la corriente de la Escuela Nueva. Las personas que escribieron en la segunda época, no solo se habían formado en los principios de los movimientos ya señalados, sino que traían consigo el ideal educativo del gobierno provisional de la Segunda República, inspirado, de igual modo, en la ILE y en el socialismo español, especialmente en el programa de Lorenzo Luzuriaga, basado en el desarrollo de la escuela única (Puelles, 1986). Ante este panorama, la influencia de los hombres y de las mujeres de la Institución en la publicación es indudable; ahondando en la trayectoria y actividad de algunos de los autores y autoras que escribieron en la revista, podemos constatar esta afirmación.

No pretendemos hacer un análisis exhaustivo de los vínculos que cada uno de los redactores tuvieron con los diferentes movimientos pedagógicos, pues nuestro análisis de autoría tampoco es exhaustivo, y como ya hemos avanzado anteriormente, está incompleto y se basa, primordialmente, en fuentes secundarias. Partiremos, no obstante, de este trabajo previo para desarrollar el presente apartado, que hemos de valorar con cierta cautela. El objetivo es realizar un análisis general de la conexión que la autoría de *Escuelas de España* pudo tener con la Institución Libre de Enseñanza. Muchas de estas conexiones justifican el discurso que analizamos posteriormente.

## **1. RELACIÓN DE REDACTORES PARTICIPANTES EN MISIONES PEDAGÓGICAS**

Tenemos constancia de que 33<sup>296</sup> de las personas que colaboran en *Escuelas de España* participaron en Misiones Pedagógicas; esto significa que aproximadamente un 20% de los profesionales que escriben en la revista participaron en la obra de Cossío. Destacamos, por ejemplo, al maestro, inspector y dramaturgo Alejandro Rodríguez Casona, director del teatro ambulante; al poeta Luis Cernuda, que coordinó la biblioteca y colaboró en el museo circulante; al pintor Ramón Gaya, que realizó copias de obras artísticas para el Museo del Pueblo o al poeta y crítico de arte Enrique Azcoaga. También colaboraron los maestros Francisco García Mochales, Antonio Gálvez, Lorenzo Gascón Portero, Mariano Domínguez Martín, Jesús Revaque, Quiliano Blanco y Pablo de Andrés Cobos.

La participación de las maestras en las Misiones también fue reseñable. Entre las colaboradoras de la revista se encuentran Justa Freire, Concepción Sáinz-Amor, Elisa López o la maestra e inspectora Teresa Rodríguez Álvarez. Asimismo, los inspectores Eladio García Martínez, Luis Álvarez Santullano —vocal-secretario de las misiones—, José Luis Sánchez-Trincado, Rafael Álvarez, Herminio Almendros, Antonio Paz, Florentino Rodríguez, José Muntada Bach, Julián Sánchez o Luis Vega participaron en Misiones Pedagógicas. Del mismo modo, colaboraron en la iniciativa institucionista el periodista Luis Bello Trompeta y la filósofa María Zambrano (Tabla 18).

Tabla 18.

Autores y autoras de *Escuelas de España* participantes en Misiones Pedagógicas

<b>Profesional y función</b>	<b>Participaron en...</b>
Herminio Almendros Ibáñez	1932. Valle de Arán (Lleida)
Rafael Álvarez García Delegado del Patronato	1932. San Emiliano (León) 1932. Murias de Paredes y Valle Gordo (León) 1934. Cabrera Baja (León)
Luis Álvarez Santullano Secretario del Patronato	1935. Bustarviejo (Madrid)
Pablo de Andrés Cobos Colaborador	1932. La Cuesta (Segovia) 1933. Cartagena (Murcia) 1933. Aldeaseñor (Soria) 1933. Fuentepelejo (Segovia) 1933. Sanabria (Zamora) 1933. Villaluenga del Rosario (Cádiz) 1934. Turégano y Cantalejo (Segovia)

<sup>296</sup> Puede ascender si se confirma la identidad de Antonio Sánchez, Miguel Navarro y Salvador Ferrer.

	1935. Valleruela de Sepúlveda (Segovia)
Teófilo Azabal Molina	-
	1932. Beteta (Cuenca)
	1933. Aldeaseñor (Soria)
	1933. Valle de Carranza (Vizcaya)
	1933. Vícar (Almería)
Enrique Azcoaga	1934. Navalpino y otros pueblos (Ciudad Real)
Colaborador	1934. Ribadelago y otros pueblos (Zamora)
	1935. Alcázar del Rey y Buenache (Cuenca)
	1935. Ahigal (Salamanca)
	1935. Gargantilla de Lozoya (Madrid)
	1935. Sanabria (Zamora)
Manuel Bartolomé Cossío	-
Presidente del Patronato	-
Luis Nicolás Bello Trompeta	-
Vocal del Patronato	-
Quiliano Blanco Hernando	-
Francisco Javier Cabello Dodero	Misión Pedagógica de la UPS
Colaborador	
	1932. Las Navas (Ávila)
Luis Cernuda Bidou	1934. Villaluenga del Rosario y Benamahoma (Cádiz)
Agregado al Patronato	1934. Valdecuenca y otros pueblos (Teruel)
	1935. Lagartera (Toledo)
Mariano Domínguez Martín	1934. Santa María de Nieva (Segovia)
Justa Freire Méndez	1932. San Martín de Valdeiglesias (Madrid)
Colaboradora	
	1934. Villaluenga del Rosario y Benamahoma (Cádiz)
Antonio Gálvez Jiménez	1934. Barrida y Benaocaz (Cádiz)
Delegado del Patronato	1934. Campo de Jerez (Cádiz)
	1934. Los Villalones y Ronda la Vieja (Málaga)
Eladio García Martínez	1932. Alameda del Valle (Madrid)
	1933 y 1934. Fuente El Olmo de Íscar (Segovia)
Francisco García Mochales	1934. Gargantilla de Lozoya (Madrid)
Secretario del Patronato	1934. Cabrera Baja (León)
	1935. Valleruela de Sepúlveda (Segovia)
Lorenzo Gascón Portero	1933. Santander
Colaborador del Teatro y Coro	1934. Valderredible (Santander)
	1935. Tresviso (Santander)
Ramón Gaya	1933. Galicia, Castropol y otros pueblos
Colaborador	1934. Turégano y Cantalejo (Segovia)
Jesús Herranz de la Peña	1932. Valdepeñas de la Sierra (Guadalajara)
Ángel Llorca i García	-
Vocal del Patronato	
Elisa López Velasco	1932. San Martín de Valdeiglesias (Madrid)
Colaboradora	1933. Fuentepelayo (Segovia)
	1934. Santa María de Nieva (Segovia)

	1934. El Burgo (Málaga)
	1934. Ronda (Málaga)
José Muntada Bach	1934. Pontevedra
	1934. Alpandeire y otros pueblos de Ronda (Málaga)
Antonio Paz Martín Delegado del Patronato	1934. Casarabonela y Vélez-Málaga (Málaga)
	1934. Serrato y Montecorto (Málaga)
	1934. Benamahoma (Cádiz)
	1934. Los Villalones y Ronda la Vieja (Málaga)
	1934. El Burgo (Málaga)
	1934. Ronda (Málaga)
Jesús Revaque	1933. Santander
Teresa Rodríguez Álvarez Delegada del Patronato	1932 y 1933. Besullo (Oviedo)
	1932. Murias de Paredes y Valle Gordo (León)
Alejandro Rodríguez Casona Vocal del Patronato	1932. Valdepeñas de la Sierra (Guadalajara) 1932. Valle de Valdeón (León) 1932. Degaña (Oviedo) 1932. Las Navas (Ávila) 1932. La Cabrera (León) 1932, 1933 y 1934. Besullo (Oviedo) 1932. Valle de Arán (Lleida) 1932. Ribagorza (Huesca) 1932. San Martín de Valdeiglesias (Madrid) 1933. Horcajo de la Sierra (Madrid) 1933. Puebla de la Mujer Muerta (Madrid) 1933. Villavieja de Lozoya (Madrid) 1934. Sanabria (Zamora) 1934. Montejo de la Sierra y Prádena del Rincón (Madrid) 1934. Canales (León) 1934. San Martín de Castañeda y otros pueblos (Zamora)
Florentino Rodríguez Rodríguez	-
Concepción Sáinz-Amor Alonso	1933. Navalespino (Madrid)
José Luis Sánchez Trincado	1933. Valle de Carranza (Vizcaya)
Julián Sánchez Vázquez	1934. Valle de Fornela (León)
Anselmo Trejo Gallardo	1934. Herrera del Duque (Badajoz)
Luis Vega Álvarez Delegado del Patronato	1934. Valle de Fornela (León) 1935. Valdezuela (León) 1935. Campo de la Lomba y Valdesamario (León)
María Zambrano Colaboradora	1932. Navas del Madroño (Cáceres) 1932. Beteta (Cuenca) 1933. Zalduendo (Álava) 1933. Vícar (Almería) 1934. Villaluenga del Rosario (Cádiz) 1935. Lagartera (Toledo)

Fuentes: Anexo II y página web de la Residencia de Estudiantes sobre las Misiones Pedagógicas<sup>297</sup>.

<sup>297</sup> Recuperado de <http://cipres.residencia.csic.es/misiones/index.php>

## 2. RELACIÓN DE REDACTORES PENSIONADOS POR LA JAE

Son 67 los nombres de *Escuelas de España* que están registrados en el Archivo de la JAE, desarrollado por la Residencia de Estudiantes<sup>298</sup> (Tabla 19). En torno a un 40% de los participantes en la revista tuvieron alguna conexión con la institución, especialmente en lo que se refiere a las pensiones de estudio.

Tabla 19.

*Autores y autoras de Escuelas de España relacionados con la JAE*

Profesional	Rol	Ayuda	Destino
Herminio Almendros Ibáñez	Solicitante	-	-
Rafael Álvarez García	Pensionado	1934-1935. Pensionado	Francia Suiza Italia
Luis Álvarez Santullano	Pensionado Personal de la JAE Director de grupo	1908-1909. Pensionado 1911-1912. Pensionado 1921. Pensionado	Francia Bélgica
Pablo de Andrés Cobos	Solicitante	-	-
Vicente Artero Pérez	Solicitante	-	-
Teófilo Azabal Molina	Pensionado	1934-1935. Pensionado	Francia Bélgica Suiza Holanda
Antonio Ballesteros Usano	Pensionado Integrante de grupo Director de grupo	1921. Pensionado 1924-1925. Pensionado 1936. Pensionado	Francia Bélgica Suiza
Serafín Bandín Agüero	Solicitante	-	-
Manuel Bartolomé Cossío	Pensionado Lector de español	1908-1910. Pensionado 1920. Lector	Alemania Inglaterra Francia Buenos Aires
David Bayón Carretero	Pensionado Integrante de grupo	1924. Pensionado	Francia Bélgica
Julián Besteiro Fernández	Pensionado Pensionado*	1908-1909. Pensionado 1909-1910. Equiparación de pensionado 1913. Equiparación de pensionado 1923. Equiparación de pensionado	Múnich Alemania Francia Inglaterra
Emilio Camps Cazorla	Personal de la JAE	-	-

<sup>298</sup> Recuperado de [http://archivojae.edaddeplata.org/jae\\_app/](http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/)

Enric Casassas Cantó	Solicitante	-	-
José Julio Castro Torres	Solicitante	-	-
Volney Conde-Pelayo	Solicitante	-	-
Luis Cernuda Bidou	Repetidor Lector de español	1927-1930. Lector	Toulouse
Vicente Díez González	Solicitante	-	-
			Francia
			Bélgica
Justa Freire Méndez	Pensionada Integrante de grupo	1921. Pensionada 1925. Pensionada	Alemania Suiza Austria Italia
José Gaos y González-Pola	Pensionado Repetidor	1924. Equiparación de pensionado 1924-1925. Lector	Francia Montpellier
Eladio García Martínez	Pensionado Integrante de grupo Director de grupo	1921. Pensionado 1922. Pensionado	Francia Bélgica
Francisco García Mochales	Repetidor	1927-1929. Lector	Carcassonne
Matilde García del Real	Pensionada Directora de grupo	1908. Pensionada 1913-1921. Pensionada	Londres Francia Bélgica
Manuela García Trapero	Repetidora	1933-1934. Lectora	Carcassonne
Lorenzo Gascón Portero	Miembro de la ILE	-	-
Norberto Hernanz Hernanz	Solicitante	-	-
Luis Huerta Naves	Pensionado*	1913-1914. Equiparación de pensionado	Bruselas
Rafael Jara Urbano	Solicitante	-	-
Lorenzo Jou y Olió	Pensionado	1915-1916. Pensionado	Suiza
Enrique Lafuente Ferrari	Personal de la JAE Miembro de la ILE	-	-
Ángel Ledesma Martín	Solicitante	-	-
			Francia
Ángel Llorca i García	Pensionado Integrante de grupo Director de grupo	1910-1911. Pensionado 1912. Pensionado 1921. Pensionado 1925. Pensionado	Bélgica Suiza Italia Alemania Austria
Alberto López Casero	Pensionado Integrante de grupo	1924. Pensionado	Francia Bélgica Suiza

Elisa López Velasco	Pensionada Miembro de la ILE Integrante de grupo	1921. Pensionada 1925. Pensionada		Francia Bélgica Alemania Suiza Austria Italia
Alejandro Manzanares Beriain	Solicitante	-	-	
Julio Marcos Candanedo	Pensionado Integrante de grupo	1924. Pensionado		Francia Bélgica Suiza
Félix Martí Alpera	Pensionado	1911. Pensionado		Francia Suiza Holanda Dinamarca Noruega
Santiago Melendo Navarro	Solicitante	-	-	
María Montero Simón	Solicitante	-	-	
Pedro Natalías García	Solicitante	-	-	
Víctor Navarro Pavia	Solicitante	-	-	
Rafael Olivares Figueroa	Solicitante	-	-	
Joaquín Palacio García	Pensionado	1912. Pensionado		Francia Bélgica Suiza
Antonio Paz Martín	Pensionado Integrante de grupo	1924. Pensionado 1934-1935. Pensionado		Francia Bélgica
Rosalía Prado Moreno	Pensionada* Repetidora	1927. Equiparación de pensionada 1917-1918. Lectora		Tarn Albi
Constancio Bernaldo de Quirós y Pérez	Pensionado	1910. Pensionado		Córdoba Sierra Morena Sevilla Cádiz Jerez de la Frontera
Ramón Ramia Gueros	Solicitante	-	-	
Gervasio Ramos Álvarez	Solicitante	-	-	
Daniel Ranz Lafuente	Solicitante	-	-	
Jesús Revaque Garea	Pensionado Integrante de grupo	1925. Pensionado		Francia Bélgica
Florentino Rodríguez Rodríguez	Pensionado Integrante de grupo	1921. Pensionado 1922. Pensionado		Francia Bélgica

Hipólito Rafael Romero Flores	Pensionado	1935-1936. Pensionado	Alemania
Emilio Ruiz Vázquez	Solicitante	-	-
Concepción Sáinz-Amor Alonso	Pensionada	1926. Equiparación de pensionada 1932-1933. Pensionada	Ginebra Bélgica Italia
Epifanía San Julián Saizar	Miembro de la ILE	-	-
María Sánchez Arbós	Miembro de la ILE	-	-
Julio Sánchez López	Solicitante	-	-
José Luis Sánchez-Trincado	Pensionado Integrante de grupo	1936. Pensionado	Francia Bélgica Suiza
Julián Sánchez Vázquez	Solicitante	-	-
Carlos de Sena González	Pensionado Integrante de grupo	1921. Pensionado	Francia
Jesús Silva Castro	Solicitante	-	-
Raimundo Torroja Valls	Pensionado Integrante de grupo	1925. Pensionado	Alemania Francia Suiza Austria Bélgica Italia
Juan Uría y Ríu	Solicitante	-	-
August Vidal i Roget	Pensionado Pensionado* Lector de Español	1931-1932. Lector 1932. Equiparación de pensionado 1933. Pensionado	Múnich Alemania
José Virgili Andorra	Pensionado*	1936. Equiparación a pensionado	Bélgica Ginebra
María Zambrano Alarcón	Solicitante	-	-
Luis de Zulueta y Escolano	Pensionado Miembro de la ILE Pensionado* Lector de español	1908. Pensionado 1924. Pensionado 1927. Equiparación de pensionado 1927-1928. Lector	Berlín Francia Suiza Austria Italia México Cuba

Fuentes: Anexo II y archivo de la JAE, de la Residencia de Estudiantes.

31 personas de las estudiadas solicitaron, sin éxito, las ayudas de la JAE. Esto es una muestra más del interés que tenían los maestros y las maestras por perfeccionar su práctica y mejorar como docentes. 33 profesionales fueron pensionados en una o varias ocasiones,

individualmente y/o en grupo, como podemos comprobar en la tabla expuesta. Destacamos la función, de indudable responsabilidad, de director o directora de grupo que asumieron los inspectores de primera enseñanza Luis Álvarez Santullano, Antonio Ballesteros, Eladio García y Matilde García, y el maestro Ángel Llorca. Por otro lado, resaltamos que Santullano, Emilio Camps y Enrique Lafuente formaron parte del personal de la JAE.

### **3. PARTICIPACIÓN DE LOS REDACTORES EN OTRAS INICIATIVAS INSTITUCIONISTAS, Y OTRAS INFLUENCIAS**

La aplicación anteriormente utilizada, por su parte, nos permite conocer que Castro, Lafuente, Elisa López, Epifanía San Julián, María Sánchez y Luis de Zulueta fueron profesores o colaboradores de la Institución Libre de Enseñanza. Pero no fueron los únicos ligados a la pedagogía institucionista. Efectivamente, las maestras Elisa López y María Sánchez Arbós trabajaron en el Instituto-Escuela. También lo hizo la filósofa y profesora María Zambrano. Jesús Revaque y Pilar Montero Hernández también tuvieron una conexión profesional con la ILE, del mismo modo que la tuvo Constancio Bernaldo de Quirós, quien trabajó en el Laboratorio de Criminología, fundado por Giner de los Ríos.

Además de los anteriores, Julián Besteiro, Justa Freire, Luis de Zulueta, Herminio Almendros, Alejandro de Tudela y Alejandro Rodríguez Casona eran simpatizantes manifiestos de la pedagogía de la Institución Libre de Enseñanza. Alejandro de Tudela fue uno de los mayores impulsores de las excursiones escolares en España e Hipólito Rafael Romero Flores colaboró con la Institución. Sabemos, además, que Antonio Moxó, José Gaos y Lorenzo Jou fueron discípulos de Cossío, del mismo modo que Constancio Bernaldo, Julián Besteiro y Luis de Zulueta lo fueron de Giner. Es más, los lazos no solo fueron profesionales. Besteiro y Zulueta eran considerados como hijos para Giner de los Ríos (Jiménez, 1986). Asimismo, María Sánchez Arbós forjó una amistad con Cossío, mientras que Luis Álvarez Santullano fue considerado su mano derecha.

Las colonias escolares fueron otra de las iniciativas de base institucionista, de gran importancia en la historia de la pedagogía. Entre los redactores de *Escuelas de España*, conocemos que Antonio Ballesteros impulsó la colonia escolar segoviana. Andrés Gómez y Justa Freire dirigieron colonias escolares. Entre los colaboradores destacamos a Antonio

Gálvez Jiménez, Carlos Sáinz, Daniel Ranz Lafuente, Elisa López, Luis de Zulueta, Pedro Natalías, Rafael Álvarez García y Pablo de Andrés Cobos. Por otro lado Manuela García Traperó, Francisca Gómez y Luis Ferrari participaron en la XI colonia escolar segoviana de Riofrío, en 1932 (AGA, 31/01331).

También firman en la revista varias de las personas que estudiaron en la EESM, como Norberto Hernanz, Casona, Elisa López, Florentino Rodríguez, Herminio Almendros, José Muntada Bach, Justa Freire, María Sánchez y Rafael Álvarez García. Herminio Almendros y Rafael Álvarez colaboraron, además, en el desarrollo de la Fundación Sierra-Pambley, Ángel Llorca estuvo muy vinculado a la Residencia de Estudiantes y autoras como Concepción Sáinz-Amor plasmaron su firma en las páginas del *BILE*. Es reseñable, además, la presencia en la revista de tres de los nombres más significativos en la historia de la UPS: Francisco Javier Cabello Dodero, Antonio Ballesteros y Mariano Quintanilla. Asimismo, el 20 de noviembre de 1931, Hipólito Rafael Romero Flores impartió una conferencia en la institución segoviana titulada “Sentido y valor de la cultura” (Dueñas, 2019a).

La conexión directa y/o indirecta que muchos de los participantes tenían con la ILE y con los organismos asociados a la misma —y, a su vez, por los antecedentes de la Institución, como es el caso de Justa Freire, que admiraba manifiestamente a Pestalozzi, o Matilde García, quien había utilizado el método de Fröbel— era notable; no obstante, no obviamos que los docentes estuvieron expuestos a muchos otros canales de influencia. Por un lado, hacemos referencia a los inspectores de primera enseñanza y a las personas de solvencia pedagógica de la época, como puede ser el caso de Antonio Ballesteros en la provincia de Segovia, o Lorenzo Luzuriaga como representante de la Escuela Nueva en nuestro país. Por otro lado consideramos, precisamente, a la Escuela Nueva y sus principios —gran parte de ellos, coincidentes con la pedagogía de la ILE— que los maestros y las maestras conocieron en sus viajes de estudio por el extranjero, o a causa de las publicaciones y conferencias que compartían quienes habían tenido la oportunidad de disfrutar de tan ansiadas ayudas. Como hemos estudiado anteriormente, fue un importante foco de influencia.

Ángel Llorca, Elisa Ortiz de Aulestia o Santiago Hernández Ruiz pueden ser un ejemplo de la defensa de la Escuela Nueva en el magisterio, entre la autoría de *Escuelas de España*. Florentino Rodríguez, Jesús Revaque o Pedro Natalías, por su parte, eran simpatizantes

de las técnicas asociadas a Decroly, que también ensayaron otros docentes, como el propio Norberto Hernanz. David Bayón tiene una clara predilección por Dewey y el método de proyectos. Por otro lado, destacamos a Herminio Almendros, Patricio Redondo, Enric Casassas y Antoni Benaiges como defensores y difusores de las técnicas y de la pedagogía de Freinet.

# CAPÍTULO IX. PRESENCIA DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA EN LAS PÁGINAS DE *ESCUELAS DE ESPAÑA*

**L**a presencia explícita de la Institución Libre de Enseñanza o de sus iniciativas en *Escuelas de España* es la primera evidencia de su influencia en el pensamiento y en las prácticas profesionales de quienes escribían en la revista, o, por lo menos, muestra de la admiración y el respeto hacia la Institución. Por esta razón, dedicamos este capítulo a estudiar qué artículos están directamente relacionados con la insigne obra de Giner de los Ríos, y qué valoraciones se hacen desde la revista a la ILE y sus principales protagonistas.

## 1. ARTÍCULOS RELACIONADOS CON LA ILE

En *Escuelas de España* hay 29 artículos relacionados directamente con la Institución Libre de Enseñanza. Esto quiere decir que más de una décima parte de los artículos tienen, directamente, cierta esencia institucionista. Vamos a hacer un repaso de estas aportaciones desde tres líneas de influencia: a) Artículos sobre la ILE; b) Artículos sobre personalidades afines a la ILE; c) Artículos sobre iniciativas y organizaciones de herencia institucionista.

### 1.1. Artículos sobre la Institución Libre de Enseñanza

Existen tres trabajos que tratan sobre la propia Institución. El primero está firmado por Norberto Hernanz; dedica el artículo a escribir sobre los dos educadores y sus correspondientes obras pedagógicas que, desde su punto de vista, deberían ser referentes básicos para el colectivo del magisterio. Cita a Andrés Manjón y las escuelas avemarianas, y a Giner de los Ríos y la ILE. Más adelante veremos el desacuerdo que manifestó alguno de sus compañeros con respecto a la primera de las elecciones. El maestro es plenamente consciente de las diferencias que existen entre las dos personalidades sobre las que escribe, por ello, decide presentarles como polos opuestos de la pedagogía española. Nos centramos, en esta ocasión, en el tratamiento que se le da a la ILE. En este sentido, expresa sobre su pedagogía que

... la manera indirecta es la utilizada por don Francisco y sus discípulos. Está inspirada en ideas estéticas. Parte del principio de que el medio más eficaz, el único eficaz para influir en las conciencias, es el rodeo, la dirección oblicua de la barrena pedagógica. Podría llamarse a ésta, pedagogía sugestiva, porque huye de consejos, reglas, admoniciones y prefiere mostrar caminos, perspectivas, ejemplos. Y es enemiga de la velocidad. (p. 48)<sup>299</sup>

Destaca algunos aspectos esenciales en la ILE, como la modestia de sus representantes, su carácter patriótico, la defensa de la coeducación, el desarrollo de prácticas educativas en contacto con la naturaleza, la preeminencia del arte y de la educación estética, la supresión del sistema de exámenes o el interés por incrementar cuantitativa y cualitativamente el contacto con las familias, entre otros. Cabe resaltar que todas sus observaciones son positivas. Hernanz opina que

... podremos no estar conformes con las ideas. Podremos interpretar de una manera o de otra su puritanismo, su reserva, su aislamiento de secta, como de sociedad secreta, su timidez en el trato con los no incondicionales. Para mí, todo esto no es otra cosa que el sello y la prueba de la incomprendición, los odios y las persecuciones que ha sufrido. (p. 66)

El segundo y el tercer artículo están publicados en ejemplares de 1936, en los últimos números de *Escuelas de España*. Con respecto al primero, el autor es Julián Besteiro, quien fuera presidente de las Cortes y antiguo alumno institucionista; presenta la ILE, partiendo de su misión educadora, y reflexiona sobre lo que para él es su rasgo más característico:

... su comprensión cada vez más profunda del problema de la educación nacional y [...] su constante capacidad de transformación desde su momento fundacional hasta los tristes días en que hemos visto desaparecer de la vida a sus principales animadores. (p. 50)<sup>300</sup>

Sobre el tercer artículo, podemos decir que si hay un trabajo que muestra la influencia que los maestros fundadores de la revista tuvieron de la ILE, es este. En él, narran los orígenes de la obra, resaltan sus características principales y defienden el valor y reconocimiento que ha de tener, afirmando, como ya hemos expresado en este trabajo, que posiblemente sea la mejor escuela nueva que ha existido en Europa. Afirman que “todo lo bueno que hemos ido conquistando en España en el terreno educativo lo teníamos ya desde la inauguración de la Institución libre” (p. 149)<sup>301</sup> y no dudan de que “su aliento

---

<sup>299</sup> Hernanz, N. (julio, 1929). Visita de escuelas. Dos maestros y dos instituciones.

<sup>300</sup> Besteiro, J. (febrero, 1936). La Institución Libre de Enseñanza. *Escuelas de España, segunda época*, 26, 50-55.

<sup>301</sup> Escuelas de España. (abril, 1936). Algunos datos sobre la Institución Libre de Enseñanza.

vive en muchas de nuestras instituciones culturales e informa toda labor docente de los últimos tiempos” (p. 150). A continuación, reproducen algunos capítulos del programa educativo de la Institución.

## 1.2. Artículos sobre personalidades afines a la Institución Libre de Enseñanza

Comenzamos haciendo referencia a un artículo sobre Francisco Giner de los Ríos. Es un texto extraído del número de febrero-marzo de 1915, del *BILE*, con motivo del fallecimiento del pedagogo. Es de reseñar que los tres maestros fundadores decidieron reproducir, 14 años más tarde y en su primer número, un bello texto como este, en el que Luis Zulueta resalta los aspectos más significativos de Giner, con tacto, admiración y reconocimiento<sup>302</sup>. Por otro lado, encontramos numerosos elogios al que fuese el máximo representante de la Institución Libre de Enseñanza, pero mayor es si cabe la presencia de Manuel Bartolomé Cossío en la publicación; un total de 10 artículos están dedicados a su persona y obra: “Escuelas y escuela”<sup>303</sup>, “Definición de las Misiones Pedagógicas”<sup>304</sup>, “El maestro, la escuela y el material de enseñanza”<sup>305</sup>, “D. Manuel B. Cossío”<sup>306</sup>, “Ha muerto el señor Cossío”<sup>307</sup>, “La enseñanza, según Cossío”<sup>308</sup>, “La cátedra de Pedagogía”<sup>309</sup>, “El señor Cossío maestro de arte”<sup>310</sup>, “Cossío y la Escuela de Criminología”<sup>311</sup> y “Cossío, maestro jovial y humano”<sup>312</sup>. Trabajamos extensamente la presencia de Cossío en *Escuelas de España* en Ortiz y Torrego (2019a) y obtuvimos la siguiente conclusión:

Nuestro estudio pone de manifiesto la extraordinaria aceptación de la figura de Cossío, no solo en un plano propiamente pedagógico, sino también humano. La relevancia concedida a sus realizaciones e iniciativas educativas, muestra de la inquietud pedagógica y de renovación que se vivió en las revistas cuyos destinatarios eran los maestros y maestras, [...] glosaron y difundieron la obra de este insigne pedagogo krausista. (p. 73)

---

<sup>302</sup> Zulueta de, L. (enero, 1929). Don Francisco Giner de los Ríos.

<sup>303</sup> Cossío, M. B. (abril, 1929). Escuelas y escuela. *Escuelas de España*, 2, 3-6.

<sup>304</sup> Cossío, M. B. (mayo, 1934). Definición de las Misiones Pedagógicas. *Escuelas de España*, 5, 1-12.

<sup>305</sup> Cossío, M. B. (noviembre, 1935). El maestro, la escuela y el material de enseñanza. *Escuelas de España*, 23, 490-503; Cossío, M. B. (diciembre, 1935). El maestro, la escuela y el material de enseñanza. *Escuelas de España*, 24, 538-551.

<sup>306</sup> Escuelas de España (abril, 1929). D. Manuel B. Cossío.

<sup>307</sup> Escuelas de España (octubre, 1935). Ha muerto el señor Cossío. *Escuelas de España*, 22, 441-444.

<sup>308</sup> Conde-Pelayo, V. (febrero, 1936). La enseñanza, según Cossío. *Escuelas de España*, 26, 87-90.

<sup>309</sup> Gaos, J. y Moxó, A. (marzo, 1936). La cátedra de pedagogía. *Escuelas de España*, 27, 98-126.

<sup>310</sup> Uría, J. (mayo, 1936). El señor Cossío maestro de arte..

<sup>311</sup> Bernaldo, C. (junio, 1936). Cossío y la Escuela de Criminología. *Escuelas de España*, 30, 242-245.

<sup>312</sup> Álvarez, L. (julio, 1936). Cossío, maestro jovial y humano. *Escuelas de España*, 31, 290-297.

Además de Giner y Cossío, en la Institución tuvieron un papel relevante otras personalidades. Recuperamos cuatro trabajos de *Escuelas de España*. El primero está escrito por José María Pérez Civil en reconocimiento de Joaquín Costa. Costa fue educado por la ILE y escribió numerosos artículos en el *BILE*. Pérez escribe este artículo porque se acaba de inaugurar un grupo escolar en Zaragoza que lleva el nombre de Joaquín Costa. “Es un homenaje de Zaragoza, de Aragón y de España al que tanto predicó la regeneración española por la educación” (p. 68)<sup>313</sup>, afirma. Y recuerda el famoso lema del pedagogo: escuela y despensa, “que nadie se acueste sin cenar y que nadie se halle desprovisto de educación” (p. 77). En el segundo, Norberto Hernanz plasma unas notas sobre la conferencia inaugural que impartió Xirau en la Universidad de Barcelona. “Es el Sr. Xirau espíritu fino, sensible, ágil, universal. No cabe en catalanismos ni españolismos; vuela más alto. Por algo es discípulo de Giner y de Cossío, para quienes tiene gran veneración” (p. 47)<sup>314</sup>, dice Hernanz. La ILE difusa, por tanto, estaría presente en el seminario.

En el tercer artículo se “rinde tributo de admiración y simpatía a Alice Pestana, alta figura de la sociología y pedagogía en Portugal y en España, espíritu de selección que alcanzamos el honor de conocer y estimar” (p. 79)<sup>315</sup>. Para ello, se recopilan fragmentos de “Alice Pestana 1860-1929. In Memoriam”. La relación directa que tiene con la ILE es:

En 1901 se casó Alice Pestana con D. Pedro Blanco, de la Institución libre de Enseñanza, uno de los discípulos más directos de D. Francisco Giner y de D. Manuel B. Cossío, hoy director del Museo Pedagógico Nacional y toda su vida, primero como alumno y luego como profesor, en la Institución.

Alice Pestana formó parte del profesorado de la Institución desde el primer momento. Ya había conocido en Lisboa a D. Francisco y estaba identificada con las ideas de este grupo de educadores españoles. (pp. 74-75)

El cuarto y último artículo, en lo que a este tema se refiere, es un trabajo sobre el maestro Ángel Llorca. Llorca es considerado un institucionista. Raimundo Torroja, que trabajó en Cervantes siendo Llorca su director, firma el artículo. Enumera algunas críticas que se le han venido haciendo y resalta, a partir de ellas, aspectos positivos de la personalidad del maestro que, según dice, le ha influido mucho en su identidad profesional<sup>316</sup>.

---

<sup>313</sup> Pérez, J. M. (enero, 1930). Maestros. Costa. *Escuelas de España, primera época*, 5, 68-79.

<sup>314</sup> Hernanz, N. (julio, 1931). Notas de Seminario. *Escuelas de España, primera época*, 11, 47-62.

<sup>315</sup> Escuelas de España. (octubre, 1931). Maestros. Alice Pestana. *Escuelas de España, primera época*, 12, 73-79.

<sup>316</sup> Torroja, R. (enero, 1932). Maestros. Llorca. *Escuelas de España, primera época*, 13, 80-91.

### **1.3. Artículos sobre iniciativas y organizaciones de herencia institucionista**

Por último, hacemos referencia a artículos que tratan sobre iniciativas y actividades en cuyo desarrollo tiene un papel importante la ILE. Comenzamos aludiendo a los artículos de Antonio Ballesteros<sup>317</sup> y de Francisco Javier Cabello Dodero<sup>318</sup>; ambos escriben sobre la Universidad Popular Segoviana. En el primero, Ballesteros relata el proceso de transformación que vivió la Iglesia de San Quirce, hasta que se convirtió en la casa de la UPS. Además de describir de forma minuciosa el edificio, repasa aspectos clave de la actividad de la institución y menciona a muchos de los intelectuales que pasaron por la misma, sin dejar de elogiar la importante labor de los maestros y de las maestras en su difusión. En el segundo, Cabello explica algunas de las características de la UPS. Son trabajos de ascendencia institucionista, pues como afirma Dueñas (2019a) “la vida de la Universidad estuvo claramente influida y marcada por el espíritu de la Institución Libre de Enseñanza y de los organismos que bajo su influencia se crearon” (p. 384).

Encontramos, por otro lado, dos artículos sobre colonias escolares. En el primero, Carlos Sáinz de los Terreros<sup>319</sup> valora como fundamental la participación del médico en la selección de los infantes que acuden a colonias escolares, aunque no se menoscancia la importantísima labor de los maestros y de los “padres de familia”. Además de esto, se describe el proceso. En el segundo, el inspector Ballesteros comienza explicando que la colonia escolar segoviana

... tuvo un lejano y estimable antecedente en las dos colonias escolares que organizó un hombre de espíritu despierto y generoso, D. Félix Gila, que recogió el alto ejemplo de la Institución libre de enseñanza, creadora en España de esta, como de tantas instituciones educadoras eficaces. (p. 86)<sup>320</sup>

Más adelante realiza otro guiño a la ILE añadiendo que “la propia colonia segoviana [...] mantiene [...] la orientación educadora que imprimieron a las suyas tanto la Institución libre como el Museo pedagógico nacional” (p. 88). En el artículo se describen algunas de las características esenciales de la iniciativa pedagógica.

---

<sup>317</sup> Ballesteros, A. (abril, 1929). *Instituciones segovianas. San Quirce y la cultura popular*.

<sup>318</sup> Cabello, F. J. (abril, 1931). *La Universidad Popular Segoviana*.

<sup>319</sup> Sainz, C. (julio, 1929). Intervención del médico escolar en la elección de niños para Colonias escolares. *Escuelas de España, primera época*, 3, 76-80.

<sup>320</sup> Ballesteros, A. (abril, 1931). La Colonia Escolar Segoviana. *Escuelas de España, primera época*, 10, 86-95.

Por otro lado, David Bayón<sup>321</sup> escribe un artículo sobre el Instituto-Escuela, al que ya hemos hecho referencia anteriormente, y Julio Marcos Candanedo<sup>322</sup> lo escribe sobre la Fundación Sierra-Pambley. Ambas son organizaciones de herencia institucionista. Sierra-Pambley estuvo secundada, además, por personalidades como Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío y Gumersindo de Azcárate. Por último, son tres los artículos dedicados a las Misiones Pedagógicas; el primero es la reproducción de un texto de Cossío, que ha sido analizado en el estudio citado en líneas anteriores, sobre la presencia del educador en la revista. Los otros dos están firmados por Alejandro Rodríguez Casona<sup>323</sup>. El segundo artículo es una continuación del primero; en ellos comparte algunos aspectos sobre la Misión Pedagógico-Social que se llevó a cabo en San Martín de Castañeda. Concretamente, explica cómo se transformó la escuela, la creación del comedor escolar y algunas de sus primeras impresiones. Incluye valiosas fotografías.

## 2. REFERENCIAS A LA ILE DESDE OTRAS APORTACIONES

En *Escuelas de España* se alude a la ILE, a Giner y a Cossío en numerosas ocasiones, al abordar diferentes temas educativos. Más adelante, en el análisis por categorías, veremos algunas de estas manifestaciones, en función de los temas que estemos trabajando. En esta ocasión, pretendemos exponer una panorámica general. Comprobamos, en primer lugar, las alusiones que hacen los fundadores a la ILE en artículos de la revista. Obviamos en este recorrido las manifestaciones ya comentadas en el apartado anterior.

### 2.1. Aportaciones del Comité de Dirección: Hernanz, Cobos y Bayón

En la primera etapa de publicación destacamos tres trabajos, uno de cada maestro. En el primero, Hernanz utiliza una cita literal de Giner de los Ríos para acompañar su texto, que dice así: “No en lo que sabe está el valor de una persona, sino en el cómo lo sabe y, mejor todavía, en la actitud en que se coloca ante el saber” (p. 16)<sup>324</sup>. En el segundo, Bayón muestra la admiración que tiene por la pedagogía institucionista; de su discurso, recuperamos el siguiente fragmento:

---

<sup>321</sup> Bayón, D. (abril, 1930). Instituto Escuela.

<sup>322</sup> Marcos, J. (enero, 1930). La Fundación Sierra-Pambley. *Escuelas de España, primera época*, 5, 54-67.

<sup>323</sup> Rodríguez, A. (diciembre, 1934). Ensayo de Misión Pedagógico-Social en San Martín de Castañeda (Zamora), octubre de 1934. *Escuelas de España, segunda época*, 12, 1-18; Rodríguez, A. (enero, 1935). Ensayo de Misión Pedagógico-Social en San Martín de Castañeda (Zamora), octubre de 1934. *Escuelas de España, segunda época*, 13, 1-12.

<sup>324</sup> Hernanz, N. (enero, 1929). Formación del magisterio.

Esta pedagogía que nosotros llamamos clásica está excelentemente representada en España, entre otras escuelas, por la Institución libre de enseñanza. Aun creemos que representa un tipo más perfecto de escuela. Ha representado en España el espíritu de la pedagogía más selecta de su tiempo. (p. 52)<sup>325</sup>

En el tercer trabajo Cobos<sup>326</sup> hace un guiño a Giner de los Ríos, explicando que, en cierto modo, estuvo presente en la asamblea que se desarrolló en La Granja de San Ildefonso, de la que ya hemos hablado anteriormente.

Además de los artículos, localizamos cuatro notas pertenecientes a esta primera etapa de publicación, cuya autoría suponemos que fue el Comité de Dirección. En la primera<sup>327</sup>, ponen de ejemplo a la ILE como impulsora de excursiones, a pesar de las limitaciones económicas que pudieran existir. De la segunda<sup>328</sup> ya hemos hablado cuando tratábamos la EESM; en ella ponen de manifiesto el valor de la ILE en la formación del profesorado. En la tercera recuperan una cita de Fernando de los Ríos, relacionada con la verdadera libertad de enseñanza, que en palabras del intelectual es “la expresión de la íntima libertad pedagógica, que favorece la iniciativa del alumno y deja que su inteligencia actúe sin dogmatismos ni imposiciones. Esta es la libertad que debe defender el Estado” (pp. 107-108)<sup>329</sup>. La cuarta y última nota trata sobre la laicidad en educación. Opinan que es muy necesario que la escuela sea laica y elogian dos de las obras ligadas a la Institución Libre de Enseñanza: “ya ha cuajado en España el Instituto-Escuela y asegurada queda la vida de la residencia de estudiantes. Por esos campos hay buena semilla que ya da fruto” (p. 78)<sup>330</sup>.

De la segunda etapa de publicación resaltamos un fragmento de un artículo redactado por Hernanz, muestra de la concepción de la educación como elemento transformador de la sociedad y espíritu de la República:

En España tenemos el ejemplo elocuentísimo de la Institución Libre de Enseñanza. Durante medio siglo ha vivido apartada, en una casita modesta, rodeada de monumentales colegios de frailes. De pronto nos percatamos que dentro de aquella modesta casita se ha estado

---

<sup>325</sup> Bayón, D. (octubre, 1929). Escuelas del Ave María..

<sup>326</sup> Andrés de, P. (octubre, 1931). Glosando las bases de la Granja.

<sup>327</sup> Escuelas de España. (abril, 1929). Excursiones y viajes (1). *Escuelas de España, primera época*, 2, 115-116.

<sup>328</sup> Escuelas de España. (julio, 1930). Escuela Superior del Magisterio.

<sup>329</sup> Escuelas de España. (julio, 1930). La reforma de la segunda enseñanza.

<sup>330</sup> Escuelas de España. (octubre, 1930). Colegio laico de enseñanza. *Escuelas de España, primera época*, 8, 76-78.

elaborando el espíritu nuevo de España, que ha traído en gran parte la revolución y con ella la República. Y con esto comienza la segunda etapa: aquella en la que su espíritu entra a ser el dominante en las escuelas públicas (p. 7).<sup>331</sup>

Cobos, Hernanz y Bayón informan en anuncios, pequeñas anotaciones e incisos, no pertenecientes a ninguna aportación en concreto, sobre algunos acontecimientos u opiniones ligados a la ILE. Encontramos seis evidencias. En la primera se hace referencia a un texto de Giner de los Ríos, para complementar su crítica a la falta de respeto que se tiene de los infantes cuando se les pide cantar, bailar o actuar con el único fin de divertir y enternecer a los adultos.

Que los niños nos alegran la vida. Pero no vayamos a creer que existen para divertirnos. El año 97 escribió Giner un articulito sobre “Los niños en el teatro”; vale para todas estas cosas de danzas y canciones, para todo eso de hacer del niño un número de la fiesta. Se lo recordarnos a los maestros de Madrid y a los de toda España. (p. 20)<sup>332</sup>

En 1934 Cossío fue elegido ciudadano de honor por la República. Este título solo se le concedió a él y a Miguel de Unamuno. La distinción fue criticada por las personas más cercanas al maestro, quienes “creían que, de estar en pleno vigor, nunca habría aceptado el nombramiento” (Otero, 1994a, p. 385). *Escuelas de España* también cuestionó esta decisión en la segunda de las anotaciones:

Ciudadano de honor. Ya lo ha dicho la Prensa diaria: es la persona la que da honor al título. Y no hacía falta el título para nada. Y es preciso que la ciudadanía honoraria no lleve excesiva amargura en los últimos años de la vida venerable del Sr. Cossío. Por de pronto, ha de cubrir su nombre la inoportuna y ridícula iniciativa ministerial. ¡Siendo tantas las cosas serias que podríamos hacer para dar contentamiento al maestro de todas las exquisiteces y excelencias! Líbrele, Dios de las malas compañías y caigan en la cuenta los gobernantes de que no puede haber ya en todo el siglo otro ciudadano de honor. (p. 25)<sup>333</sup>

La tercera anotación es, simple y llanamente, una cita literal de la obra “De su jornada”, de Cossío. Esta cita conecta directamente con una de las características esenciales de *Escuelas de España*: la defensa de la escuela rural. Dice así:

No negaré yo, señores, que, en efecto, hay algo de característico en las escuelas rurales; pero ¿sabéis en qué está, a mi entender? Pues precisamente en la necesidad que tienen de

---

<sup>331</sup> Hernanz, N. (abril, 1934). La escuela.

<sup>332</sup> Escuelas de España. (mayo, 1934b). Anotación. *Escuelas de España, segunda época*, 5, 20.

<sup>333</sup> Escuelas de España. (mayo, 1934a). Anotación. *Escuelas de España, segunda época*, 5, 25.

ser más completas; en esa ineludible necesidad de llevar a la escuela del campo aquella enseñanza de que el labriego, el industrial pequeño, el pastor no pueden oír hablar jamás si no en la escuela. (p. 106)<sup>334</sup>

Cuando falleció Cossío, los docentes segovianos le homenajearon mediante artículos sucesivos hasta el fin de la revista (Ortiz y Torrego, 2019a). La cuarta alusión se corresponde con una nota a pie de página que anuncia este homenaje<sup>335</sup>. La quinta, en el número siguiente, presenta esta nueva “sección” en forma de reconocimiento:

Con este número iniciamos la publicación de trabajos informativos sobre la persona y la obra de D. Manuel B. Cossío. Es el servicio mayor que podemos prestar a nuestros lectores. Ha de ser, necesariamente, la historia de la pedagogía española durante los últimos cincuenta años. Y como antes, tuvimos muy escasa y pobre pedagogía y muy insignificante escuela, toda la historia de la pedagogía y la escuela española. Que se va a escribir por primera vez. Y que la van a escribir las personas más autorizadas. (p. 489)<sup>336</sup>

Y no solo Cossío era recordado por *Escuelas de España*. También lo fue Giner de los Ríos. En el ejemplar de marzo de 1936 localizamos la sexta y última evidencia informativa. Dice así: “en el mes de febrero se ha cumplido el XXI aniversario de la muerte de D. Francisco Giner de los Ríos, el día 18” (p. 97)<sup>337</sup>.

## 2.2. Aportaciones de otros redactores y redactoras de *Escuelas de España*

David, Norberto y Pablo no fueron los únicos que aludieron a la ILE en las páginas de la publicación. También lo hicieron otros profesionales que analizamos en este apartado. De la primera etapa de publicación rescatamos información de dos artículos. En el primero la maestra Teresa Rodríguez alude a unas palabras de Giner de los Ríos cuando está tratando los derechos de la infancia: “el gran educador español Francisco Giner dice que si queremos hacer hombres buenos tenemos que tratar a los niños como si fuesen buenos” (p. 29)<sup>338</sup>. El maestro e inspector Gervasio Ramos firma la segunda de las aportaciones. En ella defiende la preparación universitaria de los maestros y de las maestras —en el análisis por categorías se profundiza en esta idea—, y para ello alude a la opinión de los grandes pedagogos de nuestra historia de la educación; cita a Giner y a Cossío:

---

<sup>334</sup> Escuelas de España. (marzo, 1935). Anotación. *Escuelas de España, segunda época*, 15, 106.

<sup>335</sup> Escuelas de España. (octubre, 1935). Anotación. *Escuelas de España, segunda época*, 22, 444.

<sup>336</sup> Escuelas de España. (noviembre, 1935). Anotación. *Escuelas de España, segunda época*, 23, 489.

<sup>337</sup> Escuelas de España. (marzo, 1936). Anotación. *Escuelas de España, segunda época*, 27, 97.

<sup>338</sup> Rodríguez, T. (julio, 1930). El niño y sus derechos. *Escuelas de España, primera época*, 7, 22-36.

Hombres ilustres, profesores cultísimos, han hablado y escrito acerca de la conveniente preparación superior del Magisterio. Don Manuel B Cossío, amigo leal de los maestros nacionales, sostuvo, como Giner, este criterio renovador, expresado ya en una magnífica conferencia pronunciada hace nada menos que un cuarto de siglo en Bilbao con el tema “El maestro, la Escuela y el material de enseñanza”. (pp. 52-53)<sup>339</sup>

Son más numerosas las evidencias localizadas en la segunda etapa de publicación. Concretamente encontramos diez trabajos. Justa Freire firma dos de ellos; en el primero, explica que en su clase se trabaja sobre la actualidad, y pone como ejemplo el “aniversario de la muerte de D . Francisco Giner; D. Manuel B. Cossío, primer ciudadano de honor de la República” (p. 8)<sup>340</sup>. Para dar comienzo al segundo artículo<sup>341</sup>, utiliza una cita de “De su jornada”, de Cossío, que reproducimos posteriormente, en el análisis por categorías.

Varios maestros y maestras del Grupo Escolar Claudio Moyano (Madrid), entre los que figura Cobos, firman la tercera aportación. Explican que para nutrirse y preparar una excursión que realizaron a Toledo, utilizaron material de la ILE: “buscamos las ‘Notas de excursiones’ dedicadas a Toledo en Boletín de la Institución Libre de Enseñanza; recogemos folletos y guías en Turismo. Y nos echamos al bolsillo cada uno un ejemplar de Tolède, del Sr. Cossío” (p. 18)<sup>342</sup>.

María Sánchez Arbós firma la cuarta y la quinta evidencia: un artículo y una nota. En el artículo apunta que su escuela lleva “el sagrado nombre de D. Francisco Giner (más de medio siglo de enseñanza coeducativa)” (p. 6)<sup>343</sup>. En la nota, refleja su necesidad de mejorar como docente, y menciona, de nuevo, a Giner: “soy maestra descontenta siempre de mi trabajo, desconsolada muchas veces de mis fracasos, convencida de que tengo que hacer más, y vivo en la escuela, en el constante ensayo de que nos hablaba D. Francisco Giner” (p. 133)<sup>344</sup>.

Julio Sánchez alude a una cita de Cossío para defender el necesario gasto en educación:

---

<sup>339</sup> Ramos, G. (julio, 1930). La preparación del Magisterio.

<sup>340</sup> Freire, J. (agosto, 1934). Labor en el Grupo escolar "Alfredo Calderón", en sus comienzos. *Escuelas de España, segunda época*, 8, 7-14.

<sup>341</sup> Freire, J. (marzo, 1935). Meditaciones. *Escuelas de España, segunda época*, 15, 106-109.

<sup>342</sup> Carralero, P. S., Plaza, M., Navarro, M., Rosa, C., Alcázar, M., y Andrés de, P. (agosto, 1934). Excursiones escolares de final de curso 1934. "Claudio Moyano" Madrid. *Escuelas de España, segunda época*, 8, 17-26.

<sup>343</sup> Sánchez, M. (octubre, 1934). Pensando en alto. La coeducación. *Escuelas de España, segunda época*, 10, 6-9.

<sup>344</sup> Sánchez, M. (marzo, 1935). El maestro de Escuela. *Escuelas de España, segunda época*, 15, 131-134.

Los gastos de enseñanza. ¡Qué vergüenza! No hay disculpa posible. La farsa de reducir los sueldos aumentando los descuentos. La farsa del material escolar. La farsa de que no hay fondos. “Los pueblos —decía Cossío— no dejan de gastar por no tener recursos, sino cuando no sienten la necesidad de gastar”, cuando el bien del pueblo les interesa poco. (p. 379)<sup>345</sup>

Y no es esta sexta evidencia la única referencia a Cossío. José Virgili, en su ensayo sobre la importancia de la enseñanza de la historia, que analizamos más adelante, recupera otra cita del pedagogo<sup>346</sup>. Por su parte, Volney Conde-Pelayo, alude a la obra “El Greco” de Cossío y elogia el funcionamiento de la biblioteca del MPN:

En España puede mencionarse como una de las mejores bibliotecas infantiles la que en Madrid posee el Museo Pedagógico Nacional. Del funcionamiento de esta biblioteca trata Cossío en el libro “La enseñanza primaria en España”. Según los datos que Cossío da a conocer en su libro, la biblioteca circulante para niños instalada en el Museo Pedagógico presta gratuitamente a los niños obras de literatura clásica y moderna, de viajes, de historia y otras. (p. 226)<sup>347</sup>

La novena evidencia es de Elisa Ortiz de Aulestia. Reconoce a Cossío y al resto de los intelectuales de la institución como la base de la educación popular: “multiplicación de focos de investigaciones histórico-sociales, rutas diversas de ‘hacer cultural’ trazadas por el genio de Cossío y sus secuaces, impulso de las demás ramas de la educación popular, atenciones de protección a la infancia y a la escolaridad” (p. 323)<sup>348</sup>.

Por último, hacemos referencia a un interesante artículo, firmado por el maestro Víctor Navarro Pavia, sobre la figura de Krishnamurti, defensor de la coeducación y de la libertad. Resalta la ascendencia que sobre esta persona tuvieron Giner y Cossío, en lo referente al contacto con el medio natural.

Culminación desbordada de una trayectoria que inició la teorización roussoniana, subrayó Pestalozzi y encauzaron mágicamente Giner y Cossío, haciendo de la Naturaleza fuente de educación. Krishnamurti parece un discípulo de estos dos maestros, pero su espíritu va más lejos, se desbordó.

---

<sup>345</sup> Sánchez, J. (agosto, 1935). La escuela sincera. *Escuelas de España, segunda época*, 20, 378-381.

<sup>346</sup> Virgili, J. (septiembre, 1935). La Historia en la escuela. *Escuelas de España, segunda época*, 21, 415-419.

<sup>347</sup> Conde-Pelayo, V. (mayo, 1936). El niño y la biblioteca.

<sup>348</sup> Ortiz, E. (julio, 1936). Contornos. Impresiones de una maestra ecuatoriana. Cuarenta días por España.

Giner y Cossío enseñaron a ver, para sentir, en pleno campo, embriagándose de luz, de frescura serrana, de perfume, de amplias y cautivadoras perspectivas recortadas sobre el lienzo azul del cielo. Se extasiaban en plena naturaleza con una emoción religiosa. (p. 302)<sup>349</sup>

Sin embargo, no se queda en esto la alusión que hace a los dos hombres más reconocidos en la historia educativa de la ILE, sino que vuelve a poner en vigor su importancia y la falta de aplicación real de sus principios en la escuela española:

Ni Dewey ni tampoco Kerschenteiner, animadores de la corriente que lleva en la lengua el lema de “escuela activa”. Ni Giner, ni Cossío, que se adelantaron varios años a estos paladines de la Educación Nueva, han logrado aún que la interpretación de sus palabras tenga en la escuela actual la amplitud y elevación que ellos le dieron. (p. 303)

La conclusión principal de este breve análisis es clara: existen numerosas y significativas evidencia explícitas de la admiración que los docentes de *Escuelas de España* sentían por la Institución Libre de Enseñanza y por sus principales precursores, en lo que se refiere al ámbito de la educación: Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío.

---

<sup>349</sup> Navarro, V. (julio, 1936). Krishnamurti (El que no quiso ser dios). *Escuelas de España, segunda época*, 31, 208-304.

# **CAPÍTULO X. PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE *ESCUELAS DE ESPAÑA* Y SU RELACIÓN CON LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA**

**A**hora que conocemos la revista *Escuelas de España* y que hemos hecho una revisión teórica que nos permita conocer los principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza, es el momento de embarcarnos en el análisis del contenido de la revista siguiendo el sistema de categorías propuesto anteriormente (Tabla 10). En esta labor, hemos seguido el siguiente proceso:

- a) Creación de una matriz para organizar la información obtenida del análisis del contenido de *Escuelas de España* (Anexos III y IV).
- b) Resumen y extracción de las ideas principales de la información obtenida para cada una de las subcategorías de análisis. Esta síntesis es la que se plasma en este capítulo.
- c) Discusión de esta información (contenido de la revista) con autores y autoras que abordan cada tema tratado y su relación con la ILE. Esto nos permitirá reflexionar sobre la influencia que esta institución tuvo sobre la revista. En el proceso de discusión se tendrá en cuenta tanto la información recogida en este documento, en capítulos anteriores y en los anexos, como trabajos concretos sobre los contenidos de análisis.

En *Escuelas de España* aparecen las voces de profesionales con experiencias vitales, ideas y personalidades distintas. En consecuencia, el análisis por categorías se construye mediante una aportación coral. Esto conlleva que aparezcan pensamientos muy diferentes entre sí e, incluso, que en ocasiones lleguen a ser contradictorios. En nuestro análisis se otorgará una mayor atención a los testimonios de los tres fundadores de la revista, por ser quienes más escriben en sus páginas, quienes imprimen el sentido, el gesto y la identidad de *Escuelas de España* y quienes invitan a escribir en la publicación a las personas que consideran de mayor interés. Recuperamos también unidades de registro correspondientes a otros autores y autoras, con la finalidad de responder a nuestro propósito de hacer investigación cualitativa desde una perspectiva crítica, atendiendo a todas las voces.

## **1. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS**

### **1.1. Presupuestos políticos e ideológicos**

Todas las decisiones que un docente toma en el desarrollo de su trabajo están condicionadas por su experiencia personal, por sus convicciones y su modo de entender la educación, por los principios que le definen como ser humano y por su ideología. Es tarea necesaria comenzar este apartado estudiando los modos de entender la educación, desde diferentes perspectivas, en la revista *Escuelas de España*.

#### **1.1.1. Concepción de la educación**

Esta subcategoría encabeza el análisis por su trascendencia y por ser un elemento que engloba al resto de subcategorías. La Institución Libre de Enseñanza siempre tuvo la convicción de que la educación era una fuerza transformadora de la sociedad y el elemento más importante en el que había que trabajar, puesto que de su mejora dependía la regeneración de España. Este es el motivo que da sentido a este apartado, en el que analizamos cómo se concibe la educación y la escuela desde *Escuelas de España*, y cuáles son los fines y los objetivos más importantes de la educación, a juicio de sus redactores.

Las unidades de registro recogidas para esta subcategoría pertenecen a 35 ejemplares. Concretamente, encontramos información de 67 aportaciones: 63 artículos y cuatro notas. Observamos que, pese a que la cantidad de números publicados durante la primera etapa fueron menos que los publicados en la segunda época de la revista, 36 de los elementos de análisis —artículos y notas— trabajados en esta subcategoría se concentran en los 13 ejemplares de la primera etapa, mientras que 31 están repartidos en 22 de los 31 ejemplares de la segunda época.

Tabla 20.

*Tabla resumen subcategoría “Concepción de la educación”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre la educación y la escuela?*

La educación	Se defiende una educación basada en la evolución, en la renovación, en la creación, en el cambio y en la superación. La educación es una función de la sociedad. Nadie sabría definir a ciencia cierta el concepto “educación”. Se defienden los ideales educativos republicanos.
La escuela	La escuela debe ser un hogar. La escuela debe estar abierta y en contacto con la vida. Hay quien dice que la escuela debe educar para la vida, otros que la vida se prepara a sí misma mediante la educación y otros que la escuela es la vida

	misma. Sin embargo, también se defiende que la escuela debe ser lo que es, una escuela que conforma un sector de la sociedad.
	La escuela tiene un carácter social.
	La escuela es un órgano de cultura.
	La escuela está formada por tres factores: su fin educador, los estudiantes y el maestro.
	Debe predominar la “escuela sincera”, adecuada a un tiempo y a un lugar. Acercarse a un modelo de escuela en transición entre el ideal y la realidad.
	Defensa de la escuela rural y reivindicación de su identidad.
La escuela nacional	<p>La escuela nacional debe ser una institución democrática.</p> <p>Se defiende la existencia de una escuela pública y gratuita, para todos, que garantice la igualdad de oportunidades.</p> <p>El problema de la educación nacional es el problema de España. Se reivindica la necesidad de invertir en la escuela. La escuela es una institución insustituible, cuya labor está orientada a la mejora de la humanidad.</p>
Misión de la escuela	El pensamiento más presente en la revista es que la escuela no tiene fines determinados. Es muy difícil concretar su misión, ya que los fines son diversos y se configuran en función de cada uno de los escolares y del entorno.
Fines de la educación	<p>Por una parte se expone la necesidad imperante de definir los fines de la escuela española; por otra, se defiende la idea contraria de que los fines no han de responder a una nación determinada.</p> <p>La escuela tiene una misión eminentemente educadora. Todos están de acuerdo en esto, aunque aparecen manifestaciones en las que se defiende que la escuela, para ser educadora, también debe ser instructiva.</p> <p>La escuela debe <i>crear</i>, en el más amplio sentido del concepto.</p> <p>La escuela debe satisfacer las necesidades de los educandos.</p> <p>La escuela debe contribuir a formar personas racionales.</p> <p>La escuela ha de favorecer el desarrollo armónico de todas las facultades humanas.</p> <p>La escuela debe luchar contra el analfabetismo.</p> <p>Se consideran fines naturales, fines sociales y fines culturales.</p> <p>La educación debe estar dirigida a la formación de la personalidad y a la capacitación humana. Debe capacitar a los individuos para responder a los problemas de la vida de forma autónoma.</p> <p>Los fundamentos de la educación deben estar desarrollados sobre unos principios científicos y adecuados a la realidad social.</p> <p>Es el maestro quien determina los fines de la escuela. Es, además, el más capacitado para tratar los aspectos de educación.</p>
Papel del Estado	<p>Existen intromisiones políticas y burocráticas por parte del Estado en la educación.</p> <p>El Estado tiene la misión de difundir la cultura.</p> <p>Los políticos ven a la educación como un instrumento peligroso. El Estado es represor.</p> <p>La escuela debe liberarse de la Iglesia y del Estado, desde una posición genuinamente revolucionaria (superadora).</p>

Fuente: elaboración propia.

En *Escuelas de España* se defiende una educación basada en el cambio, la renovación y la evolución. La educación se fundamenta en la conquista de un futuro, que lleva consigo la superación de la tradición y su adecuación a las características del momento. No obstante, de forma generalizada, se acepta el supuesto de que existe una realidad, una herencia, una tradición, que no podemos ocultar ni hacer desaparecer definitiva y repentinamente. Hay que tratar de conquistar la denominada “escuela en transición”<sup>350</sup>, que estaría entre la escuela ideal y la escuela real. Y así lo expresa el Comité de Redacción de la revista: “entre esa pedagogía ideal [...] y la realidad escolar [...], está la escuela que nosotros podemos y debemos hacer” (p. 52)<sup>351</sup>. Este supuesto coincide con la definición de “escuela sincera”, término que utiliza el maestro Julio Sánchez López; consiste en “un tipo de escuela nueva que acepta la tradición y el devenir. [...] es reconocer el pasado, el presente y el porvenir en una concreción actual que apoya la culata en el pasado y dispara hacia el futuro” (p. 380)<sup>352</sup>.

La escuela real, a juicio de la maestra María Sánchez Arbós es la “escuela mal llamada intelectualista, carente casi en absoluto de labor social” (p. 23)<sup>353</sup>, una escuela memorística, desconectada del entorno y donde prima la instrucción y la transmisión del conocimiento sobre la acción educadora, si bien los conceptos de educación e instrucción son tratados de forma diferente dentro de la publicación. La mayoría de los redactores no dudan en afirmar que la escuela debe ser eminentemente, y sobre todo, educadora —Concepción Sáinz-Amor<sup>354</sup> Alejandro de Tudela<sup>355</sup>, Mariano Domínguez<sup>356</sup>, Ángel Llorca i García<sup>357</sup>, Ramón Ramia<sup>358</sup> o August Vidal i Roget<sup>359</sup>, por citar a alguno—; “estad seguros de que nunca valdrá tanto lo que hagamos comprender como lo que hagamos sentir” (p. 29)<sup>360</sup>, dice Pablo de Andrés Cobos. Es reveladora, sin embargo, la

---

<sup>350</sup> Término que utiliza María Sánchez Arbós en Sánchez, M. (agosto, 1935). Labor actual en los Grupos escolares. *Escuelas de España, segunda época*, 20, 381-384.

<sup>351</sup> Escuelas de España. (octubre, 1931). La Escuela de verano de Cataluña.

<sup>352</sup> Sánchez, J. (agosto, 1935). La escuela sincera. *Escuelas de España, segunda época*, 20, 378-381.

<sup>353</sup> Sánchez, M. (marzo, 1934). ¿Cuál es la posición actual de un director de grupo escolar? *Escuelas de España, segunda época*, 3, 21-24.

<sup>354</sup> Sáinz-Amor, C. (enero, 1930). El mar y la escuela. *Escuelas de España, primera época*, 5, 17-29.

<sup>355</sup> Tudela de, A. (abril, 1930). Sobre el estudio de la Pedagogía (Cómo enseño este curso dicha materia). *Escuelas de España, primera época*, 6, 3-19.

<sup>356</sup> Domínguez, M. (enero, 1931). La escuela rural de asistencia mixta. *Escuelas de España, primera época*, 9, 71-95.

<sup>357</sup> Nos referimos a una cita que de él hace Raimundo Torroja en Torroja, R. (enero, 1932). Maestros. Llorca.

<sup>358</sup> Ramia, R. (junio, 1934). Proyectos escolares. *Escuelas de España, segunda época*, 6, 14-19.

<sup>359</sup> Vidal, A. (junio, 1936). La constelación familiar. *Escuelas de España, segunda época*, 30, 245-251.

<sup>360</sup> Andrés de, P. (enero, 1929). La escuela "Cervantes" de Madrid en 1926.

reflexión del profesional de la educación Santiago Hernández Ruiz<sup>361</sup>. Se basa en el principio herbartiano de que “no se concibe educación sin instrucción ni instrucción que no eduque” (p. 23). Define instrucción como “comunicación, sugerición o creación [...] de ideas, [...] facilitación de un número de destrezas indispensables en la vida, [...] realización [...] de los valores culturales característicos de la colectividad [...] y de la Humanidad entera” (p. 25). Por ello defiende que la escuela debe ser instructiva pues, según su lógica, cualquier “labor instructiva es profundamente educadora, positiva o negativamente” (p. 32).

No podemos obviar que si vamos al trasfondo de esta reflexión, al final, independientemente de la importancia que se otorgue a la parte instructiva, el fin último de la labor escolar es la educación. Esto no hay nadie que lo niegue en *Escuelas de España*. Será este, por tanto, un objetivo soñado por los docentes renovadores. De hecho, comprende uno de los tres factores que, siguiendo a Norberto Hernanz, conforman la escuela: el fin educador, los maestros y los estudiantes. Con esta idea coinciden el resto de los participantes, aunque con ciertos matices. Encontramos, por ejemplo, a maestros como Ángel Llorca<sup>362</sup> en el segundo número, o Antoni Benaiges<sup>363</sup>, quienes reconocen que lo más importante es el niño, así como a profesionales para quienes la clave está en la relación que se establece entre docentes y educandos<sup>364</sup>. En este sentido, el maestro Julio Marcos Candanedo<sup>365</sup> alude a la siguiente cita de Manuel Bartolomé Cossío: “la escuela [...] no es el dinero, ni el aula, ni el taller, ni los libros, sino antes y sobre todo, la conjunción educadora de maestros y alumnos” (p. 62).

La escuela ideal, la escuela ansiada, debe, además, “ser un hogar, con ambiente de hogar al menos, con alma de familia” (p. 28)<sup>366</sup>. Esta idea, expresada por Pablo de Andrés Cobos, coincide con las de otros profesionales, como la del maestro Rafael Verdier<sup>367</sup>. En esta misma línea, se entiende que la escuela habrá de ser un lugar abierto y debe estar en contacto con la vida y con la sociedad<sup>368</sup>.

---

<sup>361</sup> Hernández, S. (julio, 1934). La escuela y la educación. *Escuelas de España, segunda época*, 7, 21-32.

<sup>362</sup> Llorca, A. (enero, 1930). De la actividad del Maestro en función de la actividad del niño con los antecedentes que el autor ha estimado oportuno dar a conocer. *Escuelas de España, primera época*, 5, 3-16.

<sup>363</sup> Benaiges, A. (mayo, 1936). Del hacer en la escuela. Una técnica de trabajo escolar. La técnica Freinet.

<sup>364</sup> Profundizamos en esta idea dentro de la subcategoría “Relación docente-discente”.

<sup>365</sup> Marcos, J. (enero, 1930). La Fundación Sierra-Pambley.

<sup>366</sup> Andrés de, P. (enero, 1929). La escuela "Cervantes" de Madrid en 1926.

<sup>367</sup> Verdier, R. (enero, 1930). Filosofía y educación. *Escuelas de España, primera época*, 5, 33-53.

<sup>368</sup> Profundizamos en esta idea dentro de la subcategoría “Relación con la comunidad”.

En cuanto a esta última idea sí hay consenso en la publicación: el carácter social de la escuela. En palabras de Teodoro Causí Casaus “la escuela no es más que la sociedad simplificada y esquematizada” (p. 14)<sup>369</sup>. Por su parte, el maestro Bernardo Miguel Mancebo, para justificar esta idea, recurre a intelectuales de referencia en la historia de la educación, tales como Platón, Pestalozzi, Natorp, Dewey, Claparède, Montessori, Parkhurst, Decroly, Ferrière y Luzuriaga. Siguiendo esta pedagogía, y tras lamentarse de que la escuela española carezca tanto de esta dimensión social, responde de manera afirmativa a la pregunta que da título a su artículo, “¿Debe funcionar la escuela como una pequeña sociedad humana?”<sup>370</sup>. El maestro Emilio Ruiz Vázquez también realiza esta afirmación dentro del mismo número<sup>371</sup>.

Escuela y sociedad son dos términos que no se pueden separar<sup>372</sup>, del mismo modo que no se puede separar la educación de la vida. Y esta es una idea sobre la que, de nuevo, se generan reflexiones extensas en las páginas de la revista. Muchos docentes, desde una perspectiva crítica y reflexiva, cuestionan la nimiedad y la ligereza con la que se reproducen frases y fórmulas que están de moda, pero que son profundamente imprecisas, “que no nos dicen nada por querernos decir todo” (p. 307)<sup>373</sup>. Entre ellas, la más recurrida, y lo que al final defienden todas las personas que abordan este tema, es que “la escuela debe educar para la vida” (entre otros, los docentes que formulan de forma explícita esta manifestación son Ana María Urdangaray<sup>374</sup> o Luis Huerta Naves<sup>375</sup>). Pero... “¿para qué vida?” se pregunta el maestro Norberto Hernanz, quien trata este asunto en dos de sus artículos<sup>376</sup>. En el primero de ellos, rompe con las frecuentes fórmulas pedagógicas que tienden a una visión romántica de la realidad —como reconoce Cobos cuando expresa que la escuela ha de ser un hogar— y razona lo siguiente:

---

<sup>369</sup> Causí, T. (octubre, 1929). El ahorro escolar. *Escuelas de España, primera época*, 4, 5-18.

<sup>370</sup> Miguel, B. (julio, 1930). ¿Debe funcionar la escuela como una pequeña sociedad humana? *Escuelas de España, primera época*, 7, 61-77.

<sup>371</sup> Ruiz, E. (julio, 1930). I Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano. Conclusiones aprobadas. *Escuelas de España, primera época*, 7, 78-83.

<sup>372</sup> Profundizamos en esta idea dentro de la subcategoría “Plano moral y social. Valores”.

<sup>373</sup> Hernanz, N. (julio, 1936). Temas para los cursillos. Los fines de la educación. *Escuelas de España, segunda época*, 31, 305-309.

<sup>374</sup> Urdangaray, A. M. (julio, 1930). Enseñanza de adultas. *Escuelas de España, primera época*, 7, 37-48.

<sup>375</sup> Huerta, L. (enero, 1932). Unas observaciones de Luis Huerta a las normas de la convocatoria para la segunda Conferencia de la Comisión Primera de la A. N. M. P. *Escuelas de España, primera época*, 13, 92-96.

<sup>376</sup> Hernanz, N. (marzo, 1934). La escuela; Hernanz, N. (julio, 1936). Temas para los cursillos. Los fines de la educación.

... a poco que se piense en la cuestión, me parece que se comprenderá que si la escuela es algo, si tiene un sentido, no puede ser como el hogar, ni como la vida, ni como la naturaleza. Querer que sea esto es falsificarla, sacarla de su marco propio y que, sin ser lo que se pretende, deje de ser lo que debe; esto es: escuela. (p. 2)

El maestro refuerza esta idea en una nota en la que dice que “la escuela no puede ser como la vida, ni lo mejor de la vida. La escuela es un sector de la vida social con sus peculiaridades...” (p. 530)<sup>377</sup>. Esto que a priori puede parecer una contradicción con respecto a lo que reflejan otros autores en sus escritos, no creemos que lo sea. Concebimos estos testimonios como una muestra de la maduración de las ideas que se expresan con menos reflexión, quizás, en los primeros ejemplares. Sin obviar que en estos primeros números ya aparecen interesante reflexiones sobre las cuestiones de educación, como es el caso de Rafael Verdier, quien explica que “no es, pues, que la educación prepare para la vida, sino que la vida se prepara a sí misma mediante la educación” (p. 52)<sup>378</sup>.

Leyendo a estos autores comprendemos lo complejo que resulta establecer una definición universal de educación y de escuela. “Yo no sé lo que es la educación [y supongo] sin ofensa, que tampoco vosotros lo sabéis” (p. 6), declara Cobos<sup>379</sup>. Esta declaración coincide con la de la mayoría de los docentes que se preguntan por la misión y por los fines de la obra educadora. David Bayón afirma que “uno de estos rasgos negativos de nuestra escuela nacional es que muy difícilmente se le reconocen fines conscientes” (p. 64)<sup>380</sup>, y que estos no están determinados. Norberto Hernanz publica unas notas que tomó de una conferencia de Xirau, discípulo de Giner y de Cossío<sup>381</sup>, en las que explica que no hay un único fin que sea válido para todo el mundo, sino que estos son diversos y se configuran en función de las características de los escolares y del entorno que les rodea. Partiendo de esta idea y teniendo en cuenta esta limitación, sí se reconoce, de forma general, la necesidad de establecer los fines de la educación; el propio Hernanz plantea que los fines de la escuela, aparentemente determinados por el Estado, en realidad son y deben ser establecidos por los maestros y las maestras<sup>382</sup>. El maestro Luis Vega Álvarez considera que estos fines deben ser adecuados al país:

---

<sup>377</sup> Hernanz, N. (noviembre, 1935). La escuela y la vida. *Escuelas de España, segunda época*, 23, 529-530.

<sup>378</sup> Verdier, R. (enero, 1930). Filosofía y educación.

<sup>379</sup> Andrés de, P. (agosto, 1934). Unamuno y la educación. *Escuelas de España, segunda época*, 8, 1-7.

<sup>380</sup> Bayón, D. (enero, 1931). La escuela francesa - Escuelas españolas; Bayón, D. (abril, 1931). La escuela francesa - Escuelas españolas. *Escuelas de España, primera época*, 10, 57-85.

<sup>381</sup> Hernanz, N. (julio, 1931). Notas de Seminario.

<sup>382</sup> Hernanz, N. (abril, 1934). La escuela.

Urge [...] señalar el fin educativo de nuestra escuela, que no es la de Madrid ni la de las ciudades, ni tampoco la de las aldeas; es la escuela española que debe tener, que ha de tener, un sentido propio, racial, según su idiosincrasia. (p. 72)<sup>383</sup>

No obstante, no es este el pensamiento generalizado de *Escuelas de España*. Por ejemplo, Teodoro Causí, en el número siguiente, expresa que sí han de existir unos principios universales, pero determinados por la ciencia, no por razón de la nación: “No creemos en la existencia de la escuela española, ni [...] de ninguna otra escuela que admita calificaciones de nacionalidad o de raza. [...] escuela informada en unos principios fundamentales que, por ser científicos, han de ser universalmente válidos” (p. 98)<sup>384</sup>. David Bayón coincide en que la educación ha de fundamentarse sobre principios científicos, pero también sobre la realidad social imperante<sup>385</sup>.

Norberto Hernanz, tras una extensa reflexión, influido por el pensamiento de Ortega y Gasset, determina fines naturales, fines sociales y fines culturales<sup>386</sup>. Sí hay otros docentes que se atreven a proponer fines importantes de la educación: (a) Segundo Teodoro Causí, la escuela debe *crear*, en el más amplio sentido del concepto (crear aptitudes, hábitos, vida espiritual, etc.) y debe contribuir a la formación de personas racionales<sup>387</sup>. (b) Emilio Ruiz defiende que la escuela debe satisfacer las necesidades psico-físicas de los educandos<sup>388</sup>. (c) La escuela ha de luchar contra el analfabetismo, pero no solo eso, como defendía Ángel Llorca en un texto citado anteriormente, sino que tal y como expresa Matilde García<sup>389</sup>, debe favorecer el desarrollo armónico de todas las facultades humanas. Cabe aclarar que estos no son pensamientos exclusivos de los autores que se citan, pero sí son ellos quienes más claramente recogen las ideas enumeradas. Precisamente, es Teodoro Causí<sup>390</sup> quien expone la misión más completa de la escuela, que engloba a los principios anteriores. Explica que la educación debe estar dirigida a la formación de la personalidad y debe capacitar a los individuos para responder a los problemas de la vida de forma autónoma.

---

<sup>383</sup> Vega, L. (febrero, 1935). Nuestra escuela. *Escuelas de España, segunda época*, 14, 70-72.

<sup>384</sup> Causí, T. (marzo, 1935). Particularismo y Universidad. *Escuelas de España, segunda época*, 15, 97-106.

<sup>385</sup> Bayón, D. (abril, 1931). La escuela francesa - Escuelas españolas.

<sup>386</sup> Hernanz, N. (julio, 1936). Temas para los cursillos. Los fines de la educación.

<sup>387</sup> Causí, T. (octubre, 1929). El ahorro escolar.

<sup>388</sup> Ruiz, E. (julio, 1930). I Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano. Conclusiones aprobadas.

<sup>389</sup> García, M. (julio, 1930). La escuela primaria..

<sup>390</sup> Causí, T. (enero, 1931). El problema. *Escuelas de España, primera época*, 9, 3-21.

No podemos terminar este apartado sin hacer alusión a las siguientes reivindicaciones que se hacen desde la revista: (a) La defensa de la escuela rural (epígrafe 8.1., Capítulo VII). (b) La defensa de los principios educativos republicanos y de lo postulado por la Constitución de 1931 en materia de educación. (c) La defensa de una escuela pública, para todos, que garantice la igualdad de oportunidades y que necesariamente tiene que ser democrática. La manifestación más clara de esto la realiza David Bayón: “al decir escuela española, me refiero siempre a la escuela nacional [...] No tengo para nada en cuenta las demás clases de escuelas existentes entre nosotros. Casi todas persiguen fines sectarios e industriales” (p. 64)<sup>391</sup>. Los fundadores de *Escuelas de España* consideran que un aspecto indispensable para lograr esto es que “la educación debe ser gratuita, prestando además ayuda económica a los alumnos que lo precisen por medio de becas o de residencias de estudiantes” (p. 67)<sup>392</sup>.

La función del Estado en los asuntos de educación es otro tema de interés en *Escuelas de España*. No hay una postura uniforme al respecto; las manifestaciones llegan a ser, de hecho, contradictorias. Esto responde a la diversidad de opiniones que se reflejan en *Escuelas de España*. En el último texto citado se reconoce la labor del Estado en la difusión de la cultura pero, por norma general, aparece con frecuencia la idea de que la escuela debe liberarse de la Iglesia y del Estado, desde una posición genuinamente revolucionaria. Quien desarrolla más esta idea es el maestro Luis Huerta<sup>393</sup>; muestra de ello es, además, la defensa que se hace desde la revista de los Patronatos Escolares. Este pensamiento viene derivado de las intromisiones políticas y burocráticas que tradicionalmente ha ejercido el Estado sobre la educación, según nos cuenta Hernanz en el primer número de la revista<sup>394</sup>. No olvidemos que, durante años, y como explica Daniel Ranz, el Estado ha adoptado más una postura represora que educativa<sup>395</sup>, y como completa David Bayón, el Estado ve en la educación un instrumento peligroso<sup>396</sup>, sabe que de ella depende el cambio, el progreso y la transformación.

---

<sup>391</sup> Bayón, D. (enero, 1931). La escuela francesa - Escuelas españolas.

<sup>392</sup> Escuelas de España (julio, 1931). Bases para una reforma de la enseñanza.

<sup>393</sup> Huerta, L. (enero, 1932). Hacia un estado universitario internacional<sup>393</sup>. *Escuelas de España, primera época*, 13, 59-65.

<sup>394</sup> Hernanz, N. (enero, 1929). Formación del magisterio.

<sup>395</sup> Ranz, D. (abril, 1930). A grandes males... Jerarquía y responsabilidad. *Escuelas de España, primera época*, 6, 50-54.

<sup>396</sup> Bayón, D. (abril, 1931). La escuela francesa - Escuelas españolas.

Esto también lo sabía la Institución Libre de Enseñanza, y así lo conciben los redactores de *Escuelas de España*. “¡Atención! Lo primero, la Escuela”, reivindica el periodista Luis Bello<sup>397</sup>. Por ello, se pide en numerosas ocasiones el gasto y la inversión en escuelas y en maestros: “Hay que gastar sin tasa ni medida para mejorar la suerte de la escuela” (p. 17)<sup>398</sup>, algo que no se cansó de defender Cossío. Los docentes que participan en la publicación son conscientes de que la escuela es una institución insustituible, cuya labor está orientada a la mejora de la humanidad y por ello, tienen claro que el problema de la educación nacional es el problema de España y viceversa. Y en eso coincidían plenamente con el planteamiento institucionista; como refleja el historiador Ruiz (1993), la ILE

... consideraba a España como un país enfermo y el diagnóstico que trazaba al caso era el de la perversión moral de sus habitantes, individual y colectivamente. [...] y decidió que el bisturí de urgencia no podía ser otro que un amplio, profundo y urgente plan de educación”. (p. 212)

No valía cualquier escuela ni cualquier educación. Siguiendo a este mismo autor, “por supuesto que no la escuela torpe, zafia, memorística, meramente informativa, sino una escuela educadora” (p. 213). Y en esto están de acuerdo los redactores de *Escuelas de España*. Por tanto, y partiendo de la definición de la subcategoría y de la literatura del trabajo, podemos afirmar que, en lo que se refiere a la concepción de la educación y de la escuela, existe una probable influencia institucionista en la revista pedagógica.

### 1.1.2. La cuestión religiosa

La cuestión religiosa es un principio esencial del ideario de la ILE, como hemos reflejado anteriormente. Desde sus inicios defendió una escuela neutra, en la que no se llevase a cabo la enseñanza de ningún tipo de dogma, aunque sí el aprendizaje de las diferentes religiones como elemento cultural, “con escrupuloso respeto hacia las creencias de cada uno” (García-Velasco, 2015, p. 67). Todo ello, cabe decir, sin descuidar el plano espiritual y moral. Esta idea está necesariamente fundamentada sobre la libertad de conciencia y grandes dosis de tolerancia. Partiendo de esta información, y de la literatura sobre los principios pedagógicos de la ILE (epígrafe 2, Capítulo IV), hemos codificado en esta subcategoría todos los aspectos directamente relacionados con la religión.

---

<sup>397</sup> Bello, L. N. (julio, 1929). Un alto en el viaje por las escuelas. *Escuelas de España, primera época*, 3, 9-18.

<sup>398</sup> Causí, T. (octubre, 1929). El ahorro escolar..

Las unidades de registro recogidas pertenecen a 17 ejemplares. Concretamente, encontramos información de 23 aportaciones: 15 artículos y ocho notas. 14 de los elementos de análisis —artículos y notas— trabajados en esta subcategoría, se concentran en 10 ejemplares de la primera etapa, mientras que nueve están repartidos en siete de los 31 ejemplares de la segunda época.

Tabla 21.

*Tabla resumen subcategoría “La cuestión religiosa”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre la cuestión religiosa?*

Existe una progresión en el tratamiento de la enseñanza confesional, acorde con los tiempos que acompañan a *Escuelas de España*.

La mayoría de las evidencias de esta subcategoría tienen la firma de los redactores de *Escuelas de España*.

Hernanz y Bayón reflexionan sobre las visitas que realizaron a las escuelas de Andrés Manjón y de Manuel Siuot. Bayón es el más crítico de los dos en la valoración.

Defensa de la libertad de conciencia y de la libertad religiosa.

Defensa de la escuela laica. Crítica a la intromisión de las órdenes religiosas en la enseñanza.

Fuente: elaboración propia.

La cuestión religiosa se aborda con mayor profundidad y frecuencia en la revista a partir de 1931, coincidiendo con el inicio de la Segunda República. En los números de 1929 aparecen comentarios sobre la enseñanza religiosa y las escuelas confesionales de forma anecdótica y tangencial; a nuestro juicio, se abordan los temas con bastante prudencia. Muestra de ello es el comentario de Pablo de Andrés Cobos cuando visita el Grupo Escolar Cervantes y coincide con un grupo de monjas que también estaba visitando la escuela: “me sentí optimista al comprobar que también las congregaciones religiosas que se dedican a la función docente reconocen que hay algo que aprender en escuelas que sostiene el estado” (p. 38)<sup>399</sup>.

Es oportuno destacar en este preciso momento los comentarios que los fundadores de *Escuelas de España* hacen de sus visitas a algunos centros escolares religiosos<sup>400</sup>. Recuperamos los textos de David Bayón, quien “defendía la escuela laica. Decía que los adoctrinamientos no tenían cabida en las escuelas”<sup>401</sup>. En primer lugar, explica la experiencia vivida en la escuela dirigida por Manuel Siuot Rodríguez, en Huelva, basada

<sup>399</sup> Andrés de, P. (enero, 1929). La escuela "Cervantes" de Madrid en 1926.

<sup>400</sup> Nos estamos refiriendo, únicamente, a los comentarios que se recogen en *Escuelas de España*. No se ha hecho una valoración exhaustiva de sus impresiones sobre otras escuelas, a partir de otras fuentes.

<sup>401</sup> Testimonio de Ana Bayón (11/05/2018).

en los principios de las Escuelas del Ave María, de Andrés Manjón. El maestro reconoce dos aspectos positivos de la escuela: es higiénica y es alegre. No obstante, hace una crítica negativa de las enseñanzas que en esta escuela se llevan a cabo, afirmando que “la pedagogía de Don Manuel Siurot, entre maestros, no merece la pena de que la tomemos en serio” (p. 70)<sup>402</sup>. Termina, además, refiriéndose a Siurot para hacerle una recomendación: “¿no se pensará que decía verdad el señor Siurot cuando insistía en que él no había leído un libro de Pedagogía? Pues léale, don Manuel, léale, que le será muy provechoso” (p. 71). Este consejo será elogiado por Pablo de Andrés Cobos en el ejemplar de octubre de 1929<sup>403</sup>: “Bayón ha dado, desde las columnas de esta revista, [...] consejos que le acreditan para siempre de bueno y sabio consejero. Uno a Siurot, para que lea libros de pedagogía y deje de sentirse pedagogo...” (p. 76).

Es, precisamente, David Bayón, quien cuestiona el artículo de su amigo Norberto Hernanz “Visita de escuelas. Dos maestros y dos instituciones”<sup>404</sup>, en el que habla de dos personas que, en su opinión, deberían ser referentes de los maestros y de las maestras españoles: Francisco Giner de los Ríos y Andrés Manjón. No obstante, si avanzamos en la lectura, comprobamos que, mientras que elogia todas y cada una de las características que enumera de la ILE, cuestiona algunas de las que refleja sobre las Escuelas del Ave María; algunas de sus críticas las trataremos en otras subcategorías. La visión de Bayón es diferente a la de su compañero, pese a haber visitado con él las mismas escuelas, al mismo tiempo. Dice así:

... yerra cuando establece paralelos entre personas e instituciones que nunca tuvieron más parecido que el haberse consagrado las dos a fines de educación. Todo lo que después de esto quiera atribuirse o achacarse en común a las dos instituciones es un error o un empeño irrealizable. Así resulta que Hernanz atribuye a ambas personas —Giner y Manjón— e instituciones excelencias que sólo posee una, teniendo acaso la otra la cualidad contraria; y lo mismo sucede cuando atribuye limitaciones, defectos; podrían decirse de una institución y no así de la otra. (p. 46)

Del relato de Bayón se desprende la admiración que el docente siente por la obra de Giner<sup>405</sup>, al contrario que por la pedagogía de Andrés Manjón, de la que critica su técnica,

---

<sup>402</sup> Bayón, D. (enero, 1929). Escuelas Siurot de Huelva. *Escuelas de España, primera época*, 1, 56-72.

<sup>403</sup> Andrés de, P. (octubre, 1929). Maestros. D. Miguel de Unamuno. *Escuelas de España, primera época*, 4, 74-84.

<sup>404</sup> Hernanz, N. (julio, 1929). Visita de escuelas. Dos maestros y dos instituciones.

<sup>405</sup> Reproducimos algunas de sus afirmaciones en otros apartados de la tesis doctoral.

por partir “de un concepto pobre y equivocado del niño” (p. 72) y a causa de su concepción de la libertad, entre otros factores. Bien es cierto que resalta los aspectos que, a su parecer, son positivos: la alegría de los niños y el cariño hacia ellos, así como la utilidad de alguno de sus recursos didácticos aunque, siguiendo sus palabras, “falta competencia” (p. 71) para emplearlos.

En 1930 aparece la primera manifestación que se acerca al ideal institucionista. Es la maestra Matilde García del Real quien plasma su ideal de escuela: “ni laica, en el frío estilo francés, ni confesional; sino impregnada de un profundo espíritu religioso, que respetando todas las conciencias, pueda satisfacer las aspiraciones más elevadas del espíritu humano” (p. 20)<sup>406</sup>.

Encontramos otras manifestaciones, de las que destacamos dos por su novedad en la revista. La primera, es una sutil crítica a la enseñanza promovida por la Iglesia: “he aquí a la iglesia defendiendo sus derechos preponderantes sobre el niño y excluyendo toda educación que no sea cristiana” (p. 104)<sup>407</sup>. En la segunda reproducen una carta escrita por Luis Bello, Rodolfo Llopis y Sidonio Pintado. *Escuelas de España* dice:

Esa carta que ustedes encabezan [...] se debería haber escrito hace muchos años. Ya sé, ya sé que hace muchos atrás no se ha podido escribir esa carta. Hace muchos años que surgió la Institución libre de enseñanza y desde entonces no ha vuelto a haber una posibilidad. (p. 76)

Rescatamos un fragmento de dicha carta, para entender el tema que están abordando:

... no tenemos sino una escuela oficial totalmente infecunda y muchas escuelas en manos del clero. En la misma escuela del Estado, un fabuloso número de sacristanes. Cuando es el Clero el único que está incapacitado para educar por estarlo para respetar la conciencia, obligación sagrada de todo educador. (p. 78)

En 1931 las manifestaciones son más explícitas. Ya conocemos el pensamiento de David Bayón pero no queremos dejar de hacer referencia al artículo en el que elogia la laicidad de las escuelas francesas, en las que, en lugar de existir una asignatura sobre una determinada religión, existe una disciplina de Moral mediante la cual, como explica Bayón, “sin tomar como base dogmas religiosos, se procura y se hace ante el niño la exaltación de los más elevados valores humanos” (p. 59). Afirma que así deberían

---

<sup>406</sup> García, M. (julio, 1930). La escuela primaria. *Escuelas de España, primera época*, 7, 15-21.

<sup>407</sup> Escuelas de España. (abril, 1930). A la caza de la escuela. *Escuelas de España, primera época*, 6, 102-104.

funcionar todas las instituciones educativas. Este pensamiento es cercano a lo expresado por Giner de los Ríos en la cita que recoge Palacios (1989), donde la máxima es la tolerancia y el respeto:

Precisamente si hay una educación religiosa que deba darse en la escuela es esa de la tolerancia positiva, no escéptica e indiferente, de la simpatía hacia todos los cultos y creencias, considerados cual formas ya rudimentarias, ya superiores y aun sublimes como el cristianismo, pero encaminadas todas a satisfacer sin duda en muy diverso grado [...], según su cultura y demás condiciones, una tendencia inmortal del espíritu humano. (p. 44)

Por otro lado, Teodoro Causí denuncia la actitud didáctico-pedagógica de las congregaciones religiosas, que tradicionalmente se han inmiscuido en asuntos de enseñanza: “la iglesia [...] pone todo su empeño en apoderarse de la educación de la infancia; no en balde se sienten grandes liberales, en cuanto se trata de enseñanza, aquellos mismos para quienes el liberalismo es pecado” (p. 9)<sup>408</sup>.

Las manifestaciones se multiplican en la revista a partir de la proclamación de la Segunda República. Pablo de Andrés Cobos defiende la necesaria libertad de conciencia, coincidiendo con el ideal de la Institución Libre de Enseñanza:

Si lo sustantivo para la escuela es el hombre, para las confesiones es el creyente, y el hombre lo segundo. En lo confesional hay incapacidad educativa. Y esto no es negar valor al sentimiento religioso, ni derecho a influir en la cultura y en la vida a cada una de las creencias; es trasladar el problema al cuándo y declarar que lo primero es formar hombres dando a cada uno la soberanía de sí mismo; es negar el derecho a reinar en la conciencia antes de que la conciencia exista, a traición, haciendo imposible la propia soberanía. Si se quiere, es proclamar la religión de Humanidad por encima de todas las religiones. (p. 19)<sup>409</sup>

Esta idea se refuerza con otra afirmación de *Escuelas de España* en la que se defiende que “las instituciones públicas no deben servir de medios de propaganda política ni dogmática de ninguna clase [...] La escuela pública respetará las creencias de alumnos y maestros en materia religiosa” (p. 65)<sup>410</sup>. En otra nota del mismo ejemplar añaden sus impresiones tras la publicación del Decreto de 6 de mayo de 1931<sup>411</sup>, por el que se prohibía la religión en las escuelas, en defensa de la libertad religiosa. Afirman que “la influencia clerical [...] ha venido pesando abrumadoramente sobre la escuela,

<sup>408</sup> Causí, T. (enero, 1931). El problema.

<sup>409</sup> Andrés de, P. (octubre, 1931). Glosando las bases de la Granja.

<sup>410</sup> Escuelas de España (julio, 1931). Bases para una reforma de la enseñanza.

<sup>411</sup> *Gaceta de Madrid*, número 129, 9 de mayo de 1931. Recuperado de <https://cutt.ly/wyDswwG>

mediatizando o desvirtuando completamente la función primordial de esta institución” (p. 101)<sup>412</sup> y manifiestan que muchos docentes se sintieron liberados y vieron dignificada su función tras la publicación del Decreto. Esta idea la repite David Bayón en una nota dentro del único ejemplar publicado en 1932: “todos los maestros que en España sienten las cuestiones religiosas con un poco de emoción han visto en este decreto una íntima liberación: todos consideran a partir de ese momento enaltecidla su función” (p. 98)<sup>413</sup>.

Habría sido interesante saber cómo los protagonistas de *Escuelas de España* vivieron este proceso. La desaparición temporal de la publicación requiere que demos un salto al año 1934, en pleno bienio conservador. En el primer ejemplar recuerdan que la laicificación de la enseñanza fue una conquista de la Segunda República y defienden que hay que atribuir este logro a la figura de Marcelino Domingo<sup>414</sup>. En uno de los ejemplares de 1934 Norberto Hernanz critica la intromisión del Estado y de la Iglesia en la enseñanza:

Están las escuelas de tipo confesional, fascista o soviético, en las cuales el maestro y el alumno son medios para un fin superior, impuesto desde fuera. [...] Casi siempre ha sido un Estado, una iglesia, un círculo político los que han dicho a la escuela lo que ha de hacer. Y lo que ha de hacer es siempre servir intereses, prejuicios y deseos de los políticos, de los sacerdotes o de los guerreros. (p. 6)

Asimismo, en este periodo aparecen críticas sobre la protección de las congregaciones religiosas y el modo en que estas seleccionan a los estudiantes. Así lo expresa y denuncia el maestro Teófilo Azabal, cuando explica el problema que está viviendo su escuela, dado que el edificio, que originariamente les había cedido una mujer católica, ha sido reclamado por sus herederos, a no ser que fuese un sacerdote quien se encargase de impartir enseñanzas religiosas a los estudiantes. Leamos sus palabras:

... hemos tenido que hacer frente (y seguimos haciéndolo) al más grave de los problemas: la lucha con las escuelas confesionales, que, además de protegidas e injustamente acreditadas, realizan una labor de selección sobre los alumnos de las escuelas nacionales, llevándose de ellas, con engaños y dádivas, los chicos más despiertos, sobre los que el maestro tiene hecha la obra inicial, la más difícil y meritoria. (pp. 43-44)<sup>415</sup>

---

<sup>412</sup> Escuelas de España. (julio, 1931). La libertad religiosa en la escuela. *Escuelas de España, primera época*, 11, 100-102.

<sup>413</sup> Bayón, D. (enero, 1932). La República y la enseñanza primaria.

<sup>414</sup> Escuelas de España. (enero, 1934). La enseñanza en la República: Marcelino Domingo.

<sup>415</sup> Azabal, T. (agosto, 1934). Cómo se formó mi escuela y cómo piensan deshacerla. *Escuelas de España, segunda época*, 8, 41-45.

En 1935 la única referencia a la cuestión religiosa la hace Julio Sánchez López, quien defiende que “hay que poner la educación en manos laicas, sinceramente laicas. Las Órdenes religiosas ni son de nuestro tiempo ni de nuestro país” (p. 379)<sup>416</sup>. En 1936, ya en el Gobierno del Frente Popular, se respiran aires de optimismo y esperanza en algunas declaraciones, que ven en la sustitución de la enseñanza religiosa por la laica, de nuevo, un consuelo para la educación<sup>417</sup>. Recogemos el último comentario que los redactores de *Escuelas de España* hacen al respecto de la subcategoría que nos ocupa, antes de que el nacionalcatolicismo irrumpiera en las escuelas españolas:

... la sustitución de la enseñanza de las órdenes religiosas [...] tiene excepcional importancia para todos los profesionales al servicio del Estado. Con independencia absoluta de la manera de pensar. Las órdenes religiosas están y estarán siempre enfrente de la escuela nacional y harán el mismo daño al maestro católico que al que no tenga creencias o las tenga distintas. (p. 183)<sup>418</sup>

Javier Moreno Luzón, en la conferencia inaugural del centenario de la Universidad Popular Segoviana (2019) afirmó que, en esta época, y a ojos de los sectores conservadores y católicos, fortalecer la educación pública era un ataque para la Iglesia. Mientras tanto, los sectores más liberales achacaban la influencia de la Iglesia al decaimiento de España. Entre estos sectores cobraba especial relevancia la ILE que, según expresa *Escuelas de España* “tuvo siempre en contra toda la fuerza y poder de las congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza y su propio edificio de la calle del Obelisco queda escondido entre dos grandes y magníficas casas religiosas” (p. 150)<sup>419</sup>.

Concluimos esta subcategoría, de nuevo, considerando la posible influencia institucionista en la publicación, en esta ocasión manifestada, en casi todos los casos, por los propios fundadores de la revista. Esto es así ya que se defiende, como lo hacían los institucionistas, la educación de los estudiantes en su carácter religioso, pero no dogmático. No encontramos, tampoco, ninguna defensa explícita de la presencia de la religión católica en las escuelas. No obstante, cabe resaltar que en algunas ocasiones se nombra a “Dios” o al “Espíritu Santo”, pero son declaraciones escasas, muy complejas, con un fuerte trasfondo filosófico y espiritual que no nos atrevemos a interpretar.

---

<sup>416</sup> Sánchez, J. (agosto, 1935). La escuela sincera..

<sup>417</sup> Ortiz, E. (julio, 1936). Contornos. Impresiones de una maestra ecuatoriana. Cuarenta días por España.

<sup>418</sup> Escuelas de España. (abril, 1936). El ritmo de los primeros tiempos. *Escuelas de España, segunda época*, 28, 183-184.

<sup>419</sup> Escuelas de España. (abril, 1936). Algunos datos sobre la Institución Libre de Enseñanza.

Consideramos que con la aportación que hemos hecho —seleccionando los fragmentos más claros y directos sobre los aspectos más concretos que entraña esta subcategoría— se puede valorar la posición general que la revista adopta sobre el tema estudiado.

### 1.1.3. Coeducación

La coeducación es otro de los principios esenciales del ideario de la Institución Libre de Enseñanza, como hemos recogido en la literatura. Hemos de tener en cuenta que el término de coeducación que se reclamaba en aquel entonces tenía un significado muy diferente al que tiene actualmente. Se centraban, especialmente, en que los niños y las niñas debían estudiar juntos, es decir, en la defensa de la escuela mixta. Esto lo cuenta Subirats (1994), quien explica que los principios pedagógicos de la ILE “vinculan la coeducación a la escuela renovada, basándose en la convivencia natural de los sexos en la familia y en la sociedad” (párr. 11).

Ballarín (2006) comenta que no se cuestionaron abiertamente las relaciones de género ni los conocimientos que debían tener los hombres o las mujeres, en función de los papeles que la sociedad y la historia les había impuesto. No obstante, si retrocedemos en el trabajo (epígrafe 2, Capítulo IV) nos encontraremos con una cita de Manuel Bartolomé Cossío (1929) en la que afirma que, y repetimos una parte de la cita, la mujer debe educarse “en cuanto a la cultura general, no solo *como*, sino *con* el hombre” (p. 24). Asimismo, diferentes historiadores, citados en el mismo epígrafe, dan constancia de la preocupación que Giner de los Ríos tenía por la mejora de la educación de las mujeres y, con ello, por su elevación social.

Por todo lo anterior, recuperamos de *Escuelas de España* todas las alusiones que se hacen con respecto al término coeducación y todas las referencias explícitas que aparecen sobre la enseñanza de las mujeres. Las unidades de registro recogidas pertenecen a 13 ejemplares. Concretamente, encontramos información de 19 aportaciones: 18 artículos y una nota. 13 de los elementos de análisis —artículos y notas— trabajados en esta subcategoría, se concentran en ocho ejemplares de la primera etapa, mientras que seis están repartidos en cinco de los 31 ejemplares de la segunda época.

Tabla 22.

*Tabla resumen subcategoría “Coeducación”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre la coeducación?*

---

El tratamiento de la coeducación en *Escuelas de España* evoluciona, al tiempo que lo hace la propia historia. La revista refleja los cambios más importantes acometidos por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en los diferentes Gobiernos, en materia de coeducación.

---

---

El término coeducación se entiende, de forma generalizada, como la necesaria convivencia de niños y de niñas en las escuelas: defensa de la escuela mixta.

Las niñas deben recibir una formación diferente en cuanto a contenidos, de acuerdo con su propia naturaleza y con su propio destino (ser madres y esposas). Esta idea, aunque está presente a lo largo de la vida de la revista, es más extrema en los primeros ejemplares; vive una evolución. Se defiende la enseñanza *menagére* (enseñanza doméstica).

---

Fuente: elaboración propia.

En *Escuelas de España* se defiende la coeducación, si bien nos estamos refiriendo a un concepto de coeducación muy diferente al que existe en la actualidad. En la revista se utiliza este término para referirse casi exclusivamente a la enseñanza conjunta de niños y de niñas, es decir, se reivindica la configuración de escuelas mixtas. Esta idea coincide con el relato que sobre Bayón nos cuenta una de sus nietas: “él sabía que nosotras estábamos estudiando en un colegio separados niños y niñas y él defendía la coeducación. Decía que los niños y las niñas deberían estar juntos”<sup>420</sup>. No obstante, se mantiene aún en estas épocas la idea generalizada de que la mujer debe tener una formación diferente a la de los hombres. Lo vemos, especialmente, en el artículo de la inspectora Ana María Urdangaray González, sobre la enseñanza de adultas<sup>421</sup>.

La docente reconoce a la mujer como “un ser inteligente, libre y racional, con un alma espiritual dotada de las mismas facultades que el hombre [y añade que] si en su constitución física es más débil que éste, en cuanto a su voluntad le supera” (p. 38). Por ello, y porque cada vez las mujeres estaban más presentes en la vida social —muchas veces de forma indirecta y no reconocida—, defiende que ha de atenderse a su formación. Eso sí, la educación de las niñas ha de basarse, según sus propias palabras, en el modelo de “mujer ideal”, que no sería otra que la dirigida al cumplimiento de “su altísima misión de madre y educadora de sus hijos” (p. 40). A esta misión se suma la necesidad de que las mujeres desarrollen amor a la familia y a los más débiles. Igualmente, reclama que las niñas se han de ir acostumbrando al cuidado de los más pequeños, a los “quehaceres domésticos [enseñanza *menagére*] y a llevar las cuentas con exactitud y economía” (p. 40), contenidos estos que deberán complementar a las enseñanzas generales establecidas para ambos sexos. Se lamenta de que, en este orden, en las escuelas a todo se atiende, menos a preparar a las niñas “para su vida de esposas y madres” (p. 42) en relación con “los deberes que como mujer tiene impuestos” (p. 43).

---

<sup>420</sup> Testimonio de Ana Bayón Fernández (11/05/2018).

<sup>421</sup> Urdangaray, A. M. (julio, 1930). Enseñanza de adultas.

Otro artículo de especial interés en el tema que nos ocupa es el que firma el maestro Mariano Domínguez Martín en 1931<sup>422</sup>. Trata los buenos resultados que están dando los ensayos de coeducación en algunas escuelas de educación nueva. Sin embargo, cree que en nuestro país, en aquel año, aún no se había hecho nada trascendental en este sentido. Más bien había ocurrido lo contrario: “Los escolares de cada sexo han ocupado siempre mesas distintas y separadas. El maestro o la maestra han tenido singular cuidado en ahogar cualquier resquicio de familiaridad, de ayuda espontánea, de intimidad aun la más inocente y candorosa” (p. 74). Subirats (1994) explica que, “incluso en la etapa de la Segunda República, cuando la coeducación fue admitida y considerada necesaria, sólo una minoría de centros llegó a tener carácter mixto” (p. 54).

El autor aborda la coeducación siguiendo dos perspectivas: la social y la sexual. En lo que se refiere al plano sexual —libido infantil—, considera que no es peligroso para poder desarrollar la coeducación en las escuelas, aunque sí se ha de atender al ambiente. Con respecto al plano social, defiende que las mujeres, por el hecho de estar cada vez más integradas en la sociedad, deben tener los mismos derechos que los hombres en todos los órdenes de la vida. Pero realiza una advertencia, que venimos observando en todo el relato: la enseñanza de los hombres y de las mujeres no debe caracterizarse por el uniformismo, puesto que, según su modo de pensar la coeducación, se estarían perturbando “las diferencias sexuales con que la Naturaleza ha sellado sabiamente a los individuos asignándoles funciones específicas” (p. 75). Él mismo reflexiona sobre lo que entiende por coeducación —palabras que podrían representar el pensamiento generalizado de *Escuelas de España*— y sobre la enseñanza de las mujeres en las últimas páginas de su artículo:

... nos hemos manifestado abiertamente partidarios de la coeducación, indicando, de otro lado, la conveniencia de diferenciar, según se trate de niñas o de niños, la enseñanza en algunos aspectos. Así enfocado el asunto, ¿no parece que nuestras palabras se contradicen? No; pero requieren una aclaración. Nosotros interpretamos la coeducación como educación en común, lo cual no implica idéntica enseñanza para los dos sexos. Esta podrá o no ser la misma, según aconsejen las circunstancias, sin que por ello se desmorone ni resienta la función coeducadora.

En los primeros años la enseñanza debe ser común [...]. Luego hay que pensar en capacitar a la niña para la misión que más tarde ha de desempeñar en el hogar. (pp. 86-87)

---

<sup>422</sup> Domínguez, M. (enero, 1931). La escuela rural de asistencia mixta.

Independientemente del significado que daban al término coeducación, está claro que era una demanda de quienes escribían en la revista. Véanse, para corroborar esta afirmación, las reacciones de los propios fundadores cuando, en 1934, el Ministerio de Filiberto Villalobos impulsó la Orden sobre prohibición de la coeducación (Figura 38).

Ilmo. Sr.: A propuesta de algunos Inspectores de Primera enseñanza se ha concedido en algunas ocasiones por este Ministerio autorización para que pudiera implantarse la coeducación en las primeras clases de ciertas Escuelas graduadas. Otros Inspectores han establecido la coeducación en Escuelas unitarias sin autorización ministerial, perturbando la organización y la marcha de la enseñanza y provocando la protesta de los Ayuntamientos, de los padres de los niños y de los propios Maestros, a los que acusan los pueblos de ser inspiradores de esta modalidad pedagógica, aunque en muchas ocasiones no han tenido más intervención que secundar resignadamente los mandatos de la Inspección.

En ningún tiempo ha fijado normas generales el Ministerio sobre este problema, que, por su trascendencia, requiere una orientación del Estado que no puede entregar a las iniciativas individuales.

A partir, pues, de esta Orden queda sin efecto el régimen de coeducación establecido y sin autorización ministerial, prohibiéndose a los Maestros e Inspectores su implantación en las Escuelas primarias nacionales, exceptuando las Escuelas mixtas y de párvulos, para las que está determinado por precepto de la ley y por necesidades de la enseñanza.

Lo digo a V. I. para su conocimiento y demás efectos. Madrid, 1.<sup>o</sup> de Agosto de 1934.

FILIBERTO VILLALOBOS

Señor Director general de Primera enseñanza.

Figura 38. Orden sobre prohibición de la coeducación (01/08/1934). Fuente: Gaceta de Madrid (3 de marzo de 1934, p. 1224)<sup>423</sup>.

... ya está la prohibición en la Gaceta. Por escándalo, nada menos que por escándalo. Algún alcalde, algún sacerdote y alguna dama le han dicho al ministro que son escandalosos estos ensayos en las escuelas, y el ministro se ha echado las manos a la cabeza [...] ¿Por qué no esperar para hacer estos ensayos de coeducación en las escuelas a que se acaben los alcaldes, los curas y las beatas? (p. 37)<sup>424</sup>

“Por fortuna, será una de tantas disposiciones que nadie se preocupa de cumplir” (p. 37), añaden los redactores. Y como esta, encontramos la manifestación de María Sánchez Arbós, quien no comprende esta decisión del Sr. Villalobos y explica, cómo ella, que

<sup>423</sup> Gaceta de Madrid, núm. 215, 3 de marzo de 1934. Recuperado de <https://cutt.ly/5trYJi8>

<sup>424</sup> Escuelas de España. (septiembre, 1934). Reformas de la Enseñanza. *Escuelas de España, segunda época*, 9, 34-37.

regentaba un grupo escolar con el nombre de Francisco Giner de los Ríos, ni siquiera se planteó la separación de los niños y de las niñas<sup>425</sup>. “Yo me acuso de ser el único responsable de haber implantado la coeducación en mi escuela al empezar el curso pasado” (p.28)<sup>426</sup>, decía el maestro Teodoro Causí; y añadía, “nos cansamos de decir y de oír que la escuela ha de ser un reflejo de la vida [...] ¿en qué zona de la vida vive el hombre separado de la mujer?” (p. 32). La declaración del maestro Julio Sánchez López es la última alusión a la coeducación en la revista pedagógica: “Coeducación a toda costa. La vida entera es coeducativa. La escuela de un solo sexo es antivital e insincera” (p. 380)<sup>427</sup>.

La conclusión a este apartado es compleja, pues no existe en la actualidad ningún estudio que analice, de forma profunda y exhaustiva, cómo concebía la coeducación la Institución Libre de Enseñanza. Tomando como referencia los textos citados en la literatura, y las palabras de Ballarín (2006), que iniciaban el relato de esta subcategoría, intuimos que la idea de coeducación que tenían nuestros autores coincidía con el pensamiento institucionista. En esta línea, la influencia de las ideas de la ILE estaría presente en las declaraciones recogidas. Hemos visto como, incluso, se refieren a Giner de los Ríos, en algunos casos, cuando se trata la coeducación.

#### **1.1.4. Educación en libertad**

No vamos a ser nosotros quienes definamos con acierto todo lo que entraña el complejo concepto de la “libertad”, sobre el que tanto se ha filosofado a lo largo de la historia; ni tenemos la capacidad para ello, ni es este el objetivo de nuestro trabajo. Sin embargo, no podemos obviar esta categoría, que forma parte de la propia nomenclatura de la obra pedagógica cuyos principios analizamos en *Escuelas de España*. En la construcción de esta categoría, como en los otros casos, hemos partido de la literatura, y hemos prestado especial atención a los siguientes aspectos para la codificación: (a) Libertad del docente, libertad de cátedra. (b) Libertad de los estudiantes, basada en el desarrollo de la responsabilidad a partir de los propios actos, así como del principio de autonomía. (c) El respeto a los niños y a las niñas, a la espontaneidad infantil. (d) Métodos coercitivos: exámenes o sistema de premios y castigos.

---

<sup>425</sup> Sánchez, M. (octubre, 1934). Pensando en alto. La coeducación.

<sup>426</sup> Causí, T. (diciembre, 1934). Un ensayo de coeducación... y de otras cosas más. *Escuelas de España, segunda época*, 12, 28-33.

<sup>427</sup> Sánchez, J. (agosto, 1935). La escuela sincera..

Las unidades de registro recogidas para esta subcategoría pertenecen a 21 ejemplares. Concretamente, encontramos información de 41 aportaciones: 39 artículos y dos notas. En este caso, 27 de los elementos de análisis —artículos y notas— trabajados en esta subcategoría, se concentran en 11 ejemplares de la primera etapa, mientras que 14 están repartidos en 10 de los 31 ejemplares de la segunda época.

Tabla 23.

*Tabla resumen subcategoría “Educación en libertad”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre la educación y la libertad?*

Libertad del docente	Los docentes deben gozar de libertad para diseñar y desarrollar sus sesiones. El maestro ve limitada su libertad de acción por los condicionantes de la organización escolar.
Libertad de los niños y de las niñas	Objetivo de la educación: capacitar al hombre para que haga uso de su libertad. Para que exista la libertad tiene que existir la responsabilidad. <i>Selfgovernment</i> . Hay autores que defienden la total libertad de acción. Otros explican que tener libertad no significa “hacer lo que te dé la gana”, ya que existen limitaciones como la naturaleza y la sociedad.
	El tema de la disciplina se aborda con frecuencia en <i>Escuelas de España</i> desde diferentes posiciones. Algunas personas defienden lo que denominan como “autoridad amorosa”. En cambio, según Norberto Hernanz, por ejemplo, la jerarquía y la autoridad están en la base de la libertad verdadera.
Respeto a la infancia	Respeto de la personalidad y la realidad de los niños y de las niñas, así como de la espontaneidad infantil. Interés por conocer las peculiaridades de cada estudiante y de su contexto. Respeto a los derechos de la infancia.
Métodos coercitivos	Generalmente se defiende que no han de aplicarse castigos afflictivos ni condicionar la educación a sistemas de premios aunque, en el segundo de los casos, nos encontramos con algún docente que sí aplica este sistema. Norberto Hernanz, sin embargo, alude a la hipocresía diciendo que en los mejores centros existe coacción.
La escuela	Virtudes de la escuela: el respeto, la exclusión de la violencia y la máxima libertad. Una escuela activa deberá tener un régimen de libertad, de autonomía. Un autor aborda la creación de cooperativas.

Fuente: elaboración propia.

Analizar la concepción de la libertad es una pretensión muy compleja. Por ello, hemos hecho una valoración de la misma en el sentido más superficial y externo, aludiendo a las declaraciones más directas, claras y desde una perspectiva práctica. Se han eludido, por tanto, algunas reflexiones extensas y filosóficas que algunos redactores de *Escuelas de España* vierten en la revista, y que el lector puede consultar y valorar en las matrices de datos, comprobando así la talla intelectual de nuestros protagonistas.

Partimos de que en la revista estudiada se considera que las virtudes de la escuela son el respeto, la exclusión de la violencia y la máxima libertad<sup>428</sup>. El propio Cobos “desenvolvió su clase en un ambiente de libertad influyendo así eficazmente en la formación de los niños” (AGA, 32/10767<sup>b</sup>, p. 1), según nos da a conocer el inspector Ballesteros. Asimismo, y como vamos a ver posteriormente (epígrafe 2, Capítulo X), hay una indudable defensa de la escuela activa. El maestro Rafael Jara Urbano defiende que para que esto se consiga, las escuelas deben tener un régimen basado en la libertad y en la autonomía<sup>429</sup>. Todo ello pasa por la necesidad de transformar la organización de las escuelas. Julio Sánchez, alude a la creación de cooperativas escolares como modo de garantizar la autonomía y la libertad de las escuelas en torno a una ley propia. Sobre la libertad, como institución escolar, no aparece nada más en *Escuelas de España*.

La libertad del profesor, tan sentida por Giner de los Ríos, se manifiesta en la libertad de cátedra para transmitir la libertad científica; y es al mismo tiempo la condición para la relación personal entre la conciencia del maestro y del alumno... (López, 1997, p. 71)

En la publicación, sin embargo, no encontramos mucha información explícita sobre la libertad del docente. No obstante, se trata transversalmente en otras subcategorías. Ya hemos visto, por ejemplo, en “la cuestión religiosa” (epígrafe 1.1.2., Capítulo X) la sensación de liberación que sintieron muchos maestros y maestras al aprobarse la libertad religiosa en las escuelas. Al fin y al cabo, es esta una manera de otorgar libertad al docente. El maestro Enric Casassas Cantó denuncia que son muchos los factores que limitan la libertad de los docentes: el material, el local de enseñanza, los programas, etc.<sup>430</sup>. En 1932 el Comité Editorial realizó una encuesta para conocer la opinión que los maestros y las maestras tenían de los cuadernos de preparación de lecciones<sup>431</sup>. Dos de los encuestados aluden a la libertad del docente, bajo esta misma premisa: “en esta, como en otras muchas actividades, el maestro ha de gozar de libertad completa” (p. 38).

La libertad de los estudiantes es un tema controvertido en la revista. La Institución Libre de Enseñanza entiende la libertad del escolar “como desarrollo de su personalidad

---

<sup>428</sup> Andrés de, P. (enero, 1929). La escuela "Cervantes" de Madrid en 1926. *Escuelas de España, primera época*, 1, 28-55.

<sup>429</sup> Jara, R. (septiembre, 1935). ¿Libertad por la educación o educación por la libertad? *Escuelas de España, segunda época*, 21, 397-401.

<sup>430</sup> Casassas, E. (septiembre, 1934). Concurso. Un día de trabajo escolar. *Escuelas de España, segunda época*, 9, 10-16.

<sup>431</sup> Escuelas de España. (enero, 1932). Una encuesta sobre el cuaderno de preparación de lecciones. *Escuelas de España, primera época*, 13, 32-58.

individual, como superación de la coacción ejercible por la figura del profesor o el sistema educativo sobre la iniciativa del educando” (París, 1977, p. 61). En este caso, no gozamos de la misma uniformidad de opiniones que sí aparece sobre la libertad del docente. Recordemos que *Escuelas de España* se define como “tribuna libre”, y que da cabida a todo aquel que quiera expresarse. David Bayón, en el artículo en el que recoge su impresión sobre la enseñanza en las escuelas del Ave María —citado en líneas anteriores— defiende “la libertad, como el único clima espiritual que posee condiciones adecuadas al cultivo y crecimiento de los aspectos más nobles, de rango más elevado, de nuestra personalidad” (p. 55)<sup>432</sup>, y añade que “el objetivo principal, acaso único, de la educación es el de ir capacitando al hombre a hacer uso, cada vez dentro de zonas más amplias, de la libertad” (p. 56). Teodoro Causí afirma que “educar a un pueblo, como a un hombre, es libertarle, colocarle en situación de realizar su autodomínio” (p. 18)<sup>433</sup>.

Y es que, según la generalidad de las manifestaciones en *Escuelas de España*, para que exista la libertad, debe existir una adecuada educación moral (epígrafe 1.2.2., Capítulo X), donde el valor de la autonomía y de la responsabilidad personal adquiere un especial protagonismo. Esta es la opinión de los maestros Norberto Hernanz<sup>434</sup> y Pablo de Andrés Cobos; este último, alude a la importancia de que

... los niños adquieran responsabilidad de trabajo [...] con el mismo placer con que se cumple un compromiso después de haber dado palabra de honor, con el mismo con que se estudia historia o matemáticas cuando no tenemos un programa de exámenes ante los ojos, con el mismo placer con que se escribe una poesía o se pinta un cuadro cuando no han sido encargados. (p. 49)<sup>435</sup>

Según Mariano Domínguez se trata de “que el niño adquiera conciencia de sus obligaciones y encuentre en la satisfacción de cumplirlas la más elevada recompensa” (p. 83)<sup>436</sup>. Teresa Rodríguez Álvarez coincide con estas ideas, y explica en la revista profesional que, “para que el niño no abuse de la libertad real que se le concede, es necesario hacerle comprender que es libre, pero responsable, y esto se consigue desarrollando su inteligencia, despertando su conciencia moral y afirmendo su voluntad”

---

<sup>432</sup> Bayón, D. (octubre, 1929). Escuelas del Ave María..

<sup>433</sup> Causí, T. (enero, 1931). El problema.

<sup>434</sup> Hernanz, N. (abril, 1929). Formación del magisterio.

<sup>435</sup> Andrés de, P. (enero, 1929). La escuela "Cervantes" de Madrid en 1926.

<sup>436</sup> Domínguez, M. (enero, 1931). La escuela rural de asistencia mixta.

(p. 26)<sup>437</sup>. “La ‘responsabilidad’ es la relación entre el deber y el poder, entre la tendencia y la potencia”<sup>438</sup>, aclara Luis Huerta. En definitiva, siguiendo la estela institucionista, se defiende el *self-government*, la capacidad de “gobernar con sustantividad la propia vida”; veamos esta idea en el siguiente fragmento de Giner de los Ríos (1916):

La libertad, según su verdadero concepto, es aquella cualidad, inherente a la actividad de un ser de razón, de determinarse a obrar por sí mismo, siendo él solo causa de sus actos y pudiendo hacerse superior, en su íntima y propia esfera, a todas las influencias exteriores.

(p. 91)

El valor de la responsabilidad es, por tanto, indispensable para el desarrollo de la verdadera libertad, partiendo de que este ideal no significa “hacer lo que nos dé la gana”, tal y como explican los maestros Norberto Hernanz<sup>439</sup> y Florentino Rodríguez<sup>440</sup>. El segundo defiende que la libertad debe estar condicionada por “unas normas de moralidad y convivencia” (p. 25). En palabras de Hernanz, los profesionales de la educación deberían analizar lo que supone “hacer lo que nos dé la gana”. El docente reflexiona sobre las limitaciones de la libertad, causadas por la naturaleza y por la sociedad, y determina:

... la libertad no se tiene, tampoco se recibe como dádiva, sino que se conquista por el esfuerzo inteligente. Esta conquista no es posible sin nuestros esfuerzos, pero tampoco lo es sin los modelos, sin las incitaciones, sin los apoyos exteriores, obrando unas veces como facilitación y otras como resistencia. Es decir, son necesarios el esfuerzo individual, la colaboración social y natural y hasta divina también [...] a la libertad llegamos por una serie de sometimientos, de esclavitudes, por la disciplina y por la autoridad. (pp. 24-25)

No todos los redactores están de acuerdo con la última frase de Norberto Hernanz. Y es que, ¿qué entiende cada persona por libertad?, ¿qué entiende cada persona por disciplina y autoridad? He aquí la complejidad del análisis al que aludíamos al inicio de esta subcategoría. David Bayón relata en un artículo el problema de la disciplina en las escuelas; reflexiona sobre los motivos que causan la rebeldía o la desobediencia, basados, a su juicio, en factores ambientales y contextuales, además de en la propia naturaleza de los niños y de las niñas:

---

<sup>437</sup> Rodríguez, T. (julio, 1930). El niño y sus derechos.

<sup>438</sup> Huertas, L. (febrero, 1935). ¿Dónde está el poder? *Escuelas de España, segunda época*, 14, 49-58.

<sup>439</sup> Hernanz, N. (enero, 1932). Notas de Seminario sobre la libertad. *Escuelas de España, primera época*, 13, 5-31.

<sup>440</sup> Rodríguez, F. (marzo, 1934). Trabajo por equipos. *Escuelas de España, segunda época*, 3, 25-30.

En la vida habitual de la clase, el niño es un sometido. Estudia, atiende, hace sus trabajos en una cantidad y con un ritmo que el maestro le impone. [...] El niño tiene que resultar con frecuencia un dirigido y ha de realizar también frecuentemente un esfuerzo que no le es nada grato. Es decir que el niño tiene que estar constantemente realizando un trabajo que se opone a sus naturales inclinaciones. (p. 33)<sup>441</sup>

Teresa Rodríguez condena la disciplina autoritaria, dado que esto conduce directamente a la generación de seres pasivos, incapaces de gobernar su propia vida. Para ella, “es [...] indispensable la libertad de acción: libertad de ir y venir, libertad de hacer, de buscar, de disponer de lo que hay en la escuela, de crear, de ejercitarse en su esfuerzo personal, de organizar” (p. 25)<sup>442</sup>. Coincide con el maestro Bernardo Miguel Mancebo quien, tras plasmar la idea de “disciplina” que tenían diferentes intelectuales de nuestra historia —Tolstói, Herbart, Fröbel, Pestalozzi, Manjón, Montessori, Dewey—, determina que “la disciplina, siempre amorosa, debe basarse en una actividad de trabajo” (p. 74)<sup>443</sup> y que la autoridad ha de fundamentarse en el amor. María Sánchez Arbós también refleja este pensamiento, al tiempo que explica que “es más segura y fácil la disciplina cuando el niño está convencido de que alguien se preocupa de él” (p. 16)<sup>444</sup>.

Nos detenemos, para finalizar con el tema de la disciplina y de la autoridad del docente, en el artículo de Norberto Hernanz<sup>445</sup>, que difiere en tono y contenido de los anteriores. Relata el tema debatido en la Asamblea de Reus sobre el conflicto existente entre autoridad y libertad. “El tema este de la libertad, hoy, está de moda y es el más propicio para infinidad de devaneos en los que ensartan montones de tonterías, insinceridades y sensiblerías los teorizantes de la escuela” (p. 68), dice Hernanz. Y continúa, “los maestros catalanes en esto han sido sinceros, se han pronunciado en favor de la jerarquía y de la autoridad, que son la base de la libertad verdadera...” (p. 69); añade que solo una persona se manifestó en contra, frase a la que sigue la siguiente, con la que finaliza el artículo: “no, los que viven la escuela no podían estar de acuerdo con los que se la imaginan” (p. 69).

Cabe decir que, en ningún caso, se condena la libertad; todo lo contrario. Todos los medios tienen el fin de la libertad, aunque estos medios, en algunos casos, vayan en contra

---

<sup>441</sup> Bayón, D. (julio, 1934). Problemas de disciplina. *Escuelas de España, segunda época*, 7, 32-35.

<sup>442</sup> Rodríguez, T. (julio, 1930). El niño y sus derechos.

<sup>443</sup> Miguel, B. (julio, 1930). ¿Debe funcionar la escuela como una pequeña sociedad humana?

<sup>444</sup> Sánchez, M. (agosto, 1934). Fin de curso. *Escuelas de España, segunda época*, 8, 14-17.

<sup>445</sup> Hernanz, N. (octubre, 1931). Dos Asambleas del Magisterio..

del ideal institucionista. Este es el fin último, tanto para los que defienden altas dosis de disciplina y autoridad, como para los que conciben que la autoridad debe basarse en el amor, en el cuidado y en el respeto al infante. Este último aspecto se defiende en diversos artículos de *Escuelas de España*, por personas como David Bayón<sup>446</sup> y María Baldó de Torres<sup>447</sup> o Francisca Gómez<sup>448</sup>, así como Gervasio Ramos<sup>449</sup> o Florentino Rodríguez<sup>450</sup>, quienes reclaman el respeto a los derechos de la infancia. La reflexión del maestro e inspector Rodríguez merece ser recogida:

... ¿querrá todo esto decir que proclamamos la absoluta libertad del niño? Proclamamos los derechos del niño, que no es igual, aunque lo pueda parecer. El niño no tiene libertad: tiene derechos. Se ha hablado mucho —a veces ligeramente— de la libertad del niño, de dejar al niño en libertad, de respetar su libertad. [...] Dejar al niño en libertad no es lo mismo que respetar su libertad. Dejar al niño en libertad incluye, sí, la libertad; pero en tanto en cuanto se tienda a acostumbrarle a la libertad, a crear el sentimiento de la libertad. ¡Cómo va a ser libre el niño si es esclavo de todo! [...] Hay, sí, unos derechos del niño que corresponden a la edad y a la situación. Si respetar y satisfacer esos derechos puede llamarse libertad, bien está. Pero hay demasiada sutileza en todo eso. (pp. 109-110)

En la materialización de la libertad entran en juego varios factores que, de ser exhaustivos, nos podrían dar una idea de la relación que existe o no entre lo promulgado en la teoría y lo llevado a la práctica. La opinión general en *Escuelas de España* es que, consecuentemente con las ideas de amor y respeto al niño, hay que evitar el castigo. Pablo de Andrés Cobos es el primero que aborda esta controvertida cuestión en el primer ejemplar de la revista. Concretamente, justifica la aplicación de medidas adecuadas a las diferentes circunstancias, pero nunca castigos dolorosos:

... el disgusto se puede expresar con dulzura y, si es necesario, al niño que no atiende, se le recoge el lápiz y el papel, y, si molesta a los demás, se le obliga a abandonar la sala. Nunca castigos afflictivos, ni de palabra, que medidas tan suaves como las indicadas bastan para que el niño tenga conciencia de la falta, y no se puede lograr cosa mejor. (p. 42)

---

<sup>446</sup> Bayón, D. (abril, 1929). La escuela Baixeras, de Barcelona. *Escuelas de España, primera época*, 2, 36-73.

<sup>447</sup> Baldó, M. (julio, 1931). La educación social en el Grupo escolar "La Farigola". *Escuelas de España, primera época*, 11, 3-13.

<sup>448</sup> Gómez, F. (octubre, 1930). La escuela de párvulos en Barcelona. *Escuelas de España, primera época*, 8, 53-64.

<sup>449</sup> Ramos, G. (octubre, 1929). Proyectos y realidades. Ante el I Congreso pedagógico del Magisterio Asturiano.

<sup>450</sup> Rodríguez, F. (marzo, 1935). Ideas sobre la enseñanza de las ciencias naturales. *Escuelas de España, segunda época*, 15, 109-112.

Este pensamiento está reflejado en la práctica del maestro:

... mi padre practica la nueva pedagogía que es escuchar al alumno. A todos. [...] Entonces fue un paso... tremendo. Pero eso claro eso es propio suyo, pero también es lo que le enseñan Don Blas Zambrano, y luego el señor Cossío que influye muchísimo en él<sup>451</sup>.

En este mismo sentido, la maestra Teresa Rodríguez defiende que “deben conservarse las sanciones, pero desprovistas de toda artificialidad, haciéndole reparar siempre que pueda las consecuencias perjudiciales de su acción” (p. 27)<sup>452</sup>.

Norberto Hernanz critica en su artículo sobre la Asamblea de Reus —en el que, recordemos, defiende la jerarquía y la autoridad como la base de la libertad— la hipocresía que existe en el magisterio español con respecto a la disciplina y los castigos escolares. En cierto modo, podríamos interpretar que, a diferencia de la tónica general de la revista, entiende los castigos como necesarios:

De cuánta hipocresía somos responsables hoy los maestros en este punto. Cuánta ocultación y cuánto disimulo para no confesar lo que todo el mundo considera como indispensable. Las escuelas de más crédito emplean el resorte de la coacción ¡y hasta de los castigos corporales! afirmando lo contrario. ¿Por qué? [...] Yo creo que es debido a la sensiblería general que padecemos, síntoma de debilidad y decadencia. (pp. 68-69 )<sup>453</sup>

Y cuando nos referimos a métodos coercitivos, estamos haciendo referencia también a otros aspectos. Sobre la utilización de exámenes, solamente encontramos dos referencias. La primera, firmada por Norberto Hernanz, en la que elogia la actividad de la Institución Libre de Enseñanza en este sentido. Dice de ella “que ha combatido los exámenes, demostrando que son perturbadores de la enseñanza y desviadores del propósito educativo” (p. 67)<sup>454</sup>. La segunda está desarrollada por el Comité de Redacción; explican cómo y cuándo la ILE terminó con el sistema de exámenes:

... el curso 81-82, es cuando la Institución rompe resueltamente con la tradición de los exámenes, independizándose de los programas y pruebas de los centros oficiales. Suprime los exámenes. Sus alumnos no podrán convalidar los estudios sino globalmente y cuando se den por acabados. (p. 148)<sup>455</sup>

---

<sup>451</sup> Testimonio de Soledad de Andrés Castellanos (23/04/2018).

<sup>452</sup> Rodríguez, T. (julio, 1930). El niño y sus derechos.

<sup>453</sup> Hernanz, N. (octubre, 1931). Dos Asambleas del Magisterio.

<sup>454</sup> Hernanz, N. (julio, 1929). Visita de escuelas. Dos maestros y dos instituciones.

<sup>455</sup> Escuelas de España. (abril, 1936). Algunos datos sobre la Institución Libre de Enseñanza.

Sobre otros factores que pueden coaccionar al niño, Pablo de Andrés Cobos alude, por ejemplo, a las correcciones de los cuadernos en su visita a la Escuela Cervantes. Cuenta que Ángel Llorca está en contra de estas correcciones, puesto que conllevan “alterar o violentar, truncar o deshacer los pensamientos y los conceptos de los niños. ‘¿Con qué derecho se han de modificar las frases que el niño escribe? Si me apuran mucho [...] diré que tales correcciones son una inmoralidad’” (pp. 50-51)<sup>456</sup>. Por otro lado, Bayón valora negativamente que los docentes utilicen silbato en una escuela que visita en Francia: “aquí todos los maestros llevan su silbato. La primera impresión que me produce tanto pito y tanto compás es muy poco agradable. [...] A nuestra manera de ver exagerado, hasta de los más nimios detalles (p. 51)<sup>457</sup>.

Y esto no solo ocurre con los castigos, o con los efectos negativos para los escolares. Bayón, en un par de ocasiones, comenta con ironía algunos aspectos asociados al sistema de premios como motivadores del aprendizaje. Uno de los ejemplos lo encontramos en su visita a las escuelas del Ave María: “cuando una niña acierta, el maestro saca una nuez y se la da en premio. Don Juan tendrá que traer el bolsillo bien repleto todos los días, si emplea este recurso de sanción estimuladora de aplicación” (pp. 68-69)<sup>458</sup>.

La cuestión pedagógica de la libertad está presente en *Escuelas de España*, como hemos comprobado desde la extensa matriz resultante para esta subcategoría. El concepto de libertad que se defiende, en términos generales, alude a la responsabilidad individual, a la autonomía, al respeto de la personalidad del alumnado y a que este sea capaz de gobernar su propia vida; coincide, en este sentido, con el ideal de libertad institucionista. Según el investigador García-Velasco (2015) “la Institución fomenta la autonomía en cada estudiante desde sus primeros años, así como el sentido de la responsabilidad que conlleva. Giner no gusta de reglamentos ni quiere otra disciplina que la surgida desde el interior de cada uno” (p. 67).

En la revista no se niega en ningún momento la importancia de la libertad. Es un objetivo importante en la educación; en eso están todos de acuerdo. Se reflexiona, eso sí, y como hemos comprobado, sobre las limitaciones de la libertad y el choque que esta tiene con la autoridad y con la disciplina.

---

<sup>456</sup> Andrés de, P. (enero, 1929). La escuela "Cervantes" de Madrid en 1926.

<sup>457</sup> Bayón, D. (enero, 1931). La escuela francesa - Escuelas españolas.

<sup>458</sup> Bayón, D. (octubre, 1929). Escuelas del Ave María.

## **1.2. Educación integral**

La educación integral, “la búsqueda del equilibrio, en todos los sentidos, de la armonía” (Palacios, 1989, p. 44), es un principio de indudable presencia en el ideario de la Institución Libre de Enseñanza. En la literatura hemos podido dar cuenta de ello. Aludimos a García-Velasco (2015) para recordar que, en el ideario de la ILE, “esa formación integral ejercita para la vida antes que para una profesión, creando ciudadanos responsables e independientes, con la capacidad crítica que permite acceder al conocimiento y a una progresiva emancipación o *self-government*” (p. 67).

Esta categoría se ha mantenido en nuestro sistema durante todo el proceso de construcción del mismo. No obstante, las subcategorías que lo componen han sufrido varias modificaciones. Queríamos reflejar todos los ámbitos que implica la “educación integral” y estudiarlos por separado, pero es muy difícil separar unos de otros, partiendo, precisamente, de ese principio de integridad. Ya explicábamos en la metodología que, a nuestros ojos, es una labor, no ya difícil, sino imposible, la de construir categorías o subcategorías excluyentes. Por ello, hemos combinado los ámbitos que, a nuestro juicio, son más difíciles de aislar. En la versión final contamos con cinco subcategorías: (a) Afán racionalista-científico. (b) Plano moral y social. Educación en valores. (c) Educación estética. Arte y educación. (d) Educación Física, higiene y salud. (e) Otras disciplinas y aprendizajes.

### **1.2.1. Afán racionalista-científico**

En la formación plena de los seres humanos tiene una gran importancia el ámbito puramente racional e intelectual. Abellán (1989) nos recuerda que en el fundamento doctrinal de la ILE “se aúnan [...] los ‘planteamientos éticos’ originales del ‘krausismo’ y la atención al ‘espíritu científico’ —sobre todo, de las ciencias naturales y sociales— del ‘positivismo’” (p. 409); añade que son muchas las actuaciones de la Institución en las que se pretende y se hace latente la conciliación entre “la cultura filosófico-humanística con la científico-positiva” (p. 409). A esto hemos de añadir que la ILE nació con el objetivo primordial de difundir la ciencia. Esto se refleja en las bases de todas sus iniciativas: en la elección de los contenidos, en el refuerzo de habilidades básicas asociadas al pensamiento, en la puesta en práctica de procesos de investigación racional basadas en procedimientos científicos o en trabajos de gran carga intelectual.

Muchas de estas cuestiones están presentes en cualquiera de las restantes subcategorías. Por esta razón, en este apartado solamente mencionaremos aquellas manifestaciones que traten el trabajo puramente cognitivo, el desarrollo del pensamiento crítico por parte de los infantes o evidentes alusiones a la ciencia en la escuela. No obstante, no ejemplificamos con prácticas concretas, pues estas aparecen recogidas en la categoría “Ideas para la práctica”. Las unidades de registro recuperadas para esta subcategoría pertenecen a 11 ejemplares. Concretamente, encontramos información de 16 artículos. 11 de las aportaciones de esta subcategoría se concentran en seis ejemplares de la primera etapa, mientras que cinco están repartidos en cinco de los 31 ejemplares de la segunda época.

Tabla 24.

*Tabla resumen subcategoría “Afán racionalista-científico”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre la razón y la ciencia en educación?*

---

Frente a la enseñanza basada exclusivamente en la acumulación de conocimientos se fomenta la observación y la experimentación que conduzca a la construcción de un juicio crítico.

---

El arma más poderosa es el pensamiento. La educación intelectual contribuye positivamente a la fuerza moral.

---

Trabajo de las destrezas cognitivas y de pensamiento básicas que nos permitan acceder a aprendizajes posteriores: reflexión, comparación, lógica, síntesis, resolución de problemas, etc.

---

Los escolares no son una “tabula rasa”, tienen conocimientos previos.

---

Fuente: elaboración propia.

“Se prefiere una cabeza bien hecha a bien llena” (p. 31)<sup>459</sup> afirma el maestro de Zaragoza José María Pérez Civil, citando a Montaigne, cuando visita un Reformatorio. Su pensamiento coincidirá con el de todos los docentes que abordan, de forma explícita, este aspecto en la publicación. A su juicio, tener “un buen criterio sobre las cosas será, en efecto, siempre preferible a una porción de conocimientos, de la que, por otro lado, la memoria no es siempre fiel garantía de conservación” (p. 31). Esto era un reto para las escuelas, donde primaba la herencia puramente intelectualista y memorista<sup>460</sup>.

En este momento de transición a una escuela donde el racionalismo y la ciencia esté presente, creen indispensable tener en cuenta que el alumnado tiene conocimientos

---

<sup>459</sup> Pérez, J. M. (abril, 1930). Una visita al reformatorio del “Buen Pastor”. *Escuelas de España, primera época*, 6, 20-39.

<sup>460</sup> García, M. (julio, 1930). La escuela primaria..

previos de los que se debe partir<sup>461</sup> y fomentar actividades que inviten a los escolares a pensar. El maestro e inspector de primera enseñanza Florentino Rodríguez defiende que

... el arma más noble y poderosa del hombre es el pensamiento. Pero pensar sólo pensamos cuando la necesidad nos fuerza a ello. Pensamos —arma al fin— para nuestra defensa, cuando se nos presentan resistencias o no asistencias que nos contrarían. [...] Pensamos en abrigarnos, cuando sentimos frío; en comer, cuando sentimos hambre; en garantir nuestra libertad, cuando no se nos respeta. Pero no puedo decir simplemente: voy a pensar, sino: voy a pensar en tal cosa. Esto es: pensamos ante el problema y solamente cuando el problema se nos presenta. Interesa, pues, aprender a proponerse cuestiones. (p. 110)<sup>462</sup>

Proponerse cuestiones, resolver problemas difíciles<sup>463</sup>, el fomento de la reflexión<sup>464</sup> y de actividades que impulsen procesos de comparación<sup>465</sup>, de lógica<sup>466</sup> y de síntesis<sup>467</sup>, contribuirán, a juicio de nuestros protagonistas, al desarrollo del pensamiento crítico y a la generación y comprensión del conocimiento científico. Todo esto debería trabajarse junto a las destrezas básicas que se resumen en “Leer, escribir, hablar, calcular y dibujar. Esto desde luego, por dos razones [...]: por lo que representan de utilidad en la vida y porque pueden servir dentro de la clase como provechosos elementos de trabajo” (p. 83), defiende el maestro Mariano Domínguez<sup>468</sup>. El Comité de Redacción está de acuerdo con ello, sin dejar de lado la importancia de la educación, comentada en la subcategoría “concepción de la educación”<sup>469</sup>.

En la revista se observa el afán racionalista y científico en numerosos artículos en los que se recogen propuestas prácticas que referenciamos posteriormente. Es reseñable, por poner un ejemplo, la alusión frecuente al trabajo de autores clásicos en el desarrollo de las lecciones escolares, independientemente de la edad de los destinatarios y de la temática abordada. Existe, a nuestro juicio, y siguiendo a García-Velasco (2015), una probable influencia del pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza, “cuyos

---

<sup>461</sup> Verdier, R. (julio, 1931). Estimación pedagógica del ambiente. *Escuelas de España, primera época*, 11, 14-27.

<sup>462</sup> Rodríguez, F. (marzo, 1935). Ideas sobre la enseñanza de las ciencias naturales.

<sup>463</sup> Rodríguez, T. (julio, 1930). El niño y sus derechos.

<sup>464</sup> Ramia, R. (junio, 1934). Proyectos escolares.

<sup>465</sup> Ruiz, R. (julio, 1935). Un panorama carpetano: el Guadarrama. *Escuelas de España, segunda época*, 19, 320-325.

<sup>466</sup> Hernanz, N. (febrero, 1936). Lecciones sobre el idioma. El romanticismo: Larra. *Escuelas de España, segunda época*, 26, 75-87.

<sup>467</sup> Bayón, D. (abril, 1930). Instituto Escuela.

<sup>468</sup> Domínguez, M. (enero, 1931). La escuela rural de asistencia mixta.

<sup>469</sup> Escuelas de España (julio, 1931). Bases para una reforma de la enseñanza.

estatutos garantizan la libertad docente y científica, busca que sus alumnos desarrollen un espíritu tolerante, crítico, capaz de abrirse al mundo circundante para interpretarlo y transformarlo” (p. 66).

Recogemos las palabras de la maestra e inspectora de primera enseñanza, Teresa Rodríguez Álvarez<sup>470</sup>, para evidenciar la conexión que existe entre esta subcategoría y la que sigue, demostrando una vez más el carácter global de la educación integral:

Toda la educación intelectual contribuye en gran manera a fomentar las fuerzas morales del niño, haciéndole ver que la ciencia fue creada por el esfuerzo del hombre a través de los tiempos, por su trabajo, investigaciones, tenacidad, virtud, valor, abnegación, desinterés, amor a la verdad... y haciéndole notar que todas las ciencias son instrumentos de la vida colectiva por cuanto contribuyen a mejorar la vida moral y material. (pp. 28-29)

### **1.2.2. Educación moral y social. Educación en valores**

No es el intelecto lo único ni lo más importante que ha de dominar la personalidad humana según la ILE. La educación moral es otro elemento imprescindible en su ideario, que reclamaba la necesidad de “formar hombres” equilibrados y con un carácter basado en una serie de valores imprescindibles para la vida en sociedad: bondad, respeto, cuidado, voluntad, honradez, esfuerzo y un largo etcétera. La dificultad que entraña separar el plano moral del social ha motivado que agrupemos ambas dimensiones. Igualmente, abordaremos todo aquello que trate la educación en valores.

Las unidades de registro recuperadas para esta subcategoría pertenecen a 28 ejemplares. Concretamente, encontramos información de 44 aportaciones: 43 artículos y una nota. 22 de las aportaciones se concentran en 11 ejemplares de la primera etapa, mientras que los otros 22 están repartidos en 17 de los 31 ejemplares de la segunda época.

Tabla 25.

*Tabla resumen subcategoría “Plano moral y social. Educación en valores”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre la educación moral y social?*

---

La educación moral debe ser una “moral activista”, basada fundamentalmente en “el hacer”.

---

La educación moral no puede estar sujeta a programas, ni puede ser una asignatura.

---

La pedagogía de la moral ha de fundamentarse en los sentimientos.

---

Tipos de moralidad: la conducta, el respeto a uno mismo y el plano social.

---

Existen tres etapas en el desarrollo moral: la autoridad consentida, la autonomía relativa y la libertad reflexiva, que lleva a la formación del carácter, desde la conciencia y la voluntad.

---

<sup>470</sup> Rodríguez, T. (julio, 1930). El niño y sus derechos.

---

El plano moral rige la vida en sociedad. La educación social requiere una adecuada formación del carácter y el robustecimiento de la voluntad.

La educación tiene un fin social, basado en la vida en común y en la colaboración. Los niños y las niñas no son individualistas, pero no están entrenados para trabajar en equipo.

La educación moral y la educación social han de promover valores positivos de convivencia, colaboración, ayuda mutua, bondad, respeto, cuidado, prudencia, buen comportamiento, amor por el trabajo, honradez, y capacidad de resolución pacífica de conflictos, entre otros, partiendo de la necesaria obra pacifista de la escuela.

---

Fuente: elaboración propia.

La educación moral fue objeto de muchas reflexiones en *Escuelas de España*. El análisis lo realizamos siguiendo el orden de las ideas expuestas en la Tabla 25. La importancia que se concede a la educación moral y al plano social es sobresaliente a lo largo de toda la historia de la revista. “Pocas cuestiones inquietan al educador de hoy como la de la Educación moral” (p. 72)<sup>471</sup>, decía Julio Sánchez López en uno de los artículos más reveladores sobre el tema que abordamos. El autor defiende que la moral debe basarse sobre todo en la acción, si bien especifica que “la moral no puede ser jamás acción solamente, sino reflexión y examen de conciencia” (p. 74), para añadir después que “en problemas de moral es más buen guía el corazón que no la razón práctica. [...] Ser fuertes. Ser sensibles. Carácter y amor. Todo lo demás puede ir después” (p. 75).

La educación moral no puede estar sujeta a programas rígidos ni puede ser una disciplina de estudio<sup>472</sup>. Concretamente, son Teresa Rodríguez Álvarez<sup>473</sup> y Antonio Fernández Rodríguez<sup>474</sup> quienes defienden esta idea. La primera expresa que “un plan de lecciones de moral es inútil [...] Toda la obra escolar estará impregnada de sano ambiente moral” (p. 27); el segundo, en el mismo sentido, reflexiona...

... ¿hemos de “construir” un programa de moral? No. [...] Al corazón no se le educa con preceptos, ni la moral se ‘enseña’ con lecciones al estilo francés. Los valores éticos, o se ‘intuyen’ en el alumno o éste los capta cuando vive rodeado de una atmósfera densamente moral. (p. 27)

---

<sup>471</sup> Sánchez, J. (febrero, 1935). La escuela y la moral. *Escuelas de España, segunda época*, 14, 72-81.

<sup>472</sup> No olvidemos, sin embargo, que anteriormente el maestro David Bayón había elogiado la asignatura de “Moral” que en la escuela francesa sustituía a otras de enseñanza de la religión.

<sup>473</sup> Rodríguez, T. (julio, 1930). El niño y sus derechos.

<sup>474</sup> Fernández, A. (septiembre, 1934). Sugerencias para la educación moral. *Escuelas de España, segunda época*, 9, 25-30.

Mariano Domínguez considera que “la educación es más obra de ambiente que de enseñanza; trabajo, solidaridad, alegría, predispone moralmente al niño mejor que sermones, regaños y castigos” (p. 170)<sup>475</sup>; véase aquí, de nuevo, el rechazo de los castigos, tratados en la subcategoría “educación en libertad”.

En todas estas declaraciones adquieren un importante protagonismo el corazón, el amor y los sentimientos de las personas. El maestro Antonio Fernández refleja la necesidad de atender a los sentimientos en la educación moral: “menos intelectualismo y más sentimiento. Menos ‘lecciones de cosas’ y más lecciones de amor. ¡Que esta hosca careta que tiene el mundo se suavice, se humanice!” (p. 27).

Es tan importante la educación moral que algunos docentes tratan, no solo de explicar en qué consiste, sino de establecer clasificaciones aclaratorias. A juicio de Emilio Ruiz Vázquez “en el desarrollo moral del niño se distinguen tres etapas: autoridad consentida, anarquía relativa y libertad reflexiva. La escuela debe dotar al educando de los elementos [...] para la tercera etapa” (p. 78)<sup>476</sup>. El maestro Mariano Domínguez, en su último artículo referenciado, establece los siguientes ámbitos de la moral: (1) La conducta en la escuela. (2) La conducta del niño en casa. (3) La conducta del niño en la calle. (4) Moralidad individual: respeto a nosotros mismos. (5) Moralidad social. A continuación vamos a comprobar qué se dice sobre cada uno de estos ámbitos en la revista pedagógica.

En primer lugar, atendemos a la conducta de los escolares en sus principales contextos de socialización: en la escuela, en la casa y en la calle. El maestro Domínguez explica que la moralidad en la escuela ha de consistir en el trabajo de los siguientes valores y principios: “actividad. Orden. La necesidad del esfuerzo para lograr provecho formador. Las buenas relaciones con los camaradas. Ayuda mutua. La escuela debe mirarse como una colectividad: todo de todos” (pp. 176-177). Asimismo, Julio Sánchez López opina que en la escuela deben fomentarse las siguientes virtudes: “constancia, puntualidad, limpieza, obediencia, sinceridad, camaradería, cooperación, iniciativa y autodominio...” (p. 76)<sup>477</sup>. Continúa defendiendo que el escolar “será amante de la escuela tanto como lo es del hogar; será puntual y asiduo, generoso, obediente, jovial, atento con todos y servidor de los más débiles, disciplinado, justo, valiente, leal y progresivo” (p. 80).

---

<sup>475</sup> Domínguez, M. (abril, 1936). Programa de una escuela unitaria. *Escuelas de España, segunda época*, 28, 169-177.

<sup>476</sup> Ruiz, E. (julio, 1930). I Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano. Conclusiones aprobadas.

<sup>477</sup> Sánchez, J. (febrero, 1935). La escuela y la moral.

Y entre todas las cualidades que enumera, destaca el protagonismo del esfuerzo y del amor por el trabajo riguroso que, como recogemos en la literatura previa y como expresa Palacios (1989), es un indudable principio institucionista: “ser justo, respetuoso, trabajador; sobre todo, trabajador. El que trabaja debidamente es muy difícil que no sea buen ciudadano” (p. 80). Alejandro de Tudela, reconocido profesor de Escuela Normal, incita al esfuerzo explicando que este puede dar frutos y ser reconocido con el paso del tiempo: “aplicaos, trabajad con ahínco y estudiad mucho, con el tiempo tal vez seréis ya otros autores y quizá autores de renombre, de obras que alcancen popularidad y cuyos pensamientos u opiniones se citen con elogio” (p. 33)<sup>478</sup>. David Bayón realiza una matización sobre la enseñanza del esfuerzo, indicando que este debe ser “bien medido y adecuado a las capacidades del niño” (p. 69)<sup>479</sup>.

Son muchos los autores y las autoras que tratan el buen comportamiento y los buenos hábitos de los discentes. María Baldó de Torres, al presentar el funcionamiento de la biblioteca de la escuela La Farigola (Barcelona), enumera una serie de aspectos que han de trabajarse en este contexto particular:

Hacemos observaciones que no por nimias dejan de tener un valor educativo: las tosecillas impertinentes, las sillas removidas con ruido, el tacconeo al andar, la conversación en voz alta [...], el entrar y salir sin absoluta necesidad de ello, etc., etc. O en otro orden de ideas, el libro sin encuadrinar doblado por el lomo, la hoja doblada como señal del lugar donde se lee, las manos sucias que pueden dejar huellas en el libro. Procuramos inducir a las niñas a la autoeducación... (pp. 16-17)<sup>480</sup>

El cuidado de las propias cosas y el saber estar son preocupaciones imperantes en la educación de los niños y de las niñas. Elisa López Velasco, quien también escribe sobre la biblioteca escolar, refleja la idealidad del contexto para trabajar el “respeto al libro, respeto al compañero. Virtudes individuales del niño para las cosas que la escuela le ofrezca como suyas; virtudes sociales que la convivencia escolar impone como norma de conducta” (p. 18)<sup>481</sup>.

---

<sup>478</sup> Tudela de, A. (julio, 1929). Lecciones prácticas de “lectura explicada”. *Escuelas de España, primera época*, 3, 19-42.

<sup>479</sup> Bayón, D. (abril, 1930). Instituto Escuela.

<sup>480</sup> Baldó, M. (octubre, 1930). Una modalidad funcional de la Biblioteca infantil de la Escuela "La Farigola". *Escuelas de España, primera época*, 8, 13-21.

<sup>481</sup> López, E. (mayo, 1934). Biblioteca escolar. *Escuelas de España, segunda época*, 5, 12-20.

Las excursiones y salidas a la naturaleza —a las que dedicamos un amplio espacio en la subcategoría “Excursiones y visitas escolares”— son otra oportunidad para el desarrollo de la educación moral, de un incalculable valor pedagógico. Muestra de ello es el relato que numerosos docentes del Grupo Escolar Claudio Moyano (Madrid) presentan sobre sus excursiones. Recogemos un fragmento sobre la gestión de los residuos de la merienda en una visita a Segovia:

Cuidado con los papeles de la merienda; cuidado con las cáscaras de naranja; cuidado con los pedazos de pan: al acabar lo vamos a recoger todo, lo vamos a reunir y lo vamos a quemar en un desmonte. Los jardínllos están muy sucios: recogemos también los papeles que no son nuestros. Los quemamos. Hemos de ponernos serios: no comprenden estos muchachos esta delicadeza, este buen gusto, este sentido de la belleza de dejar limpio el sitio en que se merienda. No tiene nada de particular: sabemos que no lo han visto hacer nunca ni a los familiares ni a los extraños. Ni a los pobres ni a los ricos. (p. 20)<sup>482</sup>

Cabe resaltar la referencia que, a continuación, se hace al carácter de Giner de los Ríos: “viejecito, pulquérrimo, sentado sobre una peña en la montaña, partiendo un huevo. Giner no perdonaría la flaqueza a ningún maestro en estas cosas de pulcritud” (p. 24).

Tampoco ignoramos la labor que las Misiones Pedagógicas desarrollaron en este sentido. Alejandro Rodríguez Casona explica la transformación que vivió la escuela de San Martín de Castañeda (Zamora) en una misión pedagógico-social. Entre otras actuaciones, crearon un comedor escolar. Y este es, sin duda, otro contexto profundamente educador:

... los manteles primero, los platos llanos después, luego los hondos y la servilleta encima; el cubierto (solo cuchara y tenedor) a la derecha tomándolo por el mango. Y a llevar una pila de platos en la mano izquierda para colocarlos rápidamente con la otra; y a coger el vaso sin meter dentro los dedos; y por qué conviene no llenarlo de agua hasta el borde, y a recoger, apilándolos, los platos y cubiertos utilizados. [...] Se interesó a los niños dando a cada uno una pequeña participación responsable: unos atenderán al manejo de la gramola que animará la hora del comedor, otros cuidarán que no falte el cacharro de las flores o ramas verdes, otros la provisión de agua; ellas, la vajilla y el servicio por mesa. Y todos aprendieron a sentarse y levantarse sin arrastrar las sillas, a guardar silencio en un momento dado, y a charlar y reír sin estridencia, en libertad discreta. (p. 12)<sup>483</sup>

---

<sup>482</sup> Carralero, P. S., Plaza, M., Navarro, M., Rosa, C., Alcázar, M., y Andrés de, P. (agosto, 1934). Excursiones escolares de final de curso 1934. "Claudio Moyano" Madrid.

<sup>483</sup> Rodríguez, A. (diciembre, 1934). Ensayo de Misión Pedagógico-Social en San Martín de Castañeda (Zamora), octubre de 1934.

Y en esta complejísima labor, la función de los maestros y las maestras es ineludible, dado que han de ser ejemplo claro de los buenos hábitos: “ni los niños ni los maestros irán a la escuela después de la hora; aquellos porque han de adquirir el hábito de la puntualidad y éstos porque han de ofrecer ejemplo con su conducta” (p. 33)<sup>484</sup>, explica Pablo de Andrés Cobos en su visita a la escuela de Achuri (Bilbao).

En segundo lugar, Mariano Domínguez, a quien venimos citando, expresa que los valores de moralidad presentes en el ámbito familiar consisten en “obediencia a los padres. Cariño a los hermanos. Buena voluntad para hacer aquellos trabajos que la familia exige. Los deberes que la vida nos impone con los padres. La conducta censurable de los malos hijos” (p. 177). El maestro Julio Sánchez, también citado en esta subcategoría, coincide en la necesidad de acometer, dentro del plano moral, una “reflexión íntima del hacer familiar. Nuestra actitud ante los padres, ante los hermanos, los servidores y los animales domésticos” (p. 76).

Por último, refiriéndonos ahora a la conducta en la calle, Domínguez destaca que es preciso “no hacer nada que pueda censurarse por grosero. Respeto al forastero. Respeto a las cosas ajenas. Relaciones cordiales con los demás niños” (p. 177). Vemos que es una adaptación a la vida social de los valores aprendidos en la escuela. No olvidemos que, según lo expresado en la categoría “concepción de la educación”, la escuela ha de servir para la vida. Esto es aplicable, además, a la moralidad individual o el respeto a uno mismo, que el maestro segoviano concreta en las siguientes ideas: “mantener su dignidad: hacer sólo aquello que podamos defenderlo siempre con la frente alzada. Higiene: Necesidad, deber y conveniencia de cuidar nuestra salud” (p. 177).

Finalizando con la clasificación de Domínguez, prestamos ahora atención a la moralidad social, aunque muchos de los valores ya recogidos contribuyen a la vida en sociedad. Partimos de que, siguiendo a Luis Huerta, “la moral rige la vida de la comunidad” (p. 95)<sup>485</sup> y, a su vez, según Teodoro Causí, “lo social influye en lo pedagógico [...] y [...] lo estrictamente pedagógico obra e influye en lo puramente social” (p. 3)<sup>486</sup>. La formación del carácter, la adquisición de conciencia y la voluntad son el nexo de unión más importante entre la educación moral y la educación social. Así lo explica María Baldó:

<sup>484</sup> Andrés de, P. (enero, 1931). Una visita a las escuelas de Bilbao en 1926.

<sup>485</sup> Huerta, L. (enero, 1932). Unas observaciones de Luis Huerta a las normas de la convocatoria para la segunda Conferencia de la Comisión Primera de la A. N. M. P.

<sup>486</sup> Causí, T. (enero, 1934). Apuntes para una pedagogía social. *Escuelas de España, segunda época*, 1, 3-9.

“la educación social entraña la formación del carácter y, por lo tanto, el robustecimiento de la voluntad” (p. 3)<sup>487</sup>. Tras estas palabras refiere a autores clásicos de la escuela social —William George, Reddie, Lietz, Demolins, Dewey, de Patri—, para después anunciar la importancia del “dominio de sí mismo” (*selfgovernment*) y el valor del trabajo en equipo, en la búsqueda del bien común.

La voluntad es un término utilizado por Giner de los Ríos a lo largo de su obra pedagógica. Tal y como nos explica García-Velasco (2015) Giner vincula este concepto a la libertad y lo define “como la facultad que manifiesta la sustantividad del espíritu en su determinación individual” (p. 63). Es más, en su pensamiento “la moralidad es la cualidad y el estado de la voluntad que abraza el bien como fin, excluyendo cualquier interés personal, incluso el premio o el castigo” (p. 63). El propio Giner (1884) expresa esta idea en un texto citado por Palacios (1989):

Lo que España necesita y debe pedir a la escuela no es precisamente hombres que sepan leer y escribir; lo que necesita son “hombres”, y el formarlos requiere educar el cuerpo tanto como el espíritu, y tanto o más que el entendimiento, la voluntad. La conciencia del deber, el espíritu de iniciativa, la confianza en sí propio, la individualidad, el carácter, y juntamente con esto la restauración del organismo corporal... (p. 109)

Otros profesionales que abordan la educación de la voluntad en *Escuelas de España* son Felipe Castiella Santafé<sup>488</sup>, Matilde García del Real<sup>489</sup>, Teresa Rodríguez Álvarez<sup>490</sup>, Ana María Urdangaray González<sup>491</sup> y Emilio Ruiz Vázquez<sup>492</sup>, entre otros. Teresa Rodríguez opina que este proceso de educación moral y social solo tiene cabida en un entorno libre: “la conciencia moral se adquiere por el ejercicio de la libertad, por el dominio de sí mismo, pero nunca por la coacción, por la rigidez de los medios y de los principios” (p. 27). Con respecto a la voluntad, explica que es

... de todas las manifestaciones de nuestra psiquis [...] el último y más complejo elemento; gracias a ella el hombre puede poner en práctica las aspiraciones de su alma. [...] A la voluntad bien dirigida, a la voluntad buena, se le llama también voluntad social, puesto que se refiere muy directamente al bien de los demás. (p. 31)

---

<sup>487</sup> Baldó, M. (julio, 1931). La educación social en el Grupo escolar "La Farigola". *Escuelas de España, primera época*, 11, 3-13.

<sup>488</sup> Castiella, F. (abril, 1930). Civilidad y voluntad. *Escuelas de España, primera época*, 6, 55-64.

<sup>489</sup> García, M. (julio, 1930). La escuela primaria.

<sup>490</sup> Rodríguez, T. (julio, 1930). El niño y sus derechos.

<sup>491</sup> Urdangaray, A. M. (julio, 1930). Enseñanza de adultas.

<sup>492</sup> Ruiz, E. (julio, 1930). I Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano. Conclusiones aprobadas.

Desde su punto de vista, se puede desarrollar la voluntad a partir de tres procesos: “1º por la voluntad misma, por el esfuerzo personal. Lo que se quiere intensamente, con energía y resolución, se consigue. 2º por medio del interés u otro [...] que impulse al niño a obrar. 3º por [los] buenos hábitos” (p. 32). Según el maestro Domínguez se han de tener en cuenta los siguientes aspectos en la moral social:

El respeto a los demás. No exijamos a los demás lo que no estamos muy seguros de poder hacer nosotros [...]. Seamos tolerantes para la conducta y la opinión ajenas. Huyamos de los fanatismos: nunca estemos en la obsesión de poseer [...] la única verdad.

La bondad. El hombre debe ser bueno. No basta para ello no ser malo, es preciso practicar el bien. [...]

El trabajo [...] colectivo [...]. Hay que aprender a trabajar en las cosas colectivas con el mismo celo y desinterés que en las individuales.

Patriotismo. No consiste en muchas palabras vacías de sentido ponderando con exceso las cosas de España. Está bien el cariño a nuestro pueblo y a la Patria, pero un cariño que reconozca y se conduela de los defectos, tratando de evitarlos. [...] Conozcamos lo extranjero y sepamos admirarlo o censurarlo ponderadamente. (pp. 176-177)

Todos estos principios resumen, en esencia, el resto de las manifestaciones que al respecto se hacen en *Escuelas de España*. Según el ya citado artículo de Teodoro Causí “la educación humana no se concibe si no es como una cuestión de comunidad. Se educa al hombre para vivir en una colectividad y para vivir en un tiempo determinado” (p. 3). La escuela nacional se convierte en un contexto esencial para el desarrollo de las habilidades sociales, a causa de su propio “espíritu de confraternidad, pues no admite castas, y en ella se juntan pobres y ricos, realizando de este modo una labor social altamente beneficiosa, de aproximación moral y educativa” (p. 63)<sup>493</sup>; así lo refleja el maestro Bernardo Miguel Mancebo. La maestra Urdangaray nos recuerda la célebre frase que dice que “cada escuela que se abre es una cárcel que se cierra” (p. 38)<sup>494</sup>.

No cabe duda de que la educación tiene un fin social; sin embargo, David Bayón denuncia la falta de entrenamiento que tienen los niños y las niñas para el trabajo en equipo<sup>495</sup>, a pesar de que, como indica Mariano Domínguez, “los niños, aunque egoístas hasta la médula, no son individualistas, no pueden vivir plenamente sin contacto con alguien” (p.

---

<sup>493</sup> Miguel, B. (julio, 1930). ¿Debe funcionar la escuela como una pequeña sociedad humana?

<sup>494</sup> Urdangaray, A. M. (julio, 1930). Enseñanza de adultas..

<sup>495</sup> Bayón, D. (enero, 1934). Fundamentos del método de proyectos (1).

329)<sup>496</sup>, es decir, en palabras de Antoni Benaiges, “el espíritu de colaboración es, afortunadamente, tendencia en el niño” (p. 219)<sup>497</sup>. Por esta razón, todos quienes escriben sobre la colaboración y el plano social, defienden que ha de fomentarse el trabajo en grupo en las escuelas. En la práctica, nos encontramos con ensayos de maestros y maestras que favorecen el trabajo en equipo, los cuales se pueden consultar en la matriz de datos (Anexo IV). Recogemos, a modo de exemplificación, un fragmento que escribe Pablo de Andrés Cobos cuando visita el Grupo Escolar Cervantes (Madrid), y presta atención al trabajo que allí se está desarrollando:

En estas clases se procura constantemente la colaboración, despertando el instinto de sociabilidad. En todas ellas se organizan grupos que trabajan en una misma cosa, dándose cuenta de la gran eficacia de la ayuda mutua y gustando la virtud de tal disposición. (p. 48)<sup>498</sup>

Antes de terminar el análisis de esta subcategoría, hacemos una mención especial al tratamiento que la revista *Escuelas de España* dio a la educación para la paz, a raíz de una conferencia impartida por Domingo Barnés en Segovia, acerca de la Sociedad de Naciones (Dueñas, 2019a). La revista dedica una nota a este acontecimiento, en la que afirman de forma clara que “hay que educar para la fraternidad universal, hay que hacer obra pacifista en las escuelas. Pero no hay más que un apoyo posible: La Sociedad de Naciones. Y los maestros necesitamos una preparación especial en este sentido” (p. 117)<sup>499</sup>. Y en esta tarea, la UPS es un apoyo fundamental del magisterio segoviano.

El afianzamiento de la paz fue una preocupación de los maestros y de las maestras de Segovia. Tanto es así que fue un tema abordado en el III Congreso Pedagógico Segoviano<sup>500</sup>. Pablo de Andrés Cobos y Rubén Landa fueron los encargados de abordar este tema, con el objetivo de reflexionar sobre cómo desde la escuela se puede promover la paz y hacer un balance sobre el trabajo que desde la ciudad y los pueblos de Segovia se había realizado para promover la obra de la Sociedad de Naciones.

Todos los valores que han florecido en este pequeño resumen se sustentan sobre la obra pacifista que se ha de promover desde la escuela, a juicio de autores y de autoras como el

---

<sup>496</sup> Domínguez, M. (julio, 1935). Sobre la escuela unitaria. *Escuelas de España, segunda época*, 19, 326-333.

<sup>497</sup> Benaiges, A. (mayo, 1936). Del hacer en la escuela. Una técnica de trabajo escolar. La técnica Freinet.

<sup>498</sup> Andrés de, P. (enero, 1929). La escuela "Cervantes" de Madrid en 1926.

<sup>499</sup> Escuelas de España. (abril, 1929). La escuela y la paz. *Escuelas de España, primera época*, 2, 117.

<sup>500</sup> Escuelas de España. (enero, 1930). El III Congreso Pedagógico Segoviano.

propio Comité de Redacción<sup>501</sup>, Santiago Hernández Ruiz<sup>502</sup>, Alberto López Casero<sup>503</sup>, Rafael Álvarez García<sup>504</sup> o el propio Norberto Hernanz<sup>505</sup>, quien aborda la resolución pacífica de los conflictos: “¿No sería mejor que el conflicto fuese resuelto por un acuerdo, por un convenio amistoso en el que nos concedamos mutuamente una parte, en el que cada uno pierda un poco, en el que haya compensaciones?” (pp. 11-12).

### **1.2.3. Educación estética. Arte y educación**

En el desarrollo de la educación moral y de la educación intelectual adquiere un importante valor la educación estética y artística. La educación estética persigue dos objetivos fundamentales: “cultivar la sensibilidad para la apreciación de la belleza y el arte y para desarrollar en alguna medida el espíritu de creación y expresión artísticas” (Garrido y Pinto, 1996, p. 152) y “educar en la persona un sentido estético de la vida” (Quintana, 1993, p. 11). Cáceres-Muñoz y Gutiérrez (2016) explican que en el principio de la educación integral es indudable la necesidad de “formar hombres y mujeres con sensibilidad, gusto estético y amor por las proporciones más perfectas” (p. 449).

Es este otro de los principios más reconocidos por los historiadores dentro del ideario de la Institución Libre de Enseñanza, quienes, según Garrido y Pinto (1996), consideran la educación estética y artística “como una de las bases fundamentales de la educación humana” (p. 152). La formación estética engloba todos aquellos aspectos relacionados con la educación de la mirada, la apreciación de las cosas bellas y la valoración de las manifestaciones artísticas. ¿Y qué es el arte? De nuevo, no vamos a ser nosotros quienes definamos este complejo y amplio concepto. En la codificación y posterior análisis hemos atendido a aquellos aspectos que, según la literatura, se relacionan con la educación estética: la música, el dibujo y la pintura, la arquitectura, la literatura, la poesía y el recitado, el folklore, la escultura y el modelado y el cine. En este contexto, también podríamos incluir la naturaleza, sin embargo, por razones que daremos posteriormente, hemos trabajado este aspecto en la subcategoría “Excursiones y visitas escolares. Contacto con la naturaleza”.

---

<sup>501</sup> Escuelas de España. (abril, 1929). La escuela y la paz.

<sup>502</sup> Hernández, S. (abril, 1930). “Sin novedad en el frente”. Ideas para maestros. *Escuelas de España, primera época*, 6, 40-49.

<sup>503</sup> Julio, J. (octubre, 1935). Informaciones. Semana Pedagógica de la Nacional en Málaga. *Escuelas de España, segunda época*, 22, 464-469.

<sup>504</sup> Álvarez, R. (enero, 1936). Un odio en la escuela. *Escuelas de España, segunda época*, 25, 8-11.

<sup>505</sup> Hernanz, N. (enero, 1932). Notas de Seminario sobre la libertad.

Las unidades de registro recuperadas para esta subcategoría pertenecen a 36 ejemplares. Concretamente, encontramos información de 70 aportaciones: 68 artículos y dos notas. 15 de las aportaciones se concentran en 10 ejemplares de la primera etapa, mientras que 55 están repartidos en 26 de los 31 ejemplares de la segunda época.

Tabla 26.

*Tabla resumen subcategoría “Educación estética. Arte y educación”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre la educación estética y artística?*

El arte y la belleza	<p>Se deben llevar las artes a la escuela. Deben tener prioridad sobre las ciencias. “Lo bello antes que lo científico”. La escuela debe ser artística.</p> <p>Las artes adquieren un importante valor en el desarrollo de la educación moral. En la armonía entran en juego la sensibilidad, el entendimiento y la voluntad.</p> <p>Se defiende la necesidad de educar la mirada para la captación de la belleza. La captación de la belleza nos hace tener más riqueza.</p> <p>Hay que poner a los niños y a las niñas en contacto con las obras de arte. Las excursiones son excelentes oportunidades para llevar a cabo esta tarea.</p> <p>Los docentes reclamaban formación artística. El arte era un tema presente en los cursos que se desarrollaban, de indudable interés para el magisterio.</p>
Tipos de artes	<p><b>La música.</b> Se debe sentir la música de forma viva y consciente.</p> <p><b>El folklore.</b> Canciones, leyendas, danzas, costumbres, etc. de los pueblos.</p> <p><b>La literatura.</b> La lectura no debe ser una imposición. Existe un gran interés por el trabajo de los clásicos en la escuela. La verdadera literatura infantil es la que crean los propios niños y niñas (Freinet).</p> <p><b>La poesía y el recitado.</b></p> <p><b>El dibujo</b> con un doble objetivo: la belleza y la utilidad.</p> <p><b>La escultura y el modelado.</b> Es atractivo y muy educativo. Exige atención, constancia y voluntad.</p> <p><b>La arquitectura.</b></p> <p><b>El cinematógrafo.</b></p>

Fuente: elaboración propia.

“La moral de nuestra escuela no puede prescindir del arte. Es más, yo soy de los que creen que debemos llegar a lo ético a través de lo estético” (p. 75)<sup>506</sup>. Esta afirmación del maestro Julio Sánchez López, unida a la combinación armónica de las facultades humanas de la sensibilidad —emoción, belleza, amor—, el entendimiento —verdad— y la voluntad, que defiende Luis Huerta<sup>507</sup>, evidencia, de nuevo, la conexión que tienen unas subcategorías con otras. El tema de esta subcategoría es el que más presente está, de los analizados, en *Escuelas de España*. Este primer factor nos advierte de la importancia que quienes participaron en la publicación conceden a la educación estética.

<sup>506</sup> Sánchez, J. (febrero, 1935). La escuela y la moral..

<sup>507</sup> Huerta, L. (abril, 1929). Pedagogía de las Artes. *Escuelas de España, primera época*, 2, 7-25.

Los docentes que abordan esta cuestión en la revista defienden que es imperante la necesidad de llevar el arte a todas las escuelas. A juicio de Luis Huerta, el primero que trata la educación estética en la revista objeto de estudio, “las Artes —emoción, belleza, amor— llevan al niño fácilmente al despliegue de todo su energetismo vital; son los verdaderos caminos primarios de la Pedagogía” (p. 10). Este docente establece diferentes tipos de arte, que recogemos en la Figura 39, y defiende, coincidiendo con Julio Sánchez López, que las artes deben tener un lugar prioritario sobre las ciencias; “el ideal de lo bello antes que el científico o el ético” (p. 380)<sup>508</sup>.

El arte de cultivar el campo o Agricultura	El arte de explotar el bosque o Silvicultura	El arte de criar animales útiles o Zootecnia	El arte de beneficiar las minas o Minería
El arte de manufactura o Taller	El arte de las máquinas o Fábrica	El arte del cambio o Comercio	El arte de la palabra o Literatura
El arte del sonido o Música	El arte del color o Pintura	El arte del modelado o Escultura	El arte de la construcción o Arquitectura
El arte de la danza o Coreografía	El arte de la escena o Teatro	El arte de predicar o Sacerdocio	El arte de curar o Medicina
El arte de enseñar o Magisterio	El arte de gobernar o Política	El arte del foro o Justicia	El arte de la defensa o Milicia

Figura 39. Tipos de “Artes”. Fuente: Luis Huerta Naves (abril, 1929).

Entienden que cada arte conduce a los niños y las niñas a su correspondiente ciencia, por ejemplo, según Huerta,

... la necesidad de cuidar las plantas le interesará por el estudio de la botánica, de la física y de la meteorología; la cría de animales le conducirá a la zoología y a la geografía; la manufactura, a la mecánica; los minerales, a la química; el comercio, al cálculo; la palabra, a la gramática y a la estilística; las demás bellas artes, a la física, a la geometría y a la estética; las artes liberales, a la ética, a la historia, a la antropología, a la psicología, al derecho y a la sociología... (p. 25)

<sup>508</sup> Sánchez, J. (agosto, 1935). La escuela sincera.

Esto es, sin embargo, una concepción muy amplia del término “arte” que, en este caso se entiende como técnica, habilidad, actividad, en definitiva, como acción. Antes de focalizar nuestro análisis en algunas de las dimensiones artísticas, creemos conveniente detenernos en el concepto de “belleza”, tan utilizado por nuestros protagonistas en sus discursos sobre la educación estética y la educación artística.

La mayoría de los autores se lamentan de vivir de espaldas al arte, de espaldas a la belleza. Así lo expresa Pablo de Andrés Cobos: “La inmensa mayoría de los españoles vivimos totalmente ajenos a las cosas de la belleza, ignorándola” (p. 113)<sup>509</sup>. Y esto tiene una razón de ser: nadie ha alentado e inspirado a la población en la observación, la captación de la belleza y la valoración del arte. Lo explica el maestro segoviano:

No tenemos ojos para la belleza. Y viene nuestra ceguera de que nadie, nunca, nos ha cogido del brazo, nos ha puesto delante de las cosas y nos ha dicho: Mira. No vemos porque no tenemos el hábito de mirar. (p. 113)

Esto supone un evidente problema, pues como expresa Cobos, este hecho “nos hace mucho más pobres. Entre el que oye música y el que no la oye, entre el que ve el paisaje y el que no le ve, [...] es indudable que hay una gran diferencia de riqueza” (p. 113). La escuela tiene un papel fundamental de actuación ante este problema que pasa por la necesidad de educar la mirada a través de la educación estética; nos referimos a lo que el Sr. Cossío denominó “el arte de saber ver” (Xirau, 1969). De esto está convencido Pablo de Andrés, quien afirma que “es preciso coger a los niños y ponerlos frente a las cosas. Que miren. Que miren; sobre todo mirar” (p. 114); esto mismo lo defiende *Escuelas de España* al tiempo que explica que “lo que importa es que los niños y los adultos lleguen a captar belleza; lo que importa es agudizar y disciplinar la mirada” (p. 161)<sup>510</sup>. También encontramos la declaración de un colectivo de maestros del Grupo Escolar Claudio Moyano (Madrid), que plantea la necesidad de “colocar a los chicos ante la belleza y abrirles los ojos todo lo posible; sensibilizar; mostrarles lo que vemos y obligarles a ver lo que tienen delante” (p. 18)<sup>511</sup>.

---

<sup>509</sup> Andrés de, P. (marzo, 1935). Un curso de arte en el grupo escolar Claudio Moyano. *Escuelas de España, segunda época*, 15, 113-122.

<sup>510</sup> Escuelas de España. (abril, 1936). Del hacer en la escuela. El arte en la escuela primaria. Lecciones en el Museo del Prado. *Escuelas de España, segunda época*, 28, 161-169.

<sup>511</sup> Carralero, P. S., Plaza, M., Navarro, M., Rosa, C., Alcázar, M., y Andrés de, P. (agosto, 1934). Excursiones escolares de final de curso 1934. “Claudio Moyano” Madrid.

El arte, no obstante, no solo se debe apreciar, sino que se debe vivir, en el más puro sentido institucionista (Ortega, 1997). La Institución Libre de Enseñanza valoraba “la formación del sentido, de la sensibilidad y el gusto estético que posibilitara al alumno el amor a la belleza y a las cosas más altas y nobles” (Garrido y Pinto, 1996, p. 159). En la labor de “educar la mirada” resulta imprescindible, tal y como reivindica Justa Freire, “poner al niño en contacto con la naturaleza y las obras de arte, que poco a poco van elevando su espíritu para que pueda más tarde comprenderlas, amarlas y respetarlas...” (p. 11)<sup>512</sup>.

Sin duda alguna, las excursiones y las visitas escolares se convierten en una oportunidad de indudable valor educativo en este sentido. La ILE fue pionera en la realización de excursiones escolares y, a través de ellas, “se educaba la sensibilidad artística de los alumnos” (p. 105). Los docentes del Grupo Escolar Claudio Moyano describen en *Escuelas de España* algunas de las excursiones que se realizaron, y sobre las que profundizaremos en la subcategoría “Excursiones y visitas escolares. Contacto con la naturaleza”. No obstante, resaltamos la excelente descripción que de las visitas y de las obras artísticas de las localidades visitadas —Segovia, Ávila, Toledo, Alcalá de Henares y El Escorial— se hace en la revista<sup>513</sup>. Igualmente, recuperamos una reflexión de los docentes, sobre el viaje realizado entre Madrid y Segovia:

Habíamos puesto una gran ilusión en esta espléndida belleza del camino. Pero ¡qué difícil, qué difícil abrir las almas a la contemplación y goce de la belleza! Tiene uno que pensar, para consuelo, que es cosa de mucho tiempo y de muchas veces; y que obra por sí sola la belleza siempre que se la ponemos delante de los ojos a las personas. (pp. 22-23)

Estas excursiones son, como venimos diciendo, importantísimas en el desarrollo de la sensibilidad artística. No obstante, a la limitación de la falta de medios económicos y materiales para desarrollar adecuadamente estas salidas, se une la falta de formación del profesorado, que tratamos más en profundidad en las subcategorías correspondientes. No podíamos, sin embargo, dejar de reflejar aquí la petición que los maestros del Claudio Moyano hacen en este sentido:

... nos acusamos de ignorantes. Para mostrarles estas ciudades a los niños, para elegir las cosas que se les deben decir ante cada uno de los monumentos y la manera de decirlas, para establecer relaciones entre unas y otras obras de arte, es escasa nuestra cultura artística.

---

<sup>512</sup> Freire, J. (agosto, 1934). Labor en el Grupo escolar "Alfredo Calderón", en sus comienzos.

<sup>513</sup> La doctoranda está desarrollando un artículo científico sobre estas excursiones.

Nos hemos documentado cuanto hemos podido y hemos meditado la selección y las maneras, pero hemos notado muy agudamente la deficiencia de la preparación. [...] Qué gran falta nos hace a los maestros una formación artística. ¿Cuándo se acordará el Estado de facilitarla? (p. 25)

El interés que tiene el colectivo de docentes se ve acentuado cuando comprobamos que en casi todos los cursos de formación anunciados o descritos por *Escuelas de España* aparece como tema la educación estética. Algunos ejemplos son: “El arte en la escuela: Cursillo de realizaciones” [...] “La primera educación musical de los niños en la escuela” [...] “Literatura antigua y moderna” (p. 29)<sup>514</sup> o “Educación musical aplicada a la escuela. [...] y Dibujo y realizaciones” (p. 61)<sup>515</sup>, en la Escuela de Verano de Barcelona; la gestación de un curso de educación artística en el CCP de Santa María de Nieva (Segovia)<sup>516</sup>; la formación para maestros que se desarrolló en El Burgo (Málaga), donde se impartieron cursos de dibujo y trabajos manuales, de trabajos de madera y de trabajos de barro<sup>517</sup>; la Semana Pedagógica de la Nacional en Málaga con la conferencia de Rafael Verdier “La estética en la escuela”<sup>518</sup>.

La educación estética se materializa en diferentes ámbitos. Uno de ellos es el de la Música. En las primeras décadas del siglo XX no tenía un tratamiento estable en los currículos escolares; esto, unido a la falta de formación de los docentes, no ayudaba a su implementación desde las escuelas. No obstante, la influencia del movimiento de la nueva educación y las pensiones de la JAE motivaron que los docentes comenzasen a valorar la educación musical, no con el objetivo de formar grandes músicos, como había ocurrido hasta entonces, sino para enriquecer la formación estética (López y Valle, 2017). Hay en *Escuelas de España* varias alusiones al canto popular, a la danza y al ritmo. David Bayón defiende que la educación musical persigue dos propósitos fundamentales: “poner a los niños en condiciones de sentir la música de una manera viva y consciente y llevarlos a que expresen el pensar y el sentimiento que encarna la composición musical” (p. 54)<sup>519</sup>.

---

<sup>514</sup> Vidal, M. (octubre, 1930). La obra cultural de la Diputación de Barcelona. La Escuela de Verano. *Escuelas de España, primera época*, 8, 25-41.

<sup>515</sup> Escuelas de España. (octubre, 1931). La Escuela de verano de Cataluña.

<sup>516</sup> Domínguez, M. (septiembre, 1934). Un aspecto de la actividad de un Centro de Colaboración. *Escuelas de España, segunda época*, 9, 22-25.

<sup>517</sup> Paz, A. (abril, 1935). Curso para maestros en el Burgo (Málaga). *Escuelas de España, segunda época*, 16, 169-178.

<sup>518</sup> Julio, J. (octubre, 1935). Informaciones. Semana Pedagógica de la Nacional en Málaga.

<sup>519</sup> Bayón, D. (abril, 1929). La escuela Baixeras, de Barcelona.

El Comité de Redacción reivindica que no debe quedar ninguna escuela en la que no se cante, antes de exponer la versión musical y literaria de tres romances<sup>520</sup>.

Encontramos algunos ejemplos del trabajo de la Música en las escuelas, a través de la canción popular. Justa Freire indica que sus estudiantes se han aprendido una serie de canciones populares entre las que cita ““Jota de Galicia”, “Salerosa, menea la saya”, “El carbonero”, “De los cuatro muleros”, “Por el camino los tornos”, “No hay caminito sin bache”, o “Madre, mi carbonero”” (p. 24)<sup>521</sup>. Enric Casassas explica que su grupo de estudiantes trabajó la canción popular asturiana “Echa sidra, Maruja” “de acuerdo con el profesor especial de Educación Musical” (p. 14)<sup>522</sup>.

Luis Vega escribe un artículo en el que no solo defiende el valor educativo de las canciones, sino que explica que hay muchos docentes que no conocen las canciones. Por ello, decide transcribir varias letras de León, y añade:

Estas y muchas más canciones leonesas [...] no se han dejado oír en las clases de nuestras escuelas por temor a la crítica, por miedo al pueblo que, [...] en la mayoría de los casos, juzga que hacer esto es perder el tiempo. (p. 525)<sup>523</sup>

Esto nos traslada a Bañuelos de Bureba, donde el maestro Antoni Benaiges fue muy criticado por el vecindario a causa de dedicar tiempo al cante y a la danza con los niños y con las niñas de su escuela (Escribano, Ferrández, Solé y Bernal, 2012). Por tanto, en la reticencia de la comunidad y en la falta de formación de los docentes encontramos las más importantes limitaciones en el trabajo de la Música. En *Escuelas de España* solo localizamos una recomendación de Domínguez contraria a la integración del canto en la escuela: “No debe utilizarse sistemáticamente si el maestro no canta bien y cuenta con repertorio abundante y selecto. Es preferible no hacer nada a conquistar el ridículo” (p. 174)<sup>524</sup>. El trabajo de la música, sin embargo, se había integrado en muchas escuelas; sería así hasta la Guerra Civil, cuando “la Educación Musical sufrió un acusado abandono en la práctica diaria y se centró, fundamentalmente, en la enseñanza de cantos patrióticos y religiosos” (López y Valle, 2017, p. 218).

---

<sup>520</sup> Escuelas de España. (enero, 1934). Canciones. *Escuelas de España, segunda época*, 1, 28-34.

<sup>521</sup> Freire, J. (febrero, 1934). El trabajo escolar. Grupo escolar "Alfredo Calderón". Trabajos de organización general. *Escuelas de España, segunda época*, 2, 20-25.

<sup>522</sup> Casassas, E. (septiembre, 1934). Concurso. Un día de trabajo escolar.

<sup>523</sup> Vega, L. (noviembre, 1935). Folklore de León. *Escuelas de España, segunda época*, 23, 519-525

<sup>524</sup> Domínguez, M. (abril, 1936). Programa de una escuela unitaria.

La canción popular ya nos está diciendo mucho del valor del folklore en la educación estética. Todos los redactores que escriben sobre ello hablan de su necesario tratamiento desde la escuela, a excepción de Teodoro Causí, quien tiene una visión negativa al respecto. Expresa que

... el ‘folklore’ es una palabra nueva para expresar una idea muy vieja: la tradición. Pero la tradición es una cosa excelente a condición de no ser sistemáticamente cultivada, porque el cultivo de la tradición es el cercenamiento de la vida. (p. 100)<sup>525</sup>

En su opinión el folklore puede ser un “medio instrumental, pero no deidad a la que deba rendirse culto; método para conquistar el alma del aldeano y disponerle para empresas de gran empuje, pero de ninguna manera fin en sí mismo” (p. 103).

Sin embargo, y como ya avanzábamos, encontramos opiniones opuestas, como la de María Baldó, quien explica que las tradiciones populares son muy útiles para la formación social<sup>526</sup>. Igualmente, el maestro Casassas comparte algunos apuntes sobre una de sus sesiones, en la que se trabajaron aspectos referentes a “las canciones populares, tesoro folklórico digno de estudio y de conservación, [...] bailes regionales, [...] fiestas populares, [...] las típicas romerías, [...] las añejas costumbres que nuestros abuelos nos legaron, [...] los vistosos trajes regionales que van desapareciendo...” (p. 16)<sup>527</sup>. Juan de Dios, por su parte, explica cómo los escolares tuvieron que extraer del Refranero algunos refranes populares relacionados con el dinero, que es el contenido que estaba trabajando en el aula en ese momento.

Vemos en estos trabajos prácticos una relación con el pensamiento de la ILE, para quienes el arte popular “se situaba en el centro de una educación profunda y humana. Estaban convencidos de que las artes mayores arraigan en el arte popular, que de él brotan, de él se alimentan y a él retornan constantemente” (Garrido y Pinto, 1996, p. 160).

Si hay otro ámbito artístico relacionado con el folklore a través del romance, de los cuentos y de las leyendas, ese es el de la literatura. Vamos a comprobar que los autores y las autoras de *Escuelas de España* coinciden en fondo y en forma con los preceptos de la Institución Libre de Enseñanza; en el ámbito de la literatura, como explican Mariscal y Romero (1998),

---

<sup>525</sup> Causí, T. (marzo, 1935). Particularismo y Universidad.

<sup>526</sup> Baldó, M. (octubre, 1931). La educación social en el Grupo escolar "La Farigola". *Escuelas de España, primera época*, 12, 26-36.

<sup>527</sup> Casassas, E. (septiembre, 1934). Concurso. Un día de trabajo escolar.

... frente a las directrices de la reforma del Plan de 1825, en el que se ordena que en las escuelas no se lean novelas, romances, comedias ni otros libros perniciosos, y en el que, además, se aconsejen las lecturas de las *fábulas* de Samaniego, los catecismos y el silabario, la ILE se pronuncia en términos contrarios y desde convicciones muy distintas sobre la concepción artística de la obra literaria, sobre la importancia del potencial educativo de la literatura y sobre las estrategias didácticas que deben emplearse en el aula. (p. 166)

Aunque abordamos la lectura en otra subcategoría, cabe decir que María Baldó<sup>528</sup> entiende que la lectura no ha de hacerse por imposición, sino por el propio gusto de leer, hasta convertirse en una agradable costumbre. Para ello, es imprescindible que se invite a los niños y a las niñas a leer utilizando textos adecuados. En *Escuelas de España* encontramos dos posiciones que podrían llegar a ser complementarias, pese a la contradicción aparente que existe entre una y otra:

- a) Aparece una permanente defensa de la introducción de los clásicos de la literatura en la escuela, de forma directa y de forma transversal<sup>529</sup>, con la finalidad de despertar la emoción literaria en los niños y en las niñas. Algunas propuestas prácticas las presentan Pablo de Andrés Cobos<sup>530</sup>, Norberto Hernanz<sup>531</sup>, David Bayón<sup>532</sup>, Mariano Domínguez<sup>533</sup> o Ricardo Ruiz Arias<sup>534</sup>. Según Bayón las obras deberían seleccionarse en función del gusto y de la capacidad de los escolares; asimismo explica que el gran objetivo es que “además de interpretar el pensamiento del autor, lleguen a gustar las bellezas literarias y a expresarse por escrito con soltura” (p. 31).

La apuesta fundamental de la ILE, que consistía en desarrollar “una enseñanza conjunta de la lengua y la literatura” (Mariscal y Romero, 1998, p. 166), coincide con estos y otros planteamientos de los que aparecen en la revista, donde se utiliza la literatura, además, para trabajar otras disciplinas como la Historia o la Música.

---

<sup>528</sup> Baldó, M. (octubre, 1930). Una modalidad funcional de la Biblioteca infantil de la Escuela "La Farigola".

<sup>529</sup> La propia revista, recordemos, editó “Los clásicos en la escuela” de Norberto Hernanz.

<sup>530</sup> Andrés de, P. (enero, 1934). El trabajo escolar. Lecciones de lenguaje. *Escuelas de España, segunda época*, 1, 13-19.

<sup>531</sup> Hernanz, N. (enero, 1932). Esbozos de un programa de lenguaje para 5 y 6 grados. *Escuelas de España, primera época*, 13, 66-79; Hernanz, N. (febrero, 1934). Notas del cuaderno de trabajo. Los caminos. *Escuelas de España, segunda época*, 2, 26-32.

<sup>532</sup> Bayón, D. (julio, 1931). Notas para un programa de lenguaje. *Escuelas de España, primera época*, 7, 28-46.

<sup>533</sup> Domínguez, M. (abril, 1934). Concurso. De nuestra escuela. *Escuelas de España, segunda época*, 4, 13-22.

<sup>534</sup> Ruiz, R. (septiembre, 1934). Páginas literarias para los niños. *Escuelas de España, segunda época*, 9, 31-34

Precisamente, la Institución Libre de Enseñanza defendía el empleo de la literatura para la enseñanza de otras disciplinas (Sotomayor, 2003). A juicio de Ortega (1997), “la Literatura y la poesía, a través del conocimiento de los clásicos, era otra buena fuente de ideas estéticas” (p. 104) para los institucionistas.

- b) La literatura infantil ha de partir de los intereses de la infancia. *Escuelas de España* —véase que son las mismas personas que defienden el trabajo de los clásicos— reflexiona sobre la imprenta de Freinet; explica que los libros más atractivos para los escolares son los que ellos mismos u otros niños han escrito, y que “esta será la verdadera literatura infantil” (p. 36)<sup>535</sup>. Determinan que, siguiendo esta lógica, “la literatura infantil, si ha de serlo de veras, deberá ser obra de la misma infancia. No sólo por la forma, sino por el contenido y por los temas” (p. 36). El inspector Herminio Almendros coincide en su reflexión con esta idea. Cuestiona la adaptación de cuentos y leyendas populares a obras literarias escritas, rompiendo así la cadena de la transmisión natural entre generaciones, en la que, en su opinión, deberían poder participar los niños y las niñas. Su conclusión al respecto es la siguiente:

Si se consigue comprobar definitivamente [...] que los pequeños gustan especialmente de leer escritos de sus semejantes, tendremos que declarar que la literatura de los niños es la verdadera literatura para niños, y que las obras de los adultos serán tanto más estimadas por la infancia cuanto más consigan imitar su lógica y su sencillez. (p. 69)<sup>536</sup>

La Institución Libre de Enseñanza, en este sentido, consideraba que la literatura infantil era “sencillamente todo lo que el niño podía leer, hubiera sido o no específicamente escrito para él” (Sotomayor, 2003, p. 115).

¿Y qué literatura les gusta a los niños y a las niñas? Según Elisa López Velasco, un punto importantísimo consiste en prestar especial atención a la edición de los libros, garantizando su belleza:

Un libro bello impone respeto, y ante él hay la impresión estética y el instintivo cuidado al usarlo. La belleza de un libro escolar está principalmente en la encuadernación y en las ilustraciones, y han de ser bellos en el color y en los grabados. (pp. 15-16)

---

<sup>535</sup> Escuelas de España. (junio, 1934). Panaceas metodistas.

<sup>536</sup> Almendros, H. (febrero, 1935). El niño y la lectura. *Escuelas de España, segunda época*, 14, 58-69

Con respecto a la elección de las obras, defiende que una biblioteca escolar debe contar con “los mejores cuentos, las más bellas leyendas y los más atrevidos descubrimientos geográficos y las no menos interesantes hazañas de conquistadores y héroes” (p. 15)<sup>537</sup>. Será, a su juicio, más adelante, con la evolución de la curiosidad intelectual, cuando se ha de presentar a los escolares las mejores obras de novela, poesía, teatro, etc. Coincide esta apreciación con la de la ILE que, a juicio de Sotomayor (2003) —quien analiza los fondos de la Biblioteca de la Institución— consideraba que la literatura más adecuada para el lector principiante es la narrativa, concretamente “los cuentos tradicionales y todo lo que concierne al mundo mágico y fantástico” (p. 120).

En cuanto a las recomendaciones lectoras de los niños y de las niñas de entre 10 y 12 años, la ILE mantiene los cuentos populares, aunque en menor proporción, y se incrementan los fondos de obras literarias españolas y universales. “Las grandes obras literarias de todos los tiempos están al alcance de los niños” (p. 122), explica Sotomayor (2003). La narrativa es la que más presencia tiene, aunque también se recogen títulos de obras poéticas y teatrales. Reproducimos los títulos que la investigadora recoge en su obra (Figura 40), y complementamos así la información de Mariscal y Romero (1998) sobre las recomendaciones literarias para la infancia que, según sus datos, hace la Institución: (a) Colección de cuentos populares. (b) Novela de la infancia (*Robinsón*). (c) Quijote de los niños. (d) Colecciones de leyendas y fábulas.

### Sección 1. Hasta los 9 años

- **Cuentos populares:** Grimm, Perrault, Andersen.
- **Recopilaciones** de cuentos populares: "Los mejores cuentos para niños", "Hijos de Santiago Rodríguez", "Calleja", "Noches de Invierno y Premio", "El Cuento Rosa", "Los grandes cuentos ilustrados".
- **Clásicos de la literatura infantil:** "Pinocho", "Alicia en el País de las Maravillas", "La cabaña del tío Tom", "Robinson Crusoe" o "Los viajes de Gulliver".
- Otros clásicos de Goethe, don Juan Manuel, La Fontaine o Mme. D'Aulnoy.
- **Cuentos fantásticos.**
- **Libros ilustrados.**
- Recuperación literaria del **folklore**: Magda Donato, Ramón Gómez de la Serna, Manuel Abril, Antonio de Trueba, José Ortega Munilla, José Muñoz Escámez o Luis Coloma.

<sup>537</sup> López, E. (mayo, 1934). Biblioteca escolar.

## Sección 2. De 10 a 12 años

- Enciclopedia: libros de **conocimientos generales**.
- Literatura española y universal**: "Orlando furioso", "Los cuentos de Canterbury", "La divina comedia", "La Araucana". Ediciones de "La vida es sueño", "El conde Lucanor", "La odisea". "El Cid. Romances viejos", "Episodios Nacionales", "Cuentos de la Alhambra".
- Clásicos infantiles y juveniles**: "Alicia en el País de las Maravillas", "Peter Pan", "Tarzán de los monos", "Nils Holgersson", "Pinocho", "Heidi", "La abeja Maya", etc.
- Literatura de viajes y aventuras**: Verne, Wells, Defoe, Swift, Kipling, Rider Haggard, Bourroughs, etc.
- Escritores españoles** del momento: Juan Ramón Jiménez, Mº Teresa León, Antoniorrobles, Carmen de Burgos, Jacinto Benavente, etc.
- Teatro**: "Mi Revista".
- Poesía**: "Las cien mejores poesías de la lengua castellana" y otras populares. Cuentos en verso, fábulas y adaptaciones rimadas de historias.

*Figura 40.* Obras recomendadas por la ILE. Fuente: elaboración propia a partir de Sotomayor (2003).

En *Escuelas de España*, José Julio Castro enumera algunas obras concretas que, en su escuela, son las favoritas de los niños y de las niñas (Figura 41). Destaca que son obras, en su mayoría, “ininfantiles”. A estas, añadimos “Los viajes de Gulliver”, cuyo valor educativo analiza el maestro Rafael Olivares<sup>538</sup>. Vamos a ver como muchas de ellas las podíamos encontrar en la biblioteca de la Institución Libre de Enseñanza (Figura 40).

Cuentos de Grimm	Las mil y una noches	Alicia en el país de las maravillas	Cuentos de Andersen
Flor de Leyendas	Vida de Miguel Ángel	Antologías poéticas para niños	Magallanes
El maravilloso viaje de Nils Holgersson a través de Suecia	Obra de Elena Fortún	Obra de Antoniorrobles	Platero y yo

*Figura 41.* Obras literarias favoritas de los educandos. Fuente: José Julio Castro (junio, 1936)<sup>539</sup>.

Entre ellas, encontramos “Platero y yo”; Antoni Benaiges escribe en la revista un texto entrañable sobre la realización de esta lectura en su aula; detalla que encendió la estufa y se situaron todos los niños alrededor de ella. Esto nos recuerda que “los maestros de la ILE concebían una extraordinaria importancia a la preparación de la situación en que

<sup>538</sup> Olivares, R. (agosto, 1935). Valor educativo de los "Viajes de Gulliver". *Escuelas de España, segunda época*, 20, 351-355.

<sup>539</sup> Castro, J. J. (junio, 1936). La literatura y la escuela. *Escuelas de España, segunda época*, 30, 272-275.

había de producirse la lectura; en ello ponían todos sus saberes y su arte pedagógico” (Mariscal y Romero, 1998, p. 168). Benaiges defiende que “Platero y yo” debe estar en todos los centros escolares y explica cómo la obra los acompaña, desde el día de su lectura, en su programa escolar y fuera de la escuela, y cómo ha inculcado a los más pequeños valores de cuidado a los animales: “y hasta diría que ya no los pinchan tanto, que ya tratan de otra manera a estos pobres animales, tan útiles al hombre como dignos de mejor suerte” (p. 316)<sup>540</sup>. Observamos, de nuevo, la conexión entre la educación estética y la educación moral.

Dentro del ámbito literario, hacemos una parada necesaria en la poesía y el recitado. Encontramos cuantiosos ejemplos de experiencias prácticas en la escuela, dentro de la revista; reproducimos algunos de ellos:

- a) Uno de los proyectos escolares individuales que Ramón Ramia propone a sus estudiantes, y que consta de las siguientes fases:

- 1) Escribe una poesía que te haya gustado.
- 2) Apréndela bien y recítala.
- 3) Explica luego lo que enseña.
- 4) Haz, si te parece, algún dibujo adecuado.
- 5) ¿Quién es su autor? Haz una nota biográfica y el retrato.

Puedes servirte de los muchos libros de poesías que figuran en la biblioteca. (p. 17)<sup>541</sup>

- b) Trabajo de la poesía “El gaitero de Gijón” de Ramón Campoamor<sup>542</sup>.
- c) El maestro Antonio Fernández selecciona, además de algunas obras literarias diversas, poesías de Antonio Machado para trabajar la provincia de Ávila<sup>543</sup>.
- d) Este mismo docente, en otra de sus aportaciones, enumera una serie de obras líricas con el fin de educar la moral (Tabla 27).

Tabla 27.

*Obras líricas y educación moral*

---

Amor a los animales	La vaca ciega (Juan Maragall) Platero y yo (Juan Ramón Jiménez) Los bueyes (Pérez de Ayala)
---------------------	---

---

<sup>540</sup> Benaiges, A. (julio, 1936). Los niños ante "Platero y yo". —rapsodia—. *Escuelas de España, segunda época*, 31, 315-316.

<sup>541</sup> Ramia, R. (junio, 1934). Proyectos escolares.

<sup>542</sup> Casassas, E. (septiembre, 1934). Concurso. Un día de trabajo escolar.

<sup>543</sup> Fernández, A. (julio, 1934). Concurso. Un día de trabajo en mi escuela. *Escuelas de España, segunda época*, 7, 15-20.

Respeto a la propiedad ajena	Tentación (Original)
Gratitud	Matinal (Alfonso Camín)
Respeto a la ancianidad	Porque era ya viejo (Original)
Generosidad	Estampa de otoño (Original)
Amor a los pájaros	El poema de los pájaros (Alfonso Camín) Plegaria por el nido (Gabriela Mistral)
Fervor hacia los árboles y flores	El olmo seco (Original) La niña sabe... (Luis de Oteyza)
Prudencia	El anillo de la reina (Francisco Villaespesa) La muñeca (Pérez de Ayala)
Emoción del trabajo	El herrero (Lorenzo Guardiola) Canción estival (Blanco Belmonte) El molino (A. F. Grilo) La barca del Moncho (Salvador Rueda) La siega (Salvador Rueda)
Maternidad	Maternidad (Original)
Concepto de la justicia	La galana (Gabriel y Galán)

Fuente: elaboración propia a partir de Antonio Fernández (septiembre, 1934, pp. 29-30).<sup>544</sup>

- e) José María Delhom Brugués escribe una bella descripción sobre el trabajo de la poesía en su escuela. Después de leer poesías de Federico García Lorca, Antonio Machado, Alejandro Casona, Gabriela Mistral y otros poetas catalanes, además de estrofas de transmisión popular, explica que nació en los niños y las niñas el deseo de escribir poesía. Reproducimos las palabras del maestro, antes de exponer algunas de las creaciones de sus estudiantes (Figura 42):

Yo les invité a ello. Era muy fácil. Podían escribir cosas tan bonitas como cualquier gran poeta. Para demostrarles esta facilidad improvisé algunas. Les di cuartillas. Y libertad. Y las albas páginas se llenaron de garabatos con faltas de ortografía, pero que contenían una gran cantidad de poesía infantil, de poesía infantil pura, viva, fresca, alada, sutil... (p. 180)<sup>545</sup>

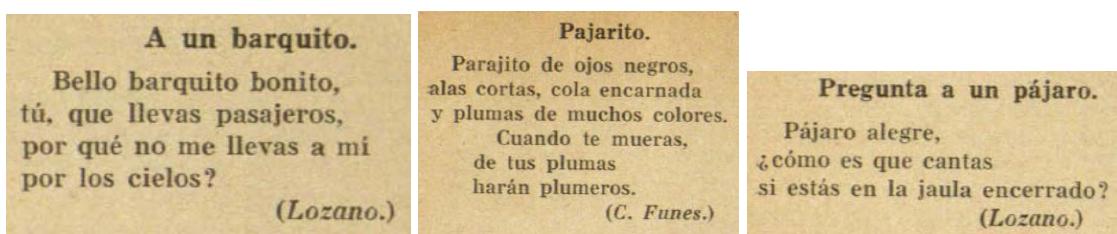


Figura 42. Algunas producciones del alumnado. Fuente: José María Delhom (abril, 1936, p. 181).

<sup>544</sup> Fernández, A. (septiembre, 1934). Sugerencias para la educación moral. *Escuelas de España, segunda época*, 9, 25-30.

<sup>545</sup> Delhom, J. M. (abril, 1936). La poesía en una escuela de suburbio. *Escuelas de España, segunda época*, 28, 177-183.

Hace reflexionar al lector sobre el valor educativo de la poesía libre:

¡Si, Lozano, sí! ¡Rebélate contra esta vida y lábrate otra mejor, tú que has nacido en África y Europa no te ha dado lo que necesitas; tú que no tienes padre y no puedes asistir muchos días a la escuela porque tienes que buscarte la comida! Otras son un ruego simple como su alma en ruego al mar para que les traiga cosas con qué jugar.

(p. 182)

Otra de las manifestaciones estéticas presente en la revista es el dibujo. “Conceden los institucionistas, y especialmente Cossío, una especial importancia a las artes plásticas” (Garrido y Pinto, 1996, p. 159). En *Escuelas de España*, Elisa López Velasco dedica una de sus aportaciones a la enseñanza del dibujo. En ella, antes de ofrecer algunos apuntes teóricos sobre la evolución en el desarrollo del dibujo infantil, explica que el dibujo como asignatura tiene dos valores esenciales:

... crear estimaciones psicológicas en la individualidad de cada niño que le permita sentir más hondamente la belleza y producirse conforme a ella en la vida, y el otro utilitario en relación con la sociedad: dotarlo de un medio de expresión lenguaje gráfico que le ayude en sus necesidades y conveniencias sociales. (p. 25)<sup>546</sup>

Nos encontramos, como en los otros casos, descripciones de lecciones sobre el dibujo: (a) Bayón explica una lección de dibujo natural que presenció en Baixeras (Barcelona)<sup>547</sup>; (b) el maestro Enric Casassas explica la tarea de dibujo que forma parte de su proyecto sobre Asturias. Los escolares trabajaron en torno a los siguientes proyectos: “Pinturas rupestres. [...] Un tipo asturiano (el gaitero de Gijón, por ejemplo). Una vista de la costa cantábrica. Un paisaje de la Cordillera Pirenaica...” (p. 16)<sup>548</sup>. (c) Justa Freire narra una sesión en la que se practicó el dibujo a partir de un modelo dado<sup>549</sup>. (d) Lecciones sobre pintura en el Museo del Prado<sup>550</sup>. Esto nos recuerda a las enseñanzas de Historia e Historia del Arte que la ILE llevaba a cabo en museos y excursiones (Ortega, 1997, p. 105).

Igualmente, aparecen algunas manifestaciones sobre la utilidad del modelado y la escultura. El artículo más concreto y completo sobre el modelado lo escribe el maestro

---

<sup>546</sup> López, E. (noviembre, 1934). La enseñanza del dibujo en la escuela graduada. *Escuelas de España, segunda época*, 11, 24-32.

<sup>547</sup> Bayón, D. (abril, 1929). La escuela Baixeras, de Barcelona.

<sup>548</sup> Casassas, E. (septiembre, 1934). Concurso. Un día de trabajo escolar.

<sup>549</sup> Freire, J. (noviembre, 1935). Del hacer en la escuela. Grupo escolar Alfredo Calderón. Recorte artístico. *Escuelas de España, segunda época*, 23, 503-506.

<sup>550</sup> Escuelas de España. (abril, 1936). Del hacer en la escuela. El arte en la escuela primaria. Lecciones en el Museo del Prado.

Antonio Gálvez Jiménez<sup>551</sup>; según sus propias palabras, “el modelado es atractivo para los pequeños, y muy educativo. Abarca dimensiones y ha de cultivar la atención y la constancia. Exige voluntad. Y hasta alegría. [...] ha de haber libertad de expresión y muchas veces de tema” (p. 25). Comparte algunas de las producciones que realizan sus estudiantes, las cuales mostramos en la Figura 43.

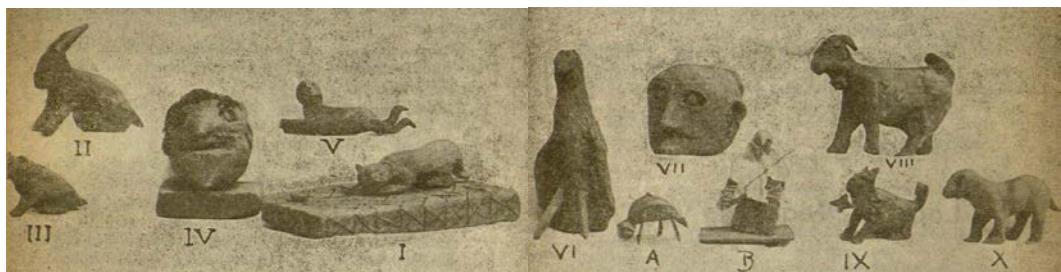


Figura 43. Producciones del alumnado. Fuente: Antonio Gálvez (junio, 1934, pp. 26-27).

El docente describe las esculturas del alumnado. Además del modelado, realizan algunas construcciones a partir de objetos cotidianos, como garbanzos, palos, telas, etc. Otro artículo que debemos reseñar, en relación con la creación de esculturas, se refiere al proyecto colectivo que Ramón Ramia dirigió en su escuela de Paterna (Valencia) con motivo de la creación de una falla. En su diseño denuncian un cruce en el que recientemente había sucedido un accidente. Plasmamos el diseño de la falla:

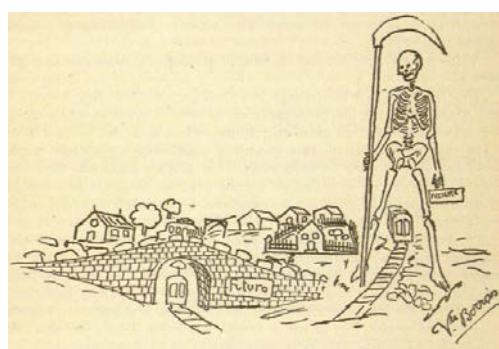


Figura 44. La falla de Paterna. Fuente: Ramón Ramia (junio, 1935, p. 269)<sup>552</sup>.

Por último, tal y como refieren Garrido y Pinto (1996), Juan Uría<sup>553</sup> analiza en *Escuelas de España* “la actuación pedagógica de [Cossío] basándose en la narración de algunas de sus clases, aportando también [...] los apuntes de algunas de sus lecciones sobre escultura griega” (p. 160). Véase con ello la indudable difusión que hace la ILE de las artes plásticas.

<sup>551</sup> Gálvez, A. (junio, 1934). El modelado en mi escuela. *Escuelas de España, segunda época*, 6, 25-28.

<sup>552</sup> Ramia, R. (junio, 1935). Construcción de una falla. *Escuelas de España, segunda época*, 18, 265-271.

<sup>553</sup> Uría, J. (mayo, 1936). El señor Cossío maestro de arte. Recuerdos de un discípulo ya viejo.

La arquitectura es otra evidencia de la educación estética. Pablo de Andrés Cobos y Luis Ruiz Casasnovas son quienes más tratan este aspecto en las sucesivas lecciones de arquitectura que recoge *Escuelas de España*<sup>554</sup>. No añadiremos más información sobre estos trabajos, que ya hemos plasmado en el epígrafe 5 del Capítulo VII, por formar parte de uno de los libros editados por la revista. Recuperamos, no obstante, las palabras del artículo que, conjuntamente, escriben los docentes, y donde se relaciona la arquitectura con el valor de la belleza: “la arquitectura tiene siempre un sentido de utilidad. Los edificios se hacen con algún destino, para algún servicio. [...] la utilidad es lo primario. Pero también la belleza es esencial. Sin belleza no hay verdadera arquitectura” (p. 456).

Por último, hacemos referencia al cinematógrafo, que si bien no aparece frecuentemente en *Escuelas de España*, al contrario que ocurre con las otras artes, sí está presente de forma extensa en el artículo de José Luis Sánchez-Trincado<sup>555</sup>.

Sin duda, la educación estética, de herencia claramente institucionista, estuvo presente en la revista. La preocupación de la ILE por la educación estética se manifestó en su atención a las diferentes artes (Palacios, 1989). Cerramos este análisis recogiendo las palabras de Ortega (1997), quien parafraseando a Cossío explica que “en la Educación siempre será necesario el conocimiento de las Bellas Artes, pero al mismo tiempo la cultura estética, el desarrollo del gusto, el sentimiento de lo bello así como el entusiasmo por producirlo” (p. 106). Asimismo, según Cáceres-Muñoz y Gutiérrez (2016) los intelectuales de la Institución creían firmemente que “una educación que no contemple el respeto, el conocimiento, la interpretación de lo bello no es una educación completa” (p. 449).

#### **1.2.4. Educación Física, higiene y salud**

En su objetivo de proporcionar una formación integral, la ILE reivindicó el trabajo del cuerpo a través de la educación física, que había sido descuidada en los currículos en favor de otras materias de carácter intelectual (Payà, 2004). La educación física es, en el pensamiento institucionista, “un medio excelente para desarrollar valores morales” (Martínez, 2000, p. 92). Según López (1997) son varios los motivos que llevaron a la ILE a defender la Educación Física: “razones éticas, morales, gnoseológicas, biológicas y sociales; pero no aparecen las estéticas” (p. 67) en este caso.

---

<sup>554</sup> Andrés de, P. (junio, 1935). Del hacer en la escuela. Lecciones de arquitectura; Ruiz, L. (agosto, 1935). Lecciones de arquitectura; Ruiz, L., y Andrés de, P. (octubre, 1935). Lecciones de arquitectura.

<sup>555</sup> Sánchez-Trincado, J. L. (agosto, 1934). Valor educativo de los films de dibujos animados. *Escuelas de España, segunda época*, 8, 29-35.

Defienden una Educación Física basada en el juego libre sobre la gimnasia (acerca de “la actividad libre y el juego” hablamos en otra subcategoría); esta última se utiliza cuando los juegos no pueden favorecer la consecución de determinados objetivos (López, 1998). Así lo expresa Payà (2004): los “juegos corporales que son preferibles a la gimnasia, y [...] ocupan un lugar principal en los programas de educación física en detrimento de ejercicios más rígidos y artificiales” (p. 126)<sup>556</sup>. Según López (1998) “los juegos infantiles y atléticos fueron las formas de actividad física que se consolidaron de forma permanente hasta la desaparición de la Institución” (p. 264). Resaltamos, además, que según el estudio de Viejo (1996) la ILE está en contra de la gimnasia de tipo militar, ya que nunca va a ayudar este tipo de trabajo físico a la resolución adecuada de los problemas del país.

También se incluyen en esta subcategoría los contenidos relacionados con la higiene y con la salud. La ILE no se refiere únicamente a “una higiene exclusivamente física, entendida como mero aseo personal o como limpieza corporal, sino que [lo entiende] también como higiene de tipo psíquica o mental” (Viejo, 1996, p. 16). Esta última cuestión ya la hemos tratado en la subcategoría “Educación moral y social. Educación en valores”, así es que solo prestaremos atención a la higiene entendida como aseo personal.

Las unidades de registro recuperadas para esta subcategoría pertenecen a 11 ejemplares. Concretamente, encontramos información de 13 artículos. Seis de las aportaciones se concentran en cuatro ejemplares de la primera etapa, mientras que siete están repartidos en siete de los 31 ejemplares de la segunda época.

Tabla 28.

*Tabla resumen subcategoría “Educación física, higiene y salud”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre la educación física, la higiene y la salud?*

---

*Escuelas de España* apenas trata aspectos relacionados con la Educación Física. No hay ni un solo artículo dedicado a ello.

---

Se pide la creación de colonias escolares con fines relacionados con el movimiento higienista. La higiene y la salud se trata aneclóticamente en algunos textos.

---

Se reclama la creación de cantinas escolares y se relaciona con la adquisición de buenos hábitos alimenticios.

Fuente: elaboración propia.

---

<sup>556</sup> Texto original en catalán: “jocs corporals que són preferibles a la gimnàstica, i que ocupen un lloc principal en els programes d’educació física en detriment d’uns exercicis més rígids i artificials” (p. 126).

La educación física no aparece prácticamente en *Escuelas de España*. Encontramos muy pocas alusiones y poco significativas. En concreto, son tres autores los que nombran esta disciplina. El primero, el maestro de Zaragoza José María Pérez Civil<sup>557</sup>, resalta la importancia que tenía la educación física en el reformatorio que había visitado: “una educación que empezara por no llevar, después de una adecuada y saludable alimentación, vitalidad y energías a los organismos, muchos de ellos [...] depauperados, no sería educación” (p. 30). La segunda es la maestra Teresa Rodríguez<sup>558</sup>, quien explica que la educación física y la educación intelectual son dos caras de una misma moneda que contribuyen positivamente a la educación moral. A juicio de López (1997), este pensamiento está en el núcleo de la filosofía krausista, la cual parte de que “el ser humano está compuesto de dos sustancias, cuerpo y espíritu” (p. 65).

Por último, encontramos la breve referencia que hace Ana María Urdangaray<sup>559</sup>, quien dice que en las escuelas se espera “el mejoramiento de nuestra raza mediante una educación física bien entendida” (pp. 37-38). En lo que se refiere al deporte, los autores de *Escuelas de España* lo nombran anecdóticamente en alguna ocasión para hablar de la actividad libre y del juego, que tratamos en otra subcategoría. No afirmamos en ningún caso que los docentes que escriben en la revista no valorasen la educación física, pues el tema siempre estaba presente en los programas de los cursos de formación permanente del profesorado, como era el caso de las Escuelas de Verano de Cataluña<sup>560</sup>.

Sobre la higiene y la salud tampoco encontramos mucha información explícita. No obstante, en la revista se defiende la creación de colonias escolares y de cantinas que, indudablemente, están ligadas a estos dos aspectos. Si nos referimos a manifestaciones directas y claras sobre estas cuestiones, atendemos a los siguientes trabajos:

- Teresa Rodríguez, en el artículo citado, defiende que la educación moral se reforzará con una adecuada higiene y una dieta equilibrada, sana y nutritiva.
- Emilio Ruiz Vázquez<sup>561</sup> valora la necesidad de emprender una campaña contra la tuberculosis infantil. Entre otras medidas, propone la creación de

---

<sup>557</sup> Pérez, J. M. (abril, 1930). Una visita al reformatorio del “Buen Pastor”. *Escuelas de España, primera época*, 6, 20-39.

<sup>558</sup> Rodríguez, T. (julio, 1930). El niño y sus derechos.

<sup>559</sup> Urdangaray, A. M. (julio, 1930). Enseñanza de adultas.

<sup>560</sup> Vidal, M. (octubre, 1930). La obra cultural de la Diputación de Barcelona. La Escuela de Verano; Escuelas de España. (octubre, 1931). La Escuela de verano de Cataluña.

<sup>561</sup> Ruiz, E. (julio, 1930). I Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano. Conclusiones aprobadas.

colonias escolares y de cantinas que garanticen la adquisición de hábitos de higiene y una alimentación sana de los niños y de las niñas.

- Ramón Ramia<sup>562</sup> explica que en la rutina diaria de su trabajo escolar existe un tiempo dedicado a los hábitos de aseo e higiene personal.
- Justa Freire<sup>563</sup> explica que en el Grupo Escolar Alfredo Calderón hay piscinas y duchas, donde los niños y las niñas se duchan todas las semanas con agua templada. Explica cómo es este proceso.
- Ángel Llorca<sup>564</sup> cuenta que la escuela “Cervantes” se encargaba de las meriendas cuando salían de excursión, de modo que todos los escolares pudiesen tomar “alimentos simples, variados, sanos y nutritivos” (p. 8).
- Casona explica que una de las finalidades que persiguió la Misión pedagógico-social de San Martín de Castañeda (Zamora) se refería a la higiene escolar. Se pretendía lograr una mejora significativa en este sentido atendiendo a los siguientes aspectos:

... desinfección, limpieza, iluminación y calefacción del local; estrictas normas preceptivas sobre cuidados de la piel, cabello y dientes, dejando al efecto el jabón, lavabo, peines y material dentífrico necesario; introducción en la cocina escolar de la sal completa como profilaxis contra el bocio [...]; y redacción de los menús del Comedor escolar, fijando en el mismo la tabla sinóptica de alimentos, cantidades, costo, valor calorimétrico, etc. [...] (pp. 4-5)

La iniciativa de las Misiones Pedagógicas, que se repitió en otros lugares de la península, era una manera eficaz de corresponibilizar a toda la población de la educación física, la adquisición de hábitos de higiene y la promoción de la salud, al más puro estilo institucionista, quienes también se encargaron de implicar a toda la sociedad en este proceso (Payà, 2004).

Por tanto, si tuviéramos que determinar la influencia de la Institución Libre de Enseñanza en la revista *Escuelas de España*, tomando como referencia este principio tan importante dentro del ideario institucionista, diríamos que la influencia es escasa. Bien es cierto que

---

<sup>562</sup> Ramia, R. (abril, 1934). Organización del trabajo escolar. Escuela graduada de niños "V. Blasco Ibáñez". Paterna (Valencia). *Escuelas de España, segunda época*, 4, 22-26.

<sup>563</sup> Freire, J. (agosto, 1934). Labor en el Grupo escolar "Alfredo Calderón", en sus comienzos.

<sup>564</sup> Llorca, A. (septiembre, 1934). Grupo Escolar "Cervantes", Madrid 1933-1934. *Escuelas de España, segunda época*, 9, 6-10

hemos de valorar la continua defensa de colonias y cantinas escolares por parte de muchos de los docentes que escriben en la revista.

### 1.2.5. Otras áreas del conocimiento

Esta subcategoría, generada al final del proceso, está motivada por la dificultad que encontramos para “encasillar” algunos aspectos relevantes sobre contenidos curriculares que no se trabajan en otras subcategorías. Nos referimos, por ejemplo, a cuestiones relacionadas con las Matemáticas, la Historia o la Geografía, así como a la adquisición y desarrollo de los procesos de lectura. Todos estos aspectos son valorados por la Institución Libre de Enseñanza, y vemos oportuno, por tanto, dedicarles un espacio en el trabajo. No obstante, antes de ello hemos de recordar que la ILE no estaba a favor de compartmentar los contenidos, sino de trabajarlos de forma integrada.

La enseñanza de las Matemáticas ocupa un espacio importante en *Escuelas de España*. Recordemos que el propio Bayón escribió “Lecciones de Matemáticas”. Más adelante abordaremos la metodología que primaba en la enseñanza de esta y otras disciplinas, basada en el aprendizaje intuitivo, en partir de lo concreto y cercano para llegar a lo abstracto y lejano. Domingo Ros Ferrer explica que “la Matemática en sí es el símbolo de la abstracción, de la perfección absoluta, de la exactitud más perfecta. Posee por tanto un gran valor educativo que ningún maestro puede ni debe desaprovechar” (p. 30)<sup>565</sup>. Para ello, es imprescindible que se trabaje adecuadamente, y no se refiere únicamente al valor instructivo de la disciplina, sino y mucho más importante, a su valor educativo:

No nos interesa que el niño sepa el mecanismo de las principales operaciones aritméticas. Que sepa extraer raíces y calcule con gran rapidez y facilidad, nos dice muy poco en el aspecto de su formación matemática. [...] Conviene que los maestros nos demos cuenta de que no sólo debemos ‘enseñar Aritmética’. [...] Es preciso que el niño llegue a penetrar en el espíritu de la Aritmética. Logrado esto, que no es fácil, pero tampoco imposible, el niño adquirirá tal facilidad de comprensión en todas las cosas, que nos sorprenderemos de la maravillosa acción de las Matemáticas y de los excelentes resultados de la Aritmética empleada como elemento formativo a la par que de desenvolvimiento intelectual. (p. 30)

Igualmente, destaca el valor de las Matemáticas en el desarrollo de la educación moral, dado que “fomentan hábitos de orden, de disciplina, de observación. Despiertan

---

<sup>565</sup> Ros, D. (enero, 1936). Una lección de Aritmética en la escuela. *Escuelas de España, segunda época*, 25, 29-35.

sentimientos de equidad y de superación. Agudizan y afinan, por tanto, la sensibilidad del niño” (p. 30). Es, pues, imprescindible el trabajo de las Matemáticas en la escuela.

Tras estas reivindicaciones, narra una lección de aritmética. Destacamos, además, el trabajo de la geometría. A juicio de Núñez y Servat (1988) “dentro del campo de las matemáticas la doctrina que más interesó a los institucionistas fue, sin lugar a dudas, la geometría” (p. 89). En la revista se presentan varias lecciones, además de la ya citada, relacionadas con este ámbito. Por ejemplo, Antonio Fernández propone una serie de problemas entre los que recogemos el siguiente: “Un tren recorre 64 kilómetros y 88,64 metros por hora y sus ruedas mayores dan 200 vueltas por minuto. ¿Qué longitud tiene el diámetro de dichas ruedas?” (pp. 15-16)<sup>566</sup>. Los escolares resuelven el problema por equipos y después ilustran el contenido del mismo.

Enric Casassas también comparte una lección de geometría partiendo para ello de un tema que ha generado interés en los niños y en las niñas: la pesca. “El maestro presenta entonces unas latas de conserva, que los niños observan. ¿Cuál es la forma de estas cajas?” (p. 14)<sup>567</sup>. A partir de este elemento trabajan la figura, la observan, la estudian, la construyen, realizan sus cálculos y resuelven una gran cantidad de ejercicios. “Que los niños observen siempre sobre objetos a su alcance y que no se limiten a observar el que el maestro les presenta. Que manipulen, que corten, que dibujen, que peguen, que midan...” (p. 14), dice el maestro bajo la convicción de que “la enseñanza, en general, ha de ser activa para ser eficaz. Y la enseñanza de la Geometría lo ha de ser, indudablemente, en grado sumo” (p. 14). Las Matemáticas han de trabajarse, por tanto, desde procedimientos activos e intuitivos, atendiendo a la realidad del estudiante. Encontramos más propuestas prácticas en los trabajos de Manuel Murillo Estepa<sup>568</sup> y Pablo de Andrés Cobos<sup>569</sup>.

Por otro lado, destacamos la enseñanza de la Historia. Según Manuel Bartolomé Cossío, en la cita que de él recoge José Virgili Andorra, “el ayer y el hoy, la sucesión, el cambio y la unión con el pasado, son elementos primordiales en la vida de representación del

---

<sup>566</sup> Fernández, A. (julio, 1934). Concurso. Un día de trabajo en mi escuela.

<sup>567</sup> Casassas, E. (septiembre, 1934). Concurso. Un día de trabajo escolar.

<sup>568</sup> Murillo, M. (septiembre, 1935). Excursiones escolares. *Escuelas de España, segunda época*, 21, 409-414.

<sup>569</sup> Andrés de, P. (julio, 1936). Del hacer en la escuela. Grupo escolar "Claudio Moyano". Programas de Aritmética. Grados de párvulos. *Escuelas de España, segunda época*, 31, 310-315.

niño” (p. 415)<sup>570</sup>. Este autor realiza una profunda reflexión sobre la importancia de la enseñanza de contenidos históricos:

Pocas materias han suscitado tantas discusiones como la Historia, enseñada en la Escuela [...] En lo que parece que nos hemos puesto de acuerdo todos los maestros es en que resulta la asignatura de más difícil extracción educativa y aplicación metodológica [...] se ha dicho que la Historia no debe enseñarse en la Escuela. Semejante exclamación ha llegado a mí vestida con todos los horrores del crimen. [...] Cerrar al niño las puertas del pasado, es, a mi entender, privarle de cobrar impulso para lanzarse hacia el futuro. [...] Hay que enseñar la Historia en la Escuela. El mismo niño nos la pide. (p. 415)

A continuación realiza una breve descripción de cómo trabajó el concepto de “Historia” con sus estudiantes, que no nos resistimos a reproducir:

Mi objetivo ha sido que elaboraran su concepto de Historia y que se enfrentaran con una Historia: la suya. He preparado la lección con entusiasmo. He seleccionado material. Y me he presentado a los niños con un hermano suyo, pequeñín, en brazos de su madre. De ahí ha partido mi conversación con ellos. Les he presentado el mismo niño, ya más crecido. Entre este niño y aquél hay, indudablemente, una distancia. Una distancia que no podemos recorrer andando, como el espacio que hay de aquí al mar, por ejemplo. Así hemos llegado al concepto de distancia temporal. En la distancia espacial de aquí al mar, ¿qué hay? Cosas... Algo habrá, pues, también en esta distancia entre el ayer y el hoy. Allí hay cosas y aquí hay... hechos. Allí las cosas están en el espacio; aquí están en el tiempo. Indudablemente, este niño, desde aquel día a este otro, ha hecho muchas cosas. Empezó haciendo ya una cosa: naciendo. Todas las cosas que hizo constituyen su ‘Historia’.

De aquí partimos a la noción de existencia. Todas las cosas, puesto que existen, hacen algo. Todas las cosas, pues, tienen su Historia. La piedra, el árbol, el ave, el niño... Todas las cosas, mientras viven, ‘hacen’ su Historia. Nosotros estamos haciendo nuestra Historia. Este niño que ahora escucha está haciendo su Historia. Yo mismo, ahora, estoy haciendo mi Historia. Todos estamos haciendo nuestra Historia y terminaremos un día de hacerla. La empezamos al nacer; la terminaremos al morir. La dejaremos terminada, como el constructor una casa. Nosotros nos marchamos... pero parece también que nos quedamos. ¿Dónde? Fijaos: nosotros ahora tenemos la historia de muchos que la terminaron, que murieron ya. La tenemos en la memoria. La memoria es, pues, como un almacén de Historias. Las guardamos para glorificarlas o despreciarlas, según sean. Feliz debe ser

---

<sup>570</sup> Virgili, J. (septiembre, 1935). La Historia en la escuela.

quién deja en esta maravillosa casa de la memoria una Historia bella. Se queda allí, se hace eterno, se perpetua. El mismo se crea una vida inmortal... (p. 417).

Finalmente, propone a los escolares escribir “sus propias historias”. Recalca que han de reflejar todo, “lo bueno y lo malo, pues ahora no nos interesa esto de bueno y de malo; lo que nos interesa es nuestra Historia, y si le robáramos ciertas cosas, ya no sería nuestra Historia” (p. 418). A continuación, incluye “la historia” de uno de sus alumnos. Y es que, como él, otros docentes reconocen el gusto infantil por la Historia, claro es, explica Manuela García, una historia adecuada a su edad “no esa farragosa descripción de batallas y fechas, [...] que es lo que en la escuela antigua se acostumbraba a presentar, y cuyo sentido no alcanzamos nunca a comprender” (pp. 20-21)<sup>571</sup>.

Además de las citadas, encontramos algunas experiencias interesantes de enseñanza de la Historia en la revista. En una de ellas, firmada por Julián Jiménez Hernández<sup>572</sup>, se presentan tres lecciones diferentes sobre un mismo tema (El Cid) cuyas diferencias principales responden al nivel educativo. Otra propuesta, presentada por el mismo maestro, consiste en una lección sobre Sócrates que los propios escolares habían sugerido en el “buzón de la curiosidad”<sup>573</sup>. No hay duda de la importancia que se concede a esta disciplina en la revista.

La Geografía es otro ámbito de interés para la Institución Libre de Enseñanza, sobre la que también encontramos propuestas prácticas en la revista, que pudieron servir de inspiración a otros maestros y maestras. José Virgili desarrolla una lección sobre el paisaje<sup>574</sup> y Ricardo Ruiz elabora una lección sobre el Guadarrama<sup>575</sup>. Rafael Verdier y Rafael Gutiérrez presentan, por una parte, un proyecto sobre Andalucía con contenidos como las regiones naturales de España, el relieve, los ríos, las costas, el clima, el paisaje, el subsuelo, la industria y el comercio, las comunicaciones, la población y las costumbres de Andalucía. Cabe añadir que a cada aspecto le dedican una sesión e integran en ellas

---

<sup>571</sup> García, M. (junio, 1934). Concurso. Un día de trabajo escolar. *Escuelas de España, segunda época*, 6, 20-24.

<sup>572</sup> Jiménez, J. (octubre, 1935). Psicología y metodología. Notas de una lección de Historia en una escuela graduada. *Escuelas de España, segunda época*, 22, 461-464.

<sup>573</sup> Jiménez, J. (julio, 1936). Una curiosidad infantil de altos vuelos. *Escuelas de España, segunda época*, 31, 316-319.

<sup>574</sup> Virgili, J. (abril, 1935). Una lección de geografía humana. *Escuelas de España, segunda época*, 16, 161-166.

<sup>575</sup> Ruiz, R. (julio, 1935). Un panorama carpetano: el Guadarrama. *Escuelas de España, segunda época*, 19, 320-325.

contenidos de todas las disciplinas<sup>576</sup>. Por otra parte, publican una lección muy detallada sobre la tierra<sup>577</sup>.

Por último, hacemos referencia al proceso de aprendizaje de la lectura. El estudio del lenguaje, en general, aparece frecuentemente en *Escuelas de España*. David Bayón Carretero sintetiza de forma muy clara cómo ha de trabajarse el lenguaje:

En el lenguaje vemos principalmente un instrumento de expresión. Pero concebido únicamente como medio de expresión, el lenguaje es una abstracción. El lenguaje es siempre portador de un contenido, de manera que no es posible separar en él los dos aspectos de contenido espiritual y forma. Por esto resulta difícil y poco eficaz el estudio del lenguaje como puro instrumento formal. Nuestro propósito es, por consiguiente, estudiarlo en su función natural, unido a su contenido y en plena fluencia. Y más que estudiarle, en los comienzos, será necesario usarle y usarle bien. (p. 28)<sup>578</sup>

A diferencia de otras áreas del conocimiento, podemos reconocer la presencia de la literatura, de la lengua oral y escrita, de la caligrafía, etc. en otras subcategorías. Por esta razón, ocupamos este breve espacio para reflejar la importancia que los docentes concedían al desarrollo lector. Constituye un indudable punto de unión con la pedagogía de la ILE, para quienes, según Sotomayor (2003) “la lectura es [...] la única vía segura para penetrar en el conocimiento de los pueblos y la cultura” (p. 112).

Herminio Almendros, que escribe uno de los artículos más interesantes de la revista relacionados con la lectura, comienza su trabajo con la siguiente afirmación: que “los niños deben aficionarse a los libros lo antes posible. Por algo en las escuelas, aunque sean de párvulos, se tiene gran prisa en enseñar a leer. [...] que los niños sepan leer pronto es orgullo de padres y maestros” (p. 59)<sup>579</sup>. Estas prisas en introducir al alumnado en la lectura son, a juicio del inspector y maestro, “como el verbalismo, una causa fundamental de la flojedad de la energía psíquica, de la pereza mental” (p. 60). En su opinión, en estas edades los infantes deben jugar y disfrutar del contacto con la naturaleza.

¡Cuánto tiempo se viene propugnando la necesidad de una educación natural! Y esa educación natural, ¿ha de conseguirse mediante los libros?

---

<sup>576</sup> Verdier, R., y Gutiérrez, R. (enero, 1936). Del hacer en la escuela. Una unidad de trabajo escolar. Andalucía. *Escuelas de España, segunda época*, 25, 12-29.

<sup>577</sup> Verdier, R., y Gutiérrez, R. (junio, 1936). Del hacer en la escuela. Una unidad de trabajo escolar. La Tierra. *Escuelas de España, segunda época*, 30, 251-271.

<sup>578</sup> Bayón, D. (julio, 1931). Notas para un programa de lenguaje.

<sup>579</sup> Almendros, H. (febrero, 1935). El niño y la lectura.

Si nuestro deseo se cifra en formar el espíritu de los pequeños con palabras e ideas abstractas en una enseñanza verbalista. Si creemos que la cultura y la sabiduría se adquieren aprendiendo lo que reza en los libros. Y que en ellos está el impulso y la creación de la historia futura, induzcamos al niño a sentir veneración por la letra impresa, a dejarse arrastrar por su sugerencia con el alma esclava. Llevémosle a ver la vida a través de las páginas del libro, a buscar en él las directrices de su propia vida, preparémosle para devorar bibliotecas y llenemos su cerebro de tanta engañosa palabrería como se escribe para niños. Así continuaremos preparando esas juventudes que no saben mirar y ver y enfrentarse a la vida con una mirada clara; que han perdido el ejercicio y la facultad del pensar propio, porque siempre se dejaron guiar del pensamiento ajeno; que no saben leer, porque no ejercitan la reflexión y la crítica; que son incapaces de actuar en la vida con reacciones y decisiones personales y que forman la masa gregaria de los trabajadores inconscientes de sus destinos. (p. 60)

Será preciso, siguiendo la lógica de este maestro, iniciar en la lectura a los escolares de forma natural. No tener prisa. Las actividades lectoras que se proponen en *Escuelas de España* son diversas y numerosas. Bayón, en el artículo ya citado, remarca la necesidad de trabajar la lectura en voz alta, la lectura silenciosa, la escucha activa y la lectura expresiva, esta última, en los últimos grados de enseñanza. Se asemejan estas prácticas con las que llevaba a cabo la Institución Libre de Enseñanza, con la finalidad de entrenar al estudiantado en “el correcto empleo de las pausas y los ritmos, la intensidad, la adecuada entonación y reproducción de frases” (Sotomayor, 2003, p. 116) y todos los elementos que van unidos a la comprensión de los textos. Asimismo, se trabajaban los valores expresivos de la lectura en forma teatral.

Destacamos por su exclusividad en la revista pedagógica la propuesta de Antoni Benaiges, inspirada en la pedagogía de Freinet, sobre la lectura como libre actividad. Propone suprimir “la habitual clase de lectura soberanamente monótona y aburrida y estéril y antinatural” (p. 217)<sup>580</sup>, lo que le supuso el desacuerdo y la antipatía de las familias del alumnado. Sustituyó, por tanto, la lectura en común por la lectura libre. ¿Qué leía su alumnado?, ¿cuándo?, ¿cómo? Benaiges nos lo cuenta:

Leen sus propios escritos, hojas impresas luego, y los de sus compañeros. Leen los cuadernos una vez terminados; leen los trabajos que se reciben de otras escuelas y leerán manejando fichas y libros cuando tengamos esto organizado y en marcha. Leen por propio

---

<sup>580</sup> Benaiges, A. (mayo, 1936). Del hacer en la escuela. Una técnica de trabajo escolar. La técnica Freinet.

impulso, por propia necesidad, y cuando lo desean. A media voz o silenciosamente, también como desean. (p. 218)

Es esta una práctica rompedora —nos atrevemos a decir que continúa siéndolo en la actualidad— que, además, se aleja bastante de los planteamientos institucionistas.

## 2. EDUCACIÓN ACTIVA

### 2.1. Ideas para la práctica

Intuición, espontaneidad, creatividad, participación... son términos que convergen inequívocamente en un mismo principio: la educación activa. Esta idea pervivió en el pensamiento de todos los movimientos pedagógicos renovadores del primer tercio del siglo XX, incluida, como no podía ser de otra manera, la heredera de Rousseau, Pestalozzi y Fröbel, la Institución Libre de Enseñanza. Según Garrido y Pinto (1996), en su ideario pervivía la idea de que “la enseñanza debe ser una excitación permanente a la actividad, a la curiosidad, a la búsqueda...” (p. 157). La educación activa está presente en la teoría y la práctica pedagógica que recoge *Escuelas de España*. Sirva esta breve introducción para reflejar qué entendían, desde un punto de vista teórico, las personas que escribieron en la publicación acerca de este complejo término. Después, presentamos por subcategorías algunas ideas práctico-metodológicas que se inspiran en los presupuestos de la educación activa.

“La escuela que no haya conseguido ser activa no ha llegado a ser escuela” (p. 36)<sup>581</sup>, escribía Norberto Hernanz. Que una escuela sea activa, según explica este autor, no depende únicamente de que en ella se desarrollen determinadas prácticas como podría ser el trabajo manual. Hemos podido ver más escritos de este docente en los que critica la vaguedad con la que se utilizan algunos términos en el ámbito pedagógico. En este caso, ocurre lo mismo: “... con decir escuela activa no hemos señalado absolutamente nada. A lo más hemos señalado una tendencia general, tan obvia, tan general, que nadie podrá oponerse a ella” (p. 36). En la necesidad de precisar y aclarar qué implica una educación activa coinciden otros autores como David Bayón<sup>582</sup> o Julio Sánchez López<sup>583</sup>. Hernanz

---

<sup>581</sup> Hernanz, N. (abril, 1934). La escuela activa.

<sup>582</sup> Bayón, D. (junio, 1934). La escuela activa. Posiciones. *Escuelas de España, segunda época*, 6, 37-39.

<sup>583</sup> Sánchez, J. (agosto, 1935). La escuela sincera.

opina que hay que definir el tipo de actividades a llevar a cabo teniendo en cuenta tres criterios: “el educador, el social y el individual” (p. 36).

“Que la enseñanza debe ser activa, forjadora; que el niño debe ser el principal agente en la obra de su progreso y perfeccionamiento” (p. 77)<sup>584</sup> son principios, según la valoración de David Bayón, generalmente aceptados que conllevan un adecuado equilibrio entre “la actividad del pensar y la actividad creadora y ejecutora” (p. 68). Generalmente, tal y como lo entiende Teresa Rodríguez, la acción depende de si lo que trabajamos es útil o no para la vida. Desde su punto de vista “es indispensable que toda actividad que se proponga en la educación tenga concordancia con los principios biológicos, que sea deseada por el sujeto y se acepte con interés y entusiasmo” (p. 23)<sup>585</sup>; a juicio de esta maestra, existen cuatro estímulos que evocan la acción: “el placer, el interés, el deber y la necesidad” (p. 33). Florentino Rodríguez<sup>586</sup> explica que en el trabajo activo, que intenta superar al trabajo pasivo y maquinal, tiene un valor importantísimo el espíritu. Teniendo en cuenta todo lo anterior, podemos valorar la veracidad de la tesis de Mariano Domínguez<sup>587</sup>, quien asegura que la educación activa favorece el respeto a la individualidad. Cabe decir que la educación activa solo podrá existir en un contexto en el que priorice la libertad (consultar subcategoría “Educación en libertad”). Así lo explica Rafael Jara Urbano:

Para que una escuela pueda llamarse activa en todos sus aspectos no basta con que sus métodos estén fundados en el libre y espontáneo desenvolvimiento de las facultades del niño ni con que su disciplina sea suave y comprensiva, sino que precisa ir sustituyendo el régimen de autoridad impuesta desde fuera por el de libertad, de buena libertad, reflexiva, de aquella que somete el yo inferior al yo superior... (p. 400)<sup>588</sup>

Son, en consecuencia, numerosos los docentes que reclaman la necesidad de fomentar en la escuela ejercicios prácticos para las diferentes disciplinas. Una manera de hacerlo, según David Bayón<sup>589</sup> y Ramón Ramia<sup>590</sup>, es a través del Método de Proyectos. El método intuitivo es, también, según quienes escriben en la revista, la manera de implantar la educación activa. Tenemos cuantiosos ejemplos; destacamos el escrito de Pablo de

---

<sup>584</sup> Bayón, D. (abril, 1930). Instituto Escuela.

<sup>585</sup> Rodríguez, T. (julio, 1930). El niño y sus derechos.

<sup>586</sup> Rodríguez, F. (marzo, 1934). Trabajo por equipos.

<sup>587</sup> Domínguez, M. (enero, 1931). La escuela rural de asistencia mixta.

<sup>588</sup> Jara, R. (septiembre, 1935). ¿Libertad por la educación o educación por la libertad? *Escuelas de España, segunda época*, 21, 397-401.

<sup>589</sup> Bayón, D. (enero, 1934). Fundamentos del método de proyectos (1).

<sup>590</sup> Ramia, R. (junio, 1934). Proyectos escolares.

Andrés Cobos<sup>591</sup> sobre su aplicación en lecciones de aritmética. Explica que ha de empezarse por procedimientos intuitivos para pasar, después, a la representación mental y gráfica de los números. En esta misma línea, explica que los niños y las niñas ya tienen un conocimiento intuitivo antes de incorporarse en la escuela, desde el que se debe partir. Veamos, en sus palabras, cómo lo lleva a la práctica:

Vamos a partir la unidad. Hagamos dos partes de una manzana, de una hoja de papel, de un círculo en la pizarra, de un rectángulo, de una cuerda. Cada uno de los objetos será la mitad. Separemos las mitades y juntémoslas de nuevo: las dos mitades juntas son toda la cosa entera. (p. 312)

Presentamos, a continuación, más ejemplos en los que se materializa la teoría de la educación activa dentro de la revista *Escuelas de España*, teniendo en cuenta que para muchos de los docentes que escriben en la misma, “la Escuela activa no es otra cosa que sentido común” (p. 171)<sup>592</sup>.

### 2.1.1. Diálogo y comunicación

Numerosos investigadores —reflejados en la literatura sobre los principios institucionistas— afirman que Giner de los Ríos y Cossío defendían el método socrático en la escuela, basado en el diálogo, en la reflexión y en el razonamiento. Decidimos, por tanto, extraer de la revista algunas evidencias claras en las que se trate el diálogo y la comunicación oral en contextos escolares. Téngase en cuenta que existen propuestas prácticas en la publicación que, por su contenido y tratamiento, implican aspectos de comunicación. No obstante, seleccionamos solo aquellas unidades de registro que, de forma explícita, manifiestan el contenido que trabajamos en la presente subcategoría.

Las unidades de registro recuperadas para esta subcategoría pertenecen a 17 ejemplares. Concretamente, encontramos información de 22 aportaciones: 21 artículos y una nota. Ocho de las aportaciones se concentran en siete ejemplares de la primera etapa, mientras que 14 están repartidos en 10 de los 31 ejemplares de la segunda época.

---

<sup>591</sup> Andrés de, P. (julio, 1936). Del hacer en la escuela. Grupo escolar "Claudio Moyano". Programas de Aritmética. Grados de párvulos.

<sup>592</sup> Paz, A. (abril, 1935). Curso para maestros en el Burgo (Málaga).

Tabla 29.

Tabla resumen subcategoría “Diálogo y comunicación”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre el diálogo y la comunicación en la escuela?

La enseñanza del lenguaje debe estar presente desde los primeros años, puesto que toda enseñanza exige conversación. El habla es necesario para el proceso de enseñanza aprendizaje y debe preceder al lenguaje escrito.

En las prácticas del aula debe primar el diálogo. El docente debe saber cómo formular preguntas para generar y mantener vivo el diálogo, pero la conversación no debe surgir únicamente de las cuestiones del docente.

Fuente: elaboración propia.

La enseñanza del lenguaje debe trabajarse desde los primeros grados. Así lo expresan docentes como Pablo de Andrés Cobos<sup>593</sup> o Enric Casassas<sup>594</sup>. Este último defiende que el lenguaje oral debe preceder al lenguaje escrito, pues es preciso para posteriores aprendizajes. En este proceso se ha de prestar atención a cuestiones como la pronunciación, la dicción<sup>595</sup>, el aprendizaje de vocabulario<sup>596</sup>, etc., pero también a las habilidades de comunicación. Para ello, es fundamental que los docentes mantengan vivo el diálogo. Explicando un seminario impartido por Xirau, Norberto Hernanz afirma que las clases deben basarse en el “diálogo entre profesor y alumno y de éstos entre sí” (p. 5)<sup>597</sup>. Añade, además, que para que el verdadero diálogo sea posible deben darse dos condiciones: “una mutua confianza y cierta paridad entre la altura científica y mental de los que lo entablan” (p. 5).

Una de las maneras de contribuir al diálogo la trata Alejandro Manzanares<sup>598</sup>. A su juicio, “en el arte de saber preguntar al niño [...] reside el verdadero secreto de la enseñanza” (p. 384). Que el docente pregunte y el niño responda puede, según nuestro modo de pensar, mantener esa jerarquía entre docente-estudiantes que otros autores creen necesario eliminar. Sin embargo, Manzanares especifica que el acto de preguntar debe estar sujeto “a una honrada crítica pedagógica” (p. 384), y añade que

... preguntar no es inquirir, sino despertar; no es controlar, sino conocer; no es confirmar, sino educir. Preguntar es abrir la conciencia del niño a los amplios horizontes del encadenamiento lógico de las ideas; es llevar al niño a la investigación de la verdad por su

<sup>593</sup> Andrés de, P. (enero, 1929). La escuela "Cervantes" de Madrid en 1926.

<sup>594</sup> Casassas, E. (septiembre, 1934). Concurso. Un día de trabajo escolar.

<sup>595</sup> Montero, M. (diciembre, 1935). Escuela Nacional de Párvulos de Santa Eufemia (Córdoba). *Escuelas de España, segunda época*, 11, 561-569.

<sup>596</sup> Hernanz, N. (febrero, 1934). Notas del cuaderno de trabajo. Los caminos.

<sup>597</sup> Hernanz, N. (enero, 1932). Notas de Seminario sobre la libertad.

<sup>598</sup> Manzanares, A. (agosto, 1935). Crítica y elogio de la pregunta. *Escuelas de España, segunda época*, 20, 384-386.

propio esfuerzo; es hacerle vivir, forjar y esclarecer, todo al mismo tiempo, la ciencia. (pp. 384-385)

Alejandro de Tudela denomina a este método “interrogación socrática” (p. 41)<sup>599</sup>. Vemos reflejada esta práctica habitual, basada en la pregunta, en muchas de las lecciones recogidas por los docentes en *Escuelas de España*. Pablo de Andrés indica que el profesor debe dirigir el diálogo, y entre las preguntas que plantea al estudiantado encontramos, en una lección sobre Don Quijote de la Mancha, las siguientes: “¿Qué querrá decir D. Miguel de Unamuno cuando dice que ‘Don Quijote es un hombre de carne y hueso’?” (p. 14)<sup>600</sup> o “¿En qué consiste la locura? ¿Cuándo decimos de una persona que está loca?” (p. 15). Él mismo, en otra lección sobre arte, recoge numerosas preguntas tales como “¿Por qué los huecos pequeñitos, los cuarterones en las alcobas de las aldeas? ¿Por qué las grandes ventanas y balcones en las casas nuevas de los ricos, en los pueblos grandes, en las ciudades?” (p. 167)<sup>601</sup>. Esta dinámica la mantiene Luis Ruiz Casasnovas con cuestiones como “¿Pero sabemos ya cómo va a ser la casa? ¿Va a tener uno o dos pisos? ¿Muy grande o pequeña? ¿Quién va a vivir en ella? ¿Muchas o pocas personas? ¿Se necesitarán dormitorios?” (p. 375)<sup>602</sup>. “¿A qué jugarías si estuvieses en el Guadarrama?” (p. 324)<sup>603</sup>, pregunta Ricardo Ruiz Arias a sus escolares.

Otra perspectiva diferente, aunque también basada en el cuestionamiento, la plantea Enric Casassas en el artículo ya citado. En su opinión, no es el docente quien ha de plantear siempre las preguntas, sino los niños y las niñas: “Que sean ellos [...] quienes interroguen: que describan; que mantengan vivo el diálogo; que ‘hablen’. Al maestro le incumbe sólo iniciar cuestiones cuando el interés decaiga, encauzar la conversación cuando se desvíe, aclarar dudas cuando se presenten” (p. 13). Por otro lado, al contrario de lo expresado en las vertientes anteriores, encontramos la manifestación de Mariano Domínguez que encuentra “poderosas razones” para enfrentarse a esta corriente basada en la conversación y en el diálogo. A su juicio, es muy importante cultivar el silencio dado que “el niño posee mala atención auditiva y [...] cuando el maestro se ve obligado a forzar la voz, pone en

---

<sup>599</sup> Tudela de, A. (julio, 1929). Lecciones prácticas de “lectura explicada”.

<sup>600</sup> Andrés de, P. (enero, 1934). El trabajo escolar. Lecciones de lenguaje.

<sup>601</sup> Andrés de, P. (abril, 1935). Un curso de Arte. Lecciones de Arquitectura.

<sup>602</sup> Ruiz, L. (agosto, 1935). Lecciones de arquitectura.

<sup>603</sup> Ruiz, R. (julio, 1935). Un panorama carpetano: el Guadarrama.

riesgo la salud de su garganta” (p. 331)<sup>604</sup>. Es, sin embargo, el único testimonio en contra del diálogo que encontramos en *Escuelas de España*.

Son muchos los ejemplos prácticos que aparecen en la publicación y que defienden la libertad de expresión del alumnado en el desarrollo de las lecciones. Además de las ya enunciadas, encontramos el diálogo que se genera en las sesiones de lectura comentada, que no es otra cosa que ir trabajando de forma profunda un texto —con preferencia de los clásicos, como ya hemos avanzado—, relacionando sus contenidos con las diferentes áreas de conocimiento, planteando preguntas y debates, sugiriendo ejercicios y prácticas a través del mismo, etc. Y sobre este tipo de técnicas encontramos en la revista numerosas propuestas prácticas y reflexiones teórico-pedagógicas, pues constituía, además, uno de los ejercicios que los docentes debían resolver en el proceso de selección del profesorado. David Bayón es uno de los autores que más aborda este aspecto en la revista.

Pueden deducirse más prácticas basadas en el diálogo en otras subcategorías del análisis. No cabe duda de que esta influencia probablemente institucionista aparece recogida en la revista y en el pensamiento de los docentes que en ella escriben, salvo la excepción que ya hemos señalado. Los propios redactores de *Escuelas de España* explican que “el diálogo [...] se cultivó siempre con el mayor esmero en las clases de la Institución” (p. 148)<sup>605</sup>.

### **2.1.2. Excursiones y visitas escolares. Contacto con la naturaleza**

Tenemos que viajar temporalmente hasta inicios del siglo XIX para localizar el excursionismo como actividad escolar en el pensamiento pestalozziano. En España fue Pablo Montesino<sup>606</sup> una de las personas que promovió estas experiencias. Sin embargo, en este momento histórico las excursiones tenían un carácter eminentemente instructivo. Fue más adelante Fröbel quien dotó a esta práctica escolar de un sentido espiritual y estético, basado en las emociones, a partir de los beneficios asociados al contacto con la naturaleza (Otero, 1998). Como sabemos, tanto Pestalozzi como Fröbel son claros antecedentes de la ILE.

---

<sup>604</sup> Domínguez, M. (julio, 1935). Sobre la escuela unitaria.

<sup>605</sup> Escuelas de España. (abril, 1936). Algunos datos sobre la Institución Libre de Enseñanza.

<sup>606</sup> Montesino fue un educador liberal del siglo XIX. Su pedagogía se basaba en el empirismo de Locke y en el naturalismo de Rousseau. Defendió la educación activa y la educación física. Introdujo en España las llamadas “lecciones de cosas” y quien promovió las primeras escuelas de párvulos (Medina, 2012).

Actualmente, se reconoce a la Institución Libre de Enseñanza como pionera en el desarrollo y la difusión de excursiones y visitas escolares (Celada y Luengo, 1988). Jiménez (1984) explica los objetivos que la ILE perseguía mediante la realización de excursiones; siempre fueron muy variados, y abarcaban aspectos como

... el estudio del arte, en los museos y en los propios monumentos; el de las ciencias naturales, en los centros investigadores y en pleno campo; el de las industrias, en talleres y fábricas, el de algunos comercios; el de la constitución política del Estado, visitando los palacios del Senado y del Congreso... (p. 104)

Otro objetivo era el cultural, relacionado con el conocimiento de las poblaciones a través del estudio íntegro de las mismas. Y, según el investigador, también tenía un aspecto educador con fines muy concretos: “servía para acercar a las personas entre ellas; para aprender hábitos de conducta y corregir malas costumbres; para soportar molestias o contrariedades con miras a un fin superior” (p. 107). También se reconoce en su idiosincrasia la defensa y el cultivo del contacto con la naturaleza. Son, por tanto, estos dos aspectos los que se tratan en la subcategoría.

Las unidades de registro recuperadas para esta subcategoría pertenecen a 21 ejemplares. Concretamente, encontramos información de 26 aportaciones: 25 artículos y una nota. 13 de las aportaciones se concentran en nueve ejemplares de la primera etapa, mientras que 13 están repartidos en 12 de los 31 ejemplares de la segunda época.

Tabla 30.

*Tabla resumen subcategoría “Excursiones y visitas escolares. Contacto con la naturaleza”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre las excursiones y las visitas escolares?, ¿y sobre la relación con la naturaleza?*

En Escuelas de España se defiende la realización de excursiones escolares.

La Institución Libre de Enseñanza es el referente más reconocido en la realización de excursiones escolares.

Las excursiones deben estar adecuadamente planificadas y tener un fin educativo.

Existen limitaciones basadas en cuestiones económicas, en la formación del profesorado y en el miedo.

Las excursiones son una excelente oportunidad para favorecer el contacto con la naturaleza y actividades basadas en la observación y la escucha.

Fuente: elaboración propia.

En *Escuelas de España* se reconoce el valor educativo y formativo de las excursiones. Podemos afirmar, casi antes de comenzar el análisis, que esta sí es una inspiración claramente institucionista. Los propios redactores ponen a la ILE como ejemplo a seguir en la realización de las excursiones; véase esto en las palabras de Norberto Hernanz:

Mientras otras instituciones docentes se devanan los sesos pensando en los exámenes, en los sobresalientes y matrículas de honor, en el libro de texto, en el programa único y en los tribunales de examen, la Institución planea sus excursiones.

¡Y qué excursiones éstas! Tienen algo de aventura, recuerdan aquellas animosas salidas de Don Quijote. Tienen algo de cruzada espiritual por la reconquista de España. En el mejor sentido, no para dominarla; sino para sentirla, para penetrar en su ser y comprenderla y amarla con el mejor amor. Para cerciorarse de sus más recónditas necesidades y sus anhelos más hondos. También tienen algo de turismo y mucho de viaje de estudio. (p. 63-64)<sup>607</sup>

El maestro Manuel Murillo Estepa<sup>608</sup> desarrolla un artículo exclusivamente dedicado a las excursiones escolares, del que vamos a extraer las ideas principales. Así defiende el docente el valor de las excursiones:

Por mucho que se haga para que la escuela se asemeje a la vida, no podemos prescindir de llevarla fuera de su recinto [...] Sin salir al campo o a la orilla del mar, es imposible que la vista adquiera todo el alcance de que sea capaz, ni se puede tener comprensión exacta de aquello que no ha sido experimentado o vivido. (p. 409)

Invita a los docentes a dar continuidad a sus sesiones “en la fábrica, en las ruinas y monumentos históricos; en los archivos y museos; en el campo y en el mar. No nos anquilosemos jamás en las cuatro paredes del edificio” (p. 410). Recuerda, con ello, que las salidas habrán de tener una finalidad educativa y deberán estar adecuadamente planificadas. Advierte de que no se ha de seguir el mismo proceso en todas las salidas, pues las hay de varios tipos según sus características: “el paseo escolar, la visita, el paseo visita, el viaje de estudios y la excursión propiamente dicha” (p. 410). Incluye, además, una serie de orientaciones para los docentes, indicando que su función consiste en procurar “que todos tomen nota de lo que oigan y dibujen grosso modo [y que] ha de comportarse con ellos como un asistente más, a fin de que los alumnos se manifiesten tal como son, y de un modo espontáneo” (p. 411). Recuerda, para finalizar, que la realización de excursiones es una labor obligatoria para los docentes, recogida por la Circular del 9 de agosto de 1934 (Figura 45), la cual disponía que todos los meses debía realizarse, al menos, una excursión.

---

<sup>607</sup> Hernanz, N. (julio, 1929). Visita de escuelas. Dos maestros y dos instituciones.

<sup>608</sup> Murillo, M. (septiembre, 1935). Excursiones escolares.

Que a partir del dia primero del curso próximo todos los Maestros nacionales, cumpliendo un plan previamente trazado, realicen, por lo menos una vez al mes, excusiones instructivas que sirvan para dar a conocer a los niños los valores artísticos, históricos y monumentales, representados en la localidad por los Museos, Archivos y Monumentos que en la misma existan.

Estas visitas serán dirigidas bien por los Maestros o por personas de reconocida autoridad cultural, y los conocimientos que en estas excursiones se adquieran tendrán lógico enlace con el resto de las materias del programa escolar, en forma tal que sean su complemento.

Los Inspectores de Primera enseñanza cuidarán que esta Circular lleve a conocimiento de todos los Maestros de su zona, resolviendo las dudas o dificultades que puedan encontrar en su aplicación y comprobando si han sido cumplidas sus instrucciones.

Madrid, 8 de Agosto de 1934.—Vicente Lucas.

Figura 45. Circular sobre excusiones escolares (08/08/1934). Fuente: Gaceta de Madrid (9 de agosto de 1934, p. 1389)<sup>609</sup>.

Son varios los docentes que coinciden con el profesor Murillo en que las excusiones deben estar adecuadamente planificadas. Es el caso de Justa Freire, quien explica que las

... excusiones mal hechas perjudican al niño y lo envenenan en la manera de proceder en su vida, cuando las haga solo. El dinero gastado en ellas es perdido. Una excursión finamente realizada da normas al niño que pueden servirle para toda la vida. (p. 13)<sup>610</sup>

Varios docentes coinciden en que las excusiones han de estar perfectamente programadas y contextualizadas y en que hay que diseñar actividades previas y posteriores que den sentido a la salida. David Bayón<sup>611</sup> describe una actividad posterior a una excursión, que presenció en la escuela Baixeras. Tras una conversación sobre el desarrollo de la excursión, los niños y las niñas escriben una reseña con los puntos principales abordados. Las dos mejores reseñas se exponen en clase y, entre todos, eligen una de ellas para “el libro de excusiones”. El docente valora positivamente esta práctica.

Encontramos, por otro lado, varios ejemplos de excusiones escolares:

- Vicente López, en su proyecto sobre la vendimia, propone realizar un “paseo a las viñas cercanas para recoger información popular” (p. 33)<sup>612</sup> y llevar a los estudiantes “al campo para presenciar la recolección de la uva” (p. 34).

<sup>609</sup> Gaceta de Madrid, núm. 221, 9 de agosto de 1934. Recuperado de <https://cutt.ly/StbZc3D>

<sup>610</sup> Freire, J. (agosto, 1934). Labor en el Grupo escolar "Alfredo Calderón", en sus comienzos.

<sup>611</sup> Bayón, D. (abril, 1929). La escuela Baixeras, de Barcelona.

<sup>612</sup> López, V. (octubre, 1929). Mi programa de otoño. *Escuelas de España, segunda época*, 4, 19-35.

- Bernardo Miguel Macebo piensa que es imprescindible complementar la actividad en el aula con “visitas o excursiones a fábricas, talleres, monumentos, etcétera, existentes en la localidad o fuera de ella” (p. 76)<sup>613</sup>.
- Ramón Ramia<sup>614</sup> planifica salidas a las diferentes instituciones del pueblo para, a partir de la información obtenida, realizar un proyecto sobre la aldea.
- Justa Freire<sup>615</sup> explica las excursiones que ha llevado a cabo con su grupo escolar, entre las que encontramos una visita a la exposición de luminotecnia, a la de cunicultura, varias visitas a un alfar, otra al Museo de Ciencias Naturales, al parque del Retiro y a Aranjuez.
- Las excursiones del Grupo Escolar Claudio Moyano merecen un estudio aparte que, de hecho, estamos desarrollando como complemento a esta tesis doctoral. Se describen detalladamente las excursiones que realizaron, en 1934, a Toledo, El Escorial y Segovia<sup>616</sup> y, en 1935, a Ávila y Alcalá de Henares<sup>617</sup>. En el artículo de 1934 los docentes defienden que “las excursiones se hacen con unos propósitos concretos y con la máxima seriedad” (p. 19). Vemos esta manera de concebir las salidas escolares en las recomendaciones que hacen a las familias para el correcto desenvolvimiento de las mismas:

... los niños llevarán un vestido de calle, bueno o malo, pero limpio; el calzado que más les plazca, pero necesariamente cómodo, que no les haga daño; ningún niño llevará dinero, en absoluto; si lo necesitara con necesidad verdadera, se lo facilitaríamos los maestros; cada niño traerá de su casa merienda, ni complicada ni voluminosa, que no suelte grasas, que no manche, bien preparada, bien envuelta, con bocadillo independiente para las diez, con otro bocadillo independiente para la tarde; sin vino, en absoluto, y sin complicaciones, recomendando la fruta, la naranja. La puntualidad: no esperarán los autobuses, y no habrá derecho a reclamaciones: deberá esperar a cada niño un familiar, al regreso, por si hubiéramos de darle cuenta de algún incidente, molestia, enfermedad o cualquiera otra circunstancia. (pp. 19-20)

---

<sup>613</sup> Miguel, B. (julio, 1930). ¿Debe funcionar la escuela como una pequeña sociedad humana?

<sup>614</sup> Ramia, R. (abril, 1934). Organización del trabajo escolar. Escuela graduada de niños "V. Blasco Ibáñez". Paterna (Valencia).

<sup>615</sup> Freire, J. (agosto, 1934). Labor en el Grupo escolar "Alfredo Calderón", en sus comienzos.

<sup>616</sup> Carralero, P. S., Plaza, M., Navarro, M., Rosa, C., Alcázar, M., y Andrés de, P. (agosto, 1934). Excursiones escolares de final de curso 1934. "Claudio Moyano" Madrid.

<sup>617</sup> García, P., Ruiz, L., y Andrés de, P. (noviembre, 1935). Grupo escolar Claudio Moyano, de Madrid. Excursiones escolares de fin de curso. *Escuelas de España, segunda época*, 23, 507-718.

- En las Memorias del Grupo Escolar Cervantes, reproducidas por *Escuelas de España*, se puede comprobar que se realizaron excursiones a Aranjuez, La Granja-Segovia, La Pedriza, El Escorial y Madrid. Ángel Llorca explica que las excursiones son solo una fase que hay que abordar desde una triple finalidad: “educadora, capacitadora y formativa” (p. 9)<sup>618</sup>.
- David Bayón y Ángel Ledesma<sup>619</sup> presentan un escrito en el que explican que, tras la visita a una fábrica, donde los estudiantes observaron y aprendieron cómo funciona un motor eléctrico, construyeron su propio motor en la escuela.

La idea de planificar las excursiones, concibiéndolas como una actividad altamente educativa se refleja también en el tratamiento que de ellas hace la ILE. A juicio de Celada y Luengo (1988) en la Institución “las excursiones tenían una importancia tal, que gozaban de una escrupulosa organización, realizándose con una periodicidad casi constante [...] y, sirviendo de magnífico soporte para cualquier materia” (p. 152). Muestra de ello es, también, el detallado cuestionario de excursiones a poblaciones publicado por el *BILE* en 1888<sup>620</sup> y reproducido por Ortega (2004). Sirven todas estas experiencias como aliciente e inspiración para los profesionales que tuvieron la oportunidad de leer la revista pedagógica. Sin embargo, también existían algunas limitaciones que impedían la planificación y el desarrollo de excursiones; vamos a destacar tres.

La primera, y de la que más se lamentan los maestros que abordan este tema en la revista, es la falta de recursos económicos. Rafael Verdier y Rafael Gutiérrez<sup>621</sup> diseñan una serie de lecciones sobre Andalucía, cuya razón de ser era poder optar a una subvención para realizar un viaje escolar a Córdoba. Volvemos a recuperar otra alusión a la decimonónica obra de Giner de los Ríos, en la que el Comité de Redacción valora que podría superarse esta limitación: “La Institución libre de Enseñanza ha dado siempre un ejemplo animoso mostrando cómo los alumnos de una escuela pueden llegar a conocer la mayor parte de España sin grandes desembolsos; tímidamente le sigue el Instituto-Escuela, y casi nadie más” (p. 116)<sup>622</sup>.

---

<sup>618</sup> Llorca, A. (septiembre, 1934). Grupo Escolar "Cervantes", Madrid 1933-1934.

<sup>619</sup> Bayón, D., y Ledesma, A. (enero, 1935). Construcción del motor eléctrico en la escuela<sup>619</sup>. *Escuelas de España, segunda época*, 13, 28-36.

<sup>620</sup> *BILE*, núm. 264, 47-48.

<sup>621</sup> Verdier, R., y Gutiérrez, R. (enero, 1936). Del hacer en la escuela. Una unidad de trabajo escolar. Andalucía.

<sup>622</sup> Escuelas de España. (abril, 1929). Excursiones y viajes (1). *Escuelas de España, primera época*, 2, 115-116.

La segunda limitación, ya recogida en subcategorías anteriores, fue la falta de formación de los maestros y de las maestras que, en muchas ocasiones y pese a su esfuerzo encomiable, se sentían poco preparados para dirigir determinadas salidas. Lo expresa el propio Pablo de Andrés Cobos: “Cuando salimos de las Normales no tenemos otras nociones que las cogidas de mala manera en los malos manuales de historia general. ¿Cómo hacer para sacar de estas visitas, excursiones, paseos y viajes todo el fruto posible?” (p. 114)<sup>623</sup>. Por último, la tercera limitación, más compleja, se refiere al miedo y a la responsabilidad extra que adquirían los docentes al llevar a cabo este tipo de actividades. “Siempre con prisa y siempre con miedo. La responsabilidad nos ata las manos. Y este miedo a la responsabilidad nace de la poca confianza que tenemos en nosotros mismos” (p. 116), se lamentan los fundadores en el último artículo citado.

Las excursiones escolares son una excelente oportunidad para fomentar la observación, para educar la mirada en la captación de la belleza, como tratábamos en la subcategoría “Educación estética. Arte y educación”, para acrecentar las oportunidades de relación con la naturaleza. Recuperamos las palabras de Concepción Sáinz-Amor, que refleja la importancia de cultivar este hábito, en su bello ensayo sobre el mar: “Hoy vivir es tener los ojos puestos en el mundo, estar alerta para captar el mayor número posible de vibraciones; saber articularla en la propia vida y hacer que enriquezcan y mejoren la vida social” (p. 25)<sup>624</sup>. Es esto, además, un aspecto indispensable para el desarrollo de la educación moral, según las palabras de Teresa Rodríguez, quien afirma que “la belleza de las cosas que rodean al niño, el aire libre, la luz, los árboles, la montaña [...] son los mejores medios para asegurar su salud y vigor, base de toda vida moral” (p. 29)<sup>625</sup>.

El contacto con la naturaleza, a juicio de Epifanía San Julián<sup>626</sup>, es más fácil de satisfacer en las escuelas rurales. Ella expone la necesidad de acercar a la naturaleza, también, a los niños y a las niñas de las grandes ciudades. Se ha de procurar, además, desde los propios recintos escolares. Un ejemplo de esto, lo podemos observar en la escuela de párvulos Municipal Montessoriana de Barcelona, visitada por Francisca Gómez en 1930; la maestra describe la escuela:

---

<sup>623</sup> Andrés de, P. (marzo, 1935). Un curso de arte en el grupo escolar Claudio Moyano.

<sup>624</sup> Sáinz-Amor, C. (enero, 1930). El mar y la escuela.

<sup>625</sup> Rodríguez, T. (julio, 1930). El niño y sus derechos.

<sup>626</sup> San Julián, E. (octubre, 1931). Escuela de la Fundación Cesáreo del Cerro. *Escuelas de España, segunda época*, 11, 37-44.

... en el fondo del jardín existe un pequeño estanque en donde conviven alegremente varias clases de pececitos y algunos patos que acuden presurosos a recoger de manos de los pequeñuelos las migajas de pan y otras golosinas que siempre les reservan. Es indudable que todo cuanto tienda a acercar al niño a la naturaleza y familiarizarse con algunos de los animales que en ella viven, es altamente educativo y provechoso. Por eso, en otro ángulo del jardín existe un pequeño gallinero a donde los niños acuden gozosos a depositar los restos de sus meriendas, a ponerles agua limpia [...]. Al mismo tiempo van observando cómo aquellos pollitos se convierten gradualmente en aves y recompensan sus afanes poniendo algunos de sus huevos que tanto les gustan y que ellos mismos sacan de sus nidadas". (pp. 60-61)<sup>627</sup>

Encontramos, en este mismo sentido, el diseño de una sesión sobre la Sierra de Guadarrama, a la que ya hemos hecho referencia anteriormente, desarrollada por Ricardo Ruiz Arias<sup>628</sup>. El amor a la naturaleza y la relación con la misma es otro importante precepto roussoniano que se observa en las actividades implementadas por la Institución Libre de Enseñanza, tal y como recoge García-Velasco (2015):

Las frecuentes excursiones al campo y a la sierra de Guadarrama, [...] así como la paulatina introducción de las colonias escolares de vacaciones, reflejan el relevante papel que ocupa la naturaleza en el ideario de la ILE, que, en este como en otros casos, trasciende la pedagogía y convierte a Giner y a los institucionistas en precursores en España de la defensa del medio ambiente. (p. 68)

Concluimos este apartado con la misma idea con la que le habíamos iniciado: existe una probable influencia institucionista en la concepción educativa y pedagógica de las excursiones escolares y en la importancia de mantener un adecuado contacto con la naturaleza, basado en la observación, en la escucha, en el respeto y en la valoración. El propio David Bayón acostumbraba a realizar excursiones por Segovia con sus estudiantes; "decía que los viajes despiertan el deseo de conocer, amplían horizontes, se conocen nuevos climas y paisajes, se disfruta del arte"<sup>629</sup>.

### **2.1.3. La actividad libre y el juego**

En la subcategoría "Educación física, higiene y salud" ya avanzamos que la Institución Libre de Enseñanza priorizaba la actividad libre y el juego frente a los ejercicios

---

<sup>627</sup> Gómez, F. (octubre, 1930). La escuela de párvulos en Barcelona.

<sup>628</sup> Ruiz, R. (julio, 1935). Un panorama carpetano: el Guadarrama.

<sup>629</sup> Testimonio de Matilde y Milagros Zanón Bayón (23/04/18).

puramente gimnásticos; el juego es el centro de su actividad educativa “por su importante contribución al desarrollo de las cualidades morales del individuo” (Viejo, 1996, p. 16). Por esta razón, además de por las evidencias recogidas en la literatura, hemos establecido esta subcategoría, para la que hemos codificado toda la información relacionada con la libertad en ejemplos prácticos y con el empleo de actividades lúdicas para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las unidades de registro recuperadas para esta subcategoría pertenecen a 16 ejemplares. Concretamente, encontramos información de 23 artículos. Nueve de las aportaciones se concentran en seis ejemplares de la primera etapa, mientras que 14 están repartidos en 10 de los 31 ejemplares de la segunda época.

Tabla 31.

*Tabla resumen subcategoría “La actividad libre y el juego”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre la actividad libre y el juego en la escuela?*

---

En *Escuelas de España* se defiende la actividad libre y espontánea de los niños y de las niñas, basada en la libertad de acción. Aparecen varios ejemplos prácticos en la publicación.

---

El juego es la primera manifestación de actividad infantil. El juego puede ser libre o dirigido. Tanto la actividad libre como el juego contribuyen al desarrollo de la alegría.

---

Fuente: elaboración propia.

La actividad libre se defiende en *Escuelas de España*, en coherencia con lo ya analizado en la subcategoría “Educación en libertad”. Pablo de Andrés Cobos, en la descripción que hace de su visita a la escuela Cervantes de Madrid, reflexiona sobre la actividad libre, indicando que el mejor momento para que esta se desarrolle de manera natural es, precisamente, cuando no se está trabajando de forma consciente en el aula. Acudimos a sus palabras para que se entienda la idea:

Me encanta, sobre todo, la escuela cuando menos se enseña, cuando acaban las clases y quedan algunos niños yendo de uno a otro lado, deteniéndose en donde encuentran interés, ante el libro o la revista, su cuaderno o su dibujo, ante la máquina de escribir o, sencillamente, a conversar con el compañero o a hacer una pregunta a los maestros. (p. 30)<sup>630</sup>

Existen, no obstante, diversas maneras de concebir y materializar la actividad libre en la escuela, en función del docente y de las características del grupo. Bernardo Miguel Mancebo acude a la pedagogía de Ferrière para defender el trabajo libre, bajo la tesis de

---

<sup>630</sup> Andrés de, P. (enero, 1929). La escuela "Cervantes" de Madrid en 1926.

que “desarrollan el gusto, despiertan el espíritu inventivo y ponen a prueba el ingenio de los niños” (p. 66)<sup>631</sup>. Basándose en esta idea, entiende que hay que conceder a los estudiantes cierta libertad de acción. Dicha libertad de acción la comprobamos en el trabajo de Francisca Gómez, quien describe sus observaciones en la visita que realizó a diferentes escuelas de párvulos en Barcelona. En este caso, hacemos referencia a la Escuela Nacional Montessoriana de doña Celestina Vigneaux, ya citada en líneas anteriores, donde “el niño tiene todo el material a su disposición sin una traba, ni una llave que le prive cogerlo cuando le plazca; trabaja en lo que quiere y el rato que quiere. Respetando siempre la maestra su personalidad” (pp. 59-60)<sup>632</sup>.

Otro ejemplo lo encontramos en la labor de Ramón Ramia, quien escribe sobre el tema que nos atañe en tres números consecutivos de *Escuelas de España*. En el primer trabajo, explica la organización de la labor escolar mediante la creación de proyectos individuales y colectivos que organiza en un fichero. Los estudiantes escogen de forma libre el proyecto que desean trabajar. El autor de esta práctica nos explica que los “proyectos no son más que cuestiones del programa general, de una realización compleja, que comprende experiencias, trabajos manuales, lecturas, dibujos, etc. [...] el niño se enfrenta con los problemas y procura, con todo interés, darles solución satisfactoria” (p. 25)<sup>633</sup>. En el segundo trabajo explica que la mañana de los jueves la dedica a la completa actividad libre de los discentes: “este día, que saben es completamente libre, que puede dedicarse placenteramente a la actividad que más les acomode, extrema el entusiasmo. La escuela no le impone nada, toda está a su disposición” (p. 33)<sup>634</sup> y añade que no existen problemas de mal comportamiento, siendo la presencia del docente suficiente para que “los más impetuosos se atemperen y eduquen en este sentido” (p. 34). En el tercer trabajo presenta algunos ejemplos de los proyectos que propone a su alumnado<sup>635</sup>.

Enric Casassas<sup>636</sup> también establece de forma organizada un tiempo específico dedicado a la actividad libre, al que denomina “recreación”. Son 15 minutos en los que los escolares pueden consultar diferentes materiales preparados por el docente. Como vemos, es una manera diferente de concebir “la actividad libre”. Julián Jiménez Hernández, en esta

---

<sup>631</sup> Miguel, B. (julio, 1930). ¿Debe funcionar la escuela como una pequeña sociedad humana?

<sup>632</sup> Gómez, F. (octubre, 1930). La escuela de párvulos en Barcelona.

<sup>633</sup> Ramia, R. (abril, 1934). Organización del trabajo escolar. Escuela graduada de niños "V. Blasco Ibáñez". Paterna (Valencia).

<sup>634</sup> Ramia, R. (mayo, 1934). La actividad libre. *Escuelas de España, segunda época*, 5, 32-36.

<sup>635</sup> Ramia, R. (junio, 1934). Proyectos escolares.

<sup>636</sup> Casassas, E. (septiembre, 1934). Concurso. Un día de trabajo escolar.

misma línea, propone garantizar “la actividad libre” trabajando desde los intereses de los niños y de las niñas. En este caso, la libertad la tienen los estudiantes al proponer los contenidos; se trata de que “cada niño, de acuerdo con otros cinco, firmen la petición de lo que desean se les explique. Esta la depositan en el “buzón de curiosidad” y cada semana se dedica una sesión [...] a las cuestiones por ellos pedidas” (p. 316). Tanto en la práctica del maestro Ramia, como en la de Casassas o en la propuesta de Jiménez, aparece reflejada la idea de Rafael Jara Urbano<sup>637</sup>, quien explica la necesidad de favorecer que el trabajo sea lo más espontáneo posible, sin descuidar el valor del esfuerzo y del trabajo del que ya hablábamos en la subcategoría “Educación moral y social. Educación en valores”.

El juego es el otro aspecto que abordamos en esta subcategoría. De nuevo aludimos al trabajo de Bernardo Miguel Mancebo, ya citado; el maestro refiere a Claparède para explicar que el juego es “la base educativa de la actividad escolar” (p. 68) por ser una necesidad natural e innata de los escolares. Teresa Rodríguez, bajo un mismo enfoque, afirma que “... todo ser vivo es esencialmente activo y que la primera manifestación de actividad en el niño es el juego” (p. 23)<sup>638</sup>. También lo cree así Mariano Domínguez, quien explica que la alegría y la espontaneidad de los niños y de las niñas sale a relucir en el juego. “Toda su vida es juego” (p. 330)<sup>639</sup>, afirma. Pero, a diferencia de los anteriores, el maestro tiene “poca confianza en el trabajo convertido en juego, que viene a degenerar en un remedio infecundo, híbrido, falto de jugosidad y sabor” (p. 330), es decir, valora el juego, pero al margen del trabajo habitual desarrollado en el aula.

Hay docentes, sin embargo, que abogan por integrar el juego en el normal desarrollo de las sesiones escolares. Pero no vale cualquier juego. Observamos este pensamiento en el trabajo de David Bayón sobre su visita a las escuelas del Ave María, ya referenciado en otras subcategorías. Como sabemos, este maestro fue bastante crítico con las ideas y las prácticas que en esta escuela se desarrollaban. También lo fue con el modo en que empleaban el juego. Critica que en la escuela se trata de materializar todo, ateniéndose a un concepto equivocado de lo que es el método intuitivo.

Muchas ideas y hechos abstractos al quererlos materializar, teatralizarlos, no se consigue más que desfigurar su naturaleza y dar con ellos ideas tan parciales, tan lejanas de lo que el maestro pretende significar que el niño es totalmente incapaz de encontrar entre los

---

<sup>637</sup> Jara, R. (septiembre, 1935). ¿Libertad por la educación o educación por la libertad?

<sup>638</sup> Rodríguez, T. (julio, 1930). El niño y sus derechos.

<sup>639</sup> Domínguez, M. (julio, 1935). Sobre la escuela unitaria.

signos esquemáticos y los objetos a que quieren hacer referencia ninguna relación de semejanza. (p. 72)<sup>640</sup>

Ejemplifica esta observación y reflexión con una de las prácticas que presenció en la escuela: “la rayuela, donde por mucho que salten los niños por encima de griegos y romanos, no comprenderán mejor el carácter de aquellos pueblos, de su civilización, de sus aportaciones a la obra de la cultura...” (p. 72) Y añade, “¿Y las representaciones en Fisiología? Eso, sencillamente ridículo. [...] Todo enseñado por medio de juegos; pero muchas veces con juegos bobos e inadecuados” (p. 72).

Sobre el juego guiado e integrado en las disciplinas académicas escribe, por ejemplo, Hernanz, relacionándolo con el desarrollo de la creatividad en los grados superiores: “nos ponemos a jugar, inventando una novela, un cuento, un juego divertido. [...] soñamos con ser ricos, poderosos, ágiles; con ser chóferes, capitanes, policías, sabios o héroes. Y para hacernos mejor esta ilusión basta cualquier objeto” (p. 77)<sup>641</sup>. Otro ejemplo son los juegos que propone Pablo de Andrés para una lección de aritmética: “juegos de tiendas con monedas de verdad y con objetos simulados, pero que obliguen con alguna frecuencia a pesadas y medidas reales y en los que se hagan de verdad los cálculos de coste y vueltas de moneda” (p. 313)<sup>642</sup>. Nuñez y Servat (1988) ya nos explicaban que en la enseñanza de las matemáticas, teniendo en cuenta las características psicológicas de los escolares, la Institución Libre de Enseñanza solía utilizar el juego como elemento motivador y para “introducir algunos de los conceptos matemáticos de carácter más complejo” (p. 92).

Pilar Montero<sup>643</sup> explica que, a pesar de que no le gusta hacerlo, muchas veces tiene que dirigir ella los juegos que se desarrollan en el patio, puesto que los niños, cuando les deja tiempo libre, optan por jugar al boxeo. Coinciendo con ella, Mariano Domínguez reflexiona... “He pensado muchas veces en la ventaja de enseñar a los niños juegos muy variados y amenos, que les apartaran de los suyos anodinos o peligrosos” (p. 174)<sup>644</sup>.

Manuela García Trapero considera, sin embargo, que jugar “libremente a lo que quieran, [es la] única manera de que verdaderamente jueguen” (p. 22)<sup>645</sup>. El juego libre, por el

---

<sup>640</sup> Bayón, D. (octubre, 1929). Escuelas del Ave María.

<sup>641</sup> Hernanz, N. (enero, 1932). Esbozos de un programa de lenguaje para 5 y 6 grados.

<sup>642</sup> Andrés de, P. (julio, 1936). Del hacer en la escuela. Grupo escolar "Claudio Moyano". Programas de Aritmética. Grados de párvulos.

<sup>643</sup> Montero, P. (agosto, 1934). Concurso. Un día de trabajo escolar. *Escuelas de España, segunda época*, 8, 26-29.

<sup>644</sup> Domínguez, M. (abril, 1936). Programa de una escuela unitaria.

<sup>645</sup> García, M. (junio, 1934). Concurso. Un día de trabajo escolar.

mero placer que reporta, es muy importante<sup>646</sup> y, coincidiendo con el ideario de la ILE, Juan de Dios<sup>647</sup> afirma que en el tiempo del recreo es preferible que los niños jueguen de forma libre, a que realicen ejercicios de gimnasia. Esta idea, y la concepción que de la actividad libre y el juego pervive en la revista, podrían ser consecuencia de las influencias de la ILE. Sin embargo, hemos podido comprobar cómo algún docente acude a la pedagogía internacional para justificar los temas que abordan. Es esta una cuestión que, como las demás, probablemente deriva de varios canales de influencia; la ILE entre ellos.

Hay aspectos que considera la Institución Libre de Enseñanza que no hemos localizado en *Escuelas de España*. Por ejemplo, el valor del juego popular, por su pertenencia a una cultura y a un pueblo en particular (López, 1998). Igualmente, según este mismo autor, la ILE concibe el juego como: (a) Una oportunidad para liberar y restaurar energías. (b) Una preparación para la vida. (c) Fines hedonistas. (d) Función catártica. Es verdad que en el relato anterior abordamos algunos de estos principios indirectamente, pero no son asuntos acerca de los que aparecen reflexiones explícitas.

#### **2.1.4. Laboratorios y talleres**

La observación, la experimentación y el trabajo manual son prácticas escolares que comenzaban a estar presentes en las escuelas del primer tercio del siglo XX. Según Povedano (2013), “el trabajo manual o slöjd<sup>648</sup> llegó a España gracias a la Institución y a personas como Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío y el pedagogo Pedro de Alcántara García” (p. 410). En lo que se refiere a la observación y la experimentación científica, ligadas a la enseñanza de las ciencias, los canales de influencia más importantes fueron el MPN, la JAE y la EESM (Bernal, 1999, 2001a, 2002; Bernal y López, 2002, 2007), todas ellas organizaciones de signo institucionista, pero también responsables en la difusión de las ideas del movimiento internacional de la Escuela Nueva.

Partiendo de lo anterior, atendemos, por una parte, a la enseñanza manual y, por otra, a la observación y a la experimentación científica a través de la codificación de prácticas que evidencien las influencias ya reseñadas.

---

<sup>646</sup> García, M. (julio, 1930). La escuela primaria.

<sup>647</sup> Dios de, J. (mayo, 1934). Concurso. Un día en mi escuela. *Escuelas de España, segunda época*, 5, 25-31.

<sup>648</sup> Trabajo manual en sueco.

Las unidades de registro recuperadas para esta subcategoría pertenecen a 26 ejemplares. Concretamente, encontramos información de 30 artículos. Siete de las aportaciones se concentran en seis ejemplares de la primera etapa, mientras que 23 están repartidos en 20 de los 31 ejemplares de la segunda época.

Tabla 32.

*Tabla resumen subcategoría “Laboratorios y talleres”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre los laboratorios y los talleres en la escuela?*

---

El trabajo manual se defiende en *Escuelas de España*, donde encontramos numerosos ejemplos de prácticas que, en este orden, se llevaban a cabo en las escuelas.

---

La enseñanza de las ciencias aparece exemplificada en la revista a través de numerosas prácticas de observación y de experimentación. Se defiende que el discente debe ser quien realice de forma directa las manipulaciones y los experimentos.

---

Fuente: elaboración propia.

Los niños y las niñas, indica Bernardo Miguel Mancebo, juegan habitualmente a las construcciones con el barro, con la arena... “nada más natural que en la Escuela demos la debida importancia a los trabajos manuales” (p. 66)<sup>649</sup>. En esta labor, no se trata de convertir a los discentes en obreros o adiestrarlos para un oficio. Según Pablo de Andrés Cobos no es esta una misión de la escuela. “Cuanta menos técnica mejor” (p. 48) <sup>650</sup>. Este pensamiento coincide con el de Matilde García del Real<sup>651</sup>. A continuación, haciendo alusión al carácter práctico de la categoría —“Educación activa”—, recogemos algunos de los ejemplos que diferentes docentes comparten en *Escuelas de España*. Son varios autores los que enumeran procedimientos relacionados con el trabajo manual (Figura 46).

---

<sup>649</sup> Miguel, B. (julio, 1930). ¿Debe funcionar la escuela como una pequeña sociedad humana?

<sup>650</sup> Andrés de, P. (enero, 1929). La escuela "Cervantes" de Madrid en 1926.

<sup>651</sup> García, M. (julio, 1930). La escuela primaria.

Dibujo	Recorte y pegado	Canto y música	Plastilina
Construcciones	Trabajos en metal	Mecanografía	Talla en madera
Carpintería	Trabajos en alambre	Trabajo con mecanos	Labores
Plegado en papel	Forrado de libros	Encuadernación y cartonería	Mediciones
Crochet o tejido con hilo o con lana	Trabajos artísticos en cuero y linóleo	Rotulaciones en pergamino	Barnizado y pintura decorativa

Figura 46. Actividades de trabajo manual. Fuente: *Escuelas de España* (ver matriz de datos).

Refiriéndonos, en esta ocasión, a prácticas más elaboradas y descritas en *Escuelas de España*, aludimos, en primer lugar, al proyecto que impulsó David Bayón para lograr la construcción de una cabaña y la creación de una huerta. De su relato se desprende que la implicación del alumnado en esta labor fue sobresaliente. Además de mostrar su iniciativa en el proyecto, el interés de los niños por la construcción fue tal, que continuaron trabajando fuera del horario escolar:

Me había quedado después de clase escribiendo las notas [...] y vi desde la ventana que había muchos niños en la huerta trabajando. Subí y allí estaban todos los niños del grado. El cuarto equipo había vuelto con nuevo ahincó a comenzar su trabajo; los tres equipos reunidos hacían otra cabaña. Y los del tercero también hacen la suya. El sexto equipo [...] trabaja en el trozo de huerta que le he cedido y comienza a plantar y sembrar. (p. 22)<sup>652</sup>

Ya hemos reproducido, para otras subcategorías, algunos de los proyectos propuestos por el profesor Ramón Ramia. En lo referente al trabajo manual, creemos oportuno recuperar otra de las propuestas que el docente recoge en su fichero de proyectos que, recordemos, está a disposición del alumnado para los momentos de “actividad libre”:

- 1.- Con madera blanda construye un estique o palillo para trabajos en arcilla.

---

<sup>652</sup> Bayón, D. (enero, 1934). Fundamentos del método de proyectos (1).

- 2.- Trae tierra arcillosa, tamízala para que no haya piedras; obsérvala bien para apreciar sus cualidades.
- 3.- Disuélvela en agua y separa la masa clara por decantación. Deja que se evapore el agua para proceder al amasado de la arcilla.
- 4.- Construye luego hojas y frutos tomando modelos del natural.
- 5.- Cuando estén secos, píntalos, si quieres.
- 6.- Haz luego, con arcilla, algunos objetos de alfarería.
- 7.- Con masa más fina que la arcilla haz algún objeto. (p. 17)<sup>653</sup>

Manuela García Trapero comparte una lección que desarrolló con su estudiantado acerca de las pirámides de Egipto. Como complemento a la actividad, considera que el trabajo manual más adecuado debe consistir en “la construcción de pirámides. Hace cada una la que más le place y en el tamaño que la acomoda” (p. 24)<sup>654</sup>. De nuevo, observamos que no importa tanto la técnica, como la libre expresión de los escolares, a quienes concede cierta libertad en la creación de sus obras.

Justa Freire, por su parte, enumera el tipo de actividades que realiza con su alumnado. Nos detenemos, sin embargo, en el tipo de prácticas que lleva a cabo con los más pequeños: “construcciones con tacos de madera y combinaciones con maderas de diferentes formas y colores; prácticas de Aritmética con semillas, bolas y otros objetos, ensartado de cuentas (collares) y actividad libre...” (p. 9)<sup>655</sup>. Y es que, cualquier disciplina puede trabajarse de forma manual. Esta era una idea presente en la Institución Libre de Enseñanza, ya que, según Núñez y Servat (1988) “el niño era incapaz de comprender una matemática concebida exclusivamente de un modo abstracto. Estos procedimientos empíricos debían reforzarse continuamente introduciendo problemas o situaciones de la vida real [...] a través del trabajo manual” (p. 90).

Cobos considera que el trabajo manual es una oportunidad de gran valor para resolver las posibles dudas que hubieran surgido durante la sesión. Él lo contextualiza en sus lecciones de arte sobre la arquitectura y, entre sus propuestas, encontramos la construcción de “distintos tipos de bóvedas con unos u otros materiales: alambre y papel, cartulina, hojalata, madera, barro” (p. 165)<sup>656</sup>. Por último, y relacionado con las construcciones, recuperamos la ya citada experiencia del profesor Ramia sobre la construcción de una

---

<sup>653</sup> Ramia, R. (junio, 1934). Proyectos escolares.

<sup>654</sup> García, M. (junio, 1934). Concurso. Un día de trabajo escolar.

<sup>655</sup> Freire, J. (agosto, 1934). Labor en el Grupo escolar "Alfredo Calderón", en sus comienzos.

<sup>656</sup> Andrés de, P. (junio, 1935). Del hacer en la escuela. Lecciones de arquitectura.

falla en Paterna (Valencia). El valor de esta iniciativa es reseñable por su conexión con la realidad y el contexto del momento, por haber partido de una situación cercana al alumnado, por la implicación de toda la comunidad en el proyecto y, en el plano que ahora abordamos, a causa de los procesos de trabajo manual que implica; el maestro lo refleja en las siguientes líneas:

Unos se dedican a la carpintería, otros a la construcción de edificios; se encarga un grupo de hacer el tren, otro la vía, otro el trazado del túnel y carretera; los dibujantes y pintores son requeridos en todas las secciones para algún detalle o finalizar la obra; hay unos cuantos que ayudando a las niñas preparan los personajes que han de figurar en las diferentes partes de la falla; hay quienes prefieren preparar los materiales, la cola, el engrudo, las pinturas; otros son simplemente ayudantes, muchos lo abandonan por ir a comprar. (p. 268)<sup>657</sup>

La enseñanza manual, además de desarrollarse en las escuelas a modo de taller, se desarrolla mediante laboratorios improvisados a través de la observación y de la experimentación. La participación y la implicación del alumnado es una constante en los documentos analizados. El rol que adquiere el maestro coincide con el defendido por Rosa Sensat, Margarita Comas o Enrique Rioja (1930), todos ellos referentes en el ámbito de la renovación pedagógica de la enseñanza de las ciencias. Rioja, profesor de la Sección de Ciencias de las EESM, explica que “el Maestro se limitará a ser guía inteligente que desbroce el camino con el fin de que lo accesorio no suplante a lo fundamental, de que el error no enmascare a la verdad” (p. 10).

La experimentación y la observación son cuestiones ineludibles en el ámbito de la enseñanza de las ciencias (Rioja, 1930). Vicente López<sup>658</sup>, maestro de Villarcayo (Burgos), plasma esta idea en algunas propuestas del proyecto “la vendimia”, que diseña para su escuela rural. Desde su punto de vista, y coincidiendo con Florentino Rodríguez, debe partirse de la observación. “Observar para pensar, para meditar, para deducir e inducir. Presenciar hechos para valorarlos, calcular su alcance, interpretarlos, reproducirlos y sacar enseñanzas” (p. 112)<sup>659</sup>. La experimentación aparece, también, como eje vertebrador de las propuestas de Lorenzo Gascón Portero<sup>660</sup>.

---

<sup>657</sup> Ramia, R. (junio, 1935). Construcción de una falla.

<sup>658</sup> López, V. (octubre, 1929). Mi programa de otoño.

<sup>659</sup> Rodríguez, F. (marzo, 1935). Ideas sobre la enseñanza de las ciencias naturales.

<sup>660</sup> Gascón, L. (abril, 1935). El manualismo en las ciencias fisicoquímicas. *Escuelas de España, segunda época*, 16, 156-161; Gascón, L. (julio, 1935). Del hacer en la escuela. La Química en tubos de ensayo. *Escuelas de España, segunda época*, 19, 307-319; Gascón, L. (agosto, 1935). Del hacer en la escuela. La Química escolar en tubos de ensayo. *Escuelas de España, segunda época*, 20, 355-365; Gascón, L. (octubre,

Florentino Rodríguez comparte una práctica experimental, dirigida al conocimiento del entorno:

Pero unas veces llueve; otras, nieva; otras, graniza. Algunas, sin nubes, llueve también. ¿Han visto los niños caer el relente? Por lo menos habrán visto el rocío en épocas de cielo despejado. ¿Cómo se explica todo eso? Puede hacerse comprensible disolviendo sal en agua hasta la saturación; calentar el agua y ver que admite más sal; calentar más y observar que aun cabe agregar sal. Y ahora, al dejar enfriar la disolución, observar cómo comienza a llover sal en el fondo del vaso. (p. 405)

Vemos un ejemplo de experimentación en un trabajo de David Bayón. Tras la visita a una fábrica, donde los empleados explican a los discípulos cómo funciona un motor eléctrico, estos construyen su propio motor en la escuela. Los estudiantes adquieren diferentes roles, manipulan los materiales y hacen pruebas para que funcione el electroimán, atendiendo a algunas orientaciones del docente. Los escolares parecen estar implicados en el trabajo:

Observo la expresión de los niños: muchos se han desalentado ante lo que ellos creen nuevo fracaso; algunos reflejan sorpresa por el resultado tan catastrófico e inesperado, y en otros, los menos, noto como si un rayo de luz hubiera iluminado su espíritu para hacerles ver el éxito, y lo proclaman en ruidosa discusión con los demás. (p. 31)<sup>661</sup>

La implicación de la que hablamos se traduce en actitudes de tesón y constancia. Cuando no consiguen que el motor funcione, reflexionan sobre cuál es la causa y proponen soluciones. Con esta idea concuerda Lorenzo Gascón: “ni la práctica creemos que debe reducirse exclusivamente al dictado ni que el éxito infalible favorece pedagógicamente al maestro y educa a los niños” (p. 157). Según este autor “los trabajos escolares deben efectuarse [...] pensando en el proceso y rectificación de fracasos siempre posibles, más que en el éxito final” (p. 11). Se alude a la importancia de valorar el proceso y considerar los errores como oportunidades de mejora. No supone “... perder tiempo, sino ganarlo para el conocimiento, de una manera lenta, pero efectiva” (p. 11).

Es el discípulo quien ha de experimentar, y no ser un mero espectador. Ya lo decía Matilde García: no se puede aprender todo “solamente por la observación de las cosas y los

---

1935). Del hacer en la escuela. La Fisioquímica en tubos de ensayo, 22, 445-456; Gascón, L. (diciembre, 1935). Del hacer en la escuela. La fisioquímica escolar en tubos de ensayo. *Escuelas de España, segunda época*, 24, 551-561; Gascón, L. (febrero, 1936). Del hacer en la escuela. Temas de electricidad. *Escuelas de España, segunda época*, 26, 64-75; Gascón, L. (marzo, 1936). Del hacer en la escuela. La fisioquímica escolar en tubos de ensayo. *Escuelas de España, segunda época*, 27, 126-137.

<sup>661</sup> Bayón, D., y Ledesma, A. (enero, 1935). Construcción del motor eléctrico en la escuela<sup>661</sup>.

hechos” (p. 21)<sup>662</sup>. Bayón había observado esta situación en su visita al Instituto-Escuela, donde la maestra explicaba y realizaba los experimentos:

Si se limita a hacer los experimentos desde su mesa, los niños no se interesan y si los hace junto a los niños, los más próximos al maestro se ponen de pie y se le meten encima, y los demás se quedan, en el mejor de los casos, sin enterarse de lo que pasa. (p. 75)<sup>663</sup>

Lo ideal, a juicio del maestro, sería “convertir la clase conferencia en clase taller. En laboratorio” (p. 77). Sin embargo, la falta de material y la escasa formación del profesorado, según la literatura, dificultaban la renovación en la enseñanza de las ciencias (Bernal, 2001a, 2001b; Bernal y Delgado, 2004; Bernal y Comas, 2005) y, en suma, del alcance del citado ideal. Bayón señala otra razón: la cantidad de estudiantes, que dificulta el ensayo de nuevos métodos. Cabe añadir que Bayón se nutría de las ideas de personas de referencia en el ámbito de la enseñanza de las ciencias, pues en su biblioteca personal, conservada por sus descendientes, encontramos obras como “L’enseignement scientifique à l’école”, “El gabinete de física de la escuela primaria” (Modesto Bargalló) o “Cómo se enseñan las ciencias naturales” (Enrique Rioja).

Otra posibilidad práctica de experimentación y trabajo científico la encontramos en el método de proyectos. Ramón Ramia, a quien ya hemos aludido cuando tratábamos el trabajo manual, presenta dos proyectos basados en la experimentación: uno sobre la sal y otro de la tierra. Reproducimos el primero de ellos:

- 1.- Toma un puñado de sal: obsérvala bien, aprecia su color, olor, sabor y forma cristalina.
  - 2.- Toma luego un plato o vaso y disuelve en ella la sal.
  - 3.- Obsérvala luego, y si ves algo en ella, fíltrala a través de una tela o algodón puestos en el embudo.
  - 4.- Deja luego en reposo el líquido hasta que se haya evaporado el agua. [...]
  - 5.- Recoge luego lo que queda en el recipiente y examínalo bien.
  - 6.- Explica la experiencia e ilústralala con dibujos.
  - 7.- Realiza lecturas sobre la sal y las salinas.
- B.- Si has visitado alguna, descríbela.

Nota. Tienes a tu disposición los libros de la Biblioteca Circulante y el material del Gabinete. Puedes asociarte para la experiencia con otros compañeros. (p. 16)

---

<sup>662</sup> García, M. (julio, 1930). La escuela primaria.

<sup>663</sup> Bayón, D. (abril, 1930). Instituto Escuela.

Veamos, en esta misma línea, dos situaciones que motivaron proyectos de ciencias naturales en la escuela de Florentino Rodríguez<sup>664</sup>: (a) Una araña intentó cazar a una mosca en la mesa del profesor. Los estudiantes observaron y analizaron la situación. Nacieron dos proyectos, uno sobre las arañas y otro sobre las moscas. (b) En la escuela rural de una aldea en la que abundaban los sapos, molestos para la población, decidieron salir a verlos cuando un niño anunció que iba a llover. Los discípulos aprovecharon para observar cómo estos animales comían insectos. Uno de los padres comenzó a pagar por cada sapo vivo, para su huerta. Los sapos comenzaron a ser valorados por la población.

Y es que, la observación y la experimentación es aplicable a cualquier materia. Rafael Verdier y Rafael Gutiérrez invitan a la experimentación en su unidad sobre la tierra:

Si en este vaso echamos agua y sobre ella un puñado de tierra, observamos qué ocurre. ¿Dónde van los elementos más pesados? Notemos cómo los materiales que componen la tierra se disponen en el agua por orden de sus densidades formando capas o estratos. ¿Habrá ocurrido el mismo fenómeno al formarse nuestro planeta? (p. 257)

Si en el agua de este otro echamos cal ¿qué ocurrirá? (Disolución). Las aguas terrestres llevan disueltas una gran cantidad de sustancias que en los fondos de los lagos, de las charcas, etc., van formando depósito que con el tiempo constituyen rocas. (p. 258)<sup>665</sup>

Este ejemplo es importante en nuestra investigación, teniendo en cuenta que “los pedagogos institucionistas consideraban primordial fomentar la observación inmediata y los conocimientos empíricos en detrimento de la enseñanza memorística y libresca” (Celada y Luengo, 1988, p. 152) en el ámbito de la Geografía.

El valor de la observación es indudable en los trabajos descritos, como también lo es para cualquier proceso de investigación, como el que desarrolla el maestro Rodríguez; vemos cómo la propuesta sigue los pasos de cualquier trabajo científico, basados en el establecimiento de una hipótesis, la experimentación y la generación de teoría:

Vamos a hacer un juego. Y preparamos entre los niños y nosotros el alambique del croquis núm. 1. [Figura 47] Vamos pensando y diciendo lo que presumimos que va a ocurrir. Fijamos bien las afirmaciones que surjan; pero no rectificamos los posibles errores hasta presenciar los hechos. Cuando hayamos prendido la lamparilla y el agua comience a hervir veremos que por el extremo libre del tubo sale un chorro de vapor. Es entonces cuando

---

<sup>664</sup> Rodríguez, F. (marzo, 1935). Ideas sobre la enseñanza de las ciencias naturales.

<sup>665</sup> Verdier, R., y Gutiérrez, R. (junio, 1936). Del hacer en la escuela. Una unidad de trabajo escolar. La Tierra.

comenzamos a dejar caer agua con una esponja o un trapo, oprimido con la mano, sobre la mecha o la cinta enrollada en el tubo, en funciones de refrigerante. Se observará lo que vaya ocurriendo y en el momento oportuno se llama la atención, si es necesario, sobre las afirmaciones sentadas antes y los hechos que se están presenciando . Y las rectificaciones se hacen solas. Ahora a formar la teoría... (pp. 402-403)<sup>666</sup>

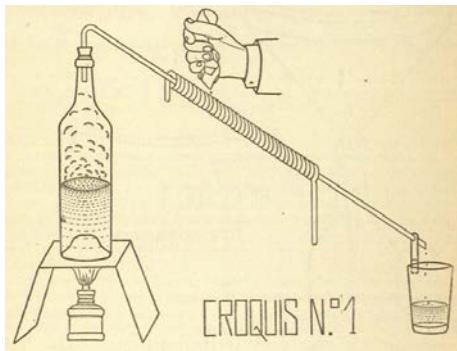


Figura 47. Croquis N.º 1. Fuente: Florentino Rodríguez (septiembre, 1935, p. 403).

Resaltamos, por último, este y otros dibujos que diferentes docentes emplean para ejemplificar sus experimentos y la creación de materiales. Quien más utiliza este recurso es Lorenzo Gascón quien, a través de sus explicaciones y dibujos en los artículos anteriormente referenciados, trata de reducir los efectos de la falta de material y de la falta de formación científica del profesorado en la enseñanza de las ciencias.

El análisis nos permite concluir que desde la publicación se compartían saberes científicos y métodos de enseñanza basados en la observación, en la investigación, en la experimentación y en el trabajo colaborativo. La finalidad era construir escuelas reflexivas, críticas, científicas y democráticas. La influencia de los principales promotores de la renovación pedagógica en la enseñanza de las ciencias —centros de herencia institucionista, Enrique Rioja, Rosa Sensat, Modesto Bargalló, etc.— se deja notar en la revista. Estas ideas, a su vez, están basadas en movimientos educativos como la Escuela Nueva o la ILE. Cabe resaltar la vigencia actual de los principios pedagógicos en enseñanza de las ciencias que aparecen en la publicación; nunca antes ha sido tan necesario el desarrollo del pensamiento crítico y el apoyo a la educación científica.

<sup>666</sup> Rodríguez, F. (septiembre, 1935). Del hacer en la escuela. Notas para la enseñanza de las ciencias físicas. *Escuelas de España, segunda época*, 21, 402-406.

## **2.2. Recursos**

Escolano (2002) explica que, en la época que estudiamos, en términos generales eran los maestros y las maestras quienes debían ingeníárselas para que sus aulas tuviesen las mejores condiciones higiénico-sanitarias posibles y para disponer de recursos y gestionarlos de forma adecuada. Los recursos espaciales y materiales condicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje y la organización, planificación y el desarrollo de la actividad educativa. Por esta razón, comprobamos su tratamiento en *Escuelas de España*.

### **2.2.1. Materiales didácticos**

Los recursos escolares son muy importantes en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la Institución Libre de Enseñanza se posicionó en contra de la utilización de libros de texto, a favor de la fabricación de materiales por parte de los propios escolares y de la dotación de recursos a todos los centros educativos; también, partiendo de la enseñanza intuitiva, promovían el empleo de muchos y variados recursos, que sirvieran para acercar los contenidos más complejos al alumnado. Esto, que extraemos de la literatura recogida en la tesis doctoral, lo intentamos contrastar a través de la codificación en *Escuelas de España* de todos aquellos aspectos relacionados con los materiales didácticos.

Las unidades de registro recuperadas para esta subcategoría pertenecen a 30 ejemplares. Concretamente, encontramos información de 47 aportaciones: 44 artículos y tres notas. Trece de las aportaciones se concentran en nueve ejemplares de la primera etapa, mientras que 34 están repartidas en 21 de los 31 ejemplares de la segunda época.

Tabla 33.

*Tabla resumen subcategoría “Materiales didácticos”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre los materiales didácticos?*

<hr/> <p>En <i>Escuelas de España</i> existe una denuncia permanente sobre la escasez de recursos materiales.</p>
<hr/> <p>El empleo del libro de texto es un tema de debate en las páginas de la revista. Generalmente, los docentes están en contra de su utilización como elemento de estudio y abogan por eliminar el carácter central que tiene en la enseñanza. Lo valoran como un recurso auxiliar.</p>
<hr/> <p>Se reflexiona sobre el abuso de los cuadernos escolares y se cuestiona su utilidad real.</p>
<hr/> <p>Los libros son recursos didácticos esenciales en el desarrollo de las sesiones.</p>
<hr/> <p>Se utilizan, sobre todo, recursos sencillos y fácilmente adquiribles: garbanzos, lentejas, piedras, agua, cartón, pizarra y clarión, cuartillas, lapiceros, plumas, algodón, mapas, monedas, etc.</p>
<hr/> <p>Mención aparte merece el tratamiento que dan a los materiales para la enseñanza de las ciencias.</p>
<p>Fuente: elaboración propia.</p>

En *Escuelas de España* los docentes reflejan, en numerosas ocasiones, la dificultad que tienen para obtener recursos. Según Dueñas (2014), citando a Ballesteros, la mayoría de las escuelas españolas recibían una dotación que oscilaba entre 140 y 170 pesetas para la limpieza, la calefacción, el mobiliario, el material o cualquier otra necesidad. Hemos de tener en cuenta que, como es natural, existían diferencias en función del contexto en el que estaba ubicada cada escuela. Por ejemplo, refiriéndose a una escuela rural en Cataluña, los redactores de la revista denuncian: “en la escuela no hay un libro, no hay un lápiz ni un trozo de clarión, ni una gota de tinta. ¿Qué ha pasado? El alcalde no lo sabe ni le importa” (p. 39)<sup>667</sup>. Aludiendo a las escuelas en términos generales, expresan que es imposible que sea buena “una escuela sucia, donde no se repongan los cristales, ni se arreglen las sillas, ni se pueda comprar tiza, tinta, papel, lapiceros ni jabón. Con el dinero que da el Estado no se pueden hacer escuelas ejemplares (p. 40)<sup>668</sup>. De esto se hacen eco profesionales como Ricardo Ruiz Arias<sup>669</sup>, Ramón Ramírez<sup>670</sup> o Justa Freire<sup>671</sup>, entre otros.

Además de la escasez de materiales, se presentaba otro problema: el inadecuado empleo de los recursos o la escasa formación para hacer un buen uso de los mismos. En la revista hay un notable debate sobre el empleo de los libros de texto. Recordamos que la Institución Libre de Enseñanza se mostraba contraria al empleo de estos recursos, tal y como informa Cossío (1929): la ILE “no emplea los llamados ‘de texto’, ni las ‘lecciones de memoria’ al uso, por creer que todo ello contribuye a petrificar el espíritu y a mecanizar el trabajo de clase” (p. 21). En *Escuelas de España* comenzamos a encontrar evidencias de ello desde los primeros ejemplares. En particular, es David Bayón<sup>672</sup> quien critica el abuso que se hace en las escuelas francesas de los libros de texto. Más adelante vuelve a repetir esta crítica, aunque reconoce que, a su juicio, los libros de texto franceses son los mejores que conoce. No obstante, repetimos, considera que el estudio de los escolares se basa demasiado en el libro<sup>673</sup>. Ángel Llorca también piensa que es exagerado y está mal enfocado el valor que se le concede a los libros de texto, y dice lo siguiente:

---

<sup>667</sup> Escuelas de España. (junio, 1934). Desdichas de la escuela rural. *Escuelas de España, segunda época*, 6, 39-40.

<sup>668</sup> Escuelas de España. (julio, 1934). Los Grupos escolares de Madrid. *Escuelas de España, segunda época*, 7, 39-41.

<sup>669</sup> Ruiz, R. (marzo, 1934). Concurso. Un día de nuestro hacer. *Escuelas de España, segunda época*, 3, 30-36.

<sup>670</sup> Ramírez, R. (mayo, 1934). La actividad libre.

<sup>671</sup> Freire, J. (agosto, 1934). Labor en el Grupo escolar "Alfredo Calderón", en sus comienzos.

<sup>672</sup> Bayón, D. (abril, 1929). La escuela Baixeras, de Barcelona.

<sup>673</sup> Bayón, D. (enero, 1931). La escuela francesa - Escuelas españolas.

El libro sustituye al niño y al maestro. El libro lo es todo. [...] El niño, el maestro y la escuela quedan al margen la vida general, y sin embargo la escuela ha de ser el niño en actividad real y total. (p. 11)<sup>674</sup>

No es de extrañar, sin embargo, que muchos docentes se sintiesen inseguros al eliminar el libro de texto de su hacer escolar. Lo vemos reflejado en las palabras de Alejandro de Tudela, quien explica que se quedó, por falta de reedición, sin el libro de texto que solía utilizar en sus sesiones. “¿Qué hacer? Si el que me lee es veterano de la enseñanza, apreciará el conflicto en que me he visto al tener que elegir, a mi edad, otro texto” (p. 4)<sup>675</sup>, dice el profesor de Escuela Normal. Concibe este suceso como un importante problema, pues “el cambio de libro supone en tal materia cambio de plan, de doctrinas, de criterio, de apreciaciones” (p. 5) y, según su punto de vista, las ideas del docente han de coincidir con las ideas del libro de texto que utilice, para no confundir a los estudiantes.

David Bayón, por el contrario, tiene la certeza de que el libro de texto no es necesario en los procesos de enseñanza y aprendizaje y se lo hace saber a los lectores: “Nosotros, por lo que conocemos de nuestra escuela, creemos que se puede hacer una buena labor en la enseñanza sin emplear libro de texto” (p. 72)<sup>676</sup>. Eso sí, piensa que hay libros de texto que pueden ser un recurso complementario: “hay materias donde el libro sirve de valioso auxiliar: libros bien ilustrados en Geografía e Historia, con muchos ejercicios en Matemáticas, con indicaciones para experiencias en [...] ciencias. [...] el libro será un insustituible medio de información” (p. 72).

Mariano Domínguez afirma que el memorismo, tan criticado de forma generalizada por los pedagogos de la nueva educación, es “consecuencia del mal uso de los libros de texto” (p. 87)<sup>677</sup>. Igualmente, merece la pena rescatar de la encuesta que realizaron los redactores de *Escuelas de España* sobre los cuadernos de preparación de lecciones, la manifestación de Félix Martí Alpera. Es, sin duda, una denuncia clara y directa al empleo del mismo libro de texto para todos los escolares, y para todas las escuelas:

Cuando yo era niño un maestro tomaba las lecciones empuñando un librito de texto. A la misma hora otros muchos maestros empuñaban el mismo librito y hacían iguales preguntas. Ya no era ver a los alumnos en masa, sino considerarlos en serie. (p. 49)

<sup>674</sup> Llorca, A. (enero, 1930). De la actividad del Maestro en función de la actividad del niño con los antecedentes que el autor ha estimado oportuno dar a conocer.

<sup>675</sup> Tudela de, A. (abril, 1930). Sobre el estudio de la Pedagogía (Cómo enseño este curso dicha materia).

<sup>676</sup> Bayón, D. (abril, 1930). Instituto Escuela.

<sup>677</sup> Domínguez, M. (enero, 1931). La escuela rural de asistencia mixta.

A juicio de Palacios (1989), quien toma como base la pedagogía de la intuición de la ILE, es prioritario romper con los libros de texto. Son ellos, según este autor, quienes “ponen de moda los apuntes” (p. 47). Hay que tener en cuenta que, a pesar de las posiciones recuperadas de *Escuelas de España*, David Bayón advierte a los docentes sobre el equívoco de considerar los cuadernos de los discípulos como la mejor opción para sustituir los libros de texto.

En lo que no estamos tan de acuerdo es en que los cuadernos de resúmenes hechos por los niños puedan servir para sustituir el libro de texto. Los resúmenes que hacen los niños son siempre incompletos; adolecen de imprecisión muchas veces y, no pocas, contienen errores que no los hace recomendables para que puedan hacer por ellos repasos de las materias estudiadas. Concedemos gran valor a los resúmenes escritos de las lecciones; pero no para que sirvan después de fuente de estudio, ni aun casi de recuerdo... (p. 72)<sup>678</sup>

Los redactores escriben una nota dirigida exclusivamente a esta cuestión. “A la escuela memorista ha sucedido la escuela cuadernista. No le pregunten al niño qué sabe de Geografía, de Historia o de Cálculo. Cuadernos tiene que os sabrán responder” (p. 82)<sup>679</sup>, declaran los maestros. Explican que la verdadera utilidad del cuaderno depende de cómo se dirija su trabajo. Están de acuerdo en su valor como “historial de la escuela. [...] Se pretende [...] poseer datos para la evolución del niño a través de su vida escolar [y que] sirva de fijación de lo aprendido” (p. 80). La realidad, sin embargo, piensan que es diferente. A su parecer, los cuadernos están, en muchas ocasiones, dirigidos a la exposición y no al aprendizaje. Se busca conseguir cuadernos perfectos, que conduzcan al reconocimiento del docente que los ha dirigido. Los redactores de *Escuelas de España* opinan que “el cuaderno no puede pasar, no debe pasar, [...] de ser una herramienta útil para el trabajo escolar, como la mesa de taller para el carpintero” (p. 83), y culminan su texto explicando que “un cuaderno de ejercicios perfectos y acabados es una mentira, una simulación, un modo de esconder una actividad viviente, una personalidad auroral. Es ocultar la escuela, es negarla y hacer desaparecer la virtualidad del cuaderno” (p. 83).

David Bayón ya apuntaba algunas críticas en la misma dirección cuando visitó la escuela Baixeras. En este caso, se muestra contrario a la necesidad de tener que hacer un borrador y, después, copiar las mismas cosas en un cuaderno definitivo. “Yo no puedo comprender la utilidad de un cuaderno que ha de contener la reproducción exacta de los trabajos del

---

<sup>678</sup> Bayón, D. (abril, 1930). Instituto Escuela.

<sup>679</sup> Escuelas de España. (octubre, 1930). El cuadernismo. *Escuelas de España, primera época*, 8, 80-84.

borrador y que no tiene otro fin que presentarlos más limpios y mejor decorados” (p. 59)<sup>680</sup>. Se lamenta del excesivo tiempo que han de dedicar los escolares a esta labor y desconfía de que “los cuadernos así concebidos desvén de sus fines más esenciales la labor de la escuela. Son cuadernos maravillosos para exposición escolar, que es la polilla que le ha salido a la escuela en sustitución de los antiguos exámenes” (pp. 59-60).

Los docentes del Grupo Escolar Claudio Moyano también se lamentan y hacen una autocrítica sobre el empleo del cuaderno escolar como complemento a las excursiones que desarrollan:

No hemos sabido evitar la obsesión del cuaderno. La manía del cuaderno, el despotismo del cuaderno. ¿Quién resiste la preocupación de un cuaderno bonito? Que quede todo en el cuaderno, que en el cuaderno se vea la tarea, que vaya ilustrado con recortes y dibujos, que lleve portada, y viñetas, y letra caligráfica... ¿Para qué? [...] no era esta la ocasión de que aprendieran a dibujar, ni a redactar, ni a hacer hermosa letra de rotulación. (pp. 25-26)<sup>681</sup>

Cabe resaltar que, al margen de estos ideales sobre la utilización del libro de texto y de los cuadernos escolares, los redactores de la revista piensan que son imprescindibles los libros en las escuelas, y que toda escuela ha de tener una biblioteca. Sobre ello escribe extensamente Elisa López Velasco<sup>682</sup>, y no vamos a profundizar en la idea, pues ya ha sido abordada en la subcategoría “Educación estética. Arte y educación”. Además de los recursos propios de las bibliotecas escolares (libros de distintos géneros, diccionarios, enciclopedias, etc.) priman en las prácticas recogidas en *Escuelas de España* recursos fácilmente adquiribles y propios de la vida cotidiana (pizarra, clarión, pluma, cuartillas de papel, monedas, fotografías, semillas, cartón, cuentas y fichas de colores, plastilina, cartulina, tijeras, pintura, periódicos, garbanzos, lentejas, palos, botones, algodón, agua, tierra, etc.). El material, aunque sencillo, era abundante, siguiendo la estela institucionista que fomentaba el empleo de recursos para trabajar conceptos complejos y abstractos, por ejemplo, en el área de las Matemáticas (Núñez y Servat, 1988). En algunos casos, las Misiones Pedagógicas proveían de recursos a algunas escuelas rurales, tales como

---

<sup>680</sup> Bayón, D. (abril, 1929). La escuela Baixeras, de Barcelona. *Escuelas de España, primera época*, 2, 36-73.

<sup>681</sup> Carralero, P. S., Plaza, M., Navarro, M., Rosa, C., Alcázar, M., y Andrés de, P. (agosto, 1934). Excursiones escolares de final de curso 1934. "Claudio Moyano" Madrid. *Escuelas de España, segunda época*, 8, 17-26.

<sup>682</sup> López, E. (mayo, 1934). Biblioteca escolar. *Escuelas de España, segunda época*, 5, 12-20.

reproducciones artísticas, utensilios para el trabajo manual, una gramola, discos musicales o material sanitario; lo explica Alejandro Casona<sup>683</sup>.

Otro recurso didáctico utilizado en algunas escuelas eran las diapositivas. Sobre su empleo escribe Pablo de Andrés Cobos en dos artículos<sup>684</sup>. En el primero defiende que, aunque tienen un indudable valor, “las diapositivas no [...] deben sustituir a la visión directa de las cosas. Las sustituyen cuando las cosas no están al alcance de la mano” (pp. 115-116). En el segundo vuelve a repetir que las cosas que encontramos en la realidad son insustituibles. Sin embargo, valora el uso de diapositivas o, en su caso, fotografías recortadas de periódicos. Vemos en sus trabajos, por ejemplo, algunas láminas que pone a disposición de los docentes sobre la enseñanza del arte (Figura 48).

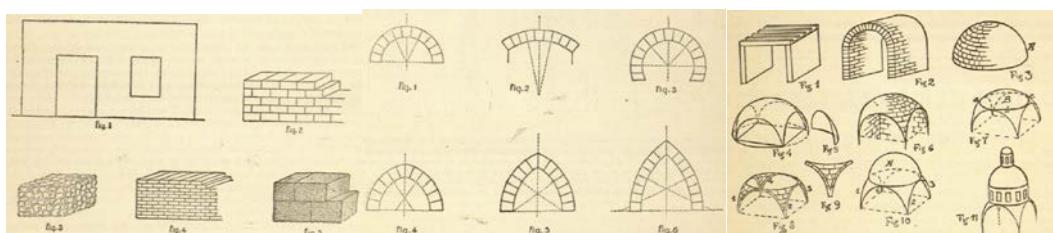


Figura 48. Ejemplos de láminas. Fuente: Pablo de Andrés Cobos (marzo, 1935, p. 116 y p. 121; junio, 1935, p. 260).

Desde esta perspectiva, se convierte *Escuelas de España* en un medio para compartir recursos con otros colegas de profesión. Este afán de generosidad en el diseño y la gestión de los recursos lo reflejan los docentes del Grupo Escolar Claudio Moyano. Ante la falta de formación artística del profesorado en el desarrollo de excursiones escolares, proponen crear un fichero compartido con información sobre las lecciones que se han desarrollado en los lugares que han visitado. Recogemos un ejemplo de ficha en la Figura 49.

<sup>683</sup> Rodríguez, A. (enero, 1935). Ensayo de Misión Pedagógico-Social en San Martín de Castañeda (Zamora), octubre de 1934. *Escuelas de España, segunda época*, 13, 1-12.

<sup>684</sup> Andrés de, P. (marzo, 1935). Un curso de arte en el grupo escolar Claudio Moyano. *Escuelas de España, segunda época*, 15, 113-122; Andrés de, P. (abril, 1935). Un curso de Arte. Lecciones de Arquitectura. *Escuelas de España, segunda época*, 16, 166-168.

Avila.—S. Vicente.—Planta, 3 naves con crucero; brazos muy salientes.—3 ábsides.—En la nave central, desde el ábside al crucero, bóveda de cañón con arco perpiaño. La nave del crucero tiene bóveda de cañón.—Ábsides al Oriente. Bóveda del pórtico  
 Románico de transición. Los capiteles diferentes. Las basas iguales. Lo decorativo es el capitel. Bóvedas de crucería con solo arcos diagonales; tienen la solidez y pesadez del románico. Bóveda del crucero con trompas.  
 Fachada también de transición, final del XII. Se ven en los arcos «tacos», muy característico del románico.  
 Las pomas que se ven son del XV.  
 Construcción de granito; no puede ser árabe.  
 Observar que se empezó a construir para románico puro adaptándose a la primitiva construcción las bóvedas.  
 Sepulcro de los tres hermanos Santos Vicente, Sabina y Cristeta. S. XIII.—Maravillosamente labrado, se marca ya el desnudo, a través de los paños y en algunas figuras. Los pies se adaptan a la arquitectura; característica románica. Se ve una clara influencia de los marfiles.  
 Bib. Sampérer, tom. II.—Camps, «El arte románico en España». M. E. Gómez Moreno, «Breve Historia de la escultura en España».

*Figura 49.* Ejemplo de ficha de excursiones. Fuente: Purificación García de la Vega, Luis Ruiz Casasnovas y Pablo de Andrés Cobos (noviembre 1935, p. 513)<sup>685</sup>.

Mención aparte merecen los recursos utilizados en el ámbito de la enseñanza de las ciencias. En este caso, el material era escaso y, muchas veces, inadecuado. Teniendo en cuenta las características socioeconómicas que envolvían a la realidad escolar, autores de referencia como Francisco Quiroga o Edmundo Lozano defendían la utilización de materiales sencillos y accesibles, cercanos a los escolares (Bernal, 2001a). Los maestros Ramón Ramírez<sup>686</sup> y Ricardo Ruiz Arias<sup>687</sup> comparten esta idea.

La construcción del material por parte de los propios estudiantes aparece tempranamente en el ideario del MPN; según su director, Manuel Bartolomé Cossío, una de las claves más importantes es que el docente debe dar sentido a este material, para que esté realmente orientado al aprendizaje y a la consecución de objetivos educativos (Cossío, 1906). El texto citado se reproduce en *Escuelas de España*<sup>688</sup> y en él, Cossío alude directamente a la enseñanza de las ciencias:

... comprenderéis que no es lo urgente comprar aparatos para nuestras escuelas, sino poner a todos nuestros maestros en situación de manejarlos, con una educación sobria, pero verdadera, práctica, realista, en vez del ridículo aprendizaje de la Física, de la Química y de las Ciencias Naturales, verbal y de memoria. (p. 497)

<sup>685</sup> García, P., Ruiz, L., y Andrés de, P. (noviembre, 1935). Grupo escolar Claudio Moyano, de Madrid. Excursiones escolares de fin de curso.

<sup>686</sup> Ramírez, R. (junio, 1934). Proyectos escolares.

<sup>687</sup> Ruiz, R. (diciembre, 1935). Un mamífero: la foca. *Escuelas de España, segunda época*, 24, 569-574.

<sup>688</sup> Cossío, M. B. (noviembre, 1935). El maestro, la escuela y el material de enseñanza; Cossío, M. B. (diciembre, 1935). El maestro, la escuela y el material de enseñanza.

En la revista localizamos ejemplos que nos dan muestra de esta práctica. Vicente López incluye la “construcción en madera de una pequeña portadora” (p. 33)<sup>689</sup>. Florentino Rodríguez explica la construcción de un pluviómetro<sup>690</sup>. En esta misma línea, aunque esta vez los artífices son los docentes, Justa Freire<sup>691</sup> explica el proceso de realización de algunos materiales, como una lámpara de alcohol o una estufilla eléctrica.

Otro ejemplo significativo sobre el empleo de material lo presenta Ricardo Ruiz<sup>692</sup>, donde los estudiantes buscan y leen información sobre las focas en periódicos y en libros de lectura; vemos aquí una idea coherente con el ideario de la ILE, que consiste en emplear los libros de texto como consulta o como medio para acercarnos a realidades lejanas, pero no como sustitutivo de la reflexión y de la investigación individual que nos lleva al descubrimiento o a la construcción de la teoría.

Interesante es la perspectiva que plantea Lorenzo Gascón. A juicio de este autor la selección y el empleo del material suele basarse, erróneamente, en la baratura y la improvisación. En contraposición con las ideas definidas anteriormente, el maestro defiende que “toda enseñanza libre, a base de trabajo manual, tiene y debe tener un precio, para que sea útil y duradera” (p. 158)<sup>693</sup>. El autor piensa que invertir en materiales puede tener mejores efectos sobre el aprendizaje que sustituirlos, utilizando artificiosamente otros objetos. Asimismo, especificando en Física y Química, argumenta que los instrumentos pueden emplearse en más de una ocasión, con diferentes fines; pone el ejemplo de la compra de un serpentín y sus diferentes funcionalidades escolares. Sí defiende, sin embargo, la construcción de objetos cuando se vayan a utilizar pocas veces. Es más, en prácticamente todas sus obras, ya citadas en subcategorías anteriores, presenta y detalla ejemplos prácticos que incluyen la construcción y la aplicación escolar de diferentes instrumentos. Piensa que el proceso de construcción puede generar efectos sorprendentes y enriquecedores en los escolares. La idea más importante que subyace de este texto es que la falta de material, en muchas ocasiones, genera que se continúen utilizando métodos basados en el dictado, en el recitado y en la memorización.

---

<sup>689</sup> López, V. (octubre, 1929). Mi programa de otoño.

<sup>690</sup> Rodríguez, F. (septiembre, 1935). Del hacer en la escuela. Notas para la enseñanza de las ciencias físicas.

<sup>691</sup> Freire, J. (febrero, 1934). El trabajo escolar. Grupo escolar "Alfredo Calderón". Trabajos de organización general.

<sup>692</sup> Ruiz, R. (diciembre, 1935). Un mamífero: la foca.

<sup>693</sup> Gascón, L. (abril, 1935). El manualismo en las ciencias fisicoquímicas.

Como conclusión a esta subcategoría, afirmamos que la esencia de la ILE y, por tanto, su probable influencia, está presente en las opiniones y en las prácticas que se refieren a la provisión, a la selección y a la implementación de los materiales didácticos en la escuela.

### **2.2.2. Espacio escolar**

El edificio escolar es otro elemento de gran significatividad en la pedagogía de la Institución Libre de Enseñanza. Según Cáceres-Muñoz y Gutiérrez (2016), propusieron un edificio caracterizado por el contacto con la naturaleza, que fuese muy luminoso y que fuese capaz de transmitir valores éticos a través de la estética. Explican que “los institucionistas se paran a reflexionar sobre estos temas porque saben que el entorno “habla” y transmite valores. Son conscientes de la relación viva que hay entre las personas y el espacio” (p. 450). En *Escuelas de España* hemos codificado todos los elementos relacionados directamente con el espacio escolar.

Las unidades de registro recuperadas para esta subcategoría pertenecen a 17 ejemplares. Concretamente, encontramos información de 21 aportaciones: 19 artículos y dos notas. Ocho de las aportaciones se concentran en cinco ejemplares de la primera etapa, mientras que 13 están repartidas en 12 de los 31 ejemplares de la segunda época.

Tabla 34.

*Tabla resumen subcategoría “Espacio escolar”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre el espacio escolar?*

---

Las escuelas españolas, en términos generales, carecen de un espacio que cumpla con los preceptos higiénicos y pedagógico-sanitarios básicos.

---

En *Escuelas de España* se registra cómo debería ser un edificio escolar ideal. Entre las características destaca la sencillez, la limpieza, la belleza, la amplitud, la luminosidad y el contacto con la naturaleza. Todos estos aspectos coinciden con el ideal de la ILE.

---

Fuente: elaboración propia.

Los docentes que escribieron en *Escuelas de España* eran diferentes entre sí, del mismo modo que lo eran las escuelas que regentaban. En este ámbito, como en muchos otros, había grandes contrastes entre las características y condiciones de los edificios escolares de diferentes regiones, así como también la había entre las escuelas del entorno rural y las del entorno urbano. Por tanto, erraríamos si extrapolamos a la realidad nacional la información que en *Escuelas de España* se recoge sobre este tema, del mismo modo que estaríamos equivocados si generalizamos el resto de las subcategorías. No obstante, vamos a presentar, como venimos haciendo en otros casos, la realidad que aparece en la revista, en la que se presta especial atención a las escuelas de la aldea. Abordaremos, en

primer lugar, descripciones de escuelas desprovistas del mínimo grado de salubridad y de las recomendaciones higiénico-pedagógicas recomendadas por los expertos para pasar, después, a establecer una estampa de lo que sería para nuestros redactores un edificio escolar ideal.

El local-escuela, disfruta de todas las malas condiciones indeseables. Provisionalmente, instalado en uno de los compartimentos de una ‘cámara o desván’. Es preciso, para llegar hasta él, atravesar parte de la casa particular en que se encuentra [...] y subir unas altas gradas, la mayoría de las veces a oscuras [...] Mide la clase tres metros de ancho por nueve metros de largo. El techo, bajo, abuhardillado y cubierto únicamente por cañizo, lo que hace que sea extremadamente rigurosa la temperatura, lo mismo en el invierno que en la época de calor; frío excesivo y calor agobiante. Cuando llueve, el agua cae dentro por algunas partes. Tres ventanas pequeñas dan escasa luz y ventilación bajas, representan un riesgo para los pequeños, sobre todo una de ellas que está casi a ras del suelo.

El mobiliario: cinco mesas rectangulares, con seis sillas cada una, y dos bancos. Reducido el local e insuficiente el mobiliario. (p. 562)<sup>694</sup>

Así describía la maestra María Montero la Escuela Nacional de Párvulos de Santa Eufemia (Córdoba). Las condiciones del espacio dedicado a la escuela eran, cuanto menos, indeseables, y la profesora utiliza las páginas de *Escuelas de España* para reclamar un cambio de local. Como expresa Viñao (2006), las condiciones del local escolar reflejan, en buena medida, la importancia que la sociedad y el gobierno concede a la educación: “los edificios escolares son, y han sido, la expresión visible de la intervención de los poderes públicos en el ámbito educativo; los templos patrióticos y del saber, signo y símbolo del interés de dichos poderes por la educación” (p. 48).

Dejando a un lado, por ahora, las condiciones higiénico-sanitarias, hacemos alusión a las dimensiones del espacio, del que se quejan numerosas docentes, pues las matrículas eran tan elevadas que la adecuada distribución y el bienestar de los estudiantes era imposible. En esa misma situación están las escuelas de Ricardo Ruiz<sup>695</sup>, la de Ramón Ramia<sup>696</sup>, la de Antonio Gálvez<sup>697</sup> o la de Laureano Puche; este último, describe su escuela de la siguiente manera: “mi escuela es mala, rotundamente mala: pequeña, sin luz ni ventilación. El moblaje, fatal y escaso. [...] La matrícula, excesiva; de tal forma, que

---

<sup>694</sup> Montero, M. (diciembre, 1935). Escuela Nacional de Párvulos de Santa Eufemia (Córdoba).

<sup>695</sup> Ruiz, R. (marzo, 1934). Concurso. Un día de nuestro hacer.

<sup>696</sup> Ramia, R. (mayo, 1934). La actividad libre.

<sup>697</sup> Gálvez, A. (junio, 1934). El modelado en mi escuela.

forzosamente ha de haber constantemente un grupo de niños en pie” (p. 13)<sup>698</sup>. Es esta también la situación de la escuela rural de Cataluña a la que hemos aludido en la subcategoría anterior, en la que, en palabras de los redactores de la revista, las demoras en las gestiones burocráticas hacen que los niños tengan que continuar aprendiendo “en una cuadra indecente” (p. 39)<sup>699</sup>.

En *Escuelas de España* aparece un ideal de centro escolar, en el que se presta atención al edificio, al mobiliario y al decorado. ¿Cómo ha de ser un buen edificio escolar? Líneas atrás hablábamos de escuelas situadas en desvanes y en cuadras. Existía, sin embargo, el otro extremo: edificios monumentales, muchas veces construidos para los grandes grupos escolares. Norberto Hernanz piensa que estas arquitecturas son una manera poco útil de llevar el intelectualismo puro a la construcción escolar. Le parece un gasto excesivo para un edificio que debería ser sencillo, y dice así: “en vez de edificio, solar; en lugar de arquitectura, campo; con el coste de uno de estos edificios, cinco escuelas y treinta maestros. ¿No sería esto mucho mejor?” (p. 115)<sup>700</sup>. Pablo de Andrés Cobos también critica la “manía de demostrar entusiasmo por la escuela construyendo edificios de gran apariencia sin preocuparse luego de si han de servir para el fin a que se destinan” (p. 37)<sup>701</sup> y añade, posteriormente, que estos edificios artificiosos cohíben la espontaneidad infantil.

Coincide esta percepción con la de la Institución Libre de Enseñanza; aludimos, para evidenciarlo, a las palabras de Cossío (1906): “se sueña con monumentos escolares; y yo creo, por el contrario, que el ideal es acercarse cuanto sea posible a lo que Rousseau decía: La mejor escuela es la sombra de un árbol” (p. 90). Según Rodríguez (2006) para los intelectuales institucionistas la casa de la escuela debe ser “una construcción racional” (p. 468), y ha “de construirse para el habitante, y de acuerdo con lo que en ella haya de hacerse” (p. 468). Viñao (2006) completa esta idea, explicando que influidos por algunos de los elementos del discurso higienista, pero con una finalidad eminentemente pedagógica, para los institucionistas el ideal era “la escuela al aire libre, en pleno campo [...] Luz y aire para la infancia” (p. 57), pese a que “su actuación oficial le llevaba, sin embargo, por otros derroteros” (p. 59), con la construcción de grandes grupos escolares.

---

<sup>698</sup> Puche, L. (octubre, 1934). Concurso. Un día de trabajo escolar.

<sup>699</sup> Escuelas de España. (junio, 1934). Desdichas de la escuela rural.

<sup>700</sup> Hernanz, N. (enero, 1929). Formación del magisterio.

<sup>701</sup> Andrés de, P. (enero, 1931). Una visita a las escuelas de Bilbao en 1926.

Vamos a comprobar cómo los docentes de *Escuelas de España* tienen una idea común de cómo debería ser un buen edificio escolar, y de los recursos que habría de estar dotado. Recuperamos la reflexión de Rafael Jara Urbano, quien cree que el edificio escolar es determinante en el desarrollo de la educación en libertad.

Esa libertad [...] debe reflejarse en todos los aspectos de la escuela, empezando por el local y la instalación de su material, casi siempre anticuado, molesto, antihigiénico, que tanto cohíbe el cuerpo y el espíritu, con aquellas mesas-bancos, donde se amontona a los niños castigándolos ya desde que entran en clase y donde muchas veces se les hace permanecer toda la sesión escolar, que para ellos resulta así interminable. Por el contrario, hay que instalar la escuela en un local amplio, con aire y luz, que se procurará que sea con frecuencia el campo mismo o los patios y jardines escolares. Las mesas y sillas independientes para que faciliten la movilidad de los niños, que debe consentirse. (pp. 399-400)<sup>702</sup>

La escuela ideal, según Matilde García, es “una bella casita, sin lujo, pero limpia y confortable, situada en el campo o en un espléndido bosque, para que los niños no pierdan el amor a la naturaleza” (p. 20)<sup>703</sup>. A juicio de Bernardo Miguel, un local escolar debe ser “atrayente por su limpieza, orden, claridad y buen gusto en la presentación...” (p. 76)<sup>704</sup>. Emilio Ruiz considera que toda escuela debe tener “un campo de juego y otro de experimentación agrícola” (p. 82)<sup>705</sup>. El medio natural habría de ser una característica del entorno de la escuela: “modesta sala blanca, limpia y luminosa, y campo, pradera, árboles y flores” (p. 39), según señala Cobos en el artículo citado. Justa Freire opina que la escuela debe ser “alegre, limpia, soleada, decorada con flores, cacharros populares, azulejos, fotografías de arte” (p. 11)<sup>706</sup>. Vemos que en todas las manifestaciones coinciden en que tiene que ser un espacio limpio; así lo cree también María Baldó, que explica que esa labor corresponde a toda la comunidad escolar<sup>707</sup>. El mobiliario, por su parte, y como ya se ha avanzado en la definición de Jara Urbano, debe ser, siguiendo a David Bayón<sup>708</sup>, fácilmente alterable para poder adaptar el espacio al trabajo individual o grupal, así como a la realización de asambleas.

---

<sup>702</sup> Jara, R. (septiembre, 1935). ¿Libertad por la educación o educación por la libertad?

<sup>703</sup> García, M. (julio, 1930). La escuela primaria.

<sup>704</sup> Miguel, B. (julio, 1930). ¿Debe funcionar la escuela como una pequeña sociedad humana?

<sup>705</sup> Ruiz, E. (julio, 1930). I Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano. Conclusiones aprobadas.

<sup>706</sup> Freire, J. (agosto, 1934). Labor en el Grupo escolar "Alfredo Calderón", en sus comienzos.

<sup>707</sup> Baldó, M. (octubre, 1931). La educación social en el Grupo escolar "La Farigola".

<sup>708</sup> Bayón, D. (enero, 1934). Fundamentos del método de proyectos (1).

El espacio escolar, haciendo un compendio de las ideas anteriores, debe caracterizarse por ser un edificio sencillo, alejado de toda majestuosidad artificial. Tendrá que ser amplio, adecuado a la matrícula habitual del alumnado. Además, esta escuela ideal tendría grandes ventanales que dejen pasar la luz del sol; en él será prioritario que se cuide la temperatura. Por otro lado, conviene que las mesas y las sillas sustituyan a los tradicionales bancos, con la finalidad de que sean fácilmente transportables y se pueda responder a las necesidades organizativas de las actividades de enseñanza y aprendizaje. La decoración es indispensable en la creación de una escuela caracterizada por la belleza, con la finalidad de dotar al centro de un ambiente de hogar. Entre los elementos decorativos destacamos las flores, las obras artísticas o las fotografías. Por último y muy importante, una escuela necesita estar en armonía y en contacto con el medio natural.

Poco se diferencia este ideal de edificio escolar, del definido por el Sr. Cossío, quien, ya hemos avanzado, estaba en contra de construir edificios monumentales. Además, según lo recogido por Otero (1994b):

... pensaba que la escuela, como el hogar, ha de ser habitable, estético; hogar y escuela son el museo vivo ligado a la historia personal de las familias y los niños. El aula debía estar embellecida con flores y plantas, con fotografías y reproducciones artísticas, con gratos recuerdos de la vida escolar, de excursiones y viajes, con todo, en suma, lo que hoy tenemos y necesitamos en nuestras viviendas. (p. 176)

### 3. ASPECTOS ORGANIZATIVOS

#### 3.1. Docentes de primera enseñanza

En la convicción de que la educación era una fuerza de cambio y de progreso, la Institución Libre de Enseñanza “señalaba al maestro, al profesor, como el motor de la educación nacional, el primer agente de la transformación de la sociedad española” (Ruiz, 1993, p. 213). No olvidaban al resto de los agentes educativos, pero eran conscientes de la necesidad de disponer de buenos docentes. Así lo reclamaba, decididamente, Cossío: “no gastéis en material de enseñanza mientras no hayáis gastado sin límite en los maestros; que ellos pueden y deben ser la fuente viva de todo material educativo” (p. 503)<sup>709</sup>.

---

<sup>709</sup> Cossío, M. B. (noviembre, 1935). El maestro, la escuela y el material de enseñanza.

Molero (1987) explica lo importante que para Giner fueron los maestros y las maestras de escuela quien, además, defendió la idea del maestro-discípulo. La pedagogía gineriana veía necesario

... un maestro que concibiera la relación educativa como una relación total. Que hubiera conseguido la máxima competencia científico-técnica. Que tuviera conciencia clara de que su papel en la escuela, fundamentalmente en los aspectos instructivos, era la de ser un mediador en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Que debería estar integrado en un colectivo único de educadores, donde la jerarquía docente dependiera del grado de idoneidad profesional. (Molero, 1987, p. 9)

Por tanto, era necesaria la transformación de los maestros y de las maestras teniendo en cuenta dos perspectivas, tal y como explica Pozo (2017). Por un lado, “la visible, la técnica, [...] que era la dignificación social y profesional; y la mejora en su formación y perfeccionamiento” (p. 5), mientras que por otro habría que atender al “patrimonio invisible e intangible que creían debía poseer un maestro y que era una fuerza moral, un capital ético que le permitiera vivir de acuerdo con unos ideales” (p. 5).

### 3.1.1. Cualidades personales

“Dado que para Giner la misión del profesorado es una de las más altas que se pueden dar en la sociedad, no nos extrañará que requiera del profesor unas cualidades muy especiales” (Ruiz, 1993, p. 215). Por esta razón, decidimos explorar cuáles son las características o cualidades de un buen maestro o maestra de escuela según la revista pedagógica. Las unidades de registro recuperadas para esta subcategoría pertenecen a 18 ejemplares. Concretamente, encontramos información de 29 aportaciones: 24 artículos y cinco notas. 19 de las aportaciones se concentran en 10 ejemplares de la primera etapa, mientras que 10 están repartidas en ocho de los 31 ejemplares de la segunda época.



Figura 50. “Cualidades personales”. Radiografía de un buen maestro. Fuente: elaboración propia a partir de la matriz de datos.

En la subcategoría anterior presentábamos las características de un buen edificio escolar, según *Escuelas de España*. En esta ocasión, continuamos estudiando la publicación determinando la radiografía de un buen maestro o maestra de escuela.

Norberto Hernanz es el primero que se pronuncia sobre cuáles son para él las cualidades de un buen docente. En su opinión, “el maestro ha de ser un valor de alto rango, tanto en lo físico, si es posible, como en lo moral e intelectual” (p. 6)<sup>710</sup>, y añade “vocación, ciencia, talento; tales son, para mí, las cualidades esenciales del maestro” (p. 15). Para ello, alude, citando a Giner de los Ríos, a la importancia que tiene la actitud del docente ante el saber. La formación cultural y científica es una cualidad importante para quienes, generalmente, tienen una modestia y humildad exagerada, como explica Hernanz en otro trabajo sobre los CCP<sup>711</sup>. El Comité de Redacción también afirma que “hacer humildes a los maestros es un pecado, porque ya lo son con exceso” (p. 89)<sup>712</sup>. Norberto Hernanz, en el último artículo citado, ve en esto una limitación importante, pues piensa que resta la iniciativa y el empuje de los docentes, que piensan que sus comentarios o propuestas en las reuniones de los CCP no valen nada. Repite, en este y otros trabajos, que los maestros deben tener una cultura sólida y una notable capacidad de trabajo para aplicar con éxito en la escuela los controvertidos centros de interés. Los fundadores de la revista exponen, además, que en todo docente debe priorizar, en primera instancia, hombría y moralidad, y después saber y saber pedagógico.

Matilde García<sup>713</sup> y Mariano Domínguez<sup>714</sup> también hacen referencia a la vocación, que ya ha aparecido en manifestaciones anteriores. El último explica que esta vocación estará compuesta por el fervor y la aptitud. Carácter y voluntad son las cualidades que han de prevalecer en el espíritu del docente según Bernardo Miguel<sup>715</sup>, para quien todo docente ha de ser psicólogo. Y esta tendencia a asociar saberes de múltiples ámbitos científicos a los docentes se observa en la declaración de Teodoro Causí: “poco valdrá la pedagogía de todo maestro que no sea un poco filósofo” (p. 21)<sup>716</sup>.

---

<sup>710</sup> Hernanz, N. (enero, 1929). Formación del magisterio.

<sup>711</sup> Hernanz, N. (enero, 1929). Dos Congresos pedagógicos.

<sup>712</sup> Escuelas de España. (octubre, 1929). La Inspección y el perfeccionamiento de los maestros.

<sup>713</sup> García, M. (julio, 1930). La escuela primaria.

<sup>714</sup> Domínguez, M. (enero, 1931). La escuela rural de asistencia mixta.

<sup>715</sup> Miguel, B. (julio, 1930). ¿Debe funcionar la escuela como una pequeña sociedad humana?

<sup>716</sup> Causí, T. (enero, 1931). El problema.

Por otro lado, Alejandro de Tudela piensa que las virtudes más importantes de los docentes es que sean “entusiastas, educadores de corazón” (p. 21)<sup>717</sup>. Coincide esta visión con la del inspector Ballesteros, para quien es “la más esencial virtud educadora: el amor por los niños” (p. 87)<sup>718</sup>. En esta misma línea, María Sánchez Arbós aboga por “maestros entusiastas, enamorados de la escuela, y que ya han intentado llevar a ella sus esfuerzos y sus anhelos” (p. 41)<sup>719</sup>. Félix Martí Alpera complementa estas opiniones, explicando que el valor es “... la actuación escolar, el esfuerzo diario sostenido, es el espíritu tenso y vibrante; son también las prendas personales de aplicación, puntualidad, afición a los niños, disciplina y carácter cordial, lo que hay que buscar preferentemente” (p. 11)<sup>720</sup>.

*Escuelas de España* aborda aspectos relacionados con la apariencia de los docentes, concretamente opina sobre la sugerencia y petición de que los maestros de escuela lleven uniforme. Defienden que los docentes no son militares y alude a las cualidades civiles del maestro para expresar que llevar un uniforme no les va a conceder más autoridad: “la autoridad que necesitamos no puede dárnosla la decoración del traje. Son cualidades puramente civiles las que nos sientan bien, civiles y diferenciadoras; nada de uniformidad” (p. 115)<sup>721</sup>. Justa Freire cree que, además de la capacidad reflexiva, el aspecto y el comportamiento de los docentes es importante, dado que es un ejemplo y un modelo de indudable influencia para los infantes:

El maestro que fuma en la escuela, que es descuidado con su persona, que no es pulcro en el vestir, que todo lo hace desordenadamente, podrá saber mucho, podrá enseñar mucho, pero no educa según las exigencias de la nueva filosofía de la vida; de los valores. La finura, la corrección, el aseo esmerado, la precisión en el decir, la hombría en el maestro y la feminidad en la maestra en su obra de colaboración escolar ¿no serán hoy cualidades, valores, que debemos poner ante los niños para su estimación? (p. 107)<sup>722</sup>

Añade, a continuación, que todo docente “... cuando se encuentre viejo, aunque tenga pocos años, debe renovarse o dejar de ser maestro” (p. 108). Esta idea la comparten muchos otros profesionales de la educación en la revista. “Hay que ser un eterno

---

<sup>717</sup> Tudela de, A. (julio, 1929). Lecciones prácticas de “lectura explicada”.

<sup>718</sup> Ballesteros, A. (abril, 1931). La Colonia Escolar Segoviana.

<sup>719</sup> Sánchez, M. (mayo, 1934). ¿Qué maestros convienen a nuestros Grupos escolares? *Escuelas de España, segunda época*, 5, 39-41.

<sup>720</sup> Martí, F. (octubre, 1930). La empresa escolar de Barcelona.

<sup>721</sup> Escuelas de España. (abril, 1929). El uniforme de los maestros. *Escuelas de España, primera época*, 2, 114-115.

<sup>722</sup> Freire, J. (marzo, 1935). Meditaciones.

estudiante, un constante experimentador...” (p. 3)<sup>723</sup>, dice Alejandro de Tudela. David Bayón está convencido, por su parte, de que “no es posible concebir un maestro sin un fuerte espíritu innovador” (p. 37)<sup>724</sup>. Así lo creen también Teófilo Azabal<sup>725</sup> o Lorenzo Gascón Portero<sup>726</sup>, para quien es prioritario hacer frente a la abulia, la comodidad y la impreparación de los maestros de escuela.

Además de tener inquietudes y responsabilidades<sup>727</sup>, un maestro también debe estar preocupado por el mundo que le rodea, incluida la política. Los fundadores de la revista expresan que “el maestro, como individuo social y como educador, ha de sentir la política” (p. 89)<sup>728</sup> y defienden, como hemos indicado en otro apartado de la tesis doctoral, que “un maestro ha de situarse en la vanguardia política, en las filas delanteras, en los partidos o ideas que se llaman de izquierda” (p. 90). Lo defendía Cobos en la conferencia que impartió en el Ateneo de Madrid (Andrés, Zufriategui y Estebaranz, 2015):

¿En qué se piensa cuando se dice que el maestro no debe intervenir en la política? [...] ¿cómo ha de dejar de intervenir en la política el maestro sin dejar de ser educador? ¿Es que se puede formar hombres completos sin conciencia de ciudadanía? Es que se quiere reducir la misión del maestro a la mera función de enseñar [...]. Y no sólo político ha de ser el maestro, sino político de una política de avance y progreso, y nunca de una política retardataria o retrógrada. (p. 95)

Por último, percibimos en la revista la necesidad de sentir orgullo de la labor que se realiza, estar realmente orgulloso de ser maestro<sup>729</sup>. Rafael Álvarez García hace una definición de los docentes en la que resalta el respeto y el reconocimiento por la profesión:

El maestro, espíritu abierto y generoso, debe ser como la antena espiritual de exquisita selectividad, captadora de toda nueva vibración humana y fácil para la transmisión de inquietudes a su medio próximo y cordial: los niños. [...] forjadores de espíritus e incubadores de ilusiones. (p. 8)<sup>730</sup>

---

<sup>723</sup> Tudela de, A. (abril, 1930). Sobre el estudio de la Pedagogía (Cómo enseño este curso dicha materia).

<sup>724</sup> Bayón, D. (agosto, 1934). Métodos nuevos. Detractores y defensores. *Escuelas de España, segunda época*, 8, 35-39.

<sup>725</sup> Azabal, T. (junio, 1935). La cultura del maestro.

<sup>726</sup> Gascón, L. (abril, 1935). El manualismo en las ciencias fisicoquímicas.

<sup>727</sup> Sánchez, M. (marzo, 1934). ¿Cuál es la posición actual de un director de grupo escolar?

<sup>728</sup> Escuelas de España. (abril, 1930). El magisterio y la política. *Escuelas de España, primera época*, 6, 88-92.

<sup>729</sup> Ranz, D. (abril, 1930). A grandes males... Jerarquía y responsabilidad.

<sup>730</sup> Álvarez, R. (enero, 1936). Un odio en la escuela.

A modo de síntesis, el maestro o maestra de escuela ideal que aparece en la revista se caracteriza por tener vocación, compromiso y amor por la educación, por estar dotado de un notable bagaje cultural y científico y por poseer conocimientos pedagógicos. También, por ser entusiasta, inquieto y curioso. Un buen maestro tiene la necesidad de perfeccionar su práctica docente, a partir de la reflexión y mediante la renovación y la innovación. El docente ideal cuida su comportamiento y sus hábitos, ya que es ejemplo de civilidad. El verdadero docente se preocupa por la realidad sociopolítica, y se sitúa en los partidos asociados al progreso y a la renovación pedagógica. Un buen maestro se siente orgulloso de serlo. Encontramos numerosas similitudes entre esta “radiografía” de un buen docente, y la que consideran los intelectuales de la ILE. Según Ruiz (1993) se buscaban

... personas con un gran sentido ético, con la sensibilidad estética desarrollada, con un cuerpo fuerte y sano, con inquietud intelectual, con amor a la ciencia, pero, sobre todo, con respeto a la verdad y a la libertad, capaces de formar, a su vez, hombres y mujeres completos, que sean personas honestas, libres, veraces, capaces intelectualmente, tolerantes. (p. 216)

### **3.1.2. Formación inicial**

“Los institucionistas defendieron siempre una formación universitaria del profesorado” (Ruiz, 1993, p. 232), en la que se combinase la práctica profesional con la teoría pedagógica y que garantizase la formación cultural de los maestros y maestras. Vamos a encontrar, en este sentido, numerosas coincidencias entre este planteamiento y el de *Escuelas de España*. Cabe resaltar, además, que las ideas que publican durante los primeros años se materializan, en buena parte, en el Plan Profesional de 1931.

Las unidades de registro recuperadas para esta subcategoría pertenecen a 18 ejemplares. Concretamente, encontramos información de 26 aportaciones: 16 artículos y 10 notas. 17 de las aportaciones se concentran en nueve ejemplares de la primera etapa, mientras que nueve están repartidas en otros nueve de los 31 ejemplares de la segunda época.

En esta subcategoría hemos de conceder el protagonismo a uno de los fundadores de la revista: Norberto Hernanz Hernanz. Desde el primer número reivindica que los estudios del magisterio deben ser universitarios: “no puede haber formación del maestro amplia y sólida, según exigen las circunstancias actuales y de nuestro país, sin que sea universitaria” (p. 8)<sup>731</sup>, defendía ya en enero de 1929. El maestro dedica varias de sus

---

<sup>731</sup> Hernanz, N. (enero, 1929). Formación del magisterio.

aportaciones a exponer de forma detallada un plan de reforma de la formación inicial y permanente del profesorado, que sintetizamos a continuación. Esto tendría como consecuencia la supresión de las Escuelas Normales. Son numerosos los docentes que a lo largo de la revista reflejan las limitaciones de estos centros. Hernanz, en el mismo texto, opina que tanto las Normales como la Superior del Magisterio “son la negación más escandalosa de la pedagogía” (p. 15), y añade:

Es formar educadores ineducados, transtornados [sic], de espíritu fragmentado y disperso por tanto ir y venir por los diferentes campos del saber sin detenerse en ninguno el tiempo suficiente para penetrar a fondo en su contenido y dar lugar a la reflexión que una lo vario y vaya precipitando una personalidad. (p. 16)

Así definen los fundadores de la revista el plan de formación del profesorado, que en ese momento era el Real Decreto de 30 de agosto de 1914: “plan de estudios de las Normales, pésimo, absurdo, la negación más escandalosa de los principios educadores” (p. 78), y denuncian que el profesorado de las Normales está “mal retribuido y peor dotado de medios” (p. 78)<sup>732</sup>. Gervasio Ramos, por añadir otro ejemplo clarificador, explica que

... los estudios actuales del Magisterio son [...] deficientes, incompletos, sin ese algo pedagógico que debiera caracterizarlos, sin nada que forme la verdadera personalidad del educador moderno. Por eso sucede que, en concepto del vulgo [...] para maestro sirve cualquiera, y por eso mismo, para nuestro mal, abundan los enseñadores, los curanderos de la Pedagogía<sup>733</sup>. (p. 51)

Coincide en la necesidad de transformar los estudios del magisterio para que sean universitarios. Fundamenta esta idea en la pedagogía de personalidades de prestigio, entre los que destaca a Cossío y a Giner; del último, reproduce la siguiente cita: “un hombre superior —y esto ha de ser el maestro de hoy— solo se puede formar en contacto con un medio también superior” (p. 52). Además de estas justificaciones naturales, Hernanz enumera cuatro razones por las que la formación del profesorado debe ser universitaria:

1. El profesorado será mejor, “de mayor altura científica y pedagógica” (p. 17).
2. Los medios serán más numerosos y de mayor calidad. Se refiere, entre otros, a las “bibliotecas, museos, conferencias, cursos, laboratorios, gabinetes, material, revistas, organizaciones escolares modelos, etc.” (p. 17).

---

<sup>732</sup> Escuelas de España. (octubre, 1930). La crisis del Magisterio. *Escuelas de España, primera época*, 8, 78-80.

<sup>733</sup> Ramos, G. (julio, 1930). La preparación del Magisterio.

3. El propio ambiente del contexto universitario, mucho más rico que el que puede existir en las Normales, supone “el contacto inmediato con las más elevadas cimas de la ciencia y del arte” (p. 17).
4. Contenidos mejor seleccionados, con un carácter más científico y educador.

Todos los razonamientos para la mejora de la formación inicial seguían un mismo objetivo: la formación del magisterio debe ser universitaria. Así lo creían las maestras y los maestros segovianos quienes, en el III Congreso Pedagógico Segoviano, debatieron ampliamente sobre ello. En este encuentro profesional, Mariano Domínguez, de acuerdo con la idea, indicó que la transformación debía ser paulatina y transitoria: “hay que ir a la formación universitaria, pero hagámoslo con prudencia. Vayamos gradualmente y asegurando los pasos de avance” (p. 86)<sup>734</sup>. Algunos de los asistentes planteaban preguntas y preocupaciones en esta empresa pedagógica como

¿Quién iba a estudiar la carrera del Magisterio con esas exigencias de preparación? [...] ¿Están preparadas las Universidades para esa empresa? [...] ¿Qué licenciado en pedagogía iba a resignarse luego a vivir en una aldeita? [...] ¿No es conveniente que existan estos Centros medios de cultura, como las Normales, que faciliten a la gente humilde una carrera y estén cerca de las escuelas para intensificar y orientar su vida? [...] ¿no sería preferible conservar las Normales reformándolas? (p. 86)

El debate fue intenso y productivo, pues se plantearon tanto las fortalezas como las debilidades del objetivo que perseguían. El ponente, que fue Hernanz<sup>735</sup>, dio respuesta a estas preguntas. Con respecto a la primera, evidenció que las exigencias de preparación del momento eran peores y más tediosas que las que se proponían, pues suponían “nueve años de tortura, capaces de deformar al más resistente. Nueve años en que no hay tiempo para otra cosa que para coger y dejar textos de las más dispares materias” (p. 87). Su propuesta exigía 10 años: seis de bachillerato y cuatro de universidad, pero suprimía las oposiciones, lo que conllevaba que un maestro pudiese comenzar a ejercer a los 18 años. Explica, además, que el profesorado sería el mismo que el que ejerce en las Normales.

Reconoce, sin embargo, que el problema de la aldea existe, pero que no es solo cuestión del docente ni de su procedencia, ni siquiera de sus ambiciones, sino un problema mucho más complejo que engloba todos los ámbitos de la vida. Defiende, además, que los centros

---

<sup>734</sup> Escuelas de España. (enero, 1930). El III Congreso Pedagógico Segoviano.

<sup>735</sup> La Libertad, núm. 3041, 17 de diciembre de 1929. Recuperado de <https://cutt.ly/7tvTp03>

medios de cultura deberían ser los Institutos de Segunda Enseñanza los cuales, por su parte, requieren una reforma. Estas son las respuestas para quien transformar las Normales significaba consumir esfuerzos y alargar más el ambicioso objetivo de llevar la formación del profesorado a la Universidad.

En este contexto formativo, Rubén Landa planteó que lo más importante era procurar la selección de los mejores maestros y maestras. Esto no se podría valorar en las facultades, sino que se ponía a prueba en las propias prácticas escolares. En definitiva, “las prácticas escolares deben ocupar lugar preferente en la formación de maestros” (p. 90). Y esto lo tiene en cuenta *Escuelas de España* en su propuesta, que detalla en mayor grado en julio de 1931<sup>736</sup>. En este trabajo se aprecia una maduración de las ideas que ya presentaba Norberto Hernanz en el primer artículo. Hemos realizado un esquema sintético que sirve de puente entre esta subcategoría y la siguiente (formación permanente), y que recoge el ideal que los docentes fundadores persiguen en materia de formación del profesorado (Figura 51).

En lo que atañe a esta subcategoría, se plantea que han de existir dos tipos de materias en el periodo de preparación inicial; uno de los tipos se refiere a la formación cultural general, que se habría de desarrollar en la escuela primaria y en el bachillerato —nivel que debería ser obligatorio para todo aquel que desease ser maestro de escuela—; la cultura del maestro era una cualidad imprescindible para cualquier docente, como ya hemos abordado en la subcategoría anterior, y como defendió la ILE, cuyos integrantes “se preocuparon por renovar el profesorado [...]. Pelearon incansablemente porque España dispusiera de profesores que fueran auténticos educadores, en todos los niveles; además, por supuesto, de que tuvieran una preparación científica actualizada y digna” (Ruiz, 1993, p. 210).

El otro tipo está relacionado con la formación profesional o técnica, que es la que debía tener lugar en el contexto universitario. Dentro de esta segunda etapa, deberían existir, a su vez, dos clases de actividades; por un lado, actividades prácticas para las que era necesario establecer una escuela aneja a cada centro de estudios, así como escuelas modelo en la que pudiesen tener experiencias prácticas los futuros profesionales de la educación<sup>737</sup>. Por otro lado estaban las actividades de orden teórico, “mediante las cuales

---

<sup>736</sup> Escuelas de España (julio, 1931). Bases para una reforma de la enseñanza.

<sup>737</sup> Ruiz, E. (julio, 1930). I Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano. Conclusiones aprobadas.

pueda informarse de los principios de los fines y de los modos fundamentales de la educación. Todo el plan de estudios deberá girar hacia la pedagogía” (p. 91). Esta idea es coincidente con los presupuestos institucionistas, quienes, en palabras de Ruiz (1993)

... estimaron siempre que tal formación pedagógica era esencial para cualquier profesor de cualquier esfera de la enseñanza [...]. Es más, le concedieron tal importancia que defendieron continuamente que el lugar idóneo para proporcionar tal preparación no era otro que el de la Universidad, a la que consideraban cúpula del saber científico y pedagógico. (p. 216)

Se defiende en *Escuelas de España*, además, un sistema de becas, de modo que la formación universitaria no estuviese dirigida únicamente a las familias más pudientes.

La preparación de los profesionales que se encargarían de formar a los futuros docentes es otro tema de interés. No solo se precisa que estén formados, sino que deberían tener experiencia de trabajo en las escuelas. El Comité cree que “es totalmente inconcebible la pretensión de querer formar un centro de preparación para la enseñanza primaria con personas que nunca se pusieron ante los niños para enseñar” (p. 38)<sup>738</sup>. Otra evidencia es la siguiente: “para preparar a los aspirantes al Magisterio en su futura misión de enseñar a niños, lo natural es que el personal de nuestras Normales no haya tenido ni un solo día a su cargo una escuela primaria” (p. 41)<sup>739</sup>. A su juicio, esto “sobre ser en extremo pedante, es francamente intolerable” (p. 40)<sup>740</sup>.

El Plan Profesional de 1931 supuso un importante avance en la mejora de la formación del profesorado. Según Escolano (1982), esta reforma “ha quedado registrada como el primer intento en la historia de las normales de insertar la formación de los maestros en instituciones de nivel superior y de profesionalizar los programas de su carrera académica” (p. 71). *Escuelas de España* aplaude los avances que la Segunda República está consiguiendo en materia educativa. Celebra, en particular, la reforma citada, cuyos preceptos principales coinciden con lo que ellos, desde la revista, vienen defendiendo durante muchos años.

Se comprenderá el regocijo de ESCUELAS DE ESPAÑA cuando se advierta que han sido sus páginas las que con más detalle e insistencia defendieron el plan que se decreta, tanto

---

<sup>738</sup> Escuelas de España. (enero, 1934). La enseñanza en la República: Marcelino Domingo.

<sup>739</sup> Escuelas de España. (abril, 1934). Los procedimientos de excepción: regencias y escuelas agregadas a institutos. *Escuelas de España, segunda época*, 4, 39-41.

<sup>740</sup> Escuelas de España. (junio, 1934). Un pleito que necesita mediador. *Escuelas de España, segunda época*, 6, 40.

en la formación del Magisterio como en las Misiones pedagógicas, las cuales son como el remate y afianzamiento de aquella formación. Cuando nuestros ideales están próximos a realizar o cuando vemos que encuentran interés en las autoridades, natural es que nos regocijemos. Primero porque se realizan y después porque sirven de desengaño y de mentís a los timoratos que nos trataron de utopistas. (p. 80)<sup>741</sup>

En la segunda etapa de *Escuelas de España*, los redactores analizan la reforma y la califican como un “indiscutible acierto” (p. 43)<sup>742</sup>. Destacan como aspectos positivos la exigencia que se hace a los futuros maestros y maestras de escuela de una cultura general básica, además de la creación y organización de una institución que tenga como finalidad única la formación del magisterio. Señalan como aspectos negativos, en primer lugar, la manifiesta división que se hace entre la “formación profesional” y la “formación en la práctica docente” y opinan que, de mantenerse esta división, mejor sería que se comenzase por la segunda de las opciones para, a partir de la práctica, poder construir la teoría. En segundo lugar, hacen referencia a la falta de formación de los profesionales que se encargan de impartir la docencia y a la limitada conexión que existe entre los centros de formación del profesorado y los maestros y maestras, que son quienes realmente viven y conocen de primera mano la realidad escolar.

---

<sup>741</sup> Escuelas de España. (octubre, 1931). Las reformas anunciadas sobre la preparación del Magisterio.

<sup>742</sup> Escuelas de España. (mayo, 1934). La reforma de las Normales.

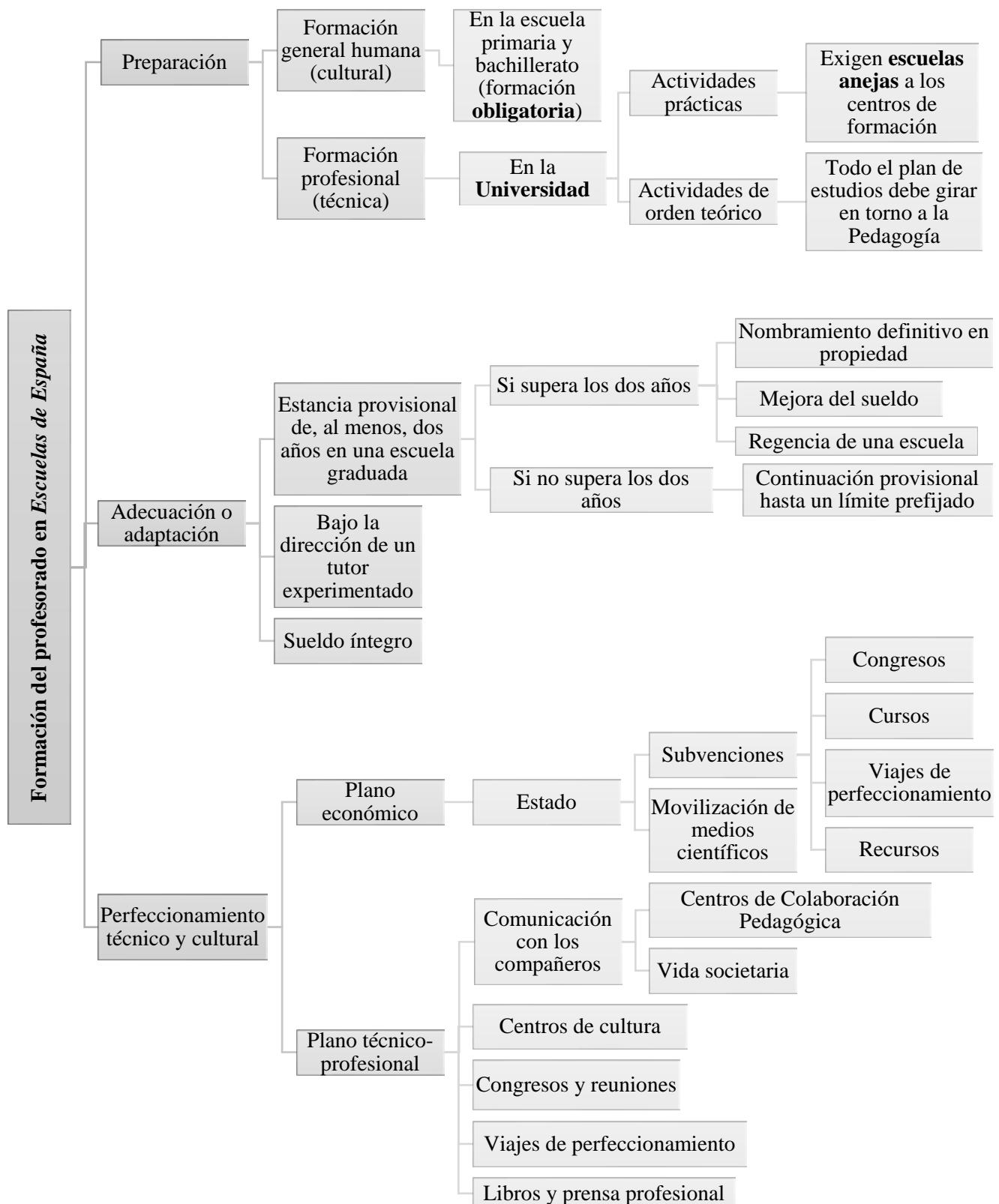


Figura 51. Formación inicial y permanente del profesorado en *Escuelas de España*. Fuente: elaboración propia a partir de *Escuelas de España*.

### **3.1.3. Formación permanente**

Si la formación inicial del profesorado era fundamental para los docentes de la Institución Libre de Enseñanza y para los protagonistas de *Escuelas de España*, también lo era la formación permanente y los procesos de perfeccionamiento docente. En este sentido, las unidades de registro recuperadas para esta subcategoría pertenecen a 17 ejemplares. Concretamente, encontramos información de 26 aportaciones: 17 artículos y nueve notas. 21 de las aportaciones se concentran en 12 ejemplares de la primera etapa, mientras que cinco están repartidas en otros cinco de los 31 ejemplares de la segunda época.

David Bayón refleja en su escrito lo que sentían muchos maestros y maestras después de abandonar la Escuela Normal y comenzar sus primeras experiencias profesionales:

... al llegar a nuestra primera escuela, nos encontramos con que ésta funciona. Marcha con una organización y unos métodos de trabajo más o menos arcaicos; pero marcha. Y como nosotros no conocemos de una manera definida una organización más racional de la labor de la escuela, en este primer vehículo que encontramos a mano nos embarcamos. Después el tiempo y el examen sereno de nuestra labor nos van haciendo comprender sus grandes deficiencias. Quisiéramos entonces reformarnos; pero la tarea no es empeño fácil. (p. 47)<sup>743</sup>

Bayón considera que en el docente español pervive “una cierta insatisfacción y un animoso anhelo de superación como profesional y como hombre de cultura general” (p. 65). En las ambiciones de un amplio colectivo del magisterio impera una necesidad y unas ansias de perfeccionamiento notables, que no eran tan evidentes en otras profesiones. Y es que la formación del maestro no termina cuando este abandona las Escuelas Normales; este momento, a juicio de los fundadores de *Escuelas de España*, es determinante, y es imprescindible que el docente principiante esté acompañado:

... es medida de alta prudencia no dejar solo al maestro con la brusquedad y la crueldad de ahora, sino colocarle en condiciones de que pueda hacer su experiencia inicial en la vida profesional con las mayores garantías de éxito. [...] siempre que sea posible habrá de colocársele entre personas competentes, bajo la dirección de buenos maestros que guíen sus primeros pasos en la función docente. (p. 94)<sup>744</sup>

Norberto Hernanz profundiza en esta idea exponiendo que

---

<sup>743</sup> Bayón, D. (enero, 1931). La escuela francesa - Escuelas españolas.

<sup>744</sup> Escuelas de España (julio, 1931). Bases para una reforma de la enseñanza.

... dejar al maestro solo constituye la mayor de las imprudencias. Entonces, tanto o más que antes, necesita de una inteligencia superior que frene de vez en cuando sus ímpetus, que le conforme en sus fracasos. Que le temple ante los obstáculos y que, con arte y prudencia, le conduzca al éxito que fortalezca su vocación. (p. 26)<sup>745</sup>

Tal y como hemos explicado anteriormente, su propuesta consiste en destinar al nuevo docente en una escuela graduada, con la totalidad del sueldo, y donde esté dirigido por “maestros experimentados, de gran cultura y de mérito pedagógico reconocidos” (p. 26) durante, al menos, dos años. Si superase estos dos años satisfactoriamente, tendrían que destinarse en propiedad a otra escuela y su sueldo debería verse incrementado. En caso de no superar estos dos años, continuaría en el destino provisional durante un tiempo que habría que determinar. Como tanto defendieron, todo este proceso supondría la eliminación y/o transformación del sistema de oposiciones libres y restringidas.

La atención del profesorado principiante es importante, según explica el maestro segoviano en otro de sus trabajos, porque “la intervención en estos años ha de ser más fecunda, dadas la juvenil plasticidad de ellos y su pureza espiritual; la segunda, consecuentemente, porque es en ellos cuando los peligros son mayores” (p. 76)<sup>746</sup>. Plantea, además, que el sistema de contratos debería instaurarse a todo el funcionariado público, para evitar que se caiga en la holgazanería de quien mira al Estado “como una gran Sociedad de Seguros” (p. 76). El objetivo principal de esta etapa es, siguiendo el texto, reforzar y conservar los conocimientos y competencias adquiridos en la Escuela Normal y acrecentar esta formación inicial a través del cultivo de la curiosidad y el interés por seguir formándose permanentemente, y atender así a las circunstancias pedagógicas y sociales de cada momento.

El docente se encuentra, en ese momento, en el periodo de perfeccionamiento técnico y cultural. En este periodo ha de cultivar el deseo de superarse, pero no puede caminar solo. Norberto Hernanz considera, por una parte, los apoyos económicos, que han de satisfacer las administraciones locales, regionales y nacionales. El Estado debe actuar en dos sentidos: la concesión de subvenciones orientadas al enriquecimiento cultural y profesional de los docentes (congresos, pensiones de viajes de estudio, becas de formación, etc.) y la movilización de medios científicos que contribuyan a la capacitación docente. Por otro lado, habría de contar con apoyos técnicos y culturales, entre los que

---

<sup>745</sup> Hernanz, N. (enero, 1929). Formación del magisterio.

<sup>746</sup> Hernanz, N. (abril, 1929). Formación del magisterio.

destacan los centros de todos los niveles educativos. Entre ellos, conceden una gran atención a la comunicación del profesorado con otros compañeros de profesión. Según los redactores de la revista, los libros y la prensa pedagógica son un excelente medio de formación del profesorado, pero no “está en los libros lo mejor de la cultura. Un poco más que en los libros está en las personas, y los maestros no suelen tener ocasión de entrar en contacto con las personas que vierten cultura” (p. 38)<sup>747</sup>.

Precisamente, fue el objetivo de la comunicación y de romper el aislamiento de los maestros y de las maestras de la escuela rural uno de los motivos más significativos por los que se crearon los CCP. Su relevancia en los procesos de perfeccionamiento docente fue notable, como podemos ver en varias de las unidades de registro codificadas para esta subcategoría. A juicio de Hernanz, “el Centro de colaboración pedagógica significa, en lo técnico, un medio seguro de perfeccionamiento del Magisterio” (p. 23)<sup>748</sup>. Otra de las iniciativas que contribuían al perfeccionamiento docente era la celebración de congresos; Gervasio Ramos explica cuál era la finalidad de estos eventos: “nutrirnos de una sólida cultura formativa, que acreciente nuestra personalidad de maestros y ciudadanos” (p. 39)<sup>749</sup>. Una provincia en la que acontecieran estas iniciativas, era una provincia concienciada, comprometida y preocupada por su escuela, y demostraba, precisamente, el interés y el deseo que muchos docentes tenían de mejorar su formación. Los redactores de Escuelas de España explican que

... no es solo ambición profesional. Es que se siente la responsabilidad de la profesión, de la función educadora que se nos confía. Y esta responsabilidad no se siente ante el Estado, que poco puede exigir cuando tan poco da, ni ante la sociedad, ni ante la familia. Se siente ante sí, y sobre todo, ante las posibilidades que le ofrece el niño. ¿Fracasarán por mi torpeza? He aquí la angustiosa pregunta que todo maestro se hace ante el hervidero vital de su clase... (pp. 90-91)<sup>750</sup>

En otro de sus trabajos manifiestan que “cuando los maestros de una provincia tienen decisión para dedicar unos días en la capital a los problemas de la escuela, se puede

---

<sup>747</sup> Escuelas de España. (enero, 1936). Poner la cultura de cara a la escuela. *Escuelas de España, segunda época*, 25, 38-39.

<sup>748</sup> Hernanz, N. (abril, 1931). Los Centros de Colaboración.

<sup>749</sup> Ramos, G. (octubre, 1929). Proyectos y realidades. Ante el I Congreso pedagógico del Magisterio Asturiano.

<sup>750</sup> Escuelas de España. (enero, 1930). El III Congreso Pedagógico Segoviano.

confiar en ellos” (p. 104)<sup>751</sup>. Por esta razón, según Luis Vega, los docentes deben acudir a estos eventos por el propio compromiso que sienten con la labor que realizan, como consecuencia de sus propias inquietudes, es decir, “...ha de nacer de una convicción entre los mismos maestros; ir a ello por gusto y deseo sentido, que es como se le presta calor y entusiasmo, que es cuando puede tener vida; y no ir por mandato oficial” (p. 105)<sup>752</sup>. No podemos dejar de señalar otras iniciativas como las Escuelas de Verano o las pensiones para los viajes de estudio que, sin duda, fueron un importante canal de perfeccionamiento de los maestros y de las maestras que tuvieron la oportunidad de disfrutarlos.

La inspección de primera enseñanza, como ya hemos podido comprobar en otro apartado de la tesis doctoral, era otro medio importante en los procesos de perfeccionamiento docente, a la que los redactores de la revista dedican amplios espacios.

El inspector, que debe tener una cultura más amplia y más sólida, debe ponerlos en contacto con los centros y las personas de saber, al menos en la capital de la provincia. El inspector debe facilitar siempre las relaciones de sus maestros con todos los elementos culturales. (p. 89)<sup>753</sup>

En el propio acto de compartir experiencias de perfeccionamiento docente, *Escuelas de España* puede ser el punto de arranque de inspiración para otros docentes. Desde la revista se incita a los docentes a formarse, al estilo en que lo hacía Ángel Llorca en la cita que de él recoge Torroja: “Esto que haces tú, maestro, en tu escuela, no será cosa tan perfecta como supones. Piénsalo. Debes estar dispuesto a renovarte siempre” (p. 85)<sup>754</sup>.

Molero (1987) es uno de los textos más relevantes que nos permite conocer el modelo de maestro que defendía la Institución Libre de Enseñanza. Extraemos los apartados relacionados con la formación del profesorado:

- “Sólida formación científica y pedagógica adquirida en las Escuelas Normales” (p. 9), independientemente del nivel en el que fuese a ejercer la docencia.
- Supresión del sistema de oposiciones.

---

<sup>751</sup> Escuelas de España. (julio, 1929). Los "círculos pedagógicos" y el primer Congreso de Cáceres. *Escuelas de España, primera época*, 3, 103-104.

<sup>752</sup> Vega, L. (enero, 1931). Inquietudes. *Escuelas de España, primera época*, 9, 103-105.

<sup>753</sup> Escuelas de España. (octubre, 1929). La Inspección y el perfeccionamiento de los maestros.

<sup>754</sup> Torroja, R. (enero, 1932). Maestros. Llorca.

- “Apoyo continuo durante el ejercicio profesional a cargo de cuantas entidades tuvieran responsabilidad en esta área (Escuelas Normales, Inspección, Museo Pedagógico, etc.)” (p. 10).
- Viajes pedagógicos a escuelas del extranjero.
- “Estrecha relación de los centros de formación de profesores con la propia Universidad en la que deberían tener cabida los estudios pedagógicos” (p. 10).
- Organizar un cuerpo nacional de inspectores que velasen por la renovación y el perfeccionamiento del magisterio primario.
- Convocar cursos de verano para personal de las Escuelas Normales.

Son, todas estas, ideas tratadas en el relato que hemos construido a partir de la matriz de datos. Determinamos, por tanto, que en lo que se refiere a la formación inicial y permanente del profesorado, los redactores de *Escuelas de España* —que son quienes más se pronuncian en este sentido dentro de la revista objeto de investigación—, tienen un pensamiento cercano al de la ILE.

### **3.1.4. Función del docente**

La función del docente es un tema de discusión en la pedagogía del primer tercio del siglo XX. No es de extrañar que la labor que la Institución Libre de Enseñanza reconocía al profesorado, a quien, a su vez, exigía unas cualidades y características ejemplares y de quienes defendían la mejor de las formaciones, fuese también compleja y fuese más allá del maestro cuidador y conferenciante. En esta subcategoría hemos codificado todos aquellos fragmentos que hacían alusión a la misión y a la labor fundamental de los maestros y de las maestras de escuela.

Las unidades de registro recuperadas para esta subcategoría pertenecen a 19 ejemplares. Concretamente, encontramos información de 25 aportaciones: 24 artículos y una nota. 14 de las aportaciones se concentran en ocho ejemplares de la primera etapa, mientras que 11 están repartidas en 11 de los 31 ejemplares de la segunda época.

Tabla 35.

*Tabla resumen subcategoría “Función del docente”. ¿Cuál es la función del docente según Escuelas de España?*

---

El docente ha de dirigir y orientar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje.

---

El docente debe ser un observador con la finalidad de poder conocer las características de sus estudiantes y adecuarse así a las situaciones que se presentan.

---

Fuente: elaboración propia.

Cuando pensamos en la escuela del pasado nos imaginamos al docente dando una clase magistral, utilizando para ello y como único apoyo la pizarra. Los estudiantes atienden y copian lo que el maestro dice. Muy lejos de este escenario se sitúa la función que *Escuelas de España* atribuye a los maestros y a las maestras de escuela, en el más puro sentido institucionista, como refleja Palacios (1989): “se trata de instruir sí, pero también de educar” (p. 46).

La función del docente no consiste en “guardar niños” ni en “enseñar cosas”. Lo dice claramente el maestro Luis Huerta, quien declara que “el maestro NO enseña; sino que coopera inteligentemente al desenvolvimiento vital de cada niño puesto bajo su custodia” (p. 94)<sup>755</sup>. Una función, a juicio de Vicente López, más sencilla por un lado, pero mucho más compleja por otro: “más sencilla, porque deja hacer y sólo sugiere caminos. Más difícil porque ha de prepararse más concienzudamente antes de entrar en la clase” (p. 25)<sup>756</sup>. Ángel Llorca complementa esta idea cuando explica que un docente

... no hace lo que el niño pueda hacer, facilita la labor de todos sin quitarle a nadie el placer de encontrar por sí mismo su camino y aconseja a todos corrección, limpieza, belleza, esfuerzo para que la labor de cada día resulte un avance para el siguiente. (p. 15)<sup>757</sup>

Su función más importante consiste, por tanto, en palabras de Teresa Rodríguez, en “ejercer sobre el niño una acción estimulante para que con sus propios medios logre vencer las dificultades que presenta la regulación de la conducta haciendo nacer en él la conciencia social” (p. 29)<sup>758</sup>. Para ello, es prioritario conocer al discente. Aquí es donde entra en juego otra de las funciones del maestro, que es la de observar. Bernardo Miguel Mancebo defiende que el profesional de la educación tiene que adoptar el papel de “discreto observador y encauzador de inteligencias” (p. 65)<sup>759</sup>. La finalidad de esta labor es “proceder luego con mayor eficacia en su educación. Los niños manifiestan espontáneamente sus gustos, aficiones, carácter, laboriosidad, inventiva e ingenio, y de todo ello tomamos buena nota para el mejor conocimiento y estudio de los escolares” (p. 35)<sup>760</sup>, como explica Ramón Ramia.

---

<sup>755</sup> Huerta, L. (enero, 1932). Unas observaciones de Luis Huerta a las normas de la convocatoria para la segunda Conferencia de la Comisión Primera de la A. N. M. P.

<sup>756</sup> López, V. (octubre, 1929). Mi programa de otoño.

<sup>757</sup> Llorca, A. (enero, 1930). De la actividad del Maestro en función de la actividad del niño con los antecedentes que el autor ha estimado oportuno dar a conocer.

<sup>758</sup> Rodríguez, T. (julio, 1930). El niño y sus derechos.

<sup>759</sup> Miguel, B. (julio, 1930). ¿Debe funcionar la escuela como una pequeña sociedad humana?

<sup>760</sup> Ramia, R. (mayo, 1934). La actividad libre.

Según Rafael Verdier la misión del docente “consiste en una espera paciente, en un constante no estorbar” (p. 53)<sup>761</sup>. El maestro “estimula, acucia y facilita” (p. 26)<sup>762</sup> cuando se trabaja en equipo; “circula, guía, orienta, responde a una consulta, alienta al más apocado, frena al más impetuoso, va a la sala de material o Biblioteca, cuando se le requiere” (p. 18)<sup>763</sup>; tiene un papel activo en la orientación y en la dirección del alumnado<sup>764</sup>; “su verdadero papel se acerca mucho al de sugerir, excitar, satisfacer y encauzar” (p. 109)<sup>765</sup>. No cabe duda de que este profesional es, en palabras de Causí,

... una fuerza en potencia [...]. El maestro es el futuro, y el futuro es la interrogación, la duda, la preocupación constante e inquietante de aquellos sectores sociales que mueren de inanición si no se hartan de pasado, que mueren de sed si no se emborrachan de leyendas, de supercherías y de mitos. (p. 10)<sup>766</sup>

Miguel Vidal concede tanta importancia a la labor del docente, que no duda en afirmar que son estos “los prometedores del resurgimiento ciudadano, los que deben infiltrar en la masa las nuevas direcciones del vivir, los únicos en los cuales puede fiarse una nueva modalidad del pueblo español” (p. 26)<sup>767</sup>. Mariano Domínguez nos recuerda que en el docente reuce la función de educador dentro y fuera de la escuela<sup>768</sup>. Estas son funciones complejas, que revalorizan la misión del maestro o de la maestra de escuela, pero ya advierte Norberto Hernanz... “la de los maestros verdad” (p. 6)<sup>769</sup>.

Por último, resaltamos la importante función de “velar por el prestigio de la escuela oficial. Velar por su prestigio y acrecentarlo” (p. 578)<sup>770</sup>. Como conclusión, afirmamos que lo expuesto anteriormente coincide con el pensamiento institucionista “sobre el papel del profesor en la relación educativa, estimulador y orientador de aprendizajes autóctonos de los alumnos, antes que simple expositor de lecciones eruditas que los oyentes deben repetir” (Molero, 1987, p. 10). Y estamos refiriéndonos a todos los profesores, independientemente del puesto que ocupen en el escalafón (Ruiz, 1993).

---

<sup>761</sup> Verdier, R. (enero, 1930). Filosofía y educación.

<sup>762</sup> Rodríguez, F. (marzo, 1934). Trabajo por equipos.

<sup>763</sup> Ramia, R. (junio, 1934). Proyectos escolares.

<sup>764</sup> Puche, L. (octubre, 1934). Concurso. Un día de trabajo escolar.

<sup>765</sup> Rodríguez, F. (marzo, 1935). Ideas sobre la enseñanza de las ciencias naturales.

<sup>766</sup> Causí, T. (enero, 1931). El problema.

<sup>767</sup> Vidal, M. (octubre, 1930). La obra cultural de la Diputación de Barcelona. La Escuela de Verano.

<sup>768</sup> Domínguez, M. (enero, 1931). La escuela rural de asistencia mixta.

<sup>769</sup> Hernanz, N. (abril, 1934). La escuela.

<sup>770</sup> Gonzalo, S. (diciembre, 1935). Lo económico. Programa concreto y procedimientos firmes y eficaces. *Escuelas de España, segunda época*, 24, 578-581.

### **3.1.5. Condiciones laborales y consideración social**

Molero (1987) indica que, para la Institución Libre de Enseñanza, la pieza clave de cualquier reforma educativa es el maestro o la maestra de escuela, cuyas condiciones laborales eran lamentables; de igual manera, la importancia que se concedía a su obra por parte de la sociedad era prácticamente inexistente. Giner de los Ríos sabía que “algunos maestros cobran menos que los braceros del campo, que la estima social es nula y que, lejos de encontrar apoyo en los círculos sociales a los que sirven, son blancos de burlas, quejas, abandonos y crueidades” (p. 10). Su preocupación por mejorar las condiciones de los maestros y las maestras son el motivo de esta subcategoría. Entendemos que la mejora de sus circunstancias irá irremediablemente ligada a la mejora de la consideración social. Por esta razón, agrupamos ambos aspectos.

Las unidades de registro recuperadas para esta subcategoría pertenecen a 22 ejemplares. Concretamente, encontramos información de 37 aportaciones: 29 artículos y ocho notas. 26 de las aportaciones se concentran en 13 ejemplares de la primera etapa, mientras que 11 están repartidas en nueve de los 31 ejemplares de la segunda época.

Tabla 36.

*Tabla resumen subcategoría “Condiciones laborales y consideración social”. ¿Cuáles son las condiciones laborales y la consideración social de los maestros y de las maestras de escuela según Escuelas de España?*

---

*Escuelas de España* denuncia la situación desesperanzadora que viven muchos docentes españoles. Destaca el escaso sueldo y el aislamiento de los maestros rurales, en definitiva, el olvido que sufren las escuelas aldeanas.

---

En la revista se defiende la labor del maestro en aras de elevar su prestigio y su consideración social. Denuncian que habitualmente son tratados con indiferencia y desprecio.

---

Fuente: elaboración propia.

A través de la prensa pedagógica en general y, en *Escuelas de España* en particular, un nutrido colectivo del magisterio denunció las condiciones laborales a las que tenían que hacer frente para llevar a cabo su importante labor. En la revista destaca, como ya hemos indicado en otras ocasiones, la defensa de la escuela y de los maestros rurales. Tanto es así, que la mayoría de las reivindicaciones en este sentido se refieren a las condiciones laborales que suceden en este contexto. Podrían resumirse en dos aspectos: el sueldo de los docentes y el aislamiento. También la ILE consideró que garantizar un sueldo digno a estos profesionales era un objetivo por alcanzar (Molero, 1987). Como se puede comprobar en la matriz de datos, son muchos docentes quienes, en la revista, reclaman un mejor sueldo para los maestros y las maestras.

Los redactores de *Escuelas de España* aluden al “descontento, la inquietud ante la precaria situación económica de los maestros, empeorada de día en día...” (p. 82)<sup>771</sup>. “La mayoría de los maestros españoles sufren un agobio económico” (p. 533)<sup>772</sup>. Según el mismo autor, esto provoca que dediquen sus esfuerzos a atender las necesidades de su familia realizando otras actividades que les permitan incrementar sus ingresos; “mientras atiende a esto, decimos, que es muy natural y humano, no puede atender a otra cosa. ¡Y esta otra cosa es la educación de la infancia!” (p. 533). Pablo de Andrés Cobos opina, en consecuencia, que es importante contar con un buen número de “profesores [...] competentes con sueldos que les permitan dedicar a la escuela todas sus energías” (p. 31)<sup>773</sup>.

Y no estamos haciendo referencia, únicamente, a los primeros años de publicación de la revista. Encontramos manifestaciones al respecto en ejemplares de todos los períodos sociopolíticos. Por ejemplo, todavía en 1934, Santiago Hernández hace la siguiente denuncia: “no podemos vivir. El 67 por 100 de los maestros perciben un sueldo anual de 3.000 pesetas, y hasta el 90 por 100 alcanzan las 4.000. Esto es sencillamente vergonzoso” (p. 35)<sup>774</sup>, a lo que añade que es aún “más vergonzoso que el Magisterio plante su problema económico con la máxima discreción y cuidadosamente estudiado y no se le haga el menor caso” (p. 35).

En dos de los trabajos del Comité de Redacción de *Escuelas de España* se plantea la necesidad de reconocer el trabajo de los buenos profesionales. En el primero, sugieren

... dos clases de méritos: los sobresalientes, los verdaderamente ejemplares, y los ordinarios. Para los primeros, un premio extraordinario, un beneficio extraordinario en la carrera; para los segundos, un beneficio por períodos fijos-quinquenios. Pero siempre reconociendo el Estado para sus funcionarios una mejora para cada cinco, seis o siete años de buenos servicios en un mismo cargo. (p. 92)<sup>775</sup>

Repite esta idea un año más tarde, opinando que “el que cumple con su deber estricto y satisface un mínimo de exigencias, es justo que tenga una compensación en períodos fijos [...]. El que [...] lo rebasa generosamente, la compensación ha de ser más generosa

---

<sup>771</sup> Escuelas de España. (enero, 1930). El III Congreso Pedagógico Segoviano.

<sup>772</sup> Gonzalo, S. (noviembre, 1935). Lo económico. Influencia en la vida escolar de la dotación del Magisterio. *Escuelas de España, segunda época*, 23, 532-533.

<sup>773</sup> Andrés de, P. (enero, 1929). La escuela "Cervantes" de Madrid en 1926.

<sup>774</sup> Hernández, S. (junio, 1934). La cuestión económica. *Escuelas de España, segunda época*, 6, 34-36.

<sup>775</sup> Escuelas de España. (enero, 1930). El III Congreso Pedagógico Segoviano.

(p. 99)<sup>776</sup>. Esta preocupación por la remuneración, que también tenían los institucionistas, condujo a la defensa de “la unificación de las categorías de maestros suprimiendo las divisiones de urbanos, rurales, masculinos, femeninos o simplemente las que se derivan del tratamiento económico” (Molero, 1987, p. 12). Pablo de Andrés Cobos, de acuerdo con esta idea, expresa: “y como no hay categoría en la función educadora, como siempre es la misma con el mismo valor, [...] tampoco habrá jerarquías en los funcionarios, sino unidad en la formación, en los derechos y en las responsabilidades” (pp. 19-20)<sup>777</sup>.

Hernanz (s. f.) muestra su preocupación por este descuido, de carácter económico, que se tenía hacia el maestro. Sin embargo, en su opinión hay otro problema mucho más importante en la elevación social del docente:

... yo aspiraba a dignificar la profesión, y con ello, los sueldos, mediante la elevación del nivel de cultura de los profesionales de la enseñanza primaria, y al mismo tiempo, a extender las actividades escolares fuera de la escuela para que ésta pudiera cumplir su función social. (p. 56)

Teodoro Causí piensa, coincidiendo con Hernanz, que la formación del profesorado y la dificultad que tiene de acceder a la cultura es una limitación importante. El maestro dice:

... contrariamente a lo que piensa la mayoría, yo creo que la miseria de los sueldos no es el mayor mal del Magisterio, pues no están en mejor situación que nosotros [...] otros funcionarios [...]. [...] el mayor daño que al maestro se le ha producido es el de mantenerle en un estado de incultura realmente bochornosa, incultura que se viene cultivando sistemáticamente desde las altas esferas con gran conformidad de todos. (p. 15)<sup>778</sup>

A juicio de Pablo de Andrés Cobos, esto influye en la calidad de los docentes de escuela, que considera que no pueden ser buenos por dos razones principales: el limitado sueldo “y porque están sometidos a autoridades que no lo pueden ser verdaderamente aunque manden con exceso; [...] a todos les falta competencia pedagógica” (p. 29)<sup>779</sup>. Esta situación se veía agravada en el contexto rural; “la escuela rural está abandonada; los maestros rurales también” (p. 19)<sup>780</sup>, se lamenta Concepción Sáinz-Amor. Mariano Domínguez lo explica con detenimiento:

---

<sup>776</sup> Escuelas de España (julio, 1931). Bases para una reforma de la enseñanza.

<sup>777</sup> Andrés de, P. (octubre, 1931). Glosando las bases de la Granja.

<sup>778</sup> Causí, T. (enero, 1931). El problema.

<sup>779</sup> Andrés de, P. (enero, 1931). Una visita a las escuelas de Bilbao en 1926<sup>779</sup>.

<sup>780</sup> Sáinz-Amor, C. (diciembre, 1934). Nuestra escuela rural. *Escuelas de España, segunda época*, 12, 19-27.

El cuadro que la actualidad nos brinda no puede ser más desolador. La legislación vigente [...] reserva las escuelas de localidades minúsculas para los maestros que juzgan sin gran razón [...] peor capacitados. Añádase a esta contrariedad un sueldo miserioso, casi ridículo, y el más absoluto e inconcebible abandono espiritual. (p. 91)<sup>781</sup>

La aldea es la gran olvidada. La escuela rural necesitaría los mejores maestros, sin embargo, siempre que pueden, los docentes huyen de este contexto por las pésimas condiciones laborales y personales que encuentran en él. Hernanz indica que esto es muy peligroso, pues “se manda allá al maestro, al médico, al sacerdote, y éstos, por virtud de la soledad, de la monotonía y de la uniformidad de la tarea y del trato, van apagándose lentamente” (p. 88)<sup>782</sup>. Según las palabras del mismo docente en otras de sus obras,

... el maestro que toma posesión de una escuela lleva una cultura y una técnica, mejor o peor, amplia o reducida [...]; pero se encuentra, en la mayoría de los casos, con una realidad circundante que, lejos de ser estímulo, conspira constantemente en contra de la cultura y la técnica. (p. 77)<sup>783</sup>

Este docente continúa, en otro artículo, reflexionando sobre la situación fuertemente desesperanzadora de los maestros de la escuela rural:

Como el pez que se asfixia en la ciénaga y aletea por respirar en la corriente de agua clara que viene de afuera, así el maestro rural anhela ese hilito de vida universal que tan difícilmente se hace llegar a la aldea. Ni la carretera, ni el ferrocarril, ni el telégrafo, ni el teléfono, ni radio, ni cine, ni revistas, ni libros, ni conferencias, ni tertulias animadoras. Así se asfixia insensiblemente el maestro. (p. 22)<sup>784</sup>

El aislamiento y la falta de recursos y de espacios escolares adecuados genera que ansíen cada vez más un puesto en las escuelas de grandes localidades, si bien *Escuelas de España* no cree que en esto se encuentre la solución. Es preciso cuidar y acompañar a los maestros de los centros rurales, que tienen una función fundamental. Es importante reconocer su labor. Las Misiones Pedagógicas o los CCP, como ya hemos indicado, fueron el fruto de esta motivación. Los redactores de la revista achacan la situación, además, a la conformidad de muchos maestros y maestras desde un plano sociopolítico:

Y aquí tiene origen la orientación conservadora del magisterio nacional español. Los maestros se sienten burgueses, aun en la miseria. Con muy escaso sueldo y muchos hijos,

---

<sup>781</sup> Domínguez, M. (enero, 1931). La escuela rural de asistencia mixta.

<sup>782</sup> Hernanz, N. (enero, 1929). Dos Congresos pedagógicos.

<sup>783</sup> Hernanz, N. (abril, 1929). Formación del magisterio.

<sup>784</sup> Hernanz, N. (abril, 1931). Los Centros de Colaboración.

con poco pan y mucho desprecio, el maestro español se siente burgués. Y es porque en su alma hay tanta mansedumbre y tan poca rebeldía como en el desgraciado trabajador del campo, esclavo de pobres.

Como a los trabajadores del campo, lo primero que se les habrá de decir es que viven con mayor miseria de la que merecen. Que lean y piensen. Si supieran lo que es cada uno de los partidos políticos y el programa con que van hacia el Poder, pronto dejarían de ser lo que son y de votar a quien votan. Porque en España está bien claro quiénes son los que piensan en la escuela y en el maestro, los que quieren pan y cultura y los que se conforman con hambre y mala escuela. (pp. 90-91)<sup>785</sup>

No significa que en las aldeas haya solo “malos” maestros y “malas” escuelas y en el contexto urbano sean todas excelentes. Nosotros, con el valor que nos aporta el estudio sereno de la distancia espaciotemporal, podríamos poner decenas de ejemplos de buenos maestros y maestras que trabajaron en el entorno rural. Ellos mismos vierten la siguiente reflexión en el primer ejemplar de *Escuelas de España*: “un secreto a voces: los maestros van a Madrid a descansar. Consecuencia y también secreto a voces: en las grandes capitales hay muchas malas escuelas” (p. 116)<sup>786</sup>.

Si el Estado reconociese el trabajo de los maestros y de las maestras de escuela, su consideración social sería mayor. El día que esto ocurriese, explica Gervasio Ramos, “de nada valdrán las prédicas de los caciques ni de los enemigos de la escuela, porque el pueblo estará a nuestro lado, que es como estar al lado de los altos intereses de sus hijos” (p. 42)<sup>787</sup>. Para ello es necesario, según Emilio Ruiz Vázquez, que existan docentes “dispuestos a trabajar desinteresadamente por la colectividad” (p. 14)<sup>788</sup>. Piensa Ramos que a ello también conduciría lograr que los estudios del magisterio se desarrollasen en un ambiente universitario, lo que supondría “mayor consideración social, más respeto por parte del pueblo y por parte de las propias autoridades” (p. 58)<sup>789</sup>.

La realidad es que, como dice Miguel Vidal, los maestros y las maestras de escuela estaban “generalmente [...] mal considerados y mirados, a veces, con indiferencia y desprecio de la alta función que encarnan” (p. 25)<sup>790</sup>. Incluso, a veces son vilipendiados

---

<sup>785</sup> Escuelas de España. (abril, 1930). El magisterio y la política.

<sup>786</sup> Escuelas de España. (enero, 1929). El porvenir de los nuevos grupos escolares de Madrid. *Escuelas de España, primera época*, I, 114-118.

<sup>787</sup> Ramos, G. (octubre, 1929). Proyectos y realidades. Ante el I Congreso pedagógico del Magisterio Asturiano.

<sup>788</sup> Ruiz, E. (julio, 1930). El Primer Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano.

<sup>789</sup> Ramos, G. (julio, 1930). La preparación del Magisterio.

<sup>790</sup> Vidal, M. (octubre, 1930). La obra cultural de la Diputación de Barcelona. La Escuela de Verano.

por personalidades de gran prestigio en la época. De ello se lamenta María Sánchez Arbós quien, refiriéndose a Pío Baroja, explica que hay docentes que dedican su vida a la educación y que, no solo no reciben reconocimiento alguno, sino que, “lo que es más doloroso, con el desprecio y desconsideración de los hombres a quienes admiramos y de quienes más de una vez hemos hecho palpitar en las almas de nuestros niños su nombre y sus obras” (p. 132)<sup>791</sup>.

### **3.2. Organización de la escuela**

La organización escolar determina todo el proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje, pues incluye todos los elementos que conforman el centro educativo: los recursos personales, espaciales y materiales, la organización de la práctica docente, los tiempos, los objetivos, los contenidos, la evaluación, el contacto con el entorno, en definitiva, el fluir y el existir de la vida en el centro educativo.

#### **3.2.1. Planificación y organización de la enseñanza**

La Institución Libre de Enseñanza defendía, según la literatura revisada y recogida anteriormente, la organización de la escuela unificada, caracterizada por ser un proceso continuo, gradual y global, y exenta de cualquier método coercitivo como pueden ser los horarios rígidos. Esta categoría es muy compleja, puesto que la organización de la enseñanza comprende todos los elementos de la vida escolar. Por tanto, podrían trasladarse aquí todas las subcategorías del proyecto. No obstante, tiene razón de ser por quererse abordar en ella aspectos muy concretos de la organización escolar, a partir de ideas institucionistas. ¿Qué opinan los redactores de *Escuelas de España* sobre la escuela unificada?, ¿y sobre la escuela graduada?, ¿y acerca de la organización de la enseñanza en asignaturas?, ¿qué limitaciones organizativas existen?, etc.

Las unidades de registro recuperadas para esta subcategoría pertenecen a 30 ejemplares. Concretamente, encontramos información de 47 aportaciones: 46 artículos y una nota. 27 de las aportaciones se concentran en 12 ejemplares de la primera etapa, mientras que 20 están repartidas en 18 de los 31 ejemplares de la segunda época.

---

<sup>791</sup> Sánchez, M. (marzo, 1935). El maestro de Escuela.

Tabla 37.

Tabla resumen subcategoría “Organización y planificación de la enseñanza”. ¿Qué dice *Escuelas de España* sobre la organización y la planificación de la enseñanza?

*Escuelas de España* defiende la instauración de la **escuela unificada** que garantice la articulación de todos los grados de enseñanza.

La **escuela graduada** es el único tipo de escuela que ha de existir según algunos redactores de la revista. No obstante, se presentan algunas limitaciones.

*Escuelas de España* recoge muchas cualidades de los grandes **grupos escolares** pero, cuando Hernanz opina directamente sobre esta organización de las escuelas, vierte sobre ellos una crítica negativa notable.

**Programas escolares** Deben estar **adecuados** a la realidad, a los intereses de la infancia y a las características psicológicas de los niños y de las niñas. Las lecciones no son recetas igualmente válidas para todos los contextos.

La **flexibilidad** y la susceptibilidad de modificación debe ser una de sus características principales

Debe procurarse una **organización cílica** de la enseñanza y una mayor relación de los contenidos entre sí, **rompiendo con la arcaica organización por asignaturas**.

Se realiza una encuesta acerca de la opinión que los maestros y las maestras tienen sobre el cuaderno de preparación de lecciones. Las opiniones son diversas.

**Metodología** Se aboga por la puesta en práctica y el ensayo de **metodologías renovadoras**, si bien denuncian en numerosas ocasiones que esto se torna imposible con el **excesivo número de matrícula** de las escuelas nacionales.

Para poder adecuar los programas al **método de proyectos** deberíamos eliminar gran cantidad de contenidos y de elementos parásitos.

En cuanto a la **organización temporal**, la mayoría de los docentes se manifiestan en contra de los horarios rígidos en favor de la concentración de conocimientos. No obstante, el maestro Mariano Domínguez valora el horario como un valioso auxiliar de disciplina.

Fuente: elaboración propia.

Norberto Hernanz<sup>792</sup> reivindica que “los métodos, los programas, los principios y los ideales que muevan a la escuela nacional deben ser elaborados. Contrastados y formulados por la Universidad” (p. 10). Asimismo, es el único que defiende en *Escuelas de España* de forma explícita la implantación de la escuela unificada. Aunque su tratamiento y aparición en la revista puede valorarse como escaso, es reseñable dado que no aparecen manifestaciones en contra de este tipo de organización escolar. El docente nos da a conocer que en el Primer Congreso Pedagógico Segoviano todos los asistentes eran partidarios de la escuela unificada y defensores de la articulación entre los diferentes

<sup>792</sup> Hernanz, N. (enero, 1929). Formación del magisterio; Hernanz, N. (enero, 1929). Dos Congresos pedagógicos.

grados de enseñanza. Luis Huerta<sup>793</sup>, consciente de los beneficios asociados a esta modalidad de escuela, se hace una pregunta: “¿CÓMO HA DE SER LA ESCUELA UNIFICADA QUE NECESITA EL PAÍS Y CUÁLES SON SUS CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES?” (p. 93). La define como aquella que prepara a los discípulos para la vida en sociedad, y determina que habrá de tener una forma, un contenido y una dirección concretas.

La implantación de la escuela graduada, como hemos adelantado en la literatura, tenía grandes ventajas pero también numerosos inconvenientes. La posición de los docentes que escriben en *Escuelas de España* se inclina a favor de la organización de este tipo de escuelas, al igual que lo hacían los institucionistas, quienes defendían, según Molero (1987), que las escuelas en las que hubiese al menos tres maestros, deberían organizarse en secciones graduadas. En la revista, Emilio Ruiz manifiesta que “la escuela graduada tiene fundamentos humanos y es, actualmente, el tipo ideal de escuela” (p. 83)<sup>794</sup>. Más claro lo tiene aún el maestro Rafael Verdier, quien no duda en afirmar que “ni hay más escuela que la graduada ni puede existir otra” (p. 14)<sup>795</sup>. Sin embargo, Matilde García del Real, sin afán de desvalorizar sus beneficios, reflexiona sobre una de las limitaciones de las graduadas:

... no se atiende, para la clasificación más que al estado de su inteligencia y a la cantidad de conocimientos que poseen. Y así el talento del maestro no aprovecha la organización gradual para educar íntegramente a sus alumnos, quedando las restantes facultades de éstos abandonadas a su propio impulso... (p. 18)<sup>796</sup>

Los grandes grupos escolares presentaban esta organización. *Escuelas de España* reflexiona sobre algunos grupos y los valora como escuelas modelo —Cervantes, Baixeras, etc.—; los comentarios que los docentes recogen tras sus visitas son generalmente positivos. Por esta razón, sorprende leer la valoración que Norberto Hernanz hace de los grupos escolares en 1931, y que reproducimos íntegramente:

Los grandes grupos escolares que ahora están de moda y que con tanto orgullo muestran la ciudades y villas, más que instituciones de educación parecen grandes monstruos que se

---

<sup>793</sup> Huerta, L. (enero, 1932). Unas observaciones de Luis Huerta a las normas de la convocatoria para la segunda Conferencia de la Comisión Primera de la A. N. M. P.

<sup>794</sup> Ruiz, E. (julio, 1930). I Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano. Conclusiones aprobadas.

<sup>795</sup> Verdier, R. (enero, 1935). Reflexión sobre la escuela graduada. *Escuelas de España, segunda época*, 13, 13-21.

<sup>796</sup> García, M. (julio, 1930). La escuela primaria.

tragan al maestro y a los niños, que desaparecen para ser pieza de una máquina. En estos tiempos de maquinismo, de división del trabajo y de producción en serie, quizás no pueda ser de otra manera. Pero todo el que tenga algo de sensibilidad educadora ha de revolverse indignado para protestar de que estos grupos escolares lleven el nombre de centros de educación. (pp. 70-71)<sup>797</sup>

El papel que se le otorga el director de los grupos escolares puede ser, a juicio de María Sánchez Arbós, una de las limitaciones de estos centros. La maestra defiende que no ha de ser el director del centro el único que dirija y oriente la actividad que en él se desarrolla. El director, en su opinión, “llevará dibujada y planeada una línea general que será el nervio fundamental de la labor a realizar” (p. 22)<sup>798</sup>, pero los docentes, dentro de esta línea, deberán tener y manifestar en su práctica una “personalidad definida y fuerte que le permitirá vestir quizá el mismo uniforme, pero de distinto colorido” (p. 22).

El diseño y el desarrollo de los programas escolares es otra cuestión ampliamente tratada por los docentes de *Escuelas de España*. Hasta la llegada de la Segunda República estaban formados por materias diversas, de todos los ámbitos del saber; sin embargo, en la práctica, quedaban reducidas a “la religión, basada en el catecismo, a la lectura y escritura, y al cálculo y la solución de problemas” (Dueñas, 2014, p. 46). Los programas deben ser desarrollados, según Hernanz, “con buen sentido, a la medida de nuestros escolares y de la realidad vital y física que tenemos delante” (p. 82)<sup>799</sup>. Por esta razón, y como defienden varios docentes, entre los que destacamos a Benaiges, debe superarse el clásico trabajo basado en “lecciones, libros, programas y asignaturas, todo determinado a priori y de espaldas a la realidad psíquica y concreta del niño” (p. 214)<sup>800</sup>. La necesidad de contextualizar los programas y las lecciones supone, desde un punto de vista pedagógico, que no pueden ser tratados como recetas ni aplicables a un contexto para el que no han sido diseñados. La metáfora de Ricardo Ruiz es muy clara: “una lección es una hoja del árbol frondoso de la escuela; por eso una lección fuera de su escuela es una hoja arrancada, muerta” (p. 569)<sup>801</sup>. Este docente explica que cada lección es un complejo entramado de “normas, ideales y técnicas, y hasta una resultante de la personalidad del maestro” (pp. 568-569).

---

<sup>797</sup> Hernanz, N. (octubre, 1931). Dos Asambleas del Magisterio.

<sup>798</sup> Sánchez, M. (marzo, 1934). ¿Cuál es la posición actual de un director de grupo escolar?

<sup>799</sup> Hernanz, N. (enero, 1929). Dos Congresos pedagógicos.

<sup>800</sup> Benaiges, A. (mayo, 1936). Del hacer en la escuela. Una técnica de trabajo escolar. La técnica Freinet..

<sup>801</sup> Ruiz, R. (diciembre, 1935). Un mamífero: la foca.

“No sé si el programa es una cosa preliminar a toda actuación o una consecuencia de lo que se ha hecho” (p. 169)<sup>802</sup>, reflexiona Mariano Domínguez. Este docente considera que el programa escolar solo puede cumplir adecuadamente el “cuánto”, es decir, la cantidad o el contenido a trabajar. Sin embargo, no considera que se pueda ajustar el “cómo”, el desarrollo: “yo no acierto a seguir una pauta con rigurosidad, y menos para mucho tiempo. Hay otros [...] que buscan en el programa una norma, un itinerario que jalona con todo detalle el proceso de la tarea escolar” (p. 171). Sea como fuere, existían las programaciones y los cuadernos de preparación de lecciones sobre los que investigaron los maestros fundadores de la revista, y obtuvieron resultados muy dispares a favor y en contra<sup>803</sup>. La idea que prima en la generalidad de las aportaciones es la de dotar a los programas y a los cuadernos de preparación de lecciones de flexibilidad. Como explica Pablo de Andrés Cobos<sup>804</sup>, si se quiere mejorar, no se puede dar un carácter definitivo a estas programaciones.

Vicente López es quien presenta de forma más detallada un plan de trabajo escolar, determinando tanto el diseño como el desarrollo. Lo sintetizamos en la Figura 52. El docente defiende que el contenido científico ha de ordenarse lógicamente en el programa escolar, atendiendo además a la psicología y a los intereses infantiles. Hacer un programa escolar, a su juicio, supone hacer un programa de trabajos. La práctica en el aula ha de partir de necesidades reales. Este maestro propone la construcción de proyectos.

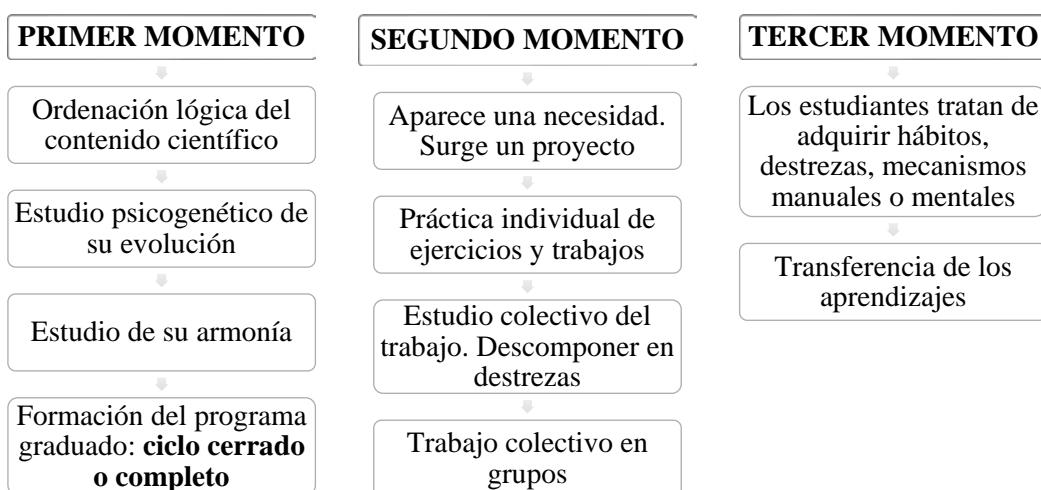


Figura 52. Plan de trabajo. Fuente: Vicente López Gutiérrez (octubre, 1929)<sup>805</sup>.

<sup>802</sup> Domínguez, M. (abril, 1936). Programa de una escuela unitaria.

<sup>803</sup> Escuelas de España. (enero, 1932). Una encuesta sobre el cuaderno de preparación de lecciones.

<sup>804</sup> Andrés de, P. (enero, 1929). La escuela "Cervantes" de Madrid en 1926.

<sup>805</sup> López, V. (octubre, 1929). Mi programa de otoño. *Escuelas de España, segunda época*, 4, 19-35.

En el plan que hemos expuesto destaca la organización cíclica de los contenidos. El plan de Romanones (1901) supuso, como explica Escolano (2002), “una ampliación del programa escolar en una orientación decididamente enciclopédica y conforme a los criterios metodológicos cílicos y concéntricos, exponentes de la modernidad pedagógica de la época” (p. 336). Según Celada y Luengo (1988) fue la organización cíclica de la enseñanza una apuesta de la Institución Libre de Enseñanza, que “arranca de lo particular a lo general, de lo inmediato a lo remoto y de la observación empírica a la abstracción teórica, desarrollada en una figura de espiral, siempre centrífuga” (p. 155).

Igualmente, construir un proyecto supone organizar los contenidos de manera que guarden una relación entre ellos. Es este un reclamo constante en las páginas de *Escuelas de España* por parte de autores y de autoras como María Baldó de Torres, que expresa: “es elemental en pedagogía que no queden las distintas disciplinas escolares desarticuladas entre sí” (p. 16)<sup>806</sup>. Para ello lo ideal, según Mariano Domínguez, sería “romper decididamente, sin miramientos entorpecedores, con el absurdo y artificioso plan corriente de enseñanza por asignaturas” (p. 83)<sup>807</sup>, necesidad que se ve acentuada en las escuelas rurales. Enric Casassas<sup>808</sup> comparte esta idea, ya que dice que en la vida no hay asignaturas. Esto mismo opina Ricardo Ruiz: “no pongamos demasiadas barreras a su conocer. Dejemos que algunas veces cielo y campo y mar se confundan, que ya vendrán sabiduría y años a limitarlos. Presentemos una lección de vida y no una lección de muertos” (p. 570)<sup>809</sup>.

David Bayón considera que “el programa de estudios primarios es susceptible de una gran poda y entresaque de elementos parásitos, sin que la formación intelectual del niño tenga que padecer” (p. 26)<sup>810</sup>. El maestro opina que si se reducen los programas y se dota a las escuelas de los recursos necesarios, entonces sí, podrá aplicarse el método de proyectos en las escuelas. Sin embargo, hay otra limitación importante en la aplicación y el ensayo de métodos renovadores. Nos estamos refiriendo al excesivo número de matrícula que tenían en esta época la mayoría de las escuelas españolas. Hernanz, Bayón, Teresa Rodríguez, Bernardo Miguel, Emilio Ruiz y Francisca Gómez denuncian esta situación en *Escuelas de España*. “Estoy plenamente convencido [...] de que las mayores

---

<sup>806</sup> Baldó, M. (octubre, 1930). Una modalidad funcional de la Biblioteca infantil de la Escuela “La Farigola”.

<sup>807</sup> Domínguez, M. (enero, 1931). La escuela rural de asistencia mixta.

<sup>808</sup> Casassas, E. (septiembre, 1934). Concurso. Un día de trabajo escolar.

<sup>809</sup> Ruiz, R. (diciembre, 1935). Un mamífero: la foca.

<sup>810</sup> Bayón, D. (enero, 1934). Fundamentos del método de proyectos (1).

limitaciones con que tropieza la enseñanza y que dificultan su progreso es el excesivo número de niños” (p. 63)<sup>811</sup>, opina Bayón. La maestra Rodríguez explica algunas de las razones por las que es importante una matrícula más reducida:

Para poder ocuparse de los niños de una manera inteligente, para conocerlos a fondo, para que se pierda esa uniformidad característica de las escuelas muy nutridas y para dar a cada uno lo que necesita en relación con sus fuerzas y aptitudes, es preciso trabajar con un pequeño número de alumnos. (p. 26)<sup>812</sup>

Bernardo Miguel<sup>813</sup> coincide en la falta de tiempo para poder atender las demandas de todos los estudiantes. No son de extrañar estas denuncias y peticiones ante manifiestos como el que sigue, de la maestra Francisca Gómez en su visita a la Escuela Nacional Montessoriana de doña Celestina Vigneaux (Barcelona): “140 parvulitos para una sola maestra y un aya. Verdaderamente es hacer milagros” (p. 59)<sup>814</sup>. Pese a estas evidentes limitaciones, los docentes abogan por introducir métodos renovadores en el aula, basados en la observación, en la experimentación y en el trabajo en equipo.

Por último, dedicamos un espacio a la organización temporal, ya que es un asunto recurrente en la revista. Escolano (2002) explica que hasta 1887 no se habían atendido a criterios pedagógicos, científicos o higiénicos para organizar la educación formal temporalmente; fue, según sus palabras, “la experiencia y presión corporativa de los docentes [...], las propuestas teóricas de los higienistas y pedagogos [...] y las orientaciones modernizadoras de la administración” (p. 336) lo que consiguió que los tiempos escolares cada vez se organizasen con un mayor criterio pedagógico.

La mayoría de los docentes de *Escuelas de España* se manifiestan en contra de los horarios rígidos y estáticos. Cobos piensa que los programas escolares mejorarían sustancialmente “con la supresión de esa gran esclavitud, poderoso elemento de mecanización que se llama horario y que, para remordimiento y tortura de todos los maestros conscientes, recomiendan los Inspectores” (p. 52)<sup>815</sup>. Hernanz comparte esta opinión, y explica que el horario y el hábito convierte la práctica escolar en monotonía y en costumbre; “ahora leer, luego cuentas, escribir después... y a las doce en punto,

---

<sup>811</sup> Bayón, D. (abril, 1929). La escuela Baixeras, de Barcelona.

<sup>812</sup> Rodríguez, T. (julio, 1930). El niño y sus derechos.

<sup>813</sup> Miguel, B. (julio, 1930). ¿Debe funcionar la escuela como una pequeña sociedad humana?

<sup>814</sup> Gómez, F. (octubre, 1930). La escuela de párvulos en Barcelona.

<sup>815</sup> Andrés de, P. (enero, 1929). La escuela "Cervantes" de Madrid en 1926.

oración y salida” (p. 78)<sup>816</sup>. Considera que es asombroso cómo los estudiantes adquieren rápidamente estos hábitos, lo que no es desdeñable. Sin embargo, añade que “esa destreza y esa facilidad son la destreza y la facilidad del obrero mecanizado por la máquina, insensibilizado por la agotadora tarea que le inutiliza para toda obra libre, cortándole las alas del espíritu: haciéndole esclavo” (pp. 78-79).

Mariano Domínguez aboga por el establecimiento de un horario flexible que le sirva de orientación. Así lo explica: “el horario no es permanente, ni los grupos. No transcurren dos meses sin haber introducido modificaciones” (p. 16)<sup>817</sup>. En otro de sus trabajos profundiza en esta idea:

Para mí, el horario no es línea de conducta rígida e intangible. Me dice el camino a seguir, cuando no acierto a hacer otra cosa de más provecho; me horroriza marchar siempre por el mismo carril. Sin embargo, la experiencia me ha aconsejado respetarle como auxiliar valiosísimo de la disciplina; sólo me aparto de él, con gran seguridad de superarlo [...] Veo la renovación del horario —dos o tres veces en el curso— como una medida sumamente valiosa para combatir la inercia y asegurar la vitalidad y el frescor en el hacer de la escuela. (p. 332)<sup>818</sup>

El maestro comparte en sus artículos los horarios flexibles que tiene establecidos en su escuela. Recogemos el de 1934 (Figura 53) y los que diseña para otoño e invierno (Figura 54) y para primavera (Figura 55) en 1935.

HORARIO	Niños mayores		Niños pequeños	
	Grupo D (17 niños)	Grupo C (11 niños)	Grupo B (17 niños)	Grupo A (7 niños)
9 a 10	Lectura comentada con el maestro, tendiendo a la adquisición de conocimientos: ciencias, historia, etc.		Escritura (copia, dictado, redacción de frases). Los niños solos.	
10 a 11	Escritura. Redacción (libre casi siempre) o dictado. Los niños solos.		Lectura (entrenamiento) con el maestro.	
<b>Recreo: veinte minutos</b>				
11 a 12	Trabajo libre.		Cálculo mental y operaciones aritméticas (aprendizaje) con el maestro.	
2 a 3	Cálculo (cálculo mental, problemas, aritmética). Lenguaje. Estudio de mapas, con el maestro.		Dibujo o trabajo manual.	
3 a 4	Lectura libre.	Conocimientos varios. (Geografía, ciencias, etc.) con el maestro.		

Figura 53. Horario 1. Fuente: Mariano Domínguez Martín (abril, 1934, p. 15).

<sup>816</sup> Hernanz, N. (abril, 1929). Formación del magisterio.

<sup>817</sup> Domínguez, M. (abril, 1934). Concurso. De nuestra escuela.

<sup>818</sup> Domínguez, M. (julio, 1935). Sobre la escuela unitaria.

HORARIO	GRUPO 2.º: NIÑOS MAYORES		GRUPO 1.º: NIÑOS PEQUEÑOS	
	Grado D (12 niños)	Grado C (14 niños)	Grado B (11 niños)	Grado A (13 niños)
MAÑANA 9 a 10	Lección, <i>con el maestro</i> , sobre conocimientos varios (cálculo, lenguaje, mapas).		Cálculo: mecanismo de operaciones aritméticas.	Dibujo. Los niños solos.
10 a 11	El maestro dicta, con preocupación ortográfica, para mayores o pequeños, alterando cada día, mientras los otros redactan libremente.			
		Recreo: veinte minutos		
11 a 12	Ejercicios relacionados con la lección de primera hora. Solos.	Lectura (aprendizaje). <i>Con el maestro</i> .		
TARDE 2 a 3	Lectura comentada. <i>Con el maestro</i> .	Caligrafía. Solos.		
3 a 4	Ejercicios varios (cálculo escrito, caligrafía, lectura libre). Solos.	Lección, <i>con el maestro</i> , sobre conocimientos varios.		

Figura 54. Horario 2. Horario de otoño e invierno. Fuente: Mariano Domínguez Martín (julio, 1935, p. 332).

HORARIO	GRUPO 3.º		GRUPO 2.º		GRUPO 1.º	
	Grado D.	Grado C.	Grado B.	Grado A.		
MAÑANA 9 a 10	Trabajo libre.	Lectura comentada. <i>Con el maestro</i> .		Dibujo.		
10 a 11	Preparación del trabajo del día. <i>Con el maestro</i> .		Redacción: libre o sugerida. Frases.			
11 a 12	Redacción.	Dibujo o trabajo libre.		Lectura y cálculo. <i>Con el maestro</i> .		
TARDE 2 a 3	Ejercicios sobre cálculo, geografía, ciencias y lenguaje. Los niños solos.		Cálculo (mental, problemas, numeración decimal, sistema métrico). <i>Con el maestro</i> .	Caligrafía; trabajo manual.		
3 a 4		Conocimientos varios, manteniendo un tono de amenidad. <i>Con el maestro</i> .				

Figura 55. Horario 3. Horario de primavera. Fuente: Mariano Domínguez Martín (julio, 1935, p. 333).

Enric Casassas, en su último artículo citado, explica que el “horario fragmentado” tortura la inteligencia infantil, “que en pocas horas, y sin solución de continuidad, debe de atender a enseñanzas tan diversas, a tan varios conocimientos faltos de toda conexión” (p. 10). Defiende la “concentración de conocimientos”, ya que es un procedimiento mediante el que “pasa el alumno de una a otra disciplina sin gran esfuerzo para su infantil cerebro, pues esta enseñanza es dependiente de aquella o porque se hallan ambas sencillamente coordinadas por razones de relación o de derivación” (p. 11).

En líneas generales, aunque con los matices y las limitaciones que hemos ido exponiendo en algún caso, la idea general que se desprende de *Escuelas de España* respecto a la organización escolar, es cercana a las ideas institucionistas.

### 3.2.2. Contenidos de enseñanza-aprendizaje

Los contenidos eran otra preocupación para la Institución Libre de Enseñanza, que consideraba que el propio mundo debía ser objeto de aprendizaje. ¿Cómo determinar qué aspectos de nuestra inmensa realidad se han de trabajar en los centros escolares? Este es el sentido de esta subcategoría. Hemos codificado aquellos aspectos directamente relacionados con la reflexión sobre la definición y la selección de los contenidos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas.

Las unidades de registro recogidas pertenecen a 18 ejemplares. Concretamente, encontramos información de 23 artículos. Cuatro de los elementos de análisis trabajados en esta subcategoría se concentran en cuatro ejemplares de la primera etapa, mientras que 19 están repartidos en 14 de los 31 ejemplares de la segunda época.

Tabla 38.

*Tabla resumen subcategoría “Contenidos de enseñanza-aprendizaje”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre los contenidos de enseñanza-aprendizaje?*

Los contenidos de enseñanza y aprendizaje deben partir de los intereses infantiles.
Se apuesta por trabajar contenidos cercanos a la realidad de los niños y de las niñas. Ricardo Ruiz Arias defiende que también se han de abordar horizontes remotos.
Los contenidos han de ser útiles para la vida (utilitarismo). De nuevo, Ricardo Ruiz es el único que, con matices, difiere de esta sentencia.

Fuente: elaboración propia.

En la subcategoría anterior ya se trataban algunos aspectos que pueden transferirse al trabajo de los contenidos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, se defendía la supresión de asignaturas y se apostaba por el trabajo por proyectos o por actividades. Son ideas que continúan repitiéndose bajo el supuesto de “que no es preciso enseñar al niño todo el contenido de las diversas asignaturas [...] sino ponerle en condiciones de que hoy, mañana y siempre pueda por sí solo adquirir los conocimientos que en la escuela no haya asimilado” (p. 12)<sup>819</sup>, como explica Casassas. El docente añade más adelante que, en su opinión, “mejor y más eficaz que ver de corrido tantas y tan diversas cuestiones será estudiar a fondo algunas de ellas” (p. 12). Esta idea también era compartida por la ILE, “partidaria de reducir los contenidos de los programas, así como de limitar el número de materias a tratar. Todos los contenidos [...] debían trabajarse de un modo continuo y cíclico” (Núñez y Servat, 1988, p. 91). ¿Pero qué contenidos han de trabajar los niños y las niñas según el pensamiento de *Escuelas de España*?

Existe la convicción de que “todas las cosas que se enseñen deben ser la contestación a una pregunta que hace el mismo niño” (p. 25)<sup>820</sup>, como explica Teresa Rodríguez citando a Claparède. Ramón Ramia profundiza en esta idea y explica que “toda pregunta entraña un deseo de aprender e indica el punto o cuestión que interesa conocer, y que del interés depende el fruto de la enseñanza” (p. 15)<sup>821</sup>. Es decir, los contenidos se han de plantear a partir de los intereses de los niños y de las niñas, para lo que se torna necesario crear un

<sup>819</sup> Casassas, E. (septiembre, 1934). Concurso. Un día de trabajo escolar.

<sup>820</sup> Rodríguez, T. (julio, 1930). El niño y sus derechos.

<sup>821</sup> Ramia, R. (junio, 1934). Proyectos escolares.

ambiente de confianza y de libertad. En líneas anteriores podemos encontrar ejemplos de esta idea llevada a la práctica, como el buzón de la curiosidad o los proyectos llevados a cabo en la escuela de Ramia. La necesidad, la curiosidad y las casualidades conforman las mejores lecciones; veamos lo que le sucedió a la maestra Pilar Montero: “un pequeñín ha dejado caer una rebanada de pan y manteca, y al preguntar ¿sabéis cómo se hace la mantequilla? La lección se ha hecho sola” (p. 27)<sup>822</sup>.

Los intereses de los niños pueden surgir sobre aspectos cercanos o remotos, reales o imaginarios. En *Escuelas de España* se apuesta por trabajar, en primera instancia, aspectos de la actualidad y de la realidad cercana de los educandos. Así lo expresa Concepción Sáinz-Amor:

Les enseña los nombres de los reyes del siglo X, XI o XII; los nombres de las montañas de Australia; a veces hace también pajaritas de papel o lagartijas de arcilla; pero ponerse a estudiar las plantas y animales que viven en el pueblo; a investigar por qué viven en él, si benefician o perjudican... eso casi no lo hace nunca. (p. 22)<sup>823</sup>

Encontramos numerosos ejemplos de contenidos que se ajustan a la realidad de los estudiantes. Vicente López<sup>824</sup> selecciona para su proyecto sobre el otoño los contenidos que están más cercanos a la realidad de los niños y de las niñas de su escuela rural; algunos son la vendimia, la vid y el vino, la poda de árboles, la recolección de la aceituna, la matanza, los alimentos propios del otoño, las setas y los hongos, las plantas y flores del otoño, la caza y pesca de otoño o las festividades. David Bayón<sup>825</sup>, en lo que se refiere a la enseñanza del vocabulario, explica que hay que partir del estudio del vocabulario usual de la vida cotidiana para pasar, posteriormente, al vocabulario de las profesiones y al vocabulario científico. Florentino Rodríguez<sup>826</sup> desarrolla con su alumnado estudios como “la exploración del jardín”, las clases de calzado que se utilizan en España o el chocolate, entre muchos otros. Vemos que son cuestiones cercanas a la vida de los escolares.

Ramia<sup>827</sup> dedica algunas mañanas de los sábados para estudiar del pueblo en el que viven (Paterna, Valencia), en todas sus dimensiones. Este mismo docente, recordemos, fue

---

<sup>822</sup> Montero, P. (agosto, 1934). Concurso. Un día de trabajo escolar.

<sup>823</sup> Sáinz-Amor, C. (diciembre, 1934). Nuestra escuela rural.

<sup>824</sup> López, V. (octubre, 1929). Mi programa de otoño.

<sup>825</sup> Bayón, D. (julio, 1931). Notas para un programa de lenguaje.

<sup>826</sup> Rodríguez, F. (marzo, 1934). Trabajo por equipos.

<sup>827</sup> Ramia, R. (abril, 1934). Organización del trabajo escolar. Escuela graduada de niños "V. Blasco Ibáñez". Paterna (Valencia).

quién desarrolló el proyecto de creación de una falla con motivo de un accidente que había sucedido en la localidad<sup>828</sup>. Por su parte, la maestra de la escuela rural de párvulos de Santa Eufemia (Córdoba), María Montero, enumera elementos del entorno cercano del estudiante que pueden ser el punto de partida de cualquier proyecto educativo, como

... el pueblo. El trigo, la harina, el pan. [...] Los olivos y la aceituna. [...] Las encinas y bellotas. [...] Las plantas, las flores [...] Cabras, ovejas, vacas, cerdos. Productos que de ellos se obtienen [...] Las cigüeñas de la torre. [...] Lagartos, lagartijas, culebras del campo y del monte. Los peces del río, otros del mar, sardinas, pescadillas, bacalao. [...] Mariposas. Abejas. Miel y cera. (p. 566)<sup>829</sup>

Son solo algunos ejemplos que demuestran el interés por partir de lo cercano, lo actual. La mayor parte de los institucionistas, según Celada y Luengo (1988) coincidían en trabajar aspectos geográficos “partiendo del análisis del medio más inmediato al alumno. El aula, la escuela, el barrio donde esta se localiza, el pueblo o la ciudad, el término municipal, [...] la región, el país y la totalidad del planeta” (p. 153); abogaban por trabajar de lo particular a lo general. Una interesante experiencia, contraria a la idea de trabajar contenidos del entorno próximo, es la lección de las focas del maestro Ricardo Ruiz Arias.

Se nos ha preguntado la razón de escoger [...] la foca y no el caballo, o el perro, o el cerdo. Razón sencilla: no es la nuestra una lección de partida, sino de final de trayecto. No se agarra, materialmente, a lo cercano, sino que irá en busca de horizontes remotos. [...] si hay que partir de la prosa de lo que nos rodea, también hay que llegar a lo distante, cargado de esencias de belleza, siguiendo el hilo de esas apetencias incuestionables hacia lo lejano, hacia lo distinto, hacia lo exótico... (p. 570)

Por último, hacemos referencia al carácter utilitario de los contenidos. En términos generales, se defiende que la educación ha de servir para algo, y ese algo es la vida misma. Es el caso de Vicente López en el artículo ya citado, que reproduce una cita de Rousseau para justificar los contenidos de su proyecto escolar, destacando su carácter utilitario:

Entre los conocimientos que podemos adquirir, unos son falsos, otros inútiles y otros sirven para ensoberbecer al que los posee. Los pocos que realmente contribuyen a nuestro bienestar, son los únicos que merecen las investigaciones de un sabio, y por consiguiente de un niño que dirigimos a la sabiduría. No se trata de saberlo todo, sino lo que realmente es útil. (p. 35)

---

<sup>828</sup> Ramia, R. (junio, 1935). Construcción de una falla.

<sup>829</sup> Montero, M. (diciembre, 1935). Escuela Nacional de Párvulos de Santa Eufemia (Córdoba).

El utilitarismo es un aspecto a tener en cuenta en el trabajo de las diferentes disciplinas. Sin embargo, para algunos docentes se debe ir más allá, como explica Ricardo Ruiz:

De cuando en cuando la escuela ha de limar sus asperezas y caminar por las sendas floridas y aladas de la poesía, de la imaginación, del espíritu aventurero, anhelante de exotismos, que late en el seno de todo corazón infantil y que nos acompaña soterrado a través de toda nuestra vida adulta. Que todos llevamos oculto ese fracaso de no ser un gran viajero, un explorador audaz, un bebedor de horizontes diversos, un gozador de todos los climas ...  
(p. 571)

A modo de conclusión, el ideal institucionista aparece presente en la dirección y sentido que se otorga a los contenidos de enseñanza y aprendizaje: partir de los intereses de la infancia, adecuarse al entorno cercano al estudiante y ser útil para la vida. Todo ello sin olvidar horizontes más remotos, que también forman parte del mundo. Y es que según las palabras de Cossío, que recupera Justa Freire en *Escuelas de España*, “el mundo entero debe ser, desde el primer instante, objeto de atención y materia de aprendizaje para el niño, como lo sigue siendo más tarde para el hombre” (p. 106)<sup>830</sup>.

### **3.2.3. Orientación profesional**

Uno de los aspectos que caracteriza a la Institución Libre de Enseñanza, según la literatura escogida, es el establecimiento y el desarrollo de la orientación profesional del estudiantado. Las unidades de registro recuperadas pertenecen a cuatro ejemplares. Concretamente, encontramos información de seis artículos. Todos los elementos de análisis de esta subcategoría se recogen en la primera etapa de publicación.

Apenas aparece esta cuestión en la revista pedagógica. Recordemos que los docentes, aunque abordan todos los niveles educativos, dedican sus escritos especialmente a la primera enseñanza. Puede entenderse que sea esta una etapa muy precoz para trabajar de forma exhaustiva la formación profesional. Entre las manifestaciones recuperadas sobre este tema, Teresa Rodríguez explica que la libertad de acción y el desarrollo de la autonomía será lo “que permita al maestro ser el orientador profesional del niño, de conformidad con sus aptitudes” (p. 25)<sup>831</sup>. El desarrollo de determinadas aptitudes y de intereses es fundamental, según explica Bernardo Miguel<sup>832</sup>, en el momento de elegir una

---

<sup>830</sup> Freire, J. (marzo, 1935). Meditaciones.

<sup>831</sup> Rodríguez, T. (julio, 1930). El niño y sus derechos.

<sup>832</sup> Miguel, B. (julio, 1930). ¿Debe funcionar la escuela como una pequeña sociedad humana?

profesión y, por tanto, de prepararse para la vida en sociedad. Pablo de Andrés Cobos<sup>833</sup> y Emilio Ruiz<sup>834</sup> explican que, en esta etapa, se habían comenzado a realizar pequeños ensayos de orientación profesional en los niveles superiores de las escuelas graduadas.

### **3.3. Escuela y comunidad**

La escuela concebida como un elemento independiente y aislado del entorno que la rodea no tenía ningún sentido para los redactores de *Escuelas de España*. Esta idea que parece tan sencilla, conlleva un complejo proceso de reflexión sobre la propia práctica y sobre la realidad circundante. Se defiende, desde *Escuelas de España*, una escuela colectiva, una escuela abierta, en la que exista una relación natural con las personas e instituciones de la aldea, el pueblo o la ciudad en la que estén inmersas, incluidas, como no podía ser de otra manera, las familias de los niños y de las niñas.

#### **3.3.1. Relación con las familias**

El establecimiento de una relación armónica y equilibrada entre las familias y la escuela era un reto de indudable valor pedagógico que había que alcanzar, según el pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza. En esta subcategoría codificamos toda la información que de manera directa aborda la relación familia-escuela.

Las unidades de registro pertenecen a 15 ejemplares. Concretamente, encontramos información de 16 aportaciones: 14 artículos y dos notas. Cinco de los elementos de análisis trabajados en esta subcategoría se concentran en cinco ejemplares de la primera etapa, mientras que 11 están repartidos en 10 de los 31 ejemplares de la segunda época.

Tabla 39.

*Tabla resumen subcategoría “Relación con las familias”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre la relación entre la escuela y las familias de los escolares?*

---

En *Escuelas de España* se lamentan de la poca importancia que muchas familias conceden a la escuela y de su rechazo a métodos e ideas pedagógicas renovadoras, orientadas a transformar la educación formal.

---

Los autores y autoras consideran que es imprescindible que las familias conozcan la función de la escuela y que se generen, de este modo, lazos de confianza y colaboración.

---

La colaboración con las familias es aún un reto que requiere tiempo, voluntad y paciencia.

Fuente: elaboración propia.

---

<sup>833</sup> Andrés de, P. (enero, 1929). La escuela "Cervantes" de Madrid en 1926.

<sup>834</sup> Ruiz, E. (julio, 1930). I Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano. Conclusiones aprobadas.

A pesar de que en esta época histórica las relaciones entre la familia y la escuela eran escasas y, en ocasiones, hasta negativas (Dueñas y Grima, 2009), muchos de los docentes que escriben en la revista eran conscientes de la importancia que tenía acercar la familia a la escuela y enriquecer la relación con la misma. Recordemos que en esta época surgieron numerosas Sociedades Infantiles y Sociedades de Amigos de la Escuela, que contribuían a la mejora de la implicación de las familias en la obra de la escuela.

La colaboración con la familia es imprescindible puesto que esta constituye el primer contexto de socialización de los niños y de las niñas; en la época que trabajamos, un amplio porcentaje de escolares no acudían habitualmente a los centros educativos por diferentes motivos. Mariano Domínguez explica que no siempre es por “la necesidad, justificada en ocasiones, de que los chicos ayudan al padre en sus faenas” (p. 80)<sup>835</sup>, sino que “la culpa radica, más bien, en la indiferencia, en la incomprendición de los mismos padres que no tienen conciencia del mal que su torpeza puede ocasionar a sus hijos” (p. 80). Luis Vega piensa que “los padres de los niños desdeñan a la escuela [...] porque no la conocen, porque nadie se ha preocupado de que la conozcan, porque ignoran su misión” (p. 72)<sup>836</sup>. Por esta razón, el profesor Domínguez considera que el reto de los docentes consiste en generar en las familias la preocupación “por el bien de sus hijos, y hacerles creer en la escuela y confiar en sus beneficios” (p. 90).

Es esta una labor importantísima si atendemos a la opinión de Pablo de Andrés Cobos:

... educar a los niños no es bastante, entre otras razones porque nunca será completa la educación del niño si no se modifican un poco los conceptos de sus familiares, muy pobres, por cierto, y mantenidos con firmeza digna de mejor empleo. [...] Es preciso que la escuela se prolongue hasta la casa del alumno, llevando sus ideales, sus inquietudes, su comprensión, la amplitud de sus horizontes... y como no es posible llevar la escuela a la vivienda, se procura que vaya la familia a la escuela. (pp. 52-53)<sup>837</sup>

Él mismo “supo despertar el interés y el amor de sus alumnos y de los padres de estos por la obra educativa” (AGA, 32/10767<sup>b</sup>, p. 1), según el inspector Ballesteros. En gran medida, fue una consecuencia de la organización de la Sociedad Infantil de la Granja de San Ildefonso (Segovia), un contexto en el que, según sus propias palabras, “nadie creía

---

<sup>835</sup> Domínguez, M. (enero, 1931). La escuela rural de asistencia mixta.

<sup>836</sup> Vega, L. (febrero, 1935). Nuestra escuela.

<sup>837</sup> Andrés de, P. (enero, 1929). La escuela "Cervantes" de Madrid en 1926.

que la escuela fuera algo más que guardadero de mocosos” (p. 302)<sup>838</sup>. La iniciativa tuvo sus frutos; “la mayor parte del prestigio que la escuela haya conquistado entre los padres, vecinos y autoridades, se lo atribuimos a las sociedades infantiles” (p. 306), dice Cobos.

Con la finalidad de acercar a las familias a la escuela, Bernardo Miguel Mancebo realiza una serie de propuestas para la acción como establecer reuniones frecuentes con las familias, organizar actos culturales con su colaboración o fomentar las visitas de las familias a la escuela, en definitiva, captar el interés de las familias por la labor que se realiza en los centros educativos. Según el maestro, “cuando la Escuela y la familia marchen unidas en apretado lazo de solidaridad, ambos medios educativos vivirán en íntima compenetración y colaboración, y entonces se logrará fácilmente una sociedad escolar fundada sobre bases sólidas y armónicas” (p. 73)<sup>839</sup>. Y no es una tarea fácil, pues como dice María Sánchez Arbós, las familias se muestran reacias ante la transformación de las escuelas y la aplicación de los nuevos métodos de enseñanza<sup>840</sup>. Sin embargo, la maestra lo tiene claro: “...vivo en la convicción de que la escuela, olvidada y despreciada entre nosotros, sólo puede erguirse y levantarse congraciándose con las familias” (p. 23)<sup>841</sup>. Rosalía Prado, convencida de la importancia de establecer “un régimen de confianza y de comprensión recíproca, favorables a la buena armonía y necesario al progreso” (p. 279)<sup>842</sup>, considera que “se trata de un ideal por realizar y como todo ideal humano se necesita tiempo, buena voluntad y paciencia” (p. 281).

La relación con las familias es notablemente valorada por los redactores de *Escuelas de España*. Además de las evidencias recogidas, hacemos alusión al elogio que Cobos realiza a la labor desempeñada por el Grupo Escolar Cervantes en este sentido, que dedica los jueves por la noche a veladas culturales a las que pueden acudir las familias y los antiguos alumnos. Es esta, sin embargo, una de las pocas experiencias que podemos encontrar en esta época histórica. No obstante, podemos avanzar una posible influencia institucionista en el pensamiento de los docentes que escriben sobre este asunto, quienes entienden que es necesario e importante el establecimiento de lazos de colaboración con quienes más conocen a los niños y a las niñas: sus familias.

---

<sup>838</sup> Andrés de, P. (julio, 1930). Animosa experiencia de una sociedad infantil. *Revista de Pedagogía*, 103, 301-307.

<sup>839</sup> Miguel, B. (julio, 1930). ¿Debe funcionar la escuela como una pequeña sociedad humana?

<sup>840</sup> Sánchez, M. (agosto, 1935). Labor actual en los Grupos escolares.

<sup>841</sup> Sánchez, M. (marzo, 1934). ¿Cuál es la posición actual de un director de grupo escolar?

<sup>842</sup> Prado, R. (junio, 1936). La escuela y la familia. *Escuelas de España, segunda época*, 30, 279-281.

### **3.3.2. Relación con la comunidad**

La relación entre la escuela y la comunidad es otro de los principios de la ILE, según algunos de los autores y de las autoras citados en la literatura. Codificamos, al igual que en el caso anterior, aquellas informaciones que evidencien de forma clara el pensamiento que la autoría de *Escuelas de España* tiene sobre este aspecto.

Las unidades de registro pertenecen a 12 ejemplares. Concretamente, encontramos información de 13 aportaciones: 11 artículos y dos notas. Siete de los elementos de análisis trabajados en esta subcategoría se concentran en seis ejemplares de la primera etapa, mientras que seis están repartidos en seis de los 31 ejemplares de la segunda época.

Tabla 40.

*Tabla resumen subcategoría “Relación con la comunidad”. ¿Qué dice Escuelas de España sobre la relación entre la escuela y la comunidad?*

---

En *Escuelas de España* no aparecen muchas manifestaciones explícitas sobre la relación entre la escuela y la comunidad, no obstante, las que aparecen son partidarias de que se produzca esa necesaria colaboración.

---

Aparecen numerosos ejemplos prácticos que evidencian los intentos por abrir la escuela a la comunidad.

Fuente: elaboración propia.

Algunos docentes de *Escuelas de España* explican que las relaciones no se han de establecer únicamente con las familias, sino que han de procurarse con toda la comunidad, con todo el vecindario, con la sociedad entera. Es la idea de una escuela abierta, “abierta al aire y al sol y a la crítica de todos. De lo contrario vivirá pálida, harapienta, en el olvido o en el menosprecio” (p. 86)<sup>843</sup>, defienden los redactores de la revista. Como sostiene Ramón Ramia, la escuela “es una comunidad que exige la aportación de todos” (p. 26)<sup>844</sup>. Existen centros pioneros en España cuyas experiencias recoge la revista. Es el caso del ya citado Grupo Escolar Cervantes que los domingos y días festivos se mantenía abierto para los antiguos alumnos, asimismo sus puertas siempre estaban abiertas a visitas de profesionales de la educación, o de alguna otra persona curiosa interesada por la obra de la escuela. Afirma Cobos: “es hogar esta escuela que siempre está abierta y en la que no he visto ni una sola llave” (p. 53)<sup>845</sup>.

---

<sup>843</sup> Escuelas de España. (octubre, 1930). Patronatos y Graduadas. *Escuelas de España, primera época*, 8, 84-86.

<sup>844</sup> Ramia, R. (abril, 1934). Organización del trabajo escolar. Escuela graduada de niños "V. Blasco Ibáñez". Paterna (Valencia).

<sup>845</sup> Andrés de, P. (enero, 1929). La escuela "Cervantes" de Madrid en 1926.

Se precisa la colaboración con los “campos agrícolas, sociedades de Amigos de la escuela, bibliotecas circulantes, amigos del libro, conferencias, lecturas y toda clase de actos culturales” (p. 84)<sup>846</sup>, explica Norberto Hernanz. También con los Ayuntamientos y las Diputaciones, con la Junta Local de Primera Enseñanza y con las autoridades de la localidad. Los propios docentes recogen numerosas propuestas que contribuyen a establecer una conexión más estrecha entre las escuelas y la localidad en la que se encuentran. Es el caso de los proyectos impulsados por Ramia, a los que ya hemos hecho numerosas referencias a lo largo del análisis (construcción de una falla en Paterna, estudio del pueblo, etc.). Otra idea es la que recoge Bernardo Miguel Mancebo en el texto ya citado: “celebrar frecuentemente fiestas escolares de diversa índole, ya que aparte su carácter artístico, amplían las relaciones sociales de la Escuela, pues además de los padres acuden otras personas que encuentran motivos de satisfacción hacia las cuestiones escolares” (p. 76).

Luis Sánchez Rodrigo, en la nota titulada “La escuela debe salir de la escuela” propone crear periódicos escolares con dos finalidades: (1) “Fomentar las relaciones entre la escuela y el pueblo, haciendo que los niños dediquen algún tiempo y atención a los intereses locales y que el vecindario, a su vez, se interese cuanto sea posible por las cuestiones escolares” (p. 109)<sup>847</sup>. (2) “Procurar directamente la instrucción y educación del pueblo” (p. 109). Por su parte, María Baldó contribuye a generar esta relación de colaboración mediante la organización, para sus alumnas, de “conferencias mensuales a cargo de literatos, poetas, bibliófilos, actores, folkloristas, médicos, higienistas, catedráticos, abogados, músicos, etc.” (p. 30)<sup>848</sup>. Otra iniciativa importantísima en tiempos de la Segunda República, las Misiones Pedagógicas, también enriquecieron estas relaciones, haciendo partícipes a los ciudadanos de la mejora de la escuela de sus aldeas. Lo ejemplifica Alejandro Rodríguez Casona; la invitación al vecindario de San Martín de Castañeda (Zamora) fue acogida “con visible aprobación; más aún, con la alegría de sentirse partícipes, colaboradores, en una obra cuyo volumen y sentido no se les oculta” (p. 12)<sup>849</sup>.

---

<sup>846</sup> Hernanz, N. (enero, 1929). Dos Congresos pedagógicos.

<sup>847</sup> Sánchez, L. (enero, 1931). La Escuela debe salir de la Escuela. *Escuelas de España, primera época*, 9, 107-110.

<sup>848</sup> Baldó, M. (octubre, 1931). La educación social en el Grupo escolar "La Farigola".

<sup>849</sup> Rodríguez, A. (diciembre, 1934). Ensayo de Misión Pedagógico-Social en San Martín de Castañeda (Zamora), octubre de 1934.

Son solo una muestra de los ejemplos prácticos que aparecen en *Escuelas de España*, y que evidencian la preocupación social que tenían muchos maestros y maestras de escuela. Esta preocupación, coincide con el concepto eminentemente social que tenía Giner de los Ríos de la educación (Jiménez, 1984).

### **3.3.3. Relación docente-discente**

El contenido de esta subcategoría está presente a lo largo de todo el análisis, pues tanto en los procesos de educación integral, como en la metodología de trabajo, en la función del docente y en la propia organización del centro escolar aparece directa o indirectamente la relación docente-discente. Consideramos que, llegados a este punto, el lector puede ya entender los principios que existen en *Escuelas de España* a este respecto. El respeto a la infancia, el cultivo de la libertad infantil, la educación activa, el docente como guía que orienta al alumnado en su aprendizaje, y un largo etcétera, ya nos desvela buena parte de la relación docente-discente.

No plasmamos, en esta ocasión, los resultados de la codificación, pues basta leer el análisis de las subcategorías anteriores para comprobar que no es un elemento fácilmente cuantificable, sino que emana de forma natural e implícita de las prácticas e ideas pedagógicas expuestas. Hacemos, sin embargo, un pequeño balance de la información recogida en la matriz de datos. “El maestro y el niño. Dos vidas que, en la escuela, tienen que convivir sin estorbase mutuamente” (p. 107)<sup>850</sup>, opina Justa Freire. Una relación basada en utilizar un tono familiar con el escolar, que crece en un ambiente de respeto mutuo, de alegría y de cariño. Las excursiones escolares, que se defienden desde la revista por fuertes convicciones institucionistas, son excelentes momentos para fortalecer la relación entre el maestro y los educandos (Celada y Luengo, 1988). El ideal que pervive en estas relaciones es muy cercano al principio institucionista que recoge Molero (1987): “no puede ser el maestro sólo un vehículo para la interacción informativa sino un ser humano que acompaña al alumno en todo el devenir escolar” (p. 9).

---

<sup>850</sup> Freire, J. (marzo, 1935). Meditaciones.

# CAPÍTULO XI. CONCLUSIONES

**C**oncluir tiene diferentes significados según la Real Academia de la Lengua Española (RAE). La tercera acepción dice que concluir significa “deducir algo después de haber considerado sus circunstancias”. Vamos a empezar por aquí, por determinar y plasmar las conclusiones del estudio partiendo de los dos objetivos principales. Posteriormente, analizamos las limitaciones del trabajo y formulamos posibles líneas futuras de investigación.

## 1. LA REVISTA *ESCUELAS DE ESPAÑA*

Recordamos que el primer objetivo consistía en “presentar, describir, analizar y valorar la revista pedagógica *Escuelas de España*”. Este propósito se ha trabajado a lo largo de la tesis doctoral, pero especialmente en el capítulo siete. Nos habíamos propuesto cinco objetivos específicos, sobre los que profundizamos a continuación.

### **Estudiar el origen y la naturaleza de la publicación**

Descubrir el origen de *Escuelas de España* tenía un especial interés, dado que aglutinaba a tres docentes de sencillas y humildes escuelas rurales en la provincia de Segovia. Sin embargo, frente a las aparentes limitaciones, fueron capaces de crear, gestionar y mantener una revista pedagógica como la que estudiamos, no sin dificultades, pero sí con el apoyo de personas de gran solvencia pedagógica e intelectual, como es el caso de Antonio Ballesteros. ¿De dónde surgió la idea? Buceamos en los archivos históricos y en los documentos personales de los fundadores para descubrirlo. Su nacimiento está indudablemente ligado a la necesidad de perfeccionamiento que tenían los impulsores en particular, y un amplio colectivo de docentes en general, pero, sobre todo, al esplendor pedagógico que vivía la provincia de Segovia en esta etapa histórica, y que se convertía en un escenario favorable para la proliferación de iniciativas educativas de diversa índole.

En cuanto a la naturaleza de la publicación, encontramos evidencias en los discursos que los propios fundadores vertían en las primeras páginas de la publicación pedagógica, pero también en las valoraciones que otras personas plasmaban en prensa pedagógica local y nacional. En este sentido, destacamos cinco propósitos de *Escuelas de España*: (a) Valorar, presentar y representar la diversidad educativa regional del territorio español. (b) Dar a conocer las escuelas y los docentes españoles y sus diferentes realidades. (c) Servir

de impulso para la acción de los maestros y de las maestras. (d) Ser un medio libre de expresión. (e) Transformar y renovar los centros escolares. Estos propósitos dejan entrever las características esenciales de la revista, que tratamos posteriormente.

### **Investigar su acogida y proyección en prensa de la época.**

La revista *Escuelas de España* tuvo un acogimiento manifiestamente positivo en la prensa de la época. Como hemos podido observar, hasta el propio Cossío elogió la publicación pedagógica. Las únicas referencias negativas que se encuentran sobre la revista aparecen, curiosamente, y como hemos explicado en el trabajo, en su homóloga, la *Revista de Pedagogía*, bajo la firma del pedagogo Lorenzo Luzuriaga.

### **Examinar las características materiales de la revista, su estructura, su actividad editorial y las labores de impresión y difusión.**

Las características materiales de la publicación, como la propia revista, evolucionaron con el transcurso de los meses. Comprobamos que la estructura es similar a la de otras revistas pedagógicas de la misma época. En cuanto a las labores de impresión y difusión, no conocemos cuál fue la tirada de la revista ni cuántos ejemplares se vendieron; sin embargo, se han obtenido datos interesantes, que ponen de manifiesto el valor de los testimonios orales y de las fuentes documentales personales. Los descendientes de los protagonistas han compartido, de forma oral y escrita, algunos de sus recuerdos sobre cómo ellos mismos participaron en las tareas de intendencia.

### **Analizar la autoría de la revista, focalizando la atención sobre los artífices de la publicación.**

El análisis de la autoría de *Escuelas de España* nos permite obtener conclusiones reveladoras. La primera, se corresponde con la cantidad y la validez profesional de muchos de los docentes que escribieron en sus páginas, lo que dota a la publicación de una calidad inestimable, y de un gran interés para la historiografía educativa. La segunda se corresponde con la visión androcéntrica de la publicación; a pesar de que casi la totalidad de los trabajos de la revista estén firmados por hombres —lo que abre numerosas incógnitas para la investigación— la representación femenina en la misma es sobresaliente, tanto por la altura intelectual de las mujeres participantes, como por la calidad y la actualidad de los contenidos que abordan. La tercera se refiere a la representación regional de la revista, que recogió trabajos de profesionales provenientes de casi todas las provincias de España, lo que la dota de un carácter diverso.

### **Estudiar el contenido de *Escuelas de España* y definir sus características esenciales.**

El contenido de la revista se ha estudiado tomando como eje los principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza. Sin embargo, antes de ello, se ha querido dejar constancia de las características fundamentales de la publicación. En primer lugar, destaca su naturaleza aldeana. Preocupada por la realidad de las escuelas y de los maestros y maestras del entorno rural, reivindica su valor y la necesidad de recibir una mayor atención por parte de la sociedad y de los poderes públicos.

En segundo lugar, se expone el carácter reformista de la publicación. No se conformaban con exigir la transformación de la educación, en sus diferentes ámbitos y formas, sino que recogían, opinaban, criticaban y valoraban las decisiones que desde las disposiciones legales se estaban tomando en materia de educación. Asimismo, llegaron a proponer planes de mejora importantes —como el relativo a la formación del profesorado, o la organización de Misiones Pedagógicas— que, en buena parte, llegaron a hacerse realidad. Estos textos demuestran el grado de compromiso que los docentes tenían por su trabajo y por la mejora de la educación del país. Buscaban la materialización práctica de la teoría pedagógica que recogían en sus páginas. Podríamos determinar que era una revista pedagógico-teórica para la acción educativa.

La actitud crítica de los docentes se vislumbra en la tercera de sus peculiaridades: el carácter innovador. Bajo la premisa de que todo docente debe ser innovador y renovador de su propia práctica, presentan numerosas experiencias basadas en la pedagogía proveniente del movimiento internacional de la Escuela Nueva, así como iniciativas nacionales y extranjeras cuya finalidad era romper con el modelo de enseñanza tradicional. Esto no es una novedad en el pensamiento de los maestros y de las maestras, ni en las revistas pedagógicas de la época. La novedad radica en el discurso de los fundadores; lejos de quedar hechizados de forma irracional por la nueva pedagogía, la valoraban, pero también la cuestionaban, en muchos casos, tras una reflexión serena sobre sus posibilidades de aplicación en las diferentes realidades del contexto nacional español.

En definitiva, creemos haber alcanzado el primer objetivo de la investigación, mediante la presentación de la historia y las características esenciales de la revista *Escuelas de España*, utilizando para ello todos los recursos que teníamos a nuestro alcance: testimonios personales, prensa periódica de la época, documentos de archivo y documentos personales, así como el análisis detenido de la propia revista estudiada.

## **2. LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA EN *ESCUELAS DE ESPAÑA***

El segundo objetivo de la investigación consistía en “estudiar la realidad educativa desde la revista *Escuelas de España* (1929-1936), focalizando nuestra mirada en la Institución Libre de Enseñanza”, para el que nos habíamos formulado una serie de preguntas que tratamos de responder, sucintamente, a continuación. La publicación, como obra coral, recoge opiniones diversas sobre los diferentes elementos analizados. No obstante, en todos los casos hay un discurso que predomina, que es el que tomamos como referencia para dar respuesta a algunas de las preguntas.

### **¿Qué principios pedagógicos afines a la ILE se defienden desde la publicación?**

En primer lugar, a pesar de la prudencia que se adopta en *Escuelas de España* durante sus primeros años, existe un posicionamiento general en lo relativo a la cuestión religiosa. Aparece una defensa clara de la libertad de conciencia basada en la adquisición y puesta en práctica de valores como la libertad y el respeto. Asimismo, coincidiendo con el ideal institucionista, se reivindica el carácter religioso y moral de la educación, pero no dogmático. Por otro lado, la idea que la ILE tenía acerca de la coeducación —según la escasa literatura disponible al respecto— era coincidente con la que aparece en la revista segoviana; se defiende la educación conjunta de niñas y de niños en las escuelas. No podemos plasmar una conclusión en lo que respecta a la enseñanza de la mujer, por no saber exactamente la posición que tenían los institucionistas. Desde la revista aparece un discurso general que defiende que la educación que recibe la mujer debe ser diferente a la que recibe el hombre. Este discurso aparece, especialmente, en los primeros ejemplares, y se va matizando con el transcurrir de los años.

La educación integral aparece claramente definida en *Escuelas de España* mediante los numerosos y variados trabajos, centrados en el desarrollo de los diferentes aspectos de la personalidad humana. Aparece una defensa clara de la adquisición de conocimientos y habilidades —lingüísticos, matemáticos, históricos, artísticos, etc.— y se valora cada uno de ellos, tanto por separado, como desde una perspectiva holística. Destaca la defensa de la educación estética por su constante aparición en la publicación.

En segundo lugar, atendemos a los aspectos que, a nuestro juicio, se defienden de forma parcial. Generalmente son subcategorías sobre las que aparece mucha información, en ocasiones contradictoria, lo que genera que no podamos afirmar que existe una defensa

de dichos principios en términos absolutos. Asimismo, incorporamos aquellas subcategorías de las que no se tiene mucha información, pero la disponible apunta a una probable influencia de la Institución Libre de Enseñanza.

La subcategoría “concepción de la educación” es tan amplia, y puede valorarse desde tantas perspectivas, que pese a las evidentes similitudes en la mayoría de los discursos, aparecen también testimonios contradictorios y, en ocasiones, ambiguos. Por ejemplo, hay un interesante debate sobre los fines de la educación; algunos autores piensan que no tiene fines definidos, mientras otros defienden que es necesario establecer estos fines. Otro debate digno de mención es el que se aborda sobre el binomio educación-instrucción; se pone el acento sobre la educación, aunque hay autores que consideran la instrucción como un requisito necesario para que pueda darse la educación. Tampoco hay un discurso uniforme sobre el papel que tiene que adoptar el Estado en la educación y la escuela.

La educación en libertad es un principio que se defiende, sin duda, en *Escuelas de España*. No obstante, consideramos que la defensa es parcial, pues aspectos tan importantes en la pedagogía de Giner, como lo es la supresión de métodos coercitivos y la preeminencia de una disciplina basada en el desarrollo y la construcción de la propia conducta, partiendo de los valores y de las reglas socialmente establecidas, y basada en una relación de confianza y de amor y respeto mutuo, genera opiniones diversas en nuestros autores. Además, es precisamente uno de los fundadores de *Escuelas de España* quien plasma una visión diferente a las de sus compañeros y a la defendida por la ILE.

En tercer y último lugar aclaramos que no podemos establecer una conclusión clara sobre las subcategorías “educación física, higiene y salud” y “orientación profesional”, debido a la ausencia de información sobre estos aspectos. La ausencia de información no significa, necesariamente, que los docentes que escribían en la publicación no contemplasen estos principios. Sin embargo, tampoco aparece una defensa explícita y clara de los mismos, a diferencia de otras cuestiones que parecen generar un mayor interés a los redactores de *Escuelas de España*.

**¿Cómo es el modelo de organización escolar que predomina en *Escuelas de España*?,  
¿en qué medida se corresponde con el modelo pedagógico de la ILE?**

En “planificación y organización de la enseñanza” ocurre lo mismo que con la subcategoría “concepción de la educación”. Es un ámbito muy amplio, que da lugar a diferentes reflexiones en la revista, en ocasiones contradictorias y, por ello, no siempre

coincidentes con la esencia de la Institución Libre de Enseñanza. Se defiende —aunque desde una única manifestación— el modelo de escuela unificada; asimismo, se valoran las ventajas asociadas a la escuela graduada que, para algunos autores, significa el único modelo de escuela posible. No obstante, también se enumeran sus numerosas limitaciones, especialmente en las escuelas rurales. El maestro Hernanz critica la organización de los grandes grupos escolares, basados en esta estructura, por llegar a parecer grandes fábricas homogeneizadoras de la población.

La diversidad de opiniones aparece, de igual modo, en lo relativo a la programación de la enseñanza; no obstante, existe consenso en que los programas escolares deben estar adecuados a la realidad y a los intereses de la infancia, y han de tener un carácter flexible y abierto. Estas programaciones deben tener una orientación metodológica, siempre que sea posible —el excesivo número de matrícula en algunas escuelas limita esta pretensión—, renovadora y activa. Estos aspectos se corresponden con el modelo pedagógico de la ILE, como también encontramos coincidencias en lo referente a la organización temporal. Como los institucionistas, y en coherencia con una organización de la enseñanza flexible, la mayoría de las personas que escriben sobre esta cuestión se manifiestan en contra de los horarios escolares rígidos y presentan propuestas al respecto, valorando, eso sí, el horario como auxiliar en el establecimiento de normas y de disciplina.

Igualmente, coincide con los principios organizacionales de la Institución Libre de Enseñanza el tratamiento y la organización de los contenidos de enseñanza, bajo la idea de que deben organizarse de forma cíclica y global, de modo que paulatinamente se vaya rompiendo con la organización de los saberes por asignaturas estancas. En la selección y el tratamiento de los contenidos se reivindica la importancia de partir de los intereses de los propios escolares, de adecuarse al entorno cercano al estudiante para, más adelante, ir conociendo horizontes remotos, y de trabajar contenidos que sean útiles para la vida.

Por último, la concepción que se refleja en la revista acerca del material didáctico y el ideal de edificio escolar es, también y como hemos avanzado en líneas anteriores, coincidente con las ideas institucionistas. Se defiende el empleo de material sencillo y fácilmente adquirible y se aboga por un edificio escolar digno, a la altura de la obra que allí se desarrolla, salubre —con ventilación, luz y calefacción—, que huya de la monumentalidad, que tenga mobiliario fácilmente alterable y que se encuentre en contacto con el medio natural.

**¿Cuál es el grado de coherencia entre los métodos didácticos que se recogen en la revista y las ideas difundidas por la ILE?**

En lo que respecta a los aspectos prácticos, está presente la defensa de la educación activa en los diferentes artículos. Se alude en numerosas experiencias a la importancia de la comunicación y del diálogo, lo que coincidiría con el método socrático defendido por la ILE. Asimismo, es indudable la defensa del valor instructivo y, sobre todo, educativo, de las excursiones escolares y del contacto con la naturaleza. Describen experiencias escolares, reflejan teoría pedagógica sobre las mismas y aluden a la ILE como su principal inspiradora en la programación y en el desarrollo de las excursiones. Asimismo, son numerosas las propuestas de enseñanza de las ciencias mediante laboratorios y talleres creados o simulados en el contexto escolar. El cultivo de la observación y de la experimentación cobra una especial importancia en el desarrollo de las actividades científicas escolares.

Por otro lado, consideramos que “la actividad libre y el juego” se defienden de forma parcial. En este caso, no realizamos esta afirmación porque haya contradicciones en los testimonios, sino porque la información disponible nos permite identificar solo una parte de lo defendido por la ILE en lo relativo a este aspecto. Ya explicábamos anteriormente que la ausencia de información en la publicación no significa que los docentes que escribieron en ella no contemplasen las ideas citadas, pero tampoco que las defendiesen, por lo que en un ejercicio de prudencia, mantenemos esta valoración. Aparece de forma manifiesta el valor de las actividades en libertad y del juego, pero se eluden el valor catártico y hedonista del juego, o el juego popular, propios del discurso institucionista.

**¿Qué concepción de la educación y de las escuelas emerge de la revista?, ¿en qué medida se relacionan con la concepción que de ellas tiene la ILE?**

Ya hemos hecho un balance general de la concepción que *Escuelas de España* tiene sobre la educación y la escuela. En sus páginas se defiende extensamente que la educación ha de basarse en la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de toda la estructura escolar, con la finalidad de lograr la transformación y el cambio, para adecuar la escuela y la educación a la sociedad, dado que existe la creencia generalizada de que la educación cumple una importante función social. La educación defendida por la revista se apoya en los preceptos republicanos que, a su vez, recordamos, se basaban en ideas de la Institución Libre de Enseñanza y del socialismo español.

El contexto escolar es el lugar donde se desarrolla la tarea educadora desde el ámbito formal; por esta razón, numerosos autores y autoras de la revista describen cómo debe concebirse la escuela. La escuela es un órgano de cultura en la que conviven diferentes personas aunadas por el mismo fin educativo. En la publicación se defiende la íntima relación que la escuela ha de tener con la vida y con la sociedad. Está presente, además, la defensa de la educación pública, de la escuela gratuita que garantice la igualdad de oportunidades. Cabe señalar que, como la ILE, *Escuelas de España* no cesa de pedir inversión para las escuelas y para los docentes, con el firme objetivo de elevar el prestigio social del colectivo de docentes y la función de la escuela.

Hacíamos en líneas anteriores a los fines de la educación o, lo que es lo mismo, a la misión de la escuela. En *Escuelas de España* se enumeran algunos de estos fines, aunque se reconoce la dificultad de definir unos fines atribuibles a cualquier realidad, que engloben todos los aspectos que supone el acto educativo; asimismo, se defiende que las personas más capacitadas para establecer los fines de la educación son los propios maestros y maestras. En la publicación se reconoce la función instructiva y, sobre todo, educadora de la escuela. La necesidad de luchar contra el analfabetismo, pero también de satisfacer otras necesidades de los escolares y de contribuir al desarrollo de todas sus facultades humanas. Por otro lado, en la publicación se defiende la necesaria relación de la escuela con las familias y con la comunidad, así como entre los diferentes agentes educativos. Como la ILE, la autoría de la publicación considera que la relación con las familias es un reto deseable y necesario por el que hay que trabajar.

Por último, como ya hemos explicado, existe un discurso heterogéneo en lo que respecta al papel del Estado en la educación; defienden que el Estado debe difundir la cultura pero, al mismo tiempo, denuncian que existen intromisiones por parte del Estado en la educación, y manifiestan que la escuela debe liberarse del mismo y de la Iglesia.

### **¿Qué concepción se tiene de la figura y de la función docente en la publicación?, ¿coincide o difiere de lo considerado por la ILE?**

Si por algo se caracteriza *Escuelas de España*, es por ser una oda al maestro y a la maestra de escuela, especialmente a los de la escuela rural. Se dedican amplios artículos a la formación inicial y permanente del profesorado, se reflexiona sobre la función del docente y se enumeran algunas cualidades que debe tener un buen maestro. Por otro lado, se reivindica el valor y la importancia social de la profesión y se denuncian constantemente

las malas condiciones a las que tienen que hacer frente algunos docentes. Existe, por tanto, una clara defensa del ideal de la ILE, para quien el maestro era uno de los elementos más importantes del sistema educativo, y por ello había que cuidarle y garantizar su formación.

### **¿Qué autores y/o autoras manifiestan un pensamiento más cercano a las ideas de la ILE dentro de la publicación?, ¿a qué puede ser debido?**

Inicialmente, pensamos en dar respuesta a esta pregunta mediante un recuento cuantitativo de los profesionales que más se citan en cada subcategoría. Tras reflexionar sobre ello, percibimos que este procedimiento no tenía ningún sentido, ya que, por ejemplo, hay autores y autoras de reconocida vinculación con la ILE que escriben poco en la publicación y a los que, como consecuencia, habremos citado en un menor número de ocasiones. Esto no significa que tengan una menor influencia de la ILE. De igual manera, que un docente no trate un determinado tema en *Escuelas de España* no quiere decir que no tenga una opinión formada sobre el mismo, y que este no coincida con el ideario institucionista. Desde una perspectiva crítica, entendemos que la revista *Escuelas de España* es solo una parte muy pequeña de la producción pedagógica profesional de la época. Por tanto, consideramos que es difícil dar una respuesta completa a esta pregunta. Por ello, abordamos el interrogante de forma parcial, partiendo de evidencias generales.

Resulta evidente afirmar que el pensamiento más cercano lo manifiestan los propios institucionistas, como es el caso del pedagogo Manuel Bartolomé Cossío o su mano derecha, Luis Álvarez Santullano, cuyos textos se reproducen en la revista. Por otro lado, numerosos autores y autoras, como hemos visto, estuvieron vinculados a la ILE a través de sus instituciones e iniciativas; otros tantos fueron educados en la Institución. Destacan los nombres de Julián Besteiro, de Luis de Zulueta, de Constancio Bernaldo o de María Sánchez Arbós, entre muchos otros. Encontramos evidencias que muestran la conexión de alguna de estas personas con el pensamiento institucionista. La maestra Sánchez Arbós defiende la coeducación; Elisa López Velasco aborda la enseñanza del dibujo como un elemento importante para desarrollar la educación estética; Justa Freire, también preocupada por la educación estética, muestra un gran interés por las excursiones escolares. Son estas tan solo una pequeña muestra de la cercanía que guardan algunos autores con respecto a los preceptos institucionistas.

Por último, los propios fundadores de la revista —Hernanz, Bayón y Cobos— y su principal inspirador —Antonio Ballesteros— simpatizan con gran parte de los principios

pedagógicos de la ILE. Esto se refleja en la revista, aunque hemos de precisar que no todos ellos muestran un pensamiento cercano a todo lo que implican dichos principios; hay ciertos aspectos sobre los que ni siquiera se manifiestan dentro de la publicación.

**¿Existe una evolución en la revista en cuanto a la afinidad de sus redactores con las ideas pedagógicas de la ILE? Si la respuesta es afirmativa, ¿en qué medida puede venir determinado por las vicisitudes sociopolíticas del contexto?**

*Escuelas de España* vive una evolución, tanto en sus contenidos como en la forma de tratarlos, desde dos perspectivas. Con respecto a la primera, en los ejemplares de la etapa segoviana predomina la teoría pedagógica. Con el transcurrir de los años se van incrementando las producciones dirigidas a exponer experiencias educativas y didácticas, así como propuestas escolares desde un punto de vista práctico. La segunda perspectiva alude al propio contexto temporal; la revista vive en diferentes épocas, caracterizadas por diversas e, incluso, contrarias vicisitudes sociopolíticas e ideológicas que afectan de forma directa a la educación. Puede ser esta la razón por la que en los primeros ejemplares, coincidentes con los últimos años de la Dictadura primorrivista, los docentes no se posicionan abiertamente desde un punto de vista ideológico-educativo. A pesar de estos cambios y transformaciones motivadas por el devenir natural de los acontecimientos históricos, no parece haber una evolución en el pensamiento de los autores y de las autoras con respecto a los principios pedagógicos que se defienden, muy vinculados al pensamiento institucionista, como hemos podido demostrar.

Ya en los primeros ejemplares aparece la reivindicación de la labor de los docentes, la concepción de la educación como una fuerza inestimable de transformación social, la importancia de cultivar todos los ámbitos de la personalidad humana y se pone el acento sobre la escuela rural. Bien es cierto que aspectos relacionados con la “cuestión religiosa” o con la “coeducación” se tratan más adelante, cuando se convierte en un tema de apremiante actualidad. Esto no quiere decir que su pensamiento hubiese cambiado, ya que estas ideas estaban en el ambiente desde muchos años atrás, desde el surgimiento de la ILE y la creciente llegada de ideas pedagógicas renovadoras del extranjero. En suma, podemos determinar que los principios pedagógicos no evolucionaron trascendentalmente, aunque se aprecia, en algunos casos, una maduración de las ideas, debido al propio perfeccionamiento profesional de quienes participan en la revista y a los cambios acometidos por el Ministerio de Instrucción Pública en tiempos de la República.

Las ideas institucionistas de corte didáctico y metodológico, por su parte, tienen un mayor tratamiento en los ejemplares de la segunda etapa, bajo los presupuestos de la educación activa. Sin embargo, como en el caso de los principios pedagógicos, consideramos que el cambio de enfoque de *Escuelas de España* —inclusión de un mayor número de producciones sobre experiencias prácticas— y la instauración de la República —mayor preocupación por los asuntos escolares, con ideas como la escuela unificada— pueden ser la causa de la creciente preocupación manifiesta por los métodos didácticos. Ya en la primera época encontramos algunos textos relacionados con el fomento del diálogo y la comunicación, con el contacto con el medio natural y la realización de salidas a la naturaleza, o con la actividad libre, entre otros aspectos.

En definitiva, el inicio de la Segunda República fue una oportunidad para la recuperación de las ideas pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza, que ya estaban en el aire y en el pensamiento de numerosos profesionales de la educación. Esta época de reconocida riqueza en el plano educativo, probablemente invitaba a los docentes a manifestarse y tratar desde la prensa profesional cuestiones educativas polémicas, sobre las que no habían podido posicionarse tan claramente en épocas anteriores, como la religión o la coeducación. Cabe resaltar que la ILE, a través de sus principios o de la figura de sus representantes, se trata durante toda la vida de *Escuelas de España* (Capítulo IX).

Después de responder a las preguntas específicas que nos habíamos formulado al inicio de la investigación, podemos dar respuesta a nuestra pregunta general: **¿Qué aspectos del pensamiento educativo de la ILE aparecen en la revista pedagógica Escuelas de España (1929-1936)? Y, por ende, ¿en qué medida influyeron las ideas institucionistas en el pensamiento y en las prácticas profesionales de los maestros y de las maestras de escuela que participaron en la publicación?**

Valorando la influencia de la ILE con cautela —por las razones ya expuestas en la justificación del trabajo—, y partiendo de los resultados y de las conclusiones del trabajo, resumimos en la Tabla 41 el grado de defensa de los principios pedagógicos y metodológicos institucionistas desde *Escuelas de España*.

Tabla 41.

*¿Qué principios afines a la ILE se defienden desde la publicación?*

Se defienden	La cuestión religiosa Coeducación Educación integral: educación moral y social, educación estética, racional-científica y otras áreas Ideas para la práctica: diálogo y comunicación, excusiones escolares, laboratorios y talleres Recursos materiales y espacio escolar Docentes de primera enseñanza Contenidos de enseñanza y aprendizaje Escuela y comunidad
Se defienden parcialmente	Concepción de la educación Educación en libertad Ideas para la práctica: la actividad libre y el juego Planificación y organización de la enseñanza
Ausencia de información	Educación integral: educación física, higiene y salud Orientación profesional

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta todo lo recogido en este documento, determinamos que la influencia de las ideas de la Institución Libre de Enseñanza en el pensamiento y en las prácticas de los maestros y de las maestras de escuela que participaron en la publicación es bastante probable. Aunque es difícil determinar esto en una época de proliferación de iniciativas y movimientos de renovación educativa, que compartían numerosos principios con la ILE, llegamos a esta conclusión sobre *Escuelas de España* por sus frecuentes alusiones a la Institución Libre de Enseñanza y su revalorización como una obra nacional importantísima, por el homenaje que realiza de forma constante a sus principales representantes, por la experiencia vital de sus fundadores y de su principal inspirador, el inspector Ballesteros, por la crítica y el cuestionamiento manifiesto sobre los movimientos pedagógicos internacionales, por la reseña a organizaciones de herencia institucionista, por la defensa de los principios más reveladores de la ILE y por la simpatía que Cobos, Hernanz y Bayón muestran, a través de su revista, hacia la política educativa de la Segunda República.

Nos aventuramos, además, a ir un paso más allá, y añadir que la influencia no fue solo sobre quienes publicaron en *Escuelas de España*. La prensa profesional llegaba a muchos otros maestros y maestras de escuela, y numerosos autores y autoras defendieron los mismos principios que plasman en la publicación desde las páginas de otras revistas, en los congresos pedagógicos, en los Centros de Colaboración Pedagógica o en cursos y

conferencias. En este sentido, la labor de *Escuelas de España* puede considerarse como un intento de recuperar ideas pedagógicas “antiguas” en el tiempo, pero de indudable actualidad, y de reconocer el valor de los principios educativos defendidos por la ILE, una institución que todavía hoy podría marcar el horizonte de la transformación educativa.

### **3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

A medida que avanzábamos en la investigación hemos ido tomando conciencia de que la tesis doctoral no es un trabajo completo, ni mucho menos definitivo. Tal y como está organizado actualmente el sistema universitario, constituye el punto de arranque en la carrera investigadora de una persona. Por tanto, es natural que la tesis doctoral que presentamos adolezca de numerosas limitaciones, sobre las que hemos reflexionado y tomado conciencia.

*Escuelas de España* es una obra coral que contiene una gran diversidad de opiniones sobre diferentes temas educativos. En alguna ocasión los modos de concebir la educación llegan a ser, incluso, contrarios. Hemos de precisar que esto sucede en muy pocos casos. No obstante, esta característica de la revista limita poder afirmar que toda ella, en su conjunto, tiene una determinada influencia. No obstante, sí creemos poder afirmar que, en términos generales, tiene una orientación pedagógica concreta. Para sopesar los efectos de esta limitación, decidimos priorizar las manifestaciones de los tres fundadores de la revista que, en los aspectos esenciales de la educación, tienen una visión muy parecida. Sin embargo, hemos de añadir que estos tres docentes tienen personalidades muy diferentes entre sí. De hecho, encontramos en *Escuelas de España* divertidos desacuerdos entre ellos. En muchas ocasiones son Norberto, David y Pablo los que más reflexión pedagógica vierten sobre los temas estudiados en el sistema de categorías. Si bien es cierto, desde la perspectiva de una investigación crítica, no concebimos la posibilidad de olvidar las manifestaciones del resto de personas que participan en la publicación.

No perdemos de vista, tampoco, una segunda limitación: no ha sido posible identificar a la totalidad de los participantes en *Escuelas de España*; existen seis personas que firman tan solo con iniciales, o un único nombre y/o apellidos comunes, lo que genera que hayamos encontrado varios docentes con los mismos datos. Lo cierto, sin embargo, es que se ha hecho un gran esfuerzo en este sentido, tal y como se puede comprobar en los Anexos I y II.

La tercera limitación es la diversidad de canales de influencia que se manifiestan en la revista. Las evidencias explícitas son fácilmente interpretables. Sin embargo, las evidencias implícitas limitan nuestra capacidad de valoración y determinación. Hemos dedicado un amplio apartado en la justificación del proyecto para explicar por qué decidimos estudiar la estela de la Institución Libre de Enseñanza, y no de la Escuela Nueva, del inspector Antonio Ballesteros, de Ortega y Gasset o de otras personalidades y movimientos renovadores e/o innovadores que están presentes de una u otra manera en *Escuelas de España* y en la identidad profesional de sus impulsores. Son, precisamente, las manifestaciones explícitas las que nos motivaron a tomar esta decisión. No obstante, hemos hecho las valoraciones con la prudencia que se requiere, refiriéndonos en los casos en que las evidencias son implícitas, a una influencia probable.

Por último, reflexionamos sobre una limitación importante que se relaciona con la formación que la investigadora tenía acerca de aspectos histórico-educativos. No obstante, la experiencia previa en el desarrollo del TFM, las lecturas, la asistencia de la doctoranda a congresos y seminarios, la relación establecida con otros estudiosos de este campo y la matrícula en asignaturas de contenidos de historia de la educación en el Grado en Pedagogía han contribuido, pensamos, a mejorar esta limitación. No podemos obviar, sin embargo, que la inexperiencia de la doctoranda ha repercutido significativamente en el proceso de codificación y valoración de los resultados que, irremediablemente, está cargado de cierta subjetividad, como avanzábamos en la metodología. Con la pretensión de otorgar transparencia al proceso y calidad al trabajo, ponemos a disposición del lector todos los documentos que se han utilizado como instrumentos de trabajo en el desarrollo del análisis.

#### **4. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN**

Es este el momento de aludir a la primera acepción que la RAE nos ofrece del verbo concluir: “acabar o finalizar algo”. Pues bien, no pensamos que la tesis sea el punto final, sino el inicio y el punto de arranque de nuevas investigaciones. Entre las líneas futuras de investigación que abre este proyecto, exponemos, a modo de ejemplo:

- Estudiar sistemáticamente otros canales de influencia dentro de la revista.

- Estudiar sistemáticamente las características principales de *Escuelas de España* que, en este proyecto, únicamente se han presentado: la defensa de lo rural, el carácter reformista y el carácter innovador.
- Este proyecto puede ser un modelo o un ejemplo para el análisis de otras revistas pedagógicas, de diferentes épocas y signos ideológico-políticos, que están pidiendo estudios monográficos.
- Replicar el estudio, utilizando el mismo sistema de categorías, en otras revistas pedagógicas locales o nacionales de la misma época, y comparar los resultados.
- Hacer estudios temáticos concretos partiendo de diversas revistas pedagógicas.
- Ampliar el estado de la cuestión sobre el estudio de la prensa pedagógica del primer tercio del siglo XX con otros títulos.

Tampoco podemos acogernos a la primera acepción del término “concluir”, dado que hay aún mucho trabajo por hacer en la recuperación de la memoria histórica de la renovación pedagógica en el ámbito de la historia de la educación. La obra de centenares de maestros y de maestras, sobre quienes ha imperado el olvido —impuesto o involuntario—, y que han pasado inadvertidas, está todavía oculta en antiguas revistas llenas de polvo, en viejos desvanes, en cajas apiladas de archivos históricos, en edificios ruinosos de aldeas abandonadas o en la efímera memoria de los ciudadanos. Quedamos satisfechos si este humilde trabajo se valora, como muchos otros, como una oportunidad para la recuperación de nuestra historia y como una fuerza inspiradora para aquellos docentes que buscan aún el sentido, el valor y la necesidad de una buena educación.

ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

LISTA DE REFERENCIAS

ÍNDICES



## **1. ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS**

### **Archivo de la Diputación Provincial de Segovia**

Archivo de la Diputación Provincial de Segovia [ADPSg], Caja 4007: Pensiones para estudiantes pobres de la provincia (1925).

### **Archivo de Enriqueta Castellanos. Madrid**

Andrés de, P. (1930). *Mi viaje por el extranjero. Notas.* Manuscrito inédito.

### **Archivo General de la Administración. Alcalá de Henares**

Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/10718: Expediente de oposición a director de escuelas graduadas de David Bayón Carretero (1933).

Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/10767<sup>a</sup>: Expediente de oposición a director de escuelas graduadas de Norberto Hernanz Hernanz (1933).

Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/10767<sup>b</sup>: Expediente de oposición a director de escuelas graduadas de Pablo de Andrés Cobos (1933).

Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 42/8770-17: Expediente de depuración de David Bayón Carretero.

Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/12400-76: Expediente de depuración de Norberto Hernanz Hernanz.

Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/13150-36: Expediente de depuración de Pablo de Andrés Cobos.

### **Archivo Histórico Provincial de Segovia**

Archivo Histórico Provincial de Segovia [AHPSg], Caja DH 3.188: Administración de Rentas Públicas: Contribuciones e Impuestos: Contribución Industrial. Registro de matrículas industriales de Segovia capital (1931).

### **Biblioteca del Campus María Zambrano. Segovia**

### **Biblioteca Pública de Segovia**

### **Centro de Documentación de la Residencia de Estudiantes. Madrid**

Centro de Documentación de la Residencia de Estudiantes de Madrid [CDREM]: Diario del maestro de Boceguillas (Segovia), Ángel A. Gracia Morales (1924).

Centro de Documentación de la Residencia de Estudiantes de Madrid [CDREM]: Archivo de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Recuperado de [http://archivojae.edaddeplata.org/jae\\_app/](http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/)

Centro de Documentación de la Residencia de Estudiantes de Madrid [CDREM]: Archivo de Misiones Pedagógicas. Recuperado de <http://cipres.residencia.csic.es/misiones/>

## 2. LISTA DE REFERENCIAS

- Abellán, J. L. (1989). Filosofía de la institución Libre de Enseñanza: el krausopositivismo. En J. A. Ferrer (Coord.), *Masonería, política y sociedad* (pp. 405-418). Zaragoza: Centro de Estudios Históricos de la Masonería Española.
- Aguado, C. (2016). La influencia de las bases pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en la educación actual. En C. González, y M. Castro (Coords.), *Libro de Actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después* (pp. 269-270). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Alfaro, I., y Carpintero, H. (1983). La psicología en la educación. Un análisis a través de la “Revista de Pedagogía” (1922-1936). *Revista de Historia de la Psicología*, 4(3), 197-223.
- Álvarez, F. (2017). Perspectivas liberales en la Institución Libre de Enseñanza. *El Catoblepas. Revista Crítica del Presente*, (180). Recuperado de <http://www.nodulo.org/ec/2017/n180p10.htm>
- Álvarez, P. (2002). Las escuelas laicas y racionalistas en la época fundacional del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. En P. Álvarez (Dir.), *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* (pp. 255-270). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Álvaro, C. (s. f.). Carlos Martín, el impresor de la República. *El Norte de Castilla*. Recuperado de <https://goo.gl/nI9z9m>
- Amado, J., Costa, A. P., y Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. En J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-352). Coimbra: Universidade de Coimbra.

- Andrés de, P. (1970). *Juicios y Figuras*. Madrid: Ancos.
- Andrés de, P., Zufriategui, A., y Estebaranz, A. (2015). *La hora de la aldea*. Navarra: Gráficas Castuera.
- Andrés de, S., y Mora, J. L. (2011). *De ley y de corazón. Historia epistolar de una amistad. María Zambrano Alarcón – Pablo de Andrés Cobos – Cartas (1957-1976)*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Anuario Estadístico de España. (1930). *Resumen, por provincias, de la clasificación de las Escuelas Nacionales de primera enseñanza existentes en el curso de 1928-29*. Madrid: Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística. Recuperado de <https://goo.gl/wdyqhl>
- Anuario Estadístico de España. (1931). *Escuelas Nacionales de Primera enseñanza. Año de 1930*. Madrid: Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística. Recuperado de <https://goo.gl/gZpTBa>
- Aritmendi, A. L. (2009). Lorenzo Luzuriaga y la Revista de Pedagogía, crónica de un proyecto educativo truncado (1922-1936). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (73), 87-102.
- Arqueología de Imágenes. (1, marzo, 2016). Pablo de Andrés Cobos: maestro en La Granja. Recuperado de <https://cutt.ly/AfkxyL3>
- Arroyo, F. (2018). ¿Un aniversario olvidado o ignorado? El centenario del Instituto Escuela. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (46), 93-120. <http://dx.doi.org/10.15366/tarbiya2018.46>
- Asín, R. (2015). Giner seguiría reclamando un pueblo adulto. *Atlántica. Revista Asturiana de Información y Pensamiento*, (38), 42-44.
- Ávila, A. (2012). La educación durante el reinado de Alfonso XIII. En O. Negrín (Coord.), *Historia de la Educación Española* (pp. 431-474).
- Ayala, M. A., Charques, R., Rubio, E., y Valero, E. M. (2008). *La labor periodística de Rafael Altamira. Catálogo descriptivo y antología de las colaboraciones en La España Moderna*. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza y Nuestro Tiempo. Alicante: Universidad de Alicante.

- Ballarín, P. (1994). La educación contemporánea de las mujeres. En J. L. Guereña, J. Ruiz y A. Tiana (Eds.), *Historia de la educación en la España contemporánea: diez años de investigación* (pp. 173-188). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ballarín, P. (2006). Historia de la coeducación. En *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres* (pp. 8-18). Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Ballarín, P. (2016). ¿Una profesión feminizada? *Cuadernos de Pedagogía*, (469), 35-37.
- Ballester, R., y Perdigero, E. (1998). Salud e instrucción primaria en el ideario regeneracionista de la Institución Libre de Enseñanza. *Dynamis: Acta Hispanica ad Medicinæ Scientiarumque Historiam Illustrandam*, (18), 25-50.
- Barbara, D. (1996). A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. *Educação e Filosofia*, 10(20), 115-130.
- Barbara, D. (2013). A imprensa periódica pedagógica e a história dos estudos educacionais no Brasil. En J. M. Hernández (Ed.), *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo* (pp. 115-122). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Bardin, L. (1977). L'Analyse de contenu. (Luis Antero e Augusto Pinheiro, trad.). París: Presses universitaires de France.
- Barquero, V., y Eguibar, M. (1989). De 1898 a 1903. Manjón en las páginas de “El Magisterio español”. *Cuadernos de Pensamiento*, (3), 115-124.
- Bayón, D. (julio, 1934). *Relatos*. Documento inédito.
- Bayón, G. (febrero, 2007). *La familia Bayón*. Documento inédito.
- Bayón, J. (abril, 1997). *Mi padre (biografía)*. Documento inédito.
- Beas, M. (1998). Perspectiva de la educación popular en la revista “La Escuela Moderna”. En E. J. Belenguer (Coord.), *Educación popular: VIII Coloquio Nacional Historia de la Educación* (pp. 61-76). La Laguna: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Bernal, J. M. (1999). *La renovación de las orientaciones para la enseñanza de las ciencias en la educación primaria en España (1882-1936)* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.

- Bernal, J. M. (2001a). *Renovación pedagógica y enseñanza de las ciencias. Medio siglo de propuestas y experiencias escolares (1882-1936)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bernal, J. M. (2001b). Los contenidos de ciencias en la enseñanza primaria. ¿Puede ayudar la historia del currículum en la toma de decisiones? *Alambique*, (30), 111-119.
- Bernal, J. M. (2002). Innovación y tradición en la enseñanza de las ciencias. Algunos antecedentes en la construcción de la didáctica de las ciencias en España. *Alambique*, (34), 9-16.
- Bernal, J. M., y Comas, F. (2005). La función social de las ciencias de la naturaleza: una influencia europea en el currículum escolar en España. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (24), 131-156.
- Bernal, J. M., y Delgado, M. A. (2004). De excluidas a protagonistas: las mujeres en la construcción de las ciencias escolares en España (1882-1936). *Revista de Educación*, (335), 273-291.
- Bernal, J. M., y López, J. D. (2002). Innovación pedagógica y enseñanza de la física y química en el Instituto-Escuela de Madrid. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (47), 63-83.
- Bernal, J. M., y López, J. D. (2007). La Junta para Ampliación de Estudios (JAE) y la enseñanza de la ciencia para todos en España. *Revista de Educación, Extraordinario*, 215-239.
- Berzal, E. (2019). David Bayón Carretero. En J. M. Moreno (Coord.), *Segovia 1900-1936. Diccionario biográfico* (pp. 93-96). Segovia: Real Academia de Historia y Arte de San Quirce.
- Borroy, V. J. (2008). *Museos pedagógicos: la memoria recuperada*. Huesca: Museo Pedagógico de Aragón.
- Cáceres, J., y Martín, M. A. (2013). Difusión y participación de Extremadura en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. En J. M. Hernández (Coord.), *Prensa Pedagógica y patrimonio histórico educativo: contribuciones desde la Europa mediterránea e Iberoamericana* (pp. 93-104). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Cáceres, J., y Martín, M. A. (2019). Alexis Sluys y el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Un ejemplo de transferencia pedagógica entre Bélgica y España. En J. M.

- Hernández (Coord.), *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana* (pp. 217-229). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Cáceres-Muñoz, J., y Gutiérrez, C. (2016). El valor de la estética y su presencia en los espacios educativos de la Institución Libre de Enseñanza. En P. Davila, y L. M. Naya (Coords.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (pp. 445-455). Donostia: Erein.
- Cáceres-Muñoz, J. (2019). Presencia y relevancia de los juegos populares en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (38), 77-99.
- Cachazo, A. (2014). Prensa pedagógica en Italia versus prensa pedagógica en España. En J. M. Hernández (Coord.), *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (pp. 201-209). Salamanca: FahrenHouse.
- Cachazo, A. (2015). *Prensa pedagógica en Cataluña (1820-1939)* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Cachazo, A. (2018). Escuelas de España. Barcelona (julio de 1931-enero de 1932). En J. M. Hernández (Ed.), *La prensa pedagógica de los profesores* (pp. 141-151). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Calderón, M. C. (2003). La infancia en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (1877-1936). En L. M. Naya, y P. Dávila (Coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones* (pp. 374-382). Donostia: Erein.
- Câmara, M. H. (1997). As revistas pedagógicas e a Atualização do professor: a revista do ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992). En D. B. Catani, y M. H. Câmara (Orgs.), *Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação* (pp. 47-75). São Paulo: Escrituras.
- Câmara, M. H. (2002). Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. En J. C. Souza, y D. Gatti (Orgs.), *Novos temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa* (pp. 151-171). Uberlândia: Autores Associados.
- Câmara, M. H. (2007). A imprensa de educação e de ensino: repertórios analíticos. O exemplo da França. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 166-168.

- Câmara, M. H. (2016). A imprensa de educação e ensino: observatório da formação docente e discente (Brasil, 1950-1980). *Archivos de Ciencias de la Educación*, 10, 1-14.
- Campbell, L. (2013). Educação na primeira república: alfabetização e cultura escolar na *Revista de Ensino* (1902-1910). *História da Educação*, 17(41), 177-194.
- Canes, F. (1999). Las Escuelas del Ave María: una institución renovadora de finales del siglo XIX en España. *Revista Complutense de Educación*, 10(2), 149-166.
- Cañete, F. A. (2003). Disoluciones históricas del Cuerpo de Artillería. *AMARTE*, (73). Recuperado de <https://goo.gl/K1bFcX>
- Cardoso, C. (2000). *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia*. Barcelona: Crítica.
- Caro, D. (2002). La dictadura de Primo de Rivera (1923-1930). En J. Paredes (Coord.), *Historia contemporánea de España (siglo XX)* (pp. 461-479). Barcelona: Ariel.
- Casado, A. (2006). Filósofos y pedagogos en la revista de Pedagogía (1922-1936). *Educadores: Revista de Renovación Pedagógica*, (219), 283-302.
- Casado, A. (2011). Filosofía y Educación en España: Luzuriaga y la Revista de Pedagogía. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, (6), 53-62.
- Casado, A. (2015). Filosofía y educación en España en el primer tercio del siglo XX. Luzuriaga y la Revista de Pedagogía. En I. Edith, y R. Hernández (Comp.), *Voces de la Filosofía de la Educación* (pp. 73-102). México: Ediciones del Lirio.
- Caspard-Karydis, P. (2000). *La Presse d'éducation et d'enseignement 1941-1990. Répertoire analytique*. París: Institut National de Recherche Pédagogique.
- CEIP La Villa. (s. f.). *Nuestra historia*. Recuperado de <https://cutt.ly/7iDbM0a>
- Celada, P., y Luengo, M. A. (1988). La formación geográfica en la docencia de la Institución Libre de Enseñanza. *Ería: Revista Cuatrimestral de Geografía*, (16), 149-160.
- Cerezo, J. F. (2017). Presentación del libro *Estampas de aldea* en el museo pedagógico de Otones de Benjumea (Segovia). *Aula*, 23, 349-350.

- Checa, A. (2002). *Historia de la prensa pedagógica en España*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Glasgow: Routledge.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill / Interamericana de España, S. A. U.
- Cossío, M. B. (1906). El maestro, la escuela y el material de enseñanza. *Boletín de la Institución Libre de la Enseñanza*, (30), 258-265 y 289-296.
- Cossío, M. B. (1929). *De su jornada: fragmentos*. Madrid: Aguilar.
- Costa, L. (2013). Comunicación y propaganda durante la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930). *Historia y Comunicación Social*, 18, 385-396.  
[http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2013.v18.44336](http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44336)
- Depaepe, M., y Simon, F. (2010). Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre la història de l'educació. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (15), 99-122. doi: 10.2436/20.3009.01.56
- Díez, A., Pozo, M. M., y Segura, M. (1988). La “Revista de Escuelas Normales”: una publicación de regeneración normalista nacida en Guadalajara (1923-1936). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (1), 9-30.
- Domènech, J. (2012). Abel Martín. Revista de Estudios sobre Antonio Machado [Blog]. Recuperado de [http://www.abelmartin.com/guia/img/re\\_mitin2.html](http://www.abelmartin.com/guia/img/re_mitin2.html)
- Dueñas de, C. (2014). Educadores del pueblo. La educación en Segovia 1900-1936. En J. L. García, y J. M. Santamaría (Coords.), *Segovia en el siglo XX* (pp. 43-64. Segovia: Real Academia de Historia y Arte de San Quirce.
- Dueñas de, C. (2019a). *Culto a la cultura. Historia de la Universidad Popular Segoviana. 1919-1936*. Segovia: Real Academia de Historia y Arte de San Quirce.
- Dueñas de, C. (2019b). Antonio Ballesteros Usano. En J. M. Moreno (Coord.), *Segovia 1900-1936. Diccionario Biográfico* (pp. 75-82). Segovia: Real Academia de Historia y Arte de San Quirce.
- Dueñas de, C., y Grima, L. (2004). *La represión franquista de la enseñanza en Segovia*. Valladolid: Ámbito.

- Dueñas de, C., y Grimaú, L. (2009). *De las sombras a la luz. La educación en Segovia (1900-1931)*. Madrid: Talasa.
- Eguibar, M. (1993). *Orígenes y fundación de El Magisterio Español. Periodo 1866-1869* (Tesis doctoral). Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Eiroa, M. (2009). Los métodos de las ciencias sociales y la investigación histórica. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 9, 1-14.
- Escolano, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, (269), 55-76.
- Escolano, A. (2002). La cultura de la escuela en España en el entorno de 1900. En P. Álvarez (Dir.), *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* (pp. 329-347). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Escribano, F., Ferrández, F., Solé, Q., y Bernal, S. (2012). *Desenterrando el silencio. Antoni Benages, el maestro que prometió el mar*. Barcelona: Blume.
- Esteban, L., y López, R. (1992). La prensa pedagógica en su devenir histórico (antecedentes de la revista española de pedagogía). *Revista Española de Pedagogía*, 50(192), 217-256.
- Esteban, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, (27), 259-284. Doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.27.012>
- Fernández, E. (2019). *La contribución de las mujeres al Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Análisis de sus aportaciones al feminismo y la reforma social, desde una perspectiva de género* (Tesis doctoral). Islas Baleares, Universitat de les Illes Balears.
- Fernández, J. (2013). *La construcción de una casa de huérfanos modélica, el Orfanato Nacional de El Pardo (febrero de 1931-febrero de 1934)* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.
- Ferrari, C., y Martín, C. (1949). *Las Imprentas Modernas en Segovia*. Segovia: Instituto Diego de Colmenares. Recuperado de <https://goo.gl/8jMU95>

- Ferrary, A. (2004). La Segunda República. En J. Paredes (Coord.), *Historia contemporánea de España (siglo XX)* (pp. 502-541). Barcelona: Ariel.
- Ferrary, A., y Montero, M. (2002). La Segunda República. En J. Paredes (Coord.), *Historia contemporánea de España (siglo XX)* (pp. 480-519). Barcelona: Ariel.
- Ferrer, F. (1976). *La Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets.
- Freitas, T. (2017). Cultura material, espaços e edifícios escolares na Revista de Pedagogía / Espanha: a circulação das ideias internacionais e o contexto espanhol (1922-1934). *História da Educação*, 21(51), 297-316. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/67532>
- Fresquet, J. L. (2019). The image of Santiago Ramón y Cajal through the daily press. The awarding of the Nobel Prize. *European Journal of Anatomy*, 23(1), 15-28.
- Fundación Ángel Llorca. (2012). *Grupo escolar Cervantes*. Recuperado de <https://goo.gl/IqiSKB>
- Gabriel, P. (2000). Sociedad, gobierno y política (1902-1931). En A. Bahamonde (Coord.), *Historia de España. Siglo XX* (pp. 301-536). Madrid: Cátedra.
- Gallardo, E., y Gallardo, J. A. (2009). Artículos musicales publicados en la Revista de Pedagogía (1922-1936). *Música y Educación: Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 22(79), 50-61.
- García, A. (2010). El Museo Pedagógico Nacional y las corrientes pedagógicas contemporáneas. *Historia de la Educación*, 4, 169-182.
- García, G. (2018). ¿Qué educación laica? Ideales y política de Fernando de los Ríos. *Foro de Educación*, 16(25), 119-139. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.668>
- García, V. (1980). *La educación en la España del siglo XX*. Madrid: RIALP.
- García-Velasco, J. (2015). Taller de ciudadanos. La educación integral en la Institución Libre de Enseñanza. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 4(6), 63-72.
- Garrido, J. A., y Pinto, A. (1996). La educación estética en la Institución Libre de Enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (27), 151-166.
- Grana, I. (2004). La historia de la educación de las mujeres en España. *Revista de Educación*, (334), 131-141.

- Giner, F. (1884). Fragmento de una carta. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 109.
- Giner, F. (1916). *Obras completas de D. Francisco Giner de los Ríos*. Recuperado de <http://library.umac.mo/ebooks/b25316564.pdf>
- Giner, F. (1927). *Obras completas de D. Francisco Giner de los Ríos. XVI. Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Madrid: Espasa-Calpe. Recuperado de <https://cutt.ly/1I87ti>
- Gómez, A. L., y Romero, J. (2007). *Escuela para todos: conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1963)*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- González, E. (1988). *Sociedad y educación en la España de Alfonso XIII*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Gotsens, J. (2004). L'orientació i la formació professional a la “Revista de Psicologia i Pedagogia”. En *La realització professional i les transformacions socials i econòmiques. Actes de les XIV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans* (pp. 243-247). Mataró: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.
- Gutiérrez, I. (1980). La formación de profesores en el boletín de la institución libre de enseñanza. En *El profesor: formación y perfeccionamiento. VII Congreso Nacional de Pedagogía* (pp. 87-92). Granada.
- Hermida, F. (2005). Pablo de Andrés Cobos. En J. L. Mora y J. M. Moreno (Coords.), *Pensamiento y palabra en recuerdo de María Zambrano (1904-1991): contribución de Segovia a su empresa intelectual* (pp. 337-362). Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo.
- Hernández, I., y Sánchez, C. (2015). Ovide Decroly (1871-1932). En I. Pérez (Coord.), *Principales pensadores de la Educación Infantil* (pp. 61-68). Palencia: FahrenHouse.
- Hernández, J. M. (1990). *Cien años de escuela en España (1875-1975)*. Salamanca: Diputación de Salamanca.
- Hernández, J. M. (1998). La recepción de la pedagogía portuguesa en España (1875-1931). *Historia de la Educación*, (17), 289-317.

- Hernández, J. M. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación*, 113-136.
- Hernández, J. M. (2013). Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo en España. Conceptualización y géneros textuales. En J. M. Hernández (Ed.), *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo* (pp. 15-32). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández, J. M. (2015). *Prensa pedagógica en Castilla y León. 1793-1936. Repertorio analítico*. Salamanca: Antema.
- Hernández, J. M., y Hernández, J. L. (2007). Bosquejo histórico del movimiento de Freinet en España. 1926-1939. *Foro de Educación*, (9), 169-202.
- Hernández, P. (1987). Museo Pedagógico Nacional. *Boletín de la ANABAD*, 37(4), 615-620.
- Hernanz, M. (2018). *Notas sobre mi padre. Extraídas de Efemérides*. Documento inédito.
- Hernanz, N. (s. f.). *Memorias Norberto Hernanz y Hernanz*. Documento inédito.
- Herrero, C. (1996). La geografía en la Revista de Escuelas Normales. *Estudios Geográficos*, 57(222), 31-65.
- Herrero, C. (1997). Índice de la “Revista de Escuelas Normales”. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, (10), 287-309.
- Iniesta, A. (1941). *Educación española. Estudios históricos*. Madrid: Magisterio Español.
- JAE. (1925). *Memoria correspondiente a los cursos 1922-3 y 1923-4*. Madrid: JAE. Recuperado de <https://goo.gl/oRrMZ1>
- Jiménez, A. (1984). Las excursiones de la Institución. *Estudios Turísticos*, (83), 101-108.
- Jiménez, A. (1986). *El Krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Cincel.
- Jiménez, A. (1987). *El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Cincel.
- Jiménez, B., y Castro, J. (2000). El discurso psicológico en las relaciones intelectuales entre España y Latinoamérica. El boletín de la institución libre de enseñanza como un espacio de debate psico-sociológico (1877-1936). *Revista de Historia de la Psicología*, 21(2-3), 107-118.

- Jiménez, F., y Bejarano, M. T. (2016). Renovación Pedagógica en Castilla – La Mancha en el primer tercio del siglo XX: regeneracionismo pedagógico y pensionados manchegos de la JAE. *Tendencias Pedagógicas*, (27), 141-160.
- Jiménez-Landi, A. (1976). La Institución Libre de Enseñanza en sus coordenadas pedagógicas. *Revista de Educación*, (243), 48-54.
- Jiménez-Landi, A. (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente (cuatro tomos)*. Madrid: Editorial Complutense.
- Jover, G., Ruiz-Valdepeñas, M. A., y Thoilliez, B. (2010). La obra de John Dewey en su tránsito por España durante el primer tercio del siglo XX. Dos ejemplos de recepción editorial. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-educativas*, (37). 33-56.
- Kincheloe, J. L., y McLaren, P. (2005). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research. Third edition* (pp. 303-342). Los Angeles, CA: SAGE.
- Kincheloe, J. L., McLaren, P., y Steinberg, S. R. (2011). Critical pedagogy, and qualitative research: Moving to the bricolage. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 163-178). Los Angeles, CA: SAGE.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lázaro, E. (1975). Historia de las construcciones escolares en España. *Revista de Educación*, (240), 114-126.
- Lemke, C. A. (2019). El neokantiano alemán August Messer y su impacto en la Revista de Pedagogía (1922-1936). Reflexiones en torno a los ‘espacios de educación’ transnacionales. En J. Ingelmo (Ed.), *Ideas educativas en perspectiva filosófica e histórica. Circulación, recepción y concreción en la práctica*. Salamanca: FahrenHouse.
- Llano, A. (2016). El VI Congreso de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros (FIAM-FIAI). Santander, 1933. *Cabás*, (15), 1-18.
- Llopis, R. (2013). *La revolución en la escuela* (Antonio Molero, ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.

- López, A. M. (2016). El elitismo político-intelectual de Ortega y Gasset: la Agrupación al Servicio de la República (ASR). *Cuadernos Republicanos*, (93), 11-38.
- López, F. (1997). Aspectos sociales y doctrinales de la Educación Física en la Institución Libre de Enseñanza de 1876 a 1898. *Anales de Pedagogía*, 15, 41-74.
- López, F. (1998). Los juegos en la Institución Libre de Enseñanza. De 1976 a 1898. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (13), 249-264.
- López, J. D., y Bernal, J. M. (2008). La *Revista de Pedagogía* como fuente de información sobre el material científico-didáctico escolar. En V. Juan (Ed.), *Museos Pedagógicos. La memoria recuperada* (pp. 351-366). Huesca: Museo Pedagógico de Aragón.
- López, J. D., y Delgado, M. A. (2014). La enseñanza de las ciencias escolares en la *Revista de Pedagogía* (1922-1936). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (24), 69-101. Doi: 10.2436/20.3009.01.135
- López, J., y Valle del, M. (2017). El Patronato de Misiones Pedagógicas, el Frente de Juventudes y la Sección Femenina: instituciones clave en la historia de la educación musical en la enseñanza primaria española. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (23), 215-232.
- Lozano, C. (1980). *La educación republicana*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Lozano, C. (1990). *La escolarización. Historia de la enseñanza*. Barcelona: Montesinos.
- Luis de, F. (2002). La quiebra de la monarquía (1917-1923). En J. Paredes (Coord.), *Historia contemporánea de España (siglo XX)* (pp. 431-460). Barcelona: Ariel.
- Luzuriaga, L. (1928). *Concepto y desarrollo de la nueva educación*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Luzuriaga, L. (1932). La enseñanza en España de 1922 a 1932. *Revista de Pedagogía*, (121), 22-28.
- MacDonald, K., & Tipton, C. (1993). Using documents. In N. Gilbert (Ed.), *Researching social life* (pp. 187-200). London: Sage Ltd.
- Machado, A. (1912). La tierra de Alvargonzález. *Mundial Magazine*, 2(9).
- Mainer, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: CSIC.

- Marín, T. (1987). La pedagogía europea importada por los becados de la JAE. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, (6), 261-278.
- Marín, T. (1990). *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en pedagogía por la Junta para la Ampliación de Estudios*. Madrid: Artes Gráficas.
- Marín, T. (1991). *Innovadores de la educación en España (becarios de la Junta para la Ampliación de Estudios)*. Castilla-La Mancha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mariscal, R., y Romero, A. (1998). Enseñanza de la lengua y la literatura en la Institución Libre de Enseñanza: fundamentos de una nueva didáctica. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, (11), 157-173.
- Maroto, J. (2012). *Historia de España. Proyecto Hispania*. Barcelona: Almadraba.
- Martí, F. (1911). *Las escuelas rurales*. Gerona: Dalmau Carles.
- Martínez, E. (1979). *Aportaciones al estudio del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Análisis descriptivo-bibliométrico* (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.
- Martínez, E. (1999). El Boletín de la Institución Libre de Enseñanza B.I.L.E. *Contextos Educativos*, (2), 71-78.
- Martínez, J. A. (2000). La Segunda República (1931-1936). En A. Bahamonde (Coord.), *Historia de España. Siglo XX* (pp. 541-636). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo. Más que conceptos*, 1(8), 1-43.
- Martínez, J. (2018). Un ‘nosotros’ en la escritura pedagógica. *El Diario de la Educación*. Recuperado de <https://bit.ly/2GLodHA>
- Martínez-Salanova, E. (s. f.). *Celestín y Elise Freinet por una escuela libre, cooperativa y comunicadora*. Recuperado de <https://goo.gl/MCncgO>
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-365). Madrid: La Muralla, S. A.

- Medina, A. (2012). La formación del sistema educativo español. En O. Negrín (Coord.), *Historia de la Educación Española*. Madrid: UNED.
- Mérida-Nicolich, E. (1983). *Índice de la revista de pedagogía (1922-1936). Análisis de contenido*. Navarra: Universidad de Navarra.
- Mérida-Nicolich, E. (1990). La colaboración femenina en la Revista de Pedagogía (1922-1936). En *Mujer y educación en España, 1868-1975: VI Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 230-237). Santiago de Compostela.
- Mérida-Nicolich, E. (1992). La Revista de Pedagogía 1922-1936. *Revista Española de Pedagogía*, 50(192), 257-270.
- Merino, J. C. (2012). El BILE en el siglo XXI. *Historia Actual Online*, (27), 189-202.
- Millán, F. (1983). *La revolución laica. De la Institución Libre de Enseñanza a la Escuela de la República*. Valencia: Fernando Torres.
- Molero, A. (1977). *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer bienio*. Madrid: Santillana.
- Molero, A. (1987). El modelo de maestro en el pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 7-22.
- Molero, A. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Molero, A. (2002). Tradición y modernidad: la renovación pedagógica escolar. En P. Álvarez (Dir.), *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* (pp. 431-455). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Montagut, E. (2015). El Pacto de San Sebastián. *Eco Republicano*. Recuperado de <https://goo.gl/IvwxmW>
- Montero, A. (2009). Una ley centenaria: la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857). *Cabás*, (1), 1-23.
- Montes, S. (1998a). *La revista "La Escuela Moderna" (1891-1934) y la construcción del conocimiento pedagógico en España* (Tesis Doctoral). Granada, Universidad de Granada.

- Montes, S. (1998b). La Universidad y la formación del profesorado en la Escuela Moderna (1891-1943). *La Universidad en el siglo XX. España e Iberoamérica*. X Coloquio de Historia de la Educación. Murcia: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Montes, S., y Beas, M. (1998). Presencia de Pestalozzi en La Escuela Moderna (1891-1934). *Revista Complutense de Educación*, 9(1), 165-176.
- Montes, S., y Beas, M. (2008). La influencia pedagógica francesa a través de la revista “La Escuela Moderna”. En J. M. Hernández (Coord.), *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)*. Salamanca: Anthema.
- Montes, S., y Gómez, A. J. (1996). La problemática de la jornada escolar recogida en “La Escuela Moderna” (1891-1934). En *El currículum: historia de una mediación social y cultural / IX Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 535-548). Granada: Universidad de Granada.
- Montes, S., Luengo, J. J., y Luzón, A. (1998). Importancia de las actividades complementarias en la “Escuela Moderna”. En M. Beas (Coord.), *Atención a los espacios y tiempos extraescolares* (pp. 253-260). Granada: Universidad de Granada.
- Monzón, C., y Usón, A. (1997). Propuestas didácticas innovadoras para la enseñanza de las ciencias físicas, químicas y naturales en el primer tercio del siglo XX en la escuela primaria española. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 271-289.
- Mora, J. L. (2017). Institución Libre de Enseñanza: la otra *Ínsula*. *Ínsula. Revista de Letras y Ciencias Humanas*, 852, 1-7.
- Mora, J. L. (2019a). Norberto Hernanz Hernanz. En J. M. Moreno (Coord.), *Segovia 1900-1936. Diccionario biográfico* (pp. 274-277). Segovia: Real Academia de Historia y Arte de San Quirce.
- Mora, J. L. (2019b). Pablo de Andrés Cobos. En J. M. Moreno (Coord.), *Segovia 1900-1936. Diccionario biográfico* (pp. 38-48). Segovia: Real Academia de Historia y Arte de San Quirce.
- Mora, J. L., y Hermida, F. (2011). En torno a Ortega y Gasset, Machado y Zubiri. Epistolario: Norberto Hernanz – Pablo de A. Cobos (1934-1971). *Revista de Hispanismo Filosófico*, (16), 95-143.

- Moreno, P. (2009). De la caridad y la filantropía a la protección social del estado: las colonias escolares de vacaciones en España. *Historia de la Educación*, (28), 135-159.
- Motilla, X. (2014). Presentació: premsa periòdica i història de l'educació. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (24), 9-16. Doi: 10.2436/20.3009.01.131
- Mülberger, A., Fabà, M., Lorente, S., Martos, M., Peñaranda, M., y Astudillo, S. (2000). La influencia de Theodor Ziehen en la psicopedagogía española. *Revista de Historia de la Psicología*, 21(2-3), 179-190.
- Muñoz, M. I. (2016). Las cantinas escolares en el espacio escolar cumpliendo una función educativa. En P. Davila, y L. M. Naya (Coord.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (pp. 513-521). Donostia: Erein.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la Escuela Nueva. *EDUCERE. Artículos arbitrados*, (35), 629-636.
- Negrín, O. (2012). La educación durante la Restauración. En O. Negrín (Coord.), *Historia de la Educación Española* (pp. 347-381). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Negrín, O. (2013). *España en África Subsahariana. Legislación educativa y aculturación coloniales en la Guinea Española (1857-1959)*. Madrid: Dykinson.
- Nóvoa, A. (1993). A imprensa de educação e de ensino: concepção e organização do repertório português. En D. B. Catani, C. Nunes, y M. M. Carvalho (Coords.), *Historiografia da educação e fontes* (pp. 7-64). Porto Alegre: Cadernos ANPED.
- Nuñez, J. M., y Servat, J. (1988). La matemática en la Institución Libre de Enseñanza: concepciones teóricas y pedagógicas. *Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, 11(20), 75-96.
- Ontañón, E. (2007). El Instituto-Escuela, una experiencia educativa ejemplar. *Revista de Ciencias Sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, (14). Recuperado de <https://goo.gl/K8hbOk>
- Ortega, N. I. (1997). La educación estética en la Institución Libre de Enseñanza. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, (10), 97-107.
- Ortega, N. (2004). Educación geográfica y valoración del paisaje en la Institución Libre de Enseñanza. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (55), 39-68.

- Ortega, F. (2014). La presencia de Ovide Decroly en el Boletín y en la Revista de Escuelas Normales (1922-1936). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(3), 121-131.
- Ortiz, R. (2017). *La renovación pedagógica desde la mirada de la revista Escuelas de España (1929-1931)* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia. Recuperado de <https://cutt.ly/oaekfHQ>
- Ortiz, R. (2018a). Estampa y aportaciones de tres maestros renovadores: Norberto Hernanz, David Bayón y Pablo de Andrés. *ReiDoCrea*, 7, 63-78.
- Ortiz, R. (2018b). La revista Escuelas de España (1929-1936): un medio de expresión, de formación docente y de difusión del conocimiento. IX Congreso Internacional e Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores. Salamanca, 21-23/marzo.
- Ortiz, R. (2018c). La participación de la mujer en la prensa pedagógica: el caso de la revista Escuelas de España (1929-1936). VII CIMIE. Zaragoza, 5-6/julio.
- Ortiz, R. (en prensa). La Universidad Popular Segoviana en la prensa pedagógica: Escuelas de España (1929-1936). *Estudios Segovianos*.
- Ortiz, R., Berzal, E., y Torrego, L. (2019). Un maestro renovador: David Bayón Carretero (1895-1981). *Investigaciones Históricas. Época Moderna y Contemporánea*, (39), 543-576. <https://doi.org/10.24197/ihemc.39.2019.543-576>
- Ortiz, R., y Torrego, L. (2018a). La prensa pedagógica en la reconstrucción del pasado educativo: el caso de la revista Escuelas de España (1929-1936). *História da Educação*, 22(56), 80-105. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/78399>
- Ortiz, R., y Torrego, L. (2018b). Tres maestros y un proyecto pedagógico compartido: la revista Escuelas de España (1929-1936). III Jornadas de estudio sobre prensa pedagógica. La prensa pedagógica de los profesores. Salamanca, 18-20/octubre.
- Ortiz, R., y Torrego, L. (2019a). Manuel Bartolomé Cossío en la revista pedagógica Escuelas de España (1929-1936). *Bordón*, 71(1), 63-77.
- Ortiz, R. y Torrego, L. (2019b). Viajes de perfeccionamiento docente del magisterio segoviano: impresiones y reflexiones pedagógica en Bélgica. En J. M. Hernández (Coord.),  *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana* (pp. 265-276). Salamanca: Universidad de Salamanca.

- Otero, E. M. (1982). *Las Misiones Pedagógicas: una experiencia de educación popular.* A Coruña: Do Castro.
- Otero, E. M. (1990). *Pensamiento pedagógico y acción educativa de Manuel Bartolomé Cossío* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Otero, E. M. (1994a). *Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria vital de un educador.* Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes. CSIC.
- Otero, E. M. (1994b). *Manuel Bartolomé Cossío: Pensamiento pedagógico y acción educativa.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Otero, E. M. (1998). Excursións na natureza e educación en valores: unha nova perspectiva. *Revista Galega do Ensino*, (21), 171-180.
- Otero, E. M. (2006). *Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936.* Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y Amigos de la Residencia de Estudiantes.
- Otero, E. M. (2015). El Boletín de la Institución Libre de Enseñanza y el debate sobre la educación para la paz en el conflicto bélico europeo (1914-1918) y sus consecuencias. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (99), 71-92.
- Otero, E. M. (2019). Giner i la Institución Libre de Enseñanza desde Catalunya. Cent anys després de la mort de Francisco Giner de los Ríos (1835-1915). *Historia y Memoria de la Educación*, (10), 637-647.
- Otero, E. M., Navarro, R., y Basanta, S. (2013). Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 140-157.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas.* Barcelona: LAIA.
- Palacios, L. (1989). El mundo de los valores en la Institución Libre de Enseñanza. *Boletín de la Real Academia de Córdoba*, (116), 37-49.
- Palacios, L. (2018). El Instituto-Escuela, obra de Castillejo, en el centenario de su creación. *La Albolafia: Revista de Humanidades y Cultura*, (15), 285-304.
- Palomero, J. E. (2013). La Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Una larga trayectoria, enraizada en el primer tercio del siglo XX. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(23,3), 57-69.

- Paniagua, J. (1994). *España: siglo XX. 1931-1939*. Madrid: Anaya.
- París, C. (1977). Las ideas pedagógicas de don Francisco Giner. En VVAA, *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Tecnos.
- Payà, A. (2004). Joc corporal, esport i 442ealizaci física a l'ideari pedagògic de la Institución Libre de Enseñanza. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (7), 117-133.
- Penalva, J. (2005). Filosofía, educación y sociedad en Giner de los Ríos. *Paideia*, (73-74), 433-453.
- Peralta, M. D. (1998). Los antecedentes de los Estudios Universitarios de Magisterio. Influencia del Plan Profesional de 1931. *Tendencias Pedagógicas*, (1), 201-212.
- Pereira, C., y Barbara, D. (1994). A imprensa periódica educacional e as fontes para a história da cultura escolar brasileira. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, (37), 177-183.
- Pérez, M. (1975). *La enseñanza en la Segunda República española*. Ciudad: Edicusa.
- Pérez, M. (2000). La enseñanza en la Segunda República. *Revista de Educación*, (extraordinario), 317-332.
- Pérez-Villanueva, I. (2015). La Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer y las enseñanzas domésticas. *Arenal: Revista de Historia de Mujeres*, 22(2), 313-345.
- Pericacho, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67.
- Petchak, C. M., y Moura, M. I. (2013). Imprensa periódica e a centralidade da educação no início do século XX. *Imagens da Educação*, 3(1), 11-18. Doi: 10.4025/imagenseduc.v3i1.19439
- Porto, A. S. (2012). La Institución Libre de Enseñanza. Un movimiento de renovación pedagógica. En O. Negrín (Coord.), *Historia de la Educación Española* (pp. 383-427). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Porto, A. S., y Vázquez, R. (2018a). Vicente Viqueira López (1886-1924), un institucionista galego. Vínculos coa ILE e anos de formación. *Cómaros. Revista Interdisciplinar de Pensamento Galego*, 3(1-2), 42-61.

- Porto, A. S., y Vázquez, R. (2018b). No centenario de creación do Instituto-Escola: Realizacíons educativas dos institucionistas. *Innovación Educativa*, (28), 19-42.
- Povedano, E. (2013). Paisaje y Academia: las enseñanzas artísticas entresiglos. *Arte y Ciudad. Revista de Investigación*, 1(3), 403-424.
- Poy, R. (2015). La difusión y promoción de las actividades extraescolares a través del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. En J. M. Hernández (Coord.), *La prensa de los escolares y estudiantes: su contribución al patrimonio histórico educativo*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Pozo del, M. M. (2009). The transnational and national dimensions of pedagogical ideas the case of the project method, 1918-1939. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 45(4-5), 561-584.
- Pozo del, M. M. (2012). La construcción de la categoría ‘maestra republicana’: la tipología generacional como propuesta. En E. Sánchez (Ed.), *Las maestras de la República* (pp. 236-270). Madrid: Catarata.
- Pozo del, M. M. (2017). El maestro, lo que más importa: desde la revolución moral hasta el capital profesional. *Aula Magna 2.0*. [Blog]. Recuperado de <http://cuedespyd.hypotheses.org/3240>
- Pozo del, M. M. (2020). O Método de Projetos na Espanha: recepção e apropriação (1918-1936). En D. Gonçalves, y R. Silva (Eds.), *Movimento Internacional da Educação Nova* (189-208). Fino Traço: Belo Horizonte.
- Puelles de, M. (1986). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.
- Puelles de, M. (1989). *Historia de la educación en España. Tomo III. De la Restauración a la II República*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación.
- Puelles de, M. (2002). La educación en la España del siglo XX: políticas, instituciones, logros y fracasos. En P. Álvarez (Dir.), *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* (pp. 3-25). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Puelles de, M. (2009). *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*. Valencia: TIRANT LO BLANCH.

- Quintana, J. M. (1993). *Pedagogía estética*. Madrid: Dyquinson.
- Quintanilla, A. (2019). Carlos Martín Crespo. En J. M. Moreno (Coord.), *Segovia 1900-1936. Diccionario biográfico* (pp. 352-358). Segovia: Academia de Historia y Arte de San Quirce.
- Quiroga, P. (2009). La presencia alemana en la Revista de Pedagogía de Lorenzo Luzuriaga (1922-1936). En J. M. Hernández (Coord.), *Influencias alemanas en la educación española e iberoamericana* (pp. 217-227). Salamanca: Anthema.
- Ramos, S. (2008). Protagonistas de una desmemoria impuesta. En V. J. Borroy (Coord.), *Museos pedagógicos: la memoria recuperada* (pp. 19-53). Huesca: Museo Pedagógico de Aragón.
- Rioja, E. (1930). *Cómo se enseñan las ciencias naturales*. Madrid: Revista de Pedagogía.
- Rius, M. I. (2006). *La enseñanza del francés en el marco de la Institución Libre de Enseñanza (1876-1939)* (Tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- Robert, A. D., y Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Rodrigues, E. (2010). A imprensa pedagógica como fonte, tema e objeto para a história da educação. En C. Juvenal, J. J. Pereira, y L. Hermenegildo (Orgs.), *Fontes e métodos em história da educação* (pp. 311-327). Dourados: Universidade Federal de Grande Dourados.
- Rodrigues, E., y Souza de, M. (2015). Imprensa pedagógica e o fazer historiográfico: o caso da *Revista do Ensino* (1929 – 1930). *Education. Acta Scientiarum*, 37(2), 151-163. Doi: 10.4025/actascieduc.v37i2.22666
- Rodríguez, F. J. (2006). La Institución Libre de Enseñanza y la arquitectura escolar. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, (25), 467-491.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, J. F. (2004). *Las colonias escolares municipales madrileñas (1910-1936)* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <https://cutt.ly/YyjUNwh>
- Ruiz, J. (1976a). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 34(134), 449-475.

- Ruiz, J. (1976b). El significado de la escuela única y sus manifestaciones históricas. *Revista de Educación*, (242), 51-63.
- Ruiz, J. (1993). Aportaciones de la ILE a la formación universitaria del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 4(1), 209-232.
- Ruiz, J. (1996). Creación de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. En J. Ruiz (Dir.), *La educación en España. Textos y documentos* (pp. 313-316). Madrid: ACTAS.
- Ruiz, J. (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. En A. Viñao, y M. Gabriel (Coords.), *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales* (pp. 131-202). Barcelona: Ronsel.
- Ruiz, J. (2002). Aportaciones de la Junta para Ampliación de Estudios a la renovación de la enseñanza superior en España. En P. Álvarez (Dir.), *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* (pp. 431-455). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ruiz, J., y Negrín, O. (1985). Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza. En A. Galino (Dir.), *Historia de la Educación* (289-304). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Ruiz, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, M. J. (2001). Dictadura, censura y prensa en España (1923-1930). En M. Parias, E. Arias, M. J. Ruiz, y M. E. Barroso (Coords.), *Comunicación, historia y sociedad: homenaje a Alfonso Braojos* (pp. 577-586). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Sáiz, M., y Sáiz, D. (1990). La revista de “Psicología i Pedagogía” como fuente documental primaria para la comprensión de los inicios de la psicología aplicada en España. En *Psicología española en la Europa de los 90. Ciencia y profesión* (pp. 90-94). Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos.
- Samaniego, M. (1977). *La política educativa de la II República durante el bienio azañista*. Madrid: CSIC.
- Sánchez, E. (2012). Las maestras de la República en el recuerdo. En E. Sánchez (Ed.), *Las Maestras de la República* (pp. 7-21). Madrid: Catarata.

- Sánchez, F. (2010). El relato de una excursión a Sagunto de la Escuela Moderna en 1902. *Braçal: Revista del Centre d'Estudis del Camp de Morvedre*, (41), 141-149.
- Sastre, J. L. (1990). *Antecedentes, evolución y estructura de una publicación centenaria en educación. El Magisterio Español (1910-1923)* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Scott, J. (1990). *A Matter of Record: Documentary Sources in Social Research*. Combridge: Polity Press.
- Sensat, R. (2020). La escuela al aire libre. *Tendencias Pedagógicas*, (35), 153-158.
- Serrano, A. (21, noviembre, 2009). Mi bisabuelo Carlos Martín Crespo. *La ventana torcida* [Blog]. Recuperado de <https://goo.gl/Q9UK5j>
- Serrano, L. (2019a). La práctica de la pedagogía social. *Tendencias Pedagógicas*, (33), 154-159.
- Serrano, L. (2019b). Las escuelas especiales de adultas. *Tendencias Pedagógicas*, (33), 183-186.
- Silva, C., Fermino, G., Maziero, T. R., y Gomes, M. C. (2015). Considerações sobre a imprensa periódica como fonte para a história da educação. En Pontifícia Universidad Católica de Paraná (PUCPR), *Libro de actas del XII Congresso Nacional de Educação: Formação de professores, complexidade e trabalho docente* (pp. 11828-11835). Paraná: Pontifícia Universidad Católica de Paraná. Recuperado de <https://goo.gl/91zhAJ>
- Sonlleva, M. (2016). Bajo los cimientos del Colegio Público segoviano “Domingo de Soto”: la escuela de los Huertos en la posguerra desde un relato escolar. *Cabás*, (15), 177-187.
- Sotomayor, M. V. (2003). Lectura y libros para niños en la Institución Libre de Enseñanza. *BILE*, (49-50), 111-124.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad. La coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, (6), 49-78.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Espasa.

- Tiana, A. (1988). *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Tiana, A. (2016). *Las Misiones Pedagógicas. Educación popular en la Segunda República*. Madrid: Catarata.
- Tomás, J., Barrio, M., Cortón, M. T., García, A., Pérez, V., Santamaría, J. M., y Zamora, A. (1987). *Historia de Segovia*. Segovia: Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Segovia.
- Torrego, L., y Martínez, S. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 1-12. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.2.323181>
- Torrego, L., y Ortiz, R. (2019). Reflexiones de un inspector de primera enseñanza en Bélgica: Antonio Ballesteros Usano. En J. M. Hernández (Coord.), *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana* (pp. 317-327). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Tuñón, M. (1984). *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*. Madrid: Tecnos.
- Unamuno, M. (1911). *Por tierras de Portugal y España*. Madrid: Renacimiento.
- Utande, M. (2002). Censo y comentario crítico de los retratos de los ministros de educación. En P. Álvarez (Dir.), *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* (pp. 53-141). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Valbuena, C. (2016). Trabajo, educación y sociedad en el pensamiento de Dewey y Kerschensteiner: estudio de su recepción en España durante la II República a través de la *Revista de Pedagogía*. En C. González, y Castro, M. (Coords.), *Libro de Actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después* (p. 267). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Valbuena, C. (2018). Georg Kerschensteiner y la escuela del trabajo: su introducción en España en el primer tercio del siglo XX a través de la figura de Lorenzo Luzuriaga. *Foro de Educación*, 16(25), 69-94.

- Valdivieso, S. (2019a). *El magisterio renovador en la provincia de Segovia* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Segovia. Recuperado de
- Valdivieso, S. (2019b). *Las Misiones Pedagógicas en Segovia: la visión de Escuelas de España* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Segovia. Recuperado de
- Valdivieso, S. (2020). *La represión del Magisterio Renovador en Segovia: la voz silenciada de las familias* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Valladolid, Segovia.
- Valle del, J. A. (1981). La censura gubernativa de prensa en España (1914-1931). *Revista de Estudios Políticos*, (21), 73-126.
- Vázquez, R. (2014). La educación de las mujeres en España (1900-1939). La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid. En J. L. Hernández, J. Quintano, y S. Ortega (Coords.), *Educación y utopía. Ensayos y estudios* (pp. 131-151). Salamanca: FahrenHouse.
- Vázquez-Romero, J. M. (2011). Grandes de la educación: Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza. *Revista Padres y Maestros*, (339), 1-4.
- Vega, M. C. (2013). *La Canción Escolar en España entre 1900 y 1936* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Vega, S., y Martín, J. L. (2003). *La II República en Segovia*. Segovia: Asociación Foro por la Memoria-Segovia.
- Velasco, M. (s. f.). *Tal silencio es ensordecedor. Pedro Natalías*. Recuperado de <https://goo.gl/XjdzcM>
- Viejo, I. (1996). Educación física y moral en la Institución Libre de Enseñanza. *Habilidad Motriz: Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, (8), 14-17.
- Vilanou, C., Prats, E., y Vilafranca, I. (2017). Las revistas pedagógicas de la Universidad de Barcelona: Revista de Psicología i Pedagogía (1933-1937) y Perspectivas Pedagógicas (1958-1984). Una contribución al debate pedagógico contemporáneo. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-educativas*, (50), 73-92.
- Villalpando, M. (1999). *La Universidad Popular Segoviana 1919-1936*. Segovia: Real Academia de Historia y Arte de San Quirce.

- Villegas, M., e Ibarz, V. (1993). La Revista de Psicología i Pedagogía de Barcelona (1933-1937). *Revista de Historia de la Psicología*, 14(1), 1-13.
- Viña, M. M. (2000). *La enseñanza de las lenguas vivas en España (1800-1936), con especial referencia a la lengua inglesa* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Viñao, A. (1994-1995). La modernización pedagógica española a través de la “Revista de Pedagogía” (1922-1936). *Anales de Pedagogía*, (12-13), 7-45.
- Viñao, A. (2002). La escuela graduada: una nueva organización escolar y pedagógica. En P. Álvarez (Dir.), *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* (pp. 431-455). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Viñao, A. (2006). Templos de la patria, templos del saber. Los espacios de la escuela y la arquitectura escolar (España, s. XIX – primer tercio del XX). En A. Escolano (Dir.), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 48-71). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Xirau, J. (1969). *Manuel B. Cossío y la educación en España*. Barcelona: Ariel.

# ÍNDICE ONOMÁSTICO

- Abd-el-Krim, 72  
Aguilar Gómez, Juan de Dios, 306, 341  
Aguilera y Egea, Francisco, 73  
Aiguader Miró, Jaume, 73  
Alberti Merello, Rafael, 104  
Albornoz y Galarza, Álvaro, 73, 75  
Alcalá-Zamora y Torres, Niceto, 73, 75, 78, 81  
Alcántara García, Pedro de, 342  
Alfaya López, María Concepción, 120  
Alfonso XII, 83  
Alfonso XIII, 71, 72, 73, 74  
Almendros Ibáñez, Herminio, 24, 178, 181, 197, 232, 236, 239, 243, 244, 245, 308, 323  
Alonso Díaz, Fernando, 201  
Altamira y Crevea, Rafael, 137  
Álvarez García, Rafael, 236, 239, 244, 299, 367  
Álvarez González-Posada, Melquíades, 73  
Álvarez Santullano, Luis, 181, 197, 236, 239, 243, 413  
Amo Sanz, Lorenzo del, 115, 174, 175  
Amos Comenio, Juan, 88  
Andrés Cobos, Pablo de, 18, 24, 25, 59, 112, 117, 121, 139, 140, 146, 148, 149, 153, 156, 163, 167, 168, 172, 173, 176, 179, 180, 185, 189, 193, 198, 203, 206, 207, 208, 209, 210, 223, 224, 225, 228, 230, 236, 239, 244, 252, 253, 254, 255, 261, 262, 263, 264, 268, 269, 271, 280, 281, 284, 286, 295, 298, 302, 307, 315, 320, 326, 328, 335, 338, 341, 343, 345, 355, 356, 360, 361, 366, 382, 383, 390, 392, 399, 400, 401, 402, 413, 416, 417  
Artero Pérez, Vicente, 198, 239  
Azabal Molina, Teófilo, 187, 198, 211, 213, 237, 239, 272, 366  
Azaña Díaz, Manuel, 73, 75, 78  
Azcárate y Menéndez, Gumersindo de, 83, 251  
Azcoaga, Enrique, 236, 237  
Aznar, Joaquín, 143  
Baeza Medina, Emilio, 81  
Baldó de Torres, María, 198, 199, 205, 284, 293, 295, 306, 307, 362, 391, 403  
Ballesteros Usano, Antonio, 24, 31, 112, 113, 114, 115, 116, 120, 121, 139, 174, 175, 179, 180, 181, 197, 199, 239, 243, 244, 250, 280, 365, 400, 405, 413, 416, 418  
Bandín Agüero, Serafín, 239  
Barcia Martín, Antonio, 185  
Bardaji López, Luis, 80  
Barnés Salinas, Domingo, 76, 79, 81, 120, 298  
Barnés Salinas, Francisco José, 81  
Baroja y Nessi, Pío, 174, 386  
Bartolomé Cossío, Manuel, 9, 25, 26, 30, 85, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 101, 103, 108, 109, 136, 138, 140, 149, 158, 161, 167, 175, 180, 181, 182, 183, 207, 236, 237, 239, 243, 248, 249, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 262, 264, 267, 274, 285, 313, 314, 315, 320, 327, 342, 352, 357, 360, 362, 369, 398, 406, 413  
Bautista Aznar, Juan, 73  
Bayón Carretero, David, 18, 45, 58, 62, 63, 105, 121, 139, 140, 148, 153, 156, 157, 158, 163, 164, 166, 172, 173, 175, 176, 180, 186, 189, 197, 203, 206, 208, 209, 210, 223, 225, 226, 228, 231, 239, 251, 253, 254, 264, 265, 266, 268, 269, 270, 272, 275, 281, 282, 284, 286, 291, 293, 297, 304, 307, 313, 319, 323, 324, 325, 326, 330, 333, 334, 340, 343, 346, 347, 352, 353, 354, 362, 366, 374, 391, 392, 396, 413, 416, 417  
Becerra y Bermúdez, Manuel, 80  
Bello Trompeta, Luis Nicolás, 193, 236, 237, 267, 270  
Benaiges i Nogués, Antoni, 233, 245, 262, 298, 305, 310, 324, 389  
Berenguer Fusté, Dámaso, 73  
Bergamín García, Francisco, 68  
Bernaldo de Quirós y Pérez, Constancio, 241, 243

- Besteiro Fernández, Julián, 239, 243, 247, 413  
 Blanco Hernando, Quiliano, 236, 237  
 Blasco Ibáñez, Vicente, 73  
 Briones Martínez, José, 185  
 Bugallal Araujo, Gabino, 67  
 Cabello Dodero, Francisco Javier, 120, 148, 237, 244, 250  
 Cajal Sarosa, Máximo, 185  
 Calvo Sotelo, José, 81  
 Camps Cazorla, Emilio, 239, 243  
 Canto Rancaño, Eduardo, 142  
 Carrasco i Formiguera, Manuel, 73  
 Casares Quiroga, Santiago, 73, 75  
 Casassas Cantó, Enric, 240, 245, 280, 305, 306, 313, 320, 328, 329, 339, 391, 394, 395  
 Castelar y Ripoll, Emilio, 83  
 Castellanos Pereda, Enriqueta, 172, 180  
 Castilla Santafé, Felipe, 296  
 Castillejo Duarte, José, 103, 105  
 Castro Pajares, Fernando de, 83  
 Castro Quesada, Américo, 120, 243  
 Castro Torres, José Julio, 240, 310  
 Causí Casaus, Teodoro, 197, 199, 203, 263, 265, 271, 278, 281, 295, 297, 306, 365, 380, 383  
 Cerezo Marinero, Fernando Norberto, 169, 179, 180, 199, 208  
 Cernuda Bidou, Luis, 236, 237, 240  
 Cervantes Saavedra, Miguel de, 227  
 Chico Suárez, Martín, 161  
 Claparède, Édouard, 263, 340, 395  
 Cluet Santiberi, Manuel Juan, 232  
 Comas Camps, Margarita, 345  
 Conde-Pelayo Urraza, Volney, 240, 256  
 Correas Fernández, Dionisio, 114  
 Costa Martínez, Joaquín, 161, 227, 249  
 Cousinet, Roger, 222  
 Cuevas Díaz, Fausto de las, 185  
 D`Olwer, Luis Nicolau, 75  
 Decroly, Ovide, 114, 135, 222, 227, 228, 229, 230, 233, 245, 263  
 Delhom Brugués, José María, 312  
 Dewey, John, 135, 137, 165, 187, 222, 227, 231, 257, 263, 283, 296  
 Díez González, Vicente, 240  
 Domingo Sanjuán, Marcelino, 73, 75, 76, 79, 81, 109, 210, 272  
 Domínguez Martín, Mariano, 200, 218, 236, 237, 261, 276, 281, 289, 292, 295, 297, 305, 307, 326, 329, 340, 341, 353, 365, 369, 380, 383, 390, 391, 393, 400  
 Dualde Gómez, Joaquín, 80  
 Elías Herrando, Emilia, 114  
 Fernández Rodríguez, Antonio, 197, 291, 292, 311, 320  
 Fernández Silvestre, Manuel, 72  
 Ferrari Fernández, Luis, 244  
 Ferrer i Guardia, Francisco, 71, 235  
 Ferrière, Adolphe, 222, 232, 263, 338  
 Figueroa y Torres, Álvaro, 67, 68, 73, 103  
 Franco Bahamonde, Francisco, 80, 81  
 Freinet, Célestin, 222, 227, 232, 233, 245, 308, 324  
 Freire Méndez, Justa, 24, 197, 199, 205, 236, 237, 240, 243, 244, 255, 305, 313, 318, 333, 344, 351, 357, 361, 365, 398, 404, 413  
 Friedrich Krause, Karl Christian, 84, 88  
 Fröbel, Friedrich, 88, 244, 283, 325  
 Fuster García, Julio, 144, 150, 197, 199  
 Gálvez Jiménez, Antonio, 236, 237, 244, 314, 360  
 Gaos y González-Pola, José, 240, 243  
 García Alix, Antonio, 67, 68, 103  
 García de Vega, Purificación, 200  
 García del Real, Matilde, 199, 205, 240, 243, 244, 265, 270, 296, 343, 347, 361, 365, 388  
 García García, Segundo, 73  
 García Lorca, Federico, 104, 312  
 García Martínez, Eladio, 197, 236, 237, 240, 243  
 García Mochales, Francisco, 107, 200, 236, 237, 240  
 García Rivero, Santiago, 161  
 García Trapero, Manuela, 205, 240, 244, 322, 341, 344  
 Gascón Portero, Lorenzo, 203, 236, 237, 240, 346, 347, 350, 357, 366  
 Gaya, Ramón, 236, 237  
 Gil Robles, José María, 80, 81  
 Gila Sanz, Segundo, 120, 121  
 Gila y Fidalgo, Félix, 113, 250  
 Gimeno y Cabañas, Amalio, 103

- Giner de los Ríos, Francisco, 9, 25, 26, 27, 28, 83, 84, 85, 86, 91, 94, 97, 101, 103, 108, 109, 161, 210, 227, 243, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 264, 269, 271, 274, 278, 280, 282, 286, 294, 296, 327, 335, 342, 363, 364, 369, 381, 404
- Gómez Legaspi, Andrés, 243
- Gómez, Francisca, 112, 121, 185, 205, 244, 284, 336, 338, 391, 392
- Gracia Morales, Ángel Aniceto, 144, 180, 185
- Gracián y Morales, Baltasar, 227
- Granullaque Sánchez, Esteban, 185
- Gutiérrez Gutiérrez, Rafael, 322, 335, 348
- Gutiérrez Moreno, Pablo, 167
- Herbart, Johann Friedrich, 88, 227, 262, 283
- Hernández Ruiz, Santiago, 197, 198, 244, 262, 299, 382
- Hernanz Hernanz, Norberto, 18, 20, 29, 45, 46, 58, 61, 69, 112, 115, 116, 118, 121, 139, 140, 148, 156, 157, 158, 163, 165, 166, 172, 173, 177, 182, 185, 189, 194, 203, 206, 208, 209, 210, 212, 223, 224, 227, 228, 229, 231, 233, 240, 244, 246, 247, 249, 251, 252, 253, 254, 262, 263, 264, 265, 266, 268, 269, 272, 279, 281, 282, 283, 285, 299, 307, 325, 328, 331, 341, 360, 364, 368, 369, 370, 374, 375, 376, 380, 384, 387, 388, 389, 391, 392, 403, 410, 413, 416, 417
- Huerta Naves, Luis, 199, 240, 263, 266, 282, 295, 300, 301, 379, 388
- Iglesias Posse, Pablo, 109
- Isabel II, 83
- Jara Urbano, Rafael, 240, 280, 326, 361, 362
- Jesús, Santa Teresa de, 227
- Jiménez de Asúa, Luis, 77
- Jiménez Fraud, Alberto, 104
- Jiménez Hernández, Julián, 197, 322, 339
- Jou y Olió, Lorenzo, 197, 240, 243
- Kerschensteiner, Georg, 135, 257
- Kilpatrick, William Heard, 231
- Lafuente Ferrari, Enrique, 240, 243
- Landa Vaz, Rubén, 120, 177, 298, 370
- Largo Caballero, Francisco, 73, 75
- Larra y Sánchez, Mariano José de, 227
- Ledesma Martín, Ángel, 164, 165, 186, 240, 334
- León Maroto, Andrés, 120
- León, Fray Luis de, 227
- Lerroux García, Alejandro, 73, 75, 80
- Llopis Ferrández, Rodolfo, 76, 78, 102, 109, 270
- Llorca i García, Ángel, 69, 161, 181, 197, 199, 237, 240, 243, 244, 249, 261, 262, 265, 286, 318, 334, 352, 377, 379
- Lope de Vega, Félix, 161
- López Casero, Alberto, 185, 197, 240, 299
- López Gutiérrez, Vicente, 333, 346, 357, 379, 390, 396, 397
- López Ochoa, Eduardo, 73
- López Pérez, José, 163
- López Velasco, Elisa, 199, 205, 237, 241, 243, 244, 293, 308, 313, 355, 413
- Losada, Vicente, 213
- Loyola, Ignacio de, 227
- Lozano, Edmundo, 356
- Lucha García de la Llave, Lucía, 121, 180, 185
- Luis Vives, Juan, 88, 227
- Luzuriaga Medina, Lorenzo, 120, 127, 151, 152, 153, 221, 235, 244, 263, 406
- Machado Ruiz, Antonio, 120, 177, 179, 183, 311, 312
- Madariaga y Rojo, Salvador de, 80
- Maeztu y Whitney, María de, 105, 120
- Mallol i Bosch, Macià, 73
- Manjón y Manjón, Andrés, 71, 137, 246, 268, 269, 283
- Manzanares Beriain, Alejandro, 149, 197, 241, 328
- Marañón y Posadillo, Gregorio, 120, 177
- Marcos Candanedo, Julio, 199, 241, 251, 262
- Martí Alpera, Félix, 68, 69, 177, 197, 199, 241, 353, 365
- Martín Crespo, Carlos, 142, 148, 170
- Martín Olalla, Cecilia, 180
- Martínez Amés, Heriberto, 168
- Martínez Barrio, Diego, 75
- Martínez de Villarreal, José Antonio, 142

- Martínez España, José, 148  
 Martínez Ruiz, José, 174  
 Marx, Karl, 210  
 Mateo Sagasta, Práxedes Mariano, 66  
 Maura Gamazo, Miguel, 73, 75, 78  
 Maura y Montaner, Antonio, 66  
 Melendo Navarro, Santiago, 241  
 Menéndez Pelayo, Marcelino, 227  
 Messer, August, 135  
 Miguel Mancebo, Bernardo, 263, 283, 297, 333, 338, 340, 343, 361, 365, 379, 391, 392, 398, 401, 403  
 Mistral, Gabriela, 312  
 Monje Cebrián, Juan, 180  
 Montero Hernández, Pilar, 243, 341, 396  
 Montero Simón, María, 200, 241, 359, 397  
 Montessori, María, 222, 227, 230, 263, 283  
 Moreno Rodríguez, Agustín, 120  
 Moreno Velasco, María Fuencisla, 121, 180, 193  
 Morral Roca, Mateo, 71  
 Moxó Ruano, Antonio, 243  
 Muntada Bach, José, 236, 238, 244  
 Murillo Estepa, Manuel, 198, 320, 332, 333  
 Narváez y Campos, Ramón María, 83  
 Natalías García, Pedro, 114, 117, 144, 167, 178, 180, 198, 199, 229, 241, 244  
 Natorp, Paul, 263  
 Navarro Pavia, Víctor, 241, 256  
 Nietzsche, Friedrich, 174  
 Nordau, Max, 174  
 Núñez de Arenas, Manuel, 71  
 O'Donnell y Jorís, Leopoldo, 83  
 Olivares Figueroa, Rafael, 201, 241, 310  
 Ortega y Gasset, Eduardo, 73  
 Ortega y Gasset, José, 103, 104, 161, 174, 175, 177, 183, 227, 265, 418  
 Ortiz de Aulestia, Elisa, 181, 197, 201, 244, 256  
 Oteyza, Luis de, 143  
 Palacio García, Joaquín, 241  
 Pardos, Clemente, 149  
 Pareja Yébenes, José, 80  
 Paz Faraldo, Joaquín, 73  
 Paz Martín, Antonio, 236, 238, 241  
 Pérez Civil, José María, 249, 288, 317  
 Pérez de Ayala, Ramón, 174, 177  
 Pérez Galdós, Benito, 227  
 Pérez Platero, Luciano, 114  
 Pérez, Virgilio, 147, 148  
 Pestalozzi, Johann Heinrich, 88, 136, 227, 228, 244, 263, 283, 325  
 Pestana, Alice, 161, 249  
 Pintado Arroyo, Sidonio, 232, 270  
 Platón, 88, 210, 263  
 Poveda Castroverde, Pedro, 71  
 Prado Moreno, Rosalía, 198, 203, 205, 241, 401  
 Prieto Bances, Ramón, 80  
 Prieto Tuero, Indalecio, 73, 75  
 Primo de Rivera, José Antonio, 73, 76  
 Primo de Rivera, Miguel, 72, 127  
 Puche, Laureano, 360  
 Quintanilla Romero, Mariano, 120, 177, 179, 189, 244  
 Quiroga y Rodríguez, Francisco, 356  
 Quirós y Pérez, Constancio Bernaldo de, 413  
 Ramia Gueros, Ramón, 241, 261, 311, 314, 318, 326, 333, 339, 344, 345, 348, 351, 356, 360, 379, 395, 396, 402, 403  
 Ramón y Cajal, Santiago, 103, 137  
 Ramos Álvarez, Gervasio, 149, 241, 254, 284, 368, 376, 385  
 Ranz Lafuente, Daniel, 197, 241, 244, 266  
 Redondo Moreno, Patricio, 198, 245  
 Revaque Garea, Jesús Policarpo, 197, 236, 238, 241, 243, 244  
 Rioja Lo Bianco, Enrique, 345  
 Ríos Urruti, Fernando de los, 73, 75, 79, 89, 120, 252  
 Rocha García, Juan José, 80  
 Rodao Hernández, José, 120  
 Rodríguez Álvarez, Teresa, 205, 236, 238, 254, 281, 283, 285, 290, 291, 296, 317, 326, 336, 340, 379, 391, 392, 395, 398  
 Rodríguez Casona, Alejandro, 236, 238, 243, 244, 251, 294, 312, 318, 355, 403  
 Rodríguez Rodríguez, Florentino, 199, 236, 238, 241, 244, 282, 284, 289, 326, 346, 348, 349, 357, 396  
 Romanillos Chicharro, Teodoro, 198  
 Romero Carrasco, Francisco, 120

- Romero Flores, Hipólito Rafael, 242, 243  
Ros Ferrer, Domingo, 319  
Rousseau, Jean-Jacques, 88, 227, 325, 360, 397  
Ruiz Arias, Ricardo, 307, 322, 329, 337, 351, 356, 357, 360, 389, 391, 395, 397, 398  
Ruiz Casasnovas, Luis, 167, 200, 315, 329  
Ruiz Vázquez, Emilio, 242, 263, 265, 292, 296, 317, 361, 385, 388, 391, 399  
Ruiz Yagüe, Edmundo, 185  
Ruiz, Juan (Arcipreste de Hita), 227  
Ruvira Jiménez, Francisco, 120  
Sáinz de los Terreros, Carlos, 244, 250  
Sáinz-Amor Alonso, Concepción, 24, 197, 199, 205, 236, 238, 242, 244, 261, 336, 383, 396  
Salmerón Alonso, Nicolás, 83  
San Julián Saizar, Epifanía, 205, 242, 243, 336  
Sánchez Arbós, María, 197, 198, 199, 203, 205, 242, 243, 244, 255, 261, 277, 283, 365, 386, 389, 401, 413  
Sánchez Guerra, José, 73  
Sánchez López, Julio, 197, 231, 242, 255, 261, 273, 278, 280, 291, 292, 295, 300, 301, 325  
Sánchez Rodrigo, Luis, 403  
Sánchez Vázquez, Julián, 238, 242  
Sánchez-Román y Gallifa, Felipe, 73  
Sánchez-Trincado, José Luis, 166, 236, 238, 242, 315  
Sanjurjo Sacanell, José, 79  
Sanz del Río, Julián, 83, 84  
Sanz Poch, Jesús, 232  
Schopenhauer, Arthur, 174  
Segura y Sáenz, Pedro, 77  
Sena González, Carlos de, 197, 242  
Sensat i Vila, Rosa, 345  
Silva Castro, Jesús, 242  
Silvela y de Le Vielleuze, Francisco, 66  
Siurot Rodríguez, Manuel, 268, 269  
Sluys, Alexis, 136  
Somoza Silva, Lázaro, 167  
Soria González, Florentino, 120  
Soriano Borroeta-Aldamar, Rodrigo, 73  
Spencer, Herbert, 174  
Tolstói, León, 283  
Torroja Valls, Raimundo, 198, 242, 261, 377  
Trejo Gallardo, Anselmo, 238  
Tudela Pérez, Alejandro de, 243, 261, 293, 328, 352, 365, 366  
Unamuno y Jugo, Miguel de, 73, 104, 120, 161, 174, 227, 253, 329  
Urdangaray González, Ana María, 205, 263, 275, 296, 297, 317  
Uría Ríu, Juan, 85, 242  
Valle-Inclán, Ramón María del, 104  
Valls Anglés, Vicente, 185  
Vázquez Zamora, Rafael, 169  
Vega Álvarez, Luis, 238, 264, 305, 377, 400  
Verdier Vázquez, Rafael, 165, 198, 201, 203, 262, 264, 304, 322, 335, 348, 380, 388  
Vidal Ferrer, Miguel, 385  
Vidal i Roget, August, 242, 261  
Vigneaux, Celestina, 338  
Villalobos González, Filiberto, 80, 212, 219, 220, 277  
Viqueira López, Vicente, 136  
Virgili Andorra, José, 242, 256, 320, 322  
Viso Fadón, Manuel, 200  
Xirau Palau, Joaquín, 178, 249, 264, 328  
Zambrano Alarcón, María, 112, 205, 236, 238, 242, 243  
Zambrano García, Blas José, 120, 174, 179, 285  
Ziehen, Theodor, 137  
Zuloaga Boneta, Daniel, 120  
Zulueta y Escolano, Luis de, 85, 242, 243, 244, 248, 413

# ÍNDICE GEOGRÁFICO

- Álava, 141  
Zalduendo, 238
- Alemania**, 103, 224, 239, 240, 241, 242  
Berlín, 242  
Múnich, 239, 242
- Alicante, 141
- Almería  
Vícar, 237, 238
- Argentina**  
Buenos Aires, 239
- Asturias, 9, 25, 200, 305  
Castropol, 237  
Luarca, 114
- Austria, 103, 240, 241, 242
- Ávila, 141, 187, 303, 311, 334  
Las Navas, 237, 238
- Badajoz, 141  
Herrera del Duque, 238
- Barcelona, 36, 45, 69, 137, 138, 141, 154, 155, 156, 163, 166, 171, 172, 175, 177, 179, 180, 182, 185, 186, 194, 200, 230, 304, 313, 336, 338, 354, 392
- Bélgica**, 103, 114, 130, 136, 176, 185, 191, 224, 239, 240, 241, 242  
Bruselas, 240
- Bilbao, 180, 225, 230, 255, 295
- Brasil**, 131
- Burgos, 141  
Bañuelos de Bureba, 305  
Villarcayo, 346
- Cáceres, 141  
Navas del Madroño, 238
- Cádiz, 141, 241  
Benamahoma, 237, 238  
Benaocaz, 237  
Campo de Jerez, 237  
Casas Viejas, 79  
Jerez de la Frontera, 241  
Villaluenga del Rosario, 236, 237, 238
- Castellón, 141
- Ceuta, 72, 73
- Ciudad Real, 141  
Navalpino, 237  
Valdepeñas, 179
- Córdoba, 141, 190, 241, 359, 397
- Cuba**, 201, 242
- Cuenca, 141  
Alcázar del Rey, 237  
Beteta, 237, 238  
Buenache de Alarcón, 237
- Dinamarca**, 241
- Ecuador**, 201
- Estados Unidos**, 224
- Francia**, 103, 114, 130, 176, 185, 191, 211, 232, 239, 240, 241, 242  
Albi, 241  
Carcassonne, 240  
Montpellier, 240  
París, 102  
Tarn, 241  
Toulouse, 240
- Granada, 141, 175, 185
- Guadalajara, 141  
Valdepeñas de la Sierra, 238
- Guipúzcoa, 141
- Holanda**, 239, 241
- Huelva, 141, 175, 185, 268
- Huesca, 141  
Ribagorza, 238
- Inglaterra**, 103, 239  
Londres, 240
- Italia**, 131, 239, 240, 241, 242  
Roma, 77
- Jaén, 141
- León, 45, 61, 63, 141, 200, 305  
Cabrera Baja, 236, 237  
Campo de la Lomba, 238  
Canales, 238  
La Cabrera, 238  
Murias de Paredes, 236, 238  
San Emiliano, 236  
Valdesamario, 238  
Valdezuela, 238  
Valle de Fornela, 238  
Valle de Valdeón, 238  
Valle Gordo, 236, 238
- Lleida, 141  
Mayals, 178  
Valle de Arán, 236, 238
- Logroño, 141, 205
- Lugo, 141

- Madrid, 9, 25, 36, 45, 61, 69, 82, 114, 117, 141, 143, 152, 154, 155, 156, 163, 171, 172, 175, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 191, 200, 216, 255, 256, 294, 298, 302, 303, 334, 354, 356, 366, 385, 401, 402  
     Alameda del Valle, 237  
     Alcalá de Henares, 46, 194, 303, 334  
     Aranjuez, 333, 334  
     Bustarviejo, 236  
     El Escorial, 303, 334  
     Gargantilla de Lozoya, 237  
     Horcajo de la Sierra, 238  
     Montejo de la Sierra, 238  
     Navalespino, 238  
     Prádena del Rincón, 238  
     Puebla de la Mujer Muerta, 238  
     San Martín de Valdeiglesias, 237, 238  
     Villavieja de Lozoya, 238  
 Málaga, 141, 304  
     Alpandeire, 238  
     Casarabonela, 238  
     El Burgo, 238, 304  
     Los Villalones, 237, 238  
     Montecorto, 238  
     Ronda, 238  
     Ronda la Vieja, 237, 238  
     Serrato, 238  
     Vélez-Málaga, 238  
**Marruecos**, 201  
 Melilla, 72, 73  
**México**, 191, 242  
 Murcia, 141  
     Cartagena, 236  
**Noruega**, 241  
 Oviedo, 141  
     Besullo, 238  
     Degaña, 238  
 Palencia, 141  
 Pontevedra, 141, 238  
**Portugal**, 130, 141  
     Coímbra, 54  
     Lisboa, 26  
     Salamanca, 27, 132, 141, 200  
         Ahigal, 237  
 Santander, 9, 25, 135, 141, 237, 238  
     San Vicente de la Barquera, 113  
     Tresviso, 237  
     Valderredible, 237  
 Segovia, 18, 23, 25, 30, 35, 36, 42, 45, 58, 61, 62, 111, 112, 113, 114, 115, 118, 128, 138, 139, 142, 147, 148, 150, 154, 155, 162, 163, 170, 171, 174, 176, 178, 179, 182, 184, 185, 188, 189, 190, 191, 193, 200, 208, 244, 298, 303, 334, 369, 405  
     Arcones, 174  
     Cantalejo, 236, 237  
     Collado Hermoso, 115  
     Cuéllar, 62, 184, 185, 187  
     El Espinar, 112  
     Frumales, 45, 61, 184, 187, 208  
     Fuente el Olmo de Íscar, 237  
     Fuentepelayo, 236, 237  
     La Cuesta, 236  
     La Granja de San Ildefonso, 112, 163, 180, 182, 210, 252, 334, 400  
     La Salceda, 115, 175  
     Navafría, 112, 114  
     Otones de Benjumea, 27, 168  
     Riaza, 184  
     San Rafael, 113  
     Sanchopedro, 61  
     Santa María la Real de Nieva, 170, 237, 304  
     Torre Val de San Pedro, 175  
     Turégano, 179, 236, 237  
     Valleruela de Sepúlveda, 237  
     Valsaín, 112  
 Sevilla, 141, 241  
 Soria  
     Aldeaseñor, 236, 237  
**Suiza**, 103, 114, 176, 185, 191, 239, 240, 241, 242  
     Ginebra, 242  
 Tarragona  
     Reus, 210, 283  
 Teruel, 141  
     Valdecuenca, 237  
 Toledo, 141, 147, 148, 255, 303, 334  
     Lagartera, 237, 238  
 Valencia, 141, 175, 180, 185  
     Paterna, 314, 396, 403  
     Sagunto, 137  
 Valladolid, 141, 184, 187  
     Santovenia, 187  
     Viloria del Henar, 184  
**Venezuela**, 201  
 Vizcaya, 141

- Valle de Carranza, 237, 238  
Zamora, 141  
Ribadelago, 237  
San Martín de Castañeda, 238, 251,  
294, 318, 403
- Sanabria, 193, 236, 237, 238  
Zaragoza, 141, 175, 180, 185, 200, 288

# ÍNDICE CRONOLÓGICO

El tiempo, junto con el espacio, constituye un elemento fundamental en la estructuración del pensamiento humano. A fin de servir como guía de consulta y ayudar en la lectura del trabajo de investigación, en este índice se ordenan, por año de aparición, algunos de los principales acontecimientos mencionados a lo largo del documento.

- |      |  |
|------|--|
| 1857 | Ley de Educación Claudio Moyano  |
| 1876 | Nacimiento de la Institución Libre de Enseñanza                                    |
| 1879 | Fundación del Partido Socialista Obrero Español                                    |
| 1888 | Creación de la Unión General de Trabajadores                                       |
| 1899 | Primeras colonias escolares en Segovia   |
| 1900 | Creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes                      |
| 1901 | Fundación de la Escuela Moderna por Francisco Ferrer i Guardia                     |
| 1902 | Reforma de la Ley de Educación Claudio Moyano                                      |
| 1907 | Fundación de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas |
| 1909 | Fundación de la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio                       |
| 1910 | Inicio de la Residencia de Estudiantes   |
| 1914 | Reforma de las Escuelas Normales   |
| 1918 | Creación del Instituto-Escuela   |
| 1919 | Fundación de la Universidad Popular Segoviana                                      |
| 1921 | Organización de nuevas colonias escolares en Segovia                               |
| 1922 | Creación de la Unión de Jóvenes Maestros   |
| 1925 | Congreso Pedagógico Provincial de Albacete   |
| 1926 | Congreso Pedagógico Provincial de La Coruña  |
| 1927 | Primer Congreso Pedagógico Segoviano   |

- 1928 Segundo Congreso Pedagógico Segoviano  
Primer Congreso Pedagógico Provincial de Valencia
- 1929 Tercer Congreso Pedagógico Segoviano  
Segundo Congreso Pedagógico Provincial de Valencia  
Nacimiento de *Escuelas de España*  
Congreso Pedagógico Provincial de Cáceres
- 1930 Congreso Pedagógico Provincial de Sevilla  
Primer Congreso Pedagógico Provincial de Oviedo
- 1931 Asamblea de La Granja (Segovia)  
Plan Profesional del Magisterio  
Aprobación de la Constitución Republicana
- 1932 Segundo Congreso Pedagógico Provincial de Oviedo  
Creación de la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras  
de la Universidad Central de Madrid
- 1933 Inicio del *bienio negro*
- 1934 Inicio de la segunda etapa de publicación de *Escuelas de España*
- 1936 Inicio de la Guerra Civil Española  
Fin de *Escuelas de España*

## ANEXOS



**ANEXO I. LISTADOS Y DATOS****ANEXO II. DICCIONARIO BIOGRÁFICO DE AUTORES Y DE AUTORAS****ANEXO III. MATRIZ DE DATOS I****ANEXO IV. MATRIZ DE DATOS II****ANEXO V. INFORMACIÓN Y DATOS DE LOS FUNDADORES.****TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS****ANEXO VI. GUION GENERAL DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS**

Los anexos I, II, III, IV, V y VI pueden consultarse en el siguiente código QR o, en su defecto, en la siguiente página web: <https://cutt.ly/DfY1oYD>

**ANEXO VII. EJEMPLARES DE *ESCUELAS DE ESPAÑA***

El anexo VII se puede consultar en la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional Española: <https://cutt.ly/bfYM8DT>